

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

MINISTERE DE L'ECONOMIE, DE LA  
PLANIFICATION ET DE L'AMENAGEMENT DU  
TERRITOIRE

\*\*\*\*\*

COMITE DE PILOTAGE CHARGE DE LA  
COORDINATION DU SUIVI EVALUATION DE LA  
MISE EN ŒUVRE DE LA STRATEGIE  
SECTORIELLE DE L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

MINISTRY OF ECONOMY, PLANNING AND  
REGIONAL DEVELOPMENT

\*\*\*\*\*

STEERING COMMITTEE FOR THE  
COORDINATION AND MONITORING OF THE  
EDUCATION SECTOR WIDE APPROACH  
IMPLEMENTATION

\*\*\*\*\*

## DIAGNOSTIC DU SECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION DU CAMEROUN



Décembre 2019

# Sommaire

<b>Sommaire</b> .....	<b>i</b>
<b>Comité technique de rédaction</b> .....	<b>iv</b>
<b>Liste des graphiques</b> .....	<b>v</b>
<b>Liste de tableaux</b> .....	<b>viii</b>
<b>Liste des acronymes</b> .....	<b>xi</b>
<b>Résumé Exécutif</b> .....	<b>xv</b>
<b>Chapitre 1 : Contexte général</b> .....	<b>1</b>
1. Contexte démographique .....	1
2. Contexte politique et humanitaire .....	3
3. Contexte linguistique.....	5
4. Contexte social.....	6
3. Contexte macroéconomique et des finances publiques .....	9
<b>Chapitre 2 : Analyse des scolarisations, de l'efficacité interne et des disparités du système éducatif</b> .....	<b>16</b>
1. Organisation du système éducatif camerounais .....	16
2. L'analyse de la couverture éducative .....	18
3. Efficacité interne du système éducatif .....	38
4. Analyse des disparités .....	41
Conclusion .....	55
<b>Chapitre 3 : Les finances de l'éducation</b> .....	<b>58</b>
1. Un aperçu global de l'évolution des dépenses publiques pour l'éducation .....	58
2. Une analyse détaillée des dépenses d'éducation.....	61
3. Analyse des dépenses courantes du MINEDUB et du MINESEC par niveau et par nature .....	64
4. Analyse du personnel et du salaire moyen dans le MINEDUB et le MINESEC .....	65
5. Les dépenses par élève ou Coût unitaire (CU) élève par niveau éducatif .....	67
6. Comparaison internationale des coûts unitaires par élève pour le primaire et le secondaire .	70
7. La contribution des familles dans les dépenses d'éducation.....	71
Conclusion .....	74
<b>Chapitre 4 : Qualité</b> .....	<b>75</b>
Introduction.....	75

1. État des acquis scolaires au Cameroun .....	76
2. Facteurs de la qualité .....	94
Conclusion .....	103
<b>Chapitre 5 : Efficacité externe .....</b>	<b>105</b>
Introduction.....	105
1. Effets économiques de l'éducation .....	105
2. Effets sociaux de l'éducation .....	118
Conclusion .....	123
<b>Chapitre 6 : Gestion, Gouvernance et pilotage du secteur de l'éducation et de la formation</b>	<b>124</b>
1. Rappel des priorités de la stratégie 2013-2020 .....	124
2. Bilan de la mise en œuvre de la stratégie 2013-2020 à travers l'évaluation de la mise en œuvre des réformes.....	125
3. Gouvernance et faiblesse de la mise en œuvre de la stratégie .....	127
4. Gouvernance et crises .....	133
5. Principales conclusions, leçons apprises et éléments de recommandation .....	133
<b>Chapitre 7 : Impact des crises sur le système éducatif camerounais .....</b>	<b>136</b>
Introduction.....	136
1. Description des crises qui affectent le Cameroun .....	136
2. Effets des crises sur le système éducatif.....	138
3. État du dispositif et des mécanismes de réponses .....	149
4. Analyse des risques .....	153
4 Défis et enjeux .....	154
Conclusion .....	157
<b>Chapitre 8 : L'enseignement supérieur au Cameroun.....</b>	<b>158</b>
Introduction.....	158
1. Paysage de l'enseignement supérieur au Cameroun : les institutions .....	158
2. Paysage de l'enseignement supérieur au Cameroun : les étudiants.....	162
3. Recrutement et carrières des enseignants-chercheurs : Défis pour l'enseignement supérieur	166
4. Gouvernance de l'enseignement supérieur .....	167
5. Budget de l'enseignement supérieur .....	174
6. Recherche.....	180
7. Système de formation et son assurance qualité .....	187

8. Efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur .....	190
Conclusion .....	194
<i>Table de matière</i> .....	<i>196</i>

## Comité technique de rédaction

Ce document de stratégie sectorielle de l'Education et de la Formation a été réalisé grâce aux efforts conjugués d'une équipe provenant de 05 Ministères du secteur de l'Education avec l'appui des représentants du MINFI, du MINEPAT, des organisations de la société civile et des PTF.

### Comité de Pilotage

#### Président et Vice-Présidents

#### Cellule Opérationnelle

#### Secrétaire Technique

#### Membres

**MINEDUB**

**MINESEC**

**MINESUP**

**MINEFOP**

**MINJEC**

**MINEPAT**

**Entité de Supervision**

**Cameroon Education For All Network (CEFAN)**

**IDAY-cameroun**

**SNUIPEN,**

**Banque Mondiale**

**Agences de Coordination**

**UNICEF**

**Autres PTFs**

**UNESCO**

**Plan International**

**HCR**

**AFD**

**Consultants**

## Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Part de la population d'âge des différents sous-secteurs dans la population scolarisable de 2005 à 2030 .....	3
Graphique 1.2 : Répartition des personnes relevant de la compétence du HCR au Cameroun .....	4
Graphique 1.3: Dépenses pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques et du PIB .....	12
Graphique 2.1: Evolution des effectifs dans le préscolaire, le primaire et l'enseignement secondaire, 2010-11 à 2017-18.....	19
Graphique 2.2 : Evolution de la répartition des élèves selon les filières industrielles/commerciales, 2010-11 à 2017-18.....	20
Graphique 2.3: Evolution des effectifs scolarisés dans primaire et le secondaire au niveau national et au niveau national (hors NOSO).....	23
Graphique 2.4: Evolution des effectifs des ENIET et des ENIEG, 2011-12 à 2017-18 .....	25
Graphique 2.5: Proportion des filles par province et poids des spécialités dans les CMPJ en 2018 .....	30
Graphique 2.6: Comparaison internationale des TBS dans l'enseignement général (2017 ou année proche) .....	33
Graphique 2.7: Profil transversal de scolarisation, 2010-11 et 2017-18 - Profil probabiliste 2013-14.....	36
Graphique 2.8: Profil de scolarisation pseudo-longitudinal et profil de rétention au primaire 2017-2018 (Cameroun hors NOSO) .....	37
Graphique 2.9: Positionnement des régions du Cameroun selon leurs TBS dans secondaire, 2017-18. ...	43
Graphique 2.10 : Pourcentages de filles dans l'enseignement supérieur public et privé, 2015 à 2017 ....	44
Graphique 2.11: Profil transversal de scolarisation selon le genre, 2017-18.....	45
Graphique 2.12: Proportion d'une cohorte accédant aux différents niveaux d'éducation selon le milieu de résidence, 2014 .....	46
Graphique 2.13: Proportion d'une cohorte accédant aux différents niveaux d'éducation selon le niveau de richesse, 2014.....	47
Graphique 2.14 : Chances d'accès et d'achèvement du primaire et du secondaire 1 <sup>er</sup> cycle selon le niveau de vie, le milieu de résidence et le sexe, 2013-14.....	48
Graphique 2.15 : Ratio élèves /maitre au primaire public, 2017-18.....	51
Graphique 2.16 : Allocation des enseignants dans le primaire public, 2018-19 .....	52
Graphique 2.17: Courbe de Lorentz de la distribution structurelle des ressources publiques d'éducation, 2017-18.....	53
Graphique 2.18: Part des ressources publiques d'éducation appropriée par les 10% les plus éduquées de la population dans quelques pays africains.....	54
Graphique 3.1 : Part des dépenses d'éducation dans le PIB.....	59
Graphique 3.2 : Evolution des parts des dépenses d'éducation par fonction .....	60
Graphique 3.3 : Répartition des dépenses courantes par ministère .....	62
Graphique 3.4 : Répartition interne des dépenses de fonctionnement dans le MINESEC .....	65
Graphique 3.5 : Evolution du salaire moyen des fonctionnaires en PIB/Habitant.....	67

Graphique 3.6 : Répartition des dépenses d'éducation des ménages, par type d'écoles et niveau d'enseignement, 2013/2014 (%) .....	72
Graphique 4.1 : Espérance de vie scolaire, score des tests harmonisés et apprentissage ajusté au Cameroun .....	78
Graphique 4.2 : Pourcentage d'élèves par seuil de compétence par région et statut de l'école, PASEC (2014).....	80
Graphique 4.3 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de langue d'enseignement au CP/CL2 .....	84
Graphique 4.4 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de mathématiques au CP/CL2 .....	84
Graphique 4.5 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de langue d'enseignement au CE2/CL4.....	85
Graphique 4.6 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de mathématiques au CE2/CL4 ...	85
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de langue d'enseignement au CM2/CL6 .....	86
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de mathématiques au CM2/CL6...	87
Graphique 4.9 : Résultats au BEPC ordinaire de 2017 par région et genre .....	87
Graphique 4.10 : Résultats au GCE Ordinary Level General 2017 (par région et genre) .....	88
Graphique 4.11 : Résultats du BAC général 2017 par région et par genre .....	89
Graphique 4.12 : Résultats au GCE Advanced level, général 2017 (par région et genre) .....	89
Graphique 4.13 : Pourcentage d'écoles primaires équipées de différents équipements/infrastructures par type d'école (2017).....	90
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves avec certaines caractéristiques dans le sous-système anglophone .....	92
Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves avec certaines caractéristiques dans le sous-système francophone .....	92
Graphique 4.16 : Disponibilité des livres à la maison (2016) .....	93
Graphique 5.1 : Taux d'activité par sexe en 2014 .....	106
Graphique 5.2 : Taux d'activité par groupe d'âge en 2014 .....	107
Graphique 5.3 : Taux d'activité par milieu de résidence.....	107
Graphique 5.4 : Répartition des individus actifs occupés par branche d'activité .....	109
Graphique 5.5 : Revenu moyen issu de l'emploi principal .....	115
Graphique 5.6a : Revenu moyen issu de l'emploi principal (15-64 ans) .....	116
Graphique 5.6b : Revenu moyen issu de l'emploi principal (15-35 ans).....	116
Graphique 5.7 : Rendements moyens de l'éducation par niveau d'instruction et par sexe .....	117
Graphique 5.8 : Éducation et santé de la mère.....	119
Graphique 5.9 : Éducation et consommation d'alcool chez les femmes (de 15 à 49 ans).....	119
Graphique 5.10 : Effets de l'éducation sur le mariage, la contraception et le nombre de naissances....	120
Graphique 5.11 : Éducation et indice moyen de connaissances sur le VIH/sida.....	121

Graphique 5.12 : Éducation et engagement associatif .....	122
Graphique 5.13 : Éducation et pauvreté .....	122
Graphique 7.1 : Voies par lesquelles les risques ont un impact sur l'éducation.....	139
Graphique 7.2 : Carte de la sévérité des besoins éducatifs .....	140
Graphique 8.1 : Typologie de l'offre de formation dans les universités d'État.....	158
Graphique 8.2 : Offre de formation selon la Classification internationale type éducation (CITE, 2011).	159
Graphique 8.3 : Offre de formation supérieure privée par région.....	160
Graphique 8.4 : Comparaison internationale : PIB/habitant, dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et TNS secondaire (figure UNESCO) .....	177
Graphique 8.5 : Dépenses publiques d'éducation par rapport au budget de l'État et par rapport au PIB .....	178
Graphique 8.6 : Part des ménages dans les dépenses nationales pour l'enseignement supérieur dans un échantillon de pays africains (en pourcentage) .....	179
Graphique 8.7 : Répartition des EC suivant leurs grades académiques : 2010 et 2017.....	185
Graphique 8.8 : Répartition des EC par domaine de recherche .....	185



## Liste de tableaux

Tableau 1.1 : Évolution de la population du Cameroun de 1976 à 2030 .....	2
Tableau 1.2 : Évolution de la population scolarisable .....	2
Tableau 1.3 : Quelques indicateurs sociaux au Cameroun et dans les pays d’Afrique centrale .....	8
Tableau 1.4 : Recettes et dépenses de l’État entre 2013 et 2018.....	11
Tableau 1.5 : Évolution de la part de l’éducation dans le budget de l’État.....	11
Tableau 2.1 : Evolution des effectifs scolarisés dans le préscolaire, le primaire et le secondaire entre 2010-11 et 2017-18 .....	21
Tableau 2.2 : Evolution des nombres d’écoles au primaire et au secondaire entre 2016-17 et 2017-18 .	24
Tableau 2.3: Evolution des effectifs scolarisés dans l’enseignement normal, 2011-12 à 2016-17.....	25
Tableau 2.4: Évolution des effectifs de l’enseignement supérieur selon le type d’offre.....	27
Tableau 2.5: Evolution des effectifs des apprenants dans les SAR/SM (Section Artisanale et Section Ménagère), CFP (Centre de Formation Professionnelle) Publics et privés, 2016-2018 .....	28
Tableau 2.6: effectifs des apprenants dans les SAR/SM, CFP privés, 2017-2018.....	29
Tableau 2.7: Evolution des effectifs des adhérents dans les CMPJ, 2013 à 2018 .....	30
Tableau 2.8: Évolution des indicateurs de couverture entre 2006 et 2018, TBS (en pourcentage et nombre d’étudiants pour 100 000 habitants).....	32
Tableau 2.9: Comparaison internationale des indicateurs de couverture de l’ESTP et l’enseignement supérieur (2017 ou année proche).....	34
Tableau 2.10 : Evolution des taux d’accès, d’achèvement et de transition selon les cycles .....	36
Tableau 2.11 : Comparaison internationale des taux d’accès et d’achèvement de l’enseignement primaire et secondaire 1 <sup>er</sup> (%).....	38
Tableau 2.12: Évolution des proportions des redoublants aux cycles d’enseignement primaire et secondaire (%), 2017-18.....	39
Tableau 2.13: Comparaison internationale des proportions (%) de redoublants dans l’enseignement primaire et secondaire général (2017 ou année plus proche).....	40
Tableau 2.14: CEI au primaire, secondaire 1 <sup>er</sup> cycle et au secondaire 2 <sup>nd</sup> cycle, 2017-18 .....	41
Tableau 2.15 : Distributions des élèves aux différents niveaux d’études et rapports de chances relatives des différents groupes.....	42
Tableau 2.16: Taux d’accès et taux d’achèvement par niveau selon le genre, 2016-17 et 2017-18 .....	46
Tableau 2.17: Distribution de la population de 4-24 ans selon la richesse et le statut éducatif, 2014 .....	48
Tableau 2.18 : Disparités sociales dans l’appropriation des ressources publiques en éducation .....	55
Tableau 3.1 : Evolution des dépenses de l’Etat et des dépenses d’éducation en millions Fcfa.....	58
Tableau 3.2 : Dépenses d’éducation par fonction et par ministère en millions Fcfa, 2018 .....	61
Tableau 3.3 : Distribution du personnel des ministères en charge de l’éducation selon leur appartenance budgétaire et leur lieu d’emploi, 2017 .....	62
Tableau 3.4 : Répartition des dépenses courantes par ministère et par nature .....	63

Tableau 3.5 : Dépenses courantes par niveau éducatif après répartition des dépenses d'administration centrale et déconcentrée .....	64
Tableau 3.6 : Salaire moyen par catégorie de personnel .....	66
Tableau 3.7 : Evolution du salaire moyen en PIB/Habitant.....	66
Tableau 3.8 : Coût unitaire par élève/étudiant.....	68
Tableau 3.9 : Eléments explicatifs du coût par élève .....	69
Tableau 3.10 : Comparaison internationale des coûts unitaires par élève du primaire et du secondaire en h% du PIB/Habitant, Dernière année disponible.....	70
Tableau 3.11 : Dépenses par élève des familles.....	71
Tableau 3.12 : Estimation des dépenses courantes totales d'éducation Etat et famille au primaire et au secondaire .....	73
Tableau 3.13 : Contribution des partenaires techniques et financiers à l'éducation au Cameroun (en millions Fcfa).....	73
Tableau 4.1 : Résultats de différents pays au bilan de compétences des enfants à l'entrée du primaire	77
Tableau 4.2 : Score moyen en langue et en mathématiques des élèves de CP2 de l'enseignement primaire .....	79
Tableau 4.3 : Score moyen en langue et en mathématiques des élèves de CM2 de l'enseignement primaire .....	80
Tableau 4.4 : Indicateurs clés du test EGRA en fin d'année Classe 3 (2019).....	82
Tableau 4.5 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système anglophone en fin d'année Classe 3.83	
Tableau 4.6 : Pourcentage d'établissements de l'enseignement général équipés de différents équipements, par région (2017).....	91
Tableau 4.7 : Catégorie de taille de classe au primaire par région (2017) .....	93
Tableau 4.8 : Modèle de régression dans le sous-système anglophone.....	95
Tableau 4.9 : Modèle de régression francophone .....	97
Tableau 5.1 : Cadre d'analyse de la main-d'œuvre en 2014 .....	105
Tableau 5.2 : Sous-utilisation de la main-d'œuvre sur le marché du travail.....	108
Tableau 5.3 : Répartition des individus actifs occupés par secteur institutionnel.....	110
Tableau 5.4 : Répartition des individus actifs occupés par statut d'occupation.....	110
Tableau 5.5 : Répartition des individus actifs occupés par statut d'occupation.....	110
Tableau 5.6 : Statut dans l'emploi par niveau d'instruction et groupe d'âge .....	111
Tableau 5.7 : Statut dans l'emploi par type de formation pour les jeunes de 15 à 35 ans.....	111
Tableau 5.8 : Statut dans l'emploi par niveau d'instruction et par type de formation pour les jeunes âgés de 15 à 35 ans.....	113
Tableau 5.9 : Statut dans l'emploi par niveau d'instruction et par type de formation pour les jeunes âgés de 15 à 35 ans.....	114
Tableau 5.10 : Rendements moyens de l'éducation par région et pays .....	117
Tableau 6.1 : Récapitulatif des axes stratégiques et objectifs de la SSEF .....	124

Tableau 7.1 : Point sur les écoles impactées par les crises .....	143
Tableau 7.2 : Point sur les écoles, les enseignants et élèves touchés par la crise sociopolitique du NOSO .....	143
Tableau 7.3 : Point sur les enfants déplacés du NOSO vers les autres régions du pays .....	144
Tableau 7.4 : Évolution du nombre d'établissements ouverts et fonctionnels par région/ .....	145
Tableau 7.5 : Répartition des établissements publics et privés (non fonctionnels ou fermés en 2018) par région et par type d'enseignement .....	146
Tableau 7.6 : Évolution des effectifs d'élèves dans l'ESG et ESTP par région et ordre d'enseignement .	146
Tableau 7.7 : Situation des élèves déplacés internes par région .....	147
Tableau 7.8 : Effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur dans le NOSO de 2016 à 2018 .....	147
Tableau 7.9 : Évolution des effectifs des apprenants des SAR/SM de 2016/2017 à 2017/2018 .....	148
Tableau 7.10 : Répartition des centres de formation professionnelle par ordre et par région de 2017 à 2018 .....	149
Tableau 8.1 : Répartition disciplinaire des offres de formation des IPES (exemple choisi) .....	161
Tableau 8.2 : Effectifs de l'enseignement supérieur de 2010 à 2017 .....	163
Tableau 8.3 : Répartition disciplinaire des effectifs (secteur public) .....	164
Tableau 8.4 : Effectifs des universités d'État (2015 à 2017).....	165
Tableau 8.5 : Évolution du ratio d'encadrement sur l'ensemble des universités d'État.....	172
Tableau 8.6 : Ratio d'encadrement des pays africains.....	172
Tableau 8.7 : Distribution du nombre d'IPES suivant leur université de tutelle et des domaines de formation portés par les IPES .....	173
Tableau 8.8 : Évolution des ressources et sources de financement des institutions universitaires (en millions de dollars É.- U.), hors contributions externes au Cameroun.....	176
Tableau 8.9 : Index de publications .....	187
Tableau 8.10 : Nombre de diplômés par université d'État en 2017.....	190
Tableau 8.11 : Taux de réussite globale en 2017 par niveau d'obtention de diplôme .....	191

## Liste des acronymes

AFD	Agence Française de Développement
AGR	Activités Génératrices de revenus
APE	Association des Parents d'Elèves
APEE	Association des Parents d'Elèves et Enseignants
ASCNPD	Agence du Service Civique National de Participation au Développement
ASS	Afrique Sub-saharienne
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BT	Brevet de Technicien
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
BUCREP	Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population
CA	Conseil d'Administration
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAN	Coupe d'Afrique des Nations
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPEP	Curriculum Accéléré de Préparation pour l'Entrée au Primaire
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CAPIET	Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Technique
CARED	Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés
CCIU	Comité Consultatif des Institutions Universitaires
CCRA	Commission Consultative de Recrutement des Assistants
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CECI	Comités d'Education Civique et d'Intégration
CECT	Crédits d'évaluation capitalisables et transférables
CEI	Coefficient d'Efficacité Interne
CEMAC	Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CETIC	Collèges d'Enseignement Technique et Commercial
CFM	Centre de Formation aux Métiers
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CITE	Classification Internationale Type Education
CL	Class
CM	Cours Moyen
CMPJ	Centres Multifonctionnels de Promotion des Jeunes
CNPBM	Commission nationale pour la Promotion du Bilinguisme et du Multiculturalisme
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie.
CONRHA	Comité National pour la Réadaptation et la Réinsertion socioéconomique des personnes Handicapées
CP	Cours Préparatoire
CPR	Cellule de Pilotage de la Recherche
CS	Conseil Scientifique

CTD	Collectivités Territoriales Décentralisées
CU	Conseil d'Université
DAUQ	Direction des Accréditations Universitaires et de la Qualité
DDES	Direction du Développement de l'Enseignement Supérieur
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies
DEPS	Division des Etudes de la Prospective et des Statistiques
DEUG	Diplômes d'Etudes Universitaires Générales
DPE	Dépenses Publiques d'Education
DREB	Délégation Régionale de l'Education de Base
DSCE	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSEP	Diplôme Supérieur d'Etudes Professionnelles
DSSEF	Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
DTS	Diplôme de Technicien Supérieur
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EBNF	Ecole de Base Non Formelle
ECAM	Enquête Camerounaise sur les Ménages
ECHO	Service de la Commission Européenne de l'Aide Humanitaire et Protection Civile
EDS	Enquête Démographique et de Santé
EESI	Enquête sur l'Emploi et le Secteur informel
EFC	Etablissements Facultaires Classiques
EGMA	Early Grade Maths Assessment
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EHA	Eau, Hygiène et Assainissement
ENIEG	Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIET	Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique
ENSET	École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
ENSP	École Nationale Supérieur Polytechnique
ENSTP	Ecole Nationale des travaux publics
EPT	Éducation Pour Tous
ES	Enseignement Supérieur
ESG	Enseignement Secondaire Général
ESSTIC	École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de Communication
ESTP	Enseignement Secondaire technique et professionnel
ETAPE	Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection de l'Enfance
ETP	Etablissements Technologiques et Professionnels
FCFA	Franc de la Coopération Financière en Afrique Centrale
FGI	Faculté De Génie Industriel
FNE	Fonds National de l'Emploi
FOAD	Formation Ouverte à Distance
FS	Faculté des Sciences
FSLC	First School Leaving Certificate
FSJP	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques
GCE A Level	General Certificate of Education Advanced Level
GCE O Level	General Certificate of Education Ordinary Level
GCPEA	Global Coalition to Protect Education from Attack

HND	Higher National Diploma
HNO	Humanitarian Needs Overview
HPD	Higher Professional Diploma
IAEB	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
ICH	Indice du Capital Humain
IDH	Indice de Développement Humain
IFORD	Institut de Formation et de Recherche Démographiques
IGA	Inspection Générale Académique
IIPE	Institut International de Planification de l'Education
INEE	Inter-agency Network for Education in Emergencies
INJS	Institut National de la Jeunesse et des Sports
INS	Institut National de la Statistique
IPES	Institut Privé d'Enseignement Supérieur
IRIC	Institut des Relations Internationales du Cameroun
ISH	Institut des Sciences Halieutiques
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
IUT	Institut Universitaire de Technologique
JICA	Agence Japonaise de Coopération Internationale
LMD	Licence Master Doctorat
LP	Licence Professionnelle
MICS	Enquête par Grappe à Indicateurs Multiples
MINADER	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural
MINAS	Ministère des Affaires Sociales
MINDDEVEL	Ministère de la Décentralisation et du Développement Local
MINEDUB	Ministère de l'Education de Base
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINEPAT	Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
MINEPIA	Ministère de l'Élevage des Pêches et Industries Animales
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINJEC	Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique
MINJUSTICE	Ministère de la Justice
MINPROFF	Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille
MINPOSTEL	Ministère des Postes et Télécommunications
MINRESI	Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation
MINSANTE	Ministère de la Santé Publique
MINTOUR	Ministère du Tourisme
MINTP	Ministère des Travaux Publics
NOSO	Nord-Ouest et Sud-Ouest
OCHA	Bureau de la Coordination des Affaires Humanitaires
ODD	Objectif de Développement Durable
OIM	Organisation Internationale pour les Migrations
OMDES	Observatoire National des Métiers des Diplômés de l'Enseignement Supérieur
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies

PAEQUE	Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation
PAREC	Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PDI	Personnes Déplacées Internes
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRAIDES	Programme d'Appui à l'Insertion des Diplômés de l'Enseignement Supérieur
PRO-ACTP	Programme d'Appui à la Composante technologique et Professionnelle de l'Enseignement Supérieur
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RCR	Rapport des Chances Relatives
REM	Ratio Elève-Maître
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif National
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SAR/SM	Section Artisanale et Rurale/Section Ménagère
SDAQ	Sous-direction de l'Assurance-Qualité
SIDA	Syndrome d'Immunodéficience Acquise
SIGE	Système d'Information Gestion de l'Éducation
SIGIPES	Système Informatique de Gestion Intégré des Personnels de l'Etat et de la Solde
SIL	Section d'Initiation au Langage
SSEF	Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation
SUP'TIC	Ecole Nationale Supérieure des Postes, des Télécommunications et des Technologies de l'Information et la Communication
TAAM	Taux d'Accroissement Annuel Moyen
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UAS	Unité des Acquis Scolaire
UE	Union Européenne
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNHCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNIFEM	Fonds de développement des Nations unies pour la femme
VIH	Virus de l'Immunodéficience Humaine
ZEP	Zones d'Éducation Prioritaire

# Résumé Exécutif

## Démographie

**La pression démographique sur le système éducatif est importante et cette forte pression va continuer dans les années à venir.** Le dernier recensement (2005) de la population est ancien et les estimations de la population varient sensiblement selon les sources (Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population, Organisation des Nations Unies). En 2019, l'estimation nationale de la population totale du Cameroun varie entre 24,3 millions et 25,9 millions. Cela dit, les sources s'accordent sur le fait que la croissance démographique, malgré une légère inflexion sur les dernières années, reste forte et cette croissance soutenue va continuer sur les années à venir. Autrement dit, rien que pour maintenir la couverture actuelle et en gardant les mêmes conditions de scolarisation, le système éducatif doit accroître ses capacités d'accueil au même rythme que la croissance de la population scolarisable.

## Social

**La pauvreté est un frein à la scolarisation.** Malgré un léger recul, l'incidence de la pauvreté présente de fortes disparités régionales et reste importante sur les dix dernières années (40,2% en 2001 à 37,5% en 2014). Même avec une éducation totalement gratuite, scolariser cette frange pauvre de la société reste un défi. En effet, en dehors des coûts directs de scolarisation, les coûts d'opportunités générés par la scolarisation (comme le fait que leurs enfants ne pourront pas aider leurs familles pour certains travaux et certaines activités génératrices de revenus) de leurs enfants doivent être considérés pour vraiment avoir une éducation inclusive. De plus, comme il est souligné plus en avant de ce document, la charge financière directe pour les familles pour scolariser leurs enfants est importante.

## Contexte politique et humanitaire

**Le Cameroun est confronté à des crises multiformes.** La décennie en cours a été marquée par : (i) les attaques de Boko Haram dans les régions du septentrion ; (ii) un afflux de réfugiés en provenance de la République Centrafricaine et d'autres Etats fragiles ou en conflit ; et (iii) une crise socio-politique des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

**D'après OCHA (2019), plus de 4 millions de personnes ont besoin d'assistance humanitaire et plus d'un million d'entre elles sont confrontées à des situations de déplacement forcé.**

**L'impact des crises a renforcé les schémas existants d'inégalité spatiale.** La pression sur les ressources et les services dans des régions déjà très pauvres et mal desservies a été accrue. Les populations des zones hôtes ont des besoins urgents, notamment ceux liés à la sécurité physique, à la sécurité alimentaire et à l'accès aux services sociaux de base, notamment la santé et l'éducation.

## Contexte macroéconomique

**Entre 2010 et 2018 le profil de la croissance économique (taux de croissance annuel moyen de 4,1%) a été en dessous de celui projeté dans le DSCE (5,5%).** Sur cette période deux principales phases ont marqué la croissance : (i) Une accélération de la croissance entre 2010 et 2015 principalement portée par la consommation domestique et les investissements effectués pour concrétiser les ambitions du DSCE ;



et (ii) un retournement de la tendance depuis 2015 qui s'explique principalement par la baisse des prix du pétrole et de la crise sécuritaire.

Couverture du système et disparité dans les scolarisations

**Globalement, les différents taux qui rendent compte de la couverture scolaire et de la scolarisation sont à la baisse.** Les taux de couverture diminuent sur l'ensemble des niveaux. Respectivement pour le préscolaire, le primaire, le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et enfin le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire, les taux bruts de scolarisation sont passés de 39,9% à 37,2%, de 125,5% à 113,5%, de 56,8% à 45,0% et de 32,5% à 30,6% entre 2015 et 2018. Si la crise dans les régions anglophones explique en grande partie la baisse, d'autres éléments plus techniques, comme le changement de méthode dans la collecte de données et dans l'estimation des valeurs manquantes, l'ont amplifiée. On estime à environ 400 000 le nombre d'élèves qui, directement, à cause de la crise et la fermeture des écoles, n'ont pas pu aller à l'école pour le primaire et le secondaire.

**Tous les enfants ne rentrent pas à l'école et beaucoup, parmi ceux qui sont entrés, abandonnent dès les premières années d'études.** Si on regarde plus en détail le parcours scolaire, une proportion importante d'enfants n'achève pas le cycle primaire, l'allure des courbes représentantes des profils de scolarisation ne varie pas entre 2013 et 2018. 8 % d'enfants n'ont pas accès à l'école et 1 enfant sur 4 d'une cohorte n'achève pas le primaire. La transition entre le primaire et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire n'est que de 71 % et seulement 1 enfant sur 4 achève le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire.

**Les garçons issus des familles urbaines les plus riches ont 6 fois plus de chances de terminer le primaire que les filles issues des familles rurales les plus pauvres.** Les disparités restent criardes, les filles sont désavantagées à l'entrée, mais une fois entrée, leur parcours suit celui des garçons. Les élèves des zones rurales sont désavantagés tant à l'entrée de l'école qu'au maintien mais c'est surtout sur le niveau de richesse que les écarts sont les plus grands. Les plus riches ont un accès universel à l'école alors que 1 enfant sur 4 de la couche la plus pauvre de la population accède à l'école et pire encore, seulement 4 sur 10 enfants de cette population termine le primaire.

Qualité

**La très grande majorité des élèves du primaire ont des difficultés dans l'apprentissage de la langue et les mathématiques.** En 4<sup>ème</sup> année d'études, presque 9 élèves sur 10 ont des difficultés dans l'apprentissage de la langue d'enseignement et ces difficultés concernent l'ensemble des items en passant par la grammaire, la production d'écrits, l'orthographe et la conjugaison. Pour les mathématiques, les évaluations de la 6<sup>ème</sup> année montrent qu'environ 7 élèves sur 10 ont des difficultés. Ces moyennes cachent des disparités importantes. En effet, les élèves des zones rurales sont moins performants que ceux des zones urbaines dans les deux disciplines ; Les filles performant mieux que les garçons en langue d'enseignement et que l'inverse est observé en mathématiques ; Les élèves du privé performant mieux que ceux du public ; Les élèves les plus âgés performant moins que les plus jeunes dans les deux disciplines ; Les élèves qui disposent d'un livre de lecture et/ou de mathématiques tendent à être plus performants et enfin la fréquentation du préscolaire avant le cycle primaire par un élève de CM2/CL6 augmente sa chance de mieux performer. Ces apprentissages médiocres résultent du fait qu'une partie limitée des ressources publiques pour l'éducation est allouée aux moyens susceptibles d'améliorer la

qualité de l'éducation et le poids financier à la charge des familles reste important, posant un problème persistant d'équité (géographique et entre les plus riches et les plus défavorisés).

**Il n'existe pas de données d'évaluation sur les acquis du secondaire mais les résultats des examens sont relativement faibles dans les régions en crise.** La crise sécuritaire dans les provinces anglophones a largement impacté les examens, que ce soit en termes d'inscrits ou de taux de réussite. Les régions septentrionales présentent des taux de réussite relativement faibles par rapport aux autres régions du pays.

**Les facteurs de la qualité identifiés dans les analyses multivariées des évaluations des acquis sont conformes à la littérature et permettent de dégager des directions claires pour l'amélioration des pratiques.** La dotation en manuels scolaires, soutenue par les bailleurs de fond, est à même d'augmenter les résultats. Pourtant, des analyses de vidéos révèlent que ces manuels sont peu utilisés en classe. Des observations de leçon ont permis de dégager des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser les acquis. Les pratiques pédagogiques font encore peu appel à une véritable participation des élèves, à des stratégies telles que la métacognition et le travail de groupe. Certaines classes ont des effectifs pléthoriques et les enseignants reçoivent peu de formation continue.

Les aspects financiers

**Les dépenses d'éducation augmentent mais à un rythme inférieur aux dépenses totales de l'Etat.** Les dépenses d'éducation ont augmenté de plus de 200 milliards de Fcfa<sup>1</sup> entre 2013 et 2018. Sur cette période, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme soutenu de l'ordre de 7,3% par an en prix courant et de 5,6% en prix constant. Cela dit, cet accroissement reste inférieur à celui des dépenses de l'Etat qui a cru à un rythme annuel moyen de 9,3% sur la période. Enfin, la diminution de la part des dépenses en capital pour l'éducation dans les dépenses totales en capital tire vers la baisse la part globale de l'éducation. Cette part des dépenses en capital a été divisée par 2 sur la période 2013 à 2018, globalement la part de l'éducation dans le budget de l'Etat a perdu 1,4 points de pourcentage sur la période en passant de 16,1% à 14,6% soit une diminution de 9% en cinq ans.

**La part des dépenses d'éducation dans le produit intérieur brut (PIB) a augmenté sur les dernières années.** Malgré cette tendance à la baisse de la part des dépenses d'éducation dans les dépenses de l'Etat, il faut souligner que l'effort financier global que le pays consacre à l'éducation a augmenté sur les dernières années. En effet la part des dépenses d'éducation dans le PIB a augmenté à un rythme annuel de 1,1% sur la période. En passant d'un peu moins de 3% à 3,16%, cette part a gagné en gros 0,2 points de pourcentage sur la période, soit une amélioration globale de 6%. Il faut cependant remarquer qu'en fin de période, cette part a tendance à stagner.

**Les dépenses d'éducation sont constituées en très grande partie de dépenses salariales.** Les dépenses salariales représentent plus de 87% de l'ensemble des dépenses courantes d'éducation. La part des dépenses en matériel et fourniture pédagogique, supports essentiels de la qualité, est limitée, elle

---

<sup>1</sup> Franc de la Communauté Financière Africaine.

représente seulement 3 % pour le MINEDUB et plus faible encore, le Ministère des enseignements secondaires (MINESEC) ne consacre pratiquement rien pour ces dépenses.

**En 2018, la part des dépenses pour le primaire est faible (31%) et loin de ce qui est attendu (45%) pour un pays qui n'a pas atteint l'universalisation du niveau.** Le MINESEC a, de loin, le plus important budget à l'intérieur du secteur de l'éducation. Avec 362 milliards de dépenses sur 680 milliards, les dépenses du MINESEC dépassent sensiblement la moitié des dépenses du secteur. Le ministère de l'éducation de base (MINEDUB) vient en seconde position avec un peu plus de 210 milliards de dépenses, soit 31% des dépenses du secteur. L'enseignement supérieur arrive en 3ème position avec 7% des dépenses du secteur. Les autres ministères arrivent largement derrières et, dans leur ensemble, ils ne consomment que moins de 5% des dépenses du secteur.

**Le pays dépense peu par élève du primaire et relativement beaucoup pour le secondaire.** Le Cameroun dépense peu par élève/étudiant pour le primaire et beaucoup plus que la moyenne des pays comparables au secondaire. Pour le primaire, le pays dépense en moyenne par élève 6 % de la valeur du PIB par habitant contre environ 12 % pour les pays d'Afrique subsaharienne. Pour le secondaire, la dépense par élève est de 25 % contre 20 % pour les pays comparateurs. Un rapport élèves-maîtres élevé, plus de 68 élèves par enseignant, combiné à l'utilisation intensive des maîtres des parents (plus de 79 % des enseignants sont des maîtres des parents) en sont les principales raisons de cette faiblesse pour le primaire. En revanche, le trop faible rapport élèves-maîtres tire à la hausse les coûts unitaires dans le secondaire, en moyenne dans le secondaire 2<sup>nd</sup> cycle général, un enseignant est en charge de 15 élèves seulement.

**Les familles contribuent de manière importante aux dépenses d'éducation.** Si on regarde la totalité des dépenses d'éducation du pays, on estime les dépenses des familles à 31% et 21% respectivement pour le primaire et le secondaire. Autrement dit, l'éducation au Cameroun est loin d'être gratuite pour les familles. Elles dépensent, principalement, pour la scolarité de leurs enfants mais aussi pour le support aux Association des Parents d'Elèves (APE).

Politiques enseignantes

**Les conditions d'encadrement des élèves se dégradent.** Du point de vue organisation des enseignements, dans le segment primaire public, le système a été marqué par une *dégradation des taux d'encadrement*, autrement dit chaque enseignant est en charge de plus d'élèves. Plus préoccupant encore, contrairement aux engagements pris par le pays de les réduire, *l'appel aux maîtres des parents a significativement augmenté*. *L'allocation des enseignants dans les écoles ne se base pas principalement sur le nombre d'élèves*. L'enseignement secondaire public fait également appel à des maîtres de parents ou vacataires. *Dans le second cycle de l'enseignement secondaire général, le nombre d'heures hebdomadaire moyen d'un enseignant est de 12 heures alors que l'obligation de service hebdomadaire est de 18 heures*.

Efficacité externe

**L'éducation produit des bénéfices économiques et sociaux incontestables.** En revanche, restent des difficultés d'insertion pour les plus scolarisés qui se traduisent par des niveaux de chômage et de sous-emploi élevés.

**Les bénéfices de l'éducation pourraient être renforcés.** Les différents résultats ont montré l'importance du développement des compétences. De ce fait, les mesures visant à renforcer les acquisitions scolaires, le développement des compétences et à préparer la main d'œuvre au futur du travail en renforçant le développement des compétences tout au long de la vie permettront d'améliorer les rendements de l'éducation sur le marché du travail.

**Sur le plan institutionnel, il convient de renforcer la structuration de l'offre de la formation technique et professionnelle.** Dans cette optique, il faudrait renforcer les liens encore limités entre le secteur éducatif et le monde de l'emploi. Ceci en lien avec la prédominance de l'emploi informel (90%), qui complexifie la structuration des filières de formation techniques et professionnelles.

**L'éducation ne fournit pas une main-d'œuvre qualifiée en quantité suffisante pour l'économie.** Si on se positionne maintenant par rapport à la compréhension de *la relation de l'éducation et du monde économique, une des missions du système éducatif est de fournir pour ce dernier une main-d'œuvre qualifiée en quantité suffisante. Les résultats de l'analyse diagnostique montrent une inadéquation entre les deux entités.* D'un côté le monde économique ne trouve pas assez pour satisfaire ses besoins et, de l'autre côté, le système éducatif produit des sortants qui n'arrivent pas à s'intégrer dans le monde économique ou qui s'intègrent dans des emplois peu compatibles à leur niveau de formation. Il est clair, au vu des résultats, que *la multiplication des structures en charge de la formation et les différentes offres disponibles n'ont pas significativement amélioré cette adéquation.* Elle a augmenté les coûts de transactions, les duplications et les difficultés pour asseoir une politique harmonisée qui permettrait au système éducatif de remplir sa mission.

Gestion, gouvernance et pilotage du système éducatif

**La multiplication des structures en charge du système éducatif augmente les coûts de transactions.** Comparativement à la précédente analyse où quatre ministères étaient en charge du secteur éducatif, actuellement ce sont six ministères qui sont en charge du secteur, le MINJEC et le MINRESI sont venus se rajouter aux quatre ministères en charge du secteur en ce temps-là. Cet accroissement du nombre de ministères ne s'est pas accompagné d'une augmentation significative des ressources allouées au secteur.

**Malgré leur pertinence, les précédentes stratégies sectorielles adoptées conjointement par le gouvernement et les partenaires techniques et financiers ont connu un faible niveau de mise en œuvre :** Ceci renforce l'intérêt de la mise en place de véritables actions soutenues par une forte volonté impulsée par les décideurs et les partenaires seront nécessaires pour opérer les changements décisifs, afin de relever les défis majeurs du secteur de l'éducation et de la formation.

**L'absence d'une véritable réforme engagée dans le secteur de l'éducation et de la formation s'est traduite par le maintien du sous-financement du système éducatif et la rigidité de l'arbitrage intra-sectoriel qui n'affiche pas de priorité budgétaire pour l'éducation de base, le secondaire concentrant environ 50 % du budget du secteur et la stagnation voire le recul des performances.** Malgré les constats et recommandations issues des revues sectorielles, les réformes majeures du secteur de l'éducation et de la formation, en particulier la mise en place de l'enseignement fondamental conformément aux directives du DSCE et à la vision 2035 Cameroun émergent, n'ont pas été mises en œuvre. L'absence de cette réforme fondamentale du système éducatif, relayée par les engagements nationaux et mondiaux en faveur de l'ODD4, a compromis les résultats des scolarisations et n'a pas permis de rééquilibrer

l'arbitrage budgétaire du secteur de l'éducation en faveur de l'éducation de base et de réduire les charges éducatives des familles.

**Il est nécessaire de renforcer le système sectoriel de production des statistiques du secteur de l'éducation et de la formation, incluant la production des données harmonisées sur l'éducation en situations d'urgence.** À cet effet, il faudra recentrer les appuis au renforcement du Système d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGE) sur les aspects liés à l'amélioration de la qualité et de la couverture des données à travers l'amélioration et le renforcement des mécanismes et des procédures de collecte ; vérifier et contrôler la fiabilité des données recueillies ; décentraliser le SIGE ; introduire de façon maîtrisée les TIC dans la collecte des données ; former des acteurs de la chaîne statistique, surtout ceux relevant des services déconcentrés et des établissements scolaires chargés de remplir les questionnaires ; renforcer les capacités logistiques ; améliorer les infrastructures informatiques et l'accès aux services appropriés de connexion numérique, et les intégrer au SIGE ; et harmoniser les données sur l'ES et sécuriser les financements de collecte des données sur les budgets des ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation, en vue d'assurer la pérennisation du SIGE.

**Il sera nécessaire d'achever le processus d'élaboration et d'institutionnalisation de la carte scolaire numérique pour améliorer l'efficacité de la gestion et du pilotage du secteur de l'éducation et de la formation.** Face à la faiblesse de l'utilisation des données dans le processus de prise de décision, couplée à l'importance stratégique d'améliorer la gestion du système éducatif, le suivi de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle et le renforcement des mécanismes de reddition des comptes, il est indispensable de parachever le processus d'élaboration de la carte scolaire et de mettre en place les mécanismes nécessaires à son institutionnalisation et son opérationnalisation sur le terrain.

#### Crises et système éducatif

Les trois principales crises qui sévissent au Cameroun ont un impact significatif sur l'éducation (fonctionnalité des infrastructures scolaires, dysfonctionnement des enseignements, baisse des résultats aux examens officiels, déscolarisations, attaques sur les enseignants et les élèves, pression sur les ressources du système éducatif des communautés hôtes des réfugiés et des déplacés internes, etc.)

**Il sera indispensable de renforcer le dispositif et les mécanismes de réponse à ces crises.** De manière spécifique dans le système éducatif: (i) il sera indispensable de renforcer la coordination en vue de réduire les dispersions et les duplications dans les interventions ; (ii) il faudra accélérer les actions entreprises par le Gouvernement pour répondre à ces crises ; (iii) des ressources supplémentaires devront être mobilisées pour répondre efficacement aux importants besoins qui sont identifiés dans les régions en crises et dans les communautés hôtes ; (iv) le système d'information humanitaire devra être amélioré pour une évaluation des besoins davantage juste et pour accompagner les prises de décision ; et (v) les communautés doivent davantage être impliquées dans l'élaboration et la mise en œuvre des différentes interventions.

Des recommandations ont été proposées pour améliorer : (i) les politiques éducatives dans un contexte de crise (coordination, système d'information, interventions intégrées et élaboration d'un plan d'urgence national) ; (ii) l'accès et l'environnement d'apprentissage (plaidoyer pour le respect du *Safe School Declaration*, éducation à distance, programmes d'autoapprentissage et d'apprentissage accéléré, sécurité pour toutes les parties prenantes du système éducatif et dans la construction des infrastructures

scolaires) ; (iii) la pédagogie (programmes flexibles d'éducation à distance, soutien psychosocial, enseignement des thématiques sensibles aux crises) ; et (iv) la situation des enseignants personnels (primes spéciales et matériel didactique adapté, formation continue adaptée aux situations de crises, déploiement des enseignants dans les zones en crise sur la base du volontariat, accompagnement des enseignants des communautés).

Enseignement supérieur

**Une offre d'enseignement supérieur croissante mais déséquilibrée du point de vue disciplinaire.** Le pays est passé d'une unique université publique (Université de Yaoundé) dans les années 60 à huit universités d'État et 264 instituts privés d'enseignement supérieur en 2017. Pour les universités publiques, la désagrégation de l'offre de formation suivant la classification internationale type éducation indique que les disciplines scientifiques et technologiques sont sous-représentées (30 %) par rapport aux sciences sociales, à l'éducation, aux lettres et aux arts (55 %). L'offre de formation privée dans l'enseignement supérieur renforce le déséquilibre en défaveur des formations techniques.

**L'enseignement supérieur a adopté le système Licence-Master-Doctorat (LMD), mais sa mise en œuvre doit être complétée par l'usage effectif du système de crédit.**

**Malgré la diversité dans les offres de formation, en particulier de formation professionnalisante, 80% des étudiants des universités publiques se concentre dans des filières académiques à l'accès libre et aux effectifs pléthoriques.**

**L'accroissement du nombre d'enseignants dans les universités publiques, n'a pas permis d'améliorer le ratio d'encadrement de manière substantielle.** Entre 2010 et 2017, le nombre d'enseignants est passé de 3417 à 4678 et le ratio d'encadrement est passé de 57 à 53, faisant du Cameroun le pays qui performe le moins bien sur ces indicateurs par rapport à un ensemble de pays comparateurs en Afrique. Ce ratio d'encadrement élevé a potentiellement des incidences sur la qualité.

**Il existe un cadre institutionnel et réglementaire qui organise de manière complète la gestion de carrière des Enseignants Chercheurs (EC) dans l'ES.** Toutefois, lors du recrutement des enseignants, ayant au cours de leur carrière à effectuer de la recherche, les organes mis en place par le Ministère de l'Enseignement Supérieur ont/auront un rôle central pour la structuration d'une recherche à objectifs stratégiques et la création d'équipes de recherche. Le mode de promotion des enseignants-chercheurs qui prend en compte les compétences en recherche des candidats devra également tenir compte de ces réorientations.

**Malgré les grandes réformes qui ont accompagné le développement de l'ES au Cameroun depuis 1993, il est indispensable de compléter le cadre institutionnel pour renforcer la tutelle des instituts privés d'enseignement supérieur, la gouvernance de la recherche, le processus d'aide à la décision et l'évaluation des programmes de formation.**

# Chapitre 1 : Contexte général

**Une vision de développement à long terme structure les programmes du Gouvernement du Cameroun depuis 2009.** La Vision Cameroun 2035 vise à faire du « Cameroun, un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité ». Cette vision de développement à long terme de la nation attend du secteur éducatif la production d'une masse considérable de ressources humaines qualifiées susceptibles de porter l'ambition d'émergence du pays. Sur le plan opérationnel, la première décennie de cette vision (2010-2020) s'est traduite pour le secteur de l'éducation par l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie sectorielle (2013-2020), ancrée sur les orientations du Document de stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).

**La préparation de la stratégie décennale post-DSCE constitue une opportunité idoine pour le secteur.** L'élaboration de ce diagnostic s'inscrit dans la mouvance de révision des stratégies sectorielles qui devraient soutenir la Stratégie nationale de Développement post-DSCE. La nouvelle stratégie du secteur de l'éducation et de la formation correspond à la planification de la mise en œuvre de la seconde phase de la Vision Cameroun 2035 ; elle permettra de définir les orientations stratégiques de développement pour la période 2020-2030, particulièrement pour le système éducatif et de formation, en cohérence avec la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF).

## 1. Contexte démographique

### Encadré 1.1 : Données de recensement

Le dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) du Cameroun date de 2005. Il va de soi qu'après plus d'une dizaine d'années, le degré de confiance accordé aux projections de la population qui en découlent s'amenuise. De plus, la non-disponibilité des données récentes prenant en compte les effets de mouvements de population dus à la situation sécuritaire sociopolitique que connaissent le Cameroun et ses pays voisins contribue davantage à réduire le niveau de confiance des données disponibles. Cependant, il a été convenu, dans le cadre de ce travail, d'utiliser les données de population du RGPH de 2005 comme base pour estimer/corriger au besoin les effectifs par âge et tranche d'âge de la population scolarisable.

**Une croissance démographique rapide a été observée ces dernières années malgré un taux d'accroissement annuel moyen en baisse.** La population du Cameroun est passée de 7 663 246 à 10 493 655 de 1976 à 1987, puis à 17 463 836 habitants en 2005 ; ce qui correspond à un taux d'accroissement moyen intercensitaire de 2,9 % entre 1976 et 1987, et de 2,8 % au cours de la période 1987-2005. D'après les données du Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population (BUCREP), la population du Cameroun croîtrait à un taux d'accroissement annuel moyen de 2,5 % durant la période 2005-2020, et de 2 % durant la période 2020-2025. Sur cette base, la population totale du Cameroun est estimée à 24 348 251 d'habitants en 2019 et à

30 647 180 en 2030 ; soit une augmentation prévue de 21 % de la population totale entre 2019 et 2030<sup>2</sup>.

**Tableau 1.1 : Évolution de la population du Cameroun de 1976 à 2030**

Année	1976	1987	2005	2019	2025	2030
<b>Population</b>	<b>7 663 246</b>	<b>10 493 655</b>	<b>17 463 836</b>	<b>24 348 251</b>	<b>27 538 142</b>	<b>30 647 180</b>
<i>Hommes</i>	3 754 991	5 173 372	8 632 036	12 026 108	13 601 661	15 137 281
<i>Femmes</i>	3 908 255	5 320 283	8 831 800	12 322 143	13 936 481	15 509 899
Taux d'accroissement moyen annuel (%)	-	2,9	2,8	2,5	2	-
Pourcentage de la population féminine	51,0 %	50,7 %	50,6 %	50,6 %	50,6 %	50,6 %

Source : Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH, 1976), RGPH 1987, RGPH 2005 et Projections démographiques du BUCREP

**L'âge médian de la population se situe autour de 18,7 ans.** Les enfants de moins de 15 ans représentent 42 % de la population et ceux de moins de 30 ans, 70 %. La proportion des personnes âgées (65 ans et plus) représente environ 4,0 %. La population en âge scolaire (4-23 ans) représente 53 % de la population, soit un effectif global estimé à 12,8 millions d'habitants en 2019. Ces chiffres indiquent, d'une part, le poids important des enfants et jeunes à scolariser pour la population adulte en âge de travailler qui en assure de fait le financement et, d'autre part, le poids démographique qu'exerce cette tranche d'âge sur le système éducatif en termes d'offre scolaire.

**Dans les années à venir, La pression démographique sur le secteur de l'éducation et de la formation se maintiendra et la prépondérance de la population scolarisable restera une caractéristique majeure.** La population scolarisable totale est estimée à 12,8 millions en 2019 contre 9,4 millions en 2005, ce qui correspond à une croissance annuelle moyenne de 2,3 %. Selon les projections du BUCREP, elle atteindra presque 16 millions en 2030, soit une augmentation de 24 points sur une dizaine d'année. À l'horizon 2030, la population propre à la scolarisation devrait représenter 52 % de la population totale contre 53 % en 2019. Elle croîtra alors à un rythme de 2 % par an comme la population globale.

**Tableau 1.2 : Évolution de la population scolarisable**

	2005	2015	2019	2020	2025	2030
<b>Population totale :</b>	<b>17 766 561</b>	<b>22 179 707</b>	<b>24 348 251</b>	<b>24 910 305</b>	<b>27 840 083</b>	<b>30 969 039</b>
Dont 3-5 ans	1 637 682	2 094 826	2 236 405	2 290 054	2 438 309	2 712 351
Dont 6-11 ans	2 860 362	3 713 556	3 961 245	4 059 653	4 232 781	4 708 504
Dont 12-15 ans	1 708 700	2 120 693	2 322 712	2 369 058	2 595 616	2 887 338
Dont 16-18 ans	1 181 046	1 427 916	1 581 241	1 616 749	1 904 771	2 118 849
Dont 19-24 ans	2 036 104	2 509 939	2 774 301	2 847 188	3 209 774	3 570 521
<b>Total tous âges</b>	<b>9 423 894</b>	<b>11 866 930</b>	<b>12 875 904</b>	<b>13 182 702</b>	<b>14 381 251</b>	<b>15 997 563</b>

Source : BUCREP, 3<sup>e</sup> RGPH volume III - Tome 03 « Projections démographiques du Cameroun »

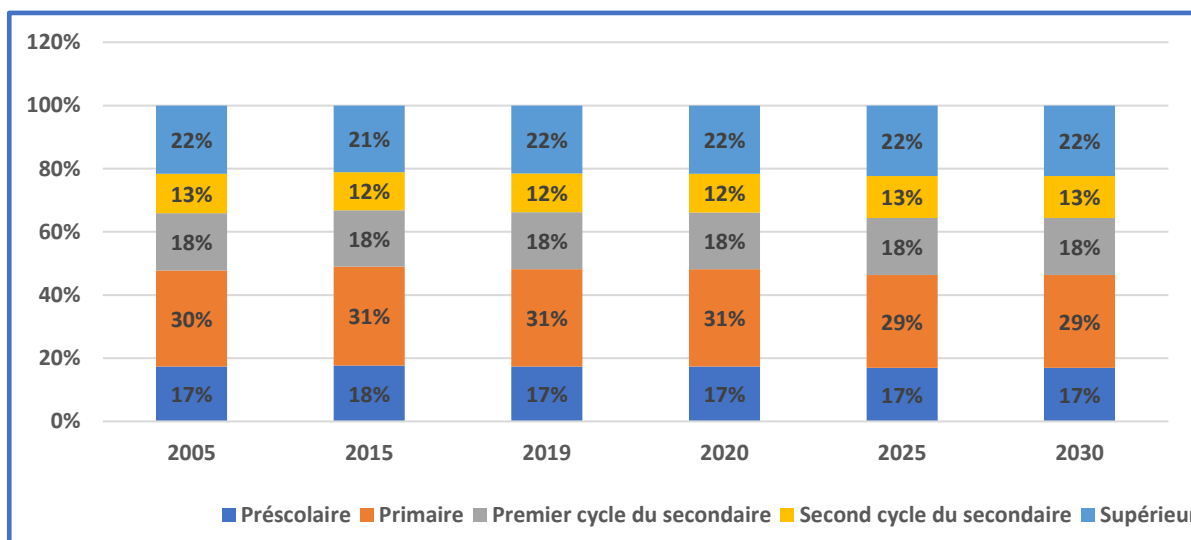
**La croissance de la population scolarisable sur la période 2019-2030 n'affectera pas le système éducatif de manière uniforme.** Ainsi, durant la période, ce sont les enfants d'un âge correspondant à la population propre à la scolarisation aux premier et second cycle du secondaire et au supérieur qui vont croître le plus rapidement, avec des taux de croissance annuelle de 2 %, 2,7 % et 2,3 % respectivement. La population propre à la scolarisation aux niveaux préscolaire et primaire croîtra respectivement de 1,8 % et 1,6 %.

<sup>2</sup> Ces projections nationales présentent quelques différences avec les projections de l'Organisation des Nations Unies, dont les estimations indiquent, pour le Cameroun, une population totale estimée à 25 876 000 d'habitants en 2019 (avec un taux d'accroissement de 2,7 % entre 2005 et 2019) et à 33 766 000 en 2030 (avec un taux d'accroissement de 2,4 % entre 2020 et 2030).



Cela présagera d'une accentuation de la pression de la demande scolaire qui s'exercera désormais de plus en plus dans l'enseignement secondaire et supérieur. Le graphique 1.1 ci-après illustre l'évolution et la projection de la population scolarisable durant la période 2005-2030.

**Graphique 1.1 : Part de la population d'âge des différents sous-secteurs dans la population scolarisable de 2005 à 2030**



Source : Auteurs à partir des données du BUCREP

## 2. Contexte politique et humanitaire

**La République du Cameroun est un État unitaire composé de dix régions ayant le français et l'anglais comme des langues officielles.** Pays stable depuis plusieurs décennies malgré la grande diversité de sa population, le Cameroun est, ces derniers temps, confronté à des convulsions internes (remous sociopolitiques et insurrectionnels, enlèvements avec demandes de rançon, etc.) et aux effets des crises en cours dans les pays environnants confrontés aux attaques du groupe Boko Haram dans l'extrême-nord, ainsi qu'à l'instabilité politique en Centrafrique, qui traduit un contexte humanitaire assez préoccupant.

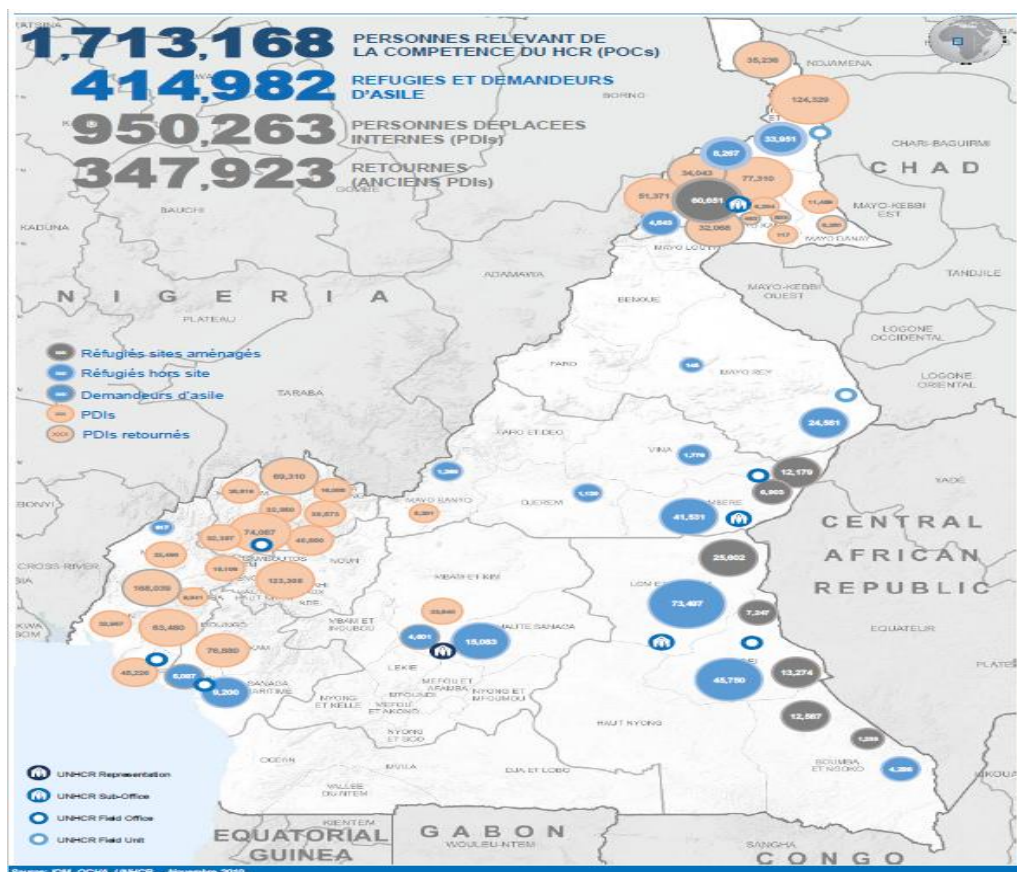
**Le Cameroun est confronté à des crises multiformes.** La décennie en cours a été marquée par : (i) les attaques de Boko Haram qui ont été sources de déplacement interne ; (ii) un afflux de réfugiés en provenance de la République Centrafricaine et d'autres États fragiles ou en conflit ; et (iii) la crise socio-politique des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest qui a entraîné des mouvements migratoires vers le Nigéria et des déplacements internes vers les agglomérations (Yaoundé et Douala) et dans quelques régions (Ouest et Littoral).

**Selon les chiffres du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (novembre, 2019), la situation humanitaire au Cameroun concerne actuellement 1 713 168 personnes.** Cette situation humanitaire provoque un accroissement des besoins en eau et en ressources alimentaires, en même temps que se posent les problèmes d'assainissement et d'hygiène. La situation au 30 novembre 2019 se présente comme suit :

- Réfugiés centrafricains : 271 566 personnes
- Réfugiés nigériens : 107 423 personnes

- Réfugiés urbains : 26 305 personnes
- Demandeurs d'asile : 9 688 personnes
- Déplacés internes : 950 263 personnes dont environ 271 000 dans la région de l'Extrême-Nord et 450 000 dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest

**Graphique1.2 : Répartition des personnes relevant de la compétence du HCR au Cameroun**



Source: UNHCR – CMR – Fact Sheet (Novembre, 2019)

**L'impact des crises a renforcé les schémas existants d'inégalité spatiale.** La pression sur les ressources et les services dans des régions déjà très pauvres et mal desservies a été accrue. Les populations des zones hôtes ont des besoins urgents, notamment ceux liés à la sécurité physique, à la sécurité alimentaire et à l'accès aux services sociaux de base, notamment la santé et l'éducation.

**À cela s'ajoutent des violences se traduisant par un stress émotionnel intense chez les victimes, notamment chez les enfants non accompagnés ou séparés qui ont besoin d'une assistance urgente et de soins psychosociaux.** Un nombre de plus en plus important de filles et de garçons ne bénéficient plus de leur droit à l'éducation, ce qui aura des conséquences graves sur leur développement, sans compter les risques immédiats d'abus, de travail forcé, etc.

**La précarité quotidienne de la vie s'installe insidieusement.** Le manque de sécurité et l'inaccessibilité de certaines zones obligent la communauté humanitaire à procéder à une évaluation très sommaire des besoins. En conséquence, il est difficile de disposer d'informations complètes et fiables sur les répercussions de la situation actuelle sur le système éducatif, bien qu'il soit indéniable que ces

mouvements de population ont d'énormes conséquences sur l'éducation des enfants et le système éducatif camerounais.

### 3. Contexte linguistique

**Le Cameroun est donc assurément un pays bi/multilingue avec deux langues officielles et 239 langues nationales parlées par des communautés qui pratiquent autant de cultures.** L'anglais et le français, langues officielles d'égale valeur héritées de la colonisation, sont des langues choisies par les pouvoirs publics pour organiser la vie publique au Cameroun. Ce sont ces langues qui remplissent les fonctions formelles dans l'administration, dans les enseignements scolaires et universitaires, dans l'édition, dans les médias écrits et audiovisuels, etc.

**Les citoyens sont dans leurs grande majorité monolingue, malgré l'existence de plusieurs textes législatifs et réglementaires encadrent la promotion du bilinguisme (anglais-français) au Cameroun.** On peut citer, à titre d'illustration, la création le 23 janvier 2017 de la Commission nationale pour la promotion du bilinguisme et du multiculturalisme dont les missions sont, entre autres, *d'œuvrer à la promotion du bilinguisme, du multiculturalisme au Cameroun, dans l'optique de maintenir la paix, de consolider l'unité nationale du pays et de renforcer la volonté et la pratique quotidienne du vivre ensemble de ses populations, ou encore d'assurer le suivi de la mise en œuvre des dispositions constitutionnelles faisant de l'anglais et du français deux langues officielles d'égale valeur, et notamment leur usage dans tous les services publics, les organismes parapublics ainsi que dans tout organisme recevant des subventions de l'État.* Mais force est de constater que, malgré ces dispositions juridiques en faveur du bilinguisme, et malgré des mesures prises pour favoriser la pratique du bilinguisme officiel, seulement 11,5% des camerounais âgés de 15 ans et plus savent parler les deux langues officielles (RGPH, 2010).

**Besoin d'une meilleure coordination des actions de promotion du bilinguisme. Plusieurs structures mènent des actions de promotion des langues nationales et des cultures qu'elles véhiculent,** mais l'absence d'une structure nationale de coordination de ces actions ne facilite pas la lisibilité des efforts déployés, aussi bien par l'État à travers les ministères sectoriels que par ses partenaires au développement, pour faire des langues nationales des instruments au service du développement du pays.

**Les langues nationales, longtemps frappées d'ostracisme pendant la période coloniale, assurent des fonctions sociales moins formelles que les langues officielles.** Elles sont réduites à la communication ethnique et familiale. Bien plus, bon nombre d'entre elles ne sont utilisées qu'oralement par les communautés qui les connaissent et ne disposent pas de documents pour faciliter leur enseignement/apprentissage. Car, selon le rapport final de l'étude sur le *Niveau de développement et le degré de maîtrise orale et écrite des langues nationales par les membres de la communauté éducative au Cameroun* en 2014, seules 16 des 239 langues nationales sont enseignables immédiatement dans le système éducatif camerounais.

**Une maîtrise résiduelle des langues nationales. Malgré l'expérimentation de l'enseignement des langues nationales et des cultures qu'elles véhiculent, la plupart des Camerounais ont une connaissance résiduelle de l'écrit des langues nationales.** Car seulement près de 6 % d'entre eux peuvent lire et écrire un texte en langue nationale (BUCREP, 2010).

**La nécessité de formaliser l'engagement politique en faveur des langues officielles et nationales. Dans l'optique de relever le niveau de pratique du bilinguisme officiel (anglais-français) par les Camerounais et pour garantir une promotion fonctionnelle des langues nationales** ainsi que des cultures qu'elles véhiculent, dans le champ social en général et dans le secteur de l'éducation et de la formation en particulier, il serait indiqué de doter le pays d'une Politique linguistique nationale, assortie de son plan d'opérationnalisation, adossée au Plan sectoriel de l'Éducation, dans la perspective de la mise en œuvre de l'ODD 4 et dans le processus de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

#### 4. Contexte social

**Un recul marginal de la pauvreté.** Entre 2001 et 2014, l'incidence de pauvreté a légèrement baissé, passant de 40,2 % en 2001 à 39,9 % en 2007, pour atteindre 37,5 % en 2014 (ECAM 2, 3 et 4). Ce taux de pauvreté en 2014 reste encore élevé par rapport aux ambitions du DSCE qui le fixe à 35,2 % en 2015 et à 28,7 % à l'horizon 2020. Le nombre de pauvres s'est progressivement accru dans cette période en raison particulièrement de la forte croissance démographique durant ces années et aussi des politiques publiques faiblement distributives. Les résultats des enquêtes ECAM 3 et 4 révèlent 6,2 millions de pauvres en 2001, 7,1 millions de pauvres en 2007, et 8,1 millions en 2014.

**La pauvreté est davantage concentrée dans les zones rurales et dans l'extrême-nord.** L'incidence de la pauvreté en 2014 est de 74,3 % dans la région de l'extrême-nord et de 4,2 % à Yaoundé. En zone rurale, la pauvreté touche 56,8 % des ménages contre seulement 8,9 % en zone urbaine. La région de l'est par exemple a connu un recul de 20 points tandis que la pauvreté s'est accrue de 8,4 points à l'extrême-nord (ECAM 4).

**Le niveau de pauvreté des familles n'est pas sans conséquence sur la santé des enfants.** D'après l'Enquête Démographique et de Santé (EDS) réalisée au Cameroun en 2018, 29 % des enfants de moins de 5 ans ont un retard de croissance ou sont atteints de malnutrition chronique et 14 % d'entre eux ont un retard de croissance sévère. Ce retard est le reflet de la malnutrition chronique découlant du manque de nutrition adéquate pendant une longue période, et de maladies récurrentes ou chroniques. Cette situation est cause de non-scolarisation, d'abandon, d'absentéisme et de baisse de l'attention en classe (Pôle de Dakar, 2017).

**La prévalence des mariages et les grossesses précoces montrent que ces facteurs demeurent des freins à l'éducation des filles.** D'après les résultats de l'EDS (2018), 24 % des adolescentes âgées de 15 à 19 ans au Cameroun ont commencé leur vie procréative, 5 % d'entre elles sont enceintes d'un premier enfant, et 19 % ont eu au moins un enfant. Il apparaît que le pourcentage des adolescentes ayant déjà commencé leur vie féconde augmente rapidement avec l'âge, passant de 4 % à 15 ans à 23 % à 17 ans, puis à 49 % parmi celles de 19 ans. D'après le Rapport mondial de suivi de l'éducation de 2017, au Cameroun, une fille sur cinq âgée de 15 à 19 ans est déjà mariée. Cette moyenne est observée en Afrique centrale et en Afrique subsaharienne. Par ailleurs, pour cette même tranche d'âge de filles, le taux de fécondité observé en 2017 au Cameroun est de 93 naissances pour 1 000 femmes. Ce chiffre est inférieur aux moyennes de l'Afrique centrale (107 naissances pour 1 000 femmes) et de l'Afrique subsaharienne (97 naissances pour 1 000 femmes).

**La prévalence du VIH/SIDA présente des disparités importantes.** Le taux de prévalence du VIH/SIDA est passé de 5,4% en 2004 à 2,7% en 2018 pour les personnes âgées entre 15 et 49 ans. Elle est de 3,4 % chez les femmes et 1,9 % chez les hommes. Elle varie de 2,4 % en milieu rural à 2,9 % en milieu urbain. Au niveau régional, les régions du sud (5,8 %) et de l'est (5,6 %) sont les plus touchées. À l'opposé, c'est dans les régions de l'extrême-nord (1,1 %), de l'ouest (1,6 %) et du nord (1,7 %) que les prévalences sont les plus faibles.

**Le VIH/sida peut avoir un impact négatif sur l'offre éducative dans la mesure où il augmente le taux d'absentéisme chez les enseignants ainsi que le décès d'enseignants qualifiés** (Pôle de Dakar, 2017).

D'après l'hypothèse selon laquelle le taux de prévalence du VIH/sida au sein du corps d'enseignants est comparable à celui de la population âgée de 20 ans et plus, il ressort de l'EDS 2018 que le phénomène touche davantage cette tranche de la population. Le taux de prévalence augmente rapidement pour atteindre 2,0 % pour les personnes âgées de 20 à 24 ans, 3,5 % pour celles âgées de 30 à 34 ans et un maximum de 5,1 % parmi les personnes âgées de 35 à 39 ans. Ce pourcentage diminue ensuite et atteint 3,4 % dans la tranche d'âge de 45 à 49 ans.

**Le VIH/sida peut également augmenter l'absentéisme des enfants vivant avec cette pandémie, ou alors les empêcher d'aller à l'école. La proportion des jeunes de 15 à 19 ans touchés par la pandémie est non négligeable.** Elle se situe à 0,8 % chez les filles et à 0,7 % chez les garçons. Cette tendance pourrait se maintenir ou se creuser davantage si rien n'est fait pour améliorer le niveau de connaissance des jeunes sur le VIH/sida. En effet, au Cameroun seules 36 % des jeunes femmes et 33 % des jeunes hommes âgés de 15 à 24 ans ont une connaissance complète des moyens de prévention du VIH<sup>3</sup> (EDS, 2018).

**Des niveaux de scolarisation et d'alphabétisation en dessous des cibles nationales.** La scolarisation primaire universelle et l'alphabétisation pour tous prévues dans le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF) à l'horizon 2020 ne seront certainement pas atteintes. Un peu moins de trois enfants sur dix n'accèdent pas à l'école ou alors abandonnent le cycle primaire sans avoir fini les études. En matière d'alphabétisation, les données disponibles pour la période 2010-2016 indiquent que respectivement, 81 % et 71 % des jeunes et des adultes sont alphabétisés au Cameroun, soit une performance en dessous de celle de l'Afrique subsaharienne (91 % des jeunes et 86 % des adultes alphabétisés).

**Un marché du travail qui se caractérise par une forte participation de la population active et une sous-utilisation importante de la main d'œuvre.** L'ECAM 4 estimait en 2014 que la population potentiellement active s'élevait à 11 410 716 individus, soit 54,2 % de l'ensemble de la population<sup>4</sup>. Le taux d'activité en 2014 était de 74,5 % avec une différence entre les hommes (78,9 %) et les femmes (70,4 %). La main d'œuvre disponible est globalement sous-utilisée. En effet, le taux de chômage élargi est estimé à 6% en 2014 et 77% de la population active est en situation de sous-emploi.

**Ce contexte social contribue aux niveaux observés des principaux indicateurs de développement humain.** L'Indice de Capital Humain (ICH)<sup>5</sup> du Cameroun publié par la Banque mondiale est estimé à 0,39 en 2017 (0,41 en 2012) et est plus important pour les garçons (0,4). Cette valeur de l'ICH indique qu'un enfant né au Cameroun aujourd'hui sera productif à 39 % de son plein potentiel à l'âge adulte s'il bénéficie d'une éducation complète et de la pleine santé. Avec cette performance, le Cameroun occupe la 132<sup>ème</sup> place sur 157 en 2017. Avec une valeur de 0,556 le Cameroun fait partie des pays ayant un développement humain moyen en 2017, il est classé 150<sup>ème</sup> sur 180 (Programme des Nations Unies pour le Développement).

---

<sup>3</sup> Le pourcentage de jeunes ayant une connaissance complète sur le VIH est plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural : il est de 41 % chez les jeunes femmes et de 39 % parmi les jeunes hommes du milieu urbain contre respectivement 29 % et 25 % en milieu rural.

<sup>4</sup> De plus, cette force de travail est majoritairement féminine (52,4 %) et jeune (66,4 %).

<sup>5</sup> L'ICH mesure la quantité de capital humain qu'un enfant né aujourd'hui peut espérer acquérir jusqu'à l'âge de 18 ans. Il rend compte de la productivité de la prochaine génération de travailleurs par rapport à une base de référence d'éducation complète et en pleine santé.

**Tableau 1.3 : Quelques indicateurs sociaux au Cameroun et dans les pays d'Afrique centrale**

Pays	SOCIAL		PAUVRETE	IDH		ICH		Santé et Nutrition		Taux d'alphabétisation des adultes (24 ans et plus)	
	Prévalence du VIH, totale	Population rurale (pourcentage de la population totale)	Pourcentage de la population vivant avec moins PPP 1,90 \$ É.-U./jr	Valeur	Rang sur 188	Valeur	Rang sur 188	Taux de mortalité infantile	Retard de croissance	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de parité de sexe
	2017	2017	2008–2017	2017	2017	2017	2017	2017	2017	2015-2017	2015-2017
Angola	1,9	35,16	30	0,581	145	60%	0,89			66 %	0,67
Burundi	1,1	87,29	71,7	0,417	183	53%	1,16			62 %	0,78
Cameroun	3,7	44,22	24	0,556	150	74%	0,97				..
RCA	4	59,02	66,3	0,367	187		..				..
Tchad	1,3	77,14	38	0,404	185	42,3%	0,78			22 %	0,45
Congo	3,1	33,54	37	0,606	133		..				..
RDC	0,7	56,12	77,1	0,457	176	69%	0,93			77 %	0,75
Guinée équatoriale	6,5	28,35	...	0,591	139		..			95 %	0,95
Gabon	4,2	11,02	3,4	0,702	109		..				..
Sao Tomé-et-Principe	..	28,03	32,3	0,589	144	83%	1,07				..
<b>CEEAC</b>	<b>2,94</b>	<b>45,99</b>	<b>42,2</b>	-	-	<b>63%</b>	<b>0,93</b>			<b>68 %</b>	<b>0,70</b>
<b>ASS</b>			<b>41,1</b>	<b>0,537</b>	-	<b>64 %</b>	<b>0,99</b>			<b>65 %</b>	<b>0,79</b>

Source : UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation. 2018/19 ; Banque mondiale : Databank

### 3. Contexte macroéconomique et des finances publiques

#### 3.1. Contexte macroéconomique

**Le Cameroun est un pays à revenu intermédiaire.** Entre 2010 et 2018 le Produit Intérieur Brut (PIB) par tête est passé de 1286,51 USD à 1534, 49 USD. Avec cette performance, le Cameroun se situe légèrement en dessous du PIB de l’Afrique Subsaharienne (1589, 42 USD) et entre le Sénégal (1465,59 USD) et Le Zimbabwe (1683,74 USD).

**Entre 2010 et 2018 le profil de la croissance économique (taux de croissance annuel moyen de 4,1%) a été en dessous de celui projeté dans le DSCE (5,5%).** Sur cette période deux principales phases ont marqué la croissance :

- **Une accélération de la croissance entre 2010 et 2015 :** sur cette période la croissance économique a été principalement portée par la consommation domestique et les investissements effectués pour concrétiser les ambitions du DSCE ;
- **Un retournement de la tendance depuis 2015 qui s’explique principalement par la baisse des prix du pétrole et de la crise sécuritaire :** Le taux de croissance du PIB réel n’a été que de 4,1 % en 2018 contre 4,6 % en 2016. Le regain de l’activité économique remarqué en 2018 s’explique principalement, d’une part, par l’atténuation de la baisse observée dans l’extraction d’hydrocarbures (-2,7 % après -16,4%) du fait d’une production importante de gaz naturel en 2018 et, d’autre part, par le regain d’activité enregistré par l’agriculture, en lien avec la bonne tenue de l’agriculture industrielle et d’exportation (+3,9 % contre -3,1 % en 2017) et l’expansion des activités de commerce, hôtellerie et restauration en liaison avec l’organisation de la Coupe d’Afrique des Nations.

**Le secteur tertiaire demeure le moteur de la croissance, malgré une stabilisation de son rythme de croissance** (Institut National de la Statistique, 2018). Au cours de la période 2013-2018, la croissance reste soutenue par le secteur tertiaire, dont la contribution est de 2,3 points comme en 2017. Pour 2018, les contributions des secteurs primaire et secondaire à la croissance ont légèrement augmenté pour s’établir respectivement à 0,7 point et 0,8 point.

#### 3.2. Contexte des finances publiques

**Sur la période 2013-2018, les recettes de l’Etat ont connu une évolution irrégulière.** Le tableau 1.6 permet d’établir qu’entre 2013-2015, les recettes totales et les recettes domestiques ont augmenté respectivement de 15% et de 17%. En 2016, l’environnement extérieur défavorable, les crises humanitaire et sécuritaire ont entraîné une baisse de 9% des recettes domestiques. En revanche, l’accroissement des recettes non fiscales entre 2015 et 2016 n’a pas comblé la baisse observée dans la mobilisation des recettes domestiques.

**La mobilisation des recettes reste en dessous de la cible retenue dans la stratégie du secteur de l’éducation et de la formation 2013-2020.** L’environnement extérieur défavorable, couplé aux crises humanitaires et sécuritaires survenues dans quatre régions (nord-ouest, sud-ouest, extrême-nord, et est) du pays s’est traduit par une baisse de la pression fiscale de 14 %, correspondant respectivement à un

montant de 2 784,37 milliards de FCFA de recettes internes en 2016 et de 2 866,07 milliards de FCFA en 2017. Toutefois, en 2018, les recettes domestiques ont considérablement évolué pour passer à 3 433,02 milliards de FCFA, soit une augmentation de 20 % et 14 % par rapport à l'année précédente et à l'année 2015, respectivement. La pression fiscale se situe alors à 16 % en 2018, soit deux points en dessous de la cible retenue pour 2018 dans le cadre de la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-2020. Néanmoins, 2018 est marquée par une amélioration du volume des recettes de l'État qui s'explique par le regain de la croissance économique observée en 2018, due entre autres, à l'évolution constatée dans les trois secteurs d'activité de l'économie et les exportations en volume de biens et services qui ont augmenté de 2,3 % en 2018 après une baisse de 1,6 % en 2017 (INS, 2018).

**L'apport de l'extérieur aux recettes totales de l'État reste relativement faible.** Les dons et prêts ont chuté entre 2014 et 2015 avant de croître significativement en 2018. Ils sont passés 45,26 milliards de FCFA (0,26 % du PIB) en 2014 à seulement 11,05 milliards de FCFA (0,06 % du PIB) en 2015, avant d'atteindre 85,86 milliards de FCFA (0,40%) en 2018.

### 3.3. Les dépenses publiques

**Malgré le fléchissement des recettes de l'État observées entre 2015 et 2017, les dépenses de l'État ont continué à croître.** En effet, elles sont passées de 3 819,7 milliards de FCFA en 2015 à 4 229,4 milliards de FCFA en 2017, pour atteindre 4 642,1 milliards de FCFA en 2018, soit une augmentation de 22 % durant la période. En pourcentage du PIB, les dépenses publiques sont passées de 18,6 % en 2013 à 20,9 % en 2015 pour se situer à 21,6 % en 2018. Les dépenses d'investissement ont chuté entre 2017 et 2018. Elles étaient de 6,4 % du PIB en 2018 contre 7 % en 2017, représentant 29,5 % des dépenses publiques totales contre 33,7 % en 2017. D'après le Rapport sur les comptes nationaux de l'INS de 2018, l'investissement public a baissé à nouveau en 2018, mais à un rythme moins élevé (-3,1 % après -6,0 %). Sa contribution à la croissance est passée à -0,2 point après -0,3 point en 2017. Cette évolution serait imputable au retard observé dans le paiement des décomptes des dépenses d'investissement sur ressources intérieures.



**Tableau 1.4 : Recettes et dépenses de l'État entre 2013 et 2018**

Années	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Recettes totales (milliards de FCFA)</b>	<b>2 622,03</b>	<b>2 903,76</b>	<b>3 013,21</b>	<b>2 838,47</b>	<b>2 898,04</b>	<b>3 518,88</b>
<b>En pourcentage du PIB</b>	<b>16,4 %</b>	<b>16,8 %</b>	<b>16,5 %</b>	<b>14,7 %</b>	<b>14,3 %</b>	<b>16,4 %</b>
<b>Recettes domestiques</b>	<b>2 575,73</b>	<b>2 858,51</b>	<b>3 002,16</b>	<b>2 784,37</b>	<b>2 866,07</b>	<b>3 433,02</b>
<b>En pourcentage du PIB</b>	<b>16,1 %</b>	<b>16,5 %</b>	<b>16,4 %</b>	<b>14,4 %</b>	<b>14,1 %</b>	<b>16,0 %</b>
Recettes fiscales (en milliards de FCFA)	2 285,83	2 501,87	2 664,02	2 435,72	2 497,80	3 027,40
En pourcentage du PIB	14,3 %	14,5 %	14,6 %	12,6 %	12,3 %	14,1 %
Recettes non fiscales	289,90	356,64	338,14	348,65	368,27	405,63
En pourcentage du PIB	1,8 %	2,1 %	1,8 %	1,8 %	1,8 %	1,9 %
<b>Dons et prêts (en milliards de FCFA)</b>	<b>46,30</b>	<b>45,26</b>	<b>11,05</b>	<b>54,11</b>	<b>31,97</b>	<b>85,86</b>
<b>En pourcentage du PIB</b>	<b>0,29 %</b>	<b>0,26 %</b>	<b>0,06 %</b>	<b>0,28 %</b>	<b>0,16 %</b>	<b>0,40 %</b>
<b>En pourcentage des recettes totales de l'État</b>	<b>1,8 %</b>	<b>1,6 %</b>	<b>0,4 %</b>	<b>1,9 %</b>	<b>1,1 %</b>	<b>2,5 %</b>
<b>Dépenses totales (en milliards de FCFA)</b>	<b>2 974,6</b>	<b>3 277,3</b>	<b>3 819,7</b>	<b>4 021,8</b>	<b>4 229,4</b>	<b>4 642,1</b>
<b>En pourcentage du PIB</b>	<b>18,6 %</b>	<b>19,0 %</b>	<b>20,9 %</b>	<b>20,8 %</b>	<b>20,8 %</b>	<b>21,6 %</b>
Dépenses courantes	2 072,91	2 067,57	2 098,94	2 045,31	2 040,72	2 577,06
En pourcentage du PIB	13,0 %	12,0 %	11,5 %	10,6 %	10,0 %	12,0 %
Dépenses d'investissement	609,54	918,14	1 170,06	1 405,56	1 427,01	1 371,58
En pourcentage du PIB	3,8 %	5,3 %	6,4 %	7,3 %	7,0 %	6,4 %
En pourcentage des dépenses publiques	20,5 %	28,0 %	30,6 %	34,9 %	33,7 %	29,5 %
Service de la dette publique totale	292,10	291,59	550,71	570,92	761,69	693,50
En pourcentage du PIB	1,8 %	1,7 %	3,0 %	3,0 %	3,7 %	3,2 %
<b>Solde global base engagements</b>						
Dons exclus en pourcentage du PIB	-2,5 %	-2,4 %	-4,5 %	-6,4 %	-6,7 %	-5,6 %
Dons inclus en pourcentage du PIB	-2,2 %	-2,2 %	-4,4 %	-6,1 %	-6,5 %	-5,2 %

Source : Analyse de BOOST, Banque mondiale, Institut national de statistique et calcul des auteurs

**La variabilité de la croissance de l'économie et des finances publiques de l'État n'est pas sans conséquences sur le financement de l'éducation et de la formation.** Les secteurs de l'éducation et de la formation demeurent sous-financés compte tenu des différentes cibles de 19,6 % en 2015, de 20,0 % en 2016 et de 22,0 % en 2020 concernant les ressources budgétaires de l'État fixées par la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (2013-2020). En effet, la part du budget global accordée au secteur de l'éducation et de la formation est de 14,6 % en 2018 contre 16,1 % en 2013.

**Tableau 1.5 : Évolution de la part de l'éducation dans le budget de l'État**

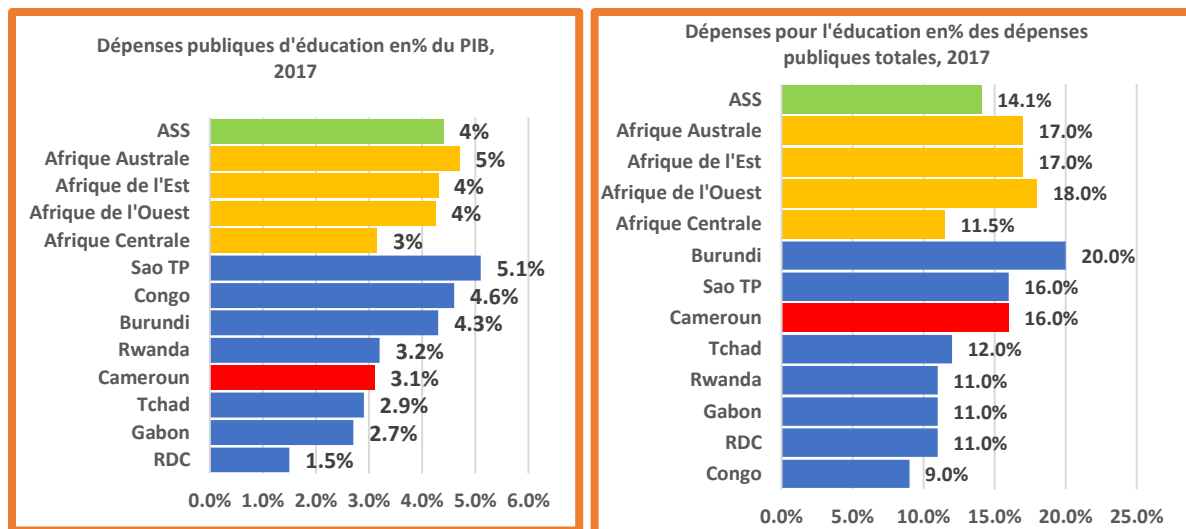
Années	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensemble éducation	16,1 %	16,2 %	14,1 %	13,1 %	15,2 %	14,6 %
Dépenses courantes	19,9 %	22,0 %	21,7 %	23,5 %	27,3 %	23,2 %
Dépenses capital	10,9 %	8,3 %	7,2 %	3,3 %	6,0 %	5,9 %

Source : Analyse de BOOST, Banque mondiale et calcul des auteurs

**Le Cameroun, comme la plupart des pays de l'Afrique de la sous-région, fait face à d'énormes défis en matière de financement public de l'éducation et de la formation.** D'après les données du Rapport mondial sur l'éducation de 2019, les dépenses pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB, qui se situent respectivement à 16 % et 3,1 %, sont supérieures aux valeurs médianes

des pays d’Afrique centrale estimées à 11,5 % et 3 % et à celles de l’Afrique subsaharienne qui se situent autour de 14,1 % et 4 %.

**Graphique 1.3: Dépenses pour l’éducation en pourcentage des dépenses publiques et du PIB**



Source: Rapport mondial pour l’éducation, 2019

**Encadré 1.2 : Le droit à l’éducation au Cameroun<sup>6</sup>**

**Dispositions constitutionnelles :** La Constitution du Cameroun de 1996, révisée par la loi du 14 avril 2008, reconnaît le droit à l’éducation dans son préambule, qui prévoit que « l’État 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 des devoirs impérieux de l’État ». Le peuple camerounais « affirme son attachement aux libertés fondamentales » inscrites dans la Déclaration universelle des droits de l’homme, qui reconnaît le droit à l’éducation à l’article 26, et dans la Charte africaine des droits de l’homme et des peuples, qui reconnaît le droit à l’éducation à l’article 17. Sur le principe de non-discrimination, le préambule de la Constitution proclame que « l’être humain sans distinction de race, de religion, de sexe, de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés », et réaffirme que « tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs », et que « nul ne peut être inquiété en raison de ses origines, de ses opinions ou croyances en matière religieuse, philosophique ou politique sous réserve du respect de l’ordre public et des bonnes mœurs ». « L’État garantit à tous les citoyens de l’un et de l’autre sexe, les droits et libertés énumérés au préambule de la Constitution », et en ce qui concerne la judiciarisation, il est écrit que « la loi assure à tous les hommes le droit de se faire rendre justice ».

**Dispositions législatives :** Le cadre juridique général de l’éducation est fixé par la loi d’orientation de l’éducation n° 98/004 du 14 avril 1998. Cette loi concerne les deux sous-systèmes éducatifs (anglophone et francophone) et s’applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général, technique ainsi qu’à l’enseignement normal. L’article 9 dispose que « l’enseignement primaire est obligatoire ». Par ailleurs, en

<sup>6</sup> Encadré inspiré d’un rapport à paraître de l’UNESCO sur le droit à l’éducation au Cameroun

son article 7, la loi dispose que « l'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». L'article 10 prévoit que « L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties ». En ce qui concerne les châtiments corporels, l'article 35 garantit l'intégrité physique et morale des élèves et proscriit les sévices corporels et toutes autres formes de violence.

**La loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur détermine les orientations fondamentales de l'enseignement supérieur** et fixe les règles générales d'organisation, de fonctionnement, de gestion, de financement et de contrôle des institutions supérieures d'enseignement et de formation post-secondaires, tant publiques que privées. Cette loi dispose que « L'État assigne à l'enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité » (article 2). La non-discrimination est garantie dans l'article 11 : « a) l'État protège contre toute discrimination à tout postulant à l'enseignement supérieur, en raison de la race, du genre, de l'âge, de la religion, de l'origine linguistique et géographique ; b) l'État encourage les institutions universitaires à prendre des dispositions ou des initiatives appropriées facilitant notamment l'accès des personnes handicapées à l'enseignement supérieur ».

**Parmi d'autres règlements relatifs à l'éducation, les documents ci-après peuvent être cités :**

- Le décret du 5 décembre 2000 portant statut particulier du corps des enseignants ;
- Le décret présidentiel du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire ;
- Le décret n°2004/1340 du 8 décembre 2004 qui a scindé le ministère de l'Éducation nationale en deux ministères chargés respectivement de l'éducation de base et des enseignements secondaires ;
- Le décret n°2005/1140 du 25 avril 2005 portant Organisation du ministère de l'Éducation de base ;
- L'arrêté n°315/B1/1414/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire ;
- Le décret n°2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère des Enseignements secondaires ;
- L'arrêté n°16-0521 du 21 juin 2016 fixant l'organisation des formations conduisant à la délivrance du diplôme de master professionnel dans l'enseignement supérieur au Cameroun ;
- La circulaire n°002/CAB/PM du 23 novembre 2017 portant sur les Principes régissant la filière du livre, du manuel scolaire et d'autres matériels didactiques au Cameroun ;
- Le décret n°2018/1746/PM du 7 mars 2018 portant création des Établissements scolaires publics d'enseignement secondaire technique et professionnel.

**Concernant l'éducation des personnes en situation d'handicap, la loi n°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées dispose** dans l'article 24 que « L'éducation spéciale consiste à initier les handicapés physiques, sensoriels, mentaux et polyhandicapés aux méthodes de communication appropriées en vue de leur permettre d'accéder à une scolarisation normale et, plus tard, à une formation professionnelle ». De plus, l'article 27, alinéa 3, dispose que « L'intégration socioéconomique de la personne handicapée comprend : - l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle ». L'État prend des mesures particulières pour garantir l'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la formation professionnelle à travers la prise en charge matérielle et financière et l'appui pédagogique (article 28). L'article 38, alinéa 3, dispose également qu'« en aucun cas, le handicap ne peut constituer un motif de rejet de leur candidature ou de discrimination ». En outre, la loi contient un certain nombre de mesures fondées sur le principe de discrimination positive en faveur des personnes handicapées. De plus, le décret n°2018/6234/PM du 26 juillet 2018 portant réorganisation du Comité national pour la réadaptation et la réinsertion socioéconomique des personnes handicapées (CONRHA), a été adopté. Le CONRHA comprend des commissions spécialisées telles que la Commission en charge de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'emploi et de la santé (article 5). La lettre-circulaire conjointe n°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 4 août 2007 relative à l'identification des élèves/étudiants handicapés et ceux nés de parents handicapés permet à ces derniers d'être inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire et de pouvoir participer aux examens officiels.

**Législation relative aux filles et aux femmes :** L'ordonnance n°81/002 du 29 juin 1981 portant organisation de l'état civil et diverses dispositions relatives à l'état des personnes physiques dispose en son article 52 (1) qu'« Aucun mariage ne peut être célébré si la fille est mineure de 15 ans ou le garçon mineur de 18 ans, sauf dispense accordée par le Président de la République pour motif grave ». Une réforme juridique du Code pénal entreprise en 2016 consacre l'article 356 à l'interdiction des mariages forcés : « Mariage forcé (1) Est puni d'un emprisonnement de cinq (05) à dix (10) ans et d'une amende de vingt-cinq mille (25 000) à un million (1 000 000) de francs, celui qui contraint une personne au mariage. (2) Lorsque la victime est mineure de dix-huit (18) ans, la peine d'emprisonnement, en cas d'application des circonstances atténuantes, ne peut être inférieure à deux (02) ans. [...] ».

**Législation relative aux réfugiés :** La loi n°2005/006 du 27 juillet 2005 portant statut des réfugiés au Cameroun dispose dans son article 9 « [...] tous les droits fondamentaux et les dispositions prévues aux chapitres II, III, IV et V de la Convention de Genève relative aux réfugiés du 28 juillet 1951 et celle de l'Organisation de l'unité africaine du 10 septembre 1969 relative aux réfugiés s'appliquent à tout réfugié régulièrement installé au Cameroun et dans la limite des droits accordés aux nationaux. Ceux-ci concernent, entre autres : - la non-discrimination ; [...] le droit à l'éducation ; ». De plus, l'article 10 (2) instaure que les réfugiés reçoivent le même traitement que les nationaux en ce qui concerne l'accès à l'éducation, les droits d'inscription scolaire et universitaire et les frais des centres des œuvres universitaires.

**Législation relative aux personnes atteintes du VIH/sida :** La loi du 11 juillet 2014 portant régime de prévention, de protection et répression en matière de lutte contre le VIH et le sida instaure des dispositions positives, notamment en garantissant le droit d'accéder à l'éducation (article 19) et l'éducation sur le VIH (article 21).

**Législation relative à l'enseignement privé :** La loi n°2004/022 du 22 juillet 2004, fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun, a réformé l'enseignement privé.

Les mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé « sont les mêmes que celles applicables aux établissements publics ». Par ailleurs, « les parents disposent [...] d'un libre choix par rapport à ces établissements ». En outre, la décision n°367/16 du 27 juin 2016 porte plus précisément sur la répartition de la subvention accordée par l'État aux organisations de l'enseignement privé et aux établissements scolaires ou de formations privées d'enseignement secondaire et normal.

Enfin, un certain nombre d'observations ont été formulées par les dispositifs ou mécanismes internationaux ci-après pour le renforcement de la législation sur le droit à l'éducation :

- L'Examen périodique universel (juillet 2018) ;
- Le Comité des droits de l'enfant (juillet 2017) ;
- Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (février 2014).

## Chapitre 2 : Analyse des scolarisations, de l'efficacité interne et des disparités du système éducatif

Le présent chapitre se donne pour objectif d'analyser la scolarisation et l'efficacité interne dans tous les segments du système éducatif au Cameroun, d'en mesurer l'évolution en lien avec des diagnostics précédents et les objectifs fixés dans la stratégie sectorielle. Il est organisé en trois parties :

- La première partie présente succinctement le système éducatif camerounais ;
- La deuxième partie est structurée en deux sections, la première montre l'évolution des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement au cours des dernières années et examine les implications en termes de couverture globale, d'accès et d'achèvement tandis que la deuxième section discute de l'efficacité interne relative à la gestion des flux d'élèves à travers le système.
- La troisième partie analyse l'équité au sein du système éducatif et évalue l'ampleur des disparités en tenant compte de différents facteurs socio-économiques. Les analyses sont regroupées en deux sections : les disparités dans les parcours scolaires ; puis les conséquences des différences observées dans le parcours scolaire des individus dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation par les différentes catégories sociales.

### 1. Organisation du système éducatif camerounais

**Le système éducatif fragmenté du Cameroun est administré principalement par cinq ministères.** Il s'agit du : (i) ministère de l'éducation de base (MINEDUB) ; (ii) ministère des enseignements secondaires (MINESEC) ; (iii) ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (MINEFOP), (iv) ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP) et (v) ministère de la jeunesse et de l'éducation civique (MINJEC).

**Le système éducatif camerounais est structuré autour de plusieurs ordres d'enseignement et parcours aussi bien formels qu'informels.** Le parcours formel va de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur tandis que le parcours informel est constitué du volet alphabétisation à destination des adultes analphabètes ainsi que des programmes d'enseignement extra scolaires et d'apprentissage professionnel à destination des jeunes déscolarisés ou jamais scolarisés.

**Les ordres d'enseignement du système éducatif formel sont les suivants :**

- Le préscolaire est le premier ordre d'enseignement. Il accueille les enfants de 4 ans révolus, pour une durée de 2 ans. Cette durée peut aller jusqu'à 3 ans, en particulier dans le secteur privé. Il comporte deux sous-systèmes (anglophones et francophones). Il est assuré par des institutions spécifiques (maternelles, jardins d'enfants, garderies, crèches, centres de développement de la petite enfance...) dont les conditions de création, d'ouverture et les modalités de fonctionnement sont fixées par voie réglementaire. S'il apparaît de plus en plus essentiel pour permettre à tous les enfants d'être bien préparés pour l'entrée au cycle primaire, les textes réglementaires ne lui consacrent pas « explicitement » un caractère obligatoire.

- L'enseignement primaire a été rendu constitutionnellement obligatoire en 1998, et commence officiellement à l'âge de 6 ans. Il dure 6 ans et débouche sur l'obtention du CEP (Certificat d'Etudes Primaires) dans le sous-système francophone, et du FSLC (First School Leaving Certificate) dans le sous-système anglophone.
- L'enseignement secondaire reçoit les finissants du primaire et comporte deux sous-systèmes (anglophone et francophone) et trois types d'enseignement (général, technique et normal).
- L'enseignement secondaire général (ESG) a la même durée dans les deux sous-systèmes (7 ans) mais la structure des deux cycles diffère avec 5 années d'études pour le premier cycle puis 2 années pour le second dans le sous-système anglophone, contre 4 années d'études pour le premier cycle puis 3 années pour le second dans le sous-système francophone. Le 1<sup>er</sup> cycle secondaire général francophone est sanctionné par le BEPC et par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) dans le sous-système anglophone. Le 2<sup>nd</sup> cycle est sanctionné par le Baccalauréat dans le système francophone et par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level) dans le sous-système anglophone. A noter qu'en classe de première, l'examen probatoire conditionne l'accès à la classe de terminale.
- L'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP) du sous-système francophone se décompose de deux cycles, respectivement de 4 et 3 années d'études ; il est sanctionné par le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) pour le 1<sup>er</sup> cycle, et par le Baccalauréat Professionnel et Brevet de Technicien pour le second. Dans le sous-système anglophone, l'ESTP a même structure que l'ESG.
- La formation des enseignants, notamment du préscolaire et du primaire se déroule à travers l'enseignement normal qui est intégré à l'ordre de l'enseignement secondaire et dispensé dans des structures spécialisées comme les écoles normales des instituteurs de l'enseignement Général ou les écoles normales des instituteurs de l'enseignement technique (ENIET). Les titulaires du CAPIEMP (Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'enseignement maternel et primaire) deviennent ainsi des « éducateurs du préscolaire et du cycle primaire » après 3 ans de formation pour les titulaires du BEPC, 2 ans pour ceux titulaires du probatoire et 1 an pour les titulaires du baccalauréat. En revanche, les titulaires du CAPIET (Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'enseignement technique) sont déployés dans les Collèges d'Enseignement Technique et Commercial (CETIC) et les SAR-SM après 3 ans de formation pour les titulaires du CAP, 2 ans pour ceux titulaires d'un probatoire technique et 1 an pour les titulaires d'un baccalauréat ou brevet de techniciens.
- L'Enseignement Supérieur est la partie terminale du système éducatif camerounais et recrute librement les élèves titulaires du Baccalauréat, du GCE A-Level et de tout autre diplôme équivalent. Cependant, l'accès aux grandes écoles de formation ainsi qu'à certaines institutions privées est conditionné par la réussite à un concours. Dans ce sous-secteur, il n'y a pas de distinction entre le sous-système francophone et anglophone. L'offre de formation comprend les Institutions publiques d'Enseignement Supérieur et les Institutions privées d'Enseignement Supérieur (IPES). Les écoles normales d'enseignement supérieur forment les enseignants de l'ESG et de l'ESTP.

## 2. L'analyse de la couverture éducative

### Encadré 2.1 : diagnostic des données de scolarisation

La couverture scolaire est examinée à partir des données sur les effectifs scolarisés produits par le système éducatif, notamment au niveau des directions de planification et/ou des statistiques des différents Ministères en charge de l'éducation que sont le MINEDUB (Ministère de l'Education de Base), du MINESEC (Ministère de l'Enseignement Supérieur), du MINESUP (Ministère de l'Enseignement Supérieur), du MINEFOP (Ministère de la Formation Professionnelle) et le MINJEC (Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique).

Les systèmes d'information des différents ministères ne connaissent pas le même niveau de développement. Malgré quelques évolutions, les données collectées par le MINEFOP et le MINJEC restent parcellaires et ne sont pas suffisantes pour procéder aux analyses souhaitées ; les données ne sont pas disponibles par exemple selon les spécialités de formation. En revanche pour le MINESUP, le système d'information est relativement mieux élaboré.

Finalement, il n'y a qu'au MINEDUB et au MINESEC que les données annuelles sont collectées et assez désagrégées ; toutefois le fait que ces deux systèmes d'informations soient indépendants ne facilite pas la cohérence d'ensemble dans le primaire et le secondaire. Par ailleurs, la gestion du SIGE dans ces différents ministères reste fortement centralisée.

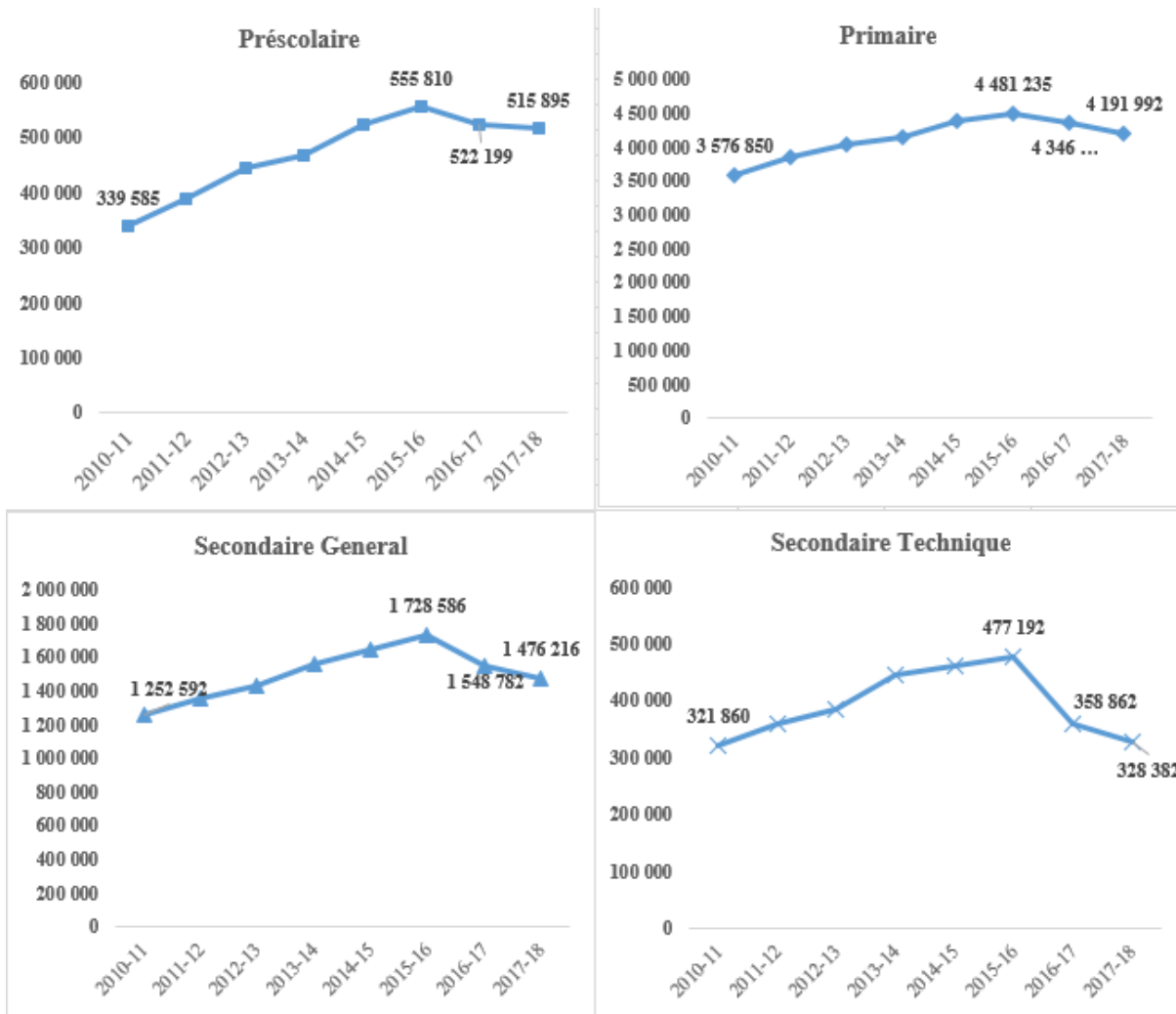
Dans le cadre du présent diagnostic, les analyses ont fait face à des difficultés importantes en termes de disponibilité et de qualité des données. En raison des crises (Boko Haram dans le Nord, la crise sociopolitique dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest (NOSO)) qu'a connu le pays, les effectifs scolarisés ont subi d'importantes déperditions dues aux déplacements des populations à partir de 2015 en raison de la situation sécuritaire qui en a découlé. De même, l'exhaustivité de la collecte des données scolaires a été dès lors difficile à assurer. Ce n'est qu'à partir de l'année 2016-17 que les données collectées peuvent être utilisées pour traduire les effets de la crise sur le système éducatif même si ses conséquences sont perceptibles plutôt.

### *L'éducation préscolaire, primaire, secondaire et l'enseignement normal*

**Une baisse des effectifs d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire à partir de 2016/2017.** Le graphique 2.1 présente l'évolution des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement au cours des dernières années. Les analyses distinguent une augmentation des effectifs sur la période 2010-11 à 2015-16 et une baisse de 2016-17 à 2017-18. Les évolutions par segment du système éducatif présentent des dynamiques différentes qui sont détaillées dans la suite.



**Graphique 2.1: Evolution des effectifs dans le préscolaire, le primaire et l'enseignement secondaire, 2010-11 à 2017-18**



Source : calcul des auteurs sur la base des annuaires du MINEDUB et du MINESEC

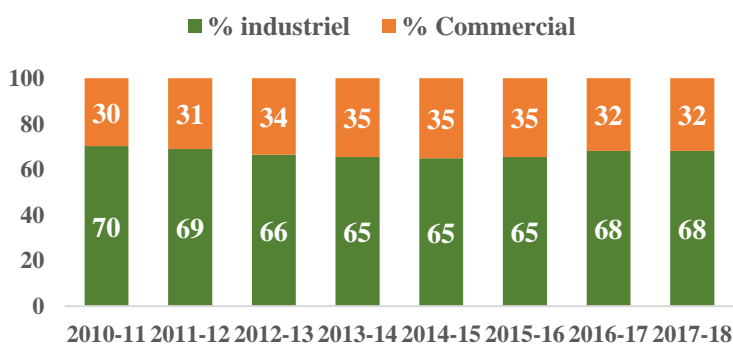
**Malgré des effectifs relativement faibles, le préscolaire communautaire évolue en moyenne de 8% par an entre 2013-14 et 2017-18.** L'analyse du tableau 2.1 permet d'établir que sur l'ensemble de la période, le sous-secteur du préscolaire a connu une croissance ponctuée par une hausse d'effectifs de 33 9585 enfants en 2010-11 à 555 810 enfants en 2015-16, soit un taux d'accroissement annuel moyen (TAAM) de 6,2%, tirée principalement par la hausse des effectifs dans le public et le privé. Cependant, il est important de noter que ces effectifs restent encore faibles au regard des indicateurs de couverture du sous-secteur qui seront discuté par la suite. Si les effectifs ont baissé dans le public et le privé à partir de l'année scolaire 2016-17, il est intéressant de noter une hausse notable des élèves inscrits dans le communautaire qui représente 3% de l'ensemble du sous-secteur. Les effectifs ont augmenté de 8% par an entre 2013-14 et 2017-18 et entre 2016-17 et 2017-18 les effectifs enrôlés dans ce dispositif ont augmenté de 82%. Il convient de noter que le communautaire est l'option pour laquelle le gouvernement s'est engagé pour développer le préscolaire dans les zones rurales.

**Les effectifs du primaire augmentent de 4,6% par an en moyenne et sont portés aussi bien par l'offre publique que l'offre privée.** Les effectifs du sous-secteur primaire ont cru à un rythme relativement moins élevé que tous les autres secteurs sur la période considérée. Globalement, ses effectifs sont passés de 3 576 850 élèves en 2010-11 à 4 481 235 élèves en 2015-16, correspondant à un accroissement annuel moyen de 4,6% sur la période. Cette phase de croissance repose aussi bien sur le public (TAAM de 4,2%) que sur le privé (4,4%).

**L'enseignement secondaire général a évolué en moyenne de 6,7% par an entre 2010-11 et 2015-16 avec une croissance relativement plus forte dans le privé.** Sur la période d'étude, l'ESG affiche une croissance régulière caractérisée par un accroissement annuel moyen de 2,4% entre 2010-11 et 2017-18, mais plutôt de 6,7% entre 2010-11 et 2015-16 ; la période entre 2016-2017 et 2017-18 est marquée par une perte d'environ 5% des effectifs du sous-secteur. S'agissant de la répartition des effectifs du secondaire général par sous-cycle, le tableau 2.1 montre que les effectifs croissent plus vite dans le deuxième cycle comparativement au premier. Les TAAM s'établissent respectivement, entre 2010-11 et 2017-18, à 1,1% pour le premier cycle et de 5,4% pour le second cycle alors qu'ils sont de 6% pour le 1<sup>er</sup> cycle et 8,2% pour le 2<sup>nd</sup> cycle entre 2010-11 et 2015-16.

**L'enseignement Secondaire Technique et Professionnel connaît la plus forte déperdition d'élèves sur les deux dernières années et est marqué par une prédominance des filières industrielles.** L'évolution des effectifs de l'ESTP épouse une trajectoire similaire à celle de l'ESG, à savoir une évolution des effectifs d'élèves de 2010-11 à 2017-18 avec deux phases dont une croissance entre 2010-11 et 2015-16 suivi une baisse. Le sous-secteur est relativement le plus affecté par la perte des effectifs dans la mesure où il a perdu plus de 8,5% des élèves entre 2016-17 et 2017-18. Les formations de type industriel sont les plus répandues dans la mesure où elles regroupent plus de deux tiers (68%) des élèves de l'ensemble du sous-secteur en 2017-18. Comme l'illustre le graphique 2.2, cette configuration est restée relativement stable dans le temps ; la répartition des élèves en faveur des cycles industriels varie entre 65% et 70% depuis l'année scolaire 2010-11. Ce qui suggère une attractivité relativement constante des élèves pour les filières industrielles vis-à-vis des filières commerciales. Cela dit, le défi est de s'assurer que ces tendances observées sont cohérentes avec les besoins de l'économie nationale.

**Graphique 2.2 : Evolution de la répartition des élèves selon les filières industrielles/commerciales, 2010-11 à 2017-18.**



Source : calcul des auteurs sur la base des annuaires du MINESEC

**Tableau 2.1 : Evolution des effectifs scolarisés dans le préscolaire, le primaire et le secondaire entre 2010-11 et 2017-18**

Niveaux d'enseignement	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	TAAM 2010-11 à 2015-16	TAAM 2010-11 <sup>7</sup> à 2017-18	Variation 2016-17 à 2017-18
<b>Préscolaire</b>	<b>339 585</b>	<b>388 585</b>	<b>444 655</b>	<b>467 237</b>	<b>522 429</b>	<b>555 810</b>	<b>522 199</b>	<b>515 895</b>	<b>10,4%</b>	<b>6,2%</b>	<b>-1,2%</b>
Public	122 907	137 742		170 268	191 889	207 053	208 861	181 937	11,0%	5,8%	-12,9%
Communautaire				11 092	9 817	11 307	8 388	15 198		8,2%	81,2%
Privé	216 678	250 843		285 877	320 723	337 450	304 950	318 760	9,3%	5,7%	4,5%
<i>% privé</i>	<i>63,8%</i>	<i>64,6%</i>		<i>61,2%</i>	<i>61,4%</i>	<i>60,7%</i>	<i>58,4%</i>	<i>61,8%</i>			
<b>Primaire</b>	<b>3 576 850</b>	<b>3 848 611</b>	<b>4 027 952</b>	<b>4 136 912</b>	<b>4 369 988</b>	<b>4 481 235</b>	<b>4 346 811</b>	<b>4 191 992</b>	<b>4,6%</b>	<b>2,3%</b>	<b>-3,6%</b>
Public	2 781 332	2 974 982		3 153 543	3 311 996	3 412 087	3 376 179	3 214 310	4,2%	2,1%	-4,8%
Communautaire				65 522	79 590	83 111	53 949	65 720		0,1%	21,8%
Privé	795 518	873 629		917 847	978 402	986 037	916 683	911 962	4,4%	2,0%	-0,5%
<i>% privé</i>	<i>22,2%</i>	<i>22,7%</i>		<i>22,2%</i>	<i>22,4%</i>	<i>22,0%</i>	<i>21,1%</i>	<i>21,8%</i>			
<b>Secondaire General</b>	<b>1 252 592</b>	<b>1 353 939</b>	<b>1 429 310</b>	<b>1 555 943</b>	<b>1 648 060</b>	<b>1 728 586</b>	<b>1 548 782</b>	<b>1 476 216</b>	<b>6,7%</b>	<b>2,4%</b>	<b>-4,7%</b>
Public	926 964	991 272	1 042 809	1 128 501	1 188 024	1 238 891	1 120 064	1 052 048	6,0%	1,8%	-6,1%
Privé	325 628	362 667	386 501	427 442	460 036	489 695	428 718	424 168	8,5%	3,8%	-1,1%
<i>% privé</i>	<i>26,0%</i>	<i>26,8%</i>	<i>27,0%</i>	<i>27,5%</i>	<i>27,9%</i>	<i>28,3%</i>	<i>27,7%</i>	<i>28,7%</i>			
<b>Secondaire General 1er cycle</b>	<b>911 463</b>	<b>972 234</b>	<b>1 019 465</b>	<b>1 101 220</b>	<b>1 163 746</b>	<b>1 221 799</b>	<b>1 111 840</b>	<b>983 047</b>	<b>6,0%</b>	<b>1,1%</b>	<b>-11,6%</b>
Public	688 100	727 449	760 594	815 183	857 519	895 535	817 442	716 162	5,4%	0,6%	-12,4%
Privé	223 363	244 785	258 871	286 037	306 227	326 264	294 398	266 885	7,9%	2,6%	-9,3%
<i>% privé</i>	<i>24,5%</i>	<i>25,2%</i>	<i>25,4%</i>	<i>26,0%</i>	<i>26,3%</i>	<i>26,7%</i>	<i>26,5%</i>	<i>27,1%</i>			
<b>Secondaire General 2nd cycle</b>	<b>341 129</b>	<b>381 705</b>	<b>409 845</b>	<b>454 723</b>	<b>484 314</b>	<b>506 787</b>	<b>436 942</b>	<b>493 169</b>	<b>8,2%</b>	<b>5,4%</b>	<b>12,9%</b>
Public	238 864	263 823	282 215	313 318	330 505	343 356	302 622	335 886	7,5%	5,0%	11,0%
Privé	102 265	117 882	127 630	141 405	153 809	163 431	134 320	157 283	9,8%	6,3%	17,1%
<i>% privé</i>	<i>30,0%</i>	<i>30,9%</i>	<i>31,1%</i>	<i>31,1%</i>	<i>31,8%</i>	<i>32,2%</i>	<i>30,7%</i>	<i>31,9%</i>			
<b>Secondaire Technique</b>	<b>321 860</b>	<b>359 513</b>	<b>383 539</b>	<b>444 133</b>	<b>460 219</b>	<b>477 192</b>	<b>358 862</b>	<b>328 382</b>	<b>8,2%</b>	<b>0,3%</b>	<b>-8,5%</b>
Public	246 916	268 735	281 451	318 039	329 193	343 597	287 368	258 692	6,8%	0,7%	-10,0%
Privé	74 944	90 778	102 088	126 094	131 026	133 595	71 494	69 690	12,3%	-1,0%	-2,5%
<i>% privé</i>	<i>23,3%</i>	<i>25,3%</i>	<i>26,6%</i>	<i>28,4%</i>	<i>28,5%</i>	<i>28,0%</i>	<i>19,9%</i>	<i>21,2%</i>			
Commercial	95 989	111 359	128 924	153 653	161 859	164 906	114 580	104 634	11,4%	1,2%	-8,7%
Industriel	225 871	248 154	254 615	290 480	298 360	312 286	244 282	223 748	6,7%	-0,1%	-8,4%
<i>% industriel</i>	<i>70,2%</i>	<i>69,0%</i>	<i>66,4%</i>	<i>65,4%</i>	<i>64,8%</i>	<i>65,4%</i>	<i>68,1%</i>	<i>68,1%</i>			
<b>Secondaire Technique 1er cycle</b>	<b>219 722</b>	<b>242 129</b>	<b>256 056</b>	<b>299 066</b>	<b>306 618</b>	<b>317 958</b>	<b>245 615</b>	<b>218 155</b>	<b>7,7%</b>	<b>-0,1%</b>	<b>-11,2%</b>
Public	182 727	197 871	206 402	234 769	240 747	250 944	208 396	183 680	6,6%	0,1%	-11,9%
Privé	36 995	44 258	49 654	64 297	65 871	67 014	37 219	34 475	12,6%	-1,0%	-7,4%
<i>% privé</i>	<i>16,8%</i>	<i>18,3%</i>	<i>19,4%</i>	<i>21,5%</i>	<i>21,5%</i>	<i>21,1%</i>	<i>15,2%</i>	<i>15,8%</i>			
Commercial	55 741	64 459	78 756	94 809	97 967	99 542	72 166	64 392	12,3%	2,1%	-10,8%
Industriel	163 981	177 670	177 300	204 257	208 651	218 416	173 449	153 763	5,9%	-0,9%	-11,3%
<i>% industriel</i>	<i>74,6%</i>	<i>73,4%</i>	<i>69,2%</i>	<i>68,3%</i>	<i>68,0%</i>	<i>68,7%</i>	<i>70,6%</i>	<i>70,5%</i>			

<sup>7</sup> 2013-14 à 2017-18 pour le préscolaire communautaire.

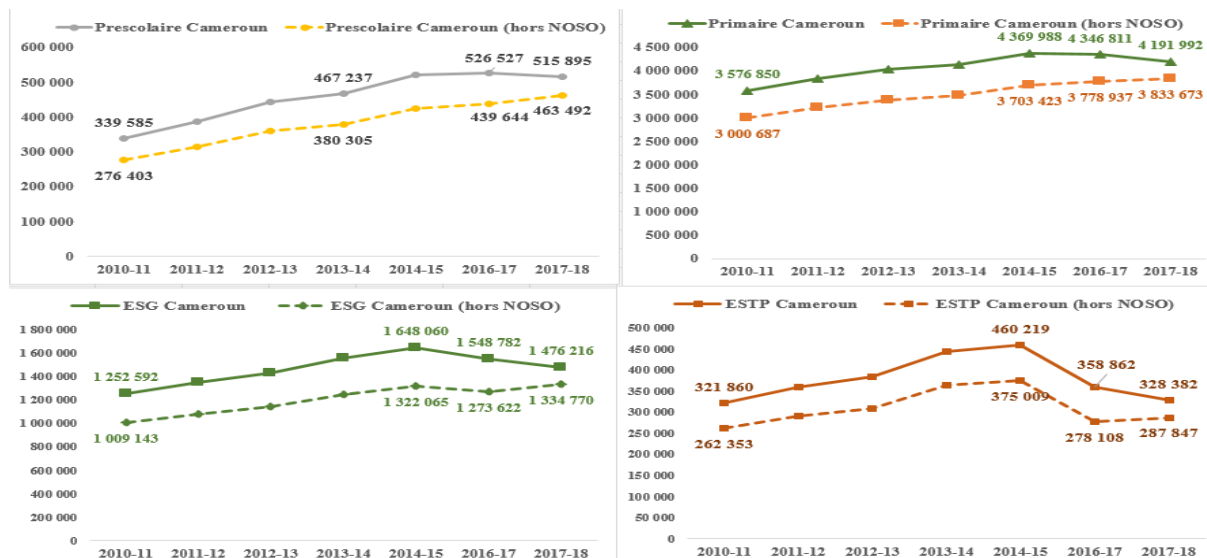
Niveaux d'enseignement	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	TAAM 2010-11 à 2015-16	TAAM 2010-11' à 2017-18	Variation 2016-17 à 2017-18
<b>Secondaire Technique 2nd cycle</b>	<b>102 138</b>	<b>117 384</b>	<b>127 483</b>	<b>145 067</b>	<b>153 601</b>	<b>159 234</b>	<b>113 247</b>	<b>110 227</b>	<b>9,3%</b>	<b>1,1%</b>	<b>-2,7%</b>
Public	64 189	70 864	75 049	83 270	88 446	92 653	78 972	75 012	7,6%	2,3%	-5,0%
Privé	37 949	46 520	52 434	61 797	65 155	66 581	34 275	35 215	11,9%	-1,1%	2,7%
% privé	37,2%	39,6%	41,1%	42,6%	42,4%	41,8%	30,3%	31,9%			
Commercial	40 248	46 900	50 168	58 844	63 892	65 364	42 414	40 242	10,2%	0,0%	-5,1%
Industriel	61 890	70 484	77 315	86 223	89 709	93 870	70 833	69 985	8,7%	1,8%	-1,2%

Source : calcul des auteurs sur la base des annuaires du MINEDUB et du MINESEC

**La crise socio-politique qui sévit dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest contribue à la déperdition des effectifs en fin de période.** Le tableau 2.1 montre que les effectifs scolarisés ont baissé dans tous les segments du système éducatif du préscolaire à l'enseignement primaire et secondaire à partir de l'année scolaire 2016-17, après avoir progressé régulièrement jusqu'à 2015-16. La situation sécuritaire liée aux différentes crises qu'a connu le pays est la principale hypothèse émise pour justifier ces reculs. En effet, la crise socio-politique dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (NOSO) ayant causé d'importants déplacements de populations ne sont pas sans conséquence sur le système éducatif. Si la crise a commencé pendant l'année scolaire 2015-16, son impact sur système éducatif ne peut être capté qu'à partir de 2016-17. Le graphique 2.3 présente l'évolution des effectifs scolarisés dans le primaire et le secondaire au niveau national avec les zones en conflit et au niveau national hormis les deux régions du NOSO (régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest). Les analyses se basent sur les deux dernières années 2016-17 et 2017-18.

**Dans le NOSO, les effectifs baissent respectivement de 37% au primaire, 49% au secondaire général et environ 50% dans l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel.** La perte de 37% des effectifs des élèves du primaire dans le NOSO a contribué à la baisse de 3.6% des élèves du primaire au niveau national. Le reste du pays semble épargnée, puisqu'ayant connu une légère hausse de 1,4% (55 000 élèves), cette modeste évolution dans le reste du pays ne mesure pas l'impact des migrations en provenance des régions en crise en direction des autres régions du pays. La même observation est faite au niveau secondaire général, où, les effectifs baissent de 49% dans le NOSO et de 4,7% au niveau national (72 566 élèves), mais dans le reste du pays (hors NOSO), les effectifs augmentent de 4,8% (61 148 élèves). Par ailleurs, il apparaît que la hausse est plus importante au secondaire comparé au primaire, et l'on ne peut distinguer les effets de l'amélioration de la couverture et des migrations dans cette hausse. Dans l'ESTP, suite à recul d'environ 50% des effectifs dans le NOSO et une hausse d'environ 3,5% (environ 10 000 élèves) ont résulté à une baisse de 8,5% au niveau national (30 480 élèves) des effectifs.

**Graphique 2.3: Evolution des effectifs scolarisés dans primaire et le secondaire au niveau national et au niveau national (hors NOSO)**



Source : Estimations des auteurs sur la base des données des annuaires du MINEDUB, du MINESEC, et des projections démographiques des données de population du BUCREP

**La déperdition des effectifs observée est liée à la fermeture d'établissements scolaires sur la même période.** Comme l'illustre le tableau 2.2, dans le primaire entre 2016-17 et 2017-18, près de 300 établissements scolaires ont arrêté de fonctionner dans le NOSO en raison de la situation sécuritaire ayant occasionnée des déplacements des populations y compris les enseignants. Le nombre d'écoles fonctionnelles est passé de 20 241 à 19 518 (baisse de 3,6%) dans l'ensemble du pays et de 2 915 à 2 620 dans les deux régions du NOSO (baisse de 10%) A noter que plusieurs autres provinces ont vu le nombre d'établissements diminuer contribuant aussi au recul des effectifs enrôlés dans le cycle. Au niveau du secondaire, environ 130 établissements ont fermé dans le NOSO, soit plus de 22% d'écoles non fonctionnelles entre ces deux années. L'enseignement technique et professionnel a vu 80 de ses établissements fermer au niveau national, dont 55 dans le NOSO, devenant ainsi le secteur le plus touché par cette crise.

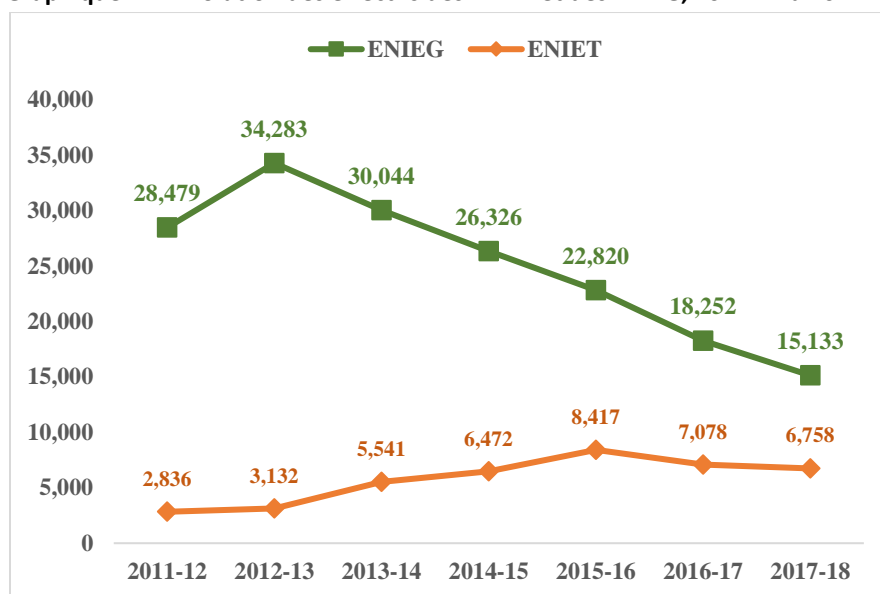
**Tableau 2.2 : Evolution des nombres d'écoles au primaire et au secondaire entre 2016-17 et 2017-18**

	Adamaoua	Centre	Est	Extrême-Nord	Littoral	Nord	Ouest	Sud	Sud-Ouest et Nord-Ouest	Cameroun
<b>Primaire</b>										
2016-2017	1053	4064	1028	2462	2384	1606	2 099	966	2 915	20241
2017-2018	1028	4028	1025	2377	2303	1599	2 090	971	2 620	19518
Variation	-25	-36	-3	-85	-81	-7	-9	5	-295	-723
<b>en %</b>	<b>-2,4%</b>	<b>-0,9%</b>	<b>-0,3%</b>	<b>-3,5%</b>	<b>-3,4%</b>	<b>-0,4%</b>	<b>-0,4%</b>	<b>0,5%</b>	<b>-10,1%</b>	<b>-3,6%</b>
<b>ESG</b>										
2016-2017	109	635	123	288	298	164	304	153	593	3004
2017-2018	111	674	121	289	283	168	304	153	461	2873
Variation	2	39	-2	1	-15	4	0	0	-132	-131
<b>en %</b>	<b>1,8%</b>	<b>6,1%</b>	<b>-1,6%</b>	<b>0,3%</b>	<b>-5,0%</b>	<b>2,4%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>-22,3%</b>	<b>-4,4%</b>
<b>ESTP</b>										
2016-2017	21	159	51	72	61	36	123	60	213	937
2017-2018	22	161	50	73	61	37	122	61	158	857
Variation	1	2	-1	1	0	1	-1	1	-55	-80
<b>en %</b>	<b>4,8%</b>	<b>1,3%</b>	<b>-2,0%</b>	<b>1,4%</b>	<b>0,0%</b>	<b>2,8%</b>	<b>-0,8%</b>	<b>1,7%</b>	<b>-25,8%</b>	<b>-8,5%</b>

Source : calcul des auteurs sur la base des annuaires du MINEDUB et du MINESEC

**Dans l'enseignement normal, le recrutement d'élèves-maitres est en baisse depuis 2013-14.** Les élèves-maitres se répartissent en deux grandes spécialités regroupées dans les ENIEG (Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général) et les ENIET (Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique). Le tableau 2.3 présente l'évolution des effectifs des élèves-maitres par grande spécialité et dans l'ensemble. Les données montrent que les effectifs en formation dans l'enseignement normal présentent une tendance globale à la baisse depuis plusieurs années. Ils s'élevaient à 31 315 élèves-maitre en 2011-12 pour seulement 21 891 élèves-maitre en 2017-18, soit une baisse de 6,9% en moyenne par an. A noter toutefois que les recrutements dans les deux spécialités présentent des évolutions à sens contraire sur la période considérée. Tandis que les effectifs des ENIEG marquent une tendance générale à la baisse (TAAM de -6,9% entre 2011-12 et 2017-18), ceux des ENIET affichent plutôt des effectifs à la hausse avec un TAAM de 19% sur la même période. Dans la mesure où la formation des élèves-maitres constitue l'offre potentielle des ressources enseignantes, l'évolution de leurs effectifs n'est pas sans conséquence sur l'encadrement des élèves au sein du système.

Graphique 2.4: Evolution des effectifs des ENIET et des ENIEG, 2011-12 à 2017-18



Source : calcul des auteurs sur la base des annuaires du MINESEC

Tableau 2.3: Evolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement normal, 2011-12 à 2016-17

	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	TAAM 2011-12 à 2017- 18	Variation 2015-16 à 2016-17
<b>Enseignement normal</b>	<b>31 315</b>	<b>37 415</b>	<b>35 585</b>	<b>32 798</b>	<b>31 237</b>	<b>25 330</b>	<b>21 891</b>	<b>-6,9%</b>	<b>-30,1%</b>
Public	28 142	31 116	28 165	26 496	24 042	20 127	17 859	-8,7%	-36,5%
Privé	3 173	6 299	7 420	6 302	7 195	5 203	4 032	4,9%	27,1%
% privé	10,1%	16,8%	20,9%	19,2%	23,0%	20,5%	18,4%		
<b>ENIEG</b>	<b>28 479</b>	<b>34 283</b>	<b>30 044</b>	<b>26 326</b>	<b>22 820</b>	<b>18 252</b>	<b>15 133</b>	<b>-11,9%</b>	<b>-46,9%</b>
Public	25 736	28 332	23 890	20 811	16 620	13 928	11 616	-14,7%	-54,9%
Privé	2 743	5 951	6 154	5 515	6 200	4 324	3 517	5,1%	28,2%
% privé	9,6%	17,4%	20,5%	20,9%	27,2%	23,7%	23,2%		
<b>ENIET</b>	<b>2 836</b>	<b>3 132</b>	<b>5 541</b>	<b>6 472</b>	<b>8 417</b>	<b>7 078</b>	<b>6 758</b>	<b>19,0%</b>	<b>138,3%</b>
Public	2 406	2 784	4 275	5 685	7 422	6 199	6 243	21,0%	159,5%
Privé	430	348	1 266	787	995	879	515	3,7%	19,8%
% privé	15,2%	11,1%	22,8%	12,2%	11,8%	12,4%	7,6%		

Source : calcul des auteurs sur la base des annuaires du MINESEC

## ***L'enseignement supérieur***

**Au Cameroun l'offre d'enseignement supérieur est assurée par les secteurs publics et privés.** Les institutions publiques d'enseignement supérieur et les institutions privées d'Enseignement Supérieur (IPES) structurent l'offre de formation dans l'enseignement supérieur. Les institutions publiques d'enseignement supérieur sont essentiellement constituées des Universités d'État et de quelques établissements publics à statut particulier. A nos jours, 8 Universités d'État avec 79 établissements et grandes écoles réparties sur le triangle national, 02 universités virtuelles et 03 établissements à statut particulier que sont l'institut national de la jeunesse et des sports (INJS), l'école nationale supérieure des postes, des télécommunications et des technologies de l'information et la communication (SUP'TIC) et l'école normale supérieure des travaux publics (ENSTP). Les IPES quant à elles comprennent les universités privées et les établissements privés d'enseignement supérieur (laïcs ou confessionnels) et sont estimés actuellement à 242 IPES établissements.

**Au niveau national, les effectifs du supérieur ont cru en moyenne de 4% par an entre 2010-11 et 2017-18 avec une croissance plus importante dans le privé.** Comme illustré par le graphique n°2.2, les effectifs de l'enseignement supérieur affichent une évolution erratique marquée par des phases de hausse et de baisse, avec toutefois une tendance globale à la hausse. Les effectifs d'étudiants dans le supérieur sont passés de 244 233 étudiants en 2010-11 à 320 931 étudiants en 2016-17 correspondant à un accroissement annuel moyen d'environ 4% sur la période. A noter que la hausse des effectifs du supérieur est consécutive à plusieurs facteurs notamment le dynamisme du privé qui croît plus vite que le public sur la période.

**Environ 81% des élèves sont inscrits dans les filières classiques (lettres, sciences humaines, etc.).** Les formations académiques classiques<sup>8</sup>, de manière générale l'évolution des effectifs de cette catégorie se chiffre à un taux moyen annuel de 3,5% entre 2010-11 et 2017-18 consécutif à une hausse d'effectifs de 168 144 à 21 5637 étudiants. Ces domaines de formation reposent essentiellement sur les Sciences Économiques et de Gestion, les Arts, Lettres et Sciences Humaines et les Sciences Juridiques avec des proportions respectives de 23,5%, 20,3% et 18,4% en 2017-18. En termes d'évolution, les effectifs des formations technologiques et professionnelles sont passé de 39 743 en 2010-11 à 49697 en 2017-18 soit une croissance moyenne annuelle de 3%. Dans ce groupe de filières, la croissance des effectifs est portée par trois domaines à savoir les sciences vétérinaires (TAAM de 43,7%), les sciences de l'ingénieur (TAAM de 8%) et l'agroalimentaire (TAAM de 7,2%) alors que les effectifs les plus importants se retrouvent dans les filières comme la formation des enseignants (7,3%) et les IUT (5,6%).

---

<sup>8</sup> Selon la Classification Internationale Type Éducation (CITE), dans l'enseignement supérieur, il existe deux catégories d'offre de formation à savoir les formations académiques classiques et les formations technologiques et professionnelles.



**Tableau 2.4: Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur selon le type d'offre**

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2015-16	2016-17	2017-18	% du public en 2017-18	TAAM 2010-11 à 2017-18
<b>Effectifs étudiants</b>	<b>244 233</b>	<b>252 376</b>	<b>277 305</b>	<b>296 751</b>	<b>286 968</b>	<b>295 128</b>	<b>320 931</b>		<b>4,0%</b>
<b>Public</b>	<b>207 887</b>	<b>209 036</b>	<b>228 822</b>	<b>244 704</b>	<b>237 761</b>	<b>247 009</b>	<b>265 334</b>		<b>3,5%</b>
<b>Filières classiques et facultaires</b>	<b>168 144</b>	<b>169 277</b>	<b>183 981</b>	<b>198 416</b>	<b>195 759</b>	<b>202 760</b>	<b>215 637</b>	<b>81,3%</b>	<b>3,6%</b>
Arts Lettres et Sciences Humaines	45 393	43 964	47 964	49 656	48 456	50 656	53 873	<b>20,3%</b>	<b>2,5%</b>
Sciences Économiques et de Gestion	49 718	50 525	55 526	57 567	59 367	58 567	62 287	<b>23,5%</b>	<b>3,3%</b>
Sciences	35 135	35 173	36 573	41 678	39 478	42 978	45 707	<b>17,2%</b>	<b>3,8%</b>
Sciences de l'éducation	2875	3065	3168	3765	4698	4765	5068	<b>1,9%</b>	<b>8,4%</b>
Sciences Juridiques	35 023	36 550	40 750	45 750	43 760	45 794	48 702	<b>18,4%</b>	<b>4,8%</b>
<b>Filières Technologiques et Professionnelles</b>	<b>39 743</b>	<b>39 759</b>	<b>44 841</b>	<b>46 288</b>	<b>42 002</b>	<b>44 249</b>	<b>49 697</b>	<b>18,7%</b>	<b>3,2%</b>
Agriculture (hors IUT)	916	1 008	1 308	1 741	1 409	1 302	1 462	0,6%	6,9%
Agroalimentaire (hors IUT)	768	845	965	1 065	1 065	1 165	1 308	0,5%	7,9%
Formation des enseignants	21 982	20 196	22 196	22 184	16 481	17 184	19 300	7,3%	-1,8%
IUT (Bac+2)	9 295	10 231	12 231	12 141	12 040	13 141	14 759	5,6%	6,8%
Santé	3 464	3 813	4 013	4 013	4 013	5 013	5 630	2,1%	7,2%
Sciences de l'Ingénieur (hors IUT)	3 152	3 469	3 769	4 685	5 685	4 985	5 599	2,1%	8,6%
Sciences vétérinaires (hors IUT)	166	197	359	459	1 309	1 459	1 639	0,6%	38,7%
<b>% filières technologiques et professionnelles dans le public</b>	<b>19,1</b>	<b>19,0</b>	<b>19,6</b>	<b>18,9</b>	<b>17,7</b>	<b>17,9</b>	<b>18,7</b>		
<b>Privé</b>	<b>36 346</b>	<b>43 340</b>	<b>48 483</b>	<b>52 047</b>	<b>49 207</b>	<b>48 119</b>	<b>55 597</b>		<b>6,3%</b>
% privé	14,9	17,2	17,5	17,5	17,1	16,3	17,3		

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINESUP

### **La formation professionnelle**

**Une augmentation globale des effectifs de la formation professionnelle<sup>9</sup> couplée à une redistribution des effectifs en faveur de l'enseignement professionnelle privée.** Globalement, les données de ce sous-

<sup>9</sup> La formation professionnelle au Cameroun est placée sous l'autorité du MINEFOP. Elle porte sur des types de formation variés (formation initiale ou formation continue) qui correspondent à l'acquisition ou la mise à jour des connaissances et compétences adaptées à un emploi. Les formations sont délivrées suivant les modalités suivantes : la formation par alternance, la formation initiale, la formation continue, la formation à distance, la formation par apprentissage.

secteur<sup>10</sup> montrent que 40 366 apprenants se sont inscrits en 2018 dans les 1612 centres et instituts de formation professionnelle publics et privés agréés par le MINEFOP pour un effectif établi à 38 424 individus en 2017, suggérant ainsi un léger accroissement des effectifs dans le dispositif (voir tableau 2.5 ci-dessous). Au regard de cette évolution relativement modeste, l'on s'accorderait à reconnaître que la participation à la formation professionnelle reste assez éloignée des prévisions qui estimaient à 50 000 apprenants le nombre attendu d'ici 2020. Par ailleurs, il est nécessaire de relever que ces chiffres ne prennent pas en compte les effectifs des centres de formation sous la tutelle des autres ministères tels que Le Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural (MINADER), Ministère de l'Élevage des Pêches et Industries Animales (MINEPIA), le Ministère de la Santé Publique (MINSANTE), le Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille (MINPROFF), le Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique (MINJEC), le Ministère du Tourisme (MINTOUR) ou le Ministère de la Justice (MINJUSTICE). Le tableau 2.5 met également en évidence la prépondérance du secteur privé dans la formation professionnelle au Cameroun, 76% des apprenants et 82% de l'offre de formation en 2018.

**Tableau 2.5: Evolution des effectifs des apprenants dans les SAR/SM (Section Artisanale et Section Ménagère), CFP (Centre de Formation Professionnelle) Publics et privés, 2016-2018**

	2016/2017		2017/2018	
	Effectifs	Fréquence (%)	Effectifs	Fréquence (%)
<b>Apprenants</b>				
<b>Public</b>	<b>9 923</b>	<b>26%</b>	<b>9 603</b>	<b>24%</b>
SAR/SM	9 659	25%	8 968	22%
CFP	264	1%	635	2%
<b>Privé</b>	<b>28 501</b>	<b>74%</b>	<b>30 763</b>	<b>76%</b>
<b>Total</b>	<b>38 424</b>	<b>100%</b>	<b>40 366</b>	<b>100%</b>
<b>Structures de formation</b>				
<b>Public</b>	<b>296</b>	<b>19%</b>	<b>297</b>	<b>18%</b>
SAR/SM	288	18%	288	18%
CFP	8	1%	9	1%
<b>Privé</b>	<b>1 295</b>	<b>81%</b>	<b>1 315</b>	<b>82%</b>
<b>Total</b>	<b>1 591</b>	<b>100%</b>	<b>1 612</b>	<b>100%</b>

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINEFOP/Direction de la formation professionnelle (DFOP)

**Entre 2017 et 2018, l'effectif global des apprenants dans les Section Artisanale et Section Ménagère (SAR/SM) de 10 520 à 8 968 apprenants.** Cette baisse des apprenants se justifie non seulement par la crise existante dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest qui a entraîné la fermeture de plusieurs structures de formation professionnelle, mais aussi par l'insuffisance d'équipements des plateaux techniques.

<sup>10</sup> Les statistiques de ce sous-secteur restent assez parcellaires ; de ce fait dans le présent diagnostic, les analyses seront limitées aux dernières années 2016-17 et 2017-18 où l'ensemble des effectifs inscrits dans le public et le privé a pu être mobilisé. Le tableau 2.5 montre l'évolution du nombre apprenants inscrits pour ces deux années.

**L'effectif global des apprenants dans les centres privés de formation professionnelle est passé de 28 501 apprenants en 2017 à 30 763 apprenants en 2018.** Aussi, cette augmentation est plus remarquable dans les régions du Centre et du Littoral qui constituent les régions à forte densification des centres de formation professionnelle (cf. tableau 2.6 ci-dessous). On note aussi une baisse considérable d'effectif dans les régions de l'Est, du Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest pour des raisons liées aux crises qui ont provoqué d'importants déplacements de ces populations vers d'autres zones.

**Selon le genre, il convient de remarquer une présence légèrement plus importante des filles.** Elles représentent environ 57% des participants et sont majoritaires dans toutes les régions du pays.

**Tableau 2.6: effectifs des apprenants dans les SAR/SM, CFP privés, 2017-2018**

	CFP Privés				SAR/SM			
	FILLES	EFFECTIFS	%FILLES	Poids des provinces (%)	FILLES	EFFECTIFS	%FILLES	Poids des provinces (%)
Adamaoua	228	368	62,0%	1,2%	151	243	62,1%	2,7%
Centre	7222	12897	56,0%	41,9%	1072	1915	56,0%	21,4%
Est	170	284	59,9%	0,9%	349	582	60,0%	6,5%
Extrême-Nord	276	468	59,0%	1,5%	684	1159	59,0%	12,9%
Littoral	8035	14097	57,0%	45,8%	914	1603	57,0%	17,9%
Nord	11	19	57,9%	0,1%	713	1208	59,0%	13,5%
Nord-Ouest	107	188	56,9%	0,6%	56	98	57,1%	1,1%
Ouest	1219	2177	56,0%	7,1%	685	1224	56,0%	13,6%
Sud	71	122	58,2%	0,4%	484	834	58,0%	9,3%
Sud-Ouest	82	143	57,3%	0,5%	58	102	56,9%	1,1%
ENSEMBLE	17421	30763	56,6%	100,0%	5166	8968	57,6%	100,0%

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINEFOP/DFOP

### ***L'éducation non formelle***

**L'éducation non-formelle est cette forme d'éducation qui ne se déroule pas dans le cadre des systèmes éducatifs classiques.** Comme l'éducation formelle, elle participe à la dignité humaine, à l'émancipation, à l'épanouissement et à l'insertion des personnes dans la société. Le public cible est constitué des jeunes dont l'âge varie entre 15 à 35 ans qui sont soit non scolarisés, déscolarisés ou diplômés en quête d'insertion spécifique.

**Au Cameroun, l'éducation non formelle est délivrée sous l'appellation « d'éducation extrascolaire » avec l'encadrement institutionnel du MINJEC.** L'éducation extrascolaire est principalement pratiquée à trois niveaux, dans les Centres Multifonctionnels de Promotion des Jeunes (CMPJ), l'Agence du Service Civique National de Participation au Développement, et les Comités d'Education Civique et d'Intégration Nationale.

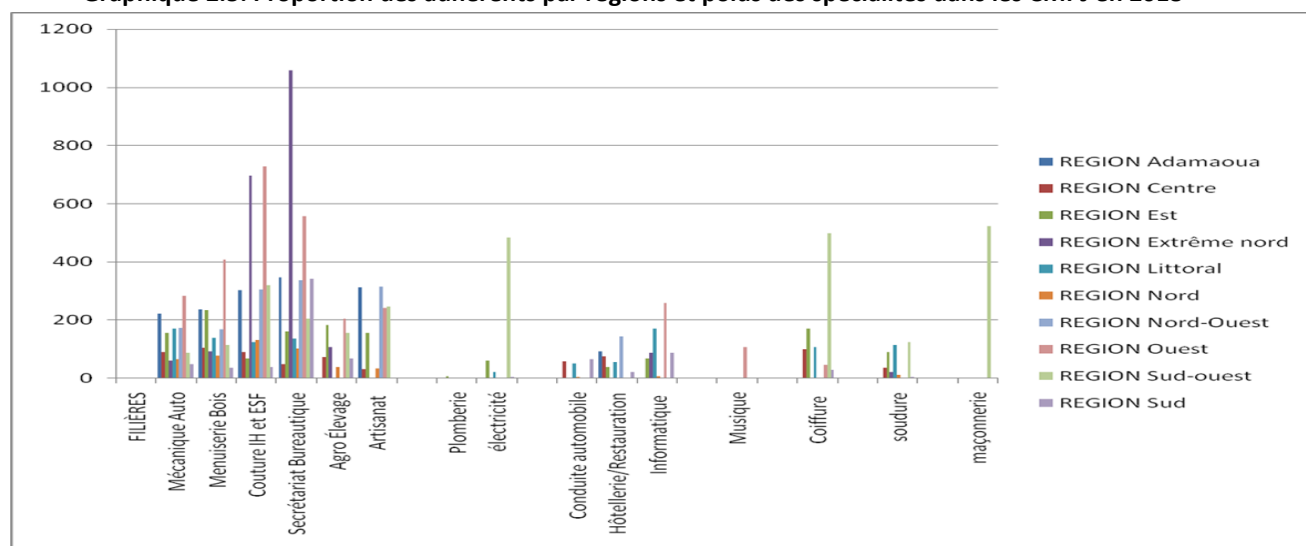
**Tableau 2.7: Evolution des effectifs des adhérents dans les CMPJ, 2013 à 2018**

	2013		2014		2015		2016		2017		2018	
	Total	% Filles	Total	% Filles	Total	% Filles	Total	% Filles	Total	% Filles	Total	% Filles
Adamaoua	227	81,9	319	57,4	405	55,8	433	60,5	478	66,9	490	42,9
Centre	289	70,2	248	41,5	499	39,9	268	37,3	501	44,3	697	64,3
Est	298	45,3	423	48,0	655	22,9	578	30,3	697	33,7	901	41,6
Ext-nord	239	54,8	343	56,0	297	62,0	353	64,9	590	59,2	739	63,7
Littoral	329	38,6	409	30,6	398	39,4	623	35,8	475	34,9	661	36,5
Nord	175	67,4	480	63,5	170	58,8	177	54,2	469	46,5	477	55,6
Nord-ouest	388	60,8	342	64,6	243	90,9	157	78,3	338	57,4	215	41,9
Ouest	844	43,5	767	54,0	819	51,0	760	52,4	951	52,9	344	64,2
Sud-ouest	411	33,6	506	40,9	636	43,7	656	40,5	512	41,0	360	41,7
Sud	70	72,9	83	56,6	242	66,1	271	67,9	212	62,3	395	59,0
<b>Total</b>	<b>3 270</b>	<b>51,7</b>	<b>3 920</b>	<b>51,0</b>	<b>4 364</b>	<b>48,0</b>	<b>4 277</b>	<b>48,1</b>	<b>5 223</b>	<b>48,8</b>	<b>5 279</b>	<b>51,2</b>

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINJEC

- Même si la collecte des données dans ce secteur n'est pas exhaustive, les données les plus récentes attestent bien de l'aspect encore embryonnaire du dispositif au Cameroun.** En 2018, les CMPJ accueillent 5 279 adhérents contre 3 270 en 2013, soit une croissance annuelle moyenne de 10%. A noter que selon le genre, on observe une quasi-parité au niveau des participants (51% de filles au niveau national) ; selon les régions, le Sud (59%), de l'extrême Nord (64%), de l'Ouest et du Centre (64%) accueillent le plus grand nombre d'adhérents filles. Dans l'ensemble des régions, les filières les plus sollicitées sont celles relevant des services de restauration, de l'industrie d'habillement, du secrétariat bureautique, de la mécanique auto, la menuiserie.

**Graphique 2.5: Proportion des adhérents par régions et poids des spécialités dans les CMPJ en 2018**



Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINJEC

***Analyse de la couverture scolaire<sup>11</sup> : une tendance globale positive, marquée d'un recul à partir de 2016-17 consécutif à la baisse des effectifs***

**En ce qui concerne le préscolaire, la couverture a nettement progressé en gagnant 9 points entre 2010-11 et 2017-18, passant de 28,6% à 37,2%.** A noter que la couverture avait atteint 40% en 2014-15 et 2015-16 avant de perdre quelques points et se situer au niveau actuel. De ce fait, avec la détérioration du niveau de couverture intervenue ces deux dernières années, le système perd une réalisation importante de la politique de l'Etat à travers le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020) qui comptait porter le TBS du sous-secteur à 40%.

**Pour le primaire, la couverture semble stagner entre 2010-11 et 2017-18 ; les niveaux de couverture étant estimés à 113%<sup>12</sup> à ces deux périodes.** Dans les faits, la couverture a progressé de 113% à 125% en 2014-15 avant de baisser à partir de 2015-16 pour stagner à la situation actuelle.

**La couverture au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire a reculé.** Entre 2010-11 et 2017-18, elle est passée de 49% à 45%. Ce sous-cycle a connu deux périodes d'évolution en sens opposé ; d'abord une période de croissance entre 2010-11 et 2015-16 (le TBS évolue de 49% à 58%) suivie d'une période de baisse où le TBS recule à 51% en 2016-17 et 45% en 2017-18.

**En ce qui concerne le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire, la dynamique d'évolution gagne 5 points entre 2010-11 et 2017-18 avec une croissance du TBS de 25,3% à 30,6%.** A noter que la couverture avait atteint 35% en 2015-16 avant de reculer au niveau actuel.

**La couverture dans le secondaire technique et professionnel baisse globalement sur la période 2010-11 et 2017-18.** A l'instar des autres sous-secteurs, son évolution est marquée par une phase de croissance entre 2010-11 et 2015-16 et d'une baisse à partir de 2016-17. Par exemple, le nombre d'élèves pour 100 000 hab. passe de 1 638 en 2010-11 à 1 413 en 2017-18. En considérant les évolutions selon les sous-périodes mentionnées plus haut, l'indicateur avait atteint 2 151/100 000 hab. en 2015-16 avant de fléchir à 1 580 à partir de 2016-17.

**La dynamique positive observée dans l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur se traduit dans l'amélioration des indicateurs de couverture.** Comme illustré dans le tableau n°2.7, la couverture a évolué de 1 243 à 1 380 étudiants/100 000 entre 2010-11 et 2017-18.

---

<sup>11</sup> Le taux brut de scolarisation et le nombre d'élèves/étudiants pour 100 000 habitants sont utilisés comme indicateur de couverture scolaire. Le TBS est obtenu en rapportant, pour un niveau donné et une année donnée, l'effectif total d'élèves sans distinction d'âge à la population en âge officiel de fréquenter ce niveau. Concernant l'enseignement supérieur, l'enseignement technique et la formation professionnelle pour lesquels les cursus assez diversifiés rendent difficile la définition d'une population scolarisable, les analyses utilisent le nombre d'étudiants (ou d'élèves) pour 100 000 habitants.

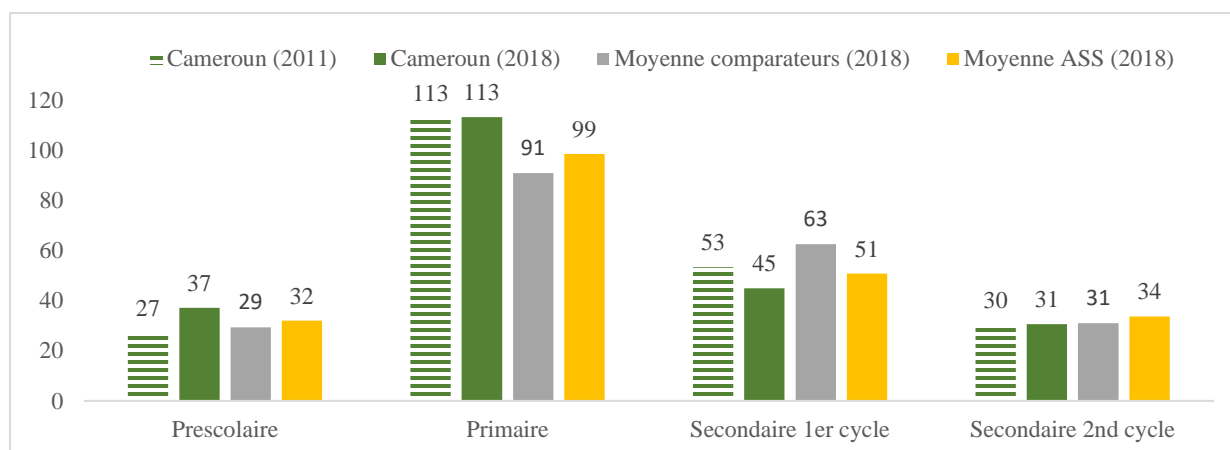
<sup>12</sup> Il convient de noter qu'un TBS supérieur à 100 % pour un cycle donné ne signifie pas que tous les enfants en âge de fréquenter ce cycle y ont accès. C'est parce que, par construction, l'indicateur peut être gonflé par la prise en compte au numérateur des enfants en dehors de l'âge officiel d'accès à ce cycle. C'est le cas notamment des enfants trop âgés du fait d'une entrée tardive ou de redoublements.

**Tableau 2.8: Évolution des indicateurs de couverture entre 2006 et 2018, TBS (en pourcentage et nombre d'étudiants pour 100 000 habitants)**

Niveaux d'enseignement	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
<b>Effectifs élèves</b>								
Préscolaire	339 585	388 585	444 655	467 237	522 429	555 810	522 199	515 895
	3 576	3 848	4 027	4 136	4 369	4 481	4 346	4 191
Primaire	850	611	952	912	988	235	811	992
			1 019	1 101	1 163	1 221	1 111	
Secondaire général 1er cycle	911 463	972 234	465	220	746	799	840	983 047
Secondaire général 2nd cycle	341 129	381 705	409 845	454 723	484 314	506 787	436 942	493 169
Secondaire technique								
professionnel	321 860	359 513	383 539	444 133	460 219	477 192	358 862	328 382
Etudiants du supérieur	244 233	252 376	277 305	296 751	258 544	286 968	295 128	320 931
<b>Population scolarisable</b>								
4-5 ans	1 186	1 216	1 246	1 276	1 307	1 377	1 400	1 387
	460	070	160	733	786	033	291	507
6-11 ans	3 159	3 237	3 318	3 399	3 482	3 713	3 778	3 694
	112	952	072	475	157	839	641	430
12-15 ans	1 857	1 904	1 951	1 999	2 047	2 120	2 178	2 183
	945	313	434	308	936	693	018	089
16-18 ans	1 350	1 383	1 417	1 452	1 488	1 427	1 465	1 609
	010	701	940	726	060	916	528	288
<b>Population totale (en milliers)</b>	19 648	20 139	20 637	21 143	21 657	22 180	22 710	23 248
<b>Enseignement général</b>								
TBS Préscolaire (%)	28,6	32,0	35,7	36,6	39,9	40,4	37,3	37,2
TBS Primaire (%)	113,2	118,9	121,4	121,7	125,5	120,7	115,0	113,5
TBS Secondaire général 1er cycle (%)	49,1	51,1	52,2	55,1	56,8	57,6	51,0	45,0
TBS Secondaire général 2nd cycle (%)	25,3	27,6	28,9	31,3	32,5	35,5	29,8	30,6
<b>Secondaire technique professionnel</b>								
Elèves en % du total du secondaire (%)	25,7	26,6	26,8	28,5	27,9	27,6	23,2	22,2
Elèves/100.000 habitants	1 638	1 785	1 859	2 101	2 125	2 151	1 580	1 413
<b>Enseignement supérieur</b>								
Etudiants/100.000 habitants	1 243	1 253	1 344	1 404	1 194	1 294	1 300	1 380

Source : Rapport d'Etat du Système Educatif National 2013 (RESEN, 2013), Données du MINEDUB, du MINESEC, du MINEFOP, annuaires statistiques du Supérieur, projections démographiques du BUCREP et calcul des auteurs.

**Graphique 2.6: Comparaison internationale des TBS dans l'enseignement général (2017 ou année proche)**



Source : ISU et Base d'indicateurs De l'IIEP-Pôle de Dakar

**Globalement, le Cameroun performe mieux que les pays comparables et d'Afrique Sub-saharienne (ASS) uniquement au préscolaire et au primaire.** Le graphique 2.5 et le tableau 2.8 synthétisent la comparaison des capacités d'accueil du Cameroun avec des pays ayant des caractéristiques économiques<sup>13</sup> relativement proches. Il en ressort que :

- Avec un TBS de 37% en 2018, la couverture éducative du préscolaire est légèrement meilleure au Cameroun qu'en moyenne dans les pays comparables (32%), et même dans la région tout entière d'ASS (29%) ;
- La même observation est faite pour l'enseignement primaire qui, avec un TBS de 113%, présente une couverture éducative globalement plus élevée au Cameroun qu'ailleurs sur le continent (99% en moyenne en ASS et 92% en moyenne pour les pays comparateurs).
- Au niveau du secondaire, que ce soit au premier ou au second cycle, le niveau de couverture au Cameroun se trouve en dessous de la moyenne des pays de l'ASS et ceux de niveau économique comparable. Dans ce dernier groupe de pays, le TBS s'élève à 63% et 31% respectivement pour le 1<sup>er</sup> cycle et le 2<sup>nd</sup> cycle secondaire général en 2017-18 (ou année proche).
- La couverture dans l'enseignement supérieur est plus faible au Cameroun comparativement à la moyenne de l'ASS. En revanche, la couverture dans le secondaire technique et professionnel apparaît meilleure au Cameroun que dans le reste des pays de l'ASS ; la proportion de l'EFTP par rapport au secondaire général, estimée à 22,2% est 4 fois supérieure à la moyenne des pays de l'ASS.

<sup>13</sup> Les analyses conduites ici utilisent le PIB/Habitant pour sélectionner les pays « comparateurs » du Cameroun.

**Tableau 2.9: Comparaison internationale des indicateurs de couverture de l'ESTP et l'enseignement supérieur (2017 ou année proche)**

	TBS Enseignement général				Enseignement secondaire Technique et Professionnel		Enseignement supérieur
	Préscolaire	Primaire	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	ESTP/100 000 habitants	ESTP/secondaire général	Etudiants/100 000 habitants
Cameroun (2011)	27	113	53	30			1103
Cameroun (2018)	37	113	45	31	1413	22,2	1380
Egypte 2018	29	106	99	77	2051	28	3022
Soudan 2017	47	77	58	39	61	1	
Ghana 2018	115	104	85	56	242	3	1491
Côte d'Ivoire 2018	8	100	64	32	465	6	892
Lesotho 2017	0	121	74	43	137	2	1024
Sénégal 2018	17	81	49	35	159	2	1166
Comores 2017	20	99	62	46	53	1	
Mauritanie 2018	0	100	43	28	25	0	452
Sao Tomé-et-Principe 2017	50	107	106	70	702	6	
République-Unie de Tanzanie 2018	41	94	39	7	14		337
Moyenne comparateurs (2018)	29	91	63	31	279	5	1175
Moyenne ASS (2018)	32	99	51	34	227	5	1358

Source : ISU et Base d'indicateurs De l'IIPE-Pôle de Dakar

### ***Le parcours scolaire des élèves dans le système éducatif<sup>14</sup>***

Le graphique n° 2.7 présente ci-dessous les taux d'accès<sup>15</sup> aux différentes classes de l'enseignement primaire et secondaire, calculés sur la base des données administratives scolaires pour les années scolaires 2017-18 et 2010-11. Y figure aussi le profil probabiliste estimé sur la base des données de l'enquête MICS 2013-14. Le tableau 2.10 consolide les résultats des années 2010-11 (situation présentée dans le RESEN de 2013-14) et 2017-18 au niveau national et dans le reste du pays hors le NOSO (les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest). La synthèse des analyses sur le parcours des élèves est la suivante :

- **Environ 8% d'enfants camerounais n'ont pas la chance d'accéder au primaire.** En effet, selon le profil probabiliste construit sur la base des données d'enquêtes ménages, environ 8% d'enfants n'ont pas la chance d'accéder à l'école. En effet les taux d'accès au primaire, supérieur à 100,

<sup>14</sup> L'analyse menée à travers l'évolution des indicateurs de couverture (TBS, nombre d'apprenants/étudiants pour 100 000 habitants) permet d'avoir une idée moyenne de la couverture et de la capacité du système aux différents niveaux d'enseignement en donnant un aperçu de la situation moyenne des enfants vis-à-vis de la scolarisation. Cet indicateur ne permet pas non plus de juger de la proportion d'individus qui accèdent annuellement aux différents paliers du système éducatif en regard de ceux qui auraient dû y accéder. Il est aussi affecté par des redoublements qui le gonflent artificiellement car étant comptabilisés deux fois voire plus dans son calcul. En vue d'apprécier correctement les parcours scolaires des enfants, il est d'usage de construire des profils de scolarisation qui indiquent les chances qu'a un individu d'une cohorte donnée d'atteindre chacune des classes du système.

<sup>15</sup> Le taux d'accès pour un niveau d'études donné est défini comme le rapport entre les non redoublants de ce niveau d'études et la population scolarisable de référence de ce niveau d'études.

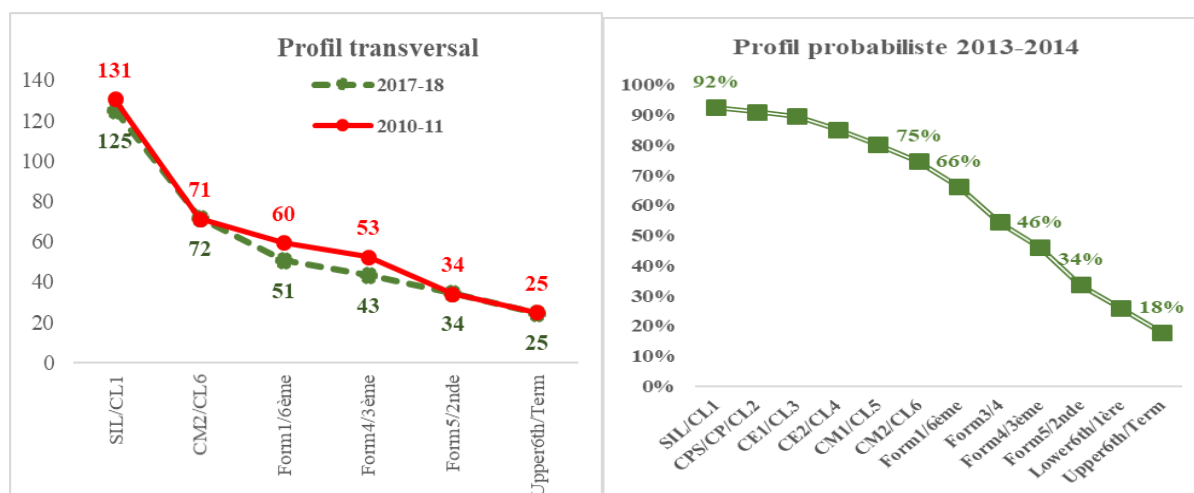


illustrés sur les profils transversaux ne signifient pas que le Cameroun a atteint l'accès universel à l'école primaire. Ce phénomène d'explosion des taux d'accès en première année du primaire s'explique généralement par des inscriptions consistantes des cohortes d'enfants hors de l'âge officiel d'entrée au primaire ou par la sous-estimation du redoublement en première année ; qui s'observe généralement dans des zones rurales ou peu pourvues en infrastructures du préscolaire.

- **L'achèvement du primaire reste quasiment identique à la situation de 2010-11.** L'un des enseignements les plus importants issus du graphique 2.6 est que la chance accès aux différents niveaux d'éducation en 2017-18 n'est guère meilleure à celle de 2010-11. D'abord l'accès au cycle primaire, en 2017-18, est estimé à 125% alors qu'il était de 131% en 2010-11 ; ce qui témoigne tout de même d'un accès encore massif à l'école primaire au Cameroun.
- **Le taux d'achèvement du primaire se situe à 72% en 2017-18 et à 71% en 2010-11.** Ce résultat témoigne d'une forte déperdition des élèves avant la fin du cycle. En d'autres termes, environ un enfant sur quatre (1/4) appartenant à la génération n'atteint pas la classe de CM2/CL6 pour cause de non-scolarisation initiale ou d'abandon précoce. Par ailleurs, ce résultat compromet sérieusement l'objectif de la Stratégie Nationale du Secteur de l'Education et de la Formation (SSEF) 2013-2020 qui projette d'atteindre un taux d'achèvement du primaire de 100% sur l'horizon.
- **La rétention au primaire demeure problématique puisque sur 100 jeunes qui sont entrés à la SIL/CL1, seuls 51 atteindront le CM2/CL6.** Le profil de scolarisation anticipé indique que si les conditions actuelles demeurent inchangées, le taux d'achèvement du primaire dans cinq ans devrait être de 69%. Cette tendance indique une faible performance du système notamment au primaire, et montre par ailleurs que des défis importants en termes de rétention sont encore à relever dans la perspective d'éducation primaire universelle qui demeure le principal objectif de la stratégie de développement de l'éducation.

- **Une transition primaire-collège en baisse par rapport à 2010-11.** En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les données font état d'une performance relativement faible tant au niveau de l'accès que de l'achèvement. Au niveau du 1er cycle de l'enseignement secondaire général, les indicateurs suivent la tendance globale à la baisse en termes d'accès et d'achèvement. Le taux d'accès qui se chiffre à 51% en 2017-18 (contre 60% en 2010-11) signifie que seulement 51% de jeunes de 15 ans accèdent au 1er cycle du secondaire. Par ailleurs la transition primaire-collège s'est détériorée (72% en 2018 contre 84% en 2011), conduisant à un taux d'accès au collège de 9 points de pourcentage plus faible en 2018 (51%) qu'en 2011 (60%). Au regard de ces observations, il semble difficile que le système puisse honorer l'objectif du taux de transition de 85% à l'horizon 2020 comme anticipé dans la SSEF 2013-2020.
- **Si la rétention s'est améliorée au 1er cycle, l'accès et l'achèvement au 2nd cycle reste similaire à la situation connue en 2010-11.**

**Graphique 2.7: Profil transversal de scolarisation, 2010-11 et 2017-18 - Profil probabiliste 2013-14**



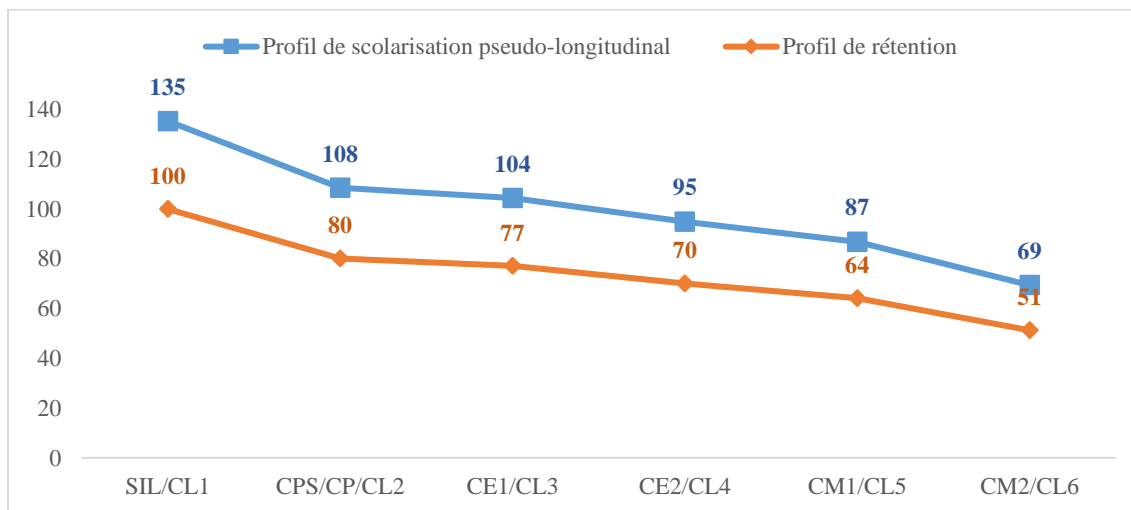
Source : Données du MINEDUB et du MINESEC et calculs des auteurs

**Tableau 2.10 : Evolution des taux d'accès, d'achèvement et de transition selon les cycles**

	2010-11	2017-18	2017-18 (Cameroun hors NOSO)
Taux d'accès primaire	131	125	135
Taux d'achèvement primaire	71	72	78
Taux de transition Primaire-Sec1	84	71	72
Taux d'accès Secondaire 1er cycle	60	51	56
Taux d'achèvement Secondaire 1er cycle	53	43	46
Taux de transition Secondaire 1 -2	65	80	74
Taux d'accès Secondaire 2ème cycle	34	34	34
Taux d'achèvement Secondaire 2ème cycle	25	25	26

Source : Données du MINEDUB et du MINESEC et calculs des auteurs

**Graphique 2.8: Profil de scolarisation pseudo-longitudinal et profil de rétention au primaire 2017-2018 (Cameroun hors NOSO)**



Source : Données du MINEDUB et calculs des auteurs

**En termes de comparaisons internationales, le Cameroun affiche des taux d'accès au primaire et d'achèvement supérieurs à la fois à la moyenne des pays de l'ASS et des pays à niveau de développement comparable.** Comme le montre les données du tableau 2.11, les taux d'accès au primaire et d'achèvement sont respectivement de 125% et de 72% au Cameroun contre 86% et 63% dans les pays comparable et 114% et 69% en ASS. De même, s'agissant de l'achèvement du cycle primaire, le pays performe mieux que la moyenne des pays de l'ASS et ses « comparateurs ».

**Au niveau de l'enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle, le Cameroun avec un taux d'accès légèrement au-dessus des pays qui lui sont comparables en ce qui concerne l'accès et d'achèvement du cycle.** Ces performances relativement faibles, sont à mettre en lien avec le recul des indicateurs consécutifs à la crise que connaît actuellement le pays.

**La performance du système éducatif demeure faible.** En effet, au regard des objectifs de développement du secteur, il apparaît que des progrès importants restent à réaliser au niveau de l'achèvement du primaire, de l'accès et de l'achèvement du secondaire 1<sup>er</sup> cycle.

**Tableau 2.11 : Comparaison internationale des taux d'accès et d'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire 1<sup>er</sup> (%)**

	Primaire		Secondaire 1er cycle	
	Taux d'accès Primaire	Taux d'achèvement Primaire	Taux d'accès Secondaire 1er cycle	Taux d'achèvement Secondaire 1er cycle
<b>Cameroun (2011)</b>	<b>131</b>	<b>71</b>	<b>60</b>	<b>53</b>
<b>Cameroun (2018)</b>	<b>125</b>	<b>72</b>	<b>51</b>	<b>43</b>
<b>Cameroun (2018, hors NOSO)</b>	<b>135</b>	<b>78</b>	<b>56</b>	<b>46</b>
Egypte	105,1	100,7	94,3	84,6
Soudan (2017)	86,0	61,7	56,1	57,5
Zambie (2013)	107,4	0,0	0,0	0,0
Ghana (2017)	100,4	93,8	88,8	78,0
Côte d'Ivoire (2017)	102,7	71,6	63,2	49,4
Lesotho (2016)	119,7	85,6	78,0	47,4
Sénégal (2017)	94,7	57,1	43,9	37,4
Comores (2017)	88,5	76,7	0,0	0,0
Mauritanie (2017)	105,1	76,1	46,1	41,9
Kenya (2016)	94,1	99,7	100,5	79,2
Sao Tomé-et-Principe (2016)	91,6	84,3	84,4	73,5
République-Unie de Tanzanie (2017)	109,1	68,7	48,5	29,6
Moyenne comparateurs	86	63	50	41
Moyenne ASS	114	69	58	44

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINEDUB, du MINESEC, ISU et Base d'indicateurs De l'IPE-Pôle de Dakar

### 3. Efficacité interne du système éducatif<sup>16</sup>

En plus des problèmes identifiés ci-dessus par rapport à l'accès et à l'achèvement des différents cycles, la question que l'on se pose maintenant est de savoir si le système permet aux élèves d'arriver au bout du secondaire dans le temps normalement imparti, c'est-à-dire sans redoublement et sans abandon. Le tableau 2.12 présente l'évolution de la part des redoublants au cycle primaire et aux deux cycles de l'enseignement secondaire général pour l'année scolaire 2017-18 et le tableau 2.13 propose une comparaison internationale. La synthèse des analyses sur l'efficacité interne est la suivante :

- **Dans le primaire et le secondaire 1<sup>er</sup> cycle, les redoublements sont trois fois plus élevés dans le sous-système francophone comparé au sous-système anglophone.** Ainsi en 2017-18, les redoublants représentaient respectivement 12% des effectifs du primaire et au premier cycle du secondaire et 17,9% de ceux du second cycle du secondaire. Par ailleurs le redoublement précoce

<sup>16</sup> S'il est généralement convenu que les objectifs quantitatifs des systèmes éducatifs consistent à admettre à l'école tous les enfants en âge d'être scolarisés, il importe aussi de faire en sorte que les élèves qui entament un cycle donné l'achèvent selon le nombre d'année théorique du cycle. L'analyse de l'efficacité interne du système, notamment en termes de gestion de flux adresse cette question.

demeure très élevé dans le primaire, la proportion moyenne des redoublants en 1<sup>ère</sup> année et en dernière année du primaire est respectivement de 14% et de 13% pour une moyenne de 12% dans le cycle. Dans le secondaire 1<sup>er</sup> cycle, le redoublement en fin de cycle représente 20% des effectifs alors que la moyenne du cycle est de 12%. Dans le secondaire 2<sup>nd</sup> cycle, le redoublement est plus massif dans la deuxième année du cycle (1<sup>ère</sup>/Lower6th) en raison de l'examen du probatoire qui conditionne l'accès à la classe de terminale. Ainsi, les redoublements sont respectivement 3 fois plus élevés au primaire et au secondaire 1<sup>er</sup> cycle et 2 fois plus élève au secondaire 2<sup>nd</sup> cycle dans le sous-système francophone comparé au sous-système anglophone. Les deux sous-systèmes pratiquent ainsi une politique du redoublement pratiquement différentes quoiqu'appartenant à un même système au niveau national.

- **En comparant le Cameroun aux pays de l'ASS en 2017-18, il apparait que la pratique du redoublement est bien plus étendue dans le pays admet en comparaison à d'autres pays africains.** En effet, le Cameroun affiche des taux de redoublement respectifs de 12,3% au primaire, 12,2% au secondaire 1<sup>er</sup> et 17,9% au secondaire 2<sup>nd</sup> cycles, alors que les moyennes pour les pays de l'ASS sont respectivement de 9,6%, 13,6% et 13,9% relativement pour le primaire, le secondaire 1<sup>er</sup> cycle et le secondaire 2<sup>nd</sup> cycle. Par ailleurs, les indicateurs placent le Cameroun largement au-dessus des pays ayant un niveau de PIB/Hab. comparable.

**Tableau 2.12: Évolution des proportions des redoublants aux cycles d'enseignement primaire et secondaire (%), 2017-18**

	% des redoublants		
	Ensemble	Francophone	Anglophone
<b>Primaire</b>	<b>12,3%</b>	<b>14,0%</b>	<b>4,1%</b>
SIL/CL1	14,3%	16,2%	4,4%
CPS/CP/CL2	11,1%	12,7%	3,8%
CE1/CL3	11,4%	13,0%	3,6%
CE2/CL4	11,3%	12,8%	4,6%
CM1/CL5	11,9%	13,7%	4,5%
CM2/CL6	13,1%	15,2%	3,6%
<b>Secondaire1</b>	<b>12,2%</b>	<b>17,4%</b>	<b>5,2%</b>
Form1/6	8,7%	9,6%	4,5%
Form2/5	7,9%	8,8%	3,9%
Form3/4	10,9%	12,0%	5,8%
Form4/3	20,1%	35,3%	6,5%
<b>Secondaire2</b>	<b>17,9%</b>	<b>20,1%</b>	<b>9,0%</b>
Form5/2nde	10%	9%	11%
Lower6th/1ère	25%	27%	6%
Upper6th/Term	19%	21%	8%

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINEDUB, du MINESEC

**Tableau 2.13: Comparaison internationale des proportions (%) de redoublants dans l'enseignement primaire et secondaire général (2017 ou année plus proche)**

	Primaire	Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	Secondaire 2 <sup>nd</sup> cycle
Cameroun (2018)	12,3	12,2	17,9
Congo (2017)		17,6	14,8
Egypte (2018)			-
Nigéria (2017)	11	13,2	35
Soudan (2017)	1,8	1,9	0,7
Zambie (2013)		13,7	12,5
Ghana (2018)		4,9	4,7
Côte d'Ivoire (2017)		2,8	-
Lesotho (2016)	1,4	20,9	17,2
Sénégal (2017)	2,4	5,7	13,3
Comores (2017)	12,2		-
Mauritanie (2017)		10,7	0,9
Kenya (2016)		2,6	-
Sao Tomé-et-Principe (2016)		9,7	10
République-Unie de Tanzanie (2017)	9,3	11,3	6,1
Moyenne pays comparateurs		9,6	11,5
Moyenne ASS	9,6	13,6	13,9

Source : Calcul des auteurs sur la base des données du MINEDUB, du MINESEC, ISU et Base d'indicateurs de l'IIEP-Pôle de Dakar

**Des gaspillages importants de ressources publiques du fait des redoublements et des abandons.** Le tableau 2.11 présente les coefficients d'efficacité interne (CEI)<sup>17</sup> pour les différents cycles de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Selon les cycles, l'efficacité interne est relativement plus faible au primaire. Les résultats montrent que 47,2% (100% moins 52,8%) des ressources affectées au primaire sont « gaspillées » du fait des redoublements et des abandons. Au niveau du secondaire, les ressources « gaspillées » sont de l'ordre de 20% (100% moins 79,8%) et 37,9% (100% moins 62,1%) respectivement pour le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire.

**Dans l'ensemble, le redoublement a plus de poids que l'abandon dans la faible efficacité à tous les niveaux, mais existe des disparités entre les deux sous-systèmes.** Dans le sous-système francophone, le redoublement est plus fréquent que l'abandon ; ce qui signifie que la diminution de la fréquence des redoublements améliorerait de façon significative l'utilisation efficiente des ressources mobilisées et affectées à ces niveaux d'enseignement. Dans le sous-système anglophone en revanche, les abandons sont les plus importantes sources de faible efficacité. Ceci serait dû au fait des abandons en lien avec la fermeture des écoles de ce sous-système qui sont principalement établies dans le NOSO. De ce qui précède, la réduction des redoublements (dans la partie francophone) et des abandons (dans la partie anglophone) améliorerait donc de façon significative l'utilisation efficiente des ressources affectées aux différents niveaux d'enseignement.

<sup>17</sup> Le CEI est un indicateur utilisé pour évaluer l'intensité de ces coûts supplémentaires en cours de cycle.

**Tableau 2.14: CEI au primaire, secondaire 1<sup>er</sup> cycle et au secondaire 2<sup>nd</sup> cycle, 2017-18**

	Primaire	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2ème cycle
<b>Ensemble</b>			
Global	52,1%	79,8%	62,1%
Sans redoublement	59,4%	90,5%	75,6%
Sans abandon	87,7%	88,2%	82,1%
<b>Francophone</b>			
Global	57,1%	76,9%	66,8%
Sans redoublement	66,4%	93,3%	84,0%
Sans abandon	86,0%	82,4%	79,5%
<b>Anglophone</b>			
Global	37,0%	45,3%	71,1%
Sans redoublement	38,6%	47,6%	78,3%
Sans abandon	95,9%	95,2%	90,8%

Source : Données du MINEDUB et du MINESEC et calculs des auteurs

#### 4. Analyse des disparités<sup>18</sup>

L'importance accordée à l'équité se traduit dans les engagements internationaux et nationaux de développement. Sur le plan international, à travers l'ODD 4 dédié à l'éducation, les pays et leurs partenaires se sont engagés à « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » à l'horizon 2030. Au Cameroun, les engagements politiques en faveur de l'équité dans l'éducation ressortent dans les documents de politiques globales de développement ou les politiques sectorielles de l'éducation. Par ailleurs, l'équité demeure l'un des thèmes centraux de l'analyse des systèmes éducatifs. L'éducation contribuant à la détermination des conditions économiques et sociales de la vie adulte, il importe que le système éducatif s'efforce de garantir à tous les individus une égalité des chances d'accès aux différents niveaux d'éducation, dans une perspective de justice sociale et de réduction des inégalités.

##### 4.1. Les disparités de scolarisation

###### 4.1.1. Les disparités globales de scolarisation

Différentes approches peuvent être utilisées pour apprécier les disparités de scolarisation entre différents sous-groupes de population, et juger de leur évolution dans le temps. Une des approches consiste à examiner le statut scolaire<sup>19</sup> d'une génération ou groupe d'individus<sup>20</sup> et comparer le poids de ceux qui ont été scolarisés ou qui sont encore scolarisés au poids de ce sous-groupe d'individus dans la population

<sup>18</sup> L'objectif de cette partie est d'analyser l'équité au sein du système éducatif et d'évaluer l'ampleur des disparités en tenant compte de différents facteurs socio-économiques.

<sup>19</sup> Ce qui signifie qu'on tient compte à la fois des personnes scolarisées et non scolarisés ; et pour ceux qui ont été ou qui sont scolarisés, quel est le niveau le plus élevé atteint.

<sup>20</sup> En l'occurrence les individus âgés de 5 à 24 ans dans le cas du Cameroun

totale. On en déduit une mesure synthétique qui est le rapport des chances relatives (RCR)<sup>21</sup>. En considérant une génération d'âge scolarisable de 5 à 24 ans, le tableau 2.11 présente les disparités selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie dans la participation à l'éducation d'autre part, et d'autre part les rapports de chance relative filles/garçons, rural/urbain et Plus pauvres/plus riches qui représentent respectivement pour les filles, les ruraux et les plus pauvres, la chance d'atteindre un niveau d'éducation comparativement aux garçons, aux urbains et aux plus riches.

**Tableau 2.15 : Distributions des élèves aux différents niveaux d'études et rapports de chances relatives des différents groupes**

	% dans la population	Niveau d'instruction						Ensemble
		Aucun	Préscolaire	Primaire	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2ème cycle	Supérieur	
<b>Sexe</b>								
Masculin	49,6%	39,8%	53,1%	50,7%	52,4%	51,0%	50,3%	51,2%
Féminin	50,4%	60,2%	46,9%	49,3%	47,6%	49,0%	49,7%	48,8%
Total	100,0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%
<b>Milieu de résidence</b>								
Urbain	48,4%	19,3%	58,4%	43,6%	61,0%	77,6%	95,0%	53,3%
Rural	51,6%	80,7%	41,6%	56,4%	39,0%	22,4%	5,0%	46,7%
Total	100,0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%
<b>Niveau de vie</b>								
Q1	20,7%	51,9%	3,3%	22,0%	8,3%	2,6%	0,0%	15,5%
Q2	19,7%	25,5%	15,6%	23,5%	15,0%	5,7%	0,6%	18,7%
Q3	19,8%	14,3%	24,0%	21,2%	23,1%	16,2%	1,9%	20,7%
Q4	20,4%	6,7%	30,0%	18,6%	28,2%	31,1%	25,3%	22,7%
Q5	19,4%	1,6%	27,1%	14,7%	25,3%	44,4%	72,2%	22,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>Rapport de chance</b>								
Fille/Garçons		17,2%	-6,2 <sup>22</sup> %	-1,9%	-5,0%	-2,5%	-1,2%	-2,8%
Rural/Urban		59,2%	-17,5%	8,4%	-22,1%	-56,8%	-130,9%	-8,5%
Q1/Q5		<b>147,2%</b>	<b>-94,3%</b>	<b>14,8%</b>	<b>-51,1%</b>	<b>-126,3%</b>		<b>-18,8%</b>

Source : estimation des auteurs à partir des données MICS 2013-2014

Les principaux résultats sont les suivants :

- **Les filles ont respectivement 17%, 2% et 5% de chance en moins d'être non scolarisées, d'accéder au primaire et au secondaire 1<sup>er</sup> cycle comparés aux garçons.** Ainsi alors que les filles et les garçons sont représentés à part quasiment égale dans la population des 5-24 ans, elles comptent pour 60% des jeunes n'ayant aucun niveau d'étude. Relativement à leur poids dans la

<sup>21</sup> Le rapport des chances relatives (également connu par son nom en anglais, le « *odds ratio* ») est une mesure de l'avantage (ou du handicap) comparatif dont disposent les individus appartenant à un groupe A, par rapport à ceux appartenant à un groupe B, où le groupe A est plus favorisé que le groupe B, pour atteindre une performance scolaire élevée (*e*) plutôt que faible (*f*).

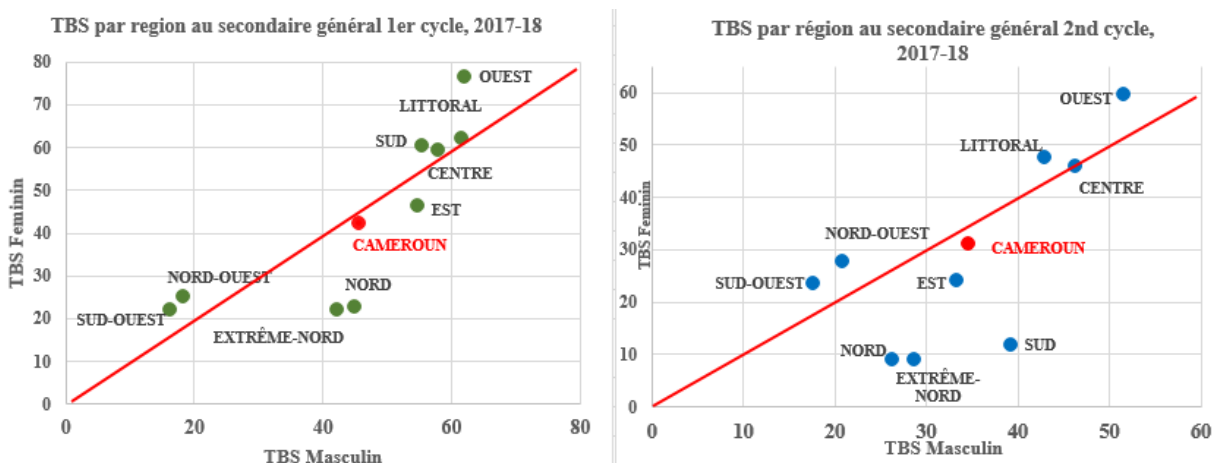
<sup>22</sup> Exemple de calcul : le rapport de chance fille/garçon au préscolaire est obtenu par :  $\log((46,9/50,4) / (53,1/49,6))$ .



population de référence, elles accèdent moins que les garçons au préscolaire, (46,9% contre 53,1%), et ont un accès presque égal à celui des garçons au primaire et au supérieur. En revanche, elles accèdent moins au post primaire avec des proportions de 47,6% et 49%, respectivement au 1<sup>er</sup> cycle secondaire et au 2<sup>nd</sup> cycle secondaire. Les filles sont ainsi les plus non-scolarisées que les garçons, elles ont ainsi 17% fois plus de chances que les garçons à être non scolarisées. Par la suite, elles ont 6% moins de chance que les garçons d’être scolarisées dans le préscolaire. Malgré la quasi-parité observée au primaire, les filles ont sur l’ensemble du cursus scolaires (du préscolaire à l’enseignement supérieur) 3% moins de chances d’être scolarisés avec des chances de scolarisation moins élevées au 1<sup>er</sup> cycle de l’enseignement secondaire.

- **Les disparités dans le secondaire en défaveur des filles persistent particulièrement dans les régions du Nord, de l’Extrême-Nord, de l’Adamaoua, de l’Est et du centre.** Le graphique n°2.9 ci-après montre de plus que la région du centre garantit la parité de sexe dans l’enseignement secondaire général, et dans une moindre mesure la région du Littoral pour le secondaire général 1<sup>er</sup> cycle. Ensuite, il se dessine un ensemble de régions dans lesquelles les TBS, au secondaire (1<sup>er</sup> cycle et 2<sup>nd</sup> cycle) des filles sont inférieurs à ceux des garçons : il s’agit des régions du Nord, de l’extrême-Nord et de l’Est.

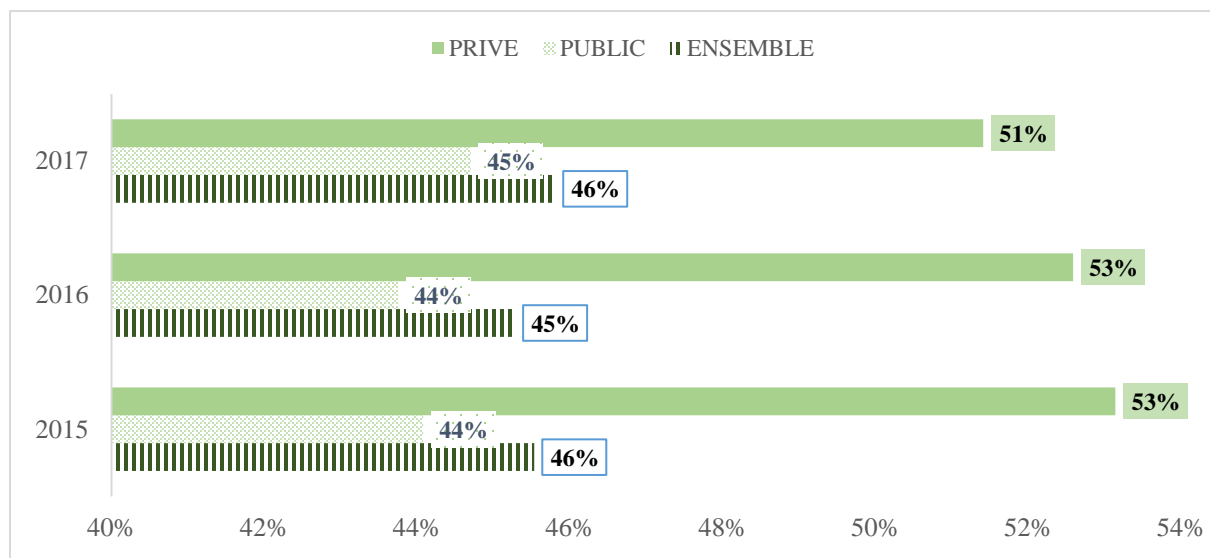
**Graphique 2.9: Positionnement des régions du Cameroun selon leurs TBS dans secondaire, 2017-18.**



Source : Estimation des auteurs à partir des données du MINESEC 2017-18 et des projections démographiques des données de population du BUCREP

- **Les disparités de genre dans le secondaire se répercutent dans l’enseignement supérieur.** Les inégalités de sexe sont également observées dans l’accès au supérieur ; on note en effet que les filles ont relativement moins accès comparativement aux garçons. De 2015 à 2017, les filles ont représenté entre 44% à 45% des effectifs inscrits à l’enseignement supérieur. Ceci serait juste la conséquence de la répartition des garçons et des filles en fin du secondaire déjà défavorable aux filles. Si elles sont davantage présentes dans les universités privées comparativement aux garçons (elles comptent entre 51% et 53% des effectifs), les filles sont en revanche moins représentées dans les universités publiques (elles sont 45% en 2017 et 44% en 2015 et en 2016).

**Graphique 2.10 : Pourcentages de filles dans l'enseignement supérieur public et privé, 2015 à 2017**



Source : calculs des auteurs à partir des données administratives du MINESUP

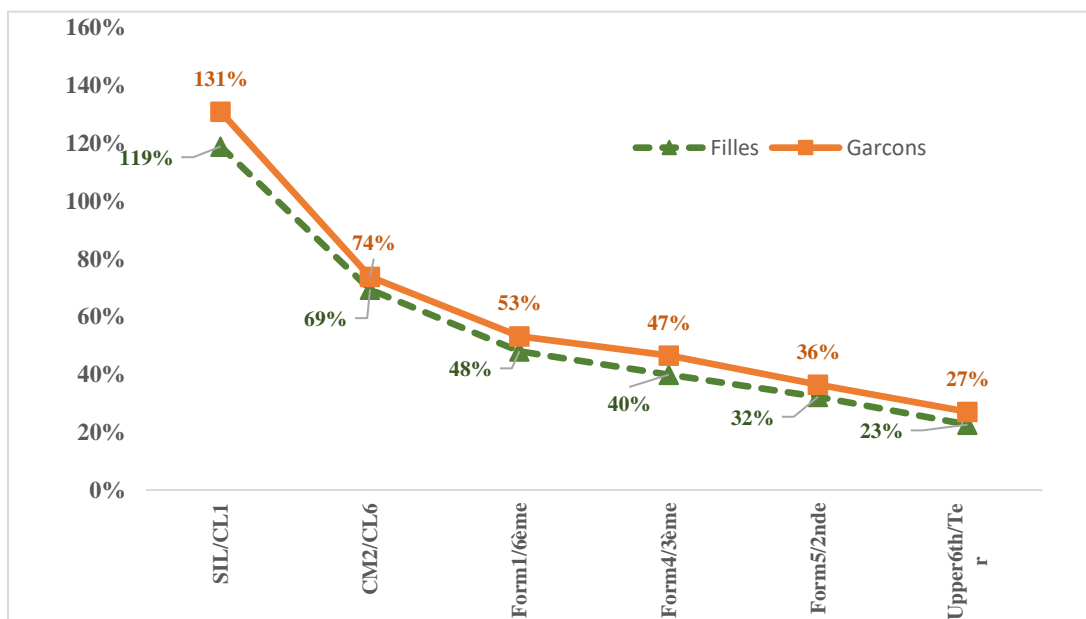
- La population des 5-24 ans est à 52% rurale, mais 81% des jeunes de 5-25 ans jamais scolarisés sont ruraux.** Le milieu de résidence apparaît souvent comme une variable de disparité majeure en matière de scolarisation dans la mesure où il existe dans la plupart des pays un écart souvent important dans les niveaux de dotation en équipements et infrastructures de développement et de d'accès aux services sociaux de base entre le milieu rural et le milieu urbain. Globalement, les données consignées dans ce tableau 2.15 qui présente la situation scolaire des jeunes de 5 à 24 ans selon le milieu, montre que si les ruraux comptent pour près de 52% de la population totale des 5-24 ans, ils représentent 81% des jeunes de 5 à 24 ans jamais scolarisés, et parmi les scolarisés, à l'exception de l'enseignement primaire, ils accèdent moins que les urbains aux services éducatifs. Ils représentent ainsi 42%, 39%, 22% des individus scolarisés respectivement au préscolaire, au secondaire premier cycle et au secondaire deuxième cycle ; ce qui témoigne qu'ils sont moins bien représentés à ces différents niveaux d'enseignement. En termes de chances relatives, les enfants issus des milieux ruraux ont plus de 17% de chance en moins d'avoir accès au préscolaire, 22% moins de chances d'être scolarisés au 1<sup>er</sup> premier cycle du secondaire et 57% de chance en moins d'être scolarisé au 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire.
- Les plus pauvres ont 20% moins de chance d'être scolarisés comparés aux plus riches et ils restent moins longtemps à l'école.** L'origine socioéconomique est l'une des dimensions importantes à prendre en considération dans la lutte contre les inégalités dans le parcours scolaire des enfants. Une première analyse d'appréciation d'éventuelles disparités selon le niveau de vie des ménages est donnée dans le tableau 2.15 qui présente le statut scolaire de la population de 5-24 ans selon le quintile de richesse. Tout d'abord, il faut remarquer que près de 77% des non-scolarisés sont issus des deux premiers quintiles des ménages les plus pauvres. Concernant la scolarisation aux différents niveaux d'enseignement, on remarque que les 20% les plus pauvres sont relativement peu représentés dans les différents segments du système éducatif

comparativement aux 20% les plus riches, et ce notamment dans les niveaux post-primaires. Ainsi, alors que les enfants issus des deux quintiles les plus pauvres représentent 40% dans la population de 5-24 ans, ils sont seulement 23,3% dans le premier cycle du secondaire, (53,5% pour les deux quintiles les plus riches), 8,3% au second cycle de l'enseignement secondaire (contre 75,5% pour les quintiles les plus riches)

#### 4.1.2. Les disparités dans le parcours scolaire des individus

**Les disparités de genre en défaveur des filles qui apparaissent en début du primaire se resserrent le long du parcours scolaire sans totalement se résorber.** Les données montrent que la couverture scolaire reste globalement plus favorable aux garçons sur l'ensemble des segments du système éducatif. Concernant l'accès au primaire, en 2017-18 l'indice de parité des taux d'accès s'élève à 0,91, soit 91 filles pour 100 garçons, suggérant un accès au primaire légèrement favorable aux garçons qu'aux filles. Les écarts se maintiennent entre filles et garçons jusqu'au début du cycle secondaire. A l'entrée du secondaire 1<sup>er</sup> cycle, seuls 48% des filles et 53% des garçons en âge d'intégrer ce cycle sont effectivement enrôlés. A noter qu'en fin du premier cycle et au début du secondaire deuxième cycle, les écarts se resserrent entre filles et garçons si bien qu'en fin de secondaire, les disparités entre filles et garçons ne sont que de 4 points en 2017-18 et de 3 points en 2016-17.

**Graphique 2.11: Profil transversal de scolarisation selon le genre, 2017-18**



Source : Estimation des auteurs à partir des données administratives du MINEDUB et du MINESEC

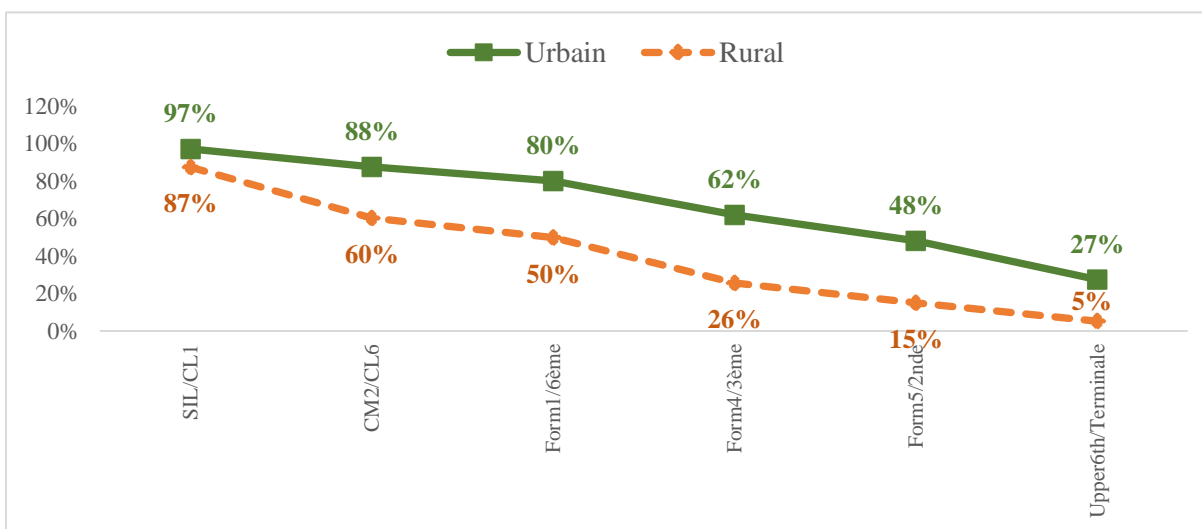
**Tableau 2.16: Taux d'accès et taux d'achèvement par niveau selon le genre, 2016-17 et 2017-18**

	2016-17			2017-18		
	Filles	Garçons	IPS	Filles	Garçons	IPS
Taux d'accès Primaire	128%	141%	91%	119%	131%	91%
Taux d'achèvement primaire	73%	78%	94%	69%	74%	94%
Taux de transition Primaire-Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	74%	76%	97%	69%	72%	96%
Taux d'accès Secondaire 1er cycle	54%	59%	91%	48%	53%	90%
Taux d'achèvement Secondaire 1er cycle	43%	49%	87%	40%	47%	86%
Taux de transition Secondaire 1 -2	81%	74%	109%	81%	78%	103%
Taux d'accès Secondaire 2ème cycle	34%	36%	95%	32%	36%	89%
Taux d'achèvement Secondaire 2ème cycle	23%	26%	90%	23%	27%	84%

Source : estimation des auteurs à partir des données administratives du MINEDUB et du MINESEC

**Les disparités entre les urbains et les ruraux se renforcent le long du parcours scolaire.** Le graphique 2.12 illustre les parcours scolaires des enfants des milieux urbains et ruraux de la première année de l'enseignement du primaire à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Elle montre que les urbains présentent une probabilité d'accès en 1<sup>ère</sup> année du primaire s'élevant à 97% contre 87% chez les ruraux, soit un écart de près de 10 points de pourcentage dès l'entrée à l'école primaire, en fin du cycle primaire (6<sup>ème</sup> année) l'écart est de 18 points de pourcentage entre le milieu rural (60%) et le milieu urbain (88%). A l'entrée du collège l'écart se creuse encore plus dans la mesure où les urbains ont 80% de chances d'accès au collège contre 50% pour les ruraux. A la fin du second cycle secondaire, les écarts urbains versus ruraux sont tels qu'on arrive à une probabilité d'achèvement du lycée estimée à 5% seulement pour les ruraux contre 27% pour les urbains. Au total, on remarque une situation scolaire défavorable aux ruraux qui commence relativement dès leur entrée au primaire et se poursuit tout au long du parcours scolaire.

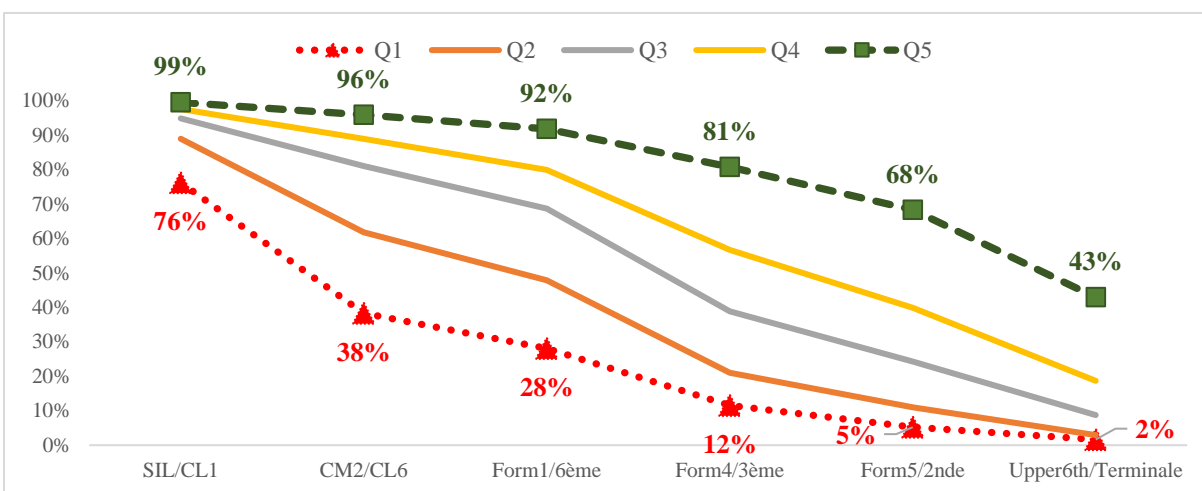
**Graphique 2.12: Proportion d'une cohorte accédant aux différents niveaux d'éducation selon le milieu de résidence, 2014**



Source : estimation des auteurs à partir des données MICS 2013-2014

**Les disparités entre les riches et les pauvres se renforcent le long du parcours scolaire.** Le graphique 2.13 illustre le parcours scolaire des enfants en fonction du quintile de niveau de vie. Concernant les chances de scolarisation, des disparités existent déjà dès l'entrée au primaire puisque, alors que quasiment 100% des enfants issus des familles riches peuvent espérer avoir accès à l'école, la probabilité d'accès n'est estimée qu'à 76% pour les enfants issus des familles pauvres. A la fin du cycle primaire, les écarts sont tels que 96% des enfants issus de ménages plus riches peuvent espérer terminer le cycle primaire contre 38% des enfants issus des familles pauvres. Ceci montre que le système éducatif camerounais regorge de nombreuses contraintes quant à la scolarisation et la rétention des enfants et des jeunes issus des milieux pauvres. En somme, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur semblent être réservés au groupe des 20% des ménages les plus riches, alors que pour le groupe des défavorisés les chances de scolarisations se réduisent déjà avec la fin du collège.

**Graphique 2.13: Proportion d'une cohorte accédant aux différents niveaux d'éducation selon le niveau de richesse, 2014**

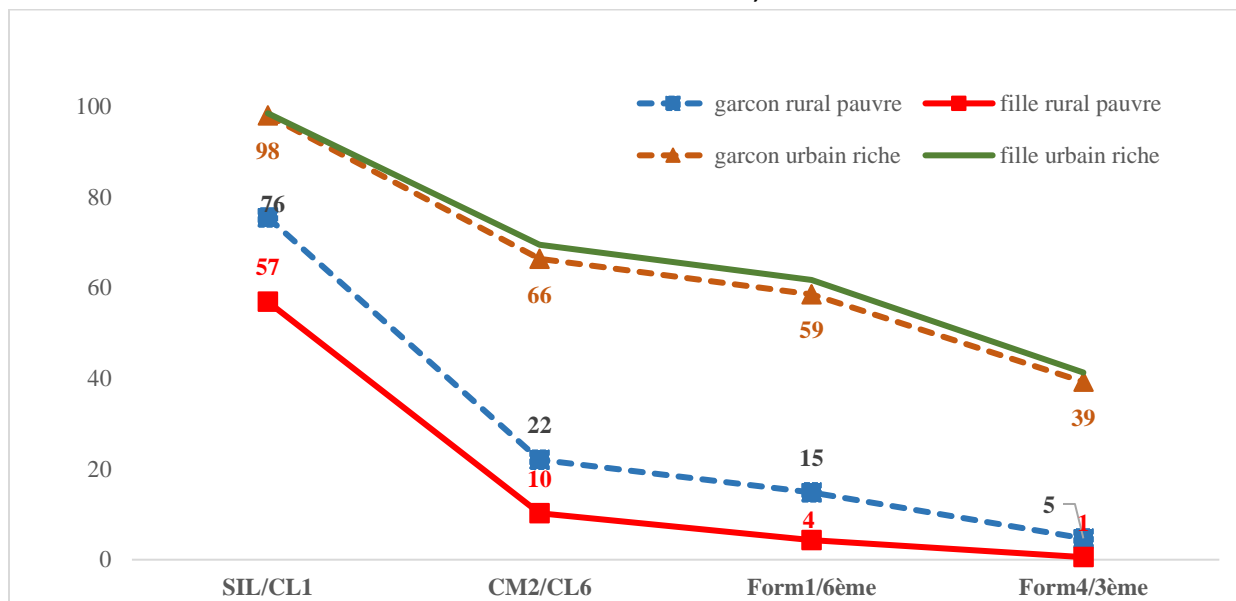


Source : estimation des auteurs à partir des données MICS 2013-2014

### Cumul des facteurs de disparités

**Les garçons issus des familles urbaines les plus riches ont plus de chances que les filles issues des familles rurales les plus pauvres le long du parcours scolaire.** Le graphique 2.14 ci-après récapitule une simulation des chances d'accès et d'achèvement au primaire et au secondaire 1<sup>er</sup> cycle selon le niveau de la richesse, le milieu et le sexe. Il apparaît ainsi que les écarts dans les effets cumulés sont assez importants. Concernant par exemple le primaire, les chances d'accès vont de 57 % pour les filles issues des ménages les plus pauvres du milieu rural (cumulant tous les facteurs de risque) à 98% pour les garçons issus des familles les plus aisés du milieu urbain tandis que les chances d'achèvement du primaire sont respectivement de 66% et de 10%. Enfin du secondaire 1<sup>er</sup> cycle, les écarts demeurent toujours énormes : une fille issue d'une famille pauvre du milieu rural n'a pratiquement aucune chance de terminer le secondaire 1er cycle contre 39% de chances pour un garçon venant d'une famille riche en milieu urbain.

**Graphique 2.14 : Chances d'accès et d'achèvement du primaire et du secondaire 1<sup>er</sup> cycle selon le niveau de vie, le milieu de résidence et le sexe, 2013-14.**



Source : estimation des auteurs à partir des données MICS 2013-2014

**Le niveau de vie demeure le principal facteur de création des inégalités sociales dans les différents segments du système éducatif.** Les analyses présentes ont mis en exergue de fortes disparités selon les dimensions genre, milieu de résidence, régions et richesse du ménage. Toutefois, pris individuellement ces constats ne permettent pas de rendre compte du rôle spécifique des différents facteurs à l'œuvre dans la production des disparités sociales dans les parcours scolaires des jeunes camerounais. Il apparaît alors utile d'examiner les instances de génération des disparités tout au long du système et de leur poids respectif. Du tableau 2.17 qui présente les résultats de cette analyse, on peut tirer les leçons suivantes :

- D'un point de vue global, les inégalités observées dans le système sont relativement peu présentes en matière d'accès au primaire mais deviennent plus importantes quand il s'agit de la rétention dans les cycles ;
- Le niveau de richesse combiné au milieu de résidence à la contribution la plus importante dans la création des disparités pour l'accès et la rétention au primaire, pour la rétention au secondaire et pour la transition entre le secondaire 1<sup>er</sup> cycle et second cycle.

**Tableau 2.17: Distribution de la population de 4-24 ans selon la richesse et le statut éducatif, 2014**

	Accès 1ère année du primaire	Rétention au primaire	Transition primaire-secondaire1	Rétention au Secondaire1	Transition Secondaire1-Secondaire2	Rétention au Secondaire2
<b>Favorisé/défavorisé</b>						
Garçon / fille	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Urbain / rural	1,1	1,3	1,1	1,5	1,3	1,6
Q5/Q1	1,3	1,9	1,3	2,1	1,9	2,0

Source : estimation des auteurs à partir des données MICS 2013-2014

### **Encadré 2.2 : 9 mesures pour améliorer la participation des filles à l'école**

1. Mieux faire respecter la scolarisation obligatoire dès 6 ans : Les analyses montrent qu'au Cameroun, les disparités de genre en faveur des filles apparaissent dès l'accès au primaire .
2. Promouvoir le passage de classe automatique en supprimant le redoublement : S'il reste difficile d'influencer directement la participation scolaire, le système éducatif peut accroître la qualité et la quantité des apprentissages qui sont acquis durant un temps de scolarisation limité. La suppression du redoublement et la pratique concomitante du passage automatique dans la classe supérieure est une mesure vertueuse puisqu'à coût donné, tant pour les familles que le contribuable, l'élève va bénéficier d'une stimulation plus importante et au final d'une performance accrue. La mesure peut aussi avoir l'effet bénéfique de limiter le sentiment d'échec scolaire et par suite les abandons en cours de scolarité.
3. Faciliter la transition vers le collège : La mise en place des mesures 1 et 2 aurait pour conséquence de prolonger l'universalisation de l'éducation au-delà du niveau primaire. Il est donc opportun de les renforcer par une transition automatique vers le secondaire, permettant d'empêcher les abandons de scolarité liés à un changement de niveau et d'établissement.
4. Augmenter l'âge obligatoire de scolarisation : La partie la plus importante des abandons a lieu pour les filles entre 14 et 15 ans, 15 ans est l'âge légal du mariage pour les femmes dans le code civil camerounais. Repousser l'âge obligatoire de scolarisation jusqu'à 15 ans aurait pour effet de repousser par là-même l'âge du mariage et du premier enfant. De plus, cette mesure permet d'assurer à toutes les jeunes femmes un minimum d'éducation de 10 années et de réduire considérablement les inégalités d'accès avec les garçons.
5. Améliorer l'hygiène et la discipline dans les écoles : Les conditions sanitaires dans les écoles, particulièrement au niveau secondaire ont clairement un effet néfaste sur la participation scolaire des jeunes adolescentes. La présence d'un point d'eau et de toilettes réservées aux filles et régulièrement nettoyées est primordiale.
6. Réprimer les violences sexuelles en sanctionnant les personnels mis en cause : La contribution des violences sexuelles aux abandons précoces et à la réticence de certains parents à scolariser leurs enfants n'est pas négligeable, en regard de la prévalence des violences sexuelles et liées au genre dans la société en général, et aux éléments mis en évidence par le secteur associatif. Dans ce contexte, il serait bénéfique de : (i) rappeler les bonnes pratiques en matière de lutte contre ces violences aux personnels de direction ; (ii) mettre en place des mécanismes de signalement transparents et anonymes pour les élèves et les personnels ; (iii) sanctionner avec sévérité les comportements criminels avérés et (iv) prendre la mesure du phénomène en mettant en place un outil statistique pérenne.
7. Favoriser le recrutement massif d'enseignantes et promouvoir les postes de direction auprès des femmes : Les femmes représentent une part importante du personnel sans être majoritaire. Pourtant, leur accès aux postes à responsabilités est encore très limité. Ce décalage pourrait peser sur la participation scolaire des jeunes filles, qui, au sein même de l'école, ne peuvent être guère témoin de l'émancipation de son personnel féminin. La féminisation du personnel féminin pourrait également avoir des effets positifs sur la lutte contre les violences liées au genre et l'amélioration des infrastructures sanitaires.
8. Féminiser l'accès à l'enseignement professionnel : Cette mesure doit être accompagnée de la féminisation du corps enseignant dans les filières professionnelles, l'ouverture de formations ciblées

davantage sur un public féminin et la formation des enseignants aux possibilités d'orientation professionnelles pour les filles sont autant de mesures à mettre en œuvre pour avancer vers l'objectif.

9. Inciter les jeunes filles à poursuivre leurs études dans les filières scientifiques : La féminisation des études scientifiques à partir du deuxième cycle du secondaire est encore limitée, particulièrement dans l'enseignement anglophone. Pour améliorer l'accès des filles aux sciences, le gouvernement pourrait mettre en place une campagne d'information et de communication ainsi que d'autres incitations (bourses, gratuité, etc.).

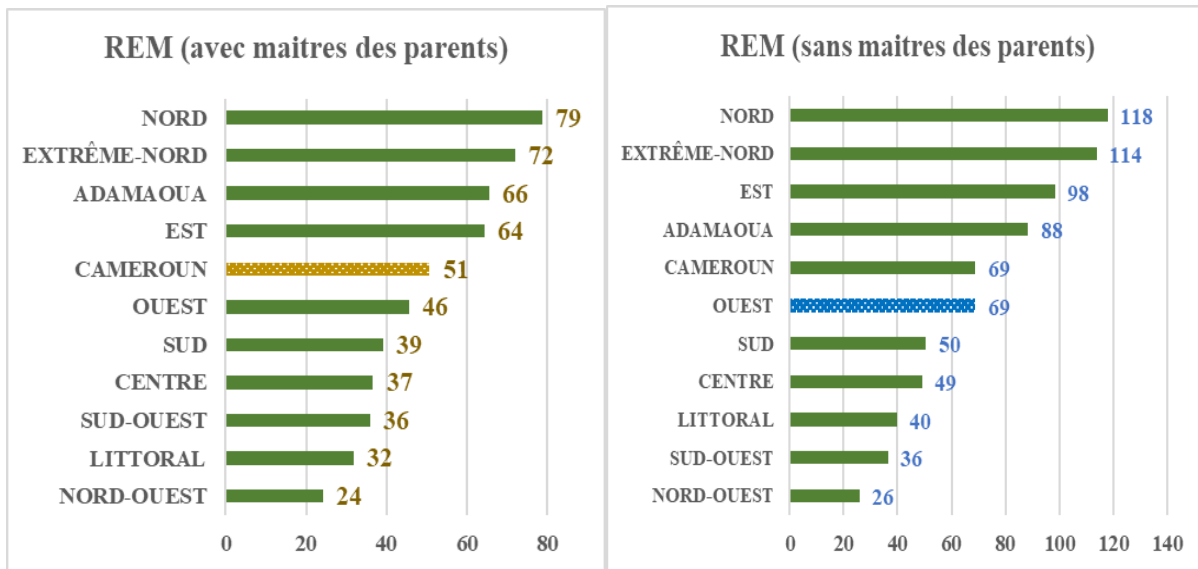
## 4.2. Les disparités dans la distribution des ressources publiques

**Dans le primaire, les régions du Nord, de l'Extrême-Nord, de l'Adamaoua et de l'Est sont les moins dotées en ressources enseignantes publiques.** Le graphique 2.12 présente le ratio élève-maître (REM) par région dans le but de mettre en exergue les inégalités dans l'allocation des enseignants. En considérant seulement les enseignants payés par l'Etat (fonctionnaires et contractuels) dans l'estimation du REM, le nombre moyen d'élèves par maître se situe à 69, autrement dit avec les ressources publiques, la charge moyenne d'un enseignant serait de 69 élèves. Cette valeur nationale moyenne cache des disparités entre les régions. La situation est préoccupante au Nord, à l'Extrême-Nord, à l'Adamaoua et à l'Est. Ces quatre régions affichent des ratios d'encadrement respectifs de 118 dans le Nord, 114 dans l'Extrême-Nord, 98 dans l'Est et 88 dans l'Adamaoua.

**Les efforts des familles dans les régions les moins dotées contribuent à réduire ses disparités, sans toutefois les annuler.** En prenant en compte tous les enseignants payés par l'Etat et maîtres des parents, le REM passe de 69 à 51. Autrement dit la charge moyenne pour un enseignant est de 51 élèves. On note également une amélioration des REM dans les régions les moins dotées en fonctionnaire et contractuels. Plus précisément avec l'effort des parents le REM passe de 118 à 79 dans le Nord, de 114 à 72 dans l'Extrême-Nord, de 88 à 66 dans l'Adamaoua et de 98 à 64 à l'Est. Toutefois, en référence à la moyenne nationale de 51 élèves par maître, ces quatre régions restent les moins dotées. Cette situation n'est pas sans conséquence sur le niveau de couverture et de qualité de l'enseignement dans ces régions.



Graphique 2.15 : Ratio élèves /maitre au primaire public, 2017-18

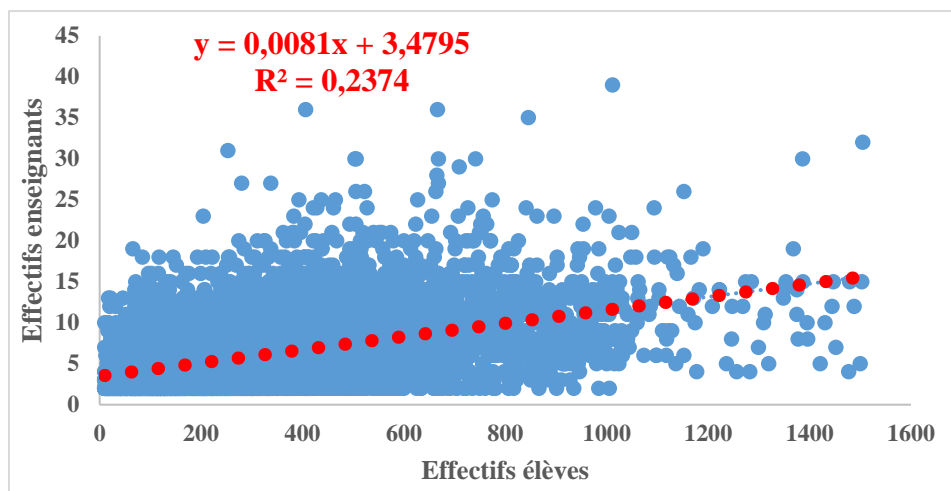


Source : estimation des auteurs à partir des données des annuaires du MINEDUB et du MINESEC

**En considérant les enseignants toutes catégories confondues ou juste ceux payés par l'Etat, certaines régions présentent des ratios relativement confortables, donc relativement mieux dotées que les autres.** Il s'agit des régions du Sud, du Centre, du Sud-Ouest, du Littoral et du Nord-Ouest. A noter que le cas des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest doit être considéré avec précaution. En raison des conflits qui sévissent dans ces régions, occasionnant des déplacements de population, et ainsi la baisse du nombre d'élèves devant être scolarisés, le ratio élèves-maitres deviennent mécaniquement plus faible étant donné que l'effectif des enseignants lui ne baisse pas, même quand ils ne sont pas absolument sur le terrain.

**Les enseignants fonctionnaires ne sont pas déployés en fonction des besoins.** Le graphique 2.15 mets en lien les effectifs des élèves et ceux des enseignants, cette représentation montre qu'environ 24% de l'allocation est lié à l'effectif des élèves et donc que l'allocation des 76% (100% moins 23,7%) restant est basé sur d'autres facteurs.

Graphique 2.16 : Allocation<sup>23</sup> des enseignants dans le primaire public, 2018-19



Source : estimation des auteurs à partir des données des annuaires du MINEDUB

Chaque enfant qui est scolarisé bénéficie des ressources publiques mises à disposition du système éducatif. De ce fait, ceux qui n'ont pas accès à l'école ne bénéficient d'aucune des ressources publiques allouées à l'éducation. Il s'ensuit donc que la répartition des ressources publiques en éducation au sein d'une génération d'enfants va dépendre de : i) la répartition du niveau terminal de scolarisation, ii) et de la structure des dépenses publiques par élève (coût unitaire) aux différents niveaux d'enseignement. A partir de la structure moyenne des scolarisations, c'est-à-dire de la répartition d'une cohorte d'individus par niveau terminal de scolarisation, mais aussi de la structure des dépenses publiques engagées par élève par niveau d'enseignement, il est possible d'estimer quel volume de ressources publiques d'éducation a été capté au total jusqu'à l'atteinte de chacun de ces niveaux terminaux. Le graphique 2.16<sup>24</sup> présente la courbe de Lorentz de la distribution structurelle des ressources publiques d'éducation et le graphique 2.17 propose une comparaison internationale. Les principaux enseignements sont les suivants :

- **Il apparait globalement que les 10% les plus éduqués au sein de la cohorte (ceux qui poursuivent le plus longtemps leurs études) s'approprient le tiers (33%) des ressources publiques d'éducation.** Ce chiffre manifeste dans l'absolu un degré relativement assez fort de concentration des ressources publiques allouées à l'ensemble du secteur.

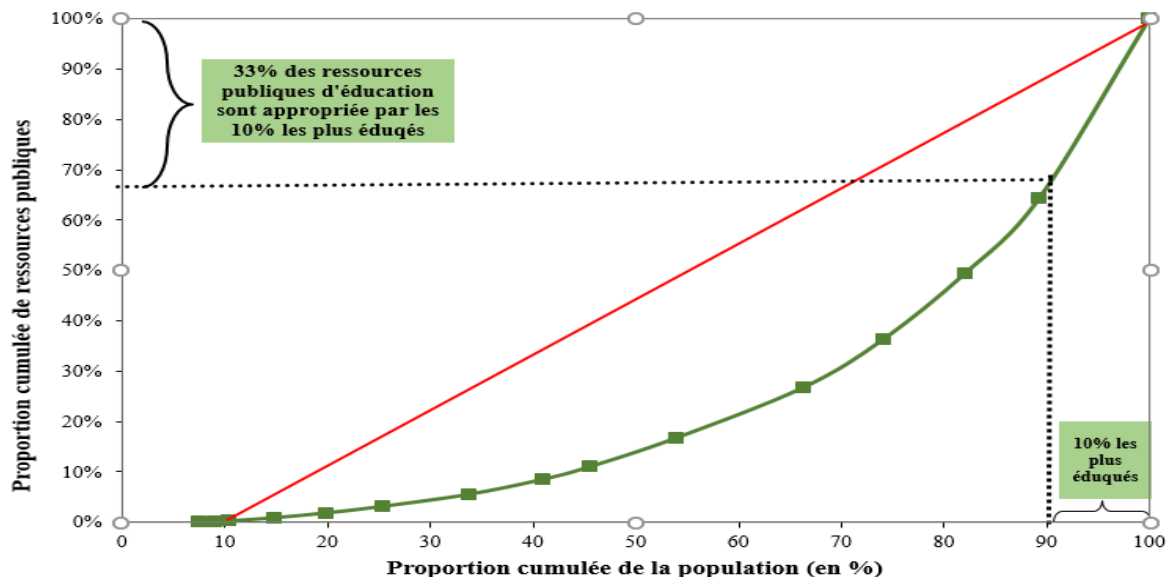
<sup>23</sup> Cette estimation a été précédée d'une vérification minutieuse des données qui a conduit à cylindrer la base de travail : exclusion des écoles de très petite taille et celles de très grande taille.

<sup>24</sup> Dans ce graphique, la diagonale représente la situation théorique de répartition égalitaire des ressources publiques en éducation au sein de la cohorte, caractérisant une situation dans laquelle chaque part de la cohorte, du fait de sa scolarisation, consomme une part identique de ressources publiques d'éducation tandis que la courbe en vert matérialise la distribution réelle. Par principe de construction, plus elle est éloignée de cette diagonale, plus la distribution structurelle des ressources publiques mises à disposition du système est inégalitaire.

- **On constate qu'il n'y a pas eu d'amélioration dans la distribution structurelle des ressources publiques d'éducation.** Le degré de concentration des ressources par les 10% les plus éduqués passe de 30% en 2011 à 33% en 2018.
- **La distribution structurelle des ressources publiques au Cameroun en-dessous de la moyenne des pays considérés.** Ceci suggère une inégalité plus faible – mais en augmentation - dans la répartition des ressources publiques d'éducation au Cameroun. En considérant les années plus proches, le Cameroun se classe au niveau de Sao Tomé et Príncipe qui présentent un degré de concentration plus faible des ressources par les 10% les plus éduqués.

Les inégalités mises en évidence dans la distribution des ressources publiques d'éducation étant structurelles, les pistes d'actions sont à rechercher d'abord dans une amélioration de la structure des dépenses publiques par élève par niveau d'enseignement. En effet, les coûts unitaires sont bien plus élevés vers le sommet de la pyramide éducative et bien plus faibles vers la base. Les données issues du chapitre 3 du présent diagnostic montrent que les coûts unitaires sont de 54 000 FCFA pour le primaire, 15 000 FCFA pour le secondaire 1<sup>er</sup> cycle, 483 000 FCFA pour le secondaire 2<sup>nd</sup> cycle et 730 000 FCFA pour le supérieur. De fait, la minorité qui arrive à poursuivre jusqu'au sommet s'approprie la plus grande part des ressources publiques injectées dans le système.

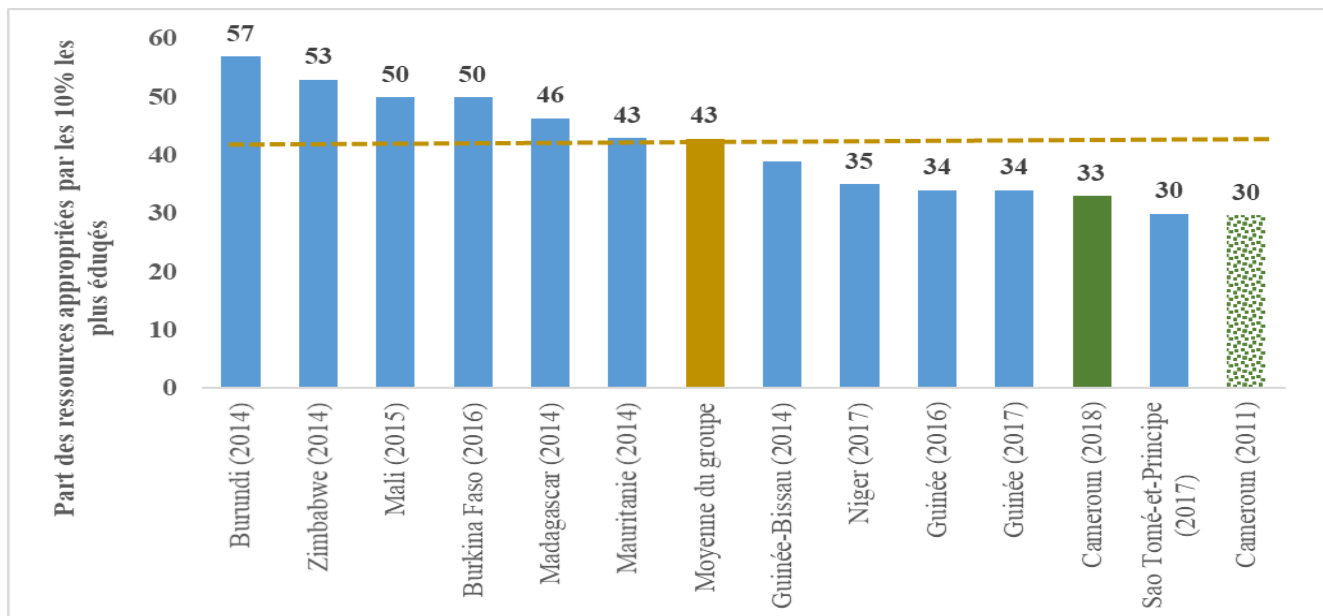
**Graphique 2.17: Courbe de Lorentz de la distribution structurelle des ressources publiques d'éducation, 2017-18.**



Source :

Source : Estimation des auteurs à partir des données du chapitre 2 (structure des scolarisations à travers le profil de scolarisation) et du chapitre 3 (coût unitaire et ressources publiques accumulées).

**Graphique 2.18: Part des ressources publiques d'éducation appropriée par les 10% les plus éduquées de la population dans quelques pays africains.**



Source : Estimation des auteurs pour le Cameroun 2018, RESEN 2013 pour le Cameroun 2011, et base d'indicateurs de l'IIPE – Pole de Dakar pour les autres pays

**De manière générale, la part des ressources publiques dont bénéficient certains groupes (garçons, urbains, et plus riches) par rapport aux autres est importante, voire plus importante que leurs poids respectifs dans la population.** Considérant la répartition selon le genre, les garçons qui représentent 49,6% de la population s'approprient 10% des ressources de plus que les filles, bien qu'il apparaisse une quasi-parité dans la structure de la population, du fait de leur scolarisation différenciée. Les disparités sont encore plus prononcées selon le milieu de résidence, où les urbains, (qui sont représentés à hauteur de 48% dans la population) s'approprient jusqu'à plus de deux (2) fois plus de ressources allouées à l'éducation que les ruraux. Enfin, les inégalités les plus fortes sont observées selon les niveaux de revenu des camerounais : les jeunes camerounais issus des familles les plus riches (quintile 5) consomment près de six (6) fois plus de ressources que les jeunes camerounais issus des familles les plus pauvres. Ces constats mettent en évidence l'idée selon laquelle, ce sont les groupes sociaux favorisés qui arrivent à s'approprier une part plus importante des dépenses d'éducation du fait de leurs avantages liés à l'accès, à la rétention qui leur sont généralement plus favorables. Par ailleurs, il existe une hiérarchie des facteurs les plus discriminants dans la production des disparités. Finalement, bien qu'il existe des écarts liés au genre au Cameroun, les disparités les plus prononcées s'observent surtout en fonction de la richesse du ménage.

**Tableau 2.18 : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation**

	% de chaque groupe dans la pop de 05-24 ans	Indice d'appropriation relative <sup>25</sup>
<b>Genre</b>		
Garçon	49,6%	1,1
Fille	50,4%	1,0
<b>Milieu de résidence</b>		
Urbain	48,4%	<b>2,3</b>
Rural	51,6%	<b>1,0</b>
<b>Quintile de richesse</b>		
Q1	20,7%	1,0
Q2	19,7%	1,5
Q3	19,8%	2,5
Q4	20,4%	3,6
Q5	19,4%	5,5

Source : estimation des auteurs à partir des données MICS 2013-2014 et des coûts unitaires issus du chapitre3 de ce diagnostic.

## Conclusion

**Le système éducatif camerounais montre une très faible croissance des effectifs entre 2010-11 et 2017-18, et cela en raison des déperditions d'effectifs constatés les deux dernières années.** En effet, si les effectifs ont augmenté régulièrement entre 2010-11 et 2015-16, tous les segments du système ont vécu d'importantes pertes d'effectifs en raison de la crise socio politique dans qui sévit dans le pays.

### **Une évolution des effectifs scolaires impactée par les crises.**

Les effectifs du préscolaire ont augmenté en moyenne de 6% par an entre 2010-11 et 2017-18. Au cours de la même période, le taux d'accroissement annuel moyen des effectifs scolarisés au primaire et au secondaire général sont respectivement de 2,3% et de 2,4% mais en ayant subi des pertes d'effectifs de 3,6% et de 4,7% à partir de 2016-17. L'enseignement secondaire technique ne semble pas avoir évolué dans la mesure où le taux d'accroissement annuel est évalué à moins de 1% ; cela est simplement liée à une déperdition de près de 8,5% des effectifs entre 2016-17 et 2017-18. La formation professionnelle n'accueille que très peu d'apprenants et les données disponibles ne permettent pas d'analyser l'expansion du sous-secteur. L'enseignement supérieur ne semble pas être impacté par la crise ; les effectifs ont cru de 4% en moyenne par an, tiré principalement par le privé qui a lui connu une croissance de 6% par an. L'impact relativement limité de la crise sur le supérieur risque à terme d'exacerber les inégalités dans la société camerounaise, dans la mesure où les couches relativement aisées qui sont majoritaires dans les

<sup>25</sup> L'indice d'appropriation des ressources est calculé ici comme le rapport des ressources consommées par le groupe favorisé/groupe non favorisé. Pour le genre, il est estimé comme suit : ressources consommées par les garçons/ressources consommées par les filles

niveaux terminaux du système sont préservées, alors que les couches les plus vulnérables en pâtissent dans les premières années d'enseignement au niveau primaire ou secondaire.

**En lien avec la déperdition des effectifs, la couverture scolaire s'est dégradée à tous les niveaux du système éducatif.**

En effet, l'achèvement du primaire estimée à 72% reste égal à sa valeur de 2010-11 et demeure surtout éloigné de l'objectif de la scolarisation primaire universelle.

Des défis restent également au niveau du secondaire, les données font état d'une performance relativement faible tant au niveau de l'accès que de l'achèvement. Au niveau du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire général, les indicateurs suivent la tendance globale à la baisse en termes d'accès et d'achèvement. Le taux d'accès qui se chiffre à 51% en 2017-18 (contre 60% en 2010-11) signifie que seulement 51% de jeunes de 15 ans accèdent au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Par ailleurs la transition primaire-collège s'est détériorée (72% en 2018 contre 84% en 2011), conduisant à un taux d'accès au collège de 9 points de pourcentage plus faible en 2018 (51%) qu'en 2011 (60%). Cette tendance indique une faible performance du système notamment au primaire, et montre par ailleurs que des défis importants en termes de rétention sont encore à relever dans la perspective d'éducation primaire universelle qui demeure le principal objectif de la stratégie de développement de l'éducation.

Par ailleurs, parmi les enfants scolarisés, nombreux sont ceux qui redoublent entraînant ainsi une faible efficacité interne du système. En effet, en 2017-8, le système enregistrait des taux de redoublement de 12% au primaire et au secondaire 1<sup>er</sup> cycle et de près de 18% au second cycle. Les redoublements et les abandons contribuant à générer d'importants gaspillages des ressources publiques allouées au système.

**Les analyses menées dans ce chapitre ont également permis de mettre en exergue les inégalités dans le système éducatif camerounais.**

Les chances de scolarisation apparaissent en effet défavorables pour les filles, les ruraux, et les 20 % les plus pauvres.

Les données montrent que la couverture scolaire reste globalement plus favorable aux garçons sur l'ensemble des segments du système éducatif. Les disparités de genre en défaveur des filles apparaissent en début du primaire et se resserrent le long du parcours scolaire sans totalement se résorber. A l'entrée du secondaire 1<sup>er</sup> cycle, seuls 44% des filles et 52% des garçons en âge d'intégrer ce cycle sont effectivement enrôlés. A noter qu'en fin du premier cycle et au début du secondaire deuxième cycle, les écarts se resserrent entre filles et garçons et en fin de secondaire, les disparités entre filles et garçons ne sont que 4 points en 2017-18 et de 2 points en 2016-17

De même, le milieu de résidence reste une variable de disparité majeure en matière de scolarisation au Cameroun. Les données montrent que si les ruraux comptent pour près de 52% de la population totale des 5-24 ans, ils représentent 81% des jeunes de 5 à 24 ans jamais scolarisés, et parmi les scolarisés, à l'exception de l'enseignement primaire, ils accèdent moins que les urbains aux services éducatifs. Ils représentent ainsi 42%, 39%, 22% des individus scolarisés respectivement au préscolaire, au secondaire

premier cycle et a secondaire deuxième cycle. Par ailleurs, alors que les urbains présentent une probabilité d'accès en 1<sup>ère</sup> année du primaire s'élevant à 97% contre 87% chez les ruraux, soit un écart de près de 10 points de pourcentage dès l'entrée à l'école primaire, en fin du cycle primaire (6<sup>ème</sup>année) l'écart est de 18 points de pourcentage entre le milieu rural (60%) et le milieu urbain (88%). A l'entrée du collège l'écart se creuse encore plus dans la mesure où les urbains ont 80% de chances d'accès au collège contre 50% pour les ruraux. A la fin du second cycle secondaire, les écarts urbains versus ruraux sont tels qu'on arrive à une probabilité d'achèvement du lycée estimée à 5% seulement pour les ruraux contre 27% pour les urbains. Au total, on remarque une situation scolaire défavorable aux ruraux qui commence relativement dès leur entrée au primaire et se poursuit tout au long du parcours scolaire.

L'origine socioéconomique demeure une dimension génératrice d'importantes disparités entre les individus. Selon les résultats du chapitre, près de 77% des non-scolarisés sont issus des deux premiers quintiles des ménages les plus pauvres. Concernant la scolarisation aux différents niveaux d'enseignement, on remarque que les 20% les plus pauvres sont relativement peu représentés dans les différents segments du système éducatif comparativement aux 20% les plus riches, et ce notamment dans les niveaux post-primaires. Ainsi, alors que les enfants issus des deux quintiles les plus pauvres représentent 40% dans la population de 5-24 ans, ils sont seulement 23,3% dans le premier cycle du secondaire, (53,5% pour les deux quintiles les plus riches), 8,3% au second cycle de l'enseignement secondaire (contre 75,5% pour les quintiles les plus riches). Concernant les chances de scolarisation, des disparités existent déjà dès l'entrée au primaire puisque, alors que quasiment 100% des enfants issus des familles riches peuvent espérer avoir accès à l'école, la probabilité d'accès n'est estimée qu'à 76% pour les enfants issus des familles pauvres. A la fin du cycle primaire, les écarts sont tels que 96% des enfants issus de ménages plus riches peuvent espérer terminer le cycle primaire contre 38% des enfants issus des familles pauvres. Ceci montre que le système éducatif camerounais regorge de nombreuses contraintes quant à la scolarisation et la rétention des enfants et des jeunes issus des milieux pauvres. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur semblent être réservés au groupe des 20% des ménages les plus riches, alors que pour le groupe des défavorisés les chances de scolarisations se réduisent déjà avec la fin du collège.

Concernant les facteurs sociaux à l'œuvre, si on cible d'abord l'entrée au primaire, on note que très peu ou pas de disparités existent selon les dimensions genre, milieu avec toutefois un léger avantage pour les enfants issus des ménages riches. Concernant la rétention au primaire, l'on remarque un poids relativement plus élevé du milieu de résidence et du niveau de richesse dans la création des inégalités.

Comme conséquence directe des disparités dans les scolarisations, des inégalités sont constatées dans l'appropriation des ressources allouées à l'éducation. Il est ainsi estimé que les 10% les plus éduquées s'approprient près de 33% des ressources publiques d'éducation.

## Chapitre 3 : Les finances de l'éducation

**Ce chapitre analyse l'utilisation des ressources mobilisées pour le système éducatif ainsi que leur distribution par niveau ou type d'éducation avec une attention particulière sur le financement de l'Etat.** Il propose un aperçu de l'évolution des dépenses publiques pour l'éducation sur les dernières années avec plus de détails que l'analyse proposée dans le premier chapitre de ce document et en tenant compte des types de dépenses.

**Les analyses descendent jusqu'aux dépenses par élève ou encore les coûts unitaires (CU élève) par niveau éducatif ainsi que les salaires moyens par type de personnel dans l'enseignement général.** La mise en regard des dépenses publiques d'éducation selon le niveau éducatif permet de calculer les coûts unitaires par élève. Une analyse des composantes de ces CUs est aussi proposée dans ce chapitre ainsi que le calcul du salaire moyen enseignant par niveau éducatif.

**Ces analyses sont complétées par une estimation des dépenses d'éducation des familles ainsi que la contribution des partenaires au secteur.** Les familles contribuent également aux finances de l'éducation. Le chapitre propose une analyse détaillée des dépenses des familles selon le niveau éducatif pour avoir une vision plus globale de l'ensemble des dépenses pour le secteur.

### 1. Un aperçu global de l'évolution des dépenses publiques pour l'éducation

**Tableau 3.1 : Evolution des dépenses de l'Etat et des dépenses d'éducation en millions Fcfa**

Années	2013	2014	2015	2016	2017	2018 <sup>(1)</sup>
Dépenses exécutées-Etat	2 974 552	3 277 298	3 819 718	4 021 792	4 229 423	4 642 138
Dépenses d'éducation	478 169	531 385	540 108	525 781	642 148	679 601
Education en % du PIB	2,99%	3,08%	2,95%	2,72%	3,16%	3,16%
<b>En % dép. exéc. Etat</b>	<b>16,1%</b>	<b>16,2%</b>	<b>14,1%</b>	<b>13,1%</b>	<b>15,2%</b>	<b>14,6%</b>
Dépenses courantes-État	2 072 914	2 067 570	2 098 944	2 045 308	2 040 718	2 577 056
Dép. courantes d'éduc.	411 774	455 101	455 509	479 880	556 493	598 770
<b>Educ. courant en % Etat</b>	<b>19,9%</b>	<b>22,0%</b>	<b>21,7%</b>	<b>23,5%</b>	<b>27,3%</b>	<b>23,2%</b>
Dépenses en capital Etat	609 538	918 141	1 170 064	1 405 564	1 427 012	1 371 584
Dép. en capital d'éducation	66 394	76 284	84 600	45 901	85 654	80 832
<b>Educ. capital en % Etat</b>	<b>10,9%</b>	<b>8,3%</b>	<b>7,2%</b>	<b>3,3%</b>	<b>6,0%</b>	<b>5,9%</b>

<sup>(1)</sup>Dépenses sur budget révisé

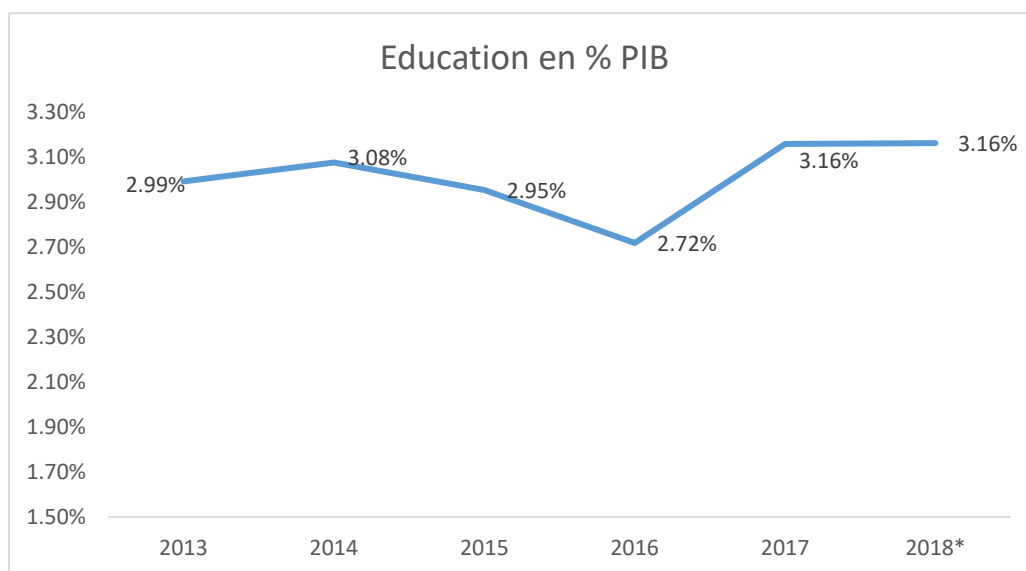
Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs



**Les dépenses d'éducation ont augmenté de plus de 200 milliards de Fcfa entre 2013 et 2018.** Sur cette période, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme soutenu de l'ordre de 7,3% par an en prix courant et de 5,6% en prix constant. Cela dit, cet accroissement reste inférieur à celui des dépenses de l'Etat qui a cru à un rythme annuel moyen de 9,3% sur la période.

**La part des dépenses d'éducation dans PIB a augmenté à un rythme annuel de 1,1% sur la période.** En passant d'un peu moins de 3% à 3,16%, cette part a gagné en gros 0,2 points de pourcentage sur la période, soit une amélioration globale de 6%. Il faut cependant remarquer qu'en fin de période, cette part a tendance à stagner.

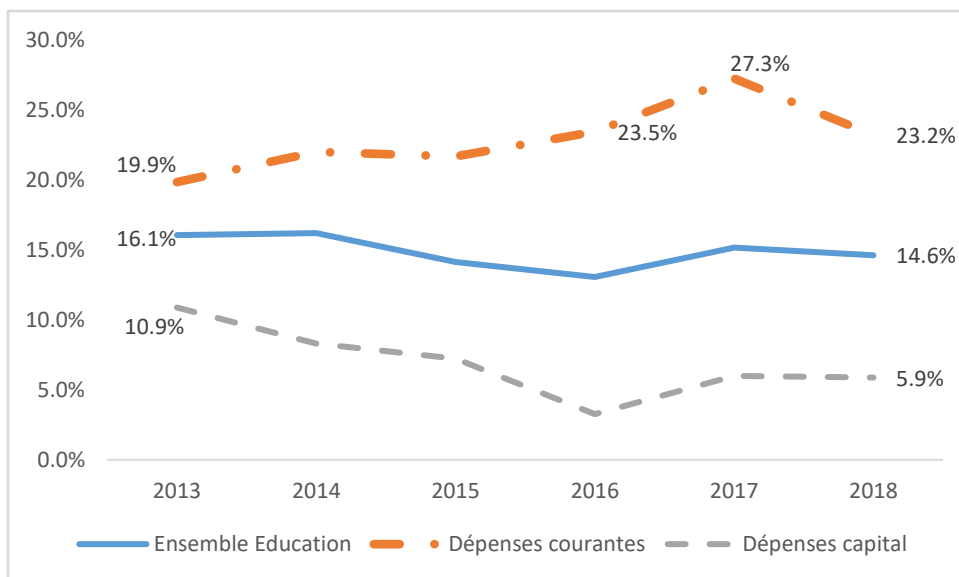
**Graphique 3.1 : Part des dépenses d'éducation dans le PIB**



Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

**La diminution de la part des dépenses en capital tire vers la baisse la part de l'éducation.** Tirée par la baisse importante de la part des dépenses en capital, qui a été divisée par 2 sur la période, globalement la part de l'éducation dans le budget de l'Etat a perdu 1,4 points de pourcentage sur la période en passant de 16,1% à 14,6% soit une diminution de 9% en cinq ans.

**Graphique 3.2 : Evolution des parts des dépenses d'éducation par fonction**



Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

**La part des dépenses courantes d'éducation dans les dépenses courantes de l'Etat est relativement élevée.** Cette part s'élève à plus de 23% en 2018 et elle a gagné 3,4 points de pourcentage sur la période considérée ici, soit environ une amélioration de 17%. Cela dit, son évolution n'est pas linéaire. En effet, entre 2013 et 2017, on assiste à une augmentation forte pour atteindre un pic de 27,3%. Entre 2017 et 2018, cette part a perdu 4 points de pourcentage, soit sur une seule année une baisse de presque 15%.

**En plus des ministères en charge du secteur éducatif, d'autres ministères participent aussi aux dépenses d'éducation.** Le ministère de la défense et celui de la santé dépensent respectivement 14 et 95 millions de Fcfa pour l'éducation mais, avec 500 millions, ce sont dans les charges communes qu'on trouve le maximum de dépenses d'éducation hors des ministères sectoriels. Cela étant, l'ensemble de leur contribution ne dépassent pas 1% de l'ensemble des dépenses d'éducation.

## 2. Une analyse détaillée des dépenses d'éducation

### 2.1 Les dépenses d'éducation par fonction et par ministère en charge du secteur

Tableau 3.2 : Dépenses d'éducation par fonction et par ministère en millions Fcfa, 2018

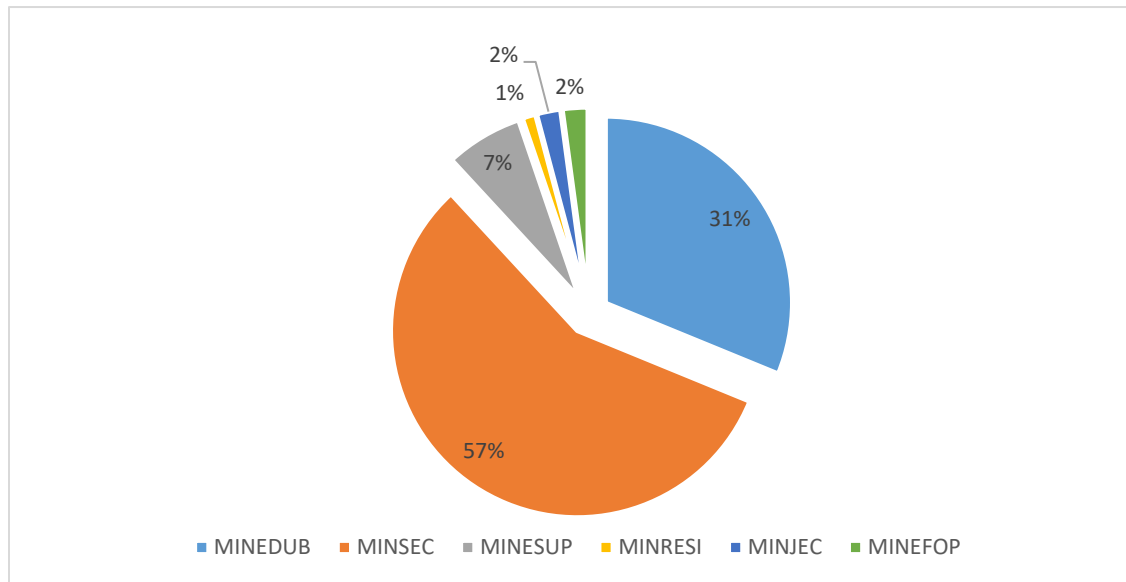
	Dépenses courantes	Dépenses en capital	Dépenses totales
MINEDUB	186 755	23 697	210 452
MINSEC	340 948	21 540	362 488
MINESUP	39 714	3 610	43 324
MINRESI	6 590	20 686	27 276
MINJEC	12 009	3 390	15 399
MINEFOP	12 754	7 909	20 663
Total	598 770	80 832	679 601

Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

**L'enseignement secondaire (MINESEC) a, de loin, le plus important budget à l'intérieur du secteur de l'éducation.** Avec 362 milliards de dépenses sur 680 milliards, les dépenses du MINESEC dépassent sensiblement la moitié des dépenses du secteur. Le ministère de l'éducation de base (MINEDUB) vient en seconde position avec un peu plus de 210 milliards de dépenses, soit 31% des dépenses du secteur. L'enseignement supérieur arrive en 3<sup>ème</sup> position avec 7% des dépenses du secteur. Les autres ministères arrivent largement derrière et, dans leur ensemble, ils ne consomment que moins de 5% des dépenses du secteur.

**En moyenne, pour l'ensemble du secteur, les dépenses courantes représentent plus de 88% des dépenses.** Sur 680 milliards de dépenses d'éducation, presque 599 milliards sont consacrés aux dépenses courantes et les dépenses en capital à la charge de l'État dépassent juste les 80 milliards, soit à peine 12% de l'ensemble des dépenses. Il faut noter qu'autour de cette moyenne, la part des dépenses en capital varie sensiblement entre les différents ministères en charge de l'éducation : d'un côté, le MINEFOP consacre 38% de ses dépenses pour des dépenses en capital et, de l'autre côté, le MINEDUB ne consacre que 11% et, moins encore, le MINESEC ne consacre que 6% de leurs dépenses en dépense en capital.

**Graphique 3.3 : Répartition des dépenses courantes par ministère**



Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

**La prise en compte uniquement des dépenses courantes amplifie la prépondérance du MINESEC.** Le MINESEC dans l'ensemble bénéficie de la plus grande part dans les dépenses totales du secteur mais l'analyse de la part des dépenses courantes du MINESEC dans les dépenses courantes du secteur amplifie encore plus cette prépondérance. En effet, sa part gagne 3 points de pourcentage comparativement à sa part globale dans les dépenses totales et cette augmentation se fait au détriment des autres ministères à l'exclusion du MINEDUB qui, avec 31%, garde peu ou prou la même portion.

## 2.2 L'interdépendance des ministères en charge du secteur et leurs relations avec les autres ministères

**Tableau 3.3 : Distribution du personnel des ministères en charge de l'éducation selon leur appartenance budgétaire et leur lieu d'emploi, 2017**

	MINEDUB	MINESEC	MINJEC	MINFOP	MINSUP	Autres (yc retraités)	Total sur budget
MINEDUB	57 999	2 394	2	269	5	1 025	61 694
MINESEC	2 017	65 248	6	304	46	824	68 445
MINJEC	1	13	2 552	2	5	102	2 675
MINFOP	21	14	2	2 350	0	52	2 439
MINSUP	25	156	3	0	4 710	205	5 099
Autres Ministères	181	616	53	50	64		
<b>Total en poste</b>	<b>60 244</b>	<b>68 441</b>	<b>2 618</b>	<b>2 975</b>	<b>4 830</b>		<b>140 352</b>

Source : FMI 2018

**Budgétairement, les ministères en charge de l'éducation s'échangent leur personnel.** Il y a un échange de personnel au sein des ministères en charge de l'éducation, surtout entre le MINEDUB et le MINESEC. Du point de vue appartenance budgétaire, une partie du personnel des ministères en charge du secteur éducatif n'émerge pas dans leur ministère d'affectation. Ce phénomène reste très limité dans l'ensemble et l'un dans l'autre, un ministère reçoit autant que ce qu'il a donné aux autres. Il faut cependant souligner que cet échange est un peu plus important entre le MINEDUB et le MINESEC.

**En plus de cet échange interne, d'un côté, les ministères en charge de l'éducation fournissent du personnel à d'autres services non liés à l'éducation et, de l'autre côté, bénéficient aussi de personnels venant d'autres ministères.** Cela dit, dans l'ensemble, à un millier près c'est-à-dire moins de 1% d'écart, le nombre de personnes travaillant pour ces ministères en charge du secteur correspond au nombre émergeant sur leurs budgets (140 352 sur leurs budgets contre 139 108 personnels recensés travaillant en leur sein). L'hypothèse, qui sous-entend qu'une partie significative du personnel des ministères en charge du secteur travaille dans d'autres secteurs, n'est donc pas vérifiée par les données existantes.

### 2.3 Analyse des dépenses courantes par nature et par ministère

**Tableau 3.4 : Répartition des dépenses courantes par ministère et par nature**

	Dépenses courantes				Total dépenses courantes
	Salaire		Fonctionnement		
	N-Ens	Ens.	Four. péda	Autres	
MINEDUB	15,8%	71,0%	2,9%	10,3%	100%
MINSEC	22,6%	68,0%	-%	9,4%	100%
MINESUP	70,3%		29,7%		100%
MINRESI	62,8%		37,2%		100%
MINJEC	80,6%		19,4%		100%
MINEFOP	73,5%		26,5%		100%
Total	87,2%		12,8%		100%

Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

**En moyenne, la part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses courantes est faible et n'atteint pas les 13%.** C'est surtout au MINESEC, avec moins de 10%, que cette part est la plus faible. Ce ministère consacre plus de 90% de ses ressources pour seulement le paiement des salaires. Les dépenses de fonctionnement hors salaire du MINEDUB sont aussi faibles et moins de 3% des dépenses sont consacrées aux fournitures pédagogiques. Il faut noter ici que les dépenses de l'enseignement supérieur, avec l'autonomie des institutions, ne sont pas toutes répertoriées ici et fera l'objet d'une analyse particulière. Le MINJEC et le MINEFOP consacrent respectivement 81% et 74% de leurs dépenses courantes au paiement des salaires.

**Les salaires des enseignants prennent la plus grande part des dépenses de personnel.** Plus de 87% des dépenses courantes sont consacrés au paiement des salaires et, pour les deux ministères où il a été possible de distinguer les enseignants des non-enseignants, le paiement des enseignants représentent la très grande partie avec respectivement 82% et 75% pour le MINEDUB et le MINESEC.

### 3. Analyse des dépenses courantes du MINEDUB et du MINESEC par niveau et par nature

**Tableau 3.5 : Dépenses courantes par niveau éducatif après répartition des dépenses d'administration centrale et déconcentrée**

	Dépenses courantes				Total dépenses courantes
	Masse salariale		Fonctionnement		
	N-Enseignante	Enseignante	Four. Pédag.	Autres	
<b>MINEDUB</b>	29 571	132 606	5 357	19 221	<b>186 755</b>
Préscolaire	109	11 047	316	1 130	12 601
Primaire	29 462	119 664	5 041	17 625	171 793
Alpha. et EBNF	1 894		466		2 361
<b>MINESEC</b>	76 946	231 678	32 324		<b>340 948</b>
Général					
1er cycle	21 203	66 155	18 238		105 596
2nd cycle	39 888	77 196	7 314		124 398
Technique	14 648	77 774	6 283		98 705
Normal	1 208	10 553	489		12 249
<b>Total</b>	<b>106 517</b>	<b>364 284</b>	<b>56 902</b>		<b>527 703</b>

Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

#### 3.1 Les dépenses courantes du MINEDUB

**Sur les trois composantes qui constituent le MINEDUB, l'enseignement primaire occupe la plus grande partie.** Le MINEDUB est composé des enseignements préscolaire, primaire et de l'alphabétisation. Les dépenses courantes publiques pour l'alphabétisation et l'EBNF représentent environ 1% des dépenses du MINEDUB. Pour l'enseignement préscolaire, les dépenses sont un peu plus élevées que celles consacrées à l'alphabétisation et l'EBNF mais elles restent faibles comparativement aux dépenses consacrées à l'enseignement primaire et ne représentent que 7% des dépenses du MINEDUB.

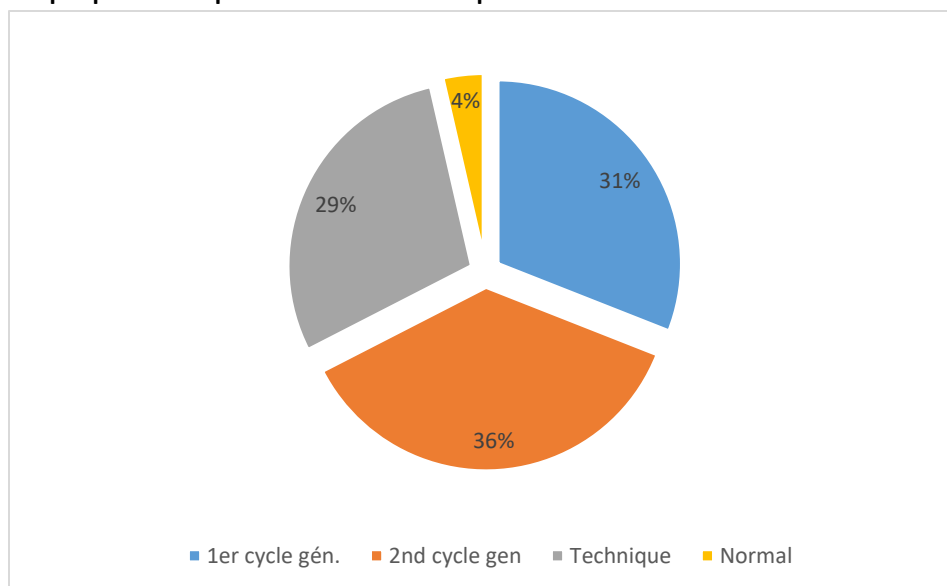
**Les dépenses consacrées au fonctionnement est faible, la très grande partie des dépenses du MINEDUB sont consacrée à payer les dépenses salariales.** La masse salariale représente plus de 80% des dépenses courantes au niveau du MINEDUB. Les dépenses de fonctionnement sont relativement faibles et il faut

noter qu'à l'intérieur de ces dernières, les dépenses en fourniture pédagogique, base et support de la qualité de l'éducation, restent très limitées.

### 3.2 Les dépenses courantes du MINESEC

**Les dépenses pour l'enseignement général occupent la très grande majorité des dépenses du MINESEC.** Plus des trois quarts des dépenses courantes du MINESEC vont à l'enseignement général. Il faut noter ici que l'enseignement secondaire général bénéficie d'un peu plus de 67% des dépenses du secteur. Il est encore divisé en deux sous-cycles d'enseignement, le 1<sup>er</sup> cycle et le 2<sup>nd</sup> cycle et ce dernier, malgré une durée de scolarisation moins longue que le 1<sup>er</sup>, bénéficie de plus de la moitié des ressources pour le général. L'enseignement secondaire technique, les deux cycles confondus, bénéficie de 29% des dépenses courantes du MINESEC et l'enseignement Normal d'environ 4%.

**Graphique 3.4 : Répartition interne des dépenses de fonctionnement dans le MINESEC**



Source : Analyse de BOOST et calcul des auteurs

**90% des dépenses courantes du MINESEC sont consacrés au paiement des salaires.** Les dépenses de fonctionnement autre que salaire sont faibles au MINESEC. En moyenne leur part ne dépasse pas les 10%. Pour le second cycle du secondaire général et l'enseignement normal, cette part avoisine seulement les 5%. Il faut ici souligner que cette faible part peut impacter directement la qualité de l'éducation pour ces niveaux.

## 4. Analyse du personnel et du salaire moyen dans le MINEDUB et le MINESEC

**Au MINEDUB, 3 personnels sur quatre sont des contractuels et sur 10 personnels 8 sont des enseignants.** Les contractuels forment la vaste majorité du personnel du MINEDUB, sur un nombre total d'un peu plus

de 61 000 personnels, on dénombre un peu moins de 47 000 contractuels (soit 77%) contre un peu plus de 14 000 fonctionnaires seulement.

**Au MINESEC, sur 10 personnels, plus de neuf sont des fonctionnaires.** Contrairement à la situation du MINEDUB, le nombre de contractuels au MINESEC est relativement limité et dépasse à peine 6 000 personnels, soit seulement 8% de l'ensemble et leur poids salarial n'atteint pas les 5% du total, le reste étant pour les fonctionnaires.

**Tableau 3.6 : Salaire moyen par catégorie de personnel**

	Fonctionnaire	Contractuel	Ensemble
En milliers Fcfa			
MINEDUB	3 860	2 288	2 655
MINESEC	4 068	2 273	3 924
En PIB/Hab			
MINEDUB	4,4	2,6	3,0
MINESEC	4,7	2,6	4,5

Source : Analyse des annuaires statistiques et de BOOST, et calcul des auteurs

**Respectivement, le salaire moyen d'un fonctionnaire du MINEDUB et du MINESEC est de 69% et 79% plus élevée qu'un contractuel.** En moyenne, le salaire moyen d'un fonctionnaire du MINEDUB s'élève à presque 3,9 millions de Fcfa par an, soit 4,4 fois le PIB/Habitant, contre un peu plus de 4 millions pour son homologue du MINESEC, soit 4,7 fois le PIB/habitant. Il faut noter qu'il n'y a pas d'écart significatif entre la masse salariale individuelle d'un contractuel selon le ministère d'appartenance.

**Avec une majorité de contractuels au MINEDUB, en moyenne le salaire du personnel du MINESEC est presque de 50% supérieur au salaire moyen du personnel du MINEDUB.** Sans considération de la catégorie, dans l'ensemble le salaire moyen d'un personnel travaillant pour le MINESEC est presque 50% plus élevé que son homologue du MINEDUB.

**Tableau 3.7 : Evolution du salaire moyen en PIB/Habitant**

	2011	2018
Fonctionnaire		
MINEDUB	3,1	4,6
MINESEC	4,0	4,8
Contractuel		
MINEDUB	1,9	2,7
MINESEC	2,3	2,7

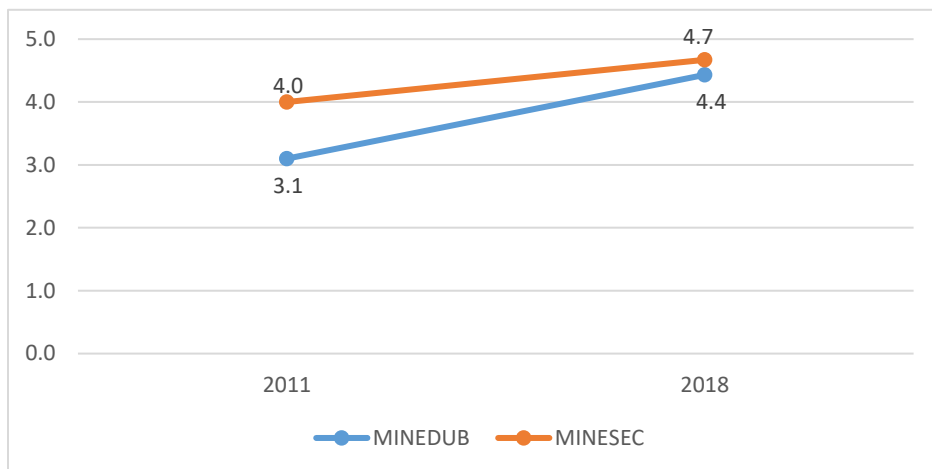
Source : Analyse de BOOST, diagnostic du secteur de l'éducation (20113) et calcul des auteurs

**En termes de PIB/Habitant, le salaire moyen évolue positivement quelle que soit la catégorie de personnel.** Respectivement, en 2018, le salaire moyen d'un fonctionnaire du MINEDUB et du MINESEC



est de 43% et 17% supérieur au niveau qui était le leur en 2011. L'accroissement plus important au MINEDUB résulte probablement du fait que leur nombre a diminué dû à un recrutement limité et, de ce fait, le corps des fonctionnaires de ce ministère est probablement dans la partie haute de la grille salariale.

**Graphique 3.5 : Evolution du salaire moyen des fonctionnaires en PIB/Habitant**



Source : Analyse de BOOST, diagnostic du secteur de l'éducation (2011/13) et calcul des auteurs

## 5. Les dépenses par élève ou Coût unitaire (CU) élève par niveau éducatif

**Les coûts unitaires par élève, apprenant ou étudiant augmentent avec le niveau éducatif.** C'est pour l'enseignement primaire que le coût unitaire est le plus faible. Un enfant scolarisé dans l'enseignement préscolaire coûte 1,3 fois le coût d'un élève du primaire. Pour l'alphabétisation ou de l'EBNF (Ecole de base non formelle), un apprenant coûte en moyenne 89,2 milles Fcfa, soit 1,7 fois le coût unitaire du primaire. Pour les autres niveaux, respectivement les dépenses unitaires s'élèvent à environ 54 000 FCFA, 158 000 Fcfa, 436 000 Fcfa, 267 000 Fcfa et 609 000 Fcfa pour le primaire le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> cycles du secondaire, l'enseignement technique et enfin le normal.

**Tableau 3.8 : Coût unitaire par élève/étudiant**

	Non Enseignant	Enseignant	Fourniture pédagogique	Autre fonctionnement	Total	Relatif au primaire
En milliers Fcfa						
Préscolaire	0,5	55,5	1,6	5,7	63,3	1.2
Primaire	9,3	37,7	1,6	5,5	54,1	<b>1.0</b>
Alpha. et EBNF	74,4		18,3		92,7	1,7
Secondaire général	57,2	136,3	24,3		217,8	4,0
1er cycle	28,2	88,1	24,3		140,6	2,6
2nd cycle	132,4	256,3	24,3		413,1	7,6
Technique	56,6	300,6	24,3		385,2	7,1
Normal	60,0	524,3	24,3		608,6	11,3

Source : Analyse des annuaires statistiques et de BOOST, et calcul des auteurs

**Le coût unitaire élève varie de façon importante à l'intérieur du MINESEC et plus particulièrement au sein du secondaire général.** Un élève de l'enseignement secondaire général coûte en moyenne 4 fois plus élevés que son homologue du primaire. Cela dit, au sein de l'enseignement général, cette moyenne cache une disparité importante. En effet, un élève du secondaire 2<sup>nd</sup> cycle coûte presque 4 fois le coût unitaire d'un élève du premier cycle de l'enseignement général. Respectivement, un étudiant de l'enseignement technique et celui de l'enseignement normal coûte 7,1 fois et 11,3 fois le coût d'un élève du primaire.

**Plus de 90% du coût unitaire sont réservés au salaire du personnel.** Sans surprise, la composition du coût unitaire suit la répartition des dépenses totales, c'est le personnel qui prend la très grande partie du coût unitaire et, à l'intérieur de ces dépenses en personnel, c'est la dépense pour les enseignants qui prédominent. Les dépenses de fonctionnement sont faibles. D'un côté, un élève du préscolaire et du primaire reçoit en moyenne 1,6 milles Fcfa de fourniture pédagogique et 5,5 milles Fcfa pour les autres dépenses de fonctionnement et, de l'autre côté, un élève du secondaire sans distinction reçoit 24 300 FCFA de dépenses de fonctionnement.

**Tableau 3.9 : Eléments explicatifs du coût par élève**

	Elèves par enseignant	% contractuels
Préscolaire	56,8	45,0%
Primaire	<b>68,1</b>	<b>79,2%</b>
Secondaire général		
1er cycle	41,4	3,9%
2nd cycle	15,0	4,7%
Secondaire technique	13,2	16,0%
Ecole Normale	7,5	11,3%

Source : Analyse des annuaires statistiques et de BOOST, et calcul des auteurs

**Le coût unitaire par élève du primaire est faible.** Pour le primaire, le Rapport élèves-enseignants payé sur budget de l'Etat est élevé. On est loin du standard de 40 élèves par enseignant préconisé dans le document sur le cadre indicatif de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle afin de garantir un équilibre entre les aspects qualitatifs et les aspects financiers et l'atteinte de l'objectif. Comparativement aux autres niveaux éducatifs, le salaire moyen de personnel des établissements du MINEDUB est le plus faible. Ce niveau de salaire est dû à l'utilisation d'une proportion importante de contractuels pour ce ministère.

**Pour le primaire, l'appel aux maîtres des parents (MP) en substitution aux enseignants de l'Etat amplifie la faiblesse du CU élève.** Pour le primaire, les maîtres des parents représentent presque le quart du corps enseignant. La prise en compte des maîtres payés directement par les parents au nombre de 16 724 améliore le rapport élèves-enseignants qui passe de 69 à 51. Il faut noter que le pays reste loin du standard recommandé du cadre indicatif cité plus en avant de ce document. Si on valorise les maîtres des parents au même niveau que la rémunération des contractuels, le budget du primaire augmentera de plus de 38 milliards soit une augmentation globale de plus de 20%.

**Les compositions des coûts unitaires diffèrent sensiblement entre les deux cycles de l'enseignement secondaire de l'enseignement général.** Dans le premier cycle, en moyenne, un enseignant est en charge de 41 élèves alors que dans le second cycle, un enseignant n'est en charge que d'environ 15 élèves. Cet écart est difficilement explicable du point de vue pédagogique du fait que les deux cycles fonctionnent avec des enseignants spécialisés. Il est clair que sur cet aspect, des gains d'efficience importants dans l'utilisation des enseignants sont non seulement possibles mais souhaitables au second cycle de l'enseignement secondaire général.

**Les niveaux des coûts unitaires dans les enseignements technique et normal s'expliquent principalement par le niveau du rapport étudiants-enseignants.** En effet, il est vrai que les salaires moyens du personnel calculés pour ces deux niveaux éducatifs sont un peu plus élevés que pour les autres

niveaux qui composent le MINESEC mais ce sont surtout les rapports étudiants-enseignants qui tirent à la hausse les coûts unitaires de ces niveaux. Pour l'enseignement technique, un enseignant est en charge de 13 étudiants alors que pour l'enseignement normal, un enseignant n'est en charge que de moins de 8 étudiants.

## 6. Comparaison internationale des coûts unitaires par élève pour le primaire et le secondaire

**Par élève, en unité de PIB/Habitant, le Cameroun dépense peu par élève du primaire et beaucoup par élève du secondaire.** En unité de PIB/H, le Cameroun dépense peu par élève du primaire. En effet, le pays dépense 45% moins que la moyenne des pays comparateurs sélectionnés ici. Avec 6,2% du PIB/H dépensés par élève du primaire, le Cameroun arrive juste devant la Sierra Leone et le Rwanda. Les autres pays dépensent largement plus par élève du primaire et il faut noter que les pays comme le Burkina Faso, le Mali et l'Afrique du Sud dépensent pour un élève du primaire entre 15 et 18 fois le PIB/Habitant soit plus de 2,6 fois ce que le Cameroun dépense. Au niveau du secondaire, les dépenses par élève sont de 47% plus élevées que la moyenne des pays comparateurs et, seuls, le Kenya et le Rwanda dépensent plus que le Cameroun pour le niveau, tous les autres pays arrivent assez loin derrière.

**Tableau 3.10 : Comparaison internationale des coûts unitaires par élève du primaire et du secondaire en h% du PIB/Habitant, Dernière année disponible**

	Primaire	Secondaire	Sec. / Prim.
<b>Cameroun</b>	<b>6,2</b>	<b>25,1</b>	4,6
Bénin	11,0	10,8	1,0
Burkina Faso	16,0	17,3	1,1
Côte d'Ivoire	13,4	23,5	1,8
Ethiopie	7,8	16,6	2,1
Kenya	10,8	31,3	2,9
Madagascar	6,9	8,1	1,2
Malawi	8,6	25,2	2,9
Mali	14,6	22,9	1,6
Mauritanie	10,5	14,6	1,4
Rwanda	5,6	38,0	6,8
Sénégal	15,7	15,2	1,0
Sierra Leone	4,8	14,4	3,0
Afrique du Sud	17,6	19,5	1,1
Togo	14,1	16,9	1,2
Moyenne des pays comparateurs	11,2	19,7	1,7

Source : Pôle Dakar-IIIEP-UNESCO

**Comparativement au primaire, le Cameroun dépense 4,1 fois pour un élève du secondaire.** Relativement au primaire, en moyenne les dépenses par élève du secondaire sont de 1,7 fois plus élevées pour les pays comparateurs sélectionnés ici. Pour le Cameroun, les dépenses unitaires du secondaire sont 2,6 fois plus élevées que cette moyenne. L'analyse de la répartition des coûts unitaires entre le primaire et le secondaire pour les différents pays montre une grande variété de choix. Des pays comme le Bénin et le Sénégal autant, sinon moins, par élève du secondaire par rapport au primaire et des pays comme le Burkina Faso et l'Afrique du Sud dépensent à peine 10% de plus par élève du secondaire comparativement au primaire.

## 7. La contribution des familles dans les dépenses d'éducation

### 7.1 Les dépenses d'éducation à la charge des familles

**Le Cameroun ne dispose pas de données récentes sur les dépenses d'éducation des familles.** Les données disponibles ne sont pas récentes et datent de 2013. Les analyses qui suivent doivent donc être prises avec beaucoup de précaution. A défaut de données plus récentes et fiables, l'équipe a juste corrigé et ramené les valeurs calculées en 2013 au prix actuel.

**Tableau 3.11 : Dépenses par élève des familles**

	Fcfca Courant 2013		Fcfca Courant actuel	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Public	5 000	29 000	5 247	30 430
Privé	51 000	99 000	53 515	103 882
Ensemble	30 000	50 000	31 479	52 466

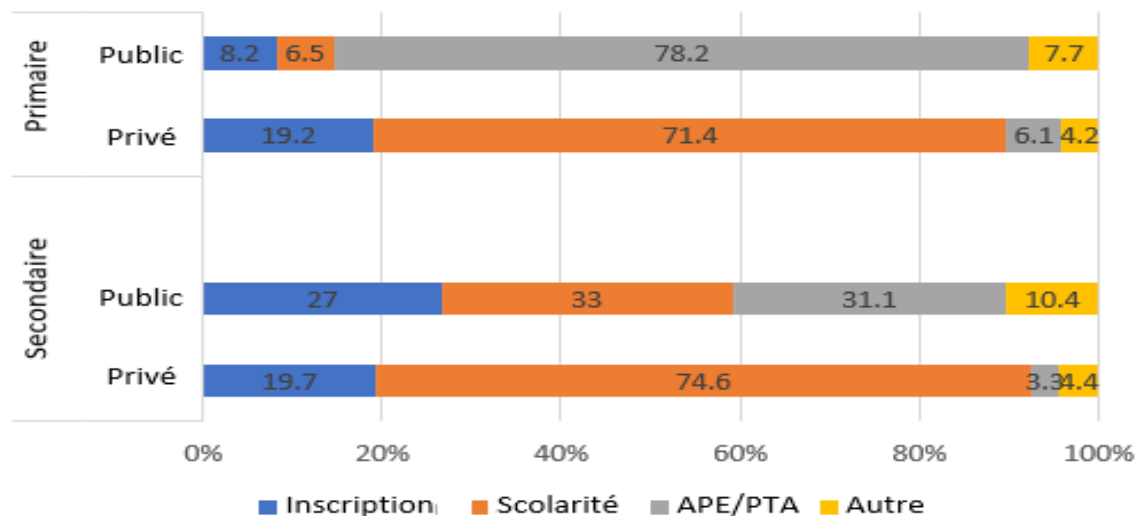
Source : ECAM 4 et calculs des auteurs

**L'enseignement primaire n'est pas gratuit au Cameroun.** Les familles dépensent par élève du primaire public un peu moins du dixième de ce que l'Etat dépense et pour le privé, elles dépensent autant que ce que l'Etat dépense par élève du public.

**Les familles dépensent 6 fois plus par élève du secondaire public comparativement au primaire.** Scolariser un enfant dans le secondaire public coûte 6 fois plus cher aux familles comparativement au primaire. En effet, pour chaque enfant les familles doivent déboursier un peu plus de 30 milles Fcfca par an par enfant pour ce niveau.

**Un élève de l'enseignement secondaire privé coûte aux familles 2,4 fois moins que ce que l'Etat dépense pour son homologue du public.** Les familles dépensent par élève du secondaire privé environ 104 milles Fcfca alors que pour un élève du secondaire public, l'Etat dépense plus de 250 milles Fcfca. Sauf à justifier d'une qualité significativement meilleure pour le secondaire public, cet écart dans le coût par élève par rapport au privé est difficilement justifiable sauf par la faible efficacité de l'utilisation des moyens mis à la disposition du public.

**Graphique 3.6 : Répartition des dépenses d'éducation des ménages, par type d'écoles et niveau d'enseignement, 2013/2014 (%)**



Source : ECAM 4

**Pour le primaire public, les dépenses d'APE/PTA représentent plus de 78% des dépenses.** Il faut cependant remarquer que malgré la suppression officielle des droits d'inscription, les familles déclarent 15% de leur dépense pour la scolarité et l'inscription dans l'enseignement public. Sans surprise, pour le primaire privé, ces dernières dépenses consomment la très grande majorité des dépenses d'éducation des familles. Pour le secondaire public, les dépenses liées à la scolarité viennent en premier et sont suivies de près par les dépenses APE/PTA.

**La part des autres dépenses sont faibles.** Combinée à la faible part des dépenses publiques pour le fonctionnement des écoles, on peut en déduire que l'ensemble du système dépense très peu pour les éléments susceptibles de contribuer à la qualité de l'éducation. En bref, ni l'Etat ni les familles ne consacrent un montant significatif pour les dépenses pédagogiques et les dépenses de fonctionnement du système.

## 7.2 Les dépenses totales d'éducation : Etat et familles

**Tableau 3.12 : Estimation des dépenses courantes totales d'éducation Etat et famille au primaire et au secondaire**

	En millions de Fcfa		En %	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Etat	186,755	340,948	69%	79%
Familles	84,026	91,189	31%	21%
Totales	270,781	432,137	100%	100%

Source : Analyse BOOST, annuaires statistiques, ECAM 4 et calcul des auteurs

**Respectivement, les familles contribuent à hauteur de 31% et 21% aux dépenses courantes d'éducation pour le primaire et le secondaire.** Après estimation des dépenses des familles en mettant en regard les dépenses unitaires des familles et les effectifs d'élèves correspondants, le constat est qu'une part importante des dépenses d'éducation est à la charge des familles. Pour le primaire, presque le tiers des dépenses courantes totales sont à la charge des familles et pour le secondaire c'est plus du 5<sup>ème</sup> des dépenses sont à leur charge.

## 8. La contribution des partenaires techniques et financiers de l'éducation

**Tableau 3.13 : Contribution des partenaires techniques et financiers à l'éducation au Cameroun (en millions Fcfa)**

	2016	2017	2018
AGBETSI CAMEROUN	22	22	22
Banque mondiale	6 956	4 691	9 237
CARE CAMEROUN	0	290	627
COUNTERPART	0	290	627
Jesuit Refugee Service	254	142	890
JICA	254	142	890
NASCENT CAMEROUN	0	0	2 037
PLAN INTERNATIONAL CAMEROUN	2 955	1 308	1 513
Respect Cameroun	7	7	0
Sighthsavers	50	152	88
UNHCR	2 148	1 026	884
UNICEF	394	321	141
UNIFEM	394	321	141
Grand Total	13 434	8 713	17 095

Source : Analyse des auteurs sur la base des données fournies par les PTFs

**Les partenaires techniques et financiers (PTFs) contribuent aux dépenses en Capital sous forme de projets.** La contribution à l'éducation des douze PTFs, qui ont fourni le montant de leur contribution, s'élève en 2018 à plus de 17 milliards de Fcfa. Ce montant correspond à environ 3% de la contribution de l'Etat.

**Le MINEDUB est le premier bénéficiaire des contributions des PTFs.** En 2018, par rapport à l'ensemble des interventions des PTFs, qui ont fourni leur contribution, le MINEDUB en lui seul bénéficie de presque la moitié des interventions. Pour environ 34% des interventions, dans l'état des données disponibles, les interlocuteurs ou bénéficiaires ne sont pas identifiés. Si on fait abstraction de cette partie non identifiée, la part du MINEDUB monte à presque 72% des interventions. Pour cette année 2018, l'Université de Yaoundé I arrive en seconde position et elle est suivie par le MINEFOP.

## Conclusion

**Six ministères sont en charge du secteur éducatif mais leurs poids dans la répartition des dépenses varient significativement.** Le MINESEC et le MINEDUB consomme la très grande majorité des ressources suivi d'assez loin par le MINESUP. Le poids des autres ministères dans les dépenses d'éducation est relativement limité.

**Les dépenses en Capital sont relativement faibles et les salaires consomment presque 90% des dépenses courantes.** Très peu de ressources sont allouées aux dépenses susceptibles de supporter la qualité et d'améliorer le fonctionnement du système.

**Dans le budget du secteur, aucune provision n'est réservée aux crises et aléas climatiques.** Le budget alloué au secteur éducatif n'intègre pas en leur sein une provision spécifiquement dédiée à répondre aux crises qui impactent le secteur ainsi qu'aux problèmes engendrés par les risques climatiques qui deviennent récurrents. La faiblesse de la partie réservée aux dépenses courantes de fonctionnement hors salaire laisse le secteur complètement vulnérable à ces deux phénomènes.

**Les coûts unitaires élèves augmentent avec les niveaux éducatifs.** Ces coûts sont relativement faibles pour le primaire et très élevé pour le secondaire 2<sup>nd</sup> cycle et l'enseignement normal. Pour le Cameroun, un des défis consiste à corriger ce déséquilibre dans l'allocation des ressources pour le secteur, autrement dit à augmenter les dépenses unitaires pour le primaire pour : a) pouvoir soulager les familles et ; b) financer les intrants pédagogiques indispensables pour améliorer la qualité de l'éducation. Cette augmentation des ressources pour le primaire doit être accompagnée d'une amélioration de l'efficacité de l'utilisation des moyens financiers à la disposition du secondaire.

**Aucun niveau éducatif n'est gratuit pour les familles camerounaises.** Les familles contribuent significativement au financement du secteur éducatif. Cette contribution passe essentiellement par : a) le biais des maîtres des parents et des différents frais pour l'enseignement public et ; b) directement par les frais de scolarité pour l'enseignement privé.

**Les familles et les PTFs contribuent significativement aux dépenses d'éducation.** Dans la situation actuelle, il faudra augmenter les budgets alloués au primaire de plus de 30% et de plus de 20% pour le secondaire de ce qu'ils sont actuellement si on veut soulager les familles de leur contribution. Pour les PTFs, on évalue leur contribution à environ 3% de ce que l'Etat finance.



# Chapitre 4 : Qualité

## Introduction

**L'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation est venu compléter celui de l'amélioration de l'accès à l'éducation.** Le Forum de Dakar en 2000 a consacré l'Éducation pour tous (EPT) comme un paradigme important, largement soutenu, et dont les objectifs ont été évalués en 2015. Force est de constater que ces dernières années, les systèmes d'éducation et de formation de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont produit des résultats quantitatifs probants alors que les aspects qualitatifs doivent encore être améliorés<sup>26</sup>. La communauté internationale a donc procédé en 2015, au forum d'Incheon, à un changement de paradigme, pour compléter le programme d'éducation inachevé en 2015, et remettre la qualité de l'éducation au cœur de l'agenda 2030 pour un développement durable. Dans cette dynamique, le quatrième Objectif de développement durable (ODD4) porte sur l'éducation. Cet objectif a reçu une adhésion des pays à favoriser, aux enfants et sans discrimination, un accès égal à des opportunités d'apprentissage de qualité, à tous les niveaux de l'éducation, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

**Pour répondre aux attentes de cet objectif, la perception de ce qu'est une éducation de qualité a évolué des moyens vers les résultats, c'est-à-dire vers les apprentissages.** Traditionnellement, la qualité de l'éducation était perçue dans une logique d'intrants ou de moyens, faisant alors recours à une augmentation des ressources (matérielles, logistiques, humaines). Dans cette perspective, l'éducation de qualité serait donc celle qui est dispensée dans des classes qui ne sont pas pléthoriques, où chaque classe est en bon état de fonctionnement, a un enseignant bien formé qui couvre le programme scolaire prévu pour le niveau considéré, avec à sa disposition les ressources pédagogiques et matérielles nécessaires. Cette approche a été remise en cause dès lors que différents rapports d'évaluation diagnostique, y compris ceux produits par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN<sup>27</sup> (PASEC), ont souligné que la présence (même dans un état optimal) de tous les facteurs jusqu'alors connus de la qualité ne permettait pas forcément à l'école d'honorer sa mission : celle de transmettre aux enfants un niveau d'apprentissage jugé acceptable. Dès lors, l'apprentissage scolaire pour tous les enfants a été placé au centre de la définition de la qualité de l'éducation, sans pour autant ignorer les questions d'intrants et de processus (transformations des intrants). Ainsi, outre la question des intrants et du processus de leur transformation, l'accent est mis sur les apprentissages scolaires, résultats des deux premiers éléments qui participent de la qualité de l'éducation<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> L'Objectif n°6 de l'Éducation pour tous est formulé comme suit : « *Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante* ».

<sup>27</sup> Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie.

<sup>28</sup> La définition de la qualité de l'éducation ne se limite pas uniquement aux apprentissages scolaires comme résultats d'intrants transformés par un processus. En plus d'un apprentissage de qualité, elle peut inclure, sans s'y limiter, le parcours scolaire de l'élève, la participation citoyenne, etc.

**Le présent chapitre est basé sur une source multiple de données nationales et internationales sur les acquis scolaires, ainsi que sur les annuaires statistiques du secteur et des études complémentaires, en particulier pour le préscolaire et le supérieur.** Les données utilisées sont issues i) des annuaires statistiques du MINEDUB et du MINESEC ; ii) des évaluations internationales (PASEC 2014) ; iii) de l'évaluation nationale des Acquis des élèves de CP/CL2, CE2/CL4 et CM2/CL6 en langue d'enseignement et mathématiques (2016) et du rapport EGRA-EGMA (2019) de l'Unité des Acquis Scolaire (UAS) ; iv) du bilan des compétences des entrants en 1<sup>ère</sup> année du primaire (UNICEF 2015) ; et v) du rapport sur l'enseignement supérieur au Cameroun (2019) préparé à l'occasion de ce diagnostic.

## **1. État des acquis scolaires au Cameroun**

### **1.1 Acquis scolaires avant l'entrée au primaire**

**Le niveau des acquis scolaires dans les disciplines fondamentales, mathématiques et lecture, est important car il évalue le degré de préparation des élèves à l'entrée au primaire.** Le bilan des compétences des élèves récemment entrés en première année du cycle primaire a été réalisé en 2015/2016 par l'UNICEF. Le test portait sur quatre grands domaines identifiés comme étant essentiels au développement général des enfants, notamment dans la perspective de réussite dans leur scolarité primaire et aussi pour l'adaptabilité dans la vie. Ces domaines étaient la motricité, le développement cognitif, et le langage et le développement social. Pour apprécier chacune de ces aptitudes, neuf dimensions ont été retenues<sup>29</sup>.

**Au Cameroun, ce niveau est légèrement en dessous de la moyenne des pays comparables.** Le tableau 4.1 montre que le Cameroun présente un score proche de ceux de Sao-Tomé et du Mali dont les performances sont légèrement en dessous de la moyenne des pays comparables (72,9). Cette performance est mesurée sur un échantillon d'élèves préscolarisés avant leur entrée au primaire, ce qui au niveau national n'est pas le cas pour un peu moins de deux enfants sur trois.

---

<sup>29</sup>Aptitudes cognitives : espace – temps ; grandeurs – quantités ; codage – transfert ; association et mémorisation ; capacités motrices : graphisme ; rythme ; aptitude de langage/communication : expression ; compréhension ; aptitudes socio-émotionnelles (comportement) : autonomie et socialisation.

**Tableau 4.1 : Résultats de différents pays au bilan de compétences des enfants à l'entrée du primaire**

<i>Pays (année de collecte)</i>	<i>Score comparable sur 100</i>	<i>Pourcentage d'enfants préscolarisés dans l'échantillon</i>
<b>Cameroun (2015-2016)</b>	<b>70,9</b>	<b>79,9 %</b>
Cap- Vert (2012-2013)	77,3	86,0 %
Côte d'Ivoire (2015-2016)	67,1	79,6 %
Gambie (2016-2017)	75,9	85,7 %
Mali (2016-2017)	72,1	79,8 %
Mauritanie (2012-2013)	69,7	90,9 %
Niger (2015-2016)	76,5	82,9 %
Sao Tomé-et-Principe (2014-2015)	70,5	77,8 %
Sénégal (2014-2015)	80,5	80,7 %
Togo (2013-2014)	68,3	81,0 %
<b>Moyenne des pays</b>	<b>72,9</b>	<b>82,4 %</b>

Source : RESEN Niger (2018) à partir des rapports de bilan des compétences UNICEF

**Les enfants préscolarisés sont plus performants à l'entrée du primaire.** L'écart attribué à la préscolarisation (pour des enfants de caractéristiques sociales par ailleurs comparables) est estimé à une valeur de 11,5 points dans l'échelle du score global des compétences. Cette valeur d'impact global du préscolaire est relativement élevée par rapport à ce qui a été observé en utilisant une méthodologie comparable dans d'autres pays de la région ; ceci suggère que les dispositions prises en moyenne au Cameroun pour le fonctionnement des services de préscolarisation sont sans doute relativement efficaces.

## 1.2 Acquis scolaires au primaire

### *Indicateur de pauvreté des apprentissages (Learning Poverty Index) de la Banque mondiale*

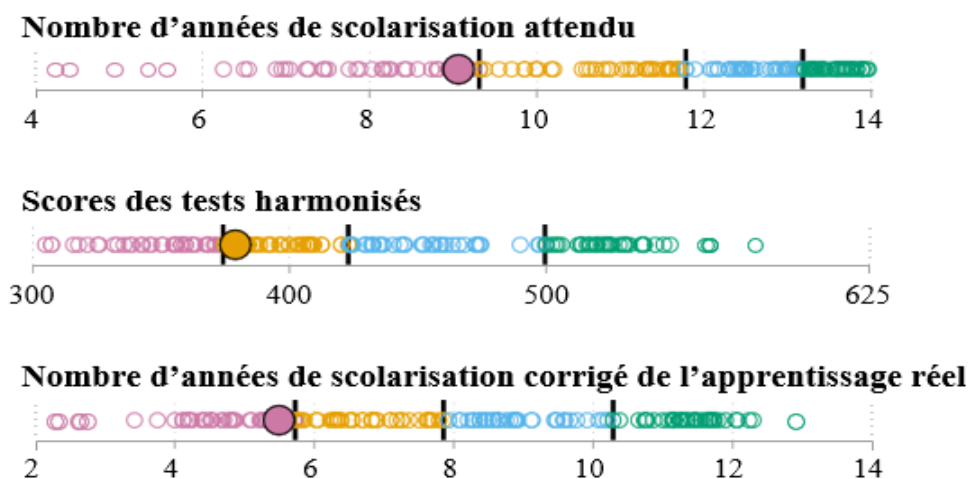
**La pauvreté d'apprentissage<sup>30</sup> au Cameroun est très élevée en 2019. Il est relevé que 77 % d'enfants camerounais qui devraient terminer l'école primaire aujourd'hui ne sont pas en mesure de comprendre un texte simple.** La pauvreté liée à l'apprentissage au Cameroun est inférieure de 4,4 points de pourcentage à la moyenne de la région de l'Afrique subsaharienne et de 19,1 points de pourcentage à la moyenne des pays à revenu intermédiaire inférieur.

**Les apprentissages dépendent du temps passé à l'école et de la qualité de l'enseignement reçu.** Au Cameroun, un enfant qui commence l'école à quatre ans peut espérer avoir accompli 9,1 années d'études à l'âge de 18 ans. Sur la base de scores harmonisés au niveau mondial, les élèves camerounais affichent un score de 379, sur une échelle où 625 représente le niveau avancé et 300 le niveau minimum. Aussi, sur la base du nombre d'années de scolarisation corrigé de l'apprentissage réel, lorsqu'il est tenu compte de

<sup>30</sup> Banque mondiale, 2019.

ce que les enfants apprennent réellement, le nombre d'années de scolarisation n'est que de 5,5. Ces éléments sont illustrés dans le graphique 4.1 ci-après.

**Graphique 4.1 : Espérance de vie scolaire, score des tests harmonisés et apprentissage ajusté au Cameroun<sup>31</sup>**



Source : Banque mondiale, 2019

### **Évaluation PASEC 2014**

L'évaluation PASEC réalisée en 2014 permet de disposer de plus de détails sur les acquis scolaires au Cameroun. Il s'agit d'une évaluation internationale portant sur les acquis des élèves au cours préparatoire deuxième année (CP2) et au cours moyen deuxième année (CM2). Les élèves ont été évalués en langue et mathématiques pour le CP2 et en lecture et mathématiques pour le CM2. Neuf autres pays ont également participé à cette évaluation des apprentissages, aux mêmes niveaux d'enseignement, permettant ainsi de réaliser des comparaisons crédibles.

**En début de scolarité primaire, 70,3 % d'élèves de CP2 sont en dessous du seuil suffisant de compétences en langue, et c'est aussi le cas pour 40,8 % d'élèves en mathématiques.** Le tableau 4.2 ci-après présente ainsi les scores moyens<sup>32</sup> des élèves de CP2 de même que la proportion d'élèves au-dessous du seuil suffisant<sup>33</sup> de compétences. Les élèves en début de scolarité ont un score moyen proche du score moyen de l'ensemble des dix pays. Une forte proportion d'élèves éprouve de nombreuses

<sup>31</sup> Le grand cercle représente le Cameroun. Les petits cercles représentent les autres pays. Les lignes verticales épaisses et la couleur des cercles marquent les quartiles de la répartition.

<sup>32</sup> Les pays participant à l'évaluation PASEC2014 sont classés sur une échelle internationale normalisée pour avoir une moyenne de 500 points et un écart-type de 100 points.

<sup>33</sup> Les élèves sont classés à différents niveaux de compétences de l'échelle, allant des moins performants aux plus performants. Le seuil suffisant a été déterminé en tenant compte de ce qui est attendu des élèves aux différents niveaux d'apprentissage. Ainsi, au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves ont une plus grande chance de disposer des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de ce seuil, il est très probable que les élèves ne disposent pas des compétences nécessaires pour poursuivre leur scolarité.

difficultés d'apprentissage. En effet il est noté qu'en langue, près de sept élèves sur dix et à peu près un élève sur deux sont en dessous du seuil suffisant de compétences attendues. Ces difficultés concernent le déchiffrement des composantes de l'écrit et la compréhension des phrases, textes et messages oraux.

**Tableau 4.2 : Score moyen en langue et en mathématiques des élèves de CP2 de l'enseignement primaire**

<i>Pays</i>	<i>Score moyen sur 500</i>		<i>Pourcentage d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences</i>	
	<b>Langue</b>	<b>Mathématiques</b>	<b>Langue</b>	<b>Mathématiques</b>
Bénin	458,3	454,7	90,4 %	66,5 %
Burkina-Faso	513,8	505,8	64,6 %	40,8 %
Burundi	627,7	605,1	20,9 %	3,4%
<b>Cameroun</b>	<b>502,4</b>	<b>502,7</b>	<b>70,3 %</b>	<b>44,7 %</b>
Congo	522,7	541,2	62,0 %	29,1 %
Côte d'Ivoire	484,1	465,9	82,7 %	66,2 %
Niger	435,2	437,4	90,2 %	72,2 %
Sénégal	501,9	521,4	71,1 %	37,7 %
Tchad	480,4	491,3	81,9 %	52,0 %
Togo	473,6	474,5	79,9 %	58,7 %
<b>Moyenne</b>	<b>500,0</b>	<b>500,0</b>	<b>71,4 %</b>	<b>52,9 %</b>

Source : Rapport d'évaluation internationale PASEC (2014)

**En fin de scolarité primaire, la situation est également préoccupante au Cameroun, puisque près de 60 % des élèves sont en dessous du seuil suffisant de compétences.** Si les résultats du Cameroun sont dans la moyenne des pays comparateurs en langage, ils sont clairement en retard dans le domaine des mathématiques comme mis en évidence dans le tableau 4.3 ci-après. Les élèves ont des difficultés importantes pour lire et comprendre des textes et ont des acquis plutôt fragiles en décodage ou déchiffrement de mots courants de la vie quotidienne.

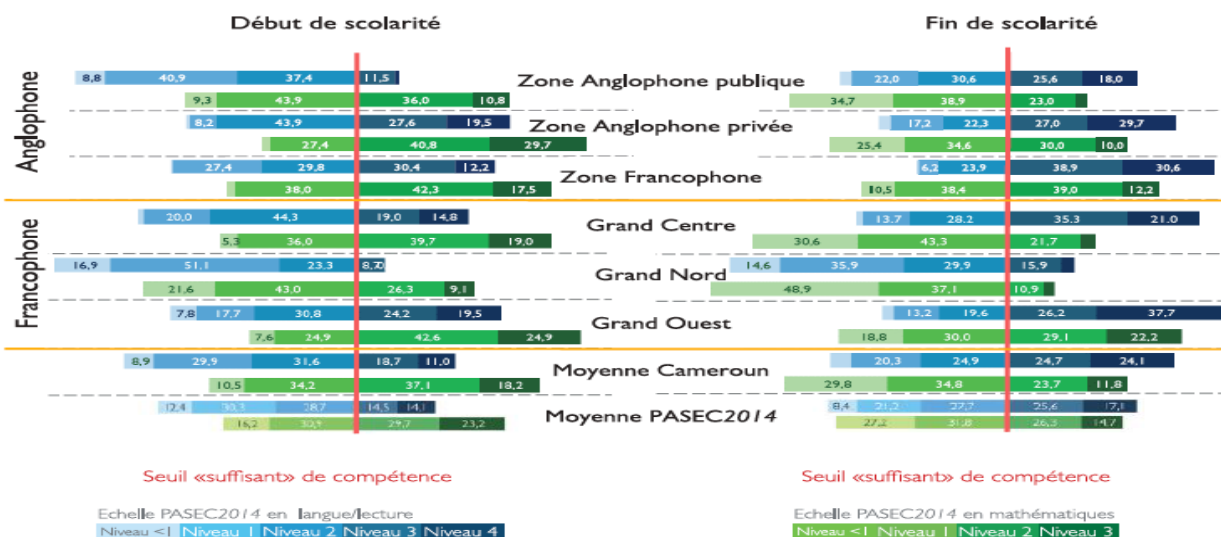
**Tableau 4.3 : Score moyen en langue et en mathématiques des élèves de CM2 de l’enseignement primaire**

Pays	Score moyen sur 500		Pourcentage d’élèves en dessous du seuil suffisant de compétences	
	Langue	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
Bénin	523,4	496,9	48,3 %	60,2 %
Burkina-Faso	531,6	539,5	43,1 %	41,2 %
Burundi	525,4	593,6	43,5 %	13,3 %
<b>Cameroun</b>	<b>517,5</b>	<b>489,5</b>	<b>51,2 %</b>	<b>64,5 %</b>
Congo	503,4	481,4	59,4 %	71,0 %
Côte d’Ivoire	517,0	475,7	52,0 %	73,2 %
Niger	403,5	405,8	91,5 %	92,3 %
Sénégal	548,4	546,6	38,9 %	41,2 %
Tchad	432,5	450,9	84,2 %	80,9 %
Togo	497,3	520,2	61,6 %	52,4 %
<b>Moyenne</b>	<b>500,0</b>	<b>500,0</b>	<b>57,3 %</b>	<b>59,0 %</b>

Source : Rapport d’évaluation internationale PASEC (2014)

Les résultats des acquis scolaires ne sont pas les mêmes selon les différentes régions du Cameroun, selon le statut des écoles, et selon la langue d’enseignement utilisée. Le graphique 4.2 ci-après met en évidence les disparités entre zones, régions et selon le statut de l’école. En langue, dans la zone anglophone publique, seuls 11,5 % des élèves sont au-dessus du seuil de compétences contre 46,1 % dans la zone anglophone privée. Dans le grand nord (tous secteurs), seuls 8,7 % des élèves atteignent le niveau minimum contre 33,8 % dans le grand centre (incluant Yaoundé). Ces éléments doivent être mis en relation avec les autres dimensions clés que sont l’offre d’éducation – aussi inégale – et le profil des entrants qui est largement différent.

**Graphique 4.2 : Pourcentage d’élèves par seuil de compétence par région et statut de l’école, PASEC (2014)**



Source : Synthèse des résultats PASEC (2014)

### **Résultats de l'évaluation EGRA (2019)**

**Une enquête sur les compétences de base en lecture et calcul EGRA/EGMA a été menée en 2019 sur un échantillon de 80 écoles (40 par sous-système) par l'Unité des acquis scolaires (UAS) du Cameroun<sup>34</sup>.** Le test EGRA vise à mesurer le niveau d'acquisition des compétences de base en lecture des élèves dans les premières années du cycle primaire. Les indicateurs clés obtenus dans les deux évaluations sont présentés dans la suite.

**Les résultats de l'évaluation EGRA dans les sous-systèmes anglophone et francophone soulignent les difficultés des élèves en fin de troisième année de primaire dans la maîtrise de la langue d'enseignement.** Le tableau 4.4 ci-dessous suggère les résultats suivants :

- En ce qui concerne les questions compréhension, il ressort qu'après la lecture du texte la majorité (70% dans le sous-système francophone et 72,4% dans le sous-système anglophone) des élèves ont un score nul. De plus, dans les sous-systèmes anglophone et francophone les élèves ont des réponses correctes sur moins d'un septième des questions. Les résultats des élèves des deux sous-systèmes sont meilleurs en ce qui concerne la compréhension du langage oral ;
- En ce qui concerne la capacité de décodage, respectivement 47,1% et 50% des élèves du sous-système anglophone et francophone sont incapables d'appliquer des correspondances entre des lettres et leurs sons face à un mot inventé. La fluence moyenne sur les mots inventés est de 6,3 mots par minute dans le sous-système anglophone et de 8 mots par minute dans le sous-système francophone. La fluence moyenne s'améliore sensiblement dans le sous-système anglophone lorsque les mots sont familiers.
- La tâche de lecture du texte a permis de mettre en évidence le fait que dans le sous-système anglophone la moyenne nationale est de 12 mots connectés (d'un texte) par minute, avec 38 % d'élèves qui n'ont pas pu lire un seul mot connecté. La fluence sur cette tâche est sensiblement meilleure dans le sous-système francophone, mais le pourcentage de score nul est plus élevé.

---

<sup>34</sup> Les tests ont été élaborés en anglais et en français et ne sont pas directement comparables entre sous-système. Les régions du nord-ouest et sud-ouest ont été exclues de l'échantillon pour des raisons de sécurité. Les élèves de 3<sup>e</sup> année ont été soumis à un test de niveau 2<sup>e</sup> année en février 2019 et un test de niveau 3<sup>e</sup> année en avril/mai 2019.

**Tableau 4.4 : Indicateurs clés du test EGRA en fin d'année Classe 3 (2019)**

Indicateurs	Moyenne	Pourcentage de zéro Score	Médiane	Valeur maximale
<b>Sous-système anglophone</b>				
<i>Nombre de noms de lettres correctement lus par minute</i>	17,6	28,8 %	7	128
<i>Nombre de sons de lettres correctement lus par minute</i>	22,2	6,2 %	18	98
<i>Nombre de mots familiers correctement lus par minute</i>	10,8	47,1 %	1	167
<i>Nombre de mots inventés correctement lus par minute</i>	6,3	56,5 %	0	65
<i>Nombre de mots connectés correctement lus par minute</i>	11,5	38,1 %	3	140
<i>Score de compréhension en lecture du texte (en pourcentage)</i>	9,8 %	72,7 %	0	100,0 %
<i>Score de compréhension à l'audition (en pourcentage)</i>	36,7 %	28,1 %	0	100,0 %
<b>Sous-système francophone</b>				
<i>Nombre de noms de lettres correctement lus par minute</i>	28	8 %	26	207
<i>Nombre de sons de lettres correctement lus par minute</i>	15	25 %	10	238
<i>Nombre de mots familiers correctement lus par minute</i>	8	50 %	1	68
<i>Nombre de mots inventés correctement lus par minute</i>	8	52 %	0	141
<i>Nombre de mots connectés correctement lus par minute</i>	13	41 %	3	109
<i>Score de compréhension en lecture du texte (en pourcentage)</i>	14 %	70 %	0 %	100 %
<i>Score de compréhension à l'audition (en pourcentage)</i>	42,3 %	27 %	40,0 %	100 %

Source : Rapport EGRA/EGMA (2019)

**Les résultats de l'évaluation EGMA dans les sous-systèmes anglophone et francophone soulignent les performances relativement bonnes des élèves dans la réalisation des comparaisons et dans l'identification des chiffres et les efforts à réaliser dans la résolution des problèmes et des opérations de niveau 2.** Le tableau 4.5 ci-dessous suggère les résultats suivants :

- Moins de 3% des élèves des deux sous-systèmes ont été incapables d'effectuer une seule comparaison alors qu'au moins 50% des élèves du sous-système anglophone ont été capables d'exécuter 90% des comparaisons.
- Très peu d'élèves ont été incapable d'identifier au moins un chiffre. En moyenne au niveau national les élèves du sous-système anglophone ont été capable d'identifier 18 chiffres en une minute et ceux du sous-système francophone environ 17 chiffres par minute.
- Les performances sont relativement moins bonnes sur les opérations de niveau 2 et la résolution des problèmes. Dans le sous-système anglophone, 45,6% des élèves n'ont pu résoudre aucune des opérations du niveau 2 et ont eu un score nul dans la résolution des problèmes. Dans le sous-système francophone, respectivement 40% et 36,7% des élèves ont été dans l'incapacité d'effectuer une opération de niveau 2 et résoudre un problème.



**Tableau 4.5 : Indicateurs clés du test EGMA dans le sous-système anglophone en fin d'année Classe 3**

Indicateurs	Moyenne	Pourcentage de zéro score	Médiane	Valeur maximale
<b>Sous-système anglophone</b>				
<i>Nombre de chiffres correctement identifiés par minute</i>	18	0,2 %	17,0	67
<i>Nombre d'additions de niveau 1 correctement effectuées par minute</i>	3	10,1 %	3,0	14
<i>Nombre de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute</i>	3	18,5 %	3,0	21
<i>Score en opérations de niveau 2 sur 100</i>	31,42	45,6 %	16	100,0
<i>Pourcentage de comparaisons réussies</i>	77,5 %	2,4 %	90,0 %	100,0 %
<i>Pourcentage de problèmes réussis</i>	19,9 %	45,6 %	16,7 %	100,0 %
<b>Sous-système francophone</b>				
<i>Nombre de chiffres correctement identifiés par minute</i>	16,7	0,0	15,0	52,9
<i>Nombre d'additions de niveau 1 correctement effectuées par minute</i>	3,5	10 %	3,0	21,6
<i>Nombre de soustractions de niveau 1 correctement effectuées par minute</i>	3,0	30 %	2,0	24,5
<i>Score en opérations de niveau 2 sur 100</i>	1,9	40 %	1,0	6,0
<i>Pourcentage de comparaisons réussies</i>	75,0 %	2,5 %	80,0 %	100,0 %
<i>Pourcentage de problèmes réussis</i>	24,1 %	36,7 %	16,7 %	100,0 %

Source : Rapport EGRA/EGMA (2019)

**Au total les résultats des enquêtes EGRA/EGMA attestent que les élèves des cycles d'initiation à la lecture (SIL-CP/CL1-CL2) et du cycle intermédiaire (CE/LEVEL 2) éprouvent d'énormes difficultés de lecture et en calcul dans une moindre mesure.** Pour la lecture, l'analyse des données par école entre la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> vague d'évaluation EGRA a indiqué que certains établissements faisaient fortement progresser les élèves tandis que certains concentraient autant d'élèves non-lecteurs en fin d'année qu'en début d'année. Ces élèves ont de fortes chances de rester analphabètes à la fin du cycle primaire si rien n'est fait pour leur apprendre à lire.

### 1.3 Résultats de l'évaluation nationale (2016)

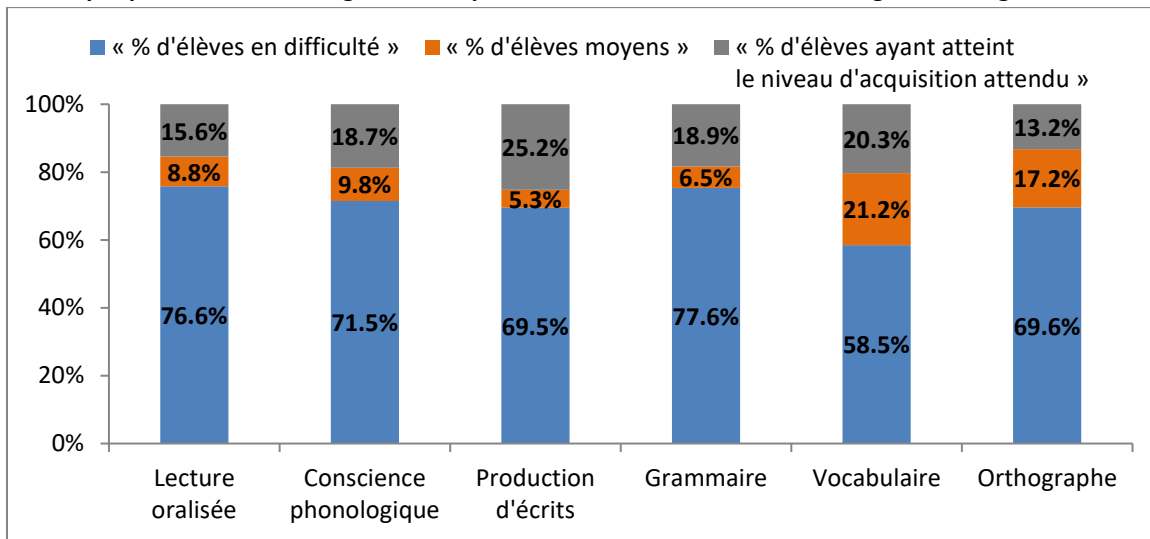
En plus de la participation du Cameroun aux premières évaluations groupées PASEC dont les résultats sont présentés ci-dessus, d'autres évaluations ont été conduites au niveau national dont l'une en 2016 en langue d'enseignement et en mathématiques en fin de chaque sous-cycle.

Sur la base de l'échelle définie dans cette évaluation, les graphiques 4.3 et 4.4 ci-après illustrent les performances des élèves du CP/CL2. Il en découle que :

- Le score moyen dans le sous-système anglophone est de 27,0 sur 100 en langue d'enseignement et de 32,4 sur 100 en mathématiques ;

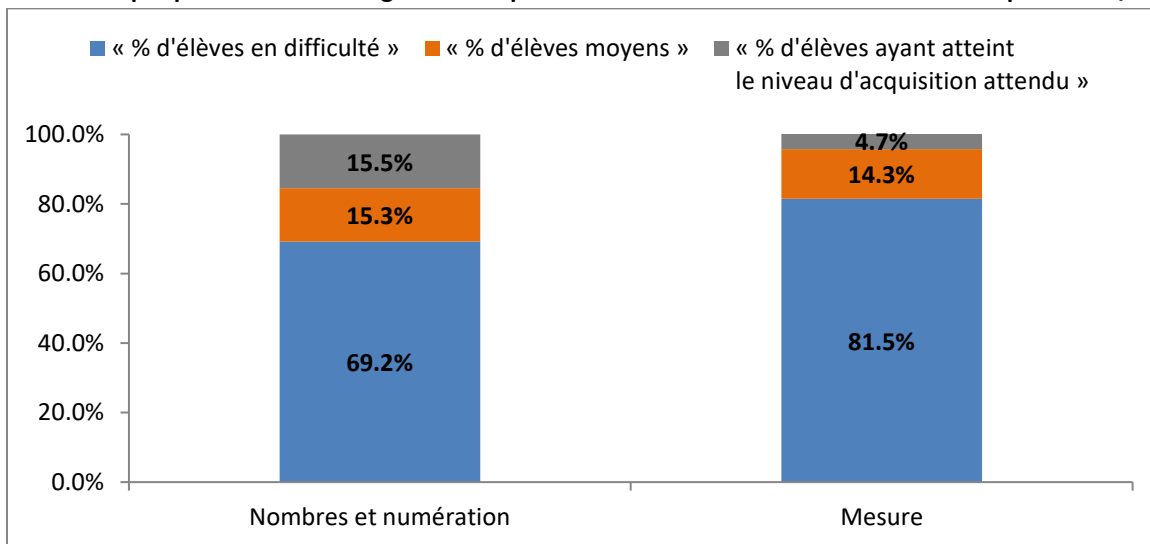
- Le score moyen dans le sous-système francophone est de 28,3 en langue d'enseignement et de 29,8 en mathématiques ;
- Plus de 58 % d'élèves de CP/Class 2 éprouvent des difficultés dans tous les domaines/sous-domaines évalués par le test en langue d'enseignement ;
- 69% des élèves ont des difficultés sur les nombres et numération et plus de 80% n'ont pas le niveau d'acquisition requis en mesure.

**Graphique 4.3 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de langue d'enseignement au CP/CL2**



Source : Rapport d'évaluation nationale, UAS (2016)

**Graphique 4.4 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de mathématiques au CP/CL2**

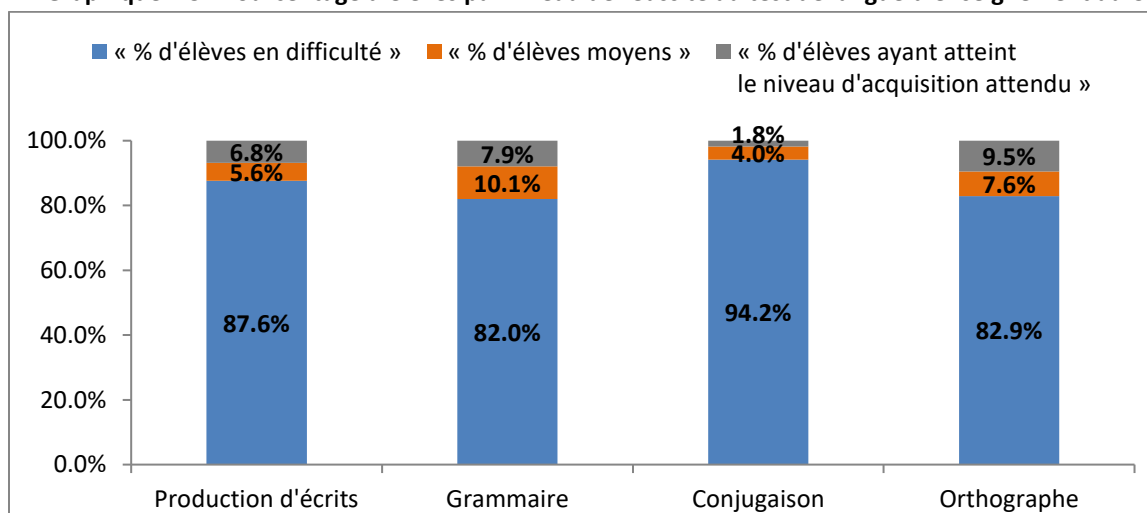


Source : Rapport d'évaluation nationale, UAS (2016)

Les graphiques 4.5 et 4.6 présentent une synthèse des résultats en fin du niveau 2 du cycle primaire (CE2/CL4) :

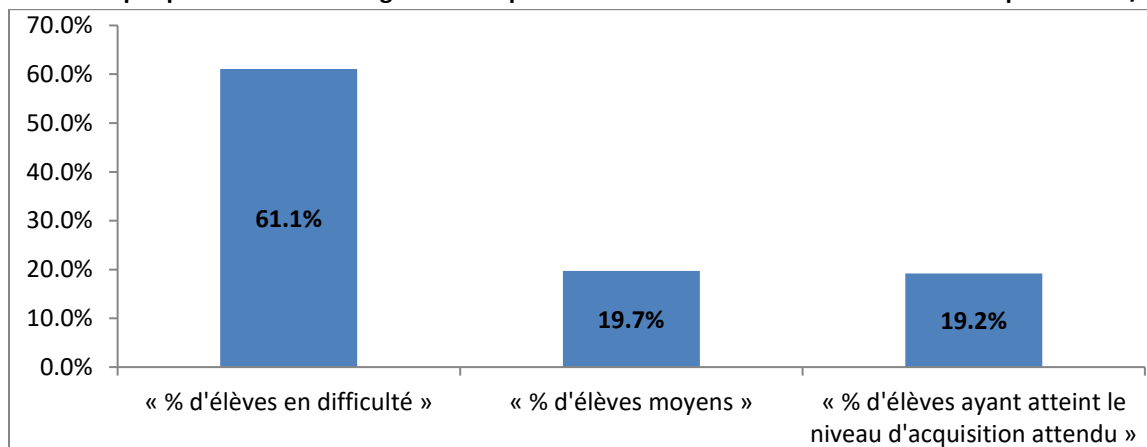
- En CE2/Class 4, le score moyen dans le sous-système anglophone est de 19,3 en langue d'enseignement et 28,1 en mathématiques. Il est de 16,6 en langue d'enseignement et 33,4 en mathématiques dans le sous-système francophone.
- Plus de 80 % d'élèves du niveau 2 éprouvent des difficultés dans tous les domaines/sous-domaines évalués par le test en langue d'enseignement ;
- Seuls 6,8 % d'élèves ont atteint le niveau d'acquisition attendu en production d'écrits ;
- En grammaire, seuls 7,9 % d'élèves ont atteint le niveau d'acquisition espéré ;
- Moins de 2,0 % d'élèves ont atteint le niveau d'acquisition attendu en conjugaison, et environ 10,0 % en orthographe.

**Graphique 4.5 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de langue d'enseignement au CE2/CL4**



Source : Rapport d'évaluation nationale, UAS (2016)

**Graphique 4.6 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de mathématiques au CE2/CL4**

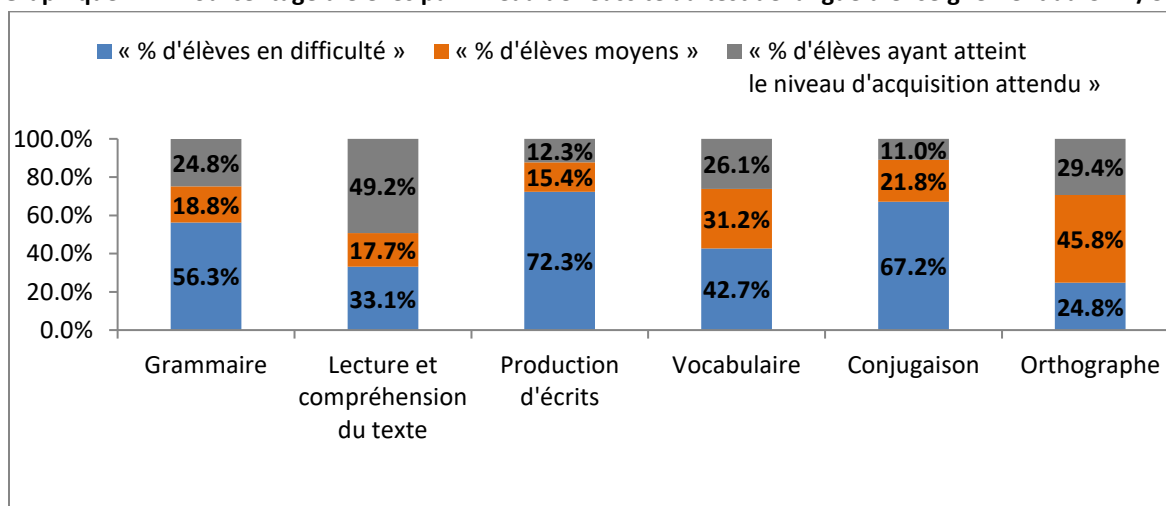


Source : Rapport d'évaluation nationale, UAS (2016)

Sur la base de l'échelle définie dans cette évaluation, les graphiques 4.7 et 4.8 présentent une synthèse des résultats en fin du niveau 3 du cycle primaire (CM2/CL6). Il en ressort que :

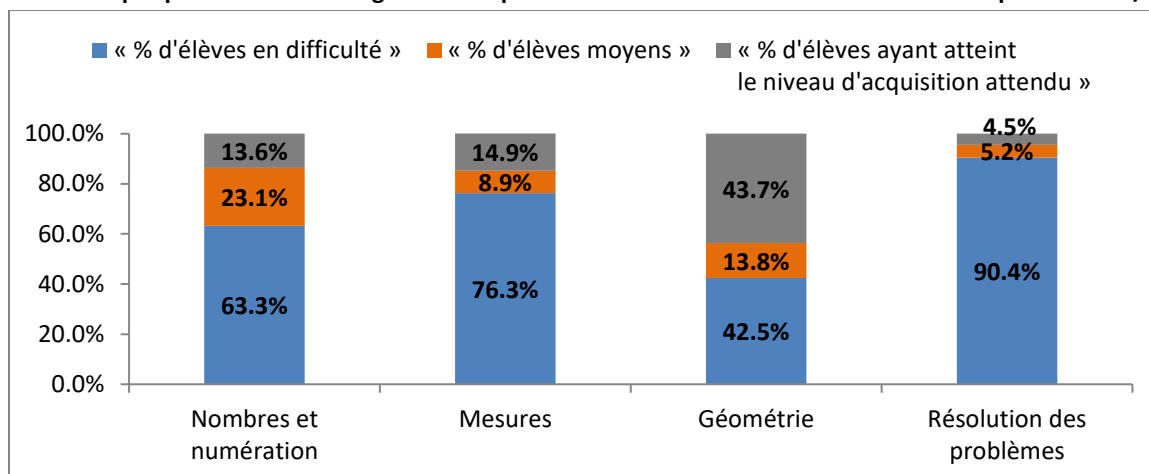
- En CM2, le score moyen dans le sous-système anglophone est de 40 en langue d’enseignement et 21 en mathématiques. Il est de 37 en langue d’enseignement et 31 en mathématiques dans le sous-système francophone.
- En grammaire, un quart des élèves a atteint le niveau d’acquisitions attendu bien que près de 56% d’entre eux soient encore en difficulté ;
- En lecture/compréhension du texte, presque un élève sur deux a atteint le niveau d’acquisitions espéré. Toutefois, un élève sur trois est encore en difficulté;
- En production d’écrits, près de 72 % d’élèves en fin de scolarité primaire éprouvent encore des difficultés d’après ce test ;
- Il en va de même pour la conjugaison, avec près de 67 % d’élèves en situation de difficulté ;
- En fin du cycle primaire, les élèves performant mieux en orthographe et en vocabulaire.
- Les difficultés sont observées dans tous les domaines, mais plus prononcées en « résolution des problèmes » (plus de la moitié des élèves n’a réussi à aucun item, et moins de 10 % seulement ont atteint au moins un seuil de réussite dit moyen ;
- En « géométrie », une légère amélioration est observée car près de la moitié des élèves a atteint le seuil d’acquisition attendu ;
- En « mesure », plus des trois-quarts d’élèves sont encore en situation de difficulté ;
- En « nombre et numération », seuls 36 % d’élèves auront atteint un niveau d’acquisition acceptable.

**Graphique 4.7 : Pourcentage d’élèves par niveau de réussite au test de langue d’enseignement au CM2/CL6**



Source : Rapport d’évaluation nationale, UAS (2016)

**Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves par niveau de réussite au test de mathématiques au CM2/CL6**



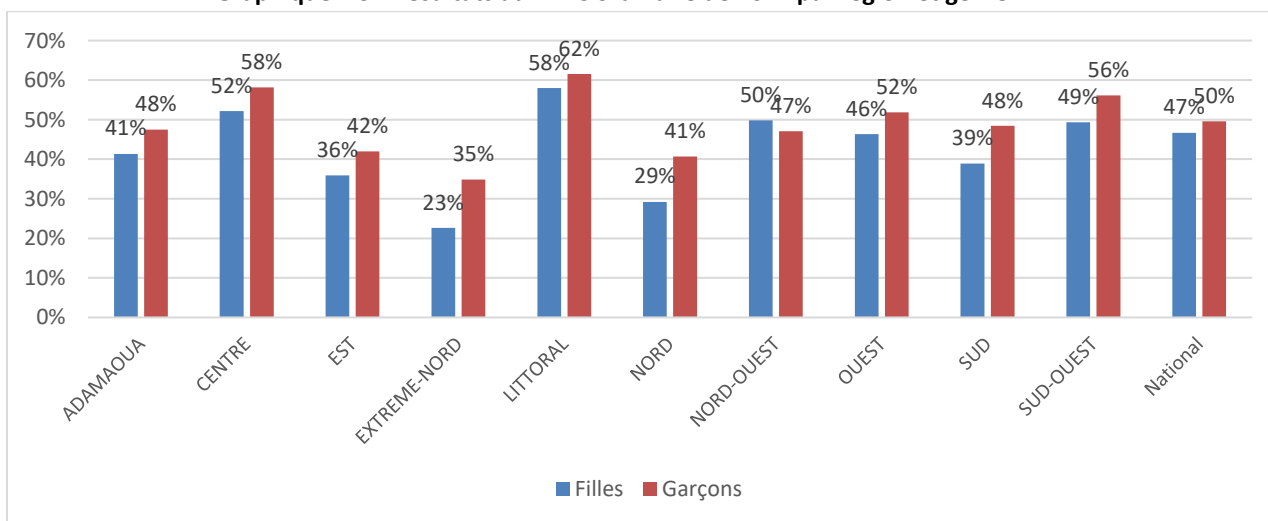
Source : Rapport d'évaluation nationale, UAS (2016)

#### 1.4 Acquis scolaires évalués à travers l'analyse des résultats aux examens (2017)

**Les examens obligatoires apportent une perspective différente et complémentaire pour l'analyse des acquis scolaires.** Les examens au Cameroun sont organisés par sous-système et inspirés des systèmes français et anglais, avec respectivement le BEPC et le BAC dans le sous-système francophone, puis le GCE Ordinary level et A level dans le sous-système anglophone.

**Le taux de réussite moyen au BEPC est de 47% pour les filles et 50% pour les garçons, mais varie beaucoup en fonction de la région.** Ces taux, mis en évidence dans le graphique 4.9 ci-après, sont faibles pour les filles du nord et de l'extrême-nord, respectivement 29 % et 23 % en comparaison avec les garçons : 41 % et 35 % (12 points d'écart avec les filles). Dans ces départements septentrionaux, cela porte à seulement 1 957 et 2 995 le nombre de filles admises au BEPC en 2017 contre 18 161 dans le littoral et 19 922 dans le centre, alors que l'extrême-nord est la région la plus peuplée du pays.

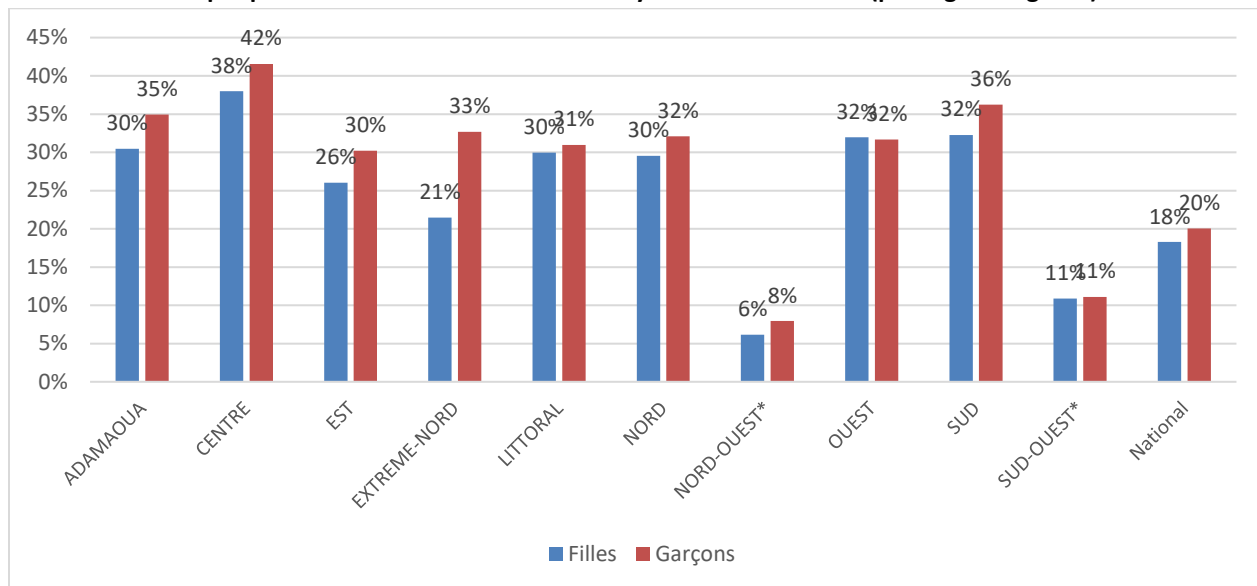
**Graphique 4.9 : Résultats au BEPC ordinaire de 2017 par région et genre**



Source : Note sur les résultats aux examens, MINESEC (2017)

**Dans le sous-système anglophone, le taux de réussite au GCE Ordinary level est de 18 % pour les filles et 20 % pour les garçons.** Les résultats ne sont pas comparables entre le BEPC (qui se déroule en 4<sup>e</sup> année du secondaire) et le O Level (qui se déroule en 5<sup>e</sup> année du secondaire) avec des épreuves différentes. Les taux de réussite pour les filles sont de 6 % dans le Nord-ouest et de 11 % dans le Sud-ouest, régions touchées par la crise sécuritaire.

**Graphique 4.10 : Résultats au GCE Ordinary Level General 2017 (par région et genre)**

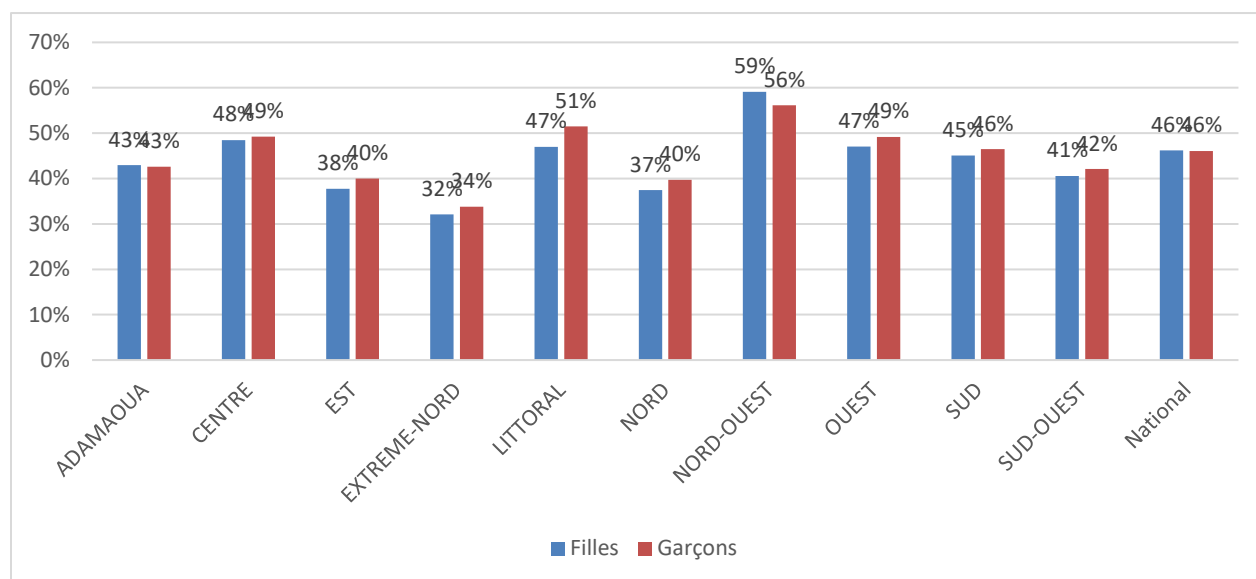


\*Provinces majoritairement anglophones

Source : Note sur les résultats aux examens, MINESEC (2017)

**Au niveau du Baccalauréat, le taux de réussite national est de 46 % pour les filles et les garçons, et les inégalités entre les régions persistent.** Si environ un élève sur deux réussit l'examen dans le Littoral, l'Ouest ou le Centre, c'est seulement le cas d'un élève sur trois dans le Nord et l'Extrême-nord, comme l'indique le graphique 4.11 ci-après.

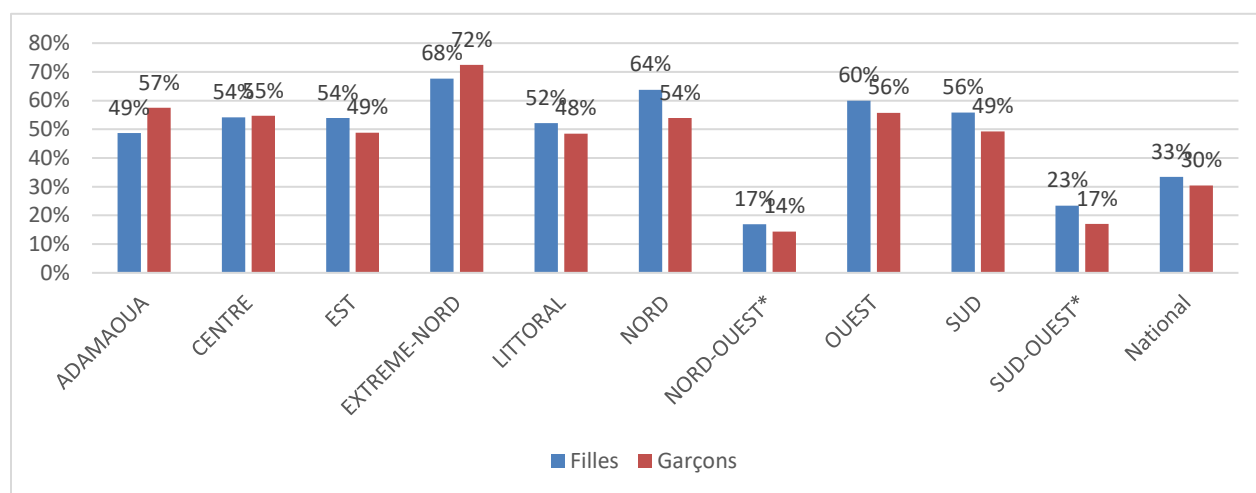
**Graphique 4.11 : Résultats du BAC général 2017 par région et par genre**



Source : Note sur les résultats aux examens, MINESEC (2017)

**Le taux de réussite au GCE A level (non comparable au BAC) souffre de l'impact des crises. Il est de 33 % pour les filles et 30 % pour les garçons.** Seuls 17 % des filles inscrites au Nord-Ouest et 23 % des filles du Sud-Ouest ont obtenu le diplôme, ce qui tient aux conditions de sécurité et d'enseignement dans ces deux régions, comme le met en évidence le graphique 4.12 ci-après.

**Graphique 4.12 : Résultats au GCE Advanced level, général 2017 (par région et genre)**



\*Provinces majoritairement anglophones

Source : Note sur les résultats aux examens, MINESEC (2017)

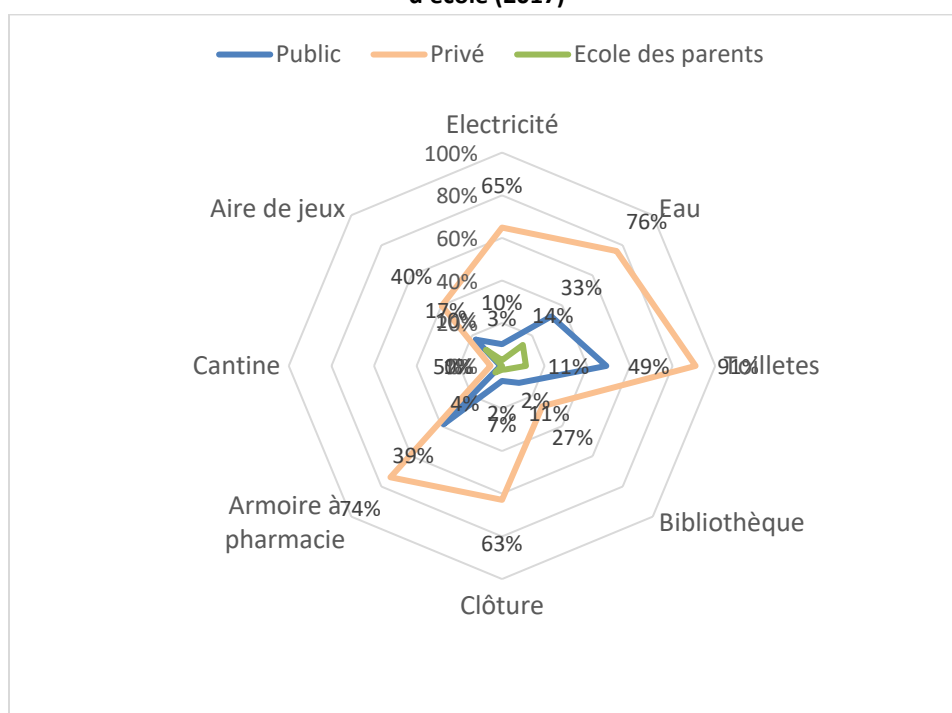
## 1.5 Conditions d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire (à partir des enquêtes et du SIGE)

Les parties précédentes ont mis en évidence, de manière constante, de fortes différences entre les acquis scolaires et les résultats aux examens dans les différentes régions, ces résultats ne sont pas sans

**lien avec conditions d'enseignement.** La présente section vise à discuter des conditions d'enseignement et de leur éventuel impact sur les apprentissages. Ainsi, la base de données des écoles primaires de l'année 2016/2017 permet de calculer des indicateurs d'équipement des écoles.

**Globalement, les écoles publiques sont sous-équipées.** Spécifiquement, seulement 33% d'entre elles disposant d'un accès à l'eau, 49% de toilettes, 11% d'une bibliothèque et 1% d'une cantine. Les écoles des parents ne disposent quasiment d'aucun équipement contrairement aux écoles privées, dont 65% ont accès à l'électricité et 27% disposent d'une bibliothèque. Ces éléments sont détaillés dans le graphique 4.13 ci-après.

**Graphique 4.13 : Pourcentage d'écoles primaires équipées de différents équipements/infrastructures par type d'école (2017)**



Source : Calcul des auteurs à partir de la base de données du MINEDUB (2017)

**Au secondaire comme au primaire, les établissements du nord, de l'extrême-nord et de l'est sont moins bien dotés que dans d'autres régions et offrent des conditions d'apprentissage peu favorables.** Les données de l'annuaire statistique du MINESEC 2016/2017, synthétisées dans le tableau 4.6 ci-après, fournissent des indicateurs sur l'équipement des établissements secondaires et mettent en évidence ces grandes différences entre les régions.



**Tableau 4.6 : Pourcentage d'établissements de l'enseignement général équipés de différents équipements, par région (2017)**

RÉGION	Électricité	Eau potable	Connexion internet	Aire de jeux	Clôture	Armoire à pharmacie	Cantine
Adamaoua	39 %	55 %	10 %	39 %	9 %	68 %	7 %
Centre	65 %	62 %	23 %	46 %	41 %	75 %	40 %
Est	33 %	50 %	9 %	34 %	15 %	67 %	26 %
Extrême-nord	27 %	67 %	5 %	40 %	7 %	77 %	3 %
Littoral	69 %	74 %	26 %	50 %	47 %	76 %	40 %
Nord	39 %	69 %	16 %	49 %	16 %	72 %	12 %
Nord-ouest	43 %	65 %	8 %	58 %	15 %	82 %	46 %
Ouest	65 %	54 %	24 %	47 %	23 %	81 %	36 %
Sud	46 %	46 %	7 %	31 %	7 %	55 %	27 %
Sud-ouest	53 %	55 %	12 %	53 %	22 %	83 %	41 %
<b>Total</b>	<b>52 %</b>	<b>61 %</b>	<b>16 %</b>	<b>46 %</b>	<b>25 %</b>	<b>76 %</b>	<b>32 %</b>

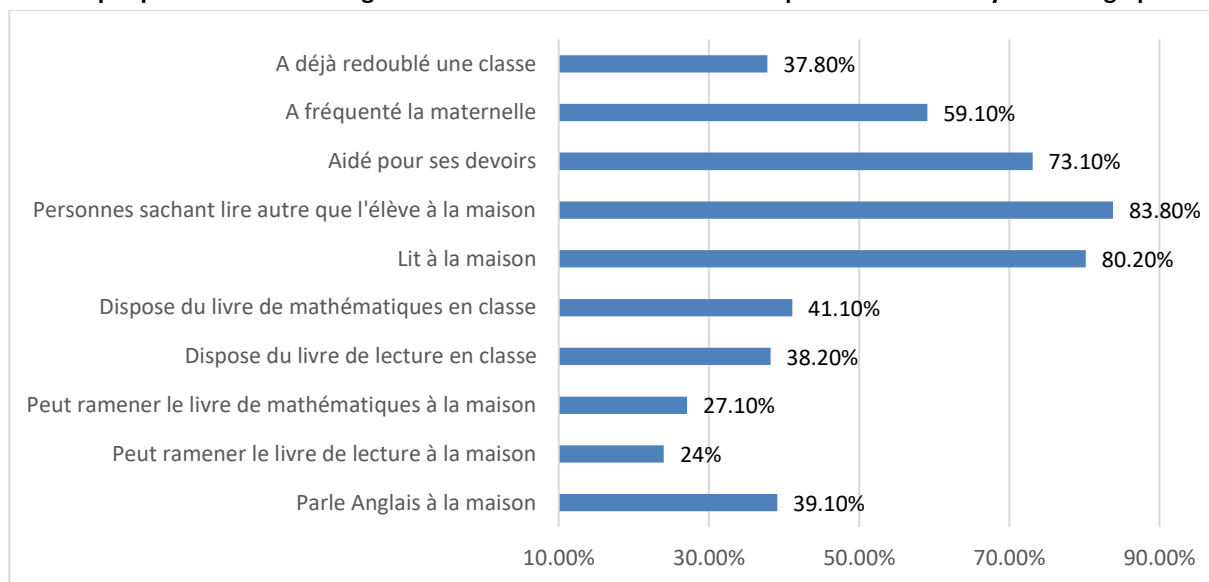
Source : Annuaire statistique du MINESEC 2016/2017

## 1.6 Analyse des conditions d'apprentissage dans l'école et à l'extérieur de l'école

**Les résultats tirés de l'évaluation EGRA/EGMA 2019 permettent d'établir la qualité relativement faible des conditions d'apprentissage dans l'école et à l'extérieur de celle-ci.** Le graphique 4.14 montre que dans le sous-système anglophone, 73 % des enfants reçoivent une aide à la maison mais seulement 39 % des enfants parlent anglais à la maison. Ce dernier indicateur est un facteur important expliquant en partie les difficultés rencontrées par les élèves en classe, et est corroboré par les résultats de la compréhension à l'audition (EGRA). Dans le sous-système francophone, le graphique 4.15 montre que seuls 27 % des élèves disposent du livre de lecture et 17 % du livre de mathématiques. Une aide à la maison est reçue par 69 % d'élèves et 27 % parlent français à la maison.

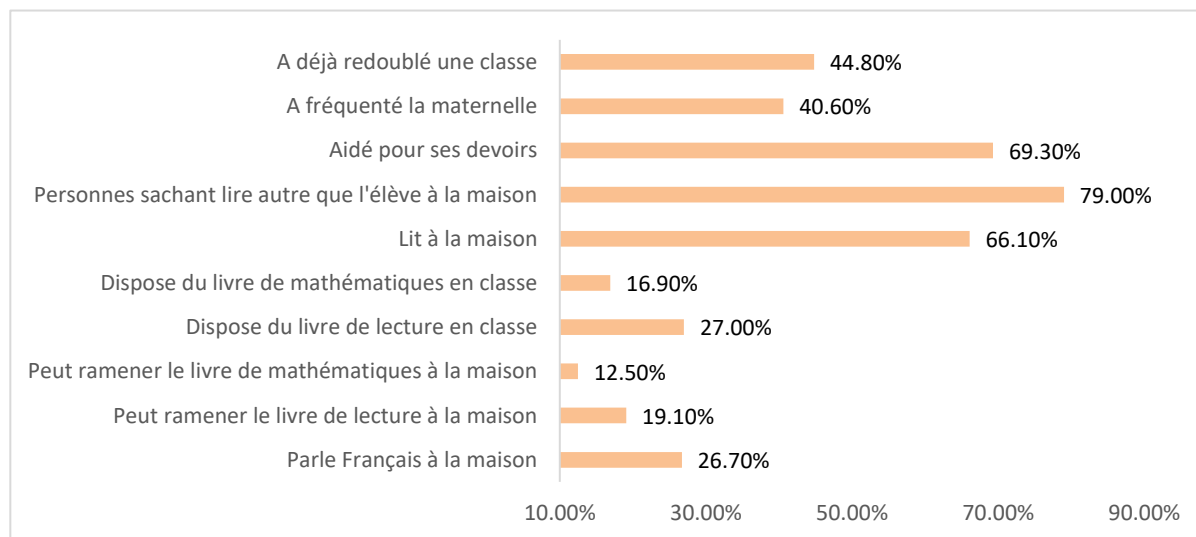
**Les données soulignent de fortes disparités entre les régions en termes de dotation en manuels scolaires.** Comme l'illustre le tableau 4.16, dans le sous-système anglophone, 41 % des élèves disposent du livre de lecture en classe et 38 % du livre de lecture en 2019. L'Est, l'Extrême-nord, le Sud et l'Adamaoua ont de faibles proportions d'élèves possédant des manuels scolaires, alors que plus de 65 % des élèves ont un manuel de lecture dans le Sud-Ouest, l'Ouest et le Littoral. La disponibilité des livres à la maison est également largement variable selon les régions, toujours au détriment des régions septentrionales et de l'Est.

**Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves avec certaines caractéristiques dans le sous-système anglophone**



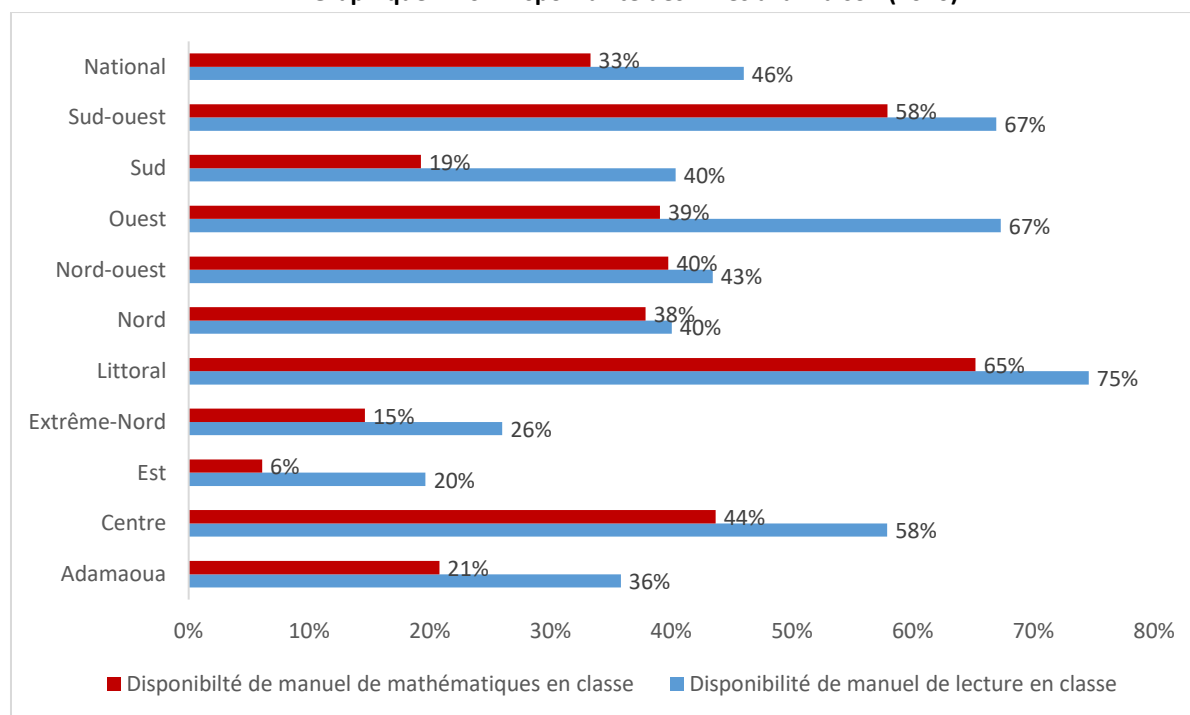
Source : Rapport EGRA/EGMA (2019)

**Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves avec certaines caractéristiques dans le sous-système francophone**



Source : Rapport EGRA/EGMA (2019)

**Graphique 4.16 : Disponibilité des livres à la maison (2016)**



Source : Rapport d'évaluation nationale UAS (2016)

**Les tailles de classe sont très disparates entre les régions.** Un total de 26,7 % de classes a plus de 60 élèves dans le Nord, 12,6 % dans l'Extrême-Nord et 11,6 % dans l'Est. Dans le littoral en revanche, 99,2 % des classes ont moins de 40 élèves (95 % dans l'ouest, 92 % dans le nord-ouest, 97 % dans le centre et 92 % dans le sud).

**Tableau 4.7 : Catégorie de taille de classe au primaire par région (2017)**

Région	Moins de 40 élèves	Entre 40 et 60 élèves	Plus de 60 élèves	Total
ADAMAOUA	73,7	19,5	6,8	100,0
CENTRE	96,6	2,6	0,9	100,0
EST	68,9	19,5	11,6	100,0
EXTREME-NORD	62,3	25,2	12,6	100,0
LITTORAL	99,2	0,4	0,4	100,0
NORD	50,4	22,9	26,7	100,0
NORD-OUEST	92,5	5,1	2,4	100,0
OUEST	94,9	4,6	0,6	100,0
SUD	92,2	5,7	2,2	100,0
SUD-OUEST	82,4	11,9	5,7	100,0
<b>Total</b>	<b>83,6</b>	<b>10,3</b>	<b>6,1</b>	<b>100,0</b>

Source : Calcul des auteurs à partir de la base de données du MINEDUB (2017)

## 2. Facteurs de la qualité

### Quels sont les facteurs clés qui influencent la qualité des apprentissages ?

Les évaluations nationales des acquis, EGRA et EGMA et PASEC incluent des questionnaires contextuels et des outils d'observation des pratiques en classe dans les évaluations EGRA/EGMA. Des modèles multivariés ont été élaborés pour chacune de ces évaluations, permettant de faire ressortir les facteurs liés à de meilleurs acquis scolaires. Une synthèse des résultats est proposée ci-dessous.

Selon l'évaluation PASEC, un certain nombre de facteurs peuvent être liés à une plus ou moins grande performance des écoles.

- Régions : les écoles du grand nord (Adamaoua, nord et extrême-nord) dans le sous-système francophone et la zone anglophone publique (i.e. les écoles publiques) où, en début comme en fin de scolarité, les résultats des élèves sont particulièrement faibles. La zone du grand nord (sous-système francophone) et la zone anglophone publique concentrent en moyenne des élèves plus défavorisés qui n'ont pas bénéficié d'enseignement préscolaire, comparativement aux autres zones.
- Localisation : Des différences de performance scolaire sont observées en fonction de la localisation de l'école (urbaine ou rurale).
- Régime : Les écoles publiques auraient d'aussi bonnes performances que les écoles privées si elles bénéficiaient d'un environnement scolaire comparable.
- Moyens pédagogiques : les élèves inscrits dans les écoles les plus dotées en ressources pédagogiques ont des performances moyennes supérieures à celles de leurs camarades fréquentant des écoles les moins dotées.

**Les résultats des évaluations nationales confirment ceux du PASEC.** Les constats sont semblables à ceux formulés à l'issue de la première évaluation réalisée par l'Unité des acquis scolaires. De plus, les éléments ci-après ont été identifiés :

- Possession d'un livre de lecture : En fin du niveau II du primaire (CE2/CL4), les élèves qui disposent d'un livre de lecture et/ou de mathématiques tendent à être plus performants que ceux qui n'en disposent pas ;
- Fréquentation du préscolaire avant le cycle primaire : Elle augmente la chance d'un élève de niveau 3 du primaire (CM2/CL6) de mieux performer dans une proportion de 2,23 fois en comparaison avec un élève qui n'a pas suivi le préscolaire ;
- Possession d'un manuel de mathématiques : Au niveau 3, elle augmente les performances dans une proportion de 1,37 fois en comparaison avec celui qui n'en dispose pas.

**L'évaluation EGRA/EGMA a aussi permis d'isoler des facteurs de performance à travers la pratique d'observation de classes.** La méthodologie inclut des questionnaires contextuels mais aussi des observations en classe par les administrateurs qui fournissent des renseignements sur les pratiques pédagogiques. Certains résultats sont conformes à la littérature, mais pour les pratiques pédagogiques, les effets sont contrastés et différents de ceux existant dans d'autres pays

### Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système anglophone

Le lien entre les performances scolaires des élèves et les éléments contextuels (captés à travers les questionnaires adressés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles) permet de mesurer les déterminants de réussite à travers les indicateurs clés que sont la « fluidité en lecture », c'est-à-dire le nombre de « mots lus correctement par minute » pour EGRA et le total de « nombres correctement identifiés par minute » pour EGMA.

Les analyses conduites permettent d'estimer l'effet d'une variable sous le contrôle des autres variables présentes dans le modèle. Le tableau de régression 4.8 ci-après décrit les facteurs scolaires et extrascolaires qui concourent à l'explication des performances des élèves ayant achevé le niveau I du cycle primaire.

**Tableau 4.8 : Modèle de régression dans le sous-système anglophone**

	Fluidité en lecture	Nombres identifiés par minute
Garçon	-1,635 (0,84)	-3,279 (1,75)*
Âge	1,268 (1,21)	0,507 (0,50)
Indice de niveau de vie socioéconomique	-1,225 (1,61)	0,346 (0,47)
Zone urbaine	16,955 (4,43)***	8,626 (2,35)**
Parle anglais à la maison	2,363 (1,08)	5,491 (2,61)***
A fréquenté l'école maternelle	1,998 (0,89)	-1,707 (0,79)
A redoublé la Class 3	-3,543 (1,32)	-0,388 (0,15)
Possède le livre de lecture en classe	2,683 (1,31)	-3,655 (1,86)*
Dispose d'autres documents de lecture à la maison	3,888 (1,59)	2,566 (1,09)
Mère sait lire	4,586 (1,94)*	4,228 (1,86)*
Élève lit à la maison	5,244 (1,86)*	6,672 (2,47)**
Parents aide l'enfant en lecture	3,491 (1,40)	-1,489 (0,62)
Enseignant donne des devoirs à faire à la maison	2,295 (0,67)	1,948 (0,59)
Enseignant est un homme	-9,641 (2,60)***	-6,580 (1,85)*
Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant	0,949 (2,86)***	0,818 (2,56)**
Utilise cahiers et fiches d'exercice	-6,620 (2,23)**	0,942 (0,33)
Utilise la méthode Global pendant l'enseignement	12,749 (2,82)***	6,464 (1,49)
Utilise la méthode Mixte pendant l'enseignement	-1,085 (0,34)	2,151 (0,70)
Enseignant travaille individuellement avec l'élève	6,083 (2,26)**	1,855 (0,72)
Effectif de la classe	-0,077 (1,37)	0,003 (0,05)
Elèves disposés en petits groupes	0,342 (0,07)	2,984 (0,61)
Enseignant affiche les réalisations des élèves	-32,083 (5,41)***	-10,603 (1,86)*
Enseignant fait travailler les élèves en petits groupes sur la même tâche	6,030 (1,32)	2,953 (0,67)
Enseignant guide les élèves à découvrir l'objectif de la leçon	6,879 (1,63)	-1,084 (0,27)
Enseignant fait le tour de la salle pour suivre et diriger les travaux des élèves	-11,736 (3,96)***	-9,329 (3,28)***
Enseignant encourage les élèves à utiliser différentes méthodes	19,411 (5,91)***	7,681 (2,43)**
Score d'équipements de la salle de classe	3,845 (5,12)***	1,033 (1,43)
Classe multigrade	-1,220 (0,34)	-1,071 (0,31)
École fonctionne en mi-temps	-20,605 (4,01)***	-6,906 (1,40)
Constant	-21,705 (1,95)*	15,012 (1,40)
R <sup>2</sup>	0,43	0,28
N	276	276

\*  $p < 0.1$ ; \*\*  $p < 0.05$ ; \*\*\*  $p < 0.01$

Source : Rapport EGRA/EGMA (2019).

Le modèle de régression indique que dans le sous-système anglophone, « toutes choses étant égales par ailleurs », la part de variance expliquée par le modèle est de 43 % pour la lecture des mots connectés et de 28 % pour l'identification des nombres.

## **Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système anglophone**

Au niveau de l'apprenant, il est observé ce qui suit :

- Une différence de performance entre les élèves selon la zone d'implantation des écoles ;
- Le fait pour l'élève de parler la langue d'enseignement (anglais) à la maison impacte positivement la vitesse d'identification des nombres avec près de six nombres de plus par minute ;
- Le fait d'avoir une mère alphabétisée (qui sait lire) joue un rôle important sur la performance de l'apprenant ;
- Le fait de lire à la maison augmente la vitesse de lecture de mots de presque cinq mots par minute et la vitesse d'identification des nombres de presque sept nombres.

Au niveau des enseignants il est observé ce qui suit :

- En cohérence avec la littérature, les enseignants réalisent une plus-value de la performance des élèves ;
- L'ancienneté dans l'enseignement influence positivement les performances des élèves dans les deux tâches en EGRA et EGMA ;
- Lorsque la remédiation en classe se fait à titre individuel par l'enseignant, les performances des élèves augmentent d'environ six mots en lecture oralisée de texte ;
- Lorsque les réalisations des élèves sont affichées dans la classe, les performances de ces derniers baissent en lecture oralisée du texte de plus de 32 mots par minute et de presque 11 nombres identifiés par minute. Cette attitude a peut-être tendance à frustrer et décourager les autres élèves de la classe ;
- Lorsqu'un enseignant encourage régulièrement les élèves à travailler et à utiliser différentes méthodes, les performances augmentent significativement dans les deux tâches.

Au niveau école et classe il est observé ce qui suit :

- Le régime de fonctionnement de l'école est apparu également comme une variable explicative des performances des élèves. En effet, un élève scolarisé dans une école qui fonctionne en mi-temps voit sa performance en lecture oralisée du texte diminuée de près de 21 mots par minute par rapport à ses camarades scolarisés dans une école fonctionnant sous le régime à plein temps.
- L'indice d'équipement de la salle de classe indique une influence positive de quatre mots de plus par minute en lecture des mots connectés.

- Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système francophone

Tableau 4.9 : Modèle de régression francophone

	Fluidité en lecture	Nombres identifiés en une minute
Garçon	1,464 (0,87)	3,159 (2,16)**
Âge	-0,512 (0,82)	0,306 (0,57)
Indice de niveau de vie socioéconomique	1,173 (2,11)**	-0,189 (0,39)
Zone urbaine	-12,069 (3,85)***	-6,868 (2,52)**
Parle français à la maison	4,307 (1,83)*	2,162 (1,06)
A fréquenté l'école maternelle	-1,751 (0,84)	2,852 (1,58)
A redoublé le CE1	-6,701 (2,99)***	-5,045 (2,59)***
Possède le livre de lecture en classe	4,929 (2,32)**	0,901 (0,49)
Dispose d'autres documents de lecture à la maison	7,891 (3,67)***	4,651 (2,49)**
Mère sait lire	2,670 (1,15)	1,436 (0,71)
Elève lit à la maison	2,095 (1,02)	5,688 (3,18)***
Parent aide l'enfant en lecture	1,729 (0,70)	0,695 (0,33)
Enseignant donne des devoirs à faire à la maison	0,836 (0,33)	0,141 (0,07)
Enseignant est un homme	-5,153 (1,93)*	-3,592 (1,55)
Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant	0,089 (0,39)	-0,330 (1,66)*
Utilise cahiers et fiches d'exercice	-2,774 (1,09)	-5,852 (2,64)***
Utilise la méthode Global pendant l'enseignement	2,909 (1,06)	1,241 (0,52)
Utilise la méthode Mixte pendant l'enseignement	-4,109 (1,36)	3,566 (1,36)
Enseignant travaille individuellement avec l'élève	-10,868 (4,18)***	-4,965 (2,20)**
Effectif de la classe	0,011 (0,28)	0,032 (0,92)
Elèves disposés en petits groupes	7,817 (2,52)**	5,886 (2,19)**
Enseignant fait travailler les élèves en petits groupes sur la même tâche	-7,540 (2,16)**	-2,821 (0,93)
Enseignant guide les élèves à découvrir l'objectif de la leçon	3,357 (0,82)	4,452 (1,25)
Enseignant fait le tour de la salle pour suivre et diriger les travaux des élèves	7,727 (2,72)***	6,090 (2,47)**
Enseignant encourage les élèves à utiliser différentes méthodes	-7,120 (2,34)**	0,021 (0,01)
Enseignant ne pose pas de questions de niveau élevé pour susciter les réponses des élèves	-8,132 (2,22)**	-6,001 (1,88)*
Score d'équipements de l'école	-1,965 (2,17)**	-0,180 (0,23)
Classe multigrade	-7,954 (2,34)**	-0,760 (0,26)
École fonctionne en mi-temps	-7,334 (1,90)*	-1,195 (0,36)
Constant	22,214 (2,15)**	19,475 (2,17)**
R <sup>2</sup>	0,35	0,35
N	3,30	3,30

\*  $p < 0.1$ ; \*\*  $p < 0.05$ ; \*\*\*  $p < 0.01$

Source : Rapport EGRA/EGMA (2019).

Le modèle de régression indique que, dans le sous-système francophone, « toutes choses étant égales par ailleurs », la part de variance expliquée par le modèle est de 35 % pour la lecture des mots connectés et de 35 % pour l'identification des nombres.

### **Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système anglophone**

Au niveau de l'apprenant est observé ce qui suit :

- Une différence de performance entre les élèves selon la zone d'implantation des écoles ;
- Le fait pour l'élève d'avoir redoublé la classe a des effets négatifs sur la performance des élèves. En effet en lecture des mots connectés, ils ont une performance de sept mots en moins et de cinq nombres en moins que les non-redoublants ;
- Le fait pour l'élève de parler la langue d'enseignement (français) à la maison impacte positivement la fluidité de lecture avec environ quatre mots en plus ;
- Le fait de posséder des manuels de lecture en classe a une influence positive sur les performances des élèves en lecture avec une plus-value de cinq mots en plus ;
- Le fait qu'un élève lise à la maison améliore ses performances de six nombres identifiés en plus.

Au niveau des enseignants il est observé ce qui suit :

- En cohérence avec la littérature, les enseignants réalisent une plus-value de la performance des élèves ;
- Lorsque les élèves sont répartis en un groupe au sein de la classe, les performances augmentent aussi bien en lecture oralisée d'un texte (de huit mots connectés par minute) qu'en identification des nombres (de six nombres par minute) ;
- Contrairement au sous-système anglophone, le fait pour un enseignant de faire le tour de la salle pour suivre et diriger les travaux des élèves améliore les performances en lecture oralisée d'un texte de huit mots de plus et en identification des nombres (six nombres en plus) ;
- Lorsque l'enseignant ne pose pas de questions de niveau élevé pour susciter les réponses des élèves, les performances de ces derniers baissent aussi bien en lecture des mots connectés (huit mots de moins) qu'en identification des nombres (six nombres de moins).

Au niveau école et classe il est observé ce qui suit :

- Le régime de fonctionnement de l'école est apparu également comme une variable explicative des performances des élèves. En effet, un élève scolarisé dans une école qui fonctionne en mi-temps voit sa performance en lecture orale de texte diminuée de presque sept mots par minute ;
- L'existence au sein de l'école de classes multigrades a aussi une influence très négative sur la vitesse de lecture des mots connectés (huit mots de moins par minute) ;



- L'indice d'équipement de la salle de classe indique une influence négative, avec presque deux mots en moins par minute en lecture oralisée de texte.

## Pratiques pédagogiques des enseignants

### 2.1 Pratiques pédagogiques, relationnelles et didactiques des enseignants<sup>35</sup>

Dans le domaine relationnel<sup>36</sup>, les résultats des observations (UAS, 2019) mettent en évidence un fort engagement des élèves, mais une faible prise d'initiative liée au comportement des enseignants. L'observation s'est polarisée sur le climat de la classe et la participation des élèves. S'agissant du climat de la classe (confiance, valorisation des élèves, etc.) il est positif dans l'ensemble (74,19 %) avec des interactions verbales et non verbales positives (enseignant souriant, apaisant, proche des élèves, etc.). Quant à la participation des élèves, 90 % montrent leur engagement dans les leçons. En revanche, la prise d'initiative par les élèves demeure problématique même lorsque le niveau de contrôle des enseignants est pris en compte. Il faudrait donc que les enseignants incitent les élèves à la prise de parole et donnent la liberté aux élèves de poser des questions<sup>37</sup>, et de se sentir en confiance. Les échanges entre élèves méritent d'être également renforcés.

Le domaine pédagogique examine l'utilisation des principales ressources par les enseignants et les élèves, les méthodes d'enseignement de la lecture utilisées en classe, l'examen des pratiques des élèves, les styles, stratégies et méthodes pédagogiques déclinés par l'enseignant. Pour ce domaine, les principaux résultats des observations (UAS, 2019) sont déclinés ci-dessus :

- **Une faible utilisation des principales ressources due à leur indisponibilité dans la classe.** En ce qui concerne les manuels scolaires, deux enseignants sur cinq utilisent le manuel de lecture pendant les leçons de langue, tandis qu'un enseignant sur trois utilise le manuel de mathématiques. Les ressources les plus utilisées par les élèves sont le tableau et l'ardoise. Il faut signaler l'indisponibilité chez un grand nombre d'élèves de classes filmées de l'ardoise et de la craie pour mettre ceux-ci en activité. De plus, l'indisponibilité de matériels didactiques divers y compris le compendium métrique et le matériel imprimé rend difficile l'apprentissage.
- **La méthode globale est la modalité pédagogique la plus utilisée pour l'enseignement de la lecture.** En effet 61% des enseignants utilisent la méthode globale, 32% utilise la méthode mixte et seulement 6% utilise la méthode syllabique.
- **Les élèves s'investissent mieux dans une organisation collégiale centrée sur une tâche commune.** L'observation des pratiques des élèves révèle que les pratiques collectives engageant

---

<sup>35</sup> Une grille d'observations inspirée du projet OPERA au Burkina Faso a été appliquée par le personnel de l'UAS (dont des inspecteurs et spécialistes matière) sur 66 vidéos de leçons filmées dans les classes de l'évaluation EGRA/EGMA couvrant les deux sous-systèmes. Elle mesure les domaines relationnels, pédagogiques et didactiques, et fournit des informations objectives sur les pratiques des enseignants.

<sup>36</sup> Le domaine relationnel apprécie les interactions entre les différentes parties prenantes de la classe.

<sup>37</sup> Dans les cas observés seulement 13% des enfants ont pu poser des questions.

tout le groupe (95 %) et celles engageant les élèves sur la même tâche (89 %) sont les plus dominantes, au détriment de l'organisation des élèves en petits groupes sur des tâches différentes (5 %), et l'organisation individuelle des élèves sur des tâches différentes (8 %) fait figure d'enfant pauvre dans la quasi-totalité des salles de classe.

- **Le style interrogatif fermé est plus utilisé pour poser les questions tandis que le style incitatif est le plus couramment employé pour répondre aux questions.** De manière spécifique, les observations montrent que dans 98% des cas le style interrogatif fermé est utilisé. Cependant, 63% des réponses aux questions sont réalisées en utilisant le style incitatif ce qui fait des styles transmissif et associatif des approches moins valorisées.
- **Les stratégies de métacognition décisive pour l'approche par compétences ne sont quasiment pas utilisées par les enseignants.** Par ordre décroissant, les méthodes les plus utilisées par les enseignants sont axées sur des explications théoriques et des questionnements par le maître (84 %), suivies des questions d'évaluation en cours d'apprentissage (82 %), puis la mise en activité des élèves (69 %). 23% des enseignants utilisent l'apprentissage par problème et seulement 2% ont recours aux stratégies métacognitives. Moins d'un enseignant sur deux fait appel à des stratégies de remédiation qui sont utiles pour aider les élèves inattentifs.

**Le domaine didactique examine la démarche de chaque discipline (didactique des disciplines) en langues et en mathématiques.** L'observation a calibré le canevas type de chaque leçon et le respect de la durée de chaque leçon, la structuration des acquisitions, le recours aux langues nationales, les interactions qualitatives avec les élèves, les évaluations et la régulation des apprentissages. Les principaux résultats des observations sont les suivants :

- **Des dysfonctionnements sont observés dans le respect du canevas et du temps imparti à chaque leçon.** Cela se justifie par le fait que 16 % de temps est consacré à l'introduction, 54 % au développement, 12 % au résumé et 18 % pour l'évaluation.
- **Quant à la structuration des acquisitions, les apports complémentaires du maître et la fixation des acquis sont mis en avant au détriment du traitement différencié des apprenants et de la gestion de l'erreur.** De manière spécifique, les grilles renseignées montrent la prééminence : (i) des apports complémentaires du maître (73 %) ; (ii) de la fixation des acquis (69 %) ; (iii) de l'aide individualisée et de la synthèse des nouveaux savoirs (61 %) ; (iv) de la prise en compte des apports de l'élève par le maître (60 %). En revanche, les pourcentages sont faibles pour certains indicateurs essentiels à la pédagogie de l'intégration, il s'agit : (i) du faible traitement différencié des apprenants (3 %) ; (ii) de la limite dans la gestion de l'erreur (11 %) ; (iii) du résumé des apprentissages par les élèves (13 %) ; (iv) et de la mise en place des activités d'intégration (21 %).

**Des difficultés sont relevées sur le plan de la didactique des langues et des mathématiques.** En langue, la formation continue doit revenir sur deux points essentiels : la maîtrise du canevas et le respect du temps imparti pour une leçon (30 minutes), puis la nécessité d'utiliser une stratégie explicite d'enseignement de la lecture aux élèves de CE1/CLASS3 visant les compétences ci-après énoncées par le curriculum :

déchiffrage et décodage des mots, des phrases, des paragraphes des textes ; puis, fluidité de la lecture et compréhension des textes. En mathématiques, il faut harmoniser la démarche qui se heurte à une cacophonie dans la famille enseignante à cause d'une terminologie dissonante chez les praticiens : 1) vérification des prérequis, 2) découverte et contact, 3) analyse et abstraction, 4) confrontation et formulation, 5) exploitation et consolidation, et 6) évaluation. Ces étapes sont la source d'une compréhension différée entre enseignants

***Qualité dans l'enseignement professionnel -voir le chapitre sur l'efficacité externe***

***Qualité dans l'enseignement supérieur***

**Au sein des universités d'État, la structuration des formations en trois cycles LMD est un fait acquis mais la réforme LMD, pourtant instaurée au Cameroun de façon précoce, et qui a pour objectif une plus grande flexibilité et mobilité dans la construction des parcours des étudiants, est loin d'être achevée.** Dans un contexte où la professionnalisation est pourtant un axe stratégique de développement de l'enseignement supérieur depuis 2009, il reste à généraliser une spécialisation progressive des enseignements et leur décroisement, et à étendre la mise en place des unités d'enseignement de professionnalisation ou l'approche par compétences. Faute de moyens techniques (en particulier l'absence de plates-formes numériques) et d'accompagnement, les initiatives en matière d'innovation pédagogique sont rares.

**Il n'existe pas au Cameroun de système d'habilitation qui reposerait sur une évaluation des projets de formation en matière d'objectifs, de lisibilité, du positionnement dans l'offre de la formation, de son architecture, des parcours et passerelles possibles, du lien à la recherche pour les masters, des débouchés possibles, de l'innovation technologique, etc.** Les accréditations de programmes et d'institutions sont actuellement menées par des services du MINESUP et par le CAMES. En l'absence d'autorité administrative indépendante d'évaluation, les universités sont responsables de la qualité de leurs formations. Or, il n'existe pas systématiquement en leur sein de système d'assurance qualité pour évaluer l'efficacité de leurs programmes. Le pilotage par les universités de leur offre de formation et la capacité d'auto-évaluation de celles-ci nécessitent un système d'information centralisé et un observatoire de suivi des étudiants et des diplômés, ce dont elles sont largement démunies. Quant aux IPES, la tutelle académique par les universités d'État a par conséquent montré ses limites, mais le MINESUP a entrepris une série de mesures qui seront déployées d'ici à 2025.

**Il est important pour le Cameroun de mettre en place une agence d'Assurance qualité officielle, qui serait indépendante du ministère.** La mise en place de cette agence indépendante, relayée par des Cellules qualité au niveau des universités, permettra de mener des évaluations reconnues internationalement. Afin de réaliser ce projet, le Cameroun devra, pour relever le défi de la qualité :

- Former des évaluateurs aux standards internationaux ;
- Soutenir de manière matérielle et financière le processus d'évaluation ;
- Renforcer au niveau national la culture de l'autoévaluation et de l'amélioration continue.

**La recherche est certes balbutiante au Cameroun, mais pourrait posséder tous les ingrédients lui permettant de soutenir l'économie et le développement social du pays.** Cependant, un certain nombre de facteurs inhibent son efficacité, comme suit :

- Les mesures structurelles et de gouvernance prévues dans les textes de loi ne sont pas mises en application. Il n'existe pas de véritable plan stratégique d'ensemble, ni de tableau de bord pour son pilotage. De même au niveau des universités, aucun outil de suivi ou d'évaluation n'est prévu.
- Les cellules de pilotage de la recherche prévues dans les textes ne suivent/gèrent pas la manière dont l'attribution des fonds de recherche sont effectivement distribués sur les projets qui ont été sélectionnés. Ce flou financier ne concourt pas au dynamisme des équipes de recherche et maintient un doute préjudiciable sur la science au Cameroun.
- Le manque de suivi des activités de recherche, allié à la faible coordination de la gouvernance scientifique entre ministère et universités, conduit à un éparpillement des sujets « productifs » de recherche, non portés de manière effective par la communauté des enseignants-chercheurs.

**Le ratio enseignant/étudiant est d'un enseignant pour 52 étudiants-1/52 - c'est-à-dire loin des standards internationaux.** Ce ratio minore également certaines réalités dans les établissements facultaires classiques, où le ratio est multiplié par 2, voire par 20 dans les universités des grandes villes.

**En revanche, bien que l'encadrement pratique des étudiants soit insuffisant, la forte avancée dans la création de nouvelles filières publiques et privées professionnelles est relevée.** Ceci autant dans les universités publiques que privées, à la faveur d'une stratégie de *benchmarking* des autorités universitaires, qui vise non seulement à éviter la fuite des cerveaux vers l'étranger, mais aussi à décongestionner les salles de cours et amphithéâtres en vue d'une transmission optimale des connaissances. En effet, la masse croissante des bacheliers s'inscrivant massivement dans les universités publiques représente un défi majeur pour le maintien de la qualité des enseignements. Cela s'est traduit, à titre illustratif, de 1999 à 2017 par l'autorisation du MINESUP relative à la création et l'ouverture de 225 Institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) sur toute l'étendue du territoire national.

## **2.2 Mise en place d'une Unité des acquis scolaires (UAS)**

**Le Cameroun s'est doté d'une Unité des acquis scolaires.** Dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation, le Cameroun a entrepris de mettre en place un système d'évaluation des acquis scolaires pour son système éducatif, notamment dans les cycles primaire et secondaire. De manière spécifique, il s'agit :

- De doter le système éducatif camerounais de compétences nationales en matière d'évaluation des acquis scolaires ;
- D'accompagner l'équipe nationale chargée de la mesure des acquis scolaires dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à cette activité ;
- De renforcer les capacités des cadres des Inspections générales des enseignements du MINEDUB et du MINESEC aux techniques de mesure des acquis scolaires.

**Cette unité est placée sous la tutelle du Secrétariat technique de la Cellule opérationnelle du Comité de pilotage de la SSEF.** Elle est constituée d'un personnel issu du ministère de l'Éducation de base (MINEDUB) et du ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). L'UAS a pour principales missions :

- D'organiser des évaluations à large échelle sur les acquis au primaire et au premier cycle du secondaire ;
- D'informer le pays concernant l'évolution des performances du système éducatif ;
- De servir comme outil d'aide au diagnostic de la qualité pour guider l'élaboration et le suivi des politiques éducatives.

**L'UAS est en charge de la production et de la diffusion de données sur la qualité des enseignements.**

Plus spécifiquement, son rôle est de fournir au système éducatif – praticiens, administrateurs ou usagers – les éléments suivants :

- Des données fiables, des analyses robustes et pertinentes sur les compétences des élèves ;
- Des cadres nationaux dont les capacités d'évaluation sont renforcées ;
- Des résultats exploités pour le pilotage et les réformes éducatives.

## Conclusion

**Les résultats des évaluations nationales et internationales convergent pour souligner la faiblesse des acquis de l'enseignement primaire, notamment dans le secteur public.** La performance moyenne du Cameroun à l'évaluation PASEC 2014 est en partie liée à la contribution du secteur privé, qui scolarise entre 20 % et 25 % des effectifs du primaire.

**Il n'existe pas de données d'évaluation sur les acquis du secondaire mais les résultats des examens sont faibles, notamment dans les régions septentrionales.** La crise sécuritaire dans les provinces majoritairement anglophones a largement impacté les examens, que ce soit en termes d'inscrits ou de taux de réussite.

**Les données des enquêtes et des bases de données scolaires démontrent un sous-équipement chronique. Elles mettent en évidence une faible dotation en manuels scolaires.** Les écoles des parents ne disposent de quasiment aucun équipement. Les données sur les conditions d'apprentissage dans l'école et à l'extérieur de celle-ci indiquent qu'une proportion importante d'élèves ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison mais reçoivent tout de même un appui de leur famille dans leurs devoirs.

**Les facteurs de la qualité identifiés dans les analyses multivariées des évaluations des acquis sont conformes à la littérature et permettent de dégager des directions claires pour l'amélioration des pratiques.** La dotation en manuels scolaires, soutenue par les bailleurs de fond, est à même d'augmenter les résultats. Pourtant, des analyses de vidéos révèlent que ces manuels sont peu utilisés en classe. Des observations de leçon ont permis de dégager des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser les acquis. Les pratiques pédagogiques font encore peu appel à une véritable participation des élèves, à des stratégies telles que la métacognition et le travail de groupe. Certaines classes ont des effectifs pléthoriques et les enseignants reçoivent peu de formation continue.

**Un dispositif d'évaluation des acquis scolaires a été mis en place en 2016 et des projets ont concouru à améliorer les conditions d'enseignement en classe. Ces efforts doivent être poursuivis et accompagnés d'une véritable mobilisation de la communauté éducative autour des enjeux de la qualité de l'éducation.**

# Chapitre 5 : Efficacité externe

## Introduction

L'analyse de la performance d'un système éducatif consiste à questionner sa capacité à atteindre ses objectifs au regard des contraintes. Dans la pratique, le système éducatif contribue à la production du capital humain. De ce point de vue, une dimension importante de sa performance s'apprécie à l'usage dans la vie active des connaissances et compétences acquises par les sortants du système éducatif. En d'autres termes, il s'agit d'examiner dans quelle mesure l'éducation a permis aux étudiants formés non seulement de dégager des bénéfices économiques au niveau individuel, mais aussi d'être utiles à la société et au pays. C'est le but de la présente analyse des effets externes de l'éducation, qui vise à apprécier la capacité des investissements dans l'éducation à favoriser l'insertion adéquate des personnes formées sur le marché du travail et à influencer positivement leur développement humain.

Les évidences empiriques envisagées pour chaque point sont produites à partir de l'Enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM) et l'Enquête par grappe à indicateurs multiples (MICS5), réalisées toutes deux en 2014. Bien que le principal objet de ces différentes enquêtes ne soit pas orienté sur le suivi des individus sortant du système éducatif, les enquêtes demeurent les plus actuelles et les plus informatives pour l'analyse de l'efficacité externe de l'éducation.

### 1. Effets économiques de l'éducation

Dans l'optique de mettre en évidence les effets économiques de l'éducation, la présente section offre tout d'abord une description du marché du travail, puis une analyse de ces effets sur l'accès à l'emploi et l'utilisation de la main-d'œuvre, et enfin son impact sur le revenu issu de l'activité.

#### 1.1 Description du marché du travail

Au Cameroun, un individu sur deux faisant partie de la population est en âge de travailler. Avec une population estimée à 21 767 802 habitants en 2014 (projection ECAM 4), la main-d'œuvre potentielle est de 11 410 716 individus, soit 54,2 % de l'ensemble de la population. De plus, cette force de travail est majoritairement féminine (52,4 %) et jeune (66,4 %).

Tableau 5.1 : Cadre d'analyse de la main-d'œuvre en 2014

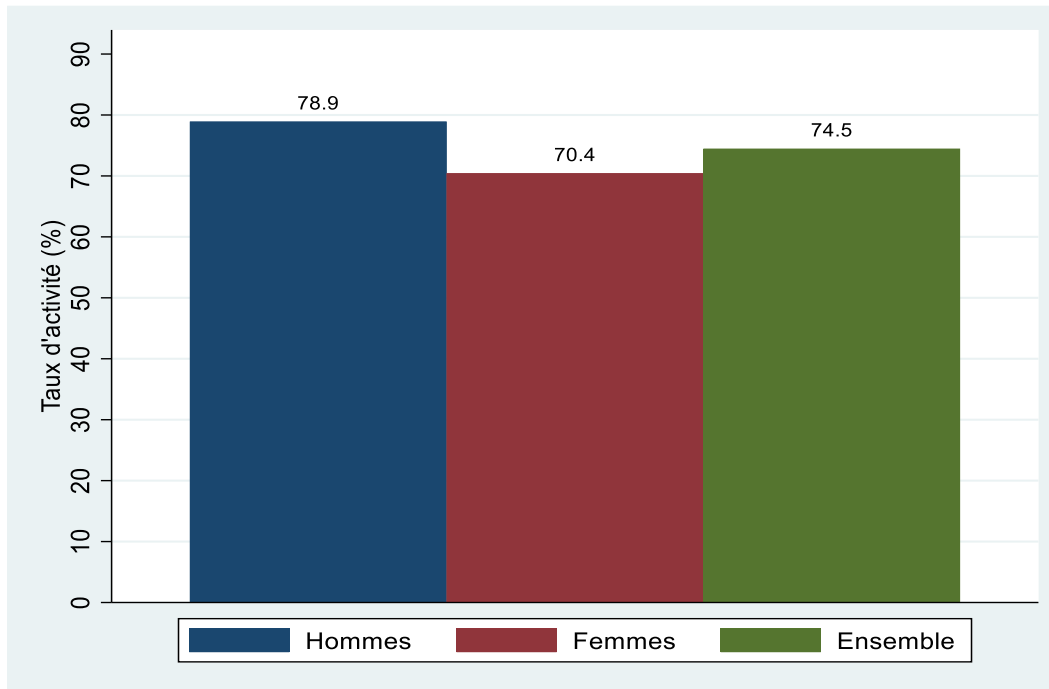
	Femmes	Hommes	Ensemble
Population totale	11 105 673	10 662 129	21 767 802
Force de travail (15-64 ans)	5 962 904	5 447 812	11 410 716
Force de travail (15-35 ans)	4 008 689	3 570 994	7 579 683

Source : Auteurs à partir des données de l'ECAM 4

Malgré des disparités importantes, une forte participation de la population en âge de travailler est relevée sur le marché du travail. Le taux d'activité est de 74,5 %, ce qui marque une participation importante au marché du travail de la population en âge de travailler. Toutefois, il existe des disparités importantes qu'il convient de relever :

- Premièrement, comme mis en évidence dans le graphique 5.1 ci-après, alors que les femmes constituent la majorité de la population en âge de travailler, force est de constater que leur taux d'activité est inférieur de 8 points, soit 85,2 %, à celui des hommes. Cette différence met en évidence l'existence de freins à l'entrée des femmes sur le marché du travail ;

**Graphique 5.1 : Taux d'activité par sexe en 2014**

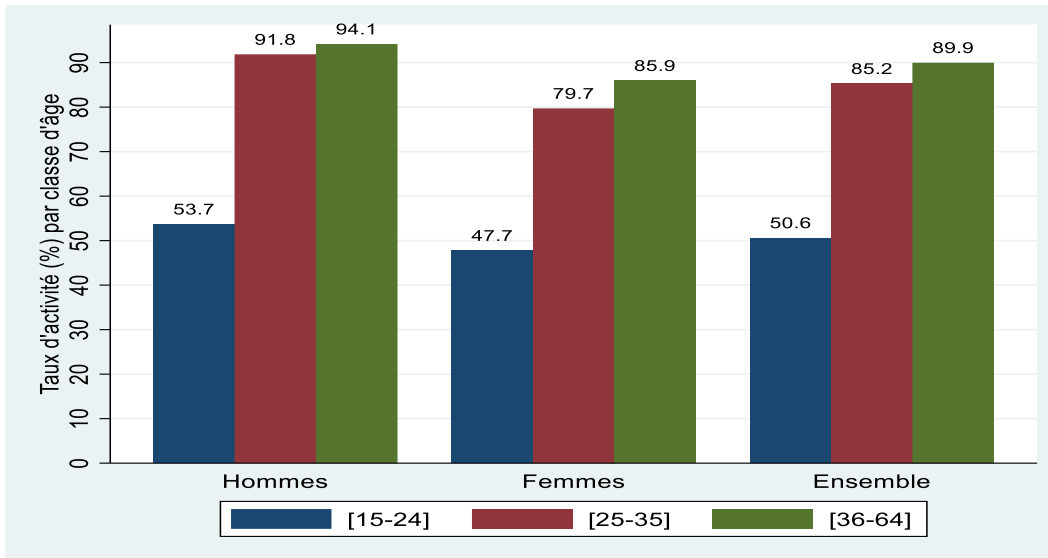


Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

- Deuxièmement, comme l'illustre le graphique 5.2, il existe de fortes disparités en fonction des groupes d'âge. Spécifiquement, le taux d'activité augmente de plus de 30 points de pourcentage après 24 ans, ce qui suggère un plus grand intérêt pour la participation au marché du travail après les études. Cette augmentation est plus importante pour les hommes.



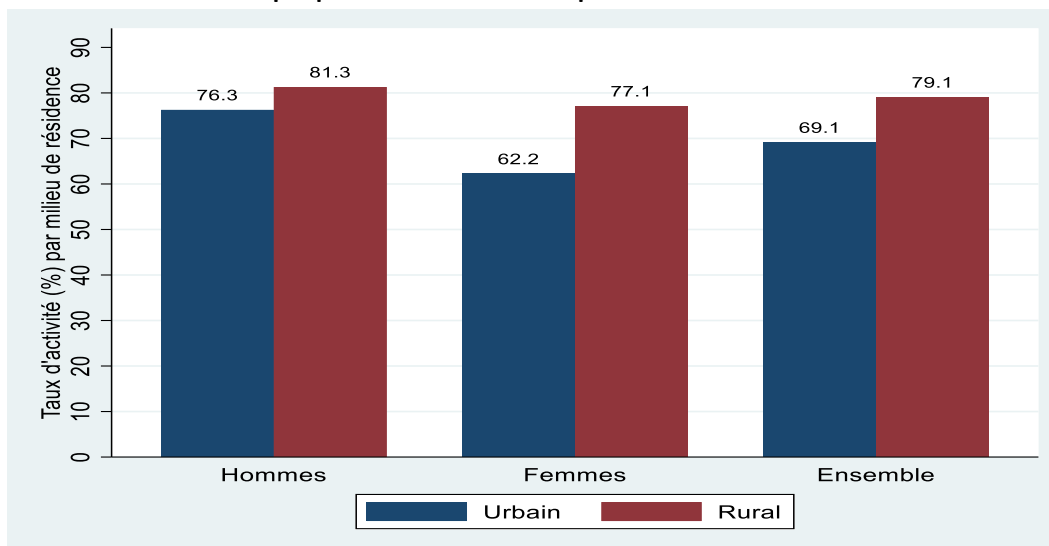
**Graphique 5.2 : Taux d'activité par groupe d'âge en 2014**



Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

- Troisièmement, l'analyse spatiale suggère que le taux d'activité est plus important en zone rurale au Cameroun. Par ailleurs, les femmes résidant en milieu rural ont un taux d'activité plus important que celles du milieu urbain, ce qui dénote une différenciation dans les contraintes à la participation au marché du travail.

**Graphique 5.3 : Taux d'activité par milieu de résidence**



Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**L'utilisation de cette main-d'œuvre reste problématique en raison du sous-emploi.** L'incapacité du marché du travail à intégrer les actifs dans le processus de production se pose avec plus d'acuité en zone urbaine et pour les individus âgés de 15 à 24 ans (taux de chômage à deux chiffres). En revanche, au niveau

global, le taux de chômage<sup>38</sup>, estimé à 6 % en 2014, reste modeste et suggère *a priori* une utilisation efficace de la main-d'œuvre. Cette dernière analyse est remise en cause par l'utilisation effective de la main-d'œuvre dans la production au regard des taux de sous-emploi visible<sup>39</sup> et sous-emploi lié au revenu<sup>40</sup>. En effet, 21,26 % des individus travaillent moins de 40 heures par semaine pour des raisons involontaires et 69,23 % des individus actifs occupés effectuent un travail peu productif. Cette sous-utilisation de la main-d'œuvre est plus importante pour les plus jeunes, les femmes et les actifs du milieu rural.

**Tableau 5.2 : Sous-utilisation de la main-d'œuvre sur le marché du travail**

Taux	Sexe		Milieu de résidence		Classe d'âge			Ensemble
	Femmes	Hommes	Urbain	Rural	15-24	25-35	36-64	
Chômage élargi	7,87	4,22	10,35	2,80	10,28	6,86	2,76	6,02
Sous-emploi visible	22,91	19,70	19,88	22,20	25,45	21,80	18,50	21,26
Sous-emploi lié au revenu	80,49	58,64	51,79	81,21	84,74	64,10	64,97	69,23

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

## 1.2 Analyse de la structure du marché de l'emploi

### 1.2.1 Par branche d'activité et secteur institutionnel

**Le marché du travail a une structure duale, marquée par la prédominance des emplois dans le secteur informel et dans la branche d'activité agricole.** L'analyse des branches d'activité (voir graphique 5.4) indique que les activités agricoles mobilisent 43 % de la population active occupée. Cette place importante de l'activité agricole est imputable au fait qu'elle constitue le principal secteur économique dans le milieu rural (70 %), dans un contexte où : i) la dynamique des activités industrielles est insuffisante pour mobiliser davantage de main-d'œuvre (14,5 %) ; et ii) le commerce et les services se caractérisent principalement par le développement de petites activités individuelles dans le commerce de détail (12 %) ou les autres services (15 %).

<sup>38</sup> Le taux de chômage élargi est le rapport entre les individus disposés à travailler ou disponibles pour travailler et la population active.

<sup>39</sup> Le sous-emploi visible fait référence à la situation des employés qui travaillent moins de temps que la durée légale du travail pour des raisons involontaires.

<sup>40</sup> Le sous-emploi invisible est le fait des travailleurs dont le revenu horaire est inférieur au salaire horaire minimum interprofessionnel garanti (209,25 FCFA en 2014).

**Graphique 5.4 : Répartition des individus actifs occupés par branche d'activité**



Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**Le secteur informel demeure le principal pourvoyeur d'emploi au Cameroun.** Dans la pratique, le secteur formel se caractérise par des emplois stables, déclarés et qui donnent accès aux avantages sociaux, alors que le secteur informel, quant à lui, se distingue par des emplois non déclarés, précaires, mal rémunérés et offrant peu de protection aux travailleurs. Les données de l'ECAM 4 indiquent que 89,4 % des individus actifs occupés exercent dans le secteur informel, et seulement 10,6 % d'entre eux dans le secteur formel, dont 5,9 % dans le secteur public et seulement 4,7 % dans le secteur privé. En raison de la spécialisation des populations rurales dans l'agriculture (voir tableau 5.3 ci-après), le secteur informel y est plus important (94,7 %) que dans les zones urbaines (88 %). Par ailleurs, en raison de la flexibilité d'entrée dans le secteur informel, les couches vulnérables y sont davantage représentées. Ainsi, en 2014, 95,8 % des personnes âgées de 15 à 24 ans exerçaient dans ce secteur. La différence de 10 points de pourcentage avec le taux d'emploi dans ce secteur des autres classes d'âge (25 à 34 ans et 36 à 64 ans) suggère qu'une frange marginale de jeunes primo demandeurs d'emploi arrivent à utiliser le secteur informel comme un tremplin pour transiter ensuite dans le secteur formel.

**Les femmes sont moins présentes dans le secteur formel.** Il y a deux fois plus d'hommes (16,1 %) dans le secteur formel que de femmes (7,9 %). Ceci met une fois de plus en évidence les difficultés d'insertion professionnelle des femmes dans le secteur moderne en raison de la discrimination, des pesanteurs culturelles ou de la faible importance que les ménages accordent à l'investissement dans leur éducation.

**Tableau 5.3 : Répartition des individus actifs occupés par secteur institutionnel**

	Sexe		Milieu de résidence		Classe d'âge			Ensemble
	Femmes	Hommes	Urbain	Rural	15-24	25-35	36-64	
<b>Secteur informel</b>	92,1	83,9	88,0	94,7	95,8	85,6	85,5	87,9
<b>Secteur formel</b>	7,9	16,1	22,0	5,3	4,2	14,4	14,5	12,1
Public	4,7	8,7	10,7	4,1	1,6	7,2	9,2	6,8
Privé	3,2	7,4	11,3	1,2	2,6	7,2	5,3	5,3

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**La majorité des individus actifs occupés sont des travailleurs à leur propre compte gérant une petite unité de production dans le secteur informel.** Un taux de 60,22 % des individus actifs occupés sont des auto-employés engagés dans le secteur informel. Une analyse désagrégée des données suggère que l'auto-emploi est plus le fait des femmes et des individus actifs occupés résidant en milieu rural. Ceci est justifié par le fait que l'auto-emploi reste le principal statut d'occupation dans le secteur informel, qui est majoritairement composé de petites unités de production, et 71,39 % de ces travailleurs se situent dans la tranche d'âge de 36 à 64 ans.

**Tableau 5.4 : Répartition des individus actifs occupés par statut d'occupation**

Statut d'occupation	Sexe		Milieu de résidence		Classe d'âge			Ensemble
	Femmes	Hommes	Urbain	Rural	15-24	25-35	36-64	
Employé	37,13	42,47	50,07	32,71	60,51	39,50	28,61	39,78
Auto-employé	62,87	57,73	49,93	67,29	39,49	60,50	71,39	60,22

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**L'examen des catégories socioprofessionnelles démontre que le marché du travail camerounais se caractérise par la prédominance des emplois peu qualifiés.** Le tableau 5.5 indique qu'environ un employé sur deux (51,5 %) occupe un emploi peu qualifié (ouvrier semi-qualifié ou manœuvre). Cette structure est justifiée par la prédominance du secteur informel qui s'organise autour d'entreprises ayant un faible niveau hiérarchique (patron-employés) et ne requérant pas une main-d'œuvre spécialisée pour la production. Cette configuration est davantage accentuée pour les jeunes âgés de 15 à 24 ans mais se modifie progressivement tout au long du cycle de vie où les effets de l'expérience permettent des transitions vers des niveaux de qualification plus importants.

**Tableau 5.5 : Répartition des individus actifs occupés par statut d'occupation**

Catégorie socioprofessionnelle des salariés	Sexe		Classe d'âge			Ensemble
	Femmes	Hommes	15-24	25-35	36-64	
Cadre supérieur	4,68	7,05	0,12	5,40	9,74	6,36
Cadre moyen	11,26	11,86	3,00	10,12	16,63	11,69
Ouvrier qualifié	36,33	28,01	15,22	34,25	32,11	30,43
Ouvrier semi-qualifié	27,65	24,80	33,36	25,24	23,13	25,63
Manœuvre	20,08	28,28	48,30	25,00	18,38	25,89

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

## 1.3 Insertion professionnelle des sortants du système éducatif

### 1.3.1 Accès à l'emploi

**L'accès à l'emploi diminue avec le niveau d'instruction pour l'ensemble des groupes d'âge.** Dans une structure du marché du travail où le secteur moderne offre à peine 10 % des emplois, il existe peu d'opportunités pour les individus les plus qualifiés. Cette situation explique la baisse du taux d'emploi avec le niveau d'instruction pour l'ensemble des groupes d'âge (voir tableau 5.6 ci-après). Pour les plus jeunes actifs âgés de 25 à 35 ans, le taux de chômage est cinq fois plus élevé pour les actifs ayant un niveau d'instruction supérieur que pour les personnes non scolarisées.

**Tableau 5.6 : Statut dans l'emploi par niveau d'instruction et groupe d'âge**

Âge	Non scolarisé		Primaire		Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle		Secondaire second cycle		Supérieur	
	Chômage	Emploi	Chômage	Emploi	Chômage	Emploi	Chômage	Emploi	Chômage	Emploi
15-24	5,8	94,2	7,3	92,7	9,3	90,7	12,9	87,1	32,8	67,2
25-35	3,0	97,0	4,2	95,8	7,3	92,7	10,2	89,8	14,8	85,2
36-64	1,3	98,7	2,2	97,8	4,0	96,0	5,5	94,5	3,0	97,0
15-64	2,6	97,4	4,0	96,0	6,9	93,1	9,2	90,8	14,4	85,6

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**Pour les jeunes, la formation technique et professionnelle sur le tas est plus pertinente qu'une formation formelle pour l'accès à un emploi.** Lorsque, l'analyse s'effectue en fonction du type d'instruction (voir tableau 5.7 ci-après), il apparaît que pour les jeunes (de 15 à 35 ans), la formation sur le terrain est associée à un taux d'emploi plus important (93,1 %) que la formation académique ou les formations techniques et professionnelles réalisées dans les instituts de formation (89,1 %).

**Tableau 5.7 : Statut dans l'emploi par type de formation pour les jeunes de 15 à 35 ans**

Type de formation	Taux de chômage	Taux d'emploi
Aucune formation	3,7	96,3
Formation technique, professionnelle ou apprentissage dans un institut de formation*	10,9	89,1
Formation technique, professionnelle ou apprentissage sur le tas	6,9	93,1
Formation académique	8,8	91,2

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**Les difficultés d'accès à l'emploi des bénéficiaires des formations techniques et professionnelles dans des instituts de formation peuvent s'expliquer par leurs faibles pertinences.** D'après une récente enquête auprès des employeurs (2015), seuls 42 % des employeurs se déclarent pleinement satisfaits des compétences de leur personnel possédant des qualifications développées dans le cadre de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle. L'insatisfaction quant au niveau de compétences de ces diplômés est particulièrement importante chez les employeurs des secteurs de l'agriculture, du bois, de la construction et du coton/textile.

**La faible qualité de l'enseignement et de formation technique et professionnelle s'explique principalement par les faiblesses dans la structuration de l'offre.** La collaboration limitée entre instituts de formation et les employeurs entrave la mise en place de formations qualifiantes adaptées au marché, car la conception des programmes de formation n'est pas guidée par l'apport du secteur privé et les étudiants ont peu de possibilités de placement et de formation pratique. Les employeurs ne sont pas impliqués dans la conception et la mise en œuvre des programmes. La qualité des programmes de formation technique et professionnelle est également affectée par le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage, la faible qualité des infrastructures, le faible niveau de qualification et l'exposition limitée aux réalités du terrain du personnel enseignant.

**Au-delà des difficultés d'accès à l'emploi, l'utilisation de la main-d'œuvre des jeunes sortant du système éducatif n'est pas optimale.** Sur le marché du travail, le déclassement<sup>41</sup> est significatif pour les individus ayant un niveau secondaire ou universitaire. En effet, cette forme de sous-emploi concerne 66,8 % des jeunes actifs détenant un niveau d'instruction supérieur et 76,6 % des employés ayant un niveau d'instruction équivalent au secondaire 1<sup>er</sup> cycle. Aussi, les individus peuvent être amenés à se prononcer sur l'adéquation entre la formation reçue et les compétences requises dans l'emploi (sous-emploi subjectif). Sur ce point, les données de l'ECAM 4 permettent de conclure que 73,5 % des jeunes employés (de 15 à 35 ans) exercent un métier qui requiert des qualifications différentes des compétences reçues durant leur formation. Cette forme de sous-emploi diminue avec le niveau d'instruction et est moins présente chez les jeunes ayant eu une formation technique ou professionnelle. Néanmoins, elle est révélatrice d'un double déphasage, d'abord entre l'offre de formation et les besoins en compétences du marché du travail, ensuite entre le contenu des compétences transmises à l'école et celles requises en entreprise. L'insuffisance du temps de travail présente un profil différent de celui des précédentes formes de sous-emploi abordées. En effet, le sous-emploi visible augmente avec le niveau d'instruction chez les jeunes sortant du système éducatif âgés de 15 à 35 ans. Il existe une différence d'au moins 10 points de pourcentage entre les individus ayant un niveau d'instruction supérieur et ceux possédant d'autres niveaux d'instruction. Cette situation suggère que l'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur est lié à l'insuffisance du temps de travail alors qu'elle est imputable à la faible productivité de l'emploi pour les autres niveaux d'instruction (voir tableau 5.8 ci-après, sous-emploi invisible).

---

<sup>41</sup> Un actif est dit déclassé s'il possède un niveau de formation *a priori* supérieur à celui requis pour l'emploi occupé. Cette forme de sous-utilisation de la main-d'œuvre est particulièrement présente dans les économies des pays en développement. En effet, les jeunes qualifiés sont enclins à accepter un déclassement dans le but d'accéder à un emploi qui pourrait leur servir de tremplin.

**Tableau 5.8 : Statut dans l'emploi par niveau d'instruction et par type de formation pour les jeunes âgés de 15 à 35 ans**

	Taux de déclassement	Inadéquation formation-emploi	Taux de sous-emploi visible	Taux de sous-emploi lié au revenu
<b>Niveau d'instruction</b>				
Non scolarisé	-	92,2	15,4	90,0
Primaire		77,7	23,8	79,2
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	76,6	72,7	22,2	74,4
Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle	63,0	63,6	25,2	57,9
Supérieur	66,8	39,4	36,7	28,2
<b>Type de formation</b>				
Aucune formation	-	95,7	15,1	91,2
Formation technique, professionnelle ou apprentissage dans un institut de formation*	-	44,6	26,6	51,8
Formation technique, professionnelle ou apprentissage sur le terrain	-	47,0	22,6	68,1
Formation académique	-	90,4	24,6	78,0
Ensemble	66,6	73,5	23,2	72,3

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**Dans un contexte où la quasi-totalité des emplois est précaire, la qualité des emplois s'améliore avec le niveau d'instruction pour les jeunes sortant du système éducatif.** La proportion des jeunes employés (de 15 à 35 ans) ayant un CDI écrit est au moins deux fois plus importante que la moyenne nationale lorsque l'employé à un niveau d'instruction secondaire second cycle ou supérieur (voir tableau 5.9 ci-après). Cette situation s'explique par le fait que l'accès à un emploi dans le secteur formel augmente avec le niveau d'éducation. Lorsque l'analyse est portée sur le type de formation, il ressort que les formations techniques et professionnelles donnent davantage accès aux emplois de bonne qualité : au moins 1 jeune employé sur 5 ayant effectué une formation technique ou professionnelle dans un institut de formation aurait un emploi dans le secteur formel.

**Tableau 5.9 : Statut dans l'emploi par niveau d'instruction et par type de formation pour les jeunes âgés de 15 à 35 ans**

	Contrat écrit à durée indéterminée (Employés)	Sécurité sociale	Congés	Emploi dans le secteur formel
<b>Niveau d'instruction</b>				
Non scolarisé	0,5	0,5	0,9	1,1
Primaire	1,9	2,2	3,1	3,3
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	4,6	4,5	6,8	7,4
Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle	16,1	14,9	18,7	21,0
Supérieur	35,4	32,8	37,2	46,8
<b>Type de formation</b>				
Aucune formation	0,1	0,3	0,3	0,6
Formation technique, professionnelle ou apprentissage dans un institut de formation*	21,7	20,5	23,7	27,6
Formation technique, professionnelle ou apprentissage sur le terrain	5,2	4,2	7,5	7,1
Formation académique	2,9	3,2	4,5	5,7
Ensemble	7,3	7,0	8,9	10,4

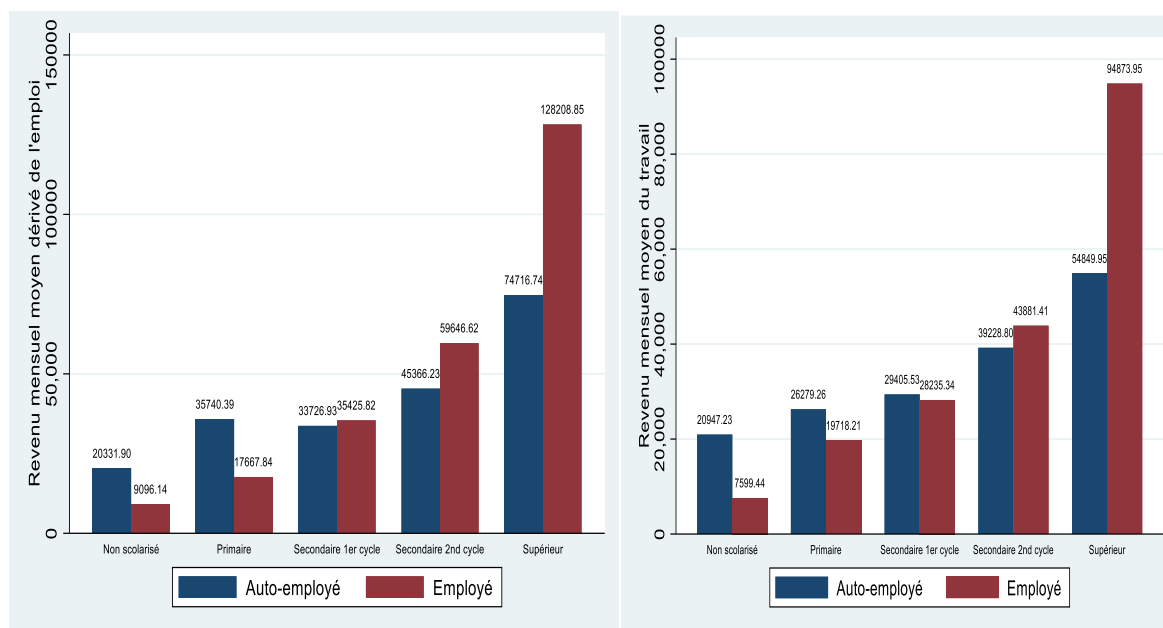
Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

### 1.3.2 Rémunération

**Indépendamment du risque de chômage, le revenu issu du marché du travail augmente avec le niveau d'instruction et varie en fonction du type d'éducation.** Comme l'illustre le graphique 5.5 ci-après, (a) parmi les salariés, le revenu mensuel moyen varie entre 9 096 FCFA pour les individus non scolarisés et 128 209 FCFA pour ceux qui ont un niveau d'instruction supérieur. La logique de la corrélation positive entre le niveau d'éducation et les revenus du marché du travail reste vérifiée lorsque l'analyse est réduite aux jeunes salariés (b) ou aux individus auto-employés (a) et (b).



Graphique 5.5 : Revenu moyen issu de l'emploi principal



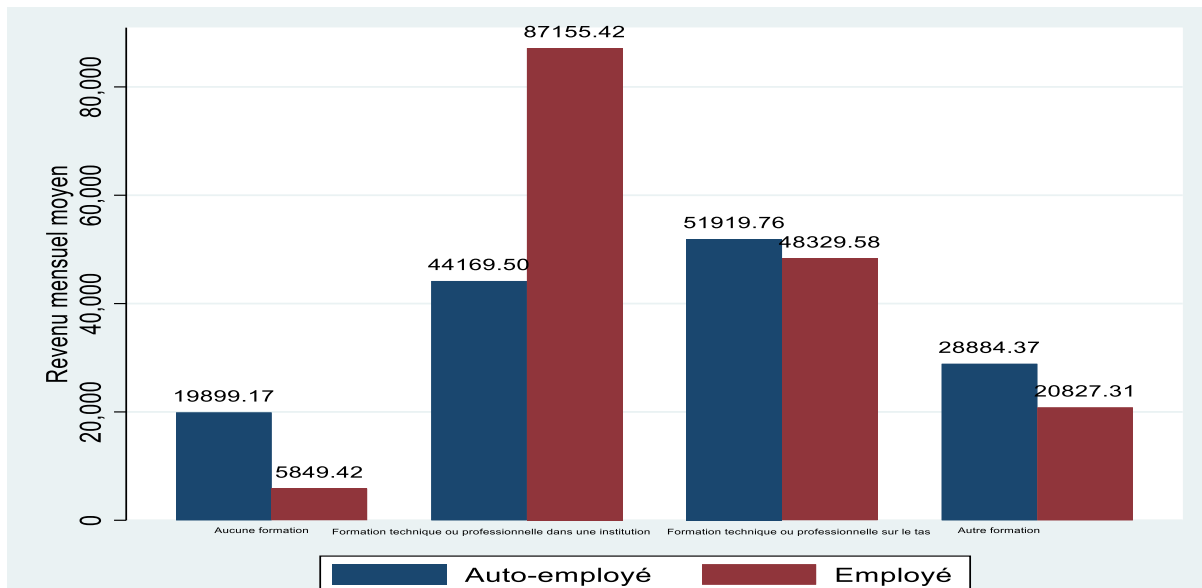
(a) 15-64 ans

(b) 15-35 ans

Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

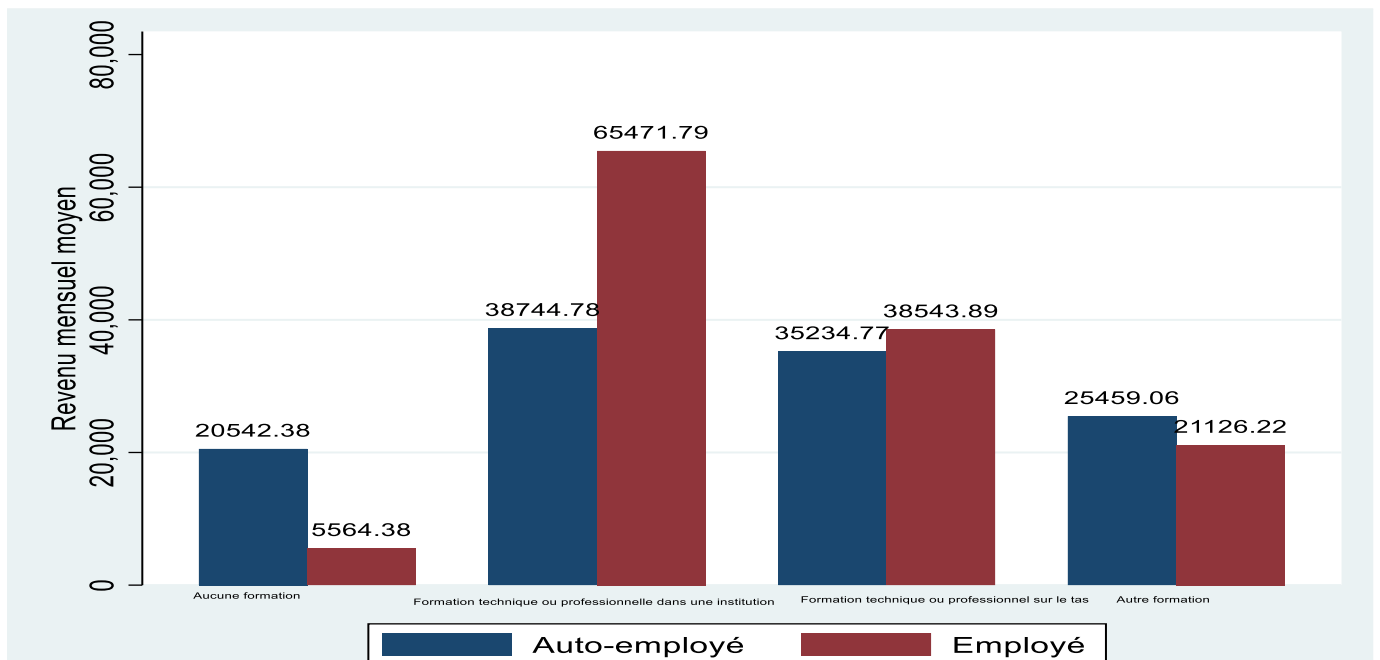
**Le revenu mensuel moyen plus important pour les individus actifs ayant bénéficié d'une formation technique ou professionnelle, quel que soit le statut d'occupation et le long du cycle de vie.** Le graphique 5.6 (a) ci-après montre qu'en moyenne les employés qui ont effectué une formation professionnelle formelle gagnent en moyenne quatre fois plus que les employés non scolarisés et trois fois plus que ceux qui ont bénéficié d'une formation classique. L'avantage salariale enregistré reste valable lorsque : (i) la formation professionnelle ou technique a été faite sur le tas, (ii) la comparaison est faite entre les auto-employés ou en début de carrière (voir graphique 5.6-b ci-dessous).

Graphique 5.6a : Revenu moyen issu de l'emploi principal (15-64 ans)



Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

Graphique 5.6b : Revenu moyen issu de l'emploi principal (15-35 ans)

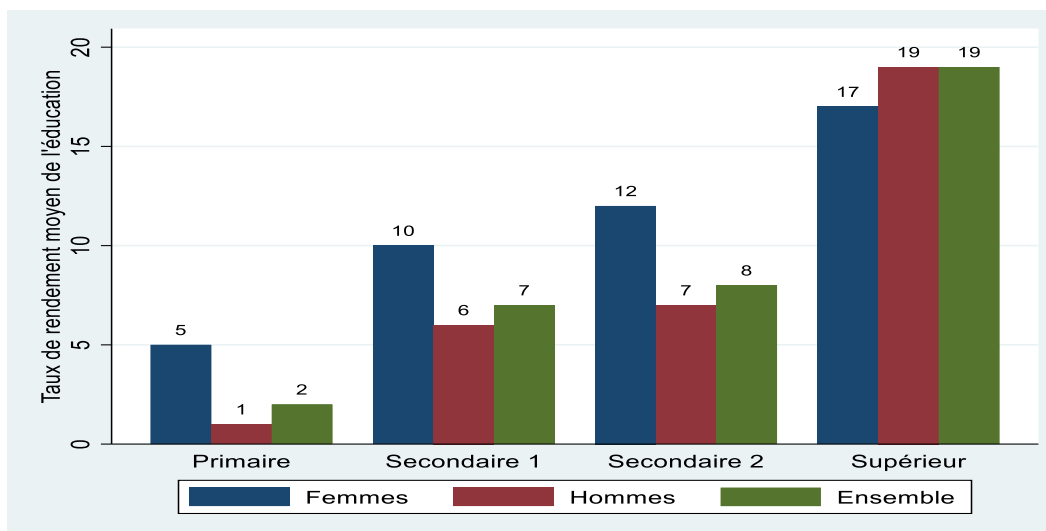


Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4

**Les rendements de l'éducation restent positifs.** L'analyse des rendements privés de l'éducation (voir graphique 5.7 ci-après) permet de dégager trois constats majeurs, comme suit : i) Il existe une prime salariale associée à l'investissement dans l'éducation ; ii) Les rendements de l'éducation augmentent avec

le niveau d’instruction ; et iii) les rendements de l’éducation des femmes sont supérieurs à ceux des hommes en ce qui concerne les personnes ayant un niveau d’instruction primaire et/ou secondaire.

**Graphique 5.7 : Rendements moyens de l’éducation par niveau d’instruction et par sexe**



Source : Auteurs à partir de l’ECAM 4

Note : Rendements déterminés à partir d’une estimation des équations de gains à la Mincer pour les salariés

La comparaison internationale des rendements moyens (voir tableau 5.10 ci-après) de l’éducation indique que :

- Le rendement moyen de l’éducation supérieure au Cameroun (18,7 %) est plus important que le rendement moyen au niveau mondial (14,6 %) mais au-dessous de la valeur de l’Afrique sub-saharienne (21 %) ;
- Le rendement de l’éducation primaire au Cameroun (1,7 %) se situe largement au-dessous de celui des autres régions du monde (Asie du Sud, Afrique sub-saharienne, Amérique latine, etc.) ;
- Comme dans la majorité des régions du monde, les rendements de l’éducation des femmes sont plus importants pour les femmes aux niveaux primaire et secondaire.

**Tableau 5.10 : Rendements moyens de l’éducation par région et pays**

Régions/Pays	Ensemble			Hommes			Femmes		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Cameroun	1,7	7,9	18,7	0,6	6,6	19,3	4,8	11,0	11,8
Afrique sub-saharienne	14,4	10,6	21	12,5	10,1	21	4,8	6,2	23,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	16	4,5	10,5	12,7	4,3	10,2	21,4	7,4	13,5
Amérique latine	7,8	5,4	15,9	7,9	5,3	15,7	8,7	6,5	17,4
Asie du Sud	13,6	5,3	14,8	12,6	5,8	15	9,5	6,4	13,6
Europe et Asie centrale	15,8	13,9	4,7	10,3	12,1	4,2	9,8	11,9	6,4
Monde	11,5	6,8	14,6	10,1	6,7	14,4	13,2	8,2	16,1

Source : Auteurs à partir de l’ECAM 4 et des résultats de Montenegro, C. E., et H. A. Patrinos. Comparable Estimates of Returns to Schooling around the World. World Bank Policy Research Working Paper nr. 7020, 2014 [7]

**Mais il convient de renforcer les effets positifs de l'éducation sur la productivité.** L'analyse de l'index de capital humain de la Banque mondiale (2018) montre qu'un enfant né au Cameroun aujourd'hui sera productif à 39 % de son plein potentiel à l'âge adulte. De ce fait, il convient de : (i) renforcer les acquisitions scolaires et le développement des compétences qui procurent davantage de rendements économiques et de (ii) préparer la main d'œuvre au futur du travail en renforçant le développement des compétences tout au long de la vie.

## 2. Effets sociaux de l'éducation

**En plus des effets économiques, l'éducation a également des effets externes sociaux en termes de comportements des individus.** Ils sont relatifs à divers aspects de la vie et peuvent être classés en plusieurs catégories<sup>42</sup> : i) la promotion de la santé ; ii) la maîtrise de la fécondité ; iii) l'engagement civique ; et iv) les conditions de vie. Les analyses détaillées ci-après démontrent l'impact de la durée des études des individus sur certains de ces facteurs.

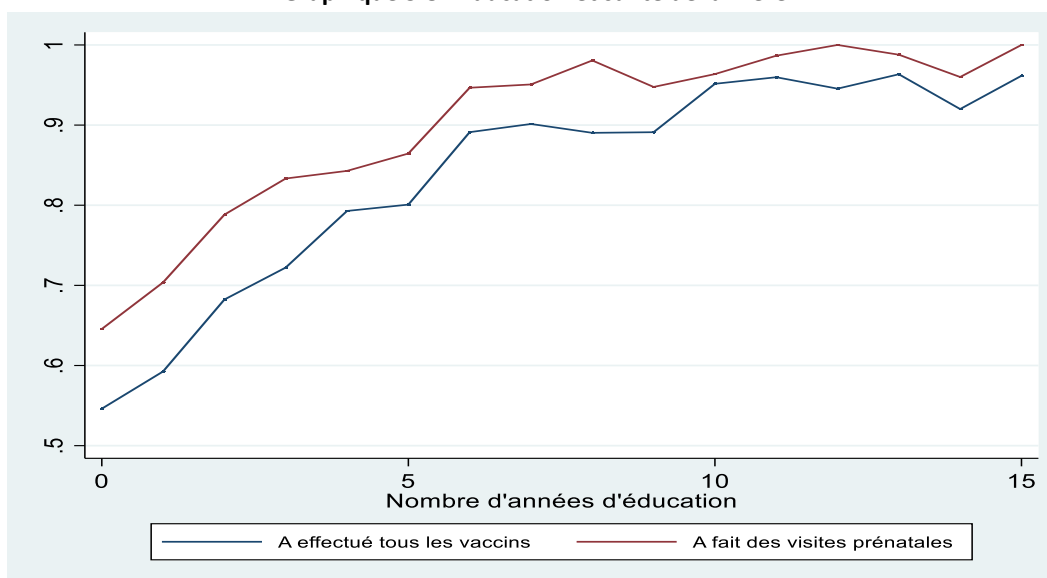
### 2.1 Éducation et promotion de la santé

**L'éducation améliore la demande des soins de santé.** Les femmes enceintes doivent effectuer des visites et recevoir des soins prénataux pour réduire les risques liés à la grossesse et garantir la santé de l'enfant. Sur ce point, les statistiques issues de l'enquête MICS 5 suggèrent qu'en moyenne 86 % des femmes âgées de 15 à 49 ans reçoivent des soins prénataux, comme l'illustre le graphique 5.8 ci-après. Cette proportion augmente avec le nombre d'années d'éducation. Plus précisément, au moins 80 % des femmes ayant bénéficié d'au moins cinq années d'études effectuent les soins prénataux. Cette proportion est moindre pour les femmes ayant suivi moins de cinq années d'études. Un constat similaire peut être fait sur la santé de la mère et de l'enfant. En effet, il est recommandé à la mère de recevoir un ensemble de vaccins durant la grossesse pour sa santé et celle de l'enfant. Sur ce point, en moyenne 79 % des femmes enceintes âgées de 15 à 49 ans reçoivent l'ensemble des vaccins requis. Comme le suggère le graphique 5.8, la demande de ces vaccins diffère en fonction du nombre d'années d'instruction. Il se dégage que les femmes enceintes ayant moins de cinq années d'éducation demandent à recevoir ces vaccins dans une proportion moindre que la moyenne nationale (79 %).

---

<sup>42</sup> Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation, volume 1, IIEP-Pole de Dakar ; 2014.

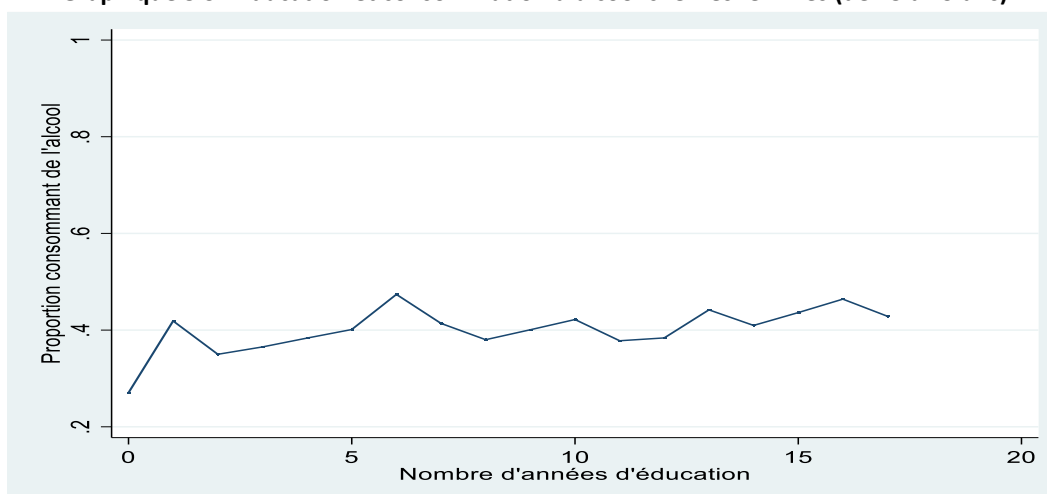
Graphique 5.8 : Éducation et santé de la mère



Source : Auteurs à partir de MICS 5

**Paradoxalement, l'éducation ne protège pas les femmes de certains comportements à risques.** La promotion de la santé passe aussi par la réduction de certains comportements à risque comme la consommation d'alcool, qui impacte l'état de santé à long terme. Sur ce point, le graphique 5.9 ci-après met en évidence une relation positive entre la consommation d'alcool chez les femmes âgées de 15 à 49 ans et le niveau d'éducation. Cette situation indique que les rendements économiques de l'éducation procurent un pouvoir d'achat plus important aux personnes les plus éduquées, qui augmentent leur demande d'alcool. Elle met également en évidence la faiblesse des campagnes de sensibilisation sur les effets de l'alcool.

Graphique 5.9 : Éducation et consommation d'alcool chez les femmes (de 15 à 49 ans)

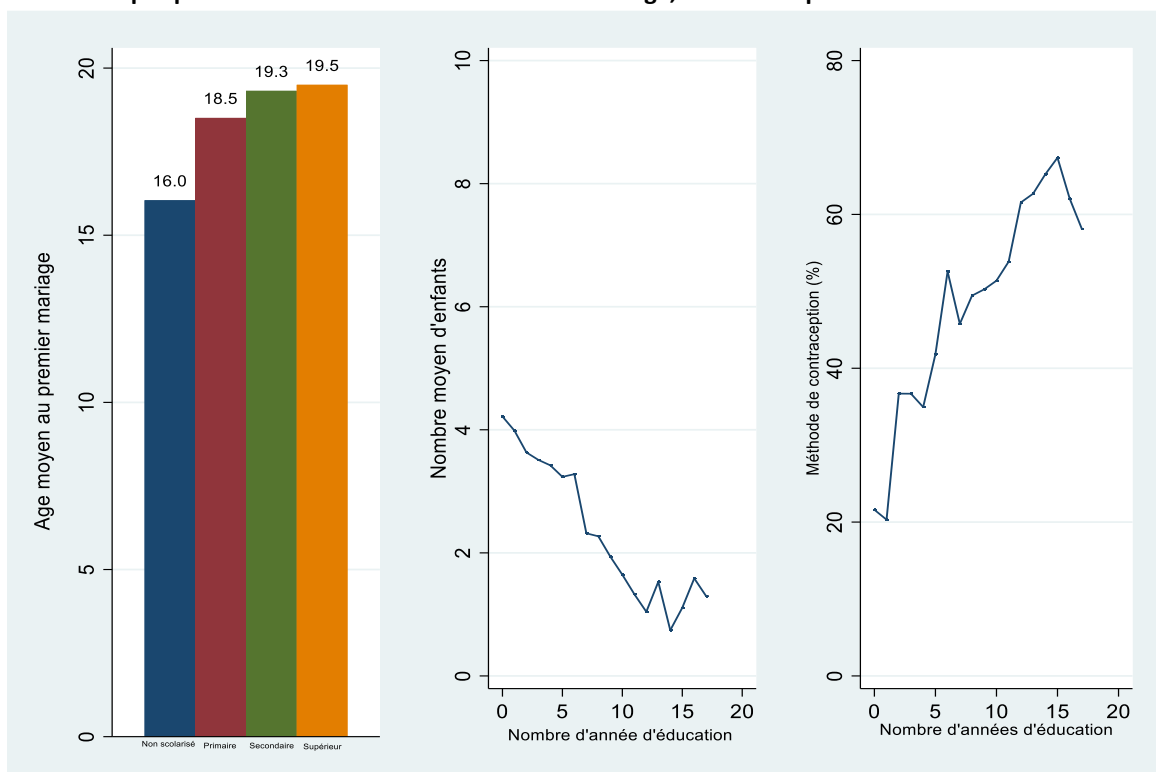


Source : Auteurs à partir de MICS 5

## 2.2 Éducation et démographie

**L'éducation est un facteur de maîtrise de la démographie.** En ce qui concerne l'âge lors du premier mariage, le graphique 5.10 ci-après suggère que l'éducation peut repousser l'âge lors du premier mariage de 16 ans à 19 ans et demi. En ce qui concerne la procréation, l'éducation joue encore un rôle régulateur. En effet, le nombre d'enfants passe de quatre enfants en moyenne pour les femmes non scolarisées à deux enfants au plus pour les femmes ayant au moins dix ans d'éducation. Enfin, les statistiques de l'enquête MICS 5 permettent de conclure que l'adoption d'une méthode de contraception augmente substantiellement avec le nombre d'années d'éducation.

**Graphique 5.10 : Effets de l'éducation sur le mariage, la contraception et le nombre de naissances**



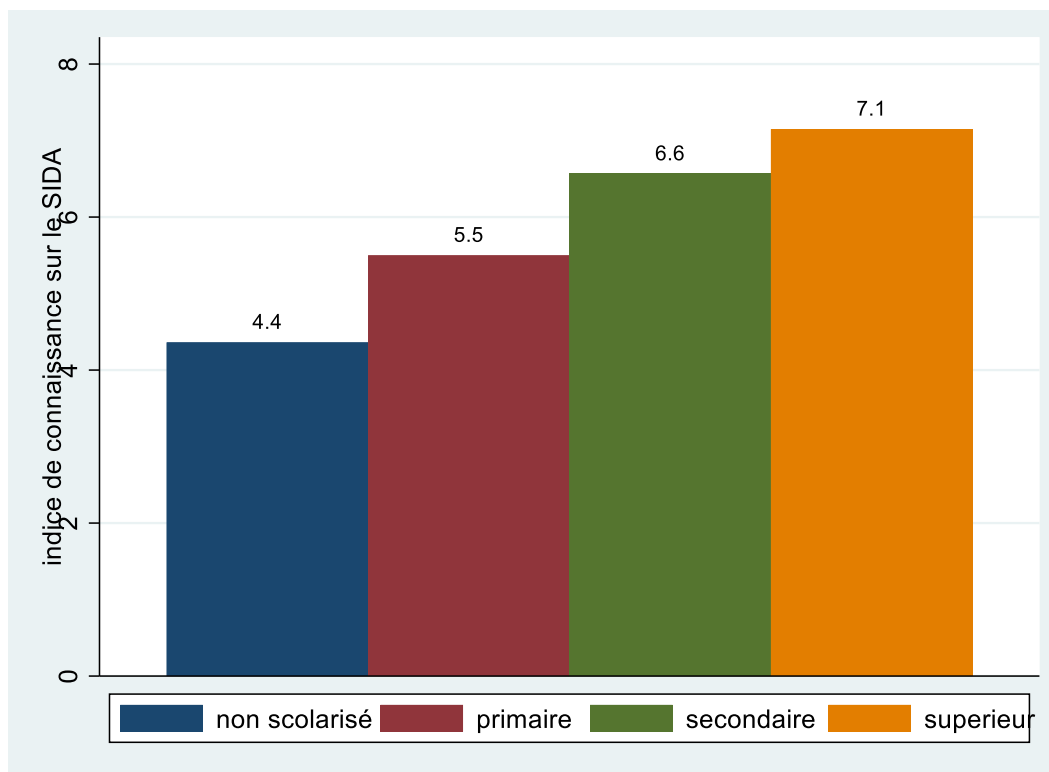
Source : Auteurs à partir de MICS 5

## 2.3 Éducation et connaissance du VIH/sida

**Il existe une corrélation positive entre le niveau d'instruction et la connaissance générale (mode de transmission et mesures de protection) du VIH.** Dans le cadre de l'enquête MICS, les connaissances des femmes âgées de 15 à 49 ans concernant le VIH/sida et ses modes de transmission sont recueillies à partir d'un ensemble de huit questions, qui ont été exploitées pour établir un indice dont les valeurs varient entre 0 (aucune connaissance) et 8 (connaissance parfaite). L'analyse de cet indice en relation avec le niveau d'instruction indique que les femmes les moins informées sont celles qui sont non scolarisées. En

effet, une femme non scolarisée aura pratiquement deux fois moins d'informations sur le VIH/sida et ses modes de transmission qu'une femme ayant fait des études supérieures.

**Graphique 5.11 : Éducation et indice moyen de connaissances sur le VIH/sida**

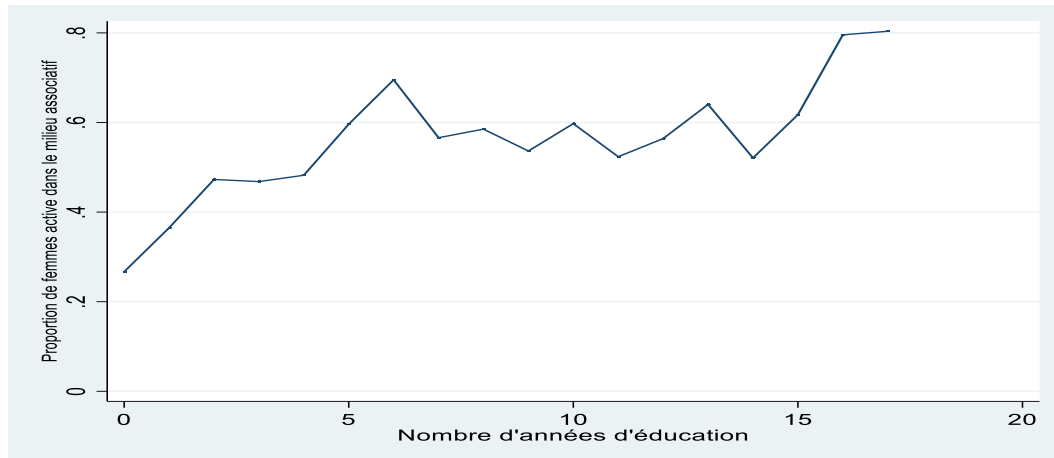


Source : Auteurs à partir de MICS 5

## 2.4 Éducation et engagement civique

**L'éducation constitue une dimension importante de la qualité de l'environnement social.** Au Cameroun, en moyenne une femme (de 15 à 49 ans) sur deux est membre d'une association religieuse, politique, culturelle, professionnelle, communautaire, etc. L'éducation apparaît comme un facteur qui renforce cet engagement dans le milieu associatif. En effet, comme le suggèrent les données de l'enquête MICS 5, la proportion des femmes qui sont membres d'une association a tendance à augmenter avec le niveau d'éducation. À ce titre, seulement 26 % des femmes non scolarisées seront membres d'au moins une association contre 81 % de femmes ayant un niveau d'instruction universitaire.

Graphique 5.12 : Éducation et engagement associatif

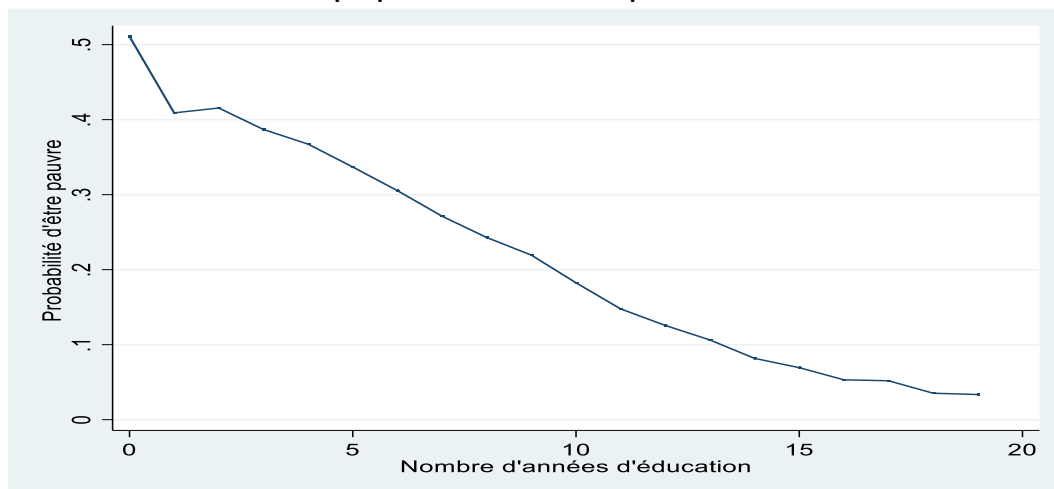


Source : Auteurs à partir de MICS 5

## 2.5 Éducation et pauvreté

**L'éducation réduit la probabilité de pauvreté.** À partir des données de l'ECAM 4, l'INS estimait à 37,5 % le taux de pauvreté au niveau national au Cameroun. Lorsque l'analyse est effectuée en prenant l'éducation comme facteur déterminant, il apparaît qu'elle permet d'obtenir des rendements qui éloignent du seuil de pauvreté. Plus précisément, comme l'illustre le graphique 5.13 ci-après, la probabilité de pauvreté diminue avec le nombre d'années d'éducation. Ainsi, s'il existe une chance sur deux d'être pauvre pour les individus non scolarisés, cette proportion est de 20 % au plus pour ceux qui ont reçu au moins 10 années d'éducation.

Graphique 5.13 : Éducation et pauvreté



Source : Auteurs à partir de l'ECAM 4



## Conclusion

**L'éducation produit des bénéfices économiques et sociaux incontestables.** En revanche, restent des difficultés d'insertion pour les plus scolarisés qui se traduisent par des niveaux de chômage et de sous-emploi élevés.

**Les bénéfices de l'éducation pourraient être renforcés.** Les différents résultats ont montré l'importance du développement des compétences. De ce fait, les mesures visant à renforcer les acquisitions scolaires, le développement des compétences et à préparer la main d'œuvre au futur du travail en renforçant le développement des compétences tout au long de la vie permettront d'améliorer les rendements de l'éducation sur le marché du travail.

**Sur le plan institutionnel, il convient de renforcer la structuration de l'offre de la formation technique et professionnelle.** Dans cette optique, il faudrait renforcer les liens encore limités entre le secteur éducatif et le monde de l'emploi. Ceci en lien avec la prédominance de l'emploi informel (90%), qui complexifie la structuration des filières de formation techniques et professionnelles.

# Chapitre 6 : Gestion, Gouvernance et pilotage du secteur de l'éducation et de la formation

## 1. Rappel des priorités de la stratégie 2013-2020

**Une stratégie complète et ambitieuse pour le secteur de l'éducation.** La stratégie 2013-2020 se déclinait en trois axes comme suit : accès et équité, qualité et pertinence, gestion et gouvernance. Ces axes avaient été décomposés en objectifs et stratégies opérationnelles. La SSEF concerne tous les ordres d'enseignement et de formation professionnelle. Le tableau 6.1 ci-après, provenant de la SSEF 2013-2020, résume ces objectifs stratégiques :

**Tableau 6.1 : Récapitulatif des axes stratégiques et objectifs de la SSEF**

Axes stratégiques	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Accès et équité	Améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation	Porter le taux brut de préscolarisation de 27 % en 2010 à 40 % en 2020
		Améliorer l'accès en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement primaire
		Mettre en place l'enseignement fondamental
		Améliorer l'accès en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement secondaire général et technique second cycle
		Diversifier l'offre de formation professionnelle
		Développer l'offre d'enseignement supérieur dans la perspective de la professionnalisation et du renforcement des filières scientifiques et technologiques
		Promouvoir une alphabétisation fonctionnelle pour les jeunes et les adultes
		Développer une politique commune de construction et de réhabilitation des infrastructures
Qualité et pertinence	Améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leur contenu à l'environnement socioéconomique	Améliorer la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire général
		Adapter les formations à l'environnement socioéconomique
		Promouvoir la recherche-action et la recherche-développement au sein du secteur de l'éducation
		Améliorer la santé en milieu scolaire et universitaire
Gouvernance et pilotage	Améliorer la gouvernance et le pilotage du système éducatif	Maintenir les mécanismes de régulation existants (examens et concours) jusqu'à la création de nouveaux mécanismes à l'occasion de la mise en place de l'enseignement fondamental
		Renforcer la déconcentration et la décentralisation du système éducatif
		Améliorer la gestion des ressources humaines
		Assurer une gestion efficace des carrières

Source : SSEF (2013-2020), p. 55-56

## 2. Bilan de la mise en œuvre de la stratégie 2013-2020 à travers l'évaluation de la mise en œuvre des réformes.

**La stratégie de 2013 était pertinente, mais n'a que très partiellement été mise en œuvre et n'a pas atteint ses objectifs principaux.** En 2013, la SSEF innovait en proposant des réformes courageuses et des stratégies audacieuses pour influencer sur le cours du développement du système éducatif et ainsi accompagner les objectifs de développement social et économique que s'est fixés le Cameroun.

**La lettre d'endossement de la SSEF, signée par le gouvernement et les partenaires au développement du secteur de l'éducation<sup>43</sup>, soulignait le caractère ambitieux de la stratégie sectorielle.** Ainsi, les objectifs visant à atteindre la scolarisation primaire universelle en 2020, grâce à des mesures telles que la poursuite de la politique de la gratuité scolaire, l'adoption de mesures ciblées pour induire davantage d'équité dans le système, la priorité accordée à l'apprentissage de la lecture, la mise en place de l'enseignement fondamental et un contrôle accru sur la gestion des flux, étaient établis.

**La stratégie décrivait également les principaux risques encourus qui se sont matérialisés.** En particulier, l'effort financier exigé et la préservation de l'équilibre des financements intra-sectoriels, la gestion des flux, la difficulté à appliquer les mesures administratives nécessaires à la mise en œuvre des réformes retenues, et la capacité du gouvernement et des partenaires à assurer un suivi sectoriel régulier, ont représenté des contraintes fortes au cours de la mise en œuvre de la stratégie.

**La réforme de l'enseignement fondamental n'a pas été initiée.** Bien que présentée comme un des éléments clés du DSSEF et comme une priorité du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi, et malgré la préparation d'une étude de faisabilité approfondie, il est apparu qu'aucun consensus technique et politique suffisants n'a pu être trouvé.

**Au niveau préscolaire, la fréquentation s'est accrue entre 2011 et 2017, sans qu'elle soit le résultat de la stratégie visant à mettre en place le préscolaire communautaire.** Ainsi, les centres préscolaires communautaires fonctionnent surtout avec l'appui des partenaires techniques et financiers. Aussi, faute d'investissement spécifique, le préscolaire est resté essentiellement urbain et privé ; de ce fait, il ne demeure accessible qu'aux populations nanties.

**Au niveau primaire, la stratégie visant à contractualiser les maîtres des parents, en vue d'éliminer à terme cette catégorie d'enseignants dont les frais sont à la charge des familles, n'a pas abouti aux résultats escomptés.** Même si l'objectif de contractualisation des 9 000 enseignants maîtres des parents

---

<sup>43</sup> République du Cameroun, Partenaires au développement, *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation, Lettre d'endossement*, 14 août 2013, 7 p.

a été atteint, le poids de la catégorie des maîtres des parents a doublé entre 2012 et 2017 : leur proportion est passée de 18 % à 33 %, augmentant mécaniquement les dépenses d'éducation pour les familles.

**La politique de construction d'établissements complets n'a pas été réellement mise en place.** En raison de son coût élevé par rapport aux budgets disponibles, le nombre de salles de classe au primaire n'a pas beaucoup évolué entre 2014 et 2017, passant de 82 013 à 87 594 en 2016, pour régresser à 83 561 en 2017.

**Les disparités (régionales, genre, pauvreté) ont peu évolué au cours de la période de mise en œuvre de la stratégie.** Si la question de la lutte contre les disparités et l'exclusion a fait l'objet de nombreuses études durant la période, les approches pour y remédier, qui nécessitent la mise en œuvre d'actions diverses et intégrées, n'ont pas été mises en œuvre.

**L'élaboration et la mise en œuvre d'un plan national de la lecture n'ont pas été initiées.** Malgré sa pertinence en début de stratégie (sur la base des enquêtes des acquis scolaires), aucune action coordonnée n'a été mise en œuvre dans le sens d'un renforcement de l'apprentissage de la lecture. Il apparaît que les enquêtes plus récentes conduites par l'Unité des acquis scolaires (UAS) confirment cette tendance.

**La politique du livre scolaire a été réformée et la disponibilité des manuels scolaires au primaire s'est améliorée.** Si ce dernier résultat est surtout à mettre au crédit du Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation (PAEQUE), qui a acquis et distribué environ 3,1 millions de livres scolaires, la réforme structurelle de la politique du livre scolaire devrait permettre une amélioration durable de la qualité, de la disponibilité et de l'accessibilité de livres scolaires.

**Dans l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, les mécanismes de gestion des flux n'ont pas connu de modification significative.** En ce sens, l'objectif initial de « *renforcer l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) pour mieux former les jeunes avec une meilleure adéquation par rapport aux attentes de l'environnement économique* »<sup>44</sup> a été pénalisé par l'incapacité du système à mettre en œuvre les lignes directrices de la SSEF concernant le contrôle des flux d'élèves. Ainsi, l'objectif de porter le nombre total d'apprenants (public) à 29 747 en 2016 n'a pas été réalisé. En fait, le nombre d'apprenants dans l'ETFP a régressé pendant cette période, passant de 13 300 en 2011 à 10 784 en 2017.

**Dans l'enseignement supérieur, des atouts ont été maintenus, mais les grandes questions restent toujours sans réponse.** Si le Cameroun affiche des performances appréciables en matière d'enseignement supérieur dans les comparaisons internationales, les faiblesses constatées au moment de l'élaboration de la SSEF sont toujours présentes. En effet, la problématique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur et de son adéquation sur le marché de l'emploi demeure un grand défi à relever.

---

<sup>44</sup> Rapport de suivi à mi-parcours de mise en œuvre de la SSEF (2013-2020), p. 49.

L'accroissement non maîtrisé des effectifs de l'enseignement supérieur, couplé au faible taux d'insertion socioprofessionnelle des sortants, a engendré un taux de chômage élevé chez les jeunes malgré toute l'importance que le gouvernement accorde à la jeunesse.

### 3. Gouvernance et faiblesse de la mise en œuvre de la stratégie

#### 3.1. Pilotage général du secteur

**Le Secrétariat technique du secteur n'a pas été en mesure, dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie, d'engendrer les réformes attendues.** Des faiblesses structurelles ne lui ont pas permis de faire vivre le dialogue sectoriel au niveau attendu (interministériel) pour répondre aux besoins qu'impliquaient les réformes nécessaires dans le cadre de la mise en œuvre efficace de la stratégie. Il apparaît en effet que les structures mises en place (Comité de pilotage, Cellule opérationnelle) n'ont pas réellement fonctionné au cours de la période. Au niveau opérationnel, le Secrétariat technique a contribué au suivi du secteur, mais n'a pas permis de déclencher les discussions sur les sujets clés du secteur. Pour assurer avec plus d'efficacité ses missions sectorielles, le Secrétariat technique devra être érigé en Secrétariat permanent plus autonome et doté de ressources humaines et financières spécifiques nécessaires à la bonne exécution de ses missions.

**La faible dissémination du DSSEF couplée à la faible appropriation de la stratégie à l'intérieur du secteur, ainsi que dans les régions, n'a pas permis aux acteurs d'agir dans la perspective des résultats attendus.** En dehors de quelques structures clés (Directions en charge de la planification, Groupe local d'éducation, partenaires du secteur de l'éducation), les acteurs du secteur éducatif ont pas été sensibilisés aux orientations et objectifs de la stratégie, tant au niveau central qu'au niveau déconcentré. Ces faiblesses ont limité grandement la portée de la mise en œuvre du DSSEF, dont les principaux résultats se sont focalisés autour des actions menées à travers les projets sectoriels soutenus en grande partie par le financement des Partenaires techniques et financiers (PTF).

**Le dispositif de suivi et d'évaluation de la stratégie a été mis en œuvre partiellement, mais les constats récurrents n'ont pas été pris en compte pour réorienter les politiques.** Bien que prévues pour être annuelles, les revues sectorielles conjointes ont été tenues en 2014, 2018 et 2019. Elles ont systématiquement constaté l'absence de véritable réforme dans le secteur, le maintien du sous-financement du système éducatif et la rigidité de l'arbitrage intra-sectoriel qui n'affiche pas une priorité budgétaire pour l'éducation de base (le secondaire concentre environ 50 % du budget du secteur de l'éducation). Ces éléments ont donné lieu à des recommandations qui n'ont pas été suivies et mises en œuvre.

#### 3.2. Disponibilité des données, mise en place de la carte scolaire et prise de décision pour la gestion et le pilotage du système éducatif

Depuis l'entrée en vigueur du Cadre d'action de Dakar en 2000, suivi de l'adoption de l'Agenda des ODD en septembre 2015, en particulier l'ODD4, le Cameroun, accompagné par ses partenaires techniques et financiers, a mis en place d'importantes initiatives pour relever le défi de la production des statistiques

de qualité et de la mise en place d'une carte scolaire appropriée en vue d'améliorer l'efficacité de la gestion et du pilotage du système éducatif.

**Cependant, à ce jour, le SIGE présente encore d'importantes faiblesses institutionnelles, organisationnelles et techniques** qui entravent la production régulière des statistiques de qualité couvrant l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation, dans les délais requis et répondant pleinement aux attentes de l'ensemble des décideurs, partenaires et acteurs du système éducatif à l'échelle centrale et déconcentrée. L'amélioration de la qualité des statistiques de l'éducation et la réduction des retards dans la parution des annuaires statistiques constituent toujours un important défi à relever dans tous les ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation.

**Durant ces dernières années, les efforts de renforcement du SIGE se sont beaucoup plus focalisés sur le développement des aspects informatiques (soft) et la formation des cadres des services centraux.** Les aspects statistiques, institutionnels, organisationnels et financiers du SIGE, qui sont incontournables dans l'amélioration de la qualité des données et la pérennisation du SIGE, n'ont pas été placés au cœur des récentes interventions. Les acteurs à la base qui sont, d'une part, chargés du suivi rapproché des opérations de la campagne statistique sur le terrain et, d'autre part, de remplir les questionnaires de collecte des données garantissant une meilleure fiabilité des informations recueillies, en l'occurrence les agents des services déconcentrés et les chefs d'établissement, n'ont pu être touchés directement par les activités de renforcement des capacités.

**Si, globalement, quelques avancées dans la production des statistiques des sous-secteurs de l'enseignement primaire et secondaire sont relevées, la production des statistiques des autres sous-secteurs (formation professionnelle, enseignement supérieur, alphabétisation et éducation non formelle) reste confrontée à plusieurs difficultés,** relevant principalement d'une absence de transcription effective de la volonté politique, de la culture statistique et de l'importance accordée aux statistiques en force financière dans les arbitrages budgétaires, permettant aux directions en charge des statistiques dans les départements ministériels concernés d'organiser chaque année les campagnes statistiques.

**Confrontées à de fortes contraintes financières, humaines et logistiques, toutes les directions en charge des statistiques au sein des différents ministères de l'éducation et de la formation ne parviennent pas à organiser régulièrement chaque année la campagne statistique de collecte des données** à travers le mécanisme coût-efficacité recommandé, qui repose sur la tenue de deux regroupements des chefs d'établissement dans des localités à portée d'accès, ceci à défaut de pouvoir organiser une opération de collecte des données *in situ* au sein de chaque établissement, qui s'avère très onéreux. Cette faiblesse du dispositif statistique a des impacts considérables sur la couverture et la fiabilité des données collectées.

**Les ministères ne mènent pas systématiquement une opération de contrôle de la fiabilité et de la qualité des données produites.** À cet effet, le contrôle de la qualité des données par échantillonnage qui est recommandé n'est pas appliqué systématiquement en vue de disposer des repères d'appréciation de la fiabilité et de la complétude des données publiées.

**La gestion du SIGE dans les différents ministères reste fortement centralisée.** La déconcentration progressive du SIGE vers les régions vient de démarrer et n'est pas encore effective. En perspective de l'opérationnalisation de cette importante initiative de renforcement du SIGE, qui vise à améliorer la

qualité des données et à réduire les retards dans la publication des annuaires, il est indispensable de mettre en place, en amont, un véritable programme de renforcement des capacités des services déconcentrés.

**Par ailleurs, une faible exploitation des TIC pour améliorer le système de collecte des données et la qualité des informations recueillies est également notée.** Cette situation est issue principalement de la faiblesse des infrastructures informatiques, de l'accès à une connexion internet haut débit portée par un maillage à l'échelle nationale de la fibre optique, et de la disponibilité des équipements TIC au sein des établissements scolaires.

**Les données collectées à ce jour à travers le SIGE sectoriel ne couvrent pas l'ensemble des domaines clés d'information pour la gestion et le pilotage du système éducatif.** En effet, le SIGE présente des faiblesses liées à la prise en compte systématique des aspects liés au marché de l'emploi. Les données produites n'intègrent pas de manière systématique les statistiques sur le suivi de l'insertion socioéconomique des sortants du système éducatif.

**De même, les données financières du secteur de l'éducation ne sont pas collectées, traitées et consolidées** à travers un dispositif pérenne à l'image des comptes satellites de l'éducation, qui permettent aux utilisateurs de disposer régulièrement des données financières suivant le format requis. Les statistiques financières disponibles couvrent partiellement la contribution du secteur privé et des ménages, qui ne peuvent s'obtenir que selon des enquêtes spécifiques.

**Quant aux données démographiques, elles ne sont collectées et projetées que sur demande** et principalement lors des exercices sectoriels. Les projections démographiques, si elles sont disponibles, ne sont pas toujours désagrégées.

**Il n'existe pas de base de données normalisée et harmonisée sur les données quantitatives et qualitatives de l'éducation en situation d'urgence, de crise ou de conflit.** Les données disponibles restent parcellaires et cloisonnées au sein des différentes sources et ne sont pas harmonisées avec les données du recensement scolaire, dont les délais de publication sont en déphasage avec les besoins de l'ESU.

**Il n'existe pas d'interconnexion entre l'ensemble des bases de données du secteur de l'éducation et de la formation facilitant l'échange des données thématiques.** En effet, la base de données du recensement scolaire n'est pas interconnectée avec celle des ressources humaines, des acquis scolaires, des examens et concours, et encore moins avec les bases de données de la solde et de l'état civil. De plus il n'existe pas de nomenclature nationale harmonisée pour l'ensemble des variables utilisées et les différentes bases de données n'utilisent pas les mêmes codes pour les établissements.

**Dans ce contexte marqué par une insuffisance globale de la qualité, de la couverture et de la régularité des statistiques produites dans le secteur de l'éducation, il est difficile de mettre en place et d'institutionnaliser efficacement une carte scolaire numérique** en vue d'améliorer la prise de décision dans le processus de gestion et de pilotage du système éducatif. En effet, l'initiative portant sur la mise en place de la carte scolaire dans le DSSEF n'a pas connu de progrès considérable. Le processus en est encore à la phase initiale. La géolocalisation de l'ensemble des établissements scolaires n'est pas encore effective. L'utilisation des tableaux de bord des régions, départements, inspections et écoles qui devraient renforcer la gestion locale des établissements avec une meilleure implication des communautés et des

parents d'élèves, en articulation avec la carte scolaire, n'est pas encore effective. Par ailleurs, les textes administratifs et institutionnels et les normes qui régissent la carte scolaire à tous les niveaux du système éducatif doivent être révisés et adaptés aux nouveaux défis du système éducatif, en intégrant en particulier les aspects liés à la décentralisation et à l'éducation en situation d'urgence, de crise et de conflit.

**Des rapports d'évaluation des acquis scolaires ont été établis par l'Unité des Acquis Scolaires, mais leur faible diffusion n'a pas encore permis d'influencer les pratiques.** Les rapports fournis par l'unité portent sur les acquis des élèves, sur les compétences des enseignants et sur les pratiques de classe. Ils donnent des orientations pour améliorer les programmes, les formations des enseignants et les pratiques pédagogiques. Cependant, ces recommandations ne sont pas connues et n'ont donc pas encore, à ce stade, permis d'influencer la qualité des apprentissages qui demeure relativement faible.

### 3.3. Un financement du secteur qui ne répond pas aux besoins et maintient les inégalités

**Les engagements pris en 2013 sur le financement global du secteur de l'éducation n'ont pas été tenus.** L'objectif de 20 % des dépenses allouées au secteur de l'éducation n'a pas été atteint, il n'était que de 16 % en 2018. La part des dépenses consacrées à l'éducation diminue plutôt qu'elle n'augmente. Il apparaît que le secteur de l'éducation n'a pas été en mesure de peser sur les décisions macro-économiques dans le cadre des arbitrages intersectoriels qui ont été marqués par les efforts financiers en faveur de la gestion des crises et des conflits que traverse le pays. De plus, le processus réel de l'arbitrage budgétaire est beaucoup plus axé sur les prérogatives et les missions régaliennes de l'État que sur le recours aux outils de simulation budgétaire élaborés dans le cadre de la SSEF.

**Le budget de l'éducation est massivement consacré à des dépenses de fonctionnement plutôt qu'à l'investissement, et la part allouée au secondaire est plus importante que dans les pays comparables.** La prépondérance des dépenses de fonctionnement, essentiellement salariales, a limité fortement les marges de manœuvre pour la mise en œuvre des recommandations de la stratégie (mesures pour améliorer l'accès des plus défavorisés, amélioration des infrastructures et des équipements). Dans le cas du secondaire, la question de l'efficacité des dépenses devient inévitable dans un contexte d'élargissement de la durée de l'enseignement obligatoire et gratuit en lien avec les engagements de l'ODD4, où le premier cycle du secondaire est appelé à accueillir de plus en plus d'enfants sortant du primaire.

**Les dépenses publiques d'éducation sont inégalement réparties dans le pays. Contrairement à l'intention de la SSEF, les dépenses les plus faibles par élève sont observées dans les zones où les besoins sont les plus importants.** Malgré la désignation des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) et des zones à risque comme priorités de l'éducation, la répartition des ressources reste largement favorable aux régions qui affichent les meilleurs taux de scolarisation et aux grandes villes. Par exemple, les allocations des écoles (non destinées aux enseignants) sont pratiquement deux fois moindres dans le nord et l'extrême-nord que dans le littoral. L'allocation des ressources humaines suit un schéma similaire, alors que les



dépenses salariales par enfant seraient de moins de 52 dollars des États-Unis (É.-U.) par enfant dans les ZEP et de 79 à 103 dollars É.-U. par enfant dans les villes de Yaoundé et de Douala.

**En conséquence, la structure du financement du secteur impose un fardeau financier important, particulièrement pour les ménages pauvres et les zones rurales.** Au niveau primaire, afin de compenser l'absence de frais exigibles pour l'inscription, d'importantes dépenses sont engagées au niveau national (paquet minimum, caisse d'avance). Pourtant, celles-ci ont très peu d'impact au niveau des écoles, ce qui questionne l'efficacité de la chaîne des dépenses. De plus, la présence de 30 000 maîtres des parents pour compenser les sous-effectifs implique une forte contribution des parents via les APEE. En conséquence, la gratuité de l'enseignement obligatoire (primaire) n'est pas effective. Au niveau secondaire, la répartition des financements ne correspond pas aux besoins effectifs, conduisant également à rendre nécessaire le financement des APEE, et se fait dans des conditions en général peu transparentes et ne permettant pas d'améliorer les conditions d'apprentissage dans les établissements.

### **3.4. Un processus de décentralisation inachevé et une efficacité limitée des appuis aux écoles**

**L'objectif de la décentralisation était d'impliquer davantage les CTD pour une meilleure prestation de service à travers un pilotage proche du terrain, en phase avec les besoins effectifs au niveau des établissements.** La stratégie prévoyait un renforcement de la décentralisation par l'implication des collectivités territoriales dans la gestion des structures d'éducation et de formation. Les résultats de ce processus sont mitigés au primaire, et le processus n'a pas été mis en œuvre au secondaire.

**Dans le cas du primaire, la décentralisation est restée partielle (elle porte sur un nombre limité de compétences) et se heurte à des contraintes fortes limitant son efficacité.** Ces compétences portent sur la gestion du paquet minimum, les constructions (à travers l'affectation du budget d'investissement public), dont la déclinaison se fait au niveau des exécutifs communaux. Trois facteurs principaux limitent la mise en œuvre efficace de la décentralisation au primaire. Ces facteurs sont i) la faiblesse des échanges de données pour la prise de décision entre l'administration scolaire et les CTD, accentuée par l'absence d'une carte scolaire définissant les besoins et les priorités locales ; ii) les capacités limitées en termes de ressources humaines dans les CTD ; et iii) les faibles ressources allouées par les CTD au secteur de l'éducation. En conséquence, il apparaît que la prise de décision relève essentiellement de la responsabilité des services centraux et déconcentrés, laissant aux CTD la responsabilité de mettre en œuvre des décisions, sans toutefois disposer des moyens pour le faire.

**Les frais transférés parvenant aux établissements du primaire par les services déconcentrés ne permettent pas un fonctionnement satisfaisant des écoles, conduisant à une contribution forte des parents à travers les APEE.** Sur la base des études les plus récentes, il apparaît qu'une importante partie des fonds alloués aux écoles ne les atteignent pas effectivement. Ceci s'explique par i) la présence de multiples intermédiaires entre l'État et les écoles ; et ii) l'absence d'informations sur les mécanismes d'allocation et les allocations effectives. Ces éléments limitent la transparence et ne permettent le suivi

ni par les directeurs, ni par les structures de gestion des écoles (Conseils d'écoles, associations des parents d'élèves et des enseignants).

**Le paquet minimum, aujourd'hui décentralisé, ne permet pas de compenser la gratuité et la faiblesse des frais de fonctionnement.** Sous la responsabilité des communes, les analyses conduites au cours de la mise en œuvre de la stratégie ont décrit de manière constante i) la faible pertinence des matériaux fournis aux écoles ; ii) les quantités insuffisantes ; et iii) les retards dans la livraison.

**Face à ces difficultés, des expériences et innovations ont été proposées au cours des dernières années de mise en œuvre de la stratégie.** Sur la base des initiatives de transparence budgétaire, le MINEDUB a tenté de renforcer la transparence à travers l'affichage des budgets alloués aux écoles au niveau des IAEB. Allant plus loin, la mise en place de nouveaux mécanismes de financement des écoles, basés sur la performance, a été expérimentée et a montré des résultats prometteurs, en cours de mise à l'échelle.

**La décentralisation au secondaire n'est pas effective, même si est observée la participation des communes à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'État par le biais des Conseils d'établissement.** Suivant la réglementation, la plupart des compétences transférées le seront vers les Conseils régionaux. En l'absence de ceux-ci, les décisions relatives à l'éducation dans ce sous-secteur restent réservées au niveau central pour être mises en application sur l'ensemble du territoire.

**Le processus de déconcentration est aussi peu avancé et laisse un pouvoir de décision minime au niveau local.** Bien qu'amorcée, la déconcentration fait face à plusieurs goulots d'étranglement. C'est le cas par exemple pour la gestion de la solde et de la carrière, telle que prévue dans les textes. Sa déconcentration reste partielle, notamment dans son volet disciplinaire (les personnels en position d'absence irrégulière ne peuvent être suspendus de solde par les administrations utilisatrices). Dans les processus de décision, les structures déconcentrées n'assurent principalement que le rôle de passerelle entre le niveau central et les usagers.

### 3.5. Une gestion des ressources humaines qui n'a pas su faire face aux défis identifiés

**La mise en œuvre de la stratégie n'a pas permis de supprimer la catégorie des maîtres des parents au nom de la gratuité de l'enseignement primaire public.** Au contraire, le système a vu une augmentation sensible de leur effectif. Ceci s'explique essentiellement par i) une insuffisance des recrutements pour la période par rapport aux prévisions initiales ; ii) une réflexion insuffisante sur les profils de carrière, conduisant à une attrition forte des enseignants ; iii) le très grand nombre d'étudiants formés dans les écoles normales ; et iv) un probable attrait artificiel pour la profession créée par la perspective des recrutements dans la fonction publique à travers la contractualisation massive des maîtres des parents, dans un contexte de gouvernance peu maîtrisé. Il apparaît que la réflexion profonde sur la manière de disposer, pour le Cameroun, d'une politique enseignante cohérente incluant le recrutement, la formation, le déploiement, le suivi et la carrière, reste à mener. Par ailleurs, des améliorations additionnelles doivent être apportées à la base de données du SIGIPES sur la gestion du personnel. À ce jour, la base de données ne permet pas de rattacher directement tous les enseignants à leur établissement d'affectation. Le processus de mise à jour des données du SIGIPES doit être déconcentré et élargi aux services régionaux,

départementaux et de l'inspection, pour être en mesure de répondre plus efficacement aux attentes liées à l'amélioration du processus de gestion et d'affectation des enseignants aux écoles, en fonction du besoin réel des établissements tenant compte des données de la carte scolaire.

**Dans le secondaire, la stratégie de 2013 avait pour ambition d'augmenter l'efficacité dans la gestion des personnels de ce niveau à travers la promotion de la polyvalence des enseignants du secondaire et l'élimination du phénomène des enseignants vacataires.** Ces éléments n'ont pas été mis en place, et l'efficacité du système reste une des problématiques clés du secteur de l'éducation, avec des gains potentiels importants pour le secteur. La politique de la polyvalence des enseignants du secondaire n'est pas encore effective en raison de l'absence de textes l'encadrant, et du renforcement des capacités institutionnelles et pédagogiques des écoles normales pour faire face aux besoins liés à la formation des enseignants polyvalents du secondaire.

**Comme pour le primaire, une réflexion profonde sur la politique enseignante devra être menée.** Les problématiques portent sur i) la répartition des personnels (en lien avec l'existence de zones difficiles et l'absence de compensation – à l'exception de la zone de Bakassi) ; ii) l'inadéquation des profils de formation et les besoins réels ; et iii) la faible application du statut des fonctionnaires de l'Éducation nationale impliquant une faible motivation des personnels. Le phénomène des enseignants vacataires existe toujours dans l'enseignement secondaire. Les enseignants vacataires représentent environ 20 % des effectifs des personnels enseignants du secondaire, autrement dit à charge des parents à travers les APEE.

#### 4. Gouvernance et crises

**Les mécanismes et outils de coordination sectorielle, de planification et de gestion du système éducatif n'intègrent pas de manière systématique les réponses appropriées aux besoins de l'éducation en situations d'urgence.** Les outils et mécanismes de coordination, de planification et de gestion du système éducatif n'ont pas réussi à s'adapter à l'évolution rapide durant ces dernières années de situation sécuritaire, de crises et conflits, ayant affecté lourdement le système éducatif.

**Les mécanismes institutionnels et législatifs de protection du droit à l'éducation en situation de conflits.** Les cadres institutionnels et législatifs se doivent d'être renforcés en vue de mieux protéger les élèves et les enseignants et de préserver les infrastructures scolaires en temps de conflit.

**Il n'existe pas de base de données harmonisée sur l'éducation en situation d'urgence** pour appuyer efficacement la prise de décisions face aux besoins urgents de fournir des réponses appropriées aux populations affectées par les crises.

#### 5. Principales conclusions, leçons apprises et éléments de recommandation

**Malgré leur pertinence, les précédentes stratégies sectorielles adoptées conjointement par le gouvernement et les partenaires techniques et financiers ont connu un faible niveau de mise en œuvre :** tirant les leçons des faiblesses structurelles relevées dans la mise en œuvre des précédentes stratégies sectorielles, les autorités ministérielles, les responsables en charge du pilotage et de la gestion du système éducatif et les partenaires techniques et financiers qui accompagnent le gouvernement devront accorder plus d'importance aux aspects liés à l'amélioration de l'opérationnalisation des options de choix stratégiques, au suivi de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle, et au renforcement des mécanismes de reddition des comptes au titre de l'ensemble des principaux engagements pris collectivement pour le développement du système éducatif selon le processus d'endossement de la stratégie sectorielle. Il apparaît clairement que le système éducatif n'évoluera pas de lui-même vers les résultats attendus avec beaucoup d'intérêt, et que de véritables actions soutenues par une forte volonté impulsée par les décideurs et les partenaires seront nécessaires pour opérer les changements décisifs, afin de relever les défis majeurs du secteur de l'éducation et de la formation.

**Les défis que devront affronter les décideurs, les partenaires et l'ensemble des responsables et acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la prochaine phase de la SSEF, sont globalement proches de ceux diagnostiqués dans la version de 2013 ;** il s'agit de : i) la réduction des inégalités d'accès à l'école et l'amélioration du maintien des enfants dans l'école ; ii) la réduction du fardeau financier imposé aux ménages par la scolarisation ; iii) l'amélioration des apprentissages ; iv) les réformes décisives à opérer vers la professionnalisation au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire et à l'université ; et v) le renforcement de la gestion, du pilotage et de la coordination du secteur, ainsi que l'institutionnalisation de la carte scolaire.

**Toutefois, de nouveaux défis importants se dressent pour la prochaine phase :** i) la réponse à apporter à l'éducation en situations d'urgence face aux changements du contexte lié à l'insécurité, aux conflits et à l'afflux massif des déplacés internes et des réfugiés ; ii) l'élargissement de la durée de l'enseignement obligatoire et gratuit à au moins neuf ans de scolarisation, incluant une année consacrée au préscolaire en lien avec les engagements de l'Agenda ODD4 Éducation 2030 ; iii) la nécessité de freiner la dégradation des niveaux de fréquentation scolaire, qui semble se concrétiser au cours des deux dernières années ; iv) la nécessité d'améliorer l'alignement des financements disponibles avec les priorités arrêtées en lien avec les besoins consignés dans la carte scolaire ; et v) le renforcement de la décentralisation du système éducatif et des capacités des collectivités territoriales décentralisées (CTD).

**L'absence d'une véritable réforme engagée dans le secteur de l'éducation et de la formation s'est traduite par le maintien du sous-financement du système éducatif et la rigidité de l'arbitrage intra-sectoriel qui n'affiche pas de priorité budgétaire pour l'éducation de base, le secondaire concentrant environ 50 % du budget du secteur.** Malgré les constats et recommandations issues des revues sectorielles, les réformes majeures du secteur de l'éducation et de la formation, en particulier la mise en place de l'enseignement fondamental conformément aux directives du DSCE et à la vision 2035 Cameroun émergeant, n'ont pas été mises en œuvre. L'absence de cette réforme fondamentale du système éducatif, relayée par les engagements nationaux et mondiaux en faveur de l'ODD4, n'a pas permis de rééquilibrer l'arbitrage budgétaire du secteur de l'éducation en faveur de l'éducation de base et de réduire les charges éducatives des familles.

**Il est nécessaire de renforcer le système sectoriel de production des statistiques du secteur de l'éducation et de la formation, incluant la production des données harmonisées sur l'éducation en situations d'urgence.** À cet effet, il faudra recentrer les appuis au renforcement du SIGE sur les aspects liés à l'amélioration de la qualité et de la couverture des données à travers l'amélioration et le renforcement des mécanismes et des procédures de collecte ; vérifier et contrôler la fiabilité des données recueillies ; décentraliser le SIGE ; introduire de façon maîtrisée les TIC dans la collecte des données ; former des acteurs de la chaîne statistique, surtout ceux relevant des services déconcentrés et des établissements scolaires chargés de remplir les questionnaires ; renforcer les capacités logistiques ; améliorer les infrastructures informatiques et l'accès aux services appropriés de connexion numérique, et les intégrer au SIGE ; et harmoniser les données sur l'ES et sécuriser les financements de collecte des données sur les budgets des ministères en charge du secteur de l'éducation et de la formation, en vue d'assurer la pérennisation du SIGE.

**Il sera nécessaire d'achever le processus d'élaboration et d'institutionnalisation de la carte scolaire numérique pour améliorer l'efficacité de la gestion et du pilotage du secteur de l'éducation et de la formation.** Face à la faiblesse de l'utilisation des données dans le processus de prise de décision, couplée à l'importance stratégique d'améliorer la gestion du système éducatif, le suivi de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle et le renforcement des mécanismes de reddition des comptes, il est indispensable de parachever le processus d'élaboration de la carte scolaire et de mettre en place les mécanismes nécessaires à son institutionnalisation et son opérationnalisation sur le terrain.

# Chapitre 7 : Impact des crises sur le système éducatif camerounais<sup>45</sup>

## Introduction

**La stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-2020 n'avait pas pris en compte les aspects de la gestion de crise qui pourraient affecter le système éducatif.** Ainsi, tirant les leçons des trois crises en cours, le Cameroun s'engage résolument dans l'analyse des faits en vue de mieux se préparer à gérer les présentes crises, et à anticiper la prévention des éventuelles catastrophes que pourrait connaître le pays au cours du prochain cycle de planification 2021-2030.

Le présent chapitre ambitionne de dresser un état des lieux des différentes crises qui affectent le système éducatif du Cameroun, d'en évaluer l'impact sur le système éducatif et d'analyser les défis et les vulnérabilités humanitaires, et la capacité du système éducatif en matière de prévention, de préparation ainsi que d'atténuation/mitigation des risques. Il se décline en six parties :

- La première partie décrit brièvement les différentes crises qui sévissent au Cameroun ;
- La seconde partie appréhende l'impact des dites crises sur les différents segments du système éducatif ;
- La troisième partie met en évidence l'état du dispositif et des mécanismes de réponses face à ces crises ;
- La quatrième partie effectue une analyse des risques tandis ;
- La cinquième partie présente les enjeux et les défis à relever ;
- Au terme de ces analyses, quelques recommandations pouvant guider l'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2021-2030 sont proposées.

### 1. Description des crises qui affectent le Cameroun

**Le Cameroun est confronté à trois principales crises**, à savoir : (i) les attaques de Boko Haram qui ont été sources de déplacement interne, ainsi que l'afflux de réfugiés originaires du Nigeria dans la région de l'Extrême-Nord ; (ii) d'afflux de réfugiés en provenance de la République Centrafricaine, principalement dans les régions de l'Est, de l'Adamaoua et du Nord ; et (iii) la crise socio-politique des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest (NOSO) qui a entraîné des mouvements vers le Nigeria et des déplacements internes vers les agglomérations (Yaoundé et Douala) et dans plusieurs régions (Ouest, Littoral, Centre et Adamaoua).

**L'analyse de l'aperçu des besoins humanitaires (UNOCHA, HNO 2019) sur les causes profondes de l'instabilité au Cameroun démontre, quoique à différents niveaux, que chacune de ces trois crises a commencé par des épisodes de conflit, lesquels ont ensuite exacerbé les vulnérabilités structurelles et**

---

<sup>45</sup> Ce chapitre est rédigé sur la base référentielle des travaux menés par une consultante internationale recrutée par la Banque mondiale en tant qu'agence partenaire du Partenariat mondial pour l'éducation, soutenue par l'équipe nationale composée de représentants de l'ensemble des sous-secteurs, et appuyée techniquement et logistiquement pendant le processus par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).

**les inégalités sociales préexistantes.** Certaines populations déplacées demeurent encore aujourd’hui difficiles d’accès pour les acteurs humanitaires. Ces populations nécessitent une aide d’urgence, notamment une assistance en matière de protection, d’abris, de nutrition et de santé et, enfin et surtout, d’éducation. Dans le contexte des trois crises susmentionnées, ainsi qu’en raison de la situation de fragilité ou de conflit d’autres Etats, il est à noter que plusieurs dizaines de milliers de personnes en situation de déplacement forcé ont également cherché refuge en milieu urbain, en particulier dans les villes de Yaoundé et Douala. Si un plus grand nombre de services existe dans ces villes, leur accès n’est pas toujours évident pour les personnes concernées, notamment en raison de ressources limitées des fournisseurs de services pour répondre aux besoins spécifiques de ces personnes et, parfois, du manque d’informations dont elles disposent.

### 1.1 Incursions répétées de Boko Haram

Cette crise a commencé en 2013 et s’est poursuivie jusqu’en 2019 avec comme conséquence des déplacés internes dans l’Extrême-Nord estimés à près de 271 000 personnes (OIM et OCHA, novembre 2019) et l’afflux massif de 106 408 réfugiés nigériens (HCR, Statistiques réfugiés, 30 septembre 2019) qui se sont principalement installés dans le camp de Minawao à Mokolo, ainsi que dans plusieurs villes et villages de la région de l’Extrême-Nord.

**Avec la reprise des attaques armées de Boko Haram, l’analyse des besoins humanitaires estime que 400 000 enfants en âge scolaire auront besoin d’assistance en 2020,** principalement du fait du déplacement des familles et de la difficulté des écoles hôtes à accueillir les enfants déplacés, qui viennent s’ajouter aux élèves de la population locale.

**De plus, la région de l’Extrême-Nord fait face à des inondations et à des sécheresses répétées en raison des effets du changement climatique,** particulièrement dans les départements du Logone-et-Chari et du Mayo-Danay. En décembre 2019, on estimait à 80 000<sup>46</sup> les personnes menacées dans le seul département du Logone-et-Chari.

### 1.2 Crise centrafricaine

**Cette crise a amené plus de 271 000 personnes, dont plus de 50% d’enfants de 0 à 17 ans (HCR, novembre 2019), ressortissants de la République centrafricaine (RCA) à s’installer sur sept sites** dans les régions de l’Est (Gado, Mbile, Lolo, Timangolo, Ngarissingo) et de l’Adamaoua (Borgop et Ngam), ainsi que dans de nombreux villages et villes des régions concernées, tout comme dans les villes de Yaoundé et Douala.

**L’analyse des besoins humanitaires pour l’année 2020 relève que les perspectives de retour en Centrafrique restent incertaines,** tant que les conditions de sécurité ne sont pas réunies et que les violences continuent de l’autre côté de la frontière. Pour le seul secteur de l’éducation et de la formation, 200 000 enfants<sup>47</sup> en âge de scolarisation auront besoin d’une assistance, dont 80 000 nécessitant une assistance immédiate aux services éducatifs.

---

<sup>46</sup> UNOCHA : Situation report N° 03, 3 décembre 2019.

<sup>47</sup> UNOCHA Cameroun : Aperçu des besoins humanitaires 2020, version de décembre 2019.

### 1.3 La crise socio-politique dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest

**Cette crise a débuté en septembre 2016, avec des protestations autour des revendications sectorielles (éducation et justice principalement) qui se sont rapidement transformées en une crise politique plus large.** Les avocats ont commencé à faire grève en octobre pour protester contre l'érosion du *common law* via le déploiement des juges francophones formés au droit civil dans les régions du NOSO. En novembre, les syndicats d'enseignants du NOSO ont rejoint les protestations, en raison des inégalités perçues dans leur propre secteur. Les revendications des syndicats d'enseignants se sont concentrées sur le manque d'enseignants anglophones, la nomination d'enseignants ne maîtrisant pas bien l'anglais et le non-respect du caractère "anglo-saxon" des écoles et universités de la zone anglophone.

**La crise des régions du Nord-Ouest et le Sud-Ouest a provoqué le déplacement forcé de plus de 679 393 personnes de ces régions, et de plus de 50 443 personnes réfugiées au Nigéria (OCHA, OIM et HCR, novembre 2019).** La majorité des personnes déplacées par cette crise ont comme point de chute les régions du NOSO, mais se retrouve aussi dans les régions de l'Ouest, du Littoral, du Centre, de l'Adamaoua et dans les grands centres urbains (Yaoundé et Douala).

**Tout comme les communautés qui les accueillent, ces déplacés peinent à répondre à leurs besoins primaires en raison de l'insécurité, du manque de services de base et du difficile accès à la terre et à l'emploi.** Les personnes déplacées sont également exposées à des vulnérabilités spécifiques résultant de leur déplacement forcé, telles que le manque de papiers d'identité et les conséquences des violences et traumatismes vécus, ainsi que le risque de perte de confiance dans les autorités.

**L'analyse des besoins humanitaires pour l'année 2020 indique que la situation se dégrade davantage dans le secteur de l'éducation et de la formation.** Environ 1,2 million d'enfants d'âge scolaire nécessiteront une assistance humanitaire du fait de la crise, et 900 000 d'entre eux auront directement besoin d'accès aux services éducatifs.

## 2. Effets des crises sur le système éducatif

L'étude mondiale « *Education Under Attack 2018* » a révélé que le Cameroun était l'un des 28 pays les plus touchés par les attaques menées contre l'éducation entre 2013 et 2017 (GCPEA, 2018). Ces dernières années, les violences perpétrées par Boko Haram se sont propagées dans l'Extrême-Nord, entraînant des attaques contre les écoles, les élèves et les étudiants, ainsi que les enseignants. Le Cameroun se classait 17<sup>e</sup> en 2019 dans le « *People Under Threat Index* »<sup>48</sup> et gagnait 14 places par rapport au classement de 2018. Après une tendance inquiétante ces dernières années, le Cameroun est monté dans l'indice face à une escalade de la violence politique dans les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest du pays.

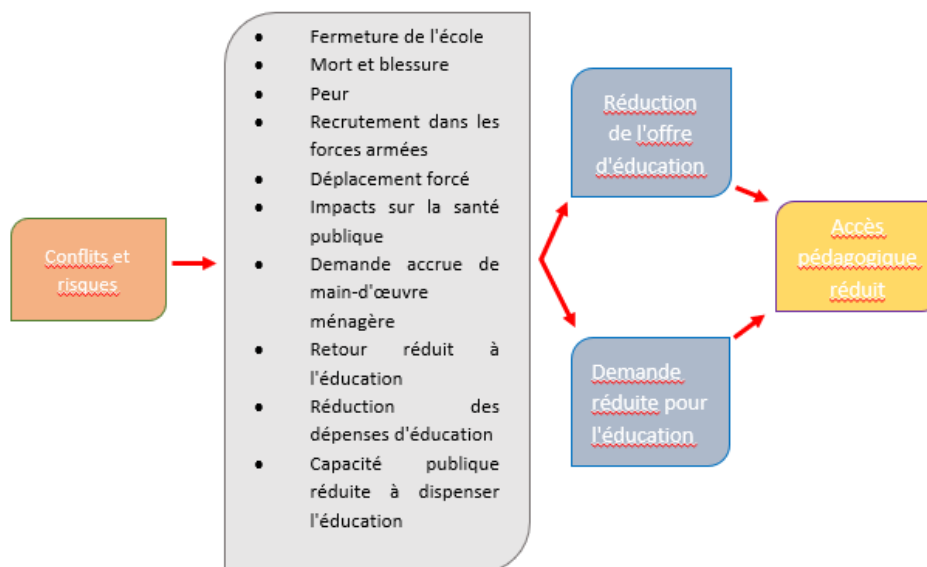
**Les conflits et les risques inhérents affectent le système éducatif par plusieurs canaux.** Plus spécifiquement, ils affectent l'offre et la demande d'éducation comme résumé dans le graphique 7.1 ci-dessous.

---

<sup>48</sup> Voir <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2019/06/PUT-2019-Briefing-with-spread.pdf>



**Graphique 7.1 : Voies par lesquelles les risques ont un impact sur l'éducation**



Source : Jones & Taylor, 2014

**Trop souvent, le scénario est aggravé par des environnements d'apprentissage dangereux à la fois pour les élèves et les étudiants des communautés d'accueil jumelé à un déficit de formation des enseignants,** et pour ceux issus des populations en situation de déplacement forcé, du fait d'écoles sous-équipées et surpeuplées, de programmes dépassés ainsi que de curricula et de supports pédagogiques pouvant contribuer à renforcer les stéréotypes et attitudes conflictuelles des élèves, comme des enseignants, et des enseignants qui hésitent souvent à aborder des sujets sensibles par manque d'expertise pertinente et dont la capacité nécessite d'être renforcée. Le domaine de l'éducation en situation d'urgence est complexe et multiforme et nécessite une étude plus critique sur l'offre d'éducation formelle et non formelle dans des contextes fragiles.

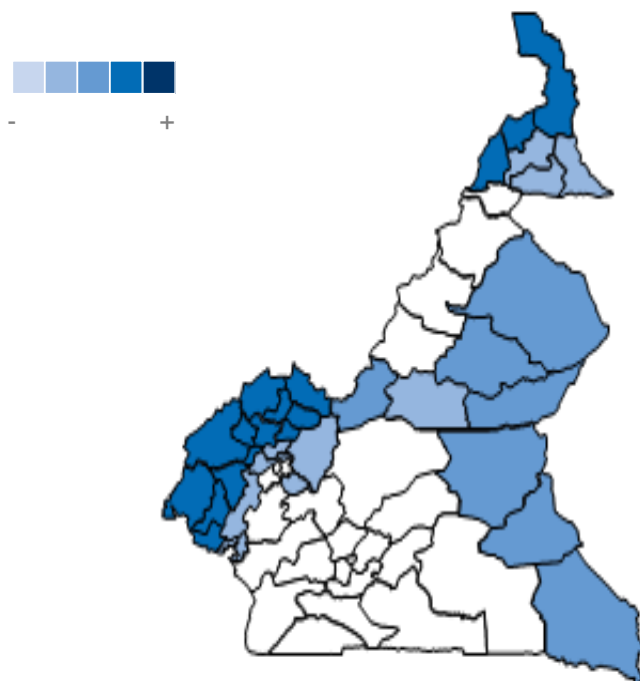
**Les situations de crises chroniques et multidimensionnelles au Cameroun affectent profondément le système éducatif dans sa capacité à fournir une éducation de qualité à tous les apprenants.** La multitude des défis et des barrières existants - notamment la violence dans l'école et aux alentours (comprenant la discipline négative, y compris les punitions corporelles, les brimades et les agressions sexuelles)<sup>49</sup>, la fermeture des bâtiments scolaires et leur occupation par des populations déplacées ou par des groupes armés, le déplacement forcé des enseignants et des enfants, ou simplement la réticence ou l'impossibilité d'accéder et de s'adapter à un nouveau système éducatif - contribue à affaiblir l'offre et la qualité de l'éducation formelle. Ces barrières menacent en particulier la continuité de l'apprentissage et la résilience

<sup>49</sup> UNOCHA Cameroun : Aperçu des besoins humanitaires. Février 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/cameroon/document/cameroon-aper%C3%A7u-des-besoins-humanitaires-2019>

du secteur éducatif face aux crises. En raison de la présence des enfants et des jeunes réfugiés et déplacés internes, un accent particulier sera mis sur les problématiques liées à l'éducation.

**Dans les zones touchées par ces crises, il est estimé que 1,7 million de personnes ont besoin d'une assistance humanitaire dans le secteur de l'éducation<sup>50</sup>.** Les causes immédiates de ces besoins sont liées aux bouleversements et aux déplacements conséquents des communautés, à la destruction des infrastructures scolaires et à la faible capacité du système éducatif à accueillir des personnes déplacées internes et réfugiées. Les incidents violents se situent bien souvent dans des conditions de vulnérabilité multifactorielle, dont les jeunes et les enfants sont les premières victimes.

**Graphique 7.2 : Carte de la sévérité des besoins éducatifs**



Source : UNOCHA Cameroun : Aperçu des besoins humanitaires. Décembre 2019

**La sévérité et les causes des besoins éducatifs varient selon les crises considérées.** Les attaques qui continuent dans les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest, de même que la capacité limitée du gouvernement et de ses partenaires à pouvoir y répondre de façon exhaustive à cause d'un manque de ressources, ont aggravé le niveau de vulnérabilité des populations touchées par la crise. À cause de l'insécurité, l'inaccessibilité de certaines zones entrave l'intervention humanitaire et empêche l'évaluation et la mise à jour des besoins réels.

**La vétusté et l'insuffisance des infrastructures scolaires et sanitaires ainsi que le déficit de formation des enseignants en appui psychosocial, entravent l'intégration des enfants et jeunes déplacés interne,**

---

<sup>50</sup> UNOCHA Cameroun : Aperçu des besoins humanitaires. Décembre 2019. Disponible à l'adresse suivante : [unocha.org](http://unocha.org)

**réfugiés et jeunes de la communauté hôte.** Le mouvement de population et les arrivées dans certaines zones ont entraîné une pression considérable sur un système éducatif déjà faible avec un impact sur la fréquentation scolaire. Selon les répondants, il existe de nombreux facteurs qui entravent l'accès des enfants et jeunes à l'éducation, notamment ceux liés à l'offre éducative et les conditions d'enseignement et d'apprentissage. D'une manière générale, les infrastructures scolaires et sanitaires sont insuffisantes et celles disponibles sont parfois inutilisables par les apprenants et enseignants car elles sont dégradées. Certains enfants et jeunes vivent aussi à une longue distance des écoles et sont découragés de la parcourir pour s'y rendre. Le déplacement a touché tous les enfants et jeunes mais il a aussi exacerbé la vulnérabilité des parents qui ont des difficultés à supporter les coûts liés à la scolarisation de leurs enfants. Selon les répondants, chacune de ces crises a eu un impact négatif sur le système éducatif, tant en termes d'accès à l'éducation que de qualité de l'apprentissage fourni. En vue de permettre l'accès des enfants réfugiés à une éducation de qualité, les capacités des écoles publiques (préscolaire, primaire et secondaire), qui accueillent de nombreux enfants réfugiés au sein des communautés hôtes, doivent être améliorées en termes de salles de classe, d'infrastructures relatives à l'eau, l'hygiène et l'assainissement (EHA), d'enseignants et de matériels didactiques. Concernant le personnel enseignant, il existe un véritable besoin de formation en appui psychosocial, en particulier dans l'Extrême-Nord où de nombreux enfants et jeunes réfugiés nigériens souffrent de traumatismes liés aux violences et déplacements. Impliquer et faire participer les parents et poursuivre la remise à niveau des filles et des garçons réfugiés est nécessaire avant leur intégration dans les écoles publiques, en particulier pour les enfants réfugiés centrafricains. L'appui à l'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans, la formation professionnelle ou le programme alternatif pour les enfants non scolarisés (de 9 à 17 ans) sont aussi nécessaires, ainsi que le maintien d'une coordination efficace dans la gestion de la problématique de l'éducation dans les zones ayant accueilli les réfugiés.

Afin d'être mieux appréhendé, l'impact des crises sur le secteur de l'éducation et de la formation sera examiné à l'aune de l'adaptation du système éducatif camerounais au nouveau contexte, à l'effet de ces crises sur les différents ordres d'enseignement, en tenant compte des différents domaines préconisés par l'*Inter-agency Network for Education in Emergencies* (INEE), à savoir l'accès et l'environnement d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et autres personnels de l'éducation, les politiques éducatives et la coordination, différentes réponses qui ont été développées jusqu'à présent.

### 2.1. Impact des crises au niveau préscolaire<sup>51</sup>

**Les différentes crises ont entraîné un ralentissement significatif de l'implantation du préscolaire à base communautaire souvent portée par des parents, et ont dévasté des structures d'éducation préscolaire, soit par l'enlèvement du personnel, soit par la destruction des infrastructures.** En effet, il a été procédé à la fermeture de 134 écoles maternelles, trois membres du personnel administratif et enseignant ont disparu et des incendies criminels ont détruit 18 écoles.

---

<sup>51</sup> Cette partie présente une analyse globale des crises sur le niveau préscolaire car les données disponibles ne permettent pas de faire une analyse crise par crise.

**Pour protéger et maintenir les enfants dans un environnement d'apprentissage sûr et protecteur, des espaces ont été mis en place sur les sites aménagés ayant accueilli des réfugiés.** Dans ces sites aménagés, des Espaces temporaires d'apprentissage et de protection de l'enfance (ETAPE) ont été mis en place de 2014 à 2017 avec des passerelles d'inclusion directe dans les écoles primaires publiques, supervisées par les délégations régionales du MINEDUB de l'Est et de l'Adamaoua. Certaines méthodes pédagogiques alternatives ont été explorées pour assurer la pleine participation de tous les élèves qui ont quitté l'école, comme des programmes accélérés (Curriculum accéléré de préparation pour l'entrée au primaire (CAPEP) et Curriculum accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED)).

En dehors du camp de Minawao où il existe des structures du préscolaire qui accueillent les enfants réfugiés ainsi que ceux des communautés hôtes, l'offre et la demande à ce niveau d'éducation reste très faible. Le camp de Minawao enregistre une surpopulation dans ces espaces : à la rentrée 2019-2020, il existait 53 % de l'effectif total des enfants pré-scolarisables, qui est de 6 486 ; sur les 3 426 enfants inscrits, seuls 2 313 d'entre eux fréquentent régulièrement l'école, révélant un taux de fréquentation de 67,5%.

Pour cet ordre d'enseignement, la réponse reste limitée en raison de l'insuffisance des infrastructures dans les zones rurales et du caractère onéreux (absence de gratuité) de cet ordre d'enseignement.

## 2.2. Impact des crises au niveau primaire

**Les différentes crises sécuritaires que traverse le pays ont un impact fort sur la scolarisation au niveau du primaire, accentué par la pauvreté des familles dans les régions touchées par les crises et l'absence d'un environnement d'apprentissage sécurisé.** Ces pratiques font de nombreuses victimes, en particulier chez des jeunes filles. Ces dernières sont victimes de la pauvreté des familles et de leur impossibilité à faire face aux charges exigées pour l'éducation et les aspects sécuritaires liés aux déplacements et aux conflits. L'absence d'un environnement d'apprentissage sûr et protecteur est la première cause d'interruption scolaire identifiée par la majorité des acteurs de l'éducation consultés pour élaborer le présent chapitre. Si la crise, ou les crises accentuent les phénomènes de déperdition, l'absence d'espaces d'apprentissage sûrs et protecteurs reste une cause essentielle de l'abandon scolaire.

**Pour échapper aux attaques des parties au conflit, des parents ont retiré leurs enfants des écoles à titre préventif, en les maintenant à la maison ou en se déplaçant dans la brousse et dans d'autres régions du pays.** Cela a considérablement exacerbé leur niveau de vulnérabilité et accru leur besoin d'assistance immédiate. Il est important de noter que dans ce contexte d'instabilité élevée et de besoins urgents évoluant rapidement, il est probable que l'exactitude de certaines des données disponibles puisse expirer rapidement.

**En 2019, les crises ont entraîné la fermeture de près de 4 000 écoles primaires.** 75% des écoles fermées sont dans le Nord-Ouest, la majorité des écoles vandalisées (150) sont dans l'Est et les régions du NOSO ont enregistré 101 écoles brûlées (voir tableau 7.1).

**Tableau 7.1 : Point sur les écoles impactées par les crises**

Régions	Écoles brûlées	Écoles vandalisées	Écoles occupées par les groupes armés	Écoles fermées
Est	01	150	//	130
Extrême-Nord	19	46	//	70
Nord-Ouest	24	46	12	3 009
Sud-Ouest	77	40	35	659

Source : Délégation Régionale de l'Éducation de Base (DREB) du Sud-Ouest, août 2019 et Actes de la sectorielle de rentrée Extrême-Nord, octobre 2019.

**En octobre 2019, la crise du NOSO a entraîné des dysfonctionnements dans 5 018 écoles primaires publiques et privées.** En effet, un total de 328 687 enfants a eu des difficultés à suivre une scolarité régulière (246 313 du public et 82 374 du privé).

**Tableau 7.2 : Point sur les écoles, les enseignants et élèves touchés par la crise sociopolitique du NOSO**

Région	Écoles touchées		Total	Enseignants Touchés		Total	Elèves touchés		Total
	Public	Privé		Public	Privé		Public	Privé	
Nord-Ouest	1 881	1 495	<b>3 376</b>	7 354	2 452	<b>9 806</b>	84 029	37 644	<b>121 673</b>
Sud-Ouest	1 031	611	<b>1 642</b>	3 518	2 516	<b>6 034</b>	156 284	44 730	<b>201 014</b>
Total	<b>2 912</b>	<b>2 106</b>	<b>5 018</b>	<b>10 872</b>	<b>4 968</b>	<b>15 840</b>	<b>240 313</b>	<b>82 374</b>	<b>322 687</b>

Source : DREB du Nord-Ouest et Sud-Ouest, octobre 2019.

**Près de 16 000 enseignants ont été impactés par la crise dans les régions du NOSO.** Les statistiques des DREB de ces régions montrent que pratiquement 10 872 enseignants des écoles primaires publiques, dont à peu près 70% exercent au Nord-Ouest, n'ont pas pu délivrer les enseignements de manière continue. Dans le secteur privé la crise a touché près de 5 000 enseignants.

**L'éducation dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a été compromise au cours des trois dernières années. L'analyse du HNO 2020 relève qu'environ 900 000 enfants dans les deux régions sont privés d'accès à l'éducation.** La politique de « pas d'école » (*No school Policy*), proclamée par les groupes armés dès 2016 et les effets du conflit sur les familles et le système éducatif sont à la source de cette forte déperdition scolaire.

**Seulement 38 952 élèves déplacés internes du primaire ont pu se scolariser dans les écoles primaires publiques des principales communautés hôtes.** Comme l'indique le tableau 7.3, les principales régions d'accueil sont l'Ouest (14 905) et le Littoral (15 446) qui accueillent 78% des enfants déplacés internes scolarisés recensés.

**Tableau 7.3 : Point sur les enfants déplacés du NOSO vers les autres régions du pays**

Régions	Nombre d'enfants déplacés accueillis
Ouest	14.905
Est	1 601
Littoral	15 446
Centre	7 000
Total	<b>38 952</b>

Source : DREB du Littoral, Centre, Ouest et Est, mai 2019

**La crise des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a également eu un effet sur les résultats et la participation aux examens des élèves en fin de primaire.** Le taux de réussite au FSLC et au CEP pour les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest pour les années scolaires 2017/18 et 2018/19 était de 60,6 % et de 94,2 %. Cette performance est inférieure à celle enregistrée pour l'année scolaire 2015/2016, qui était de 91,4 %. Il est important de noter que le nombre d'élèves qui se sont inscrits au FSLC et au CEP dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest entre les années scolaires 2017/18 et 2018/19 a diminué de 97,3 %. En outre, le taux d'abstention parmi les candidats à l'examen du FSLC et du CEP en 2017/18 était de 46 % dans ces deux régions (Annuaire statistique du MINEDUB, 2016 et 2019).

**Les insurrections de Boko Haram dans la région de l'Extrême-Nord du Cameroun continuent à avoir des conséquences désastreuses y compris dans le secteur de l'éducation.** Le groupe a également effectué des raids sur des villages, procédant au recrutement d'enfants, aux enlèvements, aux meurtres, aux incendies criminels touchant des propriétés et des personnes, notamment des élèves et des étudiants, des enseignants et des écoles. Le groupe a endommagé et détruit des centaines de salles de classe, et des écoles de l'Extrême-Nord ont dû fermer à la suite d'attaques contre leurs infrastructures et leur personnel, ou ont fonctionné par intermittence. En raison de la peur et de l'insécurité causées par l'activité de Boko Haram dans la région, plus de 240 000 personnes ont quitté leur domicile entre 2014 et 2017. Les départements du Logone-et-Chari, du Mayo-Sava et du Mayo-Tsanaga demeurent les plus affectés. Les infrastructures scolaires, déjà inadéquates dans cette région, ont été mises au défi par l'arrivée de nombreux élèves et étudiants réfugiés et déplacés internes dans des salles de classe surpeuplées. Certaines d'entre elles accueillent entre 120 et 150 enfants. À la fin de 2018, 87 écoles dans la région de l'Extrême-Nord étaient fermées à cause de l'insécurité causée par les groupes armés, par le conflit, par des pillages ou encore parce qu'elles servaient d'abris. En conséquence, plus de 45 000 enfants, dont 49 % de filles, n'étaient plus scolarisés ou devaient aller à l'école hors de leur commune d'origine.

**Au niveau des élèves réfugiés centrafricains qui avaient été accueillis au début de la crise dans les ETAPE, l'offre éducative s'est brusquement arrêtée sans qu'il n'y ait eu de reprise en main de ces structures temporaires qui avaient été mises en place pour combler les besoins en éducation.** En effet, cet arrêt brusque a contribué à tirer davantage vers le bas les indicateurs du Cameroun en éducation, tout en exacerbant les disparités entre garçons et filles en termes de taux d'accès et d'achèvement, car cette zone était déjà déclarée Zone d'éducation prioritaire (ZEP). De ce fait, le soutien a été apporté aux 35 896 élèves réfugiés inscrits dans 390 écoles de l'Adamaoua, de l'Est et du Nord. Cependant, ce soutien reste en deçà des besoins qui sont énormes : l'offre d'accès et d'accessibilité à l'éducation est très réduite et

marquée par l'insuffisance du nombre de salles de classes, d'enseignants et de moyens financiers et matériels pour permettre aux élèves d'accéder à une éducation de qualité.

### 2.3. Impact des crises au niveau secondaire

**Au niveau de l'offre d'éducation, les établissements secondaires du Nord-Ouest et Sud-Ouest ont été durement affectés par la crise au même titre que ceux du primaire.** Comme l'indique le tableau 7.4, le nombre d'établissements fonctionnels publics comme privés a connu une baisse substantielle de 2015 à 2018.

**Tableau 7.4 : Évolution du nombre d'établissements ouverts et fonctionnels par région/**

ANNÉE	TYPE D'ÉTABLISSEMENT	NORD-OUEST	SUD-OUEST	NATIONAL
2017-2018	Public	356	168	2 590
	Privé	129	78	1 230
Total 2017-2018		485	246	3 820
2016-2017	Public	399	255	2 690
	Privé	149	146	1 320
Total 2016-2017		548	401	4 010
2015-2016	Public	395	259	2 685
	Privé	148	143	1 302
Total 2015-2016		543	402	3 987

Source : Annuaire statistique du MINESEC, 2018

**Dans les régions de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua et de l'Est, l'éloignement des établissements scolaires par rapport à l'environnement familial oblige les enfants en situation de déplacement forcé à s'éloigner de leurs parents pour poursuivre leurs études secondaires.** Les filles sont souvent obligées d'arrêter leurs études en raison de la réticence des parents à les laisser s'éloigner de la maison. La mobilité des réfugiés, à la recherche de moyens de subsistance pour couvrir les besoins primaires de leurs familles, freine également la scolarisation des enfants. Par ailleurs, certaines familles préfèrent opter pour des écoles coraniques tandis que, par choix ou par nécessité, certains enfants en âge scolaire travaillent au lieu d'aller à l'école. Les coûts liés à la scolarisation des enfants au niveau secondaire représentent également une barrière importante, difficulté que rencontrent également les familles en situation de déplacement forcé dans les villes de Yaoundé et Douala. D'autres barrières sont notées aussi bien au niveau de l'offre que de la demande, y compris la capacité d'accueil limitée d'un certain nombre de lycées et collèges d'enseignement général dans les zones d'accueil des réfugiés, une offre publique d'établissements secondaires limitée dans les périphéries urbaines, l'absence d'acte de naissance, la limite d'âge maximale d'entrée au secondaire fixée à 16 ans, les pesanteurs socio-culturelles et la difficile acceptation par les élèves réfugiés du redoublement lorsqu'ils n'ont pas un niveau scolaire suffisant par rapport aux prérequis du système éducatif camerounais<sup>52</sup>.

**Au cours de l'année 2017-2018, il a été recensé plus de 241 établissements secondaires et écoles normales publics et privés non fonctionnels.**

<sup>52</sup> HCR (2020). Etude sur la facilitation d'accès des élèves réfugiés à l'enseignement secondaire au Cameroun.

**Tableau 7.5 : Répartition des établissements publics et privés (non fonctionnels ou fermés en 2018) par région et par type d'enseignement**

RÉGION	ESG Anglophone	ESG Bilingue	ESTP Anglophone	Polyvalent Anglophone	Polyvalent Bilingue	ENIEG	ENIET	Total
Nord-Ouest	30	1	40	3	2	1	1	78
Sud-Ouest	96	8	31	24	1	3		163
NATIONAL	126	9	71	27	3	4	1	241

Source : Annuaire statistique du MINESEC, 2018

**Au niveau de la demande d'éducation, la fermeture des écoles a engendré une baisse des effectifs d'élèves dans ces zones, où l'offre d'éducation a été durement éprouvée par les différentes crises.** Ainsi, le nombre d'élèves fréquentant ces établissements a suivi la courbe descendante des établissements fonctionnels. Entre les deux années 2016-2017 et 2017-2018, il est noté une baisse des effectifs de 101 693 élèves dans le Nord-Ouest et de 72 240 élèves dans le Sud-Ouest, soit 173 933 élèves pour l'ensemble des deux régions. Cette baisse sur les trois années scolaires (de 2015 à 2018) est présentée dans le tableau 7.6 ci-après.

**Tableau 7.6 : Évolution des effectifs d'élèves dans l'ESG et ESTP par région et ordre d'enseignement**

Année	Genre	Nord-Ouest	Sud-Ouest	National
2017-2018	Filles	58 990	35 987	94 977
	Garçons	51 926	35 078	87 004
	Total	110 916	71 065	181 981
2016-2017	Filles	109 634	72 343	181 977
	Garçons	102 975	70 962	1 027 053
	Total	212 609	143 305	1 907 644
2015-2016	Filles	126 491	87 667	1012 529
	Garçons	124 429	92 148	1 193 249
	Total	250 920	179 815	2 205 778

Source : Annuaire statistique du MINESEC, 2018

**La crise qui sévit dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest a restreint les opportunités d'apprentissage en termes d'accès aux différents espaces d'enseignement/d'apprentissage dans les établissements secondaires réduisant le volume horaire d'enseignement et affectant inéluctablement la qualité des contenus des enseignements/apprentissages.** A titre d'illustration, pour le cycle de l'enseignement secondaire dans ces deux régions, le *GCE-A level* a enregistré en 2017 un taux de réussite de 35,32 %, contre 66,52 % en 2016. Dans l'enseignement technique, le taux de réussite à l'examen de fin du secondaire second cycle est passé de 54,33 % en 2016 à 22,37 % en 2017. Par ailleurs, de nombreux candidats inscrits n'ont pas participé aux examens dans ces deux régions. Pour l'enseignement général, 14,47 % d'absences ont été enregistrées au *GCE-A level*, et 26,07 % pour l'examen de fin de secondaire technique (Annuaire statistique du MINESEC, 2017).

Ce phénomène a entraîné un déplacement massif de population et, en conséquence, d'élèves. Ces populations vont exercer une pression sur les zones d'installation où elles cherchent une meilleure qualité



de vie. Ainsi, le nombre d'élèves déplacés internes dans les différentes régions touchées s'élève à 18 033 élèves et se répartit comme indiqué dans le tableau 7.10 ci-après.

**Tableau 7.7 : Situation des élèves déplacés internes par région**

Région	Effectif total
ADAMAOUA	784
CENTRE	3 000
EST	817
EXTRÊME-NORD	120
LITTORAL	6 514
NORD	97
NORD-OUEST	849
OUEST	4 667
SUD	735
SUD-OUEST	450
NATIONAL	18 033

**2.4. Source : MINESEC, Recensement des élèves déplacés internes inscrits dans les établissements secondaires, mai 2018 Impact des crises au niveau supérieur<sup>53</sup>**

Les effectifs scolarisés dans les établissements publics d'enseignement supérieur du Nord-Ouest et du Sud-Ouest sont restés relativement stables. En 2018, on dénombre respectivement 16 000 et 20 000 étudiants dans les universités de Buea et Bamenda (voir tableau 7.6 ci-dessous). Cependant, des statistiques de l'Université de Buea montrent que près de 7 000 étudiants ont dû abandonner et une part significative de ces étudiants n'ont pas pu s'inscrire dans d'autres structures du supérieur du fait de la barrière linguistique, mais aussi par manque de moyens pour financer leurs études. Environ 1 000 étudiants issus de ces deux universités se sont inscrits dans les universités de Dschang et de Douala.

Les structures du supérieur, qui ont pu fonctionner dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest malgré la crise, ont dû raccourcir leurs programmes et les différents syllabus.

**Tableau 7.8 : Effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur dans le NOSO de 2016 à 2018**

Universités (Régions)	2016			2017			2018		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T
<b>Bamenda (Nord-Ouest)</b>	5 267	6 271	11 538	7 105	6 685	13 790	8389	7905	16,294
<b>Buea (Sud-Ouest)</b>	10 988	9 744	20 732	9 803	8 280	18 083	11,194	9,499	20,693
<b>National</b>	102 631	131 938	234 569	109 305	135 195	244 500	126,143	150,477	276,620

Source: MINESUP (2019)

<sup>53</sup> Cette partie présente uniquement l'impact de la crise du Nord-Ouest et du Sud-Ouest sur le niveau supérieur due à l'indisponibilité des données par rapport à l'impact des autres crises.

## 2.5. Impact des crises sur la formation professionnelle

La crise du Nord-Ouest et du Sud-Ouest a affecté les centres de formation professionnelle par un ralentissement de leur rythme d'apprentissage, une baisse des effectifs des apprenants et une réduction de la qualité de la formation, du fait de l'insuffisance de la matière d'œuvre, du nombre des formateurs et du déplacement des apprenants. Le Centre de formation professionnelle d'excellence (CFPE) dans le Sud-Ouest a vu ses activités diminuer.

Entre 2017 et 2018, l'effectif global des apprenants dans les SAR/SM est passé de 10 520 à 8 968 apprenants et cet écart se justifie non seulement par la crise sociopolitique existante dans les régions des Nord-Ouest et Sud-Ouest, qui a entraîné la fermeture de plusieurs structures publiques et privées de formation professionnelle, mais aussi par l'insuffisance d'équipements des plateaux techniques, ce qui freine en général l'évolution des effectifs des SAR/SM. Afin d'assurer une amélioration qualitative et quantitative de la formation professionnelle, le MINEFOP a envisagé en 2010 la mise en place d'un processus de transformation de certaines SAR/SM en Centre de formation aux métiers (CFM). La construction et l'opérationnalisation du CFM aux métiers industriels de Nkongsamba, inauguré en 2018, découle de ce processus. Le tableau 7.11 ci-après fait état de la situation sur deux années de formation.

**Tableau 7.9 : Évolution des effectifs des apprenants des SAR/SM de 2016/2017 à 2017/2018**

RÉGION	ANNÉE DE FORMATION 2016/2017				ANNÉE DE FORMATION 2017/2018			
	FILLES	GARCONS	TOTAL	POURENTAGE FILLES 2016/2017	FILLES	GARCONS	TOTAL	POURCENTAGE FILLES 2016/2017
ADAMAOUA	120	125	245	48,98 %	92	151	243	37,86 %
CENTRE	1 070	968	2 038	52,50 %	843	1 072	1 915	44,02 %
EST	230	242	472	48,73 %	233	349	582	40,03 %
EXTRÊME-NORD	450	582	1 032	43,60 %	475	684	1 159	40,98 %
LITTORAL	720	876	1 596	45,11 %	689	914	1 603	42,98 %
NORD	520	571	1091	47,66 %	495	713	1 208	40,98 %
NORD-OUEST	456	601	1 057	43,14 %	42	56	98	42,86 %
OUEST	536	617	1 153	46,49 %	539	685	1 224	44,04 %
SUD	420	420	840	50,00 %	350	484	834	41,97 %
SUD-OUEST	450	546	996	45,18 %	44	58	102	43,14 %
ENSEMBLE	4 972	5 548	10 520	47,26 %	3 802	5 166	8 968	42,40 %

Source : MINEFOP/Direction de la Formation Professionnelle

Concernant les structures de formation professionnelle indiquées dans le tableau 7.10 ci-après, il est constaté qu'entre les années 2017 et 2018, l'évolution du nombre de centres de formation opérationnels est respectivement de 19 % et 18 % pour les centres publics de formation professionnelle, et de 81 % et 82 % pour les centres privés agréés de formation professionnelle. Une faible progression est observée dans certaines régions, en l'occurrence le Nord-Ouest et le Sud-Ouest, frappées par la crise sociopolitique. Il faut aussi noter un faible nombre de centres publics de formation sur l'étendue du territoire national y

compris dans les zones d'accueil des réfugiés et personnes déplacées internes, excepté les SAR/SM qui sont en cours d'érection en Centre de formation aux métiers (CFM).

**Tableau 7.10 : Répartition des centres de formation professionnelle par ordre et par région de 2017 à 2018**

ORDRE	ANNÉE DE FORMATION 2016/2017				ANNÉE DE FORMATION 2017/2018			
	PUBLICS		PRIVÉS	TOTAL	PUBLICS		PRIVÉS	TOTAL
	CFP	SAR/SM			CFP	SAR/SM		
ADAMAOUA	0	13	26	39	0	13	32	45
CENTRE	1	56	505	562	1	56	514	571
EST	0	23	19	42	0	23	15	38
EXTRÊME-NORD	0	31	21	52	0	31	38	69
LITTORAL	1	36	526	563	2	36	549	587
NORD	2	15	18	35	2	15	21	38
NORD-OUEST	0	26	51	77	0	26	33	59
OUEST	1	31	51	83	1	31	55	87
SUD	1	31	19	51	1	31	17	49
SUD-OUEST	2	26	59	87	2	26	41	69
CAMEROUN	8	288	1 295	1 591	9	288	1 315	1 612

Source : MINEFOP/DFOP

### 3. État du dispositif et des mécanismes de réponses

#### 3.1 Coordination

L'UNICEF facilite la coordination des interventions en matière d'éducation dans les situations d'urgence aux niveaux national et régional, et contribue à superviser les efforts déployés par le Gouvernement et d'autres partenaires locaux et internationaux pour intervenir plus efficacement dans la situation humanitaire des régions touchées. Dans les zones les plus durement touchées par les crises, la présence de structures décentralisées est destinée à la mise en œuvre, au suivi et à la communication des résultats. La coordination du secteur éducation est structurée comme suit :

- Le Groupe local des Partenaires de l'éducation (LEG), qui se réunit chaque mois au niveau national à Yaoundé avec l'ensemble des partenaires de l'éducation, dont le Secrétariat technique technique en charge de la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (ST/SSEF), les PTFs , La société civile, les syndicalistes. Le ST/SSEF assure la présidence du LEG, il est composé des représentant des ministères en charge de l'éducation dont le (la) ST/SSEF est le Chef de la division la Division de la planification du Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB) pour discuter des stratégies, de la vision et des activités du secteur éducatif national avec le soutien du GPE. L'UNICEF assure le rôle d'agence de coordination.
- Le Groupe de travail sur l'éducation en situation d'urgence au niveau national à Yaoundé, qui se réunit également avec les partenaires une fois par mois.
- Le Groupe de travail sur l'éducation en situation d'urgence mis en place dans l'Extrême-Nord en réponse à la crise provoquée par Boko Haram.
- Le Groupe de travail sur l'éducation dans les situations d'urgence dans la région de l'Adamaoua en réponse à la crise en RCA.

- Le Cluster éducation qui n'a été activé que dans les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest. Ses activités sont supervisées par un coordinateur nommé par le Cluster éducation au niveau global.

**Conformément aux termes de référence du Groupe sectoriel pour l'éducation en situation d'urgence au Cameroun, l'UNICEF a également la responsabilité de constituer un forum de coordination nationale,** dans lequel tous les acteurs clés du secteur de l'éducation, y compris les partenaires du LEG et du Cluster se retrouvent, et d'apporter un soutien au gouvernement du Cameroun dans la réponse aux urgences, tout en intégrant la résilience du système éducatif national, en fonction des priorités sectorielles. L'accent est mis sur le besoin d'aligner la réponse concernant l'éducation d'urgence sur les priorités sectorielles nationales, dans le but d'améliorer la qualité et le caractère inclusif du système éducatif national et d'en assurer la durabilité par le biais de l'engagement et de la participation du gouvernement, y compris concernant la nécessité de tenir compte des besoins d'apprentissage spécifiques des enfants réfugiés dans la réponse sectorielle. En effet, la fragilité et la vulnérabilité du contexte, associées aux crises prolongées qui peuvent potentiellement se transformer en situations chroniques, rendent nécessaires le renforcement et la systématisation de la coordination et de l'alignement entre l'aide humanitaire et les actions de développement, en particulier lorsque l'objectif concerne l'inclusion dans les systèmes nationaux. Les déplacements forcés doivent être considérés comme un défi de développement profondément lié aux problèmes de fragilité et de conflit. Par conséquent, il est essentiel de garantir des synergies opérationnelles entre les acteurs du développement et les acteurs humanitaires, conformément aux plans de développement nationaux et locaux.

**La faiblesse du mécanisme de coordination humanitaire a été identifiée comme un obstacle majeur à une réponse plus harmonisée.** Une enquête réalisée auprès des informateurs clé<sup>54</sup> a souligné le manque de dialogue et de partage d'informations, et parfois des compétitions de fonds entre partenaires d'exécution. Des stratégies différentes et non participatives sont parfois adoptées par les principaux acteurs, certaines interventions sont dispersées et des initiatives sont dupliquées. Certains acteurs de l'éducation, actifs sur le terrain, ne participent pas aux réunions de coordination par manque de temps ou de personnel, mais aussi parce qu'ils ne se sentent pas inclus dans le système de coordination. Les répondants ont signalé l'absence d'interactions intersectorielles, de collaboration et d'échange d'informations pertinentes. L'absence de dialogue entre les secteurs de l'éducation dans les situations d'urgence et de la protection de l'enfance, ainsi que l'absence de synergies avec d'autres secteurs (par exemple EHA, Santé et communication), dans la préparation et la réponse aux différentes crises, a créé un écart supplémentaire vers une réponse humanitaire plus holistique.

### 3.2 Activités en cours du gouvernement et des partenaires

**A travers le Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun (PAREC) financé par la Banque mondiale, le MINEDUB entend adresser plusieurs défis qui s'imposent au système éducatif dans les zones en crise.** Ce programme vise à améliorer l'équité et la qualité de l'enseignement primaire avec une attention particulière pour les zones accueillant des réfugiés et les communautés hôtes, et à renforcer

---

<sup>54</sup> Dans le cadre de la préparation de cette étude, en 2019, un sondage a été réalisé auprès de 53 informateurs clé et 16 interviews ont été effectués avec un second groupe de 16 informateurs.

le pilotage au niveau du secteur. Le PAREC s'étend sur une période de cinq ans (2019-2023) et comprend le recrutement et le déploiement des enseignants au primaire, la formation des enseignants aux nouveaux curricula, la mise à disposition des manuels scolaires essentiels à l'ensemble des élèves des écoles primaires publiques, le développement du préscolaire communautaire, la systématisation des résultats des acquis scolaires, le renforcement du Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), l'appui aux écoles accueillant les réfugiés et les populations hôtes et un financement basé sur la performance pour 3 000 écoles primaires publiques. Le PAREC compte couvrir les ZEP et les régions fragiles de l'Ouest et du Nord-Ouest, où se trouvent certaines poches de populations vulnérables aux crises.

**En réponse à l'afflux de réfugiés, un programme d'éducation d'urgence a été mis en place en faveur des enfants des communautés hôtes et réfugiées dans les zones d'accueil aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire.** Une offre d'accès à l'éducation primaire est progressivement rendue disponible pour les enfants réfugiés et ceux de la communauté hôte ; la capacité des écoles publiques aux abords des sites d'installation est renforcée en termes d'enseignants, d'infrastructures, d'équipements en mobilier, de fournitures scolaires et de matériel didactique. En plus d'un accès à l'éducation limité, l'achèvement des cycles éducatifs reste faible. La qualité de l'environnement éducatif serait également améliorée si les enseignants disposaient de suffisamment de connaissances et compétences pour accueillir et gérer les enfants à besoins spécifiques, notamment psychosociaux.

#### **Encadré 7.1 Revue de quelques engagements du Cameroun dans le contexte de crise**

**Le Cameroun a annoncé son adhésion à la « *Safe School Déclaration* » en septembre 2018.** Ainsi, le Cameroun devient le 81<sup>e</sup> pays du monde et le 22<sup>e</sup> pays membre de l'Union africaine à adhérer à cet accord politique international visant à protéger l'éducation pendant les conflits armés. Cet appui témoigne de la détermination du gouvernement camerounais à mieux protéger les apprenants et leur environnement d'apprentissage, ainsi qu'à atténuer les dégâts dévastateurs causés par les attaques contre l'éducation et l'utilisation des écoles à des fins militaires.

**Selon le Pacte mondial pour les réfugiés adopté en décembre 2018 par l'Assemblée générale des Nations Unies, les pays accueillant des populations déplacées, y compris des réfugiés et demandeurs d'asile, ont la responsabilité, en collaboration avec les acteurs internationaux, de soutenir et d'améliorer la qualité et le caractère inclusif des systèmes éducatifs nationaux,** afin d'en faciliter l'accès aux enfants, aux adolescents, aux jeunes réfugiés (garçons et filles) et à la communauté d'accueil, dans les domaines de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (UNHCR, 2018). À cet égard, un soutien financier plus direct et des efforts particuliers devraient être mobilisés pour : i) minimiser le temps que les garçons et les filles réfugiés passent hors du système éducatif (idéalement trois mois au plus après leur arrivée) ; ii) faciliter la reconnaissance des équivalences des diplômes ou titres académiques ou professionnels ; et iii) dernier point, mais non le moindre, renforcer la capacité du système éducatif à garantir une éducation de qualité à tous les apprenants, y compris en répondant aux besoins éducatifs spécifiques des réfugiés, en facilitant leur inscription et participation aux cours, notamment par des programmes certifiés d'apprentissage souples, en particulier pour les filles, les personnes handicapées et les personnes souffrant d'un traumatisme psychosocial.

**Une aide devra également être apportée pour la mise au point et l'exécution de plans nationaux pour le secteur de l'éducation incluant les réfugiés.** Sur ce point, les cibles 4.1 et 4.7 de l'Objectif de développement durable

(ODD) 4 (« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ») demandent aux éducateurs de veiller à ce que tous les enfants terminent leurs études primaire et secondaire avec des résultats pertinents et efficaces, notamment en matière de connaissances et de compétences nécessaires à la citoyenneté mondiale, aux Droits de l'homme, à la promotion de la paix et au respect de la diversité culturelle. Bien que l'éducation puisse promouvoir de nouvelles valeurs pour les élèves et leurs enseignants, il n'est pas toujours facile de promouvoir des changements positifs dans les pays touchés par des crises.

### 3.3 Financement

**Dans un contexte de crise, la gouvernance du secteur de l'éducation demeure inadéquate et son financement reste insuffisant.** Les informateurs clés ont indiqué que la capacité du gouvernement à diriger et à superviser la réponse humanitaire était faible, de même que son implication dans la coordination quotidienne et le soutien général apporté à la réponse d'urgence. L'insuffisance du nombre d'inspecteurs et le nombre de visites prévues dans les écoles touchées aggravent encore la situation, laissant le corps enseignant sans soutien pédagogique ni supervision technique. Les informateurs clés ont également souligné que les fonds disponibles étaient à peine suffisants pour répondre aux besoins humanitaires réels en matière d'éducation, et ont plaidé en faveur de davantage d'engagements financiers. À cet égard, les personnes interrogées ont exprimé le souhait d'une participation majeure de la communauté des donateurs aux côtés des ONG et de la société civile, et ont souhaité une présence plus régulière des donateurs sur le terrain, ainsi que leur interaction avec les communautés locales et scolaires. La complexité du mécanisme d'élaboration du budget, du décaissement des fonds et de la charge de travail liée aux rapports financiers a également été signalée comme ralentissant considérablement leur travail et limitant le temps passé par les agents de l'aide sur le terrain.

### 3.4 Information

**L'absence d'un système adéquat de gestion de l'information humanitaire a été soulignée.** La plupart des informateurs ont affirmé qu'ils ne disposaient pas de données de base mises à jour (par exemple, les données de référence) et qu'ils devaient procéder à la collecte de données sans cesse changeantes chaque fois qu'ils planifiaient une nouvelle intervention. Les données collectées sont utilisées pour la planification et la prise de décision. Il arrive que tous les partenaires ne disposent pas des mêmes données ou soient confrontés à l'absence de données. Enfin, les données des régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest ne sont actuellement pas disponibles car la présence d'acteurs humanitaires dans ces zones est encore embryonnaire et se fait progressivement.

### 3.5 Communauté

**Faible implication des communautés.** La déconnexion et le manque d'implication des communautés locale et scolaire à toutes les étapes de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation des initiatives ont été signalés comme un échec majeur dans l'élaboration de réponses humanitaires pertinentes plus sensibles aux crises et aux sensibilités locales. Cette lacune a été identifiée comme un

obstacle à l'application d'approches plus durables, fondées sur des données factuelles ainsi qu'à l'application de stratégies plus flexibles et plus inclusives. Les représentants des communautés locales, tels que les chefs religieux et les maires, ont été identifiés comme un moyen important de diffuser des messages et de remettre en cause les normes sociales préjudiciables et les mécanismes de survie négatifs au niveau communautaire. Selon ce point de vue, les directeurs d'école et les enseignants pourraient potentiellement contribuer à l'analyse des risques, tandis que les élèves pourraient apporter une contribution importante en rapport avec leurs besoins réels, leurs inquiétudes et leurs aspirations pour l'avenir.

#### 4. Analyse des risques

Les crises multiformes et complexes ayant traversé le système éducatif camerounais ont engendré de nombreux risques qu'il convient d'analyser. Il s'agit :

- Mise en place d'une éducation en situation d'urgence pour les zones affectées ;
- Programmes réaménagés et autres cours de rattrapage mal assurés ;
- Gratuité des cours annoncée pour les écoles publiques non garantie ;
- Cette forme d'éducation n'était pas prévue/ou intégrée à la stratégie nationale ;
- Absence notoire de plan de contingence en général et d'éducation en particulier ;
- Insuffisance notoire, voire manque de personnel qualifié au niveau des services de l'éducation pour faire face à ce type de situation.

*Financement réduit et difficile pour le déploiement des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) et des Organisations Non Gouvernementales (ONG) de coopération*

**Les besoins humanitaires sont sans cesse croissants tandis que les ressources se raréfient.** Un total de 12,7 millions d'enfants en âge scolaire sont en besoin d'assistance humanitaire dans la région de l'ouest et du centre de l'Afrique, ce qui représente 4 millions de plus par rapport à 2018 et le double du chiffre enregistré pour 2016. Le gouvernement du Cameroun et ses partenaires font face aux mêmes défis de financement du secteur éducatif. Plus de 10 000 écoles sont également fermées ou non fonctionnelles à cause des problèmes d'insécurité. Face à cette demande, seuls 50 % d'écoles ont reçu le matériel d'apprentissage. Les besoins exprimés sont restés sans suite dans 81 % des cas.

**Dans le cadre de la crise sociopolitique des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, les besoins d'éducation ne sont pas satisfaits.** En effet, en décembre 2019, seuls 171 200 jeunes sur 466 000 filles et garçons (de 3 à 17 ans) dont les besoins ont été identifiés ont été ciblés, et seuls 18 683 d'entre eux ont effectivement bénéficié d'une éducation dans une salle de classe dirigée par un enseignant ayant reçu une formation en appui psychosocial et en réduction des risques de conflit et de désastre.

**Pour ce qui est de la crise du bassin du lac Tchad et de la réponse en faveur des régions de l'Extrême-Nord et du Nord, la situation est peu reluisante.** Seuls 2 048 jeunes sur un total de 213 000 ciblés (pour un besoin identifié en janvier 2019 de 440 000 filles et garçons (de 3 à 17 ans) non scolarisés et

déscolarisés) ont effectivement bénéficié d'un accès à l'éducation formelle ou à des alternatives d'éducation.

**Pour ce qui est de la crise centrafricaine, la réponse est également faible.** Sur 145 000 enfants déscolarisés et non scolarisés identifiés en janvier 2019 comme ayant besoin d'une assistance humanitaire, seuls 799 sur 92 000 jeunes ciblés ont pu avoir accès à l'éducation en septembre 2019.

**Au-delà du financement insuffisant, les PTF et les ONG ont du mal à coordonner leurs actions de planification,** en raison des fluctuations des données sur :

- Le nombre de personnes à assister ;
- Les besoins réels de ces personnes en éducation et formation (Évaluation difficile des besoins).

## 5. Défis et enjeux

Souffrant déjà des crises classiques liées aux nombreuses faiblesses du système éducatif et de formation, le secteur de l'éducation et de la formation devrait relever les défis et repréciser les enjeux.

### 5.1 Défis à relever

Les défis majeurs consistent à lutter plus contre :

- Le développement de la pauvreté avec pour conséquence la dislocation des familles et, pour certaines d'entre elles, des choix de survie forcés en défaveur de l'école ;
- Le manque de documentation nécessaire pour assurer les inscriptions dans les écoles, ainsi qu'aux examens (acte de naissance) ;
- La violence au sein et aux alentours des écoles, qui met à mal la sérénité des enseignants et apprenants ;
- Les difficultés des populations déplacées à s'adapter au nouveau système éducatif utilisant une langue différente (français ou anglais) ;
- L'aggravation du déficit des enseignants et leur déplacement difficile dans les zones en crise – programmes inachevés et supervision pédagogique inexistante ;
- La capacité limitée du gouvernement à assumer ses engagements et son leadership dans la réponse humanitaire ;
- La faible coordination des PTF et ONG avec des données difficiles à recueillir.

Cette situation engage les partenaires à insister sur la nécessité de poursuivre les appuis non seulement pour améliorer davantage la demande d'éducation par les communautés, mais également les efforts pour offrir une éducation de qualité aux enfants inscrits à l'école en général, et aux filles en particulier, ainsi qu'aux autres enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques tels que pour les enfants non accompagnés, les enfants au-delà de l'âge scolaire, les enfants et les jeunes en situations de handicap et/ou sérieusement affectés sur le plan psychosocial suite à leur déplacement forcé.



## 5.2 Enjeux à préciser

**L'enjeu majeur est d'assurer aux apprenants des populations réfugiées et hôtes de ces zones une éducation inclusive et de qualité en situation d'urgence, dans la perspective de rendre le système résilient (dispositif et mécanismes de prévention et de réaction aux crises de toute nature).**

Les ministères de tutelle (MINEPAT, MINAS, MINDDEVEL), les organismes de coordination des Nations Unies, les partenaires techniques et financiers (Banque mondiale, DFID/UK, France, UE, ECHO, ONG internationales, ONG nationales, secteur privé) contribuent à la réflexion en vue de l'opérationnalisation du Nexus basé sur le triptyque Humanitaire-Développement-Paix. Ce processus a un ancrage sur les communes en fonction des situations spécifiques et des dynamiques de crises. Il est question de jouer un rôle beaucoup plus proactif à travers une éducation tournée vers la sécurité et la cohésion sociale.

### Encadré 7.2 : Recommandation et action pour le système éducatif

Les recommandations faites ici relèvent des quatre domaines qui sont : les politiques éducatives ; l'accès et l'environnement d'apprentissage ; la pédagogie ; les enseignants et autres personnels.

#### a. Pour les politiques éducatives

- Accroître le financement des zones en crise pour répondre aux situations d'urgence créées ;
- Renforcer les programmes de moyens de subsistance et d'autonomisation des parents pour augmenter leur revenu et garantir leur pleine participation dans la scolarisation de leurs enfants, et les sensibiliser, ainsi que les dirigeants communautaires et religieux, pour les inciter à envoyer les enfants à l'école ;
- Mutualiser les interventions de l'État à travers les cinq sous-secteurs pour apporter une réponse globale et intégrée aux situations de crises dans ces zones—MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP, MINJEC ;
- Renforcer le mécanisme de coordination du secteur de l'éducation afin de prioriser les interventions et les zones selon la disponibilité des fonds et par une collaboration intersectorielle (y compris Protection de l'enfance et EHA), la participation et le dialogue de tous les acteurs de l'éducation de différentes régions, et des échanges avec les acteurs du développement pour une réponse éducative durable et résiliente qui prenne en compte les besoins d'apprentissage spécifiques des enfants en situation de déplacement forcé ;
- Renforcer le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) et développer la capacité du personnel éducatif à inclure toutes les écoles, telles que les écoles de camp ou site et celles situées dans des zones reculées, en veillant à améliorer la collecte et l'analyse des données relatives aux réfugiés et personnes déplacées internes ;
- Finaliser, adopter et mettre à jour régulièrement le plan d'urgence national.

#### b. Pour l'accès et l'environnement d'apprentissage

- Plaider en faveur du respect de la *Safe School Declaration* reconnaissant les conséquences négatives des attaques et de l'occupation militaire des écoles ;
- Soutenir les enfants les plus vulnérables en facilitant l'acquisition de leur acte de naissance ou carte nationale d'identité pour l'accès à l'école et la participation aux examens sans payer les frais y relatifs ;

- Permettre aux organismes humanitaires d'avoir une priorité dans les zones d'intervention avec la garantie de leur sécurité ;
  - Sensibiliser les communautés sur l'importance des droits de l'enfant, y compris le droit à l'éducation pour tous, et mettre à contribution les chefs religieux et les mairies, ainsi que les dirigeants communautaires au sein des populations déplacées ;
  - Tenir compte des normes de sécurité dans la construction des infrastructures en zones de crise en respectant les normes INEE – Réseau inter-agence pour l'éducation en situation d'urgence ;
  - Établir des alternatives flexibles pour l'offre d'éducation lorsque les écoles sont fermées ou peu sûres, y compris l'apprentissage à distance du programme national et des programmes accélérés et des plates-formes d'autoapprentissage ;
  - Saisir le Service des marchés publics pour réorienter les normes particulières des zones de crise.
- c. Pour la pédagogie (contenus et méthodes d'enseignement/apprentissage)
- Mettre en place des programmes flexibles pour les élèves et étudiants affectés par les crises en utilisant les innovations technologiques pour atteindre le maximum de personnes, y compris en répondant aux besoins éducatifs spécifiques, en particulier des filles, des enfants non accompagnés, des enfants au-delà de l'âge scolaire, ainsi que des enfants et des jeunes en situation de handicap et/ou sérieusement affectés sur le plan psychosocial par les événements les ayant conduit à un déplacement forcé ;
  - Associer un soutien psychosocial permanent aux actions envers les populations affectées par les situations de crise ;
  - Intégrer les thématiques sensibles aux crises – par exemple l'éducation à la paix, le vivre ensemble, la protection de l'enfance, la violence basée sur le genre, etc. ;
  - Harmoniser les contenus des programmes d'intervention dans les zones concernées et éviter de tomber dans le *DUMPING Program* au motif de l'urgence ;
  - Mettre en place des certifications pour ces programmes et veiller à ce que les bénéficiaires puissent les capitaliser dans un éventuel retour à l'école régulière.
- d. Pour les enseignants et autres personnels
- Donner des primes spéciales et du matériel didactique gratuit aux enseignants exerçant dans les zones de crises ;
  - Renforcer les capacités des enseignants et des autres personnels de l'éducation par le système de formation continue et initiale, en intégrant l'éducation sensible aux conflits, l'éducation inclusive, l'éducation à la paix, la préparation et la réaction aux catastrophes et aux conflits, la protection de l'enfant et l'appui psychosocial, l'éducation sexuelle, l'éducation civique, la pédagogie centrée sur l'élève/étudiant, la gestion de grands groupes d'étudiants, la formation linguistique (anglais et français), conformément au Manuel de formation du personnel enseignant en situation de crise de l'INEE ;
  - Affecter surtout les enseignants fonctionnaires dans ces zones sur la base du volontariat ;
  - Impliquer les communautés dans l'accueil des enseignants dans ces zones pour faciliter leur intégration ;
  - Adopter l'utilisation systématique du code de conduite des enseignants, à développer selon une approche participative impliquant la communauté scolaire ;
  - Former et mobiliser les enseignants des communautés (par exemple, les maîtres des parents) en vue d'un déploiement d'urgence en cas d'afflux de population, en intégrant la participation d'enseignants et d'assistants réfugiés ou déplacés internes ;
  - Assurer aux enseignants affectés dans ces zones des mutations régulières pour les motiver à rester et attendre celles-ci en travaillant assidûment.

## Conclusion

**Le Cameroun est secoué par les attaques répétées des terroristes de Boko Haram dans l'Extrême-Nord, l'afflux des réfugiés et la persistante crise sociopolitique qui sévit dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.** Les principales conséquences de ces crises sur le système éducatif camerounais sont :

- L'interruption de l'enseignement et la fermeture des écoles ;
- La destruction des infrastructures scolaires et l'occupation des écoles par les groupes armés ;
- L'enrôlement des enfants dans les groupes armés et la déscolarisation des déplacés internes ou des réfugiés ;
- Une faible qualité de l'éducation ;
- La raréfaction des ressources d'appui à l'éducation dans les communautés hôtes des déplacés internes et des réfugiés ;
- La violence et les tortures dont font l'objet les enseignants et élèves, les enlèvements et abus sexuels, l'exploitation et la stigmatisation ;
- Le déracinement des communautés.

Les analyses menées dans le chapitre ont permis lorsque cela était possible de quantifier l'impact de ces différentes crises sur l'offre et la demande d'éducation dans les différents segments du système éducatif.

**Il sera indispensable de renforcer le dispositif et les mécanismes de réponse à ces crises.** De manière spécifique dans le système éducatif : (i) il sera indispensable de renforcer la coordination en vue de réduire les dispersions et les duplications dans les interventions ; (ii) il faudra accélérer les actions entreprises par le Gouvernement pour répondre à ces crises ; (iii) des ressources supplémentaires devront être mobilisées pour répondre efficacement aux importants besoins qui sont identifiés dans les régions en crises et dans les communautés hôtes ; (iv) le système d'information humanitaire devra être amélioré pour une évaluation des besoins davantage juste et pour accompagner les prises de décision ; et (v) les communautés doivent davantage être impliquées dans l'élaboration et la mise en œuvre des différentes interventions.

Les cadres stratégiques et programmatiques pour l'opérationnalisation du Nexus sont disponibles et le fait que la plupart de ces cadres sont en cours de révision est une véritable opportunité qui permettra de capitaliser sur le fait que le Cameroun est un pays pilote pour le Nexus humanitaire-développement-paix. Il est donc proposé que le gouvernement du Cameroun et ses partenaires utilisent l'impact des situations de crises sur le secteur de l'éducation et la faiblesse des acquis scolaires, comme des leviers pour la planification et la mise en œuvre d'une éducation résiliente, et pour la résilience elle-même.

# Chapitre 8 : L'enseignement supérieur au Cameroun

## Introduction

### 1. Paysage de l'enseignement supérieur au Cameroun : les institutions

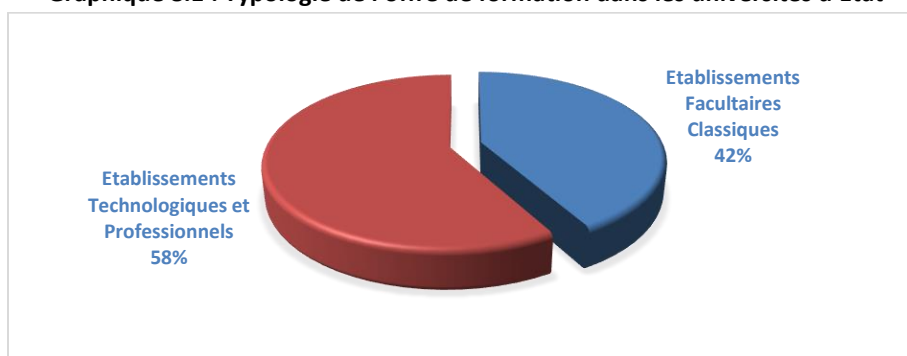
Face aux mutations socioéconomiques, le Cameroun a entrepris une profonde modification du paysage de l'enseignement supérieur (ES) en augmentant et en diversifiant l'offre de celui-ci. Le pays est passé d'une unique université publique (Université de Yaoundé) dans les années 60 à huit universités d'État<sup>55</sup> à ce jour. Ces huit universités regroupent 79 établissements (facultés, instituts, grandes écoles) et sont localisées dans sept régions sur les 10 régions du pays. Deux de ces universités (Bamenda et Buea) sont de tradition anglo-saxonne ; les autres sont de tradition francophone (par nature, certaines sont toutefois bilingues. Outre ces huit universités d'État, 264 institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) se répartissent dans les dix régions<sup>56</sup>.

#### 1.1 Structuration des institutions d'enseignement supérieur au Cameroun

##### 1.1.1 Universités d'État

Les universités d'État sont toutes structurées en établissements selon une même logique disciplinaire et forment en ce sens un paysage universitaire assez clair. Un total de 41,88 % (33) d'entre eux sont des établissements facultaires classiques (EFC) et 58,22 % (46) sont des établissements technologiques et professionnels (ETP). Cette structure tient à l'orientation de la politique gouvernementale qui, dans sa stratégie de développement, préconise une professionnalisation des enseignements (Document de stratégie pour la croissance et l'emploi, 2009).

Graphique 8.1 : Typologie de l'offre de formation dans les universités d'État



Source : Annuaire statistique du MINESUP (2018)

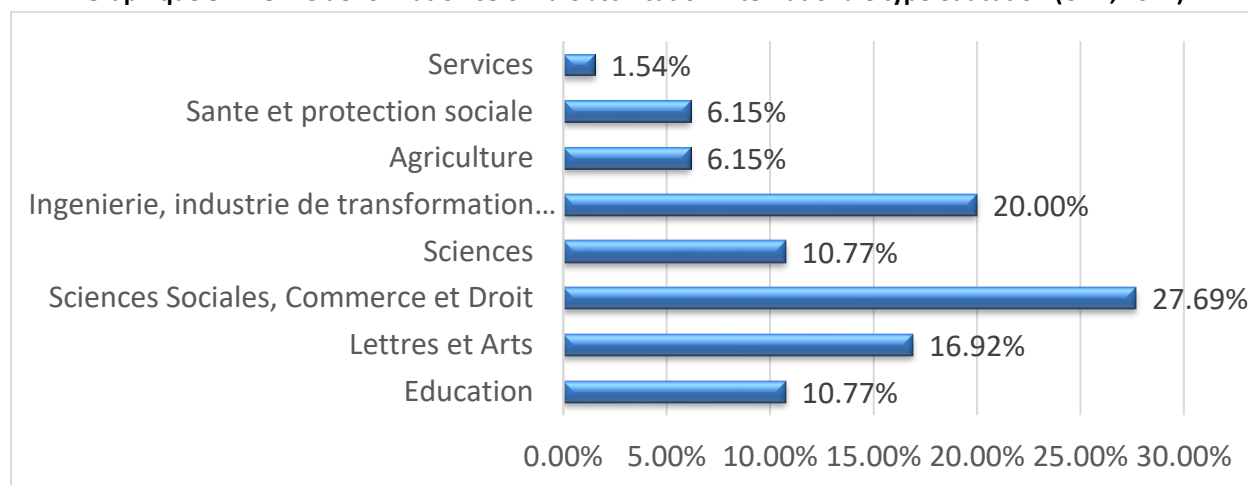
<sup>55</sup> Ces universités sont les suivantes : Université de Bamenda (UBa), Université de Buéa (UB), Université de Douala (UD), Université de Dschang (UDs), Université de Maroua (UMa), Université de Ngaoundéré (UN), Université de Yaoundé I (UYI), Université de Yaoundé II (UYII).

<sup>56</sup> Remarque : Un document d'analyse interne du ministère daté d'avril 2019 fait état de 285 IPES, sans que la liste en soit donnée. Comme il sera dit plus loin, le nombre d'institutions agréées par le ministère est, de toute manière, largement plus élevé que celui des institutions réellement ouvertes à un moment donné.

**Les universités se sont développées en privilégiant la couverture d'un périmètre disciplinaire le plus large possible, au détriment du développement de pôles d'excellence.** À l'exception de l'Université de Yaoundé II (UYII) qui peut être qualifiée de mono-disciplinaire, la plupart des universités d'État sont pluridisciplinaires et proposent des formations relevant de l'ensemble des domaines. Lorsque l'offre est analysée par niveau de formation, il apparaît qu'au niveau national, le nombre de Masters (507) est quasi-équivalent à celui des Licences (572)<sup>57</sup>, donnant l'impression d'une construction de l'offre de formation « en filières », au lieu de la pyramide en master vers les spécificités propres à chaque université ou correspondant à un besoin régional.

**Les offres de formation des universités d'État sont diversifiées, mais déséquilibrées du point de vue disciplinaire.** La désagrégation de l'offre de formation suivant la Classification internationale type éducation (CITE) indique que les disciplines scientifiques et technologiques sont sous-représentées (30 %) par rapport aux sciences sociales, à l'éducation, aux lettres et aux arts (55 %).

**Graphique 8.2 : Offre de formation selon la Classification internationale type éducation (CITE, 2011)**



Source : Annuaire statistique du MINESUP (2018)

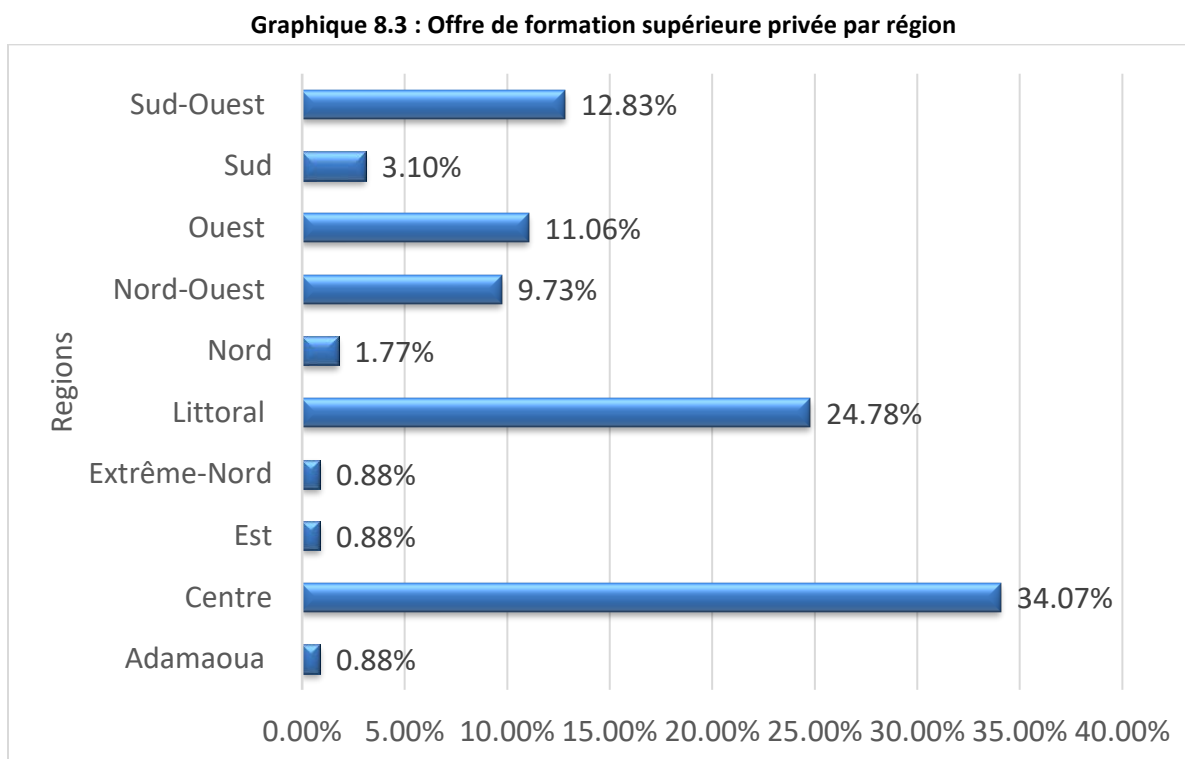
### 1.1.2 Autres institutions d'enseignement supérieur

**Trois établissements à statut particulier et un ensemble disséminé de plus de 200 institutions privées de petite taille, voire de très petite taille, offrant principalement des formations courtes (Baccalauréat plus 2 ans), complètent l'offre de formation de l'enseignement supérieur.** Les trois établissements à statut particulier sont les suivants : l'École nationale supérieure des travaux publics (ENSTP) sous tutelle du ministère des Travaux publics, l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS) sous tutelle des ministères de la Jeunesse et des sports, et SUP'TIC sous tutelle technique du ministère des Postes et télécommunications. Les IPES, sous tutelle des universités d'État, sont au nombre théorique de 264 si on considère l'on sa base sur les agréments d'ouverture. Leur nombre est en réalité plus faible si on considère

<sup>57</sup> « Analyse de l'offre de formation des universités d'État en 2015 » (rapport au ministre de l'ES. Mars 2016).

les institutions ayant effectivement ouvert des formations. Elles regroupent des institutions de très petites tailles (de l'ordre de dizaines d'étudiants) et de petites tailles (de l'ordre de centaines).

**L'offre de formation privée dans l'enseignement supérieur ne permet pas de corriger les déséquilibres observés dans la répartition géographique.** En effet, comme l'indique le graphique 8.3 ci-après, cinq régions (centre, littoral, nord-ouest, ouest et sud-ouest) centralisent 92 % des IPES et 98 % des étudiants inscrits.



Source : Annuaire statistique du MINESUP (2018)

**L'offre de formation privée dans l'enseignement supérieur renforce le déséquilibre en défaveur des formations techniques.** À titre d'exemple, dans la région du littoral (pris ici comme exemple du fait de la présence d'une seule université d'État pluridisciplinaire, l'Université de Douala), on observe que le seul secteur *Sciences sociales, commerce et droit* représente 56 % de l'offre de formation des IPES (et accueille 71 % des effectifs des IPES de cette région, sur 13 890 étudiants). Le même secteur de l'Université de Douala représente 51 % de l'offre de formation (mais accueille 18 690 étudiants sur un total de 51 380 étudiants, ce qui représente 36 % des effectifs)<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> En termes d'effectifs, repris plus loin, en tenant compte de l'offre privée proposée par les IPES dans cette région, ce dernier pourcentage s'élève ainsi à 43,7 % des effectifs pour ce seul secteur. D'une manière plus globale, sur cet exemple régional, les effectifs d'étudiants se répartissent pour presque 70 % dans les secteurs des lettres, arts,

**Tableau 8.1 : Répartition disciplinaire des offres de formation des IPES (exemple choisi)**

	IPES Région Littoral			Comparaison Université de Douala	
	Nombre de filiales	Pourcentage en filiales	Pourcentage en effectifs	Nombre de formations	Pourcentage en formations
Éducation	2	0,88 %	0,13 %	21	7,66 %
Lettres et arts	2	0,88 %	0,11 %	25	9,12 %
Sciences sociales, commerce et droit	126	55,75 %	70,98 %	140	51,09 %
Sciences	26	11,50 %	8,35 %	29	10,58 %
Ingénierie et industrie de transformation et production	68	30,09 %	19,85 %	33	12,04 %
Agriculture	1	0,44 %	0,53 %	3	1,09 %
Santé et protection sociale	0	0 %	0 %	15	5,47 %
Services	1	0,44 %	0,05 %	8	2,92 %
	226	100 %	100 %	274	100 %

Source : Annuaire statistique du MINESUP (2018)

#### 1.1.4 Système de formation

**L'enseignement supérieur a adopté le système LMD<sup>59</sup>.** L'année 2007 est retenue comme un tournant dans l'enseignement supérieur au Cameroun avec l'introduction du système LMD<sup>60</sup>. Les diplômes tels que le diplôme d'études universitaires générales (DEUG), la maîtrise ou le diplôme d'études approfondies (DEA) ont été progressivement supprimés. Dans le système LMD introduit, les diplômes sont la licence académique et la licence professionnelle obtenues au bout de 3 ans ou 6 semestres par la capitalisation de tous les crédits des niveaux L1, L2, L3, soit 180 crédits (la licence professionnelle pouvant être obtenue par 60 crédits après un diplôme universitaire technologie (DUT) ou Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ; le master recherche ou professionnel obtenu au bout de 2 ans (M1 et M2), soit 4 semestres, par la capitalisation de tous les crédits des unités d'enseignement (UE) du M1 et M2 et à la soutenance d'un

---

sciences humaines, droit, économie gestion, et 30 % dans les sciences et technologies, services et agriculture. Une étude du ministère datée d'avril 2019 (Quelques éléments d'état des lieux de l'enseignement supérieur, 29 avril 2019, MINESUP) estime cette répartition autour de 80 %-20 % au niveau national.

<sup>59</sup> L'enseignement supérieur au Cameroun est régi par le décret 92/74 du 13 avril 1992, complété par le décret 93/034 du 9 janvier 1993, la loi 005 du 16 avril 2001 et le décret 2005/383 du 17 octobre 2005, qui ont fait évoluer le système d'enseignement supérieur par une série de réformes, notamment par la mise en place du système LMD structurant les études supérieures en trois cycles conduisant aux diplômes de licence, de master et du doctorat suivant l'arrêté n°18/00035 du 28 janvier 2018 portant organisation du système LMD au Cameroun.

<sup>60</sup> Outre les diplômes LMD, il existe des cycles courts (BTS, DUT, DTS) de 2 ans dans des instituts technologiques (IUT) ou des instituts privés.

mémoire ; le doctorat est obtenu au bout de 3 ans, soit 6 semestres, régi par un texte particulier. Dans ce système, la sélection à l'entrée du M2 ne devrait pas être maintenue, mais l'entrée libre en M1 reste en vigueur pour des raisons compréhensibles d'acceptabilité.

**La mise en place des autres outils qui accompagnent le système LMD est loin d'être achevée.** Le système de crédits (CECT : Crédits d'évaluation capitalisables et transférables) mis en place n'a pas pour vocation la seule facilitation de la mobilité, il devrait être l'outil permettant des parcours flexibles, voire individualisés, avec lequel l'étudiant pourrait construire son propre cursus de formation. Les crédits sont un instrument au service de la construction de parcours, ils doivent être définis en termes de connaissances et de compétences. C'est un instrument commun à toutes les universités qui structure les passerelles entre les différents milieux d'apprentissage et les acquis de l'expérience. L'absence d'un cadre national de qualification de l'enseignement supérieur ne permet pas de prendre en compte les acquis de l'apprentissage et de la formation. De plus, il n'existe pas de document (une « annexe descriptive de diplôme » ou un « supplément au diplôme ») qui récapitule le parcours de formation et les compétences acquises, facilitant l'accès à l'emploi par une meilleure connaissance par l'employeur du profil des diplômés.

**Le projet E-National Higher Education Network devrait permettre à terme de développer les initiatives en matière d'innovation pédagogique et d'approfondissement du LMD.** Il a pour objectif la mise en place dans les universités des infrastructures matérielles (réseaux informatiques, centres de données) et des plateformes (e-administration et e-learning) qui faciliteront l'accès des étudiants aux savoirs et outils numériques, et le développement des compétences indispensables à la transformation numérique de l'université. Ce projet est la première phase d'un processus d'élaboration de l'Université numérique du Cameroun. Il s'appuie sur les expériences des deux universités virtuelles développées au Cameroun avec l'appui de l'Inde.

## 2. Paysage de l'enseignement supérieur au Cameroun : les étudiants

### 2.1 Effectifs (nombre d'étudiants et genre)

**Durant la période 2015-2017, les effectifs d'étudiants ont connu un taux d'accroissement moyen annuel de 7,43 % contre 5,8 % pendant la période 2007-2011.** L'augmentation est probablement la conséquence conjuguée de plusieurs facteurs : augmentation de la population, du taux brut de scolarisation au niveau secondaire (par exemple, les effectifs d'élèves de second cycle secondaire général ont doublé entre 2000 et 2017, passant de 231 000 en 2000 à 495 005 en 2017, ce qui correspond à un rythme annuel d'accroissement de l'ordre de 5 %) <sup>61</sup>. Si les étudiants se trouvent principalement dans les structures publiques, force est de constater que les effectifs du privé augmentent de manière plus importante (plus

---

<sup>61</sup> Il n'est pas possible, du fait des données disponibles, de connaître le rôle d'autres effets (appétence pour les études, attractivité renforcée de certains secteurs, offre de formation se diversifiant ou s'étendant, etc.) dans l'accroissement des effectifs.



de 8 % par année en moyenne). Aussi, la distribution par genre fait apparaître une baisse significative de la disparité : en 2010, les effectifs s'établissaient au bénéfice des hommes à plus de 59 % (H. 59,3 %/F. 40,7 %) pour se réduire en 2017 à environ 54 % (H. 54,4 % /F. 45,6 %). L'écart reste toutefois réel, alors qu'il a disparu au niveau des bacheliers.

**Tableau 8.2 : Effectifs de l'enseignement supérieur de 2010 à 2017**

Années	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Effectif total	209 000	244 200	252 400	277 300	296 800	258 500	286 700	295 100
Par secteur								
Public	178 500	207 900	209 000	228 800	244 700	217 500	237 800	247 000
Privé	30 600	36 300	43 300	48 500	52 000	41 000	49 200	48 100
Par genre								
Homme	123 800	150 300	154 200	159 800	154 700	141 400	157 500	160 300
Femme	85 200	94 000	98 200	117 500	129 400	117 200	129 500	134 800

Source : MINESUP (2019)<sup>62</sup> - chiffres arrondis ici à la centaine la plus proche

## 2.2 Répartition disciplinaire

**Malgré la diversité dans les offres de formation, en particulier de formation professionnalisante, la population étudiante se concentre à 80 % dans des filières académiques à l'accès libre et aux effectifs pléthoriques, et à 20 % dans des filières technologiques sélectives.** Comme l'illustre le tableau 8.3 ci-après, il est observé que le nombre d'étudiants en formation académique est en augmentation légère (82 % en 2017). La baisse duale (de 20 % à 18 %) des effectifs étudiants en formation technologique (agriculture, agroalimentaire, santé, santé vétérinaire, formation des enseignants, ingénierie et formations à Bac+2) cache quelques disparités : ainsi, le nombre d'étudiants inscrits dans les formations destinées à l'enseignement a décliné récemment, tandis que les effectifs dédiés aux métiers de l'agriculture (au sens large) a plus que doublé pendant la période, tout en restant à un taux global extrêmement faible (1,6 % des effectifs). Au début de la période considérée, les effectifs d'étudiants inscrits en IUT ont doublé pour se stabiliser ensuite. Les variations observées ne sont dues qu'au rythme d'ouvertures de formations (et non aux changements de choix de lycéens par exemple) puisqu'il s'agit de formations sélectives subissant un taux de pression très important. Enfin, on peut constater, que la répartition 80 %-20 % des étudiants en faveur des formations académiques s'oppose à celle du nombre de formations proposées (33 %-66 %) : les formations académiques accueillent des effectifs importants, voire très importants (par exemple : domaine Sciences économiques et juridiques, 1<sup>ère</sup> année) tandis que les formations du secteur technologique sont à effectif limité, le plus souvent du fait de la sélection. L'ouverture de nouvelles filières courtes – au coût de revient plus élevé – n'a modifié que très légèrement la situation globale.

<sup>62</sup> Quelques éléments d'état des lieux de l'enseignement supérieur, 29 avril 2019, MINESUP.

**Tableau 8.3 : Répartition disciplinaire des effectifs (secteur public)**

Formations académiques	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Arts, lettres et Sciences humaines, Sc. de l'éducation	41 900	48 300	47 000	51 100	53 400	50 800	53 200	55 400
Sciences économiques et juridiques	69 900	84 700	87 100	96 300	103 300	91 900	103 100	104 400
Sciences	32 100	35 100	35 200	36 600	41 700	32 100	39 500	43 000
<b>Total</b>	<b>143 900</b>	<b>168 100</b>	<b>169 300</b>	<b>184 000</b>	<b>198 400</b>	<b>174 800</b>	<b>195 800</b>	<b>202 800</b>
Formations professionnelles et technologiques								
Agriculture, agroalimentaire, vétérinaire	1 800	1 900	2 100	2 600	3 300	3 200	3 800	3 900
Santé	2 600	3 500	3 800	4 000	4 000	5 800	4 000	5 000
Enseignement	21 500	22 000	20 200	22 200	22 200	15 200	16 500	17 200
Ingénierie (hors IUT)	2 700	3 200	3 500	3 800	4 700	4 400	5 700	5 000
IUT	6 000	9 300	10 200	12 200	12 100	14 200	12 000	13 100
<b>Total</b>	<b>34 600</b>	<b>39 900</b>	<b>39 800</b>	<b>44 800</b>	<b>46 300</b>	<b>42 800</b>	<b>42 000</b>	<b>44 200</b>

Source : MINESUP (2018)

### 2.3 Répartition par genre et nationalité selon les régions

**L'accès aux universités d'État n'est toujours pas uniforme selon les régions, et si la disparité par genre se réduit globalement, on observe quelques disparités régionales.** Le tableau 8.4 ci-après indique que durant la période 2015-2017, les effectifs des étudiants inscrits en université d'État ont augmenté de 14,1 % au niveau national. Cette évolution a été très différente selon les universités : l'université qui a connu la plus forte croissance est celle de Maroua (du fait peut-être de la création de l'École normale et des effectifs importants venus du Tchad), suivie de celle de Bamenda (peut-être par effet dual de la baisse observée à Buea). En ce qui concerne le genre, l'Université de Douala est dans la moyenne nationale, celles de Yaoundé I, Yaoundé II, Dschang, se situent légèrement au-dessus de la moyenne. L'Université de Maroua se situe en dessous, et l'Université de Ngaoundéré est très largement en dessous : les femmes ne représentent que 26,8 % des effectifs des étudiants. S'agissant d'universités pluridisciplinaires, il faut écarter toute explication par les classiques disparités de genre constatées selon les disciplines, et il faut trouver dans cette disparité une explication régionale de l'accès non paritaire à l'enseignement supérieur. *A contrario*, les disparités (par rapport à la moyenne nationale) relevées dans les établissements sous tutelle trouvent plutôt une explication liée aux disciplines proposées : ainsi, le taux de femmes dans les établissements ENSTP, INJS, SUP'TIC sont respectivement de 21,3 %, 38,2 % et 36%, loin de la moyenne nationale.

**Tableau 8. 4 : Effectifs des universités d'État (2015 à 2017)**

	2015	2016	2017			Accroissement/2 ans	Pourcentage de Femmes - 2017
			H.	F.	Total		
Bamenda	9 800	11 500	7 100	6 700	13 800	41,3 %	51,5 %
Buea	19 000	20 700	9 800	8 300	18 100	-4,8 %	54,1 %
Douala	42 300	44 200	22 600	28 800	51 400	21,4 %	44 %
Dschang	26 600	26 600	13 000	14 600	27 600	3,7 %	47,1 %
Maroua	12 200	16 400	8 900	12 400	21 300	74,7 %	41,8 %
N'Gaoundéré	19 200	20 300	5 700	15 600	21 300	11,1 %	26,8 %
Yaoundé I	48 900	55 200	24 900	28 300	53 200	8,7 %	46,8 %
Yaoundé II	36 200	39 600	17 300	20 500	37 800	4,5 %	45,8 %
<b>TOTAL</b>	<b>214 200</b>	<b>234 500</b>	<b>109 300</b>	<b>135 200</b>	<b>244 500</b>	<b>14,1 %</b>	<b>44,7 %</b>

Source : MINESUP (2018)

**Environ 3 000 étudiants étrangers sont dénombrés au Cameroun.** Plus de la moitié d'entre eux sont Tchadiens. La répartition selon les universités n'est pas uniforme : une proportion importante d'étudiants tchadiens se trouve à l'Université de Ngaoundéré du fait de sa forte tradition d'accueil et de sa proximité géographique avec le Tchad (comme celle de Maroua), mais des accords de partenariats avec d'autres universités africaines influent sur la répartition. Ainsi, l'Université de Yaoundé II a développé des partenariats au sein de ses établissements tels que l'IRIC, l'IFORD ou l'ESSTIC dans les domaines respectifs des relations internationales, de la démographie et du journalisme.

## 2.4 Orientation et attractivité

**Une majorité d'étudiants estime suivre une formation choisie, en revanche, dans les secteurs scientifiques et technologiques, encore trop d'étudiants font un choix par défaut du fait de capacités d'accueil insuffisantes.** En l'absence de données nationales disponibles plus précises par niveau, il est impossible d'étudier le ratio des étudiants de première année/bacheliers par exemple, selon différents critères (disciplines régions, genre, niveau social, etc.). Cependant, une étude<sup>63</sup> a été menée par le MINESUP qui a procédé à une enquête sur environ 2 000 étudiants nouveaux entrants de 2016. Si la majorité (72 %) des nouveaux entrants estime suivre la formation correspondant à leur premier choix (et 64 % dans l'établissement de leur choix), ils représentent environ 47 % à avoir dû faire un choix d'établissement par défaut lorsqu'il s'agit d'étudiants en matières scientifiques ou technologiques. Le choix initial est conduit principalement par l'attrait de la discipline, et les aspirations en matière de perspectives de carrière se font majoritairement vers l'administration publique, la santé et l'éducation, secteurs jugés stables en emplois (prioritairement au salaire). Si la conclusion de l'étude vise un renforcement du système d'orientation au lycée, elle conduit aussi à recommander d'améliorer, dès le

<sup>63</sup> L'attractivité des filières de formation dans l'enseignement supérieur au Cameroun. Étude exploratoire et prospective des migrations d'étudiants dans les universités d'État. DPES.

niveau secondaire, l'attractivité des filières technologiques en accroissant la capacité à accueillir des étudiants sur ces filières.

### 3. Recrutement et carrières des enseignants-chercheurs : Défis pour l'enseignement supérieur

**Il existe un cadre institutionnel et réglementaire qui organise de manière complète la gestion de carrière des Enseignants Chercheurs (EC) dans l'ES.** La réforme de 1993 a permis d'harmoniser les modalités de gestion de la carrière des personnels enseignants au niveau national (et non plus par université). Un *Comité consultatif des institutions interuniversitaires (CCIU)* a été établi par cette réforme<sup>64</sup>. Le CCIU est un organe chargé du recrutement et de la gestion de la carrière des personnels du Corps de l'enseignement supérieur<sup>65</sup>. Depuis 1995, l'existence d'une Commission consultative de recrutement des assistants (CCRA) auprès du Conseil d'administration de l'université<sup>66</sup> est notée. L'introduction des CCRA et du CCIU semble avoir été appréciée par les enseignants comme instances « justes » et transparentes (pour traiter le recrutement et les promotions des enseignants), et couvrant des domaines larges d'analyse. Toutefois, lors du recrutement des enseignants, ayant au cours de leur carrière à effectuer de la recherche, les CCRA ont/auront un rôle central dans la réorientation d'une tradition de recherche fondée sur des accords interpersonnels entre EC camerounais et/ou avec des EC étrangers, vers la structuration d'une recherche à objectifs stratégiques et la création d'équipes de recherche portant ces axes. Le mode de recrutement des EC par les CCIU prenant en compte les compétences en recherche des candidats devra également tenir compte de ces réorientations.

**Conscient de la nécessité de soutenir l'effort de recherche, le gouvernement a consenti dans les années 2000 des incitations particulières en direction des enseignants des universités.** Ils bénéficient d'une prime de recherche semestrielle qui varie en fonction du grade entre 100 000 et 250 000 FCFA. De plus, une prime trimestrielle de modernisation de la recherche a été créée, modulée en fonction du grade<sup>67</sup>. Ces conditions financières intéressantes accordées aux enseignants de l'ES sont supérieures à celles des autres agents du secteur public. Même si des données très précises ne sont pas disponibles, il semble que ces mesures financières aient encouragé un retour de jeunes scientifiques camerounais formés à l'étranger, souhaitant se voir offrir des fonctions d'enseignant dans les universités publiques. Cependant, il ne semble pas (en l'état des connaissances actuelles) que l'arrivée de ces « nouveaux » enseignants de qualité ait renforcé de manière significative la qualité et l'excellence de la recherche.

---

64 Décret 93/035 et arrêté n°253 du 30 octobre 1994.

65 Quatre catégories d'enseignants sont définies : Assistants, Chargés de cours, Maîtres de Conférences, Professeurs.

66 Les arrêtés n° 045/MINESUP/DFO du 27 novembre 1995 et n° 01/0090/MINESUP/DDES du 29 octobre 2001 fixent les critères de fonctionnement du CCIU et de la CCRA.

67 1) Professeur : 1 050 000 FCFA ; 2) Maître de Conférences : 860 000 FCFA ; 3) Chargé de Cours : 680 000 FCFA ; 4) Assistant : 385 000 FCFA.

#### 4. Gouvernance de l'enseignement supérieur

**Malgré les grandes réformes qui ont accompagné (1993, 2001, 2005, etc.) le développement de l'ES au Cameroun, il est indispensable de compléter le cadre institutionnel.** En effet, un regard panoramique permet de constater que : i) qu'il n'y a toujours pas de structures de gouvernance mises en place (pourtant prévues dans les textes de ces réformes) pour les huit universités d'État ; et ii) que, en ce qui concerne les IPES, la tutelle (clairement définie dans les textes) qu'exercent sur elles les universités d'État ne peut s'appliquer dans la pratique comme elle le devrait pour assurer le bon fonctionnement du système d'ES dans son ensemble. Les raisons proviennent d'un éparpillement géographique des IPES, de la faiblesse de leurs ressources humaines et, peut-être d'une faible implication des universités d'État dans leur rôle de tutelle. De ce fait, il serait utile de mettre en place deux cellules ou services dits « de gouvernance » directement chargés de l'application des textes, respectivement au niveau des universités d'État et de la tutelle sur les IPES de ces mêmes universités d'État.

*Rôle du ministère de l'Enseignement supérieur (MINESUP)*

**La transformation de l'enseignement supérieur commence avec la loi de 1993 et ses décrets d'application puis se poursuit avec les réformes de modernisation de l'ES qui sont survenues à partir de 2001.** Après la loi de 1993 qui réorganise la structure et le fonctionnement de l'ES et précise les rôles des différentes parties prenantes (administration centrale, universités publiques, universités privées), trois grandes réformes marquent la mise en place d'une structuration moderne de l'ES au Cameroun. Il s'agit de :

- La loi n°001/005 du 16 avril 2001 sur l'orientation de l'enseignement supérieur a fixé le cadre juridique général de l'enseignement supérieur ;
- La Déclaration des chefs d'État de la CEMAC (Cameroun, République centrafricaine, République du Congo, Gabon, Guinée équatoriale, Tchad) de 2005 relative à l'application du système LMD, qui rend les parcours universitaires homogènes et facilite la mobilité régionale et internationale pour les étudiants de la sous-région ;
- La professionnalisation de l'ES depuis 2009 à travers le document cadre de l'action gouvernementale.

**Le MINESUP est chargé d'élaborer et de mettre en œuvre la politique du gouvernement dans l'ensemble du dispositif des universités et des IPES.** Le MINESUP a non seulement pour rôle de maintenir la cohérence d'ensemble du système, mais aussi la charge d'appuyer la gestion des institutions et d'accompagner chaque université dans le développement de son autonomie, tout en gardant une position de recul, non imposante<sup>68</sup>. Dans l'exercice de ses activités, un ensemble de responsabilités lui sont

---

<sup>68</sup> Les réformes de 1993, puis de 2001 et 2005 mettent un accent sur les règles de fonctionnement des universités, et sur leurs rapports avec le MINESUP.

dévolues, à savoir<sup>69</sup> : i) la coordination générale du système universitaire ; ii) le fonctionnement et le contrôle pédagogique de l'enseignement supérieur ; iii) la promotion et la diffusion de la recherche universitaire ; iv) la coopération universitaire internationale en liaison avec le ministère des Relations extérieures et les administrations concernées ; et v) la garantie de la qualité de la formation de l'enseignement supérieur.

### *Gouvernance académique*

En matière de gouvernance académique, les réformes entamées en 1993 en faveur d'une meilleure structuration de l'ES remplissaient plusieurs objectifs :

- **Impliquer plus directement les différents partenaires des établissements d'ES à leur gestion et à leur financement ;**
- **Apporter une large autonomie aux établissements.** Aussi bien sur les plans académiques et de la gestion des ressources humaines et des infrastructures ;
- **Renforcer l'offre de formation.** Ouverture des établissements à la professionnalisation et à la diversification de leurs offres de formation ;
- **Permettre une plus grande mobilité des étudiants et des personnels académiques.** Ceci aux niveaux local, régional, national et international ;
- **Déconcentrer l'offre de formation de l'ES.** Etalement de l'offre de formation sur tout le territoire ;
- **Améliorer l'efficacité.** Améliorer l'utilisation des infrastructures et les moyens déjà existants.

### *Gouvernance des universités*

Les différentes vagues de réformes (1993-2005) ont mis en place de nouvelles structures de gouvernance et de décisions :

- **Sur le plan académique, les universités publiques deviennent des établissements publics à caractère scientifique et culturel, dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière, administrative et académique<sup>70</sup>.**
- **Sur le plan financier, ces réformes introduisent la séparation entre ordonnateur et comptable et ont permis aux universités publiques de se doter d'une autonomie financière.** En particulier ont été encouragés l'introduction du paiement de droits universitaires par les étudiants dans les universités publiques et le développement des activités génératrices de revenus (AGR), telles que les services à la communauté.

---

<sup>69</sup> Document d'analyse de l'enseignement supérieur du MINESUP (Avril 2019).

<sup>70</sup> La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques, avec quels effets ? Michaela Martin, UNESCO, 2014.

- **Sur le plan des ressources humaines, ces réformes ont clarifié la carrière enseignante.** Elles ont mis en place un cadre national de catégories d'enseignants de l'ES, une revalorisation des salaires et un nouveau cadre de recrutement et de gestion des carrières des enseignants.

**Ces réformes ont conduit à la mise en place de deux niveaux complémentaires de prise de décision dans la gouvernance des universités.** D'une part, les décisions peuvent être prises au niveau transversal, inter-universités, afin de permettre un travail en commun et une cohérence d'ensemble de toutes les universités publiques. Cette coordination autorise une concertation entre le gouvernement et les universités, et entre les recteurs d'universités eux-mêmes. Ces interactions sont facilitées par la mise en place de la Commission de coordination universitaire et de la Conférence des chefs des institutions universitaires, dont la présidence est rotatoire entre chaque recteur des universités publiques pour une durée de deux ans, renouvelable. D'autre part, une structuration moderne de la gouvernance propre de chacune des universités, pour leur permettre de mieux se développer en conservant leurs spécificités respectives, et de s'adapter aux standards internationaux.

**Les universités sont dotées d'institutions et d'une structure organisationnelle telles que les instances dirigeantes supérieures sont assistées des instances dirigeantes hiérarchiquement inférieurs.** Le Conseil d'université est l'instance compétente au sein de l'université, qui fait des recommandations au Conseil d'administration dans les domaines académique et scientifique. De même, La structure de gouvernance des *facultés* prévoit leur gestion par un doyen assisté d'une assemblée générale de faculté, et d'un conseil de faculté.

**L'application de ces réformes reste mitigée en partie à cause de l'absence d'une structure de gouvernance commune aux universités.** En ce qui concerne la gouvernance propre de chacune des universités, il semble que ces réformes ne soient pas appliquées dans les faits. De même, on constate qu'il n'existe pas de structure de gouvernance commune à toutes les universités. La loi de 1993 a pourtant introduit des structures de gouvernance respectives pour les universités de N'Gaoundéré<sup>71</sup>, Dschang<sup>72</sup>, Douala<sup>73</sup>, Buea<sup>74</sup>, Yaoundé I<sup>75</sup>, et Yaoundé II<sup>76</sup>.

**La production interne des outils de gouvernance, l'utilisation des TIC, l'allègement des procédures administratives sont des aspects qui peuvent permettre de favoriser l'application de ces réformes.** Comme le note l'UNESCO, il serait nécessaire que les outils de gouvernances managériale et académique des universités soient produits en interne et basés sur les technologies de l'information et de la communication, qui sont actuellement peu présente dans les universités camerounaises. En outre, Pour alléger le fonctionnement académique et financier des établissements publics d'enseignement supérieur,

---

<sup>71</sup> Décret n° 93/028 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de N'Gaoundéré.

<sup>72</sup> Décret n° 93/029 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Dschang.

<sup>73</sup> Décret n° 93/030 du 19 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Douala.

<sup>74</sup> Décret n° 93/034 du 29 janvier 1993 portant organisation de l'Université de Buea.

<sup>75</sup> Décret n° 93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I.

<sup>76</sup> Décret n° 93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé II.

il serait judicieux de les affranchir de certaines règles imposées pour l'administration. Référence est faite ici aux possibilités d'acheter directement et à moindre coût des objets et matériels pédagogiques et d'enseignement (ordinateurs, matériels de réseaux, etc.) plutôt que de passer par des procédures classiques de passation de marchés. Donner aux universités une bien plus grande flexibilité de fonctionnement semble essentielle.

Malgré les progrès que les lois de 1993 ont pu apporter à la gouvernance des universités, ces dernières doivent relever des défis immenses en ce qui concerne :

- La massification de la population estudiantine ;
- Le manque de processus de qualité à tous niveaux ;
- Le parachèvement de la mise en place du système LMD ;
- La professionnalisation des enseignements ;
- Le financement de la recherche.

#### **Encadré 8.1 : La mise en œuvre des réformes à l'UY1**

**Le statut d'établissement public à caractère scientifique et culturel, l'autonomie académique et financière ainsi que son organisation hiérarchique font de l'université de Yaoundé I, l'université qui a le plus bénéficié de la loi de 1993 en termes de gouvernance.** En effet, force est de constater, en raison du passé « dominant » (avant 1993) de l'Université de Yaoundé, que les lois de 1993 ont vu se scinder en deux universités, que l'immense majorité des documents disponibles, alliée aux recherches infructueuses sur la gouvernance des autres universités, amène à penser que seule l'Université de Yaoundé a réellement mis en place et bénéficie d'une structure de gouvernance de type « international ». Le décret n°93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I (UYI) a apporté un changement notoire dans le statut de l'université, qui est désormais définie comme « un établissement public à caractère scientifique et culturel doté de la personnalité morale et de l'autonomie académique et financière, et placé sous la tutelle du ministre en charge de l'Enseignement supérieur « comprenant » :

- Un conseil d'administration ;
- Un conseil d'université ;
- Un recteur assisté d'un ou de plusieurs vice-recteurs ;
- Un conseiller technique ;
- Des conseils et commissions spécialisés ;
- Une administration centrale ;
- Une agence comptable et une commission financière.

**Bien que jouissante d'une certaine autonomie académique et financière, l'indépendance de l'UY1 peut être questionnée du fait de la présence du gouvernement parmi les instances dirigeantes.** Le CA est composé des services de la présidence de la République et ceux du Premier Ministre, les ministères chargés de l'enseignement supérieur, de la recherche, des finances, des investissements publics et ceux de la fonction publique. En ce qui concerne les finances de l'université, il faut également noter une forte présence du ministère des Finances dans la gouvernance financière de l'université.



#### 4.1 Réponse à la massification de la population étudiante

**La création des universités publiques supplémentaires, la limitation de l'accès aux universités, la mutualisation des équipements, le recourt au secteur privé sont des pistes de solution pour réduire les effectifs pléthoriques dans les universités d'Etat.** En effet, La création de huit universités publiques a résolu, mais seulement transitoirement, le problème de la massification étudiante. Ainsi, dans les années 2010, ce problème est redevenu d'actualité, même si seulement 1 % de la population du pays est inscrit dans l'enseignement supérieur, bien loin des ratios relevés dans certains pays émergents. Néanmoins plusieurs options s'offrent aux pouvoirs publics pour faire face à cette situation.<sup>77</sup>: i) continuer à créer des universités publiques, mais en les soutenant par des moyens financiers et personnels enseignants et administratifs ; ii) conserver le nombre d'universités publiques tout en limitant l'accès ; iii) mutualiser les équipements pour mieux gérer la massification des effectifs ; et iv) soutenir encore plus l'enseignement privé. Cette dernière option rejoint les choix stratégiques majeurs pour l'avenir du pays en ce qui concerne la professionnalisation des formations, plus en lien avec les besoins immédiats du pays, mais proposées actuellement à des prix très élevés.

#### 4.2 Qualité des enseignements, taux d'encadrement et soutien public

**Les dépenses publiques par étudiant ont drastiquement diminué passant de 2 000 000 FCFA en 1980 à 250 000 FCFA en nos jours.** La dépense publique annuelle par étudiant était d'environ 2 millions de FCFA en 1980, environ 300 000 FCFA en 1994, et est restée à peu près constante jusqu'à présent, environ 250 000 FCFA/étudiant (environ 450 dollars des États-Unis/étudiant, voir le chapitre 3 sur les finances de l'éducation).

**La qualité de l'enseignement dans les universités publiques est compromise par un ratio d'encadrement qui reste parmi les plus élevés d'Afrique, malgré une amélioration de cet indicateur entre 2011 et 2017.** Une comparaison du ratio d'encadrement dans l'ES au Cameroun à celui de l'ensemble des pays africains permet de constater qu'il arrive en dernière position. Seuls le Soudan et la Mauritanie possèdent des ratios d'encadrement très élevés, respectivement de 43 et 46 étudiants/enseignant, encore bien en dessous de celui du Cameroun. Le Cameroun devra évidemment se concentrer sur ce chiffre très élevé qui empêche tout enseignement de qualité et en particulier inhibe les capacités de l'ES camerounais à répondre aux besoins en compétences.

---

<sup>77</sup> Les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur camerounais.

**Tableau 8.5 : Évolution du ratio d'encadrement sur l'ensemble des universités d'État**

Année	Nombre d'enseignants	Nombre d'étudiants	Ratio d'encadrement
2010	3 147	178 491	57
2011	3 228	207 887	64
2012	4 084	209 036	51
2013	4 388	228 822	52
2014	4 039	244 704	61
2015	4 077	217 547	53
2016	4 437	237 761	54
2017	4 678	247 009	53

Source : Auteurs à partir des annuaires statistiques du MINESUP

**Tableau 8.6 : Ratio d'encadrement des pays africains**

Pays (année)	Ratio d'encadrement	Pays (année)	Ratio d'encadrement
Côte d'Ivoire (2014)	9	Gambie (2012)	23
Cap Vert (2014)	10	Rwanda (2014)	23
Congo (2013)	12	Égypte (2014)	24
Rép. dém. Congo (2013)	15	Togo (2014)	24
Mozambique (2014)	15	Angola (2015)	25
Niger (2015)	15	Burundi (2014)	25
Tunisie (2012)	15	Sénégal (2014)	26
Namibie (2014)	16	Maroc (2015)	27
Zimbabwe (2015)	18	Ghana (2014)	30
Botswana (2016)	20	Éthiopie (2014)	31
Burkina Faso (2014)	20	Mauritanie (2013)	43
Libéria (2012)	22	Soudan (2014)	46
Algérie (2014)	23	<b>Cameroun (2014)</b>	<b>52</b>

Source : UNESCO

**En ce qui concerne le niveau des personnels enseignants, seuls 10 % d'entre eux sont titulaires d'un grade de rang magistral**, ce qui peut considérablement influencer l'encadrement en matière de recherche et de formation doctorale.

### 4.3 Tutelle des universités d'État sur les IPES

**Sous la tutelle académique des universités publiques, les IPES contribuent à la structuration de l'ES en captant une part de la demande, en diversifiant l'offre de formation et en participant à la complémentarité des offres.** L'ouverture de l'ES aux établissements privés au Cameroun<sup>78</sup> visait principalement à soutenir le secteur public, incapable de répondre à la massification de la population étudiante. Cette implication du secteur privé a aussi pour rôle d'introduire une plus grande souplesse

<sup>78</sup> Circulaire n°13/0003/MINESUP/DAUQ/DAJ du 22 octobre 2013 relative aux modalités d'exercice et aux conditions de la tutelle académique des Instituts privés d'enseignement supérieur (IPES) par les universités d'État.

de l'offre de formation pour une meilleure adaptation au marché du travail, ce dont les universités publiques, d'après le MINESUP, étaient incapables. En outre si l'État camerounais a encouragé l'apparition du secteur privé dans le domaine de l'ES, c'était bien dans un but de complémentarité des deux offres.

**La fonction de tutelle des Université d'Etat consiste au contrôle des formations et à la validation des diplômes.** Dans la pratique, la tutelle académique qui s'apparente, de fait, à une gouvernance directe et concerne : (i) la conception et l'approbation des programmes d'enseignement, (ii) le suivi des enseignants, (iii) l'échange des étudiants et des enseignants, (iv) le suivi et l'évaluation des étudiants, (v) les infrastructures d'accueil et de formation, (vi) les ressources humaines et financières, (vii) la discipline et l'éthique, et la diplomation. Les diplômes délivrés sont valides uniquement lorsque les IPES qui les délivrent sont accrédités et lorsqu'ils sont non accrédités, ils doivent être sous tutelle d'une université d'Etat.

**Les universités d'Etat assurent la tutelle des IPES, ce qui leur permet de délivrer des diplômes de licence et de master.** Les huit universités d'Etat sont impliquées dans la tutelle des IPES, comme l'indique le tableau 8.8. Au total, 1 021 diplômes de licence et de master sont délivrés par les IPES, sous tutelle des universités d'Etat. Comme décrit dans le tableau, l'ensemble des domaines de formation est concerné par cette procédure.

**Tableau 8.7 : Distribution du nombre d'IPES suivant leur université de tutelle et des domaines de formation portés par les IPES**

Université d'État	Licence	Master	Licence + Master
Bamenda	76	9	85
Buea	98	35	133
Douala	219	201	420
Dschang	165	21	186
Maroua	43	16	59
N'Gaoundéré	18	15	33
Yaoundé I	21	7	28
Yaoundé II	40	37	77
<b>Total</b>	680	341	1 021
Domaine de formation			
Éducation	16	1	17
Lettres et Arts	21	9	30
Sciences sociales, commerce et droit	302	152	454
Sciences	63	44	107
Ingénierie, industrie de transformation et production	103	43	146
Agriculture	28	36	64
Santé et protection sociale	95	59	154
Services	52	25	77
<b>Total</b>	680	369	1 049

Source : Données MINESUP, 2016, reformatées

Les enquêtés sur le suivi des activités de tutelle académique ont permis de mettre en exergue la bonne application de certains points de la convention *de tutelle notamment le respect de la discipline et de l'éthique ; la création et l'approbation des programmes d'enseignement etc. Cependant il existe également*

*des aspects non appliqués* par les IPES *notamment* le cadre juridique et les obligations contractuelles qui entourent la convention de tutelle. En effet, des mécanismes sont mis en œuvre pour contrôler l'évolution des actions du MINESUP sur les IPES. Dans un souci de suivi de la gouvernance des activités des IPES, le MINESUP a examiné en 2017 (par des enquêtes<sup>79</sup> menées auprès des IPES<sup>80</sup>) les activités de tutelle académique effectivement mises en œuvre par les universités d'État et les IPES. Parmi les points les plus suivis dans les textes de conventions des tutelles des IPES, figurent le respect de la discipline et de l'éthique ; la création et l'approbation des programmes d'enseignement ainsi que le suivi de leur évaluation ; la disponibilité des ressources humaines et financières ; et les missions d'information et de communication. Néanmoins, les IPES n'obéissent pas suffisamment (toujours d'après le MINESUP) au cadre juridique qui entoure les conventions, ni aux obligations contractuelles prévues. En particulier, les résultats des missions d'inspection et d'évaluation des programmes ne sont que rarement pris en compte, tout comme les critères de création et d'approbation des programmes. Il en découle que d'une manière générale, les critères académiques prévus dans les conventions signées entre universités d'État et IPES ne sont pas appliqués.

Les raisons de ces décalages entre textes de conventions et application effective sur le terrain, sont multiples et incluent :

- **La différence de couverture géographique entre une université d'État et l'IPES sous tutelle.** Souvent très dispersée et éloigné sur différentes régions, donc difficilement « contrôlable ». Par exemple, l'université de Douala possède la tutelle en plus des IPES du littoral, de ceux d'autres régions comme le centre (Yaoundé), le sud (Ebolowa et Sangmélina) et le nord-ouest (Bamenda) ;
- **La faiblesse des ressources humaines des IPES conduisant à de très forts taux d'encadrement des étudiants et des programmes.** Cette donnée concerne les personnels académiques, administratifs et techniques ;
- **L'absence d'implication des universités de tutelle dans les processus de certification et de diplomation des étudiants des IPES ;**
- **La non-validation de la quasi-totalité des programmes de formation des IPES par les Conseils d'université des universités de tutelle.** Ce qui pose un problème majeur de gouvernance croisée.

La décision du Cameroun de placer les IPES sous la tutelle et d'une certaine manière sous la gouvernance directe des universités d'État partait d'une part, de la volonté d'élargir à la fois le spectre de formations offert aux étudiants et, d'autre part, de répondre à la massification étudiante, paramètre commun aux états d'Afrique de l'Ouest.

## 5. Budget de l'enseignement supérieur

**Le soutien de l'État camerounais à ses universités d'État se situe en valeur relative (PIB/habitant) dans la moyenne africaine.** Lorsqu'on examine plus en détail la manière dont les soutiens sont répartis, l'image

---

<sup>79</sup> Rapport de l'Inspection générale académique (IGA) (2017) : La tutelle académique des universités d'État sur les institutions privées d'enseignement supérieur au Cameroun.

<sup>80</sup> Avec un taux de réponse d'environ 55 %, on remarque l'absence pénalisante d'un système d'information centralisé

est différente. Tout d'abord, une partie importante (environ 1/3) des dotations d'État est consacrée aux aides sociales plutôt qu'à l'enseignement et à la recherche.

**Le financement de l'éducation au Cameroun repose sur les appuis des partenaires**, la mise en place d'une cellule de prospection et de prévision au sein du Ministère de l'ES permettrait d'anticiper l'arrêt progressif des aides et soutiens extérieurs pour tendre vers l'autosuffisance des établissements à l'horizon 2030. Les pistes de réflexion de cette nouvelle cellule pourraient porter sur :

- Les nouvelles sources de financement propres (AGR) des universités ;
- Le renforcement de l'implication des différents acteurs financiers (familles, société civile, acteurs socioéconomiques etc.) dans les instances de gouvernance, notamment le conseil d'administration (CA) et le conseil d'université (CU) ;
- La revue des clés de répartition des budgets d'État, notamment pour que les dotations de projets précédemment évalués soient davantage transparentes. Ceci est aussi le cas pour les budgets d'État non fléchés sur les projets soutenus par les partenaires.

## 5.1 Ressources

*Élargir la diversification des ressources propres des universités et établir un mode de répartition fiable et juste des budgets est toujours un sujet d'actualité.*

**L'État camerounais garantit une certaine autonomie financière aux universités publiques.** Il soutient financièrement (subventions de fonctionnement et d'investissement) les universités, outre les financements générés par les activités des établissements eux-mêmes : frais d'inscriptions (le décret 93/033 du 19 janvier 1993 instituant le paiement des droits universitaires dans les universités publiques camerounaises<sup>81</sup> est une révolution majeure dans le paysage de l'enseignement supérieur camerounais, et même une innovation majeure en Afrique francophone)<sup>82</sup>, concours et autres sources de revenu, toutes activités génératrices des revenus (AGR). Ces différentes sources de financement sont représentées dans le tableau 8.8.

**L'augmentation des ressources allouées aux universités a permis de maintenir constant, le financement moyen par étudiant entre 2010 et 2016.** Le total des ressources propres et d'État des universités publiques a augmenté d'environ 27 % en 7 ans (2010-2016), passant de 91,6 à 116 millions de dollars É.-U. Néanmoins, du fait de l'augmentation de la population estudiantine durant la même période, le financement par étudiant est resté sensiblement constant, se situant aux alentours de 500-600 dollars É.-U. par étudiant. Ce montant reste dans la moyenne africaine, mais est relativement faible, en valeur absolue, par rapport au niveau mondial.

---

<sup>81</sup> Les étudiants inscrits dans les universités publiques doivent désormais s'acquitter de droits d'inscription annuels d'environ 90 dollars des États-Unis (É.U.) par an.

<sup>82</sup> Les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur camerounais, UNESCO 2012, M. F. Ndjodo, C. Awono.

**Tableau 8.8 : Évolution des ressources et sources de financement des institutions universitaires (en millions de dollars É.- U.), hors contributions externes au Cameroun**

	2010	2011	2012	2013	2014*	2015	2016
Ressources propres dont AGR	34,46	30,05	32,84	40,14	43,45	50,17	44,31
Subventions (État) de fonctionnement	40,20	33,79	42,97	51,91	56,20	62,93	54,36
Subvention (État) d'investissement	16,98	7,81	17,08	24,24	26,24	29,48	17,52
<b>Total des ressources propres</b>	91,64	71,65	92,89	116,28	125,89	142,58	116,19
Financements d'État/ Total des ressources	62 %	58 %	65 %	65 %	65 %	65 %	62 %
Nombre d'étudiants dans les universités d'État	178 500	207 900	209 000	228 800	244 700	217 547	237 800
Financement (État + AGR) /étudiant (dollar É.-U.)	514	344	444	508	516	657	489

Source : MINESUP

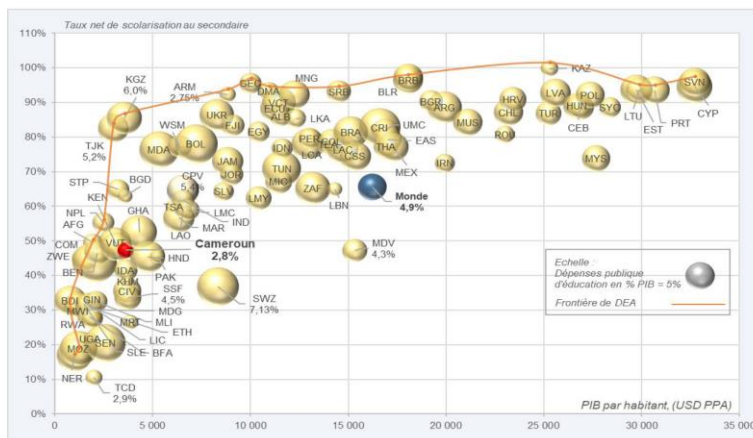
**Paradoxalement, l'effort public (relativisé au PIB) total par étudiant camerounais paraît, en valeur relative, plus élevé en Afrique francophone qu'ailleurs.** Tous coûts compris, en proportion du PIB/habitant, un étudiant camerounais coûte plus cher pour son pays qu'un étudiant issu d'une autre région du monde hors Afrique. En 2005, la dépense publique par étudiant représentait environ 2,79 fois le PIB par habitant au Cameroun (et environ le même en Afrique), contre 0,52 fois dans les pays en développement hors Afrique.

**La part du PIB allouer à l'éducation reste faible au Cameroun et lorsqu'on rapporte ces dépenses d'éducation au budget de l'Etat, elle a tendance à diminuer.** Le soutien de l'État camerounais à son enseignement supérieur provient, d'une manière plus générale, de la part très modérée des dépenses publiques d'éducation (DPE) du Cameroun par rapport à son PIB, *i.e.* Environ 2,8 % (monde : DPE/PIB environ 4,9 % ; Ghana environ 5 % ; Sénégal environ 7 %) (Graphique 8.4). Il faut noter cependant une tendance générale à la réduction du soutien de l'État camerounais ces dernières années comme l'indique le déclin des dépenses d'éducation ramenées au budget de l'État, qui passent de 20,5 % en 2009 à 14,9 % en 2018.

**Dans l'ES les financements ne sont pas effectués au profit de la qualité et de la pertinence.** Comme le mentionne l'UNESCO<sup>83</sup>, dans de nombreux pays de l'Afrique francophone, une part importante des dépenses en ES n'est pas dirigée vers les activités effectives d'enseignement ou de recherche. Ce sont souvent les dépenses sociales et/ou les aides financières accordées aux étudiants qui drainent la part la plus importante de ces budgets. Typiquement, environ un tiers de la dépense publique en direction des étudiants est consacrée aux dépenses sociales. Ceci semble aussi être le cas au Cameroun.

<sup>83</sup> Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage pôle de Dakar, novembre 2008.

**Graphique 8.4 : Comparaison internationale : PIB/habitant, dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et TNS secondaire (figure UNESCO)**

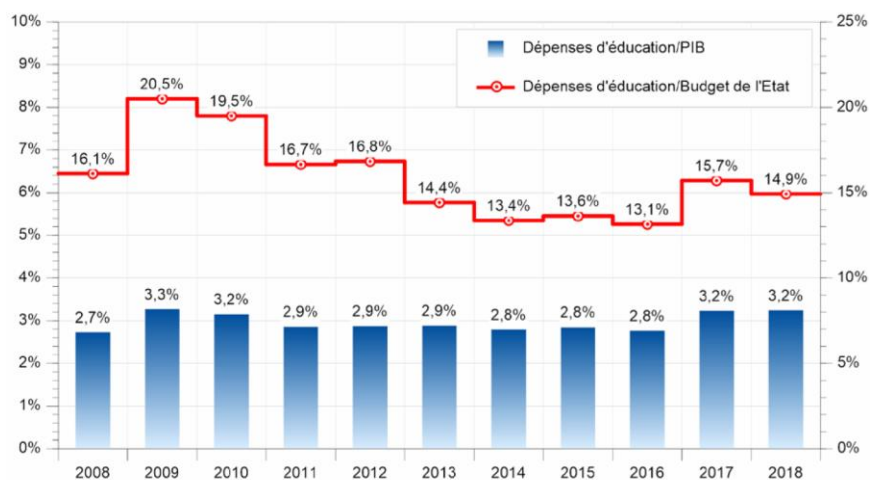


Source : Auteur, d'après les données de l'Unesco, données les plus récentes de la période 2013-2016

AFG : Afghanistan, ALB : Albanie, ARG : Argentine, ARM : Arménie, BDI : Burundi, BEN : Bénin, BFA : Burkina Faso, BGD : Bangladesh, BGR : Bulgarie, BLR : Bélarus, BOL : Bolivie, BRA : Brésil, BRB : Barbade, CEB : Europe centrale et les pays baltes, CHL : Chili, CIV : Côte d'Ivoire, CMR : Cameroun, COL : Colombie, COM : Comores, CRI : Costa Rica, CSS : Petits états des Caraïbes, CYP : Chypre, DMA : Dominique, EAS : Asie de l'Est et Pacifique, ECU : Equateur, EGY : Egypte, EST : Estonie, ETH : Éthiopie, FJI : Fidji, GEO : Géorgie, GHA : Ghana, GIN : Guinée, GTM : Guatemala, HND : Honduras, HRV : Croatie, HUN : Hongrie, IDA : IDA totale, IDN : Indonésie, IND : Inde, IRN : Iran, JAM : Jamaïque, JOR : Jordanie, KAZ : Kazakhstan, KEN : Kenya, KGZ : République kirghize, KHM : Cambodge, LAC : Amérique latine et Caraïbes, LAO : Lao, LBN : Liban, LCA : Sainte-Lucie, LIC : Faible revenu, LKA : Sri Lanka, LMC : Revenu intermédiaire, tranche inférieure, LMY : Revenu faible et intermédiaire, LTU : Lituanie, LVA : Lettonie, MAR : Maroc, MDA : Moldova, MDG : Madagascar, MDV : Maldives, MEX : Mexique, MIC : Revenu intermédiaire, MLI : Mali, MNG : Mongolie, Monde : Monde, MOZ : Mozambique, MRT : Mauritanie, MUS : Maurice, MWI : Malawi, MYS : Malaisie, NER : Niger, NPL : Népal, PAK : Pakistan, PER : Pérou, POL : Pologne, PRT : Portugal, ROU : Roumanie, RWA : Rwanda, SEN : Sénégal, SLE : Sierra Leone, SLV : El Salvador, SRB : Serbie, SSF : Afrique subsaharienne, STP : Sao Tomé-et-Principe, SVN : Slovénie, SWZ : Swaziland, SYC : Seychelles, TCD : Tchad, TEA : Asie de l'Est et Pacifique, THA : Thaïlande, TJK : Tadjikistan, TSA : Asie du Sud, TUN : Tunisie, TUR : Turquie, UGA : Ouganda, UKR : Ukraine, UMC : Revenu intermédiaire, tranche supérieure, VCT : Saint-Vincent-et-les Grenadines, VUT : Vanuatu, WSM : Samoa, ZAF : Afrique du Sud, ZWE : Zimbabwe

**La forte orientation du budget de l'éducation vers les activités sociales au détriment des activités académique traduit la mauvaise allocation du budget dédié à l'ES et réduit l'efficacité des formations.** En effet, les aides sociales très élevées sont en partie à l'origine de l'incapacité du Cameroun à recruter davantage d'enseignants pour offrir de meilleures conditions d'encadrement à leurs étudiants (taux d'encadrement moyen élevé sur l'ensemble du pays évalué à 53% en 2017). Il serait possible d'imaginer une tendance à une meilleure répartition des budgets alloués à l'ES entre les dépenses sociales et celles plus directement consacrées à la qualité de la pédagogie et de la recherche. Au Cameroun, la part des financements d'État est restée constante : environ 60 %-65 % entre 2010 et 2016 (voir graphique 8.5).

**Graphique 8.5 : Dépenses publiques d'éducation par rapport au budget de l'État et par rapport au PIB**



Source : FMI et MINFI

**En revanche, l'ES est fortement dépendante du financement de l'État car ces activités génératrices de revenu sont d'environ 6% du montant de financement global des universités.** Les institutions universitaires publiques n'ont pas de dispositifs capables de produire les ressources à même de financer les dépenses des universités, dans la mesure où les AGR ne représentent en moyenne qu'environ 6 % du montant total annuel des financements des universités (non indiqué sur le graphique 8.5).

**L'orientation des ressources d'investissement des universités publiques est problématique.** Les soutiens de l'État camerounais à l'investissement dans l'enseignement supérieur découlent normalement d'évaluations réalisées avec soin. Les budgets attribués suivent une analyse détaillée de ces évaluations. Cependant, les CA des différentes universités semblent parfois réorienter une partie importante des dotations vers des projets autres que ceux dont l'évaluation a conduit au soutien financier.

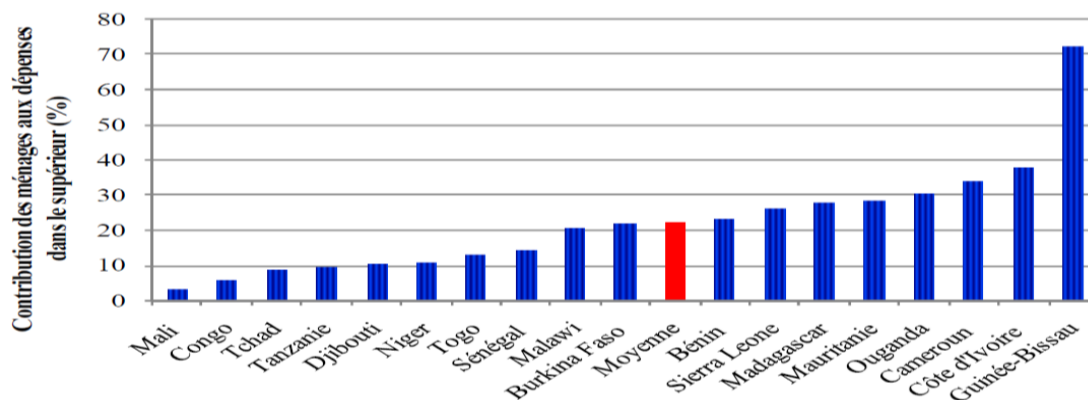
**Les clés de répartition des budgets sont fondées sur les effectifs des établissements et leur historique plutôt que sur des indicateurs ou critères de performance.** Même si ces données sont exigées par le ministère, les universités semblent encore incapables de les fournir en raison de l'absence d'outils de pilotage et de système d'information même basique. De plus, il semble exister un manque flagrant de ressources humaines pour produire ces rapports de performance.

**Les coûts supportés par les ménages pour avoir accès à l'ES varient en fonction du type de formation sollicité et le coût minimal est de 100 dollars É.-U. par an.** Les frais d'inscription dans les universités



publiques sont de l'ordre de 100 dollars É.-U. par an. Ces frais annuels sont beaucoup plus élevés pour les formations professionnalisantes, typiquement entre 170 et 2 200 dollars É.-U.<sup>84</sup>.

**Graphique 8.6 : Part des ménages dans les dépenses nationales pour l'enseignement supérieur dans un échantillon de pays africains (en pourcentage)**



Source : UNESCO

**Plusieurs autres partenaires soutiennent financièrement les universités publiques principalement pour l'acquisition des infrastructures.** En plus des soutiens de l'État et des ressources propres, les universités d'État reçoivent le soutien de partenaires internationaux, tant pour la construction des infrastructures que pour la formation des étudiants. Ainsi, la France, la Chine et d'autres partenaires participent au financement de la construction des structures universitaires publiques. Enfin, le Cameroun reçoit aussi le soutien d'agences ou de fondations internationales pour l'éducation, par le biais de programmes de coopération internationale.

**L'absence de soutien financier public aux IPES entraîne un coût de la formation plus élevé.** Les IPES ne sont pas soutenues financièrement par l'État, et subsistent grâce à des frais d'inscription beaucoup plus élevés, de l'ordre de ceux des formations à caractère professionnalisant.

<sup>84</sup> Quelques exemples : à l'Université de Dschang, la formation en master II professionnel en Droits de l'homme, droit pénal international et droit international humanitaire coûte 340 dollars É.-U. par an pour les étudiants non travailleurs et 600 dollars É.-U. par an pour les travailleurs, à la faculté des sciences juridiques et politiques. À la Faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Yaoundé II, le master de droit des affaires internationales et fiscalité coûte 1 200 dollars É.-U. par an. Le master en stratégie, défense, sécurité, gestion des conflits et des catastrophes coûte 1 280 dollars É.-U. par an. À la Faculté des sciences économiques, le master en économie des transports et logistique des échanges coûte 1 280 dollars É.-U. par an. Ces frais d'inscription constituent la seconde source de financement des universités publiques après les subventions d'État.

## 5.2 Orientations pour le futur

Plusieurs réponses peuvent être envisagées pour rendre le système de soutien financier plus robuste et moins dépendant des aléas. Notamment :

- **Une amélioration de la gouvernance financière constitue un moyen de se prémunir contre les risques.** Outre la diversification des sources de financements qui restent sous contrôle des universités, l'encouragement aux activités génératrices de revenus, ainsi que l'autofinancement interne des établissements, doivent être recherchés.
- **Le développement des activités connexes à l'instar de la création des sociétés de services, ou des travaux d'expertise constituent des moyens efficaces pour aboutir à une stabilité financière.**
- **Le renforcement du rôle des familles dans le cadre de concertation générale sur les financements différenciés des formations.** Ainsi, il est critique de modifier le mode de gouvernance des établissements en l'ouvrant aux « acteurs financiers », dont les étudiants et les parents. Il est important que tous les acteurs financiers soutenant les établissements se sentent impliqués dans la bonne santé économique des universités.

Le Cameroun peut et doit probablement se tourner dans les premiers temps de l'ascension de son enseignement supérieur vers la coopération internationale. Le MINESUP peut coordonner les activités de recherche de financements auprès des agences internationales. Mais ici aussi, la gouvernance de cette démarche vers l'international devra être gérée au mieux par le MINESUP en créant une cellule internationale spécialisée avec des expertises de haut niveau. Cette cellule ministérielle de prospection et de prévision devra aussi anticiper l'arrêt progressif des aides et soutiens extérieurs pour tendre vers l'autosuffisance des établissements à l'horizon 2030.

**L'adéquation formation emploi va permettre d'améliorer la recherche de financement.** Ce drainage par les établissements de sources de financements régulières sera favorisé par une meilleure adéquation des formations technologiques et professionnelles au marché du travail, rendant les universités plus crédibles vis-à-vis des acteurs économiques camerounais.

**Les établissements d'enseignement supérieur du Cameroun devront aussi être les promoteurs de l'égalité sociale en incluant dans le système éducatif les catégories les moins favorisées du pays.** Ces dernières ne devront pas être cantonnées dans les cycles d'enseignement courts mais devront aussi accéder aux cycles longs. La réussite de la montée en puissance de l'enseignement supérieur et de son financement est à ce prix. Le succès à la fois de la réforme du système d'enseignement supérieur du Cameroun et de sa relative autonomie financière dépendra de l'association réussie et de l'adhésion de l'ensemble des catégories socioéconomiques du pays.

## 6. Recherche

**La faible mise en œuvre des mesures existantes, l'absence de plans et d'orientations stratégiques, rendent le développement de la recherche dans l'ES encore embryonnaire.** Bien que la recherche soit balbutiante au Cameroun, Elle possède tous les ingrédients lui permettant de soutenir l'économie et le développement social du pays. Cependant, les mesures structurelles et de gouvernance prévues dans les textes de loi ne sont pas mises en application. Il n'existe pas de véritable plan stratégique d'ensemble, ni de tableau de bord pour son pilotage. De même au niveau des universités, aucun outil de suivi ou d'évaluation n'est prévu. De même, il est à regretter aussi que les cellules de pilotage de la recherche prévues dans les textes ne suivent/gèrent pas la manière d'attribution effective des fonds de recherche sur les projets sélectionnés. Ce flou financier ne concourt pas au dynamisme des équipes de recherche et maintient un doute préjudiciable sur la science au Cameroun. Par ailleurs, Le manque de suivi des activités de recherche, allié à la faible coordination de la gouvernance scientifique entre ministère et universités conduit à un éparpillement des sujets « productifs » de recherche, non portés de manière effective et coordonnée par la communauté des enseignants-chercheurs.

## 6.1 Paysage académique de la recherche

**La loi d'orientation de 2001 a constitué une étape importante dans la structuration et la définition de l'appui au développement de l'ES.** Cette loi d'orientation venait compléter la réforme universitaire de 1993, en replaçant la recherche, le développement et l'innovation au cœur des responsabilités de l'ES.

**La recherche est essentiellement portée par les huit universités d'État, les deux universités virtuelles (nationale et sous-régionale) et par l'Institut africain des sciences mathématiques de Limbe (MINESUP, 2013).** D'après l'enquête du MINESUP de 2016 sur l'état des lieux de la recherche<sup>85</sup>, Il existe environ 120 laboratoires qui seraient impliqués dans des actions de recherche et environ 4 177 enseignants-chercheurs (EC)<sup>86</sup> dans les universités publiques qui travaillent sur différents sujets de recherche.

**Le programme le programme d'action n° 111 intitulé « Structuration, amélioration et valorisation de la recherche et de l'innovation universitaires » est le bras séculier du MINESUP pour accompagner la recherche dans l'ES au Cameroun.** Ce programme, institué en 2012, a concentré un certain nombre de mesures destinées à renforcer la recherche au sein des universités publiques :

---

<sup>85</sup> Enquête sur l'état des lieux de la recherche universitaire au Cameroun. Rapport septembre 2016, PAEQUE.

<sup>86</sup> Une distinction peut être faite entre les EC selon les institutions d'appartenance et les lieux d'exercices. La définition du concept d'EC et donc le chiffre exact associé à leur nombre est ici à prendre avec précaution. En effet, ces personnels académiques, potentiellement impliqués dans les actions de recherche, se répartissent en quatre catégories, comme suit :

EC répertoriés et enseignant effectivement dans les universités ;

EC répertoriés à l'université mais exerçant leur activité de recherche à l'extérieur ;

EC non répertoriés ;

Chercheurs travaillant dans les instituts de recherche sous tutelle du MINRESI, et intervenant comme enseignants vacataires à l'université.

- Institution d'une prime spéciale pour la modernisation de la recherche en faveur des enseignants d'université (Décret n°2009/121 du 8 avril 2009) ;
- Réorganisation du cycle de doctorat (PhD) dans les universités d'État du Cameroun ;
- Création d'Unités de formation doctorale (préfigurant de futures Écoles doctorales) ;
- Incitation à élaborer des plans stratégiques de développement de la recherche dans chaque université (Plusieurs universités publiques ont entamé cet exercice).

## 6.2 Gouvernance de la recherche dans les universités

**Les mesures précédentes prises par le MINESUP s'accompagnent aussi de la mise en place de structures de gouvernance de la recherche.** Ces différentes structures (parfois déjà existantes) comprennent : Le Conseil d'administration (CA), la cellule chargée *du pilotage* de la recherche (CPR), les laboratoires et les équipes qui y travaillent. On notera aussi la création (Arrêté IN° 13/0087 /MINESUP/ SG /CJ/UYI du 31 janvier 2013) des « centres de recherche et de formation doctorale » à Yaoundé 1.

**Il est prévu qu'une cellule de pilotage de la recherche (CPR) ait un rôle central à la fois dans les orientations scientifiques de la recherche et suive aussi les répartitions de crédits.** La CPR doit être placée sous l'autorité du vice-recteur chargée de la recherche est chargée de l'élaboration de la politique générale en matière de recherche, et de son implémentation après validation par le CA. La CPR doit aussi jouer le rôle d'intermédiaire avec le monde des entreprises. Cette cellule organise aussi l'évaluation (interne et éventuellement externe) des activités de recherche. Par ailleurs, la CPR doit mettre en place un projet de financement de la recherche dans l'université et en indiquer les sources possibles de fonds. Le CA doit adopter et valider le projet de politiques générale de la recherche élaboré par la cellule de pilotage.

**Chaque établissement d'enseignement supérieur public, impliqué dans une politique de recherche aurait dû se doter d'un Conseil scientifique (CS),** constitué de six enseignants de rang *magistral* désignés par le chef d'établissement. Le CS détermine les axes et domaines prioritaires de la recherche de l'établissement, qui répondent aux grandes orientations gouvernementales et aux préoccupations propres de l'établissement, avec une priorité donnée aux axes transdisciplinaires. Ce conseil est renouvelé tous les 4 ans.

**Un point important que « souhaite » résoudre ce même arrêté ministériel est le manque de définition claire des liens entre formation et recherche et en particulier l'équilibre entre recherche au niveau doctoral et recherche portée par l'ensemble des EC.** La coordination de thèses par un enseignant « magistral » a parfois dérivé vers une concentration trop forte des crédits et matériels de recherche, au détriment d'une recherche plus délocalisée sur un ensemble plus large d'EC. En outre, l'éthique, l'intégrité scientifique, la gestion des partenariats, la propriété intellectuelle et des brevets, l'évaluation de la recherche et l'orientation des crédits de recherche associés, sont autant de questions que cet arrêté souhaite clarifier.

**Les plans stratégiques qui constituent une boussole et un facteur d'amélioration de l'efficacité ne sont pas disponibles au MINESUP.** Malgré toutes ces mesures prévues par l'arrêté du MINESUP, il n'a pas été possible (sur l'ensemble des documents mis à disposition), d'observer de plan stratégique de la recherche, de tableaux de bord pour son pilotage ou de cartographie des thématiques. Ces éléments devront nécessairement être mis en place dans les différentes universités et centres de recherche souhaitant renforcer la recherche au Cameroun.

### 6.3 Structuration des entités de recherche et formation des personnels

Il est prévu dans l'arrêté de 2013 qu'un laboratoire de recherche comprenne au moins deux équipes de recherche de l'établissement. Ce laboratoire doit participer aux activités d'une Unité de formation et de recherche. L'accréditation de ces laboratoires relève pour l'instant du MINESUP (DAUQ), en attendant qu'un organe externe d'accréditation soit créé.

**Les plafonds d'encadrement par EC varient selon le niveau de l'étudiant.** Les membres des équipes de recherche doivent diriger les travaux d'au moins un étudiant. Pour les étudiants de master l'effectif doit être inférieur à cinq et pour les étudiants de niveau doctorat, l'effectif ne doit pas dépasser trois. Étant donné la nouveauté de ce processus au Cameroun, il est souhaitable que les encadrants de ces équipes soient formés à la gestion des personnels de recherche. Pour ce faire, l'ES doit disposer de services professionnels de transfert de connaissances tels que des services de conseil juridique, financier, commercial ainsi qu'en matière de protection et d'exercice des droits de propriété intellectuelle.

### 6.4 Financement de la recherche

**L'inexistence d'un système d'information fiable en matière de financement de la recherche a contraint au recours à des enquêtes auprès des chercheurs et EC.** La difficulté rencontrée dans ce domaine pour obtenir des chiffres tangibles provient de l'absence de système d'information ou de tout autre moyen fiable et centralisé de collection des données sur l'ensemble du pays. Il convient donc de se fier aux enquêtes émanant des chercheurs et EC ayant bien voulu répondre aux différents questionnaires proposés par le MINESUP<sup>87</sup>.

**Il résulte de ces enquêtes que peu de chercheurs (environ 28 %) bénéficient de subventions dédiées spécifiquement à la recherche.** De plus, très peu d'entre eux (environ 6-7 %) ont pu se voir attribuer des sommes supérieures à 20 millions de FCFA. Ceci est évidemment dommageable pour le développement d'une recherche (en particulier universitaire) de qualité, en soutien notamment aux priorités stratégiques du pays.

**Les raisons structurelles de ce faible soutien « institutionnel » aux programmes de recherche proviennent en partie de l'absence de fonds camerounais injectés de manière compétitive dans des appels d'offres de recherche.** En fait, pour stimuler davantage la recherche scientifique, le financement

---

<sup>87</sup> Enquête sur l'état des lieux de la recherche universitaire au Cameroun, MINESUP, 2016.

de celle-ci devrait, au moins en partie, s'effectuer par le biais d'une coopération université-entreprises (gérée par la CPR). Les fonds propres, les subventions d'État et les fonds de coopération internationaux seraient aussi sollicités. Ceci ne correspond pas à l'état actuel des financements, où plus de 55 % des fonds proviennent de l'étranger (dont 37 % d'Europe), l'État camerounais injectant environ 40 % des fonds et le secteur privé environ 4 %.

**L'Etat s'engage très peu dans le financement de la recherche.** En effet, Les financements publics camerounais sont répartis sur de faibles montants (80 % des subventions de recherche sont inférieurs à 5 millions de FCFA). Aussi, la faible formalisation des financements alloués à la recherche est aussi, semble-t-il, une faiblesse du système. Ainsi, seuls environ 47 % des EC ont reçu des subventions de recherche de manière formalisée par le biais de contrats ou de conventions officielles. Enfin, il est permis de s'inquiéter, en l'absence de cellule de pilotage de la recherche, de la manière dont est décidée l'attribution des fonds et la façon dont le financement est effectivement distribué aux projets retenus.

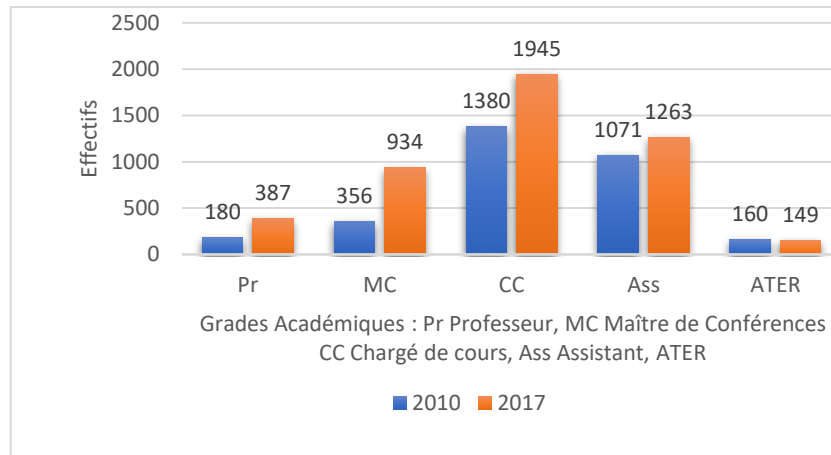
## 6.5 Évaluation de la recherche universitaire

**La mise en place d'un mécanisme de suivi-évaluation s'impose pour garantir la qualité et la pertinence des recherches menées, s'affranchir des conflits d'intérêts et assurer la traçabilité des financements.** Une cellule d'assurance qualité, centrée sur la recherche universitaire, pourrait/devoir être mise en place dans ce but. Or, il semble qu'aucun outil de suivi ou d'évaluation interne (et encore moins externe) n'ait réellement été mis en place par les universités d'État elles-mêmes ou au niveau national par le MINESUP. Ceci est pourtant essentiel à un déroulement correct de la recherche au Cameroun.

## 6.6 Acteurs et secteurs d'activité de la recherche scientifique

**Une croissance du nombre d'EC dans les universités publiques.** Les statistiques du MINESUP montrent que le nombre d'EC est passé de 3147 en 2010 à 4678 en 2017. Sur ces huit années, on note une évolution substantielle du nombre de MC dont le nombre a plus que doubler et du nombre de CC qui a augmenté de 40%. Sur cette période la majorité des enseignants sont de sexe masculin.

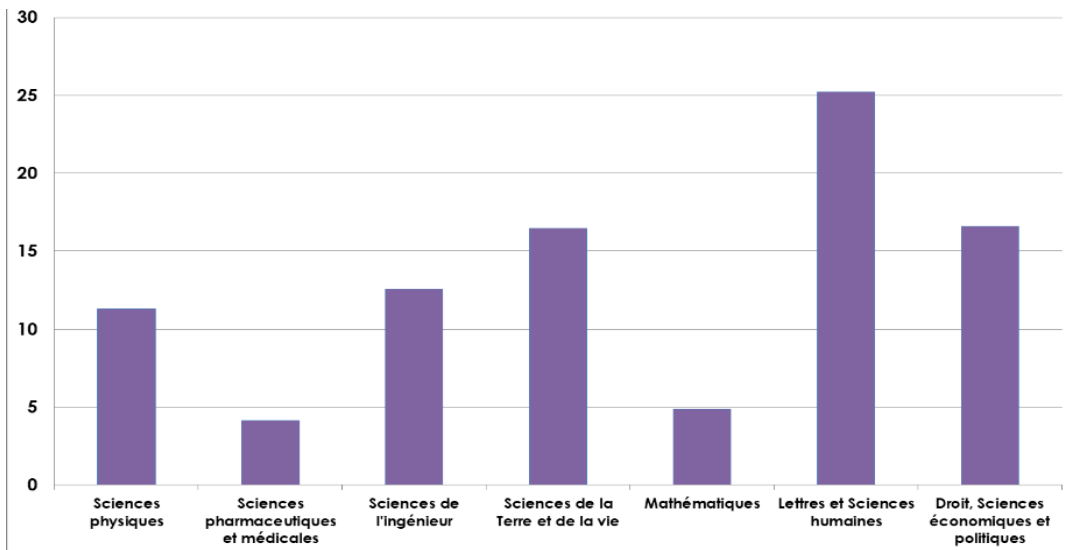
**Graphique 8.7 : Répartition des EC suivant leurs grades académiques : 2010 et 2017**



Source : Annuaire statistiques du MINESUP

**Il existe des disparités dans la distribution des EC selon le domaine d'étude.** Comme indiqué dans le graphique 8.8, les domaines où les EC sont les plus présents sont les sciences humaines, ensuite les sciences de la Terre et de la vie, le Droit et les sciences économiques et politiques. Viennent ensuite, les sciences de l'ingénieur, les sciences physiques et enfin, les mathématiques et les sciences pharmaceutiques et médicales.

**Graphique 8.8 : Répartition des EC par domaine de recherche**



Source : MINESUP

**Il ressort des statistiques qu'il n'existe pas une corrélation entre la concentration des chercheurs dans un domaine d'étude et le niveau de production scientifiques.** L'enquête sur l'état des lieux de la recherche montre que les activités de recherche les plus productives en termes de publications et surtout d'exploitation au niveau sociétal sont respectivement la santé (8,77 %), le secteur rural (agriculture,

élevage, foresterie, etc.) avec 6,75 %, l'éducation et la formation professionnelle (5,28 %), l'énergie (4,50 %), les technologies de l'information et de la communication (3,95 %).

Dans les domaines dont les recherches peuvent aboutir à des brevets ou de *copyrights*, les plus porteurs sont la chimie minérale, organique et analytique (22,6 %), le génie mécanique (12,9 %) et la biochimie (12,9 %).

Ces chiffres divergents pourraient refléter le manque de gouvernance de la recherche à la fois au niveau des établissements, mais peut-être aussi un manque de coordination avec le niveau supérieur, et devraient nécessiter un suivi plus étroit des activités de recherche au niveau national.

## 6.7 Production et qualité de la recherche camerounaise

**Les difficultés de gouvernance, l'absence d'évaluation nationale et la non-clarté des procédures d'attribution des financements (faibles) contribue au classement du Cameroun quant à sa productivité scientifique.** Lorsque référence est faite à la base de données *SCIMAGO*, et que l'indice H (national) de publications est retenu (seul indice « tangible » dans l'ensemble des paramètres de classement fournis), le Cameroun se trouve à la 13<sup>e</sup> place du continent africain. Mais en y regardant de plus près, on s'aperçoit que le taux d'autocitations parmi les scientifiques camerounais est extrêmement élevé par rapport à celui de plus petits pays. Il faut alors pondérer le H facteur national brut par le taux d'autocitations. Le Cameroun se range alors à la 38<sup>e</sup> place des pays africains quant à sa production scientifique.



**Tableau 8. 9 : Index de publications**

Ranking	Country	H index	Self-citations	Ranking	Country	H index	Self-citations
1	South Africa	423	771 119	26	Namibia	91	4 670
2	Kenya	233	91 803	27	Benin	89	9 724
3	Nigeria	181	134 927	28	Rwanda	78	3 598
4	Morocco	179	95 955	29	Mauritius	74	3 194
5	Tunisia	174	141 681	30	Niger	74	2 717
6	Uganda	169	45 222	31	Libya	67	2 162
7	Tanzania	161	42 246	32	Dem. Rep. Congo	61	460
8	Algeria	157	94 937	33	Guinea	60	968
9	Ghana	142	31 015	34	Swaziland	60	745
10	Ethiopia	136	54 208	35	Seychelles	59	1 046
11	Malawi	135	16 561	36	Guinea-Bissau	58	2 672
12	Zimbabwe	128	1 6210	37	Reunion	52	206
13	Cameroon	124	<u>35 163</u>	38	Sierra Leone	52	1 529
14	Senegal	120	14 051	39	Central African Republic	51	639
15	Gambia	119	6 527	40	Togo	50	1 261
16	Zambia	118	10 696	41	Angola	45	944
17	Côte d'Ivoire	111	7 696	42	Eritrea	44	539
18	Burkina Faso	102	13 291	43	Burundi	42	383
19	Gabon	100	5 217	44	Mauritania	40	523
20	Botswana	98	8 537	45	Chad	40	641
21	Congo	97	5 953	46	Liberia	37	581
22	Mozambique	97	6 250	47	Lesotho	36	294
23	Mali	94	5 445	48	Cape Verde	26	240
24	Sudan	92	9 060	49	Equatorial Guinea	25	273
25	Madagascar	91	9 364	50	Djibouti	23	169

Source : SCIMAGO

## 7. Système de formation et son assurance qualité

### 7.1 Système d'assurance qualité externe au Cameroun

**Il n'existe pas au Cameroun de système d'habilitation qui reposerait sur une évaluation des projets de formation.** Les accréditations de programmes et d'institutions sont actuellement menées par des services du MINESUP et par le conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). En l'absence d'autorité administrative indépendante d'évaluation, les universités sont responsables de la qualité de leurs formations. Or, il n'y a pas systématiquement en leur sein de système d'assurance qualité pour évaluer l'efficacité de leurs programmes.

La Direction des accréditations universitaires et de la qualité (DAUQ), service dépendant du MINESUP, mène depuis 4 ans des évaluations d'AQ des établissements universitaires publics sur une base annuelle, à l'aide de la Sous-direction de l'assurance-qualité (SDAQ).

**Le système camerounais confère aux universités la totale latitude développer et de mettre en marche des programmes de formation.** Il n'existe pas de système d'habilitation qui reposerait sur une évaluation des projets de formation, qui pourrait prendre en compte les objectifs, la lisibilité, le positionnement dans l'offre de la formation, l'architecture, les parcours et passerelles possibles, le lien à la recherche pour les masters, les débouchés possibles, l'innovation technologique, etc.

**En l'absence d'autorité administrative indépendante d'évaluation de l'enseignement supérieur, ce sont surtout les universités d'État et la DAUQ qui sont responsables de la qualité de leurs formations.** Les cellules d'AQ des universités, lorsqu'elles existent ne jouent pas encore pleinement leurs rôles, à savoir évaluer *a posteriori* (et publier) l'efficacité de tous les programme de formation avant décision de renouvellement de celui-ci par leurs conseils. Le pilotage par les universités de leur offre de formation et la capacité d'auto-évaluer celle-ci nécessitent un système d'information centralisé et un observatoire pour le suivi des étudiants et des diplômés, ce dont elles sont largement démunies. En ce qui concerne les activités de la DAUQ, une première phase d'accréditation a eu lieu en 2015 (année 2014-2015). La conception d'un référentiel a été élaborée sur la base du référentiel qu'utilise en Afrique le CAMES, dont le Cameroun est membre. Si l'accent est mis sur le soutien à l'enseignement professionnel répondant mieux au besoin des formations, il faut également noter qu'une politique d'harmonisation des programmes a commencé à être mise en place.

## 7.2 Assurance qualité des IPES

**Un dispositif juridique spécifique régit l'enseignement privé par un ensemble de dispositions législatives et réglementaires qui découlent des textes d'orientation de 2001** – parmi lesquels le décret n° 2001/832 du 19 septembre 2001 qui fixe les règles communes applicables aux institutions privées d'enseignement supérieur, et la loi 004/022 du 22 juillet qui fixe les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé.

**Le Cameroun a mis en place un système d'autorisation de création d'établissements privés et d'accréditation des programmes à plusieurs étages** ; l'autorisation de création d'un établissement est suivie par une phase d'autorisation d'ouverture des programmes de formation, qui peut parfois aboutir à un agrément de programmes homologuant l'institution à délivrer des diplômes de l'enseignement supérieur.

**Les programmes et les contenus de programmes sont, de manière générale, arrêtés par chaque université**, même s'ils doivent être approuvés par la tutelle. Le BTS, cependant, reste un examen national et, à ce titre, dispose de programmes arrêtés par le MINESUP.

**Une IPES non homologuée peut préparer ses élèves aux diplômes nationaux de niveau Bac+2 (BTS et son équivalent anglophone HND, DSEP, HPD)** harmonisés et organisés par le MINESUP, ou former ses étudiants dans le cadre de formations conduisant à des diplômes LMD, sous « tutelle académique » d'une université d'État. Cette tutelle est sensée garantir la qualité des enseignements dispensés ainsi que celle des diplômes, en l'absence de structure nationale autonome d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. La délégation de la tutelle des IPES établie par le ministère aux universités d'État présuppose

que celles-ci en ont les compétences techniques et managériales, et les moyens pour assurer cette mission. Or, l'absence d'agence d'assurance qualité nationale ne permet pas de l'affirmer, et un rapport de 2017 du MINESUP sur la tutelle académique<sup>88</sup> établit une cartographie de la tutelle au sein des huit universités d'État et en relève les dysfonctionnements, comme cela a déjà été souligné. La tutelle des programmes par certains établissements semble être purement virtuelle et peu crédible.

**Le MINESUP s'est fixé des objectifs de développement de l'enseignement privé à l'horizon 2025<sup>89</sup>.** Ces objectifs prévoient une classification des IPES en universités (university), en instituts universitaires (University college), en écoles supérieures (Advanced school) ou en instituts de technologie (Polytechnics). Une structure publique nationale d'évaluation externe des IPES est prévue et la durée d'homologation des programmes sera limitée à 4 ans ; son renouvellement sera conditionné à la présentation de preuves de bon fonctionnement. La tutelle académique des universités d'État ne pourra concerner plus du double de programmes que ceux dispensés par l'université elle-même, qui devra obtenir un rapport d'évaluation annuel des programmes sous tutelle. Une série de mesures d'ici à 2025 cherche à encourager les IPES à devenir de véritables institutions autonomes en développant en leur sein recherche et innovation.

### 7.3 Future agence indépendante d'évaluation ?

**Le Cameroun ne dispose pas d'une agence d'Assurance Qualité officielle qui soit indépendante du ministère,** sa mise en place, relayée par des Cellules qualité au niveau des universités, permettrait pourtant de mener des évaluations reconnues internationalement, ce qui impliquera de former des évaluateurs aux standards internationaux, de soutenir matériellement et financièrement le processus d'évaluation, et de renforcer au niveau national la culture de l'auto-évaluation et de l'amélioration continue.

**La mise en place de cette agence indépendante nécessite un toilettage des textes.** Il existe des projets de textes proposant la création de commissions d'AQ et de programmes par filières, mais ces commissions resteraient sous la tutelle du MINESUP, il serait utile de revoir ces textes pour préparer la transition vers une agence indépendante. Par ailleurs, il faudra alors se demander comment elle s'articulera avec les accréditations, et notamment une répartition des rôles entre le CAMES et cette nouvelle agence camerounaise devra être définie, pour prendre en charge l'accréditation des programmes et établissements, une fois que ceux-ci auront été précédemment évalués sur le plan national.

Quoique le Cameroun décide quant à la création d'une agence nationale d'AQ indépendante chargée de l'évaluation (et éventuellement des accréditations) et son articulation entre MINESUP et CAMES, les

---

<sup>88</sup> La tutelle académique des universités d'État sur les institutions privées d'enseignement supérieur au Cameroun (IGA – septembre 2017). Évolution de la mise en œuvre.

<sup>89</sup> Objectifs de développement de l'enseignement supérieur privé au Cameroun à l'horizon 2025 (IGA - 2018).

capacités des personnels en charge de mener ces évaluations et éventuellement accréditations devront être renforcées.

## 8. Efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur

### 8.1 Efficacité interne

**Le Cameroun ne dispose pas encore d'un système d'information national de l'enseignement supérieur, ni pour son pilotage, ni pour l'information au public.** Dans ces conditions, son efficacité interne, en particulier par niveau et par secteur, est difficile à évaluer.

Le nombre global de diplômés en 2017 s'établit par université selon le tableau 8.12 ci-après (données du MINESUP, arrondies à la dizaine la plus proche) :

**Tableau 8.10 : Nombre de diplômés par université d'État en 2017**

	Bac+2	Licence	Master	Doctorat	Total
Bamenda	170	960	500	0	1 630
Buea	40	1 930	440	20	2 430
Douala	740	7 500	2 810	320	11 370
Dschang	0	3 680	1 210	0	4 890
Maroua	0	0	0	0	0
N'Gaoundéré	430	3 970	1 410	20	5 830
Yaoundé I	0	6 410	1 170	0	7 580
Yaoundé II	0	5 670	1 420	0	7 090
<b>Total</b>	1 380	30 120	8 960	360	40 820

Source : MINESUP

**Le nombre de diplômés par genre n'est connu que partiellement.** Calculé sur les universités de Bamenda et de Yaoundé II, pour lesquelles ces données sont disponibles, on constate que les femmes représentent 48 % des diplômés, ce qui est légèrement supérieur au pourcentage de femmes inscrites dans l'enseignement supérieur.

Les taux de réussite globaux par cycle conduisant à ce nombre de diplômés sont peu pertinents, car ils ne sont pas différenciés par domaine de formation. Aussi, il est difficile d'avoir des taux agrégés sur l'ensemble des universités en l'absence d'harmonisation des intitulés de domaine et de mention et d'accès aux données par mention. L'analyse de l'annuaire statistique du MINESUP (2017) permet de tirer les constats suivants pour le niveau master<sup>90</sup>:

---

<sup>90</sup> L'analyse du taux de réussite en licence est encore plus problématique car elle ne peut se limiter au ratio diplômés/inscrits en L3. Un bon indicateur d'efficacité d'une formation en licence est le taux de réussite calculé sur le nombre de diplômés de L3/nombre d'inscrits en L1 à l'année L3, qui se dirigent effectivement vers cette L3, ce qui est impossible à calculer sans un suivi de cohorte précis, du fait des nombreuses possibilités d'accès à la L3. Le seul taux diplômés/inscrits en L3 est clairement inférieur à celui du master, et les disparités selon les formations ou

- Le nombre de diplômés d'un master par rapport au nombre d'inscrits en M2 dans les facultés des sciences est relativement stable, autour de 65 % (par exemple Faculté des Sciences UD 64 %, FS UD 63 %, etc.) alors qu'il est peut-être largement plus élevé dans des filières professionnelles (ENSET UD 83 %, FGI UD 99 %, ENSP UYI 74 %, etc.) ;
- Les taux de réussite sont plus variables en sciences humaines et sociales et souvent plus élevé dans les filières juridiques (FSJP UD 83 %, FSJP UD 73 %, etc.) ;
- Ces taux chutent en général dramatiquement au calcul du ratio diplômés/effectifs en M1 à cause de la déperdition au passage du M1 au M2 (par exemple FS UYI 55 %), mais l'absence de suivi de cohortes rend peu crédibles les valeurs calculées par établissement car des formations apparaissent parfois seulement au niveau M2 (professions réglementées en Droit par exemple), ou *a contrario* seulement en M1 sans connaître les parcours réels des étudiants à l'issue du M1.

Le taux de réussite des formations courtes en IPES est disponible dans les annuaires statistiques. En 2017, ce taux approchait 70 % (en léger recul par rapport à l'année précédente).

**Tableau 8. 11 : Taux de réussite globale en 2017 par niveau d'obtention de diplôme**

Diplôme	Effectifs	Admis	Taux de réussite
BTS	13 798	9 184	66,6 %
DSEP	2 361	1 652	70 %
HND	2 081	1 665	80 %
HPD	99	96	97 %
<b>TOTAL</b>	<b>18 339</b>	<b>12 597</b>	<b>68,7 %</b>

Source : MINESUP

## 8.2 Efficacité externe

Il est difficile d'évaluer l'efficacité externe de l'ES en l'absence d'un suivi systématique et formalisé des diplômés. Le suivi de l'insertion des diplômés nécessite l'élaboration d'un Système d'Information (SI) national de l'enseignement supérieur, connecté à des SI effectifs des universités, et au déploiement d'observatoires de l'insertion, tous connectés à l'observatoire national des métiers des diplômés de l'ES (OMDES). Aussi, le suivi de l'insertion des diplômés devra s'accompagner d'une meilleure connaissance des besoins de l'économie en s'appuyant sur les informations provenant du secteur productif lui-même (par le biais des branches professionnelles et des chambres de métiers).

**Les documents internes d'état des lieux de l'enseignement supérieur font état d'une efficacité externe qualifiée « d'anecdotique »<sup>91</sup>.** Ce qualificatif est imputable en partie à la faible propension des universités publiques à adapter leurs offres de formation aux attentes de la société, conduisant à un faible taux

---

établissements sont très importantes. Sans surprise, les taux les plus élevés se retrouvent dans les filières sélectives ou d'une façon générale professionnelles (par exemple ISH UD 89 %).

<sup>91</sup> Le chapitre 5 sur l'efficacité externe propose quelques résultats pour l'ES à partir des données des enquêtes ménages.

d'insertion professionnelle des diplômés, dont la majorité vient de filières généralistes et de niveau supérieur à la licence. Le taux d'abandon en premier cycle se traduit par une sortie précoce d'étudiants sans diplôme universitaire, qui s'élèverait à 10 % des étudiants inscrits, et augmente ainsi le taux de chômage. Celui-ci serait de 25 % à 30 % pour les jeunes issus de l'enseignement supérieur, mais ce taux est supérieur pour les étudiants sortis sans diplôme, ainsi que pour ceux diplômés qui sont issus de formations de sciences humaines et sociales, ou même de formations académiques en général. À l'opposé, les formations en santé ou en numérique ont des taux d'insertion s'élevant à 90 %. Le temps d'accès au premier emploi serait de 2,5 ans en moyenne, et atteindrait 4,5 ans pour les disciplines à l'employabilité la plus faible. Le conditionnel est employé ici à propos de données issues de documents de travail internes, en l'absence de données officielles.

**Conscient de ce constat, même avec des données partielles, l'État camerounais encourage la poursuite de la professionnalisation des enseignements, promue par les textes et accompagnée le programme d'appui à la composante technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur.** Dans ce cadre, des lignes directrices ont été établies (Lignes directrices en matière de professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun 2018)<sup>92</sup>. Elles demandent une participation des milieux professionnels dès l'élaboration des programmes. L'équipe pédagogique d'une formation professionnelle doit être à parité entre enseignants académiques et professionnels et une véritable méthodologie d'approche par les compétences doit être mise en œuvre dans la formation. Ces lignes directrices offrent aux universités un guide pour le suivi des étudiants dans l'apprentissage du monde professionnel par le biais des stages ou de l'alternance. Les universités d'État doivent être accompagnées dans leur effort de professionnalisation qui ne peut être totalement dédié au secteur privé, même avec les objectifs d'une meilleure tutelle universitaire, ne serait-ce que par équité devant l'accès à l'enseignement supérieur, les frais de scolarité étant libres dans le secteur privé.

#### **Encadré 8.2 l'adéquation formation-emploi**

*Un problème de répartition entre les disciplines...*

Si les domaines scientifiques et technologiques sont moins représentés (en formations tant qu'en effectifs) dans l'offre de formations de l'enseignement supérieur, ils le sont aujourd'hui suffisamment au niveau L et M, en comparaison aux autres pays, et vis à vis des emplois.

La sous-représentation des domaines scientifiques et technologiques peut trouver son origine dans différents facteurs : continuité des séries proposées en enseignement secondaire, déjà en déséquilibre, attractivité de certaines filières (valorisation des métiers d'encadrement vs filières « professionnelles » perçues comme « manuelles » y associant servitude), modèle économique des IPES (plateformes technologiques plus coûteuses), et compétences en présence datant des choix initiaux (dus à la nécessité de former les agents d'état), qui se renforcent mécaniquement à chaque recrutement...

---

<sup>92</sup> Lignes directrices en matière de professionnalisation des enseignements universitaires au Cameroun (programme d'appui à la composante technologique et professionnelle de l'enseignement supérieur – Mars 2018).

Ce constat ne doit pas pour autant conduire à recommander aujourd'hui d'entreprendre ou de poursuivre un redéploiement en faveur des sciences et technologies à tous les niveaux de formation (en particulier L et M) :

- en premier lieu, une diversification en faveur de tel ou tel secteur ne peut être entreprise qu'avec une connaissance fine de l'employabilité des diplômés ce qui ne pourra être possible qu'avec le déploiement d'observatoires de l'insertion ;

- La part des actifs dans le secteur industriel est extrêmement faible au Cameroun (autour de 2,5%<sup>93</sup> en 2013) et est en baisse régulière (12,6%<sup>94</sup> en 2010 – mais selon une source différente) dans une population active croissante. En comparaison, le secteur agricole occupe une part bien plus importante (53%<sup>95</sup>), quoiqu'en constante baisse. Le secteur des services est celui qui croît le plus (23%<sup>96</sup>) mais c'est le secteur le plus souvent informel ;

- Le marché du travail est caractérisé par une prépondérance du secteur informel. Le taux d'informalité se situe à 90,5% en 2010 (ce taux ne se réduit pas : 90,4% en 2005) et les jeunes de 15-34 ans exercent en majorité (92,0%) dans le secteur informel<sup>97</sup>.

- La part de presque 30% de l'offre de formation vers les sciences est déjà une proportion importante, et plus élevée que dans les pays comparables (16<sup>e</sup> place sur 98 pour lesquels cette statistique est disponible) ;

- L'offre de l'enseignement supérieur s'est déjà largement diversifiée ces dernières années et des établissements technologiques des universités d'état ont ouvert très récemment. De même, l'offre des IPES s'est considérablement accrue ces dernières années. La situation a donc largement évolué récemment, et cette trajectoire va se poursuivre mécaniquement, car c'est la mise en place des plateformes techniques, la formation des premiers enseignants, etc., qui sont les étapes les plus difficiles. Le document de développement stratégique (2013-2020) définissait un certain nombre d'objectifs et de domaines prioritaires pour l'ES : le développement et la diversification de l'offre de formations, l'amélioration de la qualité, la maîtrise des effectifs, la professionnalisation, le renforcement des filières scientifiques et technologiques, le développement des formations courtes dans les filières technologiques et professionnelles, une proportion des étudiants en IPES portée à 20% en 2022, l'augmentation du nombre de bacheliers dans les filières scientifiques et technologiques. Ces recommandations se retrouvent effectives dans l'évolution récente de l'enseignement supérieur.

.... *Ou plutôt de de répartition par niveaux ?*

On constate que l'offre de diplômes technologiques dans les universités d'état à Bac+3 (LP, BT), tout comme celle des masters professionnels, est finalement plus conséquente que celle des formations à Bac+2. Cette offre importante proposée aux diplômés à Bac+2 est certainement en partie à l'origine du fait que 80% des diplômés d'un DUT poursuivent leurs études. Ce phénomène s'il se poursuivait, pourrait conduire l'université à ne pas être en mesure de répondre aux besoins du monde professionnel au niveau technicien et conduire à une surqualification de jeunes, se retrouvant sans emploi à l'issue d'études longues dans une économie ne permettant pas de les employer, phénomène déjà observé dans nombre d'autres pays comparables.

Une redéfinition des offres de formations de l'ES en direction de filières plus « appliquées » (et courtes) aurait dû s'articuler autour des axes stratégiques prioritaires mentionnés dans le document stratégique de développement

<sup>93</sup> Cameroon Education CSR\_May 15, 2013

<sup>94</sup> Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel EESI2, Institut national de la statistique

<sup>95</sup> Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel EESI2, Institut national de la statistique

<sup>96</sup> Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel EESI2, Institut national de la statistique

<sup>97</sup> Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel EESI2, Institut national de la statistique

du Cameroun : l'énergie, les bâtiments et travaux publics, les transports, les technologies de l'Information et de la Communication, les Postes et services financiers postaux, les infrastructures de développement urbain et de l'habitat, l'eau et l'assainissement, la gestion domaniale, le tourisme. En plus de ces axes spécifiques, le secteur rural (productions agricoles, agro-industries, sylviculture, transformation du bois) et l'exploitation minière (recherche, exploitation, transformation des ressources minérales), font aussi partie des grands domaines de développement du pays et la dernière enquête sur l'emploi au Cameroun réalisée en 2014, laissait apparaître un manque de qualification dans ces secteurs. Le secteur de la Santé est aussi indéniablement à renforcer pour favoriser la formation dans les filières médicales connaissant des besoins en ressources humaines qualifiées (obstétrique, pharmacie, odontologie...).

L'enseignement supérieur au Cameroun est structuré en universités majoritairement pluridisciplinaires et structurées en établissements selon une logique la plus souvent disciplinaire, et conduisant à une structuration lisible, mais qui ne favorise pas la pluridisciplinarité dans la formation, ni la recherche, ni les passerelles (sauf exception, comme les initiatives de parcours individualisés par des choix de mineures à l'Université de Buea).

La plupart des établissements présentent des offres de formation diversifiées mais essentiellement construites en « filières » tubulaires, et non en pyramides à base large permettant des sorties à différents niveaux de qualification et des passerelles au sein même d'un secteur disciplinaire. Le système conduit à une continue poursuite d'études sans que l'on sache si elle est porteuse d'emploi.

Il apparaît également que l'offre est majoritairement trop peu spécialisée régionalement pour être en totale adéquation avec les besoins régionaux, et une diversification (par une capacité d'accueil plus large) de l'offre à Bac+2, serait profitable, surtout dans les filières assurément pourvoyeuses d'emploi (mines, transport, génie civil, électricité, agroalimentaire, météorologie, eaux, énergie, bois, pêche...). A moyens constants, ce déploiement ne pourrait s'effectuer qu'en parallèle à un resserrement de l'offre au niveau master pour chaque université sur ses seuls secteurs d'excellence à l'ambition internationale en formation et en recherche, ou autour de spécificités liées à des préoccupations locales.

Enfin, il apparaît également que la lisibilité de l'offre (pour les acteurs, futurs étudiants, étudiants) serait facilitée par une harmonisation des intitulés des formations par domaines et mentions. Cette harmonisation serait propice à la fois pour le pilotage national et pour les étudiants, en particulier en matière d'orientation et de mobilité. Une nomenclature reste à écrire, par la définition de domaines et de mentions, qui permettrait une remise en forme des offres de formation en évitant les redondances et en positionnant chaque parcours dans une offre globale.

## Conclusion

**Une offre d'enseignement supérieur croissante mais déséquilibrée du point de vue disciplinaire.** Le pays est passé d'une unique université publique (Université de Yaoundé) dans les années 60 à huit universités d'État et 264 instituts privés d'enseignement supérieur en 2017. Pour les universités publiques, la désagrégation de l'offre de formation suivant la classification internationale type éducation indique que les disciplines scientifiques et technologiques sont sous-représentées (30 %) par rapport aux sciences sociales, à l'éducation, aux lettres et aux arts (55 %). L'offre de formation privée dans l'enseignement supérieur renforce le déséquilibre en défaveur des formations techniques.

**L'enseignement supérieur a adopté le système Licence-Master-Doctorat (LMD), mais sa mise en œuvre doit être complétée par l'usage effectif du système de crédit.** De manière spécifique :

- Le système de crédit devrait devenir un outil permettant des parcours flexibles, voire individualisés, avec lequel l'étudiant pourrait construire son propre cursus de formation ;
- Les crédits doivent être définis en termes de connaissances et de compétences,



- Les diplômes délivrés, dans ce contexte où le système de crédit joue pleinement son rôle, doivent être accompagnés d'une annexe explicative qui permettra aux employeurs de rapidement cerner les profils des sortants de l'enseignement supérieur.

**Malgré la diversité dans les offres de formation, en particulier de formation professionnalisante, 80% des étudiants des universités publiques se concentre dans des filières académiques à l'accès libre et aux effectifs pléthoriques.**

**L'accroissement du nombre d'enseignants dans les universités publiques, n'a pas permis d'améliorer le ratio d'encadrement de manière substantielle.** Entre 2010 et 2017, le nombre d'enseignants est passé de 3417 à 4678 et le ratio d'encadrement est passé de 57 à 53, faisant du Cameroun le pays qui performe le moins bien sur ces indicateurs par rapport à un ensemble de pays comparateurs en Afrique. Ce ratio d'encadrement élevé a potentiellement des incidences sur la qualité.

**10 % d'entre eux sont titulaires d'un grade de rang magistral, ce qui peut considérablement influencer le volume d'encadrement en matière de recherche et de formation doctorale.**

**Il existe un cadre institutionnel et réglementaire qui organise de manière complète la gestion de carrière des Enseignants Chercheurs (EC) dans l'ES.** Toutefois, lors du recrutement des enseignants, ayant au cours de leur carrière à effectuer de la recherche, les organes mis en place par le Ministère de l'Enseignement Supérieur ont/auront un rôle central pour la structuration d'une recherche à objectifs stratégiques et la création d'équipes de recherche. Le mode de promotion des enseignants-chercheurs qui prend en compte les compétences en recherche des candidats devra également tenir compte de ces réorientations.

**Malgré les grandes réformes qui ont accompagné (1993, 2001, 2005, etc.) le développement de l'ES au Cameroun, il est indispensable de compléter le cadre institutionnel en :**

- Mettant en place deux cellules ou services dits « de gouvernance » directement chargés du suivi de l'application des textes, respectivement au niveau des universités d'État et de la tutelle sur les IPES de ces mêmes universités d'État ;
- Renforçant la gouvernance de la recherche à travers la création ou la mise en place effective des cellules de pilotage de la recherche, des conseils scientifiques dans les facultés et de cellules d'assurance-qualité centrées sur la recherche universitaire ;
- En développant un système d'information de l'enseignement supérieur qui permettrait d'avoir un meilleur suivi de l'efficacité interne et de l'efficacité externe ;
- En mettant en place une agence indépendante d'évaluation des programmes de formation dans les établissements d'enseignement supérieur du Cameroun.

# Table de matière

<b>Sommaire</b> .....	<b>i</b>
<b>Comité technique de rédaction</b> .....	<b>iv</b>
<b>Liste des graphiques</b> .....	<b>v</b>
<b>Liste de tableaux</b> .....	<b>viii</b>
<b>Liste des acronymes</b> .....	<b>xi</b>
<b>Résumé Exécutif</b> .....	<b>xv</b>
<b>Chapitre 1 : Contexte général</b> .....	<b>1</b>
1. Contexte démographique .....	<b>1</b>
2. Contexte politique et humanitaire .....	<b>3</b>
3. Contexte linguistique .....	<b>5</b>
4. Contexte social.....	<b>6</b>
3. Contexte macroéconomique et des finances publiques .....	<b>9</b>
3.1. Contexte macroéconomique.....	<b>9</b>
3.2. Contexte des finances publiques .....	<b>9</b>
3.3. Les dépenses publiques .....	<b>10</b>
<b>Chapitre 2 : Analyse des scolarisations, de l'efficacité interne et des disparités du système éducatif</b> .....	<b>16</b>
1. Organisation du système éducatif camerounais .....	<b>16</b>
2. L'analyse de la couverture éducative .....	<b>18</b>
3. Efficacité interne du système éducatif .....	<b>38</b>
4. Analyse des disparités.....	<b>41</b>
4.1. Les disparités de scolarisation.....	<b>41</b>
4.1.1. Les disparités globales de scolarisation.....	<b>41</b>
4.1.2. Les disparités dans le parcours scolaire des individus.....	<b>45</b>
4.2. Les disparités dans la distribution des ressources publiques .....	<b>50</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>55</b>
<b>Chapitre 3 : Les finances de l'éducation</b> .....	<b>58</b>
1. Un aperçu global de l'évolution des dépenses publiques pour l'éducation .....	<b>58</b>

<b>2. Une analyse détaillée des dépenses d'éducation.....</b>	<b>61</b>
2.1 Les dépenses d'éducation par fonction et par ministère en charge du secteur .....	61
2.2 L'interdépendance des ministères en charge du secteur et leurs relations avec les autres ministères .....	62
2.3 Analyse des dépenses courantes par nature et par ministère .....	63
<b>3. Analyse des dépenses courantes du MINEDUB et du MINESEC par niveau et par nature .....</b>	<b>64</b>
3.1 Les dépenses courantes du MINEDUB .....	64
3.2 Les dépenses courantes du MINESEC .....	65
<b>4. Analyse du personnel et du salaire moyen dans le MINEDUB et le MINESEC .....</b>	<b>65</b>
<b>5. Les dépenses par élève ou Coût unitaire (CU) élève par niveau éducatif .....</b>	<b>67</b>
<b>6. Comparaison internationale des coûts unitaires par élève pour le primaire et le secondaire ..</b>	<b>70</b>
<b>7. La contribution des familles dans les dépenses d'éducation.....</b>	<b>71</b>
7.1 Les dépenses d'éducation à la charge des familles .....	71
7.2 Les dépenses totales d'éducation : Etat et familles .....	73
8. La contribution des partenaires techniques et financiers de l'éducation .....	73
<b>Conclusion .....</b>	<b>74</b>
<b><i>Chapitre 4 : Qualité .....</i></b>	<b><i>75</i></b>
<b>Introduction .....</b>	<b>75</b>
<b>1. État des acquis scolaires au Cameroun .....</b>	<b>76</b>
1.1 Acquis scolaires avant l'entrée au primaire .....	76
1.2 Acquis scolaires au primaire.....	77
1.3 Résultats de l'évaluation nationale (2016).....	83
1.4 Acquis scolaires évalués à travers l'analyse des résultats aux examens (2017) .....	87
1.5 Conditions d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire (à partir des enquêtes et du SIGE) .....	89
1.6 Analyse des conditions d'apprentissage dans l'école et à l'extérieur de l'école .....	91
<b>2. Facteurs de la qualité .....</b>	<b>94</b>
<b>Pratiques pédagogiques des enseignants.....</b>	<b>99</b>
2.1 Pratiques pédagogiques, relationnelles et didactiques des enseignants.....	99
2.2 Mise en place d'une Unité des acquis scolaires (UAS) .....	102
<b>Conclusion .....</b>	<b>103</b>
<b><i>Chapitre 5 : Efficacité externe .....</i></b>	<b><i>105</i></b>
<b>Introduction .....</b>	<b>105</b>

<b>1. Effets économiques de l'éducation .....</b>	<b>105</b>
1.1 Description du marché du travail.....	105
1.2 Analyse de la structure du marché de l'emploi.....	108
1.2.1 Par branche d'activité et secteur institutionnel .....	108
1.3 Insertion professionnelle des sortants du système éducatif .....	111
1.3.1 Accès à l'emploi.....	111
1.3.2 Rémunération.....	114
<b>2. Effets sociaux de l'éducation .....</b>	<b>118</b>
2.1 Éducation et promotion de la santé.....	118
2.2 Éducation et démographie.....	120
2.3 Éducation et connaissance du VIH/sida .....	120
2.4 Éducation et engagement civique.....	121
2.5 Éducation et pauvreté.....	122
<b>Conclusion .....</b>	<b>123</b>
<b><i>Chapitre 6 : Gestion, Gouvernance et pilotage du secteur de l'éducation et de la formation</i></b>	<b>124</b>
<b>1. Rappel des priorités de la stratégie 2013-2020 .....</b>	<b>124</b>
<b>2. Bilan de la mise en œuvre de la stratégie 2013-2020 à travers l'évaluation de la mise en œuvre des réformes.....</b>	<b>125</b>
<b>3. Gouvernance et faiblesse de la mise en œuvre de la stratégie .....</b>	<b>127</b>
3.1. Pilotage général du secteur.....	127
3.2. Disponibilité des données, mise en place de la carte scolaire et prise de décision pour la gestion et le pilotage du système éducatif.....	127
3.3. Un financement du secteur qui ne répond pas aux besoins et maintient les inégalités .....	130
3.4. Un processus de décentralisation inachevé et une efficacité limitée des appuis aux écoles .....	131
3.5. Une gestion des ressources humaines qui n'a pas su faire face aux défis identifiés .....	132
<b>4. Gouvernance et crises .....</b>	<b>133</b>
<b>5. Principales conclusions, leçons apprises et éléments de recommandation .....</b>	<b>133</b>
<b><i>Chapitre 7 : Impact des crises sur le système éducatif camerounais .....</i></b>	<b>136</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>136</b>
<b>1. Description des crises qui affectent le Cameroun .....</b>	<b>136</b>
1.1 Incursions répétées de Boko Haram .....	137

1.2	Crise centrafricaine.....	137
1.3	La crise socio-politique dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest .....	138
<b>2.</b>	<b>Effets des crises sur le système éducatif.....</b>	<b>138</b>
2.1.	Impact des crises au niveau préscolaire .....	141
2.2.	Impact des crises au niveau primaire .....	142
2.3.	Impact des crises au niveau secondaire .....	145
2.4.	Source : MINESEC, Recensement des élèves déplacés internes inscrits dans les établissements secondaires, mai 2018Impact des crises au niveau supérieur .....	147
2.5.	Impact des crises sur la formation professionnelle .....	148
<b>3.</b>	<b>État du dispositif et des mécanismes de réponses.....</b>	<b>149</b>
3.1	Coordination.....	149
3.2	Activités en cours du gouvernement et des partenaires.....	150
3.3	Financement.....	152
3.4	Information .....	152
3.5	Communauté .....	152
<b>4.</b>	<b>Analyse des risques.....</b>	<b>153</b>
<b>5.</b>	<b>Défis et enjeux .....</b>	<b>154</b>
5.1	Défis à relever .....	154
5.2	Enjeux à préciser .....	155
a.	Pour les politiques éducatives .....	155
b.	Pour l'accès et l'environnement d'apprentissage .....	155
c.	Pour la pédagogie (contenus et méthodes d'enseignement/apprentissage).....	156
d.	Pour les enseignants et autres personnels .....	156
	<b>Conclusion.....</b>	<b>157</b>
	<b>Chapitre 8 : L'enseignement supérieur au Cameroun .....</b>	<b>158</b>
	<b>Introduction .....</b>	<b>158</b>
<b>1.</b>	<b>Paysage de l'enseignement supérieur au Cameroun : les institutions.....</b>	<b>158</b>
1.1	Structuration des institutions d'enseignement supérieur au Cameroun.....	158
1.1.1	Universités d'État .....	158
1.1.2	Autres institutions d'enseignement supérieur.....	159
1.1.4	Système de formation .....	161
<b>2.</b>	<b>Paysage de l'enseignement supérieur au Cameroun : les étudiants .....</b>	<b>162</b>

2.1 Effectifs (nombre d'étudiants et genre).....	162
2.2 Répartition disciplinaire .....	163
2.3 Répartition par genre et nationalité selon les régions .....	164
2.4 Orientation et attractivité .....	165
<b>3. Recrutement et carrières des enseignants-chercheurs : Défis pour l'enseignement supérieur</b>	<b>166</b>
<b>4. Gouvernance de l'enseignement supérieur .....</b>	<b>167</b>
4.1 Réponse à la massification de la population étudiante .....	171
4.2 Qualité des enseignements, taux d'encadrement et soutien publique .....	171
4.3 Tutelle des universités d'État sur les IPES .....	172
<b>5. Budget de l'enseignement supérieur .....</b>	<b>174</b>
5.1 Ressources.....	175
5.2 Orientations pour le futur .....	180
<b>6. Recherche.....</b>	<b>180</b>
6.1 Paysage académique de la recherche .....	181
6.2 Gouvernance de la recherche dans les universités .....	182
6.3 Structuration des entités de recherche et formation des personnels .....	183
6.4 Financement de la recherche.....	183
6.5 Évaluation de la recherche universitaire.....	184
6.6 Acteurs et secteurs d'activité de la recherche scientifique .....	184
6.7 Production et qualité de la recherche camerounaise .....	186
<b>7. Système de formation et son assurance qualité .....</b>	<b>187</b>
7.1 Système d'assurance qualité externe au Cameroun .....	187
7.2 Assurance qualité des IPES.....	188
7.3 Future agence indépendante d'évaluation ? .....	189
<b>8. Efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur .....</b>	<b>190</b>
8.1 Efficacité interne .....	190
8.2 Efficacité externe .....	191
<b>Conclusion .....</b>	<b>194</b>
<b><i>Table de matière .....</i></b>	<b><i>196</i></b>

