

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

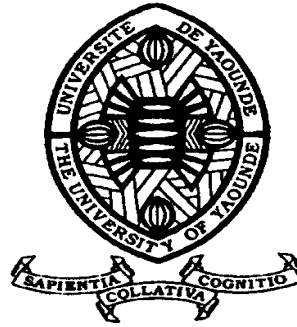
EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE

EN SCIENCES HUMAINES,

SOCIALES ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR SOCIAL AND

EDUCATIONAL

SCIENCE

**STRATEGIES DES ETABLISSEMENTS
SCOLAIRES DE YAOUNDE ET PERFORMANCES
AU BACCALAUREAT GENERAL**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme
de Master en
Management de l'Éducation

Par : René BONONO BAKOTA

Licence en Physique

Sous la direction de

Pierre FONKOUA

Professeur des Universités

Année Académique : 2016 – 2017



A mon épouse, Michelle BONONO, pour son soutien indéfectible

REMERCIEMENTS

La présente recherche est le fruit de nombreuses rencontres passionnantes, stimulantes et enrichissantes. C'est le lieu de témoigner à ces personnes toute notre obligation.

Nous sommes grandement redevable au Pr. Pierre FONKOUA, notre directeur de recherche qui malgré ses multiples occupations, a accepté de diriger ce travail. Sa confiance, son soutien, ses multiples conseils et orientations ont été déterminant pour la constitution et la rédaction du présent corpus.

Nos remerciements sont ensuite adressés à tout le corps enseignant de la Faculté des Sciences de l'Éducation en général, ceux du Département de Curricula et Evaluation en particulier. Leurs enseignements ne cesseront de guider nos pas sur le chemin de l'étonnement.

Nous exprimons notre gratitude à nos informateurs et facilitateurs pour leur disponibilité et collaboration. Nous pensons particulièrement à Zacharie BATSOGO, Directeur de l'Office du Baccalauréat du Cameroun qui nous a permis d'effectuer un stage de 97 jours dans cette structure ; à Monsieur BITOMO Chargé d'Etude à l'OBC ; à Monsieur Fidelice MVOGO EBANDA, Délégué Départemental du Ministère des Enseignements Secondaires pour le Mfoundi ; aux chefs des établissements enquêtés ; ainsi qu'aux personnels administratifs, enseignants et parents d'élèves qui ont répondu au questionnaire.

Une chose est d'écrire un long texte et l'autre est de se donner la peine de le relire pour le dépouiller de ses coquilles et incohérences. NJOYA AZIZ, Irené ESSELEM, Esaïe SONG, Willy Achille DJANANG et les docteurs MBAHA, André WAMBA et Cyrille Yvan CHAFFI, méritent une mention spéciale pour s'être donné cette corvée.

Que nos camarades de promotion notamment Alain NNANGA, Ibrahim YENDE, Frieda DORA MBANGA et Géraldine BIADOU trouvent derrière ce travail le fruit de l'ambiance conviviale et amicale qu'ils ont su créer autour de nous pendant la démarche qui a conduit à la rédaction de ce mémoire.

Enfin, nous apprécions à sa juste valeur la contribution de tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation du présent mémoire.

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Représentation graphique des répondants en fonction des établissements	108
Figure 2 : <i>Représentation graphique des répondants en fonction de la catégorie</i>	109
Figure 3 : <i>Représentation graphique des répondants en fonction du statut professionnel..</i>	110
Figure 4 : <i>Représentation graphique des répondants en fonction du statut professionnel des enseignants</i>	111
Figure 5 : <i>Représentation graphique des répondants selon le statut professionnel du personnel administratif</i>	112
Figure 6: <i>Représentation graphique des répondants selon le statut professionnel des parents</i>	113
Figure 7 : <i>Histogramme de l'ancienneté des répondants (2016)</i>	115
Figure 8 : <i>Représentation graphique des répondants selon l'ancienneté dans l'établissement</i>	115
Figure 9 : <i>Histogramme des âges des répondants</i>	116
Figure 9 : <i>Représentation graphique des répondants selon leurs âges</i>	117
Figure 11 : <i>Nuage des points montrant la corrélation entre le développement du leadership transformationnel et la performance des établissements scolaires.....</i>	130
Figure 12 : <i>Nuage des points montrant la corrélation entre la maîtrise des zones d'incertitude dans le processus d'organisation des examens et la performance des établissements scolaires</i>	131
Figure 13 : <i>Nuage des points montrant la corrélation entre le développement des stratégies de profit et la performance des établissements scolaires.....</i>	132
Figure 14 : <i>Nuage des points montrant la corrélation entre le développement des stratégies d'engagement des élèves au projet scolaire et la performance des établissements scolaires.....</i>	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Manifestations et causes de la corruption en milieu scolaire camerounais.....	12
Tableau 2 : Taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général de 2006 à 2016.....	14
Tableau 3 : Redoublement au secondaire en 2006.....	14
Tableau 4 : Cortège des leaders aux classements de l'OBC.....	16
Tableau 5 : Panthéon national des bonnes mentions à l'examen du baccalauréat sessions 2012, 2013 et 2014.....	17
Tableau 6 : Résumé des influences des caractéristiques des établissements sur la performance.....	54
Tableau 7 : Résumé des influences des formes de management et de leadership sur la performance scolaire.....	69
Tableau 8 : Tableau des hypothèses, variables et indicateurs.....	97
Tableau 9 : Distribution des répondants selon les établissements.....	108
Tableau 10 : Distribution des répondants selon la catégorie.....	109
Tableau 11 : Distribution des répondants selon le statut professionnel.....	110
Tableau 12 : Distribution des répondants selon le statut professionnel des enseignants.....	111
Tableau 13 : Distribution des répondants selon le statut professionnel du personnel administratif.....	112
Tableau 14 : Distribution des répondants selon le statut professionnel des parents.....	113
Tableau 15 : Distribution des répondants selon l'ancienneté.....	114
Tableau 16 : Distribution des répondants selon les âges des répondants.....	116
Tableau 17 : Distribution des répondants selon la qualité du leadership transformationnel.....	117
Tableau 18 : Distribution des répondants selon la maîtrise des zones d'incertitude.....	120
Tableau 19 : Distribution des répondants selon les stratégies de profit de l'établissement.....	120
Tableau 20 : Distribution des répondants selon les stratégies d'engagement des élèves.....	122
Tableau 21 : Distribution des répondants selon la performance scolaire.....	123
Tableau 22 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction de l'établissement.....	124
Tableau 23 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction des catégories des répondants.....	125
Tableau 24 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du statut des enseignants.....	125
Tableau 25 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du statut du personnel administratif.....	126
Tableau 26 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du statut des parents d'élèves.....	126
Tableau 27 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction de l'âge.....	127
Tableau 28 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction de l'ancienneté.....	128
Tableau 29 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du sexe.....	128
Tableau 30 : moyennes, écart-types et corrélations entre les variables de l'étude.....	129
Tableau 31 : Régression hiérarchisée de la performance scolaire.....	133

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

APC : Approche Par les Compétences

BEP : Brevet d'Étude Professionnelle

BEPC : Brevet d'Étude du Premier Cycle

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPIEM : Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire

CEI : Coefficient d'Efficacité Interne

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CONAC : Commission Nationale Anticorruption

DECC : Direction des Examens, des Concours et des Certifications

DSSE : Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation

ESTP : Établissements Secondaires Techniques et Professionnel

GC BOARD : General Certificat Board

IGE : Inspection Générale d'Enseignement

IPES : Institut Privé d'Enseignement Supérieur

IPN : Inspecteur Pédagogique National

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

OCDE : Organisation de Coopération de Développement Économique

PETS : Public Expenditures Tracking Survey

SEDUC : Secrétariat à l'Éducation

LISTE DES ANNEXES

- 1-Questionnaire
- 2-Attestation de recherche
- 3-Lettre de recommandation du Professeur FONKOUA pour l'OBC
- 4-Lettre de recommandation du DDES Mfoundi
- 5-Lettre du collège Fleming adressée aux parents d'élèves pour répondre au questionnaire
- 6-Cortège des leaders de l'OBC

RESUME

Les résultats aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) sont largement discutables, surtout quand il s'agit d'apprécier la performance scolaire des établissements classés meilleurs par l'OBC. Cette préoccupation est davantage mise en avant par les acteurs impliqués dans le processus organisationnel de ces examens. La qualité des résultats obtenus par les établissements privés notamment ceux confessionnels est remis en cause par certains, parce que ceux-ci développent des éléments de fraude pendant le processus d'organisation des examens avec comme finalité, la recherche du profit pour un service d'utilité publique comme l'éducation. D'autres estiment que c'est la qualité de la gouvernance que pratiquent ces établissements qui explique leurs bons résultats. Un regard de la littérature sur la hiérarchisation des facteurs qui déterminent les performances des établissements scolaires au Cameroun est peu disant. Dans le but de pallier à ce manque la présente réflexion s'est proposé d'analyser les actions des acteurs des établissements scolaires comme déterminant de façon significative leurs performances aux examens. Avec une hiérarchisation de leur poids. Le paradigme actanciel est mobilisé pour intelligibiliser le phénomène. La démarche s'inscrit dans une approche quantitative utilisant le questionnaire comme instrument de production des données. L'analyse de régression est convoquée pour apprécier justement cette hiérarchisation des facteurs indexés ici. Le site de l'étude est Yaoundé notamment, six établissements scolaires à savoir, les collèges Fleming, François Xavier Vogt, Jean Tabi, Retraite, le Séminaire Sainte Thérèse de Mvolyé et l'Institut Victor Hugo. C'est l'échantillonnage non probabiliste par quota auprès du personnel enseignant, administratif et parents d'élèves, qui a été choisi pendant la collecte des données. L'analyse des données montrent que les quatre hypothèses sont vérifiées et que seul l'engagement des élèves à leur projet scolaire a un poids important dans la contribution de la performance scolaire, lequel est représenté à hauteur de 17.60% dans le travail. Ce qui est d'autant plus intéressant dans la mesure où empiriquement, ce travail contribue à apporter un éclairage sur la combinaison des facteurs qui déterminent la performance scolaire. Il a mis en évidence la variabilité du développement du leadership transformationnel, la maîtrise des zones d'incertitude (éléments de fraude), le développement des stratégies de profit et le développement des stratégies d'engagement des élèves au projet scolaire et la performance scolaire.

Mots clés : établissements scolaire ; performance scolaire ; Office du Baccalauréat du Cameroun ; gouvernance scolaire ; profit scolaire ; fraude scolaire.

ABSTRACT

The results of the “Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC)” exams still seem to be highly questionable, especially when it comes to assessing the academic performance of institutions ranked best by the OBC. This concern is more emphasized by the actors involved in the organizational process of these examinations. The quality of the results obtained by private schools, in particular missionary ones, is questioned by certain people because they develop elements of fraud during the examinations organizing process with the aim of seeking profit for a Public utility service such as education. Others felt that the quality of management practiced by these institutions explains their good results. In order to make a contribution this fact, the present research aims to show that the actions of the actors of schools significantly determine their performance in exams and that there is a hierarchy of their weight. The analysis is based on the quantitative approach using the questionnaire as an instrument of data collection. The research site is Yaoundé that includes six high schools, namely, “Fleming, Francois Xavier Vogt, Jean Tabi, Retraite, le Séminaire Sainte Thérèse de Mvolyé et l’Institut Victor Hugo”. The non-probabilistic ratio sampling was choosing for the selection of teachers, administrators and parents for data collection. The data analysis shows that the hypotheses are verified and that only the commitment of students to their school project has a significant weight in the contribution of academic performance, which represents 17.60% in the work. This is more interesting insofar that empirically, this work helps shed light on the combination of factors that determine the academic performance. It’s highlighted the variability in the development of transformational leadership, the control of areas of uncertainty (fraudulent elements), the development of profit strategies and the students’ development of engagement strategies in the school project and academic performance.

Keywords: schools; School performance; Office du Baccalauréat du Cameroun; School governance; School profit: school fraud.

INTRODUCTION GENERALE

Le système social engage l'école à une triple mission. D'abord instruire ; l'école joue un rôle irremplaçable en ce qui concerne le développement intellectuel et l'acquisition des connaissances. Ensuite socialiser ; l'école doit jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Enfin qualifier ; l'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle qu'elle que soit la voie qu'ils choisissent.

La troisième mission permet de doter le système social des citoyens capables de contribuer au développement économique, social et politique de leur société. Pour répondre à cette mission capitale, les systèmes éducatifs se doivent de développer des productivités internes et externes de qualité. La productivité interne renvoie simplement à la performance des élèves et de leurs unités de formation. Au regard des coûts d'opportunité engendrés par les dépenses d'éducation pour les familles et la société tout court, le système éducatif doit faire en sorte que les élèves qui entrent dans un cycle d'étude donné puissent terminer en consommant normalement le nombre d'années-élèves prévu.

Avec les travaux de Bourdieu (1970), l'on a toujours relevé dans tous les pays, que les systèmes éducatifs sont confrontés à de sérieux problèmes de performance. De nombreux systèmes éducatifs accusent des taux de déperdition de plus en plus importants, ce qui préoccupe les managers de l'éducation. En plus, dans un contexte d'émergence d'une économie exigeante en matière cognitive, les systèmes éducatifs sont appelés à être en mesure de doter de la main d'œuvre qualifiée en quantité importante pour satisfaire les besoins de l'économie.

Depuis plus de quarante ans, la performance scolaire intéresse les spécialistes de diverses sciences de l'éducation. Les prémices des recherches dans le domaine sont attribuées aux travaux des sociologues français Baudelot et Establet¹, Bourdieu et Passeron² et Meuret³ qui ont défendu l'idée selon laquelle la réussite scolaire des élèves est le fait de leurs origines, des valeurs intrinsèques aux enseignants et du type d'école fréquenté. D'autres travaux ont

¹Baudelot, C. & Establet, R. (1979). *L'Ecole primaire divisée*. Paris: Maspero

²Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les éditions de Minit.

³Meuret, D. (2000). Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection. *Université de Bourgogne- IREDU*.

par la suite démontré que l'écart de performance observé entre les établissements s'explique par la sélection des participants à la formation. Autrement dit, certaines écoles recrutent des élèves disposant un confort cognitif avancé à la base, une culture initiale importante et des enseignants mieux formés ou plus expérimentés⁴. Des recherches plus récentes, à l'instar de celles de Meuret⁵ et Lavery⁶ font observer que la réussite scolaire est le fruit du lieu de scolarisation, des jugements du maître et de l'origine sociale des apprenants. En d'autres termes, les apprenants provenant des parents économiquement plus aisés ont davantage de chance de réussir par rapport à ceux des enfants issus des parents moins nantis. Dans la même veine, Duru-bellat⁷ dans ses travaux a abouti au fait qu'au-delà de l'influence de l'origine sociale des élèves sur la performance scolaire, l'environnement scolaire influence significativement les résultats de ceux-ci.

Scheerens⁸ quant à lui, a abouti au fait que la gestion d'une école, comme toute organisation, renvoie à une bonne allocation des ressources qu'elle dispose en vue de maximiser la production des extrants. Il montre par ailleurs, que les niveaux de performances varient d'une école à une autre et elle dépend de la qualité de la gestion, du degré d'engagement dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants et élèves, de la qualité de gestion administrative et pédagogique du directeur et de la participation des parents. Pour lui, la conjugaison de ces facteurs crée ou pas un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des apprenants. Abondant dans le même sens, Rocheleau⁹, ajoute que dans une école performante, le directeur adopte un style de gestion ouvert à l'ensemble de la communauté éducative.

En 1988, Duru-Bella et Mingat¹⁰ font la suggestion selon laquelle, l'évolution des performances scolaires repose sur un «effet-maître» qui impacte les résultats des élèves en fin d'année scolaire. Ils montrent alors que le niveau terminal des élèves diffère d'un enseignant à un autre. Aussi, l'évolution des différences initiales entre élèves s'atténue dans certaines

⁴Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature* (pp.1141-77).

⁵Meuret, D. & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47-1, May 2006, 49-79.

⁶Lavery, M. (2003). Les différences de réussite d'un établissement à l'autre. Le cas de deux collèges de Martinique.

⁷Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO.

⁸Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *International Institute for educational planning* (no. 68). Paris: UNESCO.

⁹Rocheleau, J. (1998). *Une approche de gestion pour l'école informatisée*. Montréal : LICEF.

¹⁰Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, n°29, p. 649-666.

classent et stagne dans d'autres. Pour ces auteurs, il existe une corrélation entre «l'effet-école» et «l'effet-maître». Ils ont par ailleurs découvert que les classes dans lesquelles les progrès les plus importants ont été enregistrés, sont aussi celles dans lesquelles s'opère un nivellement de la performance par le haut au cours de l'année scolaire.

De nombreux autres auteurs comme Boozer et Rouse¹¹, Kinzavainen et Loikkanen¹², Graddy et Stevens¹³, ont relevé l'influence de la formation pédagogique de l'enseignant, le vécu scolaire antérieur de l'élève, la nature des interactions entre le maître et l'élève, le climat de la classe et la nature du groupe d'influence sur la performance scolaire.

Cerveaux et mains d'autres auteurs ont rapporté le fait que de nombreux établissements disposant les mêmes caractéristiques suscitées (enseignants ayant même niveau de qualification, travaillant dans des conditions similaires avec des groupes d'élèves issus des milieux familiaux identiques), ont enregistré des résultats différents au niveau de la performance. Pour eux, cette différence s'explique par l'influence de l'effet-classe. Celle-ci est la conjonction de deux facteurs à savoir, la composition sociale et le ratio élève-classe. En d'autres termes, lorsque les élèves sont nombreux dans la classe, il n'est pas possible pour l'enseignant de maîtriser la classe. Seuls les élèves les plus proches s'intéressent à fond dans les séquences enseignements-apprentissages. Une classe pour laquelle la composition est homogène avec des élèves ayant préalablement un substrat culturel favorable, aura un niveau de performance plus important contrairement à une classe composée d'élèves ayant un acquis culturel initial faible ou inexistant¹⁴.

Marcaire et Sabin¹⁵ pour leur part, rapportent que la performance scolaire est la conséquence du niveau de qualification des enseignants, le contrôle des présences des élèves dans la classe et les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants. Un taux d'absence et de retard élevé des élèves entraîne l'obligation de l'enseignant de revenir tout le temps sur des notions déjà abordées. Une situation qui peut conduire au découragement des élèves

¹¹Boozer, M. & Rouse, M. (2001). Intraschool variation in class size: patterns and implications. *Journal of Urban Economics*.

¹²Kinzavainen, T. & Loikkanen, H. A. (1998). Efficiency differences of Finnish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, 17(4), P.377-94.

¹³Graddy, K. & Stevens, M. (2003). The impact of school inputs on student performance; an empirical study of private schools in the United Kingdom, *Discussion Paper 146, Department of Economics, University of Oxford*

¹⁴Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. *Revue française de sociologie*, n° 2, p273-294.

¹⁵Marcaire, F. G. & Sabin (1993). *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*. Paris : Les Classiques africains.

réguliers, mais aussi empêcher l'enseignant d'avancer dans le programme, ce qui impacte négativement la performance pourtant recherchée.

Comme la majorité des pays au sud du Sahara, la question de la performance scolaire a de tout temps préoccupé le Cameroun, singulièrement dans le niveau d'enseignement secondaire. D'ailleurs Fonkoua et Dzounesse¹⁶ font remarquer que le Cameroun s'est engagé dans un effort de modernisation, en particulier dans le secteur éducatif en vue d'améliorer ses performances. Ils y voient comme raisons, l'environnement économique mondial marqué par une crise économique et financière cruelle, de profondes mutations scientifiques et technologiques, une croissance démographique forte, surtout de sa population jeune.

Plusieurs actions ont ainsi été intégrées dans le système éducatif camerounais. L'on peut relever les états généraux de l'éducation tenus du 22 au 24 mai 1995 qui ont généré la loi d'orientation de l'éducation nationale du 14 avril 1998, la création d'un ministère spécialement chargé de l'enseignement secondaire, l'infrastructure réglementaire disponible, la création des organismes chargés uniquement des évaluations certificatives à savoir la Direction des Examens, des Concours et de la Certification (DECC) pour les examens Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC), la Capacité d'Aptitude Professionnelle (CAP) et le CAPIEM ; l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) pour les examens probatoires et baccalauréats dans le sous-système francophone et le Général certificat Board (GCE-BOARD) pour tous les examens du secondaire du sous-système-anglophone.

L'on peut aussi, noter l'ouverture de plusieurs nouvelles écoles normales supérieures à Maroua, Bambili et Kumba. L'introduction de l'Approche Par les Compétences (APC) comme outil pédagogique et une évaluation relativement tournée vers la réussite aux examens certificatifs à travers les conditions favorables de délibération. Malgré les multiples et importantes actions et réformes injectées dans ce niveau d'enseignement, le niveau global de l'efficacité interne reste inchangé et évolue en dent de scie. Certains établissements d'enseignement secondaire enregistrent des niveaux de performances acceptables alors que la grande majorité reste dans une totale inefficacité. Par ailleurs, même ceux des établissements qui enregistrent des bon scores, ceux-ci sont souvent contestés par les acteurs du fait de la manière dont ils les obtiennent.

¹⁶ Fonkoua, P. & Dzounesse, B. T. (2009). Etat de l'éducation au Cameroun en 2008 In Collection "L'état du Cmeroun" (pp. 327-349). Yaoundé : éditions terroirs.

Au Cameroun, les travaux sur la performance scolaire sont peu abondants. Parmi les auteurs qui se sont intéressés à la question, l'on peut relever Gilbert Tsafak, Henri Ngonga et Issidor Noumba. Gilbert Tsafak¹⁷ a examiné les résultats d'apprentissage des élèves de l'enseignement secondaire général dans les classes de cinquième, from 2, terminal et Upper 6. A l'issue de l'enquête et de l'analyse qui a suivi, l'auteur montre que les résultats des élèves se situent en dessous des objectifs poursuivis par les acteurs du système éducatif.

Il relève que certains facteurs dont le manque de fournitures scolaires, la mauvaise qualité des classes, l'absence de l'orientation scolaire impactent significativement les performances des élèves et des établissements. Issidor Noumba¹⁸ a montré que les mauvaises conditions d'organisation des examens certificatifs influençaient significativement les résultats des élèves. Il relève par exemple, la conception des sujets qui n'obéie pas toujours aux programmes de la classe, la modicité des frais des vacances de surveillance, de correction et de délibération qui ne motivent pas les enseignants. Aussi, l'absence de formation des acteurs impliqués dans le processus d'organisation des examens. Henri Ngonga¹⁹ pour sa part, a comparé l'influence des écoles primaires publiques et privées sur les performances des élèves du CM2 notamment et est arrivé à la conclusion que l'enseignement privé au Cameroun, contribue plus efficacement à la performance des élèves que l'enseignement public.

L'on constate aisément que, la majorité des travaux relevés plus haut abordent les facteurs déterminant la performance scolaire en s'appuyant sur les variables extrascolaires et pédagogiques. A l'état actuel des choses, l'on ne sait pas quel est le poids des différents déterminants sur la performance scolaire des établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Les travaux antérieurs, dont la plus part ont été menés ailleurs qu'au Cameroun, n'ont pas suffisamment investigué l'influence de la fraude scolaire, de la gouvernance scolaire, de la recherche du profit sur les performances scolaires des établissements. Aussi, ils ne se sont pas suffisamment intéressés aux poids que chacun d'eux apporte dans les scores enregistrés par les élèves et les établissements.

¹⁷Tsafak, G. (2000). *L'Enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé.

¹⁸Noumba, I. (2008). *Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan.

¹⁹Ngonga, H. (2010, mars). *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun (thèse de doctorat)*. Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

Pour apporter une modeste contribution en vue de combler cette lacune de la littérature sur le thème de la performance, la présente recherche a pour titre : «*stratégies des établissements scolaires de Yaoundé et performances au baccalauréat général*». En dehors des questions d'ordre scientifique sus évoquées, la pertinence d'un tel sujet réside en plusieurs points. D'abord, l'on assiste régulièrement aux échanges vifs qui accompagnent toutes les publications de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) notamment, ses classements des établissements. Il apparaît que les établissements privés, singulièrement confessionnels occupent le haut du classement au détriment des établissements publics.

De nombreuses remises en question de ces résultats alimentent les échanges des acteurs impliqués dans le système d'organisation des examens de l'OBC. Une démarche comme celle-ci permettra d'apporter une contribution importante à ce débat. Ensuite, un tel sujet apparaît d'autant pertinent à explorer dans la mesure où les résultats qui en sont issus constituent un outil d'aide à la prise de décision aussi bien pour les parents que pour les décideurs du système éducatif camerounais. En réalité, la performance des établissements contribue à la décision des parents pour le choix d'un établissement pour leurs progénitures. Les décideurs pourront s'en approprier pour améliorer les performances des autres établissements ou alors questionner la pertinence du processus d'évaluation et la qualité des résultats.

L'ambition de ce travail est de déterminer le poids de certaines variables sur les performances des établissements scolaires au Cameroun notamment ceux présentés comme performants. La démarche a choisi le baccalauréat général comme prétexte scientifique et l'enquête est menée auprès des établissements présentés comme meilleurs permanent figurant sur le cortège des leaders, par les classements de l'OBC²⁰.

Le choix porté sur le baccalauréat général comporte plusieurs justifications. D'abord le fait que le baccalauréat est un examen organisé à la fois par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP). Par ailleurs, c'est le niveau de compétence qui permet l'entrée à l'université et aux grandes écoles ou tout simplement permet une considération dans les milieux professionnels²¹. Il s'agit donc d'un examen dont les enjeux ne sont plus à démontrer. Ensuite, les meilleurs établissements

²⁰ECOBAC (2013). Palmarès des établissements aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (8^e édition). Yaoundé : OBC.

²¹Les emplois obtenus avec le baccalauréat montrent une rémunération conséquente et souvent pas très différente de celle correspondant à la licence.

figurant dans les classements de l'OBC, sont les établissements d'enseignement secondaire général. Et les classements de l'OBC se réfèrent davantage au baccalauréat. Le choix des établissements, réputés meilleurs permanent, se justifie par le fait que c'est bien auprès d'eux qu'il faut se renseigner sur le poids des variables retenues dans la présente initiative.

La présente démarche s'articule autour de cinq (05) chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique de l'étude en s'intéressant au contexte, au problème et entre autres aux objectifs de l'étude. Le deuxième chapitre porte sur l'insertion théorique de l'étude. Il couvre l'approche conceptuelle, la recension des écrits sur le sujet et l'ancrage théorique. Le troisième chapitre contient la méthodologie de la recherche. En plus de l'opérationnalisation des hypothèses, il présente la description de tout le cadre opératoire de l'initiative. Le quatrième chapitre présente et analyse les données obtenues du terrain. Le cinquième chapitre, se propose de discuter les résultats issus de l'analyse des données de terrain en les comparants à la réalité actuelle de la littérature.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE

1.1. Introduction

Il faut constater avec Lawrence Olivier et al que le sens du terme problématique est très variable d'un auteur à un autre, désigne plusieurs choses et est employé dans une variété de sens. Selon Réjean Huot²², la problématique « [...] est la toile de fond sur laquelle repose votre travail de recherche ». Pour Michelle Beaud et Daniel Latouche, la problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, d'hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi²³. Quant à Chénier²⁴, qui fut l'un des premiers à avoir défini la problématique de façon concise, il y voit davantage un problème construit autour d'une absence ou d'un écart d'information.

Par problématique Quivy et Campenhoudt²⁵, désignent l'approche ou perspective théorique que l'on décide d'adopter pour appréhender un problème posé. Elle est l'angle à partir duquel les phénomènes ou les faits vont être étudiés, la manière dont on va les interroger. Il s'agit donc de construire un lien entre les concepts fondamentaux et la structure qui fonde les positions qu'on élabore en réponse à la question de départ qui prendront forme définitive dans la construction. Les trois étapes de la problématique que ces auteurs suggèrent sont : 1-faire le point sur la question de départ ; 2-inscrire son travail dans un cadre théorique ; 3-expliciter sa problématique.

Dans ce contexte, la problématique se construit en deux temps. D'abord, il faut exploiter les lectures et entretiens et faire le point sur les différents aspects du problème qui sont mis en exergue. D'autre part, il faut définir et expliciter son problème et le cadre ou l'ancrage théorique pour mieux l'appréhender.

²² Huot, R. (1992). *La pratique de la recherche en sciences humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin Editeur

²³Beaud, M. & Latouche, D. (1988). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire*. Montréal : Boréal

²⁴Chénier, J. (1984). *La spécification de la problématique, dans Gauthier Benoit (dir) Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses l'Université du Québec.

²⁵ Quivy, R.& Campenhoudt, L.Y. (1996). *Manuel de Recherche en sciences sociales* (3^e éd). Paris : DUNOD, pp256.

1.2. Contexte de l'étude

Les sciences sociales ont pour objet l'homme dans ses relations sociales avec les autres humains et avec l'environnement régulateur et/ou modérateur de ces relations »²⁶. Cet objet se bâtit sur l'étude des faits. Faits qui ont en commun l'exploit « qu'ils constituent un environnement, un cadre, un milieu qui résultent d'une activité humaine collective et qui conditionnent les activités humaines individuelles²⁷.

Dans ce sens, l'étude des faits « est la seule base solide des connaissances humaines [...] envisageant toujours les faits sociaux, non comme des sujets d'admiration ou de critique, mais comme sujets d'observation, elle (la science sociale) s'occupe uniquement d'établir leurs relations mutuelles »²⁸.

Au sens de Bachelard²⁹, cela indique que le fait scientifique n'est pas seulement à constater mais qu'il est aussi conquis et construit. Bernard³⁰ explique dans cette logique que celui qui observe est le photographe des phénomènes et son observation doit représenter exactement la nature. Il faut observer sans idée préconçue. L'esprit de l'observateur doit être passif, c'est-à-dire se taire ; il écoute la nature et écrit sous sa dictée. Prosaïquement, cela signifie que pour ressortir le problème d'une étude, il faut méticuleusement scruter une panoplie de faits relatifs à un cadre précis, pour y cerner et réunir des informations utiles à la construction de son objet.

1.2.1. Des faits observés au diagnostic de recherche

Plusieurs faits ou situations d'éducation, qui trouvent leur source majoritairement dans le sous-système francophone, sont décrits ici afin de conduire à un diagnostic approprié et donc un problème identifié par la présente recherche.

- **Gouvernance des établissements de l'enseignement secondaire au Cameroun**

L'enseignement secondaire au Cameroun est diversifié et occupe une position stratégique sur le plan des besoins en matière de développement. Son objectif est de pourvoir le pays en techniciens et cadres moyens et de préparer les jeunes qui réussissent aux études supérieures. Il est implémenté dans les établissements dits d'enseignement secondaire général,

²⁶ Mucchielli, A. & Mucchielli, R. (1969). *Lexique des sciences sociales*. Paris : ESF. p.174

²⁷ Rocher (1968) in Loubet, B. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan p.10

²⁸ Grawitz, M. (1974). *Méthodes des sciences sociales* (2^e éd.) (p.76). Paris : Dalloz

²⁹ Bachelard, G. (1995). *Le nouvel esprit scientifique*. Vendôme : Presse Universitaires de France.

³⁰ Bernard, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier, Flammarion

technique et professionnel et ceci dans deux ordres d'enseignement à savoir l'enseignement privé et public. Comme toutes organisations dans le contexte actuel, ces structures éducatives n'échappent pas aux exigences de modernisation de leur gouvernance.

D'ailleurs, le rôle de la gestion et de la gouvernance est de plus en plus reconnu comme important pour apporter des services efficaces à tous les niveaux de l'éducation. Dans cette logique, l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne et les systèmes de formation doivent devenir plus efficaces et plus efficaces³¹. Dans le même ordre d'idée le Rapport Delors³² affirme que la qualité de la gestion constitue le premier facteur de l'efficacité scolaire. En la matière, la gouvernance scolaire des établissements d'enseignement secondaire est caractérisée par un écart important entre la réglementation et les pratiques au quotidien pour un pays comme le Cameroun.

Pour ce qui est de l'enseignement public par exemple, la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998 consacre une implication de la communauté éducative dans la gestion des établissements de l'enseignement secondaire au Cameroun. Dans ce cadre, le gouvernement a institué le 19 février 2001 par un décret et la kyrielle des textes d'application qui ont suivi, les conseils d'établissements chargés de la supervision, du conseil, du contrôle et de l'évaluation du fonctionnement de ce type d'établissement scolaire. De l'enquête Publique Expenditures Tracking Survey(PETS) réalisée en 2004 visant à évaluer l'effectivité de la participation des communautés dans la gestion des écoles, collèges et lycées, il ressort qu'en 2001/2002 98,7% des établissements secondaires ont tenu leur conseil d'établissement au moins une fois. L'organisation et le fonctionnement de ces établissements d'enseignement secondaire privé libre dépend de chaque structure³³.

Cependant il faut relever que malgré l'engouement des parents et les autres membres de la communauté éducative des établissements d'enseignement secondaire public notamment, leur manque de formation constitue un sérieux handicap pour le suivi des activités de l'établissement scolaire³⁴. L'on note aussi la rareté et l'indisponibilité de l'information de gestion en termes de processus, de structures, de mécanismes institutionnels, de fonctions et d'opportunités pour la participation des acteurs des communautés éducatives

³¹ Banque mondiale (2008). Governance management and accountability in secondary education in *sub-Saharan Africa*. [En ligne]. <http://siteresources.Worldbank.org>. p 76

³² Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (1998). *L'Education : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO*. Paris : UNESCO, 311 p. (article consulté le 26 janvier 2016).

³³En réalité la Loi laisse libre cours aux structures éducatives privées d'organiser leur administration.

³⁴ MINESEC, MINEBASE, MINEFP & MINESUP (2006). *Document de stratégie sectorielle de l'éducation* (P.233).

sapent leur capacité à s'engager effectivement dans la planification, la budgétisation et la gestion des établissements scolaires.

Par ailleurs, l'absence d'informations essentielles et la centralisation exceptionnelle de la prise de décisions dans les établissements d'enseignement secondaire, que l'on soit au privé ou au public, limitent fortement le degré auquel les parents, les communautés locales, les élèves, les enseignants, les autorités civiles, les autorités éducatives et les organisations de la société civile peuvent influencer les processus de gestion et de prise de décisions et rendre légitimes les exigences d'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'accession aux fonctions de président de Conseil d'Établissement est savamment organisée par les chefs d'établissement qui s'arrangent à dessein à choisir les profils malléables ou maîtrisant très peu le mode de fonctionnement des établissements scolaires.

Les établissements scolaires manquent une véritable logique de pilotage par l'absence des éléments comme le tableau de bord et un système d'informations statistiques performant qui éviteraient de piloter à vue et parfois dans le brouillard. Pourtant, la circulaire N°13/81/1464 du 05 mai 2000 relative à l'élaboration, la mise en œuvre, la validation et l'évaluation du projet d'établissement dans l'enseignement secondaire général et technique précise les conditions d'élaboration de cet outil, boussole du pilotage des établissements scolaires. La qualité des apprentissages, le devenir des diplômés, l'écoute attentive des interlocuteurs locaux, le souci d'aller au-devant des besoins afin d'orienter les formations, de diversifier les sources de financement, ne paraissent pas animer tous les gestionnaires des établissements secondaires avec la même force.

Les progrès de la gestion dans le système éducatif camerounais sont tributaires d'un affinement des données statistiques dans la mesure où il est difficile de formuler des politiques des établissements dont la précision dépasserait celle des connaissances disponibles sur le système. L'information statistique sur le système éducatif est un bien collectif qu'il appartient de collecter à tous les niveaux, d'utiliser pour la gouverne des institutions de formation, et de transmettre à l'administration pour sa propre gouverne et le bien de tous.

De même, la culture du pilotage par les résultats n'est pas encore bien ancrée dans la gouvernance des établissements d'enseignement secondaire du Cameroun à cause de la faiblesse du dispositif d'évaluation du système éducatif (établissements de formation, institutions). La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 stipule que l'Etat

procède à l'évaluation régulière du système éducatif (article 30). Les objectifs de ces évaluations sont :

- l'instauration d'une culture et d'une pratique de l'évaluation ;
- l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité du système éducatif. Toutefois, dans la pratique, cette évaluation n'est pas faite de manière systématique.

Cette même loi stipule que les modalités d'évaluation sont fixées par voie réglementaire, mais celles-ci n'ont jamais été explicitées que ce soit en matière d'auto-évaluation que d'évaluation externe.

Sur le plan pédagogique, l'on observe l'abandon par les chefs d'établissement de leur charge de leader pédagogique aux censeurs ou préfets d'études. Une situation qui institue des pratiques pédagogiques et didactiques par l'équipe pédagogique qui n'obéissent pas nécessairement aux orientations institutionnelles. Cet état des choses est renforcé par la faiblesse du système de supervision pédagogique. Théoriquement la chaîne de supervision pédagogique s'étend de la base au niveau central.

En ce qui concerne l'éthique scolaire, les pratiques de la gouvernance scolaire ressortent de nombreuses lézardes notamment la corruption observée dans les milieux scolaires. Dans le secteur spécifique de l'éducation, la corruption se définit comme « *une utilisation systématique d'une charge publique pour un avantage privé, qui a un impact significatif sur la disponibilité et la qualité des biens et services éducatifs et, en conséquence, sur l'accès, la qualité ou l'équité de l'éducation.*³⁵ ». Au Cameroun, la Commission Nationale Anti-Corruption (CONAC) situe clairement les manifestations et les causes de la corruption en milieu scolaire de la manière suivante³⁶ :

Tableau 1: Manifestations et causes de la corruption en milieu scolaire camerounais

MANIFESTATIONS	CAUSES
-monnayage des recrutements, promotion, mutation et nomination ; -surfacturation des titres de paiement ; -trafic d'influence ; -abus d'autorité et de fonction ;	-tribalisme, égoïsme et immoralité ; -insuffisance des infrastructures scolaires ; -mauvaise exécution des budgets ; -non-respect des normes codifiant les inscriptions ;

³⁵Hallak, J. & Poisson, M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Archive Paris : IIEP-UNESCO

³⁶ CONAC (2010). *Stratégie nationale de lutte contre la corruption 2010-2015*. Yaoundé-Cameroun.

-détournement des biens de l'établissement ; -détournement des subventions ; -monnayage des notes ; -harcèlement sexuel ; -vente des épreuves ; -trafic de faux diplômes ; -falsification et réduction des âges.	-pauvreté ; -non-respect des profils de carrière ; -bas salaire ; -faible offre des structures éducatives ; -processus politiques et sociales ; -effectif pléthorique des élèves ; -cupidité des enseignants ; -enrichissement illicite ; -incompétence et abus d'autorité ; -impunité.
--	--

Source : Rapport CONAC 2010 sur l'état de la corruption au Cameroun; p.56

Les établissements scolaires au Cameroun connaissent dans leur grande majorité toutes ces manifestations. Dans ces établissements scolaires, la corruption implique plusieurs acteurs, dont les élèves qui en sont parfois les initiateurs³⁷. Elle gangrène toutes les activités du service d'éducation à ce niveau d'enseignement.

Il faut noter également des confusions de rôles entre le politique et le technique. La gouvernance dans certains établissements surtout périphériques se caractérise par une immixtion du politique dans les domaines de prédilection du technique. En témoignent les repêchages aux évaluations d'élèves n'ayant pas obtenu la moyenne requise. Ce qui entrave dangereusement la qualité et la crédibilité des performances de ces établissements

- Performances dans l'enseignement secondaire au Cameroun

La question de la performance scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun se situe à deux niveaux à savoir sur la qualité et sur la quantité.

Sur le plan de la quantité, l'enseignement secondaire camerounais est peu performant. Les taux de réussite aux examens de ce segment d'enseignement surtout francophone ont rarement atteint la barre des 60%³⁸. L'observation des taux de réussite globaux de 2006 à 2016 aux examens du baccalauréat de l'enseignement secondaire général par exemple montre une évolution en dent de scie. Le tableau 2 illustre cette réalité.

³⁷ Kaffo, F.R. (2009). *Misère de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.

³⁸ Depuis 1990 seule l'année 1998 a fait sourire de nombreux candidats et parents avec ces 66.16% de taux de réussite au baccalauréat général.

Tableau 2: Taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général de 2006 à 2016

Années	2006	2007	2008	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Taux réussite (%)	59.3	49.8	50.5	39.8	45.7	41.23	52.35	53.44	55.11	57.14	52.72

Source : conçu par BONONO BAKOTA René à partir des données disponibles de l'OBC

Il faut préciser que l'évocation de la performance dans l'enseignement secondaire fait recourt aussi à la description de l'efficacité interne c'est-à-dire, s'attache à ce qui se passe réellement à l'intérieur de segments scolaires à savoir les flux d'élèves, les redoublements et abandons et l'influence des facteurs de l'organisation scolaire sur les résultats scolaires (rétention, acquisitions des élèves). Surtout lorsqu'on peut penser qu'il est de plus en plus reconnu que décrocher du système éducatif avant la fin du cycle secondaire peut constituer un handicap sérieux pour tout candidat à un emploi relevé par Blackorby, Wagner³⁹ et Thurlow, al.⁴⁰.

D'une manière générale, les redoublements sont relativement fréquents au Cameroun. Dans le secondaire, la fréquence des redoublements se situe à des niveaux conséquents, respectivement 15,3 et 26,2 % dans le premier et le second cycle du général en 2002/2003.

Le tableau 3 indique davantage la situation des redoublements en 2006.

Tableau 3 : Redoublement au secondaire en 2006

Cycle	Primaire							Secondaire 1 ^{er} cycle					Secondaire 2 ^{ème} cycle		
	SIL CL1	CP CL2	CE1 CL3	CE2 CL4	CM1 CL5	CM2 CL6		6 ^e JS1	5 ^e JS2	4 ^e JS3	3 ^e JS4	JS5	2 ^{nde} SS1	1 ^{ère} SS2	Term
Systeme Francophone	36,0	23,9	32,5	23,7	26,9	22,7	-	11,8	11,2	16,5	27,3	-	14,1	33,6	39,9
Systeme Anglophone	21,2	16,8	17,3	16,5	20,4	20,1	8,2	7,1	6,3	10,2	11,3	16,7	15,6	7,1	-
Ensemble	33,6	22,5	29,8	22,1	25,3	22,0	(8,2)	10,9	10,3	15,4	25,0	(16,7)	14,3	30,3	(39,9)

Source : Document de Stratégie Sectorielle de l'Education 2006, p.54

³⁹THURLOW, M. L. S. CHRISTIENSON, M. F. SINCLAIR, & D. R. JOHNSTON (2002). « Students with Disabilities who Drop out of School: Implications for Policy and Practice ». Issue Brief, I (2). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.

⁴⁰BLACKORBY, J. & M. WAGNER (1996). « Longitudinal Post school Outcomes of Youth with Disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study ». Exceptional Children, 62(5), pp. 399-413.

Plusieurs indicateurs dits coefficients d'efficacité interne (CEI) permettent d'évaluer le gaspillage dans l'usage des crédits publics du fait des multiples redoublements et abandons scolaires. Ils peuvent être calculés cycle par cycle pour le système éducatif. Dans le premier cycle du secondaire, le CEI est plus élevé dans le sous-système francophone. En effet, il est estimé à 85 %, soit 8 points de plus que dans le système anglophone.

Dans le second cycle du secondaire, l'efficacité est à nouveau assez faible. Dans le sous-système francophone, ce sont les abandons qui sont responsables du très faible niveau du CEI (59 %), inférieur à celui du primaire. Globalement, ce cycle est légèrement plus efficace que le primaire, mais moins que le secondaire premier cycle.

Sur le plan de la qualité, il n'existe pas d'outil permettant de mesurer la qualité des performances de l'enseignement secondaire que ce soit pour les établissements que pour les élèves en dehors des évaluations sommatives et certificatives. Toutefois, depuis 2006, l'OBC procède chaque année aux classements des établissements en fonction des statistiques en termes de taux de réussite obtenus aux examens qu'il organise. Ces classements font l'objet de vives polémiques et débats.

Bien que l'apologie de cet outil soit remise en question, le débat réside sur les critères suivants : être un établissement scolaire public, privé ou confessionnel géographiquement situé sur le territoire camerounais ; être reconnu par le ministère de l'enseignement secondaire; avoir présenté à ses examens officiels un nombre supérieur ou égal à 60 élèves ; ainsi qu'un taux de réussite conséquent (le taux de réussite étant égal au nombre d'admis par rapport au nombre d'élèves présents). Ceux-ci estiment que ces critères sont légers et favorisent certains établissements.

Il faut observer que depuis son existence, les établissements privés notamment confessionnels ont toujours occupé les premières marches au détriment des établissements publics. Pour la session de 2012 par exemple, voici ce qu'affiche la tête du classement : le Collège Libermann à Douala arrive en premier avec une note (taux de réussite) en absolu de 97,84%. Il est talonné par le Collège Jean Tabi de Yaoundé qui engrange 97,26%. Le trio de tête est complété par le Collège François-Xavier Vogt de Yaoundé qui obtient pour sa part une note de 96,35%. Le Séminaire Saint Paul de Mbalmayo, le Collège Chevreuil de Douala et le Collège Catholique Saint Jacques de Bernon de Maroua sont respectivement 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} avec 81,67%, 79,85% et 79,52% de taux de réussite.

Le top 10 des établissements confessionnels est complété par le Collège la Retraite de Yaoundé, le Collège Joseph Stinzi d' Obala, le Séminaire Saint Joseph d'Efok et le Séminaire Sainte Thérèse de Mvolyé qui obtiennent par ordre 75,72%, 72,83%, 71,79%, 71,74%. Soulignons que le premier établissement public apparaît à la 14^e position, en l'occurrence le Lycée Bilingue de Bépenda à Douala.

Un an avant⁴¹, le premier établissement public arrivait à la 16^{ème} position et s'était toujours les écoles privées confessionnelles qui arrivaient à la tête du classement. Cette situation est d'autant plus patente que le tableau 4 illustrant le cortège des 25 établissements leaders (les permanents) lors des sessions 2012, 2013 et 2014, il n'existe que cinq (05) lycées et dont le premier à savoir le Lycée Bilingue de Mbouda arrive à la 15^e position.

Tableau 4 : Cortège des leaders aux classements de l'OBC

N°	ETABLISSEMENTS	VILLES	RANGS		
			2014	2013	2012
01	Collège Jean Tabi	YAOUNDE	1 ^{er}	1 ^{er}	2 ^e
02	Collège Liberman	DOUALA	3 ^e	2 ^e	1 ^{er}
03	Collège François Xavier Vogt	YAOUNDE	2 ^e	4 ^e	3 ^e
04	Collège la Conquête	DOUALA	4 ^e	6 ^e	4 ^e
05	Collège Jacques de Bernon	MAROUA	8 ^e	8 ^e	7 ^e
06	Collège la Retraite	YAOUNDE	7 ^e	11 ^e	9 ^e
07	Séminaire saint Paul	MBALMAYO	12 ^e	9 ^e	5 ^e
08	Collège Henri Dumont	DOUALA	6 ^e	17 ^e	16 ^e
09	Collège Adonai	DOUALA	18 ^e	15 ^e	6 ^e
10	Petit Séminaire Saint Joseph d'Efok	OBALA	10 ^e	14 ^e	13 ^e
11	Collège Fleming	YAOUNDE	16 ^e	10 ^e	15 ^e
12	Séminaire Saint Thérèse de Mvolye	YAOUNDE	47 ^e	5 ^e	15 ^e
13	Collège Joseph Stinzi	OBALA	11 ^e	34 ^e	12 ^e
14	Institut Victor Hugo	YAOUNDE	20 ^e	22 ^e	11 ^e
15	Lycée bilingue de Mbouda	MBOUDA	22 ^e	18 ^e	21 ^e
16	Collège Saint Cœur de Marie	MBALMAYO	15 ^e	21 ^e	28 ^e
17	Lycée Bilingue de Ndop	NDOP	14 ^e	30 ^e	22 ^e
18	Lycée de Bependa	DOUALA	26 ^e	20 ^e	14 ^e
19	Collège Saint Joseph	MBANDJOUN	19 ^e	19 ^e	33 ^e
20	Collège Sainte Therese de Mva'a	OKOLA	31 ^e	13 ^e	20 ^e
21	Collège Fondation Kamtchoum Ndami	DOUALA	17 ^e	37 ^e	24 ^e

⁴¹Soit lors des résultats de la session de 2011

22	Lycée Bilingue de Bafoussam	BAFOUSSAM	25 ^e	25 ^e	44 ^e
23	Collège Herphil	DOUALA	27 ^e	45 ^e	27 ^e
24	Lycée Bilingue de Bamenda	BAMENDA	37 ^e	27 ^e	26 ^e
25	Collège Bary	BATOURI	38 ^e	36 ^e	49 ^e

Source : conçu par BONONO (en 2016) à partir du classement de l'OBC *Cortège des Leaders*, 2015⁴²

Lorsqu'on s'intéresse au classement des bonnes mentions lors des sessions de 2012, 2013 et 2014, l'on constate que les établissements publics se démarquent considérablement. Le tableau 5 donne une illustration de cette réalité.

Tableau 5 : *Panthéon national des bonnes mentions à l'examen du baccalauréat sessions 2012, 2013 et 2014.*

N°	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	NOMBRE DE MENTIONS
01	Collège François Xavier Vogt	523
02	Collège Libermann	327
03	Collège Jean Tabi	276
04	Lycée Classique de Bafoussam	251
05	Collège la Retraite	208
06	Lycée de Dschang	188
07	Lycée Général Leclerc	185
08	Collège la Conquête	168
09	Lycée de Biyem-Assi	140
10	Lycée Bilingue d'Ekounou	139
11	Lycée de Nsam Efoulan	122
12	Lycée de Ndog Passi	120
13	Lycée Bilingue d'Etouke-Ebé	111
14	Lycée d'Anguissa	82
15	Lycée Classique de Bafang	61
16	Lycée de Tsinga	58
17	Lycée Bilingue de Dschang	49

Source : conçu par BONONO en 2016 à partir des données de l'OBC.

On observe que dans ce classement, sur 17 établissements, 12 sont des établissements publics.

- **Système d'organisation des examens au Cameroun**

⁴² Le document principal est versé aux annexes de la présente démarche.

L'organisation des examens nationaux tels que le Certificat de fin d'Etudes, le BEPC et le BAC mobilise chaque année l'ensemble de l'administration scolaire. Si les résultats de ces examens sont largement commentés, les problèmes liés à leur organisation sont encore mal connus, notamment dans le contexte du Cameroun.

Organisation des examens dans l'enseignement secondaire au Cameroun

Les examens de l'enseignement secondaire au Cameroun relèvent d'une structure de supervision qui est l'Inspection Générale des Enseignements (IGE) et de trois structures opérationnelles dont une direction technique et deux structures placées sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Il s'agit de la Direction des Examens, des Concours et de la Certification (DECC), l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) pour le sous-système francophone et du *General Certificate of Education Board* (GCE Board) pour le sous-système anglophone⁴³.

Les attributions de la Direction des examens et concours sont définies dans l'organigramme du MINESEC (qui date de 2012). La DECC s'occupe essentiellement des examens certificatifs du premier cycle de l'enseignement secondaire (Brevet d'études du premier cycle (BEPC), Certificats d'aptitude professionnelle (CAP), des concours d'entrée et des examens de sortie dans les écoles normales d'instituteurs. L'OBC s'occupe des examens certificatifs du second cycle de l'enseignement secondaire (Probatoires et Baccalauréats de l'enseignement secondaire, et assimilés). Le *GCE Board* s'occupe des examens du sous système éducatif anglophone. L'OBC et le *GCE Board* sont des organismes sous tutelle du MINESEC, ils disposent pour cela des textes particuliers et jouissent d'une relative autonomie administrative et financière.

L'Inspection Générale des Enseignements, est chargée entre autres attributions, du suivi des structures en charge des examens et concours. L'examen du champ des interactions entre ces diverses structures montre des interférences. Celles-ci lorsqu'elles sont peu ou mal gérées portent atteinte au bon fonctionnement du système et discrédite la performance des établissements scolaire. Ces interactions sont plus visibles lors de la conception et de l'évaluation des sujets, de la supervision des délibérations et du paiement des frais de vacations des divers intervenants.

⁴³ Ces attributions sont consignées dans l'organigramme de 2012 du MINESEC.

L'initiative d'une proposition de sujet est du ressort d'un enseignant de terrain⁴⁴, qui répond à une demande d'un Inspecteur Pédagogique National (IPN), à lui transmise par l'Inspecteur Pédagogique Régional (IPR). Une fois la proposition reçue, ce dernier procède à une première mise en forme et transmet la proposition à l'IPN compétent. Celui-ci procède à la mise en forme définitive et traduit éventuellement la proposition en anglais, la valide (à l'exception des propositions de sujets aux différents baccalauréats qui sont validés par des enseignants d'université) et la transmet sous pli confidentiel à la structure compétente. Ce procédé présente un avantage certain, celui de tenir compte, au cours d'une évaluation, du «curriculum implanté» (les pratiques en classe) et du «curriculum officiel» (les programmes scolaires).

Cependant, le nombre de sujets à concevoir (au moins deux par session par discipline et par examen), des défaillances des intervenants en amont, l'insuffisance ou l'obsolescence du matériel informatique, l'absence de logiciels appropriés, la modicité et même l'irrégularité de l'indemnité financière allouée aux seuls IPN, l'absence de formation initiale des enseignants à la docimologie et à l'évaluation, la période de conception du sujet par l'enseignant constituent les principales entraves à la conception des sujets de qualité, dans un contexte où la compétences des acteurs impliqués donne matière à débat.

Évaluation des sujets

A l'état actuel des choses, l'IGE qui est chargée du suivi des structures en charge des examens ne dispose d'aucune structure spécifique chargée d'évaluer les sujets des examens d'une session⁴⁵. Dans le sous système éducatif francophone, un sujet est évalué après son passage, soit par les rapports stéréotypés des chefs de salle de correction nommés sur proposition des IPN ou des IPR, soit par un jury d'harmonisation des corrigés nationaux, constitués par des Inspecteurs de Pédagogie. Les chefs de salle, eu égard à ce qui a été dit plus haut, ne disposent pas de compétences pour juger de la pertinence, de la validité et de la fiabilité d'un sujet d'examen, surtout validé par leurs supérieurs hiérarchiques. Par conséquent leurs rapports associés à l'indice de facilité de certains items (seul indicateur

⁴⁴ L'enseignant propose un sujet d'examen sur la base du programme officiel avec une proposition de correction qu'il envoie à son inspecteur régional. Ces sujets sont réalisés au troisième trimestre de l'année scolaire où les enseignants ont achevé les programmes.

⁴⁵ L'organigramme du MINESEC ne mentionne aucun service chargé de cette activité dans la partie concernant la définition des missions et des services de l'inspection générale des enseignements.

statistique quantitatif disponible) ne semblent pas suffisants pour juger de la qualité d'un sujet d'examen.

D'autre part, les jurys d'harmonisation des corrigés nationaux (appelés jury témoins) sont le plus préoccupés, à mettre dans les délais très brefs, des corrigés fiables à la disposition des correcteurs convoqués. Ils ne disposent pas toujours le temps et l'expertise nécessaires pour évaluation des sujets d'examens, dont la paternité (en dernier ressort) est attribuée aux IP qui les président (en dehors des jurys du baccalauréat qui sont présidés par un enseignant d'université). Le nombre de sujets pour lesquels un jury d'harmonisation est sollicité, ne permet pas toujours autre exercice d'évaluation, compte tenu des délais qui leur sont impartit (3 à 4 jours maximum pour l'élaboration et la saisie). L'une des missions assignées à l'OBC est de mener des études visant à l'évaluation et à l'amélioration du système éducatif. Il nécessite (OBC) un regard extérieur pour voir dans quelle mesure les procédures et toutes les innovations que cette machine met en œuvre au fil des années, sont de nature à contribuer à l'amélioration du système éducatif camerounais.

Les délibérations des examens de l'enseignement secondaire sont régies par les textes dont la conception, *a priori*, ne souffre pas d'insuffisance notable. La nomination d'un président de jury, quoiqu'obéissant à des critères définis de manière relativement rigides, s'accommode toujours du caractère discrétionnaire d'une nomination. Ainsi, en dehors du Baccalauréat (dont les président des jurys sont des enseignants d'universités), certains professionnels de l'éducation, nouvellement promus dans les administrations ou dans la chaîne de supervision pédagogique, se retrouvent présidents de jury sans avoir assumé des fonctions antérieures à la chaîne telles que chef de salle de correction, membre ou chef de secrétariat ou encore chargé de mission dans un centre d'examen. C'est ainsi que des erreurs causées par deux présidents de jurys au cours de la session 2011 ont fait déclarer admis près de soixante-dix candidats refusés et vis versa. Plusieurs scandales accompagnent depuis des années le processus d'organisation des examens ce qui provoque régulièrement l'étonnement de la communauté éducative et surtout des observateurs.

Les problèmes liés aux frais de vacation des intervenants aux examens

Le paiement des frais de vacation des intervenants aux examens a été de tous temps, le talon d'Achille des structures en charge des examens, surtout en ce qui concerne la DECC et l'OBC⁴⁶.

Pour ce qui est de la DECC, un décret du Premier Ministre, Chef du Gouvernement signé en 2011 est venu reformer les pratiques qui couvaient depuis plusieurs années. Ce texte qui remplace un décret signé en 1979, revalorise la copie corrigée (à 150 FCFA), les vacations de surveillance (1500 FCFA la demi-journée) et de délibération (entre 8000 et 40000 FCFA) et les indemnités afférentes à certains personnels de supervision. C'était certes, la principale revendication des enseignants. Cependant, l'indexation des indemnités de certains responsables (Délégués départementaux, régionaux, chefs de services, sous directeurs et directeurs impliqués dans l'organisation des examens) à un coefficient que multiplie le nombre de candidats à cet examen, est une mesure discriminatoire qui à terme, de par le caractère croissant du nombre de candidats, est susceptible de poser de graves problèmes d'équité, parce que créant une caste de privilégiés.

L'on peut évoquer le cas d'un responsable régional qui doit percevoir une indemnité de confidentialité et d'astreinte qui est un forfait variant de 50 000 à 500 000 FCFA en plus d'une indemnité de rendement fixée à 6 FCFA multiplié par le nombre de candidats de son ressort territorial ! Si sa région de compétence compte 150 000 candidats, cela fait dans le meilleur des cas 1 400 000 FCFA (un million quatre cent mille) d'indemnités, dans le pire des cas, 950 000 FCFA (neuf cent cinquante mille). Pendant ce temps, on accorde à un Inspecteur Pédagogique National une indemnité d'astreinte fixée à 132.000 FCFA (cent trente-deux mille) pour l'ensemble des examens relevant de la DECC.

En ce qui concerne l'OBC, une étude récente présentée par son Directeur lors de la conférence des services centraux et déconcentrés du MINESEC de 2012, démontre qu'il faut pratiquement doubler les frais d'inscription aux examens pour couvrir l'ensemble des frais liés à l'organisation d'une session. Les frais de correction sont fixés à 200 (deux cent) FCFA par copie, la délibération est de 9000 (neuf mille) FCFA pour les enseignants et la vacation de surveillance est de 1000 (milles francs) FCFA la demi-journée pour le baccalauréat. Les

⁴⁶ Sur ce plan, les sessions se suivent et semblent se ressembler. En réalité pratiquement chaque année l'on assiste à un dysfonctionnement ou une indisponibilité des frais de vacation des activités des examens officiels.

enseignants du supérieur perçoivent près de 500 000 (cinq cent milles) par jury présidé. Le GCE BOARD n'est pas très loin de là.

Ceci démontre que le financement autonome des examens par ces structures, n'est pas soutenable. Il faut donc recourir aux subventions qui n'arrivent pas ou parfois pas à temps. Pendant ce temps, ces structures cumulent des arriérés de paiement. La menace de débrayage des examinateurs demeure une épée de Damoclès suspendue au-dessus de leur tête. Lors de la session 2016 du baccalauréat, le journal *Mutation*⁴⁷ s'est fait l'écho de relayer la grogne des enseignants impliqués dans les délibérations qui n'avaient toujours pas perçu un copêt de leurs frais de correction alors que les délibérations étaient en cours.

Le taux de réussite aux examens officiels constitue, aux yeux de l'opinion au Cameroun, le principal indicateur de la qualité des acquis scolaires. Les performances d'un chef d'établissement sont en principe jugées à partir du taux de réussite de ses élèves aux examens officiels. L'OBC publie, après chaque session, le palmarès des établissements privés et publics à partir du même taux. L'État du Cameroun s'appuie de manière tacite sur ce taux pour définir le montant des subventions à allouer aux établissements privés respectifs. L'on assiste tout de même à une contestation des résultats de l'OBC par de nombreux acteurs qui perturbent les choix des clients de ces établissements.

1.3. Problème de recherche

Un problème de recherche, comme dit Popper, est le fondement de toute recherche. Identifié à partir du contexte, il peut être un dysfonctionnement par rapport à la normalité, une rupture par rapport à la normalité, une absence par rapport à la présence et une incompréhension par rapport à la compréhension. Pour Ambroise Zagre⁴⁸, il s'agit à la forme déclarative, de ce qui ne va pas, de ce qui est mis en doute, de ce qui est dérangeant en essayant de mettre en relation le phénomène étudié avec un ou des facteurs explicatifs potentiels. Le problème de recherche est une disette de la littérature qui mérite une certaine objectivation. Mais sous cette forme, cette présentation est trop large pour cadrer avec un projet de recherche. Elle a besoin d'être affinée en question générale de recherche ou question principale.

⁴⁷Ambombo, M. (2016, juillet). Péril sur les résultats du baccalauréat. *Journal Mutation N°4181*.

⁴⁸Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan. pp.45-46

En 1993 l'Office du Baccalauréat du Cameroun est créé et commence véritablement ses activités en 1996 après un autre décret le réformant. Cette structure est née pour corriger les dérives confirmées par le diagnostic des états généraux de l'éducation et de nombreux observateurs du système éducatif camerounais notamment dans le sous-système francophone. Comme relevé plus haut, l'OBC s'est vu confier la responsabilité d'organiser les baccalauréats (général et technique) ainsi que les probatoires (général et technique) du sous-système francophone afin d'améliorer la performance des établissements aux examens. C'est ainsi qu'il a apporté de nombreuses réformes en vue d'améliorer le système d'évaluation certificative au fil du temps⁴⁹.

Toutefois, malgré ses multiples efforts, les performances des établissements scolaires aux examens certificatifs demeurent insuffisantes et contestés par de nombreux acteurs du processus et par les observateurs. C'est ainsi que les classements des établissements auxquels il procède chaque année et ceci depuis 2006, font l'objet de vives remises en question. De nombreux acteurs et observateurs du système d'organisation des examens certificatifs de l'OBC restent dubitatifs quant à la première place qu'occupent les établissements privés confessionnels depuis plusieurs années. Dans leurs argumentations, ils relèvent que ces établissements utilisent toutes formes de fraudes pour accéder à ces résultats. Pour l'OBC, il s'agit tout simplement d'un modèle réussi de gouvernance scolaire qui explique et justifie ces résultats. Il existe un désaccord sur le ou les facteurs le ou les plus déterminant(s) de la performance des établissements scolaires au baccalauréat général.

Après une revue critique de la littérature et s'appuyant sur les faits directement observés au terrain, achalandé par des entretiens exploratoires avec des chercheurs séniors sur la question, les acteurs du processus d'organisation des examens et les membres des communautés éducatives des établissements scolaires, il a été relevé non seulement le fait que la littérature est peu disant sur certains facteurs qui déterminent la performance des établissements scolaire et plus important une hiérarchisation des facteurs existant.

La littérature n'a pas investigué l'influence significative de certains éléments tels que la gouvernance scolaire, la fraude scolaire, la recherche des profits par les établissements d'enseignement secondaire et la dynamique de travail des élèves sur la performance scolaire des établissements.

⁴⁹ Ces éléments de réformes seront relevés au paragraphe concernant le concept OBC du chapitre 2.

D'autre part, la littérature actuelle ne permet pas de mesurer le niveau réel de la contribution de chaque facteur à la performance des établissements scolaires aux examens certificatifs. Elle n'informe pas suffisamment sur la hiérarchisation de l'importance des facteurs qui contribuent aux performances des établissements scolaires.

La présente démarche se propose de connaître le facteur le plus important qui détermine la performance des établissements aux examens certificatifs de l'OBC. Dans cette logique, la question de recherche (QR) qui guide la présente réflexion est : **quelles sont les stratégies développées par les établissements scolaires qui favorisent significativement leurs performances aux examens du baccalauréat général?** La réponse anticipée à la question principale constitue l'hypothèse d'étude (hypothèse générale) qui est la suivante : les caractéristiques de l'environnement des établissements de Yaoundé déterminent plus significativement leurs performances. Cette hypothèse d'étude sera opérationnalisée au troisième chapitre de la présente démarche.

L'opérationnalisation ou l'analyse factorielle (*«forme d'analyse qui consiste à décomposer une situation ou un phénomène en un certain nombre de facteurs⁵⁰»*.) de la question suscite plusieurs autres questions issues des démarches exploratoires et dites spécifiques.

Pour beaucoup d'avis, la performance des établissements est le fruit d'une meilleure organisation du travail, de l'implication des acteurs de la communauté éducative en particulier les parents, les enseignants et les élèves et l'intégration d'un projet d'établissement rigoureux. Dans les établissements performants au baccalauréat général, l'on retrouve la pratique de l'équité pédagogique, l'encadrement de proximité, la formation continue pour les enseignants à travers les inspections conseils, l'occupation considérable du temps des élèves. Dans ce sens, **est-ce que la qualité de la gouvernance scolaire contribue significativement aux performances des établissements au baccalauréat général ?**

D'autres avis non moins importants, estiment que les performances des établissements présentés comme meilleurs est la résultante d'un ensemble de fraudes scolaires dans le mécanisme des examens. Ces établissements ne présentent pas tous les élèves inscrits en début d'année scolaire, ils utilisent des établissements écrans à travers lesquels ils présentent les élèves jugés faibles après la première séquence lorsqu'ils ne les excluent simplement. L'on

⁵⁰Birou, A. (1966). *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Paris : Les Editions Ouvrières. P.23

relève également que ces établissements sont en intelligence avec les inspecteurs pédagogiques qui facilitent l'accès aux sujets d'examen avant le déroulement de ceux-ci. On retrouve donc des inspecteurs de pédagogie qui enseignent dans ces établissements où occupent des responsabilités en leurs seins. L'on se demande donc, **est-ce que l'utilisation des éléments de fraude dans le mécanisme des examens par les établissements scolaires détermine leurs performances ?**

Au Cameroun, l'éducation est définie comme un service public à caractère social. C'est pourquoi les établissements notamment privés bénéficient d'une sorte de zone franche⁵¹. Mais plusieurs éléments montrent que les établissements qui apparaissent performants déploient des éléments qui font la promotion de leur image. Par ailleurs, certains de ces établissements se trouvent en situation de sous-traitance avec la combinaison des actions de plusieurs acteurs. Il apparaît nécessaire pour eux de fructifier la production des bénéfices pour qu'il y ait retour sur investissement des actionnaires⁵². **Est-ce le niveau d'agressivité dans la recherche du profit des établissements scolaires impacte significativement leurs performances ?**

Plusieurs raisons arguent que la performance des établissements est l'agrégation des engagements des élèves dans leurs projets scolaires. L'on rencontre alors des élèves qui ont un projet scolaire clairement assumé qu'ils déroulent rigoureusement pendant toute l'année scolaire. Ils bousculent les enseignants par leurs initiatives d'activités pour appréciation, l'implication lors des séquences enseignement-apprentissage, l'amélioration de leurs performances pendant toute l'année scolaire. L'on se demande alors, **est-ce que le niveau d'engagement des élèves pour leur réussite impacte significativement les performances des établissements scolaires au baccalauréat général ?**

In fine, les questions de recherche sont :

Question principale de recherche (QPR): quelles sont les stratégies développées par les établissements scolaires qui favorisent significativement leurs performances aux examens du baccalauréat général?

⁵¹ Ces établissements sont pratiquement exemptés des impôts.

⁵²Le collège François Xavier Vogt apour tutelle l'Archidiocèse de Yaoundé, mais il est managé par la communauté de Saint Jean.

Questions spécifiques (QR):

QR1 : est-ce que la qualité de la gouvernance scolaire contribue significativement aux performances des établissements au baccalauréat général ?

QR2 : est-ce que l'utilisation des éléments de fraude dans le mécanisme des examens par les établissements scolaires détermine leurs performances ?

QR3 : est-ce le niveau d'agressivité dans la recherche du profit des établissements scolaires impacte significativement leurs performances ?

QR4 : est-ce que le niveau d'engagement des élèves pour leur réussite impacte significativement les performances des établissements scolaires au baccalauréat général ?

1.4. Position théorique du problème

Le laboratoire du chercheur en sciences sociales est la société dans laquelle il vit⁵³. Ainsi, pour saisir puis expliquer les pratiques complexes de la société, Hellriegel, Slocum et Woodman⁵⁴ invitent le chercheur à se situer dans une perspective interactionnelle. Cela signifie que le chercheur doit étudier à la fois la personne et la situation dans laquelle celle-ci se trouve placée. Dans ce sens, l'analyse rigoureuse des performances scolaires des établissements à partir des lectures exploratoires, les entretiens exploratoires avec différentes catégories de personnes intéressées par le sujet et les observations directes, montre qu'il s'agit d'un déploiement des stratégies engendré par l'action humaine.

Les lézardes observées dans le niveau et la qualité des performances des établissements scolaires et qui fait l'objet de débat, montrent qu'il s'agit d'une conséquence des comportements des acteurs sociaux qui sont impliqués dans le processus de l'offre d'éducation de ce niveau d'enseignement ceci à partir des établissements scolaires. Le niveau des performances des établissements observés lors des examens du baccalauréat général d'année en année sont le résultat des agissements et des actions intentionnels et stratégiques des acteurs impliqués dans les activités de ces établissements.

Il apparaît clair, l'existence d'une causalité circulaire entre les éléments sus évoqués et les actions rationnelles déployées par ces acteurs qui influencent les performances des

⁵³Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd., p67-547). Paris : Dalloz

⁵⁴Hellriegel, D., Slocum, J.W. & Woodman, R.W. (1992/1999). *Management des organization* (1^e éd., 6^e Tirage, p 30-84). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.

établissements. Pour comprendre le problème posé, il est analysé les dynamiques des actions rationnelles des acteurs de la gouvernance, de la fraude, de l'engagement des élèves des établissements d'enseignement secondaire. Avec pour ambition d'échelonner les facteurs déterminant les performances des établissements scolaires au baccalauréat général.

De nombreux auteurs ont proposé des paradigmes d'explication de l'objet pour un tel choix "*d'intelligibilisation*" des phénomènes sociaux. Parmi eux, il est convoqué les concepts d'analyse stratégique de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977), de l'individualisme méthodologique dont l'apôtre est Raymond Boudon (1974) et celui de leadership transformationnel de BURNS et Bass (1970) pour objectiver le présent objet. Ceci pour la simple raison qu'un problème posé ne peut être expliqué à partir d'un seul concept.

1.5. Objectifs de la recherche

L'on note deux types d'objectifs dans la présente recherche⁵⁵.

1.5.1. Objectif général de la recherche

Ce travail a pour objectif général d'analyser les actions des acteurs des établissements scolaires comme déterminant de façon significative leurs performances aux examens de l'OBC.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Cette démarche a pour objectifs spécifiques :

- d'analyser le leadership transformationnel comme déterminant significativement les performances des établissements scolaires au baccalauréat général,
- d'analyser la maîtrise des zones d'incertitude par les établissements scolaires comme étant le facteur important des performances de ceux-ci au baccalauréat général ;
- d'analyser le développement de stratégies du profit financier par les établissements scolaires comme étant le facteur le plus important déterminant leurs performances au baccalauréat général ;

⁵⁵ Ceci sont construit en ayant à l'esprit qu'il existe une congruence en nombre et en syntaxe entre les objectifs et les hypothèses.

-d'analyser le développement de stratégie d'engagement des élèves pour leur projet scolaire comme étant le facteur qui performe mieux les établissements scolaires au baccalauréat général.

1.6. Intérêts de la recherche

Avec Ambroise Zagre⁵⁶, il est corroboré ici le fait que l'intérêt de la recherche se vérifie à travers ce à quoi la recherche peut servir et ce que la recherche peut apporter.

Le fait que ce sujet nécessite pour sa compréhension plusieurs discipline de référence peut se mesurer à son impact, c'est-à-dire, à la diversité du public qu'il est susceptible d'intéresser. Par ailleurs il est aussi l'expression d'un intérêt personnel.

La problématique que cette démarche décide d'aborder, s'est construite à partir de l'expérience d'enseignant, mais aussi d'observateur du processus d'organisation des examens de l'OBC ainsi que les résultats qui en découlent. En réalité, le fait de participer au processus d'organisation des examens de l'OBC, a fait observer un certains nombres de lacunes davantage nourries par les échanges avec les pairs. Intégrant le fait que connaître une chose dans la pratique n'est pas nécessairement la connaître scientifiquement, cette démarche prétend concilier les deux formes de connaissance.

Sur le plan scientifique, ce travail s'intéresse, d'une part, à chercher ce que peut apporter l'étude de l'influence des facteurs comme la gouvernance scolaire, la fraude scolaire, la recherche du profit et l'engagement des élèves sur la performance des établissements scolaires. D'autre part, la démarche permet de déterminer le poids de chacun de ces facteurs dans l'acquisition des performances des établissements au baccalauréat général.

Cette double articulation est renforcée par le fait qu'il n'existe, au regard de l'état des connaissances, aucune étude réalisée dans le contexte camerounais, concernant ce sujet de recherche. C'est cette indigence de la littérature sur le sujet qui a poussé à tenter de combler le vide constaté. Par ailleurs, ce travail contribuera à nourrir certains débats dans de nombreuses disciplines scientifiques.

⁵⁶Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan. P.55

Les spécialistes de la gouvernance scolaire avec en prime la qualité de l'éducation, dans leurs recherches effrénées des éléments qui rendraient les établissements plus performants, trouveront ici du grain à moudre. La valeur ajoutée ici étant la hiérarchisation des facteurs de performance.

Les chercheurs en économie de l'éducation dans ce travail, vont revendiquer la productivité interne des établissements. Revendication bien légitime car, il est bien connu leur volonté d'interroger non seulement la quantité mais aussi la qualité du produit (extrants ou output) après introduction des intrants (input). Une fois de plus l'idée de la hiérarchisation des facteurs qui déterminent la productivité interne ou l'efficacité interne des établissements scolaires d'enseignement secondaire, est le facteur novateur.

Sur tout un autre plan, ce travail apporte une contribution importante dans le débat qui anime les acteurs du système d'évaluation certificatif de l'OBC. Car l'on est informé sur lequel des facteurs est déterminant pour la performance des établissements d'enseignement secondaire et finalement des élèves.

1.7. Délimitation de l'étude

Cette articulation concerne plusieurs délimitations.

1.7.1. Délimitation théorique

La présente étude s'inscrit dans le domaine du management de l'éducation. Elle se veut une évaluation des unités de production des produits de l'école. Elle rentre donc dans l'évaluation des systèmes éducatifs tout court. Elle peut s'appliquer à tous les établissements scolaires souscrivant aux examens du baccalauréat général. Cependant, la présence des facteurs éthiques attribués aux établissements présentés comme meilleurs par l'OBC, conduit à la réaliser auprès de ceux-ci. Sachant qu'une étude portant entre autre sur les facteurs éthiques⁵⁷ en lien avec la performance scolaire, doit s'appliquer là où elle est indexée. La démarche porte son choix sur les vingt-cinq (25) établissements figurant sur le cortège des leaders (les permanents de l'OBC) publié en février 2015. Par ailleurs, le temps imparti à la réalisation de cette démarche ne permet pas de faire des déplacements sur l'ensemble des sites où se trouvent les établissements éligibles.

⁵⁷ Les facteurs éthiques étant les éléments de fraude dans le processus d'organisation des examens et la recherche du profit par les établissements observés.

1.7.2. Délimitation temporelle

Cette étude s'est faite sur dix-neuf (19) mois soit de septembre 2015 à février 2017 avec des phases mortes liées notamment à la période des unités d'enseignement. Septembre 2015 correspond à la date de dépôt d'une demande de sélection en Master II⁵⁸ et février 2017 est la période demandée par les autorités universitaires.

1.7.3. Délimitation spatiale

Les activités de cette démarche se circonscrivent dans les Départements du Mfoundi et de la Lékié. Le Mfoundi parce qu'il partage avec le Wouri, les seuls départements qui ont plus de quatre (04) établissements figurant dans ledit classement. Pour avoir un échantillon représentatif, il est important de choisir un site qui dispose d'un nombre considérable de cette catégorie d'établissements. Le département de la Lékié est choisi juste parce qu'il permet, avec les trois établissements éligibles qui s'y trouvent, de réaliser le prétest de l'instrument de production des données.

La problématique de l'étude est la composante essentielle du travail. Elle permet de situer et de construire autour d'une question principale le traitement scientifique du sujet. C'est ce à quoi l'on s'est attelé dans ce premier chapitre en prélude à la situation de la démarche dans un contexte scientifique construit par les devanciers.

⁵⁸ Mais il faut préciser que la démarche commence véritablement en mai 2016 par la première rencontre avec le directeur de ce travail.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THEORIQUE

Ce chapitre englobe plusieurs aspects qui ouvrent la voie aux hypothèses de recherche de l'étude.

2.1. Approche conceptuelles

Ce qu'Emile Durkheim⁵⁹ recommande aux sociologues à savoir, «*la première démarche du sociologue doit être de définir les choses qu'il traite, afin que l'on sache de quoi il est question*», trouve toute sa place dans cette démarche. Salsabi Klibi⁶⁰ de dire qu' «*un concept est un outil de connaissance qui permet de saisir un monde réel, fondamentalement complexe ; son efficacité varie donc en fonction de sa précision*». Dans ce sens un concept est un mot ou groupe de mots revêtant une réalité plurielle et nécessite pour son appréhension, une construction. Ainsi, la conceptualisation va au-delà d'une simple définition ou convention terminologique. Elle détermine une construction abstraite qui vise à rendre compte d'un phénomène éducatif. Pour Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt⁶¹ la construction des concepts «*consiste à déterminer les dimensions qui le constituent par lesquelles il rend compte du réel*».

Dans le cadre de cette ambition scientifique, il est conceptualisé un certain nombre de concepts.

2.1.1. Établissement scolaire

Un établissement d'enseignement secondaire ou établissement scolaire est toute structure éducative où se déroulent les activités d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, il s'agit d'une aire géographique dotée d'un certain nombre d'équipements et d'infrastructures où se déroule l'action pédagogique. Il est d'une configuration variable en fonction du niveau, du type d'enseignement et surtout d'une complexité variable en fonction du type d'enseignement. Dans le cadre du Cameroun l'on distingue deux types d'établissement d'enseignement secondaire à savoir public et privé.

⁵⁹ Durkheim, E. (1968). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : P.U.F. p.34

⁶⁰ Klibi, S. (2004). *De l'utilité du concept de gouvernance*. Ali Sedjari (dir. 2004), Gouvernance et conduite de l'action publique au 21^e siècle. Paris : Harmattan. p.50

⁶¹ Quivy, R. & Campenhoudt L.V. (2009). *Manuel de Recherche en sciences sociales*(3^e ed). Paris : DUNOD. p.115

Au sujet des établissements d'enseignement secondaire public, René La Borderie⁶² affirme qu'il s'agit des établissements tels que les collèges et les lycées. Au Cameroun le Décret N°2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaire (MINESEC) en son Article 119 arrête que les établissements scolaires sont Les Etablissements publics d'Enseignement Secondaire Général, Technique, Professionnel et Normal et sont classés selon plusieurs catégories en fonction de leurs missions.

Les lycées professionnels préparent à des diplômes professionnels : brevet d'études professionnel (BEP). Ce sont des établissements qui ne sont pas encore suffisamment développés par le système éducatif camerounais.

Les lycées techniques préparent aux probatoires et baccalauréats techniques. Ils sont de plus en plus présents dans le système éducatif camerounais. En 2010 l'on dénombre (type d'établissements confondus) 327 établissements secondaires techniques et professionnels (ESTP) publics et 274 dans le privé soit un total de 601 établissements. Alors qu'en 2011 l'on dénombre 620 ESTP donc 413 publics et 207 privés. En 2012, l'on observe une régression nette notamment dans le privé avec 463 ESTP publics et 79 pour ce dernier. En 2013, une légère augmentation de part et d'autre est observée avec 628 ESTP donc 541 pour le public et 87 pour le privé⁶³.

Les lycées d'enseignement secondaire général préparent les élèves en deux ans au probatoires (A, B, C et D) et en trois ans au baccalauréat (A, B, C et D). En 2013 le Cameroun comptait 1659 établissements d'enseignement secondaire public dont les lycées d'enseignement général et les collèges. Parmi les lycées d'enseignement secondaire général, on compte les lycées bilingues et les lycées unilingues. Les lycées bilingues connaissent en leurs seins, la section anglophone et la section francophone. Les évaluations certificatives y sont organisées par l'OBC et le GCE BOARD en fonction de la section considérée. Dans les lycées unilingues, juste une seule des deux sections ci-dessus est retrouvée et les évaluations certificatives y sont organisées soit par l'OBC soit par le GCE BOARD. Dans le cadre de cette démarche, il ne sera considéré, pour le public, que les lycées unilingues dont les évaluations certificatives sont organisées par l'OBC.

⁶² La Borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan. p.54

⁶³ MINESEC (2014). *Annuaire statistique MINESEC*. p.18-19

Pour ce qui est des établissements d'enseignement secondaire privé, ils trouvent leur légalité dans la loi N°004 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun. Celle-ci argue en son Article 2 que comme l'enseignement public, l'enseignement privé est un service social d'utilité publique assuré par des partenaires privés, à travers des activités scolaires ou de formations menées au sein des établissements scolaires ou des établissements de formation selon le cas, avec le concours de l'Etat et des collectivités territoriales décentralisées. L'Enseignement Privé est assuré par les établissements d'enseignement maternel, primaire, secondaire général, secondaire technique, professionnel et normal.

Par ailleurs, l'Article 3 stipule que (1) Les établissements scolaires ou de formations privées poursuivent les mêmes objectifs que ceux assignés aux établissements scolaires ou de formation publics, à savoir la formation civique, physique, morale, intellectuelle, professionnelle et technique des jeunes Camerounais. A ce titre, ils appliquent les programmes officiels ou autonomes dûment agréés et préparent aux diplômes correspondants.

(2) La collation des diplômes relève de la compétence exclusive de l'Etat. (3) Pour les établissements scolaires ou de formation privés dont les enseignements sont sanctionnés par des diplômes officiels, l'Etat veille à la qualité de l'enseignement et au respect des normes pédagogiques.

La même loi dit que les établissements scolaires ou de formation privés peuvent être libres ou sous contrat. Est considéré comme établissement scolaire ou de formation privé libre, tout établissement scolaire ou de formation privé non assujetti au respect des taux de frais de scolarité fixés par l'Etat, mais dispensant des programmes officiels ou autonomes, dûment agréés. L'Etat se prononce sur la demande d'agrément des programmes autonomes susmentionnés, dans les conditions fixées par voie réglementaire. Les programmes autonomes peuvent faire l'objet d'une certification interne sous forme d'attestation à l'établissement scolaire ou de formation privée libre.

Est considéré comme établissement scolaire sous contrat, tout établissement scolaire ou de formation privé libre qui, sur la demande de son fondateur, est agréé par l'Etat sur la base des conditions préalablement définies d'accord parties. L'accession à la catégorie d'établissement sous contrat obéit aux critères de qualité, de viabilité, d'efficacité et de conformité aux programmes officiels, ainsi qu'aux critères d'implantation dans les zones

d'éducation prioritaires. L'établissement scolaire ou de formation privée sous contrat est assujéti au respect des programmes officiels et des taux de frais de scolarité fixés par l'Etat, ainsi qu'aux exigences de qualité convenues dans le contrat.

Dans ce travail, établissement scolaire, établissement d'enseignement secondaire, établissement secondaire, établissement d'enseignement secondaire général renvoient à une seule et même réalité. En ce sens qu'ils désignent un établissement d'enseignement secondaire général unilingue (dont la langue d'enseignement est le français) public ou privé et dont les évaluations certificatives (probatoire et baccalauréat A, B, C et D) sont organisées par l'Office du Baccalauréat du Cameroun.

2.1.2. Performance scolaire

Il y a encore peu, Pierre Cliché⁶⁴ affirmait que le concept de performance est difficile à saisir. Lorsqu'on parle de performance ont fait référence tantôt aux résultats, tantôt d'action et tantôt de succès. S'il s'agit des résultats, ceux-ci doivent être évalués par rapport à un référentiel, un objectif préétabli. La performance comme action, se situe dans l'ordre de la compétence et de la capacité de réaliser une production. Elle implique le passage d'une potentialité à une réalisation. Pour ce qui est de la performance comme succès, elle dépend du caractère plus ou moins ambitieux de l'objectif fixé et des conditions sociales de son appréciation. Il y a donc performance et performance.

Ce que l'on constate est que la performance est non seulement un concept difficile à saisir, mais également un concept relatif. Elle n'est pas fixée définitivement, mais doit s'apprécier par rapport à une norme de référence.

Ces évocations de la notion de performance tout court, permettent de situer le contexte général dans lequel peu s'entendre la notion de performance scolaire. Dans le débat actuel autour de l'évaluation des Systèmes éducatifs en général et du niveau secondaire en particulier, les performances et les résultats sont les indicateurs les plus usités⁶⁵.

⁶⁴Cliché, P. (2015). *Budget public et performance: introduction à la budgétisation axées sur les résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p.14

⁶⁵Dieng, B.D. (2007). *Les déterminants de la réussite à l'Université. Vers une modélisation dans le contexte sénégalais*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.

Pour Le Robert⁶⁶, la performance est « *le résultat chiffré obtenu dans une compétition* ». Legendre⁶⁷ quant à lui définit la performance comme « *le résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies* ». Sous ce rapport, la performance se réfère nécessairement à la production d'une réponse lors d'une épreuve ou d'une compétition pour un apprenant ou un établissement. Toutefois, trois dimensions apparaissent dans cette définition de la performance : c'est à la fois (a) l'activité poursuivie par le sujet; (b) le résultat obtenu lors de sa réalisation ; (c) et la norme qui permet d'apprécier ce résultat.

Cependant, Ndiaye⁶⁸ se démarque de ces définitions. Selon lui, la performance est un résultat satisfaisant et durable, récapitulable sous forme de capacités qui durent et se transforment en compétences. Une nouvelle dimension semble caractériser ce point de vue. Il s'agit de la reproductibilité et de la durabilité d'une performance. Néanmoins, il ressort de toutes ces définitions l'idée de résultat à homologuer suite à un concours officiel, d'exploit ou de succès, voire de victoire sur un adversaire. Il s'agit toutefois d'un résultat chiffré obtenu en compétition. La performance mettrait donc toujours en jeu, au moins deux concurrents avec toujours un gagnant et un perdant. Ramené au contexte de l'éducation, l'école serait un lieu de compétitions perpétuelles.

En éducation, les performances peuvent être appréciées à différents niveaux, depuis le système éducatif dans son ensemble jusqu'à l'établissements, l'apprenant en passant par le maître. L'appréciation des performances de l'élève ou de l'établissement se fait par le biais d'évaluations (souvent sommatives ou certificatives). Elles se traduisent par un résultat chiffré (taux de réussite aux examens par exemple), censé mesurer les facultés intrinsèques de l'établissement. La comparaison entre établissements se faisant après, le chiffre ainsi attribué est la note ou score. Tenant compte de ces différents points de vue, l'acceptation de la performance scolaire dans cette étude se résume comme étant le résultat (pourcentage de réussite des élèves) chiffré obtenu par un établissement, lors d'une

⁶⁶ Le Robert, P. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Petit Robert. p.1902.

⁶⁷ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Eska. P.977

⁶⁸ Ndiaye, S. (2008). *Former un enseignant motivé et compétent*. Dakar: Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.

évaluation certificative (baccalauréat général) de l'Office du Baccalauréat du Cameroun, et dont les règles ont été préétablies⁶⁹.

2.1.3 Office du Baccalauréat du Cameroun

Créé par Décret N°93/255 du 28/09/93 et modifié par Décret n°97/044 du 05/03/97, l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) est un établissement public à caractère administratif (EPA), chargé de l'organisation des examens en langue française et conduisant aux baccalauréats et aux probatoires de l'enseignement secondaire général, au Baccalauréat de l'enseignement secondaire technique, au brevet de technicien, au brevet professionnel et au brevet d'études professionnelles.

L'arrêté N°047/CAB/PM du 17 mai 1994 organise l'Office du Baccalauréat. On note que l'OBC est placé sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaires et il comprend à ce jour :

- un Conseil de Direction ;
- une Direction avec deux divisions, huit services et deux bureaux ;
- un Conseil des Examens.

Les missions de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) sont multiples et variées. L'Office du Baccalauréat du Cameroun est chargé :

- de la préparation et de l'organisation des examens du second cycle de l'enseignement secondaire ;
- de la collation des diplômes avec la Tutelle Technique ;
- des études visant à l'évaluation et à l'amélioration du système éducatif ;
- de la perception des droits d'inscription auxdits examens ;
- des travaux de recherche et des études sur les examens dont il assure l'organisation ;
- de la collaboration avec des organismes similaires au Cameroun et à l'étranger ;
- de la facturation des prestations de l'OBC.

Cependant, l'OBC est créé dans un contexte de l'évaluation, des examens et des concours particulier, dont le diagnostic est décrit par les derniers états généraux de l'éducation au Cameroun⁷⁰ en plusieurs points dont:

⁶⁹Pour l'OBC, ces règles sont consignées dans un document appelé recueil des textes portant organisation des examens de l'OBC connu de tous les acteurs du processus.

- l'absence de contrôle et de suivi des correcteurs pour les examens francophones ;
- la délivrance centralisée des attestations de réussite.

L'OBC a été créé pour améliorer ces constats tristes pour ce qui est des probatoires et baccalauréats francophones. Comme il a été relevé, l'organisation des examens certificatifs scolaires est le fait de plusieurs organes ou structures. Dans son parcours, l'OBC revendique à ce jour plusieurs fait d'armes :

- Gestion informatisée des inscriptions et des résultats ;
- Redéfinition des rôles des différents intervenants aux examens ;
- Institution à l'intention des chargés de mission, d'un bulletin quotidien d'information pour le suivi des examens ;
- Assainissement et stabilisation des données ;
- Définition des mécanismes de sécurisation des épreuves, des copies, des résultats et des diplômes ;
- Délivrance systématique des attestations de réussite/relevés de notes ;
- Institution d'une commission de contrôle de qualité des résultats ;
- Élaboration d'une grille officielle des taux de paiement des prestations aux examens ;
- Création des centres de billetterie en vue d'une déconcentration du paiement des prestations aux examens ;
- Institution des pré-délibérations ;
- Conception et mise en œuvre d'un plan directeur de circulation des copies ;
- Publication systématique d'un palmarès des établissements à chaque session ;
- Production des annales ;
- Édition et délivrance des diplômes de Baccalauréat de 1995 à 2013 ;
- Stabilisation du statut du personnel OBC, jusque-là précaire : signature des contrats, mise en place d'une grille des salaires ; harmonie avec l'administration fiscale, détachement du personnel fonctionnaire.

Toutefois, plusieurs pesanteurs plombent de session en session, l'activité de cet organisme relevées par plusieurs acteurs du processus d'organisation des examens officiels, dont cette démarche se fait l'écho de quelques-unes.

⁷⁰ MINEDUC (1995). *Rapport général des états généraux de l'éducation*. Yaoundé, 22-27 mai 1995. P30-31.

D'abord, Les critères du choix des acteurs aux examens officiels gérés par l'OBC. Les acteurs dont il est question ici sont ceux qui sur le terrain font l'essentiel du travail, à savoir : les chefs de centres, les surveillants de salles, les membres des secrétariats, les chargés de missions, les correcteurs et les présidents de jurys. Les chefs de centres sont en général les chefs d'établissements choisis « *discrétionnairement* » par le MINESEC.

Ce choix devient de plus en plus remis en question par plusieurs acteurs que ces postes sont tribalisés et clientélistes. Les surveillants de salles et les membres des secrétariats sont choisis par les chefs de centres. Ici prévalent les relations avec le chef, le mérite et les qualités professionnelles ne sont pas toujours observés. En dehors de quelques chefs d'établissements objectifs, on choisit l'enseignant qui est prêt à perdre parfois jusqu'à 50% de son dû pour en faire un membre de secrétariat⁷¹. Il est assez fréquent de voir dans les établissements scolaires, lors des examens officiels, des enseignants compétents être mis à l'écart pendant que les enseignants vacataires moins expérimentés sont préférés.

Les correcteurs sont choisis par l'OBC sur la base d'une fiche de correcteurs remplie en début d'année scolaire validée par le chef d'établissement et les inspecteurs de pédagogie régionaux. Les chargés de missions et les présidents de jurys sont choisis par l'OBC sur une base questionnable. Il est important de souligner que les textes qui régissent les critères du choix des présidents de jurys aux examens probatoires et baccalauréats ne sont pas toujours observés par l'OBC et le MINESEC. En effet, les présidents de jurys des examens baccalauréats ne sont toujours pas des enseignants de rang magistral comme le stipule l'article 4 (2) du décret N° 95/035 du 25 février 2005 portant organisation des examens baccalauréat. On constate que certains sont parfois des Chargés de Cours et même des assistants des universités.

Aux examens probatoires, de nombreux présidents de jurys ne sont pas des professeurs des lycées titulaires d'un doctorat comme l'exige l'arrêté n°15/B1/10431/MINEDUC/IGP/ESG/ETP/DESG/DETP/DEXC du 22 février 2005 portant organisation des examens probatoires de l'enseignement secondaire. Ceux des enseignants des lycées remplissant ces critères sont ignorés au profit d'autre senseignants de remplissant pas

⁷¹Le choix des membres du secrétariat des examens est de la compétence des chefs de sous-centres d'examens. Pour les sous-centres logés dans les enceinte des établissements publics, le chef du sous-centre est quasiment le chef d'établissement.

ces conditions et dont la désignation est contraire à la compétence et au mérite définis par les textes en vigueur.

Ensuite, les erreurs fréquemment observées dans un travail aussi organisé⁷². Les copies sont corrigées et les notes relevées. Première étape pour constater les absences des candidats. Puis ces copies sont déposées au Secrétariat qui vérifie à son tour la véracité des informations des correcteurs. Pendant les délibérations, chaque membre du jury a des notes à lire. La première vérification avant le report des notes consiste à l'analyse des procès-verbaux (P.V.) de surveillance pour les incidents survenus.

Un candidat qui est absent d'après les procès-verbaux de surveillance ne saurait avoir des notes. Pendant le report des notes, le Vice-Président de jury tient les en-têtes sur lesquelles il est clairement écrit ABSENT. Après le relevé des notes, les deux teneurs de P.V. confrontent les notes, pour s'assurer d'un bon enregistrement. Le Président de jury est tenu de vérifier minutieusement les procès-verbaux avant la délibération proprement dite et l'établissement des listes définitives des admis. La chaîne est tellement longue qu'on peut s'interroger sur l'affaire du candidat absent qui serait à l'origine des dysfonctionnements constatés lors de certaines sessions.

Enfin, L'impact des résultats à répétition sur les élèves et parents. D'où vient-il que de nouveaux résultats soient publiés un mois après la rentrée scolaire ? Quelle réaction attend-on d'un parent qui a préparé la rentrée scolaire de son enfant, en achetant cahiers, livres et autres fournitures pour la classe de Terminale et qui reçoit ce couperet dans un environnement où on côtoie la misère au quotidien ? Si les promus peuvent encore avoir de belles sensations, il faut dire que, dans un cas comme dans l'autre, le processus d'évaluation peut échapper à ces dysfonctionnements. La qualité des diplômes camerounais a pris un grand coup avec les pourcentages de réussite questionnés.

2.1.4. Gouvernance scolaire

Dans la recherche théorique en science sociale, gouvernance et bonne gouvernance ont tendance à se confondre. Bien que ces deux concepts soient inscrits sur le même champ lexical, ils sont loin d'être synonymes.

⁷² La procédure de vérification de la cohérence des données des candidats est telle qu'un acteur imprégné de celui-ci ne doit pas commettre certaines erreurs. Ceux-ci sont commis par des acteurs intégrés à des étapes qu'ils ne maîtrisent pas et n'ont pas été briffés malgré les rencontres de concertation de préparation des examens qui se font la veille du début de chaque examen.

Si, à ce jour, il n'existe pas une définition stabilisée de la gouvernance, il n'en demeure pas moins que ce concept a une origine connue⁷³. Etymologiquement, le terme gouvernance trouve son origine dans le verbe "gubernare" qui signifie en latin gouverner, piloter un navire. Pour Catherine Baron⁷⁴,

Il s'agit de l'art et de la manière de gouverner, en favorisant un mode de gestion des affaires original dans un environnement marqué par une pluralité d'acteurs (une firme, un Etat, une collectivité locale, une organisation non gouvernementale, une association ou une instance internationale, une structure éducative, etc.) qui disposent chacun à des degrés divers et de façon plus ou moins formelle, d'un pouvoir de décision.

Cette définition n'est pas complète, au regard de la kyrielle des propositions, mais elle a le mérite d'être suffisamment représentative des différentes approches conceptuelles de la gouvernance.

La bonne gouvernance, elle est un concept nouveau pour désigner des réalités anciennes. En fait, l'irruption de la bonne gouvernance dans le lexique des sciences sociales à la fin des années 80 est le résultat de ce qu'on pourrait appeler dans la stratégie de développement (de l'Afrique), l'épuisement des paradigmes. Le rapport commis en 1989 par la Banque Mondiale, et qui s'intitule *L'Afrique subsaharienne, de la crise à une croissance économique durable, étude prospective à long terme*, est un constat d'échec des recettes structurelles, établi par ceux-là même qui en sont les concepteurs.

La bonne gouvernance est l'une des conditions du développement durable. Elle permet de réaliser les objectifs principaux d'une société libre et prospère, à savoir la justice sociale et la transparence dans le cadre de la gestion des affaires publiques. Il est indispensable que les pratiques de bonne gouvernance se fondent sur le consentement et la participation pleine et durable de tous les citoyens comme l'indique Mireille Razafindrakoto, François Roubaud et Léonard Wantchekon :

La manière dont la population perçoit un phénomène ou un problème donné est essentielle, même si ce point de vue ne correspond pas à la réalité objective du phénomène. Ces perceptions comptent dans la mesure où elles peuvent engendrer des

⁷³ Onana, H.F. (2011). *Pratique de la gouvernance au Cameroun, entre désétatisation et démocratisation*. Paris: L'Harmattan. P.17.

⁷⁴ Baron, C. (2003). La Gouvernance, débats autour d'un concept polysémique. *Droit et société* n°54.p.330

effets concrets et directs (dans les attitudes : perte de confiance, discrédit, insatisfaction ; dans la sphère réelle : conflits, votes, renversement d'un régime, etc.). En matière de gouvernance et de démocratie, ces opinions sont d'autant plus nécessaires qu'on prétend prendre en compte les points de vue et les attentes, et promouvoir la participation des populations concernée⁷⁵.

Dans ce contexte, le concept de gouvernance, mieux de bonne gouvernance s'est instillé dans tous les artères de la vie de la société, notamment là où se trouve le pouvoir de décider comme l'éducation et sa cohorte de structures.

Le champ éducatif étant inclus dans le discours général sur le développement, il n'est pas épargné par la notion de « gouvernance». Celle-ci y fait donc également recette, tout en affirmant sa complexité. Buckland et Hofmeyr⁷⁶ la définissent non seulement comme le système d'administration et de contrôle de l'éducation d'un pays, mais aussi comme le processus entier par lequel les politiques éducatives sont formulées, adoptées, mises en œuvre et évaluées, à tous les niveaux du système éducatif. Autrement dit, la « gouvernance » de l'éducation, pourrait être le terme générique désignant l'administration et l'organisation du système.

A ceci près que l'emploi même du terme découle de la doctrine de la « bonne gouvernance», et donc d'une certaine idéologie. Et c'est là que réside toute l'ambiguïté de la notion ; tantôt elle désigne l'administration et l'organisation du système, tantôt elle désigne la doctrine. Or, ces deux désignations sont fréquemment employées simultanément dans des textes, sans être explicitées ; ce qui conduit à la confusion et fait passer la doctrine pour le mode de fonctionnement du système, en particulier lorsqu'on associe la « gouvernance » à une certaine série de caractéristiques (décentralisation du pouvoir et de la gestion, participation démocratique).

La gouvernance en tant qu'administration et organisation du système existe nécessairement dans un système politico-administratif plus large, centralisé ou décentralisé. La gouvernance en tant que doctrine préconise la mise en place d'un dispositif politico-administratif décentralisé pour atteindre des objectifs spécifiques : moins d'intervention de l'Etat dans la gestion des ressources au niveau local, moins de financement par l'Etat des services publics pour une plus grande libéralisation de l'économie.

⁷⁵ Razafindrakoto, M. & Roubaud, F. (2006). Introduction thématique. Gouvernance et démocratie en Afrique : la population a son mot à dire. In *Afrique Contemporaine*, n°220. p.26.

⁷⁶ Buckland, P. & Hofmeyr, J. (1993). *Education Governance in South Africa* Johannesburg : EDUPOL. p.76

Malgré ces débats, il est évident en affirmant avec le rapport Delors, que la qualité de la gestion constitue le premier facteur de l'efficacité scolaire. Selon le cadre d'action de Dakar⁷⁷, l'expérience des dernières années montrent qu'il faut améliorer l'efficacité, la responsabilité, la transparence et la souplesse des systèmes de gouvernances de l'éducation afin qu'ils puissent mieux répondre aux besoins variés et changeants des apprenants. Tout compte fait, le concept de gouvernance scolaire est polysémique et multi contextuel⁷⁸. Il se présente en substitution à ceux de gestion et de direction⁷⁹. Il rime avec démocratie et participation⁸⁰.

Eu égard aux évocation sus mentionnées, au sens de cette démarche, la gouvernance scolaire est le processus de prise de décision, de mise en œuvre et de l'évaluation du projet d'établissement qui intègre à tous les niveaux l'implication et l'engagement de tous les acteurs de la communauté éducative de chaque établissement considéré.

2.1.5. Profit scolaire

Le terme profit vient du latin *profectus* qui signifie donner du profit. D'après le Larousse⁸¹, «*le mot profit renvoie à un avantage matériel retiré de l'exploitation d'un commerce ou de la gestion d'un bien : une théorie économique qui met au premier plan la recherche du profit*». Cependant, comme rappellent Jean-Yves Capul et Olivier Garnier⁸² à l'attention des utilisateurs de ce concept, c'est une notion qui n'a pas de définition précise. Les mains de ces auteurs estiment que le profit correspond grossièrement aux recettes de l'entreprise qui ne sont pas utilisées pour acheter les consommations intermédiaires (matières premières, énergie, produits semi-finis, etc.) et pour rémunérer les salariés. Les recettes qui restent ainsi dans l'organisation ont plusieurs utilisations. On peut en particulier distinguer les revenus qui reviennent définitivement à l'entreprise et ceux qui sont destinés aux propriétaires de l'entreprise (actionnaires par exemple).

Il est vrai qu'au Cameroun, le service d'éducation est un service social qui ne devrait pas être une source de recherche d'intérêt c'est-à-dire de profit notamment financier pour ses

⁷⁷ CONFEMEN (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire (document de réflexion)*.

⁷⁸ Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: PUF. pp.223-227

⁷⁹ Lucier, P. (2007). *Gouvernance et direction de l'université* [En ligne].

http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wpcontent/uploads/2013/10/LucierP_2007_Gouvernance_et_directi on_de_l_universite.pdf (Consulté le 20 mai 2015)

⁸⁰ Joumard, R. (2009). *Le concept de gouvernance*. Paris: Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité.

⁸¹ Larousse (2000). *Dictionnaire du français d'aujourd'hui*. Paris: Larousse (édition 2000). p.1047

⁸² Capul Jean-Yves et Garnier Olivier (1999). *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Paris : HATIER. pp.340-343

promoteurs. La loi de l'enseignement privé rappelle d'ailleurs à ce propos que c'est un ordre d'enseignement qui délivre un service d'utilité publique. Mais, la réalité quotidienne à travers les faits observés, décèle une odeur d'une recherche effrénée du gain par les promoteurs de l'éducation, notamment ceux des établissements scolaires.

Le profit scolaire dans le cadre de cette démarche, est le fait pour un établissement scolaire de manifester des comportements, à travers un certain nombre d'activités comme le marketing, la rigueur de la sélection, les frais d'écologie, passer des contrats de sous-traitance, etc., qui lui permettraient de tirer des bénéfices financiers.

2.1.6. Fraude scolaire

Le terme fraude vient du latin *fraus*. Il renvoie à un acte qui contrevient à des dispositions légales ou réglementaires au détriment d'autrui : fraude électorale, fiscale et passer en fraude des vêtements de marque.

Le terme signifie tricher qui est l'acte d'enfreindre les règles d'usage en affectant de les respecter. C'est aussi tromper, mentir sur la valeur, la quantité de quelque chose. La fraude ou la tricherie scolaire est l'acte par lequel l'on obtient quelque chose (faveur, note, promotion et emploi) non mérité. C'est le fait de s'approprier quelque chose non destinée pour soi. Lorsqu'un professeur donne le sujet de l'examen à ses apprenants, lorsque un voisin dispose de la bonne réponse et qu'il la donne à son camarade, lorsque l'on accepte que le professeur recopie la réponse au tableau et que ses apprenants la recopient, etc. Les acteurs de la fraude à l'école sont divers :

-Les enseignants : La situation de précarité dans laquelle vivent les enseignants, le poids des relations sociales, la mauvaise conscience de l'enseignant, le vice, le gain facile, la cupidité, la réputation, etc. sont des possibles facteurs poussant les enseignants à la pratique de la fraude scolaire ;

-L'administration scolaire: La publicité autour de l'établissement (surtout dans les privés), l'envie de s'enrichir, l'amour de l'argent, le vice, aussi les relations sociales ;

-Les élèves et étudiants: le syndrome du succès, l'envie, la paresse de travailler, la peur de l'échec, la mauvaise influence, le travail facile ;

-Les parents d'élèves: le syndrome du succès de l'enfant, la perte de leur crédibilité de n'avoir pas accompli pleinement leur responsabilité envers leur enfant, réussite à tout prix de l'enfant.

Les formes d'expression de la fraude scolaire sont nombreuses.

-Chez les enseignants et l'administration scolaire : la fraude s'exprime par la falsification des notes, l'octroi des notes de complaisance, l'octroi des notes pour intérêt (sexes ou argent), mise à disposition des sujets aux élèves et étudiants amis, vente des sujets, l'organisation des cours privés (seuls ceux qui prennent part à ces cours pourront bénéficier à l'examen), production et vente obligatoire des brochures (ceux qui achètent les brochures sont favorisés lors des examens ou devoirs), l'utilisation des établissements écrans (l'on ne présente que les candidats estimés performants et les autres sont présentés sous la coupole d'autres établissements moins cotés).

-Chez les élèves et étudiants : là, elle s'exprime par le regard sur la feuille du voisin lors des devoirs ou compositions; le fait d'écrire les réponses sur différents supports (morceaux de papier, table, corps, à l'aide du téléphone); le fait de cotiser de l'argent pour soudoyer le maître ou acheter les sujets d'examen; procéder par échange (1 élève A apprend la math, l'élève B apprend l'histoire) ; demander au voisin de table, ou prendre le cahier; donner son corps pour les notes.

-Chez les parents d'élèves: les expressions de la fraude sont entre autres: l'octroi de sommes d'argent à l'administration ou aux enseignants. Ex. lors des examens concours, les parents d'élèves cotisent pour soudoyer les surveillants et le secrétariat

Au sens de cette démarche, la fraude scolaire est tout acte de tricherie commis par un établissements scolaires seul ou en complicité avec tout autre acteurs du processus d'organisation des évaluations certificatives en vue de favoriser les résultats de ses apprenants ou les siens.

Ces approches conceptuelles permettent de donner le sens, pour chacun d'eux, revendiqué par la présente initiative. Il est évident que plusieurs écrits se sont intéressés à la question des performances scolaires ici et ailleurs⁸³.

⁸³ C'est un sujet qui a fait l'objet de nombreux travaux particulièrement dans les pays dits développés

2.2. Revue de la littérature

Pour Lawrence Olivier, Guy Bédard et Julie Ferron, il n'est possible de faire progresser les connaissances dans un domaine scientifique, sans tenir compte de ce qui a déjà été fait⁸⁴. La revue de la littérature est la recension des écrits portant sur la question de recherche disponibles et accessibles. La question de recherche de la présente démarche interroge la performance et les éléments susceptibles de l'influencer.

L'évaluation des performances scolaires peuvent être faites de différentes façons. Les déperditions scolaires exprimées par des taux de redoublements et d'abandons ainsi que la qualité relative indiquent une mauvaise performance. Alors que, des taux de réussite élevés aux examens de fin de cycle (au baccalauréat par exemple) sont des indicateurs de bonne performance. En effet, les recherches effectuées sur l'efficacité des différents systèmes éducatifs à travers le monde ont permis d'identifier un ensemble de facteurs de réussite qui constituent un cadre conceptuel pour aborder la question de la performance scolaire. Les travaux écumant ce sujet, sont peu nombreux dans les pays en développement.

Les recherches qui ont permis de construire un corpus en matière de performance scolaire ont surtout été menées dans les pays développés où le management de l'éducation est plus ou moins décentralisé⁸⁵. Dans le souci d'avoir une connaissance précise sur ce sujet, le présent moment du chapitre fait un recensement des écrits sur la performance scolaire et le management organisationnel ayant une incidence sur celle-ci.

2.2.1. Influence des caractéristiques des établissements et performances

Il est présenté les facteurs liés à l'origine sociale, à l'effet-maitre, à l'effet-établissement, à l'effet-classe.

-origine sociale des élèves et performance scolaire

L'origine sociale explique la performance scolaire des élèves par l'ensemble du capital culturels qu'ils ont accumulé au cours de leur parcours dans leurs groupes sociaux de référence et qui ont un impact sur leurs résultats scolaires. Cette démarche est l'inspiration de

⁸⁴ Olivier, L., Bédard, G. & Ferron, J. (2005). *L'Elaboration d'une problématique de recherche*. Paris: L'Harmattan. p.10

⁸⁵Mayston, D. J. (2003). Measuring and Managing Educational Performance. *The Journal of the Operational Research Society*. Vol. 54, No. 7 (July, 2003). pp. 679- 691.

sociologues dont les Français Bourdieu et Passeron⁸⁶ qui ont voulu expliquer le mode de fonctionnement de l'école dans le contexte du capitalisme. Ces auteurs, auxquels s'associent Baudelot⁸⁷ et Establet, ont montré que l'école a été utilisée comme un instrument de reproduction de l'ordre social établi.

Ce modèle d'explication du réel fait état de ce que le mécanisme de sélection, les méthodes d'apprentissage appliquées dans les écoles ont été mis en place à dessein pour favoriser les élèves issus des milieux aisés. Pour eux, il n'est pas de doute que la performance scolaire est un résultat planifié en fonction du choix du mode de fonctionnement de la société. Dans cette logique, une catégorie d'élèves est destinée à devenir des chefs d'entreprises et une autre des manœuvriers, artisans, ouvriers agricoles, etc. Le système pédagogique profite plus aux élèves issus des familles économiquement plus aisées grâce à leur dotation culturelle initialement plus importante que ceux issus des familles défavorisées. Bourdieu et Passeron vont plus loin en expliquant que l'orientation est faite dès l'école primaire.

Cette logique a été longtemps considérée comme incontournable dans l'appréhension ou l'explication des facteurs qui déterminent les performances scolaires. Cependant selon Duru-Bellat⁸⁸, qui se sont intéressés aux systèmes scolaires de la Finlande et de la Corée du Sud, un enfant issu des milieux populaires a, toutes les chances égales par ailleurs, plus de chances de réussir ses études que les enfants défavorisés dans des pays comme la France, l'Allemagne ou l'Angleterre. Selon les auteurs⁸⁹, les élèves les plus défavorisés de certains pays réalisent des performances plus élevées que les élèves les plus favorisés dans d'autres pays. Donc pour eux l'avis de Bourdieu et compagnie n'est pas universel.

- **l'effet-établissement et la performance scolaire**

L'approche de «l'effet-établissement» s'investit à expliquer la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Cette approche trouve sa source dans les travaux des chercheurs anglo-saxons comme Beck et Murphy⁹⁰ qui ont identifié les spécificités des

⁸⁶Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les éditions de Minuit. p.279

⁸⁷Baudelot, C. & Establet, R. (1979). *L'Ecole primaire divisée*. Paris : Maspéro

⁸⁸Duru-Bellat Marie. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO

⁸⁹Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation, juillet-décembre 2003*.

⁹⁰Murphy, J., Beck L.G. (1995). *School Based Management as School Reform*. Corwin Press, A Sage publication, p.216

établissements performants. Grisay⁹¹ a démontré par exemple que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent une meilleure progression vers l'objectif et l'enseignement est régulé. Ce qui donne une bonne réputation à l'établissement pour affronter la concurrence des autres établissements et les pressions des parents.

Grisay⁹² a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte. Dans la mesure où les élèves s'engagent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis à vis des apprentissages. Sheerens⁹³ lui, affirme que l'Etat ou la communauté confie à l'école la mission de former le citoyen pour qu'il soit en mesure de participer au développement du pays dans lequel il évolue. Comme une entreprise, l'école utilise des ressources appelées « inputs » pour former le citoyen en lui permettant d'achever un cycle de formation pendant un temps donné « output ».

En isolant les autres facteurs explicatifs, celui de « *l'effet-établissement* » explique la différence de performance entre les écoles par un ensemble de variables caractéristiques propres. C'est ainsi que les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux sont déterminants⁹⁴. Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui puisse garantir la performance de l'école. Chaque école a une histoire, une clientèle, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de management qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance diffère aussi d'une école à l'autre.

Beck et Murphy⁹⁵ soulignent également que dans les écoles performantes les résultats des élèves font l'objet d'analyses et sont utilisés pour décider des améliorations à apporter à l'enseignement dispensé. Une politique de formation continue est menée au sein de l'école, les contacts avec les parents d'élèves et leur implication dans le fonctionnement de l'école sont encouragés.

⁹¹Grisay, A. (2007). Réflexions sur « l'effet école » in *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

⁹² Ibid.

⁹³Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *International Institute for educational planning*- no. 68. Paris: UNESCO

⁹⁴Meuret, D. (2000). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection*. Université de Bourgogne- IREDU.

⁹⁵*Op. cit.*

Par ailleurs, Fombrun et al.⁹⁶ Présentent l'environnement de l'école comme un élément agissant sur sa performance. La composition de l'environnement de l'école permet d'identifier toutes les ressources internes et externes pouvant influencer le système de prise de décisions mis en place. En tant qu'organisation qui a une culture propre, l'école cherche à véhiculer son système de valeurs en fonction de sa clientèle, sa localisation géographique et son secteur d'appartenance.

Ces éléments de base permettent d'identifier les facteurs environnementaux qui procurent une certaine réputation qu'on peut considérer comme une sorte de « capital marque » pour l'école. Dès lors, on est en mesure d'établir le type de rapport que l'école entretient avec son milieu en vue de définir des objectifs plus réalistes et plus harmonieux tout en gardant les missions fondamentales que lui confie la société. De même que toutes les actions entreprises dans l'école auront un effet sur la communauté environnante, l'école est également influencée par ce qui se passe dans la communauté.

François et Poupeau⁹⁷ ont montré également que l'école est influencée par son environnement du point de vue de la composition de son public et de sa localisation spatiale. Elle subit l'influence de ses environnements politique; social, culturel; économique et technologique. C'est surtout les aspects liés à la localisation géographique et les aspects socioculturels qui portent ces auteurs à classer les écoles en deux grandes catégories: les écoles dites favorisées et celles dites défavorisées. Une école située dans une zone habitée par des familles économiquement et culturellement aisées a plus de chance de recevoir un public aisé et atteint un niveau de performance plus élevé. Au contraire, une école qui se situe dans une zone défavorisée a plus de chance d'accueillir un public défavorisé et va donc accuser un faible niveau de performance.

Selon Duru-Bellat et Mingat⁹⁸, les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette différence entre les collèges indépendamment de leur taille ou de leur localisation

⁹⁶Fombrun, C.J., Tichy N.M. & Devanna M.A. (1984). *Strategic human resource management* (P. 499). New York, Toronto: John Wiley. p.499

⁹⁷François, J-C. & Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire, Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, Volume 49, p. 93-126.

⁹⁸Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135.

géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés. Ils ont constaté également que les résultats obtenus en fin de cycle, dépendent des écarts cumulés au niveau des classes inférieures et que cet écart se creuse davantage aux classes supérieures. Duru-Bellat et Mingat⁹⁹ ont démontré que l'impact de l'école sur les résultats des élèves est aussi déterminant que les caractéristiques individuelles de ces derniers. Plus l'élève a un niveau initial élevé, plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.). Ils ont démontré également que le niveau moyen des élèves dans les collèges favorisés reste plus élevé que celui des collèges populaires. Duru-Bellat et Mingat ont signalé que les écoles des milieux défavorisés avaient des taux élevés de suragés et des taux de réussite plus faibles.

Des auteurs comme Bressoux¹⁰⁰ et Cousin¹⁰¹ ont mené des travaux qui ont permis de voir que des politiques éducatives identiques produisent des effets différents dépendamment de l'établissement. Ces auteurs ont montré que le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence significative sur la performance. Ils chutent sur la conclusion que c'est une conjugaison de l'ensemble de ces différents éléments qui explique les différences de performance. Les mêmes constats ont été faits par Grisay¹⁰² qui a montré que l'établissement est influencé par son staff, c'est-à-dire le corps d'enseignants qui est tributaire de son statut (âge, sexe, histoire, origine sociale, personnalité, rattachement politique, etc.) et son environnement.

Cousin a abondé dans le même sens pour montrer que la différence de performance observée entre les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale, quotient intellectuel). C'est de préférence le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres de l'établissement. Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, l'accent a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein

⁹⁹ibid

¹⁰⁰Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. *Revue française de sociologie*, n° 2, p273-294.

¹⁰¹Cousin, O. (1998). De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 2, p303-325.

¹⁰²Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective. *Dossiers Education et formations*, n°88.

de l'établissement et son environnement Duru-Bellat et Mingat¹⁰³. L'établissement développe des rapports avec son environnement soit en bénéficiant du prestige de l'environnement ou en subissant sa mauvaise influence, ce qui a un impact sur la performance. En conséquence, la demande scolaire pour cet établissement est conditionnée par le type d'environnement dans lequel il évolue.

Les facteurs internes susceptibles d'influencer positivement la performance d'une école consistent en un directeur efficace, au soutien que la communauté apporte à l'école, en une supervision régulière, en la dotation d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage efficaces, du matériel nécessaire, d'un personnel enseignant efficace et d'une infrastructure de qualité adéquate. Les chercheurs ont identifié les types d'écoles suivants :

- les écoles favorisées performantes qui sont dotées d'une discipline rigoureuse, d'un système de sélection rigoureux et d'une structure pédagogique et exigent la pratique de travaux à domicile;

- les écoles défavorisées peu performantes qui se caractérisent par le manque de dialogue entre les acteurs de la vie éducative (directeur, enseignants, parents, élèves) et très peu de travaux sont effectués à domicile par les élèves. Grisay a fait remarquer que les attentes des enseignants sont très faibles dans ce type d'école;

- les écoles favorisées peu performantes qui accueillent un public favorisé et qui font face à un climat très agressif. Malgré les mauvais résultats des élèves, ceux-ci sont promus;

- les écoles défavorisées performantes qui sont de petite taille et dont les élèves se caractérisent par une hétérogénéité du niveau scolaire. Les élèves bénéficient d'un climat agréable avec des enseignants très jeunes et ils entretiennent de bonnes relations avec les parents d'élèves.

- «l'effet-maître» et performance scolaire

Pour cette logique, les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ces différences de performance s'expliqueraient par la

¹⁰³Duru-Bellat, M.&Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte fait des différences. *Revue française de sociologie*, n°29, pp.649-666.

différence des niveaux de qualification de l'enseignant, de méthode pédagogique appliquée et de ses expériences. La qualification de l'enseignant fait référence à sa formation académique tant au niveau de ou des discipline(s) enseignée(s) qu'au niveau pédagogique.

En réalité, Bressoux¹⁰⁴ établit une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants efficaces et les enseignants peu efficaces. Pour l'auteur, les enseignants peu efficaces, négligent les élèves faibles et ces derniers sont souvent l'objet de critique. Au lieu d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage, les enseignants peu efficaces préfèrent diminuer le contenu du programme et s'en tenir uniquement aux éléments simples. Ils n'incitent pas ces catégories d'élèves aux exercices de réflexion. Bressoux a fait remarquer que l'appréciation des maîtres influence aussi la performance scolaire, particulièrement chez les filles. Lorsqu'un enseignant développe des stéréotypes sexués à l'endroit des élèves, la progression de ces derniers peut être affectée très fortement.

En revanche, les chercheurs réalisent que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels didactiques. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction du temps de leur emploi du temps. Ils organisent des travaux individuels, des débats en classe, des travaux de groupe, des séances de questions/réponses, fournissent des explications et accordent un encadrement spécial aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage comme le relèvent Rajohnson¹⁰⁵, Duru-Bellat¹⁰⁶ et Robin¹⁰⁷.

Les enseignants efficaces donnent régulièrement des devoirs de maison aux élèves et qu'ils corrigent en classe. Ils suivent et appliquent toujours les contenus des programmes pédagogiques prévus. Ils intègrent les évaluations diagnostiques, et formatives dans leurs séquences d'enseignement-apprentissage afin de pouvoir ajuster les apprentissages. Les enseignants efficaces ne se convaincent pas que les garçons sont plus doués pour les disciplines scientifiques et techniques ni que les filles le sont pour les matières littéraires. S'il est révélé que dans de nombreux systèmes éducatifs, les garçons excellent mieux en mathématiques que les filles, c'est souvent parce que les maîtres exposent davantage les garçons aux notions

¹⁰⁴Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. *Revue française de sociologie*, n° 2, p273-294.

¹⁰⁵Rajohnson, L. (2006 ; mars). Etude locale sur les caractéristiques des écoles efficaces dans la province de Toamasina - Madagascar, Libreville, Gabon, 27-31.

¹⁰⁶Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.

¹⁰⁷Robin, J-M. (2009). Qu'est-ce qu'un bon professeur ? Regards de personnels de direction.

exigeant des réponses conceptuelles plutôt que des restitutions de savoirs souvent exigées des filles.

Les garçons sont plus souvent félicités pour leurs performances et réprimandés pour leur comportement, alors que les filles sont le plus souvent félicitées pour la qualité de la présentation de leurs écrits ou leur comportement. Cette différenciation pédagogique crée la confiance chez les garçons et réduit celle des filles qui acceptent au départ qu'elles ne sont pas douées pour les activités hautement intellectuelles ou qu'elles ne peuvent pas réussir au même titre que les garçons.

D'autre part, il a été démontré que les maîtres performants sont ceux qui valorisent leurs élèves par la parole, des sourires et des regards. Ils sont patients avec les élèves qui ne comprennent pas et ils ne les qualifient pas de «mauvais». Les enseignants efficaces ont une meilleure pratique pédagogique et un niveau d'attentes plus élevé vis-à-vis des élèves, ce qui influe positivement sur les résultats Lautier¹⁰⁸.

- l'effet-classe et performance scolaire

L'approche de l'effet-classe explique la performance scolaire par la composition sociale de la classe. Cette théorie, construite à partir des travaux de Hanushek¹⁰⁹, cherche à analyser les différences de performances entre des classes d'une même école. C'est ainsi qu'Hanushek a observé que les résultats des élèves dépendaient de la classe à laquelle ils appartiennent. Veldman et Brophy¹¹⁰ arrivent à la conclusion qu'une classe qui est composée uniquement d'enfants issus des familles aisées, garantit un niveau de performance plus élevé. En revanche une classe composée en majorité d'enfants défavorisés, accuse un taux de réussite plus faible. Néanmoins, cette théorie suggère qu'une classe mixte profite mieux aux enfants défavorisés sans pour autant nuire aux enfants des familles plus aisées.

De nombreux autres courants théoriques se sont investis à déterminer les effets de constitution de groupes d'élèves par niveau ou par groupe homogène tant du point de vue scolaire

¹⁰⁸Eliccel, P. (2010). *Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : Le cas du département du Centre*. Mémoire soutenu Institut Aimé Césaire.

¹⁰⁹Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, pp.1141-77

¹¹⁰Cité par Eliccel Paul (2010). *Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : Le cas du département du Centre*. Mémoire soutenu Institut Aimé Césaire.

qu'au niveau social, il s'agit par exemple Robin¹¹¹ et Kerckoff¹¹². Il s'ensuit que les performances sont d'autant meilleures que le niveau scolaire initial de la classe est élevé. Les classes où les groupes sont homogènes, augmentent les écarts de performance entre les élèves. Les élèves doués qui sont regroupés dans des groupes homogènes progressent plus que s'ils étaient scolarisés dans un contexte hétérogène. Mingat¹¹³ a fait remarquer qu'en France les résultats sont meilleurs pour les classes hétérogènes.

L'effet bénéfique de l'hétérogénéité étant plus marqué pour les élèves de niveau inférieur à la moyenne alors qu'un contexte hétérogène s'avère nuisible aux élèves ayant un niveau supérieur à la moyenne de la classe. Par contre, Duru-Bellat et Mingat¹¹⁴ ont fait ressortir que les pertes des forts évoluant dans une situation d'hétérogénéité semblent moins importantes que les gains des plus faibles. Les effets divergents, générateurs de plus d'inégalité, d'un mode de groupement par niveau, sont plus marqués dans l'enseignement secondaire. Le tableau 6, résume les différents facteurs exposés plus haut qui expliquent la performance scolaire et leurs implications.

¹¹¹*Op. cit.*

¹¹²Kerckoff A. (1986). Effects of ability grouping in british secondary schools. *American sociological review*, 51, pp.842-858.

¹¹³Cité par Eliccel Paul (2010). Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : Le cas du département du Centre. Mémoire soutenu Institut Aimé Césaire.

¹¹⁴Cité par Eliccel Paul (2010). Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : Le cas du département du Centre. Mémoire soutenu à l'Institut Aimé Césaire.

Tableau 6: Résumé des influences des caractéristiques des établissements sur la performance

Théories	Facteurs déterminants	Personnes impliquées
<p>Origines sociales des élèves La variation observée dans la performance scolaire est due aux différences culturelles et sociales des élèves (niveau d'étude, profession et revenus des parents)</p>	<p>-niveau d'étude et revenu des parents ; -localisation de l'école</p>	<p>-parents ; -directeur</p>
<p>Effet-établissement La performance scolaire dépend du type d'établissement fréquenté</p>	<p>-condition d'apprentissage ; -localisation de l'école ; -environnement</p>	<p>-directeur ; -communauté</p>
<p>Effet-maître La performance scolaire dépend de la qualité de l'enseignant, sa pédagogie, sa formation et ses expériences</p>	<p>-formation des maîtres ; -régularité des maîtres ; -méthode pédagogique ; -expérience</p>	<p>-maître ; -directeur</p>
<p>Effet-classe La performance dépend de la composition sociale des classes, du groupe d'influence.</p>	<p>-groupe homogène ; -groupe hétérogène ; -environnement</p>	<p>-maître ; -directeur</p>

Source : Conçu par BONONO BAKOTA René en 2016

2.2.2. Influence des formes de management et de leadership sur performance scolaire

Cette rubrique expose les facteurs du management et du leadership qui permettent d'appréhender la performance des écoles. Il est relevé des facteurs liés à l'environnement organisationnel qui sont utilisées pour expliquer la performance scolaire.

-théorie positive de l'agence et performance scolaire

Développée par Jensen et Meckling¹¹⁵, la théorie d'agence expose le problème d'asymétrie informationnelle confrontée par l'entreprise évoluant sur la base des contrats passés entre les différentes parties prenantes (actionnaires, créanciers, dirigeants, etc.). La préoccupation fondamentale consiste à expliquer comment maximiser les intérêts de chacun dans ce contexte contractuel ? Ainsi, les dirigeants, ont l'obligation de gérer l'entreprise conformément aux intérêts du principal, les actionnaires. Cependant, sous l'effet de leur

¹¹⁵Jensen, M. & Meckling W.(1976). « The theory of the firm: managerial behaviour, agency costs and ownership structure ». *The Journal of Financial Economics*, March 1976, pp. 305-360.

opportunisme, dû au problème d'asymétrie d'information, ils peuvent s'engager de préférence dans des actions qui maximisent leurs propres intérêts au détriment du principal.

En effet, Niskanen¹¹⁶ a montré que les employés d'une bureaucratie ne cherchent pas à maximiser l'utilité que les usagers pourraient tirer des biens publics (problème principal-Agent). Or, le principal (l'Etat ou les parents) confie aux chefs d'établissements scolaires la mission de maximiser ses intérêts qui sont de transmettre une éducation de qualité aux élèves et leur permettre d'avoir leur diplôme en consommant le nombre d'années-élève qui réponde aux normes du cycle d'études en question selon Scheerens¹¹⁷. En gardant à l'esprit que des programmes de renforcement de l'autonomie des écoles ont été envisagés pour permettre d'améliorer la performance des écoles, le problème du principal agent va intervenir pour atténuer le niveau de performance attendu.

Selon la théorie d'agence, le principal (l'État, la famille ou la communauté) est confronté à deux problèmes avec son agent (le chef d'établissement ou l'enseignant). Le principal peut être victime de l'aléa moral du chef d'établissement qui peut ne pas faire une bonne allocation des ressources pour pouvoir maximiser les outputs dans le cas d'une école publique. Mais dans le cas d'une école privée, le directeur peut être intéressé uniquement par la recherche du profit maximum, sans se soucier trop de la réussite des élèves ni de la qualité de l'enseignement dispensé. Le chef d'établissement peut aussi s'intéresser uniquement aux élèves présentant une grande capacité d'apprentissage, alors que le principal souhaiterait qu'il fasse acquérir un certain niveau de compétence à tous les élèves quel que soit leur niveau à l'entrée.

Dans les mécanismes de recrutement, le chef d'établissement peut s'arranger aussi pour sélectionner uniquement les élèves issus des milieux sociaux aisés ayant une culture déjà favorable au système d'apprentissage, alors que le principal peut vouloir chercher l'équité dans l'accès et dans la qualité. L'agent peut dans ce cas consacrer très peu d'effort à atteindre l'objectif du Principal en reportant l'avis de Johnes¹¹⁸ et Trannoy¹¹⁹.

¹¹⁶Niskanen, W.A. (1971). *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago: Aldine.

¹¹⁷Scheerens Jaap (2000). Improving school effectiveness. *International Institute for educational planning* (no. 68). Paris: UNESCO.

¹¹⁸Johnes, G. (1993). *The Economics of Education*. London: The MacMillan press.

¹¹⁹Trannoy, A. (1999). L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories de la responsabilité et des contrats (p. 55-76). *La justice du système éducatif*. Paris

Par ailleurs, Minzberg¹²⁰ a utilisé la théorie d'agence pour montrer que le mode d'organisation de l'école se trouve en permanence dans un contexte d'asymétrie d'information conduisant ainsi au comportement opportuniste du chef d'établissement et de l'enseignant. L'auteur a expliqué que l'école prend la forme d'une structure plate où le chef d'établissement ne pourra que limiter les perturbations dans le travail des enseignants. Un chef d'établissement, étant plus près du terrain, est un représentant du Principal (l'État) plus difficile à tromper qu'un chef de bureau de l'administration centrale, et donc peut davantage apprécier la responsabilité propre de l'enseignant dans les résultats obtenus. Selon Duru-Bellat et Meuret¹²¹, seule la loyauté du chef d'établissement pourrait l'empêcher de se comporter en passager clandestin. Pour ce faire, le principal devrait l'aider à asseoir son autorité sur le personnel enseignant.

Dans tout autre cas, le chef d'établissement préférera baisser les bras, passer des compromis avec le personnel enseignant et il n'y aura pas d'amélioration de performance recherchée. Afin de combattre ces comportements opportunistes, la littérature économique suggère des mesures incitatives comme l'indexation du salaire à l'effort pour que l'agent puisse réaliser qu'il y va de ses intérêts d'avoir le bon comportement. Dans le domaine de l'éducation, en plus de l'indexation du salaire à l'effort, il est suggéré que le dispositif managérial soit participatif et accorde plus d'autonomie à l'agent pour diminuer le risque d'aléa moral de sa part, relèvent Bubb et Earley¹²².

- **choix public, autonomie des établissements et performance scolaire**

Ce paragraphe discute des facteurs liés au choix du public et de l'autonomie des établissements scolaires. Il met en évidence le caractère inéquitable de l'accès à une éducation de qualité dans un système éducatif piloté suivant les éléments du choix public.

- **choix public**

Le choix public promeut la création d'une compétition entre les établissements scolaires en indexant l'allocation des ressources publiques à la performance de l'école. Les parents peuvent choisir les établissements qui offrent le niveau de qualité le plus élevé pour

¹²⁰Minzberg, H. (1982). *Structure et Dynamique des organisations*. Paris : Les éditions d'organisation, p.433.

¹²¹Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135.

¹²²Bubb, S. & Earley P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, Vol. 29, No. 1, pp. 23-37.

placer leurs enfants. Ce choix des parents créerait une compétition entre les établissements qui par la suite conduirait à des efforts de la part de ces derniers pour augmenter le niveau de la performance. Bien que cette logique ne remette pas en cause la gestion publique de l'éducation, elle explique qu'il est plus difficile que les usagers du système éducatif aient accès à une éducation de qualité lorsqu'il s'agit d'un dispositif de gestion publique axée sur une bureaucratie professionnelle, selon Meuret. Les ressources allouées à un établissement scolaire n'ont pas souvent été utilisées pour créer un environnement favorable à l'apprentissage des élèves (problème principal-agent). Au contraire, elles ont été utilisées pour améliorer uniquement les conditions de travail pour le personnel enseignant selon Glazerman¹²³.

Dans les pays à régime démocratique, l'éducation a été identifiée comme l'une des revendications populaires pour avoir accès à la justice sociale. Cela dit, permettre à toutes les catégories sociales d'avoir accès à un enseignement de qualité a été l'objectif principal de la plupart des plans stratégiques pour le secteur de l'éducation. L'approche du choix public milite en faveur d'une organisation de la carte scolaire de manière à rendre le système éducatif équitable en permettant l'accès à des écoles de qualité à tous, démontrent François et Poupeau¹²⁴; Garcia et Poupeau¹²⁵.

En effet, les autorités pourraient utiliser le facteur du choix public pour offrir aux familles la possibilité d'envoyer leurs enfants dans une école qui garantit un niveau de performance acceptable si les allocations étaient utilisées pour améliorer la qualité de l'éducation. Il se trouve que les différences de performance soient identifiées au sein d'un même secteur, c'est-à-dire public ou privé. Garcia et Poupeau ont fait remarquer qu'une concurrence se crée entre les familles pour le choix de l'école ou entre des zones voisines pour la localisation spatiale de l'école.

Dans ces conditions, une école réputée comme efficace va attirer un public qui lui permet de tenir son niveau d'efficacité ou l'améliorer. Il s'est révélé que ce choix est effectué justement en fonction du niveau de satisfaction des familles par rapport aux résultats scolaires. Le choix d'une école au lieu de l'autre émane le plus souvent de la différence de

¹²³Glazerman, S. (1998). School Quality and Social Stratification: The Determinants and Consequences of Parental Choice. *Communication au congrès de l'American Educational Research Association*. San Diego.

¹²⁴François, J-C & Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire, Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, Volume 49, pp. 93-126.

¹²⁵Garcia, S. & Poupeau, F. (2003). Les contradictions de la "démocratisation, La mesure de la "démocratisation" scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 149, pp. 74-87.

performance observée dans les progressions des élèves à mi-parcours ou aux examens officiels de fin de cycle. Dans le cas où la qualité n'est pas la même partout, ce sont les enfants issus de familles aisées qui en bénéficient puisque ce sont eux qui sont en mesure de faire des choix véritablement opportunistes.

La concurrence entre les établissements scolaires ne fait que creuser les différences de performance entre les écoles des zones défavorisées et celles qui se sont localisées dans des quartiers aisés. Les parents économiquement ou intellectuellement plus avancés seraient en mesure de profiter mieux de cette situation de concurrence et de scolariser leurs enfants dans les meilleurs établissements. Plus le niveau de formation des parents sont élevé, plus ces derniers ne sont à même de choisir les meilleures écoles pour leurs enfants selon l'Organisation de Coopération de Développement et d'Économie (OCDE)¹²⁶.

Des études ont montré que les élèves issus des familles défavorisées seront accueillis dans des écoles à faible performance. François et Poupeau ont constaté qu'en France, un filtrage social s'opère pour le choix des écoles en fonction des catégories sociales. Les catégories à revenu élevé contournent les établissements pour avoir un meilleur placement que les gens des classes moyennes qui eux-mêmes fuiraient les écoles localisées dans les quartiers populaires. Certaines familles choisissent de préférence des écoles privées au lieu d'accepter la «mixité sociale» dans les écoles publiques. Cet évitement ne fait qu'accentuer les différences de performance entre les écoles défavorisées et celles dites favorisées comme l'a montré François¹²⁷.

Par rapport à la logique du choix public, on observe que les choix individuels des écoles par les parents d'élèves, sont rapportés à des variables telles que l'appartenance sociale, l'âge scolaire, l'établissement de secteur et les établissements publics environnants. Les effets du contexte socio-spatial des établissements sur la probabilité individuelle d'être scolarisé dans son établissement de secteur ont été mis en évidence par Garcia et Poupeau.

¹²⁶OCDE. (2005). *The Learning Environment and the Organisation of Schooling, Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*, Paris 2004.

¹²⁷http://www.cairn.info/article.php?id_revue=rfs&id_numpublic=rfs_491&id_article=rfs_491_0093.

Autonomie des établissements

Les premiers travaux sur l'autonomie des établissements scolaires sont l'œuvre de Murphy et Beck. Ces auteurs ont avancé que l'autonomie peut être une action efficace pour améliorer la performance scolaire. En effet, le renforcement de l'autonomie des écoles a été l'une des recommandations pour améliorer la performance dans les établissements scolaires publics dans les pays nordiques, particulièrement aux Etats Unis d'Amérique.

Ce nouveau modèle de gestion permet à l'Etat ou aux parents d'élèves de mieux gérer les relations de pouvoir avec le chef d'établissement afin d'arriver à une allocation plus efficace des ressources. Murphy et Beck avancent que les acteurs qui sont les plus proches d'une organisation donnée sont les mieux placés pour la coordonner. Ces auteurs arguent que les activités quotidiennes des élèves et des enseignants peuvent être plus facilement coordonnées par le chef de l'établissement que l'administration centrale. Ainsi, le modèle à envisager doit accorder justement plus de pouvoir aux acteurs de terrain.

L'autonomie leur donne plus de pouvoir, de droit à la parole, d'implication et d'influence dans les décisions. Par conséquent, les chefs d'établissement accroissent leur sentiment de propriété et leur participation à la vie de l'établissement. L'autonomie accroît leur professionnalisme, leur sentiment de pouvoir être efficace, leur engagement et leur motivation. Cette attitude professionnelle et engagée permet de créer un environnement de travail qui facilite un meilleur apprentissage des élèves, ce qui permet d'améliorer la performance de l'école. Les travaux montrent des arguments qui paraissent convaincants pour accroître l'autonomie des établissements scolaires dans la mesure où ils postulent une amélioration de la performance.

Cependant, vue sous l'angle des approches économiques et sociologiques, Duru-Bellat et Meuret croient que l'autonomie offre très peu de garantie face au problème du principal-agent. Ils soulignent qu'il n'est pas certain que le chef d'établissement fera une allocation optimale des inputs mis à sa disposition pour maximiser les outputs (élèves diplômés). On ne peut pas avoir non plus la garantie que les enseignants autonomes seront spontanément mus par le désir d'enseigner efficacement aux élèves et disposeront automatiquement de toutes les compétences pour le faire.

Leadership et performance scolaire

La notion de leadership est de plus en plus utilisée dans la littérature sur la gestion scolaire. Cette appropriation rapide du terme dans le milieu éducatif se justifie dans la mesure où il traduit plus ou moins fidèlement la réalité des besoins du secteur du point de vue managérial. La nouvelle conception des fonctions de direction qui émerge dans les systèmes éducatifs confère aux chefs d'établissement une certaine autonomie dans leur travail, ce qui nécessite plus de leadership. Selon Brunet et Boudreault¹²⁸, le leadership peut être vu comme

« Un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation ».

Que ce soit dans le secteur public ou dans celui du privé, les chefs d'établissement peuvent être considérés comme de véritables patrons et peuvent adopter le style de leadership qui leur semble convenable pour améliorer la performance de l'école.

En effet, le management scolaire réfère à celui qui est appliqué dans les entreprises. On reconnaît que la mission confiée à l'éducation diffère des objectifs d'une entreprise à but lucratif. Par conséquent, l'école ne saurait respecter tous les principes de management qu'on rencontre dans une entreprise privée. Toutefois, on rencontre aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement de nombreux établissements scolaires qui appartiennent au secteur privé. Dès lors, ces écoles ne peuvent avoir d'autres principes de management que ceux appliqués dans les entreprises privées industrielles et commerciales, à l'exception des réglementations publiques spécifiques aux activités éducatives, le relèvent Brunet et Boudreault¹²⁹.

¹²⁸Brunet, L. & Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, Volume 29, No 2. Récupéré le 2 novembre 2016 du site :

<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/29-2/13-Brunet.html>

¹²⁹Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, Volume 29, No 2. Récupéré le 2 novembre 2016 du site:

<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/29-2/13-Brunet.html>

Par ailleurs, une étude menée au Salvador par Hernández et al.¹³⁰ et citée dans Borden¹³¹, a montré que les établissements les plus performants sont ceux dont les chefs exercent un fort leadership, visitent les classes, encouragent la créativité et l'innovation pédagogique. Les chefs d'établissement se concertent avec les parents pour trouver les solutions aux problèmes auxquels fait face l'établissement. Ils ont remarqué également que plus la longévité du chef d'établissement à la tête de l'école est importante plus il a une attitude d'ouverture aux parents. Et dans les écoles où le directeur enseigne lui-même, plus particulièrement dans les zones rurales, son leadership vis à vis des enseignants, reste limité. Mais, les relations avec les parents se révèlent positives.

Bubb et Earley¹³² ont trouvé dans leurs travaux qu'une école est plus performante lorsqu'elle bénéficie d'un leadership effectif de la part du directeur. Ce leadership est effectif lorsque le directeur met en place un dispositif d'encadrement efficace des élèves et des enseignants. Il fait une bonne gestion pédagogique des enseignements, une utilisation optimale du corps professoral, le suivi dans les décisions, etc. Ils ont remarqué également que le niveau de la performance est plus élevé lorsque le personnel de direction est disponible, plus particulièrement le directeur.

La disponibilité du directeur aide à limiter les pertes de performance que peut entraîner l'aléa moral des enseignants qui peuvent ne pas respecter les aménagements des horaires ni dispenser des enseignements de qualité aux élèves. Le leadership effectif du directeur permet de faire un contrôle régulier des présences des enseignants et des élèves dans les classes. Ce sont des éléments non suffisants, mais quand même sont nécessaires pour conduire à la performance recherchée. Le directeur doit avoir la volonté et les capacités d'instituer une forme de leadership participatif à l'école.

Le mode de gestion participatif a été analysé dans les pays développés. Les recherches ont révélé que l'implication des collectivités régionales dans la définition des objectifs de formation a un impact positif sur la performance des établissements. Wössman¹³³ a même fait

¹³⁰Cité par Eliccel, P. (2010). *Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : Le cas du département du Centre*. Mémoire soutenu à l'Institut Aimé Césaire.

¹³¹Borden, A. M. (2003). *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for Change or Subjects of Change?* Inter-American Development Bank.

¹³²Bubb, S. & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, Vol. 29, No. 1, pp. 23-37.

¹³³Wössmann, L. (2003). « Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence ». *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), pp. 117-170.

remarquer qu'un leadership participatif a plus d'impact sur la performance scolaire qu'une augmentation des ressources.

Les travaux de Cheung et Cheng¹³⁴ ont montré que la qualité de leadership des directeurs représente le premier facteur de performance des établissements. La relation que les chefs d'établissement entretiennent avec les parents en facilitant leur intégration dans les conseils d'école et avec lesquels ils partagent le pouvoir de décision, constitue un des éléments de la qualité du chef d'établissement. Au lieu d'être des médiateurs entre les parents situés à l'extérieur de l'école et les enseignants situés à l'intérieur, les chefs d'établissement se placent en position d'arbitre dans les conflits qui peuvent apparaître entre les deux groupes d'acteurs.

Scheerens, Teddlie et Reynolds¹³⁵ ont partagé ce point de vue en avançant que les différences de performance observées entre les écoles sont liées au mode de gestion adopté par le directeur. Les théories relatives au style de leadership appliqué dans les écoles dérivent des théories de management qui font référence aux travaux de Lewin¹³⁶ et de Likert¹³⁷. Ces auteurs ont analysé les différents types de leadership que les managers peuvent adopter pour améliorer la performance des entreprises. Ils ont identifié trois modèles de leadership que nous présentons dans les points suivants.

- **Leadership autoritaire**

Le leadership autoritaire est commun chez Lewin et Likert. Il procède par des ordres pour diriger les activités de l'organisation. Il se caractérise par la distance qui sépare le leader des autres membres de l'organisation et laisse très peu de possibilité d'échange entre les acteurs. Ce mode de leadership procure un niveau de performance appréciable, mais la pression qu'il engendre n'a pas permis de créer une atmosphère de confiance dans les relations entre les différents membres de l'organisation. Un manager qui adopte un leadership autoritaire n'inspire pas confiance chez les membres de l'organisation. Cela peut même amener ces derniers à entrer en rébellion contre le leader.

¹³⁴ Cheung, F. W.M. & Cheng Yin, C. (2002). An Outlier Study of Multilevel Self-Management and School Performance. *School Effectiveness and School Improvement* Vol. 13, No. 3, p 253- 290.

¹³⁵ Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer press.

¹³⁶ Lewin, K. (1938). Experiments on Autocratic and Democratic Atmospheres. *The Social Frontier* No. 37, pp.316-319.

¹³⁷ Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGrawHill.

- **Leadership démocratique ou participatif**

Le leadership démocratique de Lewin (1938) s'apparente au style participatif de Likert. Il s'appuie sur des méthodes semi-directives et encourage les membres du groupe à faire des suggestions, à faire preuve de créativité, à participer aux discussions pour les prises de décision et dans la définition des objectifs. Ce leadership facilite des relations amicales entre les membres de l'organisation et permet de créer un environnement de travail plus incitatif. Le départ du leader n'affecte en rien la continuité du travail. Selon les conclusions des deux auteurs, le leadership démocratique ou participatif représente le meilleur style de gestion qui garantit le niveau de performance le plus élevé.

- **Leadership du laisser-faire versus consultatif**

La divergence entre Lewin et Likert se trouve au niveau du troisième style de leadership qui oppose le laisser-faire au leadership consultatif. Pour le premier, il s'agit d'un style de leadership où le manager ne s'implique pas dans la vie du groupe et participe très peu aux différentes activités de l'organisation. Les objectifs de l'organisation ne sont pas souvent très clairs. Cela crée une situation où le groupe reste constamment en quête d'informations et de consignes de la part du leader. Alors que pour le second, il est plutôt question d'un style de leadership qui facilite le travail en équipe et les relations interpersonnelles mais que la participation à la prise de décision reste limitée.

- **Leadership partagé et modèle de gestion managérial**

La théorie du leadership partagé naît en milieu scolaire dans un contexte de remise en cause de l'orthodoxie conventionnelle du dirigeant unique et individualiste basée sur un système de gestion professionnel et bureaucratique. Les autorités éducatives du Royaume Uni par exemple, ont pris la décision d'impliquer davantage le personnel enseignant dans le dispositif de gestion pour les inciter à donner l'effort maximum à l'amélioration de la performance, comme le relève Hatcher. L'auteur définit leadership partagé comme « *le fait d'endosser des responsabilités de management: diriger une équipe, coordonner un groupe d'enseignants* ». En ce sens, le gouvernement britannique a développé un programme destiné à former des leaders dans des enseignements spécialisés.

Ces enseignements concernent le développement "d'aptitudes génériques, par exemple, comment motiver les gens et organiser le travail du personnel. Ils touchent aux aptitudes

spécifiques du rôle du leader. Ce type de leadership peut être identifié par la façon d'exploiter les données sur la performance, d'entraîner, de former des équipes et de développer des normes cohérentes de comportement. En d'autres termes, ce leadership recouvre toutes les tâches d'encadrement, au sein d'une politique stratégique.

Le leadership partagé représente un moyen de parvenir à une intégration à la fois cognitive et culturelle des enseignants. Intégration cognitive dans le sens où la méthode de travail dans les écoles est devenue bien plus complexe et interdépendante. Au niveau culturel, il est plus facile d'obtenir la soumission des enseignants par leur implication et d'autres formes de participation dans le dispositif de gestion. Cette théorie renforce le divorce d'avec le paradigme fordiste et tayloriste d'un management de contrôle et de commandement au sein des organisations¹³⁸.

Le développement de la théorie du leadership partagé en milieu scolaire mise sur le rendement de l'enseignant pour améliorer la performance. Ainsi, le système managérial orthodoxe et le leadership partagé semblent poser deux principes antinomiques. Selon Hopkins¹³⁹, le leadership partagé exige une participation active à tous les niveaux de la hiérarchie administrative. Pour Hopkins et Jackson¹⁴⁰, de même qu'on ne peut pas imposer le leadership, la combinaison des relations managériales et des relations de leadership se révèle problématique. Ils plaident en faveur d'une séparation du management et du leadership en deux structures parallèles.

Il s'agit de donner l'opportunité aux enseignants d'exercer leur leadership, en créant un réseau parallèle non hiérarchisé d'apprentissage collectif, séparé de la structure hiérarchique du pouvoir. Gronn¹⁴¹ a plutôt opté pour une détention de l'autorité et du leadership par le chef de l'établissement qui peut influencer les enseignants et les rallier à ses idées. C'est ce mode de gestion qui pourrait permettre d'améliorer la performance scolaire. Hatcher pour sa part a identifié deux caractéristiques principales découlant du leadership partagé.

¹³⁸Warhurst, C. & Thompson, P. (1998). *Hands, Hearts and Minds : Changing Work and Workers at the End of the Century*, in C. WARHURST and P. THOMPSON (Eds) *Workplaces of the Future*, Basingstoke, Macmillan

¹³⁹Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.

¹⁴⁰Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). *Building the capacity for leading and learning*, in : a. Harris, c. Day, d. Hopkins, m. Hadfield, a. Hargreaves and c. Chapman (eds) *effective leadership for school improvement*, london, routledge falmer.

¹⁴¹Gronn, P. (2000). *Distributed Properties: A New Architecture for Leadership*. *Educational Management and Administration*, 28 (3), pp. 317-338.

Premièrement lorsqu'il existe un « leadership partagé » qui est établi de façon officielle, c'est le principal qui doit valider et autoriser les actions posées par ses collaborateurs. Autrement dit, les décisions demeurent révocables par le directeur de l'école. Gronn propose un mode opérationnel où le pouvoir et le leadership peuvent agir indépendamment. Au niveau de l'école, le directeur occupe la position dominante dans la structure hiérarchique qui lui confère une situation d'influence privilégiée. Le leadership de type « *Bottom up* » est difficilement transposable de la sphère stratégique à la dimension opérationnelle lorsque le directeur de l'école demeure l'autorité qui sanctionne les actes.

Deuxièmement, le partage du leadership, tel qu'il existe effectivement, établit une différence entre les décisions stratégiques et les décisions opérationnelles. Le partage du leadership a tendance à être limité à la prise de décisions opérationnelles de niveau inférieur. La prise de décision stratégique concernant la politique de l'école n'est pas partagée. Il peut y avoir consultation, mais elle demeure la prérogative du directeur, même si le débat a été mené en faveur d'un leadership partagé à tous les niveaux. Warhust et Thompson avancent que cette double structure des organisations, dans laquelle existent des formes horizontales de coordination du travail et subordonnées aux hiérarchies verticales dominantes, ne constitue pas la meilleure forme organisationnelle pour améliorer la performance scolaire.

Organisation et performance Scolaire

Cette section traite des différents modes de gestion organisationnelle. L'accent est mis sur l'importance d'une structure facilitant l'implication des parties prenantes dans les prises de décision à l'école et les mécanismes qui favorisent le développement du personnel.

- logique de l'organisation apprenante

La performance scolaire est tributaire du mode de gestion organisationnel. Certains établissements scolaires sont dirigés uniquement suivant des pratiques de gestion caractérisées par la rigueur administrative. D'autres adoptent une approche plutôt mixte qui cherche à respecter les règlements administratifs, mais tout en restant ouvertes aux problèmes qui peuvent surgir tout au long du processus de gestion. En effet, il s'est révélé que les écoles performantes ont des directeurs qui sont très efficaces dans leur mode de gestion. L'efficacité du directeur se définit par rapport à ses tâches pédagogiques; administratives et relationnelles. Chaque caractéristique est précisée par des indicateurs de performance dans une école donnée.

En effet, la théorie de l'organisation apprenante rejoint en partie les théories de leadership démocratique de Lewinet participatif de Likert relatives au management organisationnel. Cette théorie propose un leadership qui favorise les apprentissages collectifs. Une organisation apprenante place l'apprentissage du personnel au centre de ses préoccupations dans un but du changement de comportement organisationnel, afin d'atteindre des objectifs collectifs, comme le démontre Rocheleau¹⁴².

L'organisation apprenante constitue un instrument de développement, d'abord individuel puis collectif. Elle permet aux individus qui la composent de développer ensemble leur potentiel ainsi que des compétences ciblées et de contribuer ainsi à l'avancement du savoir collectif. Cette approche de gestion s'applique en milieu scolaire pour permettre de développer des capacités pédagogiques et organisationnelles pour le personnel enseignant et pour le chef d'établissement. Les problèmes auxquels est confronté ce type d'organisation sont considérés comme incitatifs au changement. Or, les écoles ont souvent fait face à divers problèmes qui les empêchent d'améliorer leur niveau de performance.

Des lors, l'école devrait opter pour une organisation apprenante où elle s'engagerait dans un processus d'apprentissage, d'identification et de résolution des problèmes afin de pouvoir améliorer sa performance. Ce type d'organisation permet de normaliser une action ou un comportement dans le but d'en assurer la qualité et l'adéquation chez l'ensemble du personnel de l'école.

Par ailleurs, la théorie de l'organisation apprenante permet d'identifier certains principes de gestion qui peuvent être adoptés dans une école. Pour anticiper les éventuels problèmes interpersonnels, l'organisation apprenante se dote d'équipes multidimensionnelles. Par exemple, dans certains projets d'école de qualité, le concept équipe-école a souvent été utilisé pour permettre de créer un environnement collégial d'apprentissage tant au bénéfice des enseignants qu'à celui du chef de l'établissement. Ces équipes constituent des entités sur lesquelles la performance de l'école se bâtit. Ils se forment des groupes de travail qui communiquent entre eux. Ils travaillent ensemble sur des actions communes. Ils échangent leurs idées, leurs points de vue, leurs intérêts et contribuent à l'ensemble des activités pour permettre d'améliorer la performance globale de l'école.

¹⁴²Rocheleau, J. (1998). *Une approche de gestion pour l'école informatisée*. Montréal : LICEF.

Tout ceci se base sur la coopération qui représente un élément crucial dans ce mode de fonctionnement organisationnel. L'organisation apprenante se dirige selon les principes de gestion de proximité. On y trouve des structures comme le comité de gestion offrant aux acteurs immédiats la possibilité de s'exprimer sur les orientations de l'école. Tout converge vers le leadership partagé qui est la pierre angulaire de la théorie de l'organisation apprenante. D'une manière générale, quelle que soit l'approche théorique considérée, le graphique 1 indique un ensemble d'éléments entrant dans le processus de transformation des inputs en outputs dans le système scolaire.

- **Bureaucratie professionnelle versus coopération professionnelle**

La bureaucratie professionnelle voit chacun se confiner dans son espace et ses missions plutôt que de traiter des problèmes réels auxquels est confrontée l'organisation. Une telle façon de procéder ne favorise pas l'amélioration de la performance. Maroy¹⁴³ a essayé de comprendre les procédures, la hiérarchie, les rôles définis du chef d'établissement pour rationaliser l'activité d'enseignement. Selon l'auteur, l'école fonctionne comme une structure organisationnelle à base professionnelle, qui est plus proche d'un mode d'organisation à faible interdépendance.

Ce type d'organisation se justifie par le fait que les enseignants ont la responsabilité d'une classe. Et en conséquence, le travail qu'ils accomplissent avec les élèves relève de leur propre responsabilité. Il se crée donc des relations difficiles entre les enseignants et le chef d'établissement. Si le directeur tâche de contrôler le travail de l'enseignant par des règlements intérieurs, il va se heurter à deux problèmes. D'une part, à cause de l'asymétrie informationnelle, il lui sera très difficile de vérifier le respect des règlements et vérifier le contenu du travail de l'enseignant et d'autre part, l'enseignant pourrait interpréter le contrôle de son enseignement comme une atteinte à son professionnalisme.

Minzberg explique que cette forme d'organisation qui se base sur la standardisation des qualifications comporte une structure se rapportant à un mécanisme faible. L'auteur a identifié des problèmes de coordination inhérents à l'organisationnelle professionnelle et qui peuvent réduire la performance. 1) il s'agit d'une bureaucratie professionnelle qui se révèle inefficace face à des professionnels peu motivés et qui accusent des déficits de compétence;

¹⁴³Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Université catholique de Louvain (Études et documents)*, p.24.

2) L'innovation exige une coopération entre les acteurs suivant une logique inductive, alors que la bureaucratie professionnelle repose sur l'individualisme de ses membres utilisant la logique déductive. La bureaucratie professionnelle accuse de très faible capacité d'innovation. Les innovations y génèrent des conflits. Elles sont souvent mal accueillies et difficiles à gérer par ce type d'organisation.

Selon Gather et Thurler, l'établissement performant adopte un mode d'organisation du travail basé sur un modèle «adhocratique ». Il s'agit de l'utilisation des initiatives des uns et des autres pour identifier et résoudre les problèmes; produire et développer des savoirs, de créer des structures et des pratiques, et cela, même en l'absence de contraintes hiérarchiques. Par contre, la coopération professionnelle a été identifiée comme un élément incitatif à la participation des parties prenantes dans les activités de développement de l'école. Dans un établissement où les acteurs partagent leurs conceptions dans la définition des objectifs et l'utilisation des moyens, ils développent des pratiques de groupe et élaborent ensemble les stratégies, ce qui renforce la capacité de l'établissement d'innover.

Dans le cadre d'une coopération professionnelle, l'établissement scolaire développe une culture de changement, une pratique réflexive qui a imprégné le chef d'établissement et la majorité des enseignants. En ce sens, le directeur n'a pas besoin d'attendre des injonctions venant des échelons hiérarchiques supérieurs pour s'adapter. Cela constitue un atout pour améliorer la performance de l'établissement. La coopération professionnelle offre une meilleure possibilité de transformer les enseignants et les autres parties prenantes en de véritables acteurs du développement organisationnel. La synergie des actions peut être hypothétique dans la mesure où l'établissement ne parvient pas à adopter une démarche fondée sur des objectifs clairs, des méthodes de prise de décision, des dispositifs de concertation et un calendrier de travail bien défini.

Par contre, les modifications des relations sociales et du pouvoir au sein de l'établissement ne s'opèrent pas simplement grâce à l'intervention charismatique ou autoritaire d'un chef d'établissement. Il s'agit de préférence d'un processus collectif de remise en question et d'élaboration de nouveaux mécanismes de fonctionnement, y compris la délégation ou le partage du pouvoir entre les parties prenantes pour insuffler le changement du comportement organisationnel.

Le processus de changement dépend de la capacité des acteurs de partager des idées et des enjeux, *a priori* dissociés, dans une démarche commune permettant d'établir un lien intelligible entre les activités de routine et des projets novateurs¹⁴⁴. Pour y parvenir, le directeur et les enseignants doivent analyser les problèmes rencontrés et trouver ensemble les solutions possibles pour les dépasser. Afin de permettre une vue d'ensemble des théories du management et leurs implications, nous proposons le tableau 7 qui fait la synthèse des différents facteurs de management et leadership qui expliquent la performance scolaire.

Tableau 7 : Résumé des influences des formes de management et de leadership sur la performance scolaire

Théories	Facteurs déterminants	Personnes impliquées
Choix public Compétition entre les écoles, elles deviennent plus performantes. Les parents choisissent leurs établissements scolaires pour envoyer leurs enfants	-problème principal-agent ; -carte scolaire ; -localisation des écoles	-parents ; -Etat ; -directeur ; maître
Autonomie des établissements Transfert d'autorités du pouvoir central aux agents de terrain qui coordonnent les activités scolaires, ce qui entraîne une meilleure performance	-problème principal-agent ; -allocation des ressources	-Etat, directeur ; -maître, parents
Leadership Le leadership démocratique de Lewin (1938) et participatif de Likert (1961) axé sur la participation des acteurs dans le système de gestion garantissant le niveau de performance le plus élevé	-mécanisme de prise de décision adopté par le directeur ; -implication des parties	-directeur, maîtres ; -parents, élèves
Organisation apparente Système de gestion axé sur l'innovation, privilégiant l'approche inductive, l'apprentissage collectif	-capacité d'innovation ; -implication des parties prenantes	-directeur, maître ; -parents, communauté
Leadership partagé Changement de paradigme avec le mode de gestion tayloriste et fordiste axé sur le commandement. C'est le partage du pouvoir entre le chef d'établissement et les enseignants qui peut porter ces derniers à lui obéir	-implication des maîtres ; -volonté du pouvoir central	-directeur, maître ; -gouvernement

Source : Conçu par BONONO BAKOTA René en 2016

¹⁴⁴ Le changement organisationnel est un processus qui doit s'accompagner d'un développement personnel des différents acteurs de l'organisation.

2.2.3. Littérature sur la Performance scolaire au Cameroun

En effet, les travaux sur la performance scolaire au Cameroun sont assez rares. Les quelques travaux abordant ce sujet ont été réalisés dans le cadre des évaluations de projets de coopération internationale ou quelques articles publiés et ouvrages. Néanmoins, certains auteurs comme Gilbert Tsafak, Issidor Nounba et HenryNgongang se sont intéressé à la question.

Gilbert Tsafak¹⁴⁵, dans une étude soutenue par la Banque Mondiale a examiné les résultats d'apprentissage des élèves de l'enseignement secondaire général des classes de cinquième, From 2, Terminale et Upper 6. Dans une dynamique de la recherche action, la finalité de l'étude était de disposer des éléments pédagogiques clés et pertinents pouvant soutenir une politique et une stratégie d'amélioration de l'enseignement secondaire tout en tenant compte des recommandations des états généraux tenus en mai 1995.

Au terme des enquêtes et des analyses, l'auteur constate que les résultats des élèves se situent loin en dessous des objectifs poursuivis par les acteurs du système éducatif. En particulier, ils sont plus bas dans les établissements scolaires anglophones en mathématiques, dans le Littoral, l'Ouest, le Centre, le Sud-Ouest et le Nord. Ils le sont aussi dans le secteur public et chez les élèves de sexe féminin. Le manque de fournitures scolaires, la mauvaise qualité des enseignants, le non équipement des classes, l'absence de l'orientation scolaire, l'absentéisme, la faible fréquence des devoirs, le comportement tribaliste, reviennent comme facteurs ayant un effet négatif sur les résultats d'apprentissage en classe de cinquième, terminale, from 2 et Upper 6.

Au niveau des enseignants et leurs classes, l'achèvement des programmes, le temps réel d'enseignement, le suivi pédagogique des enseignants, la qualité et le comportement pédagogique expliquent le mieux les résultats obtenus dans les classes concernées. Les principaux des établissements, la construction et l'équipement, la qualité des professeurs et le temps réels d'enseignement sont les variables contribuant le plus aux résultats des établissements d'enseignement secondaire général. En conclusion, l'auteur arrive au fait que le facteur pédagogique reste le plus important à manipuler pour arriver à améliorer les performances des établissements et des élèves.

¹⁴⁵Tsafak, G. (2000). *L'Enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé. pp.159-233

2.2.4. Limites des éléments de la littérature actuelle sur la performance

En dépit de l'apport des travaux pour expliquer les facteurs causaux de la performance scolaire, ces derniers font objet de certaines critiques tant sur le plan de la méthodologie que sur le plan de contenu. En effet, les travaux qui établissent la corrélation entre la réussite des élèves et «l'effet-établissement» ont trouvé une variance dans les résultats se situant entre 8 et 9%, comme le relève Wyatt¹⁴⁶. Il est évident que l'école influence les résultats des élèves, mais la variance reste relativement faible. De plus, le fait pour les parents de choisir un établissement par rapport à un autre pourrait servir d'argument pour soutenir l'hypothèse que l'enfant, dépendamment de son origine sociale, peut entraîner un effet positif ou négatif sur l'établissement.

Bressoux a fait remarquer qu'en France, il y a beaucoup plus de différences au sein des écoles qu'il y en a d'une école à l'autre. Ces deux constats viennent relativiser encore le niveau d'influence supposé de l'établissement sur les résultats de l'élève. En outre, les travaux n'ont pas encore établi la stabilité de «l'effet établissement» dans le temps. La plupart des résultats disponibles sont datés. Selon Wyatt, la corrélation entre le type d'établissement et la performance reste très faible.

Liensol et Meuret¹⁴⁷ ont constaté qu'en France les performances d'un lycée sur trois pouvaient être considérées comme radicalement différentes d'une année à l'autre. A partir de la littérature existante, il est difficile d'affirmer qu'il existe des «effets-établissement» qui seraient valables pour tous les élèves de n'importe quel établissement. Il a été relevé ici qu'au terme des discussions menées par les chercheurs sur les facteurs influençant la performance scolaire, la littérature existante n'arrive pas à des conclusions robustes. Par exemple, les travaux antérieurs n'ont pas permis d'établir les parts exactes de l'effet de l'origine sociale des élèves, l'effet-maitre ou l'effet-établissement dans la différence de performance constatée entre les écoles. Il est encore plus difficile d'établir l'influence de la gestion administrative et pédagogique du directeur, sa qualité de leadership sur la performance de l'école.

Cette partie du chapitre avait pour objectif de faire un exposé de la littérature sur la performance scolaire. En effet, il a été présenté deux grandes catégories d'idées. La première

¹⁴⁶Wyatt, T. (1996). School effectiveness research; dead end, damp squib or smouldering fuse. In *Educational Research*, 61 (1), pp.79-112.

¹⁴⁷Liensol, B. & Meuret D. (1987). Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat in *Éducation et formations*, n° 11, pp.25-36.

se réfère à l'ensemble des arguments de la performance scolaire relative à l'environnement pédagogique et didactique des élèves. La seconde a plutôt rassemblé l'ensemble des arguments sur le management et du leadership qui dérivent, dans la plupart des cas, des théories économiques et de la sociologie des organisations. *In fine*, les deux catégories d'idées, même lorsqu'elles diffèrent dans la méthodologie, poursuivent les mêmes objectifs. Il s'agit de trouver les éléments permettant d'expliquer la performance scolaire. La démarche a relevé qu'en dépit de l'apport des travaux pour expliquer les facteurs qui entretiennent des liens causaux avec la performance scolaire, ces derniers présentent beaucoup de lacunes.

Les écrits disponibles dans la littérature restent en construction dans la mesure où les disparités scolaires continuent de préoccuper les managers de l'éducation. C'est pourquoi, le débat reste ouvert dans les milieux scientifiques quant aux facteurs qui influencent la performance scolaire. Par conséquent, des études méritent d'être menées pour permettre de combler cette faiblesse de la littérature, notamment dans les niveaux (degré) de contribution réelle de ces facteurs à la performance scolaire. Pour la suite du chapitre, l'on s'intéresse aux modèles théoriques convoqués.

2.3. Cadre théorique

Prosaïquement, une théorie est une grille de lecture ou d'analyse qui permet de comprendre, expliquer, décrire et/ou prédire un phénomène social identifié. Mieux, Une théorie est un ensemble élaboré de concepts validé par un comité scientifique, qui explique un ensemble de phénomène. Cependant la théorie étant un modèle explicatif, on ne saurait la détacher des phénomènes et des faits.

En accord avec Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt¹⁴⁸, «*une recherche en sciences sociales tend à dépasser une simple description des phénomènes sociaux. Elle vise à expliquer ces phénomènes*». Dans un sens le plus général et le plus pratique en même temps, expliquer un phénomène revient en fait à le mettre en relation avec autre chose : un ou plusieurs autres phénomènes, un système d'action dont il relève, un contexte macrosocial, un ensemble de transformations historiques, un sens qu'il recèle dans l'esprit de ceux qui le font exister, des stratégies d'agents en compétition, des fonctions qu'il assure pour le système social. Bref, expliquer un phénomène revient à «*le sortir de son immédiateté et de son*

¹⁴⁸ Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2009). *Manuel de recherché en sciences sociales (3e édi)*. Paris : DUNOD. p.84

*isolement que celle-ci implique*¹⁴⁹. C'est cette mise en relation qui rend le phénomène intelligible.

Compte¹⁵⁰ est encore plus rigoureux quant à l'importance de relier des phénomènes étudiés à d'autres phénomènes établis :

Si d'un côté, toute théorie doit nécessairement être fondée sur des observations, il est également sensible, d'un autre côté, que, pour se livrer à l'observation, notre esprit a besoin d'une théorie quelconque. Si, en contemplant les phénomènes, nous ne les rattachions point immédiatement à quelque principe, non seulement il nous serait impossible de combiner ces observations isolées, et, par conséquent, d'en tirer aucun fruit, mais nous serions même entièrement incapables de le retenir et, le plus souvent, les faits resteraient inaperçus sous nos yeux.

Grosmodo, opter pour une théorie revient à dire par quoi il va être expliqué, c'est-à-dire à déterminer à quoi, à quel type d'élément, le phénomène étudié va être relié pour le rendre intelligible.

Par ailleurs, la théorie est le modèle à partir duquel ont construit les hypothèses notamment spécifiques (secondaires). L'approche scientifique implique une réciprocity entre théorie et recherche. Dans la mesure où, les théories offrent à la recherche des idées (hypothèses) pour éprouver ces théories (valider ou infirmer) et suggère des expériences. Dans l'autre sens, la recherche suggère des modifications aux théories en fonction des données qu'elle a produites.

Dans la volonté de comprendre, d'analyser et afin d'expliquer le niveau d'influence des caractéristiques de l'environnement des établissements scolaires de Yaoundé sur leurs performances aux baccalauréats de l'enseignement secondaire général, trois modèles théoriques sont mobilisées à savoir : l'analyse stratégique, l'individualisme méthodologique et le leadership transformationnel. Ces trois modèles sont être respectivement décrits ici à partir de la présentation de son ou ses auteur(s), son constat (problème), l'hypothèse de travail, la démarche (méthodologie utilisée), les principaux axes ou résultats obtenus, les perspectives

¹⁴⁹ Franck, R. (dir.) (1994). *Faut-il chercher aux causes une raison ? L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin. Lyon : Institut interdisciplinaire d'études épistémologiques.

¹⁵⁰ Cité par Loubet del Bayle J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

théoriques (discussion pour en ressortir les limites à la fois théoriques et pratiques) et le rapport à la présente recherche c'est-à-dire, le rôle de la théorie pour la recherche¹⁵¹.

2.3.1. Théorie de l'analyse stratégique

L'analyse stratégique est une théorie de la sociologie des organisations qui appréhende le phénomène organisation comme interaction des stratégies des acteurs libres en vue de l'optimisation de leurs rationalités respectives.

- Auteurs de la théorie

Les principaux auteurs qui ont développé cette approche théorique sont Michel Crozier et Erhard Friedberg.

Michel Crozier, Directeur de Recherche émérite (CNRS) a un parcours élogieux :

- Diplômé d'HEC. Docteur en droit, 1949. Docteur ès lettres, 1969 ;
- Fondateur du Centre de Sociologie des Organisations ;
- Fondateur du DEA de Sociologie de l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Paris ;
- Professeur à l'Université de Paris X-Nanterre ;
- Professeur à l'Université de Harvard ;
- Visiting Professeur, Université de Californie, Irvine ;
- Officier de la Légion d'honneur. Commandeur de l'Ordre national du Mérite ;
- Lauréat du Prix Tocqueville en 1998.

Principales Publications :

- Petits Fonctionnaires au Travail*, Paris, ED. du CNRS, 1955
- Le Phénomène Bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963
- Le Monde des Employés de Bureau*, 1964
- La Société Bloquée*, Paris, Le Seuil, 1971
- L'Acteur et le Système* (en collaboration avec Erhard Friedberg), Paris, Le Seuil, 1977, (Actors and Systems)
- On ne change pas la société par décret*, Paris, Fayard, 1979
- Le Mal Américain*, Paris, Fayard, 1980, (What's the Trouble with America)
- Etat Moderne, Etat Modeste*, Paris, Fayard, 1986
- L'Entreprise à l'Ecoute*, Paris, Interéditions, 1989

¹⁵¹ Cette section est intégrée pour expliquer clairement comment les résultats de la théorie sont utilisés pour construire et formuler les hypothèses notamment spécifiques.

-*La Crise de l'Intelligence*, Paris, Interéditions, 1995.

Erhard Friedberg a un parcours non moins important :

- Directeur de recherche au CNRS de nationalité autrichienne ;
- Directeur du Centre de sociologie des organisations ;
- Responsable du DEA de sociologie de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris ;
- Consultant : direction de nombreuses recherches et interventions dans des entreprises publiques et privées en France et en Europe.

Il est l'auteur de *L'Acteur et le Système* avec Michel Crozier, de *l'Etat et les universitaires* avec Christine Musselin. Il signe après *l'Analyse sociologique des organisations* paru en 1970 son deuxième ouvrage personnel, *Le pouvoir et la règle*, dans lequel la théorie de la contingence structurelle, souvent réduite et confondue à la théorie systémique, trouve son entier aboutissement. Avec cet ouvrage Erhard Friedberg s'émancipera ainsi totalement de Michel Crozier¹⁵².

- **Constats des auteurs**

L'Analyse Stratégique (A.S.) partira d'une constatation de base: aucun individu n'accepte d'être traité totalement et uniquement comme l'objet du fonctionnement ou de l'accomplissement des buts d'une organisation. Les conduites des acteurs ne sont plus vues comme la simple résultante, prévisible, stéréotypée et donc reproductible, des déterminants structurels, financiers ou psychologiques. Leurs conduites sont inventées par les acteurs, dans un contexte, construites en vue de certains buts.

- **postulat de la théorie**

L'action organisée est un construit social qui aide les hommes à trouver des solutions aux problèmes d'action collective en vue d'objectifs communs mais qui, simultanément, oriente leur comportement, circonscrit leur liberté d'action, conditionne leurs résultats. D'où le paradoxe. Au cœur de l'action collective, on rencontre des effets contre-intuitifs dus au décalage entre les orientations et les intentions des acteurs. C'est que l'organisation serait un champ de coopération et d'interdépendance entre acteurs avec des intérêts même contradictoires, c'est-à-dire un ensemble de "jeux structurés", la solution. Dans cette perspective, les problèmes de coopération (et donc d'intégration) des acteurs sociaux

¹⁵² En réalité, ce deuxième ouvrage l'a affranchi de l'ombre de Michel Crozier sans lequel il ne pouvait être défini.

poursuivant des objectifs multiples, et d'incertitude liée au caractère indéterminé des ressources (technologiques, économiques) seraient redéfinis et résolus en vue de l'amélioration des résultats.

-Démarche de la théorie

Crozier & Friedberg proposent une démarche de recherche par étapes, l'analyse stratégique, de façon à appréhender l'organisation collective: Obligée de reconnaître et d'assumer la contingence irréductible du phénomène qu'elle cherche à étudier, l'analyse stratégique ne peut qu'adopter une démarche hypothético-inductive par laquelle elle constitue et cerne son objet d'études par étapes successives à travers l'observation, la comparaison et l'interprétation des multiples processus d'interaction et d'échange qui composent la toile de fond de la vie à l'intérieur du système d'action qu'elle cherche à analyser. Une démarche en somme qui se sert de l'expérience vécue des participants pour proposer et vérifier des hypothèses de plus en plus générales sur les caractéristiques de l'ensemble.

Cependant, les auteurs s'expliquent sur la rationalité architecturale toute transitive de leur démarche : il ne s'agit pas de passer par une simple extrapolation d'une loi descriptive sur les organisations à une loi qui devrait gouverner des systèmes plus complexes, ou en tous cas, différents. On applique un raisonnement élaboré pour poser un problème dans un certain contexte à la solution du même problème dans un contexte effectivement plus difficile.

- Résultats de la théorie

Plusieurs éléments pertinents en guise de résultats ont été développés par cette théorie.

Le pouvoir dans l'organisation

La principale question posée par l'Analyse Stratégique est la question du pouvoir. Dans une première approche, on pourra définir le pouvoir comme la capacité qu'un individu ou un groupe d'agir sur un autre individu ou un autre groupe. Capacité, agir, autre : trois mots qui supposent un caractère relationnel à cette notion de pouvoir.

Le pouvoir, ce n'est donc pas ce qu'une personne possède pour influencer l'autre. Ici, on ne conçoit pas le pouvoir comme un attribut. Cette conception du pouvoir suggère une certaine réciprocité. **Exemple:** l'OBC peut donner des consignes, que les établissements, les inspecteurs pédagogiques peuvent très bien suivre avec conscience professionnelle

ou dans le seul souci de se couvrir. L'OBC dépend donc aussi du bon vouloir de ces acteurs. Cette réciprocité suppose que les différentes personnes connaissent les enjeux dans les différents niveaux hiérarchiques, tout au moins dans les limites de leur rationalité. **Exemple** : les inspecteurs peuvent se trouver pris entre le marteau et l'enclume (entre les établissements scolaires et ses supérieurs hiérarchiques c'est-à-dire ici, l'OBC). C'est la connaissance qu'ont de ce fait les inspecteurs qui leur donne un pouvoir sur leur supérieur hiérarchique direct.

La définition de la notion de pouvoir telle que la propose Robert DAHL¹⁵³ stipule que: *«Le pouvoir de A sur B est la capacité de A d'obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A ».*

A cette définition linéaire, il faut ajouter, comme il a été relevé, la dimension de réciprocité. Cette définition devient alors la capacité de A d'obtenir que, dans sa relation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables. Dans ce contexte l'analyse stratégique décèle plusieurs sources de pouvoir. Précisément l'A.S. distingue quatre grandes sources de pouvoir correspondant aux différents types de source d'incertitude particulièrement pertinentes. Mais il faut bien saisir qu'*une source d'incertitude n'existe et ne prend sa signification dans les processus organisationnels qu'à travers son investissement par les acteurs qui s'en saisissent pour la poursuite de leurs stratégies. Or, l'existence «objective» ne nous dit rien sur la volonté ou plus simplement sur la capacité des acteurs de véritablement saisir et utiliser l'opportunité qu'elle constitue*¹⁵⁴.

Première source: liée à la possession d'une compétence, d'une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable.

L'expert possède seul le savoir nécessaire pour surmonter des problèmes cruciaux: il pourra alors négocier des avantages. Il faut noter que cette expertise est bien sûr relative. Mais beaucoup d'acteurs ont un monopole de fait par ce que leur remplacement est trop coûteux pour l'organisation. Vu sous cet angle, ce peut être le cas de beaucoup de personnes.

Deuxième source: liée aux incertitudes venant des relations entre l'organisation et son (ses) environnement(s).

Il faut prendre en compte ici les environnements pertinents, sources potentielles de perturbations. Individus et groupes peuvent avoir, au sein de l'organisation un pouvoir considérable par leurs appartenances multiples, leur capital de relations dans tel ou tel segment

¹⁵³ Dahl, R. (1998). *De la démocratie*. Paris : NOUVEAUX HORIZONS. pp.1-4

¹⁵⁴ Crozier, M. & Erhard, F. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Edition du Seuil

d'environnement. C'est là le pouvoir dit du "Marginal Sécant", c'est-à-dire celui d'un acteur qui est partie prenante de plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres.

Troisième source: liée à la façon dont l'organisation organise la communication et les flux d'information entre ses unités et ses membres.

Pour bien faire la tâche, un individu aura besoin d'informations détenues par d'autres que lui, et dont il dépend. Cette communication peut être interne ou externe.

Quatrième source: liée à la connaissance et à l'utilisation des règles organisationnelles.

Si les règles sont en principe destinées à supprimer les sources d'incertitudes, elles sont, dans le concret, l'effet d'en créer de nouvelles. Ainsi la règle, vue comme moyen de contrôle par le supérieur peut aussi être utilisée comme une protection par le subalterne. Ou encore, le supérieur peut tolérer des non respects de la règle, en obtenant par ce moyen des choses, sous la menace d'un retour toujours possible à l'application orthodoxe de la règle contournée. Il faut noter que cette capacité à user de façon informée, des règles du fonctionnement de l'organisation ou du système peut concerner les règles, tant explicites qu'implicites.

Zone d'Incertainité

Ce concept met l'accent sur l'autonomie et le pouvoir, deux notions liées. **Exemple:** le supérieur hiérarchique n'a pas 100% d'incertitude que ses consignes seront suivies. Il y a des incertitudes quant à la manière dont les subalternes vont interpréter ses consignes.

Chaque acteur dispose donc, quel que soit l'endroit où il se trouve, d'une zone au sein de laquelle il rend son comportement incertain, imprévisible pour les autres acteurs. C'est ce que Crozier et Friedberg nomment une «Zone d'Incertainité». Ainsi, accroître son pouvoir, c'est accroître la zone au sein de laquelle on peut avoir un comportement imprévisible, indéterminé.

Il faut ajouter que, du point de vue de l'organisation du système dans sa totalité, vouloir faire disparaître de telles zones, rechercher la prévisibilité totale, serait non seulement impossible mais aussi inefficace. Quand bien même on y parviendrait, on aboutirait à un système rigide, aux réactions stéréotypées, incapable de générer les

réponses nouvelles adaptées aux changements de l'environnement.

Ce concept présente également une autre face. En effet, l'organisation dans son ensemble affronte elle aussi des incertitudes. Parmi les acteurs de l'organisation, ceux qui, plus que d'autres, ont du contrôle sur ces incertitudes, détiennent aussi de ce fait davantage de capacité d'influence dans l'organisation.

- **Limites de la théorie**

L'analyse stratégique dénombre des critiques importantes dont il est relevé deux d'entre elle à savoir l'oubli de négociation et absence de légitimité.

L'oubli de la négociation

Bien que l'analyse stratégique insiste en permanence sur les négociations entre acteurs, elle ne prend jamais la peine de les étudier. Tout se passe comme si la négociation était elle-même une courroie de transmission, mécanique et transparente, entre les relations de pouvoir et les comportements des acteurs. Pourtant, à un autre niveau mais pour les mêmes raisons, la négociation est aussi problématique que l'entreprise. Elle impose des contraintes propres et jouit, par ailleurs, d'une certaine autonomie par rapport au substrat de pouvoir sur laquelle elle fleurit. La prise en compte des comportements réels en situation de négociation s'impose assez clairement si l'on entend affiner notre compréhension de l'univers politique que constituent les organisations.

L'absence de légitimité

La réflexion sur la légitimité est totalement absente de l'analyse stratégique. Implicitement, elle est considérée comme un épiphénomène qui ne modifiera pas le jeu stratégique. Elle relève en quelque sorte de la superstructure, entièrement déterminée par l'infrastructure des relations de pouvoir. Cependant, la légitimité dispose d'une autonomie par rapport aux relations de pouvoir et agit de façon indépendante sur les acteurs. Ceci ne revient pas à affirmer un conditionnement social préalable à l'entrée dans l'organisation. Les questions de légitimité se jouent partiellement dans les relations ordinaires de travail et sont co-construites dans les interactions entre acteurs. Mais, elles ne sont pas déterminées par les relations de pouvoir. La légitimité contribue à la compréhension même du système par les acteurs et participe à l'élaboration de leurs stratégies.

- **Rapport de la théorie à la démarche**

Comme il a été souligné, la théorie par ces concepts est la source des hypothèses spécifiques. L'autonomie et le pouvoir des acteurs du système d'organisation des examens de l'OBC notamment les établissements et les inspecteurs de pédagogie à partir du concept de zone d'incertitude permettront de formuler l'hypothèse sur la fraude scolaire au baccalauréat général comme facteur déterminant de la performance des établissements scolaires.

En réalité, les établissements scolaires disposent d'une bonne maîtrise des zones d'incertitude dans le système d'organisation des examens. Ce sont ces établissements qui accompagnent les élèves dans la constitution des dossiers et sont chargés de les acheminer auprès des structures compétentes pour diligence à l'OBC. C'est une situation qui, malgré les règles prescrites, amène des établissements à ne pas présenter tous les élèves qu'ils feront concourir à leur compte. Le reste des élèves, jugés de niveaux bas, vont concourir pour le compte des établissements moins ambitieux.

Aussi, les établissements scolaires commettent les expertises des inspecteurs pédagogiques, qui interviennent en leur sein tantôt comme enseignant tantôt comme conseillers pédagogiques. Les conditions de travail alléchant proposées (bureau confortable, rémunération intéressante, considération, reconnaissances, etc.) à ces catégories clés du système d'organisation des examens (ils manipulent les sujets d'examens) font des établissements un meilleur partenaire à préserver.

Ce qui ouvre la voie à des nombreuses connivences, malgré la réglementation théoriquement stricte des examens de l'OBC. Ceci est renforcé par la modicité des frais de vacations des activités des examens, la précarité des conditions de travail de ces inspecteurs et les salaires relativement bas de ceux-ci. Cette situation permettra de formuler l'hypothèse spécifique y relative.

2.3.2. Théorie de l'individualisme méthodologique

Comme la précédente, la présentation de cette théorie obéit à la démarche susmentionnée.

-Auteur de la théorie

Raymond Boudon, apôtre de cette théorie, est né en 1934. Après avoir suivi une scolarité dans des établissements parisiens, il intègre l'École Normale Supérieure, où il passe

son agrégation de philosophie en 1958. Il participe ensuite, dans le cadre de son service militaire, aux travaux du service de recherches psychologiques de la marine (CERPA), et approfondit ses connaissances dans le domaine de la statistique appliquée. Il voyage ensuite pour les Etats-Unis où il passe l'année universitaire 1961-1962 à l'Université de Columbia. Il y rencontre Paul Lazarsfeld qui selon lui, a contribué à accroître la respectabilité des sociologues en les incitant à se définir contre trois tentations toujours menaçantes : la spéculation théorique intempérante, la description sans théorie, le missionnarisme social¹⁵⁵. Il commence sa carrière en 1962 comme attaché de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), puis comme Maître de recherche jusqu'en 1965, il oriente ses travaux sur la connaissance du social en utilisant des outils mathématiques.

Il devient, ensuite, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Bordeaux, après avoir passé une année à Harvard. En 1967, il devient professeur à la Sorbonne et publie sa thèse intitulée « *l'Analyse mathématique des faits sociaux* ». Simultanément, il dirige le Centre d'Etudes Sociologiques (1969-1971) du CNRS où il encourage les recherches empiriques par enquêtes et le traitement informatique des données. En 1971, il est nommé Directeur du Groupe d'Etudes des Méthodes de l'Analyse Sociologique (GEMAS) tout en enseignant à l'Université René Descartes. Depuis 1978, il est professeur à l'université de Paris IV-Sorbonne.

Raymond Boudon est un sociologue de renommée internationale qui est intervenu dans de nombreuses universités étrangères de grand renom. Il a été par ailleurs membre de l'Institut de France (Académie des sciences morales et politiques) dès 1991, de l'American Academy of Arts and Sciences, de l'Académie des sciences humaines de Saint Pétersbourg et de la British Academy. Il a reçu par ailleurs quatre prix importants pour ces ouvrages *L'Inégalité des chances*, *Effets pervers et Ordre social*, *L'art de se persuader* et *Le Juste et le vrai*. En sus de ses différentes activités, il a été membre de plusieurs comités de rédaction de revues françaises et étrangères et l'auteur de nombreux ouvrages et publications. Il est mort en 2013. Les principaux ouvrages de Raymond Boudon sont :

-les méthodes en sociologie, PUF, 1969 ;

-l'Inégalité des chances, Armand Colin, 1973 ;

¹⁵⁵ Vautier, C. (2002). *Raymond Boudon Vie-CŒuvre-Concept*. Paris : Ellipse

-Effets pervers et ordre social, PUF, 1977 ;

-la logique du social, Hachette, 1982 ;

-Dictionnaire critique de la sociologie avec E. Bounicaud, PUF, 1982 ;

-la place du désordre, PUF, 1986 ;

- Constats de l'auteur

D'abord le fait que seuls les individus ont des buts et des intérêts. Ensuite, le système social et ses changements, résultent de l'action des individus. Puis, tous les phénomènes sociaux et économiques sont explicables ultimement dans les termes de théories qui se réfèrent seulement aux individus, à leurs disposition, croyances, ressources et relations.

- Postulat de la théorie

Tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de décisions, d'attitudes, de croyances, de comportements individuels.

- Démarche de la théorie

Les sciences sociales ne pourront être reconnues comme sciences à part entière que si les chercheurs parviennent à définir un modèle permettant d'expliquer, de manière rationnelle et irrécusable, les phénomènes sociaux. Dans son ouvrage, « *Raisons-Bonnes raisons* », Raymond Boudon fait une sorte de synthèse de l'ensemble de ces travaux et tente de démontrer que l'individualisme méthodologique est un modèle.

La méthodologie utilisée est de type empirique. L'auteur fonde ses démonstrations sur la base d'exemples variés pris dans la littérature ou issus de l'analyse de phénomènes de société. Il se situe dans le cadre d'un modèle monologique où l'individu apprécie seul les raisons de croire ou ne pas croire.

L'auteur débute sa démonstration par une critique de la Théorie du Choix Rationnel (TCR), considérée par un grand nombre d'auteurs, comme la théorie fondatrice des sciences sociales.

-Résultats de la théorie

Globalement, l'individualisme méthodologique s'intéresse à l'agrégation des actions individuelles d'acteurs sociaux situés et datés dans la société globale ou ses segments (système d'enseignement, établissements scolaires, système d'organisation des examens, le crime, projets de développement, croyance¹⁵⁶. L'individualisme méthodologique égale rationalité, intentionnalité, liberté des acteurs sociaux. Il s'oppose au structuralisme générique de Bourdieu (théorie holistique).

La paternité du terme individualisme méthodologique reviendrait à Karl Menger économiste autrichien qualifié de marginaliste, qui l'aurait employé pour la première fois en 1911. Son compatriote Joseph A. Schumpeter (1883-1950), sociologue et économiste reprendrait le terme et après lui Max Weber en fera référence dans sa lettre historique à Lietman. Du point de vue éthique, l'individualisme renvoie à une doctrine qui fait de l'individu un point de référence indépassable. Sous cette acception, le terme individualisme s'oppose notamment au collectivisme.

Dans le sens où l'emploie Raymond Boudon et avant lui Weber ce concept a un sens différents. Le principe de l'individualisme méthodologique énonce que pour expliquer un phénomène social quelconque, que celui-ci relève de quel que sciences sociales, il est indispensable de reconstruire les motivations des individus concernés par le phénomène en question, et d'appréhender ce phénomène comme le résultat de l'agrégation des comportements individuels dictés par ces motivations. De façon opérationnelle, l'individualisme méthodologique met en évidence la relation entre les actions individuelles et les effets collectifs qu'elles produisent. On parlera aussi de méthodologie individualiste, lorsqu'un phénomène social est analysé comme étant un résultat de la logique du comportement des individus concernés par le phénomène.

L'individualisme méthodologique suppose la notion d'action, c'est-à-dire un comportement imputable à une intention ou à une rationalité, non pas absolue, mais limité. Boudon y ajoute également les notions de choix de préférence et d'anticipation. La tâche du chercheur consiste toujours à comprendre les actions des sujets individuels en situation. L'individualisme

¹⁵⁶ Yao, A. (1999). *La sociologie de Raymond Boudon, essai de synthèse et d'application de l'individualisme méthodologique*. Québec : les Presses de l'Universitaires Laval-l'Harmattan. pp.63-75

méthodologique, comme instrument d'analyse à la disposition du chercheur en sciences sociales, permet deux grands principes du processus d'explication.

Le premier principe consiste, on le sait, à se représenter le phénomène social à expliquer comme le résultat d'actions, d'attitudes, de croyances ou en général de comportements individuels. Le second principe, complémentaire au premier, enseigne au chercheur que son explication du phénomène social n'est complète que lorsqu'il retrouve le sens des comportements individuels qui l'on produit ou provoqué. La démarche explicative consiste alors à un va-et-vient entre le niveau macroscopique et le niveau microscopique des phénomènes sociaux, entre les comportements et leur sens, les bonnes raisons. L'individualisme méthodologique définit donc le champ des sens ou des raisons des comportements des actions sociales.

Mais, cette théorie ne représente pas un acteur social qui serait dans le *vide social*¹⁵⁷. En conséquence, l'individualisme méthodologique tient compte dans l'explication des phénomènes sociaux des rapports de l'individu aux structures et aux contraintes sociales. Ainsi, malgré son opposition au courant holiste, l'individualisme méthodologique admet par ailleurs, que les actions individuelles ne sont pas intégralement libre et indépendantes des contraintes sociales. Mais, la fonction des structures sociales n'implique pas qu'elles puissent déterminer à elle seules l'action de l'individu. Selon Boudon, les structures sociales délimitent "le monde du possible", mais elles ne sont pas "suffisante à déterminer le réel".

Le schéma général et classique de la démarche se présente comme suit : on part d'un phénomène social macroscopique et on se pose la question suivante : "*pourquoi ce phénomène*". Soit P un phénomène social macroscopique ; expliquer P consiste à en faire le résultat de l'agrégation des comportements des individus i qui se trouvent dans une situation S. ces comportements individuels doivent être vus comme des actes intentionnels que l'acteur social pose en cherchant à servir au mieux ses propres intérêts. L'agrégation des i provoque P. en dernière analyse, l'explication revient à dire que P résulte de l'agrégation des comportements microscopique ou individuels. On peut traduire cette proposition par l'équation suivante $P=S(i)$.

¹⁵⁷ Il s'agit d'une réponse aux contradicteurs de cette théorie qui la confinent à l'analyse d'un individu qui se trouverait dans un état de non société.

L'individualisme méthodologique s'intéresse dans sa démarche aux systèmes d'interaction comme objet d'analyse des sciences sociales. Dans ce contexte, l'on distingue deux idéaux-types de systèmes d'interaction.

Le système fonctionnel

Ce système est un cadre systémique d'interaction dans lequel la notion de rôle est indispensable à l'analyse des sciences sociales du phénomène résultant des interrelations entre les acteurs du système. Par exemple, les inspecteurs qui se trouvent en amont du processus de conception des sujets d'examens et qui ont des engagements contractuels avec certains établissements scolaires. Ces deux acteurs sont dans un système d'interaction de type fonctionnel. Aussi, l'OBC et les établissements scolaires qui sont dans un cadre professionnel de relation d'évaluations certificatives représente un système fonctionnel pour le chercheur en sciences de l'éducation qui entend analyser cette relation comme telle. Dans ces deux cas les unités d'analyses seront établissements/inspecteurs ; OBC/établissements scolaires dans leurs rôles respectifs. La notion de rôle est comprise comme l'ensemble des normes auxquelles chacun des acteurs doit se conformer en fonction de son statut ou de sa position dans le système.

Le système d'interdépendance

Le système d'interdépendance est un système où les actions individuelles peuvent être analysées sans référence à la catégorie des rôles. Exemple, les embouteillages dans une capitale d'un pays. L'inflation des frais d'écolage après la libéralisation de l'enseignement privé au Cameroun.

La présente démarche s'intéressant aux performances scolaires des établissements aux examens, retient le système d'action fonctionnel qui met aux prises plusieurs acteurs dans le processus d'organisation des examens de l'OBC.

- **Limites de la théorie**

Bien qu'étant un outil important pour comprendre les phénomènes sociaux¹⁵⁸, la théorie de l'individualisme méthodologique ne permet pas d'expliquer tous les phénomènes sociaux.

L'individualisme méthodologique (IM) n'est pas un modèle général : Par une analyse des postulats fondateurs de la sociologie marxiste d'une part, de la sociologie nietzschéenne d'autre part ou encore de la théorie fonctionnaliste, l'auteur montre que la théorie de l'IM n'est pas un modèle général applicable en toutes circonstances.

Certains phénomènes sociaux échappent à l'individualisme méthodologique

Les phénomènes sociaux résultant de comportements individuels guidés par des croyances non triviales, ceux s'appuyant sur des croyances normatives non *conséquentialistes*, ou enfin ceux qui ne sont pas dictés par une attitude égoïste, ne peuvent pas être expliqués en utilisant l'IM. C'est ce qui conduit certains auteurs à penser que les postulats caractérisant l'IM sont trop rigides.

L'auteur limite alors l'IM à ses trois premiers postulats (individualisme, compréhension et rationalité) et définit alors le Modèle Rationnel Général (MRG) et s'attache à démontrer que ce modèle permet d'expliquer n'importe quel phénomène social et constitue dès lors le fondement des sciences sociales.

- **Rapport de la théorie à la présente recherche**

Le concept de stratégie d'acteur rationnel est un des concepts clés de l'individualisme méthodologique qui est particulièrement convoqué ici. Ce concept est le socle de la formation de deux hypothèses spécifiques de ce travail.

La recherche du gain est un des déterminants retenus pour la performance des établissements scolaires. La typologie des établissements qui ont les meilleurs résultats notamment privés confessionnels fait apparaître deux types d'établissements : les établissements privatisés qui sont liés à l'archidiocèse que par un contrat et doivent reverser un pourcentage des recettes engrangées par les activités scolaires dans les caisses de l'archidiocèse. C'est le cas des

¹⁵⁸ Cette théorie a fait l'objet des usages multiples dans de nombreux travaux de recherche que l'on peut retrouver dans l'ouvrage de Yao Assogba intitulé *La sociologie de Raymond Boudon, essai de synthèse et d'application de l'individualisme méthodologique* déjà cité dans ce travail.

établissements comme le Collège Vogt qui est géré par la congrégation de Saint Jean, le Collège Jean Tabi qui est sous la gestion de la congrégation des sœurs du sacré cœur de Marie.

Par ailleurs, les élèves sont rarement considérés dans la contribution aux performances des élèves. Pourtant de nombreuses actions déployées par les élèves en guise de stratégie pour sa réussite est un facteur important pour la performance des établissements. Ces stratégies passent par leurs engagements dans leur projet pédagogique de l'année.

2.3.3. Théorie du leadership transformationnel

La présentation de cette théorie n'échappe pas à la démarche consentie plus haut.

- Auteurs de la théorie

Bernard Bass et James Burns sont les auteurs qui ont développé cette théorie.

Bernard M. Bass était professeur émérite distingué de l'école de gestion de l'Université de Binghamton et membre de l'Académie des professionnels supérieurs à Eckerd College en Floride. Il a également été le directeur fondateur du Centre d'études sur le leadership à Binghamton et éditeur fondateur de la revue Leadership transformationnel. Bass a obtenu son doctorat en psychologie industrielle en 1949 à l'université de l'Ohio. Il a ensuite occupé des postes à Louisiana State University, Université de Californie à Berkley, Université de Pittsburgh, l'Université de Rochester, et SUNY-Binghamton. Au cours de sa carrière, il a publié plus de 400 articles de revues, chapitres de livres et des rapports techniques, et 21 livres publiés et 10 livres édités. Il a été consultant et impliqué dans le perfectionnement des cadres pour de nombreuses entreprises Fortune 500 a donné des conférences et des ateliers dans le monde entier.

Originaire du Massachusetts, James MacGregor Burns est né à Melrose le 3 août 1918, a grandi à Burlington et a obtenu son diplôme de premier cycle à Williams College à Williamstown dans le coin nord-ouest de l'État. Après avoir été diplômé en 1939, il a servi dans le Pacifique en tant qu'historien de combat, recevant une étoile de bronze et quatre étoiles de bataille et plus tard a obtenu un doctorat de l'Université Harvard. De retour à Williams en 1947 en tant que membre du corps professoral, il y restera comme Woodrow Wilson professeur de gouvernement, pendant près de quatre décennies jusqu'à la retraite en

1986. Un écrivain exceptionnellement fluide et prolifique dans ses années quatre-vingt et au-delà, le professeur Burns a fait sa marque avec le gouvernement par le peuple (1952), longtemps un manuel de l'élève standard sur la politique américaine. Cela a été suivi par Roosevelt: Le Lion et le Fox (1956), le premier d'une étude en deux volumes complété par le Pulitzer prizewinning Roosevelt: Le soldat de la liberté en 1970.

- **Constats de la théorie**

Lorsque les gens acceptent de faire un travail, ils cèdent une partie de leur pouvoir à leur manager. En retour, un leader transformationnel idéal fera toujours de son mieux pour guider et aider ses subordonnés afin qu'ils fournissent de bonnes performances, conformément aux attentes du décideur. Lorsque le leader transformationnel affecte une tâche à un subordonné, sa responsabilité implique de lui fournir aussi les ressources ou la capacité de réaliser son travail.

- **postulat de la théorie**

Cette théorie pose comme hypothèse que les gens suivent une personne qui les inspire et qui leur donne une vision claire et convaincante. En retour les subordonnés agissent avec un dévouement et une loyauté incontestables.

- **Démarche de la théorie**

Les instruments mis au point par Bassett ses collègues constituent un des aspects importants de leurs recherches. Il est utilisé, le questionnaire multifactoriel sur le leadership, mesure le type de leadership d'un individu. Il en existe plusieurs versions, certaines plus longues que d'autres, qui mesurent tout le comportement transformationnel et transactionnel des leaders. Ceux-ci peuvent faire une autoévaluation; ils peuvent également être évalués par leurs supérieurs, leurs pairs et leurs subordonnés pour obtenir une évaluation à 360°.

Ce questionnaire mesure les facteurs transformationnels, transactionnels et de laisser-faire. Les résultats sont présentés sous forme de notes pour chacun de ces facteurs. On peut donc voir où l'on a obtenu de bonnes notes et où il faut s'améliorer. Grâce à cette information, les instructeurs et les entraîneurs peuvent aider les leaders en cours de formation à planifier leur développement personnel. Les leaders plus

expérimentés peuvent sans doute se baser sur les notes qu'ils ont obtenues pour parfaire leurs compétences.

-Résultats de la théorie

Les résultats de la théorie s'articulent autour des concepts qui en sont issus. Peter Bradley et Danielle Charbonneau¹⁵⁹ présente quatre résultats important de cette théorie.

Le charisme : fait référence à la capacité du leader à déclencher des comportements d'identification et d'imitation chez ses subordonnés. Un leader charismatique commande l'admiration, le respect et la confiance.

La motivation inspirante (ou stimulante): consiste à articuler une vision et démontrer de l'optimisme et de la confiance envers la capacité à réaliser cette vision. Pour Bass la motivation inspirante se produit lorsqu'un leader emploie des qualités non intellectuelles, émotionnelles au processus d'influence sur les subordonnés.

La stimulation intellectuelle: peut se définir comme la capacité du leader à inciter ses subordonnés à innover. Ainsi, cette dimension du leadership englobe les comportements qui augmentent l'intérêt des subordonnés dans la prise de conscience de problèmes et permet de développer leur capacité à résoudre ces problèmes en adoptant de nouvelles approches (innovantes).

La considération individualisée: renvoie à la capacité du leader à prendre en compte les besoins individuels de chacun de ses subordonnés¹⁶⁰. Bass¹⁶¹ a initialement défini que la considération individualisée apparaît quand un leader développe une orientation envers son équipe, montre une attention particulière aux subordonnés et répond convenablement à leurs besoins personnels. Il est donc à l'écoute des besoins des subordonnés et favorise une communication bidirectionnelle.

¹⁵⁹ Bradley, P. & Charbonneau, D. (2004). Le leadership transformationnel : au carrefour de l'ancien et du nouveau. *Revue militaire canadienne*. pp.1-14

¹⁶⁰ SASHKIN, M. (2004). Transformational leadership approaches, the nature of leadership J. Antonakis, A. T. Cianciolo et R. J. Sternberg. *Thousand Oaks: Sage Publications*, p. 438;

¹⁶¹ BASS, B. M. (1985). *Performance beyond Expectations*. New York: the Free Press;

Pour Bass¹⁶², les leaders transformationnels ont la particularité d'aller au-delà des échanges relationnels et de motiver « les autres à aller au-delà des espérances » ce qui leur permet d'obtenir une performance supérieure de leurs subordonnés.

- **Limites de la théorie**

La théorie du leadership transformationnel est très similaire, presque identique, au leadership charismatique. Les deux sont interchangeables. Dans les deux approches, l'hypothèse de base est que les gens sont fidèles, et exigent la motivation extrinsèque à faire un travail. Un leader charismatique souligne objectifs de l'équipe, l'importance de la tâche et le potentiel de ses disciples à s'élever au-dessus des intérêts. Le leadership transformationnel utilise les qualités charismatiques du leader, l'habitude de travailler seul, à modifier la perception des adeptes de voir la tâche ou l'organisation dans une nouvelle lumière.

Le leadership transformationnel dépend entièrement de la qualité du leader charismatique. Ces dirigeants ne partagent pas le pouvoir et avec véhémence rejettent tout sens de la contestation ou la question. Le leader transformationnel veut changer ceux de sa charge: il veut insuffler de nouveaux motifs en eux, ce qui les rend meilleurs ouvriers et employés. L'organisation et sa mission est articulée en termes d'idéalisée et il est cet idéalisme radical qui donne de la motivation. Un leader cherche à changer la nature de la réalité autour de l'employé. Ce pouvoir ne connaît pas de limites.

Les leaders charismatiques qui cherchent transformation sont par nature manipulateurs. Platon écrit dans son célèbre *Gorgias*, ce qui explique pourquoi les sophistes de son temps dans la Grèce antique. Les sophistes étaient capables de faire n'importe quel côté d'un argument semble plausible grâce à l'utilisation de la manipulation d'images et l'utilisation de mots poétiques. C'est la passion, non la raison, que ces gens essaient de provoquer. Dans le pire des cas, les sophistes transformatrices cherchent à supprimer la raison et accessible uniquement par la passion et l'enthousiasme de leurs charges. Ces gens veulent des disciples non pas des penseurs.

Les leaders transformationnels sont tous sur la motivation et l'auto-promotion. L'un des aspects les plus problématiques de la théorie du leadership transformationnel ou charismatique est ce qui fait le leader. Dans des conditions extrêmes, un leader peut se glisser

¹⁶² BASS, B.M. (1998). *Transformational Leadership: Industry, Military and Educational Impact*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

dans un narcissisme malin et pathologique que ses augmentations de puissance au-delà de l'organisation. Vous pouvez venir à croire qu'il est incapable d'actes répréhensibles. Tout est permis dans l'intérêt de la société, une organisation ou d'un projet.

Ces types de dirigeants ne se soucient pas de détails. Ils ne peuvent pas être impliqués dans le réel, exécution d'un projet au jour le jour où leur but est de motiver et de changement. En théorie, un chef de file de la transformation pourrait être totalement ignorant de la nature de la tâche, et ne connaître l'organisation en termes généraux.

- Rapport de la théorie à l'étude

A la modeste connaissance de cette démarche, les travaux sur les théories en gouvernance scolaire sont très peu élaborés. C'est-à-dire que les théories permettant de rendre compte de ce phénomène sont empruntées aux théories du leadership.

Dans le cadre de cette modeste initiation, le leadership transformationnel est la source de l'hypothèse sur la gouvernance scolaire comme un facteur déterminant de la performance des établissements au baccalauréat. Cette approche par ses dimensions, apparaît comme efficace pour rendre compte de la réalité de la gouvernance scolaire comme facteur de performance scolaire.

Il faut relever que ces vingt dernières années le leadership transformationnel et la performance ont été étudiées dans de nombreux contextes. Ainsi le leadership transformationnel a été positivement relié à la performance dans de nombreux pays, types d'organisations et contextes différents. Ces résultats ont été confirmés par les méta-analyses de Lowe et al¹⁶³ et de Fuller et al¹⁶⁴ qui affirment l'effet positif du leadership transformationnel sur la performance. Shamir et al¹⁶⁵ présentent les mécanismes qui conduisent à cette performance en insistant sur l'effet motivationnel qui agit à la fois sur des construits individuels et collectifs.

Ils développent ainsi une théorie motivationnelle basée sur le concept de soi et qui explique par quel processus le leader transformationnel produit des effets

¹⁶³ Lowe, K. B., Kroeck K. G. et Sivasubramaniam N. (1996). Effectiveness correlates of transformational leadership, and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, p. 385-425;

¹⁶⁴ Fuller, J. B., Patterson, C. E. P., Hester, K., et Stringer, D.Y. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, 78, 271-287;

¹⁶⁵ Shamir B. & House R.J. & Arthur, M.B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory, *Organization Science*, Vol.4 No.4, p. 577-594;

transformationnels sur les subordonnés. Pour les auteurs, le leader transformationnel renforce les concepts de soi, prône l'identification au leader et insiste sur l'adéquation aux objectifs valeurs de l'organisation. Le subordonné s'engage dans les défis de sa mission selon l'influence du leader transformationnel et il participe aux efforts de l'équipe.

En premier lieu, le leadership transformationnel améliore le concept de soi avec un sens d'auto efficacité chez les subordonnés. Ainsi, il est démontré que l'auto efficacité participe de manière importante à la performance individuelle mais également à la performance du groupe. Ensuite, ils insistent sur l'identification avec le leader, à la fois individuellement et collectivement mais également sur l'importance de l'identification au groupe. De même, qu'ils insistent sur le partage des objectifs et des valeurs qui sont des éléments clés pour motiver la performance des subordonnés. Enfin, le leadership transformationnel responsabilise les subordonnés et les aide ainsi à obtenir une performance au-delà des attentes.

Ainsi, le résultat de cette performance apparaît bien supérieur à ce qui aurait été le cas avec d'autres formes de leadership. La théorie de Shamir et al suggère également que de nombreux médiateurs affectent la relation entre le leadership transformationnel et cette performance exceptionnelle. Les éléments précédents indiquent clairement des liens entre le leadership transformationnel et la performance au niveau individuel et collectif.

Néanmoins, comme l'indiquent Yammarino et al¹⁶⁶, le niveau d'analyse de ces relations reste flou. En effet, aucune de ces études n'a été menée dans une « vraie » perspective multi niveaux. Pour Shamir et al, ces études ont été réalisées sans fondements théoriques précis et elles ne proposent aucune justification théorique et empirique claire quant à l'agrégation des données qui ont conduit à ces résultats. Les chercheurs ont simplement agrégé les données du niveau individuel au niveau collectif. Ces études ont donc uniquement un pouvoir exploratoire. Aussi, comme le souligne Klein et Kozolowski¹⁶⁷ généraliser ces résultats au niveau collectif est une erreur. Pour Firebaugh¹⁶⁸ les conclusions d'un niveau d'analyse ne se généralisent pas automatiquement à d'autres niveaux d'analyse, sauf dans des circonstances très restrictives.

¹⁶⁶ Yammarino, F.J. & Dubinsky, A.J. & Spangler, W.D.(1998). Transformational and contingent reward leadership: individual, dyad, and group levels of analysis. *Leadership Quarterly*, 9, 27-54.

¹⁶⁷ KJ Klein, S.W.J & Kozlowski (2000). From Micro to Meso: Critical Steps in *Conceptualizing and Conducting Multilevel Research, Organizational Research Methods*, Vol. 3, No. 3, 211-236.

¹⁶⁸ Firebaugh, G. (1979). Assessing Group Effects: A Comparison of Two Methods Sociological. *Methods & Research*, Vol. 7, No. 4, pp.384-395.

Ce chapitre s'est donné pour objectif, l'errance méthodique dans l'approche conceptuelle, la revue de la littérature et l'ancrage théorique de la démarche. Il faut dire que ces aspects déterminent la formulation des hypothèses et au-delà, donne sens au cadre opératoire en réunissant ses différents aspects pour une telle initiation.

CHAPITRE III : CADRES METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

Dans le chapitre précédent, il a été présenté une revue de littérature sur les facteurs qui expliquent la performance scolaire, l'ancrage théorique retenu et l'approche conceptuelle. Le présent chapitre expose la méthodologie adoptée pour éprouver le problème de recherche à partir de l'hypothèse d'étude. Il est développé l'hypothèse d'étude (variable, modalités, indicateurs et items), le type d'étude, le site, population d'étude, échantillon de l'étude, les instruments de production des données, techniques de recherche de terrain, le modèle d'analyse des données adopté.

3.1. Opérationnalisation de l'hypothèse de l'étude

La construction d'une hypothèse n'est pas seulement le fait d'établir une relation entre deux variables ou deux termes isolés. Cette démarche doit s'instiller dans le firmament de la problématique. D'où problématique, modèle, concepts et hypothèses sont congrus. Le modèle s'entend ici comme un système d'hypothèses logiquement articulées entre elles et l'hypothèse, une anticipation de relations entre concepts. Il constitue le prolongement naturel de la problématique, en articulant sous forme opérationnelle, les repères¹⁶⁹ et les pistes qui seront finalement retenus pour guider le travail d'observation et d'analyse (cadre opératoire). C'est dans ce contexte qu'Omar Aktouf¹⁷⁰ affirme qu'une « *recherche scientifique doit en principe aboutir à la modéliser ce qu'elle a pris comme objet d'étude* ». D'où ce qui suit.

3.1.1. Hypothèse d'étude et ses variables

L'hypothèse d'étude (hypothèse générale) ou la réponse anticipée à la question de recherche est : les actions des établissements scolaires de Yaoundé ont un lien significatif avec leurs performances au baccalauréat général. Cette hypothèse renferme deux variables principales qui sont :

-la variable indépendante (VI) : l'action des acteurs des établissements scolaires de Yaoundé dans le baccalauréat général ;

¹⁶⁹Quivy, R. & Campanoudt, L.Y. (2009). *Manuel de recherche en sciences social* (3^e éd). Paris : DUNOD. pp. 113-114

¹⁷⁰Omar, A. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.p.17

-la variable dépendante (VD) : pourcentage de réussite des élèves de l'établissement au baccalauréat général. Comme modalités l'on a : excellent pourcentage, très bon pourcentage et bon pourcentage. Les indicateurs sont, existent au classement du cortège des leaders de l'OBC, amélioration au fil des ans de la position dans ce classement, régression de la position dans ce classement.

3.1.2. Hypothèses spécifiques, variables, modalités, indicateurs et items

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale ¹⁷¹(variable indépendante) donne les hypothèses de recherche (HR) encore appelées hypothèses spécifiques, suivantes :

-HR1 : le leadership transformationnel influence significativement les performances des établissements scolaires au baccalauréat général. La variable indépendante (VI) ici est : la qualité du leadership transformationnel au sein des établissements scolaires. Ses modalités sont l'influence idéalisée, la motivation stimulante et appréciation individuelle. Les indicateurs de la première modalité (l'influence idéalisée) sont connaissance de l'existence d'un projet d'établissement, implication des acteurs dans l'élaboration du projet d'établissement, communication du projet d'établissement aux acteurs, transparence de la gestion humaine, financière et pédagogique. Ses items sont : niveaux d'appropriation du projet d'établissement, niveau de proximité entre le chef d'établissement et les autres acteurs, niveau de transparence de la gestion, planification et suivi des activités de l'année scolaire, réunion d'évaluation séquentielle des résultats des apprenants. Les indicateurs de la deuxième modalité (motivation stimulante) sont : traitement salarial, traitement de carrière, coaching, proactivité et esprit d'initiative. Ses items sont : paiement à temps des salaires, encouragement multiforme des collaborateurs, décentralisation des tâches, accompagnement, sanction positive (promotion, prime spéciale, bénéficiaire d'une formation au frais de l'établissement). Les indicateurs de la troisième modalité (appréciation individuelle) sont : inspection conseil, connaissances des besoins et soucis des collaborateurs, sociabilité au sein de l'établissement. Ses items sont : participation du chef d'établissement au conseil d'établissement, inspection conseil du chef d'établissement (éventuellement assisté), promotion de l'amitié, de la solidarité au sein de l'établissement.

HR2 : le niveau de maîtrise des zones d'incertitude dans le processus d'organisation des examens de l'OBC influence significativement les performances des établissements. La VI

¹⁷¹ L'opérationnalisation porte sur la variable indépendante de l'hypothèse.

est : le niveau de maîtrise des zones d'incertitudes dans le processus d'organisation des examens de l'OBC par les établissements scolaires. Ses modalités sont l'autonomie et les sources de pouvoir. Les indicateurs de l'autonomie sont : décision des candidats à présenter, contrats de collaboration avec les inspecteurs et/ou les enseignants acteurs clefs du système d'organisation des examens de l'OBC. Ses items sont : non présentation de tous les candidats, utilisations des établissements écrans pour certains candidats, amélioration des livrets des candidats, interventions des inspecteurs aux cours de préparation. Les indicateurs de la modalité sources de pouvoir : pouvoir financier, confort de travail. Les items sont : niveau de salaire du personnel, les frais d'écolage, importance des infrastructures, ratio élève classe, élève enseignant.

HR3 : plus l'établissement développe des stratégies de profit financier, plus il est performant au baccalauréat de l'enseignement général. La VI est : stratégie de profit financier par les établissements. Les modalités sont positionnement, rigueur de sélection et privatisation. Les indicateurs de la première modalité sont : promotion de l'établissement, identifiants particuliers, rémunération à la tâche, l'évaluation par les apprenants, échange qualité, publicité, existence d'un label. Les indicateurs de la deuxième modalité sont : sélection des meilleurs produits à l'entrée, non reprise des élèves exclus de l'établissement. Ceux de la troisième modalité sont : existence d'un contrat de gestion avec une autre structure, existence des actionnaires dans l'établissement.

HR4 : plus les élèves d'un établissement développe des stratégies d'engagement au projet scolaires, plus l'établissement est performant au baccalauréat général. La VI est : stratégie d'engagement au projet scolaire. Les modalités sont, affective et normative. Les indicateurs de la première modalité sont : sentiment d'appartenance de l'élève à l'établissement, taux d'absentéisme des élèves, implication au choix des enseignants, taux de sanction disciplinaire et taux de violence scolaire. Les indicateurs de la deuxième modalité sont : devoir toujours fait, implication lors des séquences enseignement-apprentissage, ancienneté dans l'établissement, saturation des enseignants avec les devoir de maison, implication au groupe d'étude, implication aux séances de remédiation, emploi du temps d'étude pour chaque élève, implication des élèves aux activités poste et péri scolaires. Le tableau 8 récapitule le dimensionnement des hypothèses.

Tableau 8: *Tableau des hypothèses, variables et indicateurs*

HYPOTHESES	VARIABLES INDEPENDANTES	INDICATEURS	VARIABLES DEPENDANTES	MODALITES	INDICATEURS
HG : les caractéristiques de l'environnement des établissements scolaire de Yaoundé déterminent significativement leur performance au baccalauréat général	Actions des acteurs des établissements scolaires de Yaoundé au baccalauréat général			Présence au classement permanent de l'OBC	Etre parmi les meilleurs établissements ; avoir les meilleures positions dans les classements ; rester permanent dans ces classements de l'OBC
HR1 : le leadership transformationnel influence significativement les performances des établissements au baccalauréat général	Qualité du leadership transformationnel	connaissance du projet ; implication des acteurs;	Pourcentage de réussite des élèves de l'établissement au baccalauréat général	Amélioration de la position dans le classement	Progresser dans la position d'année en année dans le classement ; améliorer ses taux de réussite ;
		Traitement salarial ; traitement de carrière ; coaching ; proactivité ; esprit d'initiative			
		Inspection conseil ; connaissance, sociabilité au sein de l'établissement			
HR2 : le niveau de maîtrise des zones d'incertitudes dans le processus d'organisation des examens de l'OBC influence les résultats	Maîtrise des zones d'incertitudes	candidats à présenter ; utilisation des établissements écrans, amélioration des livrets, interventions des inspecteurs			
		Pouvoir financier ; confort de travail ;		Régression de la position dans ce classement	Voir sa position régresser dans les classements ; diminution des taux de réussite d'année
		identifiants particulier ; rémunération à la			

HR3 : plus l'établissement développe des stratégies de profit financier, plus il est performant au baccalauréat de l'enseignement général	Stratégie de profit financier par les établissements	tâche ; l'échange qualité ; l'évaluation par les apprenants ; publicité ;			en année ; diminution du nombre de candidats acceptés
		Sélection des meilleurs produits ; non reprise des élèves exclus			
		; existence des actionnaires dans l'établissement			
HR4 : plus les élèves d'un établissement développent des stratégies d'engagement au projet scolaire, plus l'établissement est performant au baccalauréat général	Stratégie d'engagement au projet scolaire	épanouissement ; taux d'absentéisme des élèves ; taux de sanction disciplinaire ; taux de violence ; échange qualité			
		Devoir fait ; implication des élèves; saturation des enseignants			

3.2. Type d'étude

Il s'agit d'une recherche fondamentale quantitative avec questionnaire et adossée sur l'analyse de régression.

3.3. Site, population et échantillon de l'étude

Ces trois aspects permettent de caractériser les éléments des mesures des données.

3.3.1. Sites de l'étude

Le site de l'étude étant Yaoundé et en rapport avec le tableau 4 (qui présente le cortège des leaders dans les classements de l'OBC), six (06) établissements sont concernés à savoir le Collège Jean Tabi, le Collège François Xavier Vogt, le Collège la Retraite, le Collège Fleming, le Séminaire Sainte-Thérèse de Mvolyé et l'Institut Victor Hugo.

3.3.2. Population de l'étude

La population de l'étude est constituée de l'ensemble du personnel administratif, personnel enseignant et parents d'élèves des vingt-cinq (25) établissements figurant dans le classement de l'OBC consigné dans le tableau 4, relatif au cortège des leaders¹⁷². Ceci parce que c'est auprès de ces établissements réputés excellents qu'il convient d'administrer les instruments de production des données de la présentes étude.

Les hypothèses formulées ci-haut doivent, au sens de cette initiative, être éprouvées auprès des membres de ces établissements. Dans la mesure où, c'est auprès de ces établissements qu'il faut savoir si les facteurs retenus ici méritent ou pas de faire tâche d'huile. Au sein de ces établissements, la démarche est adressée aux membres qui ont un rapport avec les hypothèses formulées. Il s'agit des membres du personnel administratif (chef d'établissements, responsables pédagogiques, responsables de la discipline, personnels d'appuis), les enseignants, les parents d'élèves (Association des Parents d'Elèves et d'Enseignants) et le président du conseil d'établissements et/ou du fondateur.

¹⁷² Le document de base de ce classement de l'OBC se trouve dans les annexes.

3.3.3. Échantillon de l'étude

Étant donné qu'il est difficile de déterminer avec exactitude le nombre de membres indexés ci-dessus dans chaque établissement, il est utilisé l'échantillonnage non probabiliste par quota. Ce plan d'échantillonnage consiste à former des strates de la population sur la base de certaines caractéristiques et faire en sorte qu'elles soient représentées dans des proportions semblables à celles qui existent dans la population d'étude. Pour chacun des six (06) établissements, l'étude retient cent (100) individus, composés de chacune des catégories suscitées. Plus précisément, l'on aura soixante (60) enseignants, vingt (20) personnels administratifs et vingt (20) parents d'élèves. Ceci parce que étant tous des établissements d'enseignement secondaire privé, c'est une moyenne raisonnable. Dans la mesure où certains de ces établissements ne comportent pas ce nombre. L'étude compte alors un échantillon de six cent (600) individus.

Pour ce qui est des enseignants, la démarche s'intéresse prioritairement aux enseignants qui interviennent ou sont déjà intervenus dans les classes de première et terminale. Pour les parents, les parents délégués de classes et de niveaux, les parents membres du bureau de l'Association des Parents d'Élèves et Enseignants (APEE) et les parents membres du conseil d'établissement ou l'équivalent¹⁷³, retiennent l'attention de la présente logique. Pour le personnel administratif, toutes les catégories intéressent la présente initiative.

3.4. Instrument d'investigation

Cette étape va se structurer en deux articulations à savoir la construction et la présentation.

3.4.1. Construction de l'instrument d'investigation

Cette démarche produit les données à partir du questionnaire. Le questionnaire est l'instrument de collecte de données très sollicité dans les initiatives scientifiques en sciences sociales. Il renvoie à un ensemble de questions couvrant tous les indicateurs et tous les concepts convoqués dans les hypothèses d'une étude. Mieux, une succession de questions standardisées destinées à préparer, faciliter et surtout enrichir le recueil des témoignages verbaux. Chacune des questions correspond à un indicateur et a pour fonction de produire, par

¹⁷³ En réalité cette catégorie de parents d'élèves est bien informée du fonctionnement d'un établissement scolaire. Par ailleurs, les établissements privés peuvent ne pas répondre à la même structuration de l'organisation des parents d'élèves.

sa réponse, l'information nécessaire. Il est nécessaire de préciser ici que le questionnaire n'a pas pour but de renseigner sur ce que les gens font, mais plutôt sur ce qu'ils déclarent faire ou sur ce qu'ils pensent faire. Dit autrement, le questionnaire permet d'appréhender la perception des enquêtés sur leur faire et non le faire directement.

En réalité, s'il faut rendre compte du faire des acteurs, l'observation directe est plus recommandée. Toutefois, pour contourner les risques de biais et arriver à la sincérité des réponses¹⁷⁴, le questionnaire doit être soigneusement combiné avec les spécifications des questions de recherche et des hypothèses. Il doit permettre d'obtenir les informations recherchées et fournir les mêmes données, lorsqu'il est administré aux mêmes personnes par des enquêteurs différents, à des intervalles de temps assez réduit. Sa conception doit se faire de façon que son administration soit aisée, y compris la classification des réponses obtenues, ainsi que leur interprétation et leur exploitation.

Par ailleurs, après élaboration du questionnaire d'enquête, il a été éprouvé en l'administrant à quinze (15) acteurs de chacun des deux établissements (situé dans le département de la Lékié) figurant dans le classement à savoir le Petit Séminaire Saint Joseph d'Efok et le Collège Joseph STINZI. Il s'est agi de déceler dans le questionnaire, les questions déficientes, les oublis, les ambiguïtés et tous les problèmes que peuvent soulever les réponses. Il était aussi question de vérifier sa validé et de s'assurer que les questions seront bien comprises et que les réponses correspondent bien aux informations cherchées.

En conséquence, le questionnaire d'enquête (voir annexe) présente quatre (04) parties : une première partie concerne l'identifiant du questionnaire, une deuxième partie regroupe les questionnements sur le leadership transformationnel, la maîtrise des zones d'incertitude, les stratégies de gain, les stratégies d'engagement des apprenants. Une troisième partie porte sur la performance scolaire de l'établissement. Une quatrième partie porte sur les informations sociodémographiques du répondant. Ces quatre parties sont précédées d'un préambule qui annonce brièvement l'objet d'enquête et invite les répondants à bien vouloir s'y prêter.

3.4.2. Présentation du questionnaire d'enquête

Développement du leadership transformationnel dans l'établissement : cette partie est constituée de huit (08) questions (01-08) qui permettent de mesurer le leadership transformationnel dans l'établissement.

¹⁷⁴Grawitz, M. (1993). *Logique et communication*. Paris : Presses Universitaires de France

Maîtrise des zones d'incertitude par les établissements : elle est composée de huit (08) questions (09-16) qui permettent de mesurer la maîtrise des zones d'incertitude dans le système d'organisation des examens de l'OBC par les établissements.

Développement des stratégies de profit de l'établissement : elle est composée de huit (08) question (17-24). Elles mesurent le développement des stratégies de recherche du profit par les établissements.

Développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires : constituée de huit (08) questions (25-32), elle permet de mesurer l'engagement des élèves dans leur projet scolaire.

Performance scolaire de l'établissement : elle est constituée de trois (03) questions (33-35). Elle mesure la performance de l'établissement aux examens de l'OBC.

Information sociodémographiques : cette dernière partie est constituée de six (06) questions (36-41). Elle permet d'identifier le répondant¹⁷⁵. Certes, les variables présentes dans cette partie ne sont pas intégrées dans les hypothèses de travail mais, celles-ci sont très importantes qu'elles permettront après production des données de s'assurer que les six (06) établissements sont représentés. Ces éléments contribueront aux comparaisons lors des analyses.

3.5. Démarches de terrain

Après la pré-enquête qui a permis l'élaboration du questionnaire définitif et la détermination du temps nécessaire pour le remplir (5-10 minutes), l'enquête proprement dite s'est effectué du 30 octobre au 15 décembre 2016. Avant de se rendre sur le terrain, la démarche a saisi le Délégué Départemental du Ministère des Enseignements Secondaires (DDES) du Mfoundi pour faciliter l'accès aux sites de production des données. La méthode de passation du questionnaire était majoritairement d'administration directe, c'est-à-dire qu'il était rempli par le répondant. En effet, chaque fois que l'enquêteur arrivait sur un site, il rencontrait le chef d'établissement pour d'abord présenter le projet ensuite celui-ci le confiait à un collaborateur avec lequel il devait travailler durant le processus de production des données. Ce sont ces différents responsables qui passaient le questionnaire aux catégories

¹⁷⁵ Elle est positionnée à la fin pour la simple raison qu'il faut diminuer les biais que les répondants peuvent introduire si celle-ci se trouve au début du questionnaire.

désignées par l'enquêteur. L'enquêteur assurait le suivi de la production des données par sa présence régulière sur les différents sites de l'étude.

La passation du questionnaire s'est faite davantage lors des conseils d'enseignement, des réunions d'évaluation des résultats séquentiels, des réunions hebdomadaires de direction et lors des pauses. Pour certains parents, l'enquêteur allait à leur rencontre pour administrer le questionnaire. Certains demandaient d'ailleurs que l'enquêteur remplisse lui-même (administration indirecte).

Les difficultés rencontrées étaient de plusieurs ordres. La réticence de certains chefs d'établissements qui voyaient en cette démarche une enquête commandée par la hiérarchie. Les parents d'élève, qui pour la plus part ne viennent pas régulièrement à l'établissement. C'est au bout de plusieurs appels téléphoniques que l'on finissait par obtenir un rendez-vous et administrer le questionnaire. Certains préféraient être interrogés dans leurs lieux d'activité. Ce qui n'était pas toujours aisé.

Certains établissements ne disposaient pas du nombre d'individus indexés (100) par la démarche¹⁷⁶. Aussi, de nombreux enseignants interviennent en même temps dans plusieurs de ces établissements. Ainsi après avoir rempli le questionnaire dans un établissement, ils ne trouvaient plus pertinent de le faire pour les autres établissements. Par conséquent, sur les 600 questionnaires éditées et remis aux responsables des établissements, il n'a été possible que de récupérer 431 questionnaires.

Il faut toutefois noter pour s'en réjouir, la disponibilité, la tolérance, la patience et la collaboration franche dont ont fait montent les responsables chargés d'accompagner l'enquêteur dans la production des données. Aussi, les unités statistiques qui se sont prêtés à la démarche sans anicroche.

3.6. Techniques de traitement des données

Deux logiciels ont été utilisés pour la saisie et le traitement des données. Tout d'abord a été utilisé le logiciel cspro 6^e version pour la saisie des données après la phase de la codification et la construction d'un masque de saisi. Les données ont ensuite été transférées sur le logiciel SPSS pour l'analyse des données. Cette méthodologie offre la possibilité de les exporter vers SPSS. De l'avis de cette démarche, il est plus aisé et plus rapide de produire des tableaux statistiques avec le logiciel SPSS. C'est la raison pour laquelle, il a été transféré les

¹⁷⁶ C'est le cas du Séminaire Sainte-Thérèse de Mvolyé et de l'Institut Victor Hugo.

données d'Excel à SPSS. L'on a pu sortir des statistiques descriptives sur l'échantillon et procéder à d'autres tests statistiques indispensables pour l'analyse.

3.7. Outil d'analyse de données

Cette section présente l'indice statistique retenu pour expliquer les liens de causalité entre les facteurs ayant un impact sur la performance scolaire. Dans une logique de congruence relative au cadre opératoire en recherche, la présente démarche convoque l'analyse de régression comme indice statistique pour analyser les données quantitatives obtenues. L'objectif général de l'analyse de régression (le terme a été utilisé initialement par Pearson en 1908) est d'en savoir plus sur la relation entre une ou plusieurs variables indépendantes ou prédictives et une variable dépendante ou de critère. L'un des objectifs de l'étude étant de déterminer le poids de chaque variable indépendante sur la performance a conduit au choix de cet outil.

La régression est une méthode statistique visant à analyser la relation (association) entre une variable dépendante particulière et une ou plusieurs variables indépendantes. Dans cette relation, la valeur de la variable dépendante ($=y$) est traitée comme étant fonction de la valeur de la ou des variable(s) indépendante(s) ($=x$). En langage formel, $y = f(x_k)$ pour $k=1,2,3\dots$ variables indépendante. On parle de régression bivariée lorsqu'il y a une seule variable indépendante. Par exemple, le revenu comme étant fonction de l'âge uniquement. Et l'on désigne par régression multiple lorsque sont considérées simultanément deux ou plus variables indépendantes. Par exemple, le revenu comme étant fonction à la fois de l'âge et de l'éducation.

La relation entre la variable y et la ou les variable(s) indépendante(s) x est susceptible de prendre des formes très variées. Cependant, de manière générale, elle est traitée comme suivant une forme linéaire. D'où l'expression de régression linéaire. On parle à ce propos de modèle. En statistique, un modèle est une description (=un résumé) de la relation entre variables dans une population. Un modèle de régression linéaire (ou simplement modèle linéaire) décrit la relation entre la variable y et la ou les variable(s) indépendante(s) x comme ayant la forme d'une équation (linéaire). Dans le modèle linéaire, la relation bivariée entre y et x est décrite (i.e. résumée) par l'équation suivante : $y=\alpha+ \beta x$. Autrement dit, la relation entre x et y est modélisée (=résumée) par une ligne droite dont la pente est β . En généralisant aux cas avec plusieurs variables indépendantes, le modèle linéaire décrit (résume) la relation

au moyen de l'équation suivante $y = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_k x_k$. Dans cette équation y est la variable dépendante ; x_1, x_2, \dots, x_k sont les variables indépendantes ; α est un coefficient de valeur constante ; $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$ sont les coefficients des variables indépendantes.

Jusqu'à présent, l'on raisonne sur les paramètres α et β comme si leurs valeurs étaient directement accessibles et mesurables. Or, les paramètres α et β sont ceux de la population ou univers de référence ; Leurs valeurs sont inconnues et doivent être estimées à partir des données observées (dans l'échantillon). La méthode dite des moindres carrés est la plus couramment utilisée pour estimer les paramètres de l'équation de régression linéaire. L'équation des moindres carrés a , dans le cas de la régression bivariée, la forme $\hat{y} = a + bx$. En généralisant à la régression multivariée, on a $\hat{y} = a + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_k x_k$.

Les lettres a et b sont les coefficients de l'équation de régression tels qu'ils sont calculés à partir des données observées (de l'échantillon). De manière conventionnelle, on écrit \hat{y} afin d'indiquer qu'il s'agit de la valeur prédite de y et non de sa valeur réellement observée.

Cette démarche s'adosse sur deux formes particulières de régression : la régression simple linéaire et la régression multiple linéaire. Simple parce que l'on utilise une seule variable indépendante pour expliquer la variable dépendante. Multiple implique que l'on fait intervenir au moins deux variables indépendantes. Linéaire décrit le type d'équation qui est estimée. Pour ces données, le but de la régression linéaire simple est de déterminer l'équation de la droite qui, dans le plan (x, y) , s'ajuste le mieux à l'ensemble des points observés.

En général, la régression multiple linéaire permet au chercheur de se poser la question quel est le meilleur indicateur permettant de prévoir une variable dépendante donnée. Par exemple, des chercheurs du domaine éducatif peuvent souhaiter en savoir plus sur les indicateurs qui permettent le mieux de prévoir la réussite au baccalauréat. Les psychologues peuvent vouloir déterminer les variables de personnalité qui prévoient le mieux la mobilité sociale. Des sociologues peuvent s'intéresser aux multiples indicateurs sociaux permettant de prévoir au mieux si tel ou tel groupe d'immigrants risque de bien s'adapter et donc de s'intégrer dans la société.

L'objectif du troisième chapitre consistait à exposer les éléments méthodologiques, la construction du modèle d'analyse et la description des outils d'observations et d'analyses des données. Après avoir formulé les hypothèses de recherche, la démarche retient l'analyse de

régression comme modèle d'analyse. Après les activités de terrain et le traitement des données, il est logique de présenter les résultats.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Le présent chapitre aborde essentiellement la description des données à travers leur présentation ceci dans le but de leur analyse. L'interprétation qui y est intégrée, prend en compte les différentes inférences des résultats obtenus. En ce sens, les données produites du terrain sont organisées et présentées dans des tableaux et des figures. L'analyse qui s'en suit chute sur la vérification des hypothèses de recherche.

4.1. Présentation descriptive des données

La démarche se propose de présenter dans cette articulation, les données en tenant compte dans un premier temps, des données relevant des caractéristiques personnelles des établissements et des répondants. Dans un second temps, celles-ci sont présentées selon la corrélation entre les variables indépendantes et la variable dépendante. Dans un troisième temps la vérification des hypothèses et afin le poids des variables indépendantes sur la variable dépendante.

4.1.1. Distribution des répondants selon les établissements

Le tableau 9 présente la répartition des répondants en fonction des établissements enquêtés. L'on peut observer que 431 répondants ont été effectivement enquêtés. Il ressort que les données produites auprès des répondants proviennent de six (06) établissements scolaires : Collège François Xavier Vogt, Collège Fleming, Collège la Retraite, Collège Jean Tabi, Institut Victor Hugo et le Séminaire Sainte Thérèse de Mvolyé. Le Collège Fleming se démarque avec 86 répondants pour une proportion de 19.95 contre le Collège Jean Tabi qui enregistre un effectif de 44 répondants pour une proportion de 10.21 et se distingue comme ayant le plus petit effectif.

Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'il a été difficile de disposer d'un nombre important de parents d'élève à Jean Tabi du fait que les responsables attendaient les rencontres de ceux-ci pour administrer l'instrument de production des données. Pourtant, le collège Fleming a saisi formellement les parents délégués de l'établissement par les élèves de classes de première et terminale¹⁷⁷. Aussi, l'on constate que ce sont les mêmes enseignants qui interviennent au même moment dans plusieurs de ces établissements. Par conséquent, un

¹⁷⁷ La note par laquelle les responsables du collège Fleming ont saisi les parents est versée dans les annexes de la présente démarche.

enseignant qui a répondu dans l'un ou l'autre établissement, ne voulait plus répondre au même questionnaire dans l'autre ou les autres établissements où il intervient.

Tableau 9 : Distribution des répondants selon les établissements

Nom de l'établissement	Fréquence	Pourcentage
VOGT	84	19,49
FLEMING	86	19,95
RETRAITE	73	16,94
JEAN TABI	44	10,21
SEMINAIRE MVOLYE	63	14,62
VICTOR HUGO	81	18,79
Total	431	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

La figure 1 est encore plus parlante et illustre mieux cette distribution.

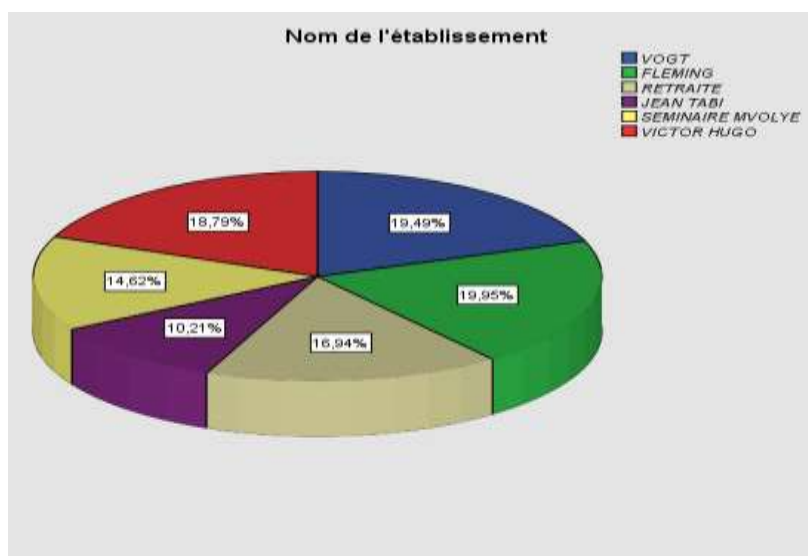


Figure 1: Représentation graphique des répondants en fonction des établissements

4.1.2. Distribution des répondants selon la catégorie des répondants dans l'établissement

Les données du tableau 10 rendent compte de la répartition des répondants selon leur catégorie. Cette présentation permet de constater que le personnel enseignant avec un effectif de 295 répondants pour une proportion de 68.45 arrive largement en tête des catégories retenues. Le personnel administratif apparaît être la dernière catégorie avec un effectif de 63 répondants pour une proportion de 14.62. Cette réalité s'explique par le fait que la majorité de ces établissements ont un personnel administratif moins important, juste l'essentiel pour la

tâche. Alors que le personnel enseignant est, quel que soit l'établissement, le plus important. Une chose qui confirme le choix d'avoir plus d'enseignants parmi le potentiels répondants.

Tableau 10 : Distribution des répondants selon la catégorie

Fonction	Fréquence	Pourcentage
Personnel enseignant	295	68,45
Pers. administratif	63	14,62
Parent délégué	73	16,94
Total	431	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Le camembert ci-dessous montre bien comment la catégorie personnel enseignant se démarque considérablement par rapport aux autres catégories.

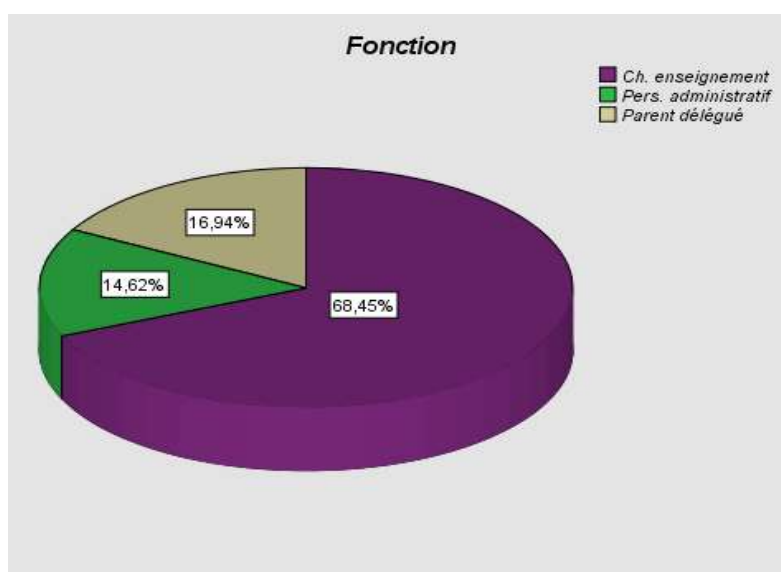


Figure 2 : Représentation graphique des répondants en fonction de la catégorie

4.1.3. Distribution des répondants selon le statut professionnel

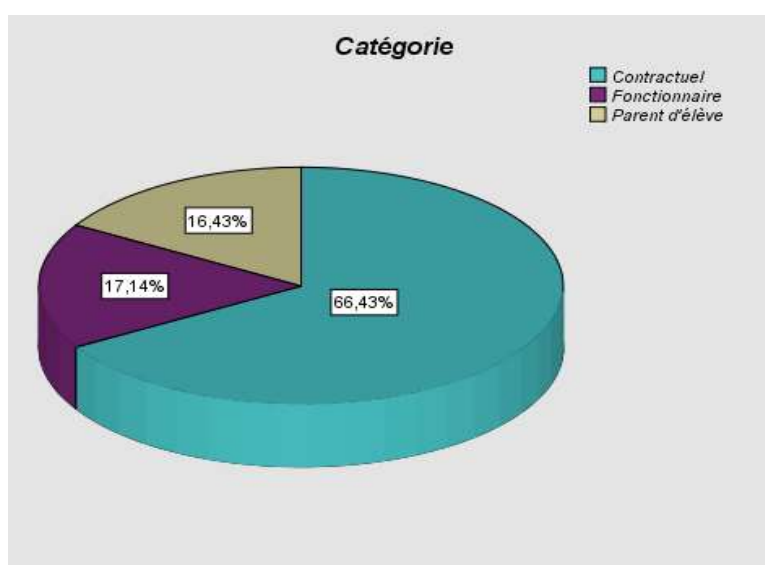
La description du statut professionnel des répondants est rendue par le tableau 11. Dont on peut observer que l'on compte plus de contractuels parmi les répondants avec un effectif de 283 répondants pour une proportion de 66.43.

Tableau 11 : Distribution des répondants selon le statut professionnel

Statut professionnel	Fréquence	Pourcentage
Contractuel	283	66,43
Fonctionnaire	73	17,14
Parent d'élève	70	16,43
Total	426	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Globalement, l'illustration ci-dessous permet de distinguer davantage les informations du tableau 11.

**Figure 3** : Représentation graphique des répondants en fonction du statut professionnel

Lorsqu'on va plus loin dans le statut professionnel par catégorie des répondants, l'on observe encore des éléments plus importants.

- **Distribution des répondants selon le statut professionnel des enseignants**

L'on constate aisément que le statut professionnel de fonctionnaire domine parmi la catégorie d'enseignant avec un effectif de 156 pour une proportion de 53,98. Alors que le personnel enseignant vacataire est le statut professionnel qui dispose d'un effectif moins important avec 64 pour une proportion de 22,15. Le fait est que ces établissements recrutent parmi les enseignants affectés dans les établissements scolaires publics et qui ont subi une formation initiale et continue certaine. La logique qui est la leur consistant à mettre un accent

sur la pédagogie, fait en sorte que ces établissements disposent plu d'enseignants qualifiés. Il faut d'ailleurs dire que même parmi les enseignants permanents, ils sont nombreux qui ont connu des formations initiales dans les écoles normales supérieures.

Tableau 12 : Distribution des répondants selon le statut professionnel des enseignants

Statut professionnel enseignant	Fréquence	Pourcentage
Fonctionnaire	156	53,98
Permanent	69	23,88
Vacataire	64	22,15
Total	289	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

L'illustration de cette réalité est matérialisée ci-dessous

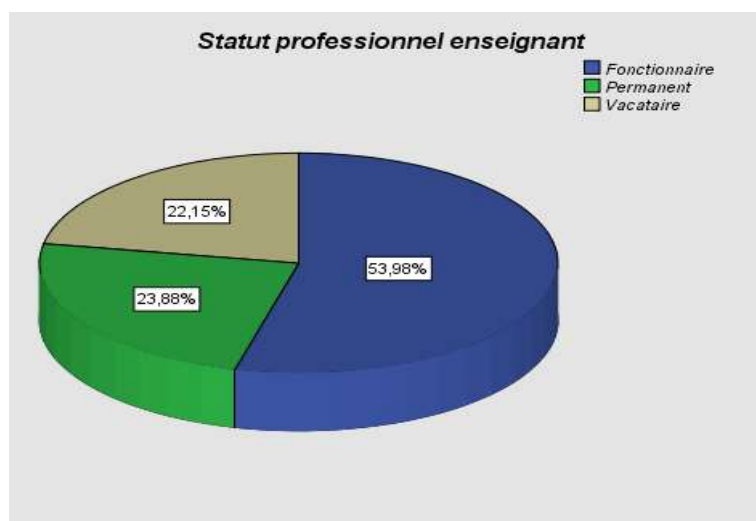


Figure 4 : Représentation graphique des répondants en fonction du statut professionnel des enseignants

- **Distribution des répondants selon le statut professionnel du personnel administratif**

L'on observe d'après le tableau 13, que parmi les répondants logés dans la catégorie personnel administratif, les permanents sont les plus représentés par un effectif de 46 pour une proportion de 71.88. Aucun tâcheron n'a été enregistré parmi les répondants. Cependant, certains de ces établissements notamment confessionnels disposent des stagiaires et des volontaires qui sont affectés dans des postes de travail.

Tableau 13 : Distribution des répondants selon le statut professionnel du personnel administratif

Statut professionnel du personnel administratif	Fréquence	Pourcentage
Permanent	46	71,88
Temporaire	18	28,13
Tacherons	00	00
Total	64	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

La figure 5 illustre mieux ce que le tableau 13 relève.

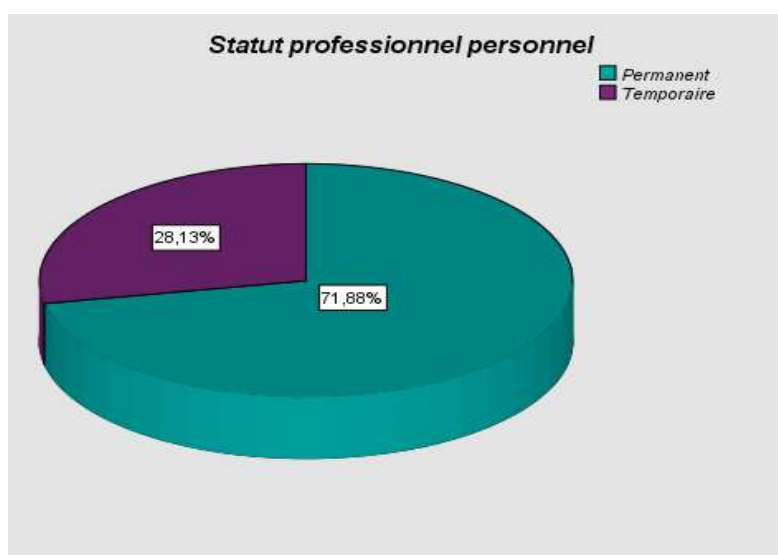


Figure 5 : Représentation graphique des répondants selon le statut professionnel du personnel administratif

- Distribution des répondants selon le statut professionnel des parents

Les données du tableau 14 révèlent la distribution des répondants selon le statut professionnel des parents. L'on note que parmi les parents qui se sont prêtés à l'enquête 71 sont les parents délégués avec une proportion de 97.26. Alors que juste 2 parents membres des bureaux de l'APEE avec une proportion de 2.74 figurent parmi les parents qui ont répondu à l'instrument de production des données. L'on enregistre simplement 0 parents membres du conseil d'établissement. Ceci peut s'expliquer par le fait que tous ces établissements sont des établissements privés et leur organisation n'obéit pas nécessairement à ceux de leurs

homologues du public. Dans le privé, le concept d'APEE n'est pas tellement développé du moment où se sont les parents qui assument la scolarisation de leur progéniture notamment en termes de coût financier. C'est pratiquement avec ces frais d'écologie que ces établissements rendent l'action éducative possible. Et la notion de parent délégué consiste simplement à avoir un parent porte-parole pour une classe donnée ou pour un niveau donné. C'est davantage cette catégorie que l'on retrouve dans les collèges privés. Nombreux de ces collèges ne disposent même pas d'APEE : c'est le cas du collège Fleming.

Tableau 14 : Distribution des répondants selon le statut professionnel des parents

Statut professionnel Parents	Fréquence	Pourcentage
Délégué	71	97,26
Membre du bureau de l'APEE	2	2,74
Membre du conseil d'établissement	00	00
Total	73	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Avec le diagramme circulaire illustratif de la réalité décrite par le tableau 14, l'on visualise mieux la part belle qui est réservée aux parents délégués parmi les parents ayant participé à l'enquête.

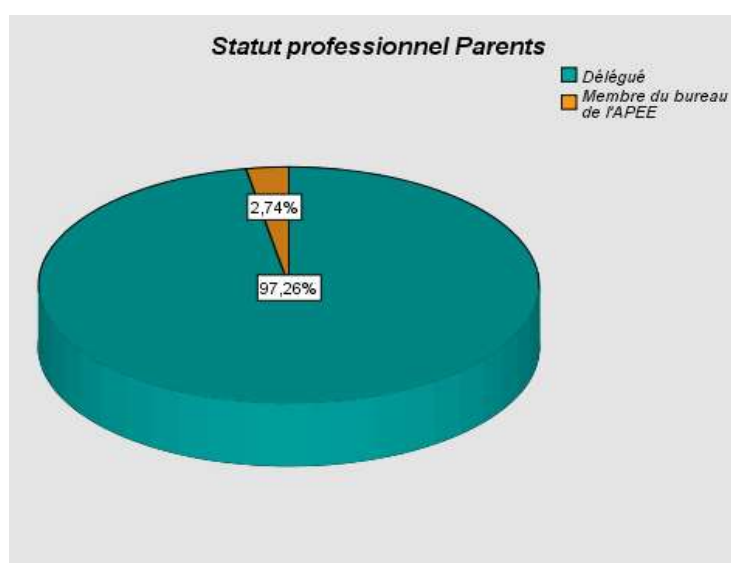


Figure 6 : Représentation graphique des répondants selon le statut professionnel des parents

4.1.4. Distribution des répondants selon l'ancienneté

La distribution des répondants selon l'ancienneté condensée dans le tableau 15, montre que la tranche d'ancienneté de 1 à 5 ans est celle qui compte le plus de répondants avec un effectif de 231 pour une proportion de 53,60. On peut également remarquer à partir du tableau que les tranches d'ancienneté de 21 à 25 ans et + de 25 ans sont les moins nanties en répondants avec chacune un effectif de 3 et une proportion de 0,70. Ceci s'explique par le fait que la majorité des enseignants qui officient dans ces établissements sont pour la plus part des fonctionnaires et y arrivent à un âge avancé. Une situation qui ne permet pas qu'il reste enseignant tout court après un certain temps. L'autre raison est que ces établissements développent des politiques de renouvellement de la ressource humaine. Selon eux, un enseignant qui a passé un temps important dans un établissement, ne donne plus le meilleur de lui. Il en est de même du personnel permanent qui est astreint aux mutations soit au sein de l'archidiocèse de Yaoundé soit au sein de la congrégation religieuse à laquelle appartiennent ces personnels.

Tableau 15 : *Distribution des répondants selon l'ancienneté*

	Fréquence	Pourcentage
1-5 ans	231	53,60
6-10 ans	147	34,11
11-15 ans	30	6,96
16-20 ans	17	3,94
21-25 ans	3	0,70
+ de 25 ans	3	0,70
Total	431	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

L'histogramme de la figure 5 rend mieux compte de cette distribution.

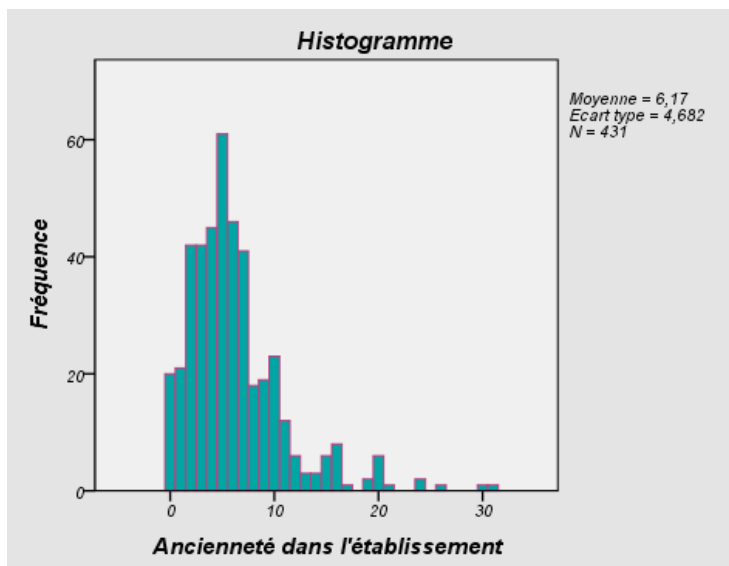


Figure 7 : Histogramme de l'ancienneté des répondants (2016)

Le camembert qui accompagne cet histogramme donne l'opportunité de visualiser la part importante de la tranche d'ancienneté de 1 à 5 ans dans les établissements enquêtés.

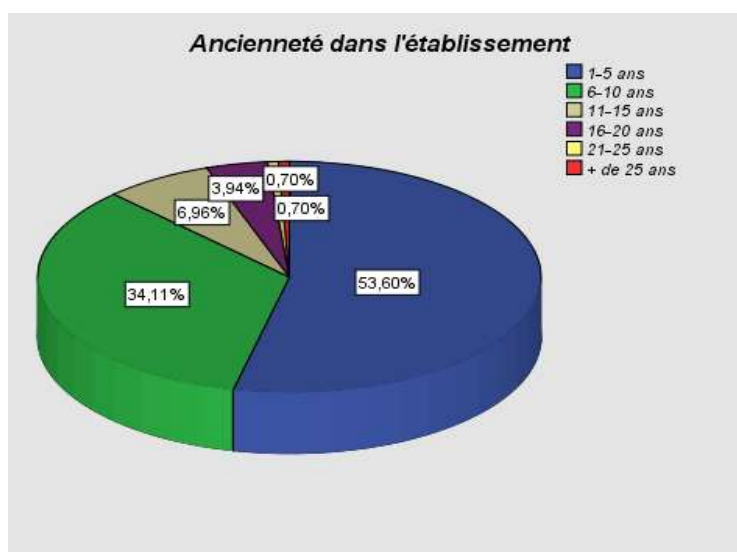


Figure 8 : Représentation graphique des répondants selon l'ancienneté dans l'établissement

4.1.5. Distribution des répondants selon l'âge

Le tableau 16 présente la distribution des répondants selon leurs âges et ceci par classe. L'on peut observer que la classe modale de cette série statistique est la classe 36-40 ans avec un effectif de 128 répondant pour une proportion de 29,70. Le tableau trahit également le fait que la classe moins de 25 ans arrive dernière en termes de nombre de répondants soit 23 pour une proportion de 5,34. L'on peut aussi constater que le tableau met en exergue le fait que seul 39 répondants ont plus de 50 ans. Cette situation peut s'expliquer

par le fait que ces établissements engagent généralement des enseignants qui ont une certaine expérience après leur sortie des écoles, mais ayant encore la volonté de prouver, l'amour du métier et la vigueur dans le travail. Selon ces établissements, après 45 ans, peu d'enseignants conservent ces valeurs.

Tableau 16 : Distribution des répondants selon les âges des répondants

Tranche d'âge	Fréquence	Pourcentage
<= 25 ans	23	5,34
26-30 ans	30	6,96
31-35 ans	54	12,53
36-40 ans	128	29,70
41-45 ans	101	23,43
46-50 ans	56	12,99
> 50 ans	39	9,05
Total	431	100,00

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

L'histogramme et le camembert se positionnent encore mieux dans le rendu de la réalité présentée dans le tableau 16.

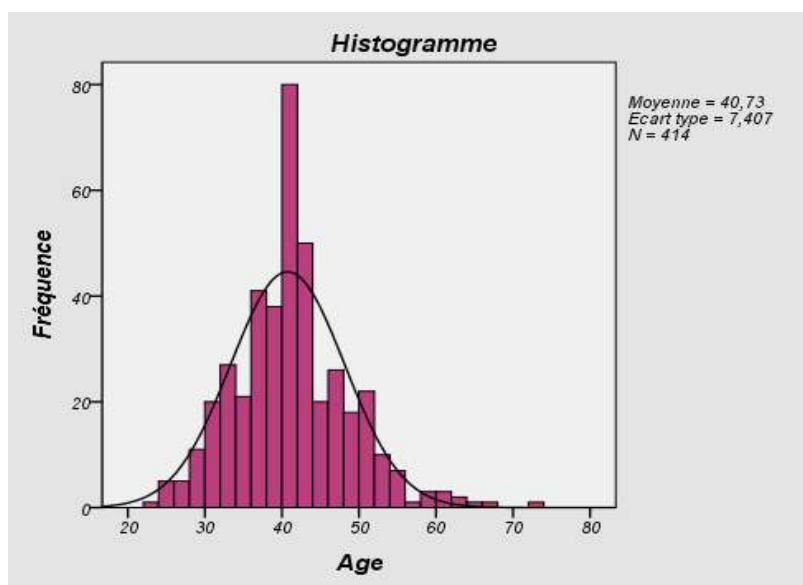


Figure 9 : Histogramme des âges des répondants

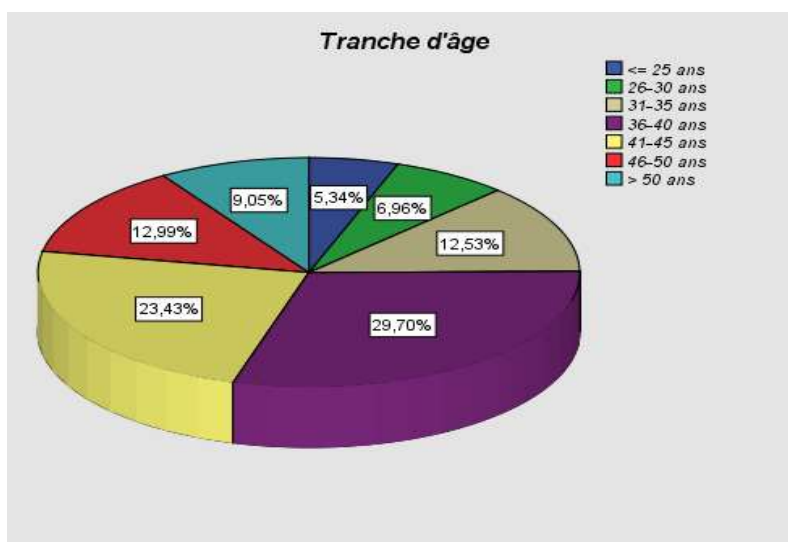


Figure 10 : Représentation graphique des répondants selon leurs âges

4.1.6. Distribution des répondants selon le développement du leadership transformationnel

Tableau 17: Distribution des répondants selon la qualité du leadership transformationnel

Items	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	N
Projet d'établissement soutenu	6 (1,47)	3 (0,73)	15 (3,67)	34 (8,31)	351 (85,82)	409
Implication de tous les acteurs dans la construction du projet d'établissement	12 (2,85)	9 (2,14)	21 (4,99)	111 (26,37)	268 (63,66)	421
Transparence et rigueur de la gestion des ressources éducatives disponibles observées l'établissement	7 (1,66)	15 (3,55)	25 (5,92)	87 (20,62)	288 (68,25)	422
Culture de planification, du suivi et de l'évaluation des résultats des élèves en vigueur dans l'établissement	2 (0,47)	5 (1,18)	19 (4,50)	103 (24,41)	293 (69,43)	422
L'établissement promeut la proactivité	3 (0,71)	13 (3,07)	34 (8,02)	134 (31,60)	240 (56,60)	424
L'établissement promeut le coaching	5 (1,25)	11 (2,74)	32 (7,98)	102 (25,44)	251 (62,59)	421
L'établissement développe les inspections conseils menées par le chef d'établissement	3 (0,71)	13 (3,07)	38 (8,96)	135 (31,84)	235 (55,42)	424
L'établissement encourage l'amitié entre ses acteurs	8 (1,90)	9 (2,13)	34 (8,06)	126 (29,86)	245 (58,06)	422

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Au regard des données du tableau 17 il apparaît que tous ces établissements ont relativement un projet d'établissements. L'on observe que 268 répondants (avec une proportion de 63.66) ont répondu toujours à la disposition d'un projet d'établissement soutenu. Ceux des répondants (6 au total) qui affirment jamais sont certainement ceux qui ne sont pas au fait du fonctionnement de l'établissement. Ceci peut être dû au fait qu'ils ne s'intéressent pas du tout à la vie de l'établissement où il s'agit des personnes non éligible de l'échantillon qui se sont glissés parmi les répondants. Le coaching est une activité développée

par les établissements. La majorité des répondants donc 251 (avec une proportion de 62.59) ont répondu toujours concernant la promotion du coaching.

Le tableau relève également qu'une majorité relative des répondants affirme que tous les acteurs de ces établissements (communauté éducative) sont impliqués dans le processus de construction du projet d'établissement.

L'on peut aussi remarquer que les établissements enquêtés développent l'inspection conseil à travers leurs chefs d'établissements. Mais il faut dire que les observations ont révélées que ce sont les conseillers pédagogiques ou les préfets d'étude qui le font. Evidemment cette situation n'est pas généralisable car certains établissements estiment que cette forme d'inspection peut susciter auprès de l'enseignant un soupçon de la hiérarchie. C'est par exemple la logique du collège la retraite.

4.1.7. Distribution des répondants selon la maîtrise des zones d'incertitude

Le tableau 18 s'intéresse à la présentation de la distribution des répondants relativement au facteur lié à la maîtrise des zones d'incertitude. L'on observe que la plus part des six établissements présentent relativement tous les élèves régulièrement inscrits en leur sein aux examens de l'OBC. Mais il faut dire qu'il ne s'agit pas d'une situation automatique. En réalité parmi ces établissements certains comme le collège la retraite ne présente pas tous les élèves régulièrement inscrits en début d'année.

Une disposition du règlement intérieur de cet établissement argue qu'est exclu de l'établissement tout élève qui a une note de moins de 6/20 à la première séquence. En d'autres termes si un élève a une note de moins de 6/20 à la première séquence, il est exclu et ne peut donc être présenté aux examens car les dossiers de candidature aux examens de l'OBC se font à partir de la fin du mois d'octobre, longtemps après la clôture de la première séquence. L'on peut bien comprendre l'importance non négligeable des réponses parfois (avec un effectif 16 pour une proportion de 3.75) et souvent (avec un effectif de 112 pour une proportion de 26.23).

Globalement les établissements enquêtés n'utilisent pas des établissements écrans pour présenter les autres candidats jugés faibles par l'équipe pédagogique. Les observations et entretiens informels réalisés lors des travaux de terrain ressortent une interrogation pertinente : comment un parent peut-il accepter que son enfant pour lequel il paie d'énorme frais d'écolage soit présenté aux examens par un autre établissement que celui où il est

régulièrement inscrit ? Les parents d'élèves sont de plus en plus exigeants et regardant sur ces aspects. Il est possible que cette situation ait existé autrefois, mais actuellement elle est quasiment impossible. On peut donc comprendre qu'il ait des réponses qui nuancent l'existence d'une telle réalité ceci à travers un effectif total de 144 répondants pour une proportion correspondante de 33.88.

A l'observation, l'on constate que ces établissements développent plutôt l'équité pédagogique. En fait après chaque séquence, l'équipe pédagogique décèle les élèves en difficulté d'apprentissage à partir de leurs notes jugées très basses (moins de 9/20). Des séances de remédiations sont immédiatement organisées pour permettre à ces élèves de corriger le gap existant avec leur camarade. Ces élèves sont donc soumis à des activités intenses de la discipline pour laquelle ils présentent des difficultés d'apprentissage.

Le tableau 18 permet de constater que ces établissements améliorent les livrets de leurs candidats aux examens. Pas moins de 230 répondants pour une proportion de 53.86 reconnaissent d'une façon ou d'une autre que ces établissements améliorent les livrets de leurs élèves. Il faut dire d'ailleurs ici que les entretiens avec les enseignants qui sont impliqués dans les délibérations des examens notamment de l'OBC montrent que les livrets des candidats de ces établissements ne sont plus pris en compte lors des sessions de délibérations des examens de l'OBC. Ceci parce qu'ils ont constaté d'année en année que ces livrets portent les marques d'une amélioration exagérée par les responsables de ces établissements.

Une majorité importante des répondants affirme que les inspecteurs de pédagogie sont impliqués aux cours de remise à niveau des élèves des classes d'examens. Avec plus de 363 répondants sur les 431, l'on constate la forte implication des inspecteurs de pédagogie. Lorsqu'on associe au fait pratiquement tous les établissements entretiennent des contrats de travail avec ces inspecteurs, l'on peut tout de même s'interroger. En réalité, les observations et entretiens ont laissé constater que ces inspecteurs jouent des rôles divers dans ces établissements. Ils accompagnent les établissements dans la construction du projet d'établissement, ils procèdent aux inspections conseils et chiffrés, ils conçoivent et proposent des fiches de travaux dirigés pour les cours de remise à niveau, ils jouent le rôle de conseiller pédagogique principal et d'autres vont jusqu'à enseigner. Tous ces services qu'ils offrent se font moyennant des rétributions non négligeables. L'on peut comprendre la permanence de ceux-ci dans ces établissements.

Il faut dire qu'il est interdit aux inspecteurs d'enseigner et encore moins dans les établissements privés contre rémunération. Par ailleurs, le contexte de cette étude a révélé que ces inspecteurs sont au terminus du continuum de la conception des sujets d'examens de l'OBC. Les conditions de travail précaire et inconfortables offerts par l'administration publique amènent, ces inspecteurs à disposer des bureaux dans ces établissements qui leur offrent meilleurs confort.

Tableau 18 : *Distribution des répondants selon la maîtrise des zones d'incertitude*

Items	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	N
L'établissement présente aux examens tous les élèves régulièrement inscrits en son sein	1 (0,23)	2 (0,47)	16 (3,75)	112 (26,23)	296 (69,32)	427
L'établissement utilise d'autres établissements comme écrans par lesquels ils présentent leurs élèves jugés faibles	279 (66,11)	51 (12,09)	20 (4,74)	61 (14,45)	11 (2,61)	423
L'établissement améliore les livrets de ses candidats qu'il présente aux examens de l'OBC	197 (46,14)	19 (4,45)	29 (6,79)	65 (15,22)	117 (27,40)	427
Les inspecteurs de pédagogie interviennent directement ou indirectement aux cours de remise à niveau des élèves des classes d'examen organisés pendant les différents congés	55 (13,16)	18 (4,31)	20 (4,78)	136 (32,54)	189 (45,22)	418
L'établissement dispose des ressources financières importantes	4 (0,98)	11 (2,69)	22 (5,38)	132 (32,27)	240 (58,68)	409
L'établissement favorise des conditions de travail confortable	4 (0,98)	9 (2,20)	48 (11,14)	105 (25,61)	244 (59,51)	410
L'établissement entretient des contrats de travail avec des inspecteurs pédagogiques pratique des frais	13 (3,15)	22 (5,33)	34 (19,85)	82 (19,85)	262 (63,44)	413
L'établissement dispose des infrastructures importantes à contexte camerounais	4 (0,95)	2 (0,48)	16 (3,81)	132 (31,43)	266 (63,33)	420

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

4.1.8. Distribution des répondants selon les stratégies de profit de l'établissement

Tableau 19 : *Distribution des répondants selon les stratégies de profit de l'établissement*

Items	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	N
L'établissement développe sa promotion	33 (7,84)	29 (6,89)	45 (10,69)	151 (35,87)	163 (38,72)	421
L'établissement intègre les échanges qualité dans son fonctionnement	6 (1,49)	35 (8,71)	58 (14,43)	152 (37,81)	151 (37,56)	402
L'établissement intègre l'évaluation par les élèves	24 (5,73)	36 (8,59)	59 (14,08)	182 (43,44)	118 (28,16)	419
L'établissement sélectionne les meilleurs produits à l'entrée	34 (7,89)	40 (9,57)	65 (15,55)	139 (33,25)	140 (33,49)	418
L'établissement peut recruter un élève dont il a exclu	90 (21,18)	33 (7,76)	73 (17,18)	145 (34,12)	84 (19,76)	425
L'établissement dispose des actionnaires	178 (45,99)	26 (6,72)	20 (5,17)	102 (26,36)	61 (15,76)	387
L'établissement est le fruit d'un contrat de privatisation	198 (51,83)	32 (8,38)	24 (6,28)	77 (20,85)	51 (13,35)	382
L'établissement rémunère à la tâche	10 (2,42)	8 (1,94)	36 (8,72)	124 (30,02)	235 (56,90)	413

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Le tableau 19 synthétise la distribution des répondants selon le développement des stratégies de profit de l'établissement. On peut remarquer que la quasi-totalité de ces établissements développent une agressivité considérable de leurs produits.

Ainsi à l'exception de quelques-uns, tous les répondants reconnaissent la réalité de la promotion de leurs établissements respectifs. Pour un effectif de 388 répondants sur les 421 ayant répondu à cette question, la promotion de ces établissements est un fait indiscutable. Cette promotion peut passer par le développement des échanges qualité dans leur fonctionnement. Sur cet aspect, l'enquête révèle que la majorité de ces établissements utilise cet outil de gouvernance pour questionner en permanence ses pratiques et celles de son personnel. Pour une proportion de 98.49 avec un effectif de de 396 répondants sur les 402 qui ont répondu, la réalité de la pratique des échanges qualité dans ces établissements est patente.

Le tableau 19 montre aussi que ces établissements sélectionnent les meilleurs élèves à l'entrée. Lors des recrutements (régulièrement par concours) seuls les meilleurs élèves sont retenus. Mais il faut dire que malgré cette réalité, ils ont aussi des élèves qui finissent par faire des mauvais résultats et nécessitent des séances de remédiation. La démarche a pu observer au Collège Jean Tabi par exemple, des élèves qui à la première séquence avaient des scores de moins de 7/20. Plus grave encore les élèves qui ont moins de 5/20 dans les disciplines comme les mathématiques et les sciences physiques. Pour garder une certaine discipline, ils sont nuancés les cas des élèves que ces établissements reprennent après exclusion. En réalité, pour la majorité d'entre eux, ils donnent une marge entre l'année d'exclusion et celle de reprise. Pour le Collège Jean Tabi, il faut attendre deux (02) années pour solliciter l'examen de son dossier pour une éventuelle reprise après une exclusion.

Quant aux questions de savoir si l'établissement dispose des actionnaires et s'il est le fruit d'un contrat de privatisation l'on observe comme une parité dans les proportions des réponses des répondants. Cette réalité demande que la démarche spécifie certains faits pour mieux comprendre.

Parmi les six (06) établissements enquêtés quatre (04) sont confessionnels (Jean Tabi, Vogt, Retraite et Séminaire de Mvolyé) et deux (02) sont laïcs (Institut Victor Hugo et Fleming). Les deux établissements laïcs appartiennent à des particuliers. Pour les collèges confessionnels catholiques, ils sont dans deux statuts différents. Si tous sont sous la tutelle du Secrétariat à l'Education (SEDUC) de l'Archidiocèse de Yaoundé, certains sont directement dirigés par l'archidiocèse et d'autres par des congrégations religieuses. Le collège la Retraite

et le Séminaire de Mvolyé sont géré par le SEDUC de l'archidiocèse de Yaoundé. Alors que le Collège François Xavier Vogt est managé par la congrégation de Saint Jean et le Collège Jean Tabi est sous la coupole de la congrégation des Sœurs du Sacré Cœur de Marie. Pour tous les établissements gérés par les congrégations religieuses, l'archidiocèse prélève un pourcentage de frais d'écolage par élève. Les résultats aux examens montrent une différence significative entre ces deux catégories d'établissements confessionnels catholiques de l'archidiocèse de Yaoundé.

4.1.9. Distribution des répondants selon les stratégies d'engagement des élèves

Tableau 20 : Distribution des répondants selon les stratégies d'engagement des élèves

Items	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	N
Les élèves de votre établissement expriment leur épanouissement	4 (0,96)	9 (2,16)	41 (9,83)	170 (40,77)	193 (49,28)	417
Les taux d'absentéisme des élèves de terminal sont importants dans l'établissement	60 (14,32)	66 (15,75)	54 (12,89)	147 (35,08)	92 (21,96)	419
Le taux de sanctions disciplinaires des élèves de terminal est important dans l'établissement	30 (7,19)	115 (27,58)	96 (23,02)	119 (28,54)	57 (13,67)	417
Les élèves de terminal font toujours les devoirs proposés par les enseignants	0 (0,00)	14 (3,32)	51 (12,09)	236 (55,92)	121 (28,67)	422
Les élèves de terminal simplifient aux séances de remédiation organisées par l'établissement	4 (0,95)	9 (2,13)	62 (14,66)	207 (48,94)	141 (33,33)	423
Les élèves de terminal sollicitent régulièrement les enseignants pour leurs initiatives de devoir	4 (0,95)	9 (2,15)	59 (14,08)	228 (54,42)	119 (28,40)	419
Les élèves de terminal simplifient lors des séquences d'enseignement-apprentissage	1 (0,24)	10 (2,42)	60 (14,53)	190 (46,00)	152 (36,80)	413
Chaque élève de terminal de l'établissement dispose d'un emploi d'étude	9 (2,20)	18 (4,39)	83 (20,24)	162 (39,51)	138 (33,66)	420

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Le tableau 20 rend compte des réponses relatives au développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires. On remarque bien que les élèves de ces établissements développent des stratégies d'engagement à leurs projets scolaires. La réalité de leur épanouissement est révélée par les répondants dans leur grande majorité (pour un effectif de 413 contre 4 répondants). Les taux de sanctions disciplinaires sont relativement moins importants ainsi que les absentéismes des élèves de la classe de terminal. La démarche a pu constater le calme et la discipline qui règnent dans ces établissements aux heures de cours. Il est difficile de voir des élèves qui flânent dans la cour de l'établissement sans raison soutenable.

Le système d'évaluation rigoureux appliqué dans ces établissements est-t-elle que les élèves sont toujours sous pressions. En réalité, dans ces établissements les évaluations se font toutes les deux semaines et dans certains toutes les semaines. A la question de savoir si ce

système d'évaluation n'est pas contre-productif pour les élèves dans la mesure où il fatigue les élèves et déteint sur la sacralité des élèves.

Les responsables de ces établissements nuancent. Pour eux le contexte de développement de l'élève d'aujourd'hui est bien différent de celui d'hier. En ce sens que les élèves d'aujourd'hui ont tellement de sources de distraction développée par les technologies de l'information et de la communication, qu'il est facile pour eux de se détourner de l'école. Ils n'arrivent plus à évoluer à l'école sans être sous pression par un mécanisme développé par les responsables des établissements. L'un des outils imaginés par des établissements est donc un système d'évaluation intense qui les amène à étudier constamment leurs leçons. Certains de ces établissements vont jusqu'à développer le système d'agenda. Ils recensent toutes les activités pédagogiques, poste et périscolaires de l'année qu'ils consignent dans un agenda unique qui est remis à la fois à chaque élève et à chaque enseignant. Ce qui signifie que chaque acteur maîtrise le calendrier des activités de l'établissement et s'organise par rapport à ce dernier. C'est une pratique que l'on retrouve par exemple au collège Jean Tabi et au Séminaire de Mvolyé.

4.1.10. Distribution des répondants selon la performance scolaire de l'établissement

Tableau 21 : Distribution des répondants selon la performance scolaire

Items	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	N
L'établissement est classé parmi les meilleurs permanents du classement de l'OBC	3 (0,71)	2 (0,48)	30 (7,13)	88 (20,90)	298 (70,78)	421
L'établissement améliore d'année en année son pourcentage au baccalauréat général	2 (0,47)	14 (3,28)	57 (13,35)	135 (31,62)	219 (51,29)	427
L'établissement régresse dans son pourcentage d'année en année au baccalauréat général	84 (19,86)	197 (46,57)	47 (11,11)	62 (14,66)	33 (7,80)	423

Source : obtenu à partir des données du terrain (2017)

Pour un rendu des données sur la performance scolaires des établissements, le tableau 21 se propose d'en faire l'économie. Si globalement tous ces établissements enregistrent des scores de performance intéressants, leurs dynamiques demeurent nuancées par les répondants. On remarque que sur 421 répondants effectifs 418 affirment que leurs établissements sont performants contre 3 qui disent le contraire. Ces 3 réponses négatives peuvent avoir plusieurs sources. D'abord il s'agit des répondants méconnaissant l'évolution des performances de leur établissements. Ensuite des répondants dans un état de colère contre les responsables de l'établissement.

S'agissant de l'amélioration des résultats d'année en année, la majorité de ces établissements s'inscrivent dans cette dynamique. Il est vrai que 2 réponses sur les 427 répondants révèlent un avis contraire à la dynamique d'ensemble. Il est vrai que des établissements comme la Retraite ont régressé ces dernières années dans leurs résultats. Une situation qui a d'ailleurs amené le SEDUC à opérer un changement à la tête de cet établissement.

4.2. Variabilité de la performance scolaire en fonction des caractéristiques de l'étude

Cette sous partie s'intéresse au contrôle de la variabilité des performances scolaires des établissements suivant les caractéristiques de l'échantillon.

4.2.1. Variabilité de la performance en fonction de l'établissement

Tableau 22 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction de l'établissement

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Établissement	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Erreur standard</i>	<i>dll</i>	<i>F</i>
Vogt	84	3,70	,513	,056	(5, 425)	0,301 ns
Fleming	86	3,67	,636	,068		
Retraite	73	3,77	,575	,067		
Jean Tabi	44	3,74	,358	,054		
Séminaire Mvolyé	63	3,70	,685	,086		
Victor Hugo	81	3,72	,615	,068		
Total	431	3,72	,582	,028		
Note : N = 430, ns (p >.05)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérale montrent que l'établissement n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(5, 425) = 0,301$;

$p > 0.05$. En réalité d'après cette étude, quel que soit l'un des six (06) établissements fréquentés aucun n'a d'influence sur les performances scolaires.

4.2.2. Variabilité de la performance scolaire en fonction des catégories des répondants

Tableau 23 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction des catégories des répondants

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
<i>Fonction dans l'établissement</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Erreur standard</i>	<i>dll</i>	<i>F</i>
Personnel enseignant	295	3,687	,626	,036	(2, 428)	1,820 ns
Personnel administratif	63	3,730	,470	,060		
Parent	73	3,831	,458	,053		
Total	431	3,718	,581	,028		
Note : N = 430, ns ($p > .05$)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variance unilatérale montrent que la catégorie dans l'établissement n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(2, 428) = 1,820$; $p > 0.05$.

4.2.3. Variabilité de la performance en fonction des statuts des répondants

L'étude dans sa démarche a retenue trois (03) types de statuts.

Tableau 24 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du statut des enseignants

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
<i>Catégorie</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Erreur standard</i>	<i>dll</i>	<i>F</i>
Contractuel	283	3,685	,630	,037	(2, 423)	1,720 ns
Fonctionnai	73	3,726	,482	,056		

re						
vacataire	70	3,828	,442	,053		
Total	426	3,716	,581	,028		
Note : N = 425, ns (p >.05)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variance unilatérale montrent que le statut d'enseignant n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(2, 423) = 1,720$; $p > 0.05$.

Tableau 25 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du statut du personnel administratif

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
<i>Statut du pers. Admin.</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Erreur std</i>	<i>dll</i>	<i>F</i>
Permanent	46	3,754	,494	,073	(1, 62)	0,876 ns
Temporaire	18	3,630	,426	,100		
Total	64	3,719	,476	,060		
Note : N = 63, ns (p >.05)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variance unilatérale montrent que le statut du personnel administratif n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(1, 62) = 0,445$; $p > 0.05$.

Tableau 26 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du statut des parents d'élèves

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
<i>Statut parent d'élève</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Erreur std</i>	<i>dll</i>	<i>F</i>
Délégué	71	3,821	,460	,055	(1, 71)	1,103 ns
Membre bur.	2	4,167	,236	,166		

APEE						
Total	73	3,831	,458	,054		
Note : N = 430, ns (p >.05)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérale montrent que le statut de parent d'élève n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(1, 71) = 1,103$; $p > 0.05$.

4.2.4. Variabilité de la performance scolaire en fonction de l'âge

Tableau 27 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction de l'âge

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Tranche d'âge	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	dll	F
<= 25 ans	23	3,116	1,038	,216	(6, 424)	5,234***
26-30 ans	30	3,611	,743	,135		
31-35 ans	54	3,716	,540	,073		
36-40 ans	128	3,747	,527	,046		
41-45 ans	101	3,822	,500	,050		
46-50 ans	56	3,726	,485	,065		
> 50 ans	39	3,778	,428	,068		
Total	431	3,718	,581	,028		
Note : N = 430, *** (p <.001)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérale montrent que l'âge affecte significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(6, 424) = 5,234$; $p < 0.001$. En réalité le texte révèle qu'il y a une évolution de la performance en fonction de l'âge.

4.2.5. Variabilité de la performance scolaire en fonction de l'ancienneté

Tableau 28 : Analyse de variances de la performance scolaire en fonction de l'ancienneté

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
<i>Ancienneté</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Erreur standard</i>	<i>dll</i>	<i>F</i>
1-5 ans	231	3,733	,624	,041	(5,425)	0,445 ns
6-10 ans	147	3,670	,560	,046		
11-15 ans	30	3,811	,493	,090		
16-20 ans	17	3,784	,352	,085		
21-25 ans	3	3,667	,000	,000		
+ de 25 ans	3	3,667	,333	,192		
Total	431	3,718	,581	,028		
Note : N = 430, ns (p >.05)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérale montrent que l'ancienneté n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $F(5, 425) = 0,445$; $p > 0.05$.

4.2.6. Variabilité de la performance scolaire en fonction du sexe

Tableau 29: Analyse de variances de la performance scolaire en fonction du sexe

Statistiques de groupes					Test t pour égalité des moyennes		
<i>Genre</i>	<i>N</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Moy. erreur std</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Masculin	235	3,708	,520	,034	-1,022	428	0,307 ns
Féminin	193	3,762	,570	,041			
Note: N =430; F=, 141, p > .05							

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Les résultats du test t montrent que le genre du personnel n'affecte pas significativement la performance scolaire de l'établissement, $t(428) = 0,307$; $p > 0.05$.

4.3. Vérification des hypothèses d'étude

Tableau 30 : moyennes, écart-types et corrélations entre les variables de l'étude

no	Variables	1	2	3	4	5
1	Développement du leadership transformationnel dans l'établissement	-				
2	Maîtrise des zones d'incertitude par les établissements	,439** *	-			
3	Développement des stratégies de profit de l'établissement	,421** *	,573** *	-		
4	Développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires	,326** *	,490** *	,575** *	-	
5	Performance scolaire de l'établissement	,148**	,190** *	,262** *	,418** *	-
Moyenne		4,362	3,731	3,333	3,780	3,720
Ecart-type		0,728	0,690	0,873	0,710	0,581
Note : N = 431, ** (p <.01) ; *** (p <.001)						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

Le tableau 30 présente les moyennes, les écart-types et les corrélations entre les variables de la présente étude. Les résultats montrent de fortes corrélations entre les variables de la présente étude (leadership transformationnel, maîtrise des zones d'incertitude, développement des stratégies de profit et engagement des élèves à leurs projets d'établissements) et la variable dépendante (performance de l'établissement).

4.3.1. Développement du leadership transformationnel et performance scolaire de l'établissement (HR1)

La première hypothèse de recherche (HR1) stipule que le développement du leadership transformationnel influence significativement les performances des établissements. La figure 9 illustre la corrélation entre l'HR1 et la variable dépendante.

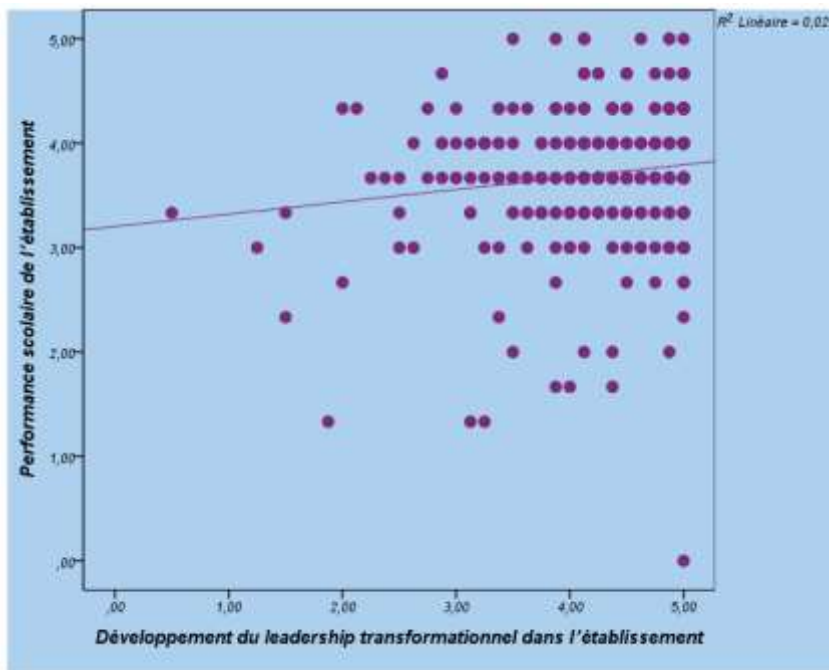


Figure 11 : Nuage des points montrant la corrélation entre le développement du leadership transformationnel et la performance des établissements scolaires

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le développement du leadership transformationnel et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.148$, ($p < 0.001$). La droite de régression sur le nuage permet de visualiser cette situation.

4.3.2. Maîtrise des zones d'incertitude et performance scolaire de l'établissement (HR2)

Concernant la deuxième hypothèse, elle affirme que plus l'établissement maîtrise des zones d'incertitude dans le processus d'organisation des examens de l'OBC, plus il est performant (HR2). Les résultats des analyses montrent une corrélation positive entre cette variable indépendante et la variable dépendante. Cette corrélation est mieux illustrée par la figure 10 qui montre le nuage de corrélation.

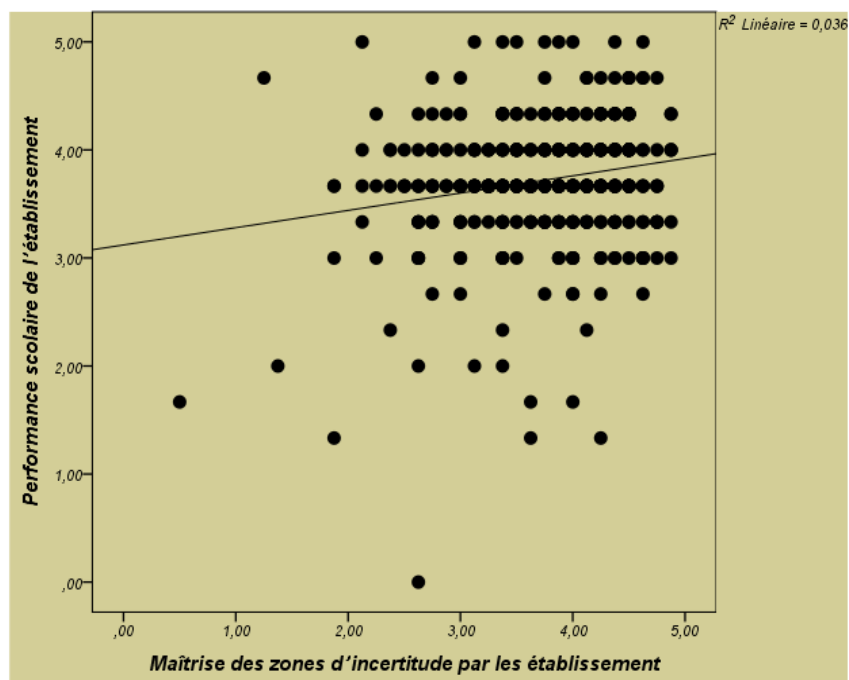


Figure 12 : Nuage des points montrant la corrélation entre la maîtrise des zones d'incertitude dans le processus d'organisation des examens et la performance des établissements scolaires

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre la maîtrise des zones d'incertitude et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.262$, ($p < 0.001$)

4.3.3. Développement des stratégies de profit et performance scolaire de l'établissement (HR3)

Au sujet de la troisième hypothèse, elle déclare que plus l'établissement développe des stratégies de profit financier, plus il est performant. Les analyses effectuées révèlent une corrélation significative entre les deux variables. En d'autres termes plus un établissement développe des stratégies de recherche de profit financier, plus ses performances aux examens de l'OBC sont meilleures. La figure 11 illustrant cette corrélation montre à travers la droite de régression qui en est issue cet état des choses.

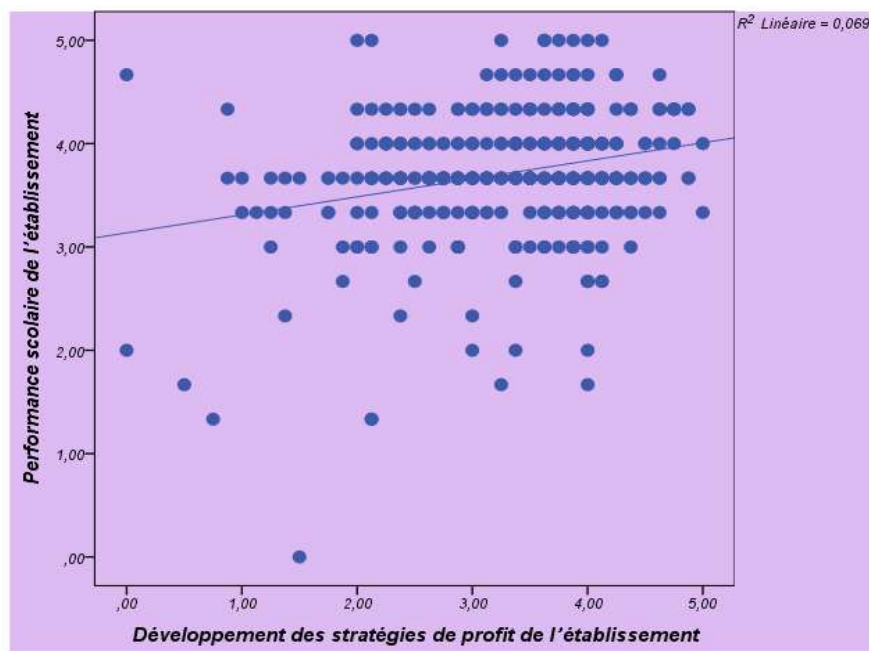


Figure 13 : Nuage des points montrant la corrélation entre le développement des stratégies de profit et la performance des établissements scolaires

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le développement des stratégies de profit et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.190$, ($p < 0.001$).

4.3.4. Développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires et performance scolaire de l'établissement (HR4)

La quatrième hypothèse de la présente démarche dit que plus les élèves d'un établissement développent des stratégies d'engagement au projet scolaire, plus l'établissement est performant. Ici encore l'analyse des données produites du terrain trahie une corrélation positive entre l'engagement des élèves à leur projet scolaire et les performances des établissements aux examens. Plus les élèves d'un établissement sont engagés dans leurs projets scolaires respectifs, plus cet établissement obtient des meilleures performances aux examens. La figure 12 commise pour la circonstance rend mieux compte de cet aspect révélé par l'analyse statistique des données.

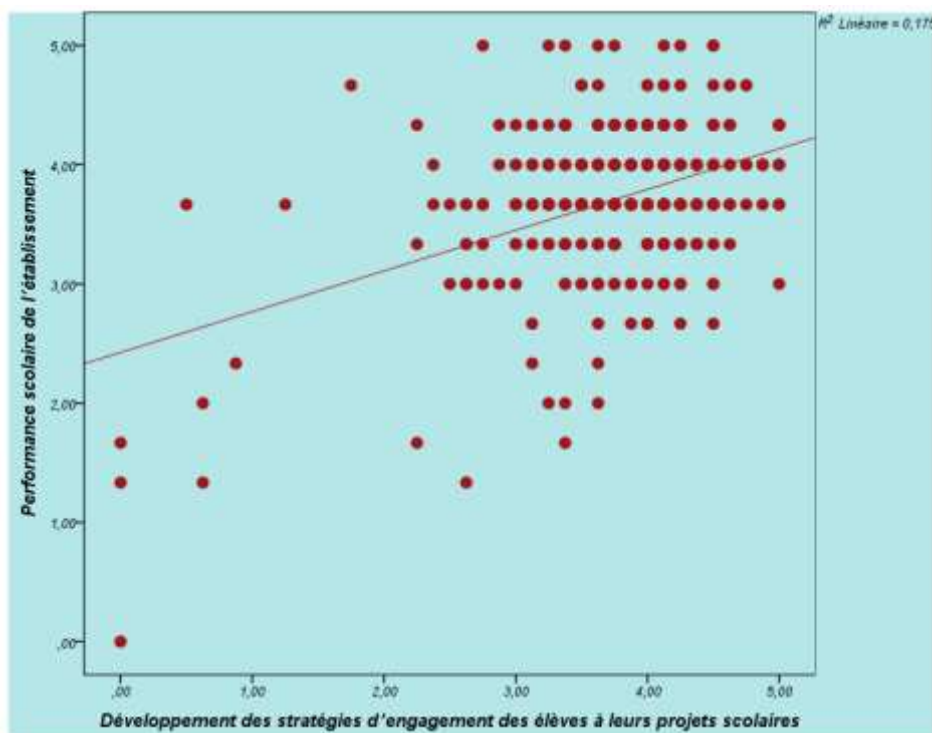


Figure 14 : Nuage des points montrant la corrélation entre le développement des stratégies d'engagement des élèves au projet scolaire et la performance des établissements scolaires

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.418$, ($p < 0.001$).

Les différentes hypothèses retenues par la présente démarche sont effectivement vérifiées. Cependant, l'objectif de cette démarche est bien de mesurer le poids de chacune d'elle dans la performance des établissements.

4.4. Prédiction de la performance scolaire de l'établissement

Tableau 31 : Régression hiérarchisée de la performance scolaire

Modèle	<i>B</i>	<i>ES B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2
1 (Constante)	2,43 9	,188		12,982	0,176** *	0,176** *
Développement du leadership transformationnel dans l'établissement	,012	,040	,015	,291		
Maîtrise des zones d'incertitude par les établissements	-,036	,048	-,042	-,745		

Développement des stratégies de profit de l'établissement	,030	,040	,045	,757		
Développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires	,334	,045	,408* **	7,353** *		
N= 384; *** = p<.001						

Source : obtenu à partir des données du terrain (2016)

L'on remarque en observant le tableau 31, qu'un seul modèle est présenté. Dans ce modèle, le coefficient de la corrélation multiple de Pearson est $R= 0,420$ and $R^2=0,176$ qui signifie que la variable prédictrice (développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires) comptent pour 17,60% dans la variabilité de la performance scolaire de l'établissement. Cela signifie que les autres variables ont un impact sur la performance mais ne pèse pas pour grand-chose. Seul le développement des stratégies d'engagement des élèves à leur projet scolaire pèse pour beaucoup par rapport aux variables retenues. Il importe donc pour les établissements d'insister sur cette variable dans la construction du projet d'établissement.

Le présent chapitre s'est proposé de présenter les résultats issus des données de terrain. L'on a pu scruter tous les aspects en rapport avec les données obtenues du terrain. Il est urgent maintenant de d'échanger sur ces résultats en liens avec les données secondaires issues de la littérature.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Ce chapitre fait un débat autour des résultats obtenus de l'analyse de régression. Elle fait ressortir les apports théoriques, les implications managériales et les limites du travail.

5.1. Discussions des résultats obtenus

Les tests de l'ANOVA ont permis de constater que l'ensemble des variables explicatives entretiennent effectivement des relations positives avec la performance scolaire des établissements. Les tests ont également montré une relation significative entre l'âge des répondants et la performance scolaire. Ce résultat n'avait pas encore suffisamment été exploré dans la littérature c'est-à-dire le lien entre l'âge des parents, du personnel administratif et des enseignants et la performance scolaire. Les tests ont également révélé que l'établissement n'avait aucune influence sur la performance. C'est un résultat contraire à celui de Beck et Murphy¹⁷⁸ qui ont montré que la performance varie avec le type d'établissement fréquenté.

Ensuite, les résultats ont révélé qu'en dépit d'une relation positive trouvée entre la variable explicative «développement du leadership transformationnel dans l'établissement» et la performance scolaire, cette variable explicative n'exerce pas une influence significative sur la performance. Pour ce qui est de la relation positive, ce résultat n'est pas totalement en désaccord non plus avec les constats de Lewin¹⁷⁹ et Likert¹⁸⁰ qui ont révélé que le leadership démocratique ou participatif représente le meilleur style de gestion qui garantit le niveau de performance le plus élevé. Ces auteurs ont démontré qu'un système managérial qui se traduit par un dispositif de facilitation des relations amicales entre les membres de l'établissement, des suggestions des agents, d'encouragement de l'esprit de créativité, la participation aux discussions pour les prises de décisions et la définition des objectifs de qualité était favorable à l'amélioration de la performance.

Par ailleurs, les résultats ont montré que la variable explicative «maîtrise des zones d'incertitude par les établissements dans le processus d'organisation des examens» et la

¹⁷⁸Murphy, J., Beck, L.G. (1995). *School Based Management as School Reform*. Corwin Press, A Sage publication, 216 p.

¹⁷⁹Lewin, K. (1938). *Experiments on Autocratic and Democratic Atmospheres*. *The Social Frontier* No. 37, pp.316-319.

¹⁸⁰Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGrawHill.

variable dépendante entretiennent des relations positives entre-elles. Mais n'exerce pas une influence significative sur la performance scolaire. Ce résultat n'a pas suffisamment fait l'objet de travaux des auteurs. En réalité le lien entre les éléments de fraude et la performance scolaire n'a pas été suffisamment exploré par la littérature.

Aussi, les résultats obtenus montrent que la variable explicative «développement des stratégies de profit de l'établissement» entretient avec la performance scolaire une relation positive. Cependant, cette variable explicative ne pèse pas grand-chose sur l'influence de la performance scolaire. Ici encore, la littérature ne s'est pas suffisamment exprimée. En réalité le lien entre la performance scolaire et les stratégies d'agressivité des établissements en vue de la recherche d'un profit n'a pas beaucoup fait l'objet des travaux des auteurs qui s'intéressent à la performance scolaire.

Il faut rappeler que dans un contexte camerounais, il s'agit d'une variable liée à l'éthique. Dans la mesure où au Cameroun l'école est considérée comme un service social et l'enseignement privé offre ce service qui leur est reconnu comme d'utilité publique. Elle ne doit donc pas faire l'objet de recherche de profit par ses promoteurs. C'est sans doute pourquoi certains responsables de ces établissements ont tôt fait de révéler lors des entretiens informels que tous l'argent qu'ils gagnaient de l'activité du service de l'école, ils l'injectent à nouveau pour des meilleurs résultats.

Enfin, les résultats ont montré que non seulement la variable explicative «développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires» et la variable dépendante entretiennent des relations positives entre-elles, mais aussi elle l'influence significativement. En réalité elle pèse pour 17.60% dans la performance scolaire de ces établissements. L'engagement des élèves, à la connaissance de la présente démarche, n'a pas encore fait l'objet d'une préoccupation en lien avec la performance scolaire.

Mais, l'étude montre bien que c'est la seule variable qui influence et pèse considérablement sur la performance scolaire dans ces établissements. Les travaux existant dans la littérature font référence à l'origine sociale des élèves. Les auteurs comme Bourdieu et Passeron¹⁸¹ ont montré que l'école a été utilisée comme un instrument de reproduction de

¹⁸¹Bourdieu, P. & Passeron ? J-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les éditions de Minuit.

l'ordre social établi. Ce modèle d'explication fait état de ce que le mécanisme de sélection, les méthodes d'apprentissage appliquées dans les écoles ont été mises en place à dessein pour favoriser les élèves issus des milieux aisés. Ils montrent donc que le système pédagogique profite plus aux élèves issus des familles économiquement plus aisées grâce à leur dotation culturelle initialement plus importante que ceux issus des familles défavorisées. L'on constate que ces auteurs ne s'intéressent pas à l'engagement des élèves à réussir dans leurs études.

5.2. Apports empiriques

Du point de vue empirique, ce travail contribue à apporter un éclairage sur la combinaison des facteurs qui déterminent la performance scolaire. Il a mis en évidence la variabilité du développement du leadership transformationnel, la maîtrise des zones d'incertitude (éléments de fraude), le développement des stratégies de profit, le développement des stratégies d'engagement des élèves au projet scolaire et la performance scolaire. Il met également en évidence l'importance du poids de la quatrième variable explicative sur l'influence de la performance soit 17.60%. Il éclaire aussi sur la combinaison des items à considérer pour caractériser les différents facteurs constituant le modèle proposé ici. Il apporte également un argument en plus pour appuyer les hypothèses de l'influence positive des conditions d'apprentissage et la qualité de gestion administrative et pédagogique sur la performance scolaire.

Il apporte des arguments qui vont dans le sens des travaux de Lewin et de Likert relatives au leadership. Les résultats viennent mettre en exergue de nouveaux facteurs qui déterminent la performance scolaire comme les éléments de fraude, le développement des stratégies de recherche du profit par les établissements et l'engagement au projet scolaire par les élèves. Dans la hiérarchisation des facteurs retenus en termes de poids de chacun dans la performance de ces établissements, l'on constate à partir de la réalité implacable des résultats que seul l'engagement des élèves au projet scolaire pèse et ce pour 17.60%.

5.3. Implications managériales

Les résultats de cette étude suggèrent qu'un style de gestion qui soit ouvert aux parties prenantes est nécessaire pour améliorer la performance scolaire. Les résultats indiquent que l'amélioration de la performance exige la mise en place de mécanismes décisionnels qui facilitent l'implication des enseignants, des parents et du personnel administratif. Bubb et

Earley ont eux aussi appuyé la participation des parties prenantes dans le système managérial pour pouvoir maximiser la performance. Un établissement qui intègre les objectifs individuels dans sa stratégie globale de développement verra de moins en moins ces derniers se comporter en passagers clandestins. L'adoption d'un leadership de type transformationnel devrait permettre d'améliorer la performance scolaire. Ainsi, comme Meuret l'a fait remarquer, l'on peut avancer qu'un établissement qui se veut performante devrait instituer un niveau de discipline remarquable, adopter un leadership ouvert et avoir des enseignants de qualité.

En outre le fait de trouver une relation positive entre l'engagement des élèves à leur projet scolaire et la performance scolaires indique les établissements doivent développer des mécanismes de la pétence de l'apprentissage de leurs élèves. L'on observe que sur les quatre facteurs explicatifs, il est le seul qui pèse et considérablement dans la performance scolaire des établissements étudiés.

Par contre le lien positif entre les éléments de fraude, la recherche du profit développé par les établissements avec la performance scolaire dégage l'absence d'une éthique complète. En réalité ces pratiques sociales sont à proscrire dans les établissements. Et l'OBC doit développer des mécanismes de suppression progressive de cette réalité. Il est vrai que si les élèves ne sont pas suffisamment engagés dans leurs projets scolaires respectifs, deux autres facteurs ne peuvent prospérer. Il est claire à lumière des résultats que ce qui fait réussir les établissements aux examens de l'OBC, c'est l'engagement de leurs élèves à leurs projets scolaires.

5.4. Limites du travail et perspectives de recherche

Les résultats de ce travail ont permis de cerner les facteurs à maîtriser du point de vue du management de l'éducation pour comprendre la performance des établissements de l'enseignement secondaire général aux examens de l'OBC. Etant donné les nombreuses similitudes entre ces établissements, ces résultats peuvent être généralisés à l'ensemble des vingt-cinq (25) établissements du cortège des permanents aux classements de l'OBC. Par exemple l'échantillon de l'étude qui est représentatif avec 32% de la base d'échantillonnage. Et le nombre de répondant 431 sur les 600 visés est également parlant.

Toutefois, en vue de mesurer la performance des établissements aux examens de l'OBC, l'initiative a retenu uniquement des variables scolaires. Compte tenu du temps qui a été imparti pour réaliser ce travail, c'est un choix judicieux. Cependant, la démarche aurait pu approfondir le travail pour étudier l'influence des variables extrascolaires sur la performance. Par exemple, l'on aurait pu considérer l'origine sociale des élèves, leur dotation en manuel scolaire, le temps parcouru pour accéder à l'école, leurs conditions nutritionnelles, la profession du père et de la mère. Une telle étude pourrait exiger d'enquêter sur une cohorte d'élèves qui a déjà laissé le milieu scolaire. Il aurait été plus difficile encore parce que d'une part, les établissements ne disposent pas de système d'information à proprement parler pour organiser toutes les données relatives aux élèves.

Par ailleurs, à cause de la migration, l'on aurait risqué de ne pas pouvoir répertorier cette population d'élèves. Pour les travaux à venir, il faut augmenter la taille de l'échantillon en considérant les autres établissements de la liste et les établissements figurant sur les niveaux moyens et en bas des classements de l'OBC ou les établissements qui ont connu des remontés spectaculaires comme le lycée de Ngoulmakong dans ces classement et en intégrant d'autres variables extrascolaires afin de pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire général. Il s'agira de procéder à une triangularisation externe.

Par ailleurs, le fait que seul l'engagement aux projets scolaires des élèves pèses considérablement dans la performance scolaire de ces établissements et seulement pour 17.30% montre qu'il y en a encore à faire. En ce sens qu'il faut retrouver les 80% qui manquent et expliqueront la performance scolaire de ces établissements. D'autres facteurs sont donc à explorer et peut constituer un objet d'étude intéressant. Par exemple renforcer l'analyse ou les effets de l'engagement des autres acteurs sur cette performance scolaire.

Aussi, le fait d'avoir utilisé le questionnaire pour mesurer les éléments de fraude et de recherche de profit peut expliquer le fait que les répondants aient été prudents dans leurs réponses de peur de représailles de la part de la hiérarchie de leurs établissements. Mais, cette limite est à relativiser. En ce sens que des entretiens informels ont été menés auprès des responsables de ces établissements et les éléments de fraude mis en exergue sont relayés dans le présent travail au chapitre 4.

Le chapitre 5 s'est proposé d'établir des liens entre les résultats obtenus et les échos de la littérature sur la performance scolaire. L'on a pu découvrir des résultats concordant, opposés et enrichissant par rapport à la littérature. Ceux-ci ont permis de rendre compte de l'apport de la présente démarche dans la littérature. Les différentes limites dégagées ont généré des possibilités d'investigation sur la question et pourront si les maîtres en jugent pertinente la dignité de la présente initiative, faire l'objet d'une meilleure exploration en thèse.

CONCLUSION GENERALE

Que dire pour conclure simplement que, la présente démarche s'est donné pour objet d'analyser la hiérarchisation des actions des acteurs des établissements scolaires comme déterminants de façon significative leurs performances aux examens de l'OBC. Elle a formulé comme question principale de recherche : quelles sont les stratégies développées par les établissements scolaires qui favorisent significativement leurs performances aux examens du baccalauréat général? L'analyse factorielle de cette question a permis de ressortir quatre questions spécifiques.

L'existence d'une causalité circulaire entre les éléments sus évoqués et les actions rationnelles déployées par les acteurs impliqués dans les examens permettent au sens de cette démarche de comprendre l'influence des performances des établissements. Pour comprendre le problème posé, l'initiative s'est proposé d'analyser les dynamiques des actions rationnelles des acteurs de la gouvernance, de la fraude, de l'engagement des élèves des établissements d'enseignement secondaire. Avec pour ambition d'échelonner les facteurs déterminants les performances des établissements scolaires au baccalauréat général.

L'intérêt étant à la fois scientifique et opérationnel. Sur le plan scientifique il s'est agi de chercher ce que peut apporter l'étude de l'influence des facteurs comme la gouvernance scolaire, la fraude scolaire, de la recherche du profit et de l'engagement des élèves sur la performance scolaire des établissements. Aussi, la démarche permet de déterminer le poids de chacun de ses facteurs dans l'acquisition des performances des établissements au baccalauréat général. Sur le plan opérationnel, ce travail apporte une contribution importante dans le débat qui anime les acteurs du système d'évaluation certificatif de l'OBC. Dans la mesure où l'on est informé sur lequel des facteurs est déterminant pour la performance des établissements d'enseignement secondaire et finalement des élèves.

Les activités de cette démarche se circonscrivent dans les départements du Mfoundi et de la Lékié. Le Mfoundi parce qu'il partage avec le Wouri, les seuls départements qui ont plus de quatre (04) établissements figurant dans ledit classement. Pour avoir un échantillon représentatif, il est important de choisir un site qui dispose d'un nombre considérable de cette catégorie d'établissement. Le département de la Lékié est choisi juste parce qu'il permet avec les deux établissements éligibles qui s'y trouvent de réaliser le prétest de l'instrument de production des données.

L'hypothèse d'étude ou la réponse anticipée à la question de recherche est que les actions des établissements scolaires de Yaoundé ont un lien significatif avec leurs performances au baccalauréat général. L'analyse factorielle de l'hypothèse d'étude et l'ancrage théorique ont permis de décliner quatre variables explicatives. La première hypothèse est que le leadership transformationnel influence significativement les performances des établissements scolaires au baccalauréat général (HR1). La deuxième hypothèse est que plus l'établissement maîtrise des zones d'incertitude dans le processus d'organisation des examens de l'OBC, plus il est performant (HR2).

La troisième hypothèse est que plus l'établissement développe des stratégies de profit financier, plus il est performant au baccalauréat de l'enseignement général (HR3). La quatrième hypothèse est que plus les élèves d'un établissement développe des stratégies d'engagement au projet scolaires, plus l'établissement est performant au baccalauréat général. La VI est : stratégie d'engagement au projet scolaire. Chacune des hypothèses a été déclinée en variable indépendante et variable dépendante. Si la variable dépendante est la même pour chaque hypothèse, la variable indépendante varie d'une hypothèse à l'autre. Et chaque variable a fait l'objet de déclinaison en modalités, indicateurs et items. Ce travail a conduit à la construction du modèle d'analyse théorique.

Il s'agit d'une étude de type quantitative avec questionnaire. Le site d'étude étant Yaoundé la démarche s'est réalisée sur six (06) établissements scolaires à savoir le Collège Jean Tabi, le Collège François Xavier Vogt, le Collège la Retraite, le Collège Fleming, le Séminaire Sainte-Thérèse de Mvolyé et l'Institut Victor Hugo. Dans ces sites, la démarche s'intéresse particulièrement au personnel administratif, personnel enseignant et les parents d'élèves. En réalité, au sein de ces établissements, la démarche est adressée aux membres qui ont un rapport avec les hypothèses formulées.

Il s'agit des membres du personnel administratif (chef d'établissements, responsables pédagogiques, responsables de la discipline, personnels d'appuis), les enseignants, les parents d'élèves (Association des Parents d'Élèves et d'Enseignants) et le président du conseil d'établissement et/ou du fondateur. La difficulté à déterminer avec exactitude le nombre de membres indexés ci-dessus dans chaque établissement a conduit à l'utilisation de l'échantillonnage non probabiliste par quota. Pour chacun des six (06) établissements, l'étude retient cent (100) individus, composés de chacune des catégories suscitées. Plus précisément,

l'on a soixante (60) enseignants, vingt (20) personnels administratifs et vingt (20) parents d'élèves.

La démarche a retenu le questionnaire comme instrument de production des données de terrain. Il a été éprouvé en l'administrant à quinze (15) acteurs de chacun des deux établissements (situé dans le département de la Lékié) figurant dans le classement à savoir le Petit Séminaire Saint Joseph d'EfoK et le Collège Joseph STINZI. Après la pré-enquête qui a permis l'élaboration du questionnaire définitif et la détermination du temps nécessaire pour le remplir (5-10 minutes), l'enquête proprement dite s'est effectuée du 30 octobre au 15 décembre 2016. Avant de se rendre sur le terrain, la démarche a saisi le DDES du Mfoundi pour faciliter l'accès aux sites de production des données.

La méthode de passation du questionnaire était majoritairement d'administration directe. Deux logiciels ont été utilisés pour la saisie et le traitement des données. Tout d'abord, le logiciel cspro 6^e version pour la saisie des données après la phase de la codification et la construction d'un masque de saisi. Les données ont ensuite été transférées sur le logiciel SPSS pour leur analyse. La démarche a convoqué comme indice statistique l'analyse de régression pour analyser les données obtenues du terrain.

Les différents résultats obtenus du terrain montrent les corrélations positives entre les prévisions des hypothèses. Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le développement du leadership transformationnel et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.148$, ($p < 0.001$). La droite de régression sur le nuage a permis de visualiser cette situation. Les résultats montrent aussi qu'il y a une corrélation positive significative entre la maîtrise des zones d'incertitude et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.262$, ($p < 0.001$).

Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le développement des stratégies de profit et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.190$, ($p < 0.001$). Les résultats montrent qu'il y a une corrélation positive significative entre le développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires et la performance scolaire de l'établissement, $r(429) = 0.418$, ($p < 0.001$). Les différentes hypothèses retenues par la présente démarche sont effectivement vérifiées. Cependant, l'objectif de cette démarche est aussi de mesurer le poids de chacune d'elle dans la performance des établissements.

Les résultats permettent de constater qu'un seul modèle est vérifié. Dans ce modèle, le coefficient de la corrélation multiple de Pearson est $R = 0,420$ and $R^2 = 0,176$ qui signifie que la variable prédictrice (développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires) compte pour 17,60% dans la variabilité de la performance scolaire de l'établissement. Cela signifie que les autres variables ont un impact sur la performance mais ne pèse pas pour grand-chose. Il importe donc pour les établissements d'insister sur cette variable dans la construction du projet d'établissement.

Du point de vue empirique, ce travail contribue à apporter un éclairage sur la combinaison des facteurs qui déterminent la performance scolaire. Il a mis en évidence la variabilité du développement du leadership transformationnel, la maîtrise des zones d'incertitude (éléments de fraude), le développement des stratégies de profit, le développement des stratégies d'engagement des élèves au projet scolaire et la performance scolaire. Il met également en évidence l'importance du poids de la quatrième variable explicative sur l'influence de la performance soit 17.60%.

Il éclaire aussi sur la combinaison des items à considérer pour caractériser les différents facteurs constituant le modèle proposé ici. Il apporte un argument en plus pour appuyer les hypothèses de l'influence positive des conditions d'apprentissage et la qualité de gestion administrative et pédagogique sur la performance scolaire. Il apporte des arguments qui vont dans le sens des travaux de Lewin et de Likert relatives au leadership.

Les résultats viennent mettre en exergue de nouveaux facteurs qui déterminent la performance scolaire comme les éléments de fraudes, le développement des stratégies de recherche du profit par les établissements et l'engagement au projet scolaire par les élèves.

La démarche a retenu trois théories pour appréhender le problème posé à savoir les théories de l'analyse stratégique, l'individualisme méthodologique et le leadership transformationnel. La vérification des hypothèses montre que ces théories permettent d'expliquer le fait éducatif soulevé.

Les résultats de cette étude suggèrent qu'un style de gestion qui soit ouvert aux parties prenantes est nécessaire pour améliorer la performance scolaire. Les résultats indiquent que l'amélioration de la performance exige la mise en place de mécanismes décisionnels qui facilitent l'implication des enseignants, des parents et du personnel administratif.

En outre, le fait de trouver une relation positive entre l'engagement des élèves à leur projet scolaire et la performance scolaires indique que les établissements doivent développer des mécanismes de la pétence de l'apprentissage de leurs élèves.

Par contre le lien positif entre les éléments de fraude, la recherche du profit développé par les établissements avec la performance scolaire dégage l'absence d'une éthique complète. En réalité ces pratiques sociales sont à proscrire dans les établissements. Et l'OBC doit développer des mécanismes de suppression progressive de cette réalité. Il est vrai que si les élèves ne sont pas suffisamment engagés dans leurs projets scolaires respectifs, ceux deux autres facteurs ne peuvent prospérer. Il est claire à lumière des résultats que ce qui fait réussir les établissements aux examens de l'OBC, c'est l'engagement de leurs élèves à leurs projets scolaires.

A partir des limites soulevées par ce travail, Pour les travaux à venir, il faudrait augmenter la taille de l'échantillon en considérant les autres établissements de la liste et les établissements figurant sur les niveaux moyens et en bas des classements de l'OBC ; ou les établissements qui ont connu des remontés spectaculaires.

Aussi ces différentes limites dégagées ont généré des possibilités d'investigation sur la question et pourront si les maîtres en jugent pertinente la dignité de la présente initiative, faire l'objet d'une meilleure exploration en thèse.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages

- Bachelard, G. (1995). *Le nouvel esprit scientifique*. Vendôme : Presse Universitaires de France.
- Bass, B. M. (1985). *Performance beyond Expectations*. New York: the Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industry, Military and Educational Impact*. Mahway. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1979). *L'Ecole primaire divisée*. Paris: Maspero.
- Beaud, M. & Latouche D. (1988). *L'art de la thèse: comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire*. Montréal : Boréal.
- Bernard, C. (1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Garnier, Flammarion.
- Bourdieu, P. & Passeron ? J-C. (1970). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les éditions de Minuit.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: PUF.
- Chénier, J. (1984). *La spécification de la problématique, dans Gauthier Benoit (dir) Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses l'Université du Québec.
- Cliché, P. (2015). *Budget public et performance: introduction à la budgétisation axées sur les résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crozier, M. & Erhard, F. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Edition du Seuil
- Dahl, R. (1998). *De la démocratie*. Paris : NOUVEAUX HORIZONS. pp.1-4
- Durkheim, E. (1968). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : P.U.F.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO.
- Grisay, A. (2007). Réflexions sur « l'effet école » in *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris: L'Harmattan.

- Franck, R. (1994). *Faut-il chercher aux causes une raison ? L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin. Lyon : Institut interdisciplinaire d'études épistémologiques.
- Fombrun, C.J., Tichy N.M. & Devanna M.A. (1984). *Strategic human resource management*. New York, Toronto: John Wiley
- Fonkoua, P. & Dzounesse, B. T. (2009). Etat de l'éducation au Cameroun en 2008 In Collection "L'état du Cameroun" (pp. 327-349). Yaoundé : éditions terroirs.
- Grawitz, M. (1974). *Méthodes des sciences sociales* (2^e éd.). Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Paris: Dalloz.
- Hellriegel, D., Slocum, J.W. & Woodman, R.W. (1992/1999). *Management des organization* (1^e éd., 6^e Tirage, p 30-84). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
- Huot, R. (1992). *La pratique de la recherche en sciences humaines*. Boucherville: Gaëtan Morin Editeur.
- Johnes G. (1993). *The Economics of Education*. London: The MacMillan press.
- Kaffo, F.R. (2009). *Misère de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*. Paris: L'Harmattan.
- Likert Rensis. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGrawHill.
- Loubet del Bayle J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.Y. (1996). *Manuel de Recherche en sciences sociales* (2^e ed.). Paris : DUNOD.
- Quivy, R. & Campenhoudt L. et V. (2009). *Manuel de Recherche en sciences sociales* (3^e ed.). Paris : DUNOD.
- Macaire, F. G. & Sabin (1993). *Notre beau métier, manuel de pédagogie appliquée*. Paris : Les Classiques africains.
- Minzberg, H. (1982). *Structure et Dynamique des organisations*. Paris: Les éditions d'organisation

Ndiaye, S. (2008). *Former un enseignant motivé et compétent*. Dakar: Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.

Niskanen W.A. (1971). *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago: Aldine.

Noumba, I. (2008). *Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan.

Olivier, L., Bédard, G. & Ferron J. (2005). *L'Elaboration d'une problématique de recherche*. Paris: L'Harmattan.

Omar, A. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec

Onana, H. F. (2011). *Pratique de la gouvernance au Cameroun, entre désétatisation et démocratisation*. Paris: L'Harmattan.

Rocheleau, J. (1998). *Une approche de gestion pour l'école informatisée*. Montréal : LICEF.

Tsafak, G. (2000). *L'Enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé.

Vautier, C. (2002). *Raymond Boudon Vie-Œuvre-Concept*. Paris : Ellipse

Yao, A. (1999). *La sociologie de Raymond Boudon, essai de synthèse et d'application de l'individualisme méthodologique*. Québec : les Presses de l'Universitaires Laval-l'Harmattan.

Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

2-Articles

Baron, C. (2003). *La Gouvernance, débats autour d'un concept polysémique*. *Droit et société* n°54.

Boozer, M. & Rouse, M. (2001). Intraschool variation in class size: patterns and implications. *Journal of Urban Economics*.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. *Revue française de sociologie*, n° 2, p273-294.

Buckland, P. & Hofmeyr, J. (1993). *Education Governance in South Africa*. Johannesburg: EDUPOL. P.76.

Bubb, S. & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, Vol. 29, No. 1, pp. 23-37.

Brunet luc & Boudreault Richard (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation ». *Éducation et francophonie*, Volume 29, No 2. Récupéré le 29 mai 2016 sur le site :

<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/13-Brunet.html>

Cheung, F. W.M. & Cheng Yin C; (2002). An Outlier Study of Multilevel Self-Management and School Performance. *School Effectiveness and School Improvement* Vol. 13, No. 3, p 253-290; Hong Kong.

Cousin, O. (1998). De l'institution à l'établissement. Le cas des collèges de banlieue. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 2, p303-325.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences». *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.

Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135.

Firebaugh, G. (1979). Assessing Group Effects: A Comparison of Two Methods Sociological. *Methods & Research*, Vol. 7, No. 4, 384-395.

François, J-C. & Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire, Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, Volume 49, p. 93-126.

Fuller, J. B., Patterson, C. E. P., Hester, K., et Stringer, D. Y. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, 78, 271–287.

Garcia, S. & Poupeau, F. (2003). Les contradictions de la "démocratisation, La mesure de la "démocratisation" scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 149, pp. 74-87.

Graddy, K. & Stevens, M. (2003). The impact of school inputs on student performance; an empirical study of private schools in *the United Kingdom, Discussion Paper 146, Department of Economics, University of Oxford.*

Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3) pp. 317-338.

Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Dossiers Education et formations*, n°88.

Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature* (pp.1141-77).

Jensen, M. & Meckling, W. (1976, March). « The theory of the firm: managerial behaviour, agency costs and ownership structure ». *The Journal of Financial Economics* (pp. 305-360).

Kerckhoff, A. (1986). Effects of ability grouping in british secondary schools. *American sociological review*, 51 (pp.842-858).

Kirjavainen, T. & Loikkanen, H. A. (1998). Efficiency differences of Finnish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, 17(4), 377-94.

KJ Klein, Kozlowski S.W.J (2000). From Micro to Meso: Critical Steps in *Conceptualizing and Conducting Multilevel Research, Organizational Research Methods*, Vol. 3, No. 3, 211-236

Lewin, K. (1938). Experiments on Autocratic and Democratic Atmospheres. *The Social Frontier No. 37*, pp.316-319.

Liensol, B. & Meuret, D. (1987). Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat in *Éducation et formations*, n° 11, 25-36.

Lowe, K.B., Kroeck K.G. & Sivasubramaniam, N.(1996). Effectiveness correlates of transformational leadership, and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, P. 385–425.

Lucier, P. (2007). *Gouvernance et direction de l'université*. Récupéré le 20 mai 2015 sur le site :

http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wpcontent/uploads/2013/10/LucierP_2007_Gouvernance_et_direction_de_l_universite.pdf

Mayston, D. J. (2003). Measuring and Managing Educational Performance. *The Journal of the Operational Research Society*. Vol. 54, No. 7 (July, 2003). pp. 679- 691.

Meuret, D. & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47-1, May 2006, 49-79.

Murphy, J., Beck, L.G. (1995). School Based Management as School Reform. *Corwin Press, A Sage publication*, 216 p.

Razafindrakoto, M. & Roubaud, F. (2006). *Introduction thématique. Gouvernance et démocratie en Afrique : la population a son mot à dire*. In *Afrique Contemporaine*, n°220. p.26.

Shamir B., House R.J. & Arthur M.B. (1993) the motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory, *Organization Science*, Vol.4 No.4, p. 577-594.

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *International Institute for educational planning (no. 68)*. Paris: UNESCO.

Tranoy, A. (1999). L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories de la responsabilité et des contrats. *La justice du système éducatif* (pp. 55-76). Paris.

Yammarino, F.J., Dubinsky, A.J., & Spangler, W.D. (1998). Transformational and contingent reward leadership: individual, dyad, and group levels of analysis, *Leadership Quarterly*, 9, 27-54. Warhurst, c. And Thompson, P.(1998). Hands, Hearts and Minds: Changing Work and Workers at the End of the Century, in C. WARHURST and P. THOMPSON (Eds) *Workplaces of the Future*, Basingstoke, Macmillan.

Wössmann, L. (2003). «Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence ». *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), pp. 117-170.

Wyatt, T. (1996). School effectiveness research; dead end, damp squib or smouldering fuse. Issue in *Educational Research*, 61 (1), 79-112.

3-Revues, rapports périodiques et documents divers

Ambombo, M. (2016, juillet). Péril sur les résultats du baccalauréat. *Journal Mutation* N°4181.

Banque Mondiale (2008). Governance management and accountability in secondary education in subsaharan Africa. Récupéré le 2 octobre 2016 sur le site :

<http://siteresources.Worldbank.org>.

- BLACKORBY, J., & WAGNER M. (1996). « *Longitudinal Post school Outcomes of Youth with Disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study* ». *Exceptional Children*, 62(5), pp. 399-413.
- Borden, A. M. (2003). *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for Change or Subjects of Change? Inter-American Development Bank.*
- Bradley, P. & Charbonneau, D. (2004). Le leadership transformationnel : au carrefour de l'ancien et du nouveau. *Revue militaire canadienne*. pp.1-14
- CONAC. (2010). *Stratégie nationale de lutte contre la corruption 2010-2015*. Yaoundé-Cameroun.
- CONFEMEN. (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire (document de réflexion)*.
- Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (1998). *L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO*. Paris : UNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation, juillet-décembre 2003*.
- ECOBAC (2013). *Palmarès des établissements aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (8^e édition)*. Yaoundé: OBC.
- Glazerman, S. (1998). *School Quality and Social Stratification: The Determinants and Consequences of Parental Choice*. Communication au congrès de l'American Educational Research Association, San Diego.
- Hallak, J. et Poisson M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Paris: Archive IIEP-UNESCO.
- Hopkins, d. And Jackson, d. (2003). Building the capacity for leading and learning, in: *a. Harris, c. Day, d. Hopkins, m. Hadfield, a. hargreaves and c. Chapman (eds) effective leadership for school improvement, london, routledge falmer.*
- Joumard, R. (2009). *Le concept de gouvernance*. Paris: Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité.
- Klibi, S. (2004). *De l'utilité du concept de gouvernance*. Ali Sedjari (dir. 2004), *Gouvernance et conduite de l'action publique au 21^e siècle*.

Lavery, M. (2003). Les différences de réussite d'un établissement à l'autre. Le cas de deux collèges de Martinique.

Maroy, C. (1992). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. Université catholique de Louvain (Études et documents), 24 p.

Meuret, D. (2000). Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection. *Université de Bourgogne- IREDU*.

MINEDUC (1995). *Rapport général des états généraux de l'éducation*. Yaoundé, 22-27 mai 1995.

MINESUP. (2015). *L'Offre de formation dans l'enseignement supérieur privé au Cameroun*. Publication de l'Inspection Générale des Affaires Académiques.

MINESEC., MINEBASE., MINEFP. & MINESUP. (2006). *Document de stratégie sectorielle de l'éducation*.

MINESEC. (2014). *Annuaire statistique MINESEC*.

OCDE. (2005). *The Learning Environment and the Organisation of Schooling, Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*, Paris 2004.

Rajonhson, L. (2006 ; mars). *Etude locale sur les caractéristiques des écoles efficaces dans la province de Toamasina - Madagascar, Libreville, Gabon, 27-31*.

Robin, J-M. (2009). *Qu'est-ce qu'un bon professeur ? Regards de personnels de direction*.

Sashkin, M. (2004). Transformational leadership approaches, the nature of leadership J. Antonakis, A. T. Cianciolo et R. J. Sternberg. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 438;

Teddlie, C. & Reynolds D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer press.

Thurlow, M. L., Christienson, S., Sinclair M. F. & Johnston, D. R. (2002). « *Students with Disabilities who Dropout of School : Implications for Policy and Practice* ». Issue Brief, I (2). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.

4-Dictionnaires, encyclopédies et lexiques

Birou, A. (1966). *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Paris : Les Editions Ouvrières

Capul, J-Y. & Garnier, O. (1999). *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Paris : HATIER.

Champy & Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.). Paris : Retz.

La Borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan.

Larousse (2000). *Dictionnaire du français d'aujourd'hui* (édition 2000). Paris: Larousse.

Le Robert, P. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Petit Robert.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Eska.

Mucchielli, A. & Mucchielli, R. (1969). *Lexique des sciences sociales*. Paris : ESF.

5-Mémoires et thèses

Dieng, B.D. (2007, juin). *Les déterminants de la réussite à l'Université. Vers une modélisation dans le contexte sénégalais*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite de l'Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.

Eliccel, P. (2010, octobre). *Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : Le cas du département du Centre*. Mémoire soutenu à l'Institut Aimé Césaire.

Ngonga, H. (2010, mars). *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun (thèse de doctorat)*. Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

6-Lois et textes réglementaires divers

Loi n° 004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.

Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur

Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun

Décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire

Décret N°95/035 du 25 février 2005 portant organisation des examens baccalauréats

Arrêté N°15/B1/10431/MINEDUC/IGP/ESP/ETP/DESG/DETP/DEXC du 22 février 2005 portant organisation des examens probatoires de l'enseignement secondaire.

TABLE DE MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ANNEXES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'EDUTE	8
1.1. Introduction	8
1.2. Contexte de l'étude	9
1.2.1. Des faits observés au diagnostic de recherche	9
1.3. Problème de recherche	22
1.4. Position théorique du problème	26
1.5. Objectifs de la recherche	27
1.5.1. Objectif général de la recherche	27
1.5.2. Objectifs spécifiques	27
1.6. Intérêts de la recherche	28
1.7. Délimitation de l'étude	29
1.7.1. Délimitation théorique	29
1.7.2. Délimitation temporelle	30
1.7.3. Délimitation spatiale	30
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE	31
2.1. Approche conceptuelles	31
2.1.1. Etablissement scolaire	31
2.1.2. Performance scolaire	34
2.1.3 Office du Baccalauréat du Cameroun	36
2.1.4. Gouvernance scolaire	39
2.1.5. Profit scolaire	42
2.1.6. Fraude scolaire	43
2.2. Revue de la littérature	45

2.2.1. Influence des caractéristiques des établissements et performances	45
-origine sociale des élèves et performance scolaire	45
- l'effet-établissement et la performance scolaire.....	46
- l'effet-classe et performance scolaire	52
2.2.2. Influence des formes de management et de leadership sur performance scolaire	54
-théorie positive de l'agence et performance scolaire	54
- choix public, autonomie des établissements et performance scolaire	56
Leadership et performance scolaire	60
- Leadership partagé et modèle de gestion managérial	63
Organisation et performance Scolaire	65
- Bureaucratie professionnelle versus coopération professionnelle.....	67
2.2.3. Littérature sur la Performance scolaire au Cameroun	70
2.2.4. Limites des éléments de la littérature actuelle sur la performance	71
2.3. Cadre théorique	72
2.3.1. Théorie de l'analyse stratégique	74
2.3.2. Théorie de l'individualisme méthodologique	80
2.3.3. Théorie du leadership transformationnel	87
CHAPITRE III : CADRES METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	94
3.1. Opérationnalisation de l'hypothèse de l'étude.....	94
3.1.1. Hypothèse d'étude et ses variables	94
3.1.2. Hypothèses spécifiques, variables, modalités, indicateurs et items	95
3.2. Type d'étude.....	99
3.3. Site, population et échantillon de l'étude.....	99
3.3.1. Sites de l'étude.....	99
3.3.2. Population de l'étude	99
3.3.3. Echantillon de l'étude	100
3.4. Instrument d'investigation.....	100
3.4.1. Construction de l'instrument d'investigation.....	100
3.4.2. Présentation du questionnaire d'enquête	101
3.5. Démarches de terrain	102
3.6. Techniques de traitement des données	103

3.7. Outil d'analyse de données	104
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	107
4.1. Présentation descriptive des données	107
4.1.1. Distribution des répondants selon les établissements	107
4.1.2. Distribution des répondants selon la catégorie des répondants dans l'établissement	108
4.1.3. Distribution des répondants selon le statut professionnel	109
4.1.4. Distribution des répondants selon l'ancienneté	114
4.1.5. Distribution des répondants selon l'âge	115
4.1.6. Distribution des répondants selon le développement du leadership transformationnel	117
4.1.7. Distribution des répondants selon la maîtrise des zones d'incertitude	118
4.1.8. Distribution des répondants selon les stratégies de profit de l'établissement	120
4.1.9. Distribution des répondants selon les stratégies d'engagement des élèves	122
4.1.10. Distribution des répondants selon la performance scolaire de l'établissement	123
4.2. Variabilité de la performance scolaire en fonction des caractéristiques de l'étude	124
4.2.1. Variabilité de la performance en fonction de l'établissement	124
4.2.2. Variabilité de la performance scolaire en fonction des catégories des répondants	125
4.2.3. Variabilité de la performance en fonction des statuts des répondants	125
4.2.4. Variabilité de la performance scolaire en fonction de l'âge	127
4.2.5. Variabilité de la performance scolaire en fonction de l'ancienneté	128
4.2.6. Variabilité de la performance scolaire en fonction du sexe	128
4.3. Vérification des hypothèses d'étude	129
4.3.1. Développement du leadership transformationnel et performance scolaire de l'établissement (HR1)	130
4.3.2. Maîtrise des zones d'incertitude et performance scolaire de l'établissement (HR2)	130
4.3.3. Développement des stratégies de profit et performance scolaire de l'établissement (HR3)	131
4.3.4. Développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires et performance scolaire de l'établissement (HR4)	132

4.4. Prédiction de la performance scolaire de l'établissement.....	133
CHAPITRE V : DISCUSSION	135
5.1. Discussions des résultats obtenus	135
5.2. Apports empiriques	137
5.3. Implications managériales	137
5.4. Limites du travail et perspectives de recherche.....	138
CONCLUSION GENERALE	141
REFERENCES BIBLIOGRAPHIES	146
TABLE DE MATIERES	156
ANNEXES	160

ANNEXES

ETUDE D’EVALUATION DU POIDS DES FACTEURS QUI DETERMINENT LES PERFORMANCES DES ETABLISSEMENTS AU BACCALAUREAT GENERAL

QUESTIONNAIRE SUR LE POIDS DES FACTEURS DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE

Les données collectées dans le cadre de cette étude sont encadrées par la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun. Cette loi stipule que toutes informations collectées lors des recensements ou enquêtes statistiques sont confidentielles et ne peuvent être utilisées qu'à des seules fins d'analyses statistiques.

Questionnaire N°.....

I-Développement du leadership transformationnel dans l'établissement

Choisir en encerclant parmi les cinq (05) propositions **1-Jamais; 2-Rarement; 3-Parfois; 4-Souvent; 5-Toujours**, la réponse qui vous correspond pour chacune des questions ci-dessous.

1-votre établissement intègre-t-il un projet d'établissement soutenu ? **1 2 3 4 5**

2-Tous les acteurs de votre établissement sont-t-ils impliqués dans la construction du projet d'établissement ? **1 2 3 4 5**

3-La transparence et la rigueur de la gestion des ressources éducatives disponibles sont-elles observées dans votre établissement ? **1 2 3 4 5**

4-Votre établissement intègre-t-il la culture de planification, du suivi et de l'évaluation des résultats des élèves ? **1 2 3 4 5**

5-Votre établissement promeut-t-il l'esprit d'initiative ? **1 2 3 4 5**

6-Votre établissement promeut-il la formation continue ? **1 2 3 4 5**

7-Votre établissement développe-t-il les inspections conseils menées par le chef d'établissement ? **1 2 3 4 5**

8-Votre établissement développe-t-il l'amitié entre ses acteurs ? **1 2 3 4 5**

II-Maîtrise des zones d'incertitude par les établissements.

Choisir en encerclant parmi les cinq (05) propositions **1-Jamais; 2-Rarement; 3-Parfois; 4-Souvent; 5-Toujours**, la réponse qui vous correspond pour chacune des questions ci-dessous.

9-Votre établissement présente-t-il aux examens tous les élèves régulièrement inscrits en son sein ? **1 2 3 4 5**

10-Votre établissement utilise-t-il d'autres établissements comme écrans par lesquels ils présentent leurs élèves jugés faibles ? **1 2 3 4 5**

11-Votre établissement améliore-t-il les livrets de ses candidats qu'il présente aux examens de l'OBC ? 1 2 3 4 5

12-Les inspecteurs de pédagogie interviennent-ils directement ou indirectement aux cours de remise à niveau des élèves des classes d'examen organisés pendant les différents congés ? 1 2 3 4 5

13-Votre établissement dispose-t-il des ressources financières importantes ? 1 2 3 4 5

14-Votre établissement dispose-t-il des conditions de travail confortables ? 1 2 3 4 5

15-Y a-t-il des inspecteurs pédagogiques qui travaillent pour votre établissement? 1 2 3 4 5

16-L'établissement dispose des infrastructures de qualité relativement au contexte camerounais ? 1 2 3 4 5

III-Développement des stratégies de profit de l'établissement

Choisir en encerclant parmi les cinq (05) propositions **1-Jamais; 2-Rarement; 3-Parfois; 4-Souvent; 5-Toujours**, la réponse qui vous correspond pour chacune des questions ci-dessous.

17-Votre établissement développe-t-il sa publicité ? 1 2 3 4 5

18-Votre établissement intègre-t-il les échanges qualité dans son fonctionnement ? 1 2 3 4 5

19-Votre établissement intègre-t-il l'évaluation par les élèves ? 1 2 3 4 5

20-Votre établissement sélectionne-t-il à l'entrée, les meilleurs candidats? 1 2 3 4 5

21-Votre établissement peut-il recruter un élève dont il a exclu ? 1 2 3 4 5

22-Votre établissement dispose-t-il des actionnaires ? 1 2 3 4 5

23-Votre établissement est-il le fruit d'un contrat de privatisation ? 1 2 3 4 5

24-Votre établissement rémunère-t-il à la tâche ? 1 2 3 4 5

IV-Développement des stratégies d'engagement des élèves à leurs projets scolaires.

Choisir en encerclant parmi les cinq (05) propositions **1-Jamais; 2-Rarement; 3-Parfois; 4-Souvent; 5-Toujours**, la réponse qui vous correspond pour chacune des questions ci-dessous.

25-Les élèves de votre établissement sont-ils épanouis ? 1 2 3 4 5

26-Les taux d'absentéisme des élèves de terminal sont-ils importants dans l'établissement ? 1 2 3 4 5

27-Le taux de sanctions disciplinaires des élèves de terminal sont-ils important dans l'établissement ? 1 2 3 4 5

28-Les élèves de terminal font-ils toujours les devoir proposés par les enseignants ? 1 2 3 4 5

29-Les élèves de terminal s'impliquent-ils aux séances de remédiation organisées par l'établissement ? 1 2 3 4 5

30-Les élèves de terminal sollicitent-ils les enseignants pour leurs initiatives de devoir ? 1 2 3 4 5

31-Les élèves de terminal s'impliquent-ils lors des séquences d'enseignement-apprentissage ? 1 2 3 4 5

32-Chaque élève de terminal de l'établissement dispose-t-il d'un emploi de temps pour l'étude ? 1 2 3 4 5

V-Performance scolaire de l'établissement.

33-Votre établissement est-il classé dans le cortège des leaders de l'OBC ?

1 2 3 4 5

34-Votre établissement améliore-t-il d'année en année son pourcentage au baccalauréat général ? 1 2 3 4 5

35-Votre établissement régresse-t-il dans son pourcentage d'année en année au baccalauréat général ? 1 2 3 4 5

INFORMATIONS SOCIODEMOGRAPHIES DU REpondant

36-Nom de l'établissement :

37-Catégorie : Enseignant (1)..... Personnel administratif (2)..... Parent d'élève (3).....

38-Ancienneté dans l'établissement : (Années)

39-Statut professionnel

Enseignant : Fonctionnaire (1).....Permanent (2).....vacataire(3).....

Personnel : Permanent (1).....Temporaire (2).....Tâcheron (3).....

Parent : Délégué (1).....Membre du bureau de l'APEE (2)...Membre du conseil d'établissement (3).....

40-Age..... ans

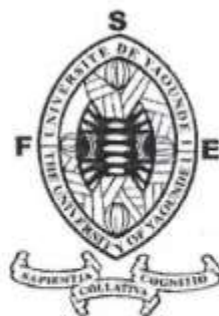
41-Genre : 1-Masculin..... 2-Féminin.....

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE CURRICULA
 ET EVALUATION

 Option : Management de
 l'Education



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF CURRICULA
 AND EVALUATION

 Option : Educational
 Management

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Barnabé MBALA ZE**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que **Monsieur René BONONO BAKOTA**, Matricule 14J3490 est étudiant en 5^e année (**Master II**) au Département de Curricula et Evaluation, Option Management de l'Education. Il doit effectuer, pour l'obtention de son diplôme de Master II, et sous la direction du **Professeur Pierre FONKOUA** une recherche portant sur le thème : « *établissements scolaires et performances aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun* ».

Je vous saurais gré de lui fournir toutes les informations, assistances et les facilités susceptibles de l'aider dans ses recherches.

En foi de quoi, cette attestation lui est délivrée pour valoir et servir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le... **1.1. JUL. 2016**

LE DOYEN

Barnabé MBALA ZE
Professeur

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
 EVALUATION

 Option : Management de
 l'Education



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF CURRICULA AND
 EVALUATION

 Option : Educational Management

Tél : 699 943 600

E-mail : pfonkoua2001@yahoo.fr

LETTRE DE RECOMMANDATION

Je soussigné, **Pierre FONKOUA**, Professeur titulaire des universités, Chef de Département des Sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, recommande vivement **René BONONO BAKOTA** pour le stage académique qu'il sollicite au sein de votre structure afin de faciliter la réalisation de son mémoire de fin de formation.

René BONONO BAKOTA, Matricule 14J3490 est étudiant en 5^e année (Master II) au Département de Curricula et Evaluation, filière Management de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. Il prépare en ce moment et sous ma direction un mémoire sur le thème : « *établissements scolaires et performances aux examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun* ».

Je vous saurais gré de lui fournir toutes les informations, assistances, encadrements et les facilités susceptibles de l'aider dans ses recherches pour un travail de qualité.

En foi de quoi, je formule cette lettre de recommandation pour valoir et servir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 20 juillet 2016


Prof. Pierre Fonkoua



MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

 DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE

 DELEGATION DEPARTEMENTALE POUR LE MFOUNDI

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

 REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE

 MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION

B.P : 33 097 Tél. : 22 22 84 68

Yaoundé, le **28 OCT 2016**

N° **076** /14/L/MINESEC/DRES-CE/DDES-MF

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

A

Mesdames et Messieurs les Chefs d'Etablissements :

- Collège Jean Tabi
- Collège François Xavier Vogt
- Collège la Retraite
- Collège Fleming
- Séminaire Sainte Thérèse de Mvolyé
- Institut Victor Hugo

Objet : Recommandation en vue d'une étude
 du poids des facteurs déterminant les performances
 des établissements au Baccalauréat Général

Dans le cadre de sa formation en Master 2 en Management de l'Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I,

J'ai l'honneur de vous faire connaître que Monsieur **René BONONO BAKOTA**, entend procéder aux enquêtes d'opinions d'octobre à décembre 2016 auprès du personnel administratif, du personnel enseignant et des parents d'élèves de vos établissements respectifs. Il s'agit d'une enquête réalisée dans le cadre d'une étude sur le poids de certains facteurs qui déterminent la performance scolaire des établissements aux examens de l'OBC. Le but est notamment de définir le ou les facteur(s) le ou les plus important(s) qui déterminent les performances des meilleurs établissements aux examens de l'OBC.

En vue d'assurer la réussite de ces opérations, je vous recommande de bien vouloir faciliter à l'impétrant, l'accès aux informations disponibles auprès des acteurs suscités dans vos établissements respectifs.

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL



Mooogo Ebanda Fidelice
PLEG

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Pays - Tonks - Paoc

 MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
 DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MBOUNDI

 COLLEGE PRIVE LAIC FLEMING
 N° d'immatriculation: 51K2GSFD112596094
 B.P. 9172 YAOUNDE TEL: 242 14 87 87

REPUBLIC OF CAMEROON
 Pays - Tonks - Paoc

 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
 REGIONAL DELEGATION FOR CENTRE
 DIVISIONAL DELEGATION OF MBOUNDI

 COLLEGE PRIVE LAIC FLEMING
 P.O.BOX: 9172 YAOUNDE TEL: 242 14 87 87

Yaoundé, le 18 Novembre 2016

Chers parents,

Dans le cadre de ses travaux de recherche portant sur le thème « *Etablissements scolaires et performances aux examens officiels* », Un enseignant chercheur nous a été recommandé par la hiérarchie pour mener une enquête d'opinion auprès du personnel du collège et des parents.

Aussi, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-joint et de le retourner par l'entremise de votre enfant le lundi 21 novembre 2016.

Merci de votre bonne collaboration ;

La Direction



Ministère des Enseignements Secondaires

Office du Baccalauréat du Cameroun

République du Cameroun
Paix - Travail - Patrie

LE CORTÈGE DES LEADERS

N°	Établissements	Ville	Région	Rang		
				2014	2013	2012
1	COLLEGE JEAN TABI	Yaoundé	Centre	1 ^{er}	1 ^{er}	2 ^e
2	COLLEGE LIBERMANN	Douala	Littoral	3 ^e	2 ^e	1 ^{er}
3	COLLEGE FRANÇOIS XAVIER VOGT	Yaoundé	Centre	2 ^e	4 ^e	3 ^e
4	COLLEGE LA CONQUETE	Douala	Littoral	4 ^e	6 ^e	4 ^e
5	COLLEGE JACQUES DE BERNON	Maroua	Extrême-Nord	8 ^e	8 ^e	7 ^e
6	COLLEGE DE LA RETRAITE	Yaoundé	Centre	7 ^e	11 ^e	9 ^e
7	SEMINAIRE SAINT PAUL	Mbalmayo	Centre	12 ^e	9 ^e	5 ^e
8	COLLEGE HENRI DUMONT	Douala	Littoral	6 ^e	17 ^e	16 ^e
9	COLLEGE ADONAI	Douala	Littoral	18 ^e	15 ^e	6 ^e
10	PETIT SEMINAIRE SAINT JOSEPH D'EFOK	Obala	Centre	10 ^e	14 ^e	13 ^e
11	COLLEGE FLEMING	Yaoundé	Centre	16 ^e	10 ^e	17 ^e
12	SEMINAIRE SAINTE THERESE DE MVOLYE	Yaoundé	Centre	47 ^e	5 ^e	15 ^e
13	COLLEGE JOSEPH STINZI	Obala	Centre	11 ^e	34 ^e	12 ^e
14	INSTITUT VICTOR HUGO	Yaoundé	Centre	20 ^e	22 ^e	11 ^e
15	LYCEE BILINGUE DE MBOUDA	Mbouda	Ouest	22 ^e	18 ^e	21 ^e
16	COLLEGE SAINT CŒUR DE MARIE	Mbalmayo	Centre	15 ^e	21 ^e	28 ^e
17	LYCEE BILINGUE DE NDOP	Ndop	Nord-Ouest	14 ^e	30 ^e	22 ^e
18	LYCEE DE BEPANDA	Douala	Littoral	26 ^e	20 ^e	14 ^e
19	COLLEGE SAINT JOSEPH	Bandjoun	Ouest	19 ^e	19 ^e	33 ^e
20	COLLEGE SAINTE THERESE DE MVA'A	Okola	Centre	31 ^e	13 ^e	20 ^e
21	COLLEGE FONDATION KAMTCHOUM NDAMI	Douala	Littoral	17 ^e	37 ^e	24 ^e
22	LYCEE BILINGUE DE BAFOUSSAM	Bafoussam	Ouest	25 ^e	25 ^e	44 ^e
23	COLLEGE HERPHIL	Douala	Littoral	27 ^e	45 ^e	27 ^e
24	LYCEE BILINGUE DE BAMENDA	Bamenda	Nord-Ouest	37 ^e	27 ^e	26 ^e
25	COLLEGE BARY	Batouri	Est	38 ^e	36 ^e	49 ^e

Les permanents au sommet du Palmarès de l'OBC
en 2012-2013-2014

Fait à Yaoundé, le 02 FEV. 2015
Le Directeur de l'Office du Baccalauréat du Cameroun,



Dr. Mbatogo L'oharis