

PASEC2014
PERFORMANCES DES
SYSTÈMES ÉDUCATIFS
EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE
FRANCOPHONE
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen

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

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

© PASEC, 2015
Tous droits réservés

Publié en 2015 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-91-33-161-9

Conception et réalisation graphique : Jenny Gatién
Relecture : Marie-Eve Bisson et Barnaby Rooke
Appui communication : Performances Group

Photo de la page de couverture
© Partenariat mondial pour l'éducation

Ce rapport est également disponible en version électronique et en anglais sur www.pasec.confemen.org

PASEC 2014
PERFORMANCES DES
SYSTÈMES ÉDUCATIFS
EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE
FRANCOPHONE
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

Sigles et acronymes

APR	Année la plus récente
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
EPT	Éducation pour tous
IDH	Indice de développement humain
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
IPS	Indice de parité des sexes
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
NIHCD	National Institute of Child Health and Human Development
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
PAC	Plan d'amélioration collective des apprentissages scolaires
PAI	Plan d'amélioration individuelle des apprentissages scolaires
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
QCM	Question à choix multiples
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Liste des rédacteurs

Rédacteurs

- Jacques MALPEL, *Coordonnateur du PASEC*
- Dr Oswald KOUSSIHOUÉDE, *Conseiller Technique/Chef de la division Gestion des données et analyses statistiques, PASEC*
- Vanessa Aye SY, *Conseillère Technique/Chef de la division Instruments et procédures d'enquête, PASEC*
- Dr Labass Lamine DIALLO, *Conseiller Technique, PASEC*
- Priscilla GOMES, *Conseillère Technique, PASEC*
- Moussa HAMANI OUNTENI, *Conseiller Technique, PASEC*
- Hilaire HOUNKPODOTE, *Conseiller Technique, PASEC*
- Antoine MARIVIN, *Conseiller Technique, PASEC*
- Bassile Zavier TANKEU, *Conseiller Technique, PASEC*

Membres du Comité scientifique du PASEC

- Pr François NDEBANI, *École Normale Supérieure - Université Marien Ngouabi de Brazzaville, Congo, Président du Comité scientifique*
- Jean Claude EMIN, *Ancien sous-directeur de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, Ministère de l'Éducation nationale, France*
- Pr Christian MONSEUR, *Département Éducation et Formation - Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation - Université de Liège, Belgique*
- Pr Agnès FLORIN, *Centre de Recherche en Éducation - Faculté de Psychologie - Université de Nantes, France*
- Pr Boubacar NIANE, *Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal*
- Dr Alain Patrick NKENGNE NKENGNE, *Analyste des politiques éducatives - UNESCO-IIEP Pôle de Dakar, Sénégal*
- Dr François SAWADOGO, *Directeur de l'Unité de formation et de recherche en Lettres et sciences humaines - Université de Koudougou, Burkina Faso*

Consultants ayant appuyé le PASEC dans les travaux de l'évaluation PASEC2014

Experts de l'Université de Nantes (Validation des instruments)

- Dr Isabelle NOCUS, *Maître de conférences en Psychologie du développement*
- Pr Philippe GUIMARD, *Professeur de psychologie du développement et de l'éducation, membre du Centre de Recherche en Éducation de Nantes*

Experts de l'Université de Liège (Validation des instruments et développement des échelles de compétences)

- Michèle LEJONG, *Attachée de recherche*
- Françoise CRÉPIN, *Attachée de recherche*
- Pr Patricia SCHILLINGS, *Chercheur en sciences de l'éducation*
- Pr Annick FAGNANT, *Chercheur en sciences de l'éducation*

Australian Council for Educational Research (ACER) (Analyses psychométriques des tests)

- Alla BEREZNER, *Chercheur associé principal*
- Dr Wolfram SCHULZ, *Directeur du programme de recherche sur les enquêtes internationales*
- Greg MACASKILL, *Chercheur associé senior*
- Dr Alexander DARAGANOV, *Chercheur associé senior/Gestionnaire de données*

Ce rapport a été produit sous la supervision et le suivi administratif de Monsieur Boureima Jacques KI, Secrétaire Général de la CONFEMEN, et le soutien du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN. L'évaluation PASEC2014 a bénéficié du soutien politique des Ministres et de l'implication effective et efficace des équipes nationales des dix pays évalués.

Remerciements

Ce rapport de l'enquête PASEC 2014 a été le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN basée à Dakar et ses équipes nationales dans les pays participants, à savoir le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

Le PASEC remercie également les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et orientation stratégique tout au long du processus, ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque Mondiale et la Coopération Suisse. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu être réalisé.

Le comité scientifique du PASEC a apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par sa validation des exercices d'évaluation ainsi que du rapport lui-même. Le PASEC exprime sa sincère gratitude à ses membres.

Enfin, le personnel du Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN est remercié pour son appui technique et administratif.

La CONFEMEN se joint à ces remerciements et adresse sa profonde gratitude et ses vives félicitations à toutes ces personnes dont la coopération a été primordiale pour la production de ce premier rapport international.

Avant-propos

La communauté internationale a réaffirmé son engagement en faveur d'une éducation inclusive et de qualité pour l'après 2015, et ceci, à travers le Cadre d'action pour l'Éducation 2030 adopté au cours du Forum mondial sur l'éducation, tenu à Incheon en Corée du Sud en mai 2015. Cet engagement nécessite une mobilisation soutenue de tous les acteurs pour construire des systèmes éducatifs solidement intégrés dans le processus de développement durable des nations.

La CONFEMEN, en tant que conférence ministérielle francophone en éducation, ayant adhéré à la Déclaration d'Incheon en 2015 et a réaffirmé sa volonté d'accompagner les pays vers ces objectifs en favorisant un espace d'expertise et de solidarité francophone à travers son Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC). Ce programme a produit des données et des analyses sur les performances des systèmes éducatifs et les facteurs qui concourent à la qualité de l'éducation, par l'intermédiaire d'enquêtes à grande échelle sur les acquis des élèves au primaire.

En deux décennies, le PASEC a réalisé près de quarante évaluations nationales dans plus d'une vingtaine de pays en Afrique subsaharienne, dans l'Océan Indien, au Moyen-Orient et en Asie du Sud-Est.

Depuis 2012, les missions du PASEC ont évolué pour mieux répondre aux nouvelles attentes des pays et de la communauté internationale, qui demandent davantage de mesures des acquis scolaires. La valeur ajoutée de la nouvelle approche adoptée est de mettre l'accent sur la comparabilité des résultats des différentes évaluations nationales. La mesure sur une échelle commune des compétences des élèves de différents pays, en début (2ème année) et fin de scolarité (6ème année) primaire, permet désormais de mieux analyser et comprendre l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, à l'instar d'autres programmes internationaux tels que le PISA, le PIRLS, le TIMSS ou le SACMEQ.

L'évaluation de la dernière année du primaire répond au besoin de mesurer les compétences clés des élèves en fin de scolarité primaire et avant l'entrée au collège. Une bonne maîtrise des compétences fondamentales dans les domaines disciplinaires retenus conditionne les trajectoires ou les parcours scolaires, la vie professionnelle et l'insertion sociale.

L'option d'évaluer la 2ème année du primaire, en plus de la 6ème année, permet aux décideurs de disposer d'indicateurs et d'informations pertinentes sur les performances en lecture et en mathématiques dès le début de la scolarité pour pouvoir apporter très tôt les remédiations nécessaires à l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages.

Le PASEC a lancé sa première évaluation internationale en 2014 dans dix pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo). L'échantillon porte sur près de 40 000 élèves enquêtés dans plus de 1 800 écoles à travers les pays. Dénommée PASEC2014, cette évaluation est la première d'une série d'évaluations internationales régulières. Les comparaisons des performances seront enrichies au fil des années par une participation étendue des pays de la CONFEMEN et par le suivi des tendances grâce aux évaluations successives.

Par ailleurs, la mise en relation des informations contextuelles recueillies lors des enquêtes PASEC avec la réussite des élèves aux tests PASEC permet de donner des points de repère pour animer le débat public sur les facteurs ayant un impact sur la qualité des apprentissages, et d'orienter l'action éducative.

Malgré les progrès réalisés et les engagements des États, la qualité de l'éducation reste un immense défi pour la plupart des pays francophones du Sud. Les résultats de la première évaluation internationale PASEC2014 mettent en exergue et analysent les constats en termes de faiblesse des systèmes éducatifs francophones du Sud, décrivant une situation préoccupante dans l'ensemble, et alarmante pour certains pays.

Cette étape de communication des résultats de l'évaluation internationale PASEC 2014 sera complétée par d'autres publications complémentaires dans le courant de l'année 2016. Les données recueillies ainsi que les procédures utilisées seront décrites dans un rapport technique et un manuel d'utilisation des données. La base de données internationale sera disponible à l'attention des chercheurs et du grand public. En parallèle, dans le courant de l'année 2016, chacun des dix pays évalués en 2014 produira, en collaboration avec le PASEC, un rapport national pour approfondir la réflexion sur les problématiques nationales et contextualiser les résultats selon les réalités locales.

Le Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN a permis la mise en œuvre de ce projet ambitieux en collaboration avec les principaux partenaires techniques et financiers de la CONFEMEN : l'Agence Française de Développement, la Banque mondiale et la Coopération Suisse.

Ce rapport n'a pas la prétention de traiter de manière exhaustive et approfondie l'ensemble des problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs des dix pays concernés. Toutefois, ceci n'enlève rien à la valeur scientifique, à la pertinence de l'analyse des données et à l'objectivité des constats du document.

Boureima Jacques KI
Secrétaire général de la CONFEMEN



Table des matières

Sigles et acronymes	IV
Liste des rédacteurs	V
Remerciements	VI
Avant-propos	VII
Table des matières	9
Liste des tableaux	12
Liste des figures	12
Liste des encadrés	12
Liste des graphiques	12

Chapitre 1.

L'évaluation PASEC 2014 17

1.1 Méthodologie	19
1.1.1 Les tests et questionnaires PASEC 2014	20
1.1.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	20
1.1.1.1.1 Test en langue d'enseignement	20
1.1.1.1.2 Test de mathématiques	21
1.1.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	22
1.1.1.2.1 Test en langue d'enseignement	22
1.1.1.2.2 Test de mathématiques	23
1.1.1.3 Les questionnaires de contexte	24
1.1.2 La collecte des données	24
1.1.3 Les échantillons	24
1.2 Pays de l'évaluation PASEC 2014	25

Guide du lecteur	28
------------------	----

Chapitre 2.

Compétences des élèves au primaire et équité des systèmes éducatifs 31

2.1 Début de scolarité primaire	33
2.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	33
2.1.2 Performances des élèves dans quatre compétences clés	38
2.1.2.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	38
2.1.2.2 Lire avec aisance des mots familiers	39
2.1.2.3 Compter jusqu'à cent	40
2.1.2.4 Résoudre des additions et des soustractions	41
2.1.3 Dispersion des résultats des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	42
2.1.4 Comparaison des scores moyens nationaux de langue et de mathématiques en début de scolarité primaire	43
2.2 Fin de scolarité primaire	47
2.2.1 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	47
2.2.2 Dispersion des résultats des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	51
2.2.3 Comparaison des scores moyens nationaux de lecture et de mathématiques en fin de scolarité primaire	53
2.3 Relations entre les performances des pays entre le début et la fin de scolarité primaire	56

Chapitre 3.

Caractéristiques des élèves

59

3.1 Genre de l'élève	61
3.2 Alphabétisation des parents et possession de livres à la maison	64
3.2.1 Alphabétisation des parents	64
3.2.2 Possession de livres à domicile	67
3.3 Handicap des élèves	70
3.4 Travaux extrascolaires	72
3.5 Parcours scolaire de l'élève	75
3.5.1 Fréquentation de la maternelle	75
3.5.2 Redoublement	78
3.5.3 Âge de l'élève	81

Chapitre 4.

Environnement scolaire et performance des élèves

85

4.1 D'où proviennent les inégalités de performance ?	87
4.2 Localité de l'école et performances scolaires	89
4.3 Statut de l'école et performances scolaires	92
4.4 Fonctionnement de la classe et performances scolaires	95
4.5 Environnement scolaire : infrastructure, ressources pédagogiques, santé et hygiène	99
4.5.1 Description de l'environnement scolaire des pays PASEC 2014	99
4.5.1.1 Taille des classes	99
4.5.1.2 Places assises en classe	101
4.5.1.3 Livres et manuels scolaires	101
4.5.1.3.1 Bibliothèques	101
4.5.1.3.2 Manuels scolaires	102
4.5.1.4 Hygiène et conditions sanitaires	104
4.5.1.4.1 Disponibilité de latrines	104
4.5.1.4.2 Équipements de premiers soins et actions de santé	105
4.5.2 Environnement scolaire et performance	106
4.5.2.1 Infrastructure scolaire et performance des élèves	107
4.5.2.2 Équipement de la classe et performance des élèves	109
4.5.2.3 Manuels scolaires et performance des élèves	112
4.5.2.4 Taille des classes et performance des élèves	114
4.6 Caractéristiques des enseignants et directeurs	115
4.6.1 Genre	115
4.6.1.1 Genre des enseignants	115
4.6.1.2 Genre des directeurs d'école	116
4.6.2 Ancienneté	117
4.6.2.1 Ancienneté des enseignants	117
4.6.2.2 Ancienneté des directeurs	117
4.6.3 Formation académique	118
4.6.3.1 Niveau académique des enseignants	118
4.6.3.2 Niveau académique des directeurs	120
4.6.4 Formation professionnelle	121
4.6.4.1 Formation professionnelle des enseignants	121
4.6.4.2 Formation professionnelle des directeurs	122
4.6.5 Formation continue des enseignants	122
4.7 Perception des enseignants de leurs conditions de travail	124
4.7.1. Perception des enseignants de leurs conditions de travail	124

4.7.2 Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles	124
4.7.3 Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires	125
4.7.4 Perception des enseignants des conditions salariales	125
4.7.5 Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation	125

Chapitre 5.

Constats et pistes de réflexion 127

5.1 Compétences des élèves	129
5.1.1 Début de scolarité primaire	129
5.1.2 Fin de scolarité primaire	130
5.2 Caractéristiques des élèves	130
5.2.1 Genre de l'élève	130
5.2.2 Alphabétisation des parents	131
5.2.3 Possession de livres à la maison	131
5.2.4 Travaux extrascolaires	131
5.2.5 Fréquentation de la maternelle	131
5.2.6 Redoublement	131
5.2.7 Âge de l'élève	132
5.3 Caractéristiques des écoles	132
5.3.1 Origine des inégalités de performance	132
5.3.2 Localité de l'école	132
5.3.3 Statut de l'école	132
5.3.4 Fonctionnement de la classe	132
5.3.5 Ressources scolaires	133
5.3.6 Caractéristiques des enseignants et des directeurs	133
5.3.7 Perception des enseignants de leurs conditions de travail	133

Épilogue	135
----------	-----

Bibliographie	136
---------------	-----

Annexes	139
Annexes A - Exemples d'items du test PASEC.2014	144
Annexes B - Données de l'enquête PASEC.2014	161
Annexes C - Liste des acteurs ayant contribué à la réalisation des différents travaux de l'évaluation PASEC.2014	231

Publications du PASEC	232
-----------------------	-----

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Caractéristiques démographiques et économiques des pays participants	26
Tableau 1.2 : Indicateurs de scolarisation primaire	27
Tableau 2.1 : Échelle de compétences PASEC.2014 en langue – Début de scolarité	34
Tableau 2.2 : Échelle de compétences PASEC.2014 en mathématiques – Début de scolarité	35
Tableau 2.3 : Pourcentage de bonnes réponses à des additions et soustractions - Début de scolarité	41
Tableau 2.4 : Scores moyens nationaux de langue et comparaisons multiples entre les pays - Début de scolarité	45
Tableau 2.5 : Scores moyens nationaux de mathématiques et comparaisons multiples entre les pays - Début de scolarité	46
Tableau 2.6 : Échelle de compétences PASEC.2014 en lecture - Fin de scolarité	47
Tableau 2.7 : Échelle de compétences PASEC.2014 en mathématiques - Fin de scolarité	49
Tableau 2.8 : Scores moyens nationaux de lecture et comparaisons multiples entre les pays - Fin de scolarité	54
Tableau 2.9 : Scores moyens nationaux en mathématiques et comparaisons multiples entre les pays - Fin de scolarité	55
Tableau 3.1 : Accès et achèvement au primaire, par genre, 2012	61

Liste des figures

Figure 1.1 : Domaines évalués par le PASEC.2014	19
Figure 1.2 : Carte des pays participant à l'évaluation PASEC.2014	25

Liste des encadrés

Encadré 1.1 : Domaines évalués par le PASEC.2014 en langue - Début de scolarité	21
Encadré 1.2 : Domaines évalués par le PASEC.2014 en mathématiques - Début de scolarité	22
Encadré 1.3 : Domaines évalués par le PASEC.2014 en lecture - Fin de scolarité	23
Encadré 1.4 : Domaines évalués par le PASEC.2014 en mathématiques - Fin de scolarité	23
Encadré 2.1 : Pratiques pédagogiques des enseignants en lecture - Fin de scolarité	48

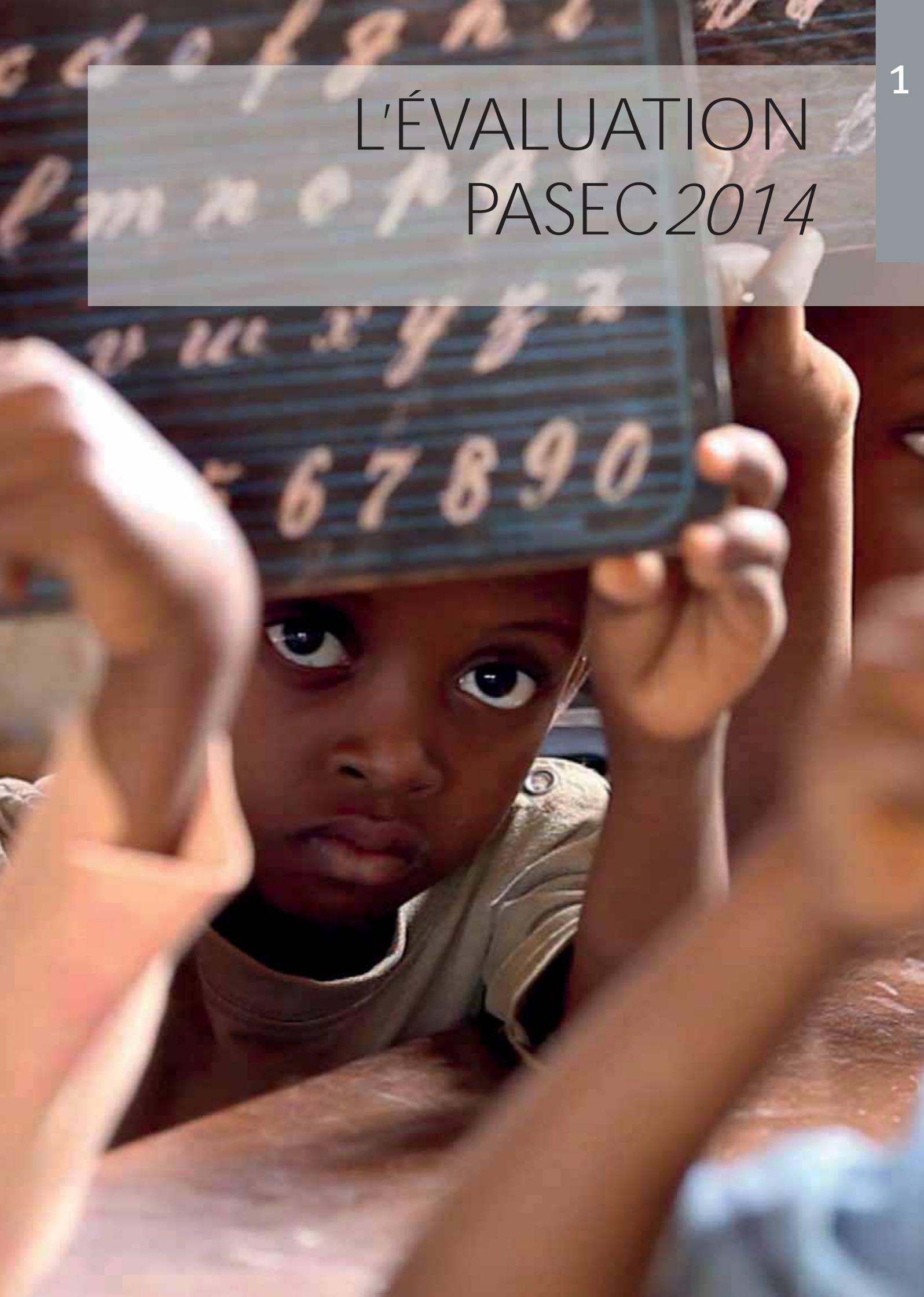
Liste des graphiques

Graphique 2.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité	36
Graphique 2.2 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute – Début de scolarité	38
Graphique 2.3 : Répartition des élèves selon le nombre de mots lus correctement par minute – Début de scolarité	39
Graphique 2.4 : Répartition des élèves selon le dernier nombre atteint en comptant à l'oral - Début de scolarité	40
Graphique 2.5 : Écart de performance entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en langue et en mathématiques – Début de scolarité	42
Graphique 2.6 : Position des pays par rapport à la moyenne des scores nationaux en langue et mathématiques – Début de scolarité	44
Graphique 2.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et mathématiques – Fin de scolarité	50
Graphique 2.8 : Écarts de performances entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles, en lecture et en mathématiques - Fin de scolarité	52
Graphique 2.9 : Position des pays par rapport à la moyenne des scores nationaux en lecture et mathématiques – Fin de scolarité	53
Graphique 2.10 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC.2014 de langue-lecture - Début et fin de scolarité	56
Graphique 2.11 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC.2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	56
Graphique 3.1: Pourcentage de filles scolarisées en début de scolarité primaire, par pays, 2012	62
Graphique 3.2 : Pourcentage de filles scolarisées en fin de scolarité primaire, par pays, 2012	62
Graphique 3.3 : Écart de performance entre les filles et les garçons en langue - Début de scolarité	63
Graphique 3.4 : Écart de performance entre les filles et les garçons en mathématiques - Début de scolarité	63
Graphique 3.5: Écart de performance entre les filles et les garçons en lecture - Fin de scolarité	63
Graphique 3.6 : Écart de performance entre les filles et les garçons en mathématiques - Fin de scolarité	63
Graphique 3.7 : Pourcentage d'élèves dont un, deux ou aucun parent ne sait lire - Début de scolarité	64
Graphique 3.8 : Pourcentage d'élèves dont un, deux ou aucun parent ne sait lire - Fin de scolarité	64
Graphique 3.9 : Performances des élèves en langue et mathématiques, selon l'alphabétisation des parents -Début de scolarité	65

Graphique 3.10 : Performances des élèves en lecture et mathématiques selon l'alphabétisation des parents - Fin de scolarité	66
Graphique 3.11 : Pourcentage d'élèves possédant un ou plusieurs livres - Début de scolarité	67
Graphique 3.12 : Répartition des élèves selon la quantité de livres disponibles à la maison - Fin de scolarité	67
Graphique 3.13 : Performances des élèves en langue et mathématiques selon la disponibilité de livres à la maison - Début de scolarité	68
Graphique 3.14 : Performances des élèves en lecture et mathématiques, selon la quantité de livres à la maison - Fin de scolarité	69
Graphique 3.15 : Répartition des élèves selon l'existence de problèmes visuels et l'utilisation de verres correcteurs- Fin de scolarité	70
Graphique 3.16 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon les problèmes auditifs	71
Graphique 3.17 : Pourcentages d'élèves de fin de scolarité effectuant toujours, souvent ou parfois des travaux agricoles	72
Graphique 3.18 : Pourcentages d'élèves de fin de scolarité effectuant toujours, souvent ou parfois des travaux de petit commerce	72
Graphique 3.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation à des travaux agricoles	73
Graphique 3.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation à des travaux de petit commerce	74
Graphique 3.21 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire	75
Graphique 3.22 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire	75
Graphique 3.23 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire	76
Graphique 3.24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire	77
Graphique 3.25 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité ayant redoublé la 2e année du primaire	78
Graphique 3.26 : Répartition des élèves de fin de scolarité en fonction du nombre de redoublement	78
Graphique 3.27 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire	79
Graphique 3.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublement	80
Graphique 3.29 : Écart moyen en langue entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Début de scolarité	81
Graphique 3.30 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Début de scolarité	81
Graphique 3.31 : Écart moyen en lecture entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Fin de scolarité	82
Graphique 3.32 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Fin de scolarité	82
Graphique 4.1 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Langue	87
Graphique 4.2 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Mathématiques	87
Graphique 4.3 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Lecture	88
Graphique 4.4 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Mathématiques	88
Graphique 4.5 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural - Début de scolarité	89
Graphique 4.6 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural - Fin de scolarité	89
Graphique 4.7 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en début de scolarité - Langue	90
Graphique 4.8 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en début de scolarité - Mathématiques	90
Graphique 4.9 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en fin de scolarité - Lecture	91
Graphique 4.10 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en fin de scolarité - Mathématiques	91
Graphique 4.11 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Début de scolarité	92
Graphique 4.12 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Fin de scolarité	92
Graphique 4.13 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en début de scolarité – Langue	93
Graphique 4.14 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en début de scolarité – Mathématiques	93
Graphique 4.15 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en fin de scolarité – Lecture	94
Graphique 4.16 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en fin de scolarité – Mathématiques	94
Graphique 4.17 : Répartition des élèves selon le type d'organisation de la classe - Début de scolarité	95
Graphique 4.18 : Répartition des élèves selon le type d'organisation de la classe - Fin de scolarité	95
Graphique 4.19 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standard, en début de scolarité – Langue	96
Graphique 4.20 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standard, en début de scolarité – Mathématiques	96

Graphique 4.21 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standards, en fin de scolarité – Lecture	97
Graphique 4.22 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standards, en fin de scolarité – Mathématiques	97
Graphique 4.23 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standards, en début de scolarité - Langue	98
Graphique 4.24 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standards, en début de scolarité - Mathématiques	98
Graphique 4.25 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standard, en fin de scolarité – Lecture	98
Graphique 4.26 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standard, en fin de scolarité - Mathématiques	98
Graphique 4.27 : Nombre d'élèves par classe dans l'échantillon PASEC.2014 - Début de scolarité	99
Graphique 4.28 : Nombre d'élèves par classe dans l'échantillon PASEC.2014 - Fin de scolarité	99
Graphique 4.29 : Évolution des effectifs de classe, selon les évaluations PASEC	100
Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe - Début de scolarité	101
Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe - Fin de scolarité	101
Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école possédant une bibliothèque - Fin de scolarité	102
Graphique 4.33 : Répartition des élèves en début de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Langue	103
Graphique 4.34 : Répartition des élèves en début de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Mathématiques	103
Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Langue	103
Graphique 4.36 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Mathématiques	103
Graphique 4.37 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école sans latrines ni toilettes - Fin de scolarité	104
Graphique 4.38 : Pourcentage d'élèves dont l'école dispose de matériel de premiers soins - Fin de scolarité	105
Graphique 4.39 : Pourcentage d'élèves ayant subi différents tests ou actes médicaux au cours de l'année - Fin de scolarité	106
Graphique 4.40 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type - Fin de scolarité	107
Graphique 4.41 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture	108
Graphique 4.42 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques	108
Graphique 4.43 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart-type - Début de scolarité	109
Graphique 4.44 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart-type - Fin de scolarité	109
Graphique 4.45 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Langue	110
Graphique 4.46 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Mathématiques	110
Graphique 4.47 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture	111
Graphique 4.48 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques	111
Graphique 4.49 : Écart de scores en langue et mathématiques selon le nombre d'élèves par manuel - Début de scolarité	112
Graphique 4.50 : Écart de scores de lecture et mathématiques selon le nombre d'élèves par manuel - Fin de scolarité	113
Graphique 4.51 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant - Début de scolarité	115
Graphique 4.52 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant - Fin de scolarité	115
Graphique 4.53 : Répartition des élèves selon le genre du directeur d'école - Fin de scolarité	116
Graphique 4.54 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant - Début de scolarité	117
Graphique 4.55 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant - Fin de scolarité	117
Graphique 4.56 : Répartition des élèves selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité	118
Graphique 4.57 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant - Début de scolarité	119
Graphique 4.58 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant - Fin de scolarité	119
Graphique 4.59 : Répartition des élèves selon le niveau académique du directeur - Fin de scolarité	120
Graphique 4.60 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant - Début de scolarité	121
Graphique 4.61 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant – Fin de scolarité	121
Graphique 4.62 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle du directeur - Fin de scolarité	122
Graphique 4.63 : Répartition des élèves selon la formation continue de l'enseignant - Début de scolarité	123
Graphique 4.64 : Répartition des élèves selon la formation continue de l'enseignant - Fin de scolarité	123



A young child with dark skin and large, expressive eyes is the central focus. They are holding a small, rectangular blue board with white numbers written on it. The numbers visible on the board are 6, 7, 8, 9, and 0. The child is looking directly at the camera with a serious expression. The background is slightly blurred, showing other children and what appears to be a classroom setting. The overall lighting is warm and natural.

L'ÉVALUATION PASEC 2014

1.1 Méthodologie

La méthodologie¹ du PASEC a été conçue dans le but d'étudier le niveau d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, tout en visant à déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le niveau d'apprentissage des élèves.

Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cadre des évaluations PASEC, un système est estimé être efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou au moins à une grande majorité, d'atteindre certaines compétences de base : en début de primaire, celles qui doivent être acquises pour poursuivre le cycle avec profit, et en fin de cycle primaire, celles qui sont nécessaires pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

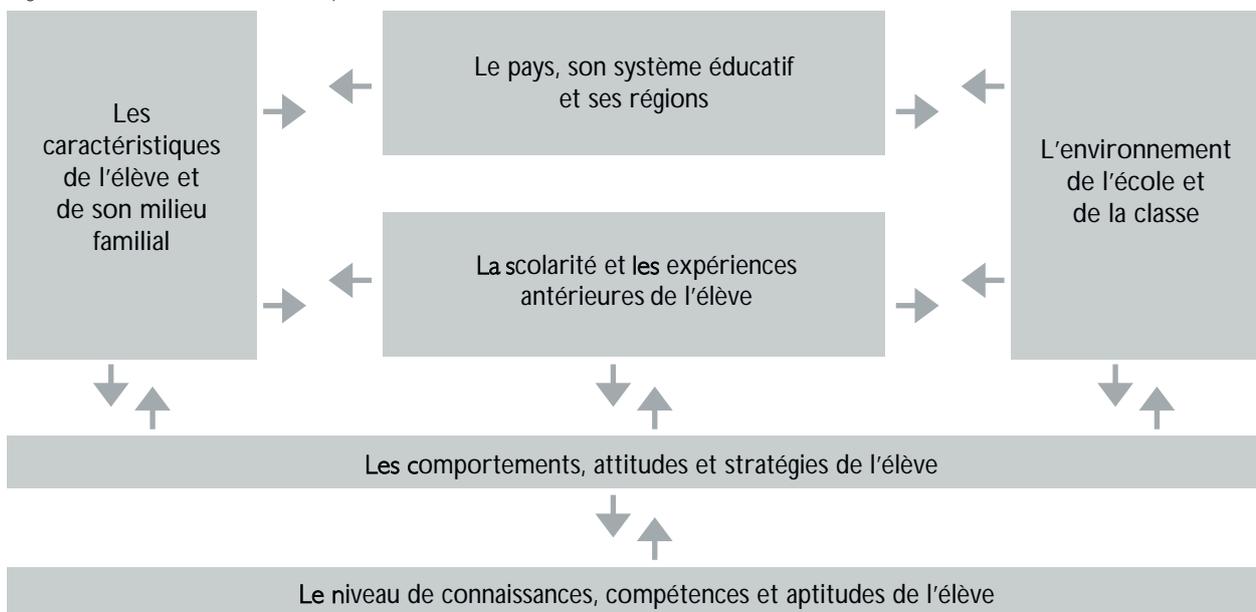
Un système éducatif équitable tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions est un premier pas pour tendre vers cet objectif.

Pour évaluer l'atteinte de ces objectifs, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire², auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire de chaque pays.

L'évaluation PASEC.2014 a également collecté de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives pour apprécier le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires et les mettre en relation avec les performances des élèves (voir la figure 1.1).

La mise en relation de ces composantes avec la réussite aux tests PASEC permet de fournir des points de repère sur l'efficacité et l'équité des systèmes. Les tests, questionnaires, procédures d'enquête et analyses de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, pour garantir la comparabilité des résultats entre les pays.

Figure 1.1 : *Domaines évalués par le PASEC2014*



1. Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC.2014 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

2. L'ensemble des pays évalués par le PASEC.2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de début de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 2ème année et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès des élèves de 6ème année.

1.1.1 Les tests et questionnaires PASEC 2014

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- i. de recherches scientifiques, spécifiant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques ;
- ii. des niveaux de compétences en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte des pays évalués et des domaines d'enseignement principaux en vigueur dans les programmes scolaires des pays ;
- iii. des standards de mesure³ en lecture et en mathématiques qui sont couramment utilisés au niveau international.

Les tests PASEC sont une mesure externe des systèmes éducatifs, et n'ont pas été développés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs spécifiques propres à chaque système éducatif ni ceux d'une année scolaire en particulier.

Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales. La qualité des exercices a été pré-testée dans chacun des pays participants.

Les tests sont administrés dans la langue officielle d'enseignement⁴. Lorsque celle-ci est autre que le français (comme c'est le cas du kirundi au Burundi en début de scolarité, et de l'anglais pour le Cameroun anglophone, aussi bien en début qu'en fin de scolarité), les tests ont été traduits et adaptés aux contextes linguistiques des pays en s'assurant de maintenir le même niveau de difficulté entre les différentes versions. Ce processus a été contrôlé et validé par les pays et par un organisme externe spécialisé.

Dans la majorité des pays, la langue d'enseignement n'est souvent pas la langue maternelle des élèves, et ils la pratiquent peu dans leur vie quotidienne. C'est le cas du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun francophone, du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Niger, du Sénégal, du Tchad et du Togo, pour le français, et du Cameroun anglophone, pour l'anglais. Au Burundi, la langue d'enseignement et d'évaluation en début de scolarité, le kirundi, est pratiquée par de nombreux élèves.

1.1.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

Les tests PASEC 2014 de début de scolarité sont administrés individuellement aux élèves de 2^{ème} année du primaire, pour diagnostiquer les capacités des élèves acquises au cours des premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques, et établir au plus tôt un premier bilan de leurs compétences fondamentales. Les tests visent également à identifier les principales difficultés d'apprentissage avant qu'elles ne se consolident entraînant par la suite des échecs et abandons scolaires.

La durée globale des tests est d'environ trente minutes par discipline.

1.1.1.1.1 Test en langue d'enseignement

L'objectif prioritaire de lecture fixé par les programmes primaires des pays évalués par le PASEC 2014, est l'acquisition des compétences nécessaires pour lire de façon courante et autonome à la fin du primaire. Cette finalité suppose que les élèves atteignent le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrage de l'écrit, pour automatiser la lecture de mots familiers, et qu'ils acquièrent des niveaux suffisants de compréhension orale et de vocabulaire dans la langue d'enseignement, pour développer leurs capacités à comprendre des phrases et des textes.

En début de scolarité primaire, il est donc attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier.

Le test PASEC 2014 évalue trois domaines clés sont : la compréhension de l'oral, la familiarisation avec l'écrit et la lecture-décodage et la compréhension de l'écrit (voir l'encadré 1.1). Chacun de ces domaines est évalué successivement, par phase, grâce à une série d'exercices. Chaque exercice comprend un exemple et une suite de questions.

3. Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

4. Des exemples de questions des tests sont présentés dans l'annexe A de ce rapport. Le lecteur est invité à se référer au cadre de référence des tests dans le Rapport technique de l'évaluation PASEC 2014 pour davantage d'information.

Encadré 1.1 : Domaines évalués par le PASEC2014 en langue - Début de scolarité

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p>Compréhension de l'oral : <i>La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre du vocabulaire • Reconnaître du vocabulaire • Reconnaître des familles de mots • Comprendre un texte
Partie 2	<p>Familiarisation avec l'écrit et lecture-décodage : <i>La familiarisation avec l'écrit est évaluée à travers des situations de reconnaissance des caractéristiques de l'écrit. La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique (de lettres, syllabes et mots) et d'activités aisées de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître l'écrit • Lire des lettres • Reconnaître des syllabes • Lire des mots • Reconnaître des mots inventés
Partie 3	<p>Compréhension de l'écrit : <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels l'élève est amené à retrouver, combiner et interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire en autonomie dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder le sens des mots • Lire et comprendre des phrases • Comprendre le texte 1 • Comprendre le texte 2

1.1.1.1.2 Test de mathématiques

L'objectif prioritaire en mathématiques fixé par les programmes primaires des pays évalués par le PASEC.2014 est d'accompagner les élèves dans le développement de leurs connaissances des nombres, du calcul, de la résolution de problèmes, de la géométrie et de la mesure.

Le test PASEC.2014 mesure les compétences de base des élèves dans deux domaines clés : l'arithmétique, la géométrie, l'espace et la mesure (voir l'encadré 1.2). Comme pour le test de langue, chacun de ces domaines est évalué successivement, par phase, grâce à une série d'exercices, et chaque exercice comprend un exemple et une suite de questions.

Encadré 1.2 : Domaines évalués par le PASEC2014 en mathématiques - Début de scolarité

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p>Arithmétique : <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement, de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compter jusqu'à cent • Reconnaître des chiffres et des nombres • Dénombrer des objets • Discriminer des quantités d'objets • Ordonner des nombres • Compléter la Suite de nombres 1 • Compléter la Suite de nombres 2 • Additionner et soustraire • Résoudre des problèmes
Partie 2	<p>Géométrie, espace et mesure : <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des formes géométriques • Se repérer dans l'espace • Apprécier la Suite de grandeurs 1 • Apprécier la Suite de grandeurs 2

1.1.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests PASEC2014 de fin de scolarité sont administrés aux élèves de 6ème année du primaire pour évaluer leurs niveaux de connaissances et de compétences en lecture et mathématiques. À ce stade, ces compétences doivent leur permettre de comprendre, d'apprendre et de s'adapter à des situations quotidiennes courantes. La maîtrise des dimensions considérées sera par ailleurs déterminante pour poursuivre une scolarité postprimaire dans de bonnes conditions.

Les tests sont composés de questions à choix multiples (QCM), et leur durée globale est de deux heures maximum par discipline.

1.1.1.2.1 Test en langue d'enseignement

En fin de cycle, le test PASEC2014 mesure principalement les compétences de compréhension de textes informatifs⁵ et de documents⁶. La capacité d'extraire des informations de textes littéraires est aussi évaluée dans une moindre mesure. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés occupent à ce stade une place mineure (voir l'encadré 1.3). Le test ne mesure pas les compétences en production écrite, compréhension orale ou expression orale, ni les outils (orthographe, grammaire, conjugaison) propres à chaque langue.

5. Textes continus, extraits de manuels scolaires, dictionnaires, encyclopédies, etc., de cinquante à trois cents mots.

6. Textes discontinus, extraits de schémas explicatifs, affiches publicitaires, etc., jusqu'à cent mots.

Encadré 1.3 : Domaines évalués par le PASEC2014 en lecture - Fin de scolarité

Sections du test	Domaines évalués	Supports de lecture
26 %	Décodage de mots et de phrases isolés : <i>Le décodage est évalué à travers des situations de lecture portant sur la reconnaissance graphophonologique de mots et le déchiffrement du sens de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i>	Images, mots et phrases isolés
74 %	Compréhension de textes : <i>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes littéraires et informatifs et de documents desquels l'élève est amené à extraire, combiner et interpréter une ou plusieurs informations et réaliser des inférences simples. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire en autonomie dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i>	Textes informatifs et documents (71 %) Textes littéraires (29 %)

1.1.1.2.2 Test de mathématiques

Le test de mathématiques du PASEC.2014 de fin de cycle primaire vise à mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure (voir l'encadré 1.4). Le développement des compétences dans ces domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner. L'évaluation des élèves permet de décrire leur niveau connaissances des principes mathématiques de base et leur capacité à les appliquer et raisonner dans des situations diverses et variées, tout comme d'identifier les difficultés rencontrées. Les principales activités cognitives mesurées sont de connaître, de comprendre et d'appliquer des formules ; celle de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une moindre mesure.

Encadré 1.4 : Domaines évalués par le PASEC2014 en mathématiques - Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués
46,9 %	Arithmétique : <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour d'opérations, de nombres entiers, de nombres décimaux, de fractions, de pourcentages, de suites numériques et de tableaux de données.</i>
35,8 %	Mesure : <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour de notions de grandeur : longueur, masse, capacité, aire et périmètre.</i>
17,3 %	Géométrie et espace : <i>La géométrie et l'espace sont évalués à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions, des relations et des transformations géométriques et des positions et représentations spatiales.</i>

1.1.1.3 Les questionnaires de contexte

Un volume important de données contextuelles a été collecté au cours de l'enquête PASEC 2014 pour décrire les contextes éducatifs et mieux comprendre la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leur performance. Ces informations ont été recueillies auprès d'élèves, d'enseignants, de directeurs et de ministères de l'éducation aussi bien en début qu'en fin de scolarité.

Si les questionnaires enseignants et directeurs sont identiques pour l'évaluation en début et en fin de scolarité, il a été nécessaire de considérablement simplifier le questionnaire Élèves en début de scolarité. À ce niveau, les informations sur les élèves et leur milieu de vie ont été collectées grâce à un questionnaire administré individuellement aux élèves dans la langue d'enseignement et/ou dans leur langue maternelle afin de faciliter leur compréhension. En fin de scolarité primaire, les données disponibles au niveau élèves sont plus importantes qu'en début de scolarité.

1.1.2 La collecte des données

Les administrateurs de tests sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. Les tests sont administrés au cours de deux matinées (une par discipline)⁷. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs doivent scrupuleusement respecter les consignes.

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés individuellement aux élèves, selon des consignes d'administration standardisées pour chaque phase. L'administrateur procède à l'évaluation de dix élèves au maximum par classe. Les élèves répondent oralement aux questions, avec des réponses très brèves.

En fin de scolarité primaire, les tests ainsi que le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves. L'administrateur procède à l'évaluation de vingt élèves au maximum par classe. Les épreuves sont de type « papier-crayon » : les élèves travaillent en autonomie sur des cahiers tournants⁸. Ils répondent à des QCM, après avoir traité quelques exemples avec l'administrateur, pour comprendre le fonctionnement du test et la manière de répondre aux questions.

1.1.3 Les échantillons

Les données des évaluations PASEC 2014 sont collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés. L'échantillonnage des élèves se réalise en trois étapes :

- i. Les écoles sont sélectionnées selon une procédure systématique où la probabilité de sélection est proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2^{ème} et en 6^{ème} années⁹. Pour les évaluations de fin de cycle, cent quatre-vingts écoles ont été sélectionnées ; en début de cycle, un échantillon réduit de quatre-vingt-dix écoles a été constitué, du fait de contraintes opérationnelles¹⁰.
- ii. Pour chaque école sélectionnée comportant les classes en question, une classe de 6^{ème} est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de 6^{ème} ainsi qu'une classe de 2^{ème} année, selon une procédure aléatoire simple.
- iii. Un échantillon de vingt élèves est tiré au sein de la classe de 6^{ème} année retenue et, le cas échéant, un échantillon de dix élèves de la classe de 2^{ème} année, selon une procédure aléatoire simple.

7. L'ordre de passation des épreuves de lecture et de mathématiques dans les écoles suit une répartition aléatoire. Ainsi, au niveau pays, les résultats moyens des élèves aux différentes épreuves ne sont pas influencés par l'ordre de passation.

8. Chaque élève a un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers sont utilisés, les réponses des élèves sont analysées sur une même échelle, quel que soit le cahier utilisé.

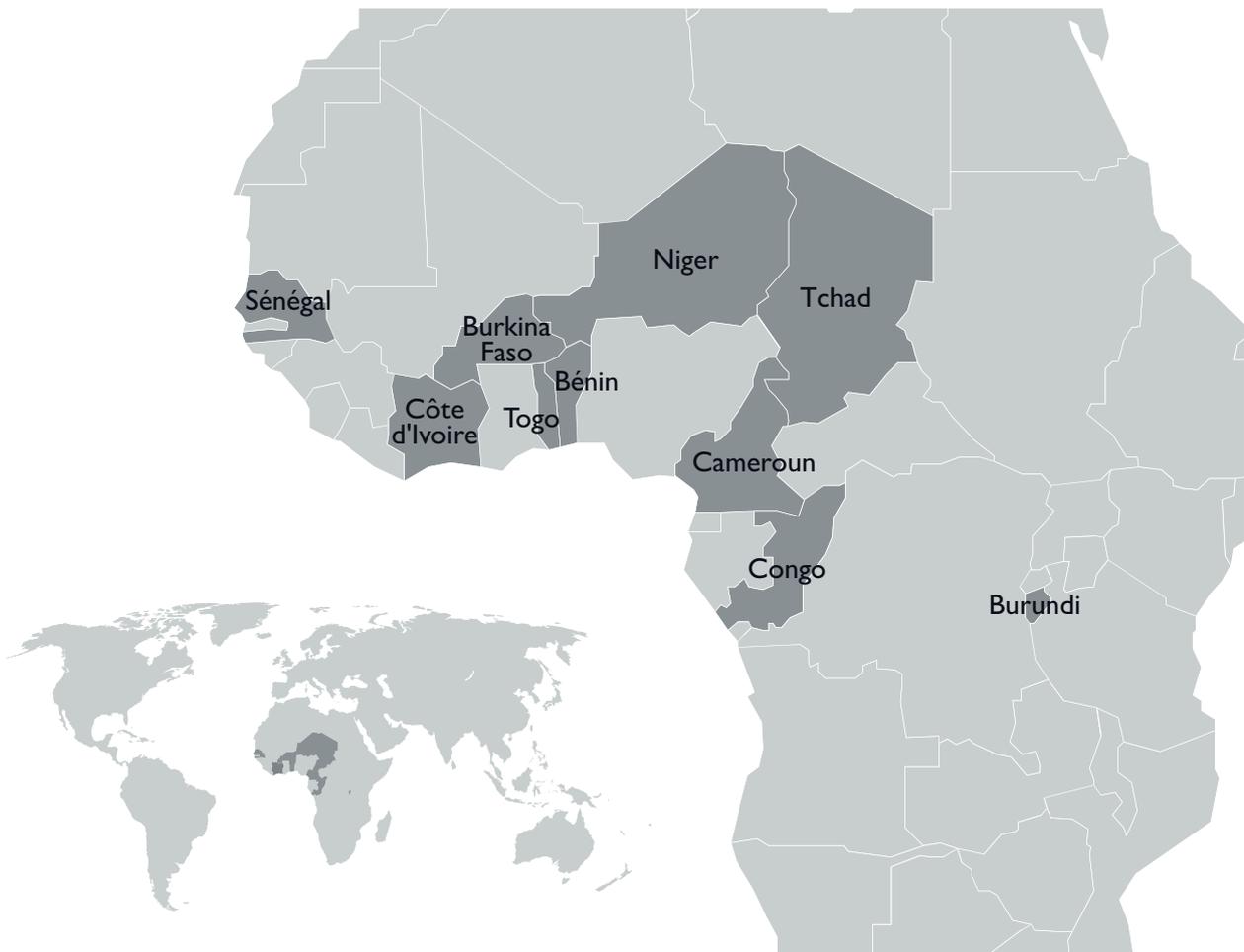
9. Les écoles sont tirées d'une base de données officielle datant, d'une à deux années au plus avant la collecte des données, qui inclut les écoles publiques, privées, communautaires, etc.

10. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2^{ème} année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille des échantillons Écoles et Élèves en début de cycle.

1.2 Pays de l'évaluation PASEC 2014

Dix pays d'Afrique subsaharienne ont participé à l'évaluation PASEC 2014, à savoir le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo (voir la carte ci-dessous).

Figure 1.2 : Carte des pays participant à l'évaluation PASEC 2014



Bien qu'ayant des contextes historiques, politiques et sociologiques distincts, ces dix pays présentent tous une forte croissance démographique, conjuguée à une croissance économique soutenue depuis près d'une décennie pour la plupart d'entre eux (voir le tableau 1.1). Ce contexte impose aux systèmes éducatifs la mobilisation d'importants moyens pour adapter l'offre scolaire aux défis croissants de la qualité et de l'accès à l'éducation. Dans cette dynamique, les pays de l'évaluation PASEC 2014 mobilisent une part de plus en plus conséquente de leur produit national brut (PNB) pour les dépenses en éducation.

Tableau 1.1 : *Caractéristiques démographiques et économiques des pays participants*

Année	Population			PNB (milliards de \$US)	Dépenses publiques en éducation			IDH * Rang (sur 187 pays)
	Totale (millions)	% des 0-14 ans	Taux de croissance annuel		% du PNB	% affecté au primaire	Coût unitaire (\$US de 2010)	
Bénin	10,3	42,8 %	2,7 %	17	5,3 %	49,4 %	183	165
Burkina Faso	17,0	46,0 %	2,9 %	27	3,5 %	60,5 %	186	181
Burundi	10,4	44,4 %	3,3 %	6	6,1 %	49,9 %	75	180
Cameroun	22,2	43,0 %	2,5 %	53	3,3 %	33,1 %	125	152
Congo	4,4	42,5 %	2,5 %	20	8,3 %	-	-	140
Côte d'Ivoire	21,6	43,0 %	2,4 %	44	4,8 %	-	-	171
Niger	18,3	50,3 %	4,0 %	14	4,5 %	56,6 %	136	187
Sénégal	14,2	43,8 %	3,1 %	28	5,7 %	40,1 %	293	163
Tchad	13,1	48,2 %	3,2 %	28	3,2 %	53,1 %	91	184
Togo	6,9	42,6 %	2,7 %	7	4,6 %	47,1 %	97	166

Sources : UNESCO, 2014 pour les dépenses publiques en éducation ; base de données du PNUD (<http://hdr.undp.org/fr/data>) pour l'IDH, consultée en août 2015 ; CIA World Factbook (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>) - version du 1^{er} janvier 2014 pour le PNB, et base de données de la Banque mondiale (<http://donnees.banquemondiale.org>) pour les autres indicateurs, consultés en novembre 2015.

* IDH = Indice de développement humain.

En termes d'accès, les pays d'Afrique ont réalisé des progrès très significatifs depuis trente ans pour répondre à la demande en éducation, étendre la couverture scolaire et maintenir le plus d'enfants possible au primaire, et ce, sous l'effet d'une forte pression démographique. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne accueillent maintenant plus de deux fois plus d'enfants en première année du primaire qu'ils ne le faisaient il y a dix ans. Malgré cela, en 2013, en Afrique subsaharienne, plus de 30 millions d'enfants d'âge primaire n'étaient pas scolarisés (base de données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO - ISU, <http://data.uis.unesco.org>, consultée en novembre 2015).

Tableau 1.2 : Indicateurs de scolarisation primaire

	Population d'âge primaire	Taux brut de scolarisation ¹¹	Taux d'achèvement ¹²	Indice de parité des sexes ¹³	Taux d'alphab. des jeunes ¹⁴
Année	2013	2012	2012	2012	2012
Bénin	1 659 944	122,7 %	70,5 %	89,5	52,4 %
Burkina Faso	2 839 416	84,9 %	57,6 %	94,6	45,4 %
Burundi	1 493 542	137,4 %	62,1 %	99,2	87,6 %
Cameroun	3 568 448	110,6 %	72,8 %	87,6	83,7 %
Congo	691 894	109,4 %	72,9 %	107,4	80,9 %
Côte d'Ivoire	3 134 385	94,2 %	61,1 %	85,0	50,2 %
Niger	3 001 874	71,1 %	49,3 %	84,1	26,5 %
Sénégal	2 192 760	83,7 %	60,4 %	108,0	73,0 %
Tchad	2 258 267	95,3 %	35,2 %	76,2	52,7 %
Togo	1 057 249	132,8 %	77,3 %	92,2	85,1 %

Source : Base de données de l'ISU, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>, consultée en août 2015.

En 2014, malgré des progrès significatifs, la grande majorité des pays n'a pas réussi à éliminer les disparités d'accès entre certaines catégories d'enfants, notamment les filles, les élèves vivant avec un handicap et les enfants des zones rurales, qui sont toujours moins scolarisés que leurs pairs. L'indice de parité des sexes, par exemple, qui mesure le ratio entre le nombre des filles et de garçons inscrits au primaire, est inférieur à 0,9 pour la moitié des pays ; dans ces pays, moins de neuf filles sont donc scolarisées au primaire pour dix garçons (voir le tableau 1.2). À ce jour, dans la plupart des pays concernés, les enjeux pour améliorer l'espérance d'achèvement du cycle primaire se situent au niveau de la réduction des disparités et des inégalités de scolarisation entre les régions et les catégories sociales des enfants.

Les taux d'achèvement du primaire restent encore faibles dans ces pays, le taux le plus faible étant celui du Tchad (35,2 %) et le plus élevé étant celui du Togo (77,3 %). Ces chiffres indiquent que l'objectif de scolarisation primaire universelle n'est pas atteint et que certains pays ne l'atteindront pas dans un avenir proche. Par ailleurs, les taux d'alphabétisme des jeunes (qui couvrent la population âgée de 14 à 24 ans) traduisent les difficultés de ces systèmes éducatifs à transmettre les compétences fondamentales à tous les élèves (voir le tableau 1.2). Ces taux varient entre 26,5 % au Niger et 87,6 % au Burundi.

11. Taux brut de scolarisation primaire (TBS) : les effectifs du primaire quel que soit leur âge, en pourcentage de la population en âge officiel de fréquenter le primaire.

12. Taux d'achèvement du primaire : par convention, les nouveaux inscrits en dernière année de primaire, quel que soit leur âge, en pourcentage des enfants ayant l'âge officiel correspondant.

13. Indice de parité des sexes : le ratio filles/garçons des inscriptions au primaire, exprimé en pourcentage.

14. Données de 2015 qui ne rendent pas compte des progrès accomplis en matière d'éducation non formelle.

Guide du lecteur

Construction des échelles de performance PASEC

La configuration des épreuves PASEC nécessite le recours à la Théorie de réponse à l'item (modèle logistique à un paramètre, communément appelé modèle de Rasch) pour construire une échelle internationale de performance en lecture et une échelle internationale de performance en mathématiques. Le niveau de difficulté des questions posées aux élèves, pour chaque discipline, est également localisé sur l'échelle internationale de ladite discipline. Au-delà de situer la compétence des élèves et la difficulté des items sur un seul et même continuum, les modèles de réponse à l'item permettent de déterminer la probabilité d'un élève d'une compétence donnée à réussir un item de difficulté donnée. Ainsi, les élèves compétents auront une probabilité élevée de réussir des items de faible difficulté alors que les élèves peu compétents auront une faible probabilité de réussir des items de difficulté élevée. Plus un élève est compétent, plus sa probabilité de réussir un item d'une difficulté donnée augmente et inversement. De même, pour un élève d'une compétence donnée, plus la difficulté des questions augmente, plus la probabilité de répondre correctement diminue, et inversement.

Les échelles de performance PASEC de lecture et de mathématiques sont construites de manière à avoir une moyenne internationale de 500 et un écart-type de 100, avec une contribution identique pour tous les pays. Dès lors, à peu près deux élèves sur trois ont un score compris entre 400 et 600. La très grande majorité des scores oscille entre 250 et 750.

Construction des échelles de compétences PASEC

Tant en 2ème qu'en 6ème année, le PASEC a développé des échelles de compétences pour chaque discipline. Les échelles PASEC de performance sont ainsi divisées en plusieurs niveaux, essentiellement en fonction des connaissances et compétences à mobiliser pour répondre aux différentes questions, elles-mêmes localisées sur ces échelles.

Pour chaque niveau, les élèves sont capables de répondre en moyenne à au moins la moitié des questions du niveau concerné. Les élèves qui ont des scores s'approchant de la borne supérieure du niveau sont en mesure de répondre correctement à près de 70 % des questions qui relèvent de ce niveau. Les élèves dont les scores s'approchent de la borne inférieure du niveau sont en mesure de répondre correctement à au moins 50 % des questions de ce niveau.

En définitive, les élèves qui se situent à un niveau donné sont en mesure de répondre correctement à la majorité des questions du niveau concerné et des niveaux inférieurs, mais éprouvent de grandes difficultés pour effectuer les tâches des niveaux supérieurs. Par exemple, les élèves qui se situent au niveau 3 sont en mesure de répondre correctement à la majorité des questions des niveaux 1, 2 et 3, mais ont une probabilité largement inférieure à 0,50 de répondre correctement aux questions du niveau 4.

Les élèves qui se situent sous le niveau 1 ne sont pas en mesure de répondre correctement à la majorité des questions les plus élémentaires du test ; ces élèves ne maîtrisent aucune des compétences mesurées par les tests PASEC.

Définition des seuils « suffisants » de compétences

Pour chaque échelle de compétences, un seuil dit « suffisant » est retenu et permet de déterminer la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) ou de ne pas maîtriser (en dessous du seuil) les connaissances et compétences jugées indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

Les seuils sont définis sur la base des concepts évalués dans les tests du PASEC et selon les objectifs prioritaires de langue-lecture et de mathématiques fixés dans les programmes scolaires de début et de fin de scolarité primaire.

Construction des indices contextuels

Plusieurs questions administrées aux élèves, enseignants et directeurs ont été synthétisées sous forme d'indices. La construction de ces indices a suivi le même processus de développement que les scores aux tests, en utilisant la Théorie de réponse à l'item (modèle de Rasch). Pour faciliter l'interprétation de l'indice, les résultats sont rapportés sur une échelle internationale dont la moyenne est 50 et l'écart-type est 10.

Estimation, erreur type et significativité des différences

Tous les résultats publiés dans ce rapport constituent ce que l'on dénomme classiquement en statistiques des estimations de paramètres de population, puisqu'ils sont produits sur la base d'échantillons d'élèves représentatifs de la population cible. Ces résultats ne correspondent pas aux valeurs qui auraient pu être observées si tous les élèves d'un pays avaient été enquêtés par le PASEC. En conséquence, les résultats des pays sont estimés avec un degré d'incertitude plus ou moins important. L'ampleur de cette incertitude est quantifiée par l'erreur type, qui permet de construire des intervalles de confiance autour des paramètres de population estimés. Les erreurs types sont présentées entre parenthèses en face de chaque estimation dans les tableaux en annexe. Le degré d'incertitude de la valeur principale présentée est d'autant plus grand que l'erreur type est élevée et s'écarte de 0.

L'erreur type joue un rôle important dans la comparaison des moyennes estimées. Ainsi, deux moyennes numériquement différentes ne sont pas forcément statistiquement différentes. La significativité d'une différence de moyennes est indiquée, sur chaque graphique, par une couleur foncée. Une couleur pâle indique que les différences ne sont pas significatives. Les tests de comparaison de moyennes sont réalisés aux seuils de 1 % et de 5 % pour les analyses réalisées sur l'échantillon élèves, et aux seuils de 1 %, 5 % et 10 % pour les analyses réalisées sur l'échantillon écoles. Les symboles « * », « ** » et « *** » sont utilisés pour renseigner les seuils de significativité inférieurs ou égaux à 1 %, 5 % et 10 % respectivement.

Écarts et dispersion des scores des élèves

Dans certains pays, les scores des élèves peuvent se concentrer autour de la moyenne alors que dans d'autres, ils peuvent s'en éloigner fortement. Cette plus ou moins grande variabilité est généralement utilisée comme indicateur d'équité. Plus les scores se dispersent autour de la moyenne, plus les différences de performances entre les élèves faibles et les forts seront élevées et plus le système éducatif sera considéré comme inéquitable au niveau des résultats des élèves. Dans ce rapport, la dispersion des performances est étudiée par l'intermédiaire des différences entre les scores des élèves les plus performants et les scores des élèves les moins performants ou en utilisant l'écart-type. Pour mesurer l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants, le PASEC a opté pour présenter la différence entre le 90^e percentile (le score qui sépare les 10 % des élèves les plus performants des 90 % les moins performants) et le 10^e percentile (le score qui sépare les 10 % des élèves les moins performants des 90 % les plus performants).

Comme susmentionné, dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014, l'écart-type international des échelles de performance a été fixé à 100. Les pays qui ont un écart-type inférieur à 100 sont des pays dans lesquels on observe moins de différence de scores entre les élèves comparativement aux pays qui présentent un écart-type supérieur à 100.

Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles

Dans le cadre de ce rapport, différents liens entre des variables contextuelles et la performance des élèves sont présentés. L'étude de l'effet de ces variables contextuelles ne prend pas en compte les liens que ces variables contextuelles entretiennent entre elles. Par exemple, les écoles urbaines sont en moyenne mieux équipées que les écoles rurales et sont généralement fréquentées par des élèves plus favorisés ; la comparaison des scores des écoles rurales et urbaines ne prend pas en compte ces différences. Dès lors, les lecteurs sont invités à relativiser l'effet d'autres facteurs de contexte qui pourraient venir atténuer, effacer ou amplifier les liens identifiés. En termes statistiques, les comparaisons ne sont pas réalisées « toutes choses égales par ailleurs » dans le cadre de ce rapport.

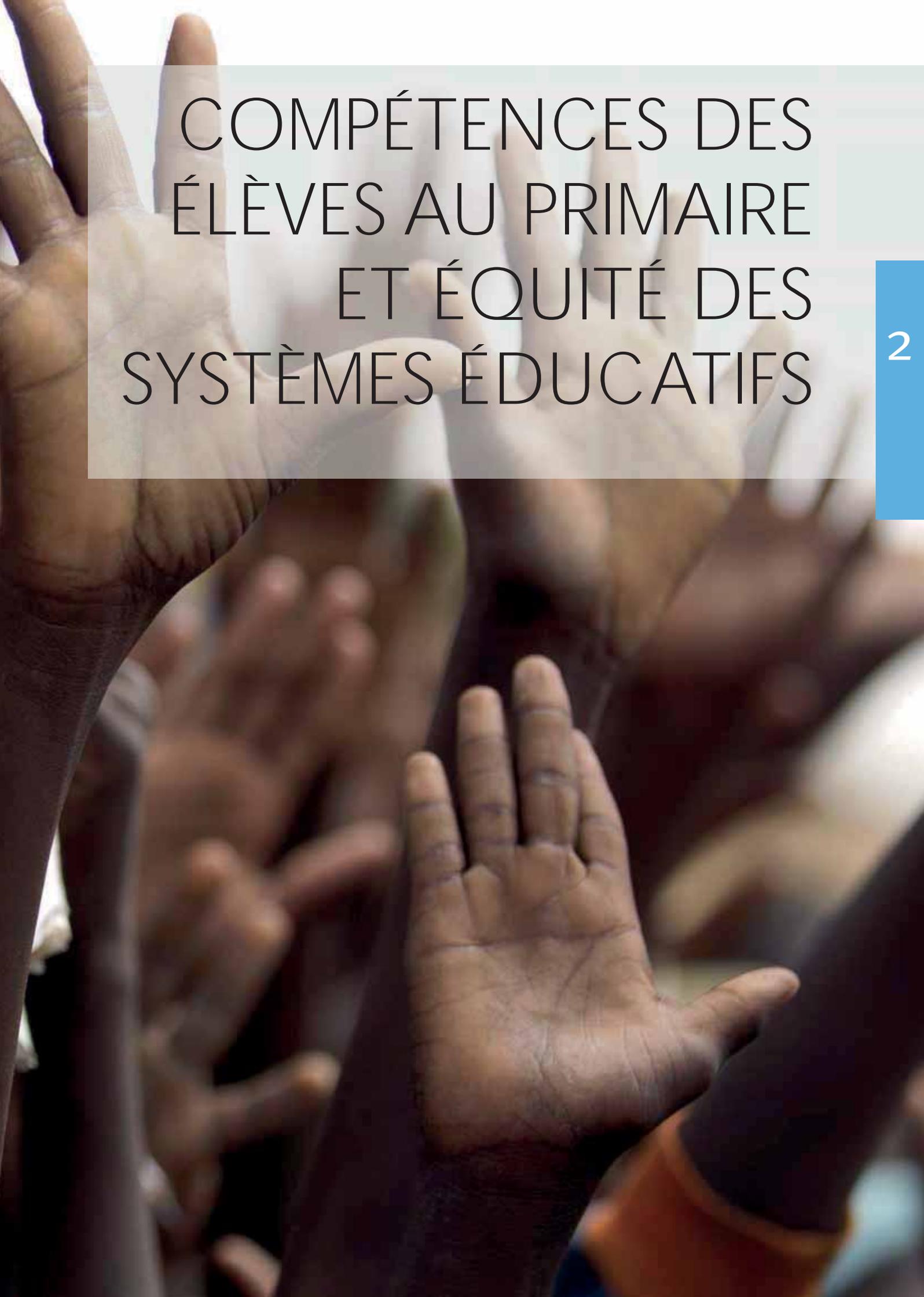
Publication des données

Les statistiques (moyennes, proportions, etc.) sur les catégories d'une variable sont publiées dans ce rapport uniquement si la catégorie concerne un minimum de cinq écoles et de cent élèves. Néanmoins, les proportions correspondant aux catégories dont les effectifs sont faibles sont indiquées dans le rapport. Tous les graphiques correspondent à des tableaux présentés en annexes.

Arrondis

Toutes les valeurs sont arrondies à un chiffre après la décimale. Les valeurs présentées sont préalablement calculées puis arrondies. Ce paramètre peut expliquer des différences minimales entre le total ou l'écart des valeurs présentées dans un tableau. Par exemple, un score de 535,34 aura pour arrondi 535,3 alors qu'un score de 476,77 aura un arrondi de 476,8. La différence entre les deux scores arrondis donne 58,5 alors que la différence entre les scores avec deux décimales donne plutôt 58,57, qui une fois arrondi donnera 58,6.





COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE ET ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Ce chapitre a pour objet de décrire les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et fin de scolarité primaire en langue-lecture¹ et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC.2014. Les résultats observés dans les pays permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves.

La possibilité pour le plus grand nombre d'élèves de maîtriser les compétences fondamentales de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire constitue un bon indicateur de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs.

Les différents résultats présentés dans ce chapitre pousseront sans doute les lecteurs à s'interroger sur les caractéristiques contextuelles des systèmes éducatifs qui contribuent directement ou indirectement aux performances globales des pays, aux niveaux de compétences atteints par les élèves, aux difficultés rencontrées par les élèves et aux inégalités observées entre les élèves. À titre illustratif, on pourrait ici suggérer que les conditions de scolarisation, les pratiques éducatives et les finalités des programmes scolaires sont parmi les facteurs de contexte qui contribuent le plus à la construction des compétences chez les élèves. Les relations entre certains de ces facteurs et la réussite des élèves aux tests PASEC.2014 seront étudiées dans d'autres chapitres du rapport et ne constituent pas l'objectif de cette partie, essentiellement consacrée à décrire et comparer les résultats observés dans les pays.

Comme mentionné dans le chapitre 1, les tests ont été conçus en français et administrés dans la langue officielle d'enseignement en vigueur en début et en fin de scolarité primaire.

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des compétences des élèves, les résultats des élèves aux tests sont présentés sur des échelles de compétences segmentées en plusieurs niveaux afin d'en faciliter la description et permettre ainsi une interprétation des résultats en termes pédagogiques. À chaque niveau correspond un ensemble de compétences maîtrisées, avec une certaine probabilité, par les élèves qui relèvent de ce niveau. Chacune des compétences et des connaissances requises à chaque niveau sont décrites ci-dessous ; ces descriptions permettent ainsi d'apprécier les principales difficultés rencontrées par les élèves.

Pour chaque échelle, un seuil dit « suffisant » a été déterminé. Au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves disposent des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de ce seuil, les élèves ne disposent pas des prérequis nécessaires à la poursuite de leur scolarité.

Les élèves sous le seuil « suffisant » de compétences sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire, faute de compréhension de la langue d'enseignement et des mathématiques, ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent.

2.1 Début de scolarité primaire

2.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

Les tableaux 2.1 et 2.2 présentent les échelles de compétences PASEC.2014 de début de scolarité primaire, en langue et en mathématiques respectivement. Chaque échelle de compétences permet de présenter, tous pays confondus, le pourcentage moyen d'élèves dans les dix pays enquêtés qui atteignent un certain niveau. Pour ces élèves, le niveau atteint correspond à leur niveau de compétences le plus élevé. Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux².

1. Il s'agit d'un test de langue en début de scolarité (compréhension orale, décodage et compréhension de l'écrit) et d'un test de lecture/compréhension en fin de scolarité.

2. Ce seuil de langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de score internationale. Ce seuil de mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de score internationale.

Tableau 2.1 : *Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité*

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, phrases et textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	540,0	14,5 %	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont amélioré leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement les liens entre le langage oral et écrit pour améliorer leurs capacités de décodage et étendre leur vocabulaire. En compréhension de l'écrit, ils sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 2	469,5	28,7 %	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent des premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Niveau 1	399,1	30,3 %	Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	126,0	12,4 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, en moyenne, plus de 70 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, la majorité des élèves de début de cycle primaire éprouve de grandes difficultés pour déchiffrer les composantes de l'écrit et comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Tableau 2.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 60 en deux minutes) et sont capables de comparer des nombres, compléter des suites logiques et réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à cinquante. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à vingt.
Niveau 2	489,0	29,7 %	Les élèves sont capables de reconnaître les nombres jusqu'à 100, de les comparer, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à vingt.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 1	400,3	30,9 %	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à vingt. Ils apprécient la taille relative des objets, reconnaissent des formes géométriques simples et manipulent les premiers concepts de repérage dans l'espace (dedans, dehors).
Sous le niveau 1	66,9	16,2 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

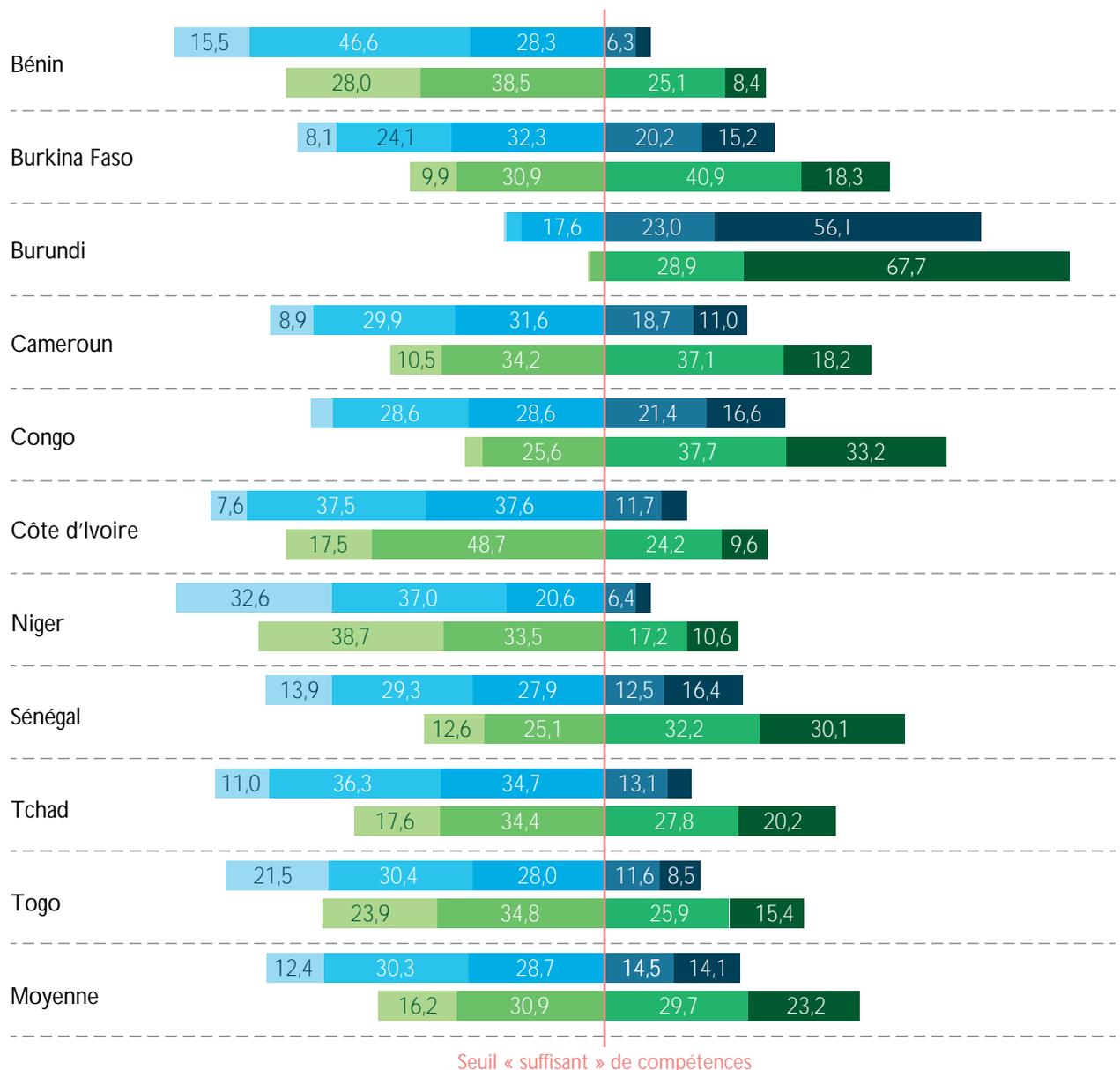
En 2014, dans l'ensemble des dix pays, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014.

Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences en mathématiques pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante et raisonner sur des problèmes basiques. Ils ont également des difficultés pour manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous/au-dessus/à côté) et reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

Le graphique 2.1 détaille, pour chaque pays et chaque discipline, le pourcentage d'élèves par niveau de compétence. Ces pourcentages se répartissent par ailleurs de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est ainsi aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Le graphique indique également le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences : les barres en dégradé de bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en dégradé de vert, un certain niveau en mathématiques³ (voir les tableaux B2.1 et B2.2 en annexe).

3. Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code couleur sera conservé pour tous les graphiques.

Graphique 2.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité



Échelle PASEC 2014 en langue : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Échelle PASEC 2014 en mathématiques : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

Dans les dix pays, hormis au Burundi où la langue du test et de scolarisation correspond à une langue qui est familière aux élèves, les pourcentages d'élèves en dessous des seuils dits « suffisants » sont très élevés. Dans ces pays, la grande majorité d'élèves scolarisés depuis deux ans éprouve de multiples difficultés pour comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement. En mathématiques, une très grande majorité d'élèves de ces mêmes neuf pays ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres (inférieurs à vingt). La proportion globale d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 12,4 % en langue et 16,2 % en mathématiques, en moyenne.

Les performances des pays sont contrastées :

- Au Burundi, qui fait exception, près de huit élèves sur dix atteignent le seuil « suffisant » en langue (kirundi) en début de scolarité primaire, et plus de neuf élèves sur dix atteignent le seuil en mathématiques. Par ailleurs, les élèves qui n'atteignent pas ces seuils ont acquis les compétences les plus élémentaires mesurées par les tests (au moins le niveau 1).
- Au Burkina Faso et au Congo, respectivement 35,4 % et 38,0 % des élèves atteignent le seuil « suffisant » en langue. Près de 60 % des élèves au Burkina Faso et 70 % des élèves au Congo ont atteint le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité primaire.
- Au Cameroun et au Sénégal, près de 30 % des élèves atteignent le seuil « suffisant » en langue. Dans ces mêmes pays, plus de la moitié des élèves atteignent le seuil « suffisant » en mathématiques.
- En Côte d'Ivoire, au Tchad et au Togo, 17,3 %, 18,1 % et 20,1 % des élèves atteignent le seuil « suffisant » en langue, respectivement. Au Bénin et au Niger, un élève sur dix atteint le seuil « suffisant » en langue.
- Au Tchad (48,0 %) et au Togo (41,3 %), plus de 40 % des élèves atteignent le seuil « suffisant » en mathématiques. En Côte d'Ivoire (33,8 %), au Bénin (33,5 %) et au Niger (27,8 %), environ 30 % des élèves sont au-dessus de ce seuil.

La répartition des élèves par niveaux de compétences montre qu'il existe dans tous les pays, même si l'intensité est variable, des disparités importantes dans les compétences des élèves dès les premières années du primaire.

Par ailleurs, les élèves qui éprouvent des difficultés en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, il est observé une relation positive élevée⁴ entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire, dans tous les pays. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

Sans toutefois pouvoir démontrer l'existence d'une relation causale, la force de ces liens suggère que l'apprentissage des mathématiques tout au long de la scolarité est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ceci, dès le début du primaire. En effet, en mathématiques, les élèves doivent progresser d'une logique naïve et concrète, développée dans leur environnement familial et dans leur langue maternelle, vers une logique abstraite et scolaire, dans une langue d'apprentissage moins familière et peu pratiquée à la maison (Fayol, 2002).

La part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter à l'aménagement de politiques éducatives pour une prise en charge, dès le plus jeune âge, des difficultés scolaires rencontrées. Par ailleurs, face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, les pays doivent s'interroger sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires.

4. Au niveau élèves, le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,66 et 0,85 selon les pays ; au niveau écoles, il varie entre 0,88 et 0,98 (voir le tableau B2.13 en annexe).

2.1.2 Performances des élèves dans quatre compétences clés

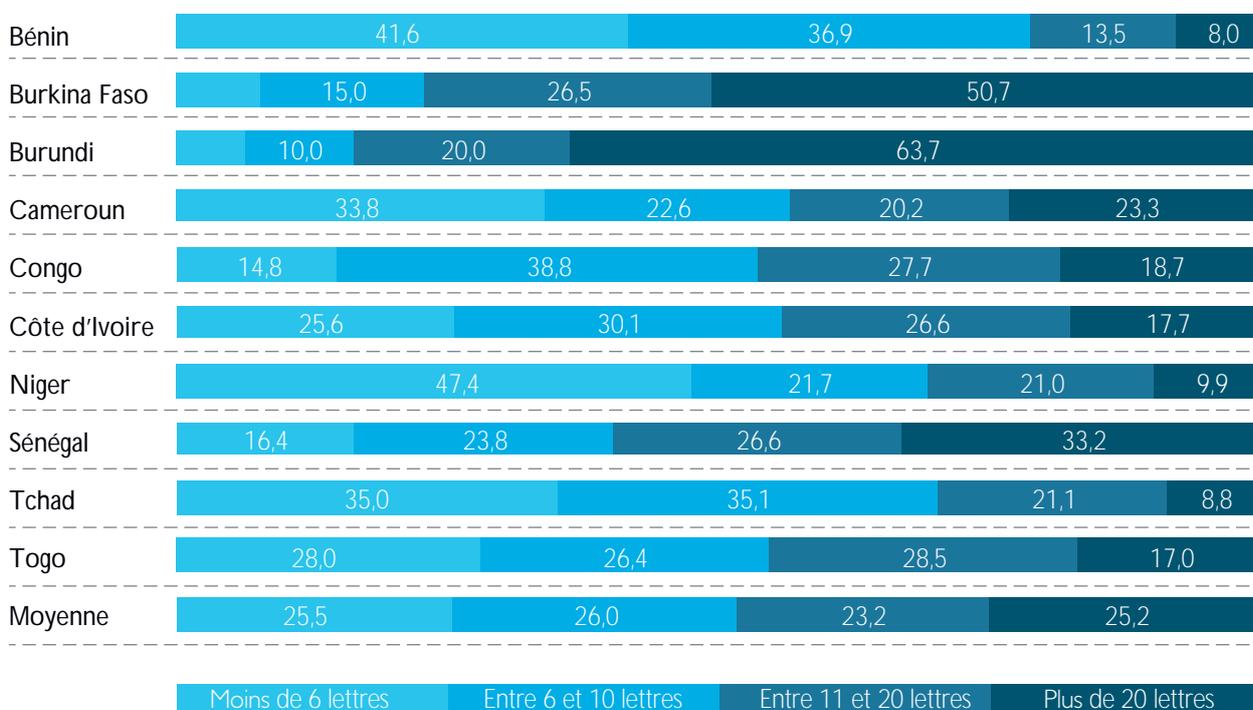
Parallèlement à la comparaison internationale des résultats des tests PASEC 2014 en début de scolarité, cette section propose d'illustrer le niveau des élèves dans certaines des compétences clés de langue et de mathématiques, à travers la présentation des pourcentages de bonnes réponses à quelques exercices spécifiques (l'annexe A2 donne la description complète des exercices). Ces compléments d'information permettent d'approfondir la réflexion sur la nature des difficultés rencontrées.

2.1.2.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet

Mesurer les capacités des élèves à lire correctement et rapidement les lettres de l'alphabet permet d'apprécier le niveau des élèves sur les premières notions de déchiffrement de l'écrit autour des lettres. Le niveau de réussite des élèves sur ce type d'exercice est un bon indicateur du niveau de compétence des élèves en lecture, tout particulièrement dans les contextes où les élèves apprennent à lire dans une autre langue que leur langue maternelle : les études montrent que les compétences en lecture ne progressent qu'une fois que 80 % de l'alphabet est connu (Seymour et al., 2003). En plus de la connaissance des lettres, la vitesse de lecture permet également de comprendre le niveau d'aisance des élèves à lire des lettres de l'alphabet. Plus un lecteur décode avec fluidité les composantes de l'écrit, plus il est à même de concentrer son attention sur des activités plus complexes de décodage et sur le sens de ce qu'il lit (INSERM, 2007 ; National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

En général, la vitesse et la justesse de la lecture des lettres de l'alphabet par les élèves augmentent leur probabilité d'atteindre le seuil « suffisant » de compétences en langue du PASEC. Comme l'illustre le graphique 2.2, en moyenne tous pays confondus, plus de 75 % des élèves ne sont pas en mesure de lire aisément plus de vingt lettres par minute après au moins deux années de scolarisation au primaire. Ces élèves sont en grande difficulté sur les premières dimensions du décodage de l'écrit dans la langue de scolarisation.

Graphique 2.2 : Répartition des élèves selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute – Début de scolarité



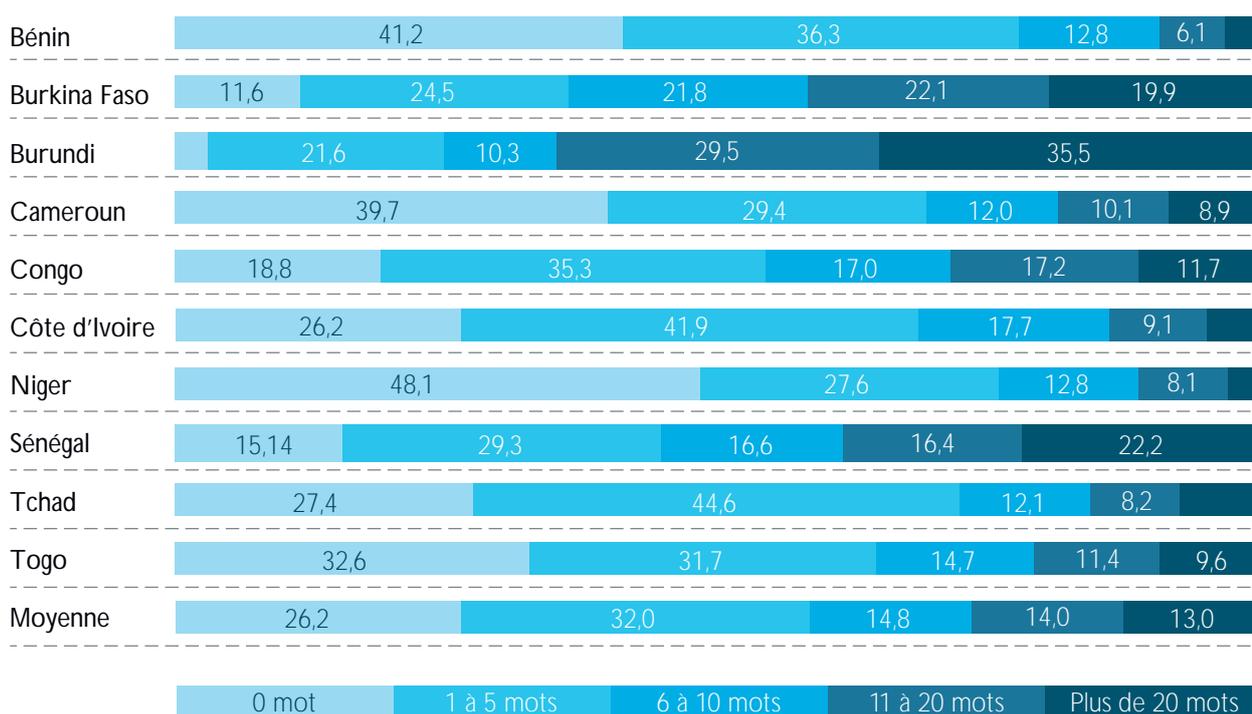
D'un pays à l'autre, la situation est variable, avec des pays comme le Burkina Faso (50,7 %) et le Burundi (63,7 %) où plus de la moitié des élèves sont capables de lire plus de vingt lettres par minute. Ils ont atteint un stade dans l'apprentissage de la lecture où ils perfectionnent le déchiffrement de l'écrit et sont plus à même de comprendre le sens de mots isolés et, pour les meilleurs élèves, de phrases et de petits textes. Ils sont moins d'un élève sur dix au Bénin (8,0 %), au Niger (9,9 %) et au Tchad (8,8 %) dans cette situation. Dans les autres pays (Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal et Togo), entre 15 % et 35 % des élèves parviennent à lire plus de vingt lettres en une minute.

Au Bénin, au Cameroun, au Niger et au Tchad, entre 30 % et 50 % des élèves ne reconnaissent pas plus de cinq lettres de l'alphabet. Ces élèves ne peuvent qu'éprouver d'importantes difficultés en début de cycle primaire pour établir des correspondances entre l'écrit et l'oral.

2.1.2.2 Lire avec aisance des mots familiers

L'épreuve de lecture de mots isolés⁵, familiers⁶ et pour la plupart irréguliers⁷ permet d'identifier les élèves qui ont déjà atteint un certain niveau de décodage de l'écrit pour mobiliser la voie d'adressage⁸. Les élèves ont au maximum cinq secondes pour lire un mot. Ce temps limite le déchiffrement des mots par la voie d'assemblage⁹. Les élèves qui automatisent la lecture de mots communs ont plus de facultés à se concentrer sur la compréhension de ce qu'ils lisent. Les compétences acquises, comme pour le test précédent, sont mesurées par le nombre de mots lus correctement par minute.

Graphique 2.3 : Répartition des élèves selon le nombre de mots lus correctement par minute – Début de scolarité



Comme l'illustre le graphique 2.3, en moyenne tous pays confondus, près de 40 % des élèves ne sont pas en mesure de lire plus de cinq mots en une minute. Plus de 25 % des élèves ne sont pas capables de lire ne serait-ce qu'un seul des mots familiers suivants : tu – un – de – le – il – une – elle – du – son.

5. Qui ne permettent pas aux élèves de prélever des indices dans un texte pour lire le mot.

6. Mots les plus fréquemment rencontrés à l'école.

7. Qui ne permettent pas aux élèves de réaliser une simple correspondance graphophonologique.

8. La voie d'adressage est mobilisée pour la lecture automatisée de mots familiers et de mots irréguliers. La voie d'adressage permet une lecture fluide et rapide grâce à laquelle le lecteur peut se concentrer sur la compréhension du texte.

9. La voie d'assemblage est mobilisée pour la lecture de nouveaux mots en utilisant des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.

Dans les pays les plus performants sur cette tâche (Burkina Faso, Burundi et Sénégal), plus de 35 % des élèves parviennent à lire plus de dix mots correctement en une minute. Dans les pays où les élèves réussissent moins bien cet exercice, plus de 30 % des élèves ne sont pas capables de lire correctement un des mots de la grille proposée.

D'un pays à l'autre, les résultats des élèves sont contrastés, mais rendent compte des difficultés des élèves à lire avec aisance des mots en début de scolarité, alors que les objectifs d'enseignement des dix pays visent à outiller tous les élèves pour lire et comprendre des petits textes après deux ans de scolarité primaire.

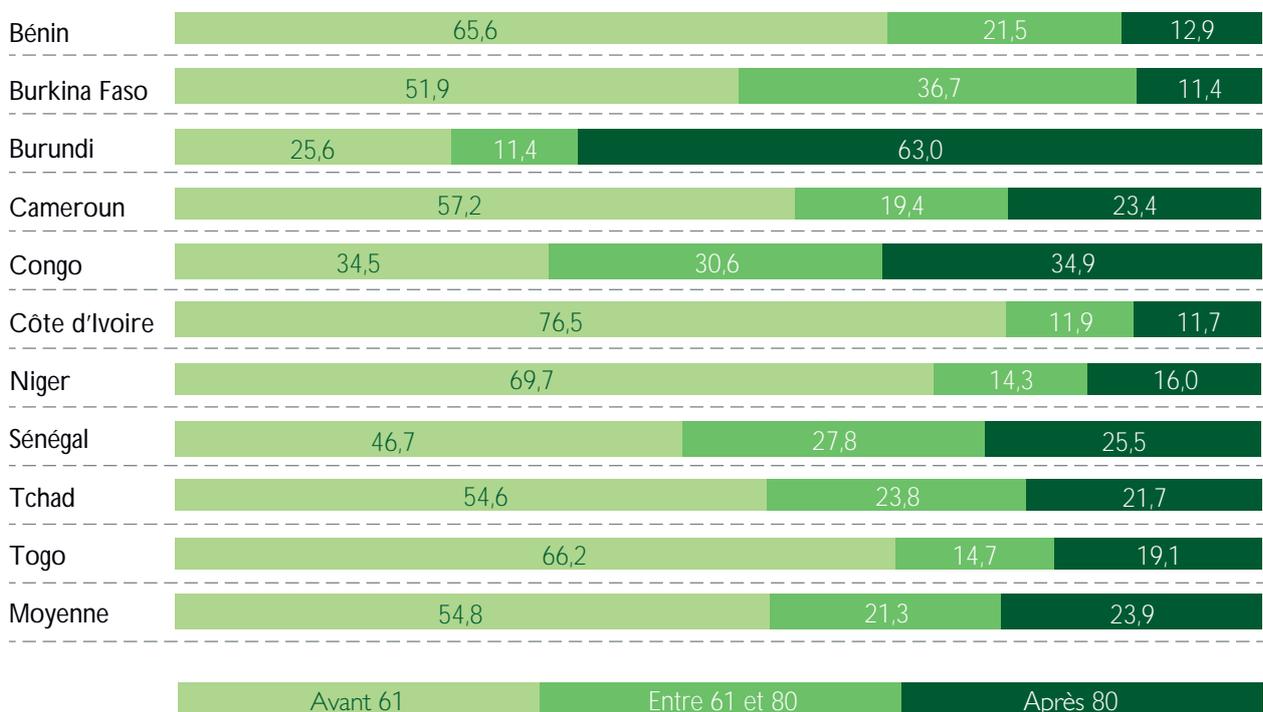
Les élèves qui parviennent à atteindre, après au moins deux ans de scolarité primaire, le niveau supérieur de l'échelle de compétences de langue (lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes) lisent en général plus de vingt mots par minute à cet exercice.

La fragilité des compétences des élèves interpelle tout particulièrement les pays sur la nature des difficultés et sur les pratiques d'enseignement du décodage de l'écrit pendant les premières années du primaire.

2.1.2.3 Compter jusqu'à cent

Savoir compter est un prérequis important pour s'approprier les concepts numériques de base. Les programmes scolaires des pays évalués prévoient que les élèves en fin de 2ème année du primaire puissent compter jusqu'à cent. Quel que soit le contexte, l'apprentissage de la chaîne verbale des nombres est lent et difficile pour tous les enfants, et implique de connaître les nombres et de comprendre l'organisation de la suite numérique. En français, le lexique numérique est par ailleurs complexe et irrégulier¹⁰ (Fayol, 2002). De plus, les élèves doivent mobiliser leurs capacités de mémorisation.

Graphique 2.4 : Répartition des élèves selon le dernier nombre atteint en comptant à l'oral - Début de scolarité



Le graphique 2.4 indique qu'en moyenne, pour tous les pays participants, plus de la moitié des élèves (55,2 %) ne parviennent pas à compter jusqu'à soixante (voir le tableau B2.5 en annexe). Cette proportion est cependant bien plus élevée dans les pays où la performance est la plus faible : 76,5 % en Côte d'Ivoire et 69,7 % au Niger. Le Burundi et le Congo sont les seuls deux pays où plus d'un tiers des élèves en fin de 2ème année est capable de compter au-delà de quatre-vingts (63,0 % et 34,9 % respectivement).

10. Par exemple, les nombres 11, 12, 70, 90 sont des nombres irréguliers.

Les difficultés rencontrées par les élèves à ce type d'exercice remettent en question les pratiques d'enseignement autour des quantités et des nombres dans les premières classes, et doivent par ailleurs être mises en relation avec le niveau de compréhension et d'expression orale des élèves dans la langue d'enseignement.

2.1.2.4 Résoudre des additions et des soustractions

Dans les premières années du primaire, les élèves progressent sur le traitement approximatif des quantités (sens analogique des nombres) tout en développant leur compréhension des codes mathématiques abstraits (sens symbolique des nombres) : la capacité des élèves à résoudre des additions et soustractions basiques permet d'estimer leur progression en matière de manipulation des nombres et des règles des opérations de calcul (Fayol, 2002). Ces acquis sont déterminants pour assurer le développement de la logique et du raisonnement et permettent aux élèves de commencer à raisonner sur des problèmes basiques.

Les programmes scolaires des pays évalués prévoient qu'en fin de 2^{ème} année du primaire, tous les élèves puissent au minimum résoudre des additions et des soustractions sur des nombres jusqu'à cent. Les objectifs pédagogiques officiels prévoient également l'enseignement de la multiplication et, pour certains, de la division dès la 2^{ème} année du primaire.

Les résultats présentés dans le tableau 2.3 illustrent, pour chaque pays, le pourcentage d'élèves qui parviennent à résoudre, dans un temps défini, chacune des additions et soustractions du test.

Tableau 2.3 : *Pourcentage de bonnes réponses à des additions et soustractions - Début de scolarité*

	Nature de l'opération					
	8+5	13-7	14+23	39+26	34-11	50-18
Bénin	44,3 %	17,8 %	28,0 %	13,0 %	14,4 %	5,7 %
Burkina Faso	69,8 %	62,1 %	47,9 %	23,5 %	44,2 %	26,4 %
Burundi	82,6 %	64,1 %	65,0 %	41,6 %	53,3 %	28,1 %
Cameroun	62,7 %	33,8 %	34,6 %	17,7 %	26,1 %	12,9 %
Congo	82,9 %	64,5 %	59,8 %	33,2 %	51,1 %	28,5 %
Côte d'Ivoire	42,0 %	20,8 %	18,9 %	6,4 %	11,9 %	6,3 %
Niger	38,1 %	21,3 %	22,5 %	13,6 %	14,6 %	7,4 %
Sénégal	68,0 %	50,8 %	49,6 %	25,5 %	39,2 %	25,5 %
Tchad	56,7 %	38,4 %	37,4 %	18,5 %	29,4 %	14,2 %
Togo	51,5 %	14,9 %	35,6 %	18,8 %	16,7 %	4,6 %
Moyenne	59,9 %	39,0 %	40,0 %	21,2 %	30,1 %	16,0 %

En moyenne, tous pays confondus, près de 40 % des élèves ne sont pas en mesure de résoudre une addition simple en une minute avec des nombres sous la dizaine après au moins deux ans de scolarité. Ils sont, en moyenne, moins de 30 % à pouvoir trouver le résultat de soustractions impliquant des nombres au-dessus de vingt. Ces résultats sont variables entre les pays et selon la nature de l'opération : dans les pays les moins performants, moins de 15 % des élèves sont capables de réaliser des additions et soustractions au-dessus de vingt.

Les élèves qui parviennent à résoudre des additions et soustractions au-dessus de vingt sont dans les niveaux supérieurs de l'échelle de compétences en mathématiques et sont plus à l'aise pour raisonner sur des problèmes basiques que les élèves en difficulté.

Le faible niveau de réussite des élèves sur ces opérations basiques interpelle les pays sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves et sur l'articulation entre les programmes scolaires, les pratiques d'enseignement des mathématiques dans les petites classes, les premières compétences des élèves en mathématiques dans leur langue maternelle et le transfert de ces compétences dans la langue de scolarisation.

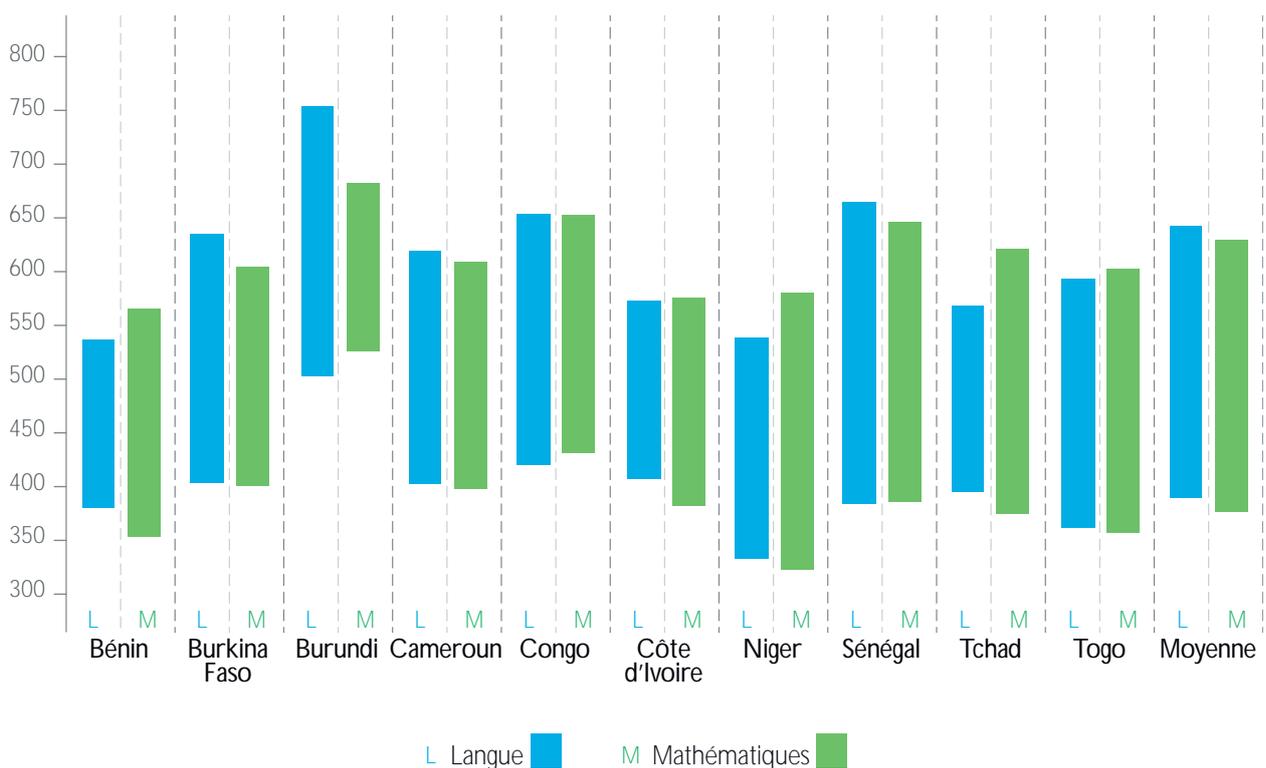
2.1.3 Dispersion des résultats des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

L'étude des niveaux de compétences atteints par les élèves permet d'apprécier le niveau d'efficacité des pays, mais n'est pas suffisant pour apprécier l'intensité des inégalités entre les élèves. Par exemple, certains pays peuvent avoir une performance moyenne en mathématiques élevée tout en ayant de fortes disparités entre les élèves, avec de nombreux élèves très faibles et de nombreux élèves très performants.

De faibles différences entre les résultats des meilleurs élèves et des élèves les plus faibles dans les pays témoignent de l'homogénéité du niveau de compétences des élèves. La plus ou moins grande homogénéité peut résulter des caractéristiques des populations étudiées mais aussi de la capacité des systèmes à réduire ou à amplifier les différences de performance entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts dans les premières années de scolarité primaire.

Le graphique 2.5 présente les principales différences observées entre les performances des élèves dans les systèmes éducatifs pour chaque discipline (voir les tableaux B2.7 et B2.8 en annexe). Les données illustrent les écarts entre les performances des meilleurs élèves (percentile 90) et des élèves les plus faibles (percentile 10) dans les pays, que ce soit en langue (segments bleus) ou en mathématiques (segments verts).

Graphique 2.5 : Écart de performance entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en langue et en mathématiques – Début de scolarité



Note : Les segments bleus (langue) et verts (mathématiques) présentent l'étendue entre le percentile 90 pour l'extrémité la plus haute et le percentile 10 pour l'extrémité la plus basse, pour chaque discipline : les 10 % des élèves les plus performants dans chaque pays ont un score égal ou supérieur à l'extrémité haute de la barre et les 10 % des élèves les moins performants dans chaque pays ont un score égal ou inférieur à l'extrémité basse de la barre. Plus la barre est longue, plus la différence de score entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants est grande, et inversement.

En langue, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Tchad sont les trois pays de l'évaluation PASEC2014 où l'on observe le moins de différence (156,4 points, 165,6 points et 172,9 points, respectivement) entre les performances moyennes des élèves les plus faibles et les performances des meilleurs élèves.

Dans les autres pays (Burundi, Congo, Burkina Faso, Cameroun, Sénégal, Togo et Niger), les différences entre les performances des meilleurs élèves et celles des élèves les plus faibles sont davantage marquées et varient dans un intervalle compris entre 205,9 points (Niger) et 280,9 points (Sénégal). Non seulement une faible proportion d'élèves atteint le seuil « suffisant » en langue (hormis au Burundi), mais l'hétérogénéité entre les élèves y est encore plus grande que dans les pays précédents.

En mathématiques, le Burundi est le seul pays où peu de différence (156,6 points en mathématiques) est observée entre les performances des élèves les plus faibles (526,3 points) et les performances des meilleurs élèves (682,9 points). Le Burundi est aussi le seul à concilier un grand nombre d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques avec peu d'inégalités de réussite entre les élèves en début de scolarité.

Dans les autres pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo), les différences entre les performances en mathématiques des meilleurs élèves et des élèves les plus faibles sont marquées et varient dans un intervalle compris entre 193,8 points (Côte d'Ivoire) et 260,9 points (Sénégal). Au sein de ces pays, il existe une part non négligeable et variable de bons élèves, d'élèves moyens et d'élèves faibles et très faibles.

L'enseignement des mathématiques dans une langue familière au cours des premières années du primaire (contrairement aux neuf autres pays) est une caractéristique essentielle de l'environnement d'apprentissage au Burundi, qui pourrait aider à comprendre le niveau des performances plus élevées que dans les autres pays et cette faible hétérogénéité.

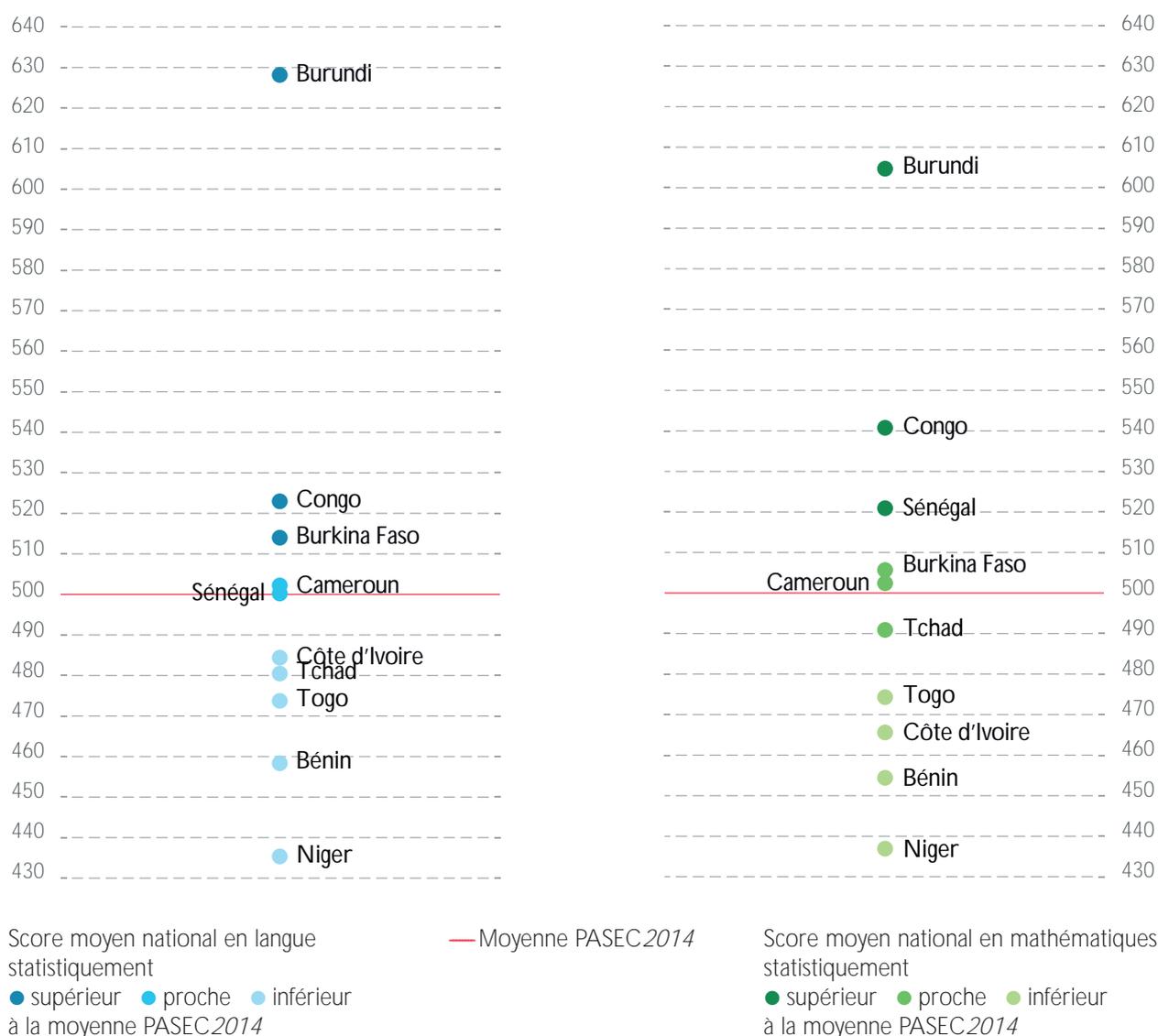
Hormis le Burundi, le Sénégal est le pays où la plus grande proportion d'élèves se situe au-dessus des seuils « suffisants » de compétences en langue et en mathématiques ; néanmoins, le Sénégal est le pays où les plus grandes inégalités entre les élèves sont observées en début de scolarité.

2.1.4 Comparaison des scores moyens nationaux de langue et de mathématiques en début de scolarité primaire

La présentation des scores moyens nationaux PASEC2014 de langue et de mathématiques sur une échelle commune permet d'apprécier, pour chaque discipline, la position de chaque pays sur la base de son score moyen, en référence à la moyenne PASEC2014 fixée à 500 points (voir les tableaux B2.7 et B2.8 en annexe). Les codes de couleur attribués aux pays dans le graphique 2.6 permettent d'identifier pour chaque pays si son score moyen national est équivalent, supérieur ou inférieur à la moyenne PASEC2014 dans chaque discipline.

Le graphique 2.6 permet de positionner chaque pays par rapport à la moyenne, mais les différences entre les scores nationaux ne sont pas toujours statistiquement significatives. Le graphique ne permet donc pas systématiquement de comparer les performances des pays.

Graphique 2.6 : Position des pays par rapport à la moyenne des scores nationaux en langue et mathématiques – Début de scolarité



En langue, le Burundi (627,7 points), le Congo (522,7 points) et le Burkina Faso (513,8 points) ont des scores nationaux moyens en début de scolarité primaire supérieurs à la moyenne des dix pays (500 points) ayant participé à l'évaluation PASEC 2014.

Le Cameroun (502,4 points) et le Sénégal (501,9 points) ont des scores nationaux moyens de langue, en début de scolarité primaire, similaires à la moyenne PASEC 2014 de 500 points.

La Côte d'Ivoire (484,1 points), le Tchad (480,4 points), le Togo (473,6 points), le Bénin (458,3 points) et le Niger (435,2 points) ont des scores moyens nationaux de langue, en début de scolarité primaire, inférieurs à la moyenne des dix pays du PASEC.

En mathématiques, le Burundi (605,1 points), le Congo (541,2 points) et le Sénégal (521,4 points) ont des scores nationaux moyens supérieurs à la moyenne des dix pays ayant participé à l'évaluation PASEC 2014.

Le Burkina Faso (505,8 points), le Cameroun (502,7 points) et le Tchad (491,3 points) ont un score moyen national proche de la moyenne PASEC 2014.

Au Togo (474,5 points), en Côte d'Ivoire (465,9 points), au Bénin (454,7 points) et au Niger (437,4 points), le score moyen national est inférieur à la moyenne des dix pays enquêtés en 2014.

En complément à ces résultats, les informations présentées dans les tableaux 2.4 et 2.5 ci-après permettent d'approfondir les comparaisons des moyennes nationales des pays en présentant, pour chaque discipline, si un pays a un score moyen statistiquement proche, supérieur ou inférieur à celui des autres pays participants et vis-à-vis de la moyenne PASEC.2014.

Tableau 2.4 : Scores moyens nationaux de langue et comparaisons multiples entre les pays - Début de scolarité

Pays de référence	Score moyen en langue	Pays comparé									
		Burundi	Congo	Burkina Faso	Cameroun	Sénégal	Côte d'Ivoire	Tchad	Togo	Bénin	Niger
		627,7 (5,7)	522,7 (6,6)	513,8 (6,3)	502,4 (8,7)	501,9 (9,5)	484,1 (6,4)	480,4 (7,8)	473,6 (6,8)	458,3 (4,3)	435,2 (7,7)
Burundi	627,7 (5,7)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Congo	522,7 (6,6)	▼		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲
Burkina Faso	513,8 (6,3)	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲
Cameroun	502,4 (8,7)	▼	●	●		●	●	●	▲	▲	▲
Sénégal	501,9 (9,5)	▼	●	●	●		●	●	●	▲	▲
Côte d'Ivoire	484,1 (6,4)	▼	▼	▼	●	●		●	●	▲	▲
Tchad	480,4 (7,8)	▼	▼	▼	●	●	●		●	●	▲
Togo	473,6 (6,8)	▼	▼	▼	●	●	●	●		●	▲
Bénin	458,3 (4,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●
Niger	435,2 (7,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	

Score moyen national en langue statistiquement

■ supérieur

■ proche

■ inférieur

à la moyenne PASEC.2014

▲ différence de scores significative en faveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne supérieure à celle du pays comparé

● pas de différence significative de scores entre le pays de référence et le pays comparé

▼ différence de score significative en défaveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne inférieure à celle du pays comparé

2

En langue, comme l'indique le tableau 2.4, le Burundi a un score moyen significativement supérieur à celui des neuf autres pays évalués par le PASEC.2014.

Les différences de scores en langue entre les moyennes nationales du Congo, du Burkina Faso, du Cameroun et du Sénégal ne sont pas significatives, malgré les écarts de points présentés dans le tableau. La Côte d'Ivoire, le Tchad et le Togo ont également des scores similaires entre eux et supérieurs à ceux du Niger.

Les quatre pays ayant les scores moyens les plus faibles sont le Bénin, le Tchad, le Togo et le Niger. Le Niger et le Bénin ont des scores voisins, inférieurs à ceux de tous les autres pays.

Tableau 2.5 : Scores moyens nationaux de mathématiques et comparaisons multiples entre les pays - Début de scolarité

Pays de référence	Score moyen en mathématiques	Pays comparé									
		Burundi	Congo	Sénégal	Burkina Faso	Cameroun	Tchad	Togo	Côte d'Ivoire	Bénin	Niger
		605,1 (4,5)	541,2 (5,6)	521,4 (8,9)	505,8 (4,9)	502,7 (9,3)	491,3 (10,6)	474,5 (6,1)	465,9 (5,8)	454,7 (5,4)	437,4 (8,3)
Burundi	605,1 (4,5)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Congo	541,2 (5,6)	▼		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sénégal	521,4 (8,9)	▼	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲
Burkina Faso	505,8 (4,9)	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲
Cameroun	502,7 (9,3)	▼	▼	●	●		●	●	▲	▲	▲
Tchad	491,3 (10,6)	▼	▼	●	●	●		●	●	●	▲
Togo	474,5 (6,1)	▼	▼	▼	▼	●	●		●	●	▲
Côte d'Ivoire	465,9 (5,8)	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲
Bénin	454,7 (5,4)	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●		●
Niger	437,4 (8,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	

Score moyen national en mathématiques statistiquement

- supérieur
- proche
- inférieur

à la moyenne PASEC.2014

- ▲ différence de scores significative en faveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne supérieure à celle du pays comparé
- pas de différence significative de scores entre le pays de référence et le pays comparé
- ▼ différence de score significative en défaveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne inférieure à celle du pays comparé

En mathématiques, comme l'indique le tableau 2.5, le Burundi a un score moyen significativement supérieur à celui des neuf autres pays évalués par le PASEC.2014.

Viennent ensuite le Congo et le Sénégal, qui ne se différencient pas malgré les écarts de points entre leurs scores moyens présentés dans le tableau.

Le Togo, la Côte d'Ivoire, le Bénin et le Niger ont les scores les plus bas.

2.2 Fin de scolarité primaire

2.2.1 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les tableaux 2.6 et 2.7 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques respectivement, à l'image des tableaux 2.1 et 2.2 pour le début de scolarité. Les tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les dix pays participants.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux¹¹.

Tableau 2.6 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture - Fin de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent des données pour les exploiter.
Niveau 3	518,4	25,6 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 2	441,7	27,7 %	Les élèves mobilisent leur capacité de décodage orthographique pour identifier et comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Les élèves parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,0	21,2 %	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	72,1	8,4 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

11. Ce seuil, pour la lecture, correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 518,4 points sur l'échelle de scores internationale en lecture pour être considérés comme ayant atteint le seuil. Pour les mathématiques, le seuil correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 521,5 points sur l'échelle de scores internationale en mathématiques pour être considérés comme ayant atteint le seuil.

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de lecture sont en mesure de lire des textes littéraires, informatifs et des documents, qu'ils soient courts ou longs, pour prélever et combiner des informations explicites et accéder au sens implicite de certaines informations. En dessous de ce seuil, les élèves risqueront de connaître des difficultés dans la poursuite de leur scolarité au collège, où la lecture occupe une place centrale dans les apprentissages.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, en moyenne, près de 60 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en lecture après au moins six ans de scolarité primaire. D'un pays à l'autre, le pourcentage d'élèves en dessous du seuil est plus ou moins important.

Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont de très grandes difficultés pour lire et comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ce constat interpelle les pays sur la prise en charge des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture le plus tôt possible dans leur scolarité. En moyenne, près de 30 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau 1 et sous le niveau 1).

Encadré 2.1 : Pratiques pédagogiques des enseignants en lecture - Fin de scolarité

La majorité des élèves de 6ème année est encadré par des enseignants qui déclarent mettre l'accent sur la lecture pour lire (82 %) et sur l'orthographe, la grammaire et la syntaxe (70 %) dans leurs cours de langue. Moins de 15 % des élèves ont un enseignant qui déclare mettre l'accent sur la lecture pour comprendre, en moyenne. Cette réalité pourrait s'expliquer par une intention des enseignants d'adapter le contenu de leurs cours au niveau, relativement faible, des élèves en lecture en fin de scolarité. On peut également noter que ni la compréhension orale ni l'expression orale ne sont considérées comme prioritaires, bien qu'il soit largement démontré que la maîtrise de l'écrit passe par la maîtrise préalable de l'oral.

Pourcentage d'élèves selon les priorités pédagogiques de leurs enseignants en cours de langue

	Lecture		Compréhension écrite		Expression écrite		Orthographe, grammaire et syntaxe		Compréhension orale		Expression orale	
Bénin	82,1	(4,0)	23,5	(3,7)	38,2	(7,7)	47,5	(7,2)	4,8	(1,6)	3,1	(1,3)
Burkina Faso	88,7	(2,6)	13,4	(3,0)	15,9	(3,0)	71,1	(3,9)	5,2	(1,7)	3,3	(1,5)
Burundi	55,3	(4,1)	19,1	(3,0)	19,7	(3,2)	82,0	(3,1)	8,0	(1,9)	14,9	(3,0)
Cameroun	89,2	(3,5)	15,0	(3,6)	22,0	(4,3)	68,2	(4,4)	2,2	(1,1)	5,9	(2,2)
Congo	77,4	(5,7)	10,7	(5,7)	32,8	(3,4)	77,9	(6,4)	2,9	(4,1)	3,6	(1,5)
Côte d'Ivoire	89,0	(3,0)	9,1	(3,2)	18,5	(2,4)	79,4	(3,2)	0,5	(2,9)	2,3	(0,5)
Niger	95,9	(3,2)	12,2	(1,7)	16,4	(2,6)	71,2	(3,0)	4,1	(4,1)	3,9	(1,6)
Sénégal	56,2	(1,5)	18,2	(5,7)	50,0	(4,2)	58,9	(5,6)	2,5	(0,9)	10,7	(3,2)
Tchad	96,8	(1,5)	7,9	(2,7)	15,8	(3,7)	80,3	(4,4)	2,1	(1,5)	2,4	(1,5)
Togo	90,1	(2,3)	3,2	(1,2)	23,9	(3,5)	60,5	(4,3)	8,0	(2,0)	14,8	(3,3)
Moyenne PASEC	82,1	(1,2)	13,2	(1,0)	25,3	(1,7)	69,7	(1,6)	4,0	(0,4)	6,5	(0,7)

Les constats du tableau 2.6 et de l'encadré 2.1 interpellent les pays à réfléchir à la prise en charge précoce des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, ainsi que sur l'articulation entre les objectifs pédagogiques des programmes, les pratiques des enseignants et les niveaux de compétence des élèves tout au long du primaire.

Tableau 2.7 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques - Fin de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique et de mesure nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous forme d'un texte court de deux à trois lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. En arithmétique, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. En mesure, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Les élèves peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance, en respectant les contraintes imposées par l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	521,5	26,3 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Certaines questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique ; d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. En arithmétique, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux et peuvent aussi résoudre des problèmes courants en analysant l'énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. Ils savent compléter des suites logiques avec des nombres décimaux ou des fractions. En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure, et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans l'aide d'un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des opérations sur des jours, heures et minutes, ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent les noms de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane).
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 1	433,3	31,8 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves, faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. En mesure, ils reconnaissent l'unité de mesure de la longueur : le mètre. En géométrie, ils sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant les coordonnées d'un graphique.
Sous le niveau 1	68,1	27,2 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de mathématiques sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil les élèves risqueront de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité par une maîtrise insuffisante des mathématiques. À titre illustratif, les élèves sous le seuil ont des difficultés pour lire l'heure et pour effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

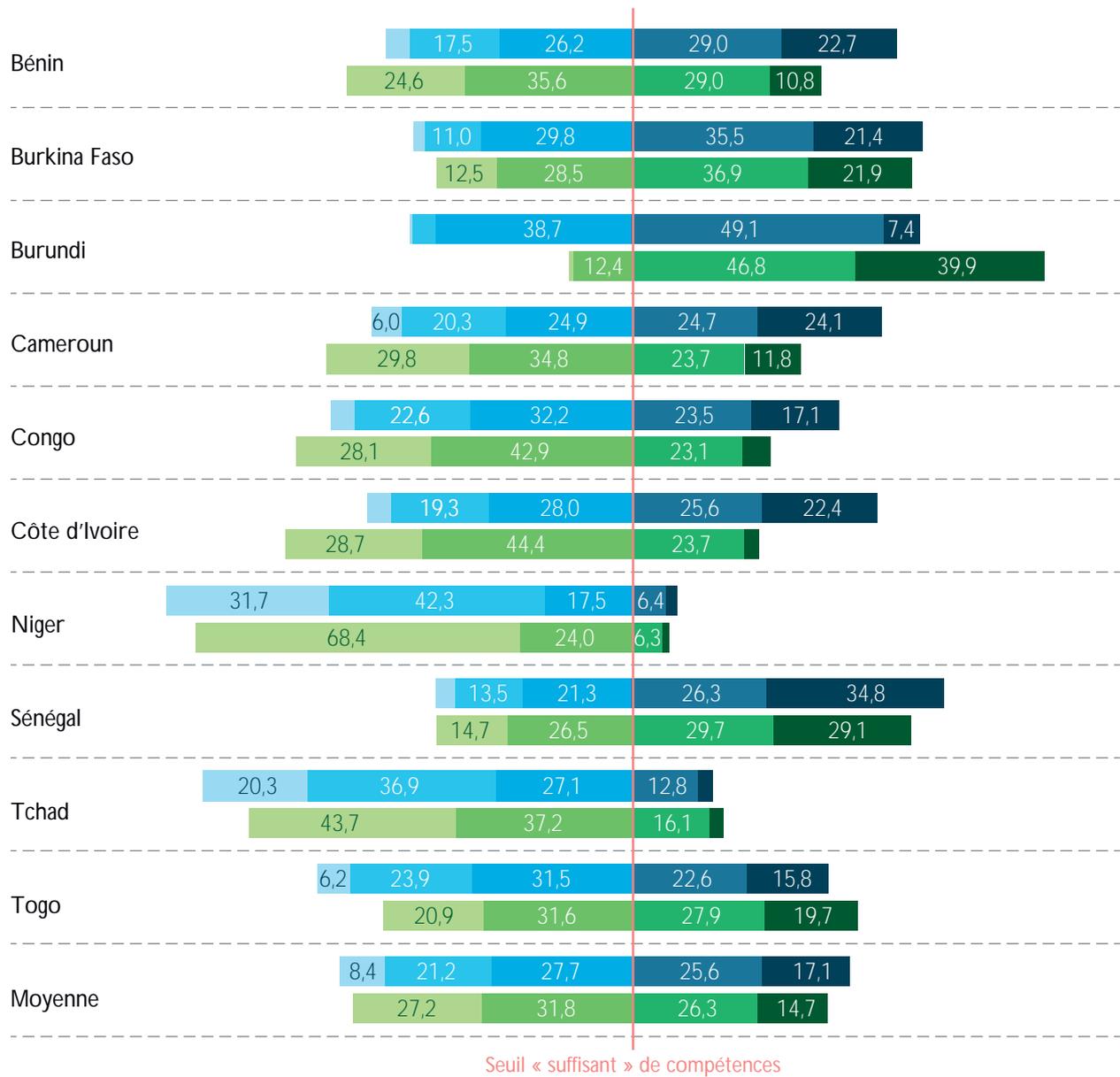
En 2014, dans les dix pays enquêtés, en moyenne, près de 60 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques en fin de scolarité primaire.

Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont toujours des difficultés pour effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou pour identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 30 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation. D'un pays à l'autre, le nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés dans ces domaines des mathématiques est plus ou moins important. Ces élèves sont situés sous le niveau 1 de l'échelle de compétences.

Il est important que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

Le graphique 2.7 détaille, pour chaque pays et chaque discipline, le pourcentage d'élèves par niveau de compétences. Ces pourcentages se répartissent par ailleurs de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est ainsi aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils (voir les tableaux B2.9 et B2.10 en annexe).

Graphique 2.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et mathématiques – Fin de scolarité



Échelle PASEC.2014 en lecture : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Échelle PASEC.2014 en mathématiques : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

En fin de cycle primaire, en moyenne, près de 60 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences, que ce soit en lecture ou en mathématiques. De nouveau, les disparités entre les pays sont importantes :

- Au Sénégal, au Burkina Faso, au Burundi, au Bénin, au Cameroun et en Côte d'Ivoire, au moins un élève sur deux atteint le seuil « suffisant » de connaissances et de compétences en lecture. De plus, dans cinq de ces six pays (Sénégal, Burkina Faso, Bénin, Cameroun et Côte d'Ivoire), la part des élèves atteignant le niveau le plus élevé, le niveau 4, est supérieure à 20 % (de 21,4 % au Burkina Faso à 34,8 % au Sénégal).
- Au Congo et au Togo, près de 40 % des élèves ont atteint le seuil « suffisant » en lecture.
- Au Tchad (15,8 %) et au Niger (8,5 %), moins de 15 % des élèves en fin de scolarité primaire disposent des connaissances et compétences « suffisantes » pour lire et comprendre des textes.
- En mathématiques, le Burundi se démarque puisque près de neuf élèves sur dix atteignent le seuil « suffisant ». Ces élèves sont au minimum en mesure de mobiliser des procédures et des connaissances en arithmétique, en géométrie et en mesure pour résoudre des problèmes mathématiques courants. Au Sénégal et au Burkina Faso, où le pourcentage d'élèves qui acquièrent les compétences « suffisantes » est aussi nettement supérieur à la moyenne, environ six élèves sur dix atteignent le seuil « suffisant ».
- Au Togo (47,6 %), au Bénin (39,8 %) et au Cameroun (35,5 %), le pourcentage d'élèves atteignant le seuil « suffisant » en mathématiques est proche de la moyenne des pays participants (41 %).
- Au Congo (29,0 %) et en Côte d'Ivoire (26,8 %), moins d'un élève sur trois acquiert les compétences nécessaires.
- Moins de 20 % des élèves au Tchad (19,1 %) et moins de 10 % au Niger (7,7 %) ont atteint le seuil « suffisant » en mathématiques.
- En comparaison aux autres pays, très peu d'élèves burundais sont en grande difficulté scolaire. Moins de 1 % des élèves se trouve en dessous du niveau 1 de l'échelle, que ce soit en lecture ou en mathématiques.

La comparaison des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité confirme le constat fait par l'enquête PASEC 2014 en début de scolarité : il existe des liens étroits entre les performances des élèves dans ces deux disciplines, dans tous les pays.

Les écarts dans les résultats des élèves en fin de scolarité primaire ainsi que la nature des difficultés rencontrées par les élèves les plus faibles, témoignent de l'étendue importante dans la dispersion des niveaux de compétence des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles sont toujours au stade de décodage des mots.

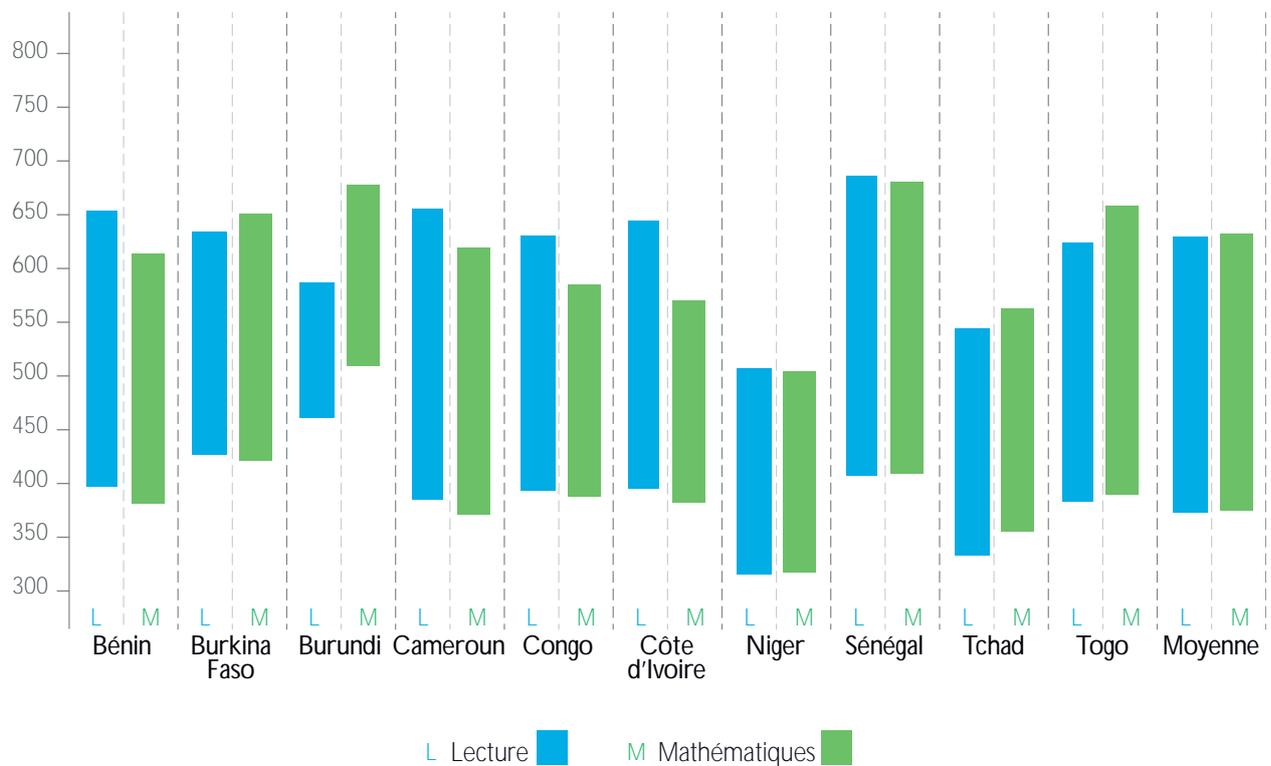
Cette tendance confirme à nouveau l'accompagnement indispensable que les pays doivent apporter aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leur apprentissage au primaire.

2.2.2 Dispersion des résultats des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Comme présenté précédemment en début de scolarité, de faibles différences entre les résultats des meilleurs élèves et des élèves les plus faibles dans les pays témoignent de l'homogénéité du niveau de compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de primaire. Ce constat permet d'apprécier, dans une certaine mesure, les capacités des systèmes à réduire les inégalités de compétences entre les élèves tout au long du primaire. L'étude de ces différences doit tenir compte des inégalités d'accès et l'abandon dans les pays.

Le graphique 2.8 présente les principales différences observées entre les performances des élèves dans les systèmes éducatifs pour chaque discipline (voir les tableaux B2.11 et B2.12 en annexe). Les données illustrent les écarts entre les performances des meilleurs élèves (percentile 90) et des élèves les plus faibles (percentile 10) dans les pays, que ce soit en lecture (segments bleus) ou en mathématiques (segments verts).

Graphique 2.8 : Écart de performance entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en lecture et en mathématiques - Fin de scolarité



Note : Les barres bleues (lecture) et vertes (mathématiques) présentent l'étendue entre le percentile 90 pour l'extrémité la plus haute et le percentile 10 pour l'extrémité la plus basse, pour chaque discipline. Ainsi, les 10 % d'élèves les plus performants dans chaque pays ont un score égal ou supérieur à l'extrémité haute de la barre, et les 10 % les moins performants ont un score égal ou inférieur à l'extrémité basse.

Les écarts entre les élèves les plus performants et les moins performants sont les plus faibles au Burundi : 125,9 points en lecture et 168,1 points en mathématiques.

Dans les neuf autres pays, les différences en fin de scolarité primaire entre les performances des meilleurs élèves et celles des élèves les plus faibles sont plus marquées et varient dans un intervalle compris entre 191,7 points en lecture et 187,2 points en mathématiques au Niger, et entre 279,3 points en lecture et 271,2 points en mathématiques au Sénégal. À l'intérieur de ces pays, on observe une part non négligeable et variable de très bons élèves, de bons élèves, d'élèves moyens et d'élèves faibles et très faibles, relativement au niveau moyen dans chacun de ces pays.

Le Sénégal, qui obtient le score moyen le plus élevé en lecture et un des scores les plus élevés en mathématiques, est le pays où les différences entre élèves sont les plus importantes, et ceci, quelle que soit la discipline.

En mathématiques, des différences importantes sont aussi visibles entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles du Togo. Une situation comparable est observée au Cameroun (en lecture).

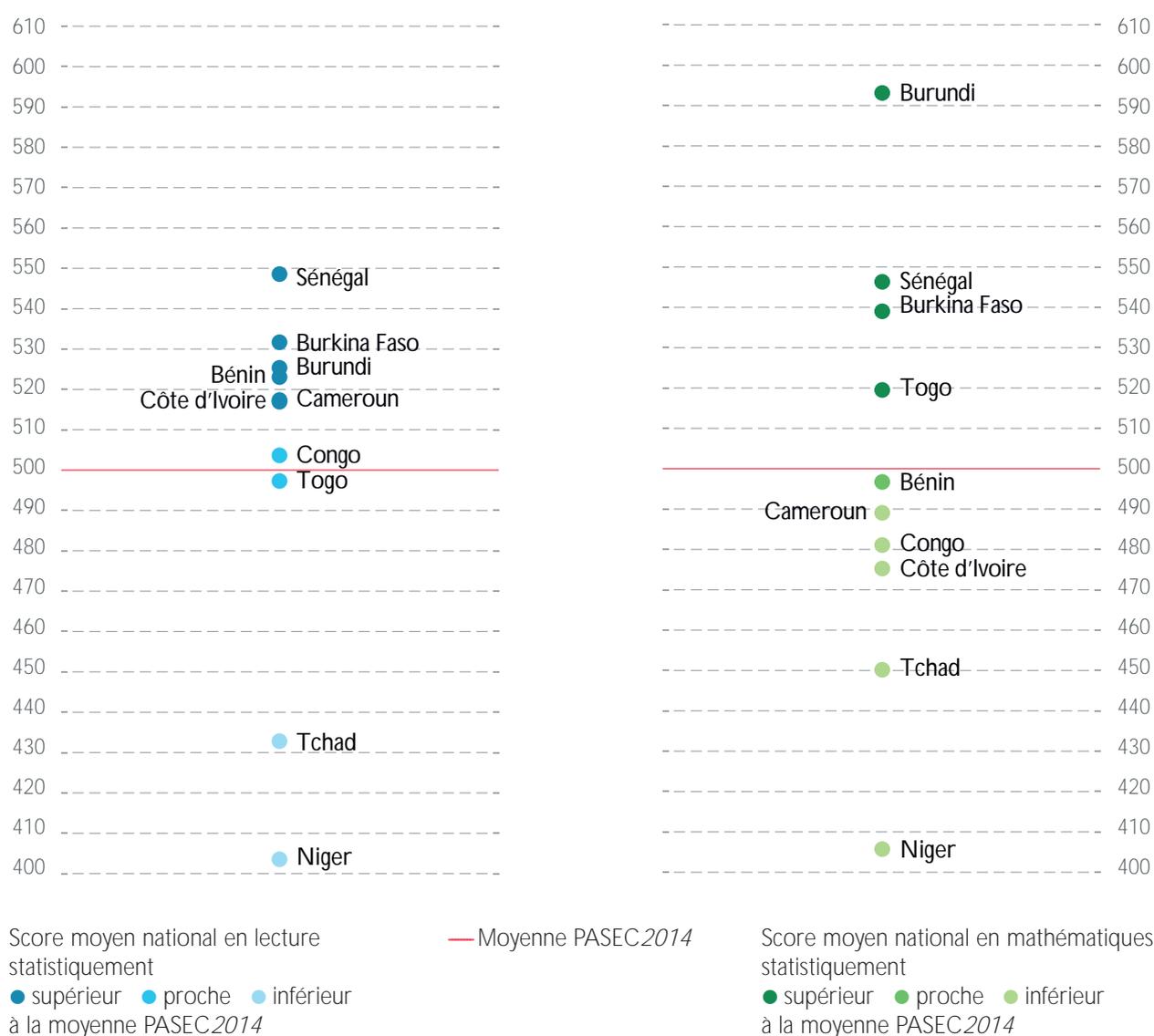
En lecture et en mathématiques, le Burundi est le seul des dix pays de l'évaluation PASEC 2014 à concilier un score national parmi les plus élevés et peu d'inégalités de réussite entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles.

2.2.3 Comparaison des scores moyens nationaux de lecture et de mathématiques en fin de scolarité primaire

La présentation des scores moyens nationaux PASEC2014 de lecture et de mathématiques sur une échelle commune permet d'apprécier, pour chaque discipline, la position de chaque pays sur la base de son score moyen, en référence à la moyenne PASEC2014, fixée à 500 points (voir les tableaux B2.11 et B2.12 en annexe). Les codes de couleur attribués aux pays dans le graphique 2.9 permettent d'identifier pour chaque pays si le score moyen national est équivalent, supérieur ou inférieur à la moyenne PASEC2014 dans chaque discipline.

Le graphique 2.9 permet de positionner chaque pays par rapport à la moyenne, mais les différences entre les scores nationaux ne sont pas toujours statistiquement significatives. Le graphique ne permet donc pas systématiquement de comparer les performances des pays.

Graphique 2.9 : Position des pays par rapport à la moyenne des scores nationaux en lecture et mathématiques – Fin de scolarité



En lecture, le Sénégal (548,4 points), le Burkina Faso (531,6 points), le Burundi (525,4 points), le Bénin (523,4 points), le Cameroun (517,5 points) et la Côte d'Ivoire (517,0 points) ont des scores nationaux moyens supérieurs à la moyenne des dix pays ayant participé à l'évaluation PASEC2014.

Le Congo (503,4 points) et le Togo (497,3 points) ont des scores moyens similaires à la moyenne PASEC 2014 de 500 points.

Le Tchad (432,5 points) et le Niger (403,5 points) ont des scores moyens nationaux largement inférieurs à la moyenne PASEC 2014.

En mathématiques, le Burundi (593,6 points), le Sénégal (546,6 points), le Burkina Faso (539,5 points) et le Togo (520,2 points) obtiennent des scores nationaux moyens supérieurs à la moyenne des dix pays ayant participé à l'évaluation PASEC 2014.

Le Bénin (496,9 points) a un score moyen similaire à la moyenne PASEC 2014.

Dans les cinq autres pays, les scores moyens nationaux sont inférieurs à la moyenne internationale : Cameroun (489,5 points), Congo (481,4 points), Côte d'Ivoire (475,7 points), Tchad (450,9 points) et Niger (405,8 points).

En complément à ces résultats, les informations présentées ci-après dans les tableaux 2.8 et 2.9 permettent d'approfondir la comparaison des scores moyens des pays. En particulier, il est possible de déterminer si, pour chaque discipline, d'une part, un pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui d'un autre pays, et d'autre part si la moyenne du pays se démarque de la moyenne internationale du PASEC 2014.

Tableau 2.8 : Scores moyens nationaux de lecture et comparaisons multiples entre les pays - Fin de scolarité

Pays de référence	Score moyen en langue	Pays comparé									
		Sénégal	Burkina Faso	Burundi	Bénin	Cameroun	Côte d'Ivoire	Congo	Togo	Tchad	Niger
		548,4 (6,8)	531,6 (4,4)	525,4 (2,0)	517,5 (4,6)	517,0 (5,5)	517,0 (4,0)	503,4 (4,4)	497,3 (4,0)	458,3 (4,3)	435,2 (7,7)
Sénégal	548,4 (6,8)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Burkina Faso	531,6 (4,4)	▼		●	●	●	●	▲	▲	▲	▲
Burundi	525,4 (2,0)	▼	●		●	●	●	▲	▲	▲	▲
Bénin	523,4 (4,6)	▼	●	●		●	●	▲	▲	▲	▲
Cameroun	517,5 (5,5)	▼	●	●	●		●	▲	▲	▲	▲
Côte d'Ivoire	517,0 (4,0)	▼	●	●	●	●		▲	▲	▲	▲
Congo	503,4 (4,4)	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲
Togo	497,3 (4,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●		▲	▲
Tchad	432,5 (6,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲
Niger	403,5 (3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

Score moyen national en lecture statistiquement

- ▲ supérieur
- proche
- inférieur

à la moyenne PASEC 2014

- ▲ différence de scores significative en faveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne supérieure à celle du pays comparé
- pas de différence significative de scores entre le pays de référence et le pays comparé
- ▼ différence de score significative en défaveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne inférieure à celle du pays comparé

Le Sénégal obtient un score moyen en lecture statistiquement supérieur au score des autres pays.

Cinq pays, à savoir le Burkina Faso, le Burundi, le Bénin, le Cameroun et la Côte d'Ivoire, obtiennent des scores moyens qui ne diffèrent pas statistiquement.

Le Tchad et le Niger se caractérisent par des scores inférieurs à l'ensemble des huit autres pays participants.

Tableau 2.9 : Scores moyens nationaux en mathématiques et comparaisons multiples entre les pays - Fin de scolarité

Pays de référence	Score moyen en mathématiques	Pays comparé									
		Burundi	Sénégal	Burkina Faso	Togo	Bénin	Cameroun	Congo	Côte d'Ivoire	Tchad	Niger
		593,6 (4,5)	546,6 (6,7)	539,5 (4,9)	520,2 (5,0)	496,9 (5,4)	489,5 (5,3)	481,4 (4,0)	475,7 (3,1)	450,9 (5,7)	405,8 (4,1)
Burundi	593,6 (4,5)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sénégal	546,6 (6,7)	▼		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Burkina Faso	539,5 (4,9)	▼	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Togo	520,2 (5,0)	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲
Bénin	496,9 (5,4)	▼	▼	▼	▼		●	●	▲	▲	▲
Cameroun	489,5 (5,3)	▼	▼	▼	▼	●		●	▲	▲	▲
Congo	481,4 (4,0)	▼	▼	▼	▼	●	●		●	▲	▲
Côte d'Ivoire	475,7 (3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	●	●		▲	▲
Tchad	450,9 (5,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲
Niger	405,8 (4,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	

Score moyen national en mathématiques statistiquement

- supérieur
- proche
- inférieur

à la moyenne PASEC 2014

- ▲ différence de scores significative en faveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne supérieure à celle du pays comparé
- pas de différence significative de scores entre le pays de référence et le pays comparé
- ▼ différence de score significative en défaveur du pays de référence par rapport au pays comparé : le pays de référence a une moyenne inférieure à celle du pays comparé

Si le Burundi a un score moyen en mathématiques significativement supérieur à celui des neuf autres pays, les différences de scores en mathématiques entre les moyennes nationales du Sénégal et du Burkina Faso ne sont pas significatives.

Le Togo a un score moyen inférieur à celui du Sénégal et du Burkina Faso et supérieur à ceux des huit autres pays. Le Bénin, le Cameroun, le Congo et la Côte d'Ivoire ont également des scores similaires entre eux et supérieurs à ceux du Tchad et du Niger.

Le Tchad a un score supérieur à celui du Niger et inférieur à ceux des huit autres pays, alors que le Niger a un score statistiquement inférieur à celui des autres pays évalués par le PASEC.

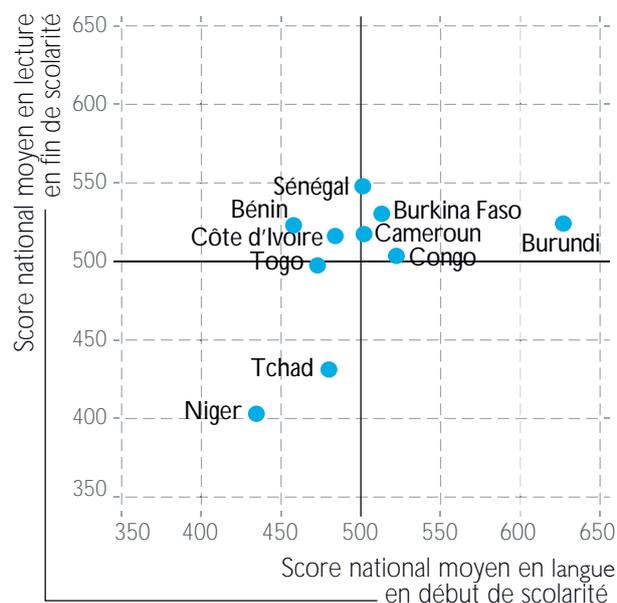
2.3 Relations entre les performances des pays entre le début et la fin de scolarité primaire

La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet notamment d'étudier dans quelle mesure les niveaux de performance en début de cycle primaire peuvent constituer un bon prédicteur des niveaux de performance en fin de cycle primaire.

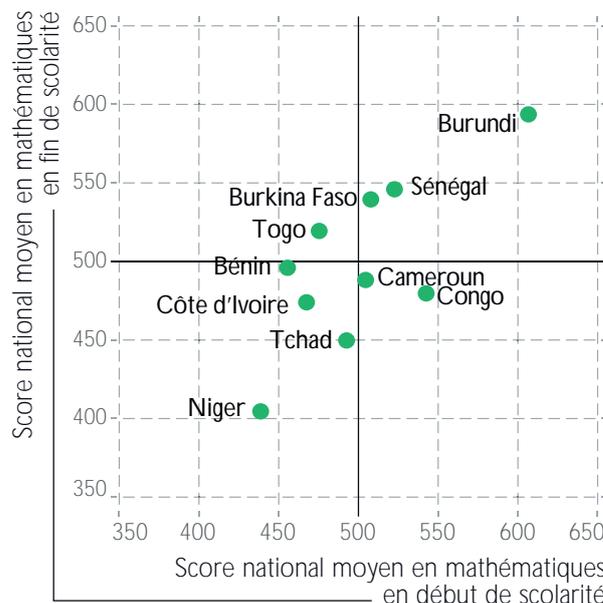
Il est ici important d'avoir à l'esprit que les trajectoires et la progression scolaire des élèves tout au long du cycle primaire sont des dimensions complexes à analyser sans mener une étude longitudinale auprès des élèves et dans le contexte particulier de l'accès et de l'achèvement du primaire.

Les graphiques 2.10 et 2.11 confrontent sur un même plan les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) aux scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical), successivement pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation sont estimés à 0,53 (non significatif) en lecture et à 0,62 (significatif à 10 %) en mathématiques (voir le tableau B2.15 en annexe). Il semble cependant que les pays performants en début de scolarité soient parmi les pays qui obtiennent les scores nationaux les plus élevés en fin de scolarité, que ce soit en langue-lecture ou en mathématiques.

Graphique 2.10 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC2014 de langue-lecture - Début et fin de scolarité



Graphique 2.11 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité



Sur la base de ces résultats, on constate que les pays parmi les plus performants en début de scolarité, qui permettent à un grand nombre d'élèves d'atteindre des niveaux de compétences satisfaisants relativement aux autres pays, sont en général ceux qui enregistrent les meilleures performances (notamment en mathématiques où la corrélation est la plus élevée) en fin de primaire.

De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficulté dans les premières années sont également ceux qui tendent à être les moins performants en fin de scolarité. Dans ces systèmes éducatifs, en général, l'école primaire ne parvient pas à combler les difficultés observées chez les élèves dans les premières années. Ces élèves qui éprouvent de multiples difficultés en fin de primaire les cumuleront davantage s'ils arrivent à entamer une scolarité secondaire, avec un risque élevé d'échec et d'abandon.



CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES



Marquant la volonté d'aller vers une éducation inclusive qui permet à tous, y compris les groupes les plus vulnérables, d'accéder à des apprentissages de qualité, l'école devrait être en mesure d'atténuer le déterminisme social, c'est-à-dire l'influence de l'origine sociale sur la performance et les parcours scolaires. Malheureusement, dans la plupart des systèmes éducatifs, qu'ils soient africains ou occidentaux, les caractéristiques des familles d'élèves et le milieu dans lequel ils évoluent exercent une influence importante sur la performance (OCDE, 2011 ; PASEC, 2012).

Qu'il s'agisse du genre, du capital culturel et socioéconomique ou du parcours scolaire, les caractéristiques personnelles des élèves sont reconnues comme étant des facteurs généralement associés aux acquis scolaires. Le présent chapitre a pour objet d'étudier le lien entre ces caractéristiques personnelles ou familiales et les performances en lecture et en mathématiques.

3.1 Genre de l'élève

Dans la majorité des pays ayant participé à l'enquête PASEC2014, il existe des inégalités entre les filles et les garçons quant à l'accès et à l'achèvement de la scolarité primaire (voir le tableau 3.1).

Tableau 3.1 : Accès et achèvement au primaire, par genre, 2012

Pourcent	Taux brut de scolarisation		Taux d'achèvement	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Bénin	129,5	115,9	78,3	62,7
Burkina Faso	87,3	82,6	58,9	56,2
Burundi	138,0	136,9	61,5	62,9
Cameroun	117,9	103,2	78,0	67,6
Congo	105,5	113,4	68,6	77,4
Côte d'Ivoire	101,8	86,6	69,6	52,7
Niger	77,1	64,9	55,3	43,1
Sénégal	80,6	87,0	57,9	63,1
Tchad	108,2	82,4	43,4	27,0
Togo	138,2	127,4	86,0	68,8

Source : Base de données de l'ISU, <http://data.uis.unesco.org>, consultée en novembre 2015

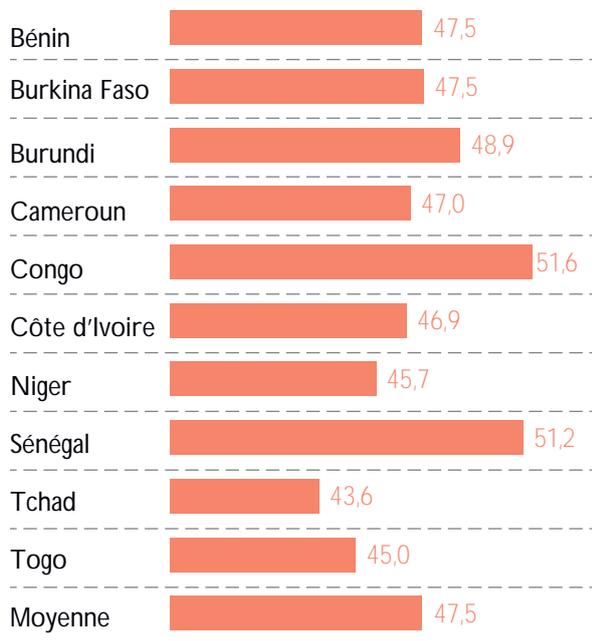
Ainsi, comme le montre le tableau 3.1, les taux de scolarisation et d'achèvement diffèrent selon le genre de l'élève. Dans six pays (Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad et Togo), les taux de scolarisation et d'achèvement des filles sont largement inférieurs à ceux observés pour les garçons. Au Burkina Faso, les taux de scolarisation et d'achèvement sont plus élevés pour les garçons, avec cependant des écarts moins importants. Ce même rapport est présent au Burundi pour la scolarisation, mais une proportion légèrement supérieure de filles que de garçons achèvent le cycle primaire. Au Congo et au Sénégal, les taux de scolarisation et d'achèvement indiquent que davantage de filles que de garçons sont scolarisées et terminent le cycle.

Par ailleurs, le pourcentage de filles¹ scolarisées varie selon l'année scolaire et le pays. En début de scolarité, dans la majorité des pays (tous sauf le Congo), le pourcentage de filles est moins élevé que celui des garçons. Le pourcentage de filles varie entre 43,6 % (Tchad, Sénégal et Niger) et 51,6 % (Congo).

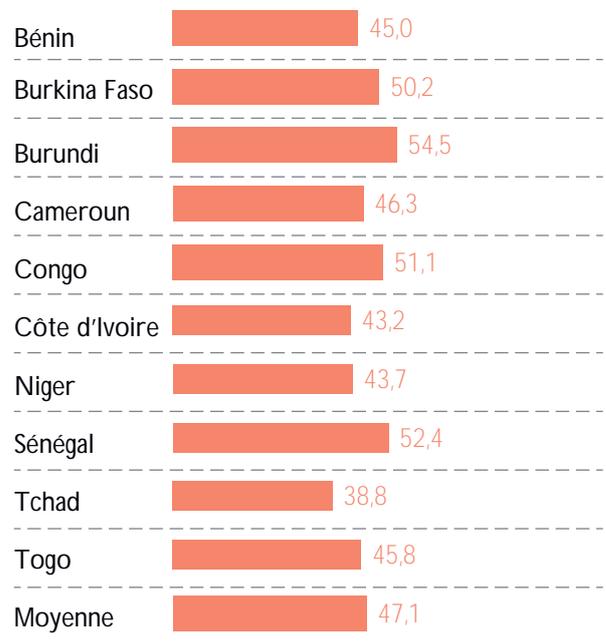
En fin de primaire, la même tendance générale est observée, même si les filles sont plus nombreuses que les garçons dans un pays supplémentaire (le Burundi, en plus du Congo).

1. Les pourcentages de filles observés dans les échantillons de l'évaluation PASEC2014 diffèrent légèrement des données officielles de l'ISU. Ils sont présentés dans les tableaux B3.1 à B3.4 en annexe.

Graphique 3.1: Pourcentage de filles scolarisées en début de scolarité primaire, par pays, 2012



Graphique 3.2 : Pourcentage de filles scolarisées en fin de scolarité primaire, par pays, 2012



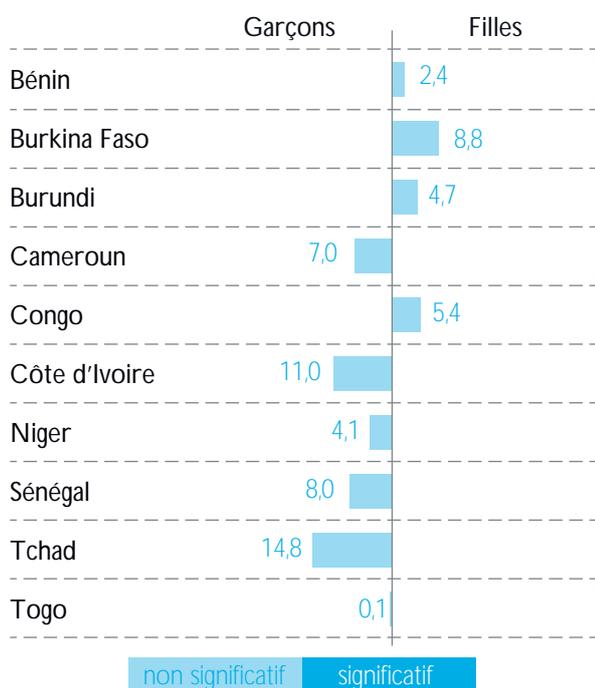
Source : Base de données de l'ISU, <http://data.uis.unesco.org>, consultée en novembre 2015

Ces différents constats indiquent que, dans la majorité des pays participant au PASEC2014, les filles sont souvent désavantagées au niveau de l'accès, mais aussi au niveau de la rétention au cycle primaire. Il ne faut toutefois pas généraliser ce constat puisque certains pays parviennent soit à maintenir des proportions de filles à peu près constantes (Cameroun, Congo et Niger), soit à inverser la tendance pour arriver à des proportions de filles plus élevées en fin de cycle (Burkina Faso et Burundi). Ces constats rappellent ainsi que la question de l'égalité d'accès et d'achèvement selon le genre reste d'actualité. Des études sur l'abandon des filles ont identifié de multiples causes, comprenant entre autres le mariage précoce, les sévices sexuels à l'école ou le manque de moyens des familles (Plan International, 2012 et 2013).

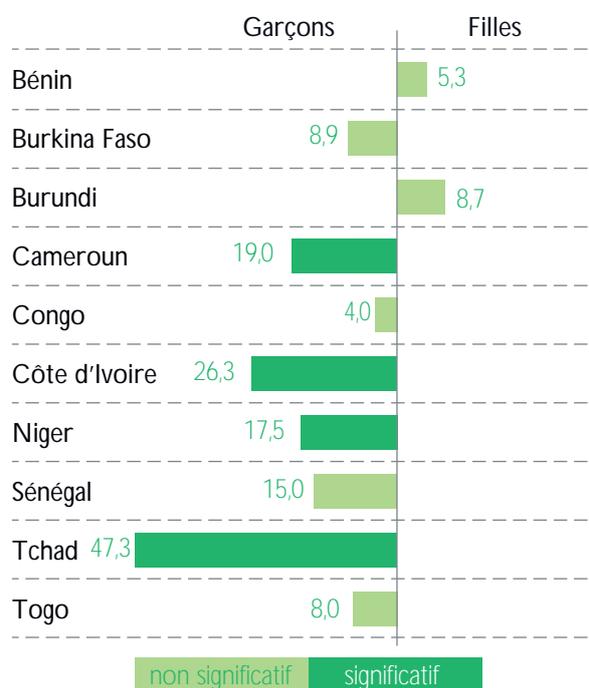
Les inégalités entre filles et garçons sont également présentes dans les performances à l'école. En début de scolarité, les filles et les garçons obtiennent des performances semblables dans tous les pays en langue. Cependant, des différences significatives sont observées en mathématiques, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Tchad. Dans ces pays, l'écart de scores en faveur des garçons varie entre 19,0 points au Cameroun et 47,3 points au Tchad (voir les graphiques 3.3 et 3.4).

En fin de scolarité primaire, en lecture, les écarts de performance ne sont pas significatifs pour la plupart des pays (voir le graphique 3.5). Cependant, le score moyen des filles est plus élevé au Burundi et au Cameroun et plus faible au Tchad, où les garçons sont plus performants. En mathématiques, les différences de scores sont nettement plus prononcées : en faveur des garçons dans cinq pays (Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal et Tchad), alors qu'au Burundi ce sont les filles qui obtiennent de meilleurs résultats (voir le graphique 3.6).

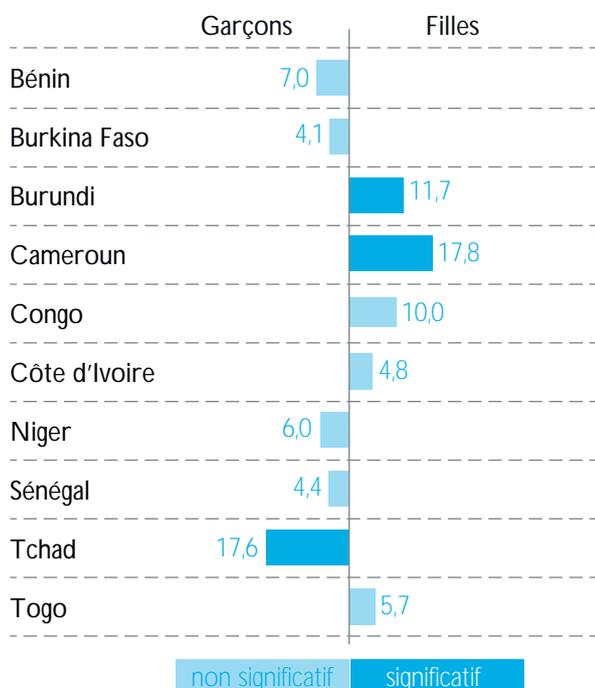
Graphique 3.3 : Écart de performance entre les filles et les garçons en langue - Début de scolarité



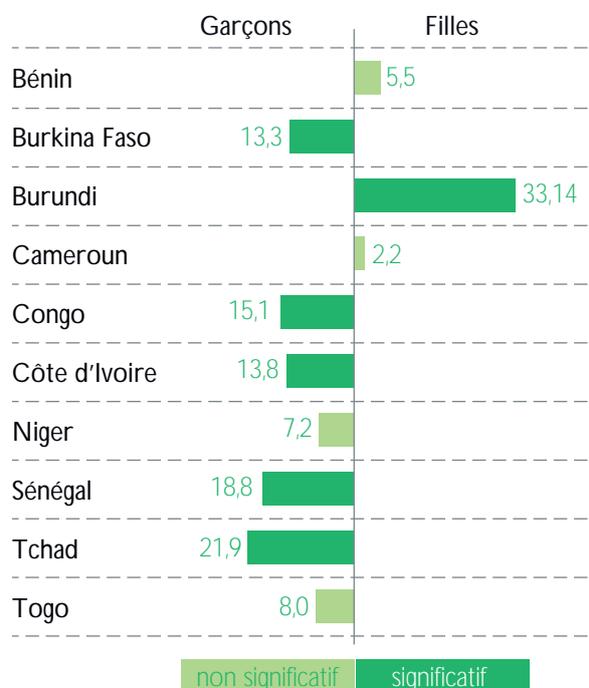
Graphique 3.4 : Écart de performance entre les filles et les garçons en mathématiques - Début de scolarité



Graphique 3.5 : Écart de performance entre les filles et les garçons en lecture - Fin de scolarité



Graphique 3.6 : Écart de performance entre les filles et les garçons en mathématiques - Fin de scolarité



Plusieurs évaluations précédentes menées en Afrique, comme la troisième réalisée par le Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality – SACMEQ III (Hungu et al., 2011), ou dans des contextes différents, comme le Program for International Student Assessment – PISA (Borgonovi et Jakubowski, 2011), ont constaté ces mêmes tendances. Si les filles sont désavantagées en mathématiques dès le primaire, elles sont aussi moins nombreuses à se diriger vers des filières scientifiques au lycée et à l'université (Borgonovi et Jakubowski, 2011 ; Sikora et Saha, 2009).

3.2 Alphabétisation des parents et possession de livres à la maison

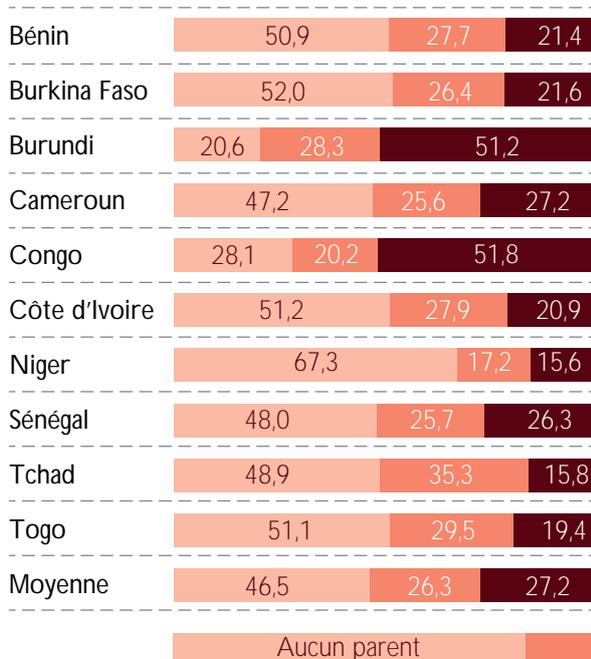
Le statut socioéconomique est une des caractéristiques familiales fortement corrélée avec les performances et les parcours scolaires. Dans la mesure où l'indice socioéconomique des familles² n'est calculé que pour les élèves en fin de cycle primaire, et afin d'utiliser des indicateurs qui soient comparables en début et en fin de cycle, l'alphabétisation des parents et la possession de livres à la maison sont utilisées, celles-ci étant reconnues comme deux variables qui offrent une bonne approximation du capital culturel et économique des familles.

3.2.1 Alphabétisation des parents

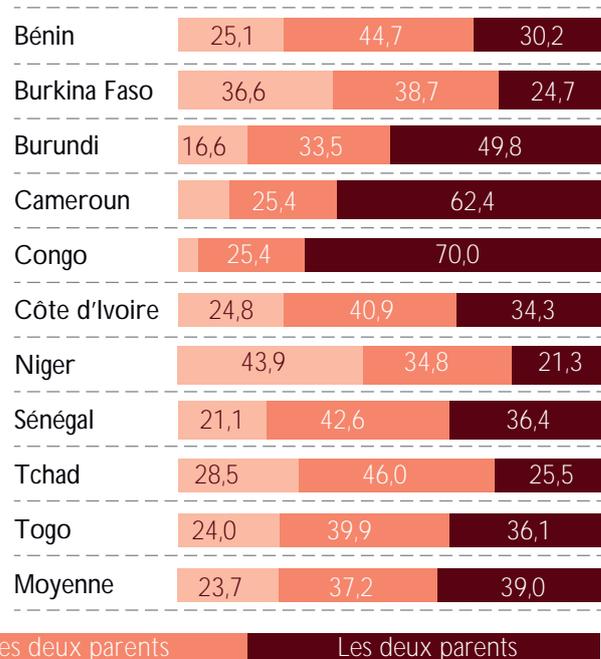
Les études portant sur le capital culturel des élèves impliquent généralement une analyse du niveau d'instruction de leurs parents (Murat, 2009). Cette variable est importante car elle renseigne, entre autres, sur les capacités du milieu familial à transmettre des bases de langage qui sont appropriées pour l'école, tout comme sur ses capacités à accompagner les élèves dans leurs apprentissages et devoirs scolaires. De nombreux travaux de recherche ont montré le lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite scolaire de leurs enfants (Muller et Kerbow, 1993 ; Ryan et Adams, 1995).

Le pourcentage d'élèves enquêtés dont les parents ne savent pas lire³ est plus important en début qu'en fin de cycle primaire (voir les graphiques 3.7 et 3.8). Ce constat est valable pour l'ensemble des pays. En moyenne, ils sont 46,5 % en début de scolarité et 23,7 % en fin de scolarité. Ceci suggère que les élèves dont les parents sont alphabétisés ont plus de chances d'achever le cycle primaire. Autrement dit, les abandons sont plus fréquents chez les élèves dont les parents ne savent pas lire.

Graphique 3.7 : Pourcentage d'élèves dont un, deux ou aucun parent ne sait lire - Début de scolarité



Graphique 3.8 : Pourcentage d'élèves dont un, deux ou aucun parent ne sait lire - Fin de scolarité

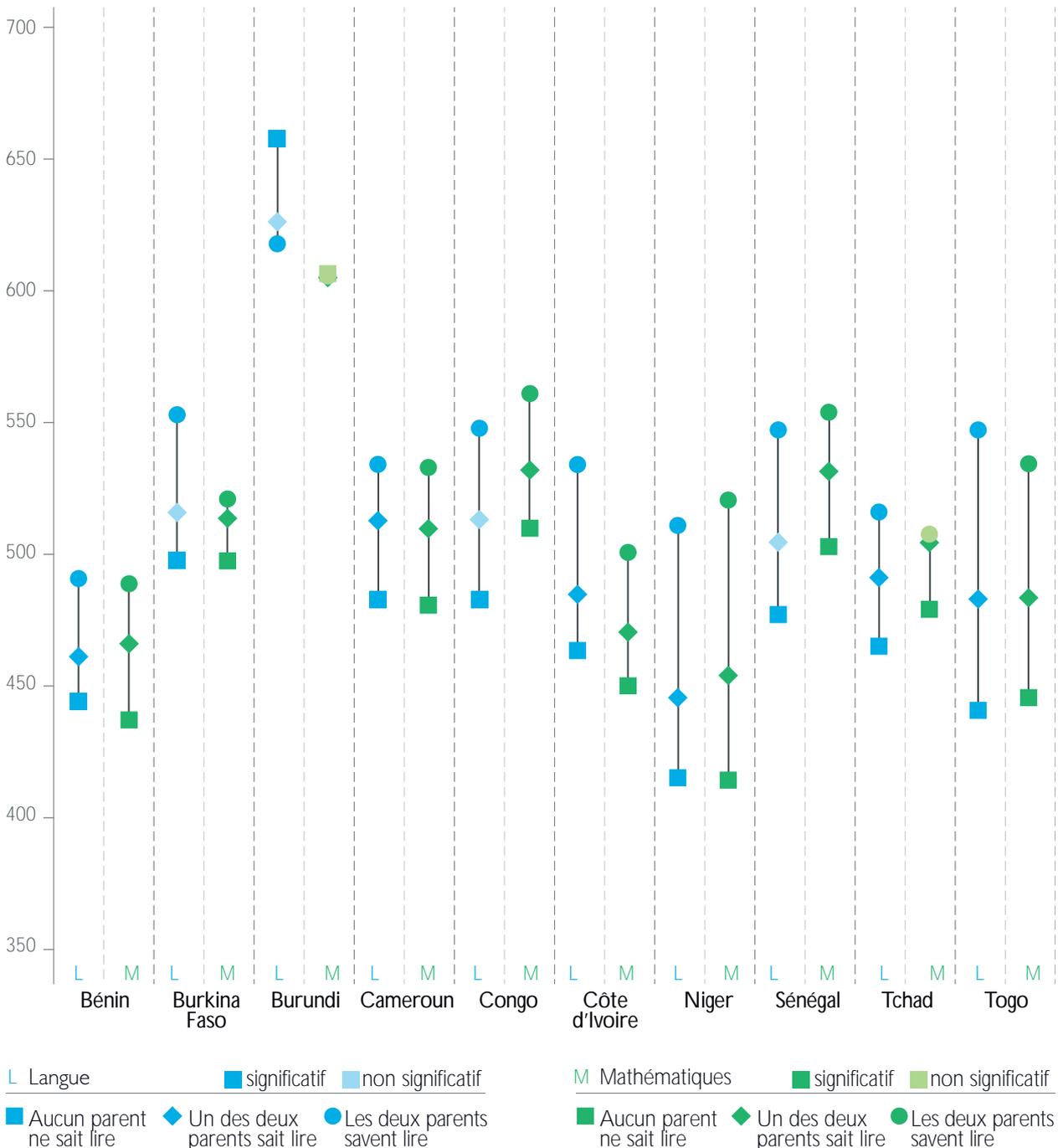


2. L'indice de capital socioéconomique des familles des élèves est construit par un modèle de réponse à l'item en utilisant les déclarations des élèves en relation à la possession d'un certain nombre de biens (nombre de livres, électricité, téléviseur, ordinateur, radio, téléphone, congélateur, climatiseur, voiture, tracteur, mobylette, robinet d'eau courante, latrines avec eau courante, etc.).

3. Du fait que les élèves de 6ème année ont des difficultés à indiquer de manière précise le niveau d'instruction de leurs parents, le PASEC 2014 a interrogé les élèves sur l'alphabétisation de leurs parents. Lors de l'enquête, la partie du questionnaire élève relative à l'alphabétisation demandait si le père et/ou la mère et/ou le tuteur/tutrice de l'élève savaient lire ou pas. Les proportions calculées ici ne concernent que la population d'élèves atteignant la 2ème année et la 6ème année du primaire. Les enfants n'ayant jamais été scolarisés et ceux ayant abandonné l'école avant la 2ème ou la 6ème année ne font pas partie de l'enquête. Cette mesure peut ainsi conduire à des grandes différences de résultats avec ceux publiés par l'ISU, qui calcule les taux d'alphabétisation par groupe d'âge.

En début de cycle primaire, dans la grande majorité des pays, les élèves dont les deux parents savent lire obtiennent des scores (représentés par les points dans le graphique 3.9) supérieurs à ceux des élèves dont aucun parent ne sait lire (représentés par les carrés dans le graphique), en langue et en mathématiques. Le Burundi fait cependant exception, dans les deux disciplines⁴. Dans la majorité des pays, des écarts⁵ sont aussi notés entre les scores des élèves dont un parent sait lire (représentés par les losanges dans le graphique) et ceux dont aucun parent ne sait lire. Globalement, les écarts sont les plus marqués au Niger et au Togo. Il est aussi notable que les différences de performance selon l’alphabétisation des parents sont généralement plus importantes en langue qu’en mathématiques.

Graphique 3.9 : Performances des élèves en langue et mathématiques, selon l’alphabétisation des parents - Début de scolarité

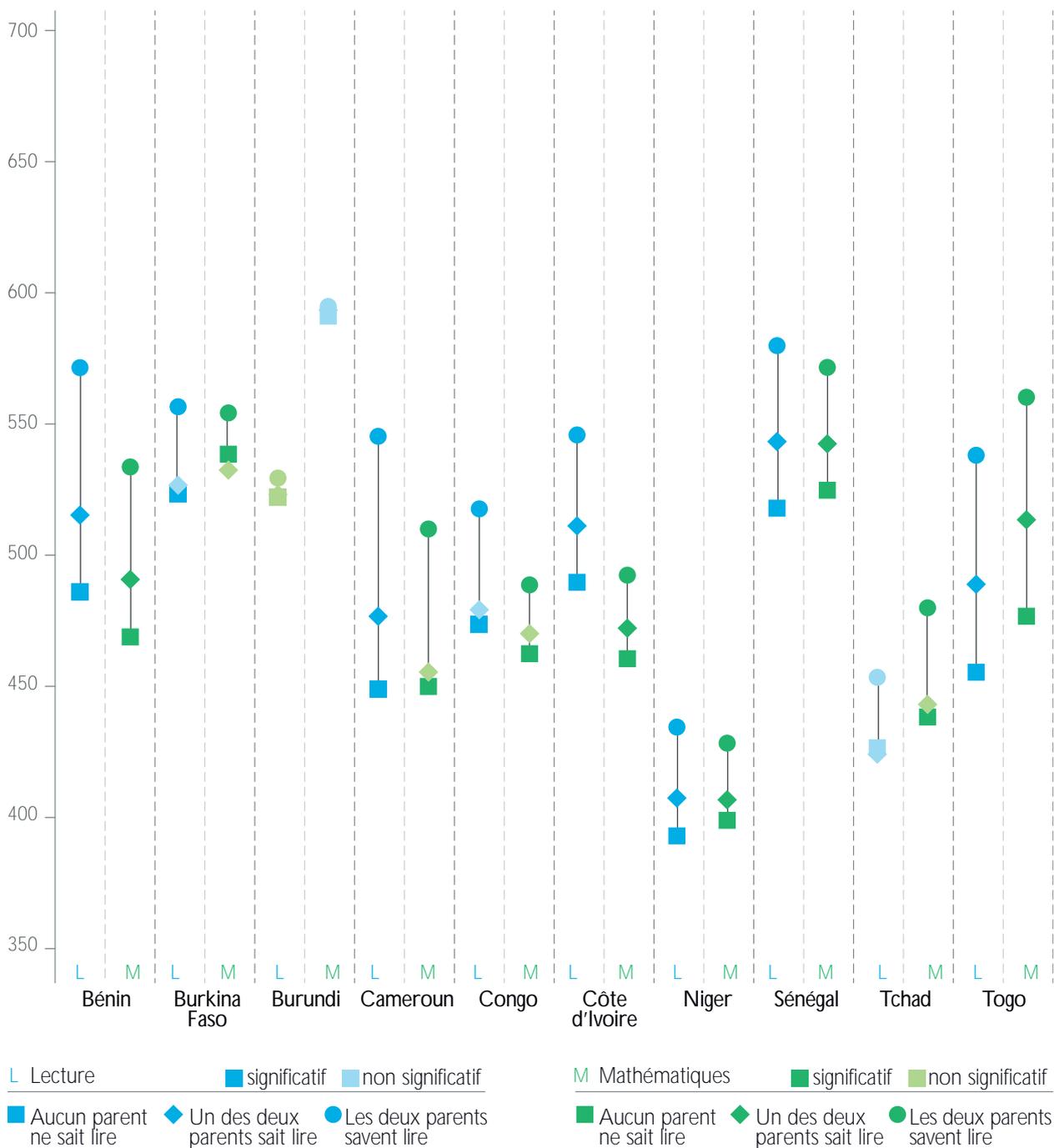


4. Au Burundi, en début de scolarité, les élèves dont les parents ne savent pas lire obtiennent de meilleurs résultats. Ce résultat contre-intuitif soulève plusieurs questions, qui seront abordées dans le cadre d’analyses ultérieures.

5. Ces écarts ne sont pas significatifs pour le Burundi et le Congo dans les deux disciplines, ni pour le Burkina Faso ou le Sénégal en langue d’enseignement.

Les mêmes tendances générales s'observent en fin de cycle primaire (voir le graphique 3.10). En fin de primaire, les écarts de performance selon l'alphabétisation des parents sont les plus importantes au Bénin, au Cameroun et au Togo. Aussi bien en langue qu'en mathématiques, les écarts entre les scores des élèves dont aucun parent ne sait lire et ceux des élèves dont les deux parents savent lire sont systématiquement significatifs à l'exception de ceux en lecture au Tchad et en mathématiques au Burundi. Les différences de performance entre les élèves dont un seul parent sait lire et ceux dont aucun parent ne sait lire sont moins importantes qu'en début de cycle. Elles sont néanmoins significatives pour quatre pays (Bénin, Côte d'Ivoire, Sénégal et Togo) dans les deux disciplines, ainsi qu'au Cameroun et au Niger en lecture.

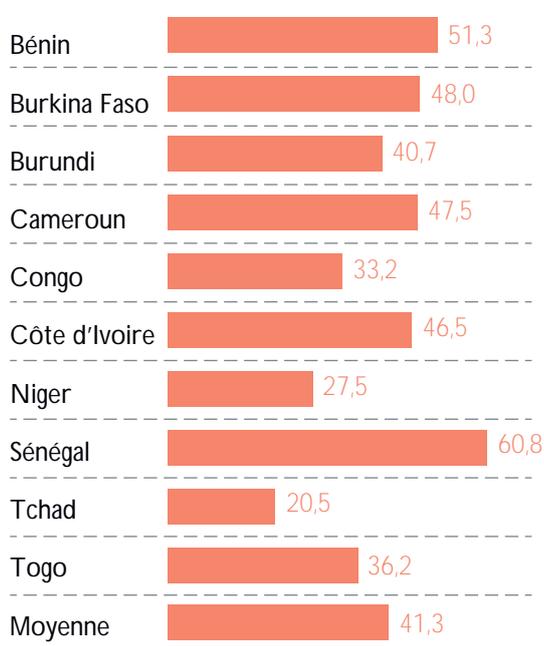
Graphique 3.10 : Performances des élèves en lecture et mathématiques, selon l'alphabétisation des parents - Fin de scolarité



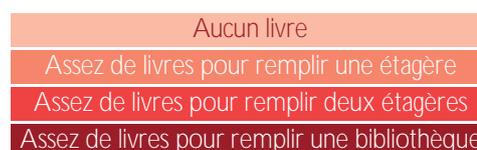
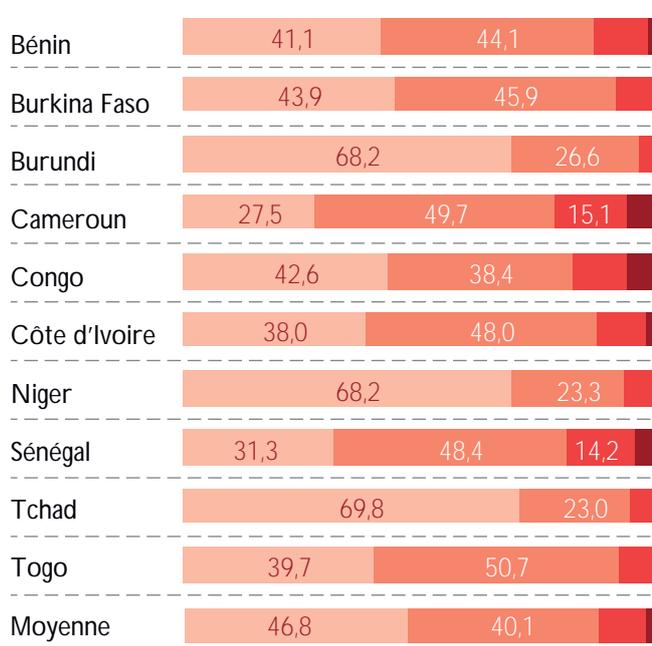
3.2.2 Possession de livres à domicile

La possession de livres à la maison est un deuxième indicateur du niveau socioéconomique des familles, et surtout de leur niveau culturel. La proportion d'élèves possédant des livres à la maison varie fortement selon les pays, de 20,5 % au Tchad à 60,8 % au Sénégal en début de primaire, et de 30,2 % au Tchad à 72,5 % au Cameroun en fin de cycle (voir les graphiques 3.11 et 3.12). Pour tous les pays sauf le Burundi, ces proportions sont plus importantes en fin de primaire. Ceci suggère, comme pour l'alphabétisation des parents, que les élèves qui n'ont pas de livres à la maison (et qui sont généralement les plus défavorisés) ont une plus grande probabilité d'abandonner prématurément l'école. De nouveau, ces élèves sont aussi ceux dont les performances sont les plus faibles (voir le graphique 3.13).

Graphique 3.11 : Pourcentage d'élèves possédant un ou plusieurs livres - Début de scolarité

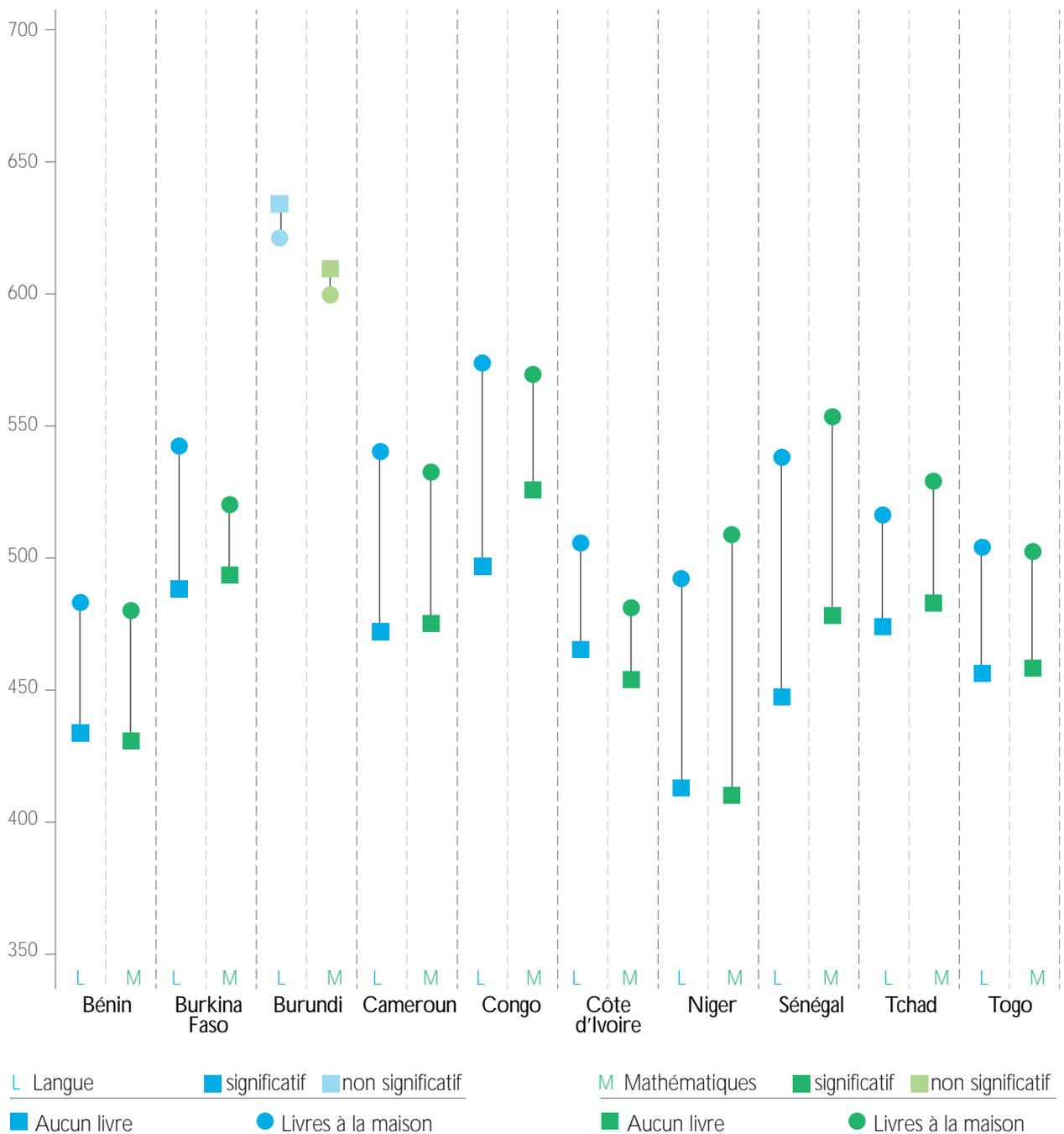


Graphique 3.12 : Répartition des élèves selon la quantité de livres disponibles à la maison - Fin de scolarité



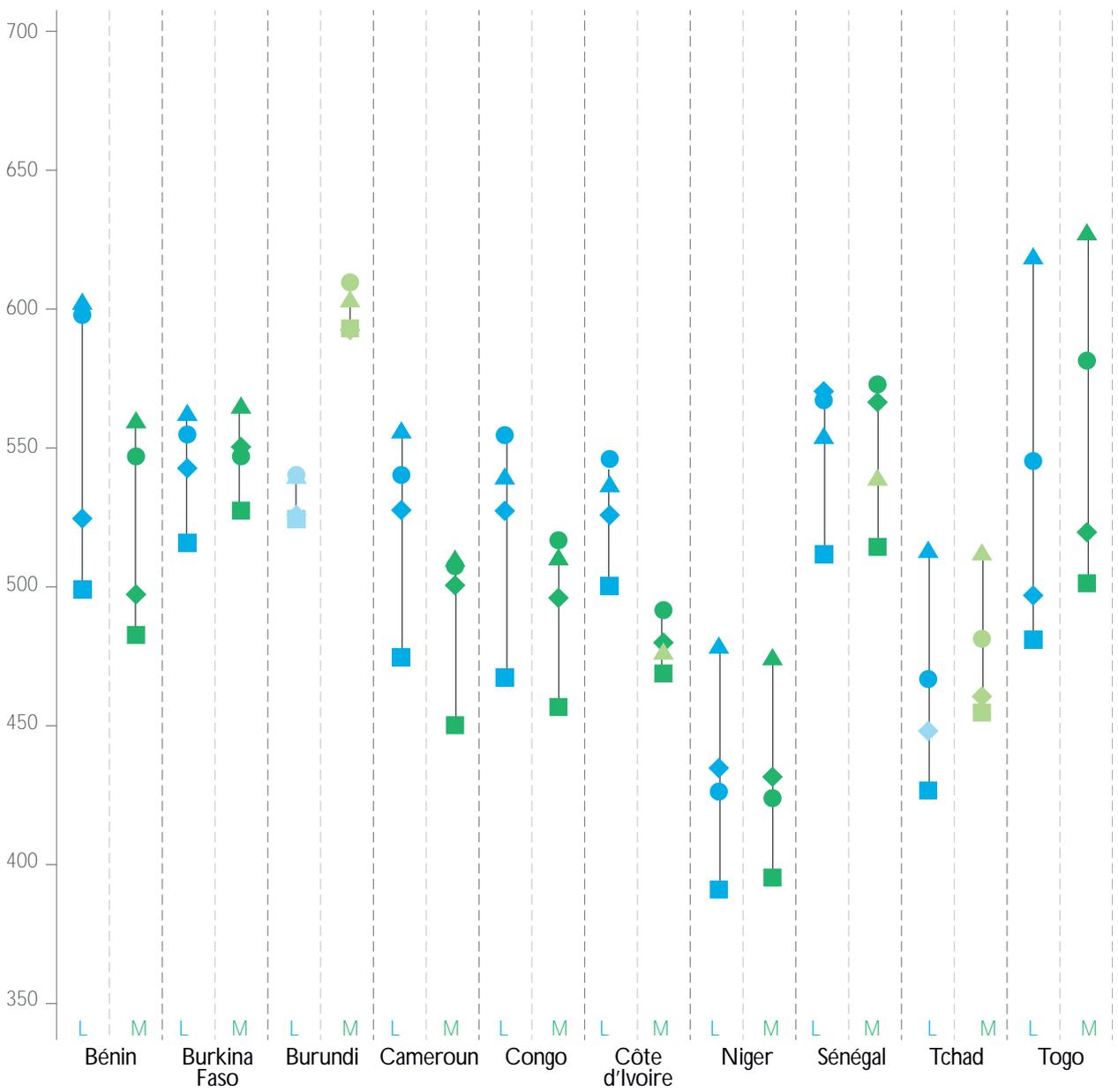
En début de scolarité, les performances en langue d'enseignement des élèves qui ne possèdent pas de livres sont significativement plus faibles, à l'exception du Burundi. En mathématiques, les écarts de scores sont significatifs au Cameroun, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Niger, au Sénégal et au Togo. Les écarts de performance sont les plus importants au Niger, au Sénégal, au Cameroun et au Congo, reflétant une relation étroite entre le niveau socioéconomique des familles et la réussite scolaire.

Graphique 3.13 : Performances des élèves en langue et mathématiques, selon la disponibilité de livres à la maison - Début de scolarité



Les mêmes tendances s'observent en fin de scolarité : les élèves sont d'autant plus performants que le nombre de livres disponibles au domicile est élevé. Les différences de performances sont significatives dans tous les pays en lecture. En mathématiques, les écarts sont également significatifs dans tous les pays à l'exception du Burundi et du Tchad. Les écarts sont plus importants au Bénin, au Cameroun, au Congo, au Niger, au Sénégal, au Tchad et au Togo, marquant un lien prononcé entre la présence de livres à la maison et les performances des élèves.

Graphique 3.14 : Performances des élèves en lecture et mathématiques, selon la quantité de livres à la maison - Fin de scolarité



L Lecture ■ significatif □ non significatif

- Aucun livre
- ◆ Assez de livres pour remplir une étagère
- Assez de livres pour remplir deux étagères
- ▲ Assez de livres pour remplir une bibliothèque

M Mathématiques ■ significatif □ non significatif

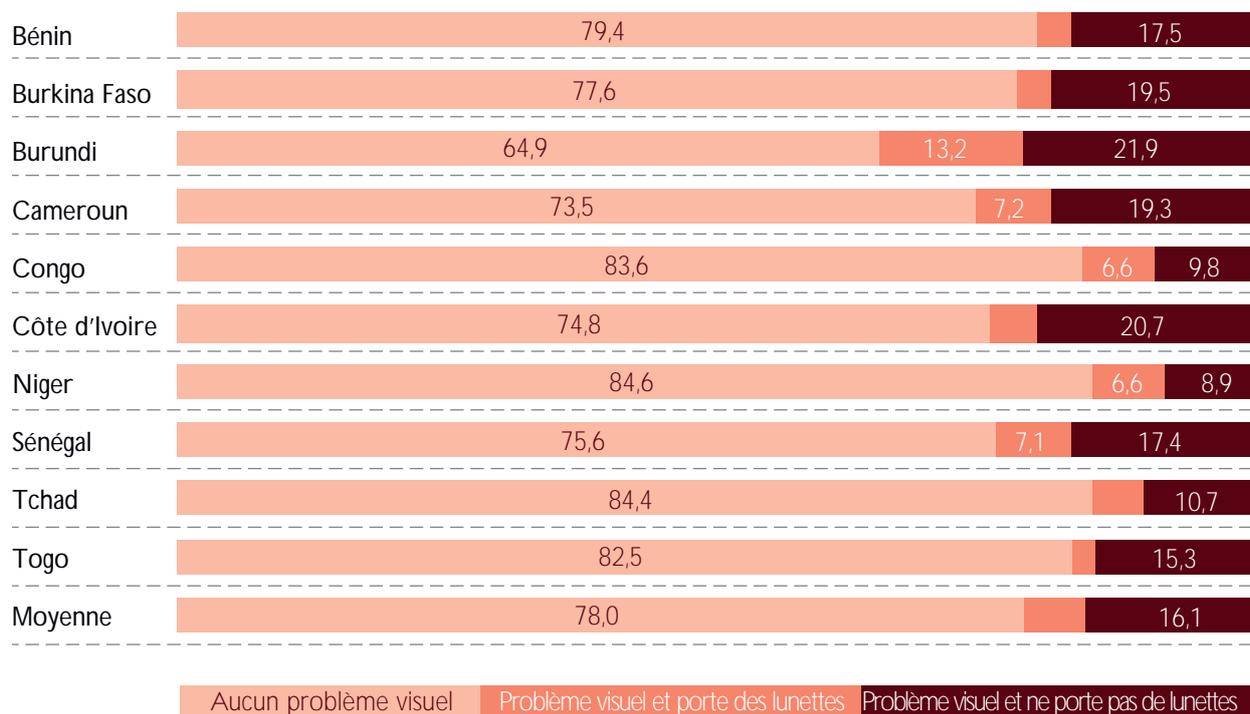
- Aucun livre
- ◆ Assez de livres pour remplir une étagère
- Assez de livres pour remplir deux étagères
- ▲ Assez de livres pour remplir une bibliothèque

3.3 Handicap des élèves

Un handicap, quelle que soit sa nature ou sa gravité, peut ralentir la progression scolaire d'un élève ou l'empêcher de suivre une scolarité normale. Les données collectées auprès des élèves soumis au test PASEC.2014 de 6ème année⁷ portent spécifiquement sur les difficultés visuelles et auditives⁸.

Une part non négligeable d'élèves présentent un handicap visuel, soit 21,9 % de l'échantillon en moyenne (voir le graphique 3.15). Par ailleurs, pour les trois quarts de ces derniers (soit 16,1 % de l'échantillon global), cette insuffisance visuelle n'est pas corrigée par le port de lunettes de vue.

Graphique 3.15 : Répartition des élèves selon l'existence de problèmes visuels et l'utilisation de verres correcteurs- Fin de scolarité



Concernant les troubles de l'audition, en moyenne 16,3 % des enfants déclarent souffrir de troubles auditifs. Ici, les statistiques concernant la possession d'appareils auditifs ne sont pas mentionnées car elles touchent une part trop faible des élèves.

7. Cette analyse est disponible uniquement pour les élèves en fin de cycle primaire.

8. L'existence de handicaps visuels ou auditifs se base sur les déclarations des élèves.

Graphique 3.16 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon les problèmes auditifs



Si une proportion élevée d'élèves déclare présenter un handicap visuel ou auditif, seulement 5,9% des élèves, en moyenne, dans les dix pays, ont bénéficié d'un test de vue lors d'une visite médicale et 3,4% ont bénéficié d'un test auditif (cf. tableau B3.30 en annexe). Par ailleurs, les difficultés visuelles et auditives des élèves ne sont pas toujours liées à un handicap physique, elles peuvent également provenir de diverses situations (position des élèves dans la classe, troubles de l'attention, bruit dans les classes, etc.) qui doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants.

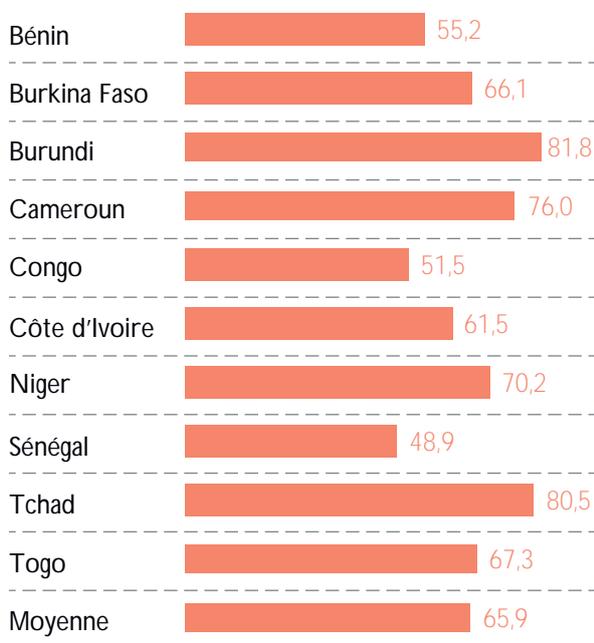
3.4 Travaux extrascolaires

Les travaux extrascolaires qu'effectuent les élèves peuvent avoir pour conséquence de réduire leur temps d'apprentissage à domicile, mais aussi en classe lorsque les élèves doivent s'absenter pour des travaux agricoles par exemple.

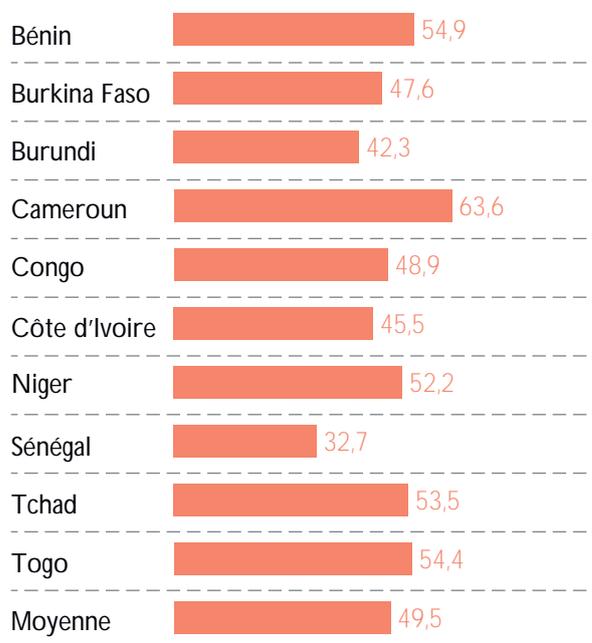
L'évaluation PASEC 2014 s'est penchée sur les formes de travaux extrascolaires du type « travaux domestiques », « travaux agricoles » et « petit commerce ». Les analyses ont porté sur les travaux agricoles et le petit commerce qui sont des activités potentiellement épuisantes, surtout en période scolaire, pour les élèves des classes d'âge enquêtées.

Plus de la moitié des élèves de fin de scolarité déclarent participer à des travaux agricoles (jardinage, élevage, pêche), excepté au Sénégal où un peu moins de la moitié des élèves sont concernés (cf. graphique 3.17).

Graphique 3.17 : Pourcentages d'élèves de fin de scolarité effectuant toujours, souvent ou parfois des travaux agricoles

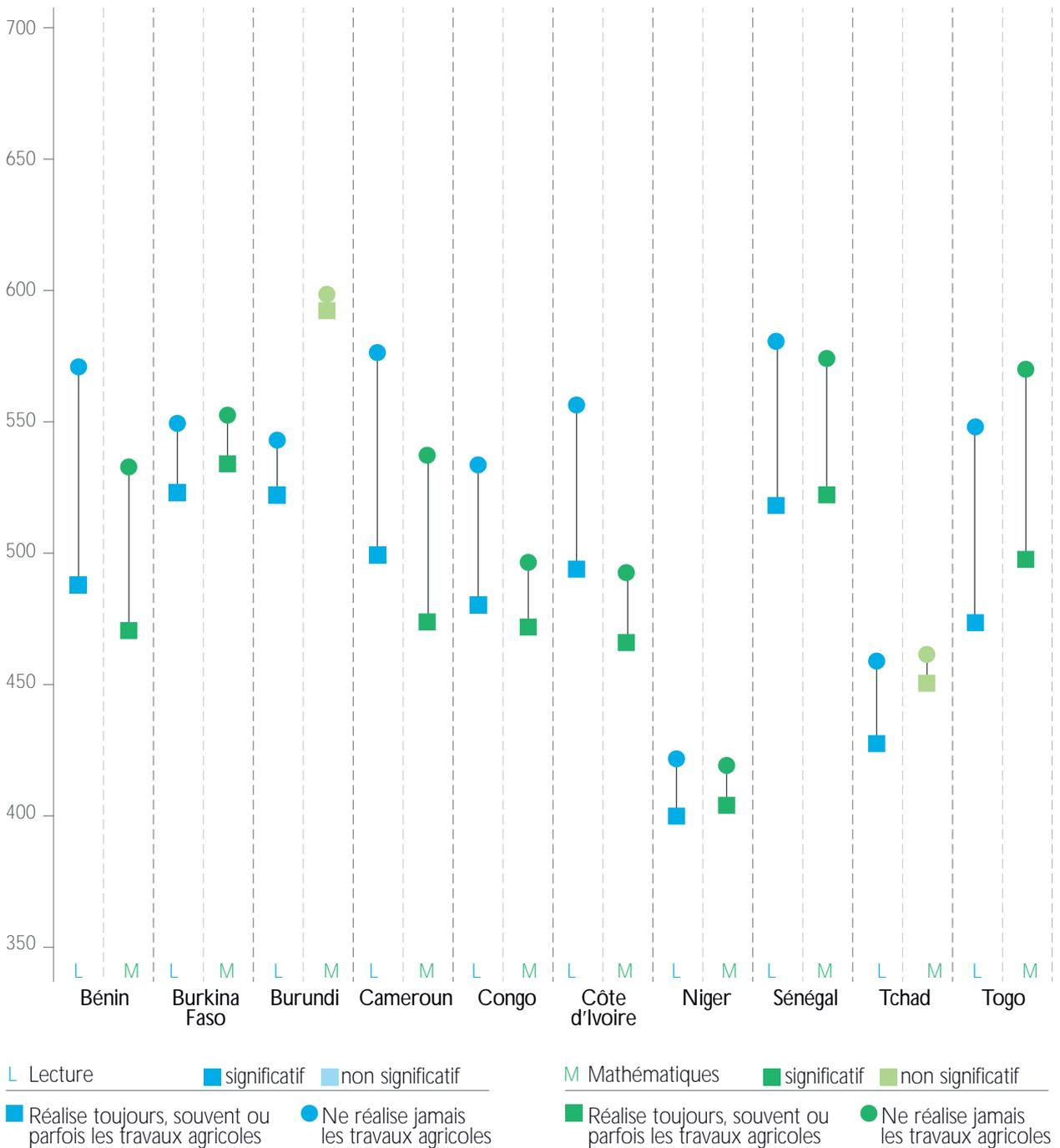


Graphique 3.18 : Pourcentages d'élèves de fin de scolarité effectuant toujours, souvent ou parfois des travaux de petit commerce



Les élèves qui participent à des travaux agricoles ont de moins bons résultats, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Les différences de performances sont en général plus importantes en lecture et sont significatives dans tous les pays. En mathématiques, les écarts de performances ne sont pas significatifs au Burundi et au Tchad. Au Bénin, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Togo, les écarts de performances sont les plus importants. Les élèves participant à des travaux agricoles sont par ailleurs plus susceptibles d'être absents en classe que les autres, ce qui pourrait être une des causes de leurs difficultés scolaires.

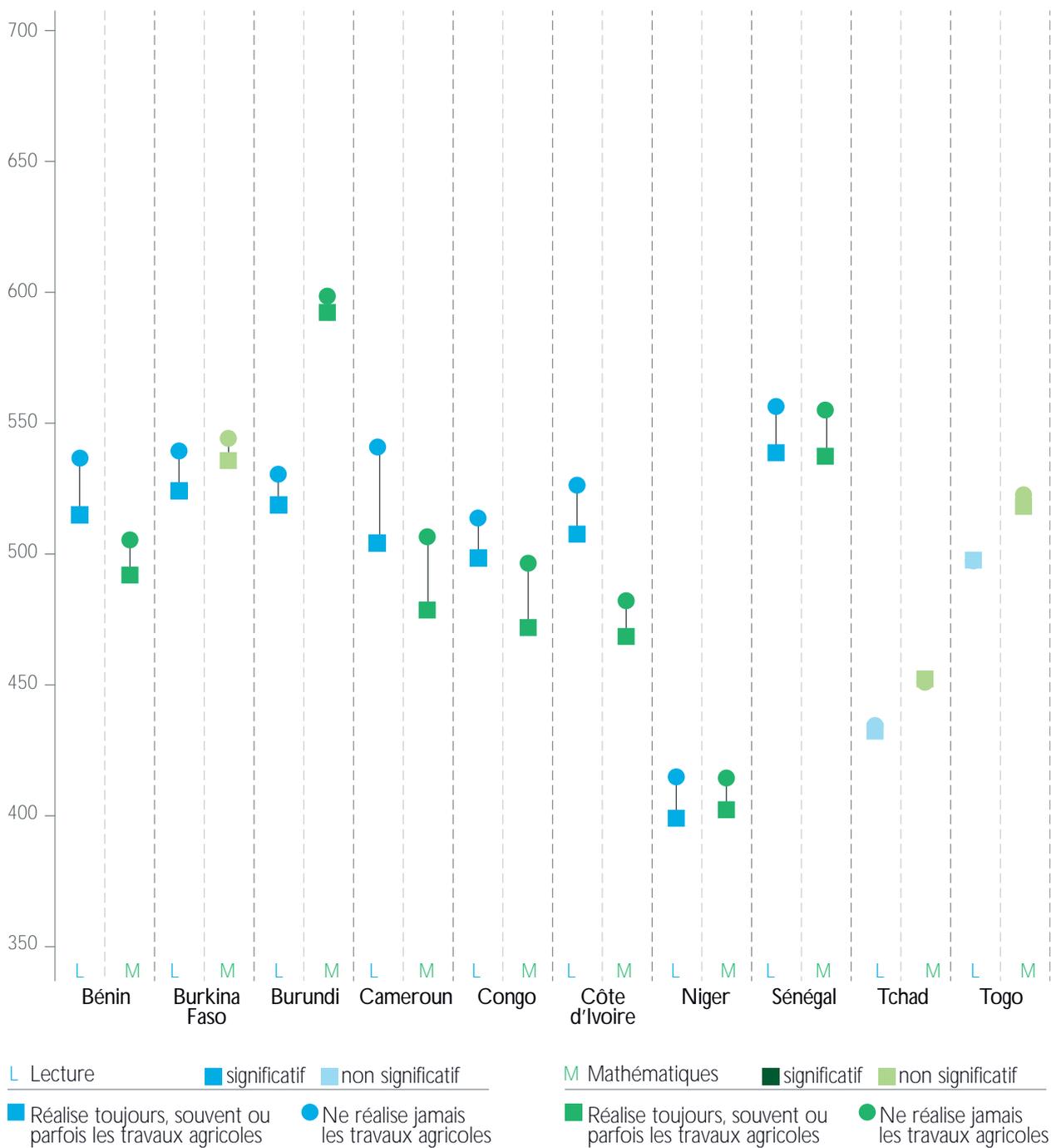
Graphique 3.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation à des travaux agricoles



La participation à des travaux de petit commerce en dehors de l'école semble moins corrélée avec les apprentissages des élèves que les travaux agricoles. Si les écarts de performances sont peu importants, ils restent tout de même significatifs et en déaveur des élèves pratiquant des activités de petit commerce dans huit pays en lecture (le Tchad et le Togo ne sont pas concernés par cette tendance) et sept pays en mathématiques (le Burundi, le Tchad et le Togo ne présentent pas cette différence).



Graphique 3.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation à des travaux de petit commerce



De manière générale, les travaux extrascolaires, lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière, ont tendance à défavoriser les élèves, notamment parce qu'ils empiètent sur le temps d'apprentissage de ces derniers. La mise en place de mécanismes visant à réduire, voire annuler le coût d'opportunité que représente la participation des élèves aux travaux extrascolaires serait un premier pas pour réduire les travaux extrascolaires des enfants.

3.5 Parcours scolaire de l'élève

3.5.1 Fréquentation de la maternelle

Les informations collectées montrent que huit des dix pays disposent d'un programme national pour le préscolaire articulé à l'enseignement élémentaire. Au Bénin et au Burkina Faso, le programme de préscolaire n'est pas actuellement articulé au primaire, mais le projet est en cours.

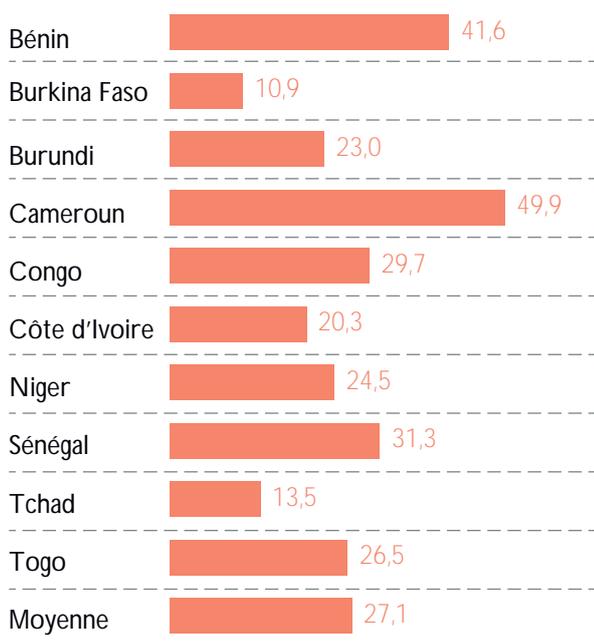
L'enseignement préscolaire prépare les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions et cette préparation est d'autant plus importante que l'élève provient d'un milieu défavorisé. Les recherches menées sur l'enseignement préscolaire dans des pays du Nord (Jarousse et *al.*, 1992 ; Caille et Rosenwald, 2006; Entwisle, Alexander, Olson, 2005) relèvent un effet positif et durable de la fréquentation de l'école maternelle sur les acquisitions scolaires des élèves en langue et en mathématiques. Il est donc important d'analyser si les mêmes tendances s'observent dans les pays évalués par le PASEC, notamment dans des contextes où la langue d'enseignement n'est souvent pas la langue maternelle des élèves, et où l'école maternelle peut jouer un rôle de familiarisation des élèves à la langue d'enseignement.

Cependant, la notion d'enseignement préscolaire est très différente d'un pays à l'autre et les programmes d'enseignement, les types d'enseignants de même que la langue d'enseignement peuvent être tout autant divers. À titre illustratif, Jaramillo et Tietjen (2002) indiquent les catégories d'écoles et les modes de fonctionnement rencontrés en Guinée et au Cap-Vert : les centres publics, les centres communautaires pris en charge par les parents d'élèves, les écoles privées et les centres gérés par des ONG ou par des organisations religieuses.

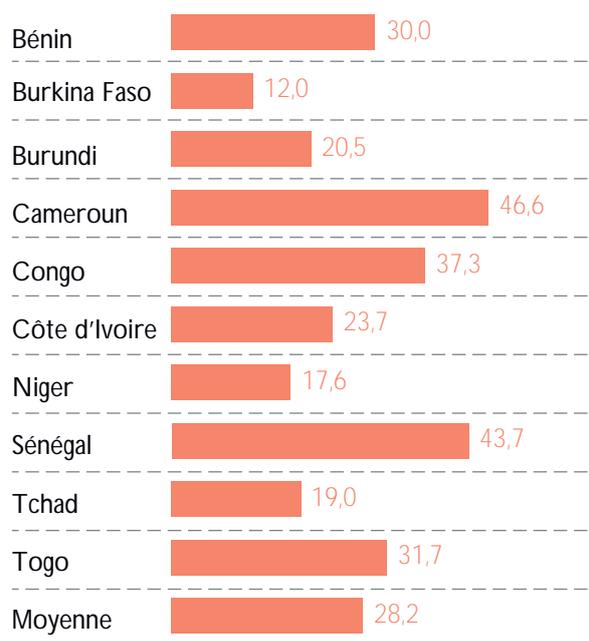
Au sein des 10 pays évalués, entre 10 % et 50 % des élèves scolarisés en début de cycle primaire ont fréquenté la maternelle avant leur entrée au primaire.

En fin de cycle primaire, entre 12 % et 46 % d'élèves, en fonction des pays, ont également fréquenté la maternelle. Les pays qui enregistrent le plus d'élèves ayant fréquenté le préscolaire sont le Cameroun, le Bénin, le Sénégal et le Congo.

Graphique 3.21 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire

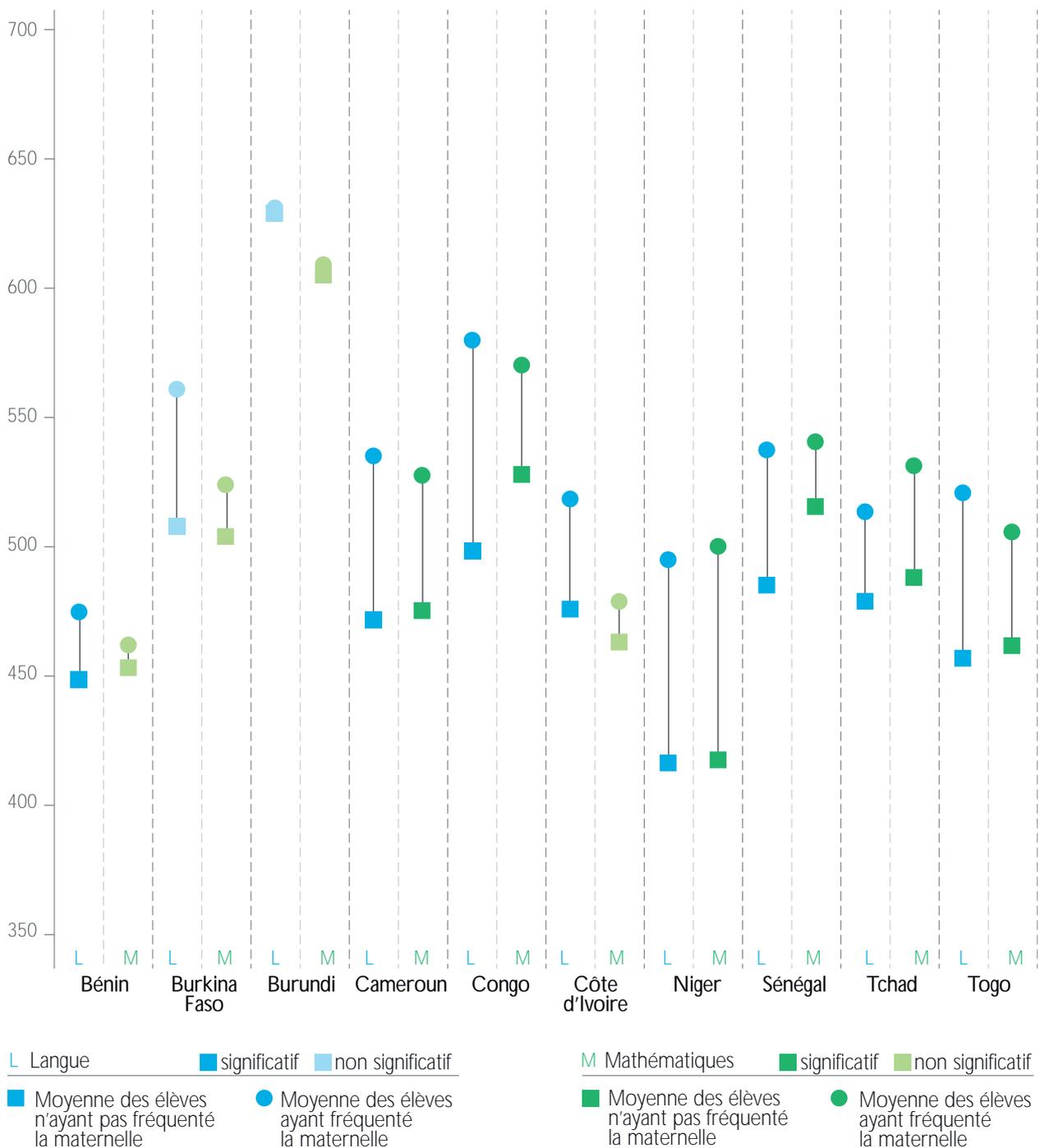


Graphique 3.22 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire



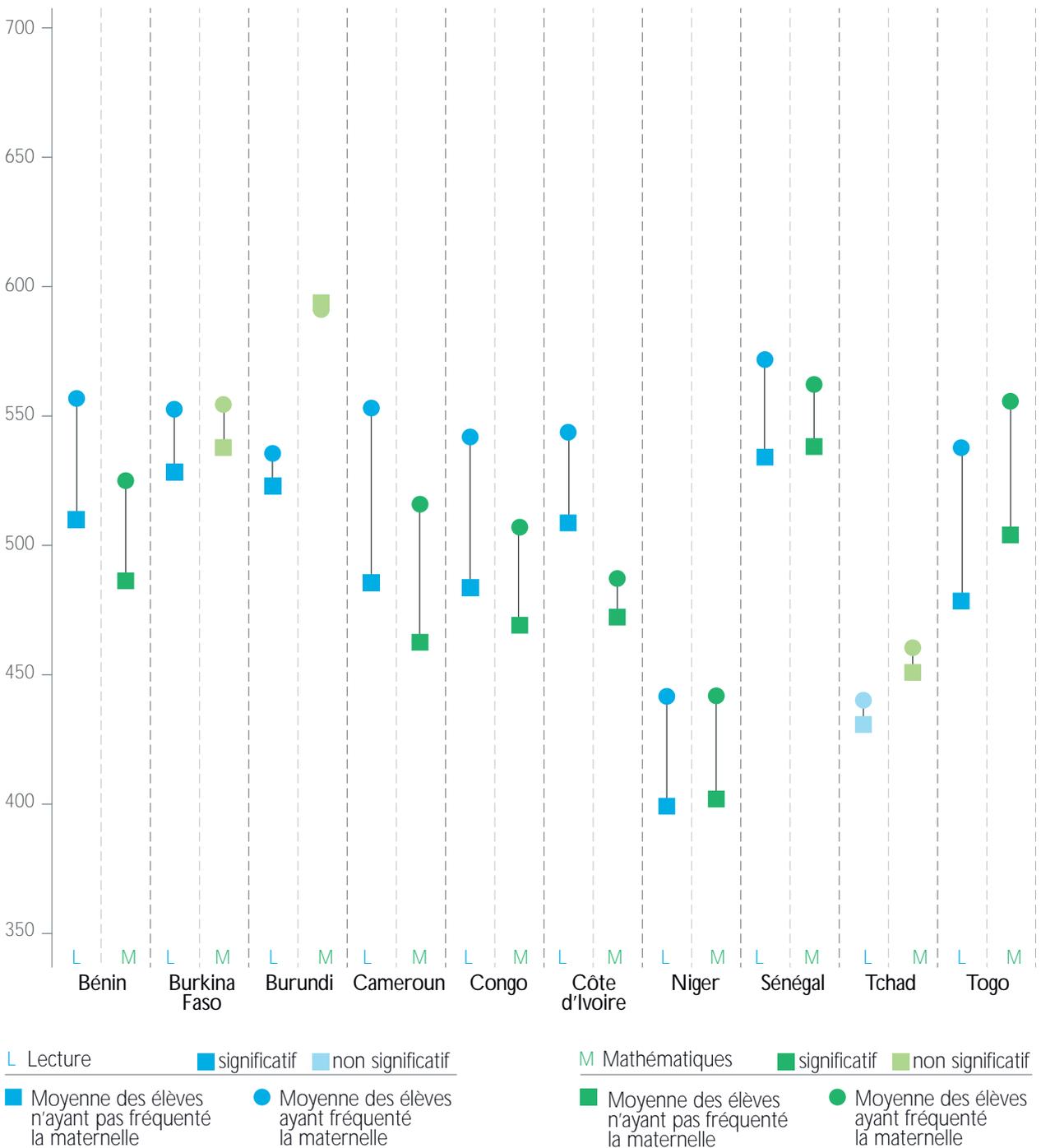
En début de scolarité, dans tous les pays à l'exception du Burkina Faso et du Burundi, les élèves qui ont fréquenté la maternelle ont de meilleurs résultats en lecture. Les écarts de performances en mathématiques liés à un enseignement préscolaire sont moins importants, mais restent significatifs dans six pays.

Graphique 3.23 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire.



Les mêmes tendances sont observées en fin de cycle primaire, avec des différences de performances significatives en mathématiques et en lecture en faveur des élèves ayant fréquenté la maternelle. Seuls le Tchad (dans les deux disciplines), le Burkina Faso et le Burundi en mathématiques n'enregistrent pas de différences de performances en fin de cycle primaire.

Graphique 3.24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfant ou du pré scolaire.



Si les performances sont généralement meilleures pour les élèves ayant fréquenté la maternelle, elles pourraient simplement résulter de différences sociales entre les élèves. En effet, la situation socioéconomique des familles des élèves est souvent une entrave à l'accès à l'école maternelle, parce qu'elle n'est pas gratuite. Ainsi, les élèves qui ont fréquenté l'école maternelle sont principalement issus des familles à niveau socioéconomique moyen ou élevé (cf. tableau B3.29 en annexe).

3.5.2 Redoublement

Le redoublement constitue une problématique qui touche autant la qualité que l'accès à l'éducation. Dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, le redoublement est bien ancré dans les pratiques pédagogiques et a constitué jusqu'à une date récente une réponse des systèmes éducatifs aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Certains pays ont pris des dispositions pour réduire massivement le redoublement en privilégiant l'adoption de mesures administratives telles que la promotion automatique au sein des sous-cycles (PASEC, 2012). Cette baisse est appliquée différemment selon les pays : le taux de redoublement est par exemple limité à 10 % au Burkina Faso (seulement entre les sous-cycles), 15 % au Niger et 5 % au Sénégal.

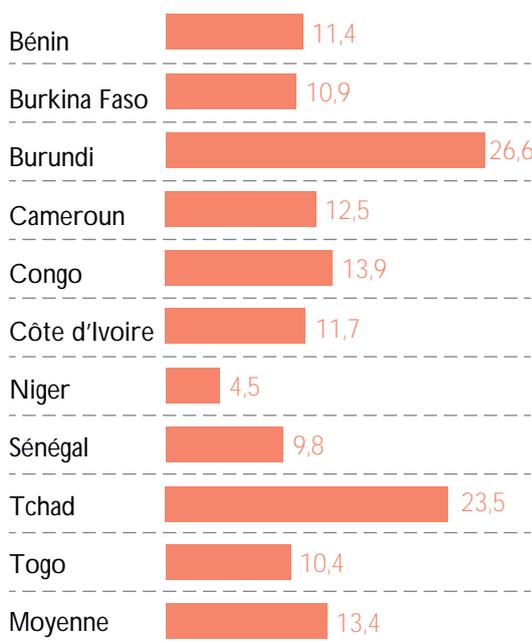
Une politique de promotion systématique a également été mise en place dans certains pays (Burkina Faso, Tchad et Sénégal). Elle s'applique au niveau des deux premières années du cycle primaire et à l'intérieur des sous-cycles dans la plupart des pays.

Huit pays, à savoir le Burkina Faso, le Cameroun, le Burundi, le Bénin, le Congo, le Niger, le Sénégal et le Togo déclarent mettre en place des stratégies de soutien pour accompagner les élèves en difficulté scolaire. Ces mesures visent à agir sur la demande éducative et à renforcer les enseignements auprès des élèves en difficulté. Cela passe par la mise en place de cantines scolaires et de plans d'amélioration collective (PAC) ou d'amélioration individuelle (PAI) des apprentissages scolaires. S'y ajoutent la dotation des élèves en fournitures et manuels scolaires, des cours de remédiation, la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, le tutorat et les cours de rattrapage.

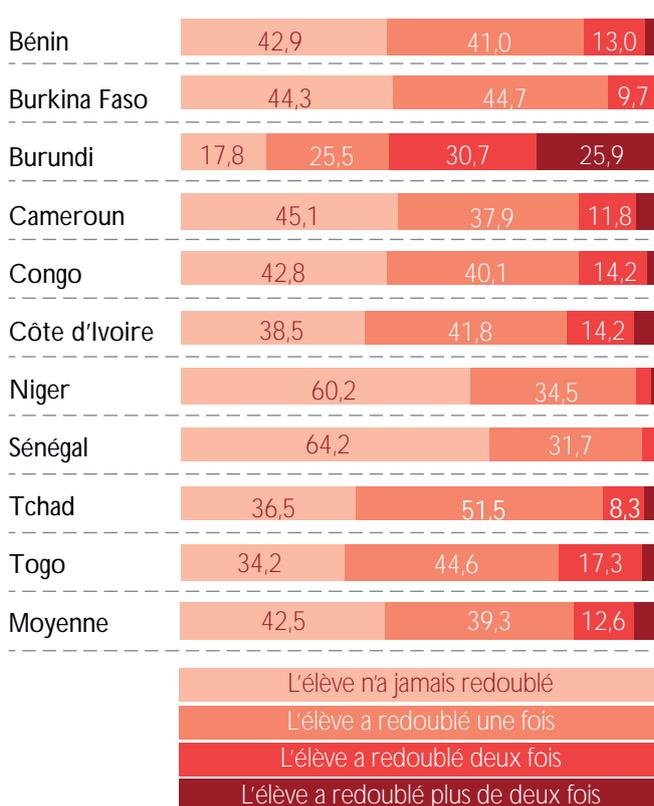
En début de cycle primaire, au Burundi et au Tchad, la pratique du redoublement est élevée (plus de 23 %). Au Niger et au Sénégal, par contre, le recours à cette pratique est moins présent (cf. graphiques 3.25 et 3.26).

En fin de scolarité primaire, le Burundi apparaît comme le pays où la pratique du redoublement est la plus importante : seulement 17,8 % des élèves en fin de cycle n'ont jamais redoublé et 56,7 % des élèves l'ont vécu plus d'une fois. Le Sénégal et le Niger se présentent, par contre, comme les pays ayant le moins recours à cette pratique : respectivement 64,2 % et 60,2 % de leurs élèves déclarent n'avoir jamais redoublé.

Graphique 3.25 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité ayant redoublé la 2e année du primaire



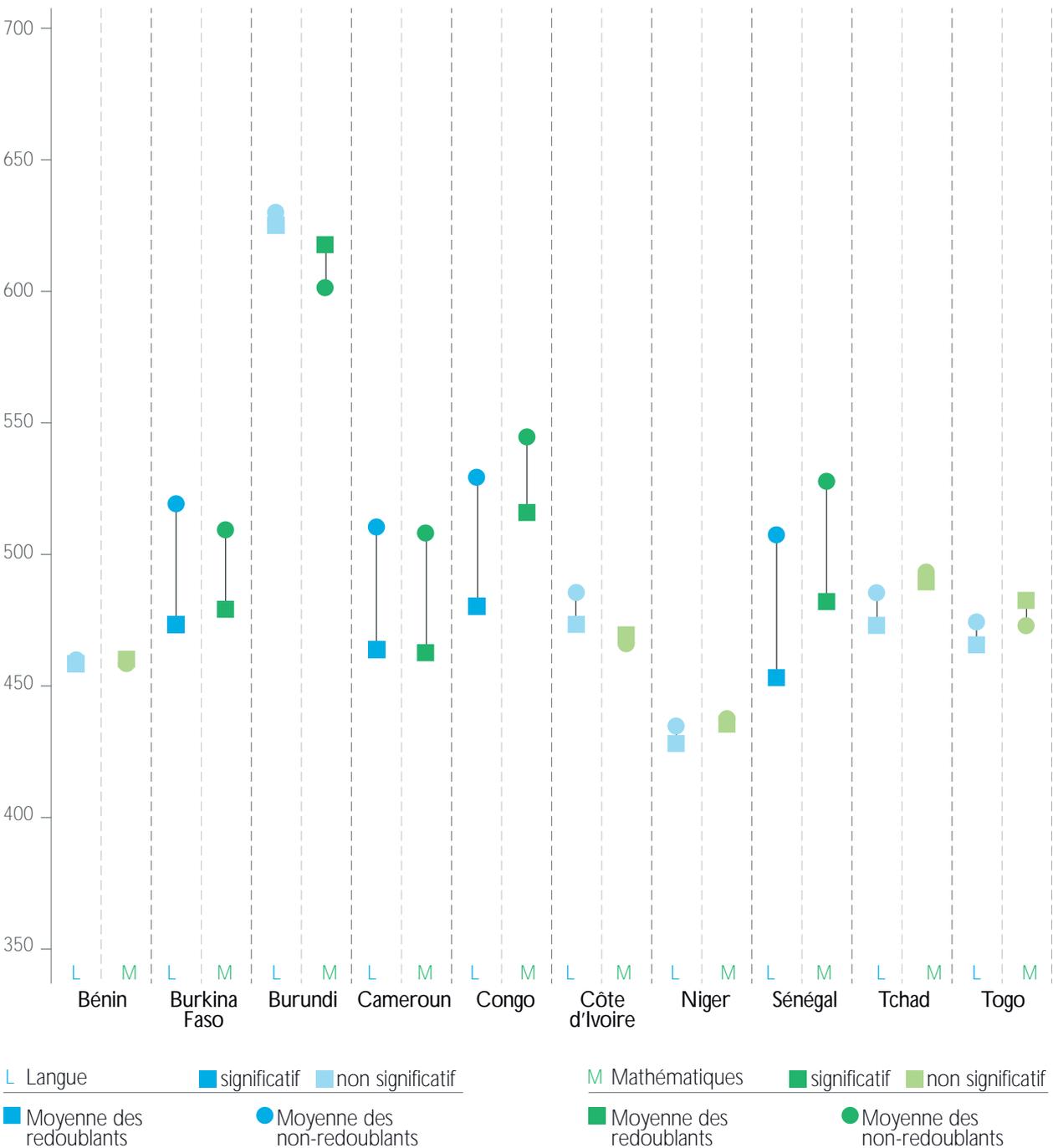
Graphique 3.26 : Répartition des élèves de fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements



En début de scolarité, l'analyse du lien entre le redoublement et les performances scolaires en mathématiques et en lecture montre que dans quatre pays (Burkina Faso, Cameroun, Congo et Sénégal), les élèves n'ayant pas redoublé la 2e année sont plus performants que ceux qui ont redoublé.

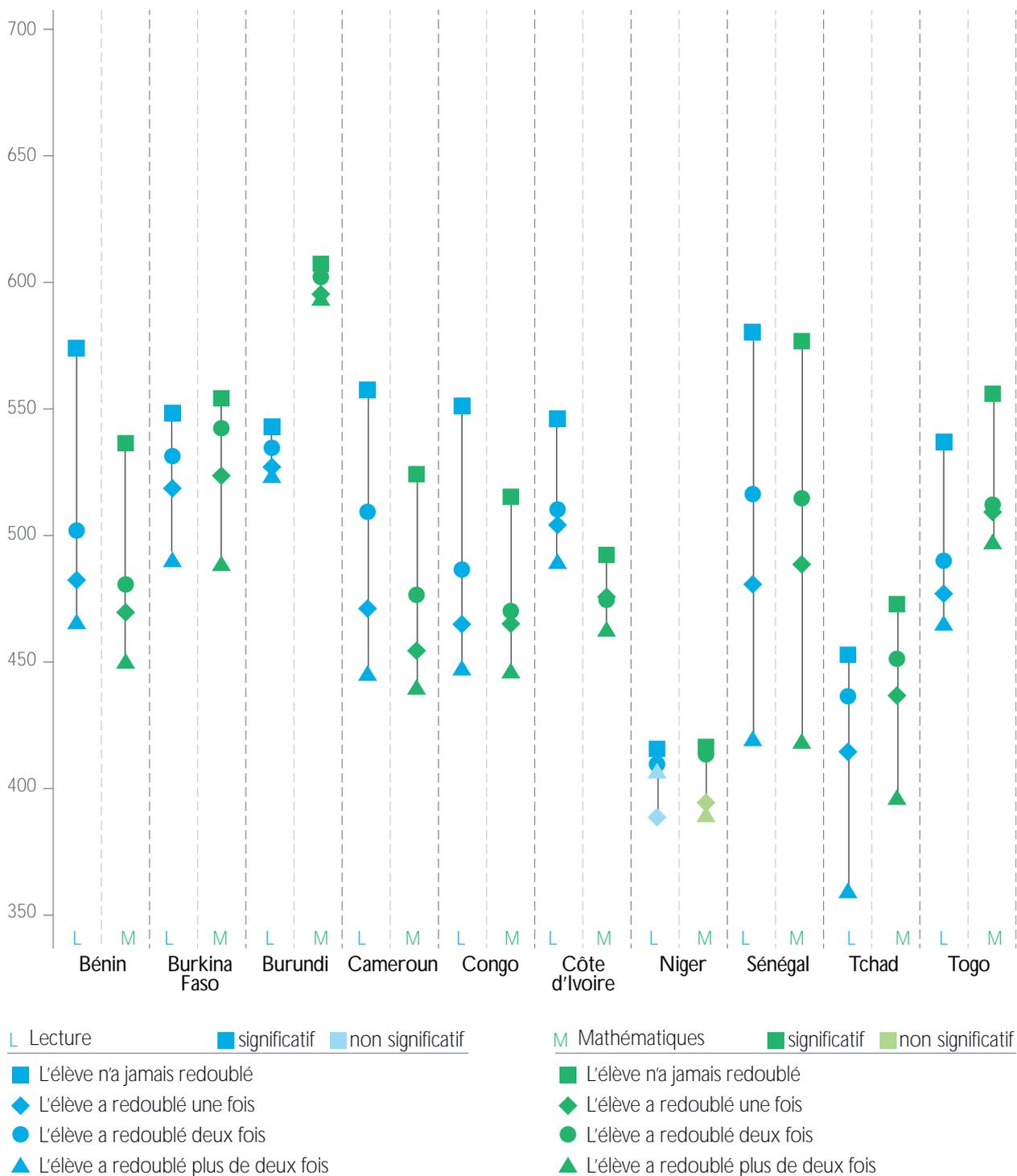
Ce n'est qu'au Burundi, en mathématiques, que les élèves ayant redoublé présentent de meilleures performances que ceux qui n'ont pas redoublé.

Graphique 3.27 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire



En fin de cycle primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques, les performances scolaires des élèves ayant redoublé au moins une fois sont toujours inférieures aux performances des élèves n'ayant jamais redoublé, et ce, même au Burundi et au Niger qui enregistrent des écarts, certes faibles mais tout de même significatifs, pour les élèves ayant redoublé deux fois. Ces constats avaient déjà été mis en avant lors des précédentes évaluations PASEC (PASEC, 2012).

Graphique 3.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements



Ces différents constats suggèrent que le redoublement ne permet pas aux élèves d'atteindre, en fin de scolarité, une performance équivalente à celle de leurs camarades non redoublants. Il faut noter aussi que l'écart entre les redoublants et les non-redoublants se creuse à mesure que le nombre de redoublements augmente. Des alternatives au redoublement sont à rechercher, cette dernière pratique pédagogique représentant un coût important dans la gestion des systèmes éducatifs et n'ayant en général pas l'effet pédagogique escompté (CONFEMEN, 2005 ; UNESCO (ISU), 2012). Les réflexions et les études portant sur la lutte contre le redoublement se sont surtout concentrées sur les mécanismes de soutien scolaire, mais il convient également de noter qu'une étude récente menée en Afrique subsaharienne sur plus de vingt pays indique que le renforcement du préscolaire peut également être une source de lutte contre le redoublement et l'abandon au cycle primaire (Garcia et al., 2011).

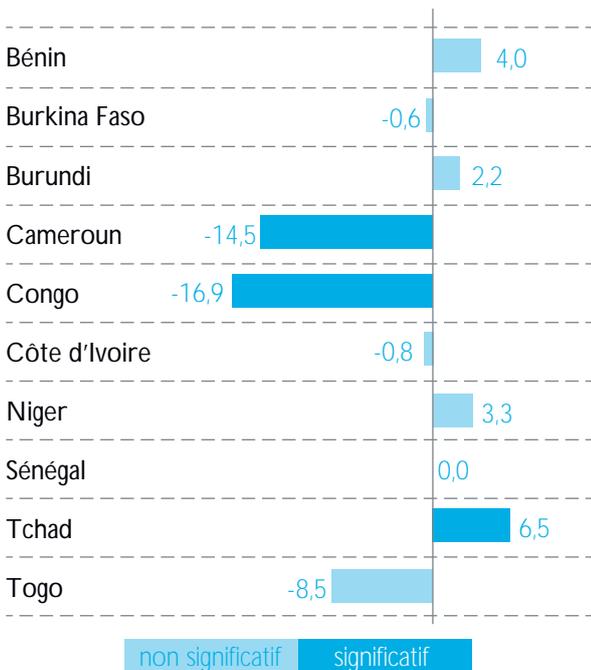
3.5.3 Âge de l'élève

Cette analyse est réalisée sous contrôle du redoublement. Cette précaution est importante pour appréhender l'apport net de l'âge de l'élève aux performances scolaires. En début de scolarité, le lien entre un âge élevé et la performance de l'élève varie en fonction des pays : il est négatif pour le Cameroun (dans les deux disciplines) et le Congo (en lecture) et positif pour le Tchad (dans les deux disciplines) et le Bénin (en mathématiques).

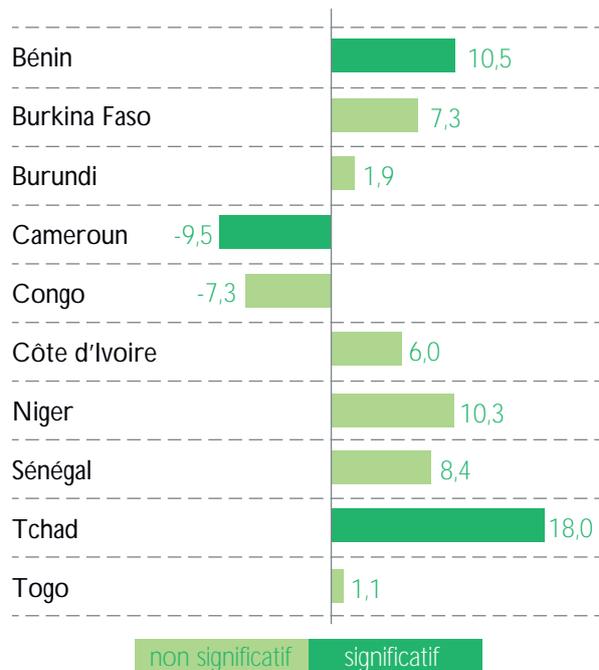
En fin de scolarité et pour la majorité des pays (sept pays pour la lecture et six pays pour les mathématiques), l'analyse de l'âge des élèves, sous contrôle du redoublement, indique qu'à mesure que l'âge de l'élève augmente, le score des élèves diminue (cf. graphiques 3.31 et 3.32).

Ce résultat suggère qu'une entrée tardive dans les systèmes éducatifs est préjudiciable aux performances des élèves. Afin de cibler au mieux les politiques qui permettent de lutter contre l'entrée tardive à l'école, il serait intéressant de connaître le public d'élèves concernés par ce phénomène au cycle primaire. Des analyses ultérieures fourniront davantage d'information sur ces questions et pourront également tester la présence d'un seuil dans la relation performances/âge de l'élève.

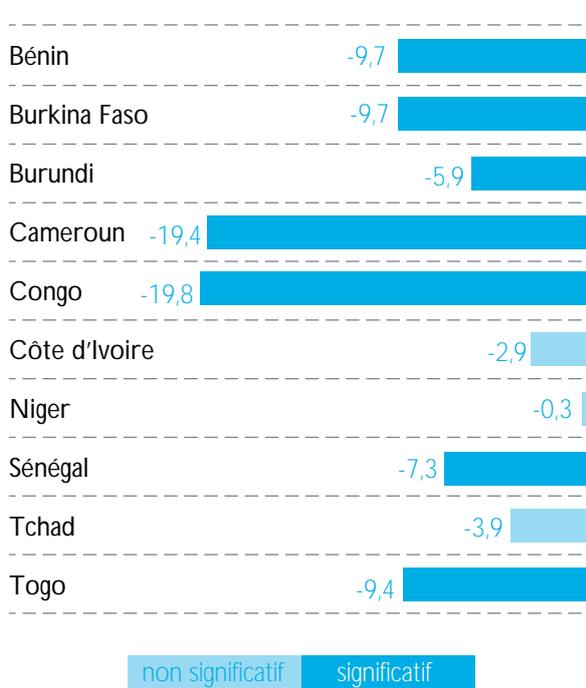
Graphique 3.29 : Écart moyen en langue entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Début de scolarité



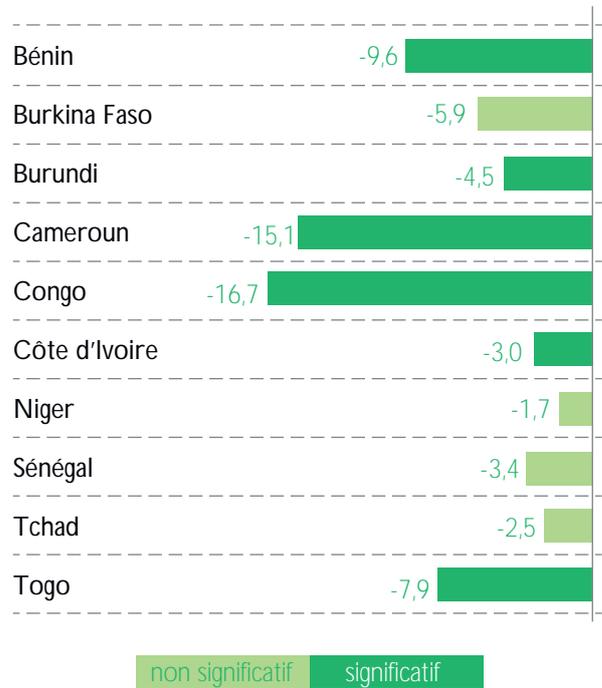
Graphique 3.30 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Début de scolarité



Graphique 3.31 : Écart moyen en lecture entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Fin de scolarité



Graphique 3.32 : Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an, sous contrôle du redoublement – Fin de scolarité





ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES



Ce chapitre décrit les principales caractéristiques de l'environnement scolaire des élèves¹, aussi bien à l'école qu'en classe, et analyse le lien entre les variables correspondantes et les inégalités dans les performances des élèves. Les caractéristiques des enseignants et des directeurs d'école sont également abordées².

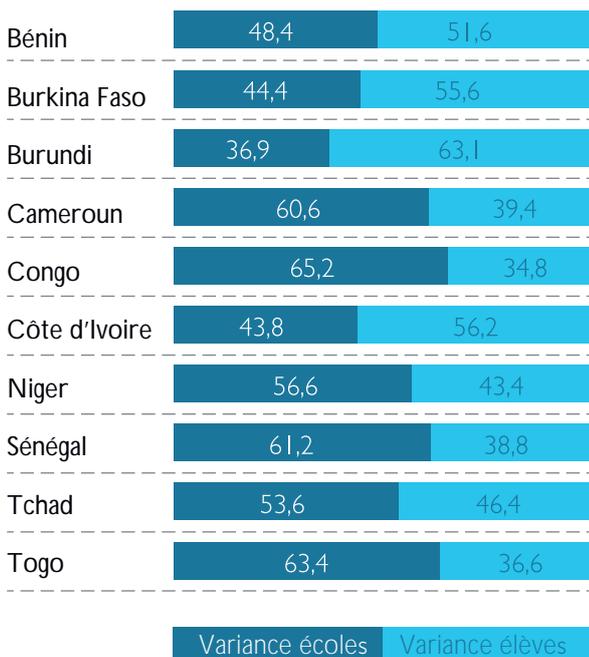
4.1 D'où proviennent les inégalités de performance ?

Les systèmes éducatifs qui présentent de fortes différences de performance entre écoles sont généralement considérés comme moins équitables que ceux présentant une faible variance³ des scores entre écoles.

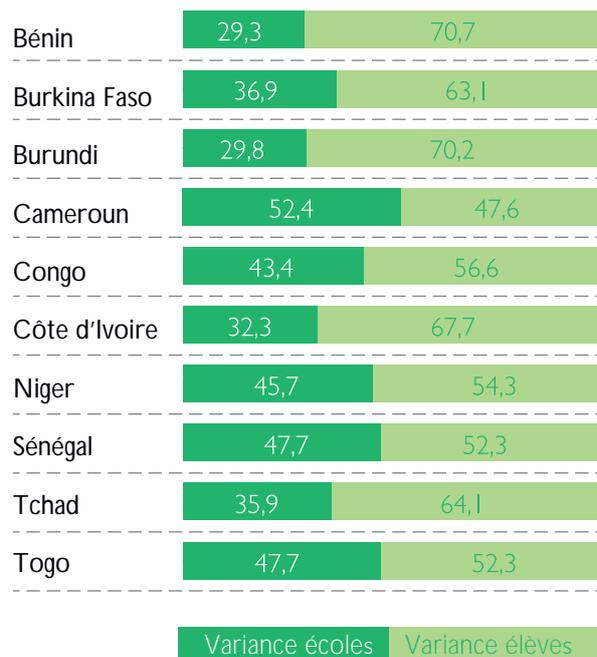
Le graphique 4.1 montre qu'en début de scolarité, plus de 50 % de la variance des scores en lecture s'explique par des différences entre écoles au Bénin, au Sénégal, au Togo, au Congo, au Cameroun et au Tchad.

En mathématiques, la variance des scores liée aux différences entre écoles est beaucoup plus faible (le Cameroun est le seul pays avec un pourcentage entre écoles supérieur à 50 %). C'est au Burundi (29,8 %) que la proportion de la variance des scores liée aux différences entre écoles est la plus faible (voir le graphique 4.2).

Graphique 4.1 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Langue



Graphique 4.2 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Mathématiques



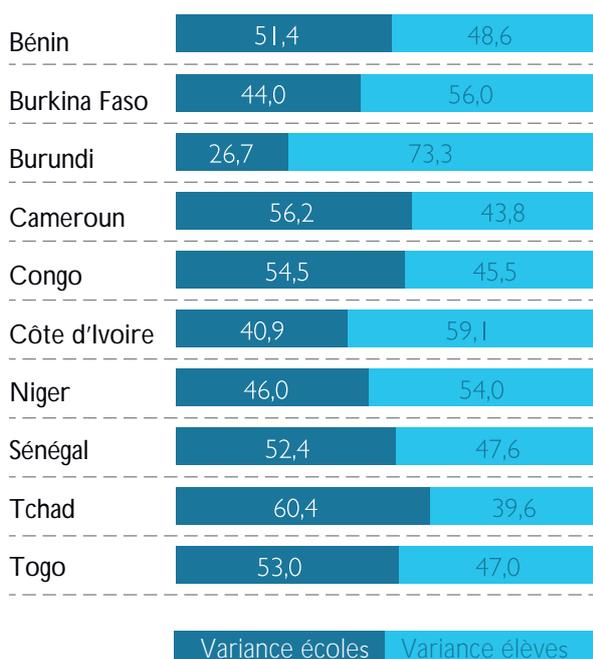
1. Les questionnaires maîtres et directeurs incluent un grand nombre de variables (notamment concernant les pratiques pédagogiques des enseignants, le temps effectif d'apprentissage, la taille des classes et de l'école, la gestion de l'école et l'implication des parents et de la communauté locale), dont certaines ne seront pas traitées dans ce rapport sinon dans le cadre d'analyses ultérieures.

2. Les caractéristiques des enseignants ne sont pas mises en relation avec les scores dans ce rapport et feront l'objet d'une étude plus approfondie dans le cadre d'analyses secondaires. Il est à noter également que les caractéristiques individuelles des enseignants ont en général peu d'effet sur les apprentissages, alors que leurs pratiques pédagogiques en ont beaucoup plus (Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2000 et 2007 ; Cusset, 2011 ; Felouzis, 1997 ; Bernard et al., 2005).

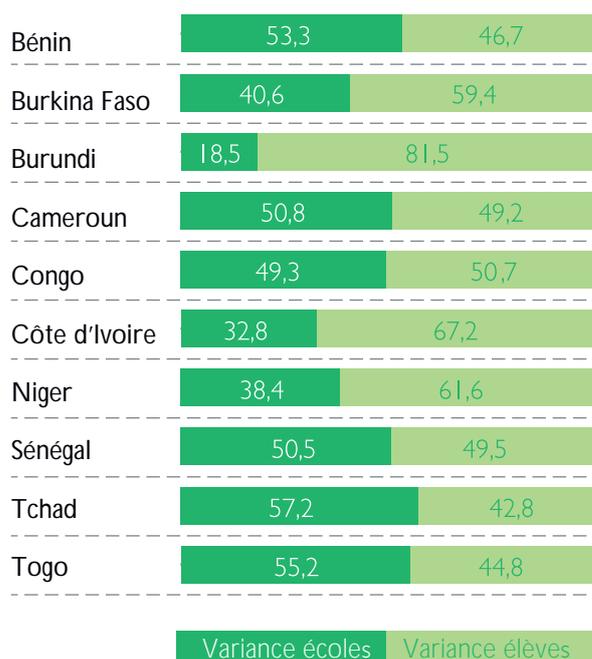
3. La variance est une mesure qui permet de caractériser le degré de dispersion d'une série de valeurs autour de leur moyenne.

En fin de scolarité, dans six pays (Bénin, Cameroun, Congo, Sénégal, Tchad et Togo), plus de 50 % de la variance des scores de lecture est imputable à des différences entre les écoles. Ces mêmes pays affichent des tendances similaires en mathématiques (voir les graphiques 4.3 et 4.4). Si le Burundi se distingue particulièrement par la faible part de la variance des scores imputable aux écoles (26,7 % en lecture et 18,5 % en mathématiques), le Tchad est le pays où cette part est la plus importante (60,4 % et 57,2 % respectivement). Les deux disciplines confondues, la part de la variance des scores qui est liée à l'école varie entre 18,5 % (en mathématiques au Burundi en fin de cycle) et 65,2 % (en lecture au Congo en début de cycle).

Graphique 4.3 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Lecture



Graphique 4.4 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Mathématiques



Dans les pays présentant les performances moyennes les plus élevées⁴ en lecture et en mathématiques (Sénégal, Burundi et Burkina Faso), la part de la variance des scores qui relève des écoles n'est pas nécessairement faible. Le Sénégal et le Burkina Faso illustrent bien cette situation. Le Burundi, par contre, semble allier ces deux caractéristiques. Ces résultats semblent montrer qu'efficacité et équité ne vont pas nécessairement de pair.

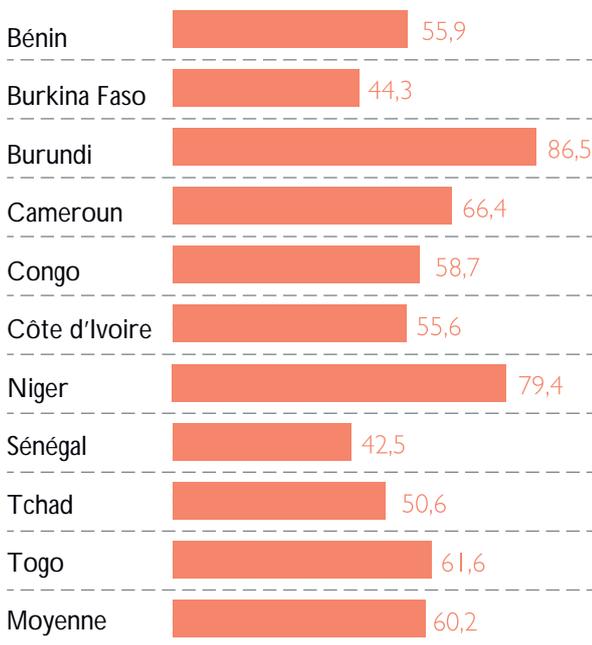
Les pourcentages de variance des scores attribuables aux écoles en fin de scolarité primaire sont très proches en mathématiques et en lecture dans tous les pays. Ce parallélisme n'est pas aussi marqué en début de scolarité. En effet, les pourcentages moyens de variance des scores liés aux écoles varient de 36,9 % à 65,2 % en lecture, et oscillent entre 29,8 % et 52,4 % en mathématiques.

4. Voir le chapitre 2.

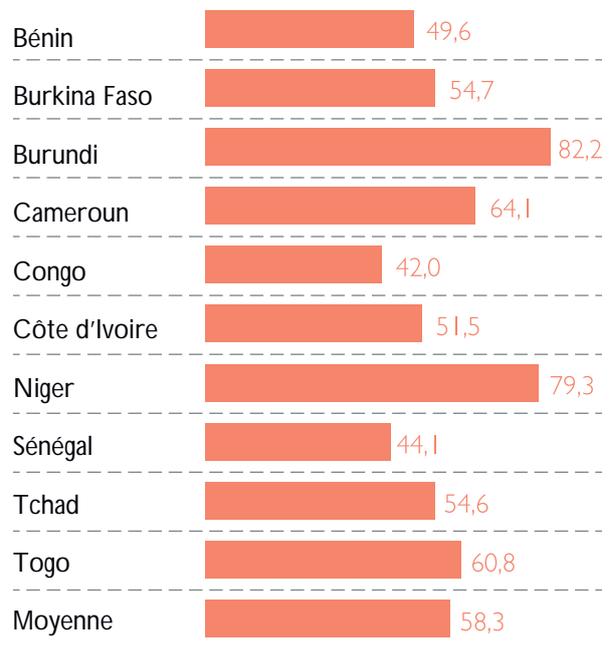
4.2 Localité de l'école et performances scolaires

En moyenne, pour les dix pays, plus de la moitié des élèves sont scolarisés en milieu rural⁵ (60,2 % des élèves en début de cycle et 58,3 % de fin de cycle primaire), avec une forte dominante rurale au Burundi et au Niger (voir les graphiques 4.5 et 4.6). Dans sept des dix pays (tous sauf le Tchad, le Sénégal et le Burkina Faso), les pourcentages d'élèves scolarisés en milieu rural sont plus importants en début qu'en fin de scolarité. Ce résultat pourrait indiquer que les abandons sont plus fréquents en milieu rural.

Graphique 4.5 : *Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural - Début de scolarité*



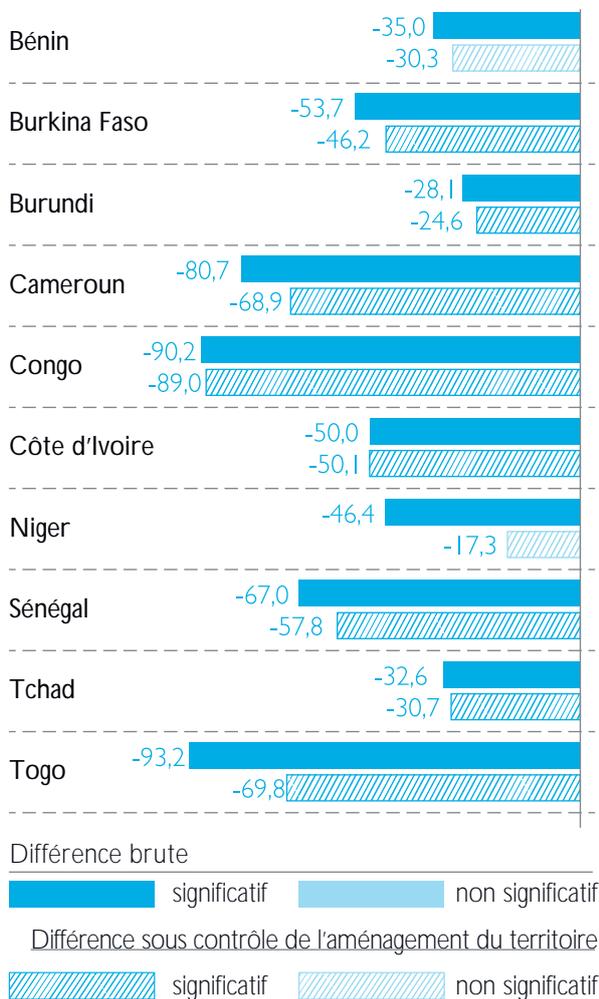
Graphique 4.6 : *Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural - Fin de scolarité*



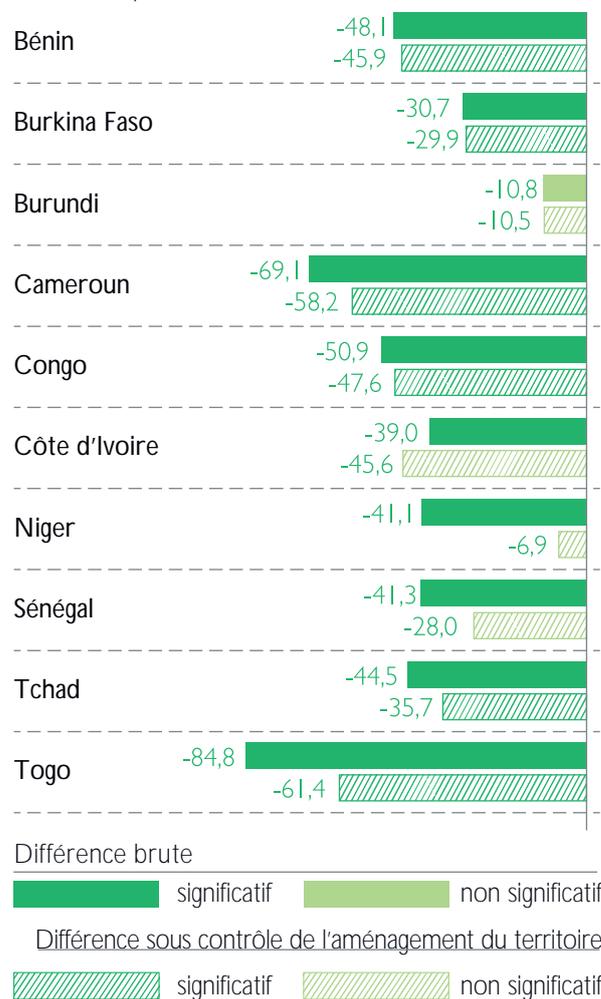
Au niveau des élèves, les analyses indiquent que les élèves des milieux ruraux ont de moins bons résultats que ceux des milieux urbains aussi bien en début qu'en fin de scolarité, en langue comme en mathématiques, et dans presque la totalité des cas (voir les graphiques 4.7 à 4.10). Les seules exceptions sont en mathématiques, où l'écart de scores selon la localité de l'école n'est pas significative au Tchad en fin de scolarité ni au Burundi, que ce soit en début ou en fin de scolarité. Le Burundi est également le pays où les différences entre les scores de langue-lecture des élèves des milieux urbains et ruraux sont les plus faibles, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire.

5. Le terme « localité de l'école » fait référence à la zone (rurale ou urbaine) d'implantation de l'école. Les zones urbaines englobent des villes et les banlieues des villes alors que les zones rurales correspondent aux grands villages (plusieurs centaines de concessions) et aux petits villages (plusieurs dizaines de concessions). Cette définition est standard entre les pays et permet de comparer les tendances d'un pays à l'autre.

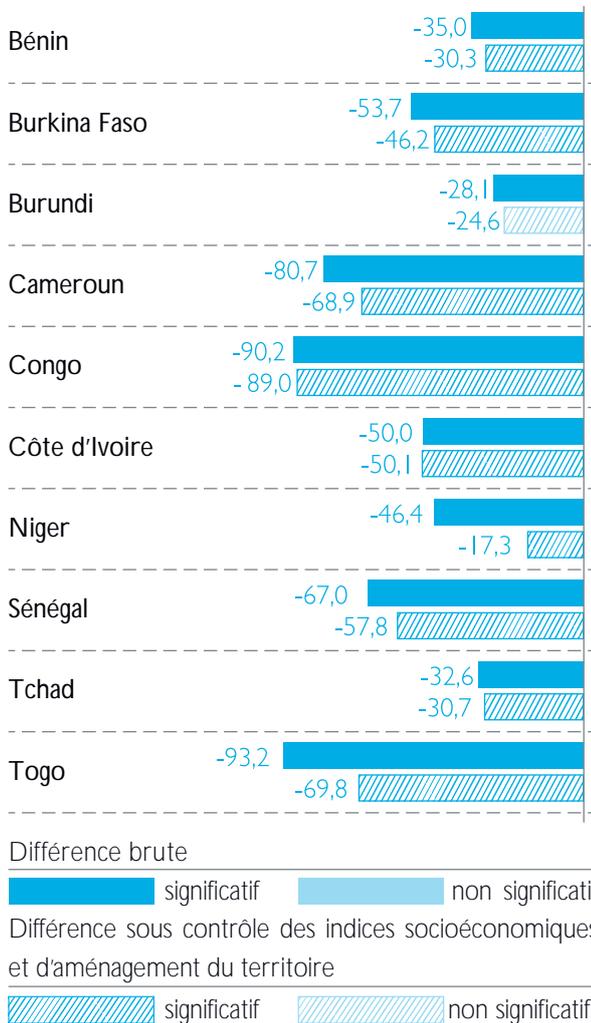
Graphique 4.7 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en début de scolarité - Langue



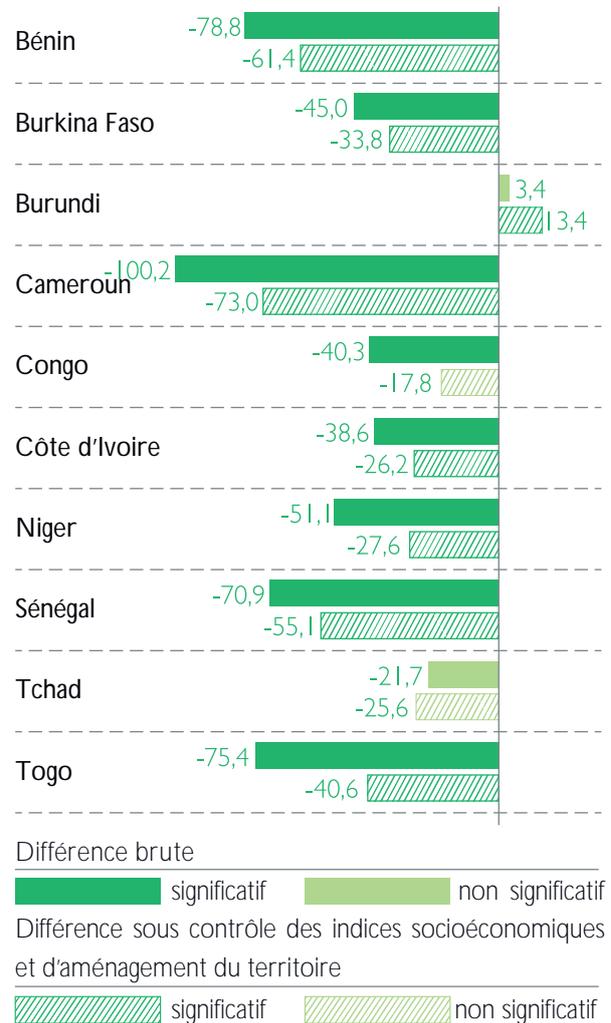
Graphique 4.8 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en début de scolarité - Mathématiques



Graphique 4.9 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en fin de scolarité - Lecture



Graphique 4.10 : Écart de scores entre les élèves de milieux ruraux et urbains, en fin de scolarité - Mathématiques



Toutefois, lorsque les écoles urbaines et rurales sont dans des zones bénéficiant de niveaux similaires d'infrastructure et de services⁶, les différences entre les scores des élèves ont tendance à se réduire. La réduction des écarts est particulièrement notable au Niger en début de scolarité. Au Burundi, à niveau égal d'indice d'aménagement du territoire, les élèves fréquentant des écoles en milieu rural ont de meilleurs scores en mathématiques en fin de scolarité que ceux qui sont scolarisés en ville. Cette différence reste toutefois modeste.

Ces résultats sont le reflet des difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs pour réduire les disparités de performance entre les écoles rurales et urbaines tout au long du cycle primaire.

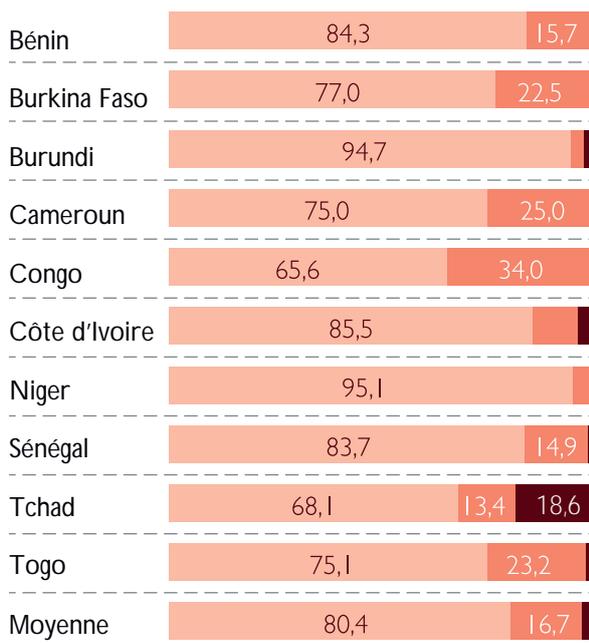
6. Ceci est mesuré par l'indice d'aménagement du territoire, qui est calculé sur la base de la disponibilité des biens et services suivants : une route goudronnée, l'électricité, un collège, un lycée, un hôpital, un centre de soins ou de santé, un poste de gendarmerie ou de police, une banque, une caisse d'épargne, un bureau de poste et un centre culturel ou une bibliothèque.

4.3 Statut de l'école et performances scolaires

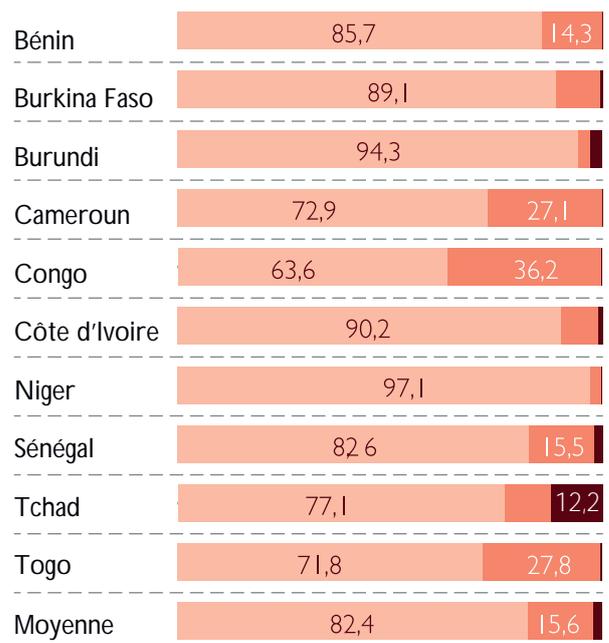
Dans la plupart des pays PASEC 2014, les trois statuts d'école les plus courants sont les écoles publiques, les écoles privées et les écoles communautaires :

- Le secteur public scolarise la majorité des élèves du primaire, d'après les données collectées auprès de l'échantillon d'écoles PASEC 2014, soit plus de 80 % (voir les graphiques 4.11 et 4.12)⁷.
- Néanmoins, l'enseignement privé représente une part plus ou moins importante de l'offre d'éducation, selon les pays. Elle varie de 3,0 % (au Burundi) à 34,0 % (au Congo) en début de scolarité, et de 2,7 % (au Niger) à 36,2 % (au Congo) en fin de scolarité. Outre le Congo, le Cameroun et le Togo ont des proportions d'élèves scolarisés dans le secteur privé, aussi bien en début qu'en fin de cycle primaire, qui sont au-dessus de la moyenne mondiale, estimée à 16,4 % (D'Aiglepiere, 2013).
- Les écoles communautaires représentent une part très faible de l'offre éducative dans les dix pays enquêtés, équivalente à moins de 3 %. Le Tchad fait cependant exception, où plus de 18 % des élèves fréquentent ce type d'école en début de cycle primaire, et plus de 12 % en fin de cycle. Dans certains pays, ces écoles sont progressivement intégrées au système public.

Graphique 4.11 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Début de scolarité



Graphique 4.12 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté - Fin de scolarité

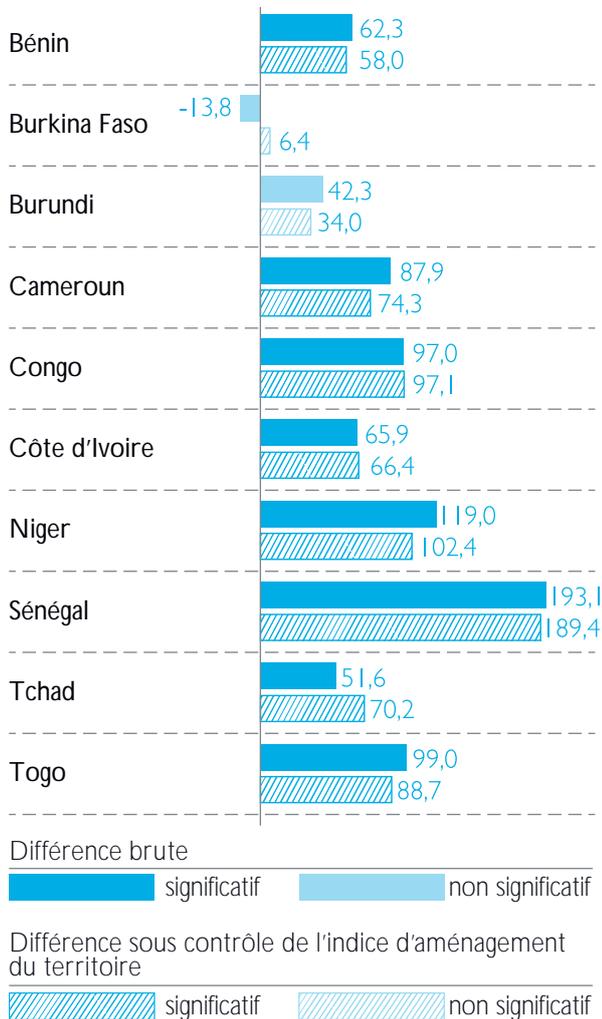


Les graphiques 4.13 et 4.14 présentent les écarts de performance des élèves en début de scolarité selon qu'ils fréquentent une école publique ou privée. Ils montrent que dans huit pays (Bénin, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo), les élèves scolarisés dans les écoles privées ont de meilleures performances en moyenne dans leurs premiers apprentissages que ceux qui fréquentent les écoles publiques, tant en langue qu'en mathématiques. Au Sénégal, le pays où les différences de scores sont les plus importantes en début de scolarité, l'écart représente plus de 170 points en langue et plus de 120 points en mathématiques⁸.

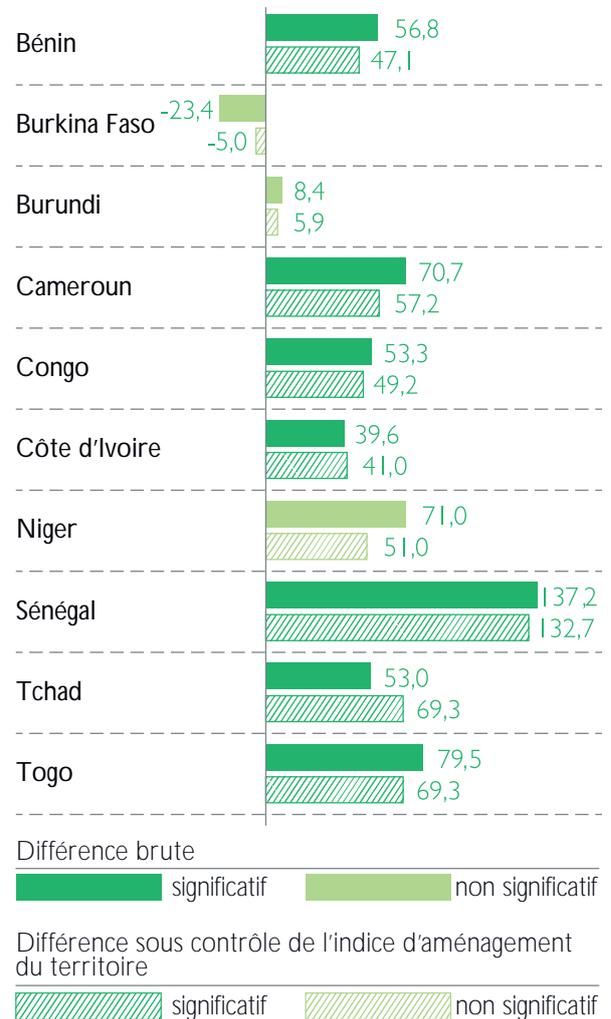
7. Ces données sont conformes aux données internationales sur la proportion d'élèves scolarisés dans les secteurs privé et public en Afrique (D'Aiglepiere, 2013).

8. Pour rappel, la moyenne internationale des scores est normalisée à 500 et l'écart-type international est normalisé à 100.

Graphique 4.13 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en début de scolarité – Langue



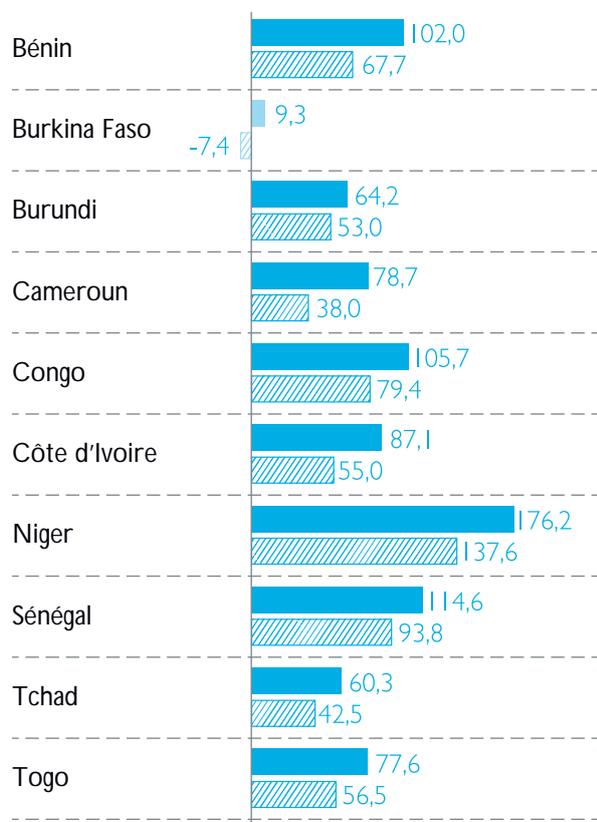
Graphique 4.14 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en début de scolarité – Mathématiques



Au Burkina Faso et au Burundi (dans les deux disciplines) ainsi qu'au Niger (en mathématiques), les performances moyennes des élèves fréquentant les écoles privées ne diffèrent pas de façon significative des performances moyennes de leurs pairs dans le secteur public.

En fin de scolarité primaire, les écarts déjà observés en début de scolarité se creusent au Burundi, quelle que soit la discipline, et persistent dans tous les autres pays (voir les graphiques 4.15 et 4.16). Au Burkina Faso, toutefois, les élèves fréquentant les écoles privées et ceux du secteur public ont de nouveau des scores similaires, en moyenne, dans les deux disciplines.

Graphique 4.15 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en fin de scolarité – Lecture



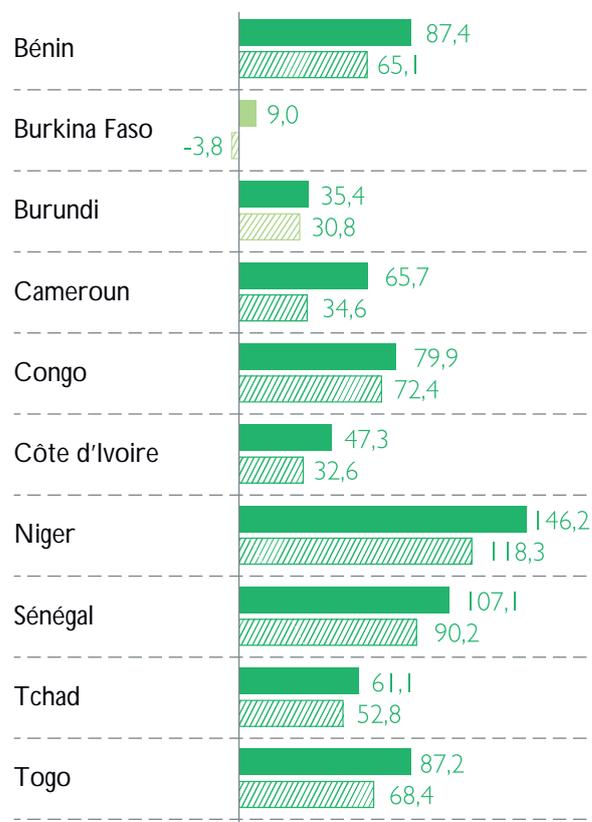
Différence brute

■ significatif ■ non significatif

Différence sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire et de l'indice socioéconomique moyen des élèves dans l'école

▨ significatif ▨ non significatif

Graphique 4.16 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public, en fin de scolarité – Mathématiques



Différence brute

■ significatif ■ non significatif

Différence sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire et de l'indice socioéconomique moyen des élèves dans l'école

▨ significatif ▨ non significatif

Dans les pays enquêtés, les élèves qui fréquentent les écoles privées sont généralement issus de milieux socio-économiques plus favorisés que les élèves qui fréquentent les écoles publiques. De plus, peu d'écoles privées sont installées dans des quartiers particulièrement défavorisés, où la capacité financière des familles pour une scolarité plus coûteuse est faible. Les écarts de performance observés entre les élèves de ces deux types d'école pourraient donc être le résultat de différences liées au statut socioéconomique des élèves, qui montre une relation positive avec la performance (voir le chapitre 3), ou au niveau de l'indice d'aménagement du territoire, au moins en partie.

Afin de mieux cerner la nature de la relation entre le type d'école et les performances des élèves, la même analyse a été conduite sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire ainsi que de l'origine sociale des élèves, pour la 6ème année⁹. Les écarts de performance entre les élèves du privé et ceux du public obtenus sont moins notables, en général, lorsque les écoles se trouvent dans des zones à indice d'aménagement du territoire égal et que les élèves proviennent de familles d'indices socioéconomiques comparables (voir les graphiques 4.13 à 4.16). Ceci est particulièrement visible en fin de scolarité, où les écarts sont nettement moindres pour l'ensemble des pays. Ceci confirme qu'une partie des différences observées entre les résultats des élèves par type d'école sont attribuables à l'origine sociale des élèves.

Cependant, même en contrôlant ces caractéristiques, les écarts de performance entre les élèves du public et du privé restent relativement importants et significatifs dans sept à neuf pays, selon l'année scolaire et la discipline évaluée.

9. L'indice socioéconomique des familles n'est utilisé comme variable de contrôle que pour la 6ème année. En 2ème année, à défaut de disposer de cet indicateur, seul l'indice d'aménagement du territoire est utilisé.

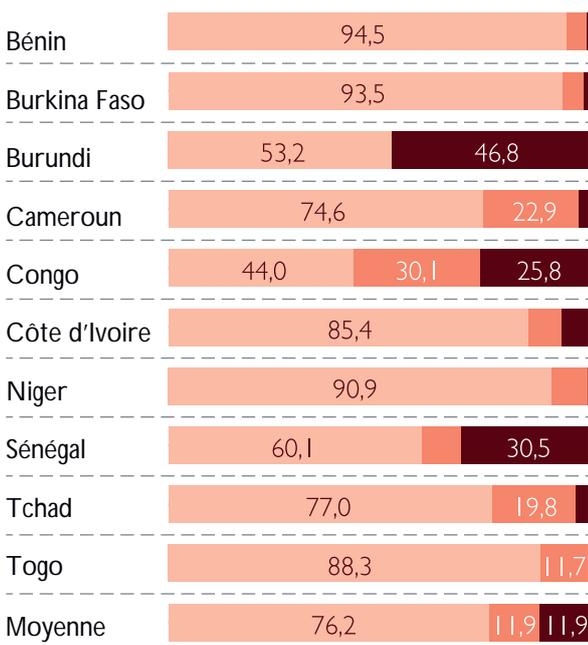
Cette situation reflète alors un ensemble d'autres facteurs caractérisant chaque type d'école, comme la disponibilité de ressources pédagogiques, la gestion du temps d'apprentissage, la taille des classes, l'encadrement des enseignants par l'administration et les parents ou le degré d'autonomie dans le choix des pratiques pédagogiques (D'Aiglepierre, 2013).

4.4 Fonctionnement de la classe et performances scolaires

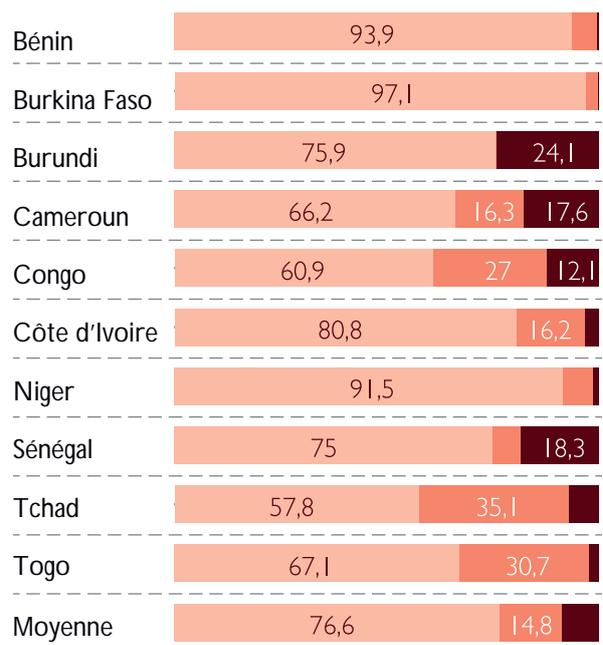
Trois types d'organisation des classes sont couramment rencontrés dans les pays participant au PASEC 2014 : les classes à fonctionnement normal (ayant un enseignant à temps complet par classe), les classes multigrades (où les élèves de plusieurs années scolaires forment un groupe pédagogique unique avec un seul enseignant) et les classes à double flux (où deux groupes pédagogiques alternent dans une même salle de classe) :

- En moyenne, pour les dix pays participants au PASEC 2014, plus de 75 % des élèves sont scolarisés dans des classes à fonctionnement normal, aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire (voir les graphiques 4.17 et 4.18). La proportion d'élèves dans ces classes baisse néanmoins au cours du cycle primaire dans certains pays : le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Tchad et le Togo.
- Les classes multigrades accueillent 11,9 % des élèves en début de scolarité et 14,8 % des élèves en fin de scolarité, en moyenne. Elles sont plus répandues dans certains pays. Au Congo, 30 % des élèves de 2^{ème} année et 27 % des élèves de 6^{ème} année y sont scolarisés. Au Tchad et au Togo, ces classes concernent, en fin de cycle, plus de 30 % des élèves (contre 19,8 % et 11,7 % en début de cycle, respectivement). La pratique est également relativement courante au Cameroun (22,9 % d'élèves en début et 16,3 % en fin de cycle y sont scolarisés) et en Côte d'Ivoire en fin de cycle (16,2 % d'élèves concernés). Pour l'ensemble des autres pays, ces classes représentent moins de 10 % des effectifs, que ce soit en début ou en fin de primaire et la pratique est même inexistante au Burundi.
- Les classes à double flux concernent 11,9 % des élèves en début de scolarité et moins de 8,6 % en fin de cycle primaire, en moyenne. En 2^{ème} année, cette pratique est néanmoins élevée dans trois pays : le Burundi (pour 46,8 % des élèves), le Congo (25,8 %), et le Sénégal (30,5 %).

Graphique 4.17 : Répartition des élèves selon le type d'organisation de la classe - Début de scolarité



Graphique 4.18 : Répartition des élèves selon le type d'organisation de la classe - Fin de scolarité



Fonctionnement normale

Multigrades

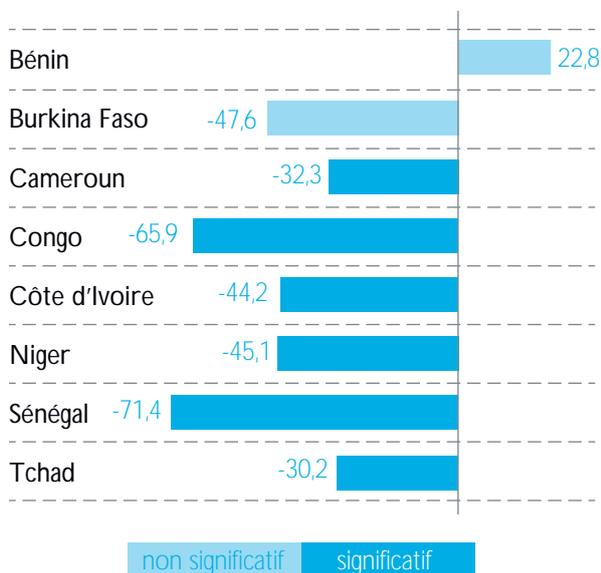
À double flux

L'analyse qui suit permettra de déterminer dans quelle mesure les performances des élèves suivant leur scolarité en classes à double flux ou multigrades varient de celles de leurs homologues des classes à fonctionnement normal.

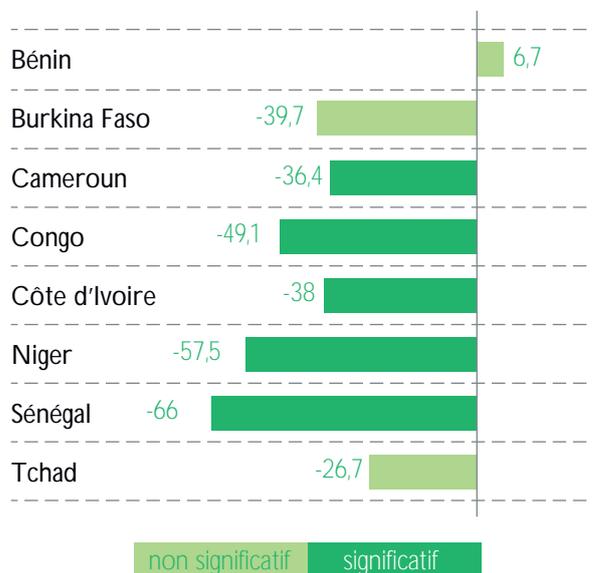
Les élèves des classes multigrades ont généralement de moins bons résultats aux tests PASEC 2014 que les élèves des classes à fonctionnement normal, que ce soit en langue ou en mathématiques, en début ou en fin de scolarité (voir les graphiques 4.19 à 4.22). L'écart correspondant dans les scores varie de 23,8 points (en Côte d'Ivoire en mathématiques en fin de scolarité) à 73,5 points (au Burkina Faso en mathématiques en fin de scolarité).

Cette tendance est indépendante de l'année scolaire et de la discipline pour quatre pays (Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire et Sénégal). Elle s'applique aussi pour cinq pays (Bénin, Burkina Faso, Niger, Tchad et Togo) dans une moindre mesure : cet écart est noté au Burkina Faso et au Togo en fin de cycle¹⁰, au Bénin en fin de cycle en mathématiques, au Niger, avec l'exception des mathématiques en fin de cycle, et au Tchad, en début de cycle en langue.

Graphique 4.19 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standards, en début de scolarité – Langue



Graphique 4.20 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standards en début de scolarité – Mathématiques

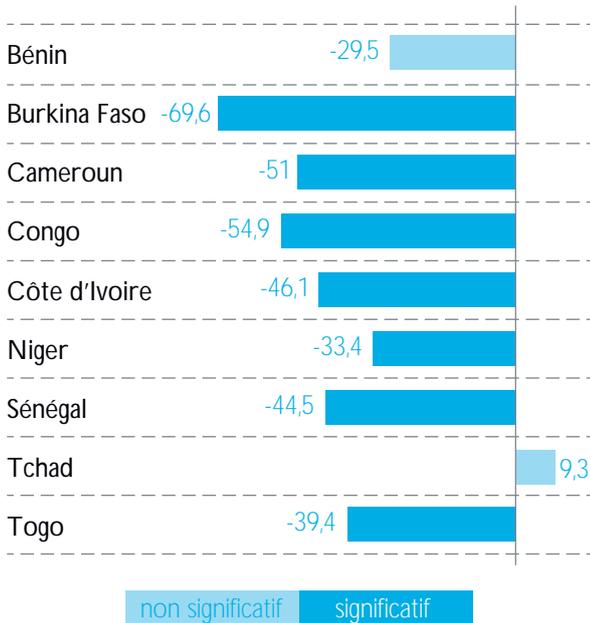


Aucun pays n'enregistre un écart significatif de scores à faveur des élèves de classes multigrades, quelle que soit l'année scolaire ou la discipline.

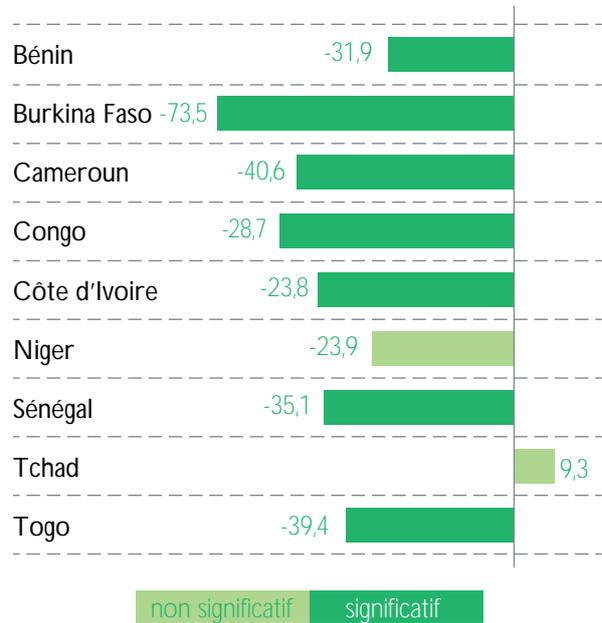
Les différences les plus marquées (les écarts sont supérieurs à 50 points en défaveur des élèves des classes multigrades) se trouvent au Congo, au Sénégal et au Niger en début de scolarité et au Burkina Faso en fin de scolarité pour les mathématiques, ainsi qu'au Cameroun et au Congo pour la lecture.

10. L'échantillon ne présente aucun élève du Togo qui soit scolarisé dans une classe multigrade en début de cycle primaire.

Graphique 4.21 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standards en fin de scolarité – Lecture



Graphique 4.22 : Écart entre les scores des élèves de classes multigrades et standards en fin de scolarité – Mathématiques



Au titre des explications possibles pour la plus faible performance des élèves de classes multigrades, il est à noter en premier lieu que ces classes sont concentrées en milieu rural (entre 74 % et 93 % dans huit pays¹¹), où les performances sont sensiblement plus faibles. Par ailleurs, une étude sur les classes multigrades en Afrique a conclu que les élèves y présenteraient plus de difficultés d'apprentissage (Brunswic et Valérien, 2003). Outre la localité rurale de l'école, ces difficultés seraient en lien avec un manque d'infrastructure ainsi que de matériel didactique et pédagogique et le profil des enseignants qui sont souvent jeunes et inexpérimentés, manquent de conseils, n'ont pas toujours une formation adaptée à ce type de classes et sont fréquemment démotivés par l'environnement scolaire.

Pour les classes à double flux, la comparaison des performances des élèves avec les classes à fonctionnement normal est limitée aux pays où cette pratique est suffisamment répandue : le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Tchad et le Sénégal. Dans les autres pays, la pratique est quasi inexistante.

En début de scolarité, les élèves des classes à double flux obtiennent des résultats en langue et en mathématiques inférieurs à ceux des élèves des classes à fonctionnement normal dans deux pays : au Congo et au Sénégal. Par contre, un résultat inverse est observé au Burundi, où les élèves des classes à double flux ont de meilleurs résultats en langue que les élèves des classes à fonctionnement normal (voir les graphiques 4.23 et 4.24).

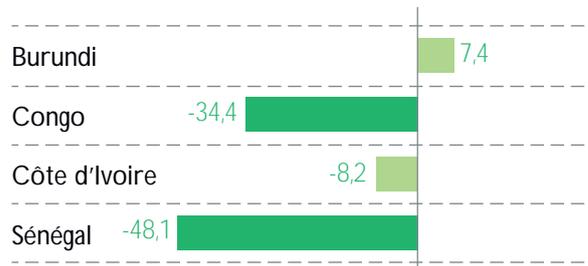
11. Au Bénin et au Burkina Faso, les classes multigrades se trouvent aussi bien en milieu urbain que rural (voir le tableau B4.18 en annexe).

Graphique 4.23 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standard, en début de scolarité - Langue



non significatif significatif

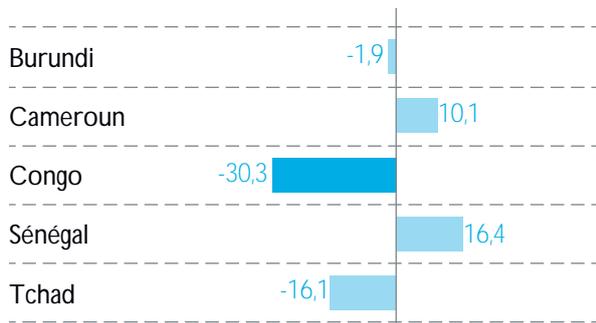
Graphique 4.24 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standard, en début de scolarité - Mathématiques



non significatif significatif

En fin de scolarité primaire, les élèves scolarisés dans des classes à double flux ont des résultats inférieurs au Congo en lecture et au Tchad en mathématiques par rapport aux élèves des classes à fonctionnement normal (voir les graphiques 4.25 et 4.26).

Graphique 4.25 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standards, en fin de scolarité - Lecture



non significatif significatif

Graphique 4.26 : Écart entre les scores des élèves de classes à double flux et standard, en fin de scolarité - Mathématiques



non significatif significatif

Ces résultats, en particulier ceux relatifs aux classes multigrades, soulèvent la question des moyens éducatifs mis à la disposition des écoles défavorisées, qui cumulent les contraintes (faible statut socioéconomique des familles d'élèves, ressources éducatives limitées, zones reculées et zones urbaines périphériques) et doivent également adapter leur fonctionnement pédagogique au manque de salles de classe et d'enseignants.

4.5 Environnement scolaire : infrastructure, ressources pédagogiques, santé et hygiène

4.5.1 Description de l'environnement scolaire des pays PASEC2014

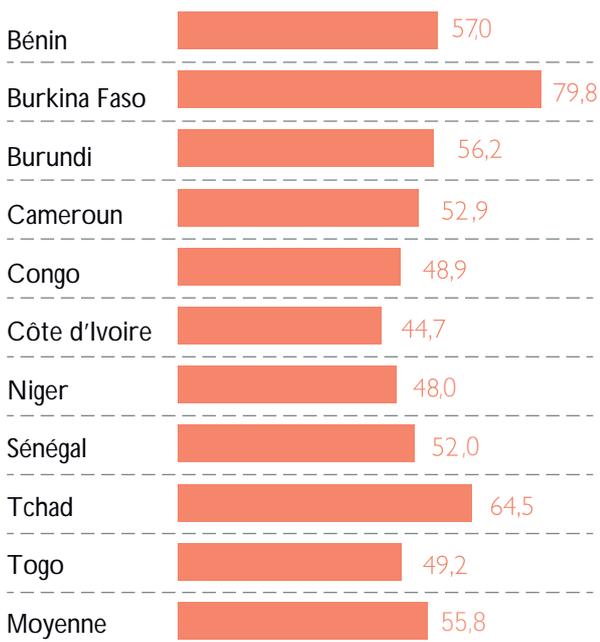
Les conditions de travail à l'école doivent permettre aux élèves d'apprendre dans un contexte favorable. Ces conditions incluent la disponibilité de classes en bon état, de places assises en nombre suffisant et d'un minimum de matériel pédagogique, notamment de manuels scolaires, permettant à l'élève et à l'enseignant d'avoir des supports pédagogiques indispensables. Un minimum de conditions sanitaires et d'hygiène sont aussi souhaitables, comme l'accès à l'eau potable et un nombre suffisant de toilettes, assurant ainsi aux élèves un confort de base et favorisant leur maintien à l'école.

4.5.1.1 Taille des classes

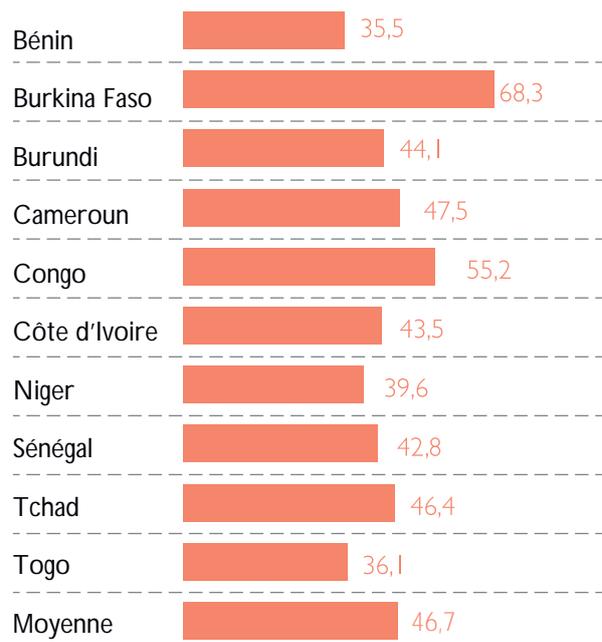
Selon les données recueillies dans le cadre de l'évaluation PASEC2014¹², la taille des classes dans les dix pays varie entre 44 et 79 élèves en moyenne, en début de scolarité (voir les graphiques 4.27 et 4.28). Les classes sont les plus petites au Congo, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Togo, avec légèrement moins de 50 élèves par classe, en moyenne. Au Bénin, au Burundi, au Cameroun et au Sénégal, elles ont une taille moyenne de 50 à 60 élèves. Les effectifs les plus importants par classe se trouvent au Burkina Faso, avec presque 80 élèves en 2ème année en moyenne, devant le Tchad où ils dépassent également 60 élèves.

En fin de cycle, la taille des classes est sensiblement réduite, les pays comptant entre 35 et 68 élèves par classe, en moyenne. Les classes sont les plus modestes au Bénin et au Togo, avec environ 36 élèves par classe, et les plus importantes au Congo et au Burkina Faso, avec 55 et 68 élèves par classe, respectivement.

Graphique 4.27 : Nombre d'élèves par classe dans l'échantillon PASEC2014 - Début de scolarité



Graphique 4.28 : Nombre d'élèves par classe dans l'échantillon PASEC2014 - Fin de scolarité

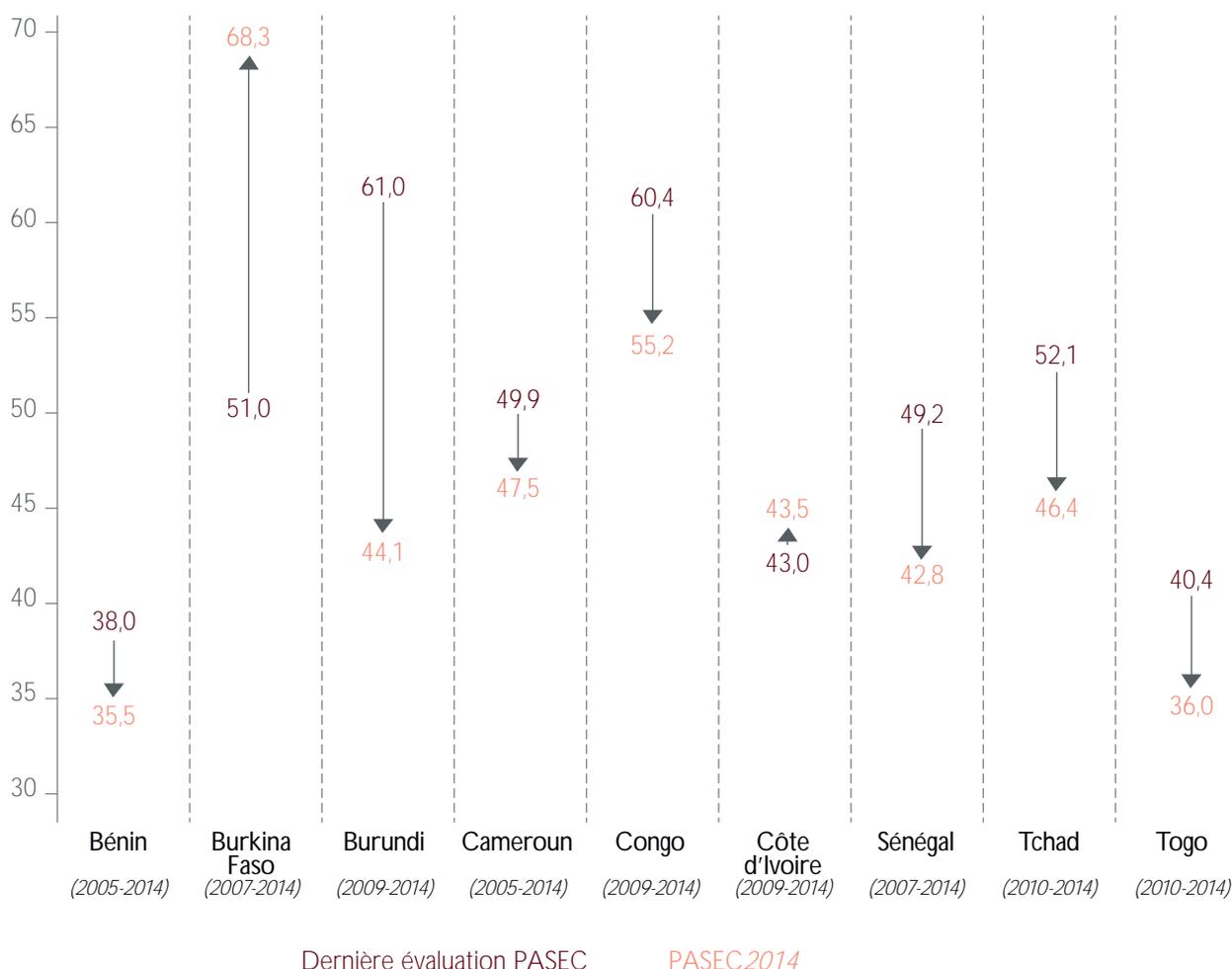


12. L'enquête PASEC2014 étant réalisée sur la base d'un échantillon représentatif de la population scolaire, ces chiffres peuvent varier par rapport aux données statistiques produites par les pays.

Ces moyennes cachent toutefois des disparités qui peuvent être importantes au sein des pays (voir le tableau B4.20 en annexe). Dans certains pays, notamment au Burkina Faso, au Cameroun, au Congo, au Sénégal et au Tchad, la taille des classes varie substantiellement d'une école à une autre¹³. Ces différences seraient davantage le résultat du pilotage des systèmes éducatifs que de la demande d'éducation.

Une analyse temporelle montre que la taille moyenne des classes en fin de scolarité (5ème année pour les dernières évaluations nationales du PASEC et 6ème année pour l'évaluation internationale PASEC2014) a évolué ces dernières années de manière diverse. Bien que les données portent sur des années différentes et ne sont donc pas toujours comparables de pays à pays, elles renseignent sur l'évolution de la gestion des conditions d'apprentissage au sein des systèmes éducatifs (voir le graphique 4.29).

Graphique 4.29 : *Évolution des effectifs de classe, selon les évaluations PASEC*



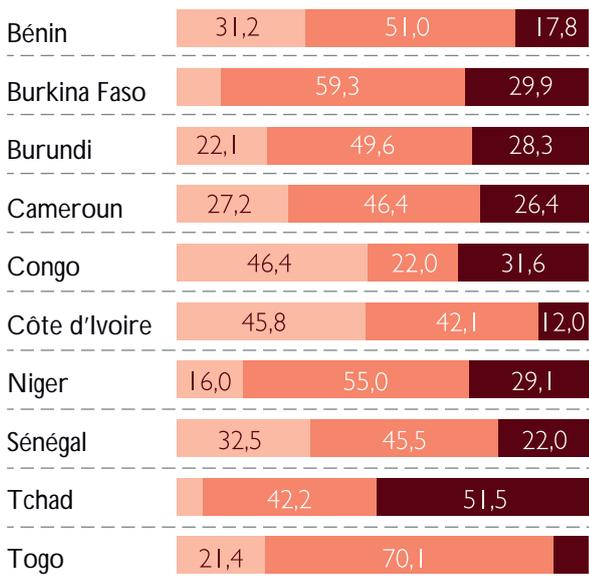
L'analyse montre que le Burkina Faso est le seul pays où la taille moyenne des classes a connu une hausse, et de plus de 15 élèves, ce qui pourrait refléter par exemple une politique fructueuse d'augmentation du taux d'achèvement du primaire qui ne s'est pas accompagnée d'une augmentation des capacités d'accueil du système éducatif. Le Bénin et le Togo, qui se caractérisent aujourd'hui par les tailles de classe les plus faibles, avaient déjà des effectifs moyens par classe acceptables lors de leurs précédentes évaluations PASEC, de l'ordre de 40 élèves par classe. Ces deux pays ont enregistré une faible réduction des effectifs par classe (inférieure à 5 élèves par classe), tout comme le Cameroun. Dans les autres pays, à l'exception de la Côte d'Ivoire où la taille des classes a été stable, il est également noté une baisse du nombre moyen d'élèves par classe, ce qui reflète les efforts mis en œuvre pour améliorer les conditions d'apprentissage. La baisse est modérée (entre 5 et 10 élèves par classe) au Congo, au Sénégal et au Tchad, mais est plus importante au Burundi, où elle a dépassé 15 élèves par classe.

13. Ceci se matérialise dans le tableau B4.20 en annexe par des écarts-types élevés.

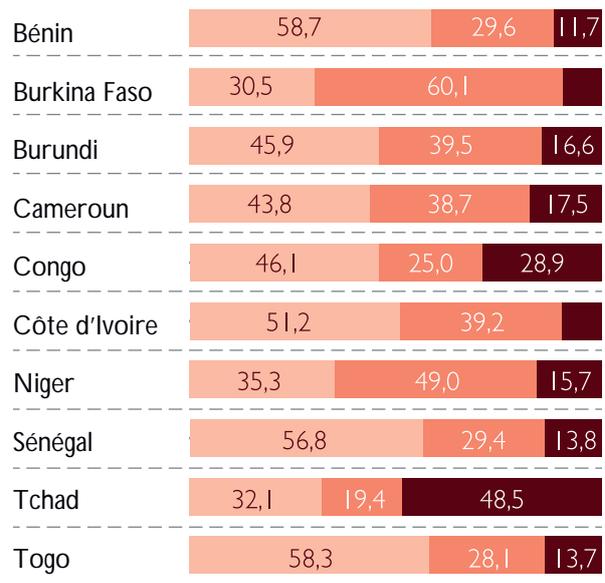
4.5.1.2 Places assises en classe

En fin de cycle primaire, seuls quatre pays proposent une place assise à plus de 50 % de leurs élèves (Bénin, Côte d'Ivoire, Sénégal et Togo). Au Burundi, au Cameroun et au Congo, entre 40 % et 50 % des élèves ont une place, alors qu'ils sont entre 30 % et 35 % dans les autres pays. Au Tchad, presque la moitié des élèves doivent se partager une place à trois ou plus (voir le graphique 4.31). En début de cycle, la part d'élèves ayant une place assise est encore plus faible, de 6,4 % au Tchad à 46,4 % au Congo (voir le graphique 4.30).

Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe - Début de scolarité



Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe - Fin de scolarité

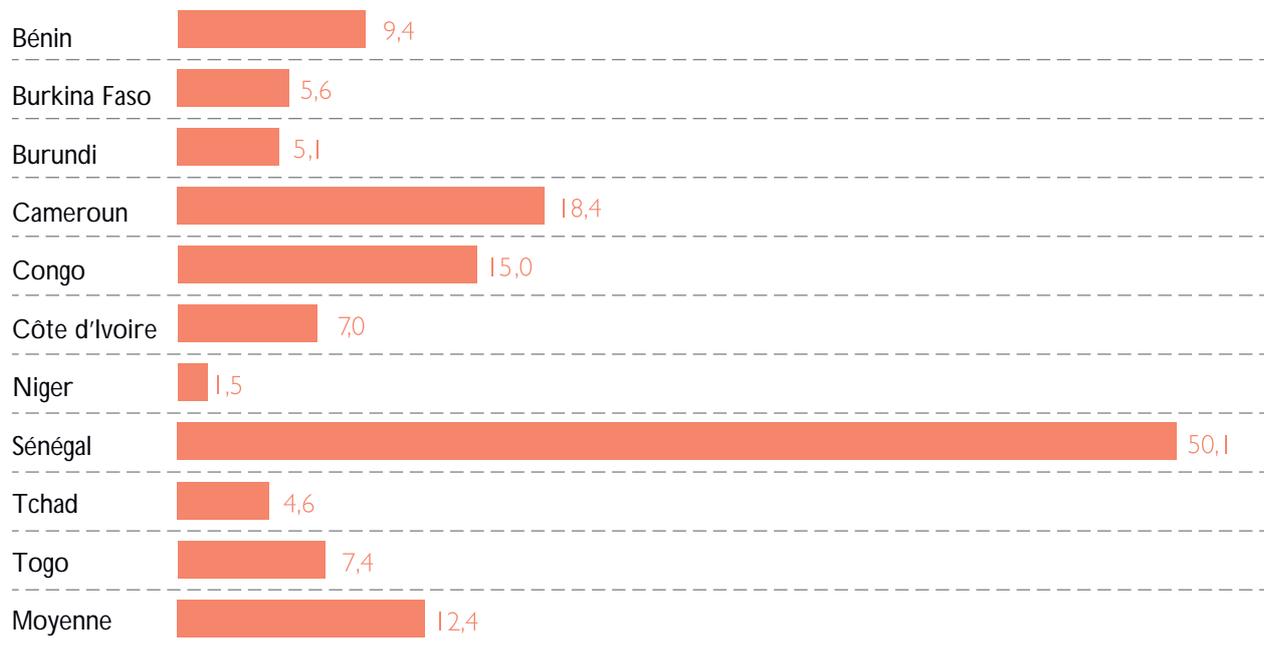


Une place assise par élève | Une place assise pour deux élèves | Une place assise pour trois élèves et plus

4.5.1.3 Livres et manuels scolaires

4.5.1.3.1 Bibliothèques

La disponibilité et l'utilisation de livres à l'école améliorent l'apprentissage de la lecture grâce à des supports variés et renforcent le goût de la lecture chez les élèves, notamment ceux des familles les moins favorisées qui ne disposent souvent pas de livres à la maison. En fin de scolarité, très peu d'élèves ont accès à une bibliothèque à l'école : ils sont 12,4 % en moyenne (voir le graphique 4.32). La proportion varie de 1,5 % au Niger à 18,4 % au Cameroun, avec l'exception du Sénégal, où la situation est contrastée par rapport à l'ensemble des autres pays : 50,1 % des élèves y fréquentent une école qui possède une bibliothèque.

Graphique 4.32 : *Pourcentage d'élèves fréquentant une école possédant une bibliothèque - Fin de scolarité*

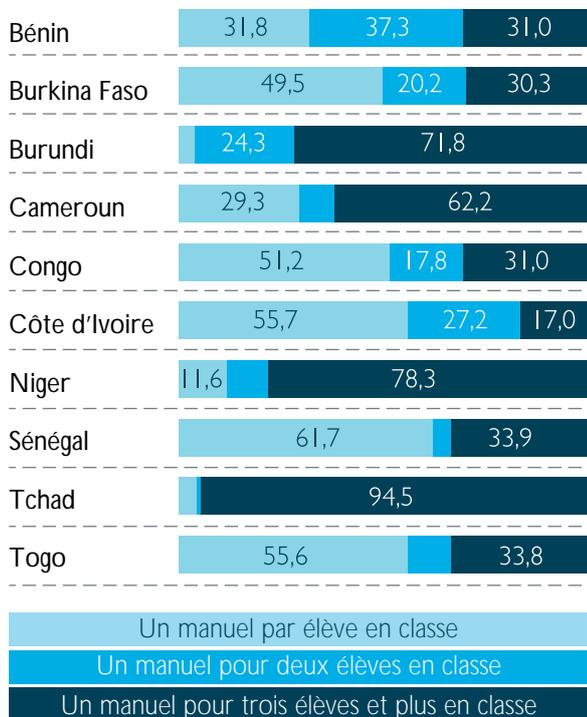
4.5.1.3.2 Manuels scolaires

Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires améliorent le rendement des élèves (Keeves, 1995), alors qu'un tel effet n'a pas été observé dans les pays à revenu élevé. Ces résultats, bien qu'anciens, témoignent de l'importance de ces outils pédagogiques. Leur disponibilité en classe est d'autant plus cruciale que la formation initiale des enseignants dans les pays à faible revenu est limitée, tant en termes des contenus des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques, et qu'une proportion importante d'élèves ne disposent pas de livres à la maison.

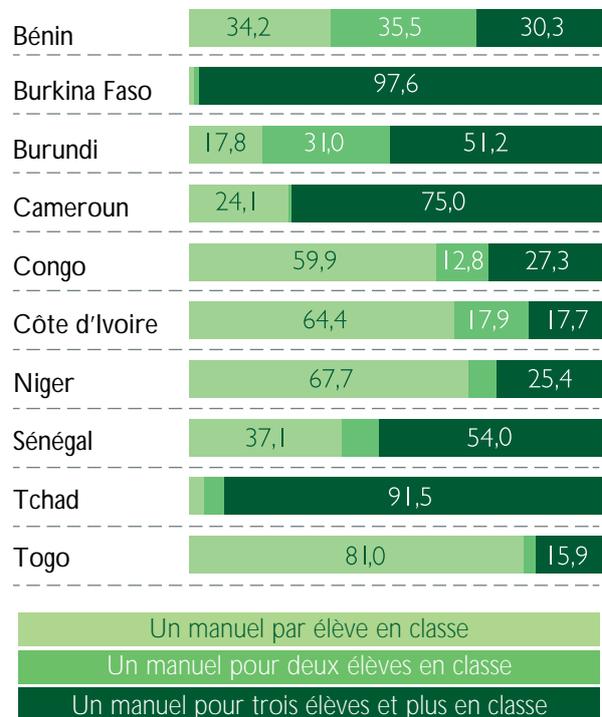
Le PASEC 2014, par le biais du questionnaire enseignants, a recueilli des informations sur la disponibilité de manuels scolaires en lecture et en mathématiques dans les classes des pays évalués, en début et en fin de scolarité (voir les graphiques 4.33 à 4.36). Les données montrent que les situations sont contrastées selon le pays, la discipline et l'année scolaire concernés :

- Tous pays confondus, la disponibilité de manuels scolaires est meilleure en fin qu'en début de scolarité. En effet, si globalement le pourcentage des effectifs disposant d'un manuel par élève est relativement stable entre ces deux années scolaires, le pourcentage d'élèves ayant un manuel pour trois élèves ou plus est en moyenne inférieur en fin de scolarité qu'en début de scolarité.
- Le degré de disponibilité de manuels est similaire en mathématiques et en langue-lecture, en moyenne. De grandes variations par discipline existent cependant au sein de certains pays, en début de cycle : au Burkina Faso, au Niger, et dans une moindre mesure au Sénégal et au Togo. Au Burkina Faso et au Sénégal, la disponibilité de manuels est meilleure en langue, alors qu'au Togo et au Niger elle est meilleure en mathématiques.
- Le pourcentage des effectifs disposant d'un manuel de lecture par élève est extrêmement variable selon le pays : il se situe entre 3,9 % au Burundi et 61,7 % au Sénégal en début de cycle, et entre 5,2 % au Burundi et 65,8 % au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire en fin de cycle primaire.
- Au Burundi, au Cameroun, au Congo, au Niger, au Tchad et au Togo, le pourcentage d'élèves devant partager un manuel à trois ou plus est élevé. La disponibilité de manuels, tant de langue-lecture que de mathématiques, est la plus faible au Tchad, où plus de 90 % des élèves se partagent un manuel à trois ou plus en début de scolarité, un pourcentage qui reste très élevé en fin de scolarité, soit 88 %.

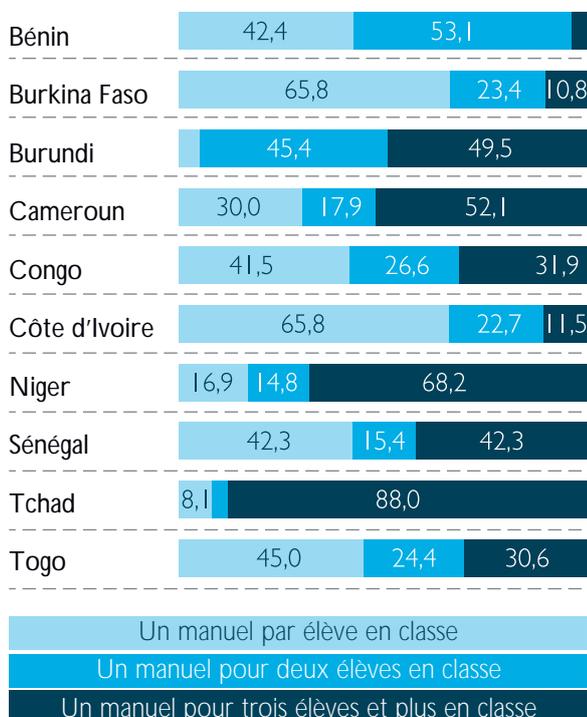
Graphique 4.33 : Répartition des élèves en début de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Langue



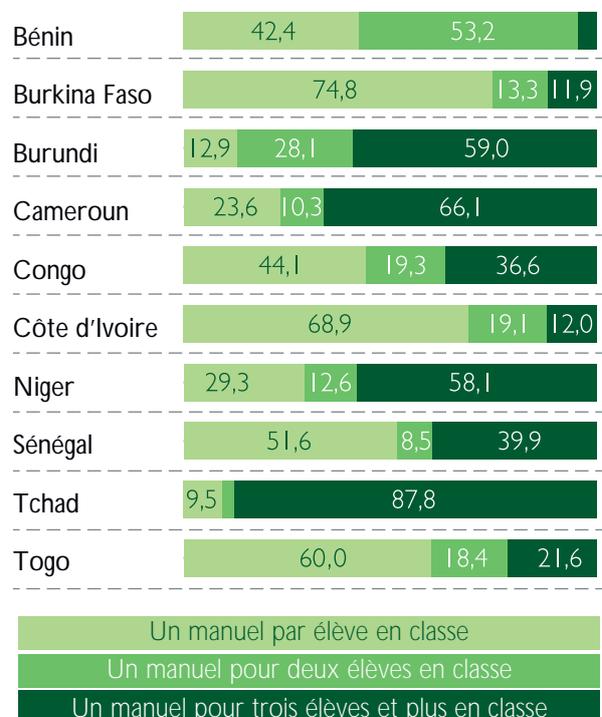
Graphique 4.34 : Répartition des élèves en début de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Mathématiques



Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Langue



Graphique 4.36 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre d'élèves par manuel – Mathématiques



Le cas du Burundi suscite une interrogation, puisque ce pays dispose de très peu de livres par élève, mais obtient pourtant des scores nationaux moyens élevés. Ce constat tendrait à confirmer que les ressources pédagogiques ne sont pas les seuls déterminants de la performance scolaire (Carneiro et al., 2015).

4.5.1.4 Hygiène et conditions sanitaires

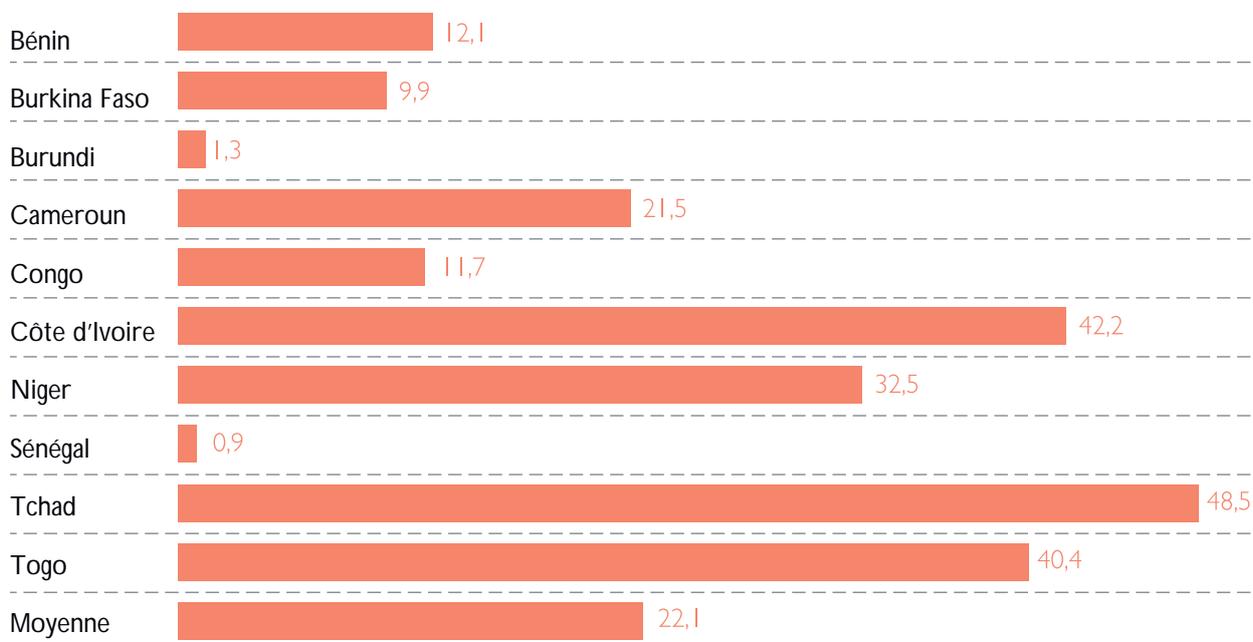
Un niveau satisfaisant de santé et d'hygiène dans les écoles contribue à créer un climat favorable à l'apprentissage et au maintien des élèves au primaire. Des bons comportements en matière d'hygiène et une prise en charge élémentaire de la santé à l'école sont indispensables, pour assurer ou faciliter des soins et le suivi ultérieur par un centre de santé et pour développer chez l'enfant, et à travers lui dans sa famille, des comportements appropriés.

Les données recueillies concernant l'hygiène et la santé des élèves à l'école indiquent qu'une grande partie des élèves des dix pays n'ont pas accès à des conditions acceptables d'hygiène ni à une première prise en charge de problèmes sanitaires pouvant survenir à l'école.

4.5.1.4.1 Disponibilité de latrines

En moyenne, 22,1 % des élèves en fin de cycle sont scolarisés dans des écoles où il n'y a ni latrines ni toilettes (voir le graphique 4.37). La présence de latrines est particulièrement faible en Côte d'Ivoire, au Niger, au Togo et au Tchad, où plus du tiers des élèves n'en disposent pas à l'école.

Graphique 4.37 : *Pourcentage d'élèves fréquentant une école sans latrines ni toilettes - Fin de scolarité*

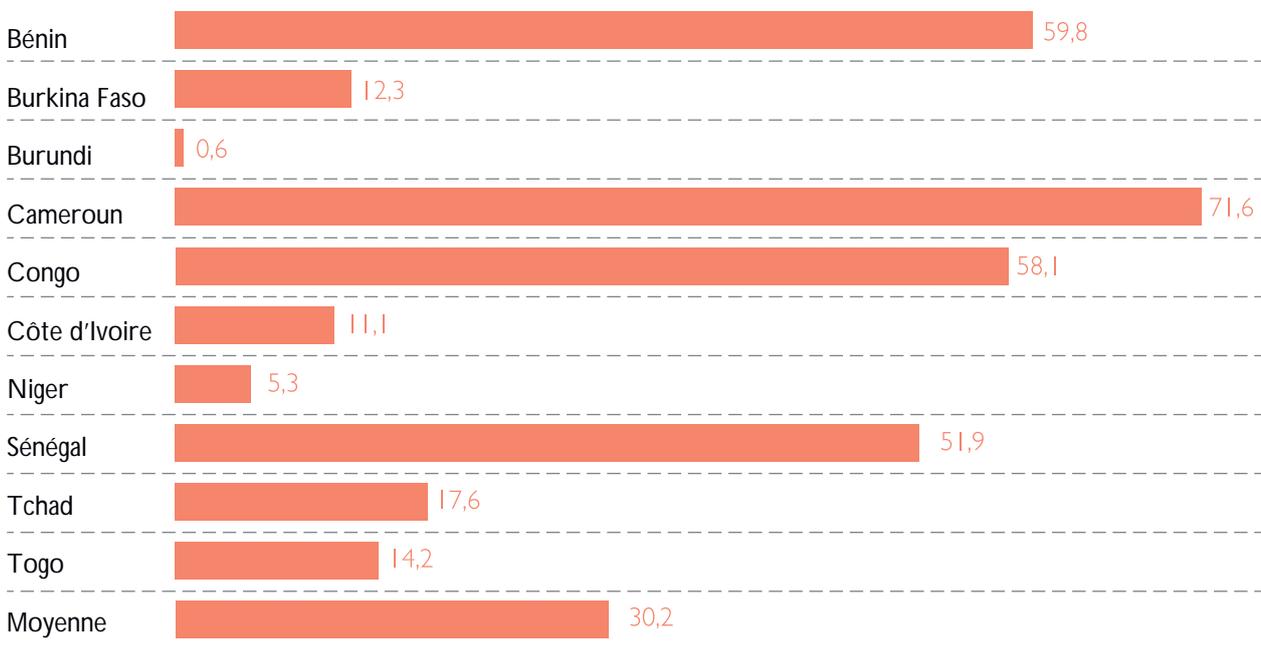


4.5.1.4.2 Équipements de premiers soins et actions de santé

Le suivi de la santé des élèves à l'école permet de déceler certains problèmes susceptibles d'avoir une incidence sur les apprentissages des enfants et participe également au bien-être scolaire. Les équipements de premiers soins sont par ailleurs nécessaires pour une première prise en charge de problèmes de santé ou d'accidents qui surviendraient à l'école. L'enquête PASEC 2014 a sondé la disponibilité de matériel de premiers soins (boîte à pharmacie) dans les écoles et si les élèves avaient bénéficié d'une visite médicale avec un test visuel et/ou auditif au cours de l'année scolaire ainsi que d'un déparasitage.

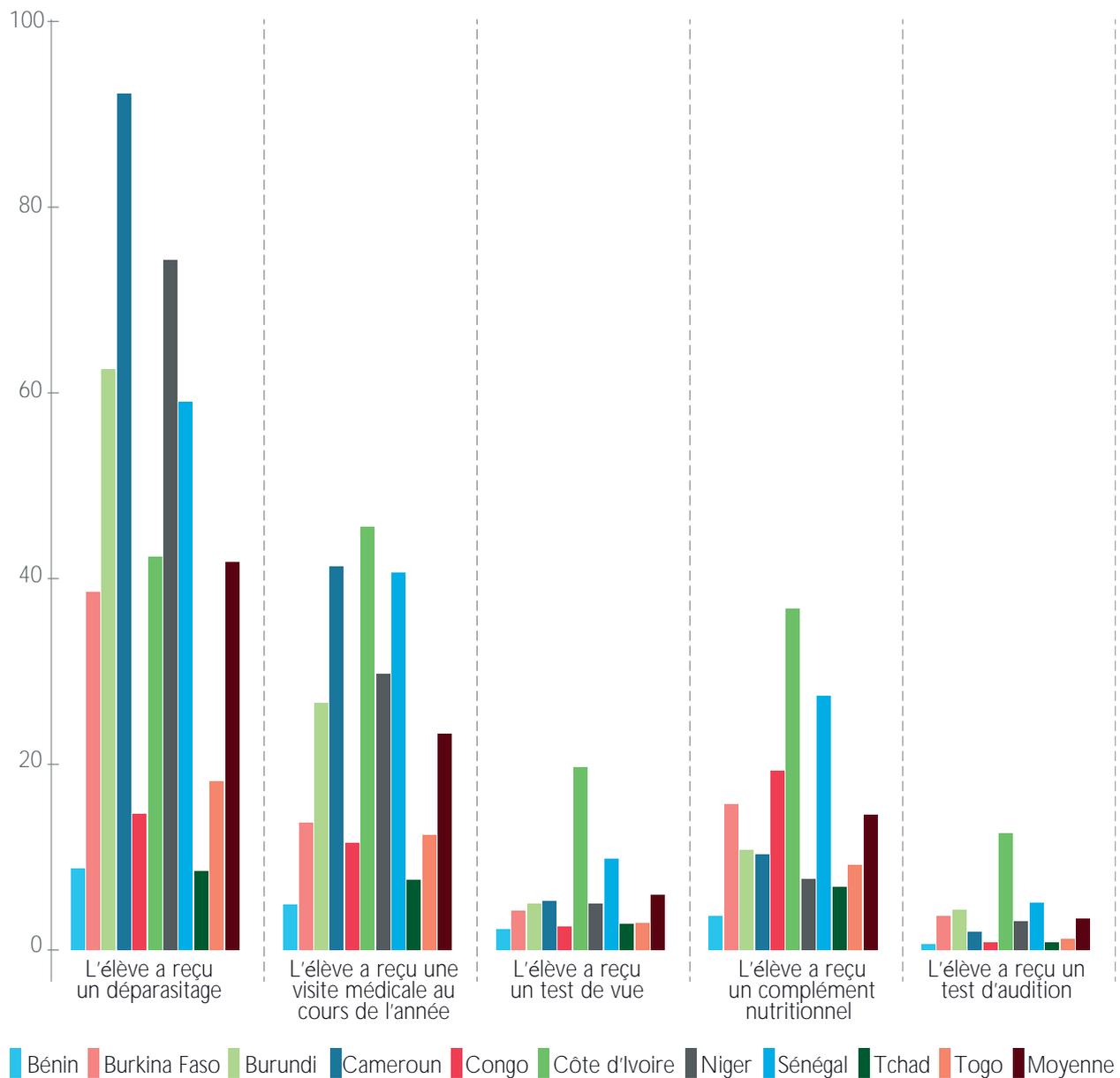
Les résultats indiquent qu'en moyenne, peu d'élèves (30,2 %) fréquentent des écoles disposant de matériel de premiers soins (voir le graphique 4.38). Les pourcentages sont cependant bien plus importants au Bénin, au Cameroun, au Congo et au Sénégal, de 50 % à 70 % environ.

Graphique 4.38 : Pourcentage d'élèves dont l'école dispose de matériel de premiers soins - Fin de scolarité



Par ailleurs, seulement 23,3 % des élèves ont reçu une visite médicale au cours de l'année, et moins de 6 % ont subi un test de vue ou d'audition, en moyenne (voir le graphique 4.39). Par contre, ils sont plus nombreux à avoir bénéficié d'un déparasitage (41,8 % en moyenne).

Graphique 4.39 : Pourcentage d'élèves ayant subi différents tests ou actes médicaux au cours de l'année - Fin de scolarité



4.5.2 Environnement scolaire et performance

L'environnement et l'infrastructure scolaires ainsi que l'équipement et les ressources pédagogiques peuvent contribuer à l'amélioration des scores des élèves. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, en quantité suffisante et de nature appropriée, pour créer des conditions d'apprentissage favorables¹⁴. Néanmoins, l'effet du niveau de ressources scolaires doit être relativisé, car il dépend aussi en grande partie de la façon dont les enseignants les utilisent. Souvent, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponibles à l'école et en classe (Carneiro et al., 2015 ; Hanushek et Rivkin, 2006).

14. Voir notamment Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 (Mullis et al., 2012a), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2011 (Mullis et al., 2012b), et le rapport de la troisième évaluation du Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ - Hungi et al., 2011).

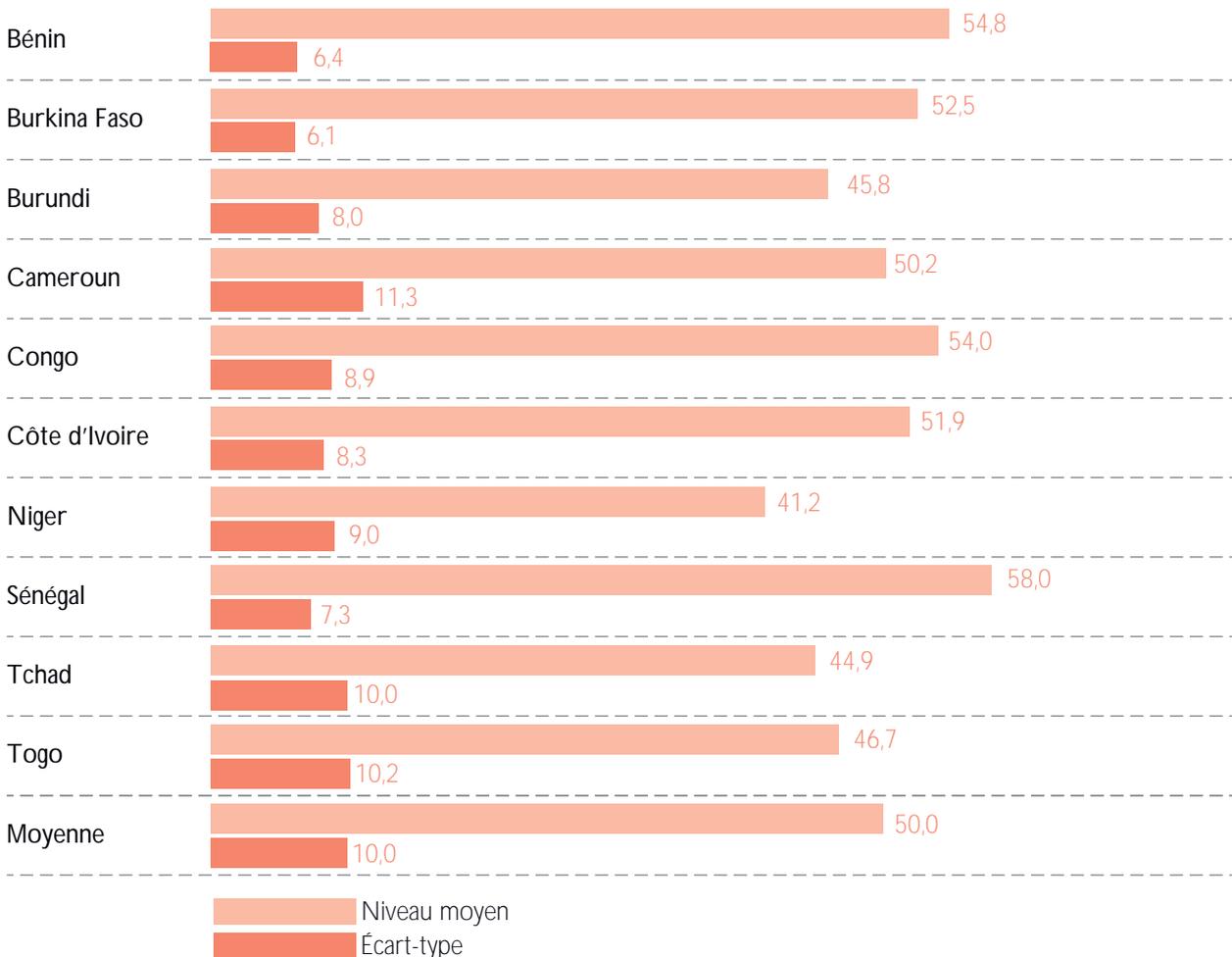
La mesure du lien entre les ressources disponibles à l'école et en classe et les performances scolaires se base ici sur deux indices composites : l'indice d'infrastructure de l'école et l'indice d'équipement de la classe¹⁵. Les liens entre les scores des élèves et chaque indice sont d'abord étudiés à partir d'effets bruts, puis sous le contrôle d'autres équipements de l'école¹⁶ (voir les tableaux B4.32, B4.33, B4.35, B4.36, B4.38 et B4.39 en annexe).

4.5.2.1 Infrastructure scolaire et performance des élèves

C'est au Bénin et au Sénégal que l'indice d'infrastructure¹⁷ de l'école est le plus élevé. Les autres pays dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne sont le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo et la Côte d'Ivoire. Les pays dont les écoles disposent du plus faible niveau d'infrastructure sont le Burundi, le Niger, le Tchad et le Togo.

L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'un pays (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la répartition de l'infrastructure entre écoles est variable selon le pays (voir le graphique 4.40). Ainsi, le Cameroun, le Tchad et le Togo présentent les disparités les plus fortes au niveau national, alors que le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi et le Sénégal en présentent moins. Parmi les pays enquêtés, le Bénin et le Sénégal allient donc les niveaux les plus élevés d'infrastructure scolaire et une meilleure allocation entre les écoles relativement aux autres pays.

Graphique 4.40 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type - Fin de scolarité



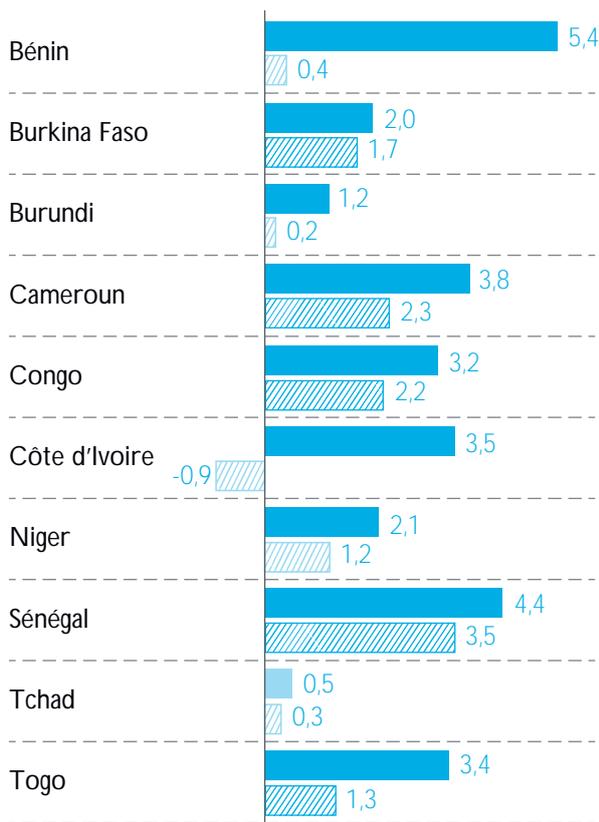
15. Les indices sont les plus faibles pour les élèves d'écoles ou de classes peu équipées. Les indices ne permettent pas de déterminer si une école ou une classe est fortement ou faiblement équipée, mais de produire un classement des niveaux d'équipement respectifs.

16. Disponibilité d'une bibliothèque, d'une salle informatique, d'une photocopieuse, d'un ordinateur, d'une connexion internet, d'un téléviseur et magnétoscope ou d'un lecteur DVD à l'école mesurée sous forme d'indice.

17. L'indice d'infrastructure de l'école est construit à partir d'un ensemble de variables contextuelles, issues du questionnaire directeurs : le ratio entre le nombre de salles de classe fonctionnelles et le nombre total d'élèves, la disponibilité de certains équipements (un bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante et l'électricité) et l'existence de latrines ou toilettes.

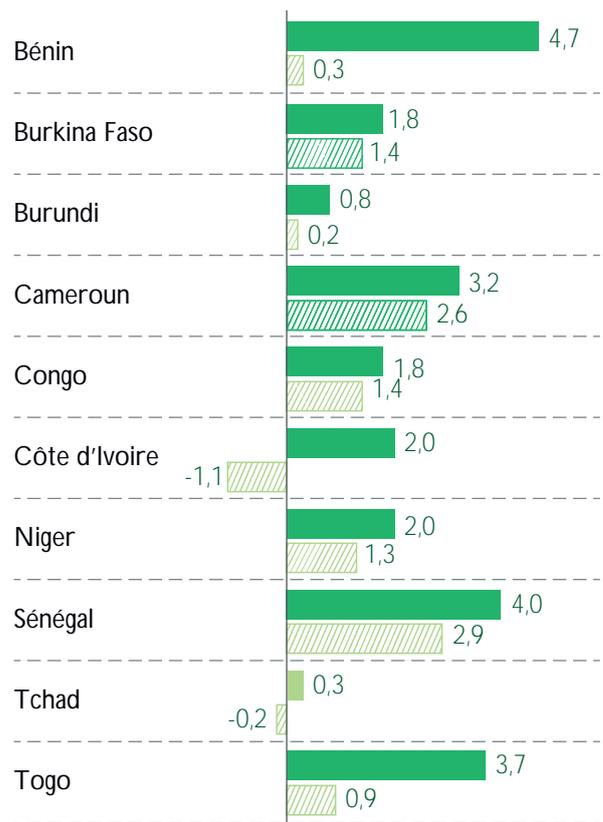
En fin de cycle primaire, l'effet brut du niveau de dotation en infrastructure des écoles sur les apprentissages en lecture et en mathématiques est significatif dans neuf pays (le Tchad faisant exception). Cet effet est plus marqué au Bénin, au Cameroun, au Sénégal et au Togo (voir les graphiques 4.41 et 4.42). Sous le contrôle des autres indices, ce lien demeure significatif dans cinq pays en lecture, et dans deux pays en mathématiques. Dans ces pays, les élèves dont le niveau d'infrastructure de l'école est meilleur obtiennent donc de meilleurs résultats.

Graphique 4.41 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture



Écart moyen des scores
 ■ significatif ■ non significatif
 Écart moyen des scores sous contrôle des indices d'équipement de la classe et d'infrastructure de l'école
 ▨ significatif ▨ non significatif

Graphique 4.42 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques

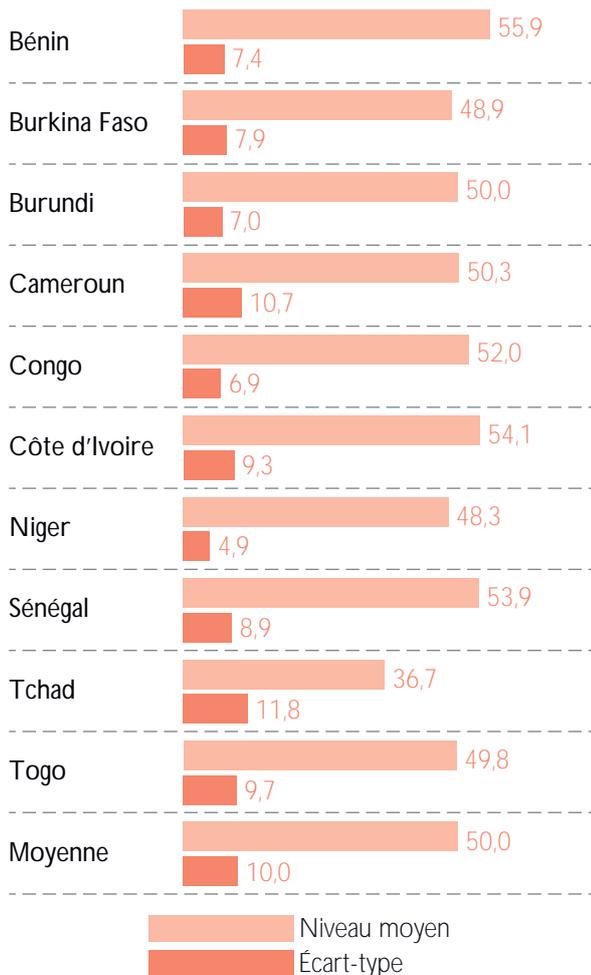


Écart moyen des scores
 ■ significatif ■ non significatif
 Écart moyen des scores sous contrôle des indices d'équipement de la classe et d'infrastructure de l'école
 ▨ significatif ▨ non significatif

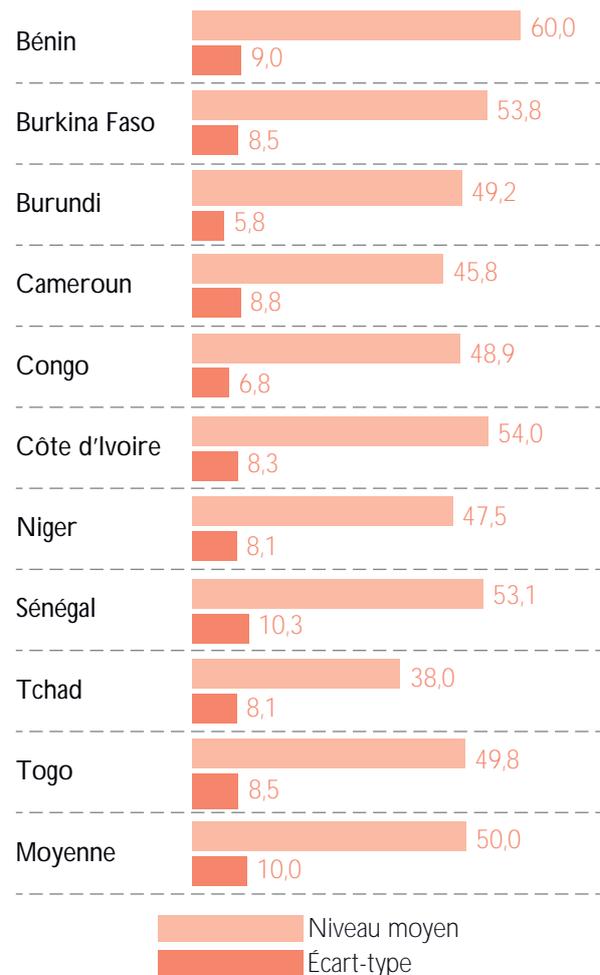
4.5.2.2 Équipement de la classe et performance des élèves

L'indice d'équipement de la classe¹⁸ est le plus élevé au Bénin, en Côte d'Ivoire et au Sénégal, indiquant qu'en moyenne, les classes de ces pays sont les mieux équipées (voir les graphiques 4.43 et 4.44). Le Tchad présente un indice moyen d'équipement de la classe qui est nettement le plus faible.

Graphique 4.43 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart-type - Début de scolarité



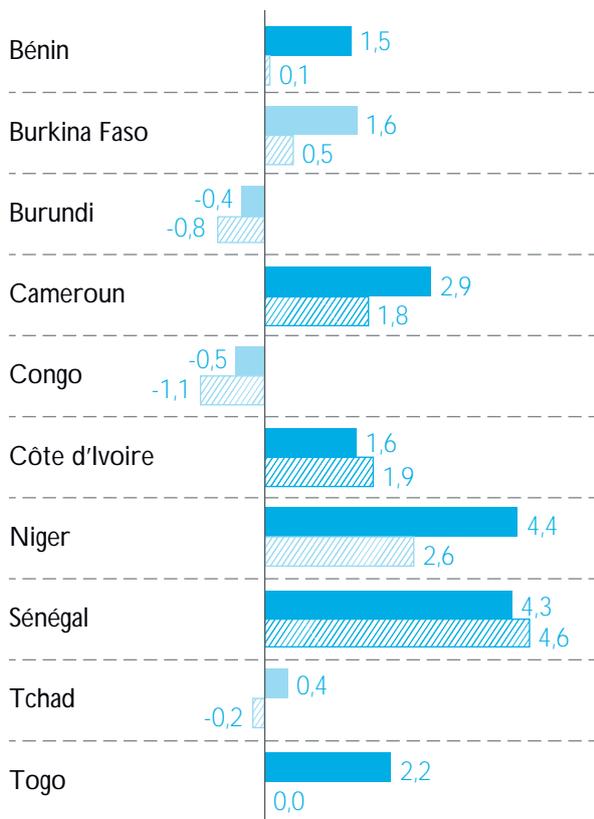
Graphique 4.44 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart-type - Fin de scolarité



18. L'indice d'équipement de la classe est construit, comme les autres indices, par un modèle de réponse à l'item. Il est estimé à partir d'un ensemble de variables contextuelles issues du questionnaire maîtres : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève, disponibilité de manuels, guides pédagogiques et programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant, disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas, règle, et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres, coin lecture, et tables-bancs en nombre suffisant).

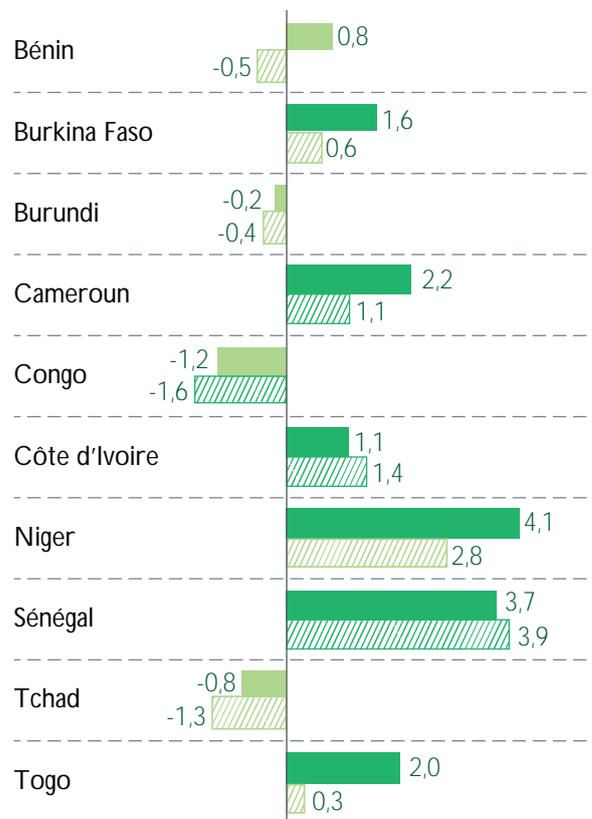
Le lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves est beaucoup plus affirmé en fin qu'en début de scolarité. En effet, sous contrôle des indices de l'infrastructure de l'école et de l'équipement de la classe, le lien n'est significatif et positif que dans trois pays en début de cycle (Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal), alors qu'il est significatif et positif dans sept pays en fin de cycle¹⁹ (voir les graphiques 4.45 à 4.58). De nouveau, les élèves dont le niveau d'équipement de la classe est meilleur obtiennent de meilleurs résultats et ce dans une grande majorité de pays en fin de cycle.

Graphique 4.45 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Langue



Écart moyen des scores
 ■ significatif ■ non significatif
 Écart moyen des scores sous contrôle des indices d'équipement de la classe et d'infrastructure de l'école
 ▨ significatif ▨ non significatif

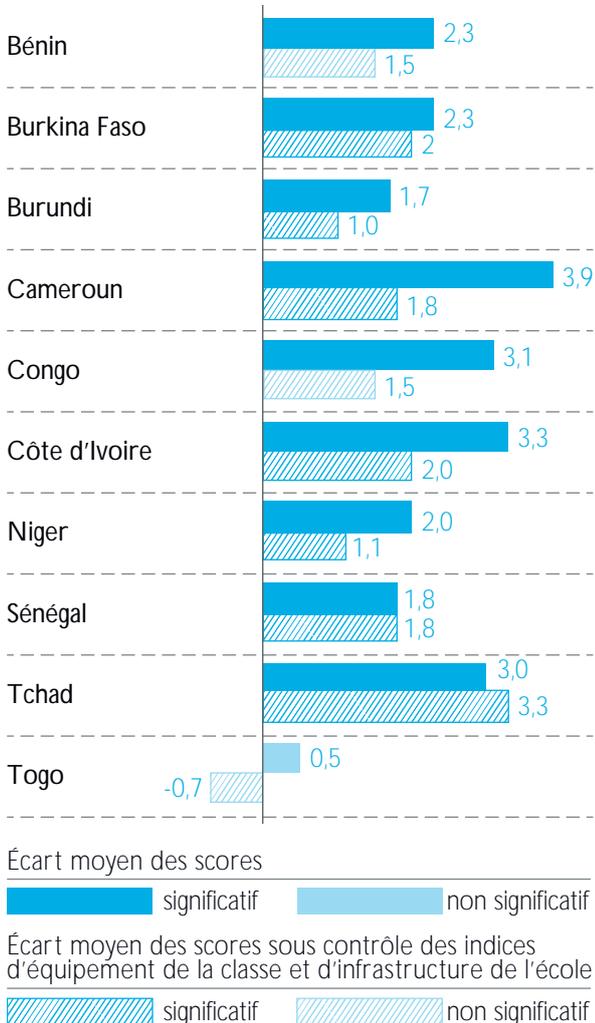
Graphique 4.46 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Mathématiques



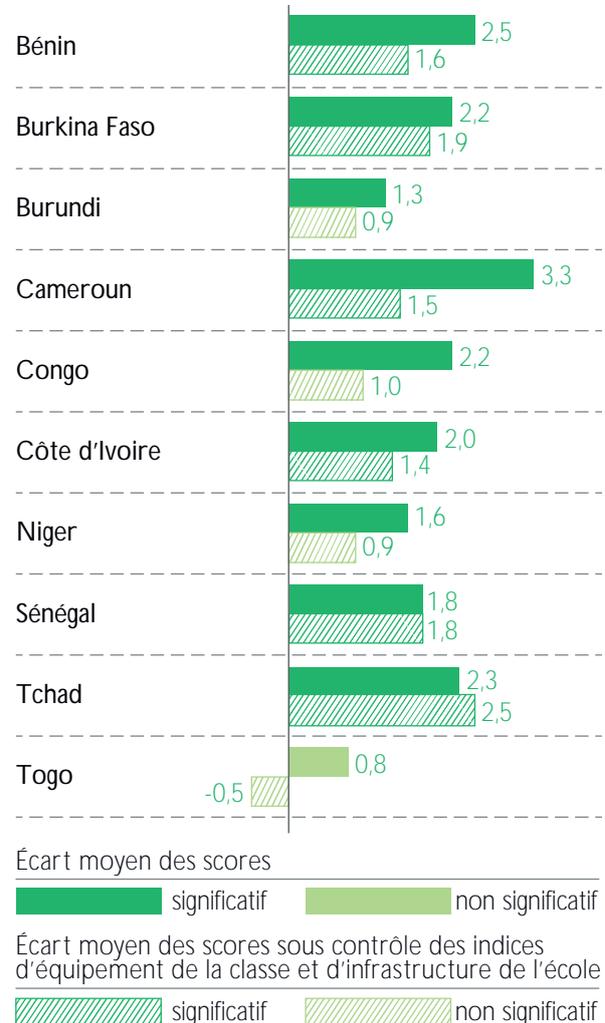
Écart moyen des scores
 ■ significatif ■ non significatif
 Écart moyen des scores sous contrôle des indices d'équipement de la classe et d'infrastructure de l'école
 ▨ significatif ▨ non significatif

19. Cette analyse est faite sous le contrôle des indices d'infrastructure et de ressources pédagogiques de l'école.

Graphique 4.47 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture



Graphique 4.48 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques



En conclusion aux deux analyses précédentes des ressources disponibles au niveau des écoles et des classes, il apparaît que :

- la disponibilité de ressources, tant au niveau de la classe qu'au niveau de l'école, est positivement corrélée aux scores des élèves dans un grand nombre de pays (Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Niger et Togo), et ceci de façon plus prononcée pour l'infrastructure de l'école ;
- certains pays (le Sénégal et le Togo pour l'indice d'infrastructure de l'école et le Sénégal, le Cameroun et la Côte d'Ivoire pour l'indice d'équipement de la classe) présentent des écarts de scores plus importants que d'autres en fonction de la disponibilité de ressources, indiquant que les inégalités d'apprentissage liées aux différences de ressources entre écoles sont plus importantes ;
- le Cameroun, le Tchad et le Togo présentent davantage de disparités dans la répartition des ressources entre écoles que les autres pays.

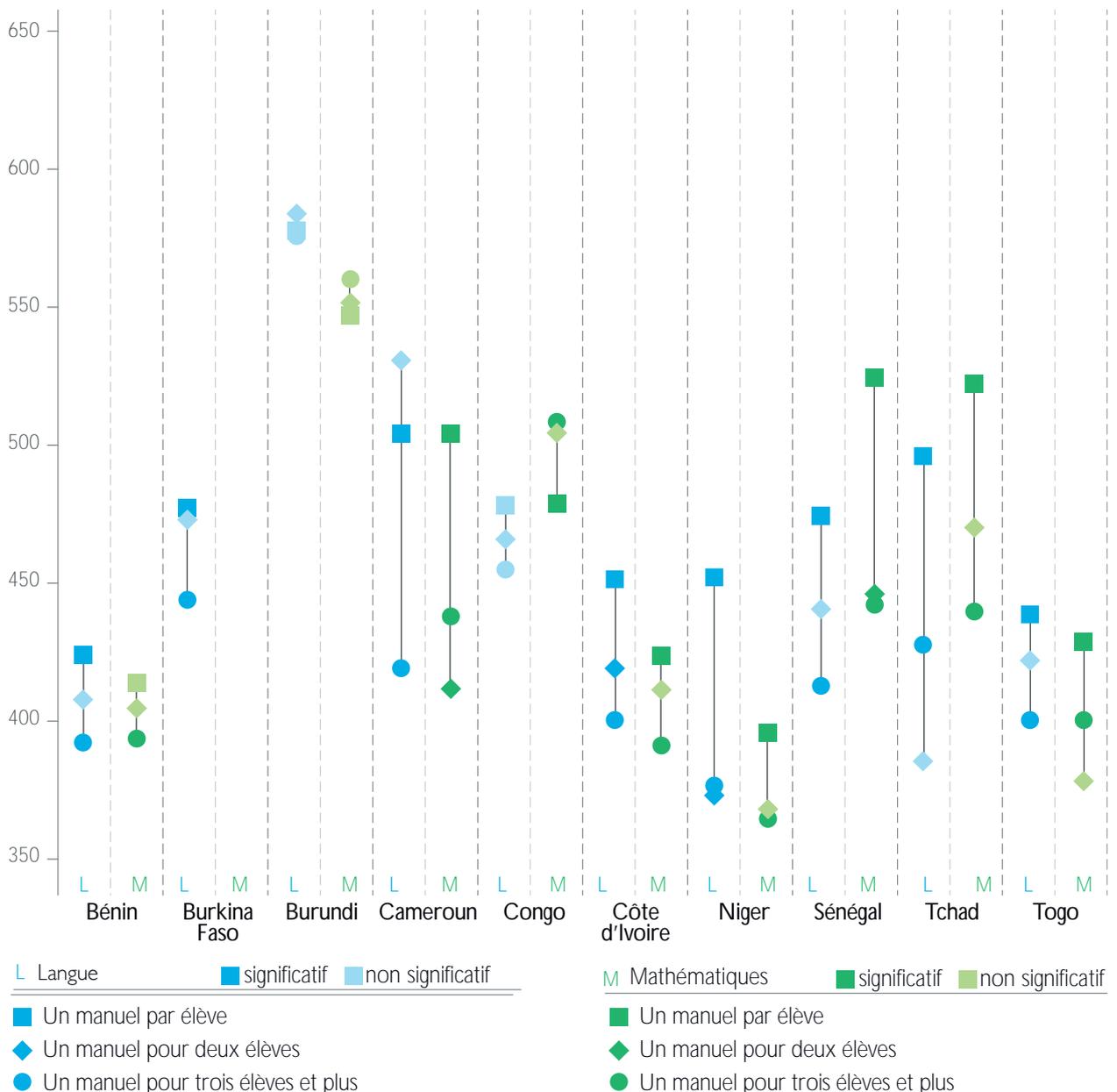
Les pays disposant des niveaux de ressources les plus élevés ne sont pas pour autant les pays ayant les meilleurs scores moyens nationaux. Ceci indique que la disponibilité de ressources n'est pas une condition en soi suffisante pour assurer la performance des élèves, et doit être accompagnée d'une utilisation pertinente et de pratiques pédagogiques adaptées afin que ces ressources contribuent à un enseignement de qualité.

4.5.2.3 Manuels scolaires et performance des élèves

Les études SACMEQ III et PASEC²⁰ menées en Afrique entre 2004 à 2012 ont montré un lien significatif et positif entre les performances des élèves et la disponibilité de manuels scolaires en classe. L'évaluation PASEC.2014 confirme ces tendances.

En début de scolarité, la performance des élèves s'améliore lorsque le nombre de manuels disponibles par élève augmente. Les différences de performances entre les élèves disposant chacun d'un manuel et ceux se partageant un manuel à trois ou plus sont significatives dans huit pays en lecture et sept pays en mathématiques. Les écarts sont par ailleurs les plus importants au Cameroun et au Tchad, pouvant dépasser 100 points, ainsi qu'au Niger en langue et au Sénégal en mathématiques.

Graphique 4.49 : Écart de scores en langue et mathématiques selon le nombre d'élèves par manuel - Début de scolarité



20. Voir PASEC, 2012.

Des tendances similaires sont observées en fin de cycle. La performance des élèves en lecture est négativement associée au nombre d'élèves partageant un manuel (voir le graphique 4.50). Les élèves de classes disposant d'un manuel pour trois élèves ou plus sont nettement moins performants que ceux de classes offrant un manuel à chaque élève. Cette tendance est significative dans tous les pays, excepté au Burkina Faso, où la différence de scores n'est significative que pour les élèves ayant un livre pour deux. Au Congo, en Côte d'Ivoire, au Niger, au Sénégal et au Tchad, des différences significatives de performance sont également constatées en défaveur des élèves ayant un manuel pour deux, comparativement à ceux ayant chacun un manuel. La relation entre les performances des élèves en mathématiques et le nombre partageant un manuel est moins prononcée qu'en lecture, mais reste négative. Les différences de performance en défaveur des élèves se partageant un manuel à trois ou plus sont significatives dans tous les pays, excepté au Burundi et au Togo.

Graphique 4.50 : Écart de scores de lecture et mathématiques selon le nombre d'élèves par manuel - Fin de scolarité



4.5.2.4 Taille des classes et performance des élèves

Les évaluations PASEC nationales menées entre 2004 et 2012 ont montré que des tailles de classe élevées étaient négativement associées à la performance des élèves dans la moitié des quatorze pays (PASEC, 2012). L'évaluation PASEC 2014 indique que le lien entre la taille des classes et les résultats des élèves est variable selon les pays, tant dans la forme que le sens de la relation. La relation est soit linéaire (positive ou négative), soit quadratique (forme U inversé) en fonction des pays. Une relation linéaire positive implique ici que plus les classes sont grandes, plus les résultats sont bons et réciproquement pour une relation linéaire négative. La relation quadratique en U inversé indique que les résultats s'améliorent lorsque la taille des classes augmente, mais seulement jusqu'à un certain seuil, et diminuent ensuite.

En début de cycle primaire, la relation n'est pas significative pour le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire et le Niger (voir les tableaux B4.44 et B4.46 en annexe). Elle est linéaire pour le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Sénégal et le Tchad. La relation linéaire est négative pour le Bénin, le Burundi et le Sénégal (uniquement en langue). Pour le Burkina Faso et le Tchad (uniquement en mathématiques), la relation linéaire est positive. Elle est quadratique pour le Togo²¹.

En fin de cycle primaire, la relation n'est pas significative pour le Burkina Faso et le Sénégal (voir les tableaux B4.45 et B4.47 en annexe). Elle est linéaire pour le Bénin, le Burundi, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger et le Tchad. La relation linéaire est négative pour le Bénin et le Burundi (lecture et mathématiques) ainsi que pour le Tchad et le Congo (uniquement en mathématiques). Pour le Niger et la Côte d'Ivoire (uniquement en lecture), la relation linéaire est positive. Elle est quadratique pour le Togo²², le Cameroun²³ et le Congo²⁴ (uniquement en lecture).

Tous les effets observés de la taille des classes sur la performance, qu'ils soient positifs ou négatifs, sont assez faibles. Cette observation avait déjà été faite par Michaelowa (2003) : « L'effet de la taille des classes sur la qualité des apprentissages est variable et en général très modeste, voire parfois non significatif dans le contexte africain ». Plusieurs autres auteurs ont analysé le même sujet dans des contextes divers (Duflo et al., 2011 ; Bandiera et al., 2010 ; Angrist et Lavy, 2009 ; Meuret, 2001 ; Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard, 2003). Leurs résultats indiquent que :

- les effets de la taille des classes sur les performances scolaires sont peu nombreux et variables, militant tantôt en faveur d'un nombre élevé d'élèves par classe, et tantôt en sa défaveur ;
- les effets de la réduction des tailles de classe sont surtout observés au tout début du primaire ;
- la réduction des effectifs dans les classes doit être accompagnée d'une pédagogie adaptée pour que cette mesure soit bénéfique aux apprentissages ;
- cette réduction a un effet plus important sur les élèves défavorisés.

Tous ces résultats incitent à analyser l'effet de la taille des classes avec prudence, en tenant compte de chaque contexte.

21. Seuil de 76 élèves par classe pour la lecture et 80 élèves par classe pour les mathématiques.

22. Seuil de 58 élèves par classe pour la lecture et 59 élèves par classe pour les mathématiques.

23. Seuil de 74 élèves par classe pour la lecture et 79 élèves par classe pour les mathématiques.

24. Seuil de 64 élèves par classe pour la lecture.

4.6 Caractéristiques des enseignants et directeurs

« Investir dans les enseignants est indispensable et doit passer, entre autres, par des enseignants plus et mieux formés et par une revalorisation de leur statut. »

Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2015)

Grâce aux réponses aux questionnaires enseignants et directeurs, l'évaluation PASEC 2014 a pu identifier quelques points généraux de convergence en termes de caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants et directeurs d'école, ainsi que dans leur appréciation de leurs conditions de travail. Ces informations peuvent contribuer à comprendre le contexte d'acquisition de compétences par les élèves.

4.6.1 Genre

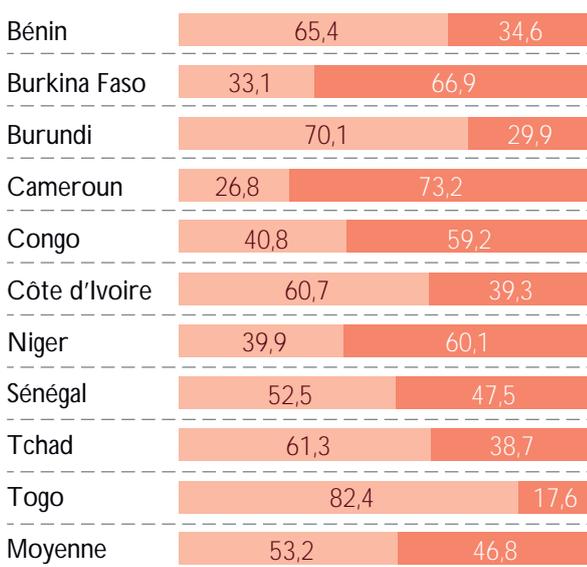
4.6.1.1 Genre des enseignants

La présence d'enseignants de sexe féminin au primaire peut avoir un effet particulièrement positif sur la scolarisation des filles. Les filles, surtout à l'approche de la puberté, seraient plus enclines à poursuivre leurs études lorsqu'elles sont encadrées par des femmes. En effet, les enseignantes auraient un rôle stimulant auprès des jeunes filles, en plus de limiter les problèmes relationnels avec les enseignants de sexe masculin (Herz et Sperling, 2004).

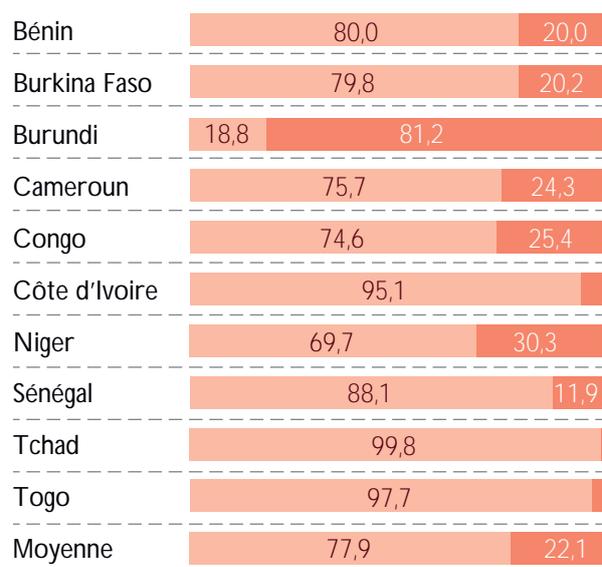
En 2013, au niveau mondial, le personnel enseignant du primaire était composé à 62,8 % de femmes, ce qui représente une progression de presque 7 points de pourcentage par rapport à 1990²⁵. En Afrique subsaharienne, selon les mêmes estimations, les femmes représentent moins de la moitié (43,8 %) du personnel enseignant dans les écoles primaires, en hausse légère depuis 1990 (40,6 %).

Le graphique 4.51 indique qu'en début de cycle, dans les écoles enquêtées, les élèves encadrés par une enseignante sont majoritaires dans quatre pays : le Burkina Faso (66,9 %), le Cameroun (73,2 %), le Congo (59,2 %) et le Niger (60,1 %). Les femmes sont responsables d'une part d'élèves bien plus faible au Burundi (29,9 %) et au Togo (17,6 %).

Graphique 4.51 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant - Début de scolarité



Graphique 4.52 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant - Fin de scolarité



La classe est tenue par un homme

La classe est tenue par une femme

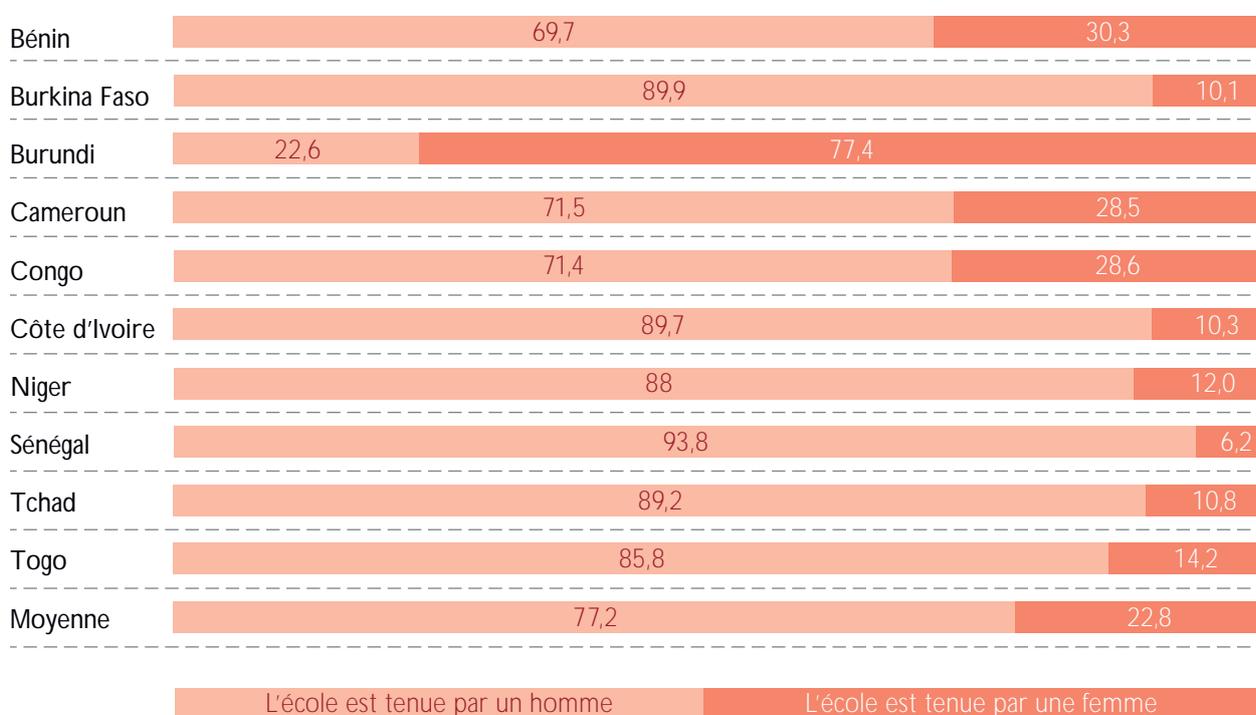
En fin de scolarité primaire, le graphique 4.52 montre que les femmes enseignantes sont nettement sous-représentées. En moyenne, 77,9 % des élèves de 6^{ème} année sont encadrés par des hommes. Cette moyenne représente bien les situations de la majorité des pays, à l'exception du Burundi, où un pourcentage similaire d'élèves (81,2 %) sont encadrés par des femmes.

Ces constats soulignent la persistance d'une inégalité de genre dans la fonction enseignante au primaire, déjà mise en évidence par les analyses précédentes du PASEC.

4.6.1.2 Genre des directeurs d'école

De manière générale, les femmes sont également sous-représentées dans la fonction de directeur d'école. En fin de cycle primaire, en moyenne sur les dix pays, 77,2 % des élèves fréquentent des écoles dirigées par des hommes. La situation n'est inversée qu'au Burundi, où la majorité des élèves fréquente des écoles dirigées par des femmes (voir le graphique 4.53).

Graphique 4.53 : Répartition des élèves selon le genre du directeur d'école - Fin de scolarité



25. Banque mondiale, <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCHR.FE.ZS>, consulté en juillet 2015.

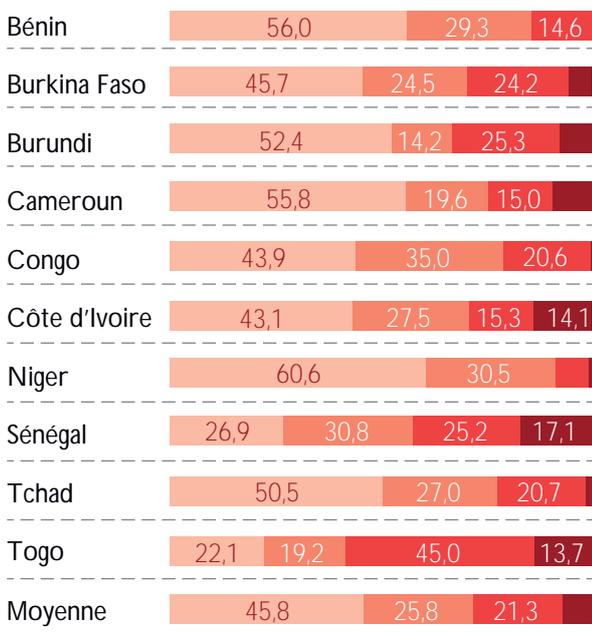
4.6.2 Ancienneté

4.6.2.1 Ancienneté des enseignants

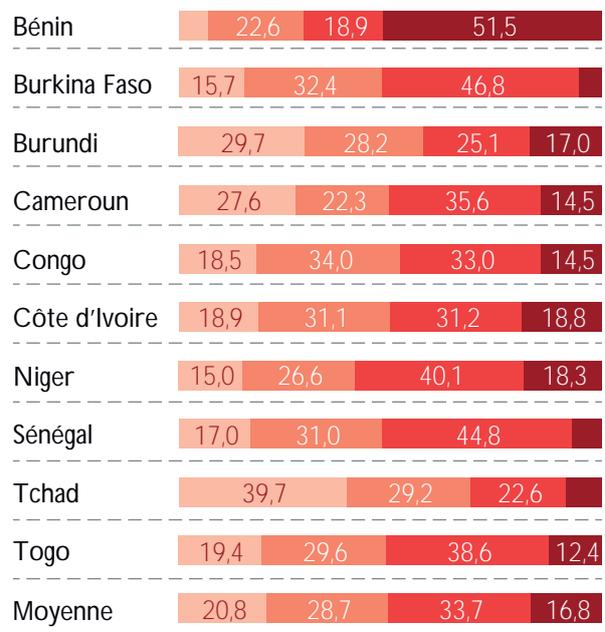
En début de cycle et dans presque tous les pays, une grande majorité d'élèves (71,6 %) a un maître ayant au plus dix ans d'ancienneté, à l'exception du Togo où la majorité des élèves (58,7 %) est encadrée par des enseignants ayant au moins dix ans d'ancienneté (voir le graphique 4.54). Cette situation change en fin de cycle primaire, où dans six pays sur dix la proportion d'élèves ayant un enseignant avec au plus dix ans d'ancienneté est voisine de celle des élèves dont l'enseignant a au moins dix ans d'ancienneté (voir le graphique 4.55).

Ces moyennes englobent des situations nationales très diverses. En fin de cycle, une proportion élevée d'élèves (51,5 %) a un enseignant de plus de vingt ans d'ancienneté au Bénin, alors qu'au Tchad, 39,7 % d'élèves ont un enseignant dont l'ancienneté est de cinq ans au plus. En début de cycle, le Niger a la proportion la plus élevée d'élèves (60,6 %) dont l'enseignant a peu d'ancienneté (cinq ans au plus).

Graphique 4.54 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant - Début de scolarité



Graphique 4.55 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant - Fin de scolarité



Inférieure ou égale à 5 ans Entre 6 et 10 ans Entre 11 et 20 ans Plus de 20 ans

Ces constats suggèrent que les enseignants les plus expérimentés sont le plus souvent affectés aux classes de fin de cycle, alors que les premiers niveaux du cycle sont confiés à des enseignants moins expérimentés. Or, les apprentissages fondamentaux des premières années du primaire sont essentiels à la réussite scolaire et devraient, au même titre que les autres niveaux, bénéficier des compétences d'enseignants expérimentés.

4.6.2.2 Ancienneté des directeurs

En moyenne, 40,2 % des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont moins de six ans d'expérience en tant que directeur, 27,2 % des écoles où les directeurs ont entre six et dix ans d'expérience et 26,2 % des écoles où le directeur a entre onze et vingt ans d'ancienneté (voir le graphique 4.56). Les proportions d'élèves fréquentant une école où le directeur a moins de six ans d'expérience sont les plus élevées au Burundi et au Tchad. Le Sénégal, le Togo et le Niger, par contre, ont les proportions les plus élevées d'élèves dont le directeur est plus expérimenté (plus de six ans d'expérience).

Il est à noter que l'ensemble des directeurs ont une expérience d'enseignant préalable à leur prise de fonction de direction. Cette expérience préalable est la plus faible au Tchad et au Burkina Faso, ayant des durées moyennes de 7,6 ans et 7,7 ans, respectivement. En revanche, au Bénin (17,6 ans) et au Sénégal (15,0 ans), les durées de l'expérience préalable d'enseignant des directeurs sont les plus élevées (voir le tableau B4.52 en annexe).

Graphique 4.56 : Répartition des élèves selon l'ancienneté du directeur - Fin de scolarité



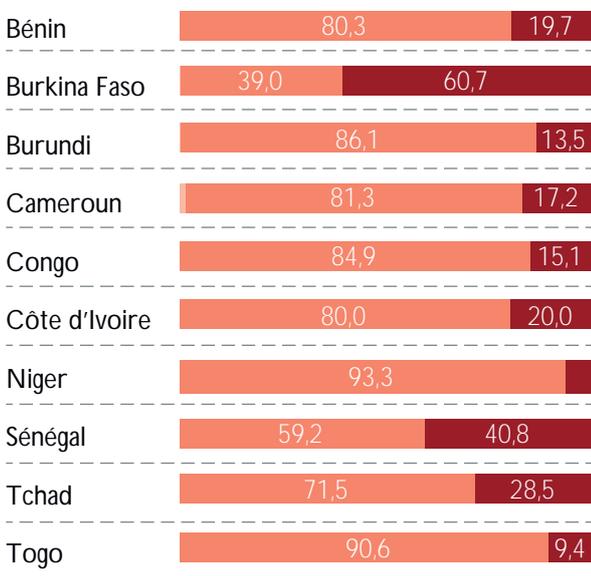
4.6.3 Formation académique

4.6.3.1 Niveau académique des enseignants

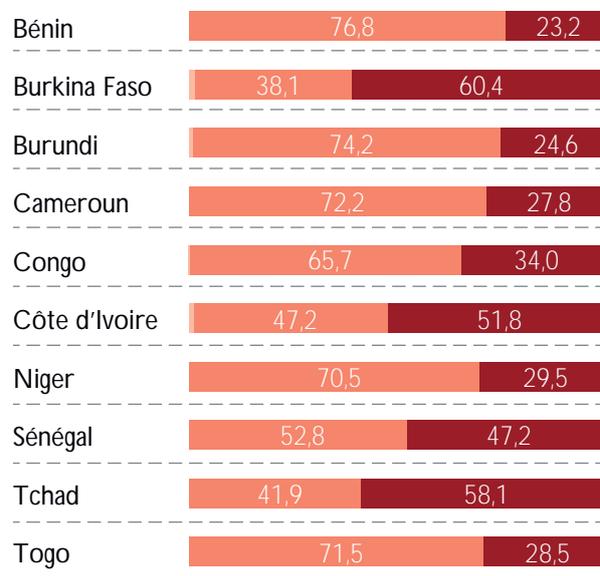
Face à une demande accrue de scolarisation au début des années 1990 puis dans les années 2000, et notamment dans le primaire, il a fallu recruter un grand nombre d'enseignants pour répondre au défi de l'éducation pour tous. Cette scolarisation massive a souvent entraîné le recrutement d'enseignants avec de nouveaux statuts et un niveau académique variable (Lauwerier et Akkari, 2015).

Les graphiques 4.57 et 4.58 présentent la répartition des élèves de l'évaluation PASEC 2014 selon le niveau académique de leur enseignant. Les diverses modalités de réponse au questionnaire enseignants ont été regroupées en trois catégories pour faciliter les analyses : éducation primaire, éducation secondaire et formation universitaire.

Graphique 4.57 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant - Début de scolarité



Graphique 4.58 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant - Fin de scolarité



Dans tous les pays évalués, la quasi-totalité des élèves en début et en fin du cycle primaire sont encadrés par un enseignant dont le niveau académique est supérieur au primaire. La majorité des élèves a un enseignant de niveau secondaire, à l'exception du Burkina Faso (39,0 % en début et 38,1 % en fin de scolarité) et de la Côte d'Ivoire (47,2 %) et du Tchad (41,9 %) en fin de scolarité. Dans le cas de ces pays, la majorité est encadrée par des enseignants ayant une formation universitaire.

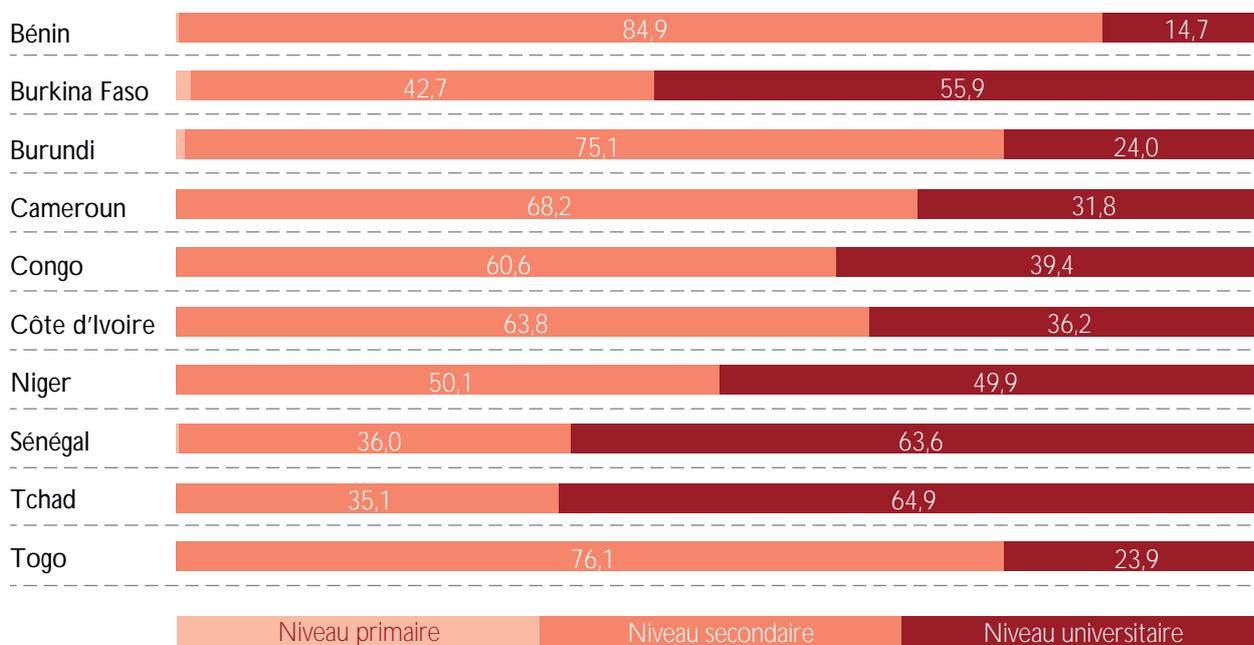
À l'inverse, dans de nombreux pays, les pourcentages d'élèves encadrés par un enseignant ayant une formation universitaire sont bien plus faibles : moins de 25 % au Bénin et au Burundi en fin de cycle, et moins de 20 % dans six pays en début de cycle (Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Niger et Togo).

Par ailleurs, il est constaté dans tous les pays que, le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont un niveau d'enseignement supérieur est plus élevé en fin de cycle qu'en début de cycle, à l'exception du Burkina Faso où ce pourcentage est presque identique.

4.6.3.2 Niveau académique des directeurs

Tout comme pour les enseignants, la majorité des élèves (59,3 %) fréquente une école où le directeur a un niveau académique équivalent au secondaire, et pour 40,4 % des élèves le directeur d'école a une formation universitaire (voir le graphique 4.59).

Graphique 4.59 : Répartition des élèves selon le niveau académique du directeur - Fin de scolarité

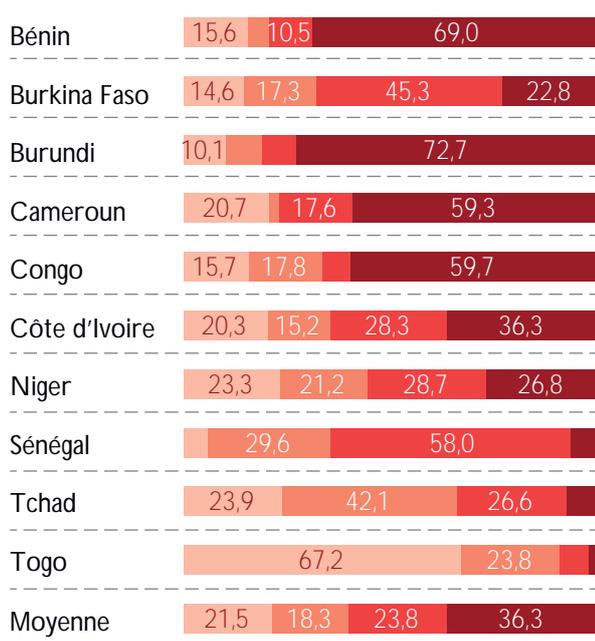


4.6.4 Formation professionnelle

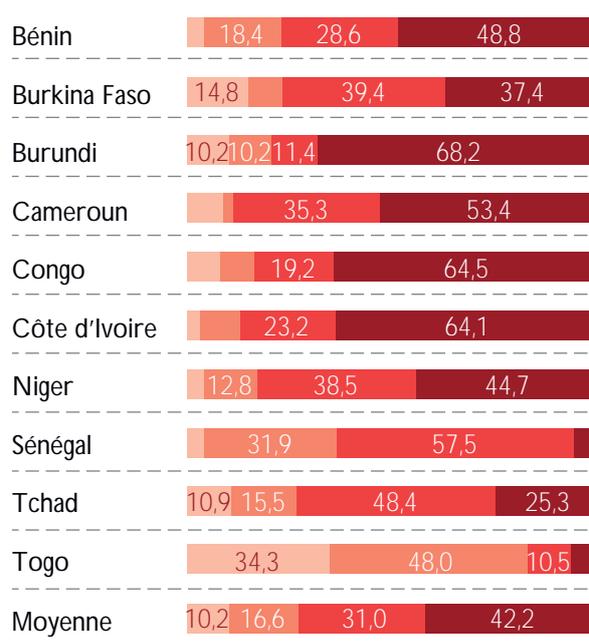
4.6.4.1 Formation professionnelle des enseignants

La formation initiale des enseignants est mesurée par la durée de leur formation professionnelle initiale afin de faciliter la comparabilité, les types de formation pouvant varier entre pays.

Graphique 4.60 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant - Début de scolarité



Graphique 4.61 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant - Fin de scolarité



Aucune formation professionnelle | Moins de six mois | Un an | Deux ans et plus

L'évaluation montre qu'il existe dans tous les pays évalués une proportion non négligeable d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle initiale. En début du cycle, cette proportion atteint 21,5 %, en moyenne. Des variations sensibles autour de cette moyenne sont notables. Au Sénégal, le pourcentage d'élèves dont l'enseignant n'a pas de formation initiale est faible (5,9 %). Cette proportion dépasse 20 % au Cameroun (20,7 %), en Côte d'Ivoire (20,3 %), au Niger (23,3 %) et au Tchad (23,3 %), et atteint des proportions alarmantes au Togo (67,2 %). En fin de cycle, la part d'élèves dont l'enseignant n'a pas de formation initiale est inférieure à 11 % pour tous les pays sauf le Burundi (14,8 %) et le Togo (34,3 %).

La proportion d'élèves dont l'enseignant a bénéficié d'une formation initiale de moins de six mois varie de 2,4 % au Cameroun à 42,1 % au Tchad, en début de cycle. En fin de cycle, cette proportion se situe entre 2,7 % au Cameroun et 48,0 % au Togo. Ici encore, il est constaté que le début de scolarité primaire n'est pas prioritaire pour l'attribution d'enseignants formés.

Dans la plupart des pays, aussi bien en début qu'en fin de cycle, une grande majorité d'élèves ont un enseignant qui a suivi au moins un an de formation professionnelle, hormis au Togo, où seulement 17,7 % d'élèves de 6ème année et 9,0 % d'élèves de 2ème année ont un enseignant ayant reçu au moins un an de formation initiale.

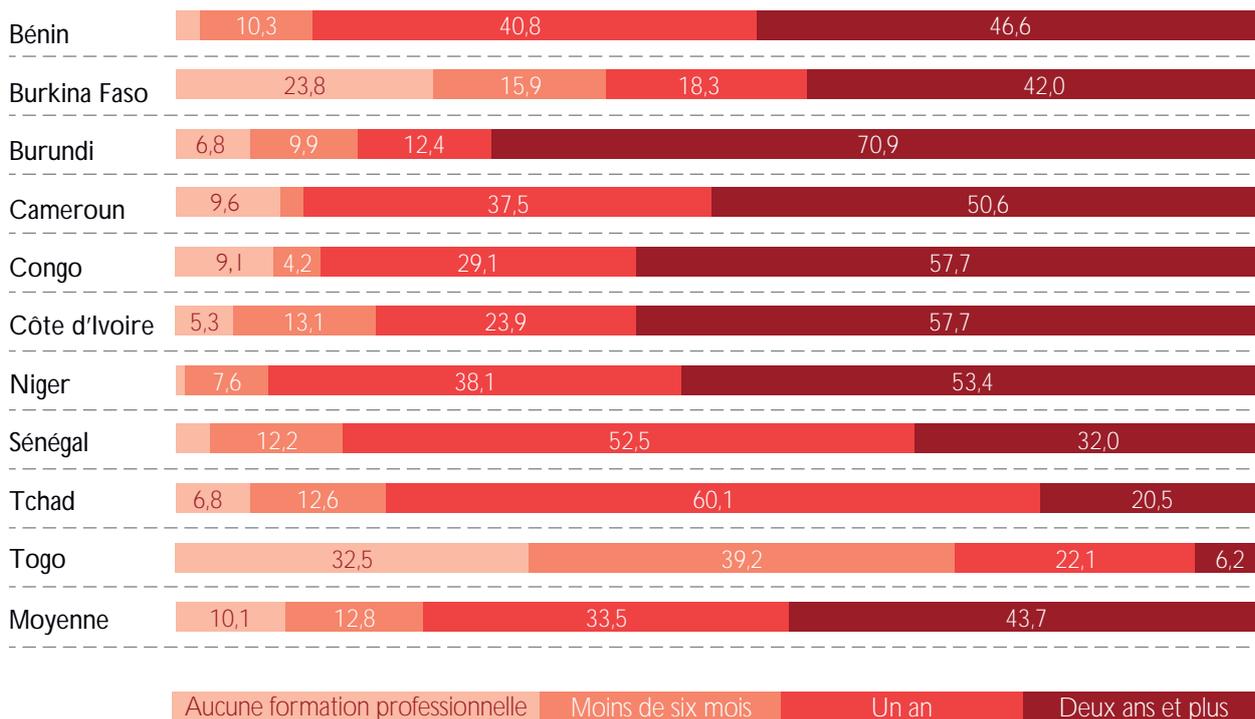
En fin de cycle, le problème de l'absence de formation des enseignants ou de la faible durée de leur formation initiale est moins alarmant au Cameroun, au Congo, en Côte d'Ivoire et au Niger, comparativement à des pays comme le Togo, le Sénégal et Tchad.

L'analyse du profil professionnel initial des enseignants, mis en relation avec leur niveau académique et leur participation à des formations complémentaires (voir le tableau B4.59 en annexe), montre que l'absence de formation initiale du maître n'implique pas forcément une absence totale de formation pédagogique. À l'exception du Burundi, plus de 70 % des élèves ont des enseignants sans formation professionnelle initiale mais ayant suivi une formation complémentaire. Il est également intéressant de constater que l'absence de formation initiale touche les enseignants de tous les niveaux académiques.

4.6.4.2 Formation professionnelle des directeurs

En moyenne, en fin de scolarité (voir le graphique 4.62), 22,9 % des élèves ont un directeur ayant reçu moins de six mois ou aucune formation professionnelle d'enseignant. Les pays où les élèves sont les plus nombreux dans ce cas sont le Burkina Faso (23,8 %) et le Togo (32,5 %). Les pourcentages d'élèves dont le directeur a reçu au moins un an de formation professionnelle sont les plus élevés au Niger, au Cameroun, au Bénin et au Congo, alors qu'au Togo, cette part est très faible, soit seulement 28,3 %.

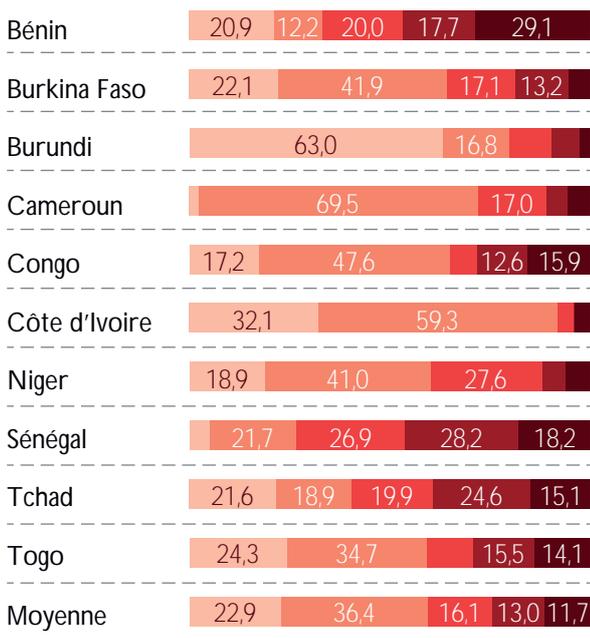
Graphique 4.62 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle du directeur - Fin de scolarité



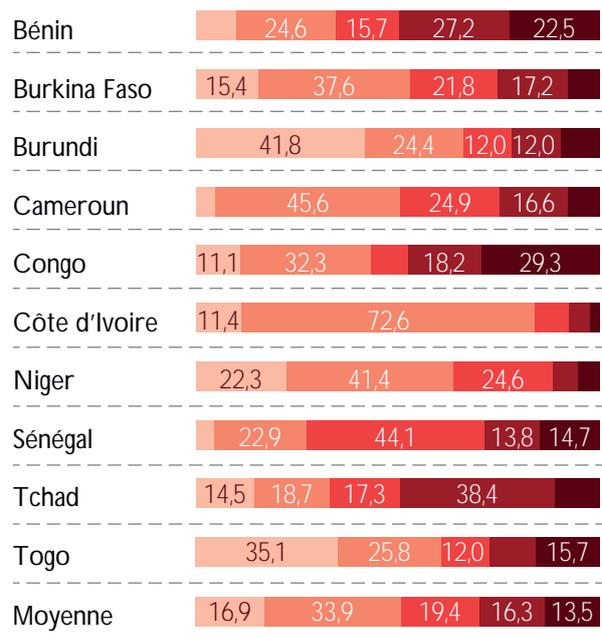
4.6.5 Formation continue des enseignants

La formation continue offre à l'enseignant l'opportunité de parfaire ses aptitudes professionnelles, de développer de nouvelles compétences pédagogiques et d'apprendre à mieux connaître et appliquer les programmes scolaires. Les instruments de collecte des données contextuelles du PASEC 2014 ont abordé la question de la formation continue des enseignants selon le nombre de jours de formation complémentaire reçus au cours des deux dernières années (voir les graphiques 4.63 et 4.64).

Graphique 4.63 : Répartition des élèves selon la formation continue de l'enseignant - Début de scolarité



Graphique 4.64 : Répartition des élèves selon la formation continue de l'enseignant - Fin de scolarité



L'absence de formation continue des enseignants demeure une réalité pour un nombre non négligeable d'élèves, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire. Ce pourcentage est compris entre 2,2 % au Cameroun et 63,0 % au Burundi en début de cycle, et entre 4,5 % au Sénégal et 41,8 % au Burundi en fin de cycle. Le Burundi est, pour les deux niveaux, le pays qui compte le plus d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation continue.

Toutefois, les pourcentages d'élèves encadrés par un enseignant ayant reçu au moins quelques jours de formation complémentaire sont élevés, dans presque tous les pays, et particulièrement au Cameroun et au Sénégal (plus de 95 %).

4.7 Perception des enseignants de leurs conditions de travail

Dans le cadre de l'enquête PASEC.2014, par le biais du questionnaire enseignants, les enseignants ont été sondés sur différents aspects de leurs conditions d'exercice (la qualité des programmes, la qualité des infrastructures de la classe et de l'école et la disponibilité des fournitures), sur la qualité de leurs relations avec les collègues ou la communauté, sur les conditions salariales, sur les opportunités de promotion et de formation, sur leurs expériences en relation au harcèlement ainsi que sur la qualité de la gestion ou de la gouvernance de l'école.

4.7.1. Perception des enseignants de leurs conditions de travail

Les enseignants ont une perception globale peu satisfaisante des conditions d'exercice de leur métier. Les appréciations des enseignants de la qualité des programmes scolaires, des bâtiments de l'école et des classes ainsi que de la disponibilité de fournitures scolaires montrent que, de leur point de vue, ces conditions sont inadéquates :

- En début de cycle et dans presque tous les pays évalués, plus de 30 % des élèves ont des enseignants qui jugent que les programmes scolaires sont de qualité moyenne ou mauvaise, à l'exception du Bénin (26,2 %) et du Burundi (28,3 %). Cette proportion est particulièrement élevée au Togo (61,9 %). En fin de scolarité, la proportion d'élèves ayant un enseignant qui estime que les programmes scolaires sont de qualité moyenne ou mauvaise varie entre 32,2 % au Congo et 73,3 % au Burkina Faso.
- La qualité des bâtiments de l'école est jugée moyenne ou mauvaise par les enseignants de plus de la moitié des élèves de fin de cycle, dans tous les pays hormis au Sénégal (46,6 %). Le même constat est fait en début de cycle dans sept pays, hormis le Bénin (44,9 %), le Burundi (40,0 %) et le Sénégal (46,5 %). Les classes faisant partie intégrante des écoles, il n'est pas surprenant que les enseignants portent pratiquement les mêmes jugements sur la qualité des bâtiments de classe.
- La disponibilité de fournitures scolaires n'est pas bien perçue non plus. En effet, une proportion élevée d'élèves de tous les pays évalués en début de cycle ont des enseignants qui déclarent ne pas être satisfaits de la disponibilité des fournitures scolaires en classe. Les plus fortes proportions sont notées au Niger (74,4 %), au Sénégal (79,0 %), au Tchad (83,7 %) et au Togo (77,0 %). Ces mêmes tendances se dégagent en fin de cycle.

4.7.2 Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles

La question du harcèlement à l'école a été abordée par l'évaluation PASEC.2014 dans le cadre des questionnaires enseignants et directeurs. Dans l'ensemble des pays évalués, entre 1,1 % d'élèves (au Burkina Faso) et 25,7 % (au Tchad) en début de cycle ont un enseignant qui dit avoir été l'objet de harcèlement moral. En fin de cycle, ce pourcentage varie entre 5,7 % au Sénégal et 25,0 % au Tchad. Les proportions d'élèves dont les enseignants se sentent victimes de harcèlement au Cameroun (18,3 %), au Congo (15,2 %), au Niger (10,9 %) et au Togo (16,2 %) sont aussi loin d'être négligeables.

4.7.3 Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

La gestion des écoles donne lieu à des appréciations positives de la part des enseignants d'une majorité d'élèves dans l'ensemble des pays évalués, à l'exception du Tchad (moins de 37 %, aussi bien en début qu'en fin de cycle) et du Cameroun (44,5 % en fin du cycle). Les pourcentages de satisfaction les plus élevés sont observés au Bénin (plus de 70 %) et au Burundi (plus de 80 %).

Les relations avec les collègues et avec la communauté sont également appréciées par les enseignants de plus de 90 % et de plus de 70 % des élèves, respectivement. Les plus fortes proportions sont observées au Bénin (plus de 95 %), au Burundi (plus de 94 %) et au Sénégal (plus de 90 %).

4.7.4 Perception des enseignants des conditions salariales

Dans l'ensemble des pays évalués, une grande majorité d'élèves ont des enseignants qui déclarent ne pas être satisfaits de leur traitement salarial. En début de cycle, la proportion varie entre 68,5 % au Tchad et 95,0 % au Burkina Faso. En fin de cycle, elle varie entre 78,2 % en Côte d'Ivoire et 96,5 % au Togo.

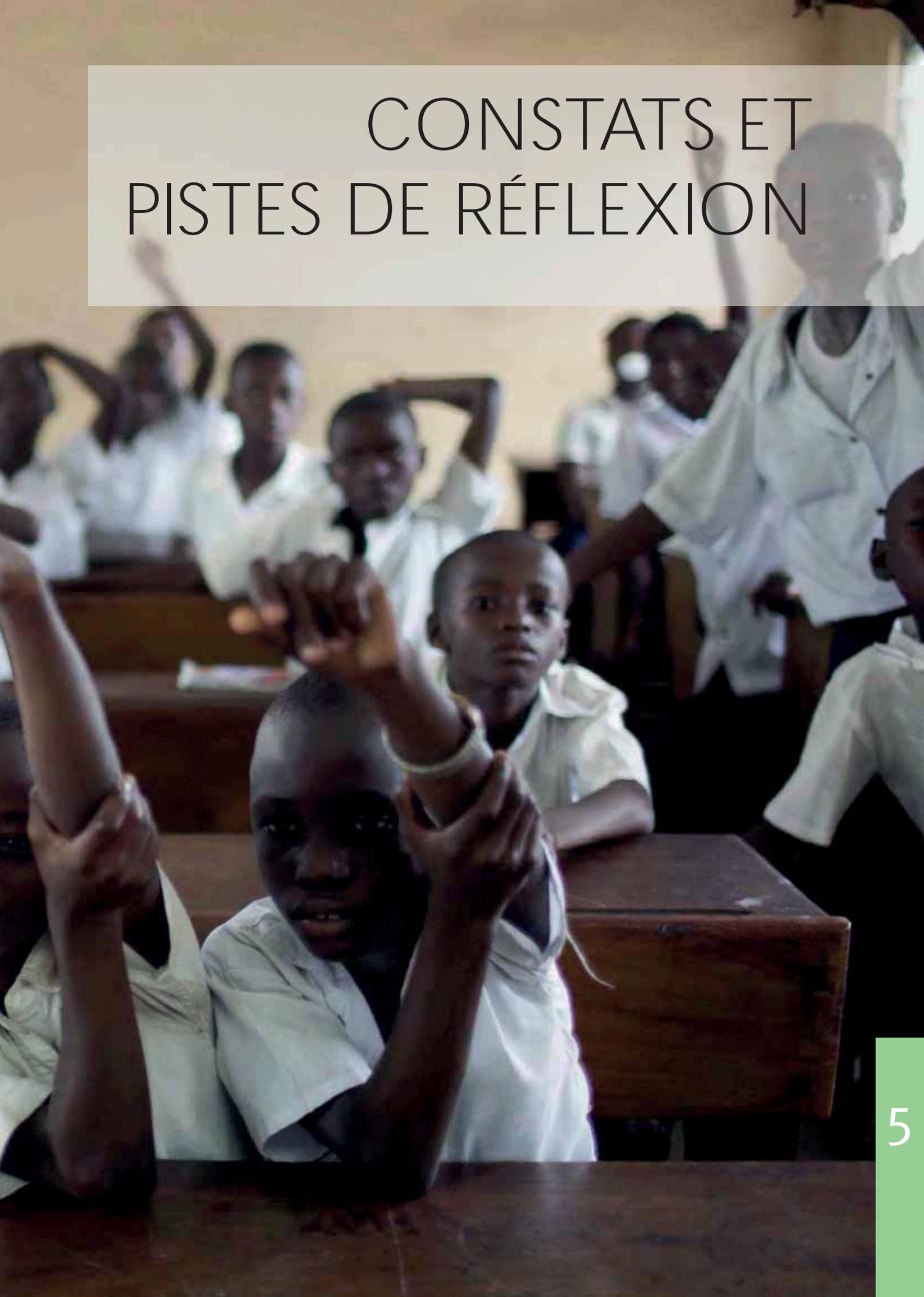
L'absence de régularité dans le paiement des salaires est également regrettée par les enseignants d'une proportion non négligeable d'élèves. Les pourcentages les plus élevés sont observés au Niger (26,9 %), au Tchad (24,1 %) et au Togo (32,2 %) en début de cycle, et au Niger (11,6 %) et au Tchad (19,3 %) en fin de cycle.

4.7.5 Perception des enseignants des possibilités de promotion et de formation

Enfin, les possibilités de promotion donnent lieu à de l'insatisfaction chez les enseignants de plus de la moitié des élèves, dans l'ensemble des pays. Les plus fortes proportions sont observées au Congo (plus de 73 %), en Côte d'Ivoire (plus de 70 %) et au Tchad (plus de 71 %) autant au début qu'en fin de cycle. Les possibilités de formation sont aussi peu appréciées dans l'ensemble. La part d'élèves ayant un enseignant insatisfait à ce niveau varie entre 39,9 % au Bénin et 78,4 % au Togo en début de cycle. En fin de cycle, cette insatisfaction concerne plus de la moitié des élèves dont les enseignants ont répondu à la question (voir le tableau B4.84 annexe).



CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION



Ce chapitre présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC.2014, à savoir : (i) la description des compétences des élèves en début et en fin de cycle primaire, et (ii) les liens entre les caractéristiques des élèves, l'environnement scolaire et les performances des élèves.

5.1 Compétences des élèves

5.1.1 Début de scolarité primaire

Au cours des deux premières années de scolarité, les programmes scolaires des dix pays se fixent tous comme objectif d'accompagner les élèves pour qu'ils puissent lire et comprendre des phrases et des textes courts dans leur langue d'enseignement. Les résultats des pays à l'évaluation PASEC.2014 montrent que la grande majorité des élèves ne dispose pas des compétences attendues dans les premières années du primaire, alors que leur maîtrise de ces compétences est décisive pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

En moyenne, plus de 70 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue après deux ans de scolarité primaire. Ces élèves éprouvent de grandes difficultés pour déchiffrer les composantes de l'écrit et comprendre des phrases, des textes courts et des messages oraux.

Par ailleurs, il existe des inégalités importantes entre les élèves en début du primaire. Les meilleurs élèves ont acquis les premières compétences de décodage de l'écrit et parviennent à lire et comprendre des phrases et, pour les plus compétents d'entre eux, des textes courts. En revanche, les élèves les plus faibles ne sont pas capables de comprendre à l'oral du vocabulaire simple et familier (tel que la description du corps humain) dans la langue de scolarisation. Ces enseignements sont pourtant prévus dans les premières semaines de l'entrée du primaire.

La fragilité de ces compétences chez les élèves interpelle tout particulièrement les pays sur la nature des difficultés des élèves et sur les pratiques d'enseignement de l'oral et du décodage de l'écrit dans les premières années du primaire, dans des contextes linguistiques où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle de la grande majorité des élèves.

Ces résultats renvoient à la question des offres éducatives susceptibles de renforcer la pratique de la langue de scolarisation le plus tôt possible dans les apprentissages. Un préscolaire pour tous, adapté aux réalités locales, est une piste à explorer pour accompagner les enfants dans le développement du langage oral et dans la langue de scolarisation ainsi que dans la découverte des autres domaines d'apprentissage.

L'apprentissage des mathématiques, tout au long de la scolarité, est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce, dès le début du primaire. En effet, en mathématiques, les élèves doivent progresser d'une logique intuitive, développée dans leur environnement familial et dans leur langue maternelle, vers une logique abstraite des mathématiques dans une langue d'apprentissage moins familière et peu pratiquée à la maison.

En 2014, en moyenne, dans l'ensemble des dix pays, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC.2014. Ces élèves ont une plus grande probabilité que les élèves situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences en mathématiques pour reconnaître les nombres jusqu'à cent, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante et raisonner sur des problèmes basiques. Ils ont également des difficultés pour manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous/au-dessus/à côté) et reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves sont davantage susceptibles de rencontrer des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans la résolution des problèmes.

Le faible niveau de réussite des élèves sur ces opérations basiques porte à s'interroger sur la nature des programmes scolaires, sur les pratiques d'enseignement des mathématiques dans les premières classes du primaire et sur l'apprentissage d'une discipline scientifique dans une langue peu maîtrisée par les élèves. Une grande partie des élèves semblent toujours utiliser des stratégies immatures (de type « tout compter ») pour résoudre des opérations basiques, ces élèves sont limités dans leurs progrès. Ces constats questionnent également le processus de transfert des premières compétences des élèves en mathématiques, construites dans leur langue maternelle, vers des compétences en mathématiques dans la langue de scolarisation. Les difficultés rencontrées par les élèves avec des

exercices basiques de mathématiques remettent en question les pratiques d'enseignement des quantités et des nombres dans les premières classes du cycle, et doivent être mises en relation avec le niveau de compréhension et d'expression orale des élèves dans la langue d'enseignement. Il convient donc de s'interroger sur l'articulation entre la pratique de la langue maternelle et la pratique de la langue de scolarisation d'une part, et d'autre part sur les méthodes d'enseignement de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période cruciale pour la suite des apprentissages et les parcours scolaires.

5.1.2 Fin de scolarité primaire

Dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves, en moyenne, n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en lecture et en mathématiques en fin de scolarité. Les élèves les plus faibles en lecture ont de très grandes difficultés pour lire et comprendre des textes et ont toujours des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Dans les dix pays, près de 30 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation. Ce constat, ajouté au précédent concernant les résultats en début de scolarité primaire, suggère la nécessité d'une prise en charge des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture le plus tôt possible dans leur scolarité.

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de mathématiques sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie impliquant les trois processus cognitifs évalués : connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil, les élèves risqueront de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place centrale. À titre illustratif, les élèves qui se situent sous ce seuil ont, par exemple, des difficultés pour effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

Dans les deux disciplines, les élèves en dessous des seuils « suffisants » éprouvent de multiples difficultés en fin de primaire dans la maîtrise des compétences jugées indispensables pour la poursuite d'une scolarité secondaire. Les différences observées entre les élèves en fin de scolarité primaire témoignent de l'ampleur des inégalités. Les meilleurs élèves sont capables de lire des textes et de les interpréter, alors que les plus faibles en sont toujours au stade de décodage des mots.

Le niveau moyen de compétences des élèves dans les premières classes du primaire pèse négativement sur l'atteinte des objectifs curriculaires tout au long du cursus scolaire. Actuellement, les mesures d'accompagnement sont insuffisantes et ne permettent pas de remédier aux difficultés des élèves, qui se répercutent jusqu'en fin de primaire et continueront d'avoir des conséquences négatives dans la suite de leur parcours de formation et dans leur vie professionnelle et sociale d'adulte. Ce constat est alarmant, car en plus des enfants qui ne seront jamais scolarisés, une partie importante de ceux qui ont la chance d'accéder à l'école en sortira avec de très faibles compétences.

5.2 Caractéristiques des élèves

5.2.1 Genre de l'élève

De façon générale, il ressort qu'en début de cycle, les filles et les garçons tendent à avoir des performances similaires en langue et en mathématiques. Cependant, certaines différences sont notées dans quelques cas, dans les deux disciplines, et toujours en faveur des garçons. En fin de cycle, des différences sont également observées au Burundi dans les deux disciplines et au Cameroun pour la lecture, mais cette fois en faveur des filles. Dans les autres pays, les différences, lorsqu'elles existent, sont toujours en faveur des garçons.

Les difficultés relatives rencontrées par les filles en mathématiques, en début comme en fin de cycle, peuvent être le reflet de la place et du rôle de la fille et de la femme dans la société. La représentation symbolique des apprentissages scientifiques peut aussi rentrer en jeu, puisqu'elle est transmise à travers des stéréotypes de genre que l'on retrouve notamment dans les manuels scolaires et dans les pratiques enseignantes.

Il convient de s'interroger sur la mise en place de politiques pour encourager l'apprentissage des matières scientifiques par les filles. Les formations des enseignants pourraient également intégrer des modules sur les stéréotypes sexués véhiculés par l'école afin que les enseignants prennent conscience des pratiques et attitudes pouvant favoriser ou défavoriser les filles et les garçons dans certaines matières.

5.2.2 Alphabétisation des parents

Les performances scolaires des enfants dont les parents sont alphabétisés sont meilleures. Ce constat plaide en faveur de la mise en place de mécanismes d'accompagnement des familles des enfants scolarisés dans les milieux défavorisés, tels que les programmes d'alphabétisation des parents ou l'accompagnement scolaire des enfants dont les parents ne sont pas alphabétisés.

5.2.3 Possession de livres à la maison

La disponibilité de livres à la maison est positivement associée aux performances des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques. Avoir des livres chez soi, outre le fait d'être un marqueur du niveau socioéconomique de la famille, est un élément d'ouverture culturelle et crée des opportunités d'apprentissage supplémentaires.

5.2.4 Travaux extrascolaires

Les élèves qui participent à des travaux agricoles ont de moins bons résultats, que ce soit en lecture ou en mathématiques, que leurs pairs. Leur participation à des travaux extrascolaires réduit le temps d'apprentissage à la maison, particulièrement si ces travaux se font de manière intensive et régulière.

La mise en place de mécanismes de sensibilisation ou d'accompagnement des familles de ces enfants serait un premier pas pour réduire la participation des enfants aux travaux extrascolaires.

5.2.5 Fréquentation de la maternelle

Comme le montre l'évaluation ainsi que plusieurs autres études réalisées dans le contexte africain, dans la majorité des pays, les élèves ayant fréquenté la maternelle (ou le préscolaire) ont de meilleures performances en mathématiques et en langue d'enseignement que ceux qui entrent directement en première année du cycle primaire, et ce, aussi bien en début qu'en fin de cycle primaire. En effet, l'accès à l'école maternelle peut favoriser le développement cognitif et langagier des enfants tout en les familiarisant avec l'école, les préparant ainsi pour le primaire.

La massification de l'enseignement préscolaire peut être un facteur d'amélioration de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. Dans des contextes où la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des enfants, l'accès au préscolaire pour tous pourrait notamment permettre aux élèves de se familiariser avec la langue d'apprentissage avant l'arrivée au cycle primaire.

5.2.6 Redoublement

En fin de cycle primaire, les élèves qui n'ont jamais redoublé ont des performances scolaires meilleures que celles des élèves qui ont redoublé une fois ou davantage. Ainsi, le redoublement tel qu'il est pratiqué n'est pas une mesure pédagogique efficace pour permettre aux élèves en difficulté d'atteindre le niveau des non-redoublants et/ou le niveau de compétences attendu.

Ce constat interroge la pratique, souvent massive, du redoublement (critères de sélection des élèves qui doivent redoubler, modalités de remédiation) et pose la question des alternatives au redoublement et des mesures d'accompagnement que les écoles peuvent proposer aux élèves en difficulté.

Le faible niveau des compétences constaté chez la majorité des élèves en fin de cycle soulève également la question de la qualité et de la pertinence des politiques d'évaluation et de promotion au cours du cycle.

5.2.7 Âge de l'élève

L'entrée tardive dans le système scolaire est fortement associée à un faible niveau socioéconomique des familles des élèves. Ces élèves « sur-âgés » présentent de plus faibles résultats que les autres en fin de scolarité, pour la plupart des pays.

5.3 Caractéristiques des écoles

5.3.1 Origine des inégalités de performance

Au sein des pays, les performances moyennes en lecture et en mathématiques sont très variables d'une école à une autre. Les systèmes éducatifs qui présentent de fortes différences dans les performances moyennes des écoles sont considérés comme moins équitables que ceux présentant une faible variance entre écoles. Dans six des dix pays (Bénin, Cameroun, Congo, Sénégal, Tchad et Togo), les inégalités de performance sont principalement liées aux écoles ce qui est moins le cas dans les quatre autres. Par exemple, le Burundi présente la plus faible différence de scores liée aux écoles, et affiche également des scores élevés. Cependant, les systèmes éducatifs les plus efficaces ne sont pas nécessairement les plus équitables. Le Sénégal, par exemple, se caractérise à la fois par des inégalités importantes de performances entre écoles (la dispersion des scores est élevée) et par les meilleurs niveaux de performance en fin de scolarité et en lecture (le score moyen est le plus élevé).

5.3.2 Localité de l'école

Dans la majorité des pays, les élèves fréquentant des écoles en milieu urbain ont de meilleures performances que celles des élèves en milieu rural. Toutefois, lorsque les écoles urbaines et rurales sont dans des localités à indices d'aménagement du territoire comparables, les différences entre les élèves ont tendance à être plus modestes.

5.3.3 Statut de l'école

En moyenne, 16,7 % des élèves en début de scolarité et 15,6 % en fin de scolarité fréquentent des écoles privées. Dans huit pays sur dix, les élèves des écoles privées ont de meilleurs résultats que les autres (écoles publiques ou communautaires). Néanmoins, cette différence de performance est plus faible pour les élèves en début de scolarité lorsque ceux-ci sont scolarisés dans des écoles de localités à indices d'aménagement du territoire comparables. De même pour les élèves en fin de scolarité : ceux du privé ont de meilleurs résultats que leurs pairs du public, mais l'écart est moins important lorsque le statut socioéconomique des familles et l'indice d'aménagement du territoire sont comparables.

5.3.4 Fonctionnement de la classe

Dans presque tous les pays évalués, la majorité des élèves est scolarisée dans des classes à fonctionnement normal. Cependant, quelques pays présentent des pourcentages non négligeables d'élèves dans des classes multigrades : c'est le cas du Congo, du Togo, du Tchad et du Cameroun. De même, trois pays ont des pourcentages assez élevés d'élèves dans des classes à double flux : le Burundi, le Sénégal et le Congo.

Les résultats montrent que dans la majorité des pays (sept sur dix) les performances des élèves des classes multigrades sont plus faibles que celles de leurs camarades des classes à fonctionnement normal. Les élèves des classes à double flux présentent des performances plus faibles que celles des élèves des classes à fonctionnement normal au Congo, au Sénégal (en début de scolarité) et au Tchad (en mathématiques en début de scolarité).

5.3.5 Ressources scolaires

L'évaluation PASEC 2014 a identifié une association positive entre les ressources scolaires et les performances des élèves pour un grand nombre de pays (Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Niger et Togo). Ces ressources peuvent concerner autant l'infrastructure de l'école que l'équipement ou le matériel pédagogique de la classe. À noter aussi que la répartition des ressources à l'intérieur des pays n'est pas toujours équitable. Ainsi, le Cameroun, le Tchad et le Togo présentent davantage de disparités que les autres pays dans la répartition des ressources entre écoles. Plus généralement, et ceci dans tous les pays, les écoles des milieux urbains et les écoles privées sont les mieux dotées.

Les pays disposant des niveaux de ressources les plus élevés ne sont pas pour autant les pays ayant les scores moyens nationaux les meilleurs. Ceci signifie que la disponibilité de ressources, notamment les ressources pédagogiques, n'est pas un facteur suffisant pour assurer la bonne performance des élèves, et que ces ressources doivent être accompagnées d'une utilisation pertinente et d'un enseignement de qualité.

5.3.6 Caractéristiques des enseignants et des directeurs

Dans la majorité des pays, les femmes sont sous-représentées dans les classes de fin de primaire et aux postes de directeur d'établissement.

Les enseignants ayant une plus grande ancienneté sont le plus souvent affectés aux classes de fin de cycle, alors que les premiers niveaux du cycle sont confiés à des enseignants moins expérimentés, à l'exception du Burkina Faso où les proportions sont similaires. Pourtant, les apprentissages fondamentaux à acquérir dès les premières années du primaire sont essentiels à la réussite scolaire et devraient également bénéficier des compétences d'enseignants expérimentés.

La majorité des élèves a des enseignants et directeurs ayant un niveau académique équivalent au secondaire, excepté au Burkina Faso où les enseignants ayant une formation universitaire sont plus nombreux.

Dans la plupart des pays, hormis au Togo, une grande majorité d'élèves, aussi bien en début qu'en fin de cycle, sont encadrés par un enseignant ayant suivi au moins un an de formation professionnelle initiale. L'évaluation montre qu'il existe encore, dans tous les pays évalués, une proportion non négligeable d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation initiale. Ici aussi, les proportions d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation sont plus importantes en début qu'en fin de cycle.

En moyenne, environ 77,1 % des élèves ont un directeur ayant reçu au moins six mois de formation pratique en tant qu'enseignant. Les pays où les élèves dont le directeur n'a aucune formation professionnelle initiale sont les plus nombreux sont le Burkina Faso et le Togo.

5.3.7 Perception des enseignants de leurs conditions de travail

En début de cycle et dans presque tous les pays évalués, les enseignants de plus de 30 % des élèves pensent que les programmes scolaires sont de qualité moyenne ou mauvaise. Les enseignants d'une proportion élevée d'élèves, dans tous les pays évalués, déclarent ne pas être satisfaits de la disponibilité des fournitures scolaires en classe. Sur ce point, les plus fortes proportions sont notées au Niger (74,4 %), au Sénégal (79,0 %), au Tchad (83,7 %) et au Togo (77,0 %).

Dans l'ensemble des pays évalués, les enseignants de la majorité des élèves déclarent avoir un avis favorable de la gestion de leur école, à l'exception du Tchad et du Cameroun. Ils déclarent également, en majorité, avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté.

En ce qui concerne les salaires, les enseignants d'une grande majorité d'élèves déclarent ne pas être satisfaits du niveau et de la régularité de versement de leur rémunération. Plus de la moitié des élèves sont encadrés par des enseignants qui déclarent ne pas être satisfaits de leurs possibilités de promotion de carrière. Quant aux possibilités de formation, les enseignants d'une proportion importante d'élèves déclarent ne pas être satisfaits des possibilités de formation : entre 39,9 % au Bénin et 78,4 % au Togo, en début de cycle primaire. En fin de cycle primaire, plus de la moitié des élèves sont encadrés par des enseignants déclarant ne pas être satisfaits des possibilités de formation.

Épilogue

Au moment où le processus d'élaboration et de publication du rapport international de la première évaluation internationale de dix pays francophones d'Afrique subsaharienne s'achève, la CONFEMEN se félicite d'être capable de relever le défi qu'elle s'est lancée en 2012 en acceptant d'opérer une réforme courageuse et de fonder son programme, le PASEC, en collaboration avec les principaux partenaires techniques et financiers, notamment l'Agence Française de Développement.

Ce rapport est le résultat, d'une part, d'un long processus de dialogue, de négociation et de concertation entre de nombreux acteurs du secteur de l'éducation au niveau international, et d'autre part, d'un travail fouillé, assidu et ardu de l'équipe du PASEC.

L'analyse comparative des dix systèmes éducatifs qui a été présentée dans ce rapport a permis de mieux comprendre les caractéristiques de ces systèmes et de mesurer leur capacité à donner aux élèves les compétences essentielles pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

Les résultats de la première enquête à grande échelle du PASEC fournis par ce rapport, seront complétés par des analyses réalisées au niveau national qui permettront de contextualiser, pour chacun des pays participant, les premiers enseignements de l'analyse internationale. Dans le courant de l'année 2016 seront produits dix rapports d'évaluation portant sur chaque système éducatif national des dix pays participant au PASEC2014.

En complément de la production du rapport international, le PASEC procédera à la mise à disposition des données de l'évaluation et à la livraison d'un manuel d'exploitation et d'un rapport technique afin de favoriser l'accès et l'exploitation de ces données par les chercheurs et la communauté éducative.

Le présent rapport et les dix rapports nationaux à venir sont une étape dans la production d'indicateurs de mesure de la performance scolaire au primaire en application des engagements pris par la communauté internationale à Incheon, en République de Corée, en mai 2015 et conformément au cadre d'action Éducation 2030 adopté à Paris le 4 novembre 2015.

En répondant au besoin de diagnostic des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone, le rapport PASEC2014 alerte les pays et les organisations internationales sur le faible niveau des acquis scolaires dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne ayant participé à l'évaluation.

Le prochain cycle d'évaluations groupées, déjà en préparation, concernera un nombre plus important de pays, élargissant ainsi la base de comparaison.

La mesure des acquis scolaires et l'analyse des facteurs qui contribuent à fournir une éducation inclusive et de qualité pour tous sont des éléments majeurs pour le pilotage des systèmes éducatifs. Chaque pays doit pouvoir se doter de mécanismes lui permettant de conduire de façon régulière des évaluations afin de fournir aux décideurs et aux acteurs des systèmes éducatifs les informations pertinentes pour apprécier la qualité du système éducatif et envisager les réformes nécessaires. Une large communication de ces résultats permettra de nourrir les débats et de renforcer le dialogue dans le secteur de l'éducation afin de fournir à chaque pays les ressources humaines de qualité dont il a besoin pour son développement.

Bibliographie

- Angrist, J. D. et V. Lavy (2009). *The effects of high stakes high school achievement awards: Evidence from a randomized trial*. American Economic Review, Vol. 99, No. 4, p. 1384-1414.
- Bernard, J.-M. (2003). *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone*. Document de référence élaboré pour le rapport ADEA The challenge of learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, Paris.
- Bernard, J.-M., O. Simon et K. Vianou (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* CONFEMEN.
- Bandiera, O., V. Larcinese et I. Rasul (2010). *Heterogeneous Class Size Effects: New Evidence from a Panel of University Students*. The Economic Journal, Vol. 120, No. 549, p. 1365-1398.
- Bianco, M. et P. Bressoux (2009). *Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ?* Dans Dumay, X. et V. Dupriez, L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre, p. 35-54. De Boeck, Bruxelles.
- Borgonovi, F. et M. Jakubowski (2011). *Que peut-nous apprendre PISA sur l'écart entre les garçons et les filles*. Forum des politiques éducatives de l'IIPE.
- Bressoux, P. (2007). *Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves*. Dans Talbot, L. et M. Bru (Eds.), Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche, p. 121-134. Presses Universitaires de Rennes.
- Bressoux, P. (2000). *Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves*. Dans Van Zanten, A. (Dir.), L'école et l'état des savoirs, p. 198-207. Paris : Éditions la découverte.
- Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue française de pédagogie, No. 108, p. 91-137.
- Brunswic, E. et J. Valérien (2003). *Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?* UNESCO-IIPE, Paris.
- Caille, J. P. et G. Rosenwald (2006). *Les inégalités de réussite scolaire à l'école élémentaire : construction et évolution*. Dans France, portrait social, p. 115-137. INSEE, Paris.
- Carneiro, P., O. Koussihouede, N. Lahire, C. Mommaerts et C. Meghir (2015). *Decentralizing education resources : School grants in Senegal*. National Bureau of Economic Research Working Paper, No. 21063.
- Cusset, P.-Y. (2011). *Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ?* Note d'analyse, No. 232, p. 1-12.
- D'Aiglepiere, R. (2013). *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne : Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*. A savoir, No. 22. Agence Française de Développement.
- Duflo, E., P. Dupas et M. Dremer (2011). *Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya*. American Economic Review, Vol. 101, No. 5, p. 1739-1774.
- Entwisle, D. R., K. L. Alexander et L. S. Olson (2005). *First Grade and Educational Attainment by Age 22 : A New Story*. American Journal of Sociology, Vol. 110, No. 5, p. 1458-1502.
- Fayol, M. (2002). *Langage et développement apprentissage de l'arithmétique cognitive*. Dans Bideaud, J. et H. Lehalle (Eds.), Le développement des activités numériques, p. 151-173. Hermès, Paris.
- Felouzis, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants*. Sociologie de la relation pédagogique. PUF, Paris.
- Garcia, M., A. R. Pence et J. Evans (2011). *L'avenir de l'Afrique, le défi de l'Afrique : soins et développement de la petite enfance en Afrique subsaharienne*. Banque Mondiale, Washington.
- Hanushek, E. A. et S. G. Rivkin (2006). *Teacher Quality*. Dans Hanushek, E. A. et F. Welch (Eds.), Handbook of the Economics of Education, Vol. 1, p. 1051-1078. North-Holland, Amsterdam.
- Herz, B. et G. B. Sperling (2004). *What Works in Girls' Education : Evidence and Policies from the Developing World*. Council on Foreign Relations, New York.
- Hungi, N., D. Makuwa, K. Ross, M. Saito, S. Dolata, F. van Cappelle, L. Paviot et J. Vellien (2011). *SACMEQ III Project Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics*. Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ), Paris.
- INSERM (2007). *Travaux de l'Expertise collective de l'INSERM : Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), Paris.
- Jaramillo, A. et K. Tientjen (2002). *Early Childhood Development in Africa: Can We Do More and Better for Less? A Look at the Impact and Implications of Preschools in Cape Verde and Guinea*. The World Bank Africa Region Human Development Working Paper Series. Banque mondiale, Washington.
- Jarousse, J. P., A. Mingat et M. Richard (1992). *La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux*. Éducation et formations, No. 31, p. 3-9.

- Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. IEA, The Hague.
- Lauwerier, T. et A. Akkari (2015). *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Recherche et prospective en éducation, Réflexion thématique No. 11. UNESCO, Paris.
- Marcoux, R. (1998). *Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako*. Dans *L'école et les filles en Afrique*. Scolarisations sous conditions. Karthala, Paris.
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Université de Bourgogne, Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation (IREDU).
- Michaelowa, K. (2003). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Document de travail.
- Mingat, A. (1991). *Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école*. Revue Française de pédagogie, Vol. 95, No. 95, p.47-53.
- Mingat, A. et B. Suchaut (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. De Boeck, collection Pédagogie en développement.
- Muller, C. et D. Kerbow (1993). *Parent involvement in the home, school, and community*. Dans Schneider B. et J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children and schools*, p. 13-42. Boulder Westview Press.
- Mullis, I.V.S., M. O. Martin, P.Foy et K.T. Drucker (2012a). PIRLS 2011 International Results in Reading. December.
- Mullis, I.V.S., M. O. Martin, P.Foy et A. Arora (2012b). TIMSS 2011 International Results in Mathematics. December.
- Murat, F. (2009). *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents*. Économie et statistique, No. 424-425, p. 103-124.
- NICHD (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. Report of the National Reading Panel. National Institutes of Health publication, No. 00-4754.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*. Programme for International Student Assessment (PISA), Éditions OCDE.
- PASEC (2014). *Synthèse des questionnaires sur les politiques éducatives des dix pays de l'évaluation PASEC2014*. Document de travail.
- PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- Plan International (2013). *Rapport 2013 sur l'éducation des filles : Mariage d'enfants et éducation, faire reculer le mariage précoce par l'éducation des filles*.
- Plan International. (2012). *Parce que je suis une fille*. Progrès et obstacles à l'éducation des filles en Afrique, Rapport Afrique 2012.
- Ryan, B. et R. Adams (1995). *The family-School connection: theory, research and practice*. Newbury Park, California.
- Sanou, F. (1996). *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*. Annales de l'Université de Ouagadougou, Vol. X, pp. 103-145.
- Seymour, P. H. K., M. Aro et J. M. Erskine (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. British Journal of Psychology, No. 94, p. 143–174.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. University of Illinois at Chicago.
- Sikora, J. et L. Saha (2009). *Gender and professional career plans of high school students in comparative perspective*. Educational Research and Evaluation, Vol. 15, No. 4, p. 385-403.
- Suchaut, B. (2000). *La petite enfance en Guinée et au Cap-Vert : efficacité des structures préscolaires*. Rapport pour la Banque mondiale. Banque mondiale, Washington.
- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 : Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015. Éducation Pour Tous 2000–2015 : Progrès et enjeux*. UNESCO, Paris.
- Van Damme, J., M. C. Opdenakker, G. van Landeghem, B. de Fraine, H. Pustjens et E. van de Gaer (2009). *Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement*. Dans Dumay, X. et V. Dupriez (Dir.), *L'efficacité dans l'enseignement*. De Boeck, Bruxelles.



ANNEXES



Liste des annexes

Annexe A. Exemples d'items du test PASEC2014	144
Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC2014 de début de scolarité	144
A1.1 Test de langue	144
A1.1.1 Niveau 4	144
A1.1.2 Niveau 3	145
A1.1.3 Niveau 2	146
A1.1.4 Niveau 1	147
A1.1.5 Sous le niveau 1	147
A1.2 Test de mathématiques	147
A1.2.1 Niveau 3	148
A1.2.2 Niveau 2	148
A1.2.3 Niveau 1	149
A1.2.4 Sous le niveau 1	150
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Performances des élèves dans quatre compétences clés »	151
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	151
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	151
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	152
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	152
Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC2014 de fin de scolarité	153
A2.1 Test de lecture	153
A2.1.1 Niveau 4	153
A2.1.2 Niveau 3	153
A2.1.3 Niveau 2	154
A2.1.4 Niveau 1	154
A2.1.5 Sous le niveau 1	154
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	154
A2.2 Test de mathématiques	157
A2.2.1 Niveau 3	157
A2.2.2 Niveau 2	157
A2.2.3 Niveau 1	158
A2.2.4 Sous le niveau 1	158
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	159
Annexe B. Données de l'enquête PASEC2014	161
Annexe B1. Données du chapitre 1	161
Tableau B1.1 : Echantillons « écoles » prévus et réalisés et taux de participation en début de scolarité	161
Tableau B1.2 : Echantillons « élèves » prévus et réalisés et taux de participation en début de scolarité	161
Tableau B1.3 : Echantillons « écoles » prévus et réalisés et taux de participation en fin de scolarité	162
Tableau B1.4 : Echantillons « élèves » prévus et réalisés et taux de participation en fin de scolarité	162
Annexe B2. Données du chapitre 2	163
Tableau B2.1 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2014 en langue en début de scolarité	163
Tableau B2.2 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques en début de scolarité	163
Tableau B2.3 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute	164
Tableau B2.4 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le nombre moyen de mots lus correctement en une minute	164

Tableau B2.5 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le dernier nombre atteint lors d'un comptage oral	165
Tableau B2.6 : Pourcentage de bonnes réponses à des additions et des soustractions pour les élèves de début de scolarité	165
Tableau B2.7 : Performances moyennes des élèves de début de scolarité en langue	166
Tableau B2.8 : Performances moyennes des élèves de début de scolarité en mathématiques	166
Tableau B2.9 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC.2014 en lecture en fin de scolarité	167
Tableau B2.10 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC.2014 en mathématiques en fin de scolarité	167
Tableau B2.11 : Performances moyennes des élèves de fin de scolarité en lecture	168
Tableau B2.12 : Performances moyennes des élèves de fin de scolarité en mathématiques	168
Tableau B2.13 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques en début de scolarité	169
Tableau B2.14 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques en fin de scolarité	169
Tableau B2.15 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC.2014 de langue-lecture et de mathématiques de début et de fin de scolarité	169

Annexe B3. Données du chapitre 3 170

Tableau B3.1 : Pourcentage de filles et performances des élèves en langue en début de scolarité	170
Tableau B3.2 : Pourcentage de filles et performances des élèves en mathématiques en début de scolarité	170
Tableau B3.3 : Pourcentage de filles et performances des élèves en lecture en fin de scolarité	171
Tableau B3.4 : Pourcentage de filles et performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité	171
Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou aucun parent sachant lire en début de scolarité	172
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou aucun parent sachant lire en fin de scolarité	172
Tableau B3.7 : Performances des élèves en langue en début de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents	173
Tableau B3.8 : Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents	173
Tableau B3.9 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents	174
Tableau B3.10 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents	174
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves possédant ou ne possédant pas de livres à la maison en début de scolarité	175
Tableau B3.12 : Performances des élèves en langue en début de scolarité en fonction de la présence de livres à la maison	175
Tableau B3.13 : Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité en fonction de la présence de livres à la maison	176
Tableau B3.14 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la quantité de livres disponibles à la maison	176
Tableau B3.15 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité selon la quantité de livres disponibles à la maison	177
Tableau B3.16 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité selon la quantité de livres disponibles à la maison	177
Tableau B3.17 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon les problèmes visuels	178
Tableau B3.18 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon les problèmes auditifs	178
Tableau B3.19 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité en fonction de leur participation aux travaux agricoles	179
Tableau B3.20 : Répartition des élèves de fin de scolarité en fonction de leur participation au petit commerce	179
Tableau B3.21 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de leur participation aux travaux agricoles	180
Tableau B3.22 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation aux travaux agricoles	180
Tableau B3.23 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de leur participation au petit commerce	181
Tableau B3.24 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation au petit commerce	181
Tableau B3.25 : Pourcentage et performances des élèves en langue en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire	182
Tableau B3.26 : Pourcentage et performances des élèves en mathématiques en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire	182
Tableau B3.27 : Pourcentage et performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire	183
Tableau B3.28 : Pourcentage et performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire	183
Tableau B3.29 : Ecart moyen de niveau socioéconomique entre les élèves qui ont fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas fréquenté	184
Tableau B3.30 : Pourcentage et performances des élèves en langue en début de scolarité ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire	184
Tableau B3.31 : Pourcentage et performances des élèves en mathématiques en début de scolarité ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire	185
Tableau B3.32 : Répartition des élèves de fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements	185
Tableau B3.33 : Performances et écarts de performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements	186
Tableau B3.34 : Performances et écarts de performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements	186
Tableau B3.35 : Lien entre les performances en langue et en mathématiques et l'âge des élèves en début de scolarité sous contrôle du redoublement	187
Tableau B3.36 : Lien entre les performances en lecture et en mathématiques et l'âge des élèves en fin de scolarité sous contrôle du redoublement	187

Annexe B4. Données du chapitre 4

188

Tableau B4.1 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en début de scolarité	188
Tableau B4.2 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques en fin de scolarité	188
Tableau B4.3 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en langue	189
Tableau B4.4 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en mathématiques	189
Tableau B4.5 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en lecture	190
Tableau B4.6 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en mathématiques	190
Tableau B4.7 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école publique, privée ou communautaire en début de scolarité	191
Tableau B4.8 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école publique, privée ou communautaire en fin de scolarité	191
Tableau B4.9 : Ecart de performances en langue entre les élèves du public et du privé en début de scolarité	192
Tableau B4.10 : Ecart de performances en mathématiques entre les élèves du public et du privé en début de scolarité	192
Tableau B4.11 : Ecart de performances en langue et en mathématiques entre les élèves du privé et public en début de scolarité sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire	193
Tableau B4.12 : Ecart de performances en lecture entre les élèves du public et du privé en fin de scolarité	193
Tableau B4.13 : Ecart de performances en mathématiques entre les élèves du public et du privé en fin de scolarité	194
Tableau B4.14 : Ecart de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves de fin de scolarité du public et du privé et sous contrôle de l'indice socioéconomique et de l'indice d'aménagement du territoire	194
Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves dans des classes à fonctionnement normal, multigrades, ou à double flux en début de scolarité	195
Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves dans des classes à fonctionnement normal, multigrades, ou à double flux en fin de scolarité	195
Tableau B4.17 : Ecart entre les scores des élèves en langue-lecture et mathématiques de classes multigrades et standards en début et fin de scolarité	196
Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves scolarisés dans des classes multigrades fréquentent une école située en zone urbaine ou rurale	196
Tableau B4.19 : Ecart entre les scores des élèves en langue et mathématiques des classes à double flux et standards en début et fin de scolarité	197
Tableau B4.20 : Nombre moyen d'élèves par classe dans l'échantillon de l'évaluation PASEC.2014 en début et fin de scolarité	197
Tableau B4.21 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe en début de scolarité	198
Tableau B4.22 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe en fin de scolarité	198
Tableau B4.23 : Pourcentage d'élèves se trouvant dans une école disposant d'une bibliothèque en fin de scolarité	199
Tableau B4.24 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en langue en début de scolarité	199
Tableau B4.25 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en mathématiques en début de scolarité	200
Tableau B4.26 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en lecture en fin de scolarité	200
Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en mathématiques en fin de scolarité	201
Tableau B4.28 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école sans latrines ni toilettes en fin de scolarité	201
Tableau B4.29 : Pourcentage d'élèves se trouvant dans une école disposant de matériel de premiers soins en fin de scolarité	202
Tableau B4.30 : Pourcentage d'élèves ayant subi différents tests ou actes médicaux en fin de scolarité	202
Tableau B4.31 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure des écoles en fin de scolarité	203
Tableau B4.32 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture	203
Tableau B4.33 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques	204
Tableau B4.34 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe de début de scolarité	204
Tableau B4.35 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Langue	205
Tableau B4.36 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Mathématiques	205
Tableau B4.37 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe de fin de scolarité	206
Tableau B4.38 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture	206
Tableau B4.39 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques	207
Tableau B4.40 : Performances et écarts de scores en langue suivant le nombre de manuels de lecture disponibles dans la classe en début de scolarité	207
Tableau B4.41 : Performances et écarts de scores en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en début de scolarité	208
Tableau B4.42 : Performances et écarts de scores en lecture suivant le nombre de manuels de lecture disponibles dans la classe en fin de scolarité	208

Tableau B4.43 : Performances et écarts de scores en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en fin de scolarité	209
Tableau B4.44 : Relation linéaire des performances sur la taille de la classe en début de scolarité	209
Tableau B4.45 : Relation linéaire des performances sur la taille de la classe en fin de scolarité	210
Tableau B4.46 : Relation quadratique des performances sur la taille de la classe en début de scolarité	210
Tableau B4.47 : Relation quadratique des performances sur la taille de la classe en fin de scolarité	211
Tableau B4.48 : Pourcentage d'élèves selon que la classe soit tenue par un homme et que l'école soit gérée par un homme en début et fin de scolarité	211
Tableau B4.49 : Pourcentage d'élèves en début de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant	212
Tableau B4.50 : Pourcentage d'élèves en fin de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant	212
Tableau B4.51 : Pourcentage d'élèves en fin de scolarité selon l'ancienneté du directeur	213
Tableau B4.52 : Ancienneté moyenne du directeur en tant qu'enseignant et pourcentage d'élèves en fin de scolarité selon l'ancienneté du directeur en tant qu'enseignant	213
Tableau B4.53 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le niveau académique de l'enseignant	214
Tableau B4.54 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon le niveau académique de l'enseignant	214
Tableau B4.55 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon le niveau académique du directeur	215
Tableau B4.56 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la formation professionnelle de l'enseignant	215
Tableau B4.57 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la formation professionnelle de l'enseignant	216
Tableau B4.58 : Répartition des élèves de début et fin de scolarité selon le fait l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle mais a suivi une formation complémentaire	216
Tableau B4.59 : Répartition des élèves de début et fin de scolarité selon le fait l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle et en fonction de son niveau académique	217
Tableau B4.60 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la formation professionnelle du directeur	217
Tableau B4.61 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la formation continue de l'enseignant	218
Tableau B4.62 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la formation continue de l'enseignant	218
Tableau B4.63 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon le harcèlement du maître	219
Tableau B4.64 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon le harcèlement du maître	219
Tableau B4.65 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception du niveau de salaire de l'enseignant	220
Tableau B4.66 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception du niveau de salaire de l'enseignant	220
Tableau B4.67 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la régularité des paiements des salaires de l'enseignant	221
Tableau B4.68 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la régularité des paiements des salaires de l'enseignant	221
Tableau B4.69 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les programmes scolaires	222
Tableau B4.70 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les programmes scolaires	222
Tableau B4.71 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de l'école	223
Tableau B4.72 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de l'école	223
Tableau B4.73 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de la classe	224
Tableau B4.74 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de la classe	224
Tableau B4.75 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la disponibilité des fournitures scolaires	225
Tableau B4.76 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la disponibilité des fournitures scolaires	225
Tableau B4.77 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité de la gestion de l'école	226
Tableau B4.78 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité de la gestion de l'école	226
Tableau B4.79 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec ses collègues	227
Tableau B4.80 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec ses collègues	227
Tableau B4.81 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec la communauté	228
Tableau B4.82 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec la communauté	228
Tableau B4.83 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les opportunités de promotions	229
Tableau B4.84 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les opportunités de promotions	229
Tableau B4.85 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les opportunités de formation	230
Tableau B4.86 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les opportunités de formation	230

Annexe C. Liste des acteurs ayant contribué à la réalisation des différents travaux de l'évaluation PASEC 2014 231

Annexe A

Exemples d'items du test PASEC 2014

Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC 2014 de début de scolarité

A1.1 Test de langue

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC 2014 de langue accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

Tableau A1-1 : Description du test PASEC 2014 de langue de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées

Niveaux	Domaines en langue	Compétences
Niveau 4	Compréhension de l'écrit	Comprendre un texte
	Décodage et compréhension de l'écrit	Lire et comprendre des phrases
Niveau 3	Compréhension de l'écrit	Décoder le sens des mots
	Décodage	Reconnaître des mots inventés
	Compréhension de l'oral	Comprendre un texte
Niveau 2	Décodage	Reconnaître des syllabes
	Compréhension de l'oral	Reconnaître des familles de mots
Niveau 1	Compréhension de l'oral	Reconnaître du vocabulaire
	Compréhension de l'oral	Comprendre du vocabulaire

A1.1.1 Niveau 4

Le lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 4

Lire et comprendre des phrases

Pour répondre à des questions de l'exercice « Lire et comprendre des phrases » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève est en mesure de lire correctement une phrase simple sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum, puis de répondre oralement à une question de compréhension explicite posée oralement après la lecture de la phrase sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum.

Dans cet exercice, la qualité de la lecture est corrigée ainsi que la réponse à la question de compréhension. Chacune de ces dimensions suit un barème unique de correction sur le modèle correct/incorrect. Les élèves qui n'ont pas lu toute la phrase après 15 secondes, qui changent la lettre d'un mot ou qui changent un mot dans la phrase sont considérés comme ne sachant pas lire la phrase. Les élèves qui font des erreurs de prononciation, qui hésitent, qui lisent lentement et qui décodent en lisant sont considérés comme sachant lire la phrase s'ils sont en mesure de la lire en 15 secondes. Les lecteurs les plus lents, qui ont des difficultés pour décoder et n'ont pas automatisé la lecture des mots familiers, auront de grandes difficultés pour lire la phrase en moins de 15 secondes. Ce type de question est classée dans le domaine « décodage ».

La marchande vend des tomates

Après avoir lu la phrase, l'élève doit répondre oralement à une question de compréhension, « Que vend la marchande ? ». Cette question est posée oralement par l'administrateur de test. L'élève peut relire la phrase, en partie ou en totalité, pour rechercher des indices et retrouver l'information. Il dispose de 15 secondes maximum. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le sujet et le verbe sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (des) tomates ». Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Comprendre un texte

Pour répondre oralement aux questions de l'exercice, « Comprendre un texte », pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit lire le texte silencieusement ou à haute voix, comprendre une question posée oralement, puis répondre à cette question en recherchant une information explicite dans le texte. Dans cet exercice, la qualité de la lecture n'est pas corrigée, seules les réponses aux questions de compréhension sont évaluées. L'élève a le temps de relire les questions et la partie du texte qui concerne la question, s'il le souhaite. Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Le papa de ton ami est boulanger. Tous les matins, il se lève à 4 heures pour travailler. Et à 8 heures, la maman de ton ami va vendre le pain au village.

1. Quel est le métier du papa de ton meilleur ami?
2. A quelle heure se lève le boulanger?
3. Où va-t-on vendre le pain?
4. Qui va vendre le pain?

Par exemple, pour répondre à la question 3 « Où va-t-on vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question et/ou rechercher dans le texte la partie qui concerne le lieu de vente du pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe est repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (au) village ».

Par exemple, pour répondre à la question 4, « Qui va vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question et/ou rechercher dans le texte la partie qui concerne la personne qui va vendre le pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le sujet sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (la) femme (du) boulanger » ou « (la) maman » ou « (la) maman de mon (meilleur) ami ».

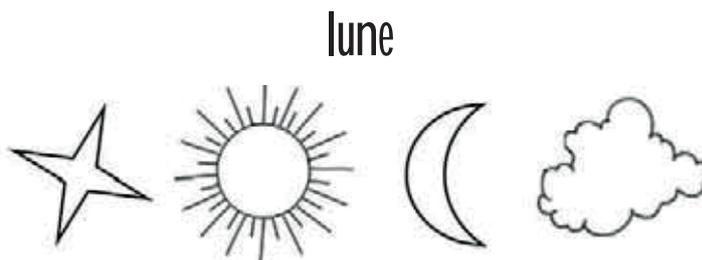
A1.1.2 Niveau 3

L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 3

Décoder le sens des mots

L'élève est capable, en 15 secondes maximum, d'établir une correspondance graphophonétique pour accéder au sens d'un mot familier isolé. Il doit ensuite montrer, parmi une série d'images d'un même champ lexical, celle qui correspond au sens du mot.



Dans cet exemple, l'élève doit lire ou trouver des indices graphiques dans le mot « lune » pour déterminer l'image qui correspond au mot. Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Reconnaître des mots inventés

Pour répondre aux questions de cet exercice, l'élève est capable, en 15 secondes au maximum, de déchiffrer des mots inventés (pseudos-mots) parmi une série de 4 mots écrits.

vor von rov vur

Il s'agit ici de reconnaître le pseudo-mot donné à l'oral par l'administrateur de test. La réussite des élèves à cet exercice témoigne de leur capacité à mobiliser les processus d'assemblage pour lire de nouveaux mots. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

Comprendre un texte à l'oral

Pour répondre, l'élève est en mesure de répondre oralement à des questions explicites de compréhension sur un texte court et simple qui lui est lu deux fois par l'administrateur de test. Les questions sont posées à la suite du texte.

**« Une jeune fille et son petit frère montent dans un arbre pour jouer.
Tout à coup, le garçon tombe de l'arbre. Sa sœur va chercher de l'aide.
Alors, une infirmière vient le soigner. »**

- 1. Qui est tombé de l'arbre?**
- 2. Qui va chercher de l'aide?**
- 3. Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant?**

Par exemple, pour répondre à la question 1, « Qui est tombé de l'arbre ? », en 15 secondes maximum, l'élève doit faire appel à sa mémoire pour retrouver une information explicite dans le message donné à l'oral. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le complément sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (petit) garçon », « (petit) frère », « enfant ». Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral ».

A1.1.3 Niveau 2

L'émergence du lecteur : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 2

Reconnaître des syllabes

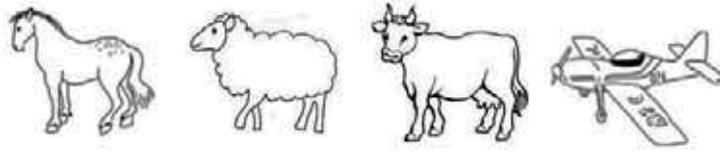
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

Pantalon

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève est capable de dénombrer les 3 syllabes du mot « pantalon », en 5 secondes maximum. L'élève tape dans ses mains pour matérialiser le nombre de syllabes dans le mot lu par l'administrateur de test. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

Reconnaître des familles de mots

L'élève est en mesure de montrer, en 5 secondes maximum, l'intrus parmi des images dont le nom est donné oralement par l'administrateur de test.



Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et mesurent les dimensions sémantiques.

A1.1.4 Niveau 1

L'éveil du lecteur : premiers contacts avec le langage oral et écrit

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 1

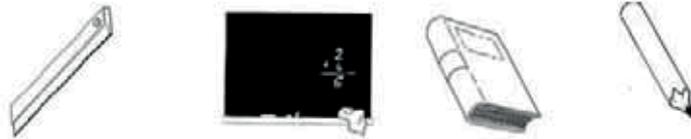
Reconnaître du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en 5 secondes maximum.

Par exemple, l'élève doit montrer une de ses mains suite à la question « Montre-moi ta main ».

Comprendre du vocabulaire

L'élève doit montrer, parmi une série de 4 images d'un même champ lexical, celle qui correspond à un mot donné à l'oral (en 5 secondes au maximum).



Dans cet exemple, l'élève doit montrer l'image qui correspond à la question « Montre-moi le livre ».

Dans ces deux exemples, les questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et permettent aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire de la vie quotidienne.

A1.1.5 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

A1.2 Test de mathématiques

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

Tableau A1-2 : Description du test PASEC2014 de mathématiques de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées

Niveaux	Domaines en mathématiques	Compétences
Niveau 3	Numération	Additionner deux nombres dont la somme est supérieure à 50
	Décodage et compréhension de l'écrit	Résoudre un problème statique avec deux nombres inférieurs à 20
Niveau 2	Numération	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20
	Numération	Résoudre un problème dynamique avec deux nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en deux dimensions
Niveau 1	Numération	Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10
	Numération	Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20
	Numération	Ordonner des nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Apprécier et classer des grandeurs d'objets

A1.2.1 Niveau 3

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 3

Additionner deux nombres dont la somme est supérieure à 50

Pour répondre à la question « Additionner deux nombres dont la somme est supérieur à 50 » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver le bon résultat de l'addition « $39 + 26$ » en 2 minutes maximum à l'aide d'un brouillon et/ou d'une ardoise.

$$39+26 =$$

L'élève doit utiliser une démarche adéquate pour trouver le bon résultat dans le temps imparti. Il peut, par exemple, tout compter avec ces doigts ou en symbolisant des bâtonnets, partir du plus grand nombre 39 pour lui ajouter 26 unités, poser l'addition avec une retenue ou prélever 1 à 26 pour l'ajouter à 39 puis ajouter 25 à 40. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Résoudre un problème statique avec deux nombres inférieurs à 20

Pour répondre à la question « Résoudre un problème statique avec deux nombres inférieurs à 20 » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement et/ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en une minute maximum. Ce problème mobilise l'addition de deux nombres dont la somme est inférieure à 20.

Il y a une classe de 15 élèves avec des filles et des garçons.

8 élèves dans la classe sont des filles.

Combien y a-t-il de garçons dans la classe?

Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) portant sur la recherche d'un terme initial (connaissant le tout et une des parties, quelle est la valeur de l'autre partie ?) et pouvant être résolu soit par une addition à trou (partie 1 + ? partie 2 ? = tout), soit par une soustraction (tout - partie 1 = ? partie 2 ?). Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 2**Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20**

Pour répondre à la question « Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20 » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit observer une suite logique de nombres 17 ___ 19 avec un trou pour trouver le nombre qui manque (18) entre les deux.

17 _ 19

La question permet de mesurer la familiarité des élèves avec les nombres et leur compréhension de la chaîne numérique. Cette question est classée dans le domaine « arithmétique ».

Résoudre un problème dynamique avec deux nombres inférieurs à 20

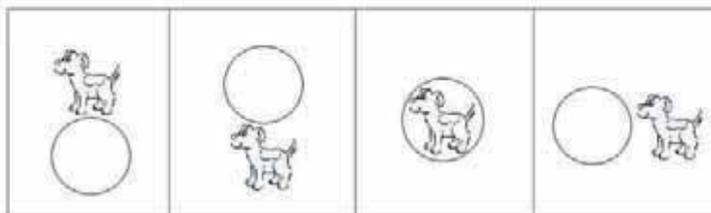
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement et/ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en une minute maximum. Ce problème mobilise l'addition de deux nombres dont la somme est inférieure à 20.

**Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.
Combien Pierre a-t-il de crayons maintenant?**

Il s'agit d'un problème dynamique (de type transformation) portant sur la recherche du terme final. Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) qui se résout par une addition des deux termes du problème. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en deux dimensions

L'élève doit montrer l'image du chien qui est sur le cercle sous une contrainte de temps maximal de 5 secondes. Il doit identifier la bonne réponse parmi quatre croquis présentant chacun un chien et un cercle dans des dispositions spatiales différentes.



La connaissance des positions des objets comme « au-dessus de », « au milieu de », « à côté de », etc., sont indispensables pour pouvoir acquérir des connaissances plus approfondies en géométrie. Cette question est classifiée dans le domaine de contenu « géométrie, espace et mesure ».

Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau 1

Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

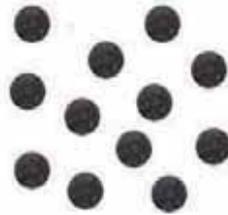
Pour répondre à la question « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum), le panier contenant le plus de ballons parmi quatre paniers portant des quantités différentes de ballons.



La question renvoie à la notion de représentation des quantités. L'élève doit regarder plusieurs collections d'objets de faible quantité dont la différence est visible et significative au premier coup d'œil. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (plus grand et plus petit).

Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20

L'élève doit identifier la somme totale d'une collection d'objets de même taille et de même couleur en répondant à la question « Combien y a-t-il de ronds ? ». L'élève doit compter une collection de 12 ronds sous une contrainte de temps de 30 secondes maximum.



Cette question renvoie à la notion de cardinalité : identifier que le dernier élément correspondant à la somme des objets. Cette question du domaine « arithmétique », invite les élèves à mobiliser simultanément leurs capacités de comptage, de mémorisation et de pointage.

Ordonner des nombres inférieurs à 20

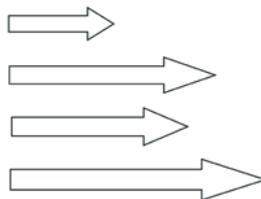
Pour répondre à la question « Ordonner des nombres inférieurs à 20 » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de quatre nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour répondre correctement à la question « Montre-moi le plus petit nombre », l'élève doit identifier les nombres écrits et les ranger les uns par rapport aux autres en ordre croissant ou décroissant.

8 4 15 17

Cette question renvoie à la construction du concept de nombre comme moyen de comparaison des grandeurs. Cette question, du domaine « arithmétique », invite les élèves à mobiliser simultanément leurs connaissances sur les nombres et leurs propriétés.

Apprécier et classer des grandeurs d'objets

L'élève doit répondre correctement à la question « montre-moi la plus grande flèche » en montrant la plus longue parmi une série de 4 flèches de différentes tailles, en 5 secondes maximum. Pour cela, l'élève doit comprendre la notion de mesure « plus grand » puis apprécier et classer les flèches les unes par rapport aux autres.



Cette question du domaine « géométrie, espace et mesure » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (plus grand et plus petit).

A1.2.4 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Annexe A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Performances des élèves dans quatre compétences clés »

A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le son ou le nom du plus grand nombre de lettres possible dans l'alphabet en une minute. Les lettres sont disposées aléatoirement sur une grille. Le temps de lecture des lettres est mesuré avec un minuteur, les élèves bloqués sur une lettre sont invités à poursuivre à la lettre suivante après cinq secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité. L'exercice comprend deux exemples pour s'assurer que tous les élèves comprennent le sens de l'exercice.

Exemple : a r				
e	s	a	i	t
n	r	u	l	o
d	c	p	m	v
q	f	b	g	h
j	x	y	z	w
k				

A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le plus de mots isolés et irréguliers en une minute. Les mots sont disposés sur une grille de 40 mots selon leur fréquence d'apparition dans quelques manuels scolaires de primaire et se basent également sur la base de données MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles, Colé, 2004). Le temps de lecture des mots est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur un mot sont invités à poursuivre au mot suivant après cinq secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité.

Exemple : ta les école				
tu	un	de	le	il
une	elle	du	est	son
par	ma	ami	mère	dans
sur	petit	mardi	vélo	bébé
pour	lire	poisson	nous	avoir
chat	grand	voir	verbe	dire
aller	gros	matin	trois	monde
maison	jouer	soir	père	enfant

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

L'administrateur demande à l'élève de compter à partir de un jusqu'au plus grand nombre possible, c'est-à-dire jusqu'au moment où il fera une première erreur, aura une hésitation (plus de 5 secondes sur un nombre) ou jusqu'à ce que les deux minutes soient écoulées. Le temps de comptage est mesuré avec un minuteur. L'administrateur enregistre le dernier nombre lu correctement ou après 2 minutes. L'élève est mis en confiance en début d'exercice, l'administrateur compte oralement avec lui jusqu'à 3.

A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

L'administrateur de test demande à l'élève de résoudre 6 opérations : 3 additions et 3 soustractions. Chaque opération est soumise à l'élève à l'oral et à l'écrit et dévoilée au fur et à mesure par l'administrateur. L'administrateur montre au fur et à mesure chaque opération sur une feuille et la lit en même temps. L'ordre de succession des opérations suit un niveau de difficulté progressif. L'élève dispose d'une minute maximum pour les opérations simples (de résultat inférieur à 20) et deux minutes maximum pour chaque opération complexe (résultat au-dessus de 20). Si l'élève dépasse le temps imparti pour donner sa réponse, l'administrateur passe à l'opération suivante en comptabilisant une mauvaise réponse à l'opération. L'élève peut utiliser une ardoise ou une feuille sur cet exercice comme en situation de classe.

$8 + 5 =$
$13 - 7 =$
$14 + 23 =$
$39 + 26 =$
$34 - 11 =$
$50 - 18 =$

Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC2014 de fin de scolarité

A.2. 1 Test de lecture

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

Tableau A2-1 : Description du test PASEC2014 de langue de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées

Niveaux	Nom du texte	Processus cognitif	Format du texte	Question
Niveau 4	Un drôle de rêve	Interpréter et combiner des informations	Texte narratif long	Question 5
	Les déchets	Interpréter et combiner des informations	Document	Question 1
Niveau 3	La météo	Extraire des informations explicites	Document	Question 1
	Le vaccin	Interpréter et combiner des informations	Texte narratif court	Question 5
Niveau 2	Le vaccin	Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 2
	Le vaccin	Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 4
	Un drôle de rêve	Extraire des informations explicites	Texte narratif long	Question 1
Niveau 1	Le pied	Décoder et reconnaître une information	Mot isolé	Question 1

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

A2.1.1 Niveau 4

Lorsqu'ils lisent des textes littéraires, les élèves de ce niveau sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, d'élaborer le sens implicite d'un récit et d'interpréter les sentiments d'un personnage. Pour répondre à la question 5 du texte « Drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A2.1 pour illustrer ce niveau, l'élève doit avoir intégré les différentes étapes du récit et il doit s'appuyer sur ses expériences et ses connaissances antérieures pour interpréter les sentiments du personnage et combiner des informations. Cette question est classée dans le processus cognitif « interpréter et combiner des informations » et porte sur un texte narratif long.

Lorsqu'ils lisent des textes informatifs et des documents, les élèves de ce niveau sont capables de mettre en lien des informations et de comparer les données (tableau, affiche publicitaire...) pour les utiliser. Pour répondre à la question 1 du document « Les déchets » pris en exemple dans le tableau A2.1 pour illustrer ce niveau, l'élève doit mettre en relation des intitulés des deux colonnes du tableau (durée de vie et types de déchet). Cette question est classée dans le processus cognitif « interpréter et combiner des informations » puisque la tâche impose à l'élève d'établir un lien qui n'est pas direct entre la durée et l'ordre chronologique. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

A2.1.2 Niveau 3

Pour répondre à la question 1 du document « La météo » pris en exemple dans le tableau A2.1 pour illustrer ce niveau, l'élève doit mettre en relation des éléments explicites présents dans différentes parties du document (la caractéristique du vent « violent » avec le jour de la semaine). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque les informations à combiner sont clairement identifiables dans le document. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

Pour répondre à la question 5 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A2.1 pour illustrer ce niveau, l'élève doit inférer l'identité du narrateur en intégrant l'information contenue dans la phrase précédente. Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche à réaliser est une inférence anaphorique l'élève doit identifier la référence d'un pronom. La situation porte sur un texte narratif court.

A2.1.3 Niveau 2

Pour répondre à la question 4 du texte « Le vaccin » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit prélever la réponse directement dans le texte. L'élève est par ailleurs guidé par la présence du terme « piqué » dans l'amorce, qui lui permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 2 du texte « Le vaccin » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit identifier la réponse dans le texte mais de manière paraphrasée. Le sujet de la question (les enfants) renvoie à un synonyme dans le texte (les élèves). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 1 du texte « Le drôle de rêve » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit prélever la réponse directement dans la première phrase du texte. L'élève est par ailleurs guidé par la présence du terme « rencontrent » dans l'amorce, qui lui permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif long.

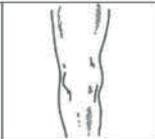
A2.1.4 Niveau 1

Pour répondre à la question 1 du texte « Le pied » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit appairer un mot écrit à l'image qui lui correspond. La question demande à l'élève d'identifier parmi plusieurs images du corps humain celle qui correspond au mot « pied ».

A2.1.5 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau I.

A2.1.6 Exemples d'items de lecture

Coche la case où tu vois un <u>pied</u>.				Niveau 1
				
A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>	

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Un drôle de rêve

- 1 Trois voleurs rencontrent un jour un paysan monté sur un âne et
2 tirant une chèvre au bout d'une corde. Le premier fait alors le pari de
3 dérober à l'homme sa chèvre, le deuxième parie qu'il lui prendra l'âne, et
4 le troisième qu'il le dépouillera même de ses habits.
- 5 Le premier voleur s'approche doucement, attache à la queue de l'âne la
6 clochette qui était suspendue au cou de la chèvre, et fuit avec celle-ci. Le
7 paysan, s'étant aperçu du vol, rencontre le deuxième voleur et lui
8 demande s'il n'a pas vu quelqu'un s'enfuyant avec une chèvre.
- 9 - Si, dit le voleur. Il est parti par là. Dépêche-toi, tu peux le rejoindre. Si
10 tu veux, je garderai ton âne pendant ce temps-là.
- 11 Le pauvre paysan court dans la fausse direction et, quand il revient,
12 l'homme et l'âne ont évidemment disparu. Il arrive en gémissant devant
13 un puits au bord duquel un homme gémit aussi. Cet homme est le
14 troisième voleur. Il se plaint au paysan :
- 15 - J'ai laissé tomber au fond de ce puits une caisse pleine d'argent. Je ne
16 sais comment la rattraper car je ne suis pas très adroit et j'ai peur de
17 l'eau.
- 18 - Qu'à cela ne tienne ! dit le paysan, qui est très serviable. Moi, je peux te
19 la retrouver.
- 20 - Si tu le fais, peut-être que je te donnerai une partie de l'argent qu'elle
21 contient, dit le voleur.
- 22 Le paysan se déshabille donc et descend dans le puits. Il n'y trouve
23 aucune caisse mais, quand il remonte, le voleur a disparu avec ses
24 vêtements.
- 25 Je me suis réveillé tout en sueur, heureusement que ce n'était qu'un
26 rêve !

1. Les voleurs rencontrent...

- A. un marchand
B. un gardien
C. un écolier
D. un paysan

Niveau 2

4. Comment le deuxième voleur a-t-il pris l'âne ?

- A. en mettant de l'argent dans un puits
B. en s'enfuyant avec la chèvre
C. en laissant tomber une caisse pleine d'argent
D. en indiquant une mauvaise direction

Niveau 4

2. Que veut voler le troisième voleur ?

- A. l'argent
B. la chèvre
C. l'âne
D. les habits

Niveau 4

5. L'histoire dit « Il arrive en gémissant devant un puits... » à la ligne 12.
Comment le paysan se sent-t-il à ce moment de l'histoire ?

- A. il est désespéré
B. il a soif
C. il est nerveux
D. il a sommeil

Niveau 4

3. Qui parle aux lignes 9 et 10 ?

- A. le paysan
B. le premier voleur
C. le deuxième voleur
D. le troisième voleur

Niveau 4

6. D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...

- A. vraie
B. sans fin
C. drôle
D. immorale

Niveau 4

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Aujourd'hui, nous avons vu une infirmière. Elle a vacciné tous les élèves et la maîtresse contre la fièvre jaune. L'infirmière m'a piqué le bras aussi fort qu'un moustique.

1. Qui est venu aujourd'hui à l'école ?

- A. une maîtresse
 B. une marchande
 C. une infirmière
 D. un moustique

Niveau 2

2. Les enfants ont été vaccinés contre ...

- A. la fièvre jaune
 B. les moustiques
 C. la grippe
 D. la rougeole

Niveau 2

3. Où a eu lieu la vaccination ?

- A. au marché
 B. à l'école
 C. au dispensaire
 D. à la maison

Niveau 2

4. J'ai été piqué sur ...

- A. la tête
 B. la jambe
 C. le pied
 D. le bras

Niveau 2

5. Qui parle dans le texte ?

- A. un docteur
 B. un élève
 C. une infirmière
 D. une maîtresse

Niveau 3

Lis le texte et regarde le tableau puis réponds aux questions qui suivent.

La terre n'est pas une poubelle !

- Lorsqu'on abandonne des déchets dans la nature, on risque de polluer notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années pour disparaître.
- La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchis aux conséquences !

Durée de décomposition des déchets dans la nature	Types de déchets
3 mois	Papier
6 mois	Pelure de fruit
1 an	Journal
2 ans	Filtre de cigarette
5 ans	Chewing-gum
de 10 ans à 100 ans	Canette
de 100 ans à 1000 ans	Plastique
1000 ans	Polystyrène
4000 ans	Verre

1. D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?

- A. le papier
 B. le verre
 C. le plastique
 D. le chewing-gum

Niveau 4

2. Si je jette aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?

- A. dans 3 mois
 B. dans 6 ans
 C. dans 10 ans
 D. dans 100 ans

Niveau 3

Voici l'extrait d'un journal

Lis les informations dans le tableau et réponds aux questions qui suivent.

Lundi 8 mars	Mardi 9 mars	Mercredi 10 mars	Jeudi 11 mars	Vendredi 12 mars	Samedi 13 mars	Dimanche 14 mars
Température						
Ensoleillement						
Vent						
Nul	Nul	Léger	Faible	Fort	Très Fort	Violent

1. Durant cette période, quel jour le vent a-t-il été violent ?

- A. aucun jour
 B. chaque jour
 C. mardi 9
 D. dimanche 14

Niveau 3

2. Dans quelle rubrique trouve-t-on ces informations dans le journal ?

- A. Faits divers
 B. Pronostics de football
 C. Les prévisions météo
 D. Les programmes TV

Niveau 4

A2.2 Test de mathématiques

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droit.

Tableau A2.2 : *Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de mathématiques de l'évaluation PASEC2014*

Niveaux	Nom de l'exercice	Domaine des mathématiques	Processus cognitif
Niveau 3	Les pirates	Numération	Appliquer
	Multiplier par 3	Numération	Raisonner
	La largeur du rectangle	Mesure	Appliquer
Niveau 2	La cour d'école	Numération	Appliquer
	Nombre de filles	Numération	Appliquer
	Conversion masse	Mesure	Appliquer
	Conversion volume	Mesure	Connaître
	Le cosmonaute	Mesure	Raisonner
	Le rectangle ABCD	Géométrie	Connaître
Niveau 1	La soustraction	Numération	Connaître
	Apprécier les unités de longueur	Mesure	Connaître
	Les coordonnées des points	Géométrie	Connaître

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

A2.2.1 Niveau 3

En arithmétique, les élèves sont capables de résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Pour répondre à la question « Les pirates » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit réaliser une opération d'addition puis de soustraction de fractions avec des dénominateurs différents. L'exercice invite l'élève à déterminer la part d'un troisième pirate dans le partage d'un trésor après lui avoir fourni les deux fractions correspondant aux parts des deux premiers pirates. Cette question est classée dans le domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

Pour répondre à la question « Multiplier par 3 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver un nombre qui, multiplié par trois et additionné à 100, serait égal à 790. Cette question implique un raisonnement de nature pré-algébrique puisque l'élève est conduit à réfléchir à partir d'une quantité inconnue. Cette question est classée dans le domaine de contenu « Numération » et dans le processus cognitif « raisonner », puisque la démarche est abstraite et inhabituelle pour des élèves en fin de scolarité primaire.

Dans le domaine de la mesure, les élèves peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Ils peuvent aussi repérer des données sur un plan pour calculer une distance tout en respectant les contraintes données dans l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes. Pour répondre à la question « La largeur du rectangle » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève, connaissant l'aire et la longueur de la figure, doit trouver la largeur d'un rectangle. Pour répondre à cet item, il doit s'appuyer sur la formule du calcul de l'aire d'un rectangle pour déduire le calcul de la largeur. Cette question est classée dans le domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

A2.2.2 Niveau 2

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux, soit au niveau des données fournies, soit au niveau de la solution obtenue. Ils peuvent aussi résoudre des problèmes arithmétiques courants en analysant un énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. À ce niveau, les élèves sont également en mesure de compléter des suites logiques impliquant des nombres décimaux ou des fractions. Pour répondre à la question « La cour de l'école » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit définir le nombre de groupes de 26 élèves qu'un maître peut constituer à partir d'un effectif de 136 élèves en réalisant une division avec retenue au-dessus de la centaine à partir de nombres fournis dans l'énoncé.

Cette question est classée dans le domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Le nombre de filles » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit prélever des nombres pour les additionner à partir d'un tableau à double entrée. Cette question est classée dans le domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure sur une horloge à affichage numérique ou sur une horloge à aiguilles. Ils peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure en disposant ou non d'un tableau de conversion. À ce niveau, ils sont également en mesure de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des jours, des heures et des minutes et des longueurs.

Pour répondre à la question « Conversion de masse » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit convertir 3000 grammes en kilogrammes à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Conversion de volume » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit convertir 15 hectolitres en litres à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Le cosmonaute » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit calculer le temps écoulé par un astronaute au cours d'un voyage dans l'espace à travers des opérations arithmétiques puis de conversion relatives à des heures et des jours. Cette question est classée dans le domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque l'élève doit trouver la démarche adéquate à partir d'un énoncé écrit avant de réaliser plusieurs étapes de calcul.

En géométrie, les élèves sont capables de reconnaître le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables de ces figures (comme la diagonale ou la médiane par exemple). Pour répondre à la question « Le rectangle ABCD » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit connaître les caractéristiques d'une droite diagonale dans un rectangle. Cette question est classée dans le domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître » puisque l'élève est sollicité exclusivement sur des connaissances factuelles.

A2.2.3 Niveau 1

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer les quatre opérations de base face à des questions impliquant des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue, posé sous cette forme ou non. Pour répondre à la question « La soustraction » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver le résultat d'une soustraction avec retenue au-dessus de la centaine déjà posée. Cette question est classée dans le domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « connaître » puisque l'élève est sollicité sur une démarche considérée comme élémentaire et acquise pour des élèves en fin de scolarité primaire.

En mesure, les élèves sont en mesure de reconnaître les unités de mesure de base. Pour répondre à la question « Apprécier les unités de longueur » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver l'unité de mesure qui correspond à la longueur parmi le mètre, le kilogramme, le litre et l'heure. Cette question est classée dans le domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « connaître ».

En géométrie, les élèves sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant des coordonnées dans un graphique. Pour répondre à la question « Les coordonnées des points » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver la position d'un cercle dans un graphique quadrillé en définissant ses coordonnées en abscisse de A à G et en ordonnée de 1 à 5. Cette question est classée dans le domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître ».

A2.2.4 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficultés sur les connaissances et compétences du niveau 1.

A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau 1

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

A. 1053
 B. 1055
 C. 1165
 D. 2951

Quelle unité utilises-tu pour mesurer la longueur de la salle de classe ?

A. le mètre
 B. le kilogramme
 C. le litre
 D. l'heure

Voici un graphique :

Quelle est la position du cercle ?

A. (B ; 1)
 B. (C ; 1)
 C. (G ; 3)
 D. (F ; 3)

Niveau 2

Dans la cour de l'école, il y a 130 élèves. Le maître veut mettre les élèves en groupes de 26 élèves. Combien de groupes peut-il former ?

A. 3 groupes
 B. 4 groupes
 C. 5 groupes
 D. 6 groupes

Le tableau suivant donne le nombre de filles et de garçons dans les classes d'une école :

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
filles	16	15	18	16	20	18
garçons	20	18	15	12	16	14

Quel est le nombre total de filles de CP1 et CP2 ?

A. 15 C. 31
 B. 16 D. 38

Convertis 15 hectolitres en litres.

A. 0,15 l
 B. 150 l
 C. 1500 l
 D. 15000 l

Un cosmonaute part de la Terre le 15 janvier 2012 à 7 heures du matin. Il revient sur terre le 23 janvier 2012 à 20 heures. Combien de temps a-t-il passé dans l'espace ?

A. 7 jours et 20 heures
 B. 7 jours et 27 heures
 C. 8 jours et 13 heures
 D. 8 jours et 14 heures

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

A. 3 kg
 B. 30 kg
 C. 300 kg
 D. 30000 kg

kg	hg	dag	g

Voici un rectangle ABCD :

On a tracé trois lignes : DB, EF, GH.

Dans le rectangle ABCD, la ligne DB est.....

A. une médiane
 B. une diagonale
 C. un diamètre
 D. un côté

Trois pirates se partagent un trésor. Le premier pirate reçoit $\frac{1}{2}$ du trésor.
Le second pirate reçoit $\frac{1}{3}$ du trésor.

Que reçoit le troisième pirate ?

- A. $\frac{1}{6}$ C. $\frac{3}{4}$
 B. $\frac{2}{6}$ D. $\frac{4}{6}$

La longueur d'un rectangle est de 50 m, sa surface est de 500 m².

Quelle est la largeur du rectangle ?

- A. 10 m
 B. 50 m
 C. 450 m
 D. 550 m

On multiplie un nombre par 3, on ajoute 100 et on obtient 790.

Quel est ce nombre ?

- A. 230
 B. 330
 C. 687
 D. 690

Annexe B

Données de l'enquête PASEC 2014

Annexe B1. Données du chapitre 1

Tableau B1.1 : Echantillons « écoles » prévus et réalisés et taux de participation en début de scolarité

	Echantillon prévu	Echantillon réalisé	Taux de participation pondéré sans écoles de remplacement	Taux de participation pondéré sans écoles de remplacement	Taux de participation non pondéré avec écoles de remplacement	Taux de participation pondéré avec écoles de remplacement
Bénin	90	80	88,9%	90,3%	88,9%	90,3%
Burkina Faso	100	100	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Burundi	90	90	98,9%	100,0%	100,0%	100,0%
Cameroun	140	134	95,8%	98,5%	95,8%	98,5%
Congo	90	90	91,1%	92,0%	100,0%	100,0%
Côte d'Ivoire	90	88	97,8%	99,4%	97,8%	99,4%
Niger	90	86	93,3%	95,2%	95,6%	95,6%
Sénégal	90	83	92,2%	95,6%	92,2%	95,6%
Tchad	90	88	96,7%	98,2%	97,8%	99,0%
Togo	95	95	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tableau B1.2 : Echantillons « élèves » prévus et réalisés et taux de participation en début de scolarité

	Nombre d'élèves échantillonnés	Nombre d'élèves participants	Nombre d'élèves exclus	Nombre d'élèves absents	Taux de participation non pondéré	Taux de participation pondéré
Bénin	799	732	1	61	91,73%	93,57%
Burkina Faso	979	969	8	2	99,79%	99,72%
Burundi	900	855	3	37	95,32%	96,40%
Cameroun	1 304	1 071	10	204	82,77%	85,47%
Congo	894	871	0	20	97,43%	97,99%
Côte d'Ivoire	873	840	4	25	96,66%	92,73%
Niger	860	813	1	38	94,64%	96,04%
Sénégal	808	807	0	1	99,88%	99,70%
Tchad	870	813	1	45	93,56%	94,62%
Togo	948	911	3	29	96,40%	96,64%

Tableau B1.3 : Echantillons « écoles » prévus et réalisés et taux de participation en fin de scolarité

	Echantillon prévu	Echantillon réalisé	Taux de participation non pondéré sans écoles de remplacement	Taux de participation pondéré sans écoles de remplacement	Taux de participation non pondéré avec écoles de remplacement	Taux de participation pondéré avec écoles de remplacement
Bénin	180	165	91,67%	94,29%	91,67%	94,29%
Burkina Faso	200	182	91,00%	97,39%	91,00%	97,39%
Burundi	180	180	99,44%	100,00%	100,00%	100,00%
Cameroun	280	266	94,75%	99,33%	95,10%	99,35%
Congo	180	164	86,67%	88,48%	91,11%	92,83%
Côte d'Ivoire	180	169	93,89%	97,35%	93,89%	97,35%
Niger	180	176	96,11%	97,94%	97,78%	99,05%
Sénégal	180	160	88,89%	96,02%	88,89%	96,02%
Tchad	180	157	82,78%	92,14%	87,22%	96,66%
Togo	190	189	99,47%	99,76%	99,47%	99,76%

Tableau B1.4 : Echantillons « élèves » prévus et réalisés et taux de participation en fin de scolarité

	Nombre d'élèves échantillonnés	Nombre d'élèves participants	Nombre d'élèves exclus	Nombre d'élèves absents	Taux de participation non pondéré	Taux de participation pondéré
Bénin	3 178	3 033	13	118	95,83%	91,73%
Burkina Faso	3 462	3 416	1	43	98,70%	99,79%
Burundi	3 568	3 461	2	91	97,06%	95,32%
Cameroun	4 292	3 817	14	428	89,22%	82,77%
Congo	2 785	2 673	5	101	96,15%	97,43%
Côte d'Ivoire	3 020	2 972	3	45	98,51%	96,66%
Niger	3 297	3 196	1	90	96,97%	94,64%
Sénégal	2 909	2 905	0	1	99,86%	99,88%
Tchad	2 761	2 484	10	233	90,29%	93,56%
Togo	3 302	3 256	2	38	98,67%	96,40%

Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2014 en langue en début de scolarité

	Niveau < 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur Type								
Bénin	15,5	2,3	46,6	3,1	28,3	2,8	6,3	1,4	3,3	0,8
Burkina Faso	8,1	1,8	24,1	2,8	32,3	2,5	20,2	2,2	15,2	2,1
Burundi	0,2	0,2	3,0	1,1	17,6	1,8	23,0	1,9	56,1	2,5
Cameroun	8,9	3,1	29,9	3,0	31,6	4,4	18,7	3,7	11,0	2,1
Congo	4,8	1,5	28,6	4,2	28,6	3,6	21,4	2,9	16,6	2,5
Côte d'Ivoire	7,6	1,9	37,5	3,7	37,6	3,9	11,7	2,1	5,6	1,4
Niger	32,6	4,1	37,0	3,2	20,6	2,2	6,4	1,3	3,4	1,2
Sénégal	13,9	2,7	29,3	3,0	27,9	3,3	12,5	2,0	16,4	3,2
Tchad	11,0	3,1	36,3	4,0	34,7	3,1	13,1	2,6	5,0	1,6
Togo	21,5	2,7	30,4	3,1	28,0	3,1	11,6	2,6	8,5	2,0
Moyenne	12,4	0,7	30,3	1,0	28,7	1,1	14,5	0,7	14,1	0,7

Tableau B2.2 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques en début de scolarité

	Niveau < 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	28,0	3,1	38,5	3,6	25,1	2,9	8,4	1,7
Burkina Faso	9,9	1,9	30,9	3,3	40,9	2,5	18,3	2,7
Burundi	0,1	0,1	3,2	1,0	28,9	2,7	67,7	2,8
Cameroun	10,5	3,4	34,2	3,7	37,1	4,6	18,2	3,0
Congo	3,5	1,1	25,6	2,8	37,7	3,2	33,2	3,3
Côte d'Ivoire	17,5	2,8	48,7	3,3	24,2	2,1	9,6	1,8
Niger	38,7	3,5	33,5	2,4	17,2	2,3	10,6	1,8
Sénégal	12,6	2,2	25,1	3,0	32,2	3,5	30,1	3,8
Tchad	17,6	2,9	34,4	3,6	27,8	2,4	20,2	4,2
Togo	23,9	2,8	34,8	2,9	25,9	2,3	15,4	2,3
Moyenne	16,2	0,9	30,9	1,1	29,7	1,0	23,2	0,9

Tableau B2.3 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le nombre moyen de lettres lues correctement en une minute

	En dessous de 6 lettres		Entre 6 et 10 lettres		Entre 11 à 20 lettres		Au-dessus de 20 lettres	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	41,6	3,1	36,9	2,8	13,5	1,7	8,0	1,3
Burkina Faso	7,8	1,7	15,0	1,5	26,5	2,0	50,7	2,6
Burundi	6,2	1,7	10,0	1,4	20,0	1,6	63,7	2,5
Cameroun	33,8	4,4	22,6	2,8	20,2	2,7	23,3	3,5
Congo	14,8	1,9	38,8	3,4	27,7	2,6	18,7	2,3
Côte d'Ivoire	25,6	2,5	30,1	2,2	26,6	2,4	17,7	2,5
Niger	47,4	3,1	21,7	1,7	21,0	2,4	9,9	2,0
Sénégal	16,4	2,9	23,8	3,5	26,6	2,0	33,2	3,6
Tchad	35,0	4,1	35,1	3,6	21,1	2,2	8,8	1,7
Togo	28,0	2,8	26,4	1,8	28,5	2,6	17,0	2,2
Moyenne	25,5	0,9	26,0	0,9	23,2	0,6	25,2	0,9

Tableau B2.4 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le nombre moyen de mots lus correctement en une minute

	0 mot		1 à 5 mots		6 à 10 mots		11 à 20 mots		plus de 20 mots	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	41,2	3,9	36,3	3,0	12,8	2,1	6,1	1,1	3,6	0,8
Burkina Faso	11,6	2,0	24,5	2,2	21,8	1,8	22,1	1,7	19,9	2,1
Burundi	3,1	0,9	21,6	1,9	10,3	1,0	29,5	1,9	35,5	2,6
Cameroun	39,7	4,7	29,4	2,7	12,0	2,2	10,1	2,6	8,9	1,9
Congo	18,8	3,3	35,3	3,1	17,0	2,1	17,2	2,4	11,7	2,1
Côte d'Ivoire	26,2	3,1	41,9	3,3	17,7	3,0	9,1	2,0	5,2	1,2
Niger	48,1	3,6	27,6	2,8	12,8	2,1	8,1	1,5	3,5	1,3
Sénégal	15,4	2,3	29,3	3,4	16,6	1,5	16,4	1,5	22,2	3,3
Tchad	27,4	3,0	44,6	5,1	12,1	2,3	8,2	1,4	7,6	2,1
Togo	32,6	3,3	31,7	1,9	14,7	1,8	11,4	1,9	9,6	1,9
Moyenne	26,2	1,1	32,0	1,0	14,8	0,6	14,0	0,6	13,0	0,7

Tableau B2.5 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le dernier nombre atteint lors d'un comptage oral

	En dessous de 61		Entre 61 et 80		Au-dessus de 80	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	65,6	2,8	21,5	2,2	12,9	2,2
Burkina Faso	51,9	2,8	36,7	2,0	11,4	1,9
Burundi	25,6	2,0	11,4	1,5	63,0	2,7
Cameroun	57,2	4,0	19,4	2,5	23,4	2,3
Congo	34,5	3,4	30,6	2,7	34,9	3,2
Côte d'Ivoire	76,5	2,7	11,9	1,6	11,7	1,9
Niger	69,7	2,6	14,3	1,6	16,0	2,0
Sénégal	46,7	3,3	27,8	2,4	25,5	3,5
Tchad	54,6	4,3	23,8	2,7	21,7	3,3
Togo	66,2	2,3	14,7	1,7	19,1	2,1
Moyenne	54,8	1,0	21,3	0,7	23,9	0,8

Tableau B2.6 : Pourcentage de bonnes réponses à des additions et des soustractions pour les élèves de début de scolarité

	8+5		13-7		14+23		39+26		34-11		50-18	
	Pourcentage	Erreur Type										
Bénin	44,3	2,5	17,8	2,4	28,0	2,9	13,0	1,9	14,4	1,7	5,7	1,1
Burkina Faso	69,8	2,4	62,1	3,8	47,9	2,7	23,5	1,5	44,2	1,8	26,4	1,5
Burundi	82,6	1,5	64,1	3,0	65,0	2,6	41,6	2,1	53,3	2,9	28,1	2,4
Cameroun	62,7	5,1	33,8	3,1	34,6	4,4	17,7	3,0	26,1	4,2	12,9	1,8
Congo	82,9	2,0	64,5	3,0	59,8	1,9	33,2	2,4	51,1	2,1	28,5	2,4
Côte d'Ivoire	42,0	2,6	20,8	2,1	18,9	2,1	6,4	1,1	11,9	2,1	6,3	1,0
Niger	38,1	3,3	21,3	2,2	22,5	2,4	13,6	1,8	14,6	1,9	7,4	1,2
Sénégal	68,0	2,7	50,8	3,1	49,6	2,6	25,5	3,1	39,2	3,5	25,5	3,1
Tchad	56,7	3,0	38,4	4,0	37,4	3,7	18,5	3,1	29,4	4,0	14,2	1,9
Togo	51,5	2,9	14,9	2,1	35,6	2,7	18,8	2,2	16,7	2,1	4,6	1,1
Moyenne	59,9	0,7	39,0	1,1	40,0	0,8	21,2	0,7	30,1	0,7	16,0	0,6

Tableau B2.7 : Performances moyennes des élèves de début de scolarité en langue

	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type	P1	Erreur Type	P5	Erreur Type	P10	Erreur Type	P25	Erreur Type	P50	Erreur Type	P75	Erreur Type	P90	Erreur Type	P95	Erreur Type	P99	Erreur Type
Bénin	458,3	4,3	67,5	2,8	300,7	29,3	357,4	7,7	381,6	8,7	419,5	6,1	452,5	5,1	492,2	5,8	538,0	13,9	581,2	19,1	665,2	31,7
Burkina Faso	513,8	6,3	92,4	5,6	304,2	77,8	380,7	9,4	404,7	7,7	451,8	6,1	505,5	7,4	568,4	9,2	635,9	11,2	677,4	20,1	748,1	20,0
Burundi	627,7	5,7	96,2	4,7	443,2	15,7	481,5	7,2	502,7	4,7	553,4	7,8	626,2	7,9	694,4	7,7	754,4	12,1	784,8	15,2	858,9	31,6
Cameroun	502,4	8,7	83,7	4,6	344,0	22,1	385,6	11,4	403,3	12,0	441,4	12,7	493,8	10,7	550,6	8,7	619,7	22,0	666,7	11,8	719,7	19,9
Congo	522,7	6,6	90,4	4,1	369,6	12,9	399,9	7,8	421,4	6,4	452,9	8,1	509,3	11,7	578,3	11,9	654,3	16,1	697,2	13,0	767,2	19,1
Côte d'Ivoire	484,1	6,4	69,9	4,4	336,2	18,3	385,7	9,5	407,7	6,4	438,3	7,0	476,5	7,6	519,5	7,4	573,3	14,3	619,3	24,4	697,1	33,1
Niger	435,2	7,7	86,8	5,2	235,9	28,6	301,7	15,4	333,2	14,8	383,7	9,1	430,7	6,1	481,7	8,8	539,2	15,2	585,0	17,9	700,6	40,6
Sénégal	501,9	9,5	107,2	7,7	294,0	18,2	356,8	7,9	383,8	10,9	428,0	8,3	485,7	8,3	555,2	19,8	664,6	23,0	717,9	33,6	779,2	31,3
Tchad	480,4	7,8	72,2	4,6	324,2	17,8	375,7	15,1	395,7	11,7	434,1	10,5	473,3	7,0	520,8	15,2	568,5	18,6	611,0	20,1	691,4	14,5
Togo	473,6	6,8	95,5	5,9	288,0	11,1	333,4	15,3	363,2	10,2	408,8	8,0	465,5	8,1	525,8	12,5	594,0	22,3	659,2	24,9	756,4	25,5
Moyenne	500,0	2,1	100,0	2,0	299,4	6,2	361,4	5,8	390,1	2,3	433,5	1,9	484,6	2,7	552,2	3,2	643,8	5,7	694,0	5,8	771,0	7,1

Tableau B2.8 : Performances moyennes des élèves de début de scolarité en mathématiques

	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type	P1	Erreur Type	P5	Erreur Type	P10	Erreur Type	P25	Erreur Type	P50	Erreur Type	P75	Erreur Type	P90	Erreur Type	P95	Erreur Type	P99	Erreur Type
Bénin	454,7	5,4	88,3	4,0	254,4	36,6	322,9	15,3	354,2	9,8	394,3	6,6	444,8	7,8	515,1	8,7	566,1	10,4	608,5	14,3	689,3	39,5
Burkina Faso	505,8	4,9	84,0	5,1	290,7	59,4	371,0	10,0	401,6	9,7	450,7	9,5	508,5	7,5	562,5	8,7	605,3	8,9	637,6	6,3	709,2	24,4
Burundi	605,1	4,5	62,0	3,3	457,8	9,4	501,6	8,0	526,3	6,5	565,1	5,6	604,6	4,8	646,1	5,9	682,9	9,6	705,5	12,4	757,0	24,0
Cameroun	502,7	9,3	81,2	3,7	338,1	18,2	375,8	13,4	399,0	15,5	440,9	13,7	500,7	12,3	559,2	11,9	610,2	11,6	640,6	10,1	694,3	12,1
Congo	541,2	5,6	84,0	3,5	375,9	13,6	410,3	9,6	432,3	8,1	478,9	9,5	539,1	8,5	600,8	10,3	654,1	8,5	684,1	11,7	734,2	16,2
Côte d'Ivoire	465,9	5,8	78,5	4,9	282,8	62,1	359,6	11,1	382,8	7,8	412,7	5,8	452,8	6,1	514,2	9,7	576,7	10,2	609,2	8,0	680,0	46,4
Niger	437,4	8,3	103,5	4,9	185,0	36,3	283,5	23,0	324,0	11,9	370,9	8,7	424,4	8,7	501,3	12,3	581,3	12,7	620,3	17,2	694,5	21,2
Sénégal	521,4	8,9	105,4	7,3	276,6	22,9	354,7	11,6	386,1	12,1	447,0	9,9	524,4	12,1	592,8	13,4	647,0	15,7	691,5	28,3	783,7	56,1
Tchad	491,3	10,6	97,8	3,8	291,2	39,0	348,9	13,9	375,8	11,4	417,9	9,5	482,4	13,1	559,9	17,6	622,1	17,5	654,3	24,2	735,4	40,7
Togo	474,5	6,1	95,3	3,6	281,9	23,7	331,0	7,5	358,1	7,6	402,8	8,2	467,4	6,7	540,1	9,0	603,4	11,7	642,6	14,9	697,6	24,4
Moyenne	500,0	2,1	100,0	1,9	273,7	13,8	348,7	3,6	377,6	3,1	426,0	2,8	497,4	3,1	571,6	3,1	630,3	3,8	663,1	5,2	728,0	8,1

Tableau B2.9 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2014 en lecture en fin de scolarité

	Niveau < 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur Type								
Bénin	4,6	0,6	17,5	1,2	26,2	1,5	29,0	2,0	22,7	1,9
Burkina Faso	2,3	0,6	11,0	1,2	29,8	1,2	35,5	1,3	21,4	1,6
Burundi	0,2	0,1	4,6	0,8	38,7	1,5	49,1	1,5	7,4	0,8
Cameroun	6,0	1,3	20,3	1,6	24,9	1,6	24,7	1,6	24,1	1,9
Congo	4,5	1,0	22,6	1,8	32,2	1,7	23,5	1,9	17,1	1,6
Côte d'Ivoire	4,7	0,8	19,3	1,4	28,0	1,5	25,6	1,5	22,4	1,6
Niger	31,7	1,7	42,3	1,6	17,5	1,5	6,4	0,8	2,1	0,7
Sénégal	4,0	0,8	13,5	1,3	21,3	1,6	26,3	1,6	34,8	2,8
Tchad	20,3	2,1	36,9	2,6	27,1	2,6	12,8	2,4	3,0	1,1
Togo	6,2	0,8	23,9	1,5	31,5	1,4	22,6	1,2	15,8	1,3
Moyenne	8,4	0,4	21,2	0,6	27,7	0,5	25,6	0,5	17,1	0,5

Tableau B2.10 : Pourcentage d'élèves dans l'échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques en fin de scolarité

	Niveau < 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	24,6	1,8	35,6	1,7	29,0	2,0	10,8	1,9
Burkina Faso	12,6	1,4	28,5	1,3	36,9	1,4	21,9	1,5
Burundi	0,8	0,3	12,4	1,0	46,8	1,6	39,9	1,9
Cameroun	29,8	2,3	34,8	2,0	23,7	1,7	11,8	1,3
Congo	28,1	2,3	42,9	1,7	23,1	1,8	5,9	0,8
Côte d'Ivoire	28,7	1,8	44,4	1,5	23,7	1,5	3,1	0,5
Niger	68,4	2,3	24,0	1,7	6,3	0,9	1,4	0,4
Sénégal	14,7	1,6	26,5	1,9	29,7	2,1	29,1	2,8
Tchad	43,7	2,7	37,2	2,5	16,1	2,7	3,0	1,0
Togo	20,9	1,8	31,6	1,5	27,9	1,5	19,7	1,5
Moyenne	27,2	0,8	31,8	0,5	26,3	0,6	14,7	0,5

Tableau B2.1.1 : Performances moyennes des élèves de fin de scolarité en lecture

	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type	P1	Erreur Type	P5	Erreur Type	P10	Erreur Type	P25	Erreur Type	P50	Erreur Type	P75	Erreur Type	P90	Erreur Type	P95	Erreur Type	P99	Erreur Type
Bénin	523,4	4,6	100,2	3,5	311,7	11,2	368,0	4,1	397,3	4,7	450,4	5,6	522,3	5,9	587,6	6,3	653,4	12,0	699,3	19,2	764,3	25,5
Burkina Faso	531,6	4,4	82,3	1,9	333,8	17,5	395,4	7,7	427,2	5,8	477,5	5,2	532,1	4,6	585,7	4,8	634,4	6,2	664,5	8,2	729,8	11,7
Burundi	525,4	2,0	50,6	1,3	405,0	10,6	442,8	4,5	460,8	3,0	492,9	3,1	526,4	2,3	557,9	2,7	586,7	2,7	605,1	4,4	648,4	10,7
Cameroun	517,5	5,5	103,5	2,9	305,9	11,0	357,4	9,9	385,3	7,6	438,0	6,8	515,4	8,0	592,1	7,1	656,5	5,4	692,4	5,9	750,7	9,8
Congo	503,4	4,4	91,3	2,1	318,0	16,7	367,6	9,2	392,7	5,5	436,7	4,2	494,8	4,5	563,5	5,4	630,2	7,4	666,3	7,9	725,6	10,1
Côte d'Ivoire	517,0	4,0	97,0	2,2	315,4	6,8	367,2	6,1	396,0	5,5	444,7	5,2	512,5	6,0	586,2	6,5	645,0	6,1	682,0	6,8	744,8	15,8
Niger	403,5	3,7	79,5	3,7	229,7	20,0	289,4	7,6	315,9	4,7	353,2	2,7	395,1	2,7	444,4	4,9	507,6	8,7	552,2	11,5	638,2	19,9
Sénégal	548,4	6,8	106,0	3,6	313,2	13,4	373,0	8,7	406,4	8,5	471,4	8,3	552,9	8,0	623,8	8,4	685,6	11,0	720,8	14,7	774,3	12,3
Tchad	432,5	6,7	82,5	4,3	241,2	32,3	304,2	10,8	332,6	7,1	377,4	6,5	426,6	8,2	485,7	10,7	544,5	11,8	575,7	12,2	631,3	19,0
Togo	497,3	4,0	93,8	2,2	309,3	8,3	356,5	4,7	383,3	5,3	429,1	4,5	488,6	5,2	558,2	6,4	624,2	6,6	664,4	9,6	736,8	10,8
Moyenne	500,0	1,8	100,0	1,0	285,7	4,4	343,2	2,6	373,0	2,2	427,9	2,3	498,5	2,5	567,0	1,9	630,2	2,9	670,2	3,5	740,6	5,1

Tableau B2.1.2 : Performances moyennes des élèves de fin de scolarité en mathématiques

	Moyenne		Ecart Type		Percentile 1		Percentile 5		Percentile 10		Percentile 25		Percentile 50		Percentile 75		Percentile 90		Percentile 95		Percentile 99	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type	P1	Erreur Type	P5	Erreur Type	P10	Erreur Type	P25	Erreur Type	P50	Erreur Type	P75	Erreur Type	P90	Erreur Type	P95	Erreur Type	P99	Erreur Type
Bénin	496,9	5,1	91,1	3,4	287,4	18,9	352,8	5,8	381,4	4,6	434,7	5,2	497,0	5,4	555,9	8,1	614,0	10,2	652,3	12,8	717,6	19,9
Burkina Faso	539,5	4,4	89,2	1,9	329,6	10,4	390,5	7,6	421,5	5,8	480,4	5,9	541,2	4,5	600,8	5,1	651,2	6,0	680,3	7,4	745,9	12,3
Burundi	593,6	2,7	66,0	1,5	437,3	10,0	486,1	5,6	510,0	3,9	550,2	3,3	592,8	2,8	637,0	3,0	678,1	4,4	702,2	4,4	750,0	14,4
Cameroun	489,5	5,3	94,6	2,3	296,3	13,9	344,7	8,7	371,2	6,6	420,2	6,1	482,5	6,7	554,6	6,2	619,7	8,0	653,5	7,0	713,3	11,4
Congo	481,4	4,0	76,3	1,9	325,4	14,5	364,3	7,1	388,0	5,1	426,9	4,8	475,5	5,3	532,1	6,0	585,2	6,4	616,4	5,0	671,3	8,4
Côte d'Ivoire	475,7	3,1	72,8	1,5	309,2	10,8	357,3	5,7	382,1	3,6	424,5	5,2	475,1	5,0	525,6	4,0	570,3	3,8	594,9	4,7	647,3	11,3
Niger	405,8	4,1	78,0	3,2	223,5	16,6	288,4	9,1	317,5	6,7	357,2	3,5	399,8	4,0	448,1	5,6	504,6	8,3	546,9	10,9	622,1	19,4
Sénégal	546,6	6,7	103,4	3,2	320,0	16,7	378,2	9,4	409,7	7,3	471,3	8,3	546,4	9,1	621,7	7,9	680,9	8,3	715,5	10,6	765,5	12,1
Tchad	450,9	5,7	80,5	4,1	264,3	16,1	325,2	10,6	354,9	4,8	397,3	4,5	444,9	6,7	502,5	10,4	562,4	12,5	590,7	13,0	640,9	10,9
Togo	520,2	5,0	104,0	2,5	301,7	11,7	358,5	8,2	390,2	7,2	445,9	6,4	514,5	7,7	589,6	8,1	658,6	7,0	701,0	10,2	774,5	15,3
Moyenne	500,0	1,9	100,0	0,9	285,1	6,7	345,6	2,6	374,4	1,9	426,7	2,3	496,2	2,4	570,3	2,2	632,3	2,3	667,9	3,3	734,8	5,3

Tableau B2.13 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques en début de scolarité

	Niveau élèves		Niveau écoles	
	Corrélation	Erreur Type	Corrélation	Erreur Type
Bénin	0,82	0,02	0,89	0,02
Burkina Faso	0,83	0,02	0,92	0,02
Burundi	0,68	0,05	0,85	0,08
Cameroun	0,87	0,02	0,95	0,02
Congo	0,76	0,02	0,87	0,02
Côte d'Ivoire	0,81	0,03	0,88	0,04
Niger	0,85	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,85	0,02	0,92	0,02
Tchad	0,72	0,02	0,82	0,04
Togo	0,85	0,02	0,95	0,01

Tableau B2.14 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques en fin de scolarité

	Niveau élèves		Niveau écoles	
	Corrélation	Erreur Type	Corrélation	Erreur Type
Bénin	0,86	0,01	0,96	0,01
Burkina Faso	0,84	0,01	0,95	0,01
Burundi	0,72	0,01	0,84	0,03
Cameroun	0,84	0,01	0,95	0,01
Congo	0,80	0,01	0,91	0,01
Côte d'Ivoire	0,80	0,01	0,93	0,01
Niger	0,80	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,89	0,01	0,97	0,01
Tchad	0,82	0,02	0,91	0,02
Togo	0,80	0,01	0,93	0,01

Tableau B2.15 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC2014 de langue-lecture et de mathématiques de début et de fin de scolarité

	Corrélation de rang
Langue- Lecture	0,53
Mathématiques	0,62*

Annexe B3. Données du chapitre 3

Tableau B3.1 : Pourcentage de filles et performances des élèves en langue en début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur Type	Moyenne des filles	Erreur Type	Moyenne des garçons	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	48,2	2,6	459,6	5,3	457,2	5,3	2,4	6,1
Burkina Faso	50,7	1,7	518,1	7,4	509,3	6,9	8,8	6,4
Burundi	52,9	1,6	629,9	7,6	625,2	7,2	4,7	9,5
Cameroun	50,9	2,2	499,0	8,5	506,0	10,4	-7,0	7,8
Congo	49,9	2,9	525,4	7,0	520,0	8,8	5,4	9,0
Côte d'Ivoire	48,4	1,9	478,4	7,9	489,4	6,3	-11,0	6,1
Niger	43,1	2,2	432,9	8,6	436,9	8,5	-4,1	7,4
Sénégal	48,2	3,8	497,7	12,0	505,8	11,8	-8,0	14,8
Tchad	47,9	3,7	472,6	9,5	487,4	8,1	-14,8	7,9
Togo	46,9	1,9	473,6	7,8	473,7	8,0	-0,1	8,2
Moyenne	48,7	0,7	500,9	2,6	499,1	2,7		

Tableau B3.2 : Pourcentage de filles et performances des élèves en mathématiques en début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur Type	Moyenne des filles	Erreur Type	Moyenne des garçons	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	48,2	2,6	457,4	8,4	452,1	5,1	5,3	8,5
Burkina Faso	50,7	1,7	501,5	5,1	510,3	6,4	-8,9	6,1
Burundi	52,9	1,6	609,2	6,1	600,5	4,2	8,7	5,8
Cameroun	50,9	2,2	493,4	9,2	512,3	11,0	-19,0**	8,9
Congo	49,9	2,9	539,2	6,1	543,2	8,5	-4,0	9,5
Côte d'Ivoire	48,4	1,9	452,4	6,4	478,6	6,3	-26,3***	5,4
Niger	43,1	2,2	427,5	9,3	445,0	9,1	-17,5**	8,0
Sénégal	48,2	3,8	513,6	12,4	528,6	9,9	-15,0	14,1
Tchad	47,9	3,7	466,6	11,6	513,9	11,4	-47,3***	8,7
Togo	46,9	1,9	470,3	7,3	478,3	7,6	-8,0	8,7
Moyenne	48,7	0,7	495,2	2,5	504,6	2,8		

Tableau B3.3 : Pourcentage de filles et performances des élèves en lecture en fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur Type	Moyenne des filles	Erreur Type	Moyenne des garçons	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	52,7	1,0	520,1	4,6	527,1	5,7	-7,0	4,6
Burkina Faso	50,9	0,9	529,6	4,0	533,7	5,6	-4,1	3,8
Burundi	45,2	1,0	531,8	2,1	520,1	2,6	11,7***	2,6
Cameroun	45,7	1,6	527,2	6,7	509,4	5,6	17,8***	5,7
Congo	49,8	1,6	508,4	4,8	498,4	5,7	10,0	5,9
Côte d'Ivoire	45,8	1,1	519,6	5,1	514,8	4,4	4,8	5,2
Niger	43,4	1,4	400,1	4,2	406,1	4,2	-6,0	4,1
Sénégal	52,8	1,6	546,3	7,3	550,7	7,4	-4,4	5,7
Tchad	34,6	1,6	420,9	7,3	438,6	6,8	-17,6***	4,8
Togo	46,1	1,1	500,4	4,7	494,7	4,1	5,7	3,9
Moyenne	46,7	0,5	504,2	1,8	496,3	2,0		

Tableau B3.4 : Pourcentage de filles et performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur Type	Moyenne des filles	Erreur Type	Moyenne des garçons	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	52,7	1,0	499,5	4,6	494,0	6,6	5,5	5,0
Burkina Faso	50,9	0,9	533,0	4,2	546,2	5,4	-13,3***	3,9
Burundi	45,2	1,0	611,8	2,8	578,6	3,2	33,1***	3,2
Cameroun	45,7	1,6	490,7	6,6	488,5	5,4	2,2	5,7
Congo	49,8	1,6	473,8	5,0	488,9	4,4	-15,1***	4,9
Côte d'Ivoire	45,8	1,1	468,2	3,6	482,0	3,4	-13,8***	3,1
Niger	43,4	1,4	401,7	4,7	408,9	4,4	-7,2	3,9
Sénégal	52,8	1,6	537,7	6,7	556,5	8,1	-18,8***	6,5
Tchad	34,6	1,6	436,6	6,4	458,5	6,0	-21,9***	5,0
Togo	46,1	1,1	515,8	5,7	523,9	5,3	-8,0	4,7
Moyenne	46,7	0,5	499,5	1,9	500,4	2,2		

Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou aucun parent sachant lire en début de scolarité

	Aucun parent		Un des deux parents		Les deux parents	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	50,9	3,4	27,7	2,5	21,4	2,7
Burkina Faso	52,0	2,4	26,4	3,5	21,6	3,5
Burundi	20,6	1,7	28,3	1,8	51,2	2,1
Cameroun	47,2	3,7	25,6	2,8	27,2	2,7
Congo	28,1	4,9	20,2	2,0	51,8	4,4
Côte d'Ivoire	51,2	3,9	27,9	2,1	20,9	3,0
Niger	67,3	3,4	17,2	2,1	15,6	2,8
Sénégal	48,0	4,5	25,7	3,2	26,3	3,5
Tchad	48,9	3,4	35,3	2,9	15,8	2,5
Togo	51,1	3,5	29,5	2,1	19,4	2,9
Moyenne	46,5	1,3	26,3	0,9	27,2	1,0

Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou aucun parent sachant lire en fin de scolarité

	Aucun parent		Un des deux parents		Les deux parents	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	25,1	1,4	44,7	1,8	30,2	1,8
Burkina Faso	36,6	1,5	38,7	1,3	24,7	1,5
Burundi	16,6	0,9	33,5	1,2	49,8	1,6
Cameroun	12,2	1,3	25,4	1,5	62,4	2,1
Congo	4,7	0,8	25,4	2,0	70,0	2,2
Côte d'Ivoire	24,8	1,2	40,9	1,3	34,3	1,8
Niger	43,9	1,9	34,8	2,1	21,3	1,9
Sénégal	21,1	1,3	42,6	1,4	36,4	2,1
Tchad	28,5	2,6	46,0	2,1	25,5	1,8
Togo	24,0	1,4	39,9	1,4	36,1	1,7
Moyenne	23,7	0,5	37,2	0,5	39,0	0,6

Tableau B3.7 : Performances des élèves en langue en début de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents

	Aucun parent		Ecart de scores entre les élèves dont un des deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	444,3	5,1	17,2**	8,2	46,6***	9,6		
Burkina Faso	497,6	6,0	18,3	10,8	55,5***	14,6		
Burundi	657,9	16,4	-31,9	17,8	-40,2**	16,8		
Cameroun	482,8	11,6	29,6**	12,6	51,3***	10,0		
Congo	482,7	15,7	30,2	18,1	64,9***	19,3		
Côte d'Ivoire	463,4	7,4	21,0***	7,6	70,8***	11,8		
Niger	415,1	7,5	30,1**	14,5	95,2***	18,6		
Sénégal	476,8	13,1	27,6	16,0	70,5***	17,2		
Tchad	465,3	8,0	25,5***	9,0	50,3***	13,1		
Togo	440,6	6,5	42,6***	6,8	106,6***	16,8		

Tableau B3.8 : Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents

	Aucun parent		Ecart de scores entre les élèves dont un des deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	437,2	6,9	28,5***	9,7	51,7***	15,1		
Burkina Faso	497,1	5,4	16,3**	8,0	23,9***	9,1		
Burundi	606,4	16,2	-1,7	16,6	-1,4	16,5		
Cameroun	480,7	13,5	28,8**	12,8	52,3***	12,3		
Congo	509,6	13,4	22,4	15,9	51,2***	15,6		
Côte d'Ivoire	449,9	8,6	20,5**	9,8	50,4***	15,3		
Niger	414,3	8,9	39,4***	14,5	106,2***	16,7		
Sénégal	502,7	12,3	28,4**	14,2	51,6***	14,5		
Tchad	479,0	10,7	25,8**	10,7	28,5	15,1		
Togo	445,6	6,9	38,1***	8,1	88,6***	13,1		

Tableau B3.9 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents

	Aucun parent		Ecart de scores entre les élèves dont un des deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	485,7	5,9	29,1***	6,8	85,8***	11,9		
Burkina Faso	523,4	3,9	2,9	4,5	33,1***	6,7		
Burundi	522,1	2,9	0,7	3,3	6,9**	2,8		
Cameroun	448,7	7,9	27,8***	8,5	96,8***	9,7		
Congo	473,2	12,4	5,3	12,6	43,9***	13,2		
Côte d'Ivoire	489,6	5,3	21,7***	5,8	56,0***	6,9		
Niger	392,9	3,4	14,2***	4,8	41,4***	10,5		
Sénégal	517,4	6,9	26,2***	7,6	62,5***	13,0		
Tchad	426,9	9,8	-2,4	9,4	26,2	13,9		
Togo	455,3	5,2	33,5***	5,6	82,8***	7,6		

Tableau B3.10 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de l'alphabétisation des parents

	Aucun parent		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire		Ecart de scores entre les élèves dont les deux parents savent lire et les élèves dont aucun parent ne sait lire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	469,0	6,5	21,6***	6,8	64,7***	11,5		
Burkina Faso	538,4	4,2	-5,8	4,8	15,9**	7,2		
Burundi	590,5	4,3	2,7	5,1	4,6	5,2		
Cameroun	449,6	9,8	5,8	9,7	60,2***	11,4		
Congo	462,2	10,5	7,4	12,0	26,3**	12,4		
Côte d'Ivoire	460,7	4,3	11,4***	4,3	31,0***	5,3		
Niger	398,9	4,2	8,2	4,3	29,4***	9,6		
Sénégal	524,8	7,8	17,8**	7,7	46,6***	12,5		
Tchad	438,4	7,2	4,6	8,6	42,2***	13,1		
Togo	476,4	6,6	36,8***	7,0	83,4***	8,2		

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves possédant ou ne possédant pas de livres à la maison en début de scolarité

	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	51,3	3,5	48,7	3,5
Burkina Faso	48,0	2,6	52,0	2,6
Burundi	40,7	2,2	59,3	2,2
Cameroun	47,5	3,8	52,5	3,8
Congo	33,2	3,4	66,8	3,4
Côte d'Ivoire	46,5	3,6	53,5	3,6
Niger	27,5	3,3	72,5	3,3
Sénégal	60,8	3,4	39,2	3,4
Tchad	20,5	2,7	79,5	2,7
Togo	36,2	3,2	63,8	3,2
Moyenne	41,3	1,0	58,7	1,0

Tableau B3.12 : Performances des élèves en langue en début de scolarité en fonction de la présence de livres à la maison

	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison		Ecart moyen	Erreur Type
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type		
Bénin	483,0	5,0	433,9	4,4	-49,2***	5,4
Burkina Faso	542,3	8,4	488,2	7,6	-54,0***	9,2
Burundi	620,9	6,7	634,0	7,8	13,0	9,4
Cameroun	540,5	7,8	471,5	8,9	-69,0***	9,1
Congo	574,2	9,3	496,5	7,1	-77,6***	11,0
Côte d'Ivoire	505,5	9,1	465,7	5,3	-39,7***	8,8
Niger	492,0	12,5	413,4	7,4	-78,5***	13,2
Sénégal	538,0	11,3	447,1	7,7	-90,9***	11,9
Tchad	516,2	15,1	473,5	7,7	-42,8***	15,8
Togo	504,2	14,6	456,8	6,6	-47,4***	16,6

Tableau B3.13 : Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité en fonction de la présence de livres à la maison.

	L'élève possède des livres à la maison		L'élève ne possède pas de livres à la maison		Ecart moyen	
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type		Erreur Type
Bénin	480,3	7,5	430,8	6,6	-49,5***	8,8
Burkina Faso	520,7	7,2	493,2	6,9	-27,5***	9,7
Burundi	599,7	4,0	609,3	6,5	9,6	6,8
Cameroun	532,5	7,0	474,9	10,6	-57,6***	9,3
Congo	569,4	7,1	526,1	6,8	-43,4***	9,5
Côte d'Ivoire	481,2	8,1	453,3	5,5	-27,9***	8,2
Niger	509,1	10,4	410,3	8,2	-98,7***	11,9
Sénégal	553,1	10,2	477,6	8,6	-75,5***	11,5
Tchad	529,1	16,5	482,8	10,6	-46,3***	15,5
Togo	502,4	11,5	458,0	6,7	-44,4***	13,4

Tableau B3.14 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la quantité de livres disponibles à la maison

	Aucun		Assez de livres pour remplir une étagère		Assez de livres pour remplir deux étagères		Assez de livres pour remplir une bibliothèque	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	41,1	2,5	44,1	2,6	11,4	1,3	3,3	0,6
Burkina Faso	43,9	2,7	45,9	2,1	8,1	1,0	2,1	0,4
Burundi	68,2	2,5	26,6	2,2	3,7	0,6	1,5	0,4
Cameroun	27,5	2,2	49,7	2,3	15,1	1,1	7,7	0,9
Congo	42,6	3,7	38,4	3,2	11,2	1,1	7,8	1,2
Côte d'Ivoire	38,0	2,4	48,0	2,0	10,2	1,1	3,9	0,5
Niger	68,2	3,0	23,3	2,2	6,1	1,1	2,3	0,5
Sénégal	31,3	2,9	48,4	2,9	14,2	1,6	6,1	0,8
Tchad	69,8	2,6	23,0	2,1	5,5	0,9	1,7	0,5
Togo	39,7	3,3	50,7	2,9	7,6	0,9	2,0	0,4
Moyenne	46,8	0,9	40,1	0,8	9,3	0,3	3,8	0,2

Tableau B3.15 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité selon la quantité de livres disponibles à la maison

	Aucun		Ecart de scores entre les élèves qui ont assez de livres pour remplir une étagère et ceux qui n'ont aucun livre		Ecart de scores entre les élèves qui ont assez de livres pour remplir deux étagères et ceux qui n'ont aucun livre		Ecart de scores entre les élèves qui ont assez de livres pour remplir une bibliothèque et ceux qui n'ont aucun livre	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	499,7	5,5	25,0***	8,1	98,7***	14,3	102,0***	25,8
Burkina Faso	516,0	5,2	26,6***	5,1	38,7***	6,2	46,2***	14,9
Burundi	524,7	2,1	1,4	3,8	16,4	8,6	14,5	8,6
Cameroun	474,6	6,3	53,6***	9,1	65,8***	11,6	81,2***	11,2
Congo	467,2	5,2	59,8***	8,2	87,9***	13,5	72,8***	11,8
Côte d'Ivoire	499,9	5,2	26,3***	6,8	45,7***	9,4	36,8***	14,3
Niger	391,6	3,3	43,8***	7,9	34,9***	10,4	86,8***	26,5
Sénégal	512,1	6,7	58,7***	9,5	55,4***	18,8	41,4**	20,8
Tchad	426,4	8,8	21,5	13,1	40,6**	19,5	86,6***	29,6
Togo	480,5	5,8	15,9**	8,1	64,7***	12,1	137,8***	16,4

Tableau B3.16 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité selon la quantité de livres disponibles à la maison

	Aucun		Ecart de scores entre les élèves qui ont assez de livres pour remplir une étagère et ceux qui n'ont aucun livre		Ecart de scores entre les élèves qui ont assez de livres pour remplir deux étagères et ceux qui n'ont aucun livre		Ecart de scores entre les élèves qui ont assez de livres pour remplir une bibliothèque et ceux qui n'ont aucun livre	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	483,2	6,9	14,3	8,4	63,9***	14,5	76,2***	25,2
Burkina Faso	527,6	5,5	22,7***	5,8	19,8***	7,2	36,9**	15,7
Burundi	593,1	2,6	-0,2	4,9	16,6	9,0	9,2	11,0
Cameroun	450,1	6,0	50,7***	7,9	57,9***	12,3	59,6***	10,5
Congo	457,1	4,2	38,7***	9,3	59,7***	11,1	52,9***	9,8
Côte d'Ivoire	468,8	4,5	10,7	5,5	23,1***	7,4	7,4	11,8
Niger	396,0	4,2	36,0***	6,9	28,6**	11,3	78,3***	22,3
Sénégal	514,1	6,1	52,7***	9,1	59,0***	18,4	25,3	20,3
Tchad	454,4	8,5	6,1	11,4	27,5	18,9	57,5	30,1
Togo	501,2	7,1	18,5	10,2	80,5***	13,9	125,9***	16,8

Tableau B3.17 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon les problèmes visuels.

	Aucun problème visuel		Problème visuel et porte des lunettes		Problème visuel et ne porte pas des lunettes	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	79,4	2,5	3,2	0,6	17,5	2,5
Burkina Faso	77,6	2,2	2,9	0,5	19,5	2,1
Burundi	64,9	2,0	13,2	1,1	21,9	1,3
Cameroun	73,5	2,1	7,2	0,9	19,3	1,9
Congo	83,6	1,6	6,6	1,0	9,8	1,1
Côte d'Ivoire	74,8	2,3	4,5	0,6	20,7	2,1
Niger	84,6	2,1	6,6	1,0	8,9	1,4
Sénégal	75,6	2,6	7,1	1,0	17,4	2,5
Tchad	84,4	2,5	4,9	1,0	10,7	1,9
Togo	82,5	1,3	2,2	0,3	15,3	1,3
Moyenne	78,0	0,7	5,8	0,3	16,1	0,6

Tableau B3.18 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon les problèmes auditifs.

	Avec troubles auditifs		Sans troubles auditifs	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	15,2	2,1	84,8	2,1
Burkina Faso	21,3	2,2	78,7	2,2
Burundi	14,0	1,5	86,0	1,5
Cameroun	23,5	1,5	76,5	1,5
Congo	11,9	1,3	88,1	1,3
Côte d'Ivoire	22,4	2,2	77,6	2,2
Niger	12,5	1,6	87,5	1,6
Sénégal	16,8	2,5	83,2	2,5
Tchad	13,3	2,0	86,7	2,0
Togo	11,5	1,2	88,5	1,2
Moyenne	16,3	0,6	83,7	0,6

Tableau B3.19 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité en fonction de leur participation aux travaux agricoles

	Réalise toujours, souvent ou parfois les travaux agricoles		Ne réalise jamais de travaux agricoles	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	55,2	2,3	44,8	2,3
Burkina Faso	66,1	1,9	33,9	1,9
Burundi	81,8	1,7	18,2	1,7
Cameroun	76,0	1,4	24,0	1,4
Congo	51,5	2,0	48,5	2,0
Côte d'Ivoire	61,5	1,9	38,5	1,9
Niger	70,2	2,1	29,8	2,1
Sénégal	48,9	1,6	51,1	1,6
Tchad	80,5	3,6	19,5	3,6
Togo	67,3	2,0	32,7	2,0
Moyenne	65,9	0,6	34,1	0,6

Tableau B3.20 : Répartition des élèves de fin de scolarité en fonction de leur participation au petit commerce

	Réalise toujours, souvent ou parfois les travaux de petit commerce		Ne réalise jamais de travaux de petit commerce	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	54,9	1,6	45,1	1,6
Burkina Faso	47,6	1,9	52,4	1,9
Burundi	42,3	1,7	57,7	1,7
Cameroun	63,6	1,6	36,4	1,6
Congo	48,9	2,2	51,1	2,2
Côte d'Ivoire	45,5	1,7	54,5	1,7
Niger	52,2	2,2	47,8	2,2
Sénégal	32,7	1,7	67,3	1,7
Tchad	53,5	2,9	46,5	2,9
Togo	54,4	2,1	45,6	2,1
Moyenne	49,5	0,7	50,5	0,7

Tableau B3.2.1 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de leur participation aux travaux agricoles

	Réalise toujours, souvent ou parfois des travaux agricoles		Ne réalise jamais travaux agricoles		Ecart moyen	Erreur Type
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type		
Bénin	487,4	5,2	570,7	6,6	83,3***	7,0
Burkina Faso	523,2	3,6	549,9	7,4	26,7***	6,3
Burundi	521,9	2,2	543,0	3,4	21,1***	3,9
Cameroun	499,2	6,0	576,5	6,2	77,3***	7,8
Congo	480,3	5,7	533,6	6,1	53,3***	8,3
Côte d'Ivoire	493,5	4,5	555,9	5,5	62,4***	6,2
Niger	399,7	3,9	422,0	6,4	22,3***	6,9
Sénégal	518,3	7,1	580,9	8,7	62,7***	8,3
Tchad	427,6	7,5	457,9	9,9	30,2***	11,4
Togo	473,2	4,0	548,2	4,9	75,0***	5,8

Tableau B3.2.2 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation aux travaux agricoles

	Réalise toujours, souvent ou parfois les travaux agricoles		Ne réalise jamais les travaux agricoles		Ecart moyen	Erreur Type
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type		
Bénin	470,2	5,3	532,6	6,7	62,4***	5,7
Burkina Faso	533,9	3,9	553,1	7,7	19,1***	7,3
Burundi	592,7	2,8	598,0	5,0	5,4	5,1
Cameroun	473,8	5,5	536,5	5,2	62,6***	5,8
Congo	472,0	4,4	496,2	5,8	24,2***	6,2
Côte d'Ivoire	465,4	3,9	493,1	4,1	27,7***	5,1
Niger	404,1	4,3	419,1	6,5	15,0**	6,6
Sénégal	522,0	7,1	574,0	8,3	52,0***	7,7
Tchad	449,9	6,5	461,0	7,2	11,0	9,3
Togo	497,1	5,1	569,9	6,2	72,8***	7,4

Tableau B3.23 : Performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de leur participation au petit commerce

	Réalise toujours, souvent ou parfois les travaux de petit commerce		Ne réalise jamais de travaux de petit commerce		Ecart moyen	Erreur Type
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type		
Bénin	514,7	6,2	536,5	6,0	21,8***	8,0
Burkina Faso	524,6	4,6	539,3	5,3	14,8***	5,0
Burundi	519,0	2,4	530,6	2,4	11,6***	2,8
Cameroun	504,0	5,7	541,5	6,9	37,4***	6,8
Congo	498,6	3,9	513,4	6,1	14,8***	5,1
Côte d'Ivoire	507,1	5,3	526,2	4,9	19,2***	6,3
Niger	398,4	3,5	415,1	5,6	16,7***	5,6
Sénégal	538,8	8,6	556,5	7,4	17,8**	8,4
Tchad	432,7	8,5	434,2	7,0	1,5	7,8
Togo	497,7	4,6	497,4	5,6	-0,3	6,3

Tableau B3.24 : Performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de leur participation au petit commerce

	Réalise toujours, souvent ou parfois les travaux de petit commerce		Ne réalise jamais de travaux de petit commerce		Ecart moyen	Erreur Type
	Moyenne	Erreur Type	Moyenne	Erreur Type		
Bénin	491,9	5,8	505,1	6,2	13,2**	6,6
Burkina Faso	536,1	4,8	544,3	5,5	8,2	5,7
Burundi	589,2	3,2	597,0	3,1	7,7**	3,4
Cameroun	478,5	5,5	506,8	6,0	28,3***	5,6
Congo	472,1	4,3	494,9	4,2	22,9***	4,0
Côte d'Ivoire	468,4	4,3	482,3	3,6	13,9***	4,6
Niger	402,5	3,7	414,7	6,1	12,2**	5,5
Sénégal	537,2	8,6	554,6	7,1	17,5**	7,8
Tchad	452,3	7,4	451,6	5,9	-0,7	7,5
Togo	519,1	6,1	522,7	6,3	3,5	7,5

Tableau B3.25 : Pourcentage et performances des élèves en langue en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	41,6	3,2	473,9	5,4	448,9	5,0	25,0***	6,4
Burkina Faso	10,9	1,2	560,9	30,9	508,5	5,5	52,4	30,7
Burundi	23,0	2,3	630,0	8,9	628,2	6,8	1,8	10,9
Cameroun	49,9	4,3	535,5	9,3	472,3	10,1	63,3***	11,3
Congo	29,7	3,5	578,8	9,2	499,2	7,3	79,6***	10,9
Côte d'Ivoire	20,3	2,0	518,0	12,8	475,6	5,6	42,4***	11,4
Niger	24,5	3,1	495,0	12,8	415,8	7,2	79,2***	13,3
Sénégal	31,3	3,0	536,9	12,6	485,5	11,4	51,4***	14,4
Tchad	13,5	2,4	513,2	15,0	478,5	7,6	34,7**	15,6
Togo	26,5	3,0	520,6	15,3	456,9	6,8	63,8***	16,9
Moyenne	27,1	1,1						

Tableau B3.26 : Pourcentage et performances des élèves en mathématiques en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	41,6	3,2	462,2	6,6	452,7	6,6	9,5	8,1
Burkina Faso	10,9	1,2	524,8	20,0	504,1	5,0	20,6	20,4
Burundi	23,0	2,3	606,9	5,8	604,9	5,3	2,1	7,2
Cameroun	49,9	4,3	527,9	8,9	476,1	12,6	51,8***	13,5
Congo	29,7	3,5	570,8	6,4	528,4	6,7	42,4***	8,5
Côte d'Ivoire	20,3	2,0	479,6	9,9	462,8	5,8	16,8	9,6
Niger	24,5	3,1	500,1	12,3	417,5	7,9	82,7***	12,7
Sénégal	31,3	3,0	540,6	11,1	515,2	10,2	25,5**	12,3
Tchad	13,5	2,4	531,3	15,3	487,7	10,0	43,7***	13,6
Togo	26,5	3,0	506,1	11,8	462,0	6,9	44,1***	13,5
Moyenne	27,1	1,1						

Tableau B3.27 : Pourcentage et performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	30,0	2,2	556,8	10,7	510,8	4,3	46,0***	10,9
Burkina Faso	12,0	1,4	552,7	11,3	529,2	3,7	23,5**	9,6
Burundi	20,5	1,3	534,9	3,3	523,5	2,2	11,5***	3,7
Cameroun	46,6	2,2	553,6	7,0	485,6	5,7	68,0***	7,0
Congo	37,3	2,7	541,9	5,6	484,5	4,7	57,5***	6,5
Côte d'Ivoire	23,7	1,6	544,2	7,7	509,5	4,0	34,7***	7,8
Niger	17,6	1,6	442,4	11,3	399,2	2,8	43,2***	11,3
Sénégal	43,7	2,5	572,2	10,3	532,7	6,0	39,6***	9,6
Tchad	19,0	1,9	440,5	11,1	431,4	7,2	9,2	11,4
Togo	31,7	2,0	537,6	6,3	479,1	4,8	58,5***	7,7
Moyenne	28,2	0,6						

Tableau B3.28 : Pourcentage et performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves ayant fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, ...	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	30,0	2,2	525,3	9,8	486,6	5,6	38,7***	10,6
Burkina Faso	12,0	1,4	554,6	11,1	537,7	3,8	16,9	9,4
Burundi	20,5	1,3	593,3	4,0	593,8	2,9	-0,5	4,3
Cameroun	46,6	2,2	516,4	6,7	464,3	4,8	52,1***	5,9
Congo	37,3	2,7	507,8	5,2	470,1	4,3	37,8***	6,6
Côte d'Ivoire	23,7	1,6	487,6	5,0	472,5	3,4	15,1***	5,3
Niger	17,6	1,6	442,3	10,2	402,0	3,4	40,2***	10,4
Sénégal	43,7	2,5	562,2	9,8	537,4	6,2	24,9***	8,9
Tchad	19,0	1,9	461,3	9,5	450,8	6,1	10,6	9,7
Togo	31,7	2,0	555,2	8,0	504,3	5,9	50,9***	9,2
Moyenne	28,2	0,6						

Tableau B3.29 : Ecart moyen de niveau socioéconomique entre les élèves qui ont fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas fréquenté

	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	5,8***	1,0
Burkina Faso	6,8***	0,9
Burundi	4,4***	0,5
Cameroun	6,9***	0,6
Congo	8,9***	0,8
Côte d'Ivoire	4,9***	0,6
Niger	11,3***	1,4
Sénégal	6,1***	0,6
Tchad	8,6***	1,1
Togo	7,4***	0,7

Tableau B3.30 : Pourcentage et performances des élèves en langue en début de scolarité ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	11,4	1,6	460,4	4,6	458,6	8,3	-1,8	7,6
Burkina Faso	10,9	1,7	519,0	5,7	473,5	16,0	-45,4***	14,4
Burundi	26,6	1,9	630,2	5,7	624,6	10,3	-5,6	9,9
Cameroun	12,5	3,1	510,4	8,6	463,5	14,2	-46,9***	14,0
Congo	13,9	1,7	529,5	7,2	480,1	10,2	-49,4***	10,6
Côte d'Ivoire	11,7	1,5	485,6	6,8	473,3	11,4	-12,3	11,7
Niger	4,5	1,2	435,2	8,0	428,3	21,4	-6,9	21,9
Sénégal	9,8	1,3	507,8	10,2	453,1	11,5	-54,7***	15,7
Tchad	23,5	2,8	485,4	7,8	472,8	9,8	-12,5	8,5
Togo	10,4	1,7	474,8	7,7	465,2	10,8	-9,6	14,1
Moyenne	13,4	0,7						

Tableau B3.31 : Pourcentage et performances des élèves en mathématiques en début de scolarité ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	11,4	1,6	457,7	5,7	460,2	12,3	2,5	11,9
Burkina Faso	10,9	1,7	509,6	4,9	479,2	13,6	-30,3**	13,6
Burundi	26,6	1,9	601,1	4,2	617,1	7,4	16,0**	6,6
Cameroun	12,5	3,1	508,1	9,0	462,6	14,5	-45,5***	13,8
Congo	13,9	1,7	545,0	6,3	516,0	9,0	-28,9***	11,0
Côte d'Ivoire	11,7	1,5	465,8	6,2	469,7	11,6	3,9	12,1
Niger	4,5	1,2	437,5	8,7	435,4	22,7	-2,0	23,3
Sénégal	9,8	1,3	528,1	9,5	481,8	11,4	-46,3***	15,6
Tchad	23,5	2,8	493,6	12,1	489,6	11,5	-4,0	14,0
Togo	10,4	1,7	472,7	6,9	482,3	11,4	9,7	13,7
Moyenne	13,4	0,7						

Tableau B3.32 : Répartition des élèves de fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements

	L'élève n'a jamais redoublé		L'élève a redoublé une fois		L'élève a redoublé deux fois		L'élève a redoublé plus de deux fois	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	42,9	1,8	41,0	1,7	13,0	0,8	3,2	0,4
Burkina Faso	44,3	1,5	44,7	1,3	9,7	0,7	1,3	0,2
Burundi	17,8	1,2	25,5	1,4	30,7	1,2	25,9	1,3
Cameroun	45,1	1,9	37,9	1,5	11,8	1,1	5,3	0,6
Congo	42,8	2,6	40,1	2,4	14,2	1,6	3,0	0,5
Côte d'Ivoire	38,5	1,7	41,8	1,5	14,2	1,0	5,5	0,8
Niger	60,2	2,3	34,5	2,1	3,2	0,5	2,1	0,6
Sénégal	64,2	2,1	31,7	1,9	3,0	0,4	1,0	0,4
Tchad	36,5	2,0	51,5	2,1	8,3	1,1	3,7	0,7
Togo	34,2	1,5	44,6	1,1	17,3	1,1	3,9	0,4
Moyenne	42,5	0,7	39,3	0,6	12,6	0,4	5,5	0,2

Tableau B3.33 : Performances et écarts de performances des élèves en lecture en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements

	L'élève n'a jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	568,7	7,3	-72,0***	8,1	-91,0***	8,6	-108,0***	11,4
Burkina Faso	542,8	6,6	-16,0***	5,8	-29,1***	7,3	-57,7***	13,8
Burundi	538,1	4,4	-8,4	4,5	-16,4***	4,3	-19,9***	4,8
Cameroun	552,4	6,0	-48,1***	6,0	-86,7***	8,5	-112,3***	10,4
Congo	546,1	5,3	-64,4***	6,5	-86,0***	9,7	-103,3***	11,0
Côte d'Ivoire	540,8	6,2	-35,2***	6,6	-41,4***	8,7	-56,6***	10,3
Niger	410,3	4,6	-6,4	5,2	-26,8**	10,7	-8,5	24,0
Sénégal	574,8	7,6	-63,3***	7,0	-98,4***	11,4	-159,9***	33,3
Tchad	447,5	7,5	-15,8***	5,8	-37,4***	9,8	-93,2***	21,4
Togo	531,6	4,9	-46,4***	5,7	-59,8***	5,4	-71,4***	9,5

Tableau B3.34 : Performances et écarts de performances des élèves en mathématiques en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements

	L'élève n'a jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	531,9	8,2	-56,2***	7,5	-67,2***	9,7	-87,3***	12,3
Burkina Faso	548,7	6,5	-11,2	6,0	-30,6***	8,2	-64,9***	16,2
Burundi	602,5	6,2	-5,2	5,6	-12,3**	5,6	-14,0**	6,6
Cameroun	519,8	4,9	-47,4***	5,3	-70,5***	6,2	-85,1***	12,9
Congo	510,1	5,0	-45,0***	6,2	-50,4***	7,6	-69,5***	13,8
Côte d'Ivoire	487,4	4,5	-18,1***	4,9	-16,9**	6,7	-30,1***	8,2
Niger	411,6	4,4	-3,1	5,5	-22,4**	9,4	-27,0	22,7
Sénégal	572,0	7,6	-61,4***	7	-88,5***	13,1	-158,7***	42,0
Tchad	468,0	6,0	-20,9***	6,7	-36,4***	8,5	-76,6***	19,8
Togo	550,7	5,7	-44,0***	5,9	-47,4***	6,9	-58,5***	12,3

Tableau B3.35 : Lien entre les performances en langue et en mathématiques et l'âge des élèves en début de scolarité sous contrôle du redoublement

	Langue				Mathématiques			
	Ecart moyen par rapport au redoublement		Ecart moyen par rapport à l'âge		Ecart moyen par rapport au redoublement		Ecart moyen par rapport à l'âge	
	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	-4,9	8,1	4,0	3,1	-5,7	13,2	10,5**	4,3
Burkina Faso	-46,3***	15,7	-0,6	5,9	-36,3**	14,1	7,3	4,3
Burundi	-7,7	10,8	2,2	3,0	14,2**	6,7	1,9	1,8
Cameroun	-36,1**	15,8	-14,5***	4,4	-38,3**	15,2	-9,5**	4,7
Congo	-32,8***	11,6	-16,9***	3,7	-21,7	12,3	-7,3	4,1
Côte d'Ivoire	-13,0	11,9	-0,8	3,7	1,7	11,7	6,0	4,0
Niger	-8,3	21,9	3,3	10,8	-6,2	23,1	10,3	10,1
Sénégal	-55,0***	20,3	0,0	7,2	-58,0***	18,8	8,4	6,3
Tchad	-14,9	8,5	6,5**	2,8	-10,1	12,9	18,0***	3,2
Togo	-1,9	13,6	-8,5	5,4	9,8	13,4	1,1	5,0

Tableau B3.36 : Lien entre les performances en lecture et en mathématiques et l'âge des élèves en fin de scolarité sous contrôle du redoublement

	Lecture				Mathématiques			
	Ecart moyen par rapport au redoublement		Ecart moyen par rapport à l'âge		Ecart moyen par rapport au redoublement		Ecart moyen par rapport à l'âge	
	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	-39,4***	4,1	-9,7***	2,4	-28,5***	4,4	-9,6***	2,0
Burkina Faso	-7,8**	3,3	-9,7***	3,1	-10,4***	3,6	-5,9	3,0
Burundi	-3,1**	1,4	-5,9***	0,9	-2,2	1,8	-4,5***	1,1
Cameroun	-26,6***	3,4	-19,4***	2,3	-22,3***	2,9	-15,1***	2,2
Congo	-24,8***	4,6	-19,8***	2,2	-11,2***	3,4	-16,7***	2,0
Côte d'Ivoire	-19,4***	3,6	-2,9	2,1	-8,4***	2,7	-3,0**	1,5
Niger	-6,8	4,6	-0,3	2,6	-6,7	4,4	-1,7	2,2
Sénégal	-53,7***	6,1	-7,3**	3,5	-52,1***	6,7	-3,4	3,7
Tchad	-22,6***	4,8	-3,9	2,6	-21,4***	4,2	-2,5	2,7
Togo	-22,4***	2,6	-9,4***	1,4	-18,1***	3,0	-7,9***	1,6

Annexe B4. Données du chapitre 4

Tableau B4.1 : Décomposition de la variance des scores en langue et en mathématiques en début de scolarité

	Langue			Mathématiques		
	Variance Ecoles	Variance Elèves	Coefficient de corrélation intra-classe	Variance Ecoles	Variance Elèves	Coefficient de corrélation intra-classe
Bénin	2190,1	2330,6	48,4%	2272,9	5492,9	29,3%
Burkina Faso	3856,9	4832,8	44,4%	2654,6	4543,6	36,9%
Burundi	3397,5	5812,4	36,9%	1141,0	2690,8	29,8%
Cameroun	4214,3	2744,6	60,6%	3480,8	3157,2	52,4%
Congo	5278,6	2811,4	65,2%	3076,2	4014,7	43,4%
Côte d'Ivoire	2129,6	2737,2	43,8%	1983,7	4157,7	32,3%
Niger	4233,1	3244,1	56,6%	4845,0	5754,2	45,7%
Sénégal	6952,3	4401,2	61,2%	5246,8	5760,0	47,7%
Tchad	2766,7	2397,7	53,6%	3412,6	6099,3	35,9%
Togo	5728,9	3303,8	63,4%	4306,2	4714,4	47,7%

Tableau B4.2 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques en fin de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Variance Ecoles	Variance Elèves	Coefficient de corrélation intra-classe	Variance Ecoles	Variance Elèves	Coefficient de corrélation intra-classe
Bénin	5148,4	4858,4	51,4%	4408,5	3855,7	53,3%
Burkina Faso	3109,9	3950,4	44,0%	3352,0	4898,1	40,6%
Burundi	680,5	1867,5	26,7%	806,9	3562,9	18,5%
Cameroun	5935,8	4623,3	56,2%	4425,6	4278,1	50,8%
Congo	4606,5	3846,5	54,5%	2876,7	2959,9	49,3%
Côte d'Ivoire	3879,9	5603,7	40,9%	1749,3	3580,8	32,8%
Niger	2875,9	3379,3	46,0%	2329,5	3739,9	38,4%
Sénégal	5898,2	5356,7	52,4%	5388,4	5290,5	50,5%
Tchad	4238,2	2781,2	60,4%	3767,6	2817,4	57,2%
Togo	4655,4	4123,4	53,0%	6016,4	4874,0	55,2%

Tableau B4.3 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en langue

	L'école est dans un milieu rural		Ecart moyen par rapport aux élèves des écoles urbaines	Erreur Type	Ecart moyen sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire	Erreur Type	Erreur Type
	Pourcentage	Erreur Type					
Bénin	55,9	5,3	-35,0***	9,3	-30,3	19,9	
Burkina Faso	44,3	5,4	-53,7***	13,7	-46,2***	15,0	
Burundi	86,5	3,4	-28,1**	13,9	-24,6*	14,7	
Cameroun	66,4	4,6	-80,7***	17,7	-68,9***	21,4	
Congo	58,7	5,1	-90,2***	15,2	-89,0***	15,7	
Côte d'Ivoire	55,6	6,0	-50,0***	11,5	-50,1**	19,9	
Niger	79,4	3,1	-46,4*	24,8	-17,3	25,4	
Sénégal	42,5	6,4	-67,0***	22,7	-57,8*	33,0	
Tchad	50,6	8,5	-32,6**	13,8	-30,7**	14,8	
Togo	61,6	5,8	-93,2***	13,3	-69,8***	16,3	
Moyenne	60,2	2,0					

Tableau B4.4 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en mathématiques

	L'école est dans un milieu rural		Ecart moyen par rapport aux élèves des écoles urbaines	Erreur Type	Ecart moyen sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire	Erreur Type	Erreur Type
	Pourcentage	Erreur Type					
Bénin	55,9	5,3	-48,1***	10,6	-45,9**	20,4	
Burkina Faso	44,3	5,4	-30,7***	10,6	-29,9**	14,3	
Burundi	86,5	3,4	-10,8	9,4	-10,5	8,1	
Cameroun	66,4	4,6	-69,1***	16,0	-58,2***	19,9	
Congo	58,7	5,1	-50,9***	12,7	-47,6***	12,6	
Côte d'Ivoire	55,6	6,0	-39,0**	15,3	-45,6	30,5	
Niger	79,4	3,1	-41,1*	24,5	-6,9	25,6	
Sénégal	42,5	6,4	-41,3**	20,8	-28,0	29,0	
Tchad	50,6	8,5	-44,5***	15,7	-35,7*	18,5	
Togo	61,6	5,8	-84,8***	11,3	-61,4***	15,3	
Moyenne	60,2	2,0					

Tableau B4.5 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en lecture

	L'école est dans un milieu rural		Ecart moyen par rapport aux élèves des écoles urbaines	Erreur Type	Ecart moyen sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire et de l'indice socioéconomique	Erreur Type	Erreur Type
	Pourcentage	Erreur Type					
Bénin	49,6	3,6	-95,7***	9,8	-62,4***	12,0	12,0
Burkina Faso	54,7	3,4	-51,8***	9,1	-35,4***	9,9	9,9
Burundi	82,2	2,5	-17,6***	4,3	-6,9	6,0	6,0
Cameroun	64,1	3,7	-119,2***	9,6	-80,8***	12,6	12,6
Congo	42,0	4,8	-77,8***	9,0	-41,3***	11,0	11,0
Côte d'Ivoire	51,5	2,7	-78,8***	7,2	-58,0***	10,7	10,7
Niger	79,3	2,7	-67,8***	11,8	-36,6***	11,5	11,5
Sénégal	44,1	4,2	-80,8***	14,5	-55,1***	16,6	16,6
Tchad	54,6	6,9	-39,8***	12,6	-45,7**	18,4	18,4
Togo	60,8	3,2	-81,6***	9,5	-46,4***	14,1	14,1
Moyenne	58,3	1,4					

Tableau B4.6 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural et différence de scores des élèves en mathématiques

	L'école est dans un milieu rural		Ecart moyen par rapport aux élèves des écoles urbaines	Erreur Type	Ecart moyen sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire et de l'indice socioéconomique	Erreur Type	Erreur Type
	Pourcentage	Erreur Type					
Bénin	49,6	3,6	-78,8***	10,2	-61,4***	15,3	15,3
Burkina Faso	54,7	3,4	-45,0***	9,6	-33,8***	11,7	11,7
Burundi	82,2	2,5	3,4	6,2	13,4*	7,6	7,6
Cameroun	64,1	3,7	-100,2***	9,1	-73,0***	12,1	12,1
Congo	42,0	4,8	-40,3***	8,4	-17,8	10,8	10,8
Côte d'Ivoire	51,5	2,7	-38,6***	6,0	-26,2***	8,8	8,8
Niger	79,3	2,7	-51,1***	11,4	-27,6**	11,3	11,3
Sénégal	44,1	4,2	-70,9***	14,3	-55,1***	16,1	16,1
Tchad	54,6	6,9	-21,7	13,3	-25,6	20,7	20,7
Togo	60,8	3,2	-75,4***	12,1	-40,6**	17,1	17,1
Moyenne	58,3	1,4					

Tableau B4.7 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école publique, privée ou communautaire en début de scolarité

	L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	84,3	3,5	15,7	3,5	-	-
Burkina Faso	77,0	6,3	22,5	6,4	0,5	0,3
Burundi	94,7	2,7	3,0	2,2	2,3	1,6
Cameroun	75,0	2,2	25,0	2,2	-	-
Congo	65,6	4,9	34,0	4,9	0,3	0,0
Côte d'Ivoire	85,5	4,5	10,8	3,8	3,7	2,5
Niger	95,1	2,3	4,9	2,3	-	-
Sénégal	83,7	3,8	14,9	3,8	1,4	0,1
Tchad	68,1	5,3	13,4	3,5	18,6	3,5
Togo	75,1	2,1	23,2	2,5	1,7	1,7
Moyenne	80,4	1,2	16,7	1,0	2,8	0,4

Tableau B4.8 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école publique, privée ou communautaire en fin de scolarité

	L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	85,7	1,6	14,3	1,6	-	-
Burkina Faso	89,1	1,1	10,4	1,1	0,5	0,4
Burundi	94,3	1,9	2,9	1,3	2,8	1,3
Cameroun	72,9	1,7	27,1	1,7	-	-
Congo	63,6	2,4	36,2	2,4	0,2	0,0
Côte d'Ivoire	90,2	1,6	8,8	1,3	1,0	1,0
Niger	97,1	1,1	2,7	1,1	0,2	0,0
Sénégal	82,6	3,1	15,5	3,1	1,9	1,1
Tchad	77,1	2,6	10,8	2,3	12,2	1,4
Togo	71,8	1,3	27,8	1,4	0,4	0,0
Moyenne	82,4	0,5	15,6	0,5	1,9	0,2

Tableau B4.9 : Ecartis de performances en langue entre les élèves du public et du privé en début de scolarité

	L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type
Bénin	448,5	5,1	62,3***	12,7	-	-
Burkina Faso	517,5	5,5	-13,8	21,1	-	-
Burundi	628,0	5,9	42,3	25,7	-	-
Cameroun	480,4	10,5	87,9***	16,6	-	-
Congo	489,5	8,4	97,0***	16,2	-	-
Côte d'Ivoire	475,3	6,7	65,9***	16,9	-	-
Niger	429,4	7,0	119,0**	52,4	-	-
Sénégal	471,4	6,6	193,1***	19,4	-	-
Tchad	473,4	8,3	51,6***	19,6	0,1	16,9
Togo	449,5	7,4	99,0***	22,5	-	-

Tableau B4.10 : Ecartis de performances en mathématiques entre les élèves du public et du privé en début de scolarité

	L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type
Bénin	445,7	6,3	56,8***	10,2	-	-
Burkina Faso	511,8	4,8	-23,4	16,0	-	-
Burundi	605,5	4,7	8,4	10,1	-	-
Cameroun	485,0	11,7	70,7***	15,1	-	-
Congo	522,5	8,4	53,3***	12,9	-	-
Côte d'Ivoire	460,7	6,3	39,6***	15,9	-	-
Niger	434,0	8,1	71,0	52,3	-	-
Sénégal	500,0	7,6	137,2***	24,1	-	-
Tchad	482,1	13,9	53,0***	21,5	11,4	18,7
Togo	454,8	7,2	79,5***	19,8	-	-

Tableau B4.11 : Ecart de performances en langue et en mathématiques entre les élèves du privé et public en début de scolarité sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire

	Langue						Mathématiques					
	Ecart de performances des élèves d'écoles privées par rapport aux écoles publiques			Ecart de performances des élèves d'écoles communautaires par rapport aux écoles publiques			Ecart de performances des élèves d'écoles privées par rapport aux écoles publiques			Ecart de performances des élèves d'écoles communautaires par rapport aux écoles publiques		
	Ecart moyen	Erreur Type	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Erreur Type
Bénin	58,0***	13,5	-	-	-	-	47,1***	10,9	10,9	-	-	-
Burkina Faso	6,4	24,5	-	-	-	-	-5,0	14,9	14,9	-	-	-
Burundi	34,0	26,5	-	-	-	-	5,9	9,7	9,7	-	-	-
Cameroun	74,3***	17,9	-	-	-	-	57,2***	15,7	15,7	-	-	-
Congo	97,1***	17,0	-	-	-	-	49,2***	12,5	12,5	-	-	-
Côte d'Ivoire	66,4***	19,7	-	-	-	-	41,0**	19,0	19,0	-	-	-
Niger	102,4**	42,1	-	-	-	-	51,0	38,8	38,8	-	-	-
Sénégal	189,4***	20,6	-	-	-	-	132,7***	25,9	25,9	-	-	-
Tchad	70,2***	16,9	13,9	21,0	21,0	21,0	69,3***	20,9	20,9	31,0	19,5	19,5
Togo	88,7***	17,9	-	-	-	-	69,3***	16,4	16,4	-	-	-

Tableau B4.12 : Ecart de performances en lecture entre les élèves du public et du privé en fin de scolarité

	L'élève est dans une école publique			L'élève est dans une école privée			L'élève est dans une école communautaire		
	Moyenne	Erreur Type	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type	Erreur Type
Bénin	508,9	3,8	3,8	102,0***	17,4	17,4	-	-	-
Burkina Faso	531,6	3,6	3,6	9,3	29,7	29,7	-	-	-
Burundi	523,5	2,3	2,3	64,2***	17,3	17,3	-	-	-
Cameroun	496,2	6,7	6,7	78,7***	11,7	11,7	-	-	-
Congo	465,0	4,5	4,5	105,7***	7,0	7,0	-	-	-
Côte d'Ivoire	508,9	4,1	4,1	87,1***	10,5	10,5	-	-	-
Niger	398,8	3,2	3,2	176,2***	32,1	32,1	-	-	-
Sénégal	530,4	6,4	6,4	114,6***	14,3	14,3	-	-	-
Tchad	423,9	8,2	8,2	60,3***	29,7	29,7	17,0	13,2	13,2
Togo	475,2	5,0	5,0	77,6***	8,7	8,7	-	-	-

Tableau B4.13 : Ecart de performances en mathématiques entre les élèves du public et du privé fin de scolarité

	L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire	
	Moyenne	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type	Ecart par rapport aux élèves des écoles publiques	Erreur Type
Bénin	484,4	4,9	87,4***	17,3	-	-
Burkina Faso	539,4	3,8	9,0	27,5	-	-
Burundi	592,2	2,8	35,4*	22,2	-	-
Cameroun	471,7	6,4	65,7***	10,0	-	-
Congo	452,4	4,0	79,9***	6,1	-	-
Côte d'Ivoire	471,4	3,3	47,3***	8,4	-	-
Niger	402,0	3,6	146,2***	37,8	-	-
Sénégal	529,8	6,2	107,1***	13,1	-	-
Tchad	444,1	6,6	61,1***	26,0	1,5	12,4
Togo	495,5	6,4	87,2***	9,8	-	-

Tableau B4.14 : Ecart de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves de fin de scolarité du public et du privé et sous contrôle de l'indice socioéconomique et de l'indice d'aménagement du territoire

	Lecture				Mathématiques			
	Ecart de performances des élèves d'écoles privées par rapport aux écoles publiques		Ecart de performances des élèves d'écoles communautaires par rapport aux écoles publiques		Ecart de performances des élèves d'écoles privées par rapport aux écoles publiques		Ecart de performances des élèves d'écoles communautaires par rapport aux écoles publiques	
	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type	Ecart moyen	Erreur Type
Bénin	67,7***	13,8	-	-	65,1***	15,7	-	-
Burkina Faso	-7,4	24,0	-	-	-3,8	23,4	-	-
Burundi	53,0***	15,9	-	-	30,8	22,5	-	-
Cameroun	38,0***	11,2	-	-	34,6***	10,2	-	-
Congo	79,4***	8,4	-	-	72,4***	8,3	-	-
Côte d'Ivoire	55,0***	9,8	-	-	32,6***	8,2	-	-
Niger	137,6***	25,2	-	-	118,3***	35,2	-	-
Sénégal	93,8***	15,1	-	-	90,2***	14,5	-	-
Tchad	42,5**	26,5	20,0	14,2	52,8***	25,1	0,5	13,7
Togo	56,5***	9,0	-	-	68,4***	12,5	-	-

Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves dans des classes à fonctionnement normal, multigrades, ou à double flux en début de scolarité

	Classe multigrade		Classe double flux		Classe à fonctionnement normal	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	4,9	2,3	0,6	0,6	94,5	2,4
Burkina Faso	5,2	1,2	1,3	1,3	93,5	1,6
Burundi	0,0	0,0	46,8	5,2	53,2	5,2
Cameroun	22,9	3,7	2,5	1,7	74,6	3,3
Congo	30,1	5,4	25,8	5,2	44,0	6,0
Côte d'Ivoire	8,0	2,9	6,6	2,1	85,4	3,4
Niger	8,7	2,4	0,4	0,4	90,9	3,1
Sénégal	9,4	2,6	30,5	5,2	60,1	5,3
Tchad	19,8	4,6	3,2	2,1	77,0	5,1
Togo	11,7	3,0	0,0	0,0	88,3	3,0
Moyenne	11,9	1,0	11,9	0,9	76,2	1,3

Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves dans des classes à fonctionnement normal, multigrades, ou à double flux en fin de scolarité

	Classe multigrade		Classe double flux		Classe à fonctionnement normal	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	5,7	1,8	0,4	0,4	93,9	3,9
Burkina Faso	2,7	0,8	0,2	0,2	97,1	1,1
Burundi	0,0	0,0	24,1	3,7	75,9	3,7
Cameroun	16,3	3,4	17,6	3,8	66,2	4,2
Congo	27,0	3,3	12,1	3,7	60,9	3,9
Côte d'Ivoire	16,2	2,5	3,1	1,3	80,8	2,8
Niger	7,3	2,1	1,2	1,0	91,5	2,5
Sénégal	6,6	1,8	18,3	3,8	75,0	4,2
Tchad	35,1	6,2	7,1	3,4	57,8	6,4
Togo	30,7	3,0	2,2	1,2	67,1	3,0
Moyenne	14,8	0,8	8,6	0,8	76,6	1,0

Tableau B4.17 : Ecart entre les scores des élèves en langue-lecture et mathématiques de classes multigrades et standards en début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Langue		Mathématiques		Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Ecart de scores	Erreur Type	Ecart de scores	Erreur Type	Ecart de scores	Erreur Type	Ecart de scores	Erreur Type	Ecart de scores	Erreur Type	Ecart de scores	Erreur Type
Bénin	22,8	60,4	6,7	47,2	-29,5	21,4	-31,9*	18,8				
Burkina Faso	-47,6	31,3	-39,7	33,0	-69,6**	27,5	-73,5***	25,7				
Burundi	-	-	-	-	-	-	-	-				
Cameroun	-32,3**	15,6	-36,4**	17,1	-51,0***	17,4	-40,6***	12,9				
Congo	-65,9***	19,1	-49,1***	14,5	-54,9***	11,3	-28,7***	9,1				
Côte d'Ivoire	-44,2***	13,8	-38,0***	13,6	-46,1***	11,7	-23,8***	9,0				
Niger	-45,1***	16,4	-57,5**	22,5	-33,4**	17,1	-23,9	19,7				
Sénégal	-71,4***	15,8	-66,0**	27,9	-44,5**	20,0	-35,1*	18,2				
Tchad	-30,2**	12,3	-26,7	18,4	9,3	12,2	9,3	12,5				
Togo	-	-	-	-	-36,1***	13,4	-39,4***	14,9				

Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves scolarisés dans des classes multigrades fréquentent une école située en zone urbaine ou rurale

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Urbain		Rural		Urbain		Rural		Urbain		Rural	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	37,6	25,8	62,4	25,8	46,1	15,9	53,9	15,9				
Burkina Faso	65,8	13,4	34,2	13,4	53,3	12,6	46,7	12,6				
Burundi	-	-	-	-	-	-	-	-				
Cameroun	18,1	8,8	81,9	8,8	10,8	4,0	89,2	4,0				
Congo	6,3	3,8	93,7	3,8	25,6	6,0	74,4	6,0				
Côte d'Ivoire	3,4	3,8	96,6	3,8	7,8	4,3	92,2	4,3				
Niger	10,9	9,1	89,1	9,1	-	-	-	-				
Sénégal	23,0	23,3	77,0	23,3	21,8	12,7	78,2	12,7				
Tchad	5,1	3,8	94,9	3,8	18,9	6,3	81,1	6,3				
Togo	-	-	-	-	9,1	3,8	90,9	3,8				

Tableau B4.19 : Ecart entre les scores des élèves en langue et mathématiques des classes à double flux et standards en début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Langue			Mathématiques			Lecture			Mathématiques		
	Ecart de scores	Erreur Type		Ecart de scores	Erreur Type		Ecart de scores	Erreur Type		Ecart de scores	Erreur Type	
Bénin	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Burkina Faso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Burundi	29,3**	(12,8)		7,4	(9,5)		-1,9	(6,2)		-7,1	(6,3)	
Cameroun	-	-	-	-	-	-	10,1	(18,6)		4,3	(16,4)	
Congo	-47,7***	(18,1)		-34,4**	(16,6)		-30,3**	(14,1)		-9,7	(16,0)	
Côte d'Ivoire	-8,3	(13,4)		-8,2	(11,1)		-	-		-	-	
Niger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sénégal	-56,4***	(19,8)		-48,1**	(19,9)		16,4	(30,8)		15,7	(29,3)	
Tchad	-	-	-	-	-	-	-16,1	(12,8)		-20,3**	(9,1)	
Togo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau B4.20 : Nombre moyen d'élèves par classe dans l'échantillon de l'évaluation PASEC2014 en début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Moyenne			Erreur Type			Moyenne			Erreur Type		
	Moyenne	Erreur Type		Ecart Type	Erreur Type		Moyenne	Erreur Type		Ecart Type	Erreur Type	
Bénin	57,0	1,9		21,4	1,5		35,5	1,1		14,4	0,6	
Burkina Faso	79,8	5,3		39,9	2,2		68,3	1,8		27,3	1,3	
Burundi	56,2	1,7		17,9	1,6		44,1	1,0		14,4	0,9	
Cameroun	52,9	4,3		31,1	10,7		47,5	2,5		30,6	2,9	
Congo	48,9	3,0		31,3	2,8		55,2	4,9		42,8	4,6	
Côte d'Ivoire	44,7	2,5		23,3	1,3		43,5	1,7		26,9	1,3	
Niger	48,0	1,5		17,6	1,7		39,6	1,1		14,8	0,8	
Sénégal	52,0	3,5		25,7	3,4		42,8	2,7		23,5	2,5	
Tchad	64,5	5,3		31,7	3,1		46,4	2,9		26,3	1,8	
Togo	49,2	2,7		18,6	3,1		36,1	1,1		16,4	1,1	
Moyenne	55,8	1,2		28,6	1,2		46,7	0,7		26,2	0,7	

Tableau B4.21 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe en début de scolarité

	Une place assise par élève		Une place assise pour deux élèves		Une place assise pour trois élèves et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	31,2	5,3	51,0	6,0	17,8	4,8
Burkina Faso	10,8	2,9	59,3	5,4	29,9	4,9
Burundi	22,1	3,8	49,6	4,6	28,3	4,4
Cameroun	27,2	4,8	46,4	6,7	26,4	5,6
Congo	46,4	6,7	22,0	5,2	31,6	5,0
Côte d'Ivoire	45,8	6,0	42,1	5,8	12,0	3,1
Niger	16,0	5,3	55,0	8,4	29,1	8,0
Sénégal	32,5	7,6	45,5	8,8	22,0	7,4
Tchad	6,4	3,6	42,2	10,6	51,5	10,5
Togo	21,4	4,1	70,1	4,8	8,5	2,9

Tableau B4.22 : Répartition des élèves selon la disponibilité de places assises en classe en fin de scolarité

	Une place assise par élève		Une place assise pour deux élèves		Une place assise pour trois élèves et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	58,7	6,5	29,6	6,1	11,7	2,4
Burkina Faso	30,5	3,8	60,1	3,8	9,3	2,2
Burundi	45,9	4,0	39,5	4,1	14,6	3,1
Cameroun	43,8	5,4	38,7	6,0	17,5	3,6
Congo	46,1	6,4	25,0	5,4	28,9	6,8
Côte d'Ivoire	51,2	4,2	39,2	4,2	9,7	2,4
Niger	35,3	4,4	49,0	5,3	15,7	3,5
Sénégal	56,8	5,1	29,4	4,9	13,8	3,9
Tchad	32,1	7,6	19,4	5,0	48,5	9,5
Togo	58,3	4,9	28,1	4,1	13,7	3,2

Tableau B4.23 : Pourcentage d'élèves se trouvant dans une école disposant d'une bibliothèque en fin de scolarité

	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	9,4	2,1
Burkina Faso	5,6	1,9
Burundi	5,1	1,9
Cameroun	18,4	2,5
Congo	15,0	3,0
Côte d'Ivoire	7,0	2,2
Niger	1,5	0,9
Sénégal	50,1	5,1
Tchad	4,6	1,4
Togo	7,4	1,9
Moyenne	12,4	0,9

Tableau B4.24 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en langue en début de scolarité.

	Un manuel par élève en classe		Un manuel pour deux élèves en classe		Un manuel pour trois élèves et plus en classe	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	31,8	6,0	37,3	6,5	31,0	4,6
Burkina Faso	49,5	7,2	20,2	4,4	30,3	7,9
Burundi	3,9	2,0	24,3	5,0	71,8	4,8
Cameroun	29,3	5,5	8,5	4,7	62,2	6,3
Congo	51,2	5,9	17,8	4,9	31,0	5,6
Côte d'Ivoire	55,7	6,3	27,2	6,4	17,0	4,2
Niger	11,6	3,5	10,2	3,5	78,3	3,9
Sénégal	61,7	5,4	4,4	1,6	33,9	4,9
Tchad	4,4	2,2	1,1	0,8	94,5	2,4
Togo	55,6	6,8	10,6	3,2	33,8	6,5

Tableau B4.25 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en mathématiques en début de scolarité.

	Un manuel par élève en classe		Un manuel pour deux élèves en classe		Un manuel pour trois élèves et plus en classe	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	34,2	5,8	35,5	5,9	30,3	4,7
Burkina Faso	1,4	1,4	1,0	0,8	97,6	1,6
Burundi	17,8	4,2	31,0	4,9	51,2	5,0
Cameroun	24,1	5,5	0,9	0,8	75,0	5,5
Congo	59,9	7,3	12,8	4,7	27,3	6,0
Côte d'Ivoire	64,4	5,5	17,9	4,7	17,7	4,8
Niger	67,7	5,3	6,9	3,1	25,4	5,6
Sénégal	37,1	5,3	8,9	2,3	54,0	5,0
Tchad	3,6	2,1	4,9	2,9	91,5	3,6
Togo	81,0	4,1	3,1	1,9	15,9	3,4

Tableau B4.26 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en lecture en fin de scolarité.

	Un manuel par élève en classe		Un manuel pour deux élèves en classe		Un manuel pour trois élèves et plus en classe	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	42,4	5,0	53,1	5,1	4,4	1,4
Burkina Faso	65,8	3,8	23,4	3,4	10,8	2,7
Burundi	5,2	1,8	45,4	4,4	49,5	4,2
Cameroun	30,0	3,5	17,9	3,1	52,1	3,2
Congo	41,5	5,4	26,6	6,5	31,9	7,1
Côte d'Ivoire	65,8	3,8	22,7	2,9	11,5	2,7
Niger	16,9	3,0	14,8	2,9	68,2	4,0
Sénégal	42,3	4,8	15,4	4,6	42,3	4,8
Tchad	8,1	1,3	3,9	2,1	88,0	2,5
Togo	45,0	3,6	24,4	3,3	30,6	3,0

Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves avec un, deux ou plus de trois manuels par élève en mathématiques en fin de scolarité.

	Un manuel par élève en classe		Un manuel pour deux élèves en classe		Un manuel pour trois élèves et plus en classe	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	42,4	5,0	53,2	5,1	4,4	1,4
Burkina Faso	74,8	3,9	13,3	2,9	11,9	3,0
Burundi	12,9	2,2	28,1	3,8	59,0	3,9
Cameroun	23,6	3,0	10,3	3,1	66,1	3,6
Congo	44,1	5,7	19,3	5,1	36,6	4,4
Côte d'Ivoire	68,9	3,8	19,1	3,3	12,0	2,7
Niger	29,3	3,9	12,6	2,2	58,1	4,3
Sénégal	51,6	4,7	8,5	3,0	39,9	4,7
Tchad	9,5	2,6	2,7	1,5	87,8	3,0
Togo	60,0	4,7	18,4	3,6	21,6	3,7

Tableau B4.28 : Pourcentage d'élèves fréquentant une école sans latrines ni toilettes en fin de scolarité

	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	12,1	4,7
Burkina Faso	9,9	2,0
Burundi	1,3	0,9
Cameroun	21,5	3,9
Congo	11,7	2,4
Côte d'Ivoire	42,2	3,8
Niger	32,5	4,3
Sénégal	0,9	0,4
Tchad	48,5	4,8
Togo	40,4	3,2
Moyenne	22,1	1,1

Tableau B4.29 : Pourcentage d'élèves se trouvant dans une école disposant de matériel de premiers soins en fin de scolarité

	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	59,8	6,3
Burkina Faso	12,3	2,4
Burundi	0,6	0,2
Cameroun	71,6	3,9
Congo	58,1	4,0
Côte d'Ivoire	11,1	3,1
Niger	5,3	1,9
Sénégal	51,9	5,1
Tchad	17,6	6,6
Togo	14,2	2,8
Moyenne	30,2	1,5

Tableau B4.30 : Pourcentage d'élèves ayant subi différents tests ou actes médicaux en fin de scolarité

	L'élève a reçu une visite médicale au cours de l'année		L'élève a reçu un test de vue		L'élève a reçu un test d'audition		L'élève a reçu un déparasitage		L'élève a reçu un complément nutritionnel	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	4,9	1,3	2,2	1,0	0,6	0,4	8,8	2,0	3,7	1,4
Burkina Faso	13,7	2,8	4,2	1,3	3,7	1,7	38,6	3,7	15,7	2,8
Burundi	26,6	3,4	5,0	1,8	4,3	1,8	62,6	4,2	10,8	2,5
Cameroun	41,3	3,9	5,3	1,2	1,9	0,8	92,3	2,2	10,3	2,5
Congo	11,5	4,5	2,5	0,9	0,8	0,3	14,7	5,9	19,3	5,8
Côte d'Ivoire	45,6	3,8	19,7	3,0	12,6	2,1	42,4	3,6	36,8	4,3
Niger	29,7	4,2	5,0	2,0	3,1	1,6	74,3	3,7	7,6	1,9
Sénégal	40,7	5,0	9,8	3,6	5,1	2,9	59,1	5,8	27,4	5,0
Tchad	7,5	2,9	2,8	2,1	0,8	0,6	8,5	2,9	6,8	3,1
Togo	12,4	2,4	2,9	1,4	1,2	0,7	18,2	3,4	9,2	2,2
Moyenne	23,3	1,2	5,9	0,7	3,4	0,6	41,8	1,3	14,6	1,0

Tableau B4.31 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure des écoles en fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Bénin	54,8	0,7	6,4	0,5
Burkina Faso	52,5	0,5	6,1	0,3
Burundi	45,8	0,5	8,0	0,4
Cameroun	50,2	0,8	11,3	0,8
Congo	54,0	0,8	8,9	0,7
Côte d'Ivoire	51,9	0,6	8,3	0,8
Niger	41,2	0,8	9,0	0,5
Sénégal	58,0	0,7	7,3	0,6
Tchad	44,9	0,9	10,0	0,9
Togo	46,7	0,6	10,2	0,5
Moyenne	50,0	0,2	10,0	0,2

Tableau B4.32 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture

	Ecart moyen des scores en lecture	Erreur Type	Ecart moyen des scores en lecture sous contrôle des indices de ressources pédagogiques de la classe et de l'école	Erreur Type
Bénin	5,4***	0,9	0,4	0,8
Burkina Faso	2,0***	0,7	1,7***	0,6
Burundi	1,2***	0,3	0,2	1,2
Cameroun	3,8***	0,4	2,3***	0,7
Congo	3,2***	0,7	2,2**	1,0
Côte d'Ivoire	3,5***	0,7	-0,9	0,7
Niger	2,1***	0,6	1,2	0,9
Sénégal	4,4***	0,9	3,5*	1,8
Tchad	0,5	0,7	0,3	0,9
Togo	3,4***	0,4	1,3**	0,7

Tableau B4.33 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques

	Ecart moyen des scores en lecture	Erreur Type	Ecart moyen des scores de ressources pédagogiques de la classe et de l'école	Erreur Type
Bénin	4,7***	0,8	0,3	0,9
Burkina Faso	1,8***	0,7	1,4***	0,5
Burundi	0,8***	0,3	0,2	0,6
Cameroun	3,2***	0,4	2,6***	0,6
Congo	1,8***	0,6	1,4	0,9
Côte d'Ivoire	2,0***	0,5	-1,1	0,7
Niger	2,0***	0,5	1,3	1,1
Sénégal	4,0***	0,9	2,9	1,9
Tchad	0,3	0,6	-0,2	1,1
Togo	3,7***	0,4	0,9	0,6

Tableau B4.34 - Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe de début de scolarité

	Niveau moyen	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Bénin	55,9	0,8	7,4	0,8
Burkina Faso	48,9	1,2	7,9	1,3
Burundi	50,0	0,7	7,0	1,1
Cameroun	50,3	1,3	10,7	1,7
Congo	52,0	0,9	6,9	0,5
Côte d'Ivoire	54,1	0,9	9,3	1,1
Niger	48,3	0,5	4,9	0,6
Sénégal	53,9	1,2	8,9	1,2
Tchad	36,7	1,9	11,8	1,8
Togo	49,8	1,0	9,7	1,5
Moyenne	50,0	0,4	10,0	0,5

Tableau B4.35 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Langue

	Écart moyen des scores en langue	Erreur Type	Écart moyen des scores en langue sous contrôle des indices de ressources pédagogiques et d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Bénin	1,5**	0,6	0,1	0,7
Burkina Faso	1,6	1,0	0,5	0,7
Burundi	-0,4	1,3	-0,8	1,0
Cameroon	2,9***	0,6	1,8***	0,6
Congo	-0,5	1,2	-1,1	1,0
Côte d'Ivoire	1,6***	0,5	1,9***	0,5
Niger	4,4**	2,0	2,6	1,6
Sénégal	4,3***	1,6	4,6**	1,9
Tchad	0,4	0,6	-0,2	0,6
Togo	2,2*	1,2	0,0	0,7

Tableau B4.36 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Mathématiques

	Écart moyen des scores en mathématiques	Erreur Type	Écart moyen des scores en mathématiques sous contrôle des indices de ressources pédagogiques et d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Bénin	0,8	0,8	-0,5	0,8
Burkina Faso	1,6*	0,9	0,6	0,6
Burundi	-0,2	0,7	-0,4	0,6
Cameroon	2,2***	0,6	1,1*	0,6
Congo	-1,2	0,9	-1,6**	0,7
Côte d'Ivoire	1,1***	0,4	1,4***	0,5
Niger	4,1**	1,7	2,8	2,1
Sénégal	3,7**	1,5	3,9**	1,8
Tchad	-0,8	0,8	-1,3	0,9
Togo	2,0*	0,8	0,3	0,6

Tableau B4.37 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe de fin de scolarité.

	Niveau moyen	Erreur Type	Ecart Type	Erreur Type
Bénin	60,0	1,2	9,0	0,8
Burkina Faso	53,8	0,7	8,5	0,7
Burundi	49,2	0,4	5,8	0,4
Cameroun	45,8	0,6	8,8	0,5
Congo	48,9	0,7	6,8	0,6
Côte d'Ivoire	54,0	0,6	8,3	0,8
Niger	47,5	0,6	8,1	0,7
Sénégal	53,1	1,0	10,3	0,8
Tchad	38,0	0,8	8,1	0,6
Togo	49,8	0,6	8,5	0,7
Moyenne	50,0	0,3	10,0	0,3

Tableau B4.38 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture

	Ecart moyen des scores en lecture	Erreur Type	Ecart moyen des scores en lecture sous contrôle des indices de ressources pédagogiques et d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Bénin	2,3***	0,8	1,5	0,9
Burkina Faso	2,3***	0,4	2,0***	0,5
Burundi	1,7***	0,3	1,0***	0,3
Cameroun	3,9***	0,7	1,8**	0,8
Congo	3,1***	0,8	1,5	0,9
Côte d'Ivoire	3,3***	0,5	2,0***	0,5
Niger	2,0***	0,7	1,1*	0,6
Sénégal	1,8**	0,8	1,8**	0,8
Tchad	3,0***	0,8	3,3***	0,9
Togo	0,5	0,5	-0,7	0,5

Tableau B4.39 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une classe donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques

	Ecart moyen des scores en mathématiques	Erreur Type	Ecart moyen des scores en mathématiques sous contrôle des indices de ressources pédagogiques et d'infrastructure de l'école	Erreur Type
Bénin	2,5***	0,9	1,6*	0,8
Burkina Faso	2,2***	0,4	1,9***	0,5
Burundi	1,3***	0,5	0,9	0,6
Cameroun	3,3***	0,6	1,5**	0,7
Congo	2,2***	0,7	1,0	0,8
Côte d'Ivoire	2,0***	0,4	1,4***	0,4
Niger	1,6**	0,7	0,9	0,6
Sénégal	1,8**	0,7	1,8**	0,8
Tchad	2,3***	0,8	2,5***	0,9
Togo	0,8	0,6	-0,5	0,5

Tableau B4.40 : Performances et écarts de scores en langue suivant le nombre de manuels de lecture disponibles dans la classe en début de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour deux		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus	
	Moyenne	Erreur Type	Différence de score avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type	Différence de score avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type
Bénin	473,4	11,5	-15,6	14,1	-29,9*	15,3
Burkina Faso	526,4	9,4	-3,6	18,8	-32,3**	16,1
Burundi	628,8	7,4	5,1	14,9	-3,2	10,7
Cameroun	554,9	14,3	26,1	27,4	-85,0***	14,5
Congo	527,8	10,1	-11,6	22,5	-23,0	19,0
Côte d'Ivoire	501,5	8,1	-32,2**	15,2	-50,7***	10,6
Niger	502,1	24,8	-79,4***	30,2	-75,0***	26,3
Sénégal	524,7	14,7	-34,1	24,4	-61,7***	17,4
Tchad	545,8	33,6	-110,9	94,4	-67,9*	34,7
Togo	488,7	9,8	-17,1	17,6	-38,8**	19,6

Tableau B4.41 : Performances et écarts de scores en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en début de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour deux		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus	
	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type	Différence de scores avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type
Bénin	464,6	12,5	-10,1	15,3	-20,6	15,7
Burkina Faso	-	-	-	-	-	-
Burundi	597,7	7,3	3,7	10,0	12,2	10,4
Cameroun	552,9	16,5	-91,2***	18,9	-65,0***	19,0
Congo	529,0	9,0	26,0	21,9	29,7*	17,6
Côte d'Ivoire	473,7	8,1	-11,9	12,9	-31,7***	11,1
Niger	445,6	10,7	-26,6	47,0	-30,4*	15,7
Sénégal	574,7	17,7	-79,6*	45,2	-81,2***	21,1
Tchad	572,0	31,9	-51,5	45,8	-81,8**	33,7
Togo	479,7	6,4	-50,6	64,5	-28,2*	17,0

Tableau B4.42 : Performances et écarts de scores en lecture suivant le nombre de manuels de lecture disponibles dans la classe en fin de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour deux		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus	
	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type	Différence de scores avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type
Bénin	536,3	10,5	-19,7	13,9	-64,6***	20,8
Burkina Faso	539,5	4,8	-16,0**	7,9	-34,5	21,1
Burundi	553,4	15,2	-24,1	15,5	-34,6**	15,7
Cameroun	549,9	13,9	-7,6	19,9	-59,9***	15,5
Congo	535,5	7,9	-60,3***	16,6	-56,6***	10,0
Côte d'Ivoire	526,5	5,1	-22,9*	11,4	-36,7***	12,7
Niger	438,4	13,3	-38,7**	16,5	-42,3***	14,4
Sénégal	573,1	10,2	-32,4*	18,6	-47,3***	16,6
Tchad	526,7	22,3	-80,6**	33,0	-102,2***	23,7
Togo	503,8	7,5	1,9	15,3	-23,1***	8,8

Tableau B4.43 : Performances et écarts de scores en mathématiques suivant le nombre de manuels de mathématiques disponibles dans la classe en fin de scolarité

	Performances moyennes des élèves avec un manuel		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour deux		Ecart moyen des élèves avec un manuel pour trois et plus	
	Moyenne	Erreur Type	Différence de scores avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type	Différence de scores avec les élèves ayant un manuel par élève	Erreur Type
Bénin	510,7	10,8	-21,8	14,9	-58,0***	20,5
Burkina Faso	544,0	5,0	-1,3	8,2	-33,7**	17,1
Burundi	596,2	9,8	10,9	11,4	-9,3	10,5
Cameroun	531,3	10,8	-12,4	28,9	-62,0***	14,0
Congo	495,8	10,2	-26,7	21,0	-26,4**	11,7
Côte d'Ivoire	483,2	3,6	-25,6***	9,4	-21,6**	9,3
Niger	424,5	8,4	-17,8	12,4	-28,7***	9,9
Sénégal	567,7	9,2	-42,3*	25,3	-40,5***	15,5
Tchad	518,3	21,2	-75,1***	24,5	-74,4***	22,0
Togo	523,0	8,2	-6,0	17,8	-7,8	13,3

Tableau B4.44 : Relation linéaire des performances sur la taille de la classe en début de scolarité

	Langue		Mathématiques	
	Coefficient de régression		Coefficient de régression	
Bénin	-0,5**	0,2	-0,4*	0,2
Burkina Faso	0,4**	0,1	0,4***	0,1
Burundi	-0,8**	0,4	-0,4**	0,2
Cameroun	0,2	0,7	0,2	0,7
Congo	-0,1	0,2	0,1	0,2
Côte d'Ivoire	0,1	0,2	0,3	0,3
Niger	0,6	0,5	0,4	0,5
Sénégal	-0,7**	0,3	-0,4	0,3
Tchad	0,2	0,2	0,5**	0,3
Togo	1,3***	0,4	1,4***	0,4

Tableau B4.45 : Relation linéaire des performances sur la taille de la classe en fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression		Coefficient de régression	
Bénin	-0,9***	0,3	-0,7**	0,4
Burkina Faso	0,3	0,2	0,2	0,2
Burundi	-0,5***	0,2	-0,7***	0,2
Cameroun	0,5	0,4	0,6**	0,2
Congo	-0,2*	0,1	-0,4***	0,1
Côte d'Ivoire	0,4***	0,1	0,1	0,1
Niger	0,8***	0,3	0,8***	0,3
Sénégal	0,3	0,5	0,3	0,5
Tchad	-0,3	0,2	-0,4*	0,2
Togo	1,7***	0,3	1,9***	0,3

Tableau B4.46 : Relation quadratique des performances sur la taille de la classe en début de scolarité

	Langue						Mathématiques					
	Linéaire		Quadratique		Linéaire		Quadratique		Linéaire		Quadratique	
	Coefficient de régression	Erreur Type										
Bénin	0,9	0,7	-0,0**	0,0	1,0	0,7	-0,0**	0,0	0,4	0,4	0,0	0,0
Burkina Faso	0,3	0,4	0,0	0,0	0,4	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Burundi	-1,1	2,1	0,0	0,0	-1,2	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cameroun	1,4	2,6	-0,0	0,0	1,4	2,2	-0,0	0,0	-0,0	0,0	-0,0	0,0
Congo	-0,9	1,0	0,0	0,0	-0,8	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Côte d'Ivoire	0,6	0,8	-0,0	0,0	0,2	1,0	-0,0	0,0	-0,0	0,0	-0,0	0,0
Niger	1,3	0,8	-0,0	0,0	0,8	1,0	-0,0	0,0	-0,0	0,0	-0,0	0,0
Sénégal	-1,1	1,5	0,0	0,0	0,4	1,4	-0,0	0,0	-0,0	0,0	-0,0	0,0
Tchad	0,2	0,7	0,0	0,0	0,1	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Togo	4,3**	1,8	-0,0*	0,0	4,3***	1,6	-0,0*	0,0	-0,0*	0,0	-0,0*	0,0

Tableau B4.47 : Relation quadratique des performances sur la taille de la classe en fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Linéaire			Quadratique			Linéaire			Quadratique		
	Coefficient de régression	Erreur Type	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Erreur Type
Bénin	-2,5*	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	-1,5	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Burkina Faso	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Burundi	0,4	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Cameroun	3,3***	0,9	-0,0***	0,0	0,0	0,0	2,4***	0,7	-0,0***	0,0	0,0	0,0
Congo	1,3**	0,5	-0,0***	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	-0,0**	0,0	0,0	0,0
Côte d'Ivoire	1,1*	0,6	-0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	-0,0	0,0	0,0	0,0
Niger	-0,2	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Sénégal	1,1	1,8	-0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	1,7	-0,0	0,0	0,0	0,0
Tchad	0,8	1,0	-0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	1,0	-0,0	0,0	0,0	0,0
Togo	5,2***	0,9	-0,0***	0,0	0,0	0,0	5,4***	1,3	-0,0***	0,0	0,0	0,0

Tableau B4.48 : Pourcentage d'élèves selon que la classe soit tenue par un homme et que l'école soit gérée par un homme en début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	La classe est tenue par un homme			La classe est tenue par un homme			L'école est dirigée par un homme			L'école est dirigée par un homme		
	Pourcentage	Erreur Type	Erreur Type									
Bénin	65,4	5,0	80,0	6,7	69,7	7,4						
Burkina Faso	33,1	5,4	79,8	3,5	89,9	2,0						
Burundi	70,1	4,7	18,8	2,6	22,6	3,5						
Cameroun	26,8	6,0	75,7	4,1	71,5	3,9						
Congo	40,8	6,5	74,6	3,9	71,4	7,1						
Côte d'Ivoire	60,7	5,2	95,1	1,8	89,7	2,8						
Niger	39,9	4,6	69,7	3,8	88,0	2,4						
Sénégal	52,5	7,5	88,1	3,3	93,8	2,7						
Tchad	61,3	7,3	99,8	0,2	89,2	4,2						
Togo	82,4	4,1	97,7	2,0	85,8	2,8						
Moyenne	53,2	1,6	77,9	1,2	77,2	1,3						

Tableau B4.49 : Pourcentage d'élèves en début de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant

	Inférieure ou égale à 5 ans		Entre 6 et 10 ans		Entre 11 et 20 ans		Plus de 20 ans	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	56,0	6,4	29,3	5,9	14,6	4,2	-	-
Burkina Faso	45,7	8,0	24,5	5,7	24,2	5,1	5,6	3,2
Burundi	52,4	4,4	14,2	4,0	25,3	4,5	8,0	2,9
Cameroun	55,8	5,9	19,6	3,6	15,0	4,2	9,6	3,9
Congo	43,9	6,7	35,0	6,7	20,6	6,6	0,5	0,5
Côte d'Ivoire	43,1	5,6	27,5	5,8	15,3	4,0	14,1	5,2
Niger	60,6	5,4	30,5	4,9	7,9	3,5	1,0	1,0
Sénégal	26,9	5,5	30,8	8,0	25,2	5,4	17,1	7,5
Tchad	50,5	7,4	27,0	6,3	20,7	5,1	1,9	1,9
Togo	22,1	4,2	19,2	5,4	45,0	6,9	13,7	5,9
Moyenne	45,8	1,7	25,8	1,8	21,3	1,5	7,1	1,2

Tableau B4.50 : Pourcentage d'élèves en fin de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant

	Inférieure ou égale à 5 ans		Entre 6 et 10 ans		Entre 11 et 20 ans		Plus de 20 ans	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	7,0	1,7	22,6	3,8	18,9	2,8	51,5	3,7
Burkina Faso	15,7	2,9	32,4	3,5	46,8	4,1	5,2	1,8
Burundi	29,7	3,0	28,2	2,8	25,1	3,3	17,0	2,6
Cameroun	27,6	3,5	22,3	3,7	35,6	4,3	14,5	3,4
Congo	18,5	2,7	34,0	5,7	33,0	5,2	14,5	5,5
Côte d'Ivoire	18,9	3,0	31,1	4,2	31,2	4,6	18,8	3,9
Niger	15,0	2,9	26,6	3,7	40,1	4,3	18,3	5,3
Sénégal	17,0	4,2	31,0	4,3	44,8	5,2	7,2	3,0
Tchad	39,7	5,7	29,2	4,7	22,6	6,0	8,4	3,8
Togo	19,4	3,5	29,6	3,2	38,6	4,3	12,4	2,1
Moyenne	20,8	1,2	28,7	1,5	33,7	1,6	16,8	1,1

Tableau B4.5.1 : Pourcentage d'élèves en fin de scolarité selon l'ancienneté du directeur

	Inférieure ou égale à 5 ans		Entre 6 et 10 ans		Entre 11 et 20 ans		Plus de 20 ans	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	36,1	6,5	34,8	6,3	25,0	3,0	4,1	1,4
Burkina Faso	33,3	3,9	31,1	3,9	31,0	3,2	4,6	1,0
Burundi	54,2	3,7	30,3	3,7	13,2	3,1	2,3	1,3
Cameroun	36,7	4,3	21,6	3,8	28,9	3,9	12,8	4,3
Congo	41,1	4,3	27,0	5,6	30,1	6,2	1,8	0,9
Côte d'Ivoire	49,8	4,6	31,1	4,1	17,3	3,4	1,9	1,0
Niger	30,9	3,9	19,9	3,8	41,1	5,6	8,2	2,2
Sénégal	29,9	4,6	26,8	4,8	25,8	4,8	17,5	4,9
Tchad	59,4	5,7	21,8	4,3	17,8	5,0	1,0	0,6
Togo	30,2	3,9	27,4	4,4	31,8	3,6	10,6	3,6
Moyenne	40,2	1,5	27,2	1,4	26,2	1,5	6,5	0,8

Tableau B4.5.2 : Ancienneté moyenne du directeur en tant qu'enseignant et pourcentage d'élèves en fin de scolarité selon l'ancienneté du directeur en tant qu'enseignant

	Ancienneté moyenne		Inférieure ou égale à 5 ans		Entre 6 et 15 ans		Plus de 15 ans	
	Moyenne	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	17,6	0,6	7,1	2,0	32,4	3,4	60,5	3,6
Burkina Faso	7,7	0,3	37,7	3,9	58,0	4,0	4,3	1,6
Burundi	8,1	0,6	46,4	4,3	40,8	4,4	12,9	3,0
Cameroun	9,2	0,6	36,8	4,4	49,0	4,3	14,2	2,8
Congo	12,5	0,7	30,7	4,3	35,9	6,0	33,3	4,2
Côte d'Ivoire	12,5	0,5	24,9	2,8	40,7	4,2	34,4	3,7
Niger	7,8	0,4	37,6	4,1	51,3	5,2	11,2	2,4
Sénégal	15,0	1,0	15,0	3,8	41,7	4,8	43,2	5,2
Tchad	7,6	0,6	51,4	5,6	38,2	6,0	10,4	2,2
Togo	11,9	0,4	11,6	1,9	66,3	3,4	22,1	3,2
Moyenne	11,0	0,2	29,9	1,1	45,6	1,3	24,6	1,0

Tableau B4.53 : Répartition des élèves de début de scolarité selon le niveau académique de l'enseignant

	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	-	-	80,3	4,0	19,7	4,0
Burkina Faso	0,3	0,2	39,0	8,3	60,7	8,3
Burundi	0,4	0,4	86,1	4,6	13,5	4,6
Cameroun	1,6	0,9	81,3	3,6	17,2	3,5
Congo	-	-	84,9	4,5	15,1	4,5
Côte d'Ivoire	-	-	80,0	5,0	20,0	5,0
Niger	-	-	93,3	2,7	6,7	2,7
Sénégal	-	-	59,2	8,9	40,8	8,9
Tchad	-	-	71,5	7,4	28,5	7,4
Togo	-	-	90,6	3,3	9,4	3,3
Moyenne	0,2	0,1	76,6	1,9	23,2	1,9

Tableau B4.54 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon le niveau académique de l'enseignant

	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	-	-	76,8	4,6	23,2	4,6
Burkina Faso	1,5	0,9	38,1	4,1	60,4	4,0
Burundi	1,2	0,9	74,2	3,4	24,6	3,4
Cameroun	0,0	0,0	72,2	3,4	27,8	3,4
Congo	0,3	0,3	65,7	4,5	34,0	4,5
Côte d'Ivoire	1,0	1,0	47,2	4,2	51,8	4,1
Niger	-	-	70,5	6,0	29,5	6,0
Sénégal	-	-	52,8	4,8	47,2	4,8
Tchad	-	-	41,9	4,8	58,1	4,8
Togo	-	-	71,5	3,4	28,5	3,4
Moyenne	0,4	0,2	61,1	1,2	38,5	1,2

Tableau B4.55 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon le niveau académique du directeur

	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	0,4	0,0	84,9	4,3	14,7	4,3
Burkina Faso	1,3	0,9	42,7	4,4	55,9	4,5
Burundi	0,9	0,7	75,1	3,1	24,0	3,1
Cameroun	-	-	68,2	3,5	31,8	3,5
Congo	-	-	60,6	5,0	39,4	5,0
Côte d'Ivoire	-	-	63,8	3,2	36,2	3,2
Niger	-	-	50,1	5,2	49,9	5,2
Sénégal	0,4	0,4	36,0	5,0	63,6	5,0
Tchad	-	-	35,1	4,7	64,9	4,7
Togo	-	-	76,1	3,2	23,9	3,2
Moyenne	0,3	0,1	59,3	1,5	40,4	1,5

Tableau B4.56 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la formation professionnelle de l'enseignant

	Aucune formation professionnelle		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	15,6	3,7	4,9	2,6	10,5	3,2	69,0	5,4
Burkina Faso	14,6	3,2	17,3	8,5	45,3	5,6	22,8	5,4
Burundi	10,1	3,6	9,0	3,2	8,2	3,1	72,7	5,2
Cameroun	20,7	4,6	2,4	1,2	17,6	4,6	59,3	5,4
Congo	15,7	6,0	17,8	4,6	6,8	3,2	59,7	6,2
Côte d'Ivoire	20,3	5,2	15,2	4,3	28,3	6,2	36,3	6,2
Niger	23,3	4,9	21,2	5,5	28,7	5,3	26,8	5,6
Sénégal	5,9	3,4	29,6	6,4	58,0	7,2	6,5	3,7
Tchad	23,9	5,3	42,1	7,2	26,6	7,1	7,4	3,7
Togo	67,2	5,6	23,8	4,6	7,0	2,9	2,0	1,4
Moyenne	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B4.57 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la formation professionnelle de l'enseignant

	Aucune formation professionnelle		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	4,2	1,0	18,4	5,3	28,6	4,3	48,8	4,1
Burkina Faso	14,8	2,1	8,4	2,2	39,4	3,8	37,4	3,8
Burundi	10,2	2,6	10,2	2,2	11,4	2,1	68,2	3,7
Cameroun	8,6	1,7	2,7	1,4	35,3	4,2	53,4	4,2
Congo	7,9	2,1	8,4	2,1	19,2	5,7	64,5	6,0
Côte d'Ivoire	3,1	1,6	9,6	2,7	23,2	3,5	64,1	4,1
Niger	4,1	1,6	12,8	2,8	38,5	4,4	44,7	5,0
Sénégal	4,2	2,3	31,9	5,0	57,5	5,1	6,3	2,2
Tchad	10,9	3,0	15,5	3,8	48,4	6,6	25,3	7,4
Togo	34,3	4,3	48,0	3,9	10,5	2,7	7,2	2,0
Moyenne	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B4.58 : Répartition des élèves de début et fin de scolarité selon le fait l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle mais a suivi une formation complémentaire

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	96,4	3,7	80,2	11,3
Burkina Faso	74,1	10,4	87,9	4,7
Burundi	12,0	12,4	38,7	13,9
Cameroun	96,4	1,2	97,3	2,0
Congo	62,8	24,0	80,3	11,5
Côte d'Ivoire	54,0	12,9	88,0	9,9
Niger	71,3	10,4	85,0	15,7
Sénégal	100,0	0,0	100,0	0,0
Tchad	70,0	11,0	75,5	9,2
Togo	75,6	6,8	73,2	5,9
Moyenne	72,6	3,7	76,9	3,0

Tableau B4.59 : Répartition des élèves de début et fin de scolarité selon le fait l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle et en fonction de son niveau académique

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire		Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin			100,0	0,0	0,0	0,0			93,2	6,1	6,8	6,1
Burkina Faso	2,2	1,7	30,6	10,8	67,2	10,5	8,9	5,9	46,8	11,4	44,3	9,3
Burundi	0,0	0,0	73,1	16,6	26,9	16,6	6,1	6,3	93,9	6,3	0,0	0,0
Cameroun	1,1	1,2	82,7	9,8	16,1	9,6			98,0	1,1	2,0	1,1
Congo			56,6	30,5	43,4	30,5	0,0	0,0	32,6	14,1	67,4	14,1
Côte d'Ivoire			91,0	5,9	9,0	5,9	0,0	0,0	78,4	17,9	21,6	17,9
Niger			90,3	6,5	9,7	6,5			100,0	0,0	0,0	0,0
Sénégal			46,5	27,5	53,5	27,5			30,8	17,7	69,2	17,7
Tchad			100,0	0,0	0,0	0,0			94,9	3,4	5,1	3,4
Togo			93,0	3,5	7,0	3,5			67,4	8,5	32,6	8,5

Tableau B4.60 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la formation professionnelle du directeur

	Aucune formation professionnelle			Moins de six mois			Un an			Deux ans et plus		
	Pourcentage	Erreur Type	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Erreur Type
Bénin	2,3	1,0	10,3	4,1	40,8	5,1	46,6	4,0				
Burkina Faso	23,8	3,5	15,9	3,1	18,3	3,2	42,0	3,4				
Burundi	6,8	2,0	9,9	2,5	12,4	2,7	70,9	3,6				
Cameroun	9,6	2,6	2,2	1,2	37,5	3,4	50,6	4,0				
Congo	9,1	2,6	4,2	2,0	29,1	6,4	57,7	6,7				
Côte d'Ivoire	5,3	1,9	13,1	3,1	23,9	4,1	57,7	4,8				
Niger	0,9	0,6	7,6	2,1	38,1	4,4	53,4	4,5				
Sénégal	3,3	1,5	12,2	2,6	52,5	5,0	32,0	5,2				
Tchad	6,8	1,5	12,6	3,4	60,1	5,0	20,5	3,7				
Togo	32,5	4,2	39,2	4,3	22,1	3,3	6,2	1,8				
Moyenne	10,1	0,8	12,8	0,9	33,5	1,4	43,7	1,5				

Tableau B4.61 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la formation continue de l'enseignant

	Aucune formation continue		Entre 1 et 5 jours de formation		Entre 6 et 10 jours de formation		Entre 11 et 20 jours de formation		Plus de 20 jours de formation	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	20,9	5,5	12,2	3,8	20,0	5,6	17,7	4,9	29,1	6,0
Burkina Faso	22,1	4,9	41,9	7,3	17,1	5,5	13,2	3,5	5,8	2,5
Burundi	63,0	4,9	16,8	3,7	10,2	3,5	7,1	2,9	3,0	1,8
Cameroun	2,2	0,3	69,5	6,5	17,0	5,3	5,4	3,0	5,9	2,6
Congo	17,2	3,4	47,6	7,2	6,8	2,6	12,6	4,7	15,9	6,2
Côte d'Ivoire	32,1	6,5	59,3	6,8	4,1	2,6	0,2	0,2	4,3	1,4
Niger	18,9	3,5	41,0	5,9	27,6	5,4	5,9	3,1	6,6	3,5
Sénégal	5,0	3,5	21,7	5,2	26,9	6,5	28,2	7,8	18,2	6,1
Tchad	21,6	6,2	18,9	6,8	19,9	6,2	24,6	6,7	15,1	4,9
Togo	24,3	5,2	34,7	5,5	11,3	5,8	15,5	5,8	14,1	3,7
Moyenne	22,9	1,6	36,4	1,7	16,1	1,7	13,0	1,5	11,7	1,4

Tableau B4.62 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la formation continue de l'enseignant

	Aucune formation continue		Entre 1 et 5 jours de formation		Entre 6 et 10 jours de formation		Entre 11 et 20 jours de formation		Plus de 20 jours de formation	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	10,0	2,6	24,6	4,4	15,7	5,8	27,2	7,3	22,5	4,5
Burkina Faso	15,4	3,0	37,6	4,0	21,8	3,6	17,2	3,2	8,0	2,5
Burundi	41,8	4,2	24,4	3,5	12,0	3,0	12,0	2,7	9,7	2,4
Cameroun	5,0	1,8	45,6	5,3	24,9	4,5	16,6	4,9	8,0	2,8
Congo	11,1	3,6	32,3	5,5	9,1	1,7	18,2	6,4	29,3	6,7
Côte d'Ivoire	11,4	2,7	72,6	4,2	8,4	3,0	5,0	2,0	2,6	1,4
Niger	22,3	3,9	41,4	5,7	24,6	3,8	6,1	1,9	5,5	1,7
Sénégal	4,5	2,5	22,9	5,4	44,1	5,7	13,8	3,5	14,7	3,2
Tchad	14,5	4,0	18,7	5,0	17,3	4,9	38,4	8,2	11,1	3,4
Togo	35,1	3,6	25,8	3,9	12,0	2,1	11,5	2,1	15,7	2,9
Moyenne	16,9	1,1	33,9	1,4	19,4	1,3	16,3	1,5	13,5	1,1

Tableau B4.63 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon le harcèlement du maître

	Harcèlement moral		Harcèlement physique		Harcèlement sexuel	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	3,8	2,5	2,4	2,4	2,4	2,4
Burkina Faso	1,1	0,1	0,6	0,1	-	-
Burundi	12,3	2,6	0,9	0,7	0,3	0,3
Cameroun	19,3	6,4	9,3	3,8	0,6	0,6
Congo	8,5	3,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Côte d'Ivoire	5,9	3,4	2,4	2,0	-	-
Niger	6,7	3,1	0,9	0,9	-	-
Sénégal	10,1	5,3	0,2	0,2	-	-
Tchad	25,7	6,5	8,8	3,3	1,7	1,7
Togo	6,7	2,6	0,0	0,0	-	-
Moyenne	10,0	1,4	2,6	0,6	0,6	0,4

Tableau B4.64 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon le harcèlement du maître

	Harcèlement moral		Harcèlement physique		Harcèlement sexuel	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Bénin	8,9	2,3	1,6	0,9	0,3	0,3
Burkina Faso	8,6	2,1	0,5	0,5	-	-
Burundi	6,4	1,7	2,5	1,0	-	-
Cameroun	18,3	3,3	7,0	2,1	0,5	0,5
Congo	15,2	4,3	4,9	2,9	-	-
Côte d'Ivoire	7,0	2,2	2,8	1,7	1,4	1,1
Niger	10,9	2,6	3,0	1,6	-	-
Sénégal	5,7	1,8	2,6	2,0	0,6	0,5
Tchad	25,0	5,5	6,2	2,8	0,1	0,0
Togo	16,2	3,2	3,0	1,2	1,5	0,9
Moyenne	12,2	1,0	3,4	0,6	0,4	0,2

Tableau B4.65 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception du niveau de salaire de l'enseignant

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	-	-	13,0	3,6	41,5	7,5	45,5	7,9
Burkina Faso	-	-	5,0	2,3	67,9	6,4	27,1	5,6
Burundi	2,5	1,5	7,6	3,0	35,8	5,0	54,1	5,2
Cameroun	3,1	1,9	5,3	2,2	39,8	6,3	51,7	6,6
Congo	3,2	1,9	11,0	3,5	39,1	7,0	46,8	7,1
Côte d'Ivoire	-	-	10,3	3,9	72,6	5,2	17,1	4,4
Niger	5,1	2,3	15,7	4,4	62,0	4,5	17,3	4,9
Sénégal	-	-	12,7	6,3	76,5	7,1	10,8	3,9
Tchad	-	-	31,5	7,6	36,7	7,2	31,8	6,7
Togo	-	-	5,4	2,4	29,4	5,6	65,2	5,7
Moyenne	1,4	0,4	11,8	1,5	50,3	2,1	36,4	2,1

Tableau B4.66 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception du niveau de salaire de l'enseignant

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	1,2	0,8	20,5	4,7	65,4	5,1	12,9	2,8
Burkina Faso	-	-	10,3	2,7	73,6	3,7	16,1	2,8
Burundi	6,5	2,2	2,4	1,0	30,4	3,5	60,6	4,0
Cameroun	-	-	13,6	3,2	45,0	3,9	41,4	4,2
Congo	0,7	0,5	15,4	5,9	58,4	6,6	25,5	5,1
Côte d'Ivoire	0,8	0,8	21,0	3,6	69,1	4,4	9,1	2,3
Niger	0,5	0,0	14,3	3,0	63,9	4,8	21,3	3,8
Sénégal	3,7	2,4	8,9	3,2	69,4	4,8	18,1	3,4
Tchad	0,6	0,3	20,8	4,9	61,4	6,2	17,2	3,6
Togo	0,2	0,2	3,3	1,2	48,0	4,0	48,5	4,0
Moyenne	1,4	0,4	13,0	1,3	58,4	1,7	27,2	1,2

Tableau B4.67 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la régularité des paiements des salaires de l'enseignant

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	13,3	4,7	56,3	5,9	13,5	5,0	16,9	6,9
Burkina Faso	32,4	6,4	55,7	7,3	6,9	2,8	5,0	2,0
Burundi	41,9	5,6	53,0	6,0	3,9	1,8	1,2	1,2
Cameroun	32,1	6,4	39,3	7,6	13,0	2,2	15,6	6,5
Congo	20,3	4,4	51,7	6,3	11,5	3,4	16,5	3,9
Côte d'Ivoire	40,3	7,0	43,7	7,3	9,3	3,7	6,7	2,2
Niger	16,4	4,5	17,6	4,4	39,1	4,7	26,9	4,6
Sénégal	28,7	7,8	48,6	7,0	19,0	5,5	3,7	2,6
Tchad	9,2	4,2	26,8	7,2	39,9	6,4	24,1	5,3
Togo	11,7	6,0	38,4	5,9	17,6	6,1	32,2	4,9
Moyenne	24,9	1,7	42,8	2,0	17,5	1,5	14,8	1,1

Tableau B4.68 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la régularité des paiements des salaires de l'enseignant

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	23,0	5,2	66,5	5,3	9,5	1,9	1,0	0,6
Burkina Faso	49,3	3,9	45,1	4,0	4,8	1,7	0,8	0,4
Burundi	44,0	3,6	36,8	3,7	13,3	2,4	5,9	1,7
Cameroun	34,5	4,4	42,4	4,6	14,2	2,9	8,9	2,9
Congo	47,9	5,0	37,8	5,3	11,0	2,5	3,2	0,7
Côte d'Ivoire	43,5	4,0	44,3	4,4	8,4	2,5	3,8	1,3
Niger	25,4	5,3	46,7	4,4	16,3	2,9	11,6	2,5
Sénégal	31,9	5,1	45,4	5,0	16,0	3,7	6,7	2,5
Tchad	5,1	2,3	61,6	5,2	13,9	2,7	19,3	4,2
Togo	9,7	2,0	63,7	4,4	18,2	4,0	8,5	2,1
Moyenne	31,4	1,4	49,1	1,6	12,6	0,9	7,0	0,7

Tableau B4.69 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les programmes scolaires

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	6,4	2,8	67,3	6,8	21,7	5,9	4,5	2,9
Burkina Faso	1,5	1,2	36,5	7,1	43,9	6,2	18,1	3,3
Burundi	25,6	4,9	46,1	6,5	20,9	5,0	7,4	3,1
Cameroun	6,0	2,0	59,0	5,6	34,3	6,2	0,6	0,0
Congo	21,4	4,8	46,5	7,0	30,7	7,3	1,4	1,4
Côte d'Ivoire	5,2	2,7	64,1	4,8	27,7	4,3	3,0	1,8
Niger	12,6	3,8	45,4	5,9	38,0	5,7	3,9	2,3
Sénégal	6,7	2,9	50,4	7,1	39,3	8,1	3,7	3,6
Tchad	4,7	2,4	53,4	7,2	41,4	7,4	0,4	0,3
Togo	5,6	3,0	32,6	5,7	54,4	6,5	7,5	3,3
Moyenne	9,7	0,9	50,3	2,1	35,1	2,1	5,0	0,8

Tableau B4.70 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les programmes scolaires

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	3,8	1,4	52,3	7,1	39,3	7,1	4,6	1,4
Burkina Faso	0,9	0,8	25,8	3,7	60,0	4,2	13,3	3,0
Burundi	18,1	3,1	38,7	4,3	35,1	3,8	8,0	2,0
Cameroun	9,8	3,0	51,1	5,2	35,8	4,6	3,3	1,8
Congo	17,2	5,1	50,6	6,0	32,0	6,9	0,2	0,2
Côte d'Ivoire	8,4	2,4	53,1	4,8	34,2	4,4	4,3	1,6
Niger	3,0	1,6	42,3	5,7	47,4	5,3	7,3	1,7
Sénégal	5,7	2,7	54,3	5,3	39,0	5,3	1,1	0,7
Tchad	5,1	2,2	45,0	6,9	42,9	7,8	6,9	2,4
Togo	3,0	0,8	24,8	3,4	46,9	4,7	25,3	4,0
Moyenne	7,5	0,8	43,8	1,5	41,3	1,6	7,5	0,6

Tableau B4.71 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de l'école

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	11,0	3,4	44,1	6,1	38,4	5,3	6,5	2,9
Burkina Faso	3,2	2,3	35,8	8,1	35,8	5,8	25,2	4,3
Burundi	27,4	6,0	32,6	5,1	20,6	3,2	19,4	4,3
Cameroun	4,3	2,1	27,8	5,6	50,5	6,6	17,4	4,4
Congo	21,5	5,3	25,5	6,6	33,7	6,1	19,2	6,4
Côte d'Ivoire	5,6	3,4	34,9	5,6	34,9	6,9	24,6	5,3
Niger	8,1	2,4	17,9	4,6	38,9	5,4	35,1	5,1
Sénégal	13,5	5,3	40,0	8,7	35,2	8,1	11,3	2,7
Tchad	13,0	6,2	16,8	5,5	35,6	7,2	34,5	6,8
Togo	6,1	2,6	21,3	4,7	36,8	5,6	35,8	6,4
Moyenne	11,4	1,2	29,7	2,2	36,0	2,2	22,8	1,6

Tableau B4.72 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de l'école

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	8,8	4,0	34,4	3,8	38,1	7,4	18,8	6,3
Burkina Faso	0,8	0,7	31,9	4,3	52,5	4,3	14,8	3,0
Burundi	13,9	2,7	35,1	3,6	20,5	3,1	30,5	3,6
Cameroun	6,5	1,6	29,4	4,0	41,4	4,0	22,7	4,2
Congo	10,1	2,5	38,0	6,8	37,7	6,2	14,2	4,0
Côte d'Ivoire	9,5	2,6	35,3	3,9	36,5	4,1	18,7	3,0
Niger	4,0	1,7	23,1	3,4	44,7	5,8	28,2	3,7
Sénégal	8,7	3,4	44,8	5,5	36,0	4,5	10,6	2,8
Tchad	6,0	2,3	21,7	7,1	34,8	5,3	37,5	6,1
Togo	5,6	1,4	28,6	3,6	40,0	4,3	25,8	3,6
Moyenne	7,4	0,8	32,2	1,5	38,2	1,6	22,2	1,4

Tableau B4.73 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de la classe

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	13,2	3,8	41,1	6,0	26,6	5,5	19,1	4,1
Burkina Faso	3,2	2,3	37,7	8,0	36,7	5,9	22,5	4,0
Burundi	22,4	6,0	38,3	5,7	18,0	3,2	21,3	4,6
Cameroun	12,3	4,2	23,4	4,8	34,5	6,4	29,8	6,9
Congo	21,7	5,7	25,7	6,6	32,4	6,0	20,3	6,3
Côte d'Ivoire	5,8	3,4	39,6	5,1	32,5	6,1	22,1	4,5
Niger	7,9	2,5	14,2	4,2	15,6	3,8	62,3	5,0
Sénégal	22,7	7,3	30,4	7,4	34,1	7,7	12,8	4,2
Tchad	11,2	5,2	10,6	4,4	33,0	8,2	45,2	7,8
Togo	6,2	2,7	22,9	4,9	26,7	5,8	44,2	7,2
Moyenne	12,7	1,5	28,4	1,8	29,0	1,9	29,9	2,1

Tableau B4.74 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité des bâtiments de la classe

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	9,6	4,0	56,2	6,3	23,9	6,6	10,2	2,0
Burkina Faso	2,5	1,3	36,8	3,9	47,7	4,2	13,0	2,8
Burundi	16,8	3,0	36,3	3,8	16,8	2,7	30,1	3,7
Cameroun	10,5	2,3	35,6	4,5	33,2	4,4	20,6	4,2
Congo	15,5	5,2	35,1	5,6	33,7	4,4	15,8	4,1
Côte d'Ivoire	11,0	2,5	39,8	4,3	28,6	3,9	20,6	3,4
Niger	8,9	2,6	38,7	4,0	33,1	5,8	19,3	3,3
Sénégal	13,5	4,1	44,5	5,9	31,5	4,9	10,5	2,9
Tchad	3,3	1,3	33,7	7,1	24,3	4,5	38,7	6,2
Togo	8,0	1,7	35,5	4,8	33,0	5,1	23,5	3,3
Moyenne	10,0	1,0	39,2	1,6	30,6	1,5	20,2	1,2

Tableau B4.75 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la disponibilité des fournitures scolaires

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	10,2	3,4	39,8	5,5	41,1	5,2	9,0	1,5
Burkina Faso	3,0	2,3	36,6	7,9	54,2	6,1	6,2	2,1
Burundi	11,6	3,2	39,5	5,4	42,4	5,0	6,5	3,0
Cameroun	9,0	2,9	40,7	5,6	33,7	6,6	16,5	5,3
Congo	10,8	3,0	23,4	5,1	56,1	5,7	9,7	3,9
Côte d'Ivoire	3,3	2,2	35,8	6,3	42,9	6,8	18,0	5,0
Niger	8,2	2,8	17,5	3,7	50,5	6,0	23,9	5,3
Sénégal	6,0	3,1	15,0	5,8	54,8	8,4	24,2	7,3
Tchad	1,4	0,1	14,9	4,8	37,1	8,1	46,6	6,9
Togo	2,0	1,5	20,9	4,8	53,5	6,2	23,5	4,9
Moyenne	6,6	0,8	28,4	2,2	46,6	2,2	18,4	1,6

Tableau B4.76 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la disponibilité des fournitures scolaires

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	4,7	1,7	45,0	4,9	46,9	5,1	3,4	1,4
Burkina Faso	2,9	1,5	43,3	3,6	48,7	3,9	5,1	1,5
Burundi	3,8	1,3	34,2	4,0	47,9	4,1	14,1	3,1
Cameroun	6,2	1,1	21,7	3,4	49,8	4,5	22,3	3,5
Congo	6,9	3,1	31,1	6,0	50,1	6,4	12,0	4,8
Côte d'Ivoire	7,1	2,2	32,4	4,1	52,0	4,5	8,5	2,4
Niger	3,7	1,4	18,6	3,1	52,0	5,3	25,7	4,3
Sénégal	8,9	3,2	16,0	4,2	41,1	5,2	34,0	4,8
Tchad	1,7	1,2	7,6	3,5	44,6	6,7	46,1	6,9
Togo	1,5	0,7	15,7	2,5	60,4	4,2	22,4	3,8
Moyenne	4,7	0,6	26,6	1,2	49,4	1,7	19,3	1,3

Tableau B4.77 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité de la gestion de l'école

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	11,2	2,8	72,2	4,9	13,9	4,2	2,7	2,1
Burkina Faso	6,5	2,7	60,4	5,4	29,1	5,1	4,0	1,7
Burundi	25,5	4,2	57,9	5,0	15,5	4,5	1,1	1,1
Cameroun	15,2	4,8	44,3	4,8	29,5	4,0	11,0	5,9
Congo	14,4	4,1	52,4	6,1	23,4	5,1	9,8	3,4
Côte d'Ivoire	6,6	3,3	44,7	7,3	40,3	7,0	8,4	3,4
Niger	11,2	3,4	50,5	4,8	31,5	5,7	6,7	3,6
Sénégal	3,4	2,2	70,5	6,3	24,2	6,0	2,0	1,8
Tchad	3,0	2,1	33,1	5,1	54,7	6,4	9,2	2,6
Togo	9,1	3,4	45,2	7,1	35,5	6,3	10,2	5,6
Moyenne	10,6	1,0	53,1	2,1	29,8	2,0	6,5	1,1

Tableau B4.78 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la qualité de la gestion de l'école

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	3,7	1,2	66,9	6,9	28,6	6,8	0,8	0,4
Burkina Faso	7,1	2,2	63,1	3,6	27,2	3,4	2,5	1,3
Burundi	26,2	3,5	54,2	3,7	13,3	2,6	6,3	2,0
Cameroun	5,9	1,5	38,6	4,6	51,4	4,9	4,1	2,2
Congo	12,3	4,6	48,6	6,3	32,7	5,8	6,5	3,2
Côte d'Ivoire	9,2	2,5	49,8	4,6	35,2	4,5	5,8	1,5
Niger	7,3	2,1	60,0	4,8	30,9	4,0	1,8	0,9
Sénégal	12,9	4,1	51,9	5,0	30,4	5,1	4,7	2,7
Tchad	1,2	1,2	29,4	6,4	59,6	7,0	9,9	2,5
Togo	2,5	1,0	48,8	4,0	40,2	4,4	8,5	2,8
Moyenne	8,8	1,0	51,2	1,5	34,9	1,5	5,1	0,7

Tableau B4.79 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec ses collègues

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	34,8	5,8	61,6	5,9	3,6	1,5	-	-
Burkina Faso	20,0	5,3	76,0	5,6	3,1	1,7	0,8	0,8
Burundi	80,1	5,3	16,0	4,9	2,6	1,8	1,3	1,3
Cameroun	47,8	7,1	50,0	7,0	0,6	0,4	1,6	1,6
Congo	45,3	6,3	46,2	5,9	8,5	3,0	-	-
Côte d'Ivoire	48,6	6,8	47,2	6,3	4,1	2,8	-	-
Niger	47,7	5,7	42,1	5,5	8,2	3,4	2,0	0,1
Sénégal	53,9	7,5	43,8	7,6	2,3	2,3	-	-
Tchad	35,1	8,4	59,8	8,2	4,7	2,6	0,4	0,0
Togo	33,1	6,4	59,1	6,7	7,2	2,1	0,6	0,7
Moyenne	44,8	1,7	50,1	1,7	4,5	0,7	0,7	0,3

Tableau B4.80 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec ses collègues

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	21,7	4,3	76,0	4,4	1,9	0,9	0,4	0,0
Burkina Faso	27,7	4,0	67,2	4,2	5,1	1,8	-	-
Burundi	77,9	3,3	21,1	3,2	0,3	0,3	0,6	0,0
Cameroun	40,5	4,3	55,1	4,4	4,4	1,8	-	-
Congo	46,9	6,3	45,0	6,1	7,0	2,9	1,0	0,1
Côte d'Ivoire	51,3	4,0	46,1	4,0	2,5	1,1	0,1	0,0
Niger	46,3	4,8	51,0	4,6	2,8	1,3	-	-
Sénégal	50,5	5,2	47,5	5,3	2,0	1,3	-	-
Tchad	28,6	5,1	63,7	5,9	7,7	2,9	-	-
Togo	41,6	4,6	51,9	4,6	6,5	1,8	-	-
Moyenne	43,3	1,5	52,5	1,4	4,0	0,6	0,2	0,1

Tableau B4.81 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec la communauté

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	15,6	4,3	81,9	4,5	2,1	1,2	0,4	0,4
Burkina Faso	4,9	1,9	75,4	4,8	19,8	4,5	-	-
Burundi	62,6	4,3	34,7	4,6	1,5	1,5	1,2	0,0
Cameroun	33,2	5,5	47,5	7,2	17,8	6,7	1,5	0,8
Congo	20,9	4,9	56,2	6,3	22,9	6,2	-	-
Côte d'Ivoire	30,1	6,4	56,9	6,7	10,6	3,3	2,4	1,9
Niger	32,1	4,2	55,6	4,4	11,1	3,4	1,3	1,3
Sénégal	33,9	6,5	59,7	6,9	5,4	2,9	1,0	1,0
Tchad	11,1	6,1	73,8	7,1	13,5	4,6	1,7	1,4
Togo	20,1	5,8	58,2	6,3	19,4	3,9	2,2	1,4
Moyenne	26,5	1,5	59,9	1,9	12,4	1,3	1,2	0,2

Tableau B4.82 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur la relation avec la communauté

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	13,7	2,3	82,2	2,4	4,2	1,3	-	-
Burkina Faso	9,8	2,5	67,0	3,9	22,3	3,1	0,9	0,8
Burundi	66,6	3,8	28,2	3,4	3,5	1,4	1,6	1,2
Cameroun	23,4	4,3	57,0	4,9	18,5	3,9	1,1	0,7
Congo	15,8	3,3	61,3	6,8	22,2	6,3	0,7	0,5
Côte d'Ivoire	23,3	3,5	58,2	4,5	17,7	3,3	0,8	0,0
Niger	36,9	5,2	51,3	4,8	11,9	2,7	-	-
Sénégal	37,4	5,0	52,8	5,2	9,7	3,4	-	-
Tchad	9,0	2,4	62,5	5,7	26,3	5,2	2,2	1,5
Togo	16,1	3,0	61,2	3,3	19,2	2,6	3,5	2,2
Moyenne	25,2	1,2	58,2	1,6	15,5	1,1	1,1	0,3

Tableau B4.83 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les possibilités de promotions

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	1,8	1,3	47,9	6,7	33,0	5,7	17,4	5,2
Burkina Faso	2,7	1,5	33,0	6,7	42,7	5,9	21,6	4,8
Burundi	14,2	2,7	23,8	3,9	34,4	5,0	27,5	4,3
Cameroun	6,4	3,5	27,2	6,4	39,9	8,1	26,4	4,2
Congo	8,0	3,8	18,6	4,3	17,1	4,9	56,3	6,2
Côte d'Ivoire	4,3	2,0	25,5	4,7	33,3	4,6	37,0	5,3
Niger	6,3	3,0	32,8	4,3	44,3	5,5	16,6	4,9
Sénégal	2,9	2,0	33,2	7,6	39,7	7,6	24,2	7,2
Tchad	2,2	1,7	13,0	5,3	41,2	7,7	43,6	7,0
Togo	4,7	2,2	22,5	6,0	39,4	5,8	33,4	5,9
Moyenne	5,4	0,8	27,7	2,1	36,6	2,0	30,3	1,8

Tableau B4.84 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les possibilités de promotions

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	1,3	0,9	41,1	5,2	47,5	5,4	10,1	1,7
Burkina Faso	-	-	29,0	3,8	56,0	3,8	15,0	2,9
Burundi	8,9	1,9	31,6	4,4	22,0	3,2	37,6	4,3
Cameroun	3,1	1,9	20,9	3,4	32,7	4,5	43,3	4,8
Congo	4,2	1,9	16,2	3,9	47,5	5,2	32,1	4,4
Côte d'Ivoire	3,7	1,6	24,3	3,8	39,1	3,9	32,9	4,2
Niger	12,7	5,4	34,1	4,2	40,3	4,5	12,9	2,3
Sénégal	4,4	2,8	35,5	4,8	48,2	5,0	11,9	3,5
Tchad	2,5	2,1	25,8	5,5	42,2	7,9	29,6	5,9
Togo	4,8	1,3	33,4	4,1	36,0	5,2	25,8	3,8
Moyenne	4,6	1,0	29,2	1,3	41,1	1,5	25,1	1,2

Tableau B4.85 : Pourcentage des élèves de début de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les possibilités de formation

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	3,3	0,7	56,9	6,2	28,5	5,1	11,4	4,5
Burkina Faso	0,6	0,1	27,6	6,9	37,1	5,6	34,6	4,8
Burundi	13,5	2,8	28,2	4,7	23,1	5,0	35,2	4,4
Cameroun	12,7	5,2	45,2	5,2	23,9	6,0	18,2	3,3
Congo	11,0	4,4	28,3	6,7	44,2	6,7	16,5	6,2
Côte d'Ivoire	7,6	2,8	33,4	5,4	33,3	5,6	25,7	4,8
Niger	5,4	2,2	27,3	4,9	53,1	5,7	14,1	4,7
Sénégal	2,1	1,4	35,1	8,1	57,7	8,4	5,1	0,6
Tchad	3,8	3,1	30,6	5,4	45,6	7,8	20,0	6,5
Togo	5,2	2,4	16,3	3,9	57,7	6,1	20,7	5,2
Moyenne	6,6	1,0	33,0	2,0	40,3	1,8	20,1	1,6

Tableau B4.86 : Pourcentage des élèves de fin de scolarité selon la perception de l'enseignant sur les possibilités de formation

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais	
	Pourcentage	Erreur Type						
Bénin	1,8	1,1	30,9	4,9	60,5	5,0	6,8	1,8
Burkina Faso	-	-	14,4	3,2	63,3	4,2	22,3	3,0
Burundi	5,2	1,6	22,0	3,2	30,9	4,0	41,9	4,0
Cameroun	3,9	1,3	38,1	4,2	39,6	4,9	18,4	4,4
Congo	7,8	3,4	29,0	4,8	42,5	4,8	20,7	3,4
Côte d'Ivoire	5,1	1,6	19,0	3,1	48,0	4,3	27,8	3,8
Niger	5,2	2,2	33,0	5,2	43,5	4,4	18,3	2,5
Sénégal	4,8	2,8	33,1	4,9	51,7	5,1	10,4	2,5
Tchad	8,6	3,2	39,1	5,0	39,0	5,2	13,3	3,2
Togo	3,8	1,2	32,0	4,4	45,0	5,4	19,2	3,8
Moyenne	4,6	0,6	29,1	1,4	46,4	1,5	19,9	1,0

Annexe C

Liste des acteurs ayant contribué à la réalisation des différents travaux de l'évaluation PASEC 2014

Bénin

- M. François HOUEDO - *Responsable de l'équipe*
- M. Mathias AGO
- M. Issiaka SERO
- M. Parfait MENO
- M. Mohamed ABOUBAKARI
- Mme Denise GRIMAUD
- M. Elme Marino Imbert GOMEZ

Burkina Faso

- Mme Christiane ILBOUDO - *Responsable de l'équipe*
- M. Bonaventure B. SEGUEDA
- Mme Bernadette CONFÉ
- M. Salifou DIERMA
- Mme Alice KARAGA
- M. Moussa OUEDRAOGO
- Mme Bintou OUEDRAOGO

Burundi

- M. Patrice MANENGERI - *Responsable de l'équipe*
- Mme Godeliève RURATANDITSE
- Mme Aline NSHIMIRIMANA
- M. Philbert KANA
- M. Jérôme NTIBINYAGIRO
- M. Daniel NZIGAMIYE
- M. Frédéric NIZIGIYIMANA

Cameroun

- M. Jules KWEKEU - *Responsable de l'équipe*
- M. Joseph Yong TOHMOH
- M. Baba ALIOUM
- M. Jules KWEKEU
- M. Richard OKENE
- Mme Evelyne AYUKEGBA
- Mme Patience ATANGA épouse TADJOU
- Mme Mariama DOUBLA

Congo

- M. Jonas DIASSONAMA BAVOUIDINSI - *Responsable de l'équipe*
- M. Jean NGUIA
- M. Christophe BATANTOU
- M. Benoît Chrysostom MIENKOUONO-PUBIELEY
- M. Patrice NDOUDI
- Mme Francine MAKOSSO née PEMBE

Côte d'Ivoire

- M. Joseph François Désiré KAUPHY - *Responsable de l'équipe*
- Mme Koco AGUIDO épouse KOFFI
- Mme Marguérite DJOUA
- M. Gninhoyo COULIBALY
- M. Nakakpanlan COULIBALY
- M. Koffi KONAN
- M. Mamadou FOFANA

Niger

- M. Abdou LAWAN MAROUMA - *Responsable de l'équipe*
- Mme IBRAH Fatimé Zara KOLIMI
- Mme FALKE Aïssata
- M. Gérard CONDAT
- M. Hassan HAROUNA
- M. Moussa KOCHE
- M. Mahaman DJIBO

Sénégal

- M. Massar DIOP - *Responsable de l'équipe*
- M. Papa Demba SY
- M. Seyni Ndiaye FALL
- M. Abdou Rahmane MBAYE
- M. Mamadou Abdoulaye SALL
- M. Khalil DIARRA
- M. Alhousseynou SY - *Ancien responsable de l'équipe*

Tchad

- M. Aaron PATALE - *Responsable de l'équipe*
- Mme BERAMGOTO née TCHATRA HIROUA Sarah
- M. Mouhammad DJABAR CHOUA
- M. Hissein ABDEL-MOUMINE
- Mme Toudjal NGAROGUINDO
- M. Christian BEASSOUM NADJIARABEYE
- Mme Constance NGUEKADJITA NOUBARA
- M. Mahamat DJIBRINE AB-RASSE

Togo

- M. ABOU KOSSI - *Responsable de l'équipe*
- M. Koffiwai GBATI
- M. Bahama BAOUTOU
- M. Kossi Kpomégni TSALI
- M. Gnamine AGAREM
- M. Ayi-Koutou AMAVI
- M. Dotsè DARA-AHATO

Publications du PASEC

PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Année scolaire 2011/2012*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ? Année scolaire 2009/2010*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*. Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique de l'école primaire en Côte d'Ivoire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2011). *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ? Année scolaire 2009/2010*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire*. FAWE/CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ? Année scolaire 2008/2009*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Évaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Évaluation diagnostique Gabon*. Année scolaire 2005/2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ? Année scolaire 2003/2004.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ? Année scolaire 2003/2004.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1999). *Evaluation des niveaux de performance des élèves de 10e et 7e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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

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

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs, par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les premiers résultats de l'évaluation PASEC2014.

