

PASEC 2014  
PERFORMANCES DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF NIGÉRIEN  
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



**pasec**  
Programme d'analyse des systèmes  
éducatifs de la confemen



**République du Niger**

Ministère de l'Enseignement Primaire,  
de l'Alphabétisation, de la Promotion  
des Langues Nationales et de  
l'Éducation Civique

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

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2016  
Tous droits réservés

Publié en 2016 par le  
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN  
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-168-6

Conception et réalisation graphique : Jenny Gatien et Priscilla Gomes  
Relecture : Marie-Eve Bisson

Photo de la page de couverture :  
©Banque Mondiale

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

PASEC2014  
PERFORMANCES DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF NIGÉRIEN  
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

# Sigles et acronymes

APS	Approche par situation
CE	Cours Élémentaire
CEPE/FA	Certificat d'Études Primaires Élémentaires Franco-Arabe
CFEPD	Certificat de Fin d'Études du Premier Degré
CGDES	Comités de Gestion Décentralisée des Établissements Scolaires
CI	Cours d'Initiation
CM	Cours Moyen
CP	Cours Préparatoire
DRFM	Direction des Ressources Financières et Matérielles
ENI	École Normale d'Instituteurs
EPT	Éducation Pour Tous
IDH	Indice de développement humain
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
INS	Institut National de la Statistique
LEP	Lettre de Politique Éducative
LLECE	<i>Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación</i>
LOSEN	Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien
MEP/A/PLN/EC	Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique
MEPT	Ministère des Enseignements Professionnels et Techniques
MES	Ministère des Enseignements Secondaires
MESRI	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MLA	<i>Monitoring Learning Achievement</i>
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	Objectifs de Développement Durable
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PDDE	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
PDES	Plan de Développement Économique et Social
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie par objectifs
PSEF	Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SDRP	Stratégie de Développement et de Réduction de la Pauvreté
SRP	Stratégie de Réduction de la Pauvreté
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBA	Taux brut d'accès
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TNS	Taux net de scolarisation

# Liste des rédacteurs

## Équipe internationale PASEC

- Jacques MALPEL, Coordonnateur du PASEC
- Dr Oswald KOUSSIHOUÉDE, Conseiller technique/Chef de la division « Gestion des données et analyse statistique », 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 Xavier TANKEU, Conseiller technique, PASEC

## Équipe nationale PASEC du Niger

- Abdou Lawan MAROUMA, Responsable national de l'équipe PASEC
- Mahaman DJIBO, Planificateur
- Hassane HAROUNA, Statisticien
- Aïssa FALKE, Pédagogue
- Moussa KOICHE, Économiste
- Ibrah Fatimé Zara KOLIMI, Pédagogue

A également participé à l'écriture du rapport :

- Gérard CONDAT, Ancien responsable national PASEC – Consultant

# Remerciements

Ce rapport national Niger de l'enquête PASEC2014 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 l'ensemble de son équipe nationale du Niger basée à Niamey.

Le PASEC remercie les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et leur 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 PASEC remercie également Monsieur Yacoubou Elhadji ANOUNOU, Correspondant national de la CONFEMEN au Niger et Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique.

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 rapport national.

# Avant-propos

Les systèmes éducatifs constituent un élément important de la problématique nationale de développement économique et social des pays africains ; le Niger en est une parfaite illustration. Les relations entre la société, les systèmes d'éducation et de formation sont en fait complexes et multiformes. C'est dans le but de mieux comprendre les relations qui existent entre ces trois pôles que le Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique, en partenariat avec la CONFEMEN, a initié au cours de l'année scolaire 2013-2014, une étude sur l'évaluation des acquis scolaires et les déterminants de la réussite à l'école.

Cette première édition internationale de l'évaluation comparative à large échelle des systèmes éducatifs africains a été menée dans le cadre du PASEC2014 par l'équipe PASEC du Niger, appuyée par des conseillers techniques internationaux.

Elle a permis d'une part, de renforcer les capacités du ministère dans le domaine du pilotage du système, et a fourni d'autre part, des données pertinentes relatives à l'impact de la politique éducative du Niger sur l'extension de la scolarisation et sur la qualité de l'enseignement de base I.

La problématique abordée est donc capitale pour notre pays. En effet, l'étude a, dans un premier temps, évalué les résultats des élèves dans le domaine de la langue et des mathématiques en début et en fin de scolarité du primaire. Les résultats font ressortir que la plupart des élèves présentent des lacunes majeures dans les deux disciplines. Dans un deuxième temps, elle renseigne sur l'influence des facteurs de réussite sur les résultats scolaires.

Des décisions fondamentales doivent être prises sur les plans institutionnel, pédagogique et stratégique, plus spécifiquement au niveau de la formation initiale et continue des enseignants, du respect du temps scolaire, de l'accompagnement pédagogique des enseignants, de l'introduction des langues nationales comme co-médium d'enseignement, etc.

Ce rapport est donc une contribution au débat sur la qualité de l'éducation. D'ores et déjà, certaines conclusions et recommandations ont retenu notre attention et inspiré notre action. Mon souhait est que les résultats de cette étude nourrissent une réflexion plus large sur la problématique de la qualité de l'enseignement d'une part, et sur l'efficacité de l'école nigérienne d'autre part.

  
**Dr. DAOUA MAMADOU MARTHE**

# Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vi
Avant-propos	vii
Table des matières	viii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	x
Liste des encadrés	x
Liste des graphiques	x
<b>1. PRÉSENTATION DU NIGER ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF</b>	<b>13</b>
1.1 Contexte économique, démographique, géographique, culturel et politique du pays	3
1.2 Le système éducatif nigérien	5
1.3 Les grands indicateurs de l'éducation dans le pays	6
1.4 Présentation des orientations politiques en éducation et des réformes en cours	10
1.5 Présentation du système national d'évaluation	12
<b>2. L'ÉVALUATION PASEC2014 AU NIGER</b>	<b>15</b>
2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014	18
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	18
2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité	18
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	20
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	21
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	21
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	22
2.1.3 Les questionnaires de contexte	22
2.2 La collecte des données	23
2.2.1 En début de scolarité primaire	23
2.2.2 En fin de scolarité primaire	23
2.3 L'échantillonnage et les taux de participation	24
2.3.1 L'échantillonnage	24
2.3.2 Les taux de participation	26
2.4 Les analyses	26
<b>3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE</b>	<b>29</b>
3.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	31
3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	36
3.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	41
3.4 Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques	42
3.4.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	44
3.4.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	46
3.4.3 Scores nationaux et scores des zones	47

4.	DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	51
4.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	55
4.1.1	Genre de l'élève	55
4.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	57
4.1.3	Élèves atypiques	59
4.1.4	Préscolaire	62
4.1.5	Redoublement	63
4.2	Caractéristiques des classes et différences de performance	67
4.2.1	Niveau d'équipement de la classe	67
4.2.2	Manuels scolaires	69
4.2.3	Profil des enseignants	72
4.2.3.1	Niveau académique des enseignants	72
4.2.3.2	Formation professionnelle initiale des enseignants	73
4.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	74
4.3.1	Localisation de l'école	74
4.3.2	Statut de l'école	75
4.3.3	Infrastructures de l'école	75
4.3.4	Temps scolaire disponible	77
4.3.4.1	Délai d'ouverture des écoles publiques par rapport à la date officielle de rentrée	78
4.3.4.2	Grève des enseignants	78
4.3.4.3	Absentéisme des enseignants	79
5.	FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	83
5.1	D'où proviennent les inégalités de performance?	85
5.2	Facteurs de réussite scolaire	87
5.2.1	Caractéristiques des élèves	88
5.2.2	Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	90
5.3	Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	91
6.	SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION	95
	Bibliographie	104
	Liste des annexes	108
	Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014	111
	Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Niger	130
	Liste des publications PASEC	159

## Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Scores moyens nationaux (sur 100 points) aux évaluations nationales pour chaque fin de sous-cycle et chaque discipline	7
Tableau 1.2 : Pourcentage d'élèves en difficulté à l'évaluation nationale de 2011 pour chaque fin de sous-cycle et chaque discipline	8
Tableau 1.3 : Évolution des budgets votés de 2005 à 2014 (en milliards de FCFA courants)	9
Tableau 1.4 : Cadre de référence de la politique éducative et des stratégies liées	10
Tableau 1.5 : Cadre de référence de la communauté internationale et des stratégies liées	11
Tableau 2.1 : L'échantillonnage au Niger	24
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 <sup>e</sup> année	26
Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 <sup>e</sup> année	26
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	32
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	33
Tableau 3.3 : Scores moyens du Niger en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	36
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	37
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	37
Tableau 3.6 : Scores moyens du Niger en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	41
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones – Fin de scolarité	44
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	88

## Liste des figures

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC	17
Figure 3.1 : Représentation des zones PASEC2014 au Niger	43
Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	86
Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Niger – Fin de scolarité	92

## Liste des encadrés

Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	19
Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	20
Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	21
Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	22
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	31
Encadré 4.1 : Note méthodologique	54
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	57
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	60
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe	67
Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	75

## Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Structure de l'enseignement au Niger	5
Graphique 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation (TBS) de 2004 à 2014	6
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	35
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	40
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	42
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	42
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	45
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	46
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	48
Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	48
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité	48
Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité	48
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 <sup>e</sup> année du primaire par zone éducative, PASEC2014	55
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 <sup>e</sup> année du primaire par zone éducative, PASEC2014	55
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité	56
Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité	58
Graphique 4.5 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	59
Graphique 4.6 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	59

Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.11 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	62
Graphique 4.12 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité	62
Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité	64
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité	64
Graphique 4.15 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	65
Graphique 4.16 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	68
Graphique 4.17 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	69
Graphique 4.18 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	69
Graphique 4.19 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	70
Graphique 4.20 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	70
Graphique 4.21 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	70
Graphique 4.22 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	71
Graphique 4.23 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant, par zone éducative – Début de scolarité	72
Graphique 4.24 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant, par zone éducative – Fin de scolarité	72
Graphique 4.25 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant, par zone éducative – Début de scolarité	73
Graphique 4.26 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant, par zone éducative – Fin de scolarité	73
Graphique 4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	74
Graphique 4.28 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	74
Graphique 4.29 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	75
Graphique 4.30 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	77
Graphique 4.31 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	77
Graphique 4.32 : Délai moyen d'ouverture (en jours) des écoles publiques par rapport à la date officielle de la rentrée scolaire – Fin de scolarité	78
Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare avoir fait grève au cours de l'année – Fin de scolarité	79
Graphique 4.34 : Nombre moyen de jours de grève déclaré par les enseignants qui ont fait grève – Fin de scolarité	79
Graphique 4.35 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare s'absenter au moins un jour par mois pour percevoir son salaire – Fin de scolarité	80



# I. PRÉSENTATION DU NIGER ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF





Le Niger est du nombre des pays d'Afrique subsaharienne qui font face à d'importants problèmes au niveau de leur système éducatif, aussi bien en termes d'accès que de qualité. En 1990, à Jomtien, le pays s'est joint à la communauté internationale pour fixer à l'horizon 2015 l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Vingt-quatre ans plus tard, le constat n'est guère encourageant : la hausse des effectifs des élèves est modérée et le niveau des acquisitions, peu satisfaisant. À cela s'ajoute un contexte économique difficile : les ressources allouées au secteur de l'éducation sont très limitées par rapport à la demande croissante de scolarisation.

## I.1 Contexte économique, démographique, géographique, culturel et politique du pays

Situé en Afrique de l'Ouest, le Niger est un pays enclavé, continental, n'ayant donc aucun débouché maritime, ce qui pèse sur son économie. Il couvre une superficie de 1 267 000 km<sup>2</sup>. La République du Niger s'étend en latitude entre 11°37' et 23°33' Nord, et en longitude entre 0°06' et 16° Est du méridien d'origine.

Le Niger est limité au nord par l'Algérie et la Libye, à l'est par le Tchad, au sud par le Nigeria et le Bénin et à l'ouest par le Burkina Faso et le Mali. La croissance économique au Niger repose sur les performances du secteur primaire qui occupe plus de 80 % de la population active; or l'agriculture et l'élevage, les principales composantes de ce secteur, sont exposés aux aléas climatiques et aux épisodes récurrents de sécheresse qui caractérisent la région du Sahel. La situation socioéconomique du Niger se caractérise aussi par une pauvreté massive.

Par ailleurs, le pays fait face à des chocs exogènes récurrents (inondations, sécheresses, crises acridiennes, insécurité, etc.) qui affectent la sécurité alimentaire de la population et fragilisent une économie nationale fortement dépendante de l'agriculture. La faiblesse du secteur privé et des échanges constitue également un frein au développement. Les causes sont multiples et diverses : insécurité, enclavement, secteur bancaire peu développé, infrastructures insuffisantes, accès à l'épargne limité, demande interne restreinte, etc. En outre, l'un des principaux enjeux concerne la dépendance énergétique du pays, notamment vis-à-vis de l'électricité nigériane.

Le produit intérieur brut (PIB) par habitant est de 218 414 FCFA en 2014, en croissance de 2,9 % par rapport à l'année précédente. Après une contre-performance du secteur agricole qui s'est traduite par un ralentissement de l'activité économique, le taux de croissance de l'économie s'est renforcé en 2014 pour atteindre 6,9 %, contre 4,6 % en 2013 selon les estimations de l'Institut National de la Statistique (INS). Ce rebond de l'activité économique est essentiellement dû au secteur primaire et, dans une moindre mesure, au secteur tertiaire.

Avec l'un des plus forts taux de croissance démographique au monde (3,9 % par an entre 2001 et 2012), le Niger comptait 17 138 707 habitants selon les résultats du recensement général de la population réalisé en décembre 2012, contre environ 11 000 000 en 2001. La population est estimée en 2015 à 19 101 274 habitants. Ce rythme d'accroissement de la population accentue les défis que doit relever le pays pour s'inscrire dans un processus durable de développement. Notamment, 16,9 % de la population a l'âge légal d'être scolarisée (7 à 12 ans).

En 2013, le Niger figurait au bas du classement de l'indice de développement humain (IDH) du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) avec un indice de 0,337, ce qui révèle, outre le faible niveau de vie, l'importance des enjeux relatifs aux secteurs sociaux (éducation et santé). Le taux d'alphabétisation des 15 ans et plus était de 29 % en 2012, avec une grande disparité entre les hommes (42,8 %) et les femmes (17,1 %).

Les langues parlées dans le pays sont au nombre de dix : haoussa, djerma, fulfuldé, tamachec, kanouri, toubou, gourmantchéma, arabe, boudouma et tasawaque.

Le contexte politique au Niger reste marqué par le processus de démocratisation et de décentralisation en cours, processus qui a connu une évolution erratique au cours des vingt dernières années. Depuis la fin de l'année 2010, le pays a renoué avec la démocratie à la suite, d'une part, du référendum organisé en octobre 2010 et qui a doté le pays d'une nouvelle constitution de type semi-présidentiel et, d'autre part, de l'organisation d'élections locales, législatives et présidentielles libres, démocratiques et transparentes qui ont abouti à la mise en place d'institutions républicaines en charge du pays depuis avril 2011.

Pour faire face à l'accroissement du phénomène de pauvreté induit par un environnement géoéconomique difficile, le gouvernement s'est engagé dès la fin des années 1990 à faire de la stratégie de réduction de la pauvreté (SRP) et du développement humain durable un axe central de sa politique de développement économique et social.

Le gouvernement nigérien a validé en août 2012 un Plan de Développement Économique et Social (PDES) pour la période 2012-2015. Dans la continuité de la Stratégie de Développement et de Réduction de la Pauvreté (SDRP), le PDES sert de cadre de référence pour le gouvernement et l'ensemble des partenaires techniques et financiers, auxquels le document a été présenté à la Table ronde de Paris en novembre 2012.

## 1.2 Le système éducatif nigérien

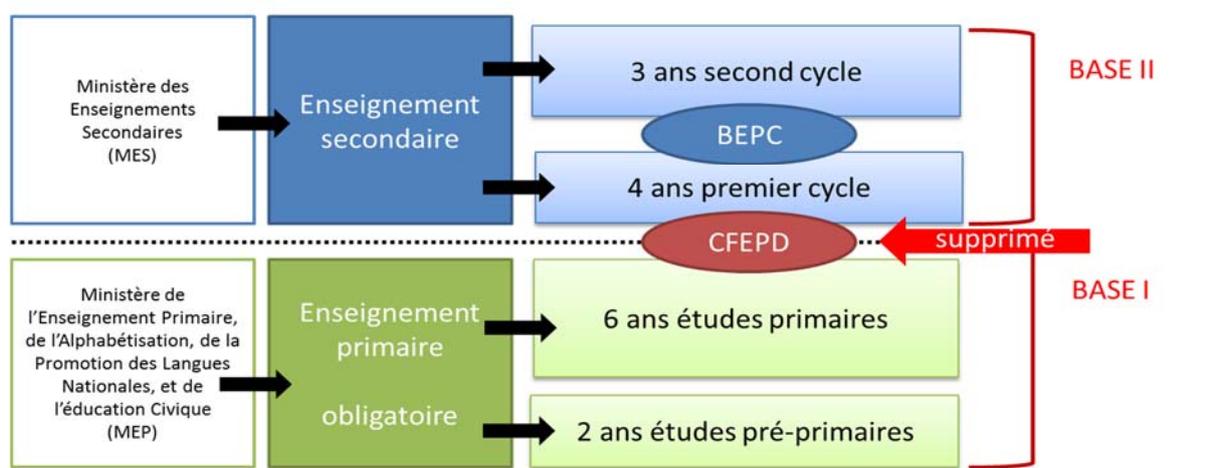
Au Niger, les services d'éducation sont assurés formellement par les différents ministères sectoriels :

- le Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (MEP/A/PLN/EC) est en charge de l'enseignement primaire public et privé, de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (écoles coraniques);
- le Ministère des Enseignements Secondaires (MES) est en charge du secondaire général;
- le Ministère des Enseignements Professionnels et Techniques (MEPT) est en charge de la formation technique et professionnelle;
- le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) est en charge de l'enseignement universitaire.

Dans le cadre de la décentralisation, chacun des ministères dispose d'une direction régionale. Il est important de distinguer l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, qui sont gérés par deux ministères différents. L'éducation est obligatoire et gratuite jusqu'à l'âge de 16 ans.

*Graphique 1.1 : Structure de l'enseignement au Niger*

### Cycle de base I et II



L'âge d'entrée au cycle primaire est de 6 à 7 ans, comme le stipule la Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien. Le cycle d'enseignement est structuré en trois sous-cycles (CI-CP, CE1-CE2, CM1-CM2) et sa durée est de six ans à raison de deux ans par sous-cycle.

Les établissements se répartissent selon leur statut : public (97,7 %), privé (1,8 %) et communautaire (0,4 %). Le programme d'enseignement en vigueur est le « Programme de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré de 1988 ».

L'approche pédagogique en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques est la pédagogie par objectifs (PPO). Cependant, le Niger est engagé dans la rénovation du curriculum selon une nouvelle approche, l'approche par situation (APS), qui est en expérimentation dans 500 écoles aux niveaux CI et CP et se caractérise par l'introduction des langues nationales.

## 1.3 Les grands indicateurs de l'éducation dans le pays

Le préscolaire est une phase d'initiation des enfants de 3 à 5 ans afin de les préparer à l'entrée au primaire. Chaque année, près de 10 000 enfants entrent en première année du préscolaire. Même si ce phénomène a longtemps été presque exclusivement urbain, on constate aujourd'hui une poussée de la proportion des enfants du préscolaire en milieu rural. Le taux de préscolarisation (pourcentage des enfants ayant accès au préscolaire) a oscillé entre 5 et 7 % au cours des trois dernières années.

Les données ont été calculées sur la base des résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2012 (RGPH 2012), qui estime le taux d'accroissement de la population à 3,9 % plutôt qu'à 3,2 % comme dans les projections antérieures.

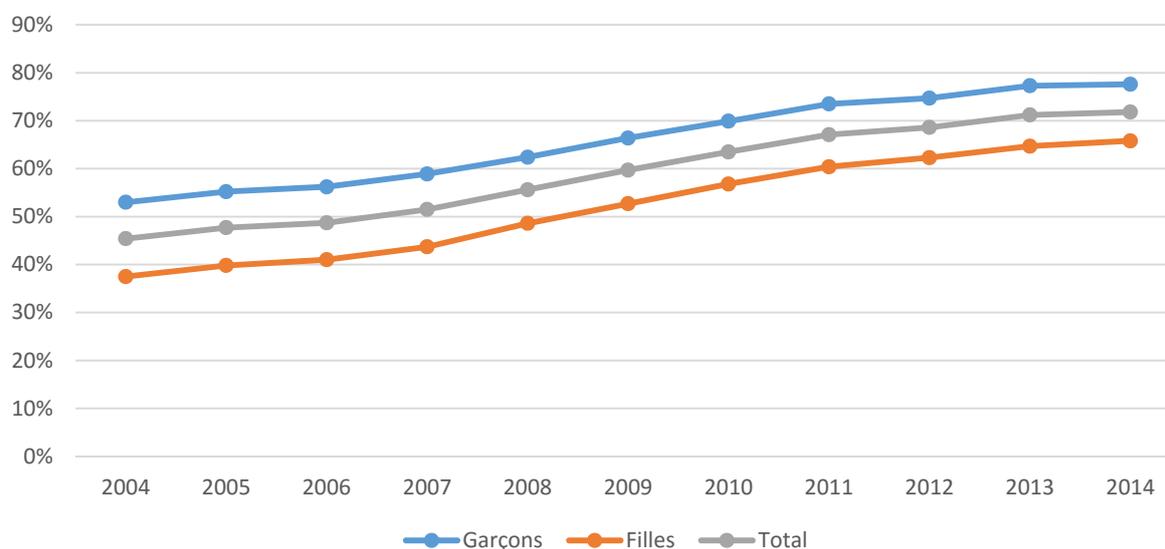
### Taux brut et net d'inscription dans le primaire

L'admission en première année du cycle primaire s'améliore d'année en année grâce à la politique du recrutement annuel au niveau des écoles. C'est ainsi qu'en 2014, un taux brut d'accès (TBA) de 81,0 % a été enregistré (91,5 % pour les filles).

### Taux de scolarisation au primaire

Le taux brut de scolarisation (TBS) était de 71,8 % en 2014 et le taux net de scolarisation (TNS), de 62,0 %.

*Graphique 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation (TBS) de 2004 à 2014<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Données recalculées à partir du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2012 (RGPH 2012).

### Taux d'achèvement du cycle primaire et espérance de vie scolaire

Le taux d'achèvement du primaire (TAP) et le taux de survie scolaire sont deux indicateurs clés utilisés dans la mesure de la qualité des enseignements et des apprentissages. Ils permettent en effet de mesurer la capacité du système à maintenir les enfants en classe jusqu'au terme de leur scolarité. En 2014, un TAP de 62,2 % a été enregistré (53,5 % pour les filles et 71,1 % pour les garçons).

Un écart important existe entre la scolarisation des filles et celle des garçons au niveau du cycle de base I. Ces chiffres démontrent que le volume d'investissements en faveur de l'accès à la scolarisation n'est pas garant du maintien des filles à l'école.

Plusieurs raisons expliquent l'inégalité entre l'accès à l'éducation des filles et celui des garçons. Les plus importantes sont d'ordre socioéconomique et culturel. Ainsi, s'ajoutant aux effets de la pauvreté, les pesanteurs socioculturelles agissent sur les mentalités et les comportements. Par exemple, dans la sphère familiale, ce sont principalement les femmes qui s'occupent des tâches domestiques/ménagères et de la vie de famille. Dans les familles où les enfants sont nombreux, les filles sont mises à contribution pour aider à ces tâches et abandonnent tôt leur scolarisation si les conditions de maintien à l'école ne sont pas réunies.

#### Indicateurs de qualité

Le système éducatif au Niger s'inscrit dans un contexte éducatif sahélien marqué par des difficultés à entrer dans une démarche préconisant la qualité de l'éducation. Ces difficultés tiennent d'abord aux orientations des politiques d'éducation telles que définies dans le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE); en effet, le PDDE en acte a favorisé le développement quantitatif de l'école au détriment de l'accompagnement qualitatif ciblé par les pays africains signataires de l'Éducation Pour Tous (Cadre d'action de Dakar, 2000). Le tableau suivant présente les scores moyens du pays aux évaluations nationales de 2005, 2007 et 2011.

Tableau 1.1 : Scores moyens nationaux (sur 100 points) aux évaluations nationales pour chaque fin de sous-cycle et chaque discipline

	CP		CE2		CM2	
	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
2005	52,6	45,4	42,6	43,2	39,4	37,9
2007	37,1	32,7	32,1	26,2	27,6	28,2
2011	45,1	61,5	42,6	39,0	33,5	34,0

Les résultats, déjà faibles en 2005, chutent fortement en 2007 à la fois en français et en mathématiques dans toutes les classes observées. En 2011, bien qu'on note une amélioration sensible des résultats par rapport à 2007, particulièrement au CP, ceux-ci restent faibles.

Quelles que soient l'année et la discipline considérées, le nombre d'élèves en situation d'échec s'accroît entre le CP et le CM2. Le tableau suivant présente la proportion d'élèves en difficulté en 2011 (élèves ayant maîtrisé moins de la moitié des objectifs).

*Tableau 1.2 : Pourcentage d'élèves en difficulté à l'évaluation nationale de 2011 pour chaque fin de sous-cycle et chaque discipline*

	Pourcentage d'élèves en difficulté (en dessous du seuil minimal <sup>2</sup> ) en français	Pourcentage d'élèves en difficulté (en dessous du seuil minimal) en mathématiques
CP	51,4 %	33,7 %
CE2	67,1 %	68,8 %
CM2	72,7 %	72,4 %

En ce qui concerne les évaluations internationales des acquis des élèves, le Niger a participé d'une part à une enquête MLA de l'UNESCO et d'autre part à une évaluation thématique menée en 2002 avec l'appui du PASEC. Pour ces deux enquêtes, les acquis des élèves de la 5<sup>e</sup> année d'études primaires ont été évalués en français et en mathématiques. Les résultats du Niger aux tests PASEC sont très faibles au regard des performances des autres pays, le pays se classant loin derrière le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Gabon ou le Burkina Faso, par exemple. Même s'il faut sans doute être attentif au fait que les enquêtes n'ont pas été réalisées au même moment, la performance du Niger, avec un score de l'ordre de 36 sur l'échelle retenue par le PASEC, est sensiblement inférieure à la moyenne des pays comparateurs; seule la Mauritanie a un score moyen inférieur à celui du Niger.

Les constats suivants sont préoccupants :

- Des facteurs de non-qualité bien identifiés dans le cas du Niger, en particulier l'inadaptation de la formation initiale et continue des enseignants, qu'ils soient contractuels (plus de 80 %) ou titulaires (moins de 20 %), continuent d'exercer une influence négative sur l'évolution du système éducatif;
- Les élèves nigériens, en particulier ceux en milieu rural, sont en situation de décrochage scolaire permanent ou quasi-permanent et les performances déclinent dans le temps.

L'un des grands défis à relever dans le cadre du Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) pour les années à venir est l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, notamment de ceux vivant en milieu rural. C'est dans ce contexte que les réformes suivantes ont été amorcées au niveau de l'enseignement primaire :

- la réforme du Certificat de Fin d'Études du Premier Degré (CFEPD) et du Certificat d'Études Primaires Élémentaires Franco-Arabe (CEPE/FA) à partir de 2014 : les examens de fin d'année ont été remplacés par une évaluation continue en composition trimestrielle, et la réforme vise aussi la formation et la sensibilisation des partenaires de l'école;
- la poursuite de la refonte du curriculum et l'expérimentation du nouveau curriculum dans les écoles d'expérimentation : cette rénovation du curriculum retient l'approche APS et est basée sur l'entrée par les langues nationales;
- la formation des enseignants (création de quatre nouvelles écoles normales);
- l'amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants (construction et équipement de salles de classe, dotation des écoles en matériels didactiques).

Ces réformes ont pour but l'amélioration de la qualité de l'éducation et mettent l'accent sur la formation des enseignants et l'amélioration de leurs conditions de travail. Dans cette perspective, la formation devient un mécanisme de croissance du rendement scolaire chez les enseignants à travers une réflexion sur les pratiques.

Les stratégies de lutte contre la pauvreté proposent un cadre pertinent pour penser l'allocation des ressources publiques entre grands secteurs d'éducation et de formation. Le schéma global de la stratégie

<sup>2</sup> Le seuil minimal correspond à 50 % de bonnes réponses.

consiste à reconnaître que la croissance économique est un facteur essentiel pour la réduction de la pauvreté dans un pays, mais que cette croissance seule ne suffira pas et que des mesures plus ciblées sont nécessaires. La part des dépenses publiques votées pour l'enseignement primaire se présente comme suit :

*Tableau 1.3 : Évolution des budgets votés de 2005 à 2014 (en milliards de FCFA courants)*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Budget général	450,2	456,7	498,4	572,8	730,6	638,2	1 006,7	1 262,8	1 450,0	1 683,8
Budget de l'éducation de base (MEN)	56,0	59,3	68,9	86,7	98,3	85,9	103,2	113,1	140,8	166,7
% du budget général alloué à l'éducation de base	12,4 %	13,0 %	13,8 %	15,1 %	13,5 %	13,5 %	10,3 %	9,0 %	9,7 %	9,9 %

*Sources : Ministère de l'Économie et des Finances et DRFM du MEP/A/PLN/EC*

## I.4 Présentation des orientations politiques en éducation et des réformes en cours

L'État nigérien, dans la mise en œuvre de ses responsabilités en matière de promotion de l'éducation, a développé le cadre stratégique et politique suivant :

*Tableau 1.4 : Cadre de référence de la politique éducative et des stratégies liées*

La loi n° 98-12 du 1 <sup>er</sup> juin 1998, portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN)	Cette loi, la première du genre dans le secteur de l'éducation, consacre les principes fondamentaux devant régir le système éducatif nigérien. Elle garantit l'éducation aux enfants de 4 à 18 ans; fait de l'éducation une priorité nationale; définit le français et les langues nationales comme langues d'enseignement; consacre la décentralisation de la gestion du système éducatif.
Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE, 2003-2013)	S'inscrivant dans la démarche du forum de Dakar, le PDDE a orienté ses activités autour de la scolarisation primaire. Des progrès impressionnants ont été réalisés, mais sans tenir compte de la qualité de l'éducation. Les autres secteurs (secondaire, supérieur et formation professionnelle) ont été délaissés. Bien que les filles aient bénéficié de cette stratégie, des disparités de genre persistent.
La Lettre de Politique Éducative (LEP, 2013-2020)	La politique éducative du Niger vise à consolider et à étendre les acquis du PDDE. La politique concerne la gratuité de l'éducation de base et l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la qualité des infrastructures et l'attractivité de l'environnement scolaire. La lettre assure « la promotion de la scolarisation des filles par la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation et de la formation de la jeune fille ».
Le Programme Sectoriel de la Scolarisation et de la Formation (PSEF, 2014-2024)	Le PSEF se veut plus englobant que le PDDE. En effet, les objectifs principaux en sont : la fusion des cycles de base 1 et 2 pour devenir un cycle élargi; l'amélioration du TBS des collèges et particulièrement celui des filles; l'amélioration de la qualité de l'enseignement au primaire et au secondaire. Finalisé en avril 2013, le PSEF a été endossé par les PTF et approuvé par le gouvernement le 19 avril 2013. Au moment du lancement du PSEF, le Ministère de l'Éducation Nationale était l'unique ministère en charge de l'éducation.
Le Décret 3013-327/PRN portant nomination du nouveau gouvernement	Le 13 août 2013, le Décret 3013-327/PRN portant nomination du nouveau gouvernement supprime le Ministère de l'Éducation Nationale pour en faire deux ministères : le Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (MEP/A/PLN/EC) et le Ministère des Enseignements Secondaires (MES). Ces deux ministères sont complétés par le Ministère des Enseignements Professionnels et Techniques (MEPT) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI).

La communauté internationale, de son côté, a appuyé les processus suivants :

*Tableau 1.5 : Cadre de référence de la communauté internationale et des stratégies liées*

L'Éducation Pour Tous (EPT) : cadre d'action de la politique éducative nationale, Dakar, juin 2000	Ce forum international a établi le bilan des actions réalisées en matière d'éducation. La communauté internationale s'est engagée à travailler avec les pays en développement dans l'objectif de l'universalisation de l'éducation de base.
L'Objectif du Millénaire pour le Développement (OMD, 2000-2015)	<p>L'objectif n° 2 défini en 2000 était de donner à tous les enfants, garçons et filles, et partout dans le monde les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. Cet objectif a été inscrit dans les différents plans stratégiques mais n'a pas été atteint au Niger en 2015.</p> <p>Taux net de scolarisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cible → 100 % des garçons et des filles scolarisés en 2015</li> <li>• 2013 → 70,5 % des garçons et des filles scolarisés<sup>3</sup></li> </ul> <p>Taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cible → 100 %</li> <li>• 2012 → 27,7 %</li> </ul> <p>L'objectif n° 3 était d'éliminer toutes les disparités de genre dans les enseignements primaire et secondaires d'ici 2005 et à tous les niveaux d'enseignement d'ici 2015. Le Niger reste en retard sur ce point malgré les efforts consentis.</p>
Les Objectifs de Développement Durable (ODD) et l'après-2015	<p>Cette nouvelle phase s'appuie sur une multiplication des engagements pour atteindre les objectifs n° 2 et 3 fixés en 2000.</p> <p>Les nouveaux Objectifs de Développement Durable qui sont touchés par le présent projet sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.</i></li> <li>• <i>Goal 5. Achieve gender equality and empower all women and girls.</i></li> </ul>

<sup>3</sup>Ministère des Finances du Niger (2014). *Fiche de suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Repéré à <http://www.ne.undp.org/content/dam/niger/docs/OMD/UNDP-NE-OMD2014.pdf>

## I.5 Présentation du système national d'évaluation

L'évaluation de l'éducation est à la charge de trois directions centrales du ministère responsable de l'enseignement primaire : la Direction des Études et de la Programmation, qui comporte une division pour l'évaluation des projets et des programmes; la Direction du Suivi et de l'Évaluation de l'Alphabétisation; la Direction de l'Évaluation, du Suivi des Acquis Scolaires et de l'Orientation. C'est cette dernière direction qui réalise les enquêtes d'évaluation des acquis scolaires au primaire au niveau national. L'équipe nationale PASEC, mise en place en 2013 et dont les membres relèvent en grande partie de ces directions, est chargée de la réalisation de l'enquête PASEC dans le pays.

Les rapports des enquêtes d'évaluation des acquis scolaires suivantes sont disponibles :

- l'évaluation MLA de 2000;
- l'évaluation PASEC 2002;
- l'évaluation nationale des acquis scolaires de 2005;
- l'évaluation nationale des acquis scolaires de 2007;
- l'évaluation nationale des acquis scolaires de 2011;
- l'évaluation groupée PASEC 2014 (présent rapport).

En plus de ces études s'ajoutent celles relatives à l'évaluation des projets et des programmes d'études. Il s'agit entre autres de :

- l'évaluation des écoles rurales alternatives de 2007;
- l'évaluation de l'enseignement bilingue (SOUTEBA) de 2007;
- l'évaluation des acquis scolaires par suivi de cohorte de 2006 à 2011;
- l'évaluation des acquis scolaires des écoles à tutorat de 2007;
- l'évaluation des acquis scolaires des écoles de convergence UNICEF;
- l'évaluation des acquis scolaires des écoles PRODEFA (écoles franco-arabes) de 2008;
- les évaluations des acquis des élèves-maîtres des ENI de 2007 et de 2013.



© Gustave Deghilage



## 2. L'ÉVALUATION PASEC 2014 AU NIGER

2



La méthodologie du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages.

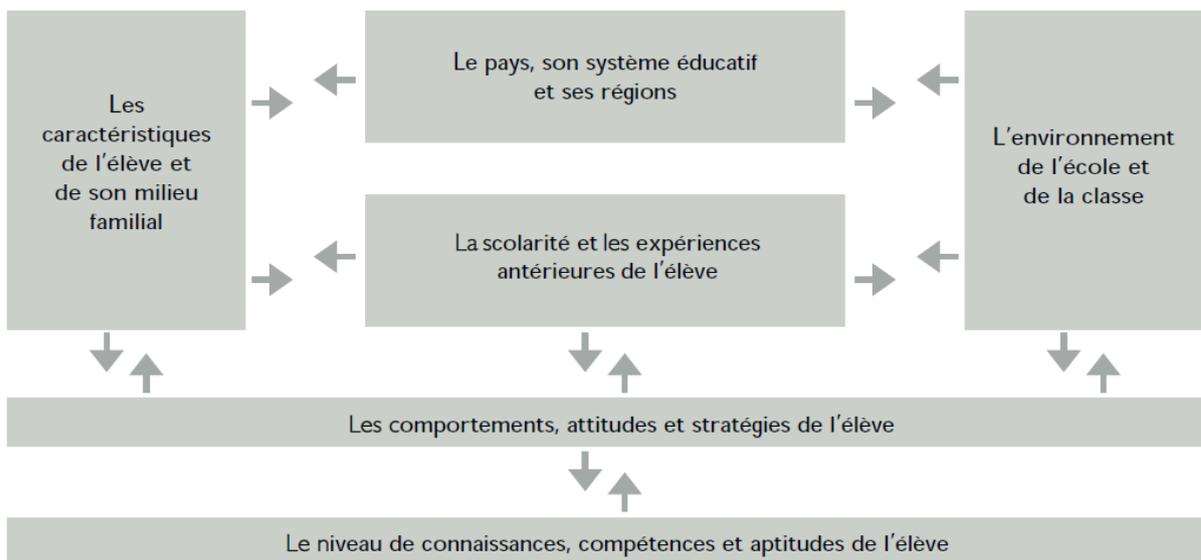
**Un système éducatif efficace** permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cas des évaluations PASEC, un système est efficace lorsqu'il permet à tous les enfants ou à une grande majorité d'entre eux d'atteindre ces compétences de base afin de poursuivre sereinement une scolarité primaire et secondaire.

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

À cette fin, 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 primaire<sup>4</sup> auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des classes cibles de chaque pays.

L'évaluation PASEC2014 a également permis de collecter de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives permettant d'apprécier le niveau de répartition des ressources, de comprendre les pratiques scolaires et de mettre ces dernières en relation avec les performances des élèves. La mise en relation de ces composantes avec la réussite aux tests PASEC fournit des points de repère quant à l'efficacité et à l'équité des systèmes. Les instruments d'enquête (tests et questionnaires) de même que les procédures de collecte et d'analyse de données sont standardisés pour tous les pays et tout au long du processus de l'évaluation afin de garantir la comparabilité internationale des résultats.

*Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC*



<sup>4</sup> En début de scolarité, les élèves sont testés deux ans après l'entrée au primaire pour les pays ayant un cycle primaire de six ans. L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de fin de scolarité primaire ont été administrés auprès des élèves de 6<sup>e</sup> année.

## 2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014

Les tests sont construits sur la base :

- i. de recherches scientifiques dégagant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques;
- ii. des niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- iii. des standards de mesure<sup>5</sup> en lecture et en mathématiques partagés sur le plan international.

Les exercices présents dans les tests de début et de fin de cycle primaire ont été conçus par le PASEC et validés par son comité scientifique. Un comité d'experts provenant du Centre de recherche en Éducation (EA 2661) de l'Université de Nantes et du service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ASPE) de l'Université de Liège ainsi que les équipes nationales des dix pays participants ont contribué à la mise en place de ces instruments de mesure. Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales (OCDE/PISA, IEA/TIMSS et PIRLS, à titre d'exemple). La qualité des exercices a été prétestée dans chacun des pays participants.

Au Niger, le test de début et celui de fin de scolarité primaire ont été administrés en français. Pour la grande majorité des élèves, le français n'est pas la langue maternelle.

Des exemples d'items de tests sont présentés à l'annexe A de ce rapport.

### 2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

L'évaluation PASEC de début de scolarité primaire vise à mesurer les capacités des élèves dans les premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques tout en identifiant leurs principales difficultés dans ces disciplines. Ce test est administré individuellement aux élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire pour établir le plus tôt possible un premier bilan de leurs compétences fondamentales, avant que les difficultés ne se cristallisent et entraînent échecs et abandons scolaires. La durée globale du test est d'environ 30 minutes par discipline.

#### 2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité

Les pays évalués par le PASEC2014 fixent comme objectif prioritaire de lecture, à travers leurs programmes, l'acquisition des compétences nécessaires pour lire de façon courante et autonome à la fin du cycle primaire. Cette finalité suppose que les élèves aient atteint le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrage de l'écrit, pour automatiser la lecture des mots familiers, et qu'ils possèdent un niveau suffisant 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 attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier.

Le test de langue PASEC2014 de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, en décodage et en compréhension de l'écrit.

---

<sup>5</sup> Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

L'encadré ci-dessous présente les trois sous-domaines disciplinaires évalués en langue dans le test PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Le test de langue s'organise en trois phases successives qui correspondent à l'évaluation des trois sous-domaines disciplinaires en langue. Chaque domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de langue PASEC2014 de début de scolarité primaire.

*Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité*

Sections du test	Sous-domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p><b>Compréhension de l'oral :</b>  <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 par le biais des correspondances entre l'oral et l'écrit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre du vocabulaire</li> <li>• Reconnaître du vocabulaire</li> <li>• Reconnaître des familles de mots</li> <li>• Comprendre un texte</li> </ul>
Partie 2	<p><b>Familiarisation avec l'écrit, conscience phonologique et décodage en lecture :</b>  <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, de syllabes et de 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 accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se représenter l'écrit</li> <li>• Lire des lettres</li> <li>• Reconnaître des syllabes</li> <li>• Lire des mots</li> <li>• Reconnaître des mots inventés</li> </ul>
Partie 3	<p><b>Compréhension de l'écrit :</b>  <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes desquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter une information. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décoder le sens des mots</li> <li>• Lire et comprendre des phrases</li> <li>• Comprendre un texte - 1</li> <li>• Comprendre un texte - 2</li> </ul>

### 2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité

Les enseignements dispensés en mathématiques dans les écoles primaires des dix pays ayant participé au PASEC2014 ont pour objectif 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 de mathématiques de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage des mathématiques afin de déterminer s'ils disposent des compétences de base en arithmétique, en géométrie, en mesure, en repérage dans l'espace et en logique.

Le test de mathématiques s'organise en deux phases successives qui correspondent à l'évaluation des deux sous-domaines disciplinaires en mathématiques. Chaque sous-domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de mathématiques PASEC2014 de début de scolarité primaire.

*Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité*

Sections du test	Sous-domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<b>Arithmétique :</b> <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolutions 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>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compter jusqu'à 100</li> <li>• Reconnaître des chiffres et des nombres</li> <li>• Dénombrer des objets</li> <li>• Discriminer des quantités d'objets</li> <li>• Ordonner des nombres - 1</li> <li>• Ordonner des nombres - 2</li> <li>• Compléter une suite de nombres</li> <li>• Additionner et soustraire</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> </ul>
Partie 2	<b>Géométrie, espace et mesure :</b> <i>Ce sous-domaine est évalué à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour des 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>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître des formes géométriques</li> <li>• Se repérer dans l'espace</li> <li>• Apprécier des grandeurs - 1</li> <li>• Apprécier des grandeurs - 2</li> </ul>

## 2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité primaire portent sur le niveau des connaissances et des compétences des élèves en lecture et en mathématiques. Ces compétences leur permettent de comprendre, d'apprendre et de s'intégrer dans diverses situations du quotidien. La maîtrise de ces dimensions est déterminante pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions.

La durée globale des tests est de deux heures maximum par discipline. Les tests comportent uniquement des questions à choix multiples.

### 2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité

Ce test ne mesure pas les autres domaines de la langue tels que la production écrite, la compréhension orale, l'expression orale et les outils (orthographe, grammaire, conjugaison, etc.) propres à chaque langue. Il accorde cependant une place centrale à l'évaluation des compétences de compréhension de textes informatifs<sup>6</sup> et de documents<sup>7</sup>. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés et de compréhension de textes littéraires occupent une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

*Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité*

Composition du test	Sous-domaines évalués	Supports de lecture
26 %	<p><b>Décodage de mots et de phrases isolés :</b>  <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></p>	Images, mots et phrases isolés
74 %	<p><b>Compréhension de texte :</b>  <i>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes littéraires et informatifs et de documents desquels les élèves sont amenés à extraire, à combiner et à interpréter une ou plusieurs informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p>	Textes informatifs et documents (71 %) Textes littéraires (29 %)

<sup>6</sup> Textes continus extraits de manuels scolaires, de dictionnaires, d'encyclopédies, d'articles scientifiques, de notices d'utilisation, etc. Ces textes sont courts (50 mots), moyens (de 100 à 200 mots) ou longs (de 200 à 300 mots).

<sup>7</sup> Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

### 2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité

Le test de mathématiques de fin de cycle primaire du PASEC2014 vise à mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure. L'évaluation des élèves dans ces trois sous-domaines des mathématiques permet de mesurer le niveau de leur connaissance des principes mathématiques de base et leur capacité à les appliquer et à raisonner dans des situations diverses et variées; elle permet aussi 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.

Le test PASEC2014 accorde une place importante à l'évaluation des compétences de mathématiques dans le sous-domaine de l'arithmétique et, à un moindre degré, de la mesure. Les activités de géométrie-espace occupent quant à elles une place mineure dans le test comme l'illustre le tableau ci-dessous.

*Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité*

Composition du test	Sous-domaines évalués
46,9 %	<b>Arithmétique :</b> <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 %	<b>Mesure :</b> <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour des notions de grandeur : longueur, masse, capacité, aire, périmètre.</i>
17,3 %	<b>Géométrie et espace :</b> <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>

Le développement des compétences dans ces sous-domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner.

### 2.1.3 Les questionnaires de contexte

Un volume important de données contextuelles a été collecté au cours de l'enquête PASEC2014 pour décrire les contextes éducatifs et mieux comprendre la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leurs performances. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants, des directeurs et des cadres des ministères de l'Éducation.

Si les questionnaires Enseignants et Directeurs sont identiques pour les évaluations en début et en fin de scolarité, il a été nécessaire de simplifier considérablement 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 dans la langue d'enseignement ou dans la langue maternelle des élèves afin de faciliter leur compréhension. En fin de scolarité primaire, les données disponibles au niveau des élèves sont plus importantes qu'en début de scolarité.

## 2.2 La collecte des données

### 2.2.1 En début de scolarité primaire

Les tests sont administrés individuellement aux élèves. Toutes les consignes d'administration sont standardisées pour chacune des phases de l'enquête. Les administrateurs sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. L'administrateur procède à l'évaluation de dix élèves maximum par classe. La passation des tests se fait sur deux matinées (une matinée par discipline). Tous les élèves sont invités à répondre individuellement et oralement à des questions en donnant une réponse très brève.

### 2.2.2 En fin de scolarité primaire

En fin de cycle primaire, les tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques ainsi que le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves. Comme pour les tests de début de scolarité, les administrateurs en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

L'ordre de passation des épreuves de lecture et de mathématiques dans les écoles suit une répartition aléatoire dans l'échantillon de sorte qu'en moyenne, au niveau d'un pays, les résultats des élèves aux différentes épreuves ne sont pas influencés par l'ordre de passation des tests.

L'administration des tests s'effectue sur deux matinées (une matinée par discipline) et concerne vingt élèves au maximum par classe. Les épreuves du PASEC2014 sont de type « papier-crayon » : après avoir traité quelques exemples avec l'administrateur pour comprendre le fonctionnement du test et la manière de répondre aux questions, les élèves travaillent de façon autonome sur les cahiers qui leur ont été remis en répondant à des questions à choix multiples.

Les tests PASEC2014 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés et ces derniers disposent d'items d'ancrage permettant d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

## 2.3 L'échantillonnage et les taux de participation

### 2.3.1 L'échantillonnage

Les données de l'évaluation sont collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés (2<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années).

Dans le but d'augmenter la précision de l'échantillon, toutes les écoles de la base de données sont scindées en groupes homogènes selon une ou plusieurs variables déterminantes, dites « variables de stratification ». Les différents regroupements de régions effectués sont appelés « strates ».

Le premier niveau de variables de stratification utilisées au Niger porte sur les régions. Le deuxième niveau porte sur le milieu (urbain ou rural) de localisation des écoles. Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Niger a porté sur six strates. Les strates retenues sont présentées dans la première colonne du tableau 2.1.

Le nombre d'élèves retenus dans l'échantillon pour chacune des strates est proportionnel au nombre d'élèves dans la population. Le tableau suivant présente le poids des différentes strates et sous-strates retenues pour l'évaluation.

*Tableau 2.1 : L'échantillonnage au Niger*

Strate	Nombre d'élèves de 6 <sup>e</sup> année scolarisés en 2013-2014 <sup>8</sup>	Poids de la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Sous-strates 1	Poids des sous-strates 1 dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans les sous-strates 1	Sous-strates 2	Poids des sous-strates 2 dans les sous-strates 1	Nombre d'écoles à enquêter dans les sous-strates 2
Agadez-Tahoua	48 771	20 %	30	Agadez	16,4 %	5	Urbain	30 %	2
							Rural	70 %	3
				Tahoua	83,6 %	25	Urbain	15 %	2
							Rural	85 %	23
Diffa-Zinder	47 150	24 %	32	Diffa	21,8 %	7	Urbain	9 %	2
							Rural	91 %	5
				Zinder	78,2 %	25	Urbain	13 %	2
							Rural	87 %	23
Dosso	34 456	15 %	27	Dosso	100 %	27	Urbain	11 %	3
							Rural	89 %	24
Maradi	56 548	18 %	30	Maradi	100 %	30	Urbain	8 %	3
							Rural	92 %	27
Tillabéry	31 479	20 %	31	Tillabéry	100 %	31	Urbain	11 %	2
							Rural	89 %	29
Niamey	21 717	3 %	30	Niamey	100 %	30	Urbain	100 %	30
Total	240 121	100 %	180	-	-	-	Urbain	16 %	46
				-	-	-	Rural	84 %	134

<sup>8</sup>La population cible du PASEC, en 6<sup>e</sup> année, concerne les élèves dont l'école a au moins une classe de 6<sup>e</sup> année et ne comprend pas les zones insécurisées et les écoles franco-arabes.

Après la phase de stratification réalisée en collaboration avec les membres de l'équipe nationale du Niger, l'échantillonnage s'est opéré en trois étapes :

- I. La première étape a consisté en la sélection de 180 écoles selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année. Ces 180 écoles sont extraites d'une liste (base de sondage officielle pour l'année scolaire 2012-2013) qui reprend l'ensemble des écoles du pays. Le PASEC a procédé à l'échantillonnage parmi les écoles ayant au moins une classe de 6<sup>e</sup> année.
- II. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2<sup>e</sup> année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille de l'échantillon des écoles. Au sein de chacune des strates, seule la moitié des écoles sélectionnées aléatoirement pour l'évaluation en fin de scolarité a été invitée à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2<sup>e</sup> année se limite donc à 90 écoles.
- III. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6<sup>e</sup> année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de ce niveau selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est réitérée au niveau de la 2<sup>e</sup> année si l'école figure dans le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.

En 6<sup>e</sup> année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests.

En 2<sup>e</sup> année, un échantillon de 10 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Tout comme pour l'échantillon d'écoles, l'échantillon d'élèves en 2<sup>e</sup> année est réduit de moitié par rapport à celui de la 6<sup>e</sup> année en raison de difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

## 2.3.2 Les taux de participation

En 6<sup>e</sup> année, après la collecte des données, 176 écoles sur les 180 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 97,8 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80,0 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et considérées dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 97,0 %.

En 2<sup>e</sup> année, 86 écoles sur les 90 échantillonnées ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'établit donc à 95,6 % et celui des élèves, à 94,6 %.

*Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6<sup>e</sup> année*

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Agadez-Tahoua	30	30	100,0 %	559	540	96,6 %
Diffa-Zinder	32	32	100,0 %	611	586	95,9 %
Dosso	27	25	92,6 %	421	404	96,0 %
Maradi	30	30	100,0 %	598	588	98,3 %
Tillabéry	31	29	93,5 %	509	493	97,0 %
Niamey	30	30	100,0 %	599	585	97,7 %
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>176</b>	<b>97,8 %</b>	<b>3 297</b>	<b>3 196</b>	<b>97,0 %</b>

*Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2<sup>e</sup> année*

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Agadez-Tahoua	15	15	100,0 %	150	145	96,7 %
Diffa-Zinder	16	15	93,8 %	150	134	89,9 %
Dosso	13	12	92,3 %	120	115	95,8 %
Maradi	15	14	93,3 %	140	136	97,1 %
Tillabéry	16	15	93,8 %	150	138	92,0 %
Niamey	15	15	100,0 %	150	145	96,7 %
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>86</b>	<b>95,6 %</b>	<b>860</b>	<b>813</b>	<b>94,6 %</b>

## 2.4 Les analyses

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation internationale PASEC2014 pour des informations sur les analyses psychométriques et statistiques.



© Clara's Kids





### 3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances du Niger, dans le contexte international des pays participant à l'évaluation PASEC2014, en présentant les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire en langue-lecture<sup>9</sup> et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC2014.

Les résultats observés permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves d'un même pays ou entre ceux d'une même zone éducative, dans une discipline et d'une discipline à l'autre. 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. En complément de l'approche internationale, les résultats des différentes régions du Niger seront également présentés. Le chapitre 4 permettra de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme déterminantes par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif nigérien.

Comme mentionné dans le chapitre 2, les tests ont été conçus en français et administrés dans cette langue, qui est la langue d'enseignement en vigueur en début et en fin de scolarité primaire au Niger.

### *Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants*

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats statistiques en termes pédagogiques, les performances des élèves aux tests sont présentées sur des échelles de compétences segmentées en plusieurs niveaux. 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 est décrite plus bas; ces descriptions permettent aussi d'apprécier les principales difficultés rencontrées par les élèves.

Tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques, un seuil dit « suffisant » a été déterminé. Au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de ce seuil, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité.

Les élèves qui se classent sous le seuil « suffisant » de compétence sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent.

## 3.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de début de scolarité primaire en langue et en mathématiques. Pour chacune d'elles, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, ainsi que ce même pourcentage pour les élèves du Niger uniquement. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4 alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1 points), sous le niveau 1. Les seuils « suffisants » sont matérialisés par une ligne rouge<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> Le seuil « suffisant » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de scores internationale. Le seuil « suffisant » en mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de scores internationale.

Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves nigériens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	3,4 %	<b>Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes</b> 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, des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	540,0	14,5 %	6,4 %	<b>Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits</b> 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.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 2	469,5	28,7 %	20,6 %	<b>Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale</b> Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens 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 %	37,0 %	<b>Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit</b> 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 %	32,6 %	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 quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, plus de 70 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence 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 à déchiffrer les composantes de l'écrit (lire des mots) et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Tous pays confondus, on constate également dès le début du primaire des disparités importantes dans les niveaux de compétence entre, d'un côté, des élèves qui éprouvent de la difficulté dès les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement et, de l'autre, des élèves très compétents qui ont atteint un niveau de lecture permettant de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

Au Niger, la situation est inquiétante puisqu'en moyenne 90,2 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et 32,6 % ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation (ces élèves ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement).

En mathématiques, les résultats suivent les mêmes tendances qu'en langue au Niger.

*Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité*

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves nigériens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	10,6 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 60 en 2 minutes) et sont capables de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	489,0	29,7 %	17,2 %	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 50. 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 20.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 1	400,3	30,9 %	33,5 %	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 20. 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 %	38,7 %	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 quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence 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 nécessaires 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 50 et raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves

## CHAPITRE 3

sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

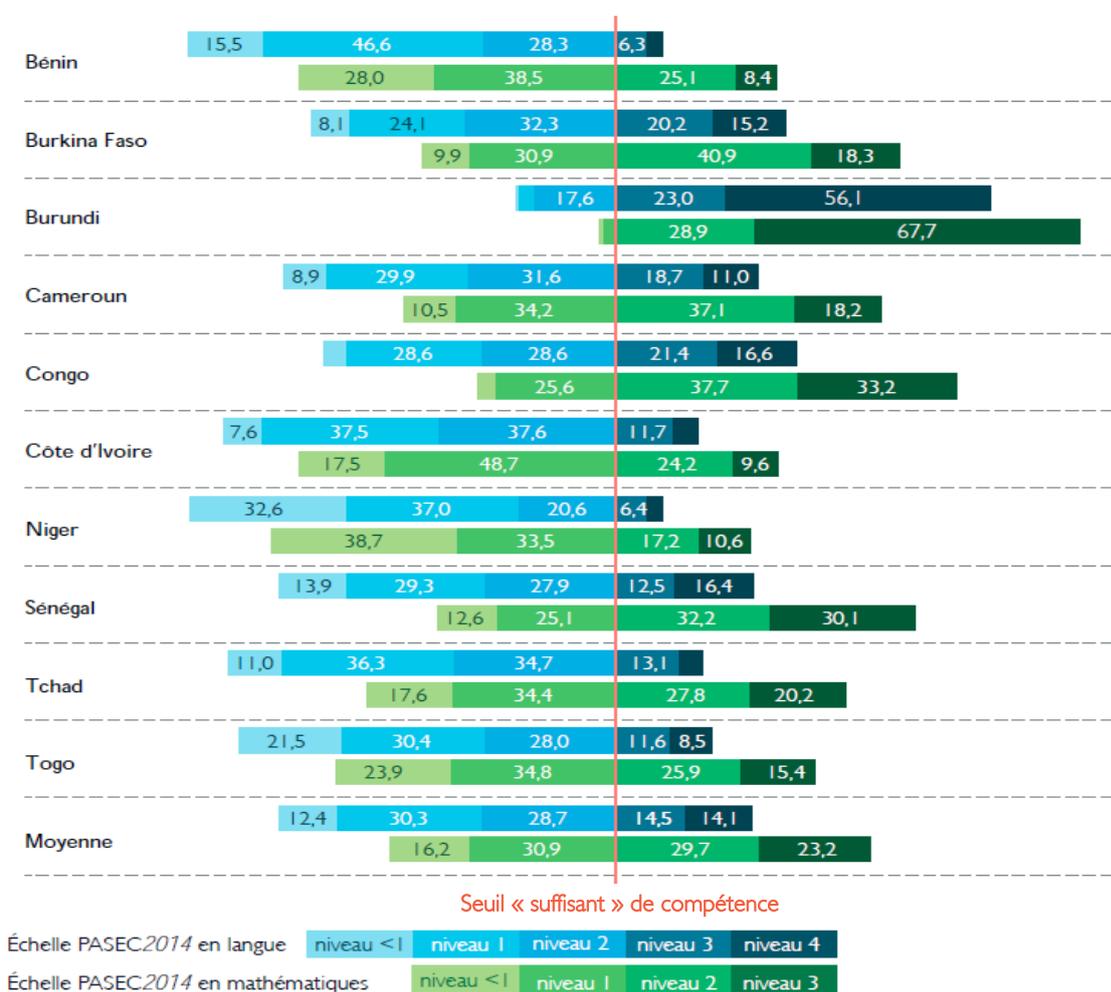
Au niveau national, la situation est aussi préoccupante qu'en langue puisqu'en moyenne 72,2 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en début de scolarité et 38,7 % ne manifestent aucune des compétences, même les plus élémentaires, mesurées par le test de mathématiques dans la langue de scolarisation.

Le graphique 3.1 indique, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence en début de scolarité primaire. Ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est alors 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 mathématiques I I (voir les tableaux B3.1 et B3.2 en annexe).

---

<sup>11</sup> Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code de couleur sera conservé pour tous les graphiques.

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



Dans les dix pays de l'évaluation, 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 : la grande majorité d'élèves scolarisés depuis deux ans éprouve beaucoup de difficulté à 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 maîtrise pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. 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, au niveau international.

La répartition des élèves par niveau de compétence montre qu'il existe dans tous les pays, à des degrés variables, des disparités importantes dès les premières années du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves.

Par ailleurs, les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée<sup>12</sup> peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire. 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

<sup>12</sup>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 B3.3 en annexe).

de la scolarité est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce, dès le début du primaire. 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.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Niger vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Niger, les scores moyens nationaux en lecture (435,2 points) et en mathématiques (437,4 points) sont significativement inférieurs à la moyenne des dix pays enquêtés en 2014 fixée à 500 points<sup>13</sup>.

*Tableau 3.3 : Scores moyens du Niger en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité*

	Score du Niger	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Niger	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Niger	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Niger
Langue	435,2	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad, Togo	Bénin	
Mathématiques	437,4	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad, Togo	Bénin	

En début de scolarité, le Niger se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux de huit des neuf autres pays participants, en langue comme en mathématiques.

## 3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les tableaux 3.4 et 3.5 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques, à l'image des tableaux 3.1 et 3.2 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 participant à l'évaluation et pour le Niger. Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Les échelles internationales sont normalisées pour avoir une moyenne internationale de 500 points et un écart-type international de 100 points.

<sup>14</sup> Ce seuil, pour la lecture, correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score d'au moins 518,4 points sur l'échelle de scores internationale pour être considérés comme ayant atteint le seuil. Pour les mathématiques, le seuil correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score d'au moins 521,5 points sur l'échelle de scores internationale pour être considérés comme ayant atteint le seuil.

Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves nigériens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	2,1 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou 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 %	6,4 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 2	441,7	27,7 %	17,5 %	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. Ils parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,0	21,2 %	42,3 %	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 éprouvent de la difficulté à comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	72,1	8,4 %	31,7 %	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 quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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 risquent de connaître des difficultés dans la poursuite de leur scolarité au collège, où la lecture constitue un des outils les plus importants pour les apprentissages.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire.

Au Niger, en moyenne 91,5 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en lecture en fin de scolarité primaire, et 31,7 % ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation.

Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité

## CHAPITRE 3

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves nigériens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	1,4 %	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. Ils peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance en respectant les contraintes de l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes.
Niveau 2	521,5	26,3 %	6,3 %	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, des heures et des minutes ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane).
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 1	433,3	31,8 %	24,0 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers 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 %	68,4 %	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 quant aux 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 risquent de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité dues à une maîtrise insuffisante des mathématiques. À titre illustratif, les élèves sous le seuil éprouvent de la difficulté à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

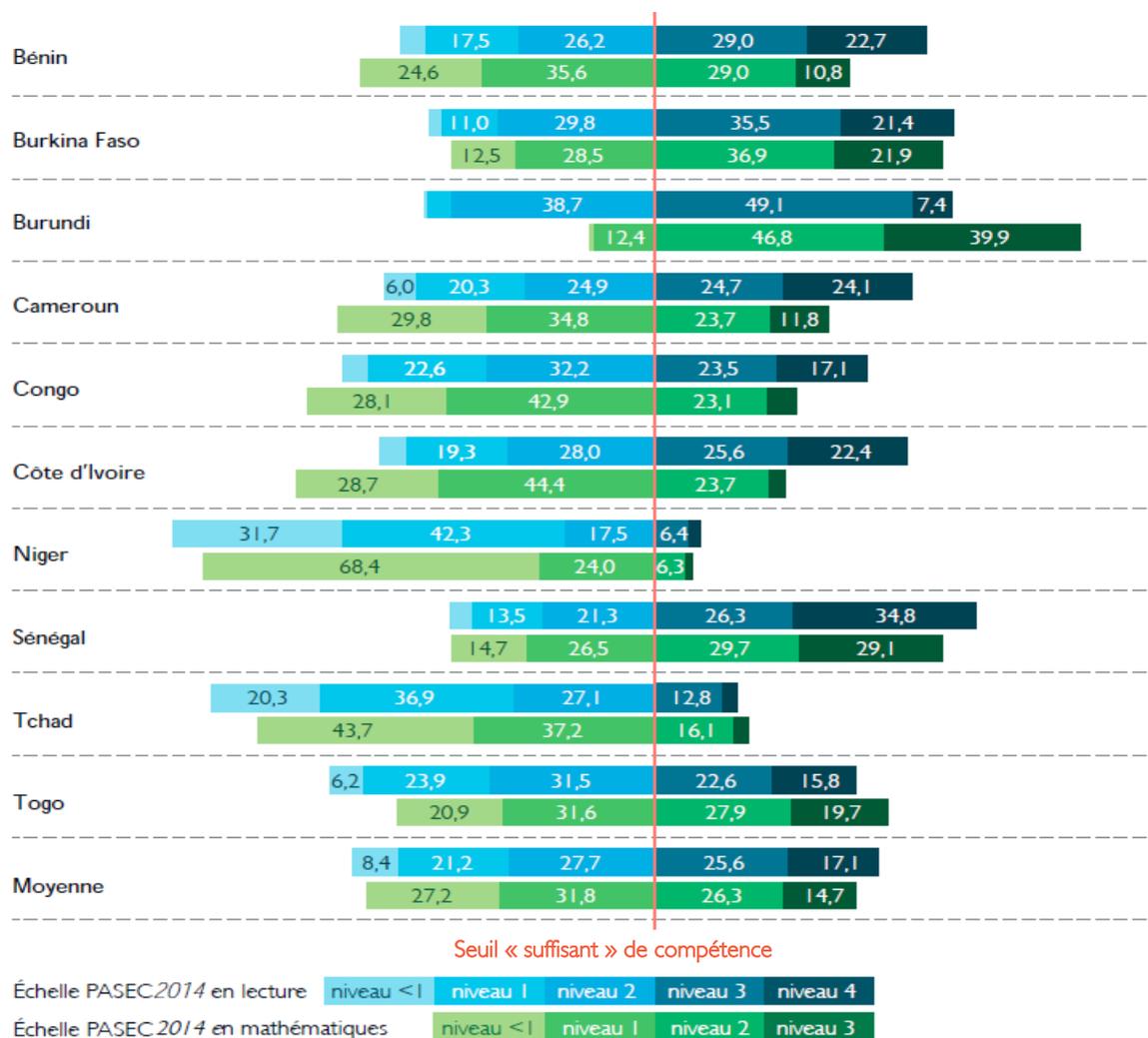
En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire.

Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à 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 de la difficulté dans ces domaines des mathématiques est plus ou moins important. Ces élèves sont situés sous le niveau I de l'échelle de compétences.

Au Niger, la situation est aussi inquiétante qu'en lecture puisqu'en moyenne 92,4 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité et 68,4 % ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test en mathématiques. Il est important que le système éducatif nigérien puisse 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 3.2 indique, pour chaque pays et chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences. Comme pour le début de scolarité, ces pourcentages se répartissent 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 B3.6 et B3.7 en annexe).

*Graphique 3.2: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*



En fin de cycle primaire, près de 60 % des élèves en moyenne n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence, que ce soit en langue ou en mathématiques. De nouveau, les disparités entre les pays sont importantes. La comparaison des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité confirme le constat dégagé 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<sup>15</sup>.

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 se manifestent à travers la dispersion importante des niveaux de compétence des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade du décodage des mots. Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que les pays doivent offrir aux élèves qui cumulent des difficultés, à la fois en lecture et en mathématiques, dès le début de leurs apprentissages au primaire.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.6 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Niger vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

<sup>15</sup>Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,72 et 0,89 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,84 et 0,97 (voir le tableau B3.4 en annexe).

Au Niger, les scores moyens nationaux en lecture (403,5 points) et en mathématiques (405,8 points) sont inférieurs à la moyenne internationale fixée à 500 points des dix pays enquêtés en 2014.

*Tableau 3.6 : Scores moyens du Niger en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité*

	Score du Niger	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Niger	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Niger	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Niger
Lecture	403,5	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo, Tchad		
Mathématiques	405,8	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo, Tchad		

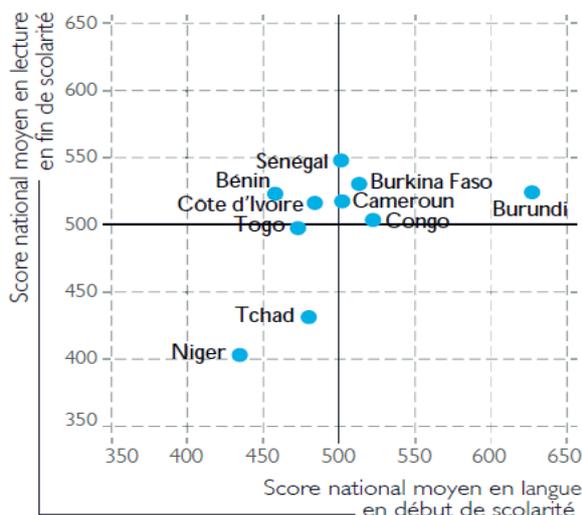
### 3.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

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 faut garder 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 portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

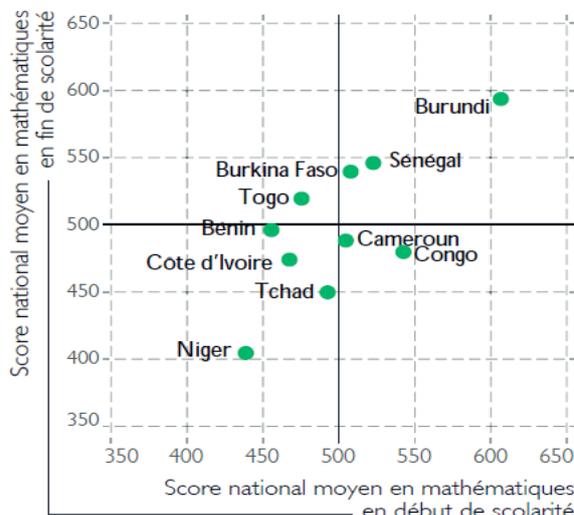
Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire<sup>16</sup> 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 B3.5 en annexe).

<sup>16</sup> Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

*Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité*



*Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests 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 plus grand nombre d'élèves d'atteindre des niveaux de compétence satisfaisants comparativement aux autres pays, sont en général ceux qui enregistrent les meilleures performances en fin de primaire, notamment en mathématiques où la corrélation est la plus forte. De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficulté dans les premières années du primaire sont également ceux qui tendent à être les moins performants en fin de scolarité.

### 3.4 Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 pour comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays.

Les regroupements de régions<sup>17</sup> au Niger ont été effectués sur la base de critères géographiques, socioéconomiques et culturels. Ce regroupement a été défini au préalable par le PASEC en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Niger.

<sup>17</sup>Le terme « zone » utilisé dans la suite de ce rapport national fait allusion aux strates (régions ou regroupements de régions).

*Figure 3.1 : Représentation des zones PASEC2014 au Niger*

Les zones distinguées sont Niamey, Tillabéry, Dosso, Maradi, Diffa-Zinder et Agadez-Tahoua. Ces strates sont représentées sur la carte ci-dessus.

Le tableau qui suit est construit à partir de la base de données du MEP et des informations recueillies par le PASEC2014 sur les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. Il offre un premier aperçu du contexte de l'évaluation et des inégalités entre les régions. Ces mêmes données peuvent être comparées à la moyenne du pays. Les informations disponibles dans ce tableau permettent de contextualiser la comparaison des performances scolaires entre les régions et le niveau national. Les caractéristiques scolaires et extrascolaires propres à chaque région ont été calculées à partir des données issues de l'évaluation PASEC2014 au Niger.

Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones – Fin de scolarité

	Agadez-Tahoua	Diffa-Zinder	Dosso	Maradi	Tillabéry	Niamey	Niveau national
Effectifs de dernière année du primaire*	48 771	47 150	34 456	56 548	31 479	21 717	240 121
Proportion d'élèves scolarisés dans une école rurale**	94,9 %	89,3 %	95,5 %	78,2 %	96,1 %	5,0 %	79,3 %
Proportion d'élèves qui déclarent avoir suivi un enseignement préscolaire**	11,6 %	14,0 %	18,8 %	19,4 %	4,2 %	44,4 %	17,6 %
Indice socioéconomique PASEC2014 des familles des élèves**	43,9	41,5	39,3	48,4	39,4	59,1	45,0
Indice PASEC2014 d'infrastructure de l'école **	46,9	45,4	49,8	48,8	44,9	50,8	47,5
Indice PASEC2014 d'équipement de la classe **	42,4	38,5	40,4	42,9	38,7	45,9	41,2

\* Calculs effectués à partir de la base de sondage du MEP, année scolaire 2012-2013. Ces chiffres peuvent différer des chiffres officiels pour la même année scolaire. La population cible du PASEC pour la fin de scolarité concerne les élèves dont l'école a au moins une classe de 6<sup>e</sup> année et ne comprend pas les zones insécurisées et les écoles franco-arabes.

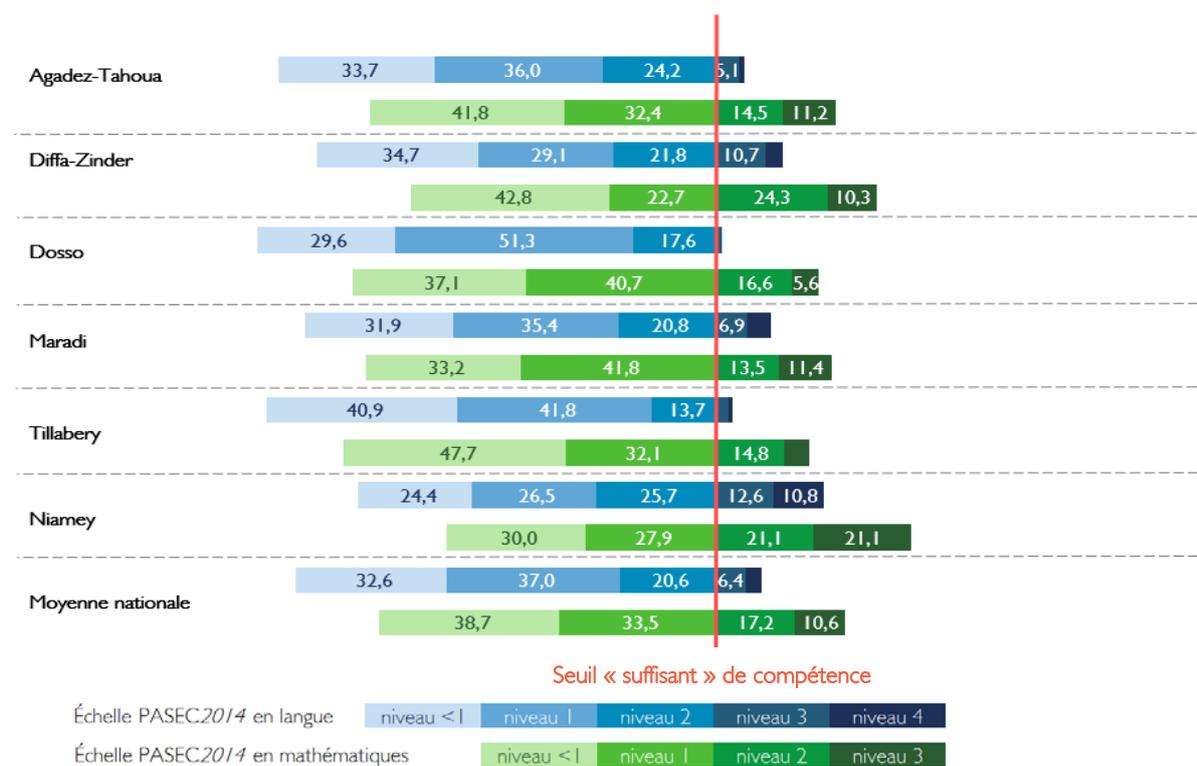
\*\* Estimations faites à partir des données collectées par le PASEC2014.

### 3.4.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

Le graphique 3.5 présente, pour chacune des zones éducatives du Niger, le pourcentage d'élèves se situant dans chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de début de scolarité primaire en langue et en mathématiques. Ces résultats permettent également d'apprécier la part d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous du seuil<sup>18</sup> « suffisant » de compétence établi par le PASEC2014.

<sup>18</sup> « Au-dessus du seuil » correspond à la part cumulée des élèves qui atteignent au minimum le niveau 3 en langue et le niveau 2 en mathématiques, alors que « en dessous du seuil » correspond à la part cumulée des élèves qui n'atteignent pas ce niveau.

Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



En début de scolarité primaire, en moyenne, plus de 90 % des élèves nigériens n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en langue et plus de 70 %, le seuil de compétence en mathématiques. Ces élèves éprouvent de la difficulté en compréhension orale et en déchiffrage de mots dans la langue d'enseignement. En mathématiques, ils ne maîtrisent pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20.

Au Niger, moins de 10 % des élèves de 2<sup>e</sup> année sont capables de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases ou des textes courts, à l'écrit comme à l'oral, dans la langue d'enseignement. En mathématiques, moins de 30 % des élèves maîtrisent les premières notions de quantité et d'espace, commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques (avec des nombres inférieurs à 20) et sont capables d'effectuer des opérations (addition et soustraction) sur des nombres inférieurs (pour 62 % d'entre eux) ou supérieurs (38 %) à 50. Ces élèves sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence.

En langue, les zones éducatives de Niamey (23,4 %) et de Diffa-Zinder (14,4 %) enregistrent les parts les plus importantes d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétence. Les zones éducatives de Dosso (1,5 %) et de Tillabéry (3,6 %) sont celles où l'on observe le moins d'élèves en mesure d'atteindre ce seuil. Les proportions d'élèves en grande difficulté (en dessous du niveau 1) sont les plus fortes dans les zones éducatives d'Agadez-Tahoua (33,7 %), de Diffa-Zinder (34,7 %) et de Tillabéry (40,9 %). Ces élèves éprouvent de la difficulté à comprendre des messages oraux très courts dans la langue d'enseignement et à déchiffrer des mots à l'écrit.

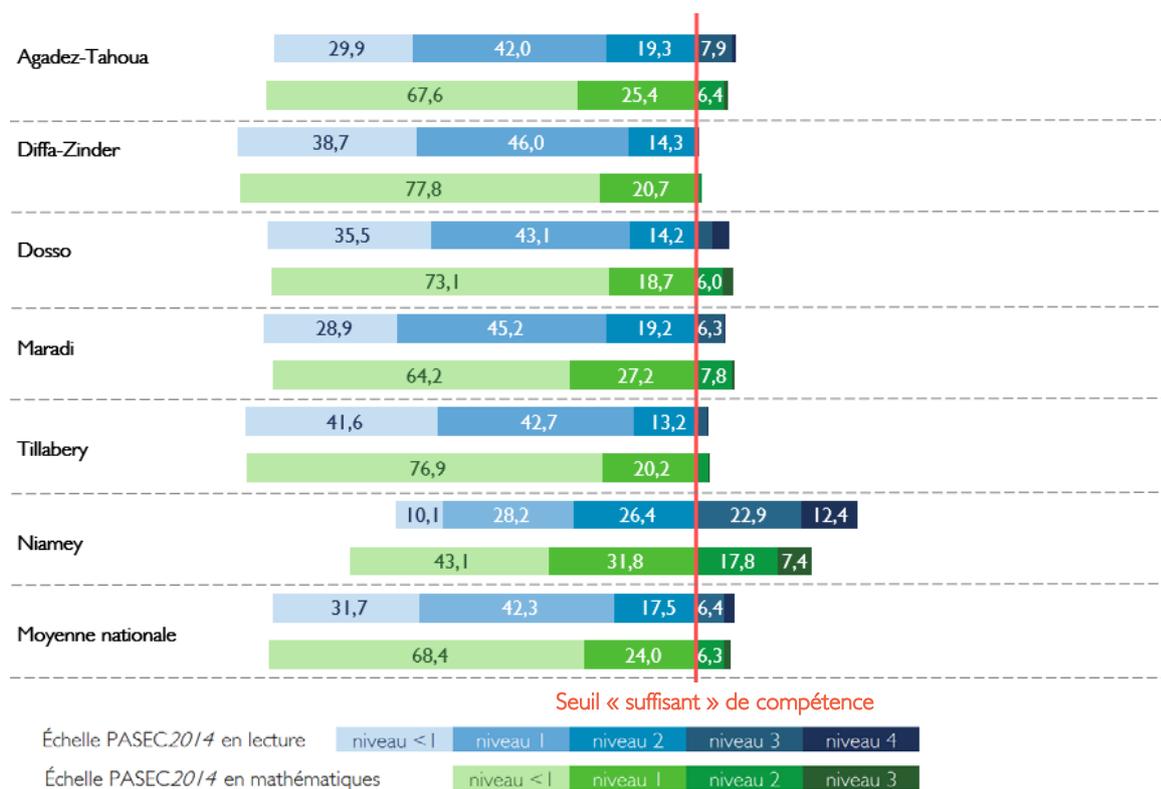
En mathématiques, les zones de Niamey (42,2 %) et de Diffa-Zinder (34,5 %) sont comme en langue celles où l'on retrouve les parts les plus importantes d'élèves au-dessus du seuil de compétence en mathématiques. La même tendance est observée pour les élèves en grande difficulté : Tillabéry (47,7 %) et Diffa-Zinder (42,8 %) concentrent des parts importantes d'élèves se situant sous le niveau 1 en mathématiques en début de scolarité.

### 3.4.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

En fin de scolarité, en lecture<sup>19</sup>, plus de neuf élèves nigériens sur dix ne disposent pas des compétences suffisantes pour lire et pour comprendre des textes, et ce, dans toutes les zones sauf celle de Niamey. Dans cette dernière, la part des élèves (35,3 %) qui atteignent le seuil « suffisant » en lecture est très largement supérieure à celle des autres régions. Dans les zones d'Agadez-Tahoua (8,9 %), Diffa-Zinder (1 %), Dosso (7,3 %), Maradi (6,7 %) et Tillabéry (2,6 %), moins de 10 % des élèves de fin de primaire disposent des compétences suffisantes en lecture pour lire et pour comprendre des textes en français. La situation est très alarmante dans ces zones, où de 28,9 % à 41,6 % des élèves éprouvent de très grandes difficultés en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ces élèves qui atteignent la fin du primaire n'ont pas acquis les compétences élémentaires normalement maîtrisées en début de scolarité pour lire et pour comprendre des mots isolés. Dans la zone de Niamey, moins de 10,1 % des élèves se classent sous le niveau 1 alors que 12,4 % se hissent au niveau supérieur de l'échelle de compétences de lecture.

Le graphique 3.6 présente, pour chacune des zones éducatives du Niger établies dans l'enquête PASEC2014, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques.

*Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*



En mathématiques<sup>20</sup>, seule la zone de Niamey fournit un contexte qui permet à peine 25 % des élèves de disposer des compétences « suffisantes » en mathématiques en fin de primaire. Plus de 75 % des élèves

<sup>19</sup>Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

<sup>20</sup>Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

de fin de primaire scolarisés dans cette région ne sont donc pas en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Dans les autres zones, la situation est encore plus préoccupante puisque moins de 10 % des élèves maîtrisent les compétences suffisantes en mathématiques à Agadez-Tahoua, Dosso et Maradi. À Diffa-Zinder (1,5 %) et Tillabery (2,9 %), la situation est alarmante.

En moyenne, 68,4 % des élèves de fin de scolarité primaire au Niger ont toujours de la difficulté, par exemple, à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). La proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas, après au moins six ans de scolarité primaire, ces compétences basiques de début de scolarité est plus importante à Agadez-Tahoua (67,6 %), Diffa-Zinder (77,8 %), Dosso (73,1 %), Maradi (64,2 %) et Tillabéry (76,9 %) qu'à Niamey (43,1 %). Entre 20 % et 32 % des élèves se situent au niveau I; ils sont proches de disposer du niveau « suffisant » de compétence en mathématiques.

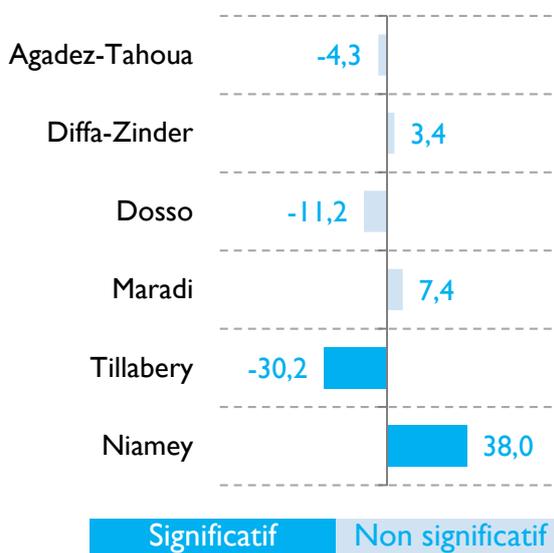
Dans la zone de Niamey, on constate qu'il y a à la fois des élèves qui présentent des niveaux élevés de compétence sur l'échelle internationale PASEC2014 et des élèves très faibles qui ont de grandes difficultés à réaliser des tâches basiques de début de scolarité primaire. Dans les autres zones du pays, une très faible part des élèves maîtrisent en fin de primaire les compétences « suffisantes », la majorité de ces élèves étant plutôt dès le début du primaire en très grande difficulté dans les deux disciplines.

### 3.4.3 Scores nationaux et scores des zones

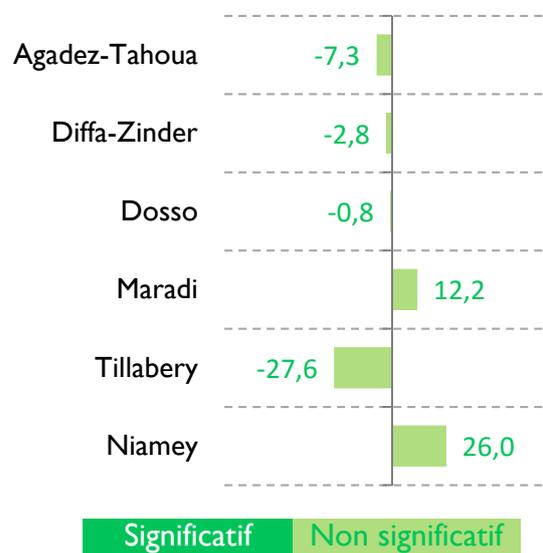
Les résultats précédents ont montré la répartition des élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en fonction des zones éducatives. Cette approche a permis d'identifier les niveaux de compétence atteints par les élèves et les difficultés qu'ils rencontrent en début et en fin de primaire. Toutefois, les tendances qui se dégagent des graphiques 3.5 et 3.6 ne permettent pas de comparer les performances moyennes d'une zone à la moyenne nationale relevée dans chaque discipline. La comparaison des scores moyens de chaque zone éducative avec les scores moyens du Niger permet de cibler les zones qui sont globalement les moins performantes.

Les graphiques suivants présentent, pour le début et la fin de la scolarité primaire, les performances moyennes des élèves pour chacune des zones éducatives du Niger et les différences de scores par rapport à la moyenne nationale en lecture et en mathématiques.

*Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité*

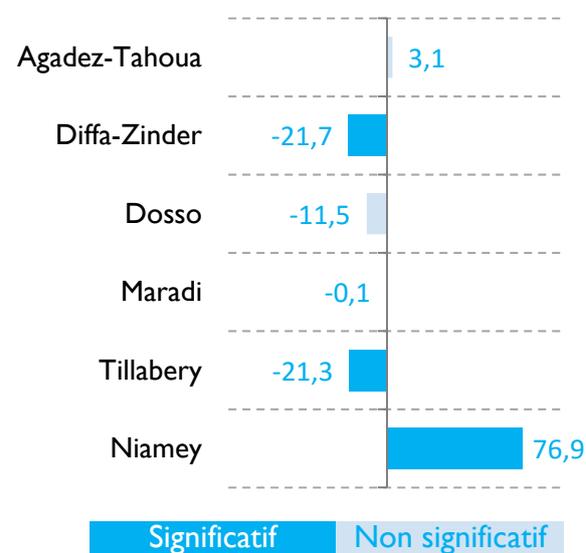


*Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité*

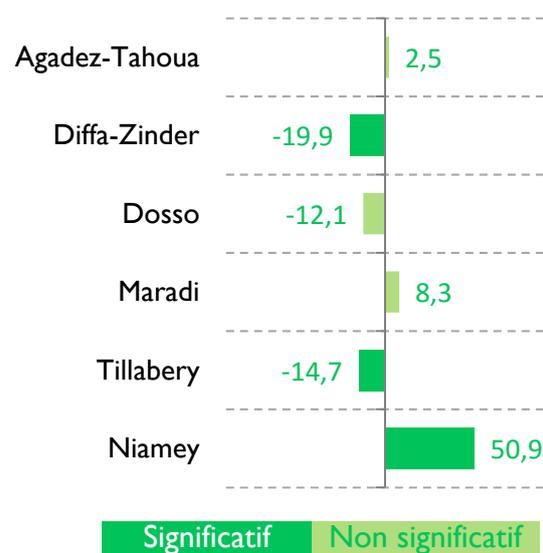


En début de scolarité primaire, on constate que les élèves scolarisés dans la zone de Tillabéry ont en moyenne des scores en langue statistiquement inférieurs de 30,2 points à la moyenne nationale. La zone de Niamey en langue présente un score moyen statistiquement supérieur à la moyenne nationale. Les autres différences de scores relevées entre les zones éducatives et la moyenne nationale ne sont pas statistiquement significatives en début de scolarité quelle que soit la discipline.

*Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité*



*Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité*



En fin de scolarité primaire, les élèves scolarisés dans la zone de Niamey sont en moyenne plus performants, que ce soit en langue ou en mathématiques. Ces élèves ont un score moyen statistiquement supérieur à la moyenne nationale de 76,9 points en lecture et de 50,9 points en mathématiques.

Les résultats scolaires sont préoccupants au niveau national, et particulièrement dans les zones de Diffa-Zinder et Tillabéry où l'on observe qu'en moyenne les performances des élèves sont statistiquement inférieures à celles de l'ensemble des élèves au Niger. Ces deux zones éducatives représentent des

environnements très défavorables aux apprentissages alors que la zone de Niamey offre un contexte global qui garantit aux élèves des performances moyennes supérieures à celles des élèves scolarisés dans les autres régions. Dans les autres zones, les performances moyennes sont similaires à la moyenne nationale; toutefois, dans ces zones, seulement 10 % des élèves maîtrisent les compétences suffisantes en lecture et en mathématiques.

### **Quelles sont les origines des faibles performances des élèves nigériens ?**

Nous formulerons un certain nombre d'hypothèses susceptibles d'expliquer les faibles performances des élèves nigériens, sans prétendre pour autant à l'exhaustivité.

#### ***La préparation des élèves aux apprentissages fondamentaux***

Moins de 20 % des élèves de l'échantillon ayant fréquenté une forme quelconque d'enseignement préscolaire, une forte proportion n'a donc pas eu l'occasion d'acquérir de manière relativement systématique les prérequis à l'enseignement primaire, donc à l'apprentissage d'une langue écrite quelle qu'elle soit.

#### ***Les programmes officiels***

Les directives du programme officiel concernant l'enseignement du français sont peu développées et manquent de précision; les compétences linguistiques à maîtriser ne sont pas définies de manière opérationnelle. Il en va de même pour les contenus-matières, les processus didactiques à mettre en œuvre, les procédures d'évaluation et la planification des apprentissages. Par conséquent, une grande liberté d'interprétation et d'initiative est laissée aux maîtres, et il est probable que l'utilisation que ces derniers en font dépende de la qualité des formations qu'ils ont reçues, de leur familiarité personnelle avec la langue française et de leur motivation.

Par ailleurs, on peut suspecter que le temps dévolu à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences fondamentales n'est pas proportionnel à leur importance. Les compétences basiques sont enseignées trop rapidement et leur apprentissage est rarement confronté à des contextes d'investissement variés; seule la transmission de notions est considérée. De ce fait, ces compétences sont rarement intériorisées et ne peuvent être à la base des apprentissages ultérieurs. Il faut noter sans doute ici une incapacité des maîtres à distinguer les apprentissages basiques des apprentissages secondaires, une volonté irréaliste et déraisonnée à respecter à tout prix le programme et, enfin, une mauvaise application liée à une mauvaise interprétation du programme.

#### ***Les dysfonctionnements institutionnels***

L'année scolaire débute à peu près systématiquement en retard par rapport au calendrier officiel (1<sup>er</sup> octobre). La plupart des écoles publiques ne commenceraient véritablement les cours qu'en novembre, voire en décembre. Et les pluies de début juin donnent pour la plupart des élèves scolarisés en milieu rural le signal de la fin des cours. Ainsi, un enfant nigérien, lorsqu'il est scolarisé, bénéficie d'un temps d'enseignement dérisoire par rapport à celui de la plupart des élèves des autres pays d'Afrique de l'Ouest. Ses performances seront forcément moindres. Et l'absentéisme des enseignants aggrave considérablement la diminution du temps scolaire. Les années scolaires sont fréquemment marquées par des grèves, particulièrement par celles des contractuels qui représentent plus des trois quarts des enseignants du primaire. De nombreuses écoles comptabilisent ainsi plus de 60 jours de grève par année. La diminution systématique du temps scolaire et l'absentéisme massif des enseignants nuisent aux apprentissages et ne permettent pas de traiter en profondeur les notions fondamentales.

#### ***Les maîtres et leur formation***

En raison des diverses modalités de recrutement, on constate des disparités dans la qualité de l'enseignement dispensé en fonction des formations pédagogiques initiale et continue dont les maîtres ont bénéficié et de leur degré de maîtrise de la langue française.

Ces différents indices laissent présager que les difficultés continueront d'exercer une influence négative sur le système éducatif, en effet, ces lacunes anciennes et répétées sont appelées à perdurer si une solution n'est pas trouvée.



Travaillez, prenez de la peine  
C'est le fonds qui manque le moins  
Un riche laboureur, sentant  
Fit venir ses enfants, leur  
«Gardez-vous bien, dit  
Que nous ont laisse nos  
Un or est dede  
mais pndro  
r:v

# 4. DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE





Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Niger. Ces différences sont mesurées entre les zones et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettent d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves, de même que du contexte scolaire, qui sont générateurs d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Par exemple, les analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur permet d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux des autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2014.

Lorsque cela est possible<sup>21</sup>, la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité primaire apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire.

Les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives en faveur des élèves en difficulté, pour une discipline particulière et par rapport à des difficultés identifiées en début ou en fin de scolarité primaire.

---

<sup>21</sup> En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2<sup>e</sup> année et du contexte particulier d'une évaluation auprès de jeunes élèves en début de primaire, les résultats proposés au cours de ce chapitre se limitent dans la majorité des cas à une étude des disparités en fin de scolarité primaire.

*Encadré 4.1 : Note méthodologique***Population cible**

Les écoles qui ne comportent pas une classe de 6<sup>e</sup> année ont été exclues. Dès lors, la population cible des élèves de 2<sup>e</sup> année ne couvre pas l'ensemble des élèves de ce niveau scolaire mais bien seulement les élèves de 2<sup>e</sup> qui fréquentent une école comportant une classe de 6<sup>e</sup> année.

En 6<sup>e</sup> année, la population cible couvre bien l'ensemble des élèves de ce niveau.

Les chiffres présentés ne sont pas des statistiques officielles. Ils se basent sur des estimations réalisées au départ d'un échantillon. Par ailleurs, il est attendu que certains chiffres ne soient pas toujours comparables. Les calculs de pourcentage du PASEC ne remplacent pas les données officielles produites annuellement par la Direction de la Statistique. La population cible des travaux de la Direction de la Statistique porte sur tous les élèves du système éducatif nigérien.

**Estimation, erreur type et significativité des différences**

Tous les résultats publiés dans ce rapport constituent ce qui est classiquement appelé en statistiques des « estimations de paramètres de population » puisqu'ils sont produits sur la base d'échantillons d'écoles et d'élèves représentatifs de la population cible. Le lien entre les statistiques disponibles à partir des échantillons et celles estimées pour la population est assuré par le poids final des élèves. Les résultats observés sur l'échantillon sélectionné peuvent donc varier plus ou moins de ceux qui auraient été disponibles à partir d'un autre échantillon. En conséquence, les résultats sont calculés avec un degré d'incertitude dont l'ampleur est quantifiée par l'erreur type. Des intervalles de confiance autour des paramètres de population estimés peuvent donc être construits. Le degré d'incertitude de l'estimation du paramètre de population est d'autant plus grand que l'erreur type est élevée et s'écarte de 0.

**Une règle imposant un minimum de 5 écoles et de 100 élèves est appliquée pour calculer les différentes statistiques afin d'éviter de fournir des données qui ne seraient pas suffisamment fiables. Dans le cas de données concernant moins de 5 écoles ou moins de 100 élèves, seule la proportion correspondante est indiquée. Aucune estimation de score n'est effectuée pour ces faibles sous-échantillons.**

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 conduites sur les échantillons d'élèves, et aux seuils de 1 %, 5 % et 10 % pour les analyses portant sur les échantillons d'écoles. Les symboles « \*\*\* », « \*\* » et « \* » sont utilisés pour indiquer des seuils de significativité inférieurs ou égaux à 1 %, 5 % et 10 % respectivement.

**Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles**

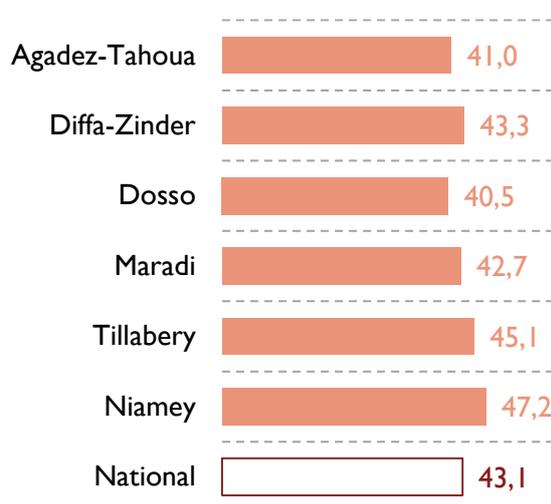
Dans le cadre de ce chapitre, les différences de performance sont présentées selon une seule et unique variable d'intérêt, par exemple les différences de scores entre les élèves fréquentant des écoles urbaines et ceux des écoles rurales. L'étude des différences de scores en fonction d'une variable contextuelle ne prend pas en compte les liens que cette variable contextuelle (localisation de l'école dans l'exemple) entretient avec d'autres variables. Par exemple, dans la plupart des contextes, les écoles urbaines sont en moyenne mieux équipées que les écoles rurales et sont généralement fréquentées par des élèves plus favorisés, mais la comparaison des scores des écoles rurales et urbaines présentée dans ce chapitre 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 différences de scores identifiées dans ce chapitre. En termes statistiques, les comparaisons ne sont pas réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » dans le cadre de ce chapitre.

## 4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

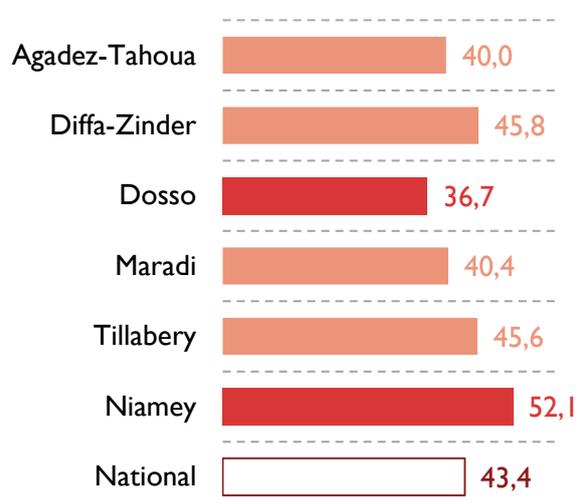
### 4.1.1 Genre de l'élève

Le Niger s'est engagé à travers le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF, 2014-2024) à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons. Le système éducatif a mis en place une série de mesures de soutien et d'accompagnement des communautés pour promouvoir la scolarisation des filles. Au cours des dernières années, le taux d'accès pour les filles s'est amélioré et le taux d'abandon s'est réduit au niveau national. Néanmoins, en 2014, les filles sont moins représentées que les garçons en début et en fin de primaire au niveau national, comme en témoignent les estimations basées sur les données PASEC2014 présentées dans les graphiques suivants.

*Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2<sup>e</sup> année du primaire par zone éducative, PASEC2014*



*Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6<sup>e</sup> année du primaire par zone éducative, PASEC2014*



Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

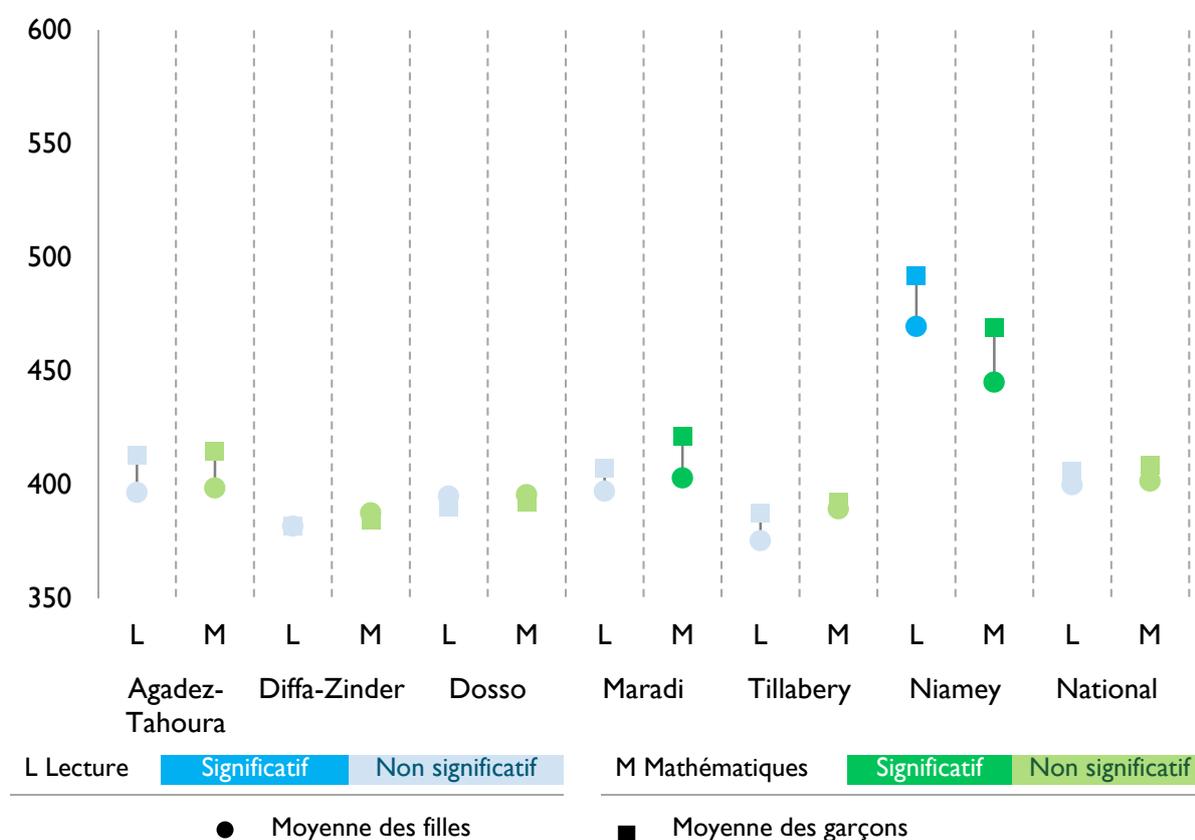
- Les inégalités relevées au niveau national en défaveur des filles en début de primaire (43,1 % de filles contre 56,9 % de garçons) sont de même ampleur dans les différentes zones éducatives sur la base des données PASEC2014. En moyenne, quelle que soit la zone, les filles sont moins représentées que les garçons dans l'enquête PASEC2014 en début de primaire.
- Cette situation est également observable dans la plupart des zones éducatives en fin de primaire. Néanmoins, dans la zone de Dosso (36,7 % de filles contre 63,3 % de garçons), le contexte est encore plus défavorable pour les filles qu'il ne l'est au niveau national (43,4 % de filles contre 56,6 % de garçons) selon l'évaluation PASEC. À Niamey, en fin de primaire, les filles sont plus représentées que les garçons dans les classes enquêtées par le PASEC2014.
- Globalement, les statistiques de la Direction de la Statistique et les tendances observées dans les données PASEC2014 relèvent que le Niger fait partie des pays PASEC2014 où les inégalités d'accès et de rétention entre les filles et les garçons sont les plus fortes malgré les mesures de promotion de la parité.

Les données PASEC permettent d'aller plus loin pour comprendre les inégalités entre les filles et les garçons en étudiant les différences de réussite entre ces élèves en langue-lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire.

En début de scolarité, ces données sont disponibles uniquement au niveau national. On observe des différences de scores de 17,5 points en faveur des garçons en mathématiques. En langue, on n'observe pas de différences au niveau national. Ces tendances en début de scolarité sont communes à tous les pays en langue et à près de la moitié des 10 pays du PASEC2014 en mathématiques. La comparaison des performances des filles et des garçons en début de scolarité n'est malheureusement pas possible dans les zones du Niger en raison de la taille des sous-échantillons<sup>22</sup>.

Le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons, en fin de primaire, pour chaque discipline et en fonction des régions. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat et les différences statistiquement significatives sont indiquées par un code de couleur foncé.

*Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité*



<sup>22</sup> Les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

- En fin de scolarité primaire, on constate que les filles et les garçons au Niger ont en moyenne des performances similaires que ce soit en lecture ou en mathématiques.
- À Maradi (uniquement en mathématiques) et Niamey (dans les deux disciplines), les différences entre les scores moyens sont en faveur des garçons. Dans les autres zones, on ne relève pas d'inégalité de réussite entre filles et garçons.

Les différences observées entre les zones sont à mettre en parallèle avec les indicateurs sur l'accès et la rétention des filles et des garçons. Des données additionnelles sur la part des élèves filles et garçons qui se situe au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B4.5, B4.6, B4.7 et B4.8 en annexe.

## 4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

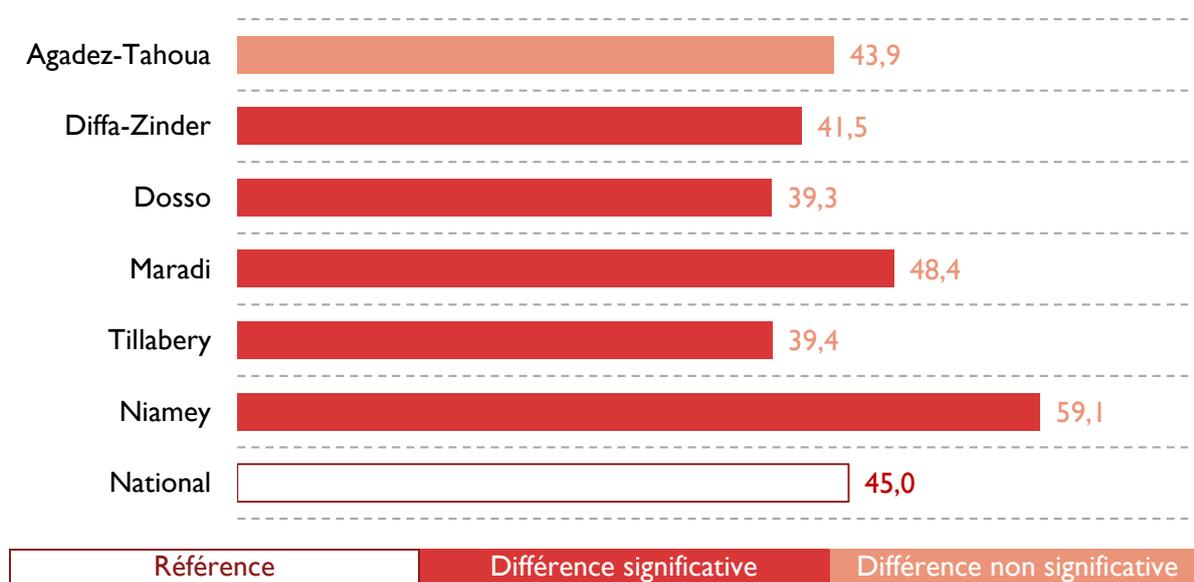
Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leur parcours scolaire, quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant leur performance globale (OCDE, 2013).

### *Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique*

Des informations sur le niveau socioéconomique des familles sont collectées auprès des élèves scolarisés en fin de primaire à travers une série de questions concernant la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation : nombre de livres à la maison, possession de biens d'équipement (téléviseur, ordinateur, radio, lecteur DVD, chaîne HIFI, téléphone portable, congélateur ou réfrigérateur, climatiseur, ventilateur, cuisinière), possession de biens durables et moyens de transport (table, machine à coudre, fer à repasser, voiture ou camion, tracteur, mobylette ou scooter, vélo, bateau ou pirogue, charrette), matériaux utilisés pour la construction de la maison d'habitation, présence de latrines avec ou sans eau courante, présence de l'électricité à la maison, présence d'un puits ou d'un robinet d'eau courante à la maison.

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de 6<sup>e</sup> année faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 4.4 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré à partir des données de l'évaluation PASEC. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque strate et est comparé à la moyenne nationale. Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une strate particulière par rapport à la tendance nationale.

*Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité*

- Au Niger (45,0), le niveau socioéconomique moyen des élèves est inférieur au niveau moyen international (50,0) : le contexte socioéconomique dans les familles nigériennes est globalement plus défavorable que celui relevé dans les autres pays.
- D'une zone à l'autre, on constate qu'il existe des différences par rapport au niveau socioéconomique moyen du pays hormis à Agadez-Tahoua (43,9), où le niveau socioéconomique moyen est similaire au niveau national (45,0).
- À Diffa-Zinder (41,5), Dosso (39,3) et Tillabéry (39,4), les élèves sont en moyenne issus d'un milieu socioéconomique plus faible qu'au niveau national (45,0) : ces zones présentent des contextes socioéconomiques plus défavorables que les autres zones du pays.
- À Maradi (48,4) et Niamey (59,1), les élèves sont généralement plus favorisés sur le plan socioéconomique qu'au niveau national (45,0).

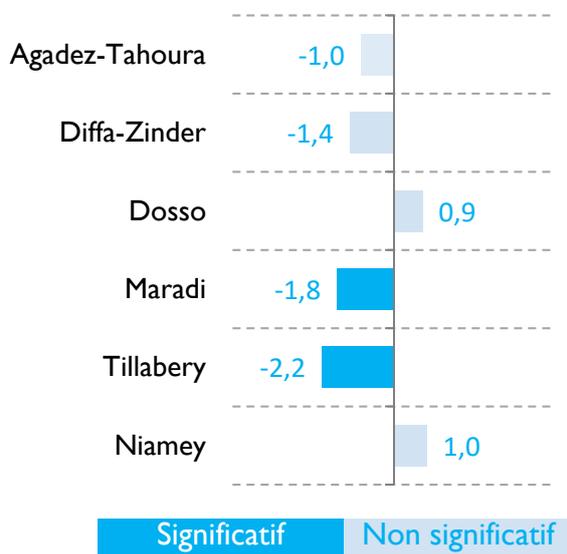
Il est possible de mesurer les inégalités de performance dans un système éducatif en étudiant les différences de réussite entre les élèves des ménages les plus favorisés et les élèves des ménages les moins favorisés. Les contextes nationaux ont tendance à être plus équitables à mesure que l'intensité de cette relation est faible ou se réduit au cours de la scolarité et dans le temps.

Les données PASEC présente les performances moyennes des élèves au niveau national selon qu'ils appartiennent à une des deux catégories suivantes : indice de niveau socioéconomique élevé ou indice faible. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat; en conséquence, les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

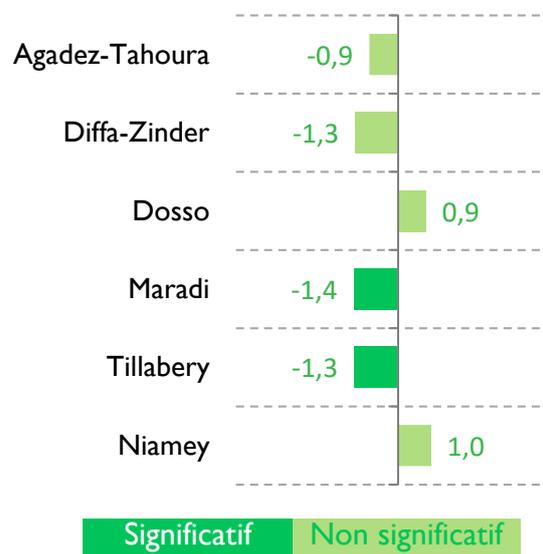
- Les différences de performance en lecture et en mathématiques entre ces deux groupes d'élèves sont fortes. On relève au niveau national des différences moyennes de 61,3 points en lecture et de 45,7 points en mathématiques.

Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques dans les différentes zones éducatives sont mesurées par rapport à une référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances lorsque les élèves sont localisés dans une zone particulière.

*Graphique 4.5 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.6 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité*



- L'effet du niveau socioéconomique sur les performances est moins important dans les zones Maradi et Tillabéry, dans les deux disciplines, qu'il ne l'est au niveau national.
- Dans les autres zones, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

### 4.1.3 Élèves atypiques

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, dans la majorité des pays, les données du PASEC2014 montrent que les élèves de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus favorisés; c'est aussi le cas au Niger.

Néanmoins, certains élèves parviennent à surmonter un contexte social et économique peu favorable pour obtenir des résultats scolaires élevés; le PASEC qualifie cette catégorie d'apprenants d'« élèves atypiques positifs ». Symétriquement, certains élèves n'arrivent pas à profiter d'un environnement favorable pour obtenir des scores élevés; ces derniers sont catégorisés dans les « élèves atypiques négatifs ». L'étude PASEC offre la possibilité d'estimer<sup>23</sup> dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

<sup>23</sup> Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

*Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs*

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socioéconomique défavorisée dans le pays qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants (i) au niveau national ou (ii) au niveau international. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile inférieur de l'indice socioéconomique au niveau national (indice socioéconomique inférieur ou égal au percentile 25<sup>24</sup>) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 (score supérieur ou égal au percentile 75<sup>25</sup>) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75<sup>26</sup>). Ainsi, il est possible qu'un élève considéré atypique au niveau national ne le soit pas au niveau international car le percentile des élèves ayant les meilleurs résultats au niveau national peut être d'un niveau plus faible sur l'échelle internationale et vice versa.

Élèves atypiques négatifs : Élèves qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus favorisés mais dont la performance se situe parmi les 25 % les plus faibles. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile supérieur de l'indice socioéconomique au niveau national et dans le quartile inférieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score égal ou inférieur au percentile 25).

Les analyses issues de l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2010) montrent que, dans la catégorie d'élèves issus des milieux défavorisés (élèves « résilients » dans le rapport PISA), certains (les « élèves atypiques ») parviennent à surmonter les effets de leur milieu socioéconomique par une fréquentation scolaire plus régulière ou par une confiance en soi ou une motivation accrue. Ces élèves voient en la scolarisation et la réussite scolaire un moyen d'ascension sociale, réduisant ainsi la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Ce phénomène, connu sous le nom de « mobilité sociale ascendante », a été étudié par Blau et Duncan (1967) qui ont construit des modèles dans lesquels le niveau du diplôme obtenu est le principal facteur de la mobilité ascendante.

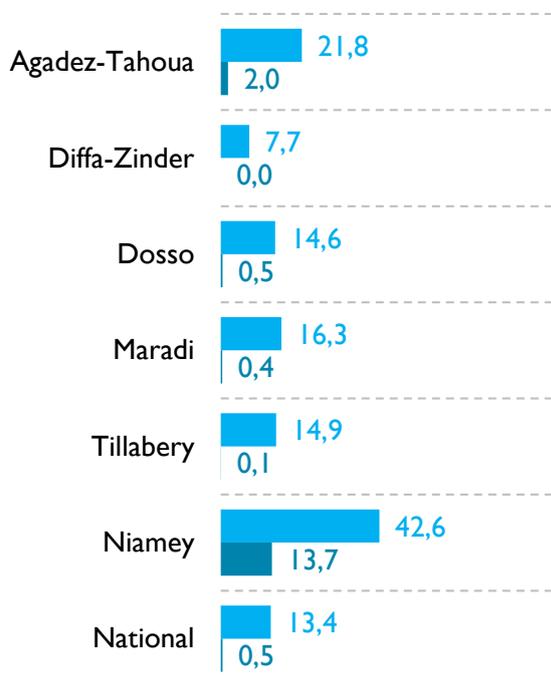
Les graphiques 4.7 à 4.10 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité primaire.

<sup>24</sup> Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

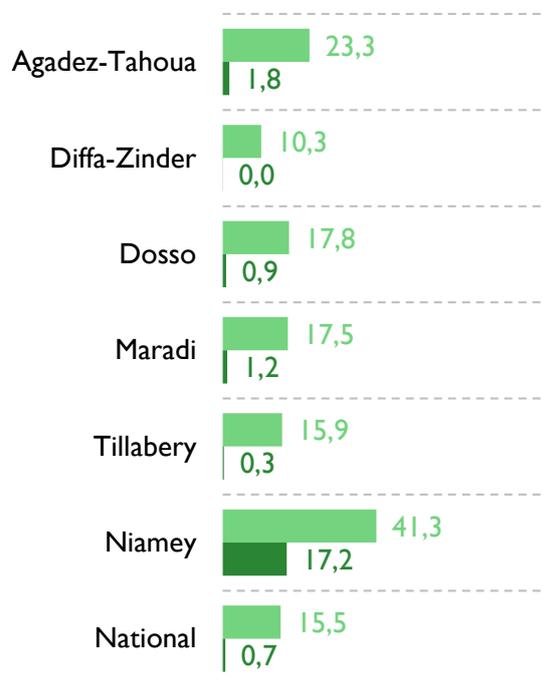
<sup>25</sup> Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

<sup>26</sup> Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

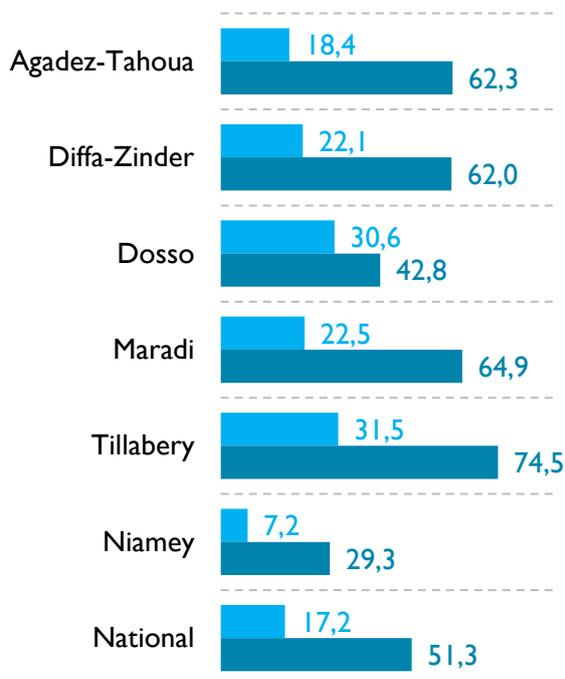
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



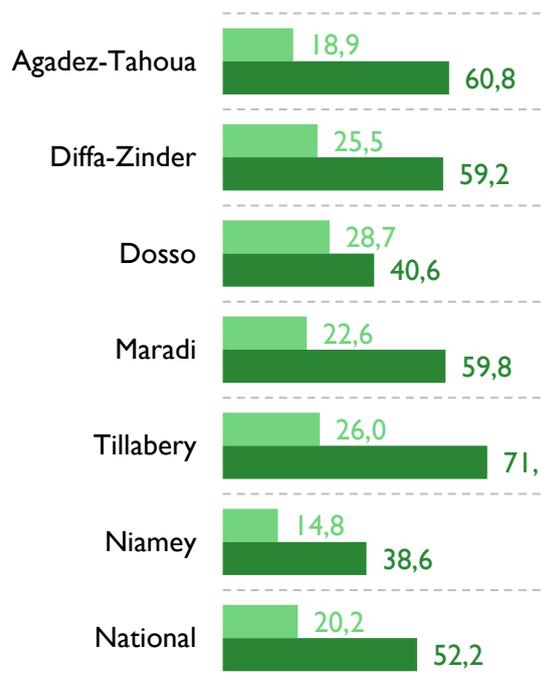
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Échelle nationale des scores	Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores	Échelle internationale des scores

- Que ce soit en lecture ou en mathématiques, on observe que la plus forte proportion des élèves atypiques au niveau national et dans toutes les zones sauf à Niamey est celle des élèves atypiques négatifs. À Niamey, 42,6 % des élèves défavorisés en langue et 41,3 % en mathématiques surmontent les effets de leur milieu social pour obtenir des scores élevés.
- Dans les zones d'Agadez-Tahoua, Diffa-Zinder, Maradi et Tillabéry, plus de 60 % des élèves de milieu socioéconomique favorisé offrent de faibles performances au niveau international; ces élèves sont dans une situation d'atypisme négatif.

#### 4.1.4 Préscolaire

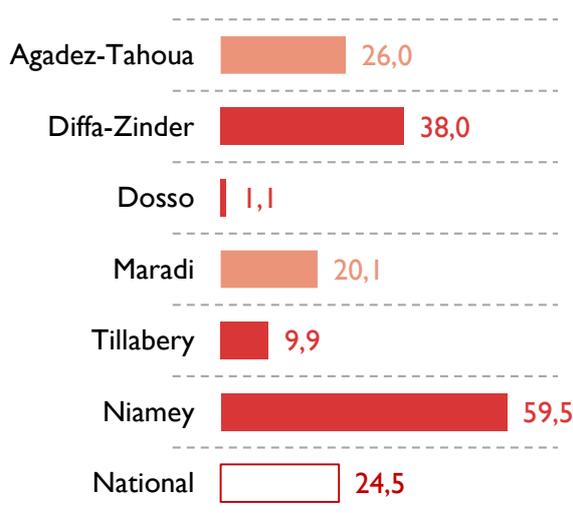
L'éducation préscolaire vise à préparer les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cet apport du préscolaire est d'autant plus important si l'élève provient d'un milieu défavorisé ou si la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

Au cours de la dernière décennie, on constate au Niger une progression significative des effectifs de l'enseignement préscolaire liée à la diminution des frais d'inscription au préscolaire public et à la mise en place en milieu rural des centres d'éveil communautaires. Actuellement, le préscolaire au Niger est caractérisé par une équité d'accès entre les genres et par le développement du préscolaire en milieu rural (40,5 % des effectifs en 2014) grâce à la création des jardins d'enfants communautaires. Les principaux obstacles cités pour améliorer l'offre préscolaire résident dans le faible niveau des encadreurs et des éducateurs et dans la pauvreté de l'environnement pédagogique.

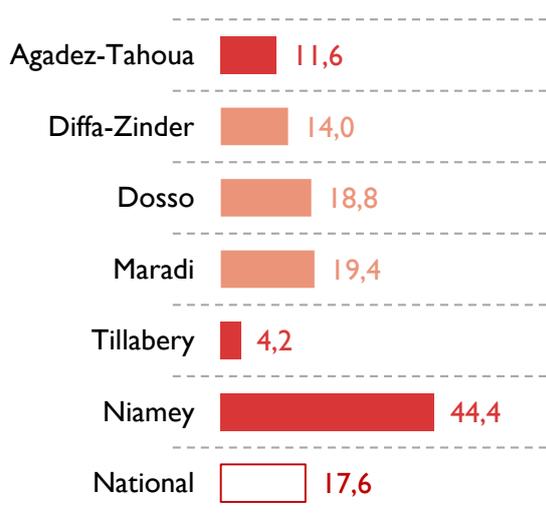
L'évaluation PASEC ne permet pas de catégoriser les différentes formes de préscolaire existant au Niger et considère toutes les formes de préscolaire comme une unique catégorie. Le lecteur doit également considérer lors des comparaisons que ces chiffres sont des estimations et comportent une marge d'erreur (voir le guide du lecteur en début de chapitre). De plus, en raison de la configuration de l'échantillon de l'enquête en début de scolarité, les données de 2<sup>e</sup> année sont moins précises que celles de fin de scolarité.

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent, pour chaque zone, le pourcentage d'élèves de début et de fin de scolarité primaire ayant fréquenté le préscolaire parmi l'ensemble des élèves enquêtés par le PASEC.

*Graphique 4.11 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité*



*Graphique 4.12 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité*



Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

- Au niveau national, la fréquentation du préscolaire concerne 24,5 % des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire et 17,6 % des élèves de fin de primaire. Au Niger, le développement du préscolaire est encore récent.

- Dans les zones de Dosso (1,1 %) et Tillabéry (9,9 %), moins de 10 % des élèves de début de scolarité primaire ont bénéficié d'un enseignement préscolaire, ce qui est largement inférieur à la moyenne nationale (24,5 %).
- À Niamey (59,5 %) et Diffa-Zinder (38,0 %), le pourcentage des élèves de 2e année qui ont bénéficié du préscolaire est plus élevé qu'au niveau national (24,5 %). À Agadez-Tahoua et Maradi, le pourcentage des élèves de 2e année qui ont bénéficié du préscolaire est similaire au niveau national.
- En fin de scolarité primaire, les disparités d'accès au préscolaire relevées entre les zones suivent globalement les grandes tendances observées en début de cycle.
- Dans toutes les zones sauf à Dosso, on remarque que les élèves de fin de primaire sont généralement moins nombreux à avoir bénéficié d'un enseignement préscolaire que les élèves enquêtés par le PASEC en 2e année. Ces différences pourraient résulter de l'effet des abandons qui touchent également les élèves qui fréquentent le préscolaire et de la récente poussée de la préscolarisation dont bénéficie principalement la cohorte des élèves de début de scolarité. On relève toutefois que le pourcentage des élèves ayant fréquenté le préscolaire en début de scolarité du primaire à Dosso est très largement inférieur à la situation en fin de cycle.

Les données PASEC ne permettent pas d'estimer la réussite des élèves selon les différentes offres préscolaires. Elles permettent néanmoins d'apprécier les inégalités en début de scolarité au niveau national et en fin de scolarité au niveau national et dans les zones de Maradi et de Niamey entre les élèves qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire et ceux qui sont entrés directement au primaire.

- En moyenne, au niveau national, on relève des différences de scores de 79,2 points en langue et de 82,6 points en mathématiques en faveur des élèves de 2e année qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire.
- Au niveau national et à Niamey, les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont de bien meilleurs résultats en fin de primaire que les élèves qui n'ont pas eu cette chance (+71,2 points en lecture et +67,5 points en mathématiques à Niamey; +43,2 points en lecture et +40,2 points en mathématiques au niveau national).
- À Maradi, on ne relève pas de différences de scores entre ces deux catégories d'élèves.
- Ces constats interpellent quant à la capacité des zones à réduire les différences de performance tout au long du primaire entre les élèves qui bénéficient d'une éducation préscolaire avant leur entrée au primaire et ceux qui entrent directement au primaire.

#### 4.1.5 Redoublement

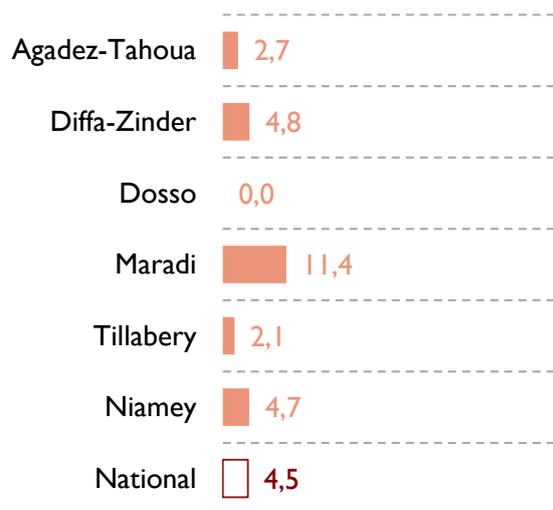
Le redoublement est une pratique pédagogique mise en place pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard par rapport aux objectifs pédagogiques. Les différentes études menées au cours des dernières décennies ont montré que le redoublement a des implications économiques sur la scolarisation, affecte le taux d'abandon scolaire et ne permet pas forcément aux redoublants de rattraper leur retard scolaire par rapport aux élèves non-redoublants.

En 2000, le Niger était considéré comme le pays au monde où les enfants étaient les moins scolarisés. Depuis, les efforts nationaux ont été concentrés sur l'amélioration de l'accès à l'éducation : le taux d'achèvement du cycle est passé de 21 % en 2001 à 55,8 % en 2012, soit un gain de presque 35 points. En 2014, le tiers des enfants qui accèdent à l'école primaire n'en achèvent pas le cycle. Pour atteindre ses objectifs quantitatifs, le Niger s'est engagé à réduire massivement le redoublement en instaurant une politique de promotion automatique à l'intérieur des sous-cycles et en limitant le redoublement entre les cycles, tout en réduisant les frais d'inscription au préscolaire public. Ces mesures ont eu comme conséquence directe de renforcer la scolarisation dans le cycle primaire sans toutefois garantir aux élèves de maîtriser les compétences clés en fin de primaire.

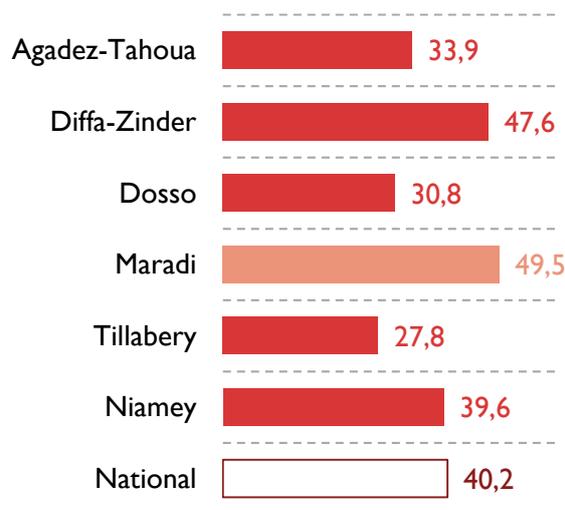
« Le Ministère de l'Éducation a mené une politique volontariste de quasi-éradication du redoublement, qui a permis d'employer utilement l'entièreté de la dotation budgétaire au profit du développement des scolarités. » Le Ministère poursuit son engagement de garantir à chaque élève un cycle d'éducation de 10 ans en ciblant un taux d'achèvement de 90 % en 2024 en fin de primaire et un taux de redoublement de 7 % en fin de collège en 2024. Au primaire, le taux moyen national de redoublement déclaré par les écoles est de 4 % en 2014.

Les graphiques 4.13 et 4.14 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2<sup>e</sup> année) et en fin de primaire (6<sup>e</sup> année). Ces données sont basées sur les déclarations des élèves.

*Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité*



*Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité*



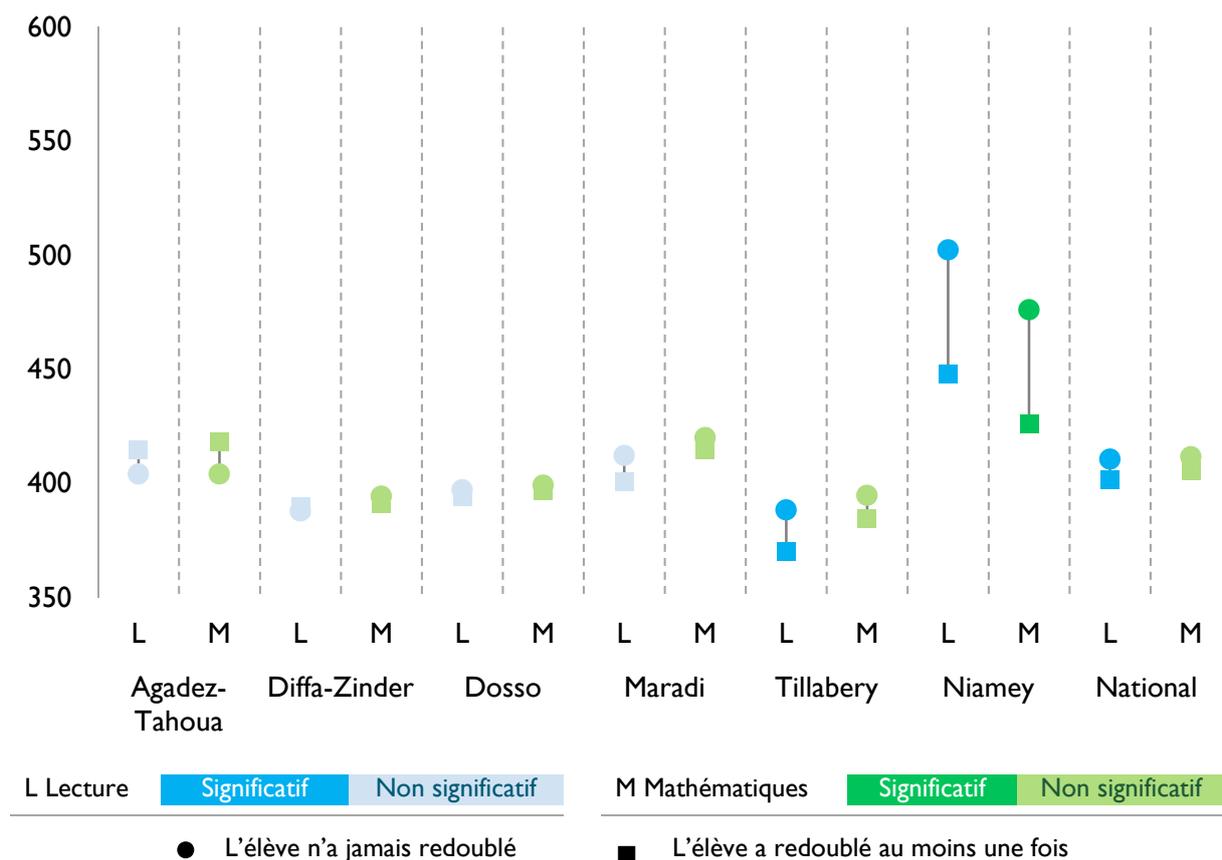
Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant redoublé en fin de cycle soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné leur scolarité; or l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène. De plus, les élèves sont susceptibles de redoubler davantage à la dernière étape du primaire lorsqu'ils échouent à l'examen.

Il est également important de rappeler que les élèves enquêtés en fin de primaire, en 2014, sont vraisemblablement entrés en première année à l'année scolaire 2008-2009 (pour ceux qui n'ont pas redoublé); à ce moment, l'interdiction de redoublement à l'intérieur d'un sous-cycle et sa limitation à 5 % entre les cycles étaient déjà en vigueur.

- Parmi les 10 pays PASEC2014, le Niger est, avec le Sénégal, le pays ayant le moins recours au redoublement : 60,2 % des élèves de fin de primaire déclarent n'avoir jamais redoublé. À Dosso, en moyenne, aucun élève de 2<sup>e</sup> année du primaire ne déclare avoir redoublé.
- En début de scolarité et pour chaque zone, le pourcentage d'élèves ayant redoublé est similaire à la moyenne nationale.
- En fin de primaire, on note des disparités entre la moyenne nationale et les proportions d'élèves qui déclarent avoir redoublé au moins une fois dans toutes les zones sauf à Dosso et Niamey, où la tendance est similaire à la situation au niveau national. Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves avant d'atteindre la dernière année du primaire.

Les données PASEC ne permettent pas de comparer les performances des élèves en début de scolarité<sup>27</sup> selon qu'ils aient redoublé ou non, mais permettent toutefois de comparer ces différences en fin de scolarité au niveau national et dans chaque zone. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat; en conséquence, les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

*Graphique 4.15 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité*



- À Niamey, la différence entre redoublants et non-redoublants en fin de primaire est élevée. À Niamey, les élèves qui ont redoublé au moins une fois sont en moyenne plus performants que les élèves des autres zones éducatives qui n'ont jamais redoublé.
- Au niveau national, les élèves qui ont redoublé au moins une fois ont en moyenne de moins bons résultats que les élèves qui n'ont jamais redoublé. Cette différence est toutefois très faible et interpelle une fois de plus sur les conséquences du redoublement (tel qu'il est pratiqué dans les classes) et sur le niveau de performance des élèves non-redoublants.
- Dans la majorité des autres zones éducatives, on ne relève pas de différences en fin de primaire entre les redoublants et les non-redoublants puisque qu'une grande majorité de ces derniers sont aussi en grande difficulté.
- Ces résultats suscitent la réflexion quant au niveau des élèves avant leur redoublement, aux modalités de décision dans les écoles, aux mécanismes de remédiation et aux trajectoires scolaires de ces élèves. Les difficultés détectées dans les premiers apprentissages ne sont chez la plupart des élèves jamais

<sup>27</sup> Les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

complées au cours du cycle primaire, ce qui complexifie les enseignements et les apprentissages dans les cycles supérieurs.

- La grande majorité des élèves, qu'ils aient redoublé ou non, progresse dans le cycle primaire tout en éprouvant de grandes difficultés; cette pratique a des impacts négatifs sur la qualité du système éducatif.

## 4.2 Caractéristiques des classes et différences de performance

### 4.2.1 Niveau d'équipement de la classe

L'analyse comparée du niveau d'équipement entre les classes de début et de fin de scolarité primaire est rendue possible dans le cadre de l'évaluation PASEC2014 à travers l'indice d'équipement de la classe.

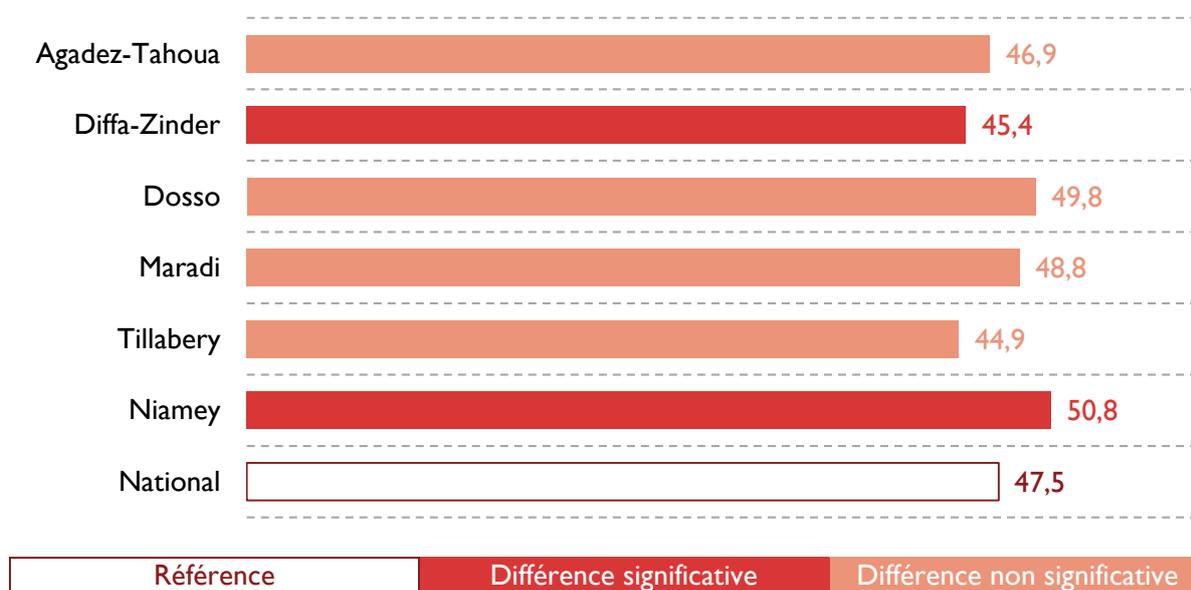
#### *Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe*

Des informations sur le niveau d'équipement de la classe que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de 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 et 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).

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement de la classe. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes.

Le tableau B4.36 en annexe fournit des données sur le niveau de disponibilité des équipements dans les classes en fonction des quartiles de l'indice d'équipement. Ces résultats sont présentés selon le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie qui fréquentent une classe qui dispose d'une ressource donnée. Plus la catégorie de l'indice est élevée, plus il y a de probabilités que les élèves soient dans un environnement scolaire où les ressources sont disponibles.

Le graphique 4.16 présente le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe, au niveau national et par zone, en fin de scolarité primaire.

*Graphique 4.16 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité*

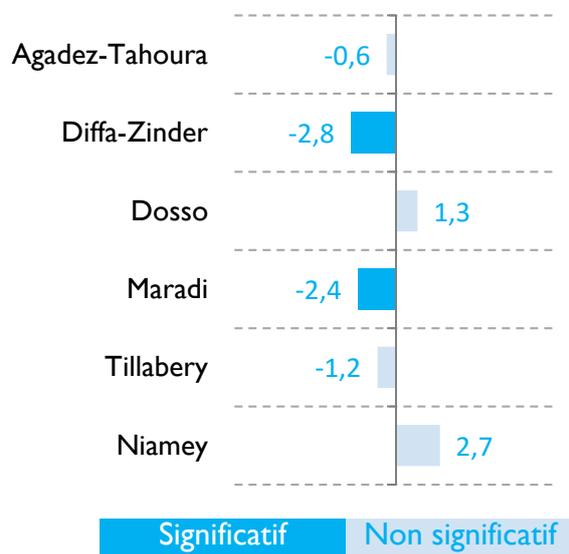
- Le Niger figure parmi les pays de l'évaluation PASEC2014 où le niveau moyen des ressources pédagogiques dans les classes de dernière année du primaire est le plus faible (47,5).
- Diffa-Zinder est la seule zone où le niveau des ressources dans les classes de dernière année du primaire est significativement inférieur (45,4) à la moyenne dans le pays (47,5), tandis que Niamey est au contraire la seule zone où l'indice est significativement plus élevé (50,8). À l'intérieur de la zone de Diffa-Zinder, la région de Zinder est plus favorisée que celle de Diffa.

L'évaluation PASEC a mesuré les performances moyennes des élèves au niveau national selon qu'ils appartiennent à l'une de ces deux catégories de l'indice d'équipement de la classe : indice élevé ou indice faible.

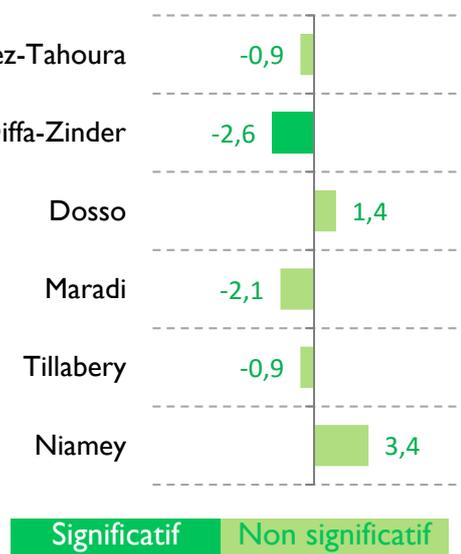
- Au niveau national, les élèves sont plus performants en fin de primaire dans les contextes où le niveau des ressources pédagogiques dans la classe est élevé. Les différences de performance en lecture et en mathématiques entre ces deux groupes d'élèves sont inférieures à 30 points.

Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques dans les différentes zones éducatives sont mesurées par rapport à une référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau de l'indice d'équipement de la classe sur les performances des élèves en fonction de la zone éducative.

Graphique 4.17 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.18 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



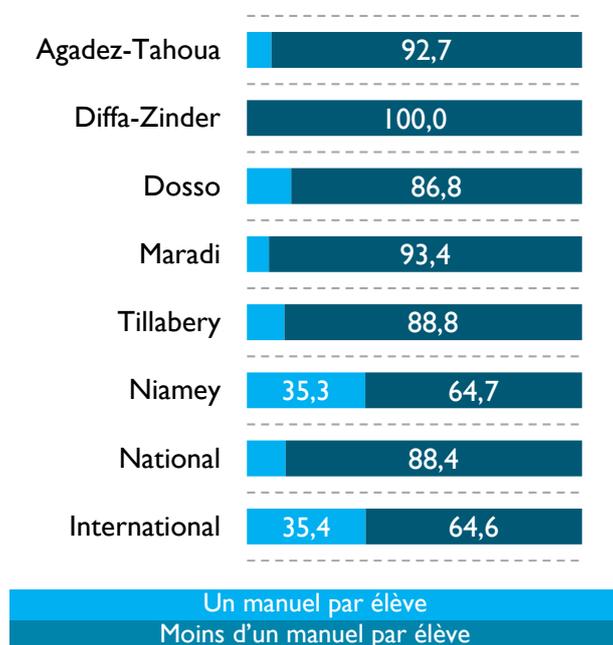
- L'effet du niveau d'équipement de la classe sur les performances est moins important dans la zone de Diffa-Zinder en lecture et en mathématiques qu'il ne l'est au niveau national. Ce résultat s'observe dans un contexte où les classes de dernière année de cette zone sont moins dotées en équipement qu'en moyenne au niveau national.
- Dans la zone de Maradi, on relève que l'effet du niveau d'équipement de la classe est plus élevé qu'il ne l'est au niveau national en lecture.
- Dans les autres zones, l'effet du niveau d'équipement de la classe est comparable à celui observé au niveau national.

## 4.2.2 Manuels scolaires

Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires améliorent le rendement des élèves (Keeves, 1995). 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 de contenu des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques, et qu'une proportion importante d'élèves ne dispose pas de livres à la maison.

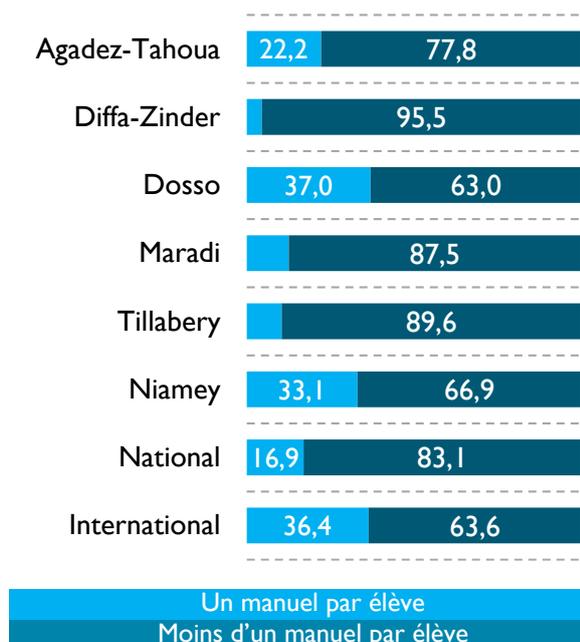
Les graphiques 4.19 à 4.21 présentent des données sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école.

*Graphique 4.19 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité*

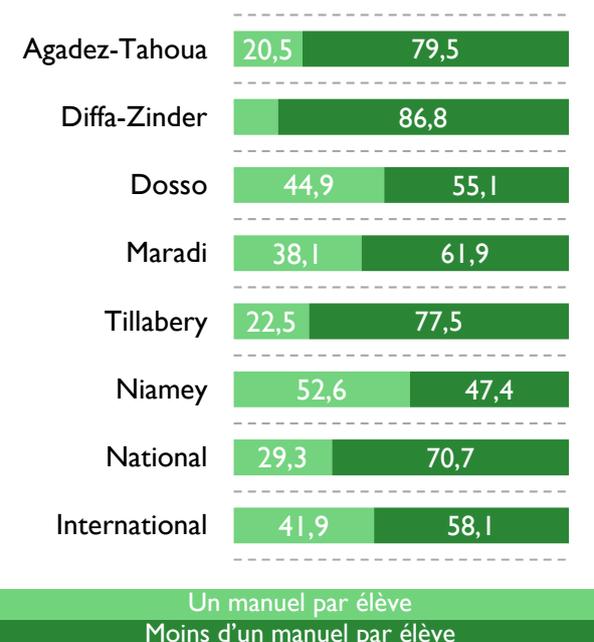


- En début de cycle, presque tous les élèves se partagent un manuel de lecture en classe. Par exemple, à Tillabéry, 88,8 % des élèves sont dans cette situation.

*Graphique 4.20 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.21 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité*



- En fin de primaire, la disponibilité de manuels de lecture et de mathématiques est sensiblement la même pour toutes les zones. La part des élèves au niveau national qui disposent de leur propre manuel

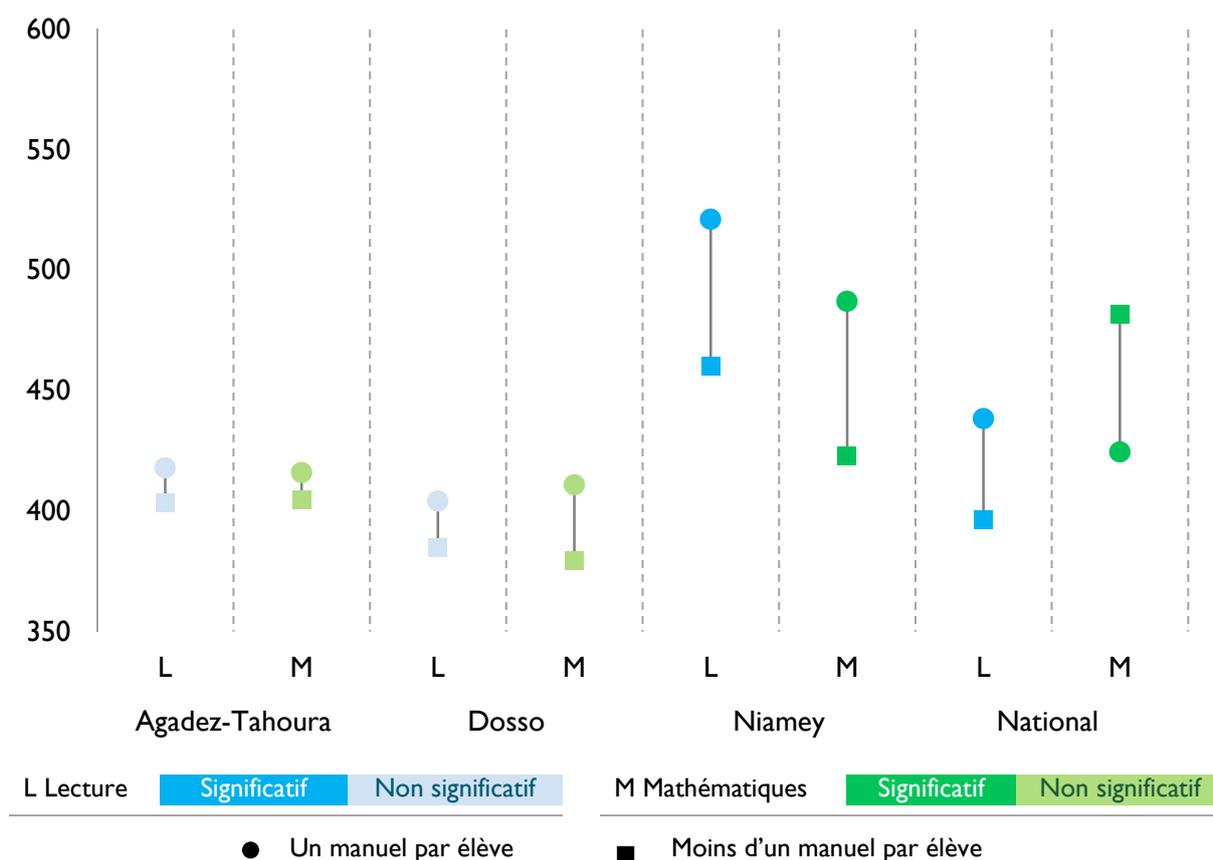
de lecture (16,9 %) et de mathématiques (29,3 %) en dernière année du primaire est inférieure à la moyenne internationale (36,4 % en lecture et 41,9 % en mathématiques).

- Quel que soit le niveau d'études considéré, la répartition des manuels scolaires entre les élèves varie d'une zone à l'autre.

À l'heure actuelle, l'État n'arrive pas à couvrir la totalité des besoins en manuels des élèves, même si les problèmes relatifs à l'acheminement des maisons d'édition aux écoles ont été pour la plupart réglés par le MEP grâce au suivi des circuits d'approvisionnement et à l'implication des Comités de Gestion Décentralisée des Établissements Scolaires (CGDES) dans la réception. Un autre défi à relever pour l'État est une meilleure répartition des livres entre les différentes zones éducatives.

Le graphique suivant présente les performances moyennes des élèves, en fin de primaire uniquement<sup>28</sup>, pour chaque zone éducative et pour chaque discipline selon qu'ils aient accès individuellement à un manuel ou qu'ils se le partagent. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

*Graphique 4.22 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité*



- Au niveau national, on relève des différences de performance dans les deux matières entre les élèves qui ont accès individuellement à un manuel et ceux qui se partagent un manuel en classe : les premiers sont plus performants en lecture et en mathématiques que les seconds.
- Les disparités de réussite observées au niveau national entre ces deux catégories d'élèves sont imputables principalement à des différences de scores relevées dans la zone de Niamey. Dans cette

<sup>28</sup> Les résultats ne sont pas comparés en début de scolarité car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

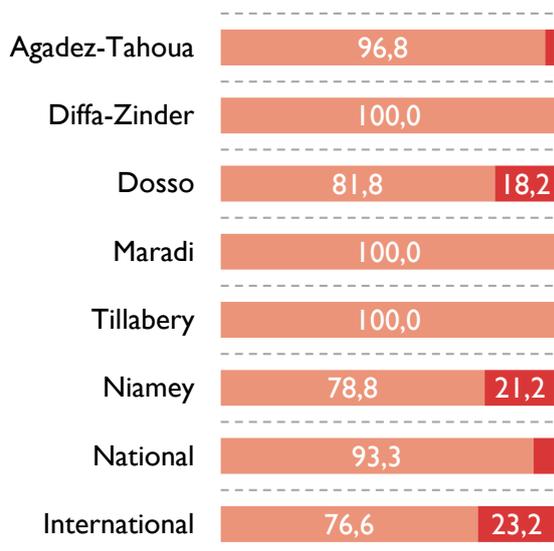
zone, les élèves qui disposent d'un manuel ont des scores moyens supérieurs de 60,8 points en lecture et de 64,2 points en mathématiques à ceux des élèves qui se partagent un manuel. Dans les autres zones, les différences, lorsqu'elles existent, ne sont pas significatives.

## 4.2.3 Profil des enseignants

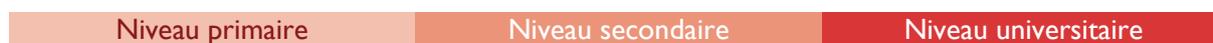
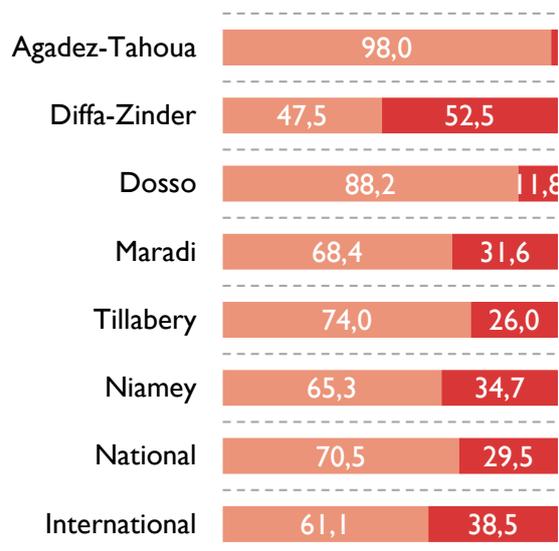
### 4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

La scolarisation massive a souvent entraîné le recrutement d'enseignants avec de nouveaux statuts et un niveau académique variable. Les graphiques suivants présentent, pour chaque zone éducative, la répartition des élèves selon le niveau académique et le niveau de formation professionnelle des enseignants. Les modalités de réponse au questionnaire Enseignants ont été regroupées en trois catégories selon leur niveau de formation académique : niveau primaire, niveau secondaire et niveau universitaire.

*Graphique 4.23 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant, par zone éducative – Début de scolarité*



*Graphique 4.24 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant, par zone éducative – Fin de scolarité*

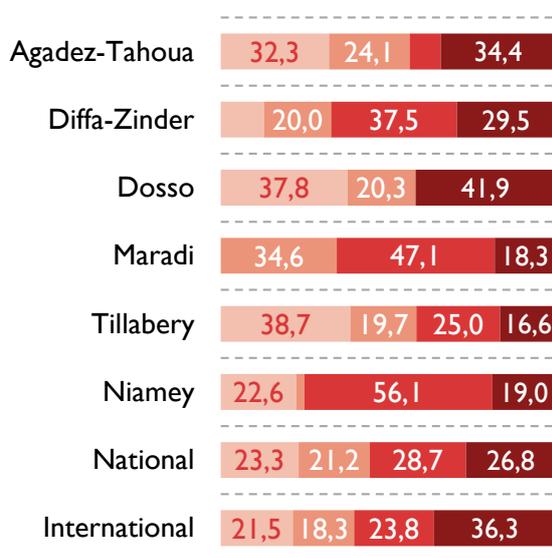


- Le Niger fait partie des pays où la grande majorité des enseignants ont une formation académique de niveau secondaire (93,3 % en début et 70,5 % en fin de scolarité). La part des élèves encadrés par un enseignant ayant une formation universitaire est faible, notamment en début de scolarité. On ne relève pas d'enseignants ayant seulement le niveau primaire.
- À Diffa-Zinder, Maradi et Tillabéry, aucun élève n'est scolarisé en début de scolarité dans une classe tenue par un enseignant ayant un niveau universitaire. La situation est différente en fin de scolarité primaire, où la proportion d'enseignants ayant le niveau universitaire est plus importante qu'en début de cycle et mieux répartie entre les zones, sauf à Agadez-Tahoua où seulement 2 % des élèves sont encadrés par de tels enseignants.
- Au Niger, comme dans la majorité des pays de l'évaluation PASEC2014, le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont une formation de niveau universitaire est plus élevé en fin qu'en début de cycle et quelle que soit la zone considérée.

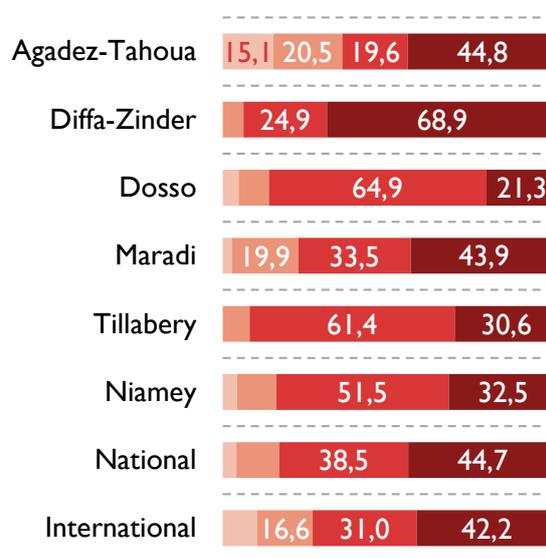
### 4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

Cet aspect est mesuré par la durée de la formation professionnelle initiale suivie par les enseignants. Les modalités de réponse ont été regroupées en plusieurs catégories selon la durée de la formation : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation ou deux ans et plus de formation. Les graphiques suivants présentent la répartition des élèves selon la formation professionnelle de leur enseignant, en début et en fin de scolarité primaire pour chaque zone éducative.

*Graphique 4.25 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant, par zone éducative – Début de scolarité*



*Graphique 4.26 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant, par zone éducative – Fin de scolarité*



Aucune formation

Moins de six mois

Un an

Deux ans et plus

- La part des élèves qui sont encadrés par un enseignant qui n'a jamais suivi de formation professionnelle initiale est plus importante en début qu'en fin de scolarité primaire tant au niveau international qu'au niveau national et dans chacune des zones du Niger (sauf à Maradi).
- Comme dans la majorité des pays de l'évaluation PASEC2014, le pourcentage d'élèves du Niger dont les enseignants ont suivi une formation professionnelle d'au moins un an est plus élevé en fin qu'en début de cycle, et ce, dans toutes les zones éducatives.
- Dans certaines zones (Agadez-Tahoua, Dosso, Tillabéry), plus de 30 % des élèves sont scolarisés dans des classes de 2e année où les enseignants n'ont suivi au préalable aucune formation initiale pour enseigner.
- Diffa-Zinder est la seule zone où l'on remarque que la majorité des élèves du primaire (près de 70 %) est encadrée par des enseignants qui ont suivi plus de deux ans de formation initiale avant d'enseigner. Dans les autres zones, les pourcentages d'élèves qui sont encadrés par ce type de maître sont compris entre 20 % et 45 %.

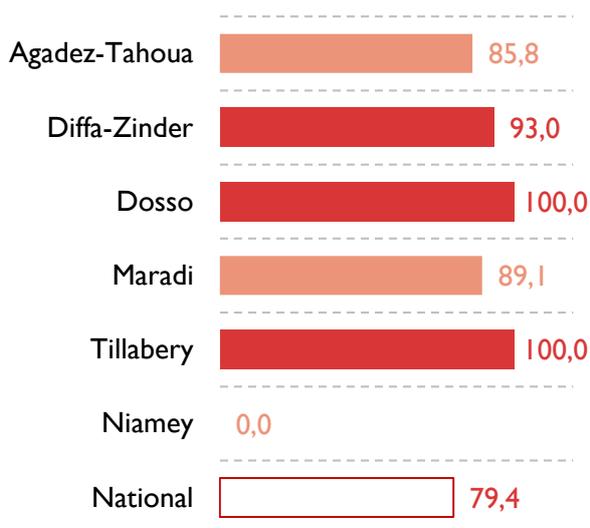
## 4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

### 4.3.1 Localisation de l'école

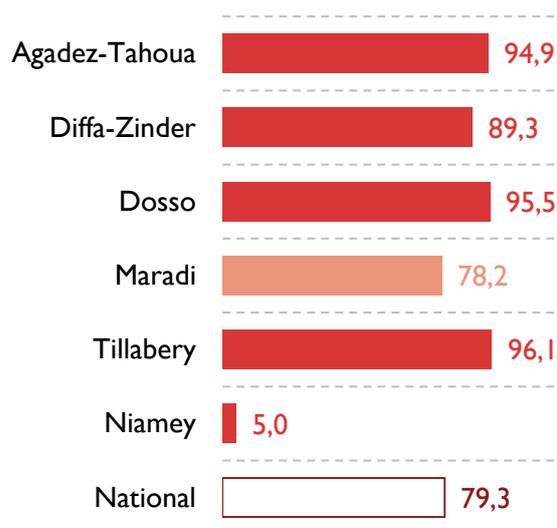
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses PASEC menées depuis plus de vingt ans ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques aussi bien en début qu'en fin de primaire. Cependant, une réforme est amorcée au niveau des systèmes éducatifs partout en Afrique subsaharienne afin de réduire peu à peu les disparités de réussite notées entre les élèves des villes et ceux scolarisés en milieu rural.

Les graphiques 4.27 et 4.28 présentent pour chaque zone éducative le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire. Ces résultats sont basés sur les déclarations des directeurs qui déterminent, dans le questionnaire de contexte, si leur école est située dans une ville (urbain), une banlieue (urbain), un petit village de plusieurs dizaines de concessions (rural) ou un grand village de plusieurs centaines de concessions (rural).

*Graphique 4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité*



*Graphique 4.28 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité*



Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

- Le Niger est, avec le Burundi, le pays où le pourcentage d'élèves scolarisés en zone rurale est le plus élevé : 79,3 % des élèves de fin de primaire fréquentent une école située en zone rurale. À Niamey, près de 100 % des élèves sont scolarisés en zone urbaine alors que dans les autres zones, ils sont entre 78 % et 96 % à être scolarisés en zone rurale.
- À Diffa Zinder (93 %), Dosso (100 %) et Tillabéry (100 %), les élèves sont proportionnellement plus nombreux qu'au niveau national (79,4 %) à fréquenter en début de scolarité primaire une école en milieu rural. En fin de cycle, les zones d'Agadez-Tahoua (94,9 %), Diffa Zinder (89,3 %), Dosso (95,5 %) et Tillabéry (96,1 %) sont dans cette situation.
- En moyenne, au niveau national, on relève des différences de réussite de 67,8 points en lecture et de 51,1 points en mathématiques en 6<sup>e</sup> année du primaire en faveur des élèves qui sont scolarisés dans des écoles urbaines.

### 4.3.2 Statut de l'école

Au Niger, 95,1 % des élèves en début et 97,1 % des élèves en fin de cycle primaire fréquentent une école publique. Le reste des élèves est scolarisé dans des écoles privées concentrées en milieu urbain dans la zone de Niamey.

Les données PASEC présentent les performances nationales des élèves de 6<sup>e</sup> année selon qu'ils soient scolarisés dans une école publique ou privée. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat. En moyenne, au niveau national, on relève des différences de réussite de 176,2 points en lecture et de 146,2 points en mathématiques en faveur des élèves qui sont scolarisés dans des écoles privées.

### 4.3.3 Infrastructures de l'école

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre opportun pour enseigner et pour apprendre. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, lorsqu'elles sont en quantité suffisante et de nature appropriée, pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu *et al.*, 2011; Mullis *et al.*, 2012a; Mullis *et al.*, 2012b). Toutefois, la mise à disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponible à l'école et en classe (Cameiro *et al.*, 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

L'analyse comparée du niveau des infrastructures scolaires dans le pays est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, à travers un indice d'infrastructure de l'école.

#### *Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école*

Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : ratio entre le nombre de salles de classe fonctionnelles et le nombre total d'élèves, 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 les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante, et l'électricité) et l'existence de latrines ou de toilettes.

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Le tableau B4.37 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Le graphique suivant présente le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays.

#### *Graphique 4.29 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité*



Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

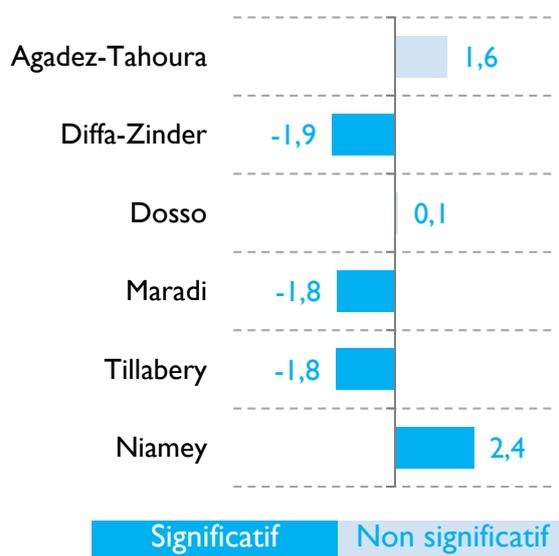
- Le Niger (41,2) est le pays parmi tous ceux de l'évaluation PASEC2014 où les écoles disposent en moyenne du plus faible niveau d'infrastructure scolaire.
- Les écoles de la zone de Niamey (45,9) présentent l'indice d'infrastructure moyen le plus élevé par rapport par rapport à l'ensemble des zones éducatives du Niger.
- Les écoles de la zone de Diffa-Zinder (38,5) présentent un niveau moyen d'infrastructure inférieur à la moyenne nationale (41,2), dans un contexte national où la disponibilité des infrastructures scolaires est déjà très faible.
- À Agadez-Tahoua, Dosso, Maradi et Tillabéry, le niveau d'infrastructure scolaire est comparable à la moyenne nationale.

Les données PASEC présentent les performances moyennes des élèves selon qu'ils appartiennent à l'une de ces deux catégories d'indice d'infrastructure de l'école : indice élevé ou indice faible.

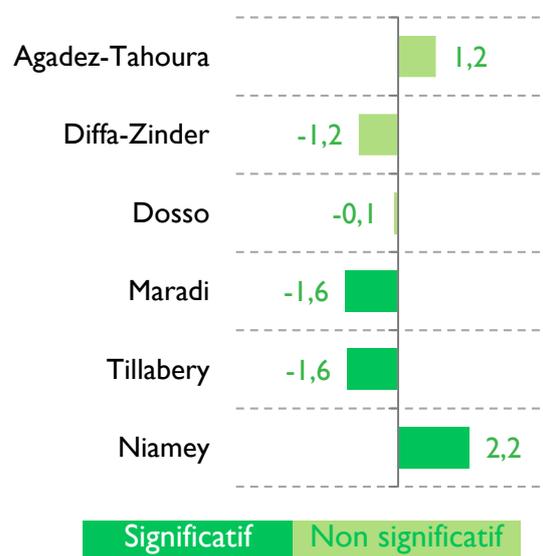
- Au niveau national, les élèves sont plus performants en fin de scolarité primaire dans les contextes où le niveau d'infrastructure de l'école est élevé. Les différences de performance en lecture et en mathématiques entre ces deux groupes d'élèves sont de l'ordre de 40 points environ (36,4 points en lecture et 37,2 points en mathématiques).

Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques dans les différentes zones éducatives sont mesurées par rapport à une référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances des élèves en fonction de la zone éducative.

*Graphique 4.30 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.31 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité*



- Les écoles de la zone de Niamey présentent généralement un niveau d'infrastructure plus élevé que la moyenne dans le pays, et l'intensité de la relation entre performance et niveau d'infrastructure de l'école y est plus forte qu'elle ne l'est au niveau national.
- À Diffa-Zinder (uniquement en lecture) et à Maradi et Tillabéry (dans les deux disciplines), la relation entre performance et niveau d'infrastructure de l'école est moins forte qu'elle ne l'est au niveau national.
- Dans les autres zones, la relation entre performance en lecture ou en mathématiques et niveau d'infrastructure de l'école est similaire à celle observée au niveau national.

#### 4.3.4 Temps scolaire disponible

Chaque année, la réduction du temps scolaire pèse lourdement sur les apprentissages. En principe, le programme scolaire prévoit 900 heures d'enseignement réparties entre le 1<sup>er</sup> octobre et le 30 juin. Cet objectif est loin d'être atteint dans la majorité des écoles publiques en raison des dysfonctionnements administratifs et des pratiques sociales des enseignants et des familles.

Les données PASEC permettent de mesurer une partie de la réduction du temps scolaire disponible au cours d'une année en étudiant :

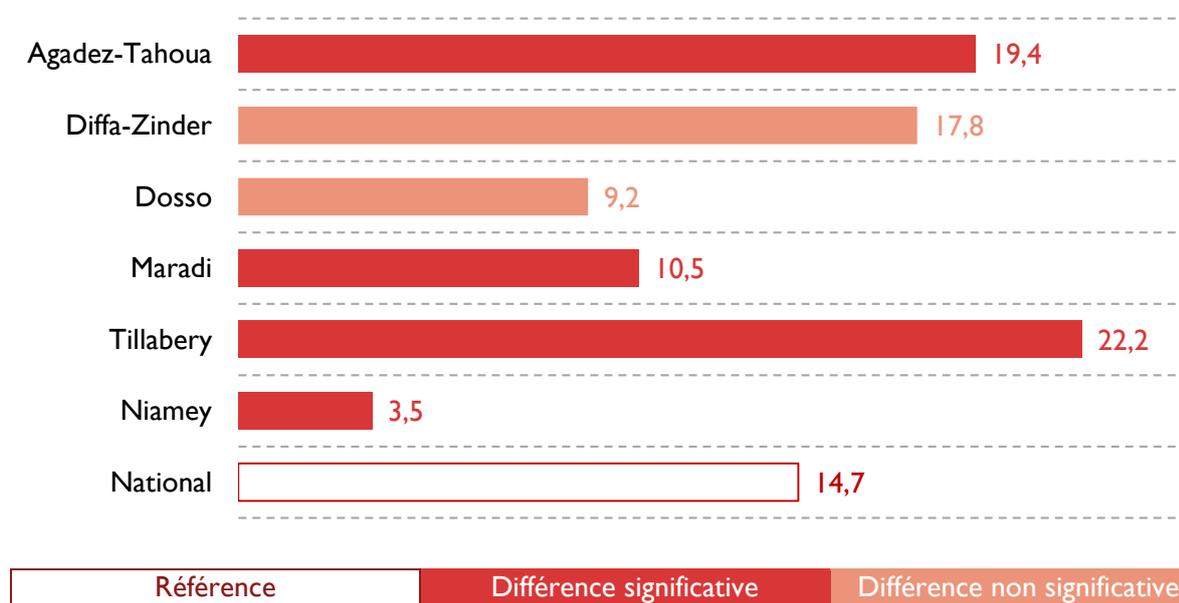
- les délais d'ouverture des écoles publiques par rapport à la date officielle de rentrée scolaire (1<sup>er</sup> octobre 2013);
- le pourcentage d'élèves dont l'enseignant a fait grève et le nombre moyen de jours de grève au cours de l'année;
- le nombre de jours d'absence des maîtres au cours du dernier mois;
- le pourcentage d'élèves dont l'enseignant doit s'absenter au moins un jour par mois pour récupérer son salaire.

Ces données sont basées sur les déclarations des enseignants et sont comparées d'une zone à l'autre, lorsque la méthodologie le permet, pour comprendre si ces difficultés touchent avec la même intensité toutes les zones du pays.

#### 4.3.4.1 Délai d'ouverture des écoles publiques par rapport à la date officielle de rentrée

Les informations sur la date d'ouverture des écoles sont collectées auprès des directeurs et mises en parallèle avec le début officiel de l'année scolaire. Le graphique suivant présente le retard moyen observé au niveau national et dans chaque zone.

*Graphique 4.32 : Délai moyen d'ouverture (en jours) des écoles publiques par rapport à la date officielle de la rentrée scolaire – Fin de scolarité*

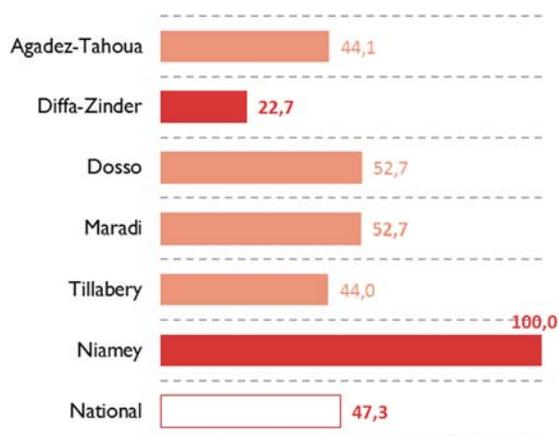


- Au niveau national, les élèves des écoles publiques commencent l'année scolaire avec un retard moyen de 15 jours par rapport à la date prévue. D'une zone à l'autre, les retards moyens diffèrent par rapport à la moyenne nationale.
- À Niamey (3,5) et Maradi (10,5), les délais sont plus faibles qu'au niveau national tandis qu'ils lui sont supérieurs à Agadez-Tahoua et Tillabéry. À Diffa-Zinder et Dosso, la tendance est similaire à celle observée au niveau national.
- Au niveau national, les différences sont très marquées entre les écoles comme l'atteste l'écart-type. Par exemple, certains élèves commencent l'année scolaire à la date prévue alors que d'autres ne la commencent qu'au 1<sup>er</sup> janvier. Ces pratiques cumulées tout au long de la scolarité primaire réduisent considérablement le temps d'apprentissage des élèves.

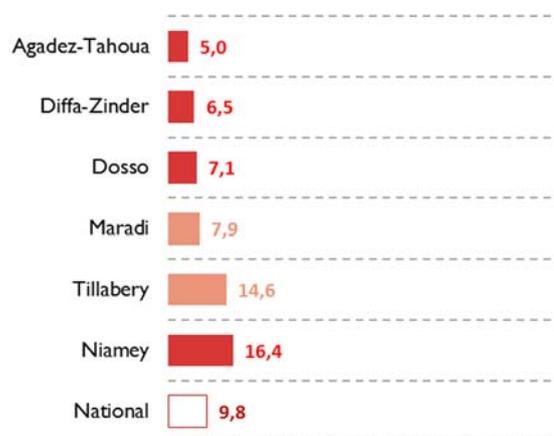
#### 4.3.4.2 Grève des enseignants

Les maîtres ont également répondu à des questions portant sur les grèves. Les graphiques suivants indiquent les pourcentages d'élèves dont les enseignants ont déclaré avoir fait grève au cours de l'année ainsi que le nombre moyen de jours de grève.

*Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare avoir fait grève au cours de l'année – Fin de scolarité*



*Graphique 4.34 : Nombre moyen de jours de grève déclaré par les enseignants qui ont fait grève – Fin de scolarité*



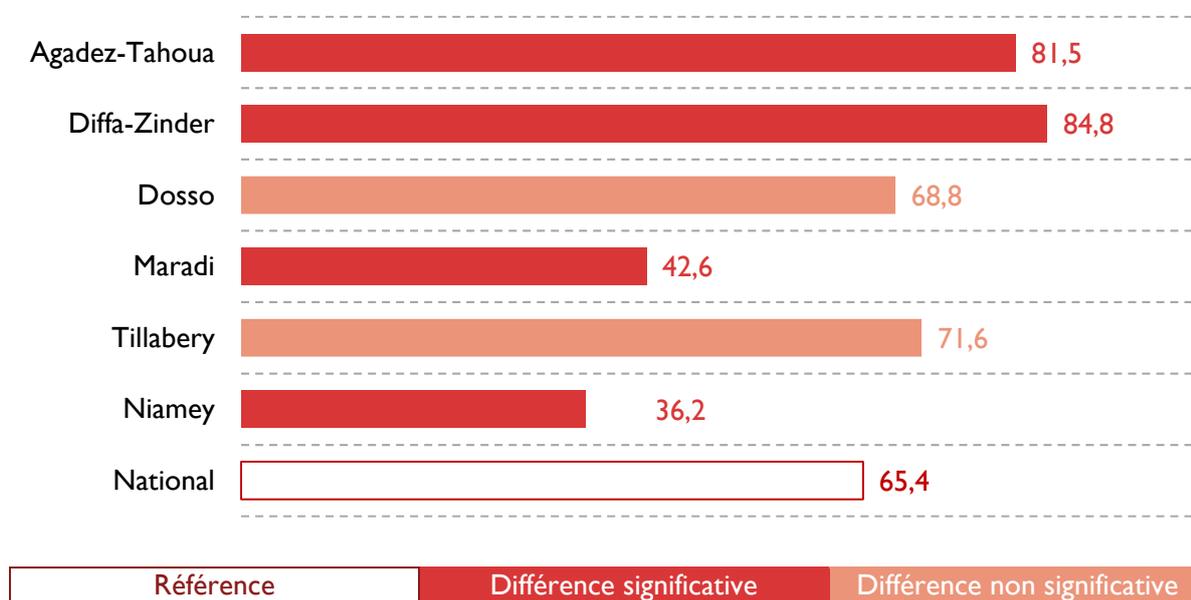
Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

- 47,3 % des élèves sont encadrés par des enseignants qui ont déclaré avoir fait grève au cours de l'année. Ce phénomène est de même ampleur dans les zones d'Agadez-Tahoua, Dosso, Maradi et Tillabéry. À Diffa-Zinder, 22,7 % des élèves ont un enseignant qui déclare avoir fait grève, ce qui est nettement inférieur à la moyenne nationale.
- En moyenne, au niveau national, les enseignants grévistes déclarent avoir suivi le mouvement pendant 9,8 jours. La situation est comparable dans les zones de Maradi et Tillabéry et moins prononcée dans les zones d'Agadez-Tahoua, Diffa-Zinder et Dosso.
- À Niamey, tous les élèves sont encadrés par des enseignants qui ont fait grève au cours de l'année scolaire. Le nombre moyen de jours de grève atteint 16,4 dans cette zone, ce qui est plus élevé que pour l'ensemble des autres zones du pays.

#### 4.3.4.3 Absentéisme des enseignants

Le taux d'absentéisme du maître est appréhendé dans l'évaluation PASEC2014 à travers plusieurs données, dont le nombre mensuel de jours d'absence pour la perception du salaire. Le graphique suivant indique la part des élèves de dernière année du primaire ayant des enseignants qui déclarent s'absenter au moins un jour par mois pour percevoir son salaire.

*Graphique 4.35 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare s'absenter au moins un jour par mois pour percevoir son salaire – Fin de scolarité*



- En moyenne, au niveau national, 65,4 % des élèves sont encadrés par un maître qui déclare s'absenter chaque mois au moins une journée pour percevoir son salaire. Une tendance similaire est relevée dans les zones de Dosso et Tillabéry.
- Dans les zones d'Agadez-Tahoua (81,5 %) et Diffa-Zinder (84,8 %), les pourcentages d'élèves touchés par ces absences sont plus élevés qu'au niveau national.
- À Maradi (42,6 %) et Niamey (36,2 %), cette pratique est en moyenne moins répandue qu'elle ne l'est au niveau national.

•

©UNICEF



# 5. FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE





Dans ce chapitre, le PASEC étudie les liens statistiques entre le contexte d'apprentissage (tel que mesuré par les questionnaires de contexte Élèves, Enseignants et Directeurs) et les performances scolaires (telles que mesurées par les tests PASEC) dans une analyse comparant les élèves bénéficiant des mêmes conditions scolaires ou familiales. Ce type d'analyse permet d'isoler les facteurs associés à la réussite scolaire. Les facteurs repris dans les analyses de ce chapitre permettent d'expliquer une partie des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles. Ces informations sont utiles pour mieux comprendre les grandes sources d'inégalités. Ce chapitre répondra donc à deux questions, à savoir :

- i. Quels sont les facteurs associés à la performance scolaire en lecture et en mathématiques?
- ii. Quels sont les blocs de variables qui permettent de réduire les inégalités de performance entre élèves et entre écoles?

## 5.1 D'où proviennent les inégalités de performance?

Au sein d'un pays donné, les différences de performance entre élèves peuvent théoriquement se scinder en trois niveaux :

- le niveau « écoles » : Certaines écoles sont plus performantes et d'autres, moins. La variance entre écoles permet de quantifier l'importance de ces différences.
- le niveau « classes » au sein des écoles : Pour un niveau d'études donné, si l'école dispose de plus d'une classe, les élèves peuvent être répartis aléatoirement entre les différentes classes. Dans ce cas, les performances moyennes des classes seront très semblables. L'équipe pédagogique peut aussi décider de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires afin d'adapter l'offre d'enseignement aux caractéristiques cognitives des élèves, engendrant ainsi des différences de performance d'une classe à l'autre. La variance entre classes au sein des écoles permet de quantifier ces différences de performance.
- le niveau « élèves » au sein des classes : Quelles que soient les pratiques de regroupement des élèves, certains enfants sont plus performants et d'autres, moins. La variance intra-classe quantifie cette variabilité de la performance entre élèves au sein des classes.

Le plan d'échantillonnage du PASEC ne permet pas de différencier la variance entre écoles de la variance entre classes à l'intérieur des écoles lorsqu'il existe plusieurs classes du même niveau dans l'école. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe d'un niveau donné a été enquêtée et, au sein de cette classe, 20 élèves ont fait partie de l'échantillon. Pour scinder la variance totale en trois niveaux, le plan d'échantillonnage aurait dû prévoir au moins deux classes par école et par niveau. Cette procédure aurait considérablement alourdi l'enquête et aurait engendré une inflation des coûts de collecte des données. Par ailleurs, au Niger, la majorité des écoles ne comporte qu'une seule classe par niveau. La variance inter-écoles est donc égale à la variance entre classes de même niveau mais d'écoles différentes. La structure de la variance totale, telle qu'analysée dans ce chapitre, comportera donc deux niveaux : la variance inter-écoles (ou inter-classes) et la variance intra-classe, c'est-à-dire entre les élèves.

Au niveau international, la proportion des inégalités de performance attribuable à chacun de ces niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de prioriser leurs actions pour parvenir à un système équitable.

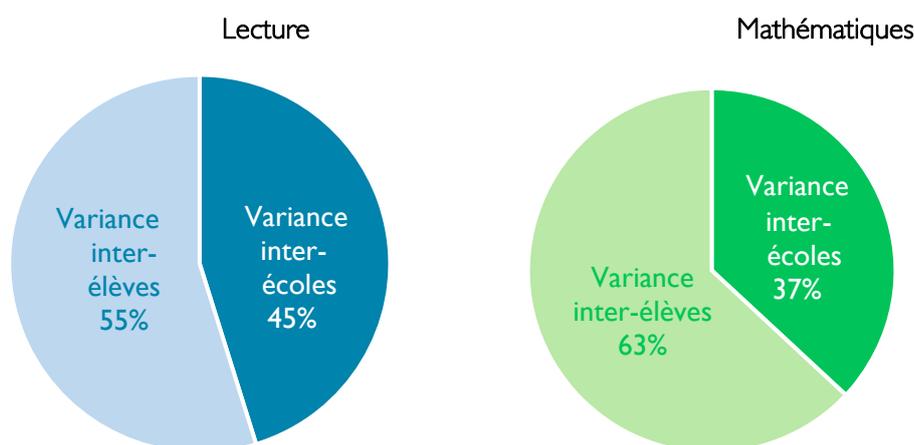
Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance inter-écoles par rapport à la variance totale des performances est désigné par « coefficient de corrélation intra-école<sup>29</sup> » et est un indicateur de l'équité des systèmes éducatifs. Il mesure l'homogénéité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont

<sup>29</sup> L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

La figure suivante présente la décomposition de la variance des scores pour chaque discipline en fin de scolarité.

*Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité<sup>30</sup>*



Les coefficients de corrélation inter-écoles relevés (45 % en lecture et 37 % en mathématiques<sup>31</sup>) indiquent que les performances moyennes varient moins entre les écoles que ne le sont les performances des élèves à l'intérieur des écoles. Ce constat est valable pour les deux disciplines, mais la tendance est plus marquée en mathématiques.

Ainsi, au Niger, dans un contexte global où les performances des élèves sont faibles, les inégalités de performance observées dans le système éducatif proviennent essentiellement des disparités entre les classes/écoles. Dans le contexte des pays du PASEC2014, le regroupement des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des décideurs politiques qui voudraient conglomerer les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence. Ces pratiques correspondent davantage à la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent les écoles selon leur zone d'habitation ou en fonction du groupe social de leur famille. En ville, où l'offre scolaire est plus importante, les parents ont la possibilité de préférer un type particulier d'école en fonction de la confiance qu'ils manifestent à cette structure d'apprentissage. Les familles les plus défavorisées, en général, sont localisées en zone rurale où elles scolarisent également leurs enfants. Dans ces zones, l'offre scolaire n'est pas variée. Les écoles privées peuvent quant à elles adopter un mode de sélection des élèves, par exemple des frais de scolarité élevés qui trient les apprenants en fonction de la capacité des familles à assurer les frais d'écolage.

Au niveau international, les pays qui présentent les performances moyennes les plus élevées en lecture et en mathématiques (Sénégal, Burundi et Burkina Faso) ne sont pas nécessairement ceux qui présentent le degré d'équité le plus élevé. Le Sénégal illustre bien cette situation. Au Burundi, par contre, le degré d'équité est assez élevé. Les facteurs qui sont intégrés dans les analyses permettent d'expliquer une partie

<sup>30</sup> La décomposition de la variance mise en œuvre dans ce rapport a porté sur un échantillon plus réduit que l'échantillon sur lequel a porté la décomposition de la variance réalisée dans le rapport international. En présence de données manquantes, les modèles successivement estimés portent sur des échantillons différents. Par exemple, si la variable « âge de l'élève » contient 10 % de données manquantes, les élèves pour lesquels l'âge est manquant ne feront pas partie d'un modèle incluant cette variable. La réduction de la variance sera donc influencée à la fois par le changement de l'échantillon et par l'ajout de l'âge de l'élève au modèle vide (sans variables). Pour calculer une réduction de la variance imputable uniquement aux blocs de variables inclus successivement dans les modèles, tous les modèles estimés doivent porter sur un même sous-échantillon. Ce sous-échantillon est sélectionné de sorte qu'il ne contienne aucune donnée manquante et qu'il représente au minimum 70 % de l'échantillon initial d'élèves. Le choix des variables utilisées dans la modélisation est donc influencé par cette règle.

<sup>31</sup> Le coefficient de corrélation inter-écoles estimé dans le rapport international est de 46,0 % en lecture et de 38,4 % en mathématiques. Ces chiffres sont très peu différents de ceux estimés dans ce rapport après réduction de l'échantillon.

des inégalités observées entre les élèves et entre les écoles; ces variables de contexte réduisent la variance de niveau « écoles » et de niveau « élèves ». Une bonne compréhension de la nature des facteurs qui réduisent les différences de performance entre les écoles et entre les élèves au sein des classes sont des informations utiles pour agir sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

## 5.2 Facteurs de réussite scolaire

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont associés aux performances des élèves en fin de primaire. Ces résultats sont interprétés par grandes thématiques au niveau, d'abord, des caractéristiques des élèves, ensuite des classes/enseignants et enfin des écoles/directeurs. Les écarts de performance observés en fonction des différentes variables de contexte (origine sociale, parcours scolaire, profil de l'établissement fréquenté, ressources éducatives disponibles dans les classes) sont de bons indicateurs du degré d'équité des systèmes éducatifs.

Dans les analyses effectuées au sein du chapitre 4, une seule variable à la fois était mise en relation avec les performances. La bonne compréhension du fonctionnement d'un système éducatif ne peut se limiter à une analyse bivariable puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. Or, le niveau socioéconomique des ménages vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des zones urbaines. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles rurales et écoles urbaines sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socioéconomique. Les analyses qui sont menées au cours de ce chapitre sont donc réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » (*ceteris paribus*). En d'autres termes, l'effet des autres variables de contexte est neutralisé, égalisé (les contextes sont rendus équivalents) lorsqu'il s'agit d'interpréter la relation entre un facteur et les scores des élèves.

Les tableaux relatifs aux modèles finaux sont présentés dans ce chapitre et illustrent la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, en lecture et en mathématiques, sous le contrôle des autres variables reprises dans les modèles.

La modélisation adoptée est du type hiérarchique linéaire. Comme dans le chapitre 4, la méthode utilisée ne permet pas de conclure à un effet causal des variables de contexte sur les performances scolaires. Les modèles sont plutôt descriptifs.

### Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats

Quatre modèles économétriques sont construits : le modèle de décomposition de la variance (modèle vide), le modèle construit uniquement avec les caractéristiques de l'élève (modèle 1), le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève et celles de l'enseignant/de la classe (modèle 2) et le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant/de la classe et celles du directeur/de l'école (modèle 3). Seul le dernier modèle (modèle 3) est présenté et discuté dans le corps de ce chapitre. Les deux premiers modèles figurent aux annexes B5.2 et B5.3.

Le code « NS » (non significatif) indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre la variable contextuelle et le score de l'élève lorsque l'on égalise le contexte par les variables mesurées et intégrées dans le modèle économétrique. La significativité des coefficients du modèle est évaluée aux seuils de 1 % ou 5 % pour les caractéristiques de l'élève et aux seuils de 1 %, 5 % ou 10 % pour les caractéristiques de la classe/de l'enseignant et de l'école/du directeur.

Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	L'élève est une fille	-9,7**	4,7	NS	5,0
	Âge de l'élève	NS	-	NS	-
	L'élève a redoublé au moins une fois	-12,9***	4,1	NS	-
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	+11,5**	5,4
	L'élève fait des travaux extrascolaires	-8,5**	4,2	-10,4**	4,3
	Niveau socioéconomique de la famille	NS	-	NS	-
Classes	La classe est tenue par une femme	NS	-	NS	-
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Taille de la classe	NS	-	NS	-
	Niveau de l'indice socioéconomique moyen de la classe	+8,6**	4,1	NS	-
	L'enseignant a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	L'enseignant a deux années et plus de formation	NS	-	NS	-
	Indice d'équipement de la classe	+11,6**	4,5	+7,9*	4,3
	Ancienneté de l'enseignant	NS	-	NS	-
Absentéisme de l'enseignant	NS	-	NS	-	
Écoles	L'école est dirigée par une femme	NS	-	+19,0*	10,4
	Le directeur a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Ancienneté du directeur	NS	-	+7,9**	3,8
	Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	NS	-	NS	-
	L'école est publique	-83,6**	26,1	-60,0**	30,4
	L'école est dans une zone urbaine	+29,5**	10,0	+21,4**	10,1
	Indice d'équipement de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'infrastructure de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'aménagement du territoire	+11,5**	4,5	NS	-
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	NS	-	NS	-
Constante	490,0	26,9	474,8	30,2	

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles économétriques en tenant compte du contexte éducatif et, dans la mesure du possible, en mettant en perspective les résultats obtenus avec les dynamiques nationales, les réformes en matière d'éducation et les résultats d'études scientifiques.

## 5.2.1 Caractéristiques des élèves

- **Des inégalités de performance en lecture en défaveur des filles en fin de scolarité primaire**

Ce constat est observé au niveau national en lecture uniquement, dans un contexte scolaire où les filles sont proportionnellement moins nombreuses que les garçons à accéder et à achever le cycle primaire malgré les récents progrès enregistrés dans le pays en matière d'égalité d'accès et de rétention. Cette disparité de performance n'est pas observée en mathématiques, les filles et les garçons présentant des scores moyens similaires toutes choses étant égales par ailleurs.

Les difficultés relatives rencontrées par les filles peuvent être le reflet de la place et du rôle des filles et des femmes dans la société. La représentation symbolique des apprentissages littéraires ou scientifiques peut

aussi entrer 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.

- **Des travaux extrascolaires qui affectent négativement l'apprentissage des élèves**

L'analyse montre qu'en moyenne, au sein des écoles, la pratique des travaux extrascolaires, toutes choses étant égales par ailleurs, a un lien négatif avec la performance aux tests PASEC de fin de scolarité primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Ces élèves qui pratiquent des travaux extrascolaires occupent une partie de leur temps hors de l'école à des tâches physiques, domestiques, agricoles et de petit commerce. 70,2 % des élèves de fin de primaire déclarent effectuer toujours, souvent ou parfois des travaux agricoles et 52,2 % d'entre eux participent aux activités de petit commerce.

Les études PASEC et d'autres recherches au niveau international (Lockheed et Verspoor, 1992) ont montré une influence récurrente et négative de cette pratique sur l'apprentissage des élèves. Cette pratique est d'autant plus pénalisante si elle est régulière et touche les élèves les plus défavorisés dans le système, c'est-à-dire ceux qui cumulent les effets négatifs du contexte.

- **Les élèves qui ont fréquenté la maternelle sont plus performants en mathématiques que ceux qui ne l'ont pas fréquentée**

Actuellement, le préscolaire profite principalement aux enfants des zones urbaines et des familles des milieux favorisés et se caractérise par une très forte représentation du secteur privé. Les analyses menées toutes choses égales par ailleurs révèlent qu'il n'y a en moyenne pas de différence de réussite en lecture en fin de scolarité primaire entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas eu la chance d'y accéder. On note cependant une différence en mathématiques.

Ces résultats suscitent la réflexion quant à la diversité de l'offre éducative des établissements d'enseignement préscolaire, la nature de ces enseignements et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves.

Bien qu'aucun effet ne soit observé dans les modèles estimés, il n'est pas à exclure que l'enseignement maternel ait pu avoir un lien avec la performance des élèves dans leur plus jeune âge, c'est-à-dire dans les premières classes du primaire. Par ailleurs, plusieurs recherches (Aos *et al.*, 2004; Barnett, 1998) ont examiné les effets à long terme de l'enseignement préscolaire. Une méta-analyse de ces études (Camilli *et al.*, 2010) a démontré que ces effets peuvent perdurer au-delà du cycle primaire et porter sur les aptitudes cognitives, le progrès scolaire ou le comportement social.

- **Des redoublants toujours moins performants**

Les redoublants sont en moyenne moins performants que les non-redoublants en lecture. En effet, les analyses montrent que les élèves ayant redoublé au cours du primaire sont significativement moins performants en lecture en dernière année du primaire que ceux n'ayant pas redoublé, toutes choses étant égales par ailleurs.

La difficulté pour les redoublants de combler leur retard académique par rapport aux élèves non-redoublants incite à une réflexion profonde sur la pratique du redoublement et sur les meilleures options pour accompagner ces élèves en difficulté dans un contexte national où les taux de redoublement ont été largement réduits au cours des dernières années.

Au niveau des pays de l'évaluation PASEC 2014, il n'y a qu'au Burkina Faso et au Burundi, pays où les élèves sont parmi les plus performants, qu'aucune différence de performance n'est relevée entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas. Ce constat en défaveur des élèves redoublants a également été dégagé lors de l'évaluation LLECE en Amérique latine (UNESCO Santiago<sup>32</sup>, 2015), où il apparaît que

<sup>32</sup> UNESCO Santiago (2015). Is grade repetition effective? *Terce in sight, No 1*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916e.pdf>

le redoublement n'est pas une mesure permettant aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé.

- **L'origine économique des élèves paraît sans lien avec les performances scolaires**

Les analyses réalisées toutes choses égales par ailleurs sur les données du Niger montrent une absence de lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le statut socioéconomique de leur famille. Ce résultat révèle que les élèves, lorsqu'ils sont scolarisés dans des conditions similaires, ont des performances scolaires qui ne sont pas fonction du statut socioéconomique de leur famille. Il n'est donc pas à exclure que l'effet du statut socioéconomique soit absorbé par d'autres variables avec lesquelles il corrèle fortement (localisation et type d'école par exemple) et qui sont aussi présentes dans le modèle.

Ce résultat s'observe dans un contexte national où les performances des élèves sont très faibles. L'analyse des élèves atypiques au chapitre 4 a montré qu'une proportion non négligeable des élèves les plus favorisés du pays obtenaient de faibles scores aux tests.

## 5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Des écoles privées toujours plus performantes**

Au Niger, environ 3 % des élèves de fin de primaire fréquentent une école privée (donnée PASEC2014).

Les analyses montrent une relation positive entre la fréquentation d'une école privée et la réussite des élèves aux tests de fin de cycle. Ces résultats ne tiennent pas compte des différentes formes d'écoles privées. Le statut socioéconomique et le niveau des ressources scolaires dans les écoles privées n'expliquent pas à eux seuls les différences de performance entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées.

Il est probable qu'un certain nombre de règles, de pratiques et d'attentes puissent renforcer les possibilités d'apprentissage des élèves du privé au cours de la scolarité primaire. Ces variables non reprises dans la modélisation pourraient jouer un rôle dans les différences observées. Par exemple, il est probable que les parents qui inscrivent leurs enfants dans le privé aient des attentes plus élevées, ne serait-ce qu'en raison de l'investissement consenti.

- **Les élèves des écoles en zone urbaine ont de meilleures performances en lecture et en mathématiques que ceux des écoles en zone rurale**

Cette tendance s'observe en égalisant les effets de contexte entre les élèves. En définitive, même lorsque les élèves des zones rurales présentent des caractéristiques identiques à celles des élèves des zones urbaines et sont scolarisés dans des écoles présentant les mêmes caractéristiques, on continue d'observer des différences en leur défaveur. Les élèves nigériens sont près de 80 % en dernière année du primaire à fréquenter une école située en milieu rural (donnée PASEC2014), ce qui se traduit par les différences de scores relevées dans le chapitre 4 entre la zone urbaine de Niamey et les autres zones exclusivement rurales.

Toutefois, à défaut d'une étude longitudinale, il n'est pas possible de déterminer si l'école primaire aggrave, atténue ou stabilise ces différences de réussite tout au long de la scolarité.

- **Le rôle de l'équipement des classes**

La littérature relative à l'effet des ressources pédagogiques sur les performances scolaires n'est pas unanime. À titre illustratif, Greenwald, Hedges et Laine (1996) identifient une relation positive entre les

ressources scolaires et les apprentissages tout en suggérant que des augmentations modérées du niveau des ressources scolaires peuvent induire des progrès importants sur les scores des élèves. Par contre, Hanushek (1997) n'établit qu'une faible relation, voire une absence de lien entre les ressources scolaires et les apprentissages.

Au Niger, la relation entre les performances des élèves et les ressources scolaires a été évaluée sur la base de trois indices : l'indice de d'équipement des classes, l'indice d'équipement de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école. Seul le premier démontre une relation significative avec les performances des élèves, que celles-ci soient évaluées en lecture ou en mathématiques. Ces résultats suggèrent que les élèves les plus performants fréquentent les écoles ayant les meilleurs niveaux d'indice d'équipement de classe. Ce résultat s'observe dans un contexte global où le niveau des ressources dans l'ensemble du pays et dans la majorité des écoles est parmi les plus faibles des pays de l'évaluation PASEC2014.

- **Une quasi-absence de lien entre les caractéristiques du personnel d'encadrement dans les écoles et les performances des élèves**

Les analyses menées au Niger ne permettent pas de conclure à une relation entre les scores des élèves et les caractéristiques des enseignants, formés ou non formés, fonctionnaires ou contractuels, ni d'estimer une norme minimale de recrutement et la durée optimale de la formation initiale et professionnelle des enseignants; aucun lien entre ces caractéristiques (qui sont d'une grande hétérogénéité) et les résultats des élèves n'a pu être relevé. Le même constat prévaut pour le niveau de formation des directeurs.

Dans le contexte du Niger, l'absence de lien significatif entre scores des élèves et caractéristiques des enseignants concorde avec les analyses précédentes réalisées en Afrique subsaharienne et selon lesquelles l'amélioration des performances scolaires ne reposerait pas dans une large mesure sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005).

Mesurer l'effet d'une catégorie d'enseignants sur la réussite des élèves est très complexe à réaliser dans le cadre d'une enquête sur les acquis des élèves et dans un contexte où les qualifications des enseignants sont très hétérogènes. La demande éducative a contraint le système à recruter des enseignants présentant un faible niveau de compétence en langue d'enseignement et en mathématiques.

Il est aussi à noter que les élèves sont généralement encadrés par plus d'un enseignant au cours de leur scolarité primaire. Ce faible temps d'exposition à un enseignant en particulier ne permet probablement pas de déceler des liens significatifs entre les caractéristiques des maîtres de CM2 et les scores des élèves en fin de scolarité primaire.

En revanche, les données démontrent que les élèves les plus performants en mathématiques fréquentent une école dirigée par une femme, toutes choses étant égales par ailleurs. Au Niger, les élèves sont très majoritairement scolarisés dans des écoles tenues par des hommes (88,0 %), sauf à Niamey où les femmes sont plus représentées.

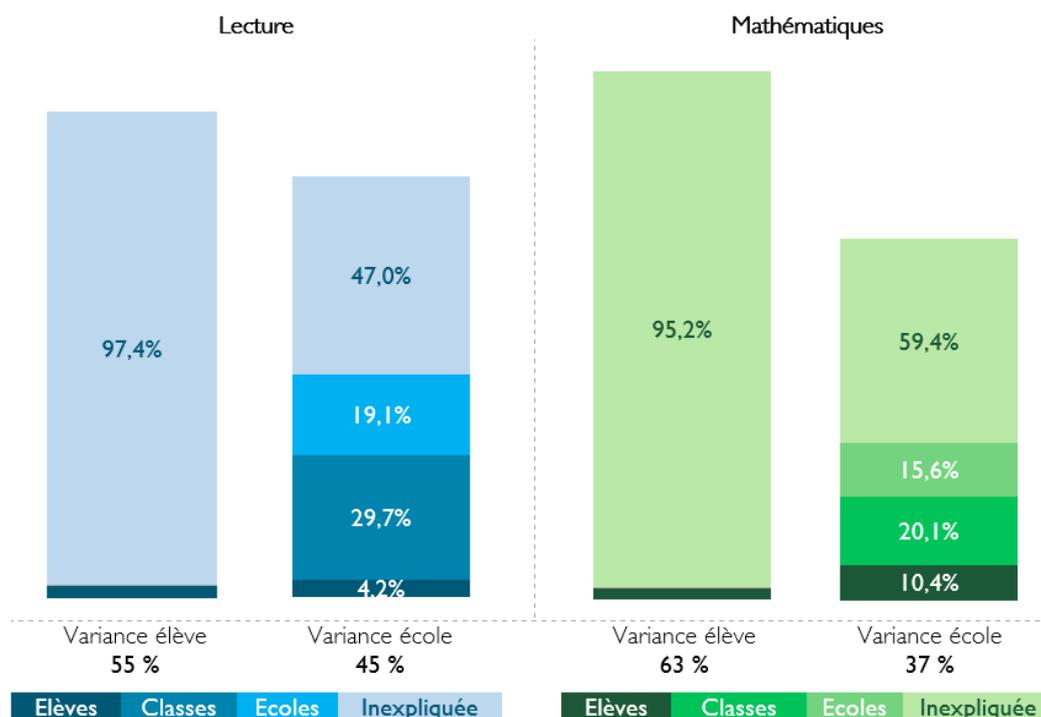
Il faut également noter que l'ancienneté du directeur est positivement corrélée aux performances des élèves en mathématiques. Il apparaît important d'accompagner les nouveaux directeurs d'école dans leurs rôles de management et d'animation pédagogique auprès des enseignants.

## 5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

La section précédente a permis de cerner les facteurs qui sont associés aux performances scolaires des élèves. Toutefois, la description du lien entre performances et contexte ne renseigne pas sur le rôle de ces facteurs dans la réduction des inégalités entre les élèves. Par exemple, dans un pays donné, un facteur peut être fortement corrélé avec les performances scolaires mais n'expliquer qu'une très faible part des différences entre les élèves.

Les analyses suivantes permettent d'apprécier les grandes familles de facteurs (écoles, classes, élèves) qui expliquent les différences entre les élèves et entre les écoles au Niger. La figure 5.2 présente l'évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des blocs de variables sont ajoutés pour aboutir à un modèle final dans chaque discipline.

*Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Niger – Fin de scolarité*



Que ce soit en lecture ou en mathématiques, la variance entre élèves est la plus importante.

En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit davantage la variance entre écoles (4,2 %) que la variance entre élèves (2,5 %). Par ailleurs, l'introduction des variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » ne réduit pas la variance entre élèves au sein des écoles; elle n'affecte que la variance entre écoles. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 29,7 % de la variance entre écoles et celles de niveau « écoles/directeurs », 19,1 %. Le modèle final de lecture explique 53,0 % de la variance initiale entre écoles et 2,6 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit essentiellement, comme en lecture, la variance entre écoles; cette réduction est estimée à 10,4 % alors que la réduction de la variance entre élèves est estimée à 1,9 %. Comme observé en lecture, la variance entre écoles est celle qui est réduite principalement lorsque que les blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 20,1 % de la variance entre écoles et celles de niveau « écoles/directeurs », 15,6 %. Le modèle final de mathématiques explique 46,1 % de la variance initiale entre écoles et 2,1 % de la variance initiale entre élèves.

Les modèles de lecture et de mathématiques expliquent plus de la moitié des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves au sein des classes/écoles. Les inégalités de performance entre les élèves au sein des classes sont donc très faiblement justifiées par les variables utilisées.

D'autres facteurs qui n'ont pu être mesurés ou intégrés dans les modèles pourraient certainement contribuer à accroître la part de la variance entre les écoles et surtout entre les élèves : les compétences réelles des enseignants et des directeurs (mesurées par un test), les pratiques pédagogiques, les interactions

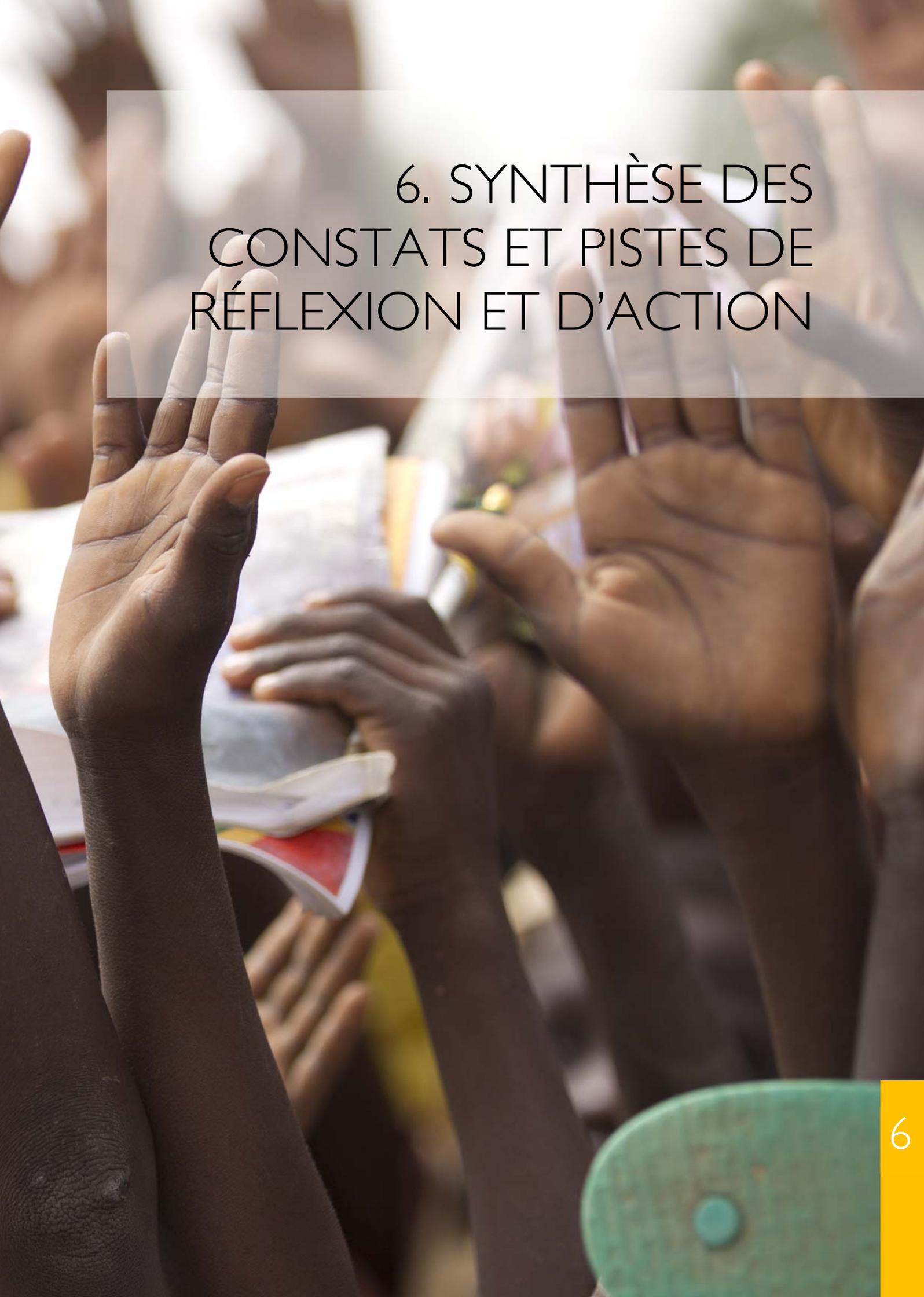
entre enseignants et élèves, etc., sont autant de facteurs qui pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires.

Au niveau « élèves », les facteurs mesurés par le PASEC et pris en compte dans les modèles statistiques n'ont que très peu de pouvoir explicatif (2,6 % en lecture et 2,1 % en mathématiques) sur la variation des scores au sein des classes de 6<sup>e</sup> année. Si les antécédents scolaires, le genre et la pratique de travaux extrascolaires sont associés positivement ou négativement aux performances des élèves, ils n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pu être intégrées dans les modèles pourraient participer à l'explication de ces différences. Par exemple, le niveau de compétence des élèves à leur entrée au primaire, le temps consacré aux devoirs, le bien-être à l'école et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont autant de variables qui pourraient être explorées.

Les analyses conduites dans ce chapitre mettent en évidence que les inégalités observées dans le système éducatif proviennent davantage des différences entre les élèves au sein des classes que des différences entre les écoles. Néanmoins, les conditions de scolarisation offertes par les écoles et les classes expliquent une partie non négligeable de ces inégalités.

© Educate a Child





## 6. SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION



Ce chapitre synthétise les principaux constats relevés au cours des chapitres précédents et propose des pistes de réflexion et des recommandations pour relever le niveau de performance des élèves nigériens.

Des réflexions, suggestions et études additionnelles sont suggérées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC2014 tout en tenant compte du contexte national et des politiques existantes ou en cours d'élaboration.

Dans les différentes zones du pays, on observe qu'une très faible part des élèves maîtrisent les compétences mesurées par le PASEC2014 que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire. La majorité de ces élèves éprouve de très grandes difficultés en langue et en mathématiques dès le début de la scolarité primaire et ne parvient pas à progresser suffisamment au cours du cycle pour maîtriser les compétences nécessaires pour lire et pour compter. Ainsi, une grande partie des élèves de 6<sup>e</sup> année éprouvent toujours des difficultés par rapport aux premiers apprentissages de la langue d'enseignement, apprentissages pourtant au programme dans les premières années du primaire. Ces difficultés impactent négativement les apprentissages dans les autres disciplines tout au long du primaire.

La situation est moins alarmante dans la capitale que dans les autres régions.

Les très faibles performances des élèves nigériens au primaire remettent en question les stratégies éducatives retenues et leur mise en œuvre ainsi que les priorités nationales à fixer pour les prochaines années.

Principales tendances observées au Niger dans l'évaluation PASEC2014	
<b>Compétences des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les résultats moyens des élèves nigériens sont les plus faibles de l'évaluation PASEC2014.</li> <li>• 9 élèves sur 10 en fin de scolarité primaire ne disposent pas des compétences suffisantes en lecture et en mathématiques. La situation est encore plus préoccupante dans les régions de Tillabéry et Diffa-Zinder.</li> <li>• Les élèves démontrent un faible niveau de compétence dès les premières années du primaire.</li> </ul>
<b>Nature des difficultés rencontrées par les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Près de 32 % des élèves de 6<sup>e</sup> année ont toujours de la difficulté quant aux compétences de lecture les plus élémentaires de début de scolarité. Par exemple, ils ne sont pas capables de déchiffrer le sens d'un mot familier.</li> <li>• Les difficultés des élèves quant aux premiers apprentissages ne se résorbent pas au cours du primaire, ce qui agit négativement sur les enseignements et les apprentissages dans les cycles supérieurs notamment le collège.</li> <li>• La nature des difficultés rencontrées par les élèves sont similaires d'une région à l'autre.</li> </ul>
<b>Inégalités entre les régions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La région de Niamey compte davantage d'élèves qui atteignent les seuils « suffisants » de compétence que les autres régions.</li> <li>• Les régions de Tillabéry et Diffa-Zinder sont celles où les proportions d'élèves sous les seuils « suffisants » de compétence sont les plus alarmantes.</li> <li>• La zone de Niamey est celle où les écoles sont en moyenne les mieux dotées en infrastructure scolaire, en manuels et en équipements pédagogiques. Les écoles respectent davantage la date de rentrée scolaire que celles des autres zones. Les enseignants de 6<sup>e</sup> année ont toutefois observé plus de jours de grève au cours de l'année 2013-2014 que ceux des autres régions.</li> </ul>
<b>Inégalités à l'intérieur des régions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la zone de Niamey, on relève d'importantes inégalités entre les différentes catégories d'élèves (filles et garçons, redoublants et non-redoublants) et selon les écoles fréquentées (classes avec des niveaux de ressources éducatives élevés et faibles).</li> <li>• Dans les zones rurales, les ressources éducatives dans les écoles sont d'un plus faible niveau et on observe peu de différence d'une école à l'autre. Aucune différence de scores n'est observée entre les élèves selon le niveau de dotation de l'école qu'ils fréquentent, dans un contexte national où les ressources pédagogiques et les infrastructures scolaires sont faibles.</li> </ul>

<p>Niveau des ressources éducatives dans les écoles et les classes et résultats des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les zones de Diffa-Zinder et Tillabéry sont les zones les plus défavorisées sur le plan des ressources pédagogiques dans les classes et au niveau des infrastructures scolaires.</li> <li>• La région de Dosso est en moyenne mieux dotée en manuel scolaire que les autres zones hormis Niamey.</li> <li>• La part des élèves au niveau national qui disposent de leur propre manuel de lecture (16,9 %) et de mathématiques (29,3 %) en dernière année du primaire est faible.</li> <li>• La répartition des manuels scolaires entre les élèves varie d'une zone éducative à l'autre et d'une matière à l'autre malgré les mesures prises aux niveaux central et local pour répartir équitablement ces ressources entre les régions, à l'intérieur des régions, entre les écoles et à l'intérieur des écoles.</li> <li>• En moyenne, dans toutes les régions sauf à Diffa-Zinder, les élèves sont plus performants en fin de scolarité primaire dans les classes où le niveau des ressources pédagogiques est plus élevé.</li> <li>• Les élèves des écoles privées (3 % des élèves de 6<sup>e</sup> année) ont des résultats moyens beaucoup plus élevés que ceux du public.</li> </ul>
<p>Profil des enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au Niger, le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont suivi une formation professionnelle initiale est beaucoup plus élevé en fin qu'en début de cycle et quelle que soit la zone considérée.</li> <li>• Dans certaines zones (Agadez-Tahoua, Dosso et Tillabéry), plus de 30 % des élèves ont des enseignants qui n'ont pas suivi de formation initiale pour enseigner.</li> <li>• Près d'un élève sur deux est encadré par un enseignant qui déclare avoir fait grève au cours de l'année 2013-2014.</li> <li>• L'enquête n'a pas pu établir de lien entre les caractéristiques de l'enseignant (niveau de formation initiale, formation académique, statut) et les performances des élèves.</li> </ul>
<p>Profil, parcours scolaire et performances des élèves</p>	<p><b>Genre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En moyenne, quelle que soit la zone, les filles sont moins représentées que les garçons dans l'enquête PASEC2014 en début de scolarité primaire. Cette situation est similaire en fin de cycle sauf dans la zone de Niamey.</li> <li>• Globalement, les statistiques nationales et les tendances observées dans les données PASEC2014 révèlent que le Niger fait partie des pays de l'évaluation PASEC2014 où les inégalités d'accès et de rétention entre les filles et les garçons sont les plus fortes.</li> <li>• Au niveau national, on observe des différences brutes de scores en faveur des garçons en mathématiques uniquement et en début de scolarité (écart de 17,5 points par rapport aux scores des filles).</li> <li>• À Maradi (en mathématiques uniquement) et Niamey (dans les deux disciplines), les différences brutes entre les scores moyens sont en faveur des garçons en fin de primaire. Dans les autres zones, on ne relève pas d'inégalité de réussite entre filles et garçons.</li> </ul> <p><b>Préscolaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le développement du préscolaire est encore récent et peu développé dans le pays. En 2014, en moyenne 24,5 % des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire et 17,6 % des élèves de 6<sup>e</sup> année ont bénéficié de cet enseignement. Cette offre tend à se développer dans les zones rurales, principalement grâce à la création de jardins d'enfants communautaires.</li> <li>• Les élèves des milieux ruraux qui ont bénéficié de cet enseignement affichent des taux de réussite semblables à ceux qui n'ont pas eu cette possibilité. Cet enseignement est toutefois associé à un effet global positif à l'échelle du pays sur les résultats de mathématiques en fin de primaire. Des différences très marquées sont observées à Niamey entre les élèves qui ont bénéficié du préscolaire et les autres.</li> <li>• Ces constats suscitent la réflexion quant à la nature de l'offre préscolaire (contenus d'enseignement, profil attendu à la fin du préscolaire, etc.) par rapport au niveau attendu pour profiter pleinement des enseignements dans les premières années du primaire et au profil des élèves des zones rurales qui entrent dans les établissements préscolaires.</li> </ul>

<b>Profil, parcours scolaire et performances des élèves (suite)</b>	<p><b>Redoublement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Niger s'est engagé à réduire massivement le redoublement. Ces mesures ont eu comme conséquence directe d'améliorer le taux d'achèvement du cycle primaire sans toutefois garantir aux élèves de disposer des compétences clés en fin de scolarité primaire.</li> <li>• À Niamey, la différence de réussite entre redoublants et non-redoublants en fin de primaire est élevée en faveur des non-redoublants.</li> <li>• Dans les autres zones éducatives, on ne relève pas dans la majorité des cas de différences de scores en fin de primaire entre les redoublants et les non-redoublants, l'ensemble des élèves présentant de grandes difficultés scolaires.</li> <li>• Ces résultats mettent en évidence les difficultés pour les établissements scolaires d'appliquer les règles imposées pour le redoublement alors qu'une forte proportion d'élèves ne maîtrise pas les compétences attendues.</li> <li>• Ces résultats interpellent quant à la nécessité de la prise en compte des trajectoires scolaires et de l'implantation de mesures de remédiation.</li> <li>• Les difficultés détectées lors des premiers apprentissages ne sont pour la plupart jamais aplanies au cours du primaire.</li> </ul>
---	--

Le rapport national PASEC2014 dégage six pistes de discussion autour des principaux enjeux relevés dans cette enquête et des difficultés rencontrées par les différents acteurs sur le terrain. Ces réflexions sont également construites à partir des conclusions et recommandations issues des évaluations nationales menées au cours de la dernière décennie.

## I. Fixer des priorités dans les programmes scolaires, renforcer les pratiques d'enseignement des disciplines fondamentales et améliorer la préparation des élèves aux premiers apprentissages

Les objectifs fixés par les programmes scolaires et la nature des difficultés rencontrées par les élèves tout au long du primaire suscitent la réflexion quant à la capacité des écoles, à amener leurs élèves à atteindre les objectifs pédagogiques fixés dans les premières années du primaire. Par exemple, l'un des objectifs des programmes scolaires est que les élèves possèdent, après deux ans de scolarité, un niveau de décodage en langue suffisant pour lire des mots et pour comprendre des phrases et des textes courts.

Les directives du programme officiel concernant l'enseignement du français sont peu développées et manquent de précision; les compétences linguistiques à maîtriser ne sont pas définies de manière opérationnelle. Il en va de même pour les contenus-matières, les processus didactiques à mettre en œuvre, les procédures d'évaluation et la planification des apprentissages. Par conséquent, une grande liberté d'interprétation et d'initiative est laissée aux maîtres, et il est probable que l'utilisation que ces derniers en font dépende de la qualité des formations qu'ils ont reçues, de leur familiarité personnelle avec la langue française et de leur motivation.

Par ailleurs, on peut suspecter que le temps dévolu à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences fondamentales ne soit pas proportionnel à leur importance. Les compétences basiques sont enseignées trop rapidement, sous-exploitées, et leur apprentissage est rarement réinvesti dans des contextes variés; seule la transmission de notions est considérée. De ce fait, ces compétences sont rarement intériorisées et ne peuvent être à la base des apprentissages ultérieurs. Il faut noter sans doute ici une incapacité des maîtres à distinguer les apprentissages basiques des apprentissages secondaires, une volonté irréaliste et déraisonnée à respecter à tout prix le programme et, enfin, une mauvaise application liée à une mauvaise interprétation du programme.

Les faibles résultats des élèves au Niger rappellent également le difficile contexte d'apprentissage de la langue d'enseignement : les élèves entreprennent le cursus primaire avec des compétences langagières en

français très faibles, voire inexistantes, et la grande majorité d'entre eux ne bénéficie pas d'un enseignement préscolaire. En général, moins de 20 % des élèves bénéficient d'une forme quelconque d'enseignement préscolaire et ont donc l'occasion d'acquérir de manière relativement systématique les prérequis à l'enseignement primaire, donc à l'apprentissage d'une langue écrite quelle qu'elle soit.

Les suggestions suivantes pourraient être considérées :

- L'application des pratiques d'enseignement innovantes en fonction des compétences de bases attendues pour chaque sous cycle.
- Le développement du préscolaire dans les zones rurales doit se poursuivre et intégrer la priorisation des objectifs pédagogiques dans les premiers apprentissages.
- L'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement dans les premières années pourrait être la solution à plus long terme.

## 2. Améliorer l'allocation, le suivi et la régulation des ressources pédagogiques dans les zones défavorisées

Le Niger figure parmi les pays de l'évaluation PASEC2014 où le niveau moyen des infrastructures et des ressources scolaires est le plus faible, même si la zone de Niamey est en moyenne bien mieux dotée que les autres zones.

En effet, d'importantes inégalités de dotation sont observées entre la capitale et les régions rurales ainsi qu'à l'intérieur des régions et des écoles. L'État ne parvient pas à couvrir la totalité des besoins en manuels des élèves, même si les problèmes relatifs à l'acheminement des maisons d'édition aux écoles ont été pour la plupart réglés par le MEP grâce au suivi des circuits d'approvisionnement et à l'implication des CGDES dans la réception. En outre, la sécurisation des manuels dans les établissements échappe encore à l'État.

La suggestion suivante pourrait être considérée :

- Le système doit réfléchir aux mécanismes qui permettraient un renforcement du contrôle de ces ressources jusqu'au niveau des classes et leur régulation au cours de l'année en fonction des besoins identifiés.

## 3. Réduire les dysfonctionnements institutionnels qui réduisent chaque année les temps d'enseignement et d'apprentissage

Chaque année, la réduction du temps scolaire pèse lourdement sur les apprentissages. En principe, le programme scolaire prévoit 900 heures d'enseignement réparties entre le 1<sup>er</sup> octobre et le 30 juin. Cet objectif est loin d'être atteint dans la majorité des écoles publiques en raison des dysfonctionnements administratifs et des pratiques sociales des enseignants et des familles.

Par exemple, les élèves des écoles publiques commencent les cours avec en moyenne 15 jours de retard; pour certains élèves, la rentrée ne se fera qu'à la fin de l'année civile. Les pluies de début juin donnent pour la plupart des élèves ruraux le signal de la fin des cours. De plus, l'absentéisme des enseignants aggrave considérablement la réduction du temps scolaire. On relève que les années scolaires sont particulièrement marquées par les grèves qui pénalisent près d'un élève sur deux et durent en moyenne près de 10 jours. Pendant l'année scolaire 2013-2014, certains enseignants déclarent avoir fait 60 jours de grève. Ainsi, un enfant nigérien, lorsqu'il est scolarisé, bénéficie d'un temps d'enseignement qui est bien loin du temps officiel prévu.

La suggestion suivante pourrait être considérée :

- Agir sur les principales causes de réduction du temps scolaire.

## 4. Renforcer les compétences professionnelles des enseignants

Bien que les tests PASEC ne mesurent pas les compétences des enseignants dans les disciplines à enseigner et dans leurs pratiques pédagogiques, ce sujet mérite d'être examiné de près pour comprendre les facteurs qui conduisent autant d'élèves à des situations d'échec.

Les élèves fréquentant des écoles où les directeurs ont accumulé de l'ancienneté dans leur fonction sont plus performants. Il semble important d'accompagner les nouveaux directeurs d'école dans leurs rôles de management et d'animation pédagogique auprès des enseignants.

Les suggestions suivantes pourraient être considérées :

- Revoir le mode de recrutement dans les Ecoles Normales et la formation
- Renforcer le suivi des enseignants et des encadreurs.

## 5. Assurer le suivi des apprentissages et renforcer les dispositifs de remédiations

Au cours des dernières décennies, le pays a réduit les taux de redoublement au primaire en limitant le redoublement au sein des sous-cycles et entre les sous-cycles. Cette mesure est effective dans les écoles depuis plusieurs cohortes, mais trop souvent ne semble pas avoir été suivie de mesures concrètes de soutien en faveur des élèves en difficulté.

La nature des difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire prouve qu'il est nécessaire de s'interroger sur l'utilisation de l'évaluation formative dans la prise de décision autour du redoublement et à l'articulation de cette pratique avec des mesures d'accompagnement scolaire. Cette réflexion doit s'amorcer en considérant que de meilleurs résultats dans les premières années de scolarisation conditionneront l'évolution globale de la qualité du système au primaire.

Les suggestions suivantes pourraient être considérées :

- Renforcer les mécanismes de suivi et de remédiation dans les classes dès les premières années.
- Revoir les règles de promotion.

## 6. Renforcer l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi de la qualité, du niveau local au niveau central

Pendant plusieurs années, les indicateurs de suivi des politiques éducatives au Niger se sont trop principalement focalisés sur le niveau des ressources investies, les résultats quantitatifs (taux d'achèvement et taux de redoublement) et les taux de réussite aux examens nationaux de fin de primaire sans prendre en compte de manière systématique le niveau de compétence des élèves à des moments clés de la scolarité.

Le PSEF 2014-2024 propose des améliorations en ce sens pour repositionner les indicateurs de suivi de la qualité au niveau national et dans les disciplines fondamentales. Ces informations sont capitales pour informer tous les acteurs sur l'efficacité du système dans un agenda national où la qualité devient un enjeu majeur pour l'éducation de base. Les indicateurs doivent autant que possible être déclinés aux différents paliers de l'éducation de base et aux différents niveaux du système pour replacer la qualité des apprentissages au cœur du suivi des performances éducatives.

Ces indicateurs doivent être définis en fonction de la situation de départ et demeurer réalistes pour envisager des changements. Pour rappel, le PSEF prévoit une augmentation de la proportion d'élèves du CM2 atteignant le seuil minimal de maîtrise en lecture de 27 % en 2010 à 32 % en 2017. L'évaluation PASEC montre que la proportion d'élèves qui atteignent le seuil suffisant de compétences en lecture défini par le PASEC est de 8,5 % en 2014.

Les suggestions suivantes pourraient être considérées :

- Renforcer l'utilisation des données sur les apprentissages dans les tableaux de bord des écoles, des régions et des services centraux.
- Promouvoir la culture de l'évaluation à tous les niveaux du système.



## Bibliographie

- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., et Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Barnett, W. S. 1998. Long-term effects on cognitive development and school success. Dans W. S. Barnett et S. S. Boocock (éds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (p. 11–44). Albany, NY: SUNY Press.
- Bernard, J.-M., Kouak, B. T. et Vianou, K. (2005). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Repéré à [http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier\\_profils\\_enseignants.pdf](http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf)
- Blau, P. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., et Barnett, W.S. 2010. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), p. 579-620.
- Carneiro, P., Koussihouede, O., Lahire, N., Mommaerts, C. et Meghir, C. (2015). Decentralizing education resources: School grants in Senegal. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 21063*.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. et Laine, R. D. (1996). The effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), p. 361-396.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), p. 141-164.
- Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (éd.), *Handbook of Economics of Education* (vol. 1, p. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. et Vellien, J. (2011). *Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics*. Paris: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).
- Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA.
- Lockheed, M. et Verspoor, A. M. (1992). *Improving primary education in developing countries: A review of policy options*. Washington, DC: Banque Mondiale.
- Ministère des Finances du Niger (2014). *Fiche de suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Repéré à <http://www.ne.undp.org/content/dam/niger/docs/OMD/UNDP-NE-OMD2014.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Drucker, K. T. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.
- OCDE (2013). *PISA à la loupe 2013/02: Les pays s'orientent-ils vers des systèmes d'éducation plus équitables?* PISA, Édition OCDE. Repéré à [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B025\\_FR--Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B025_FR--Final.pdf)
- PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. Dakar: PASEC, CONFEMEN.
- UNESCO Santiago (2015). *Is grade repetition effective? Terce in sight N°1*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916e.pdf>
- UNESCO (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>



2015  
indéfini et d-1 traits  
la meilleure exercice  
ne connaissent pas la loi  
la leçon

trouver la dépense totale  
calculer la somme qui lui  
trouver le prix  
trouver le prix  
trouver le prix du  
vendredi & ou de



# Liste des annexes

## ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DES TESTS PASEC2014

111

<b>Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité</b>	<b>111</b>
A1.1 Test de langue	111
A1.1.1 Niveau 4	111
A1.1.2 Niveau 3	112
A1.1.3 Niveau 2	113
A1.1.4 Niveau 1	114
A1.1.5 Sous le niveau 1	114
A1.2 Test de mathématiques	115
A1.2.1 Niveau 3	115
A1.2.2 Niveau 2	115
A1.2.3 Niveau 1	116
A1.2.4 Sous le niveau 1	117
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	118
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	118
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	118
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	118
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	119
<b>Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité</b>	<b>120</b>
A2.1 Test de lecture	120
A2.1.1 Niveau 4	120
A2.1.2 Niveau 3	120
A2.1.3 Niveau 2	121
A2.1.4 Niveau 1	121
A2.1.5 Sous le niveau 1	121
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	122
A2.2 Test de mathématiques	125
A2.2.1 Niveau 3	125
A2.2.2 Niveau 2	125
A2.2.3 Niveau 1	126
A2.2.4 Sous le niveau 1	126
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	127
<b>ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU NIGER</b>	<b>130</b>
<b>Annexe B2. Données du chapitre 2</b>	<b>130</b>
Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Niger	130
Tableau B2.2 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014	131
<b>Annexe B3. Données du chapitre 3</b>	<b>132</b>
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	132
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	132
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	133
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	133
Tableau B3.5 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	133
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	134
Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	134
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	135
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	135
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	135
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	136

Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité	
Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité	137

<b>Annexe B4. Données du chapitre 4</b>	<b>138</b>
Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	138
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	138
Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité	138
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité	139
Tableau B4.5 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité	139
Tableau B4.6 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité	139
Tableau B4.7 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité	140
Tableau B4.8 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	140
Tableau B4.9 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité	140
Tableau B4.10 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	141
Tableau B4.11 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	141
Tableau B4.12 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	142
Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison, par zone PASEC2014 – Début et fin de scolarité	142
Tableau B4.14 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison, par zone PASEC2014 – Fin de scolarité	143
Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	143
Tableau B4.16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	144
Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	144
Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	145
Tableau B4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	145
Tableau B4.20 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	146
Tableau B4.21 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	146
Tableau B4.22 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	147
Tableau B4.23 : Répartition des élèves dans les zones selon le niveau académique de l'enseignant – Début et fin de scolarité	147
Tableau B4.24 : Répartition des élèves dans les zones selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Début de scolarité	148
Tableau B4.25 : Répartition des élèves dans les zones selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Fin de scolarité	148
Tableau B4.26 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité	149
Tableau B4.27 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	149
Tableau B4.28 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	150
Tableau B4.29 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) – Fin de scolarité	150
Tableau B4.30 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité	151
Tableau B4.31 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	151
Tableau B4.32 : Délai moyen d'ouverture (en jours) des écoles publiques par rapport à la date officielle de la rentrée scolaire – Fin de scolarité	152
Tableau B4.33 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare avoir fait grève au cours de l'année – Fin de scolarité	152
Tableau B4.34 : Nombre moyen de jours de grève déclarés par les enseignants qui ont fait grève – Fin de scolarité	153
Tableau B4.35 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare s'absenter au moins un jour par mois pour percevoir son salaire – Fin de scolarité	153
Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction du niveau de l'indice d'équipement de la classe	154
Tableau B4.37 : Niveau de disponibilité des infrastructures scolaires (en pourcentage d'élèves) – Fin de scolarité	155

<b>Annexe B5. Données du chapitre 5</b>	<b>156</b>
Tableau B5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	156
Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire, Modèle Élèves – Fin de scolarité	156
Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire, Modèle Élèves-Maîtres – Fin de scolarité	156
Tableau B5.4 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire, Modèle Élèves-Maîtres-Directeurs– Fin de scolarité	157
Tableau B5.5 : Réduction de la variance en lecture	157
Tableau B5.6 : Réduction de la variance en mathématiques	157

# Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014

## Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité

### A1.1 Test de langue

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 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 droits.

*Tableau A1-1 : Description du test PASEC2014 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 Décodage et compréhension de l'écrit	Comprendre un texte Lire et comprendre des phrases
Niveau 3	Compréhension de l'écrit Décodage Compréhension de l'oral	Décoder le sens des mots Reconnaître des mots inventés Comprendre un texte
Niveau 2	Décodage Compréhension de l'oral	Reconnaître des syllabes Reconnaître des familles de mots
Niveau 1	Compréhension de l'oral Compréhension de l'oral	Reconnaître du vocabulaire 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 démontrer la compétence « lire et comprendre des phrases » prise 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 de la difficulté à décoder et n'ont pas automatisé la lecture des mots familiers, auront de grandes difficultés à lire la phrase en moins de 15 secondes. Ce type de question est classé 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 démontrer la compétence « 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 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) marché ».

Par exemple, pour répondre à la question 4, « Qui va vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question 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

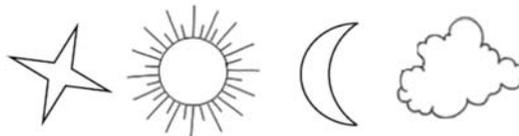
*L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.*

#### 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.

lune



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 doit, en 15 secondes maximum, déchiffrer des mots inventés (pseudo-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

L'élève est en mesure de répondre oralement à des questions explicites de compréhension sur un texte court et simple qui lui est lu 2 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. »**

**« Qui est tombé de l'arbre ? »**

**« Qui va chercher de l'aide ? »**

**« 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

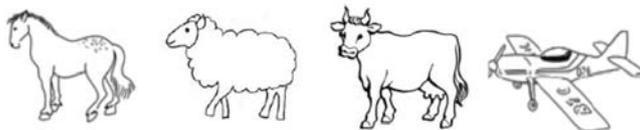
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

*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 I

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

### Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau I

#### Reconnaître du vocabulaire

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

Dans cet 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 maximum).



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

Dans ces 2 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 I

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 quant aux connaissances et compétences du niveau I.

## 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 droits.

*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 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20
Niveau 2	Numération	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions
Niveau 1	Numération	Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20 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 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

Pour démontrer la compétence « additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 » prise 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 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 2 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 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 ».

### A1.2.2 Niveau 2

#### Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 2

### Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit observer une suite logique de nombres avec un trou, 17 \_\_\_ 19, pour trouver le nombre qui manque (18) entre les 2.

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 2 nombres inférieurs à 20

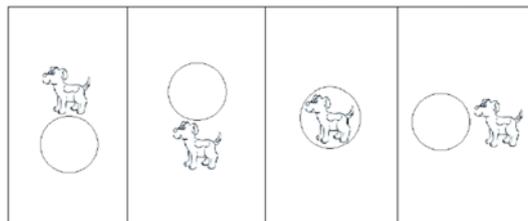
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*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 2 termes du problème. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

### Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions

L'élève doit montrer l'image du chien qui est sur le cercle sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum. Il doit identifier la bonne réponse parmi 4 croquis présentant chacun un chien et un cercle dans des dispositions spatiales différentes.



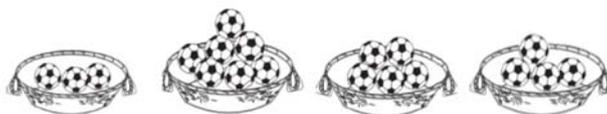
La connaissance des positions des objets comme « au-dessus de », « au milieu de », « à côté de », etc., est indispensable pour pouvoir acquérir des connaissances plus approfondies en géométrie. Cette question est classée dans le domaine de contenu « géométrie, espace et mesure ».

## A1.2.3 Niveau I

### Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau I

#### Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

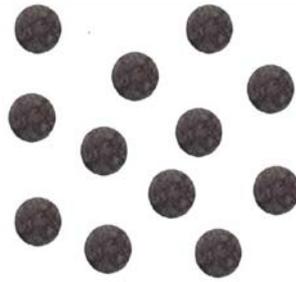
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités 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 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**

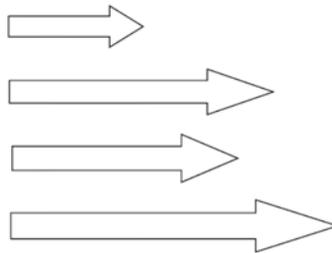
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour répondre correctement à la question : « Montre-moi le plus petit nombre », l'élève doit identifier les nombres écrits et les ordonner 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 I**

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en mathématiques. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

## A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »

### 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 de lettres de l'alphabet possible en 1 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 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité. L'exercice comprend 2 exemples pour s'assurer que tous les élèves comprennent le sens de l'exercice.

Exemple :	a	u	Exercice 6		
	e	s	a	i	t
	n	r	u	l	e
	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 1 minute. Les mots sont disposés sur une grille de 40 mots selon leur fréquence d'apparition dans quelques manuels scolaires de primaire et la base de données MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles et 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 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité.

Exemple :	ta	les	école	Exercice 8		
	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	soir	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 1 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 2 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 comptant 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 de 1 minute maximum pour les opérations simples (résultat inférieur à 20) et 2 minutes maximum pour chaque opération complexe (résultat supérieur à 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 pour cet exercice comme en situation de classe.

A.	$8 + 5 =$
B.	$13 - 7 =$
C.	$14 + 23 =$
D.	$39 + 26 =$
E.	$34 - 11 =$
F.	$50 - 18 =$

## Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité

### A2.1 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 droits.

*Tableau A3.1 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de lecture de l'évaluation PASEC2014*

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	Réaliser des inférences logiques	Document	Question 1
Niveau 3	La météo	Extraire des informations explicites	Document	Question 1
	Le vaccin	Réaliser des inférences logiques	Texte narratif court	Question 5
Niveau 2	Le vaccin	Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 2
		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 « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent avoir intégré les différentes étapes du récit et s'appuyer sur leurs expériences et leurs connaissances antérieures pour inférer les sentiments du personnage. 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 3 du document « Les déchets » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des intitulés des deux colonnes du tableau (durée de vie et types de déchets). Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche requiert des élèves 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 A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent 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 A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent 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, les élèves devant 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 dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans le texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « piqué » dans l'amorce, qui leur 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 dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent 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 « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans la première phrase du texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « rencontrent » dans l'amorce, qui leur 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 dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent appairer un mot écrit à l'image qui lui correspond (« Coche le mot où tu vois l'image ») : ils doivent identifier parmi plusieurs images du corps humain celle qui correspond au mot « pied ».

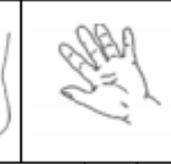
### A2.1.5 Sous le niveau 1

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 quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

## A2.1.6 Exemples d'items de lecture

Niveau 1

Coche la case où tu vois un  pied .

			
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 !

**Les voleurs rencontrent...**

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

**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

**Que veut voler le troisième voleur ?**

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

**Qui parle aux lignes 9 et 10 ?**

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

**F58 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

**F59 D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...**

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

**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.

**Où a eu lieu la vaccination ?**

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

**Qui est venu aujourd'hui à l'école ?**

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

**Les enfants ont été vaccinés contre ...**

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

**88 J'ai été piqué sur ...**

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

**F89 Qui parle dans le texte ?**

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

**Voici l'extrait d'un journal**

Lundi 8 mars	Mardi 9 mars	Mercredi 10 mars	Jeudi 11 mars	Vendredi 12 mars	Samedi 13 mars	Dimanche 14 mars
Température						
27	27	29	25	26	33	27
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

**84 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

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

**La terre n'est pas une poubelle !**

- 1 Lorsqu'on abandonne des déchets dans la nature, on risque de polluer
- 2 notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac
- 3 plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose
- 4 pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années pour
- 5 disparaître.
- 6 La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchissez
- 7 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

6 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

7 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

## A.2.2 Test de mathématiques

Pour illustrer ces résultats, une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description des niveaux pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre.

*Tableau A3.2 : 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
	Le nombre de filles	Numération	Appliquer
	Conversion de masse	Mesure	Appliquer
	Conversion de 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.*

### A.2.2.1 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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent réaliser une addition puis une soustraction de fractions ayant des dénominateurs différents. L'exercice invite les élèves 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 sous-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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent 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 les élèves sont amenés à réfléchir à partir d'une quantité inconnue. Cette question est classée dans le sous-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 enfin réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes. Pour répondre à la question « La largeur du rectangle » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la largeur d'un rectangle dont l'aire et la longueur sont données. Pour répondre à cet item, ils doivent 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 sous-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.

### A.2.2.2 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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent 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 sous-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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever des nombres pour les additionner à partir d'un tableau à double entrée. Cette question est classée dans le sous-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 ainsi que des longueurs. Pour répondre à la question « Conversion de masse » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 3000 grammes en kilogrammes à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Conversion de volume » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 15 hectolitres en litres à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Le cosmonaute » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent calculer le temps passé dans l'espace par un astronaute à travers des opérations arithmétiques et de conversion relatives à des heures et des jours. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque les élèves doivent trouver la démarche adéquate à appliquer 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). Pour répondre à la question « Le rectangle ABCD » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent connaître les caractéristiques d'une droite diagonale dans un rectangle. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités exclusivement sur des connaissances factuelles.

### A2.2.3 Niveau I

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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver le résultat d'une soustraction avec retenue au-dessus de la centaine déjà posée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités sur une démarche considérée comme basique 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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver l'unité de mesure qui correspond à la longueur parmi le kilogramme, le litre et l'heure. Cette question est classée dans le sous-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 dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent 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 sous-domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître ».

### A2.2.4 Sous le niveau I

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 quant aux connaissances et compétences du niveau I.

## A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau I

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

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

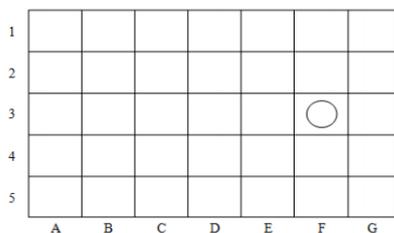
Niveau 1

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

Niveau 1

Voici un graphique :



Quelle est la position du cercle ?

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

Niveau 1

## 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.  (a) 3 groupes
- B.  (b) 4 groupes
- C.  (c) 5 groupes
- D.  (d) 6 groupes

Niveau 2

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.  (a) 15
- B.  (b) 16
- C.  (c) 31
- D.  (d) 38

Niveau 2

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

- A.  (a) 3 kg
- B.  (b) 30 kg
- C.  (c) 300 kg
- D.  (d) 30000 kg

kg	hg	dag	g

Niveau 2

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.  (a) 7 jours et 20 heures
- B.  (b) 7 jours et 27 heures
- C.  (c) 8 jours et 13 heures
- D.  (d) 8 jours et 14 heures

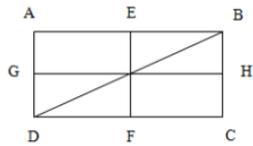
Niveau 2

Convertis 15 hectolitres en litres.

- A.  (a) 0,15 l
- B.  (b) 150 l
- C.  (c) 1500 l
- D.  (d) 15000 l

Niveau 2

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

Niveau 2

Niveau 3

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.   $\frac{1}{6}$
- B.   $\frac{2}{6}$
- C.   $\frac{3}{4}$
- D.   $\frac{4}{6}$

Niveau 3

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

Niveau 3

La longueur d'un rectangle est de 50 m, sa surface est de 500 m<sup>2</sup>.

Quelle est la largeur du rectangle ?

- A.  10 m
- B.  50 m
- C.  450 m
- D.  550 m

Niveau 3

## Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Niger

## Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Niger

N° de la strate	Strate	Poids de la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Sous-strates I	Poids des sous-strates I dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate I	Sous-strates 2	Poids des sous-strates 2 dans la sous-strate I	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate 2
1	Agadez-Tahoua	20 %	30	Agadez	16 %	5	Urbain	30 %	2
							Rural	70 %	3
				Tahoua	84 %	25	Urbain	15 %	2
							Rural	85 %	23
2	Diffa-Zinder	24 %	32	Diffa	22 %	7	Urbain	9 %	2
							Rural	91 %	5
				Zinder	78 %	25	Urbain	13 %	2
							Rural	87 %	23
3	Dosso	15 %	27	Dosso	100 %	27	Urbain	11 %	3
							Rural	89 %	24
4	Maradi	18 %	30	Maradi	100 %	30	Urbain	8 %	3
							Rural	92 %	27
5	Tillabéry	20 %	31	Tillabéry	100 %	31	Urbain	11 %	2
							Rural	89 %	29
6	Niamey	3 %	30	Niamey	100 %	30	Urbain	100 %	30
Ensemble		100 %	180	-	-	-	Urbain	16 %	46
				-	-	-	Rural	84 %	134

*Tableau B2.2 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014*

	Premières variables de stratification	Nombre final de strates
Bénin	Départements (12)	6
Burkina Faso	Régions (13)	8
Burundi	Provinces (18)	4
Cameroun	Régions (10) et Langues d'enseignement (2)	11
Congo	Départements (12)	6
Côte d'Ivoire	Régions (31)	6
Niger	Régions (8)	6
Sénégal	Régions (14)	5
Tchad	Régions (22)	7
Togo	Régions (5) et Types d'écoles (2)	6

# Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Niger

## Annexe B3. Données du chapitre 3

*Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité*

	Niveau <I		Niveau I		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 B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité*

	Niveau <I		Niveau I		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 B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – 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 B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – 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 B3.5 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité

	Corrélation de rang
Langue-Lecture	0,53
Mathématiques	0,62*

\* Significatif à 10 %

Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		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 B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		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 B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Agadez-Tahoua	33,7	7,9	36,0	7,3	24,2	5,5	5,1	3,0	1,0	1,1
Diffa-Zinder	34,7	9,1	29,1	6,6	21,8	6,6	10,7	4,7	3,7	1,8
Dosso	29,6	10,2	51,3	8,0	17,6	3,9	1,5	1,2	0,0	0,0
Maradi	31,9	9,5	35,4	6,2	20,8	4,9	6,9	3,5	5,0	3,0
Tillabéry	40,9	9,4	41,8	8,8	13,7	4,1	2,8	2,2	0,8	0,8
Niamey	24,4	11,0	26,5	7,2	25,7	5,8	12,6	3,8	10,8	6,5
Moyenne nationale	32,6	4,1	37,0	3,2	20,6	2,2	6,4	1,3	3,4	1,2

Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Agadez-Tahoua	41,8	8,3	32,4	4,9	14,5	3,4	11,2	3,8
Diffa-Zinder	42,8	9,1	22,7	4,2	24,3	6,8	10,3	4,0
Dosso	37,1	8,2	40,7	7,6	16,6	4,8	5,6	2,2
Maradi	33,2	6,9	41,8	5,8	13,5	4,8	11,4	4,6
Tillabéry	47,7	7,9	32,1	5,3	14,8	3,6	5,4	2,0
Niamey	30,0	10,6	27,9	5,6	21,1	5,5	21,1	7,6
Moyenne nationale	38,7	3,5	33,5	2,4	17,2	2,3	10,6	1,8

Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Agadez-Tahoua	29,9	4,6	42,0	4,1	19,3	2,5	7,9	2,0	1,0	0,7
Diffa-Zinder	38,7	3,9	46,0	3,8	14,3	3,4	1,0	0,5	0,0	0,0
Dosso	35,5	5,4	43,1	5,4	14,2	3,1	3,7	1,4	3,6	3,5
Maradi	28,9	3,7	45,2	2,6	19,2	2,7	6,3	1,9	0,3	0,2
Tillabéry	41,6	3,2	42,7	2,7	13,2	2,7	2,6	1,2	0,0	0,1
Niamey	10,1	2,1	28,2	4,4	26,4	2,9	22,9	3,2	12,4	4,1
Moyenne nationale	31,7	1,7	42,3	1,6	17,5	1,5	6,4	0,8	2,1	0,7

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Agadez-Tahoua	67,6	4,6	25,4	3,8	6,4	1,2	0,6	0,4
Diffa-Zinder	77,8	4,4	20,7	4,1	1,5	0,8	0,0	0,0
Dosso	73,1	4,7	18,7	3,5	6,0	2,3	2,1	2,1
Maradi	64,2	3,5	27,2	2,8	7,8	1,7	0,7	0,6
Tillabéry	76,9	2,9	20,2	2,4	2,8	1,3	0,1	0,2
Niamey	43,1	5,6	31,8	3,5	17,8	3,2	7,4	2,9
Moyenne nationale	68,4	2,3	24,0	1,7	6,3	0,9	1,4	0,4

Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité

	Langue				Mathématiques			
	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	430,8	13,7	-4,3	13,4	430,1	21,1	-7,3	18,9
Diffa-Zinder	438,5	23,5	3,4	20,9	434,6	27,6	-2,8	24,4
Dosso	424,0	11,0	-11,2	11,9	436,6	11,3	-0,8	12,5
Maradi	442,6	17,4	7,4	15,6	449,7	15,9	12,2	15,1
Tillabéry	405,0	15,9	-30,2**	15,2	409,8	17,9	-27,6	17,2
Niamey	473,2	31,4	38,0	27,7	463,5	30,5	26,0	27,2
Moyenne nationale	435,2	7,7	-	-	437,4	8,3	-	-

\*\* Significatif à 5 %

Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	406,6	7,4	3,1	7,1	408,3	7,4	2,5	7,3
Diffa-Zinder	381,8	4,2	-21,7***	4,5	386,0	6,7	-19,9***	5,2
Dosso	392,0	14,2	-11,5	13,0	393,7	12,6	-12,1	11,9
Maradi	403,3	7,2	-0,1	6,5	414,1	6,2	8,3	6,2
Tillabéry	382,2	4,4	-21,3***	5,2	391,1	5,4	-14,7**	6,1
Niamey	480,4	13,7	76,9***	12,4	456,7	13,8	50,9***	12,6
Moyenne nationale	<b>403,5</b>	<b>3,7</b>	-	-	<b>405,8</b>	<b>4,1</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

## Annexe B4. Données du chapitre 4

*Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité*

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	41,0	3,5	-2,1	3,6
Diffa-Zinder	43,3	8,0	0,2	7,0
Dosso	40,5	6,5	-2,5	5,7
Maradi	42,7	4,7	-0,4	4,3
Tillabéry	45,1	3,5	2,0	3,6
Niamey	47,2	4,6	4,1	4,5
Moyenne nationale	43,1	2,2	-	-

*Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité*

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	40,0	3,3	-3,3	3,0
Diffa-Zinder	45,8	3,8	2,4	3,0
Dosso	36,7	3,5	-6,7*	3,4
Maradi	40,4	2,1	-3,0	2,1
Tillabéry	45,6	3,6	2,2	3,3
Niamey	52,1	3,2	8,7***	3,1
Moyenne nationale	43,4	1,4	-	-

\* Significatif à 10 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité*

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Agadez-Tahoua	396,7	8,5	413,2	8,4	-16,5	8,5
Diffa-Zinder	381,9	5,9	381,8	6,1	0,1	8,5
Dosso	395,1	22,0	390,3	10,7	4,8	13,9
Maradi	397,3	8,1	407,4	7,6	-10,1	5,8
Tillabéry	375,5	5,1	387,8	6,2	-12,3	7,3
Niamey	469,7	14,5	492,0	13,9	-22,3**	10,4
Moyenne nationale	400,1	4,2	406,1	4,2	-6,0	4,1

\*\* Significatif à 5 %

Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Agadez-Tahoua	398,7	10,3	414,7	7,5	-16,0	9,6
Diffa-Zinder	387,7	9,8	384,5	6,7	3,2	9,7
Dosso	395,7	18,1	392,5	11,1	3,2	12,4
Maradi	403,1	7,6	421,5	6,8	-18,5***	6,9
Tillabéry	389,5	4,8	392,4	7,7	-2,9	7,4
Niamey	445,2	14,6	469,2	14,1	-23,9**	10,6
Moyenne nationale	401,7	4,7	408,9	4,4	-7,2	3,9

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.5 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Agadez-Tahoua	64,2	10,0	73,5	7,1	35,8	10,0	26,5	7,1
Diffa-Zinder	65,6	10,4	62,4	13,4	34,4	10,4	37,6	13,4
Dosso	83,0	6,1	79,5	5,4	17,0	6,1	20,5	5,4
Maradi	64,6	10,4	69,2	5,5	35,4	10,4	30,8	5,5
Tillabéry	84,9	8,1	80,9	5,2	15,1	8,1	19,1	5,2
Niamey	55,6	9,2	46,7	13,2	44,4	9,2	53,3	13,2

Tableau B4.6 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Agadez-Tahoua	72,2	7,6	75,7	7,4	27,8	7,6	24,3	7,4
Diffa-Zinder	71,6	8,7	60,8	13,2	28,4	8,7	39,2	13,2
Dosso	85,3	5,2	72,7	6,2	14,7	5,2	27,3	6,2
Maradi	77,7	9,5	73,1	5,8	22,3	9,5	26,9	5,8
Tillabéry	85,1	8,1	75,5	5,0	14,9	8,1	24,5	5,0
Niamey	64,2	9,0	52,1	10,9	35,8	9,0	47,9	10,9

Tableau B4.7 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Agadez-Tahoua	75,9	4,5	69,2	4,6	24,1	4,5	30,8	4,6
Diffa-Zinder	84,6	4,4	84,8	4,2	15,4	4,4	15,2	4,2
Dosso	74,3	6,4	81,0	4,7	25,7	6,4	19,0	4,7
Maradi	76,8	4,6	72,4	3,3	23,2	4,6	27,6	3,3
Tillabéry	86,5	2,8	82,3	3,6	13,5	2,8	17,7	3,6
Niamey	42,3	6,2	34,0	6,0	57,7	6,2	66,0	6,0

Tableau B4.8 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Agadez-Tahoua	94,3	1,9	92,2	2,0	5,7	1,9	7,8	2,0
Diffa-Zinder	98,4	1,2	98,5	0,9	1,6	1,2	1,5	0,9
Dosso	90,7	5,7	92,5	3,2	9,3	5,7	7,5	3,2
Maradi	96,9	1,4	87,8	2,5	3,1	1,4	12,2	2,5
Tillabéry	98,7	1,0	95,8	1,9	1,3	1,0	4,2	1,9
Niamey	78,4	5,5	71,0	6,1	21,6	5,5	29,0	6,1

Tableau B4.9 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	43,9	1,1	-1,1	1,1
Diffa-Zinder	41,5	1,4	-3,5***	1,0
Dosso	39,3	1,5	-5,7***	1,5
Maradi	48,4	1,0	3,4***	1,0
Tillabéry	39,4	1,2	-5,6***	1,2
Niamey	59,1	1,5	14,1***	1,5
Moyenne nationale	45,0	0,7	-	-

\*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.10 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Agadez-Tahoua	-1,0	0,6	-0,9	0,6
Diffa-Zinder	-1,4	0,9	-1,3	0,9
Dosso	0,9	1,3	0,9	1,2
Maradi	-1,8***	0,6	-1,4**	0,7
Tillabéry	-2,2***	0,6	-1,3**	0,6
Niamey	1,0	0,7	1,0	0,7

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.11 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité*

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Agadez-Tahoua	21,8	6,5	2,0	1,7	23,3	7,0	1,8	1,9
Diffa-Zinder	7,7	4,5	0,0	0,0	10,3	4,2	0,0	0,1
Dosso	14,6	4,0	0,5	0,7	17,8	4,7	0,9	1,0
Maradi	16,3	6,4	0,4	0,9	17,5	7,2	1,2	2,2
Tillabéry	14,9	3,1	0,1	0,2	15,9	3,4	0,3	0,4
Niamey	42,6	23,9	13,7	19,1	41,3	29,7	17,2	19,2
Moyenne nationale	13,4	2,2	0,5	0,3	15,5	2,7	0,7	0,4

Tableau B4.12 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Agadez-Tahoua	18,4	6,7	62,3	6,8	18,9	5,4	60,8	8,2
Diffa-Zinder	22,1	11,6	62,0	8,6	25,5	11,7	59,2	9,9
Dosso	30,6	14,6	42,8	17,4	28,7	13,5	40,6	16,7
Maradi	22,5	7,0	64,9	5,3	22,6	4,9	59,8	5,4
Tillabéry	31,5	11,2	74,5	8,5	26,0	7,7	71,1	6,9
Niamey	7,2	1,9	29,3	5,8	14,8	3,9	38,6	6,3
Moyenne nationale	17,2	3,1	51,3	3,3	20,2	2,8	52,2	3,5

Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison, par zone PASEC2014 – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Agadez-Tahoua	5,6	1,3	51,2	6,3
Diffa-Zinder	12,3	4,3	32,3	9,8
Dosso	4,1	2,5	35,3	7,7
Maradi	13,3	5,6	59,9	6,6
Tillabéry	14,5	7,0	35,3	7,7
Niamey	20,9	9,0	85,2	3,0
Moyenne nationale	11,4	2,2	48,6	4,1
Moyenne internationale	42,5	1,2	78,7	0,9

Tableau B4.14 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison, par zone PASEC2014 – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à la maison	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à la maison	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à la maison	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à la maison	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Agadez-Tahoua	424,5	10,4	390,1	9,5	34,4**	14,1	425,3	9,8	392,5	9,2	32,8**	12,8
Diffa-Zinder	390,6	6,8	384,9	5,6	5,7	9,4	398,1	5,2	387,2	7,7	10,8	7,9
Dosso	417,8	25,4	387,1	12,3	30,8	28,9	410,7	23,3	394,9	12,5	15,8	28,0
Maradi	413,8	8,3	396,4	8,3	17,4	12,2	427,7	7,0	403,9	8,1	23,8	12,1
Tillabéry	398,4	10,1	375,5	3,8	22,9**	10,1	401,6	12,7	387,3	5,3	14,3	13,7
Niamey	490,7	14,9	-	-	-	-	466,0	15,2	-	-	-	-
Moyenne nationale	426,7	5,5	387,6	3,4	39,1***	6,5	426,5	5,1	392,8	4,3	33,7***	6,8

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	26,0	10,0	1,4	8,7	11,6	1,7	-6,0***	2,1
Diffa-Zinder	38,0	6,0	13,4**	5,7	14,0	3,4	-3,6	2,6
Dosso	1,1	1,1	-23,5***	3,2	18,8	4,8	1,2	4,6
Maradi	20,1	6,4	-4,5	5,9	19,4	3,1	1,8	2,8
Tillabéry	9,9	7,5	-14,6**	7,0	4,2	1,2	-13,4***	1,9
Niamey	59,5	9,4	34,9***	8,4	44,4	5,5	26,8***	5,0
Moyenne nationale	24,5	3,1	-	-	17,6	1,6	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Agadez-Tahoua	-	-	406,1	7,5	-	-	-	-	406,4	7,7	-	-
Diffa-Zinder	-	-	387,8	3,4	-	-	-	-	390,7	6,1	-	-
Dosso	-	-	390,0	12,0	-	-	-	-	392,1	11,7	-	-
Maradi	416,1	15,7	405,0	5,9	11,1	15,0	431,3	13,5	414,6	5,5	16,7	13,4
Tillabéry	-	-	383,2	4,6	-	-	-	-	391,9	5,8	-	-
Niamey	519,9	18,4	448,7	6,7	71,2***	17,0	495,0	18,8	427,5	7,5	67,5***	16,4
Moyenne nationale	442,4	11,3	399,2	2,8	43,2***	11,3	442,3	10,2	402,0	3,4	40,2***	10,4

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	2,7	1,6	-1,8	1,8	33,9	3,5	-6,3*	3,7
Diffa-Zinder	4,8	1,5	0,3	1,7	47,6	5,3	7,3*	4,0
Dosso	0,0	0,0	-4,5***	1,2	30,8	7,1	-9,4	6,6
Maradi	11,4	5,4	6,9	4,3	49,5	4,3	9,3**	3,9
Tillabéry	2,1	2,0	-2,4	2,1	27,8	3,3	-12,4***	3,6
Niamey	4,7	2,4	0,2	2,4	39,6	3,1	-0,7	3,5
Moyenne nationale	4,5	1,2	-	-	40,2	2,3	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Agadez-Tahoua	404,2	9,4	414,6	8,0	10,4	10,6	404,2	9,2	418,1	8,2	13,9	10,3
Diffa-Zinder	387,9	5,1	389,8	6,9	1,9	9,2	394,5	4,3	391,4	8,4	-3,1	7,9
Dosso	397,2	19,5	394,2	6,6	-3,0	20,5	399,3	18,7	396,8	6,4	-2,5	22,5
Maradi	412,3	8,0	400,8	6,7	-11,5	7,4	420,1	7,8	414,7	5,6	-5,4	8,4
Tillabéry	388,4	5,0	370,0	6,9	-18,4**	7,6	394,8	6,3	384,5	10,4	-10,3	11,4
Niamey	502,3	17,7	448,1	8,9	-54,2***	16,7	476,1	17,8	426,3	8,7	-49,8***	15,9
Moyenne nationale	410,7	4,6	401,7	3,6	-9,0	5,4	411,7	4,5	405,6	4,3	-6,2	5,4

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	46,6	0,6	-1,7**	0,7	46,9	1,3	-0,5	1,2
Diffa-Zinder	48,9	0,8	0,6	0,9	45,4	0,9	-2,1**	0,9
Dosso	47,4	1,7	-0,9	1,5	49,8	2,4	2,3	2,2
Maradi	46,8	1,1	-1,6	1,0	48,8	1,0	1,3	0,9
Tillabéry	49,7	1,4	1,4	1,3	44,9	1,9	-2,5	1,7
Niamey	51,8	2,1	3,5*	1,9	50,8	1,6	3,3**	1,5
Moyenne nationale	48,3	0,5	-	-	47,5	0,6	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 %

*Tableau B4.20 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Agadez-Tahoua	-0,6	1,0	-0,9	1,1
Diffa-Zinder	-2,8***	0,9	-2,6***	0,9
Dosso	1,3	1,4	1,4	1,4
Maradi	-2,4*	1,4	-2,1	1,3
Tillabéry	-1,2	0,8	-0,9	0,8
Niamey	2,7	2,8	3,4	2,6

\* Significatif à 10 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.21 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité*

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Langue		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type
Agadez-Tahoua	7,3	5,2	54,3	7,6	22,2	8,5	20,5	5,7
Diffa-Zinder	0,0	0,0	83,6	11,8	4,5	3,7	13,2	5,3
Dosso	13,2	9,6	46,6	17,4	37,0	10,0	44,9	10,4
Maradi	6,6	6,4	78,1	14,3	12,5	6,7	38,1	10,8
Tillabéry	11,2	8,0	49,9	14,6	10,4	6,8	22,5	7,5
Niamey	35,3	16,4	100,0	0,0	33,1	9,5	52,6	10,0
Moyenne nationale	11,6	3,5	67,7	5,3	16,9	3,0	29,3	3,9
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5

Tableau B4.22 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Agadez-Tahoua	417,9	11,4	403,3	9,1	14,6	15,3	416,1	20,4	404,8	9,2	11,3	23,0
Diffa-Zinder	-	-	380,2	3,7	-	-	394,1	23,4	385,1	7,0	9,0	24,6
Dosso	-	-	384,9	16,4	19,2	34,6	411,0	20,5	379,6	17,0	31,5	30,7
Maradi	404,1	27,7	401,1	8,3	-	-	407,7	14,4	417,5	7,1	-9,8	17,4
Tillabéry	-	-	379,5	4,8	-	-	-	-	386,7	5,3	-	-
Niamey	521,1	27,4	460,3	12,1	60,8	31,7	487,1	16,5	423,0	12,5	64,2***	21,9
Moyenne nationale	438,4	13,3	396,7	3,6	41,7***	14,3	424,5	8,4	397,7	4,5	26,8***	9,7

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.23 : Répartition des élèves dans les zones selon le niveau académique de l'enseignant – Début et fin de scolarité

	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
Agadez-Tahoua	0,0	0,0	96,8	3,2	3,2	3,2	0,0	0,0	98,0	2,0	2,0	2,0
Diffa-Zinder	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	47,5	13,9	52,5	13,9
Dosso	0,0	0,0	81,8	13,0	18,2	13,0	0,0	0,0	88,2	7,1	11,8	7,1
Maradi	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	68,4	10,5	31,6	10,5
Tillabéry	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	74,0	9,9	26,0	9,9
Niamey	0,0	0,0	78,8	9,2	21,2	9,2	0,0	0,0	65,3	9,3	34,7	9,3
Moyenne nationale	0,0	0,0	93,3	2,7	6,7	2,7	0,0	0,0	70,5	6,0	29,5	6,0
Moyenne internationale	0,2	0,1	76,6	1,9	23,2	1,9	0,4	0,2	61,1	1,2	38,5	1,2

*Tableau B4.24 : Répartition des élèves dans les zones selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Début de scolarité*

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Agadez-Tahoua	32,3	11,9	24,1	16,6	9,3	7,1	34,4	13,9
Diffa-Zinder	12,9	7,6	20,0	11,6	37,5	17,1	29,5	13,2
Dosso	37,8	17,2	20,3	13,2	0,0	0,0	41,9	19,6
Maradi	0,0	0,0	34,6	16,6	47,1	16,5	18,3	10,5
Tillabéry	38,7	14,0	19,7	9,4	25,0	12,9	16,6	11,8
Niamey	22,6	13,0	2,4	2,4	56,1	16,1	19,0	10,7
Moyenne nationale	23,3	4,9	21,2	5,5	28,7	5,3	26,8	5,6
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

*Tableau B4.25 : Répartition des élèves dans les zones selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Fin de scolarité*

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Agadez-Tahoua	15,1	7,8	20,5	6,5	19,6	6,3	44,8	11,2
Diffa-Zinder	0,0	0,0	6,2	4,0	24,9	9,1	68,9	9,9
Dosso	4,8	4,6	9,0	6,3	64,9	10,8	21,3	9,9
Maradi	2,7	2,8	19,9	8,7	33,5	10,9	43,9	9,1
Tillabéry	0,0	0,0	8,0	5,0	61,4	9,8	30,6	10,0
Niamey	4,3	4,1	11,7	6,7	51,5	9,7	32,5	9,2
Moyenne nationale	4,1	1,6	12,8	2,8	38,5	4,4	44,7	5,0
Moyenne internationale	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B4.26 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	85,8	11,4	6,5	9,6	94,9	3,8	15,5***	4,0
Diffa-Zinder	93,0	7,0	13,6**	6,5	89,3	5,8	9,9**	4,7
Dosso	100,0	0,0	20,6***	3,1	95,5	4,6	16,1***	4,9
Maradi	89,1	8,1	9,7	6,8	78,2	7,0	-1,1	5,9
Tillabéry	100,0	0,0	20,6***	3,1	96,1	3,9	16,8***	4,2
Niamey	0,0	0,0	-79,4***	3,1	5,0	4,9	-74,4***	5,1
Moyenne nationale	79,4	3,1	-	-	79,3	2,7	-	-

\*\* Significatif à 5 %    \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.27 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Agadez-Tahoua	403,2	7,0	-	-	-	-	405,0	6,8	-	-	-	-
Diffa-Zinder	377,8	3,7	-	-	-	-	382,8	6,5	-	-	-	-
Dosso	380,6	11,5	-	-	-	-	383,4	11,4	-	-	-	-
Maradi	399,6	9,5	416,8	12,7	17,2	17,6	410,1	8,4	428,3	13,5	18,1	18,0
Tillabéry	382,8	4,7	-	-	-	-	391,5	5,8	-	-	-	-
Niamey	-	-	480,9	14,3	-	-	-	-	456,7	14,5	-	-
Moyenne nationale	389,5	3,5	457,3	10,8	67,8***	11,8	395,2	4,0	446,4	10,2	51,1***	11,4

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.28 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Agadez-Tahoua	0,0	0,0	98,2	1,9	1,8	1,9	0,0	0,0	99,4	0,6	0,6	0,6
Diffa-Zinder	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Dosso	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	95,5	4,6	4,5	4,6
Maradi	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Tillabéry	0,0	0,0	91,6	8,4	8,4	8,4	1,7	1,7	95,7	3,2	2,6	2,6
Niamey	0,0	0,0	76,2	13,6	23,8	13,6	0,0	0,0	85,2	7,3	14,8	7,3
Moyenne nationale	0,0	0,0	95,1	2,3	4,9	2,3	0,2	0,2	97,1	1,1	2,7	1,1
Moyenne internationale	2,8	0,4	80,4	1,2	16,7	1,0	1,9	0,2	82,4	0,6	15,6	0,6

Tableau B4.29 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur Type	Différence des moyennes	Erreur type
Agadez-Tahoua	406,4	7,5	-	-	-	-	408,3	7,5	-	-	-	-
Diffa-Zinder	381,8	4,2	-	-	-	-	386,0	6,7	-	-	-	-
Dosso	380,6	11,5	-	-	-	-	383,4	11,4	-	-	-	-
Maradi	403,3	7,2	-	-	-	-	414,1	6,2	-	-	-	-
Tillabéry	382,5	4,5	-	-	-	-	393,4	5,5	-	-	-	-
Niamey	458,8	8,6	-	-	-	-	434,5	8,0	-	-	-	-
Moyenne nationale	398,8	3,2	575,0	31,7	176,2***	32,1	402,0	3,6	548,2	37,4	146,2***	37,8

Tableau B4.30 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	44,7	2,3	2,3	2,0	42,4	1,0	1,1	1,1
Diffa-Zinder	40,0	1,9	-2,4	1,8	38,5	1,6	-2,8**	1,2
Dosso	35,3	3,0	-7,1***	2,7	40,4	1,9	-0,8	1,9
Maradi	45,4	1,0	3,0**	1,2	42,9	1,7	1,6	1,5
Tillabéry	40,3	2,4	-2,1	2,3	38,7	1,9	-2,5	1,8
Niamey	47,0	3,1	4,6*	2,8	45,9	2,3	4,7**	2,2
Moyenne nationale	42,4	0,9	-	-	41,2	0,8	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.31 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Agadez-Tahoua	1,6	1,4	1,2	1,2
Diffa-Zinder	-1,9**	0,8	-1,2	0,8
Dosso	0,1	1,6	-0,1	1,5
Maradi	-1,8*	1,0	-1,6*	1,0
Tillabéry	-1,8***	0,7	-1,6**	0,7
Niamey	2,4***	0,7	2,2***	0,8

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.32 : Délai moyen d'ouverture (en jours) des écoles publiques par rapport à la date officielle de la rentrée scolaire – Fin de scolarité*

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	-19,4	2,7	-4,7*	2,4
Diffa-Zinder	-17,8	2,8	-3,1	2,3
Dosso	-9,2	4,2	5,5	3,9
Maradi	-10,5	1,9	4,2**	1,8
Tillabéry	-22,2	3,6	-7,5**	3,3
Niamey	-3,5	0,8	11,2***	1,4
Moyenne nationale	-14,7	1,2	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B4.33 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare avoir fait grève au cours de l'année – Fin de scolarité*

	Pourcentage d'élèves ayant un enseignant qui déclare avoir fait grève au cours de l'année	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	44,1	9,2	-3,2	8,7
Diffa-Zinder	22,7	6,9	-24,6***	5,2
Dosso	52,7	10,7	5,5	10,5
Maradi	52,7	10,4	5,4	8,9
Tillabéry	44,0	5,3	-3,3	6,4
Niamey	100,0	0,0	52,7***	4,5
Moyenne nationale	47,3	4,5	-	-

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.34 : Nombre moyen de jours de grève déclarés par les enseignants qui ont fait grève – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	5,0	1,0	-4,8***	1,3
Diffa-Zinder	6,5	0,6	-3,3***	1,1
Dosso	7,1	1,3	-2,8*	1,5
Maradi	7,9	2,0	-2,0	1,7
Tillabéry	14,6	4,5	4,8	4,0
Niamey	16,4	2,0	6,6***	1,8
Moyenne nationale	9,8	0,9	-	-

\* Significatif à 10 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.35 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare s'absenter au moins un jour par mois pour percevoir son salaire – Fin de scolarité

	Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare s'absenter au moins un jour par mois pour percevoir son salaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Agadez-Tahoua	81,5	7,9	16,1**	7,4
Diffa-Zinder	84,8	6,7	19,4***	5,4
Dosso	68,8	7,7	3,4	7,8
Maradi	42,6	9,1	-22,8***	7,9
Tillabéry	71,6	7,1	6,1	7,2
Niamey	36,2	7,3	-29,2***	7,4
Moyenne nationale	65,4	3,7	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction du niveau de l'indice d'équipement de la classe

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	2,6	0,6	15,7	53,2
Un manuel pour deux élèves en français	0,5	6,5	28,5	28,1
Un manuel pour trois élèves en français	10,9	29,5	40,2	17,4
Un manuel pour quatre élèves en français	10,9	12,4	2,9	1,3
Un manuel pour plus de quatre élèves en français	44,2	44,3	7,2	0,0
Aucun manuel en français	30,9	6,6	5,6	0,1
Un manuel par élève en mathématiques	0,3	10,7	45,7	67,6
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	5,0	7,5	18,9	21,0
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	5,2	17,2	27,3	11,4
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	7,0	34,3	0,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques	29,1	14,6	6,0	0,0
Aucun manuel en mathématiques	53,5	15,7	2,0	0,0
Un manuel de français pour le maître	84,4	97,7	96,0	100,0
Un manuel de mathématiques pour le maître	71,0	99,5	97,9	100,0
Un guide pédagogique de français pour le maître	68,8	84,1	85,8	94,2
Un guide pédagogique de mathématiques pour le maître	84,4	99,4	100,0	100,0
Un programme de français pour le maître	38,6	71,2	74,4	88,3
Un programme de mathématiques pour le maître	46,0	79,4	78,8	92,2
Un tableau	75,6	93,7	100,0	100,0
Des craies	77,0	98,8	90,9	98,8
Une règle pour tableau	95,1	97,4	93,2	94,0
Une équerre pour tableau	98,8	96,2	99,7	100,0
Un compas pour tableau	84,5	93,6	96,2	93,8
Un dictionnaire	10,5	49,5	33,7	68,0
Une carte du monde ou un globe	12,6	48,2	45,4	66,0
Une carte de l'Afrique	18,0	57,0	47,5	82,5
Une carte du pays	25,1	36,5	62,9	88,2
Un bureau pour le maître	53,2	95,1	96,1	99,9
Une chaise pour le maître	44,1	87,5	95,6	97,6
Une armoire	42,0	86,5	91,5	99,1
Nombre de places assises supérieur au nombre d'élèves	16,3	29,3	39,1	48,0
Nombre de supports pour écrire supérieur au nombre d'élèves	14,4	14,1	29,0	36,6

Tableau B4.37 : Niveau de disponibilité des infrastructures scolaires (en pourcentage d'élèves) – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Plus de 75 % des salles de classe de l'école sont considérées comme fonctionnelles par le directeur	80,3	94,4	97,4	95,5
Un bureau séparé pour le directeur	0,7	2,1	4,0	60,6
Un secrétariat	0,8	0,0	1,8	21,8
Un lieu de stockage du matériel	1,5	11,5	12,5	58,1
Une salle des maîtres	0,0	0,0	1,9	1,6
Une cour de récréation	42,0	88,8	89,2	98,5
Un terrain de sport	20,0	64,5	52,4	53,7
Une clôture qui entoure l'école	3,6	14,1	27,7	45,2
Une boîte à pharmacie	0,0	0,0	6,7	16,0
Un ou des logements pour les maîtres	9,0	9,6	12,7	38,5
L'eau courante	3,1	19,4	42,0	70,6
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	3,6	6,3	19,0	28,2
L'électricité	0,0	0,0	2,5	22,9
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	54,3	44,4	22,4	4,1
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	45,7	53,6	75,8	88,2
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	2,1	1,8	7,7

## Annexe B5. Données du chapitre 5

*Tableau B5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*

Lecture			Mathématiques		
Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe	Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe
2 766,2	3 353,6	45,2 %	2 151,8	3 667,9	37,0 %

*Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire, Modèle Élèves – Fin de scolarité*

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur standard	Coefficient	Erreur standard
L'élève est une fille	-10,7***	3,6	-11,2***	3,7
Âge de l'élève	1,4	1,8	-1,0	1,9
L'élève a redoublé au moins une fois	-13,0***	4,2	-7,7*	4,3
L'élève a fait la maternelle	5,6	5,8	15,3**	5,7
L'élève fait des travaux extrascolaires	-8,8**	4,2	-10,5**	4,4
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	7,7**	3,3	2,0	3,5
Constante	422,0***	5,5	422,3***	5,9

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire, Modèle Élèves-Maîtres – Fin de scolarité*

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur standard	Coefficient	Erreur standard
L'élève est une fille	-9,5**	4,7	-9,1*	5,0
Âge de l'élève	1,5	1,8	-1,0	1,9
L'élève a redoublé au moins une fois	-13,0***	4,1	-7,5*	4,1
L'élève a fait la maternelle	3,9	5,6	13,4**	5,6
L'élève fait des travaux extrascolaires	-8,4**	4,2	-10,3**	4,3
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	7,9**	3,3	2,3	3,5
La classe est tenue par une femme	21,8**	9,3	14,1	8,7
Interaction fille-enseignante	-3,5	6,8	-6,6	8,2
Taille de la classe	2,8	3,8	6,0*	3,5
Niveau socioéconomique moyen de la classe	17,1***	4,8	9,5**	4,1
L'enseignant a un niveau universitaire	-4,6	7,4	-7,7	7,3
L'enseignant a deux années de formation et plus	-9,7	7,6	-8,8	7,0
Indice des ressources pédagogiques de la classe	14,0***	4,8	11,3**	4,6
Ancienneté de l'enseignant	5,9	4,0	5,1	3,8
Absentéisme de l'enseignant	-3,9	2,7	-2,8	2,8
Constante	423,1***	8,2	425,0***	8,4

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B5.4 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire, Modèle Élèves-Maîtres-Directeurs- Fin de scolarité*

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur standard	Coefficient	Erreur standard
L'élève est une fille	-9,7**	4,7	-9,4*	5,0
Âge de l'élève	1,4	1,8	-1,0	1,9
L'élève a redoublé au moins une fois	-12,9***	4,1	-7,3*	4,2
L'élève a fait la maternelle	2,5	5,5	11,5**	5,4
L'élève fait des travaux extrascolaires	-8,5**	4,2	-10,4**	4,3
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	8,6***	4,1	1,6	4,4
La classe est tenue par une femme	13,8	8,8	5,7	8,5
Interaction fille-enseignante	-3,7	6,8	-6,5	8,2
Taille de la classe	-3,5	3,8	-0,0	3,6
Niveau socioéconomique moyen de la classe	4,0**	3,9	-1,5	3,6
L'enseignant a un niveau universitaire	-7,3	8,6	-6,0	7,7
L'enseignant a deux années de formation et plus	1,0	7,0	0,3	6,5
Indice des ressources pédagogiques de la classe	11,6**	4,5	7,9*	4,3
Ancienneté de l'enseignant	0,7	4,0	-0,7	4,0
Absentéisme de l'enseignant	-2,1	2,4	-0,8	2,5
L'école est dirigée par une femme	12,8	12,0	19,0*	10,4
Le directeur a le niveau universitaire	8,9	8,4	1,6	7,7
Ancienneté du directeur	4,2	4,2	7,9**	3,8
Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	1,7	7,3	-1,6	7,1
L'école est publique	-83,6***	26,1	-60,0**	30,4
L'école est dans une zone urbaine	29,5***	10,0	21,4**	10,1
Indice des ressources pédagogiques de l'école	2,6	4,9	3,9	5,0
Indice d'infrastructure de l'école	-0,8	3,4	3,3	3,2
Indice d'aménagement du territoire	11,5**	4,5	7,0	4,5
Niveau socioéconomique/milieu urbain	-2,1	5,4	3,0	6,1
Constante	490,0***	26,9	474,8***	30,2

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B5.5 : Réduction de la variance en lecture*

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	2 766,2	3 353,6	-	-
Modèle Élèves	2 650,4	3 268,3	4,2 %	2,5 %
Modèle Élèves-Maîtres	1 828,2	3 269,3	31,0 %	0,0 %
Modèle Élèves-Maîtres-Directeurs	1 299,0	3 266,8	28,9 %	0,1 %

*Tableau B5.6 : Réduction de la variance en mathématiques*

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	2 151,8	3 667,9	-	-
Modèle Élèves	1 927,4	3 598,1	10,4 %	1,9 %
Modèle Élèves-Maîtres	1 495,2	3 595,4	22,4 %	0,1 %
Modèle Élèves-Maîtres-Directeurs	1 160,2	3 592,6	22,4 %	0,1 %



# Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif congolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

À retrouver sur le site internet [www.pasec.confemen.org](http://www.pasec.confemen.org)

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

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 Éducatifs 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). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> 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 compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2014 au Niger.



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

**Direction du développement  
et de la coopération DDC**



**WORLD BANK GROUP**