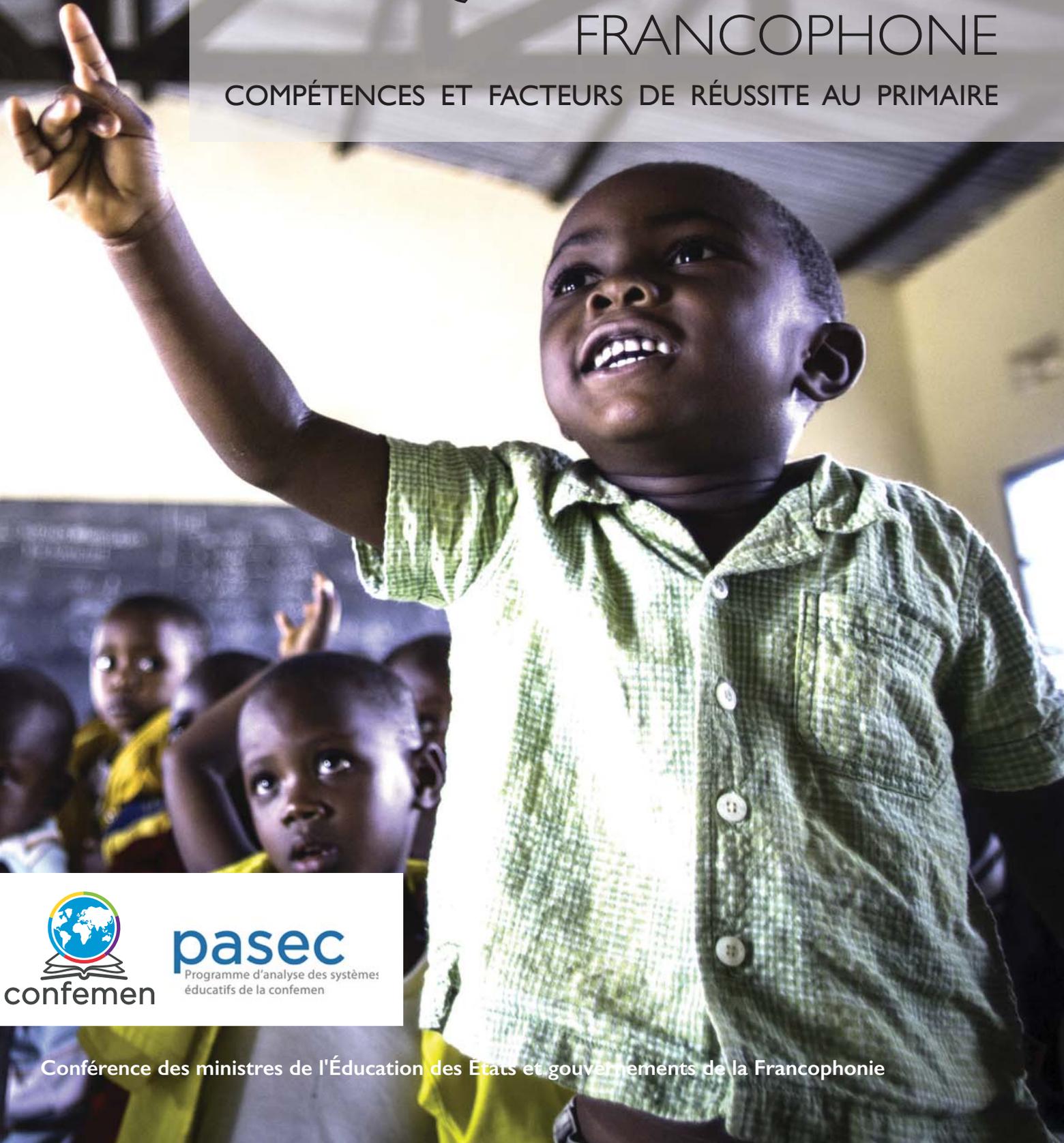


Résumé exécutif

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



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen

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

© PASEC, 2015
Tous droits réservés

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

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

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

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

Résumé exécutif

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

Avant-propos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cette étape de communication des résultats de l'évaluation internationale PASEC2014 sera complétée par d'autres publications complémentaires dans le courant de l'année 2016. Les données recueillies ainsi que les procédures utilisées seront décrites dans un rapport technique et un manuel d'utilisation des données. La base de données internationale sera disponible à l'attention des chercheurs et du grand public. En parallèle, dans le courant de l'année 2016, chacun des dix pays évalués en 2014 produira, en collaboration avec le PASEC, un rapport national pour approfondir la réflexion sur les problématiques nationales et contextualiser les résultats selon les réalités locales.

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

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

Boureima Jacques KI
Secrétaire général de la CONFEMEN



Contexte, objectifs et méthodologie de l'enquête PASEC2014

La forte croissance démographique, conjuguée à une croissance économique soutenue, impose aux systèmes éducatifs la mobilisation d'importants moyens pour adapter l'offre scolaire aux défis croissants de la qualité et de l'accès à l'éducation. Sur le plan quantitatif, les pays d'Afrique ont réalisé des progrès très significatifs depuis trente ans pour répondre à la demande d'éducation, étendre la couverture scolaire et maintenir le plus d'enfants possible au primaire. Toutefois, le faible taux d'alphabétisme de la population âgée de 14 à 24 ans traduit les difficultés de ces systèmes éducatifs à transmettre les compétences fondamentales à tous les jeunes et à garantir que ces compétences restent acquises dans la durée.

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. Ces résultats fournissent des points de repère sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. L'évaluation PASEC2014 a également collecté de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives pour apprécier le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires et les mettre en relation avec les performances des élèves.

Les tests et questionnaires utilisés sont standardisés pour tous les pays. Les procédures d'enquête et d'analyse des données sont également standardisées tout au long du processus d'évaluation.

En moyenne, l'échantillon PASEC2014 a porté sur près de 900 élèves en début et sur 3 000 élèves en fin de scolarité primaire, dans chacun des pays. Ces échantillons sont représentatifs de la population scolaire de chaque pays.

L'édition 2014 de l'évaluation PASEC a vu la participation de dix pays d'Afrique subsaharienne francophone, qui sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des compétences des élèves, le PASEC a développé des échelles de compétences pour chaque discipline, en début et en fin de scolarité primaire, à partir des échelles de scores PASEC2014. Chaque échelle est divisée en plusieurs niveaux, sur la base de caractéristiques statistiques et des connaissances et compétences à mobiliser pour répondre aux différentes questions.

Les échelles de compétences PASEC2014 permettent de présenter le pourcentage moyen d'élèves qui atteignent un certain niveau. Ainsi, les élèves qui ont un niveau de compétences donné, sont en mesure de répondre correctement à la majorité des questions du niveau concerné et des niveaux inférieurs, mais ont de grandes difficultés pour effectuer les tâches des niveaux supérieurs.

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

Les seuils « suffisants » en langue-lecture et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux ci-dessous. Ces seuils ont été définis sur la base des concepts évalués dans les tests du PASEC et selon les objectifs prioritaires de langue-lecture et de mathématiques fixés par les programmes scolaires de début et de fin de scolarité primaire.

Les tableaux suivants présentent, pour l'ensemble des pays, la répartition des élèves selon les échelles de compétences de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire. La répartition des élèves pour chaque pays est donnée aux pages 11 et 12.

Tableau 1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité

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

Tableau 2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité

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

Tableau 3 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture - Fin de scolarité

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

Tableau 4 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques - Fin de scolarité

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

Niveaux de compétences

La grande majorité des élèves ne dispose pas des compétences attendues dans le cycle primaire. Pour certains pays, cette situation est alarmante.

La quasi-totalité des systèmes éducatifs primaires évalués en 2014 présentent des lacunes majeures, annonciatrices de difficultés d'apprentissage pour les élèves à l'avenir. Pour certains pays, le pronostic est inquiétant pour des classes d'âge entières.

En début de cycle, plus de 70 % des élèves n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en langue, et plus de 50 % en mathématiques. En fin de cycle, près de 60 % des élèves sont en deçà de ce niveau dans les deux disciplines.

Les systèmes éducatifs présentant de meilleurs résultats en début de cycle sont généralement les plus performants en fin de cycle, et inversement.



© Dominic Chavez World Bank

En début de scolarité, les acquis de beaucoup d'élèves sont très fragiles.

Dans presque tous les pays, les élèves les plus faibles après au moins deux ans de scolarité primaire ont de très grandes difficultés pour comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers. En mathématiques, les élèves de ces mêmes pays ne maîtrisent pas les premières notions de quantité.



Le Burundi fait exception, car :

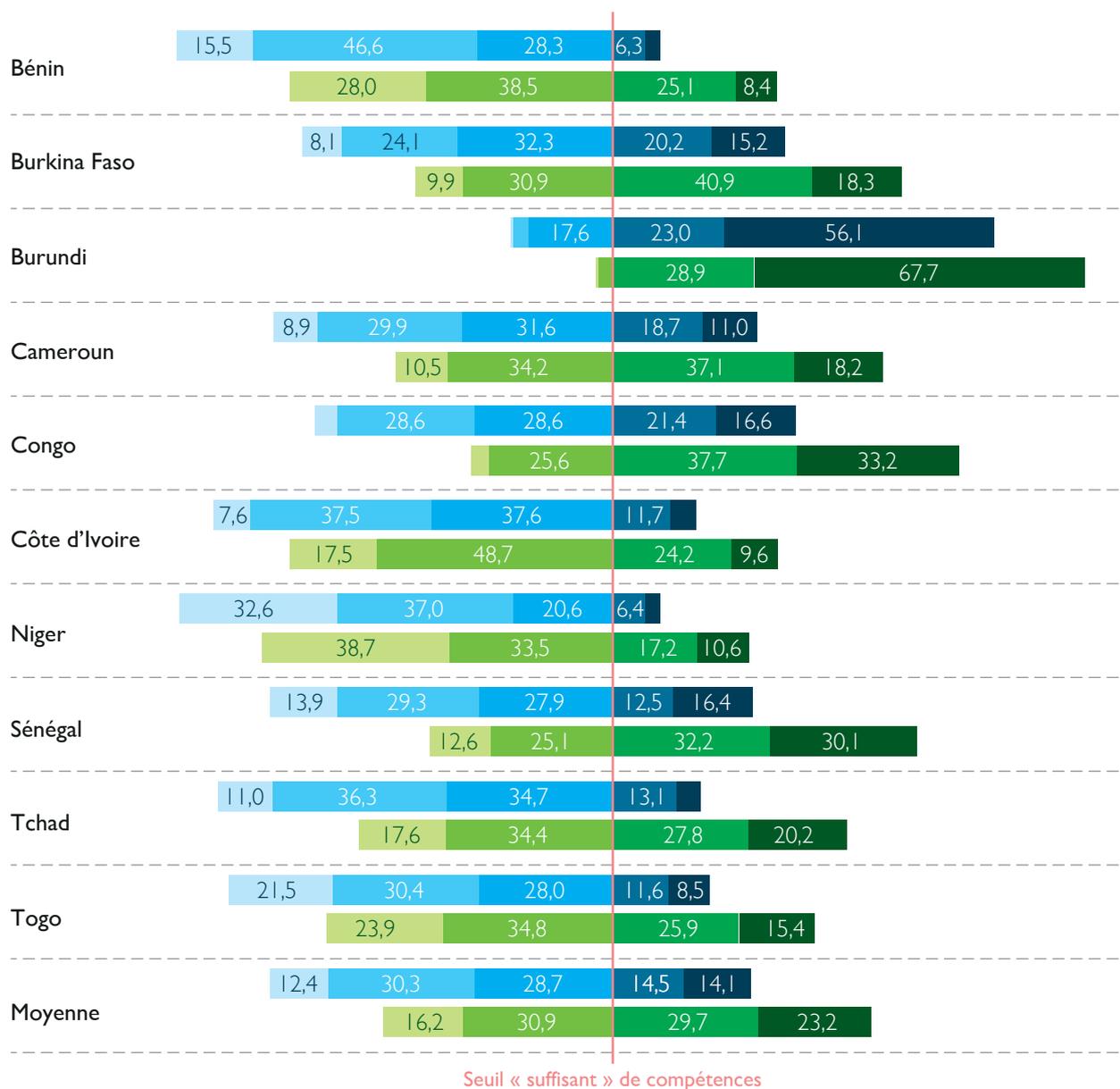
- la langue du test, qui est aussi la langue de scolarisation (le kirundi), est familière pour les élèves, et
- près de huit élèves sur dix atteignent le seuil « suffisant » en langue ; sept élèves sur dix atteignent ce seuil en mathématiques. Toutefois, les élèves burundais qui n'atteignent pas ces seuils atteignent tous au moins le niveau I en langue et en mathématiques.

Au Congo et au Burkina Faso, bien qu'environ deux tiers des élèves n'atteignent pas le seuil en langue, près de 60 % des élèves disposent de compétences suffisantes en mathématiques.

Au Cameroun, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, 70 % à 80 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en langue, avec toutefois la moitié des élèves qui atteint ce seuil en mathématiques.

Au Tchad, au Togo, au Bénin et au Niger, plus de 80 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue et de 60 % à 70 % ont des difficultés en mathématiques.

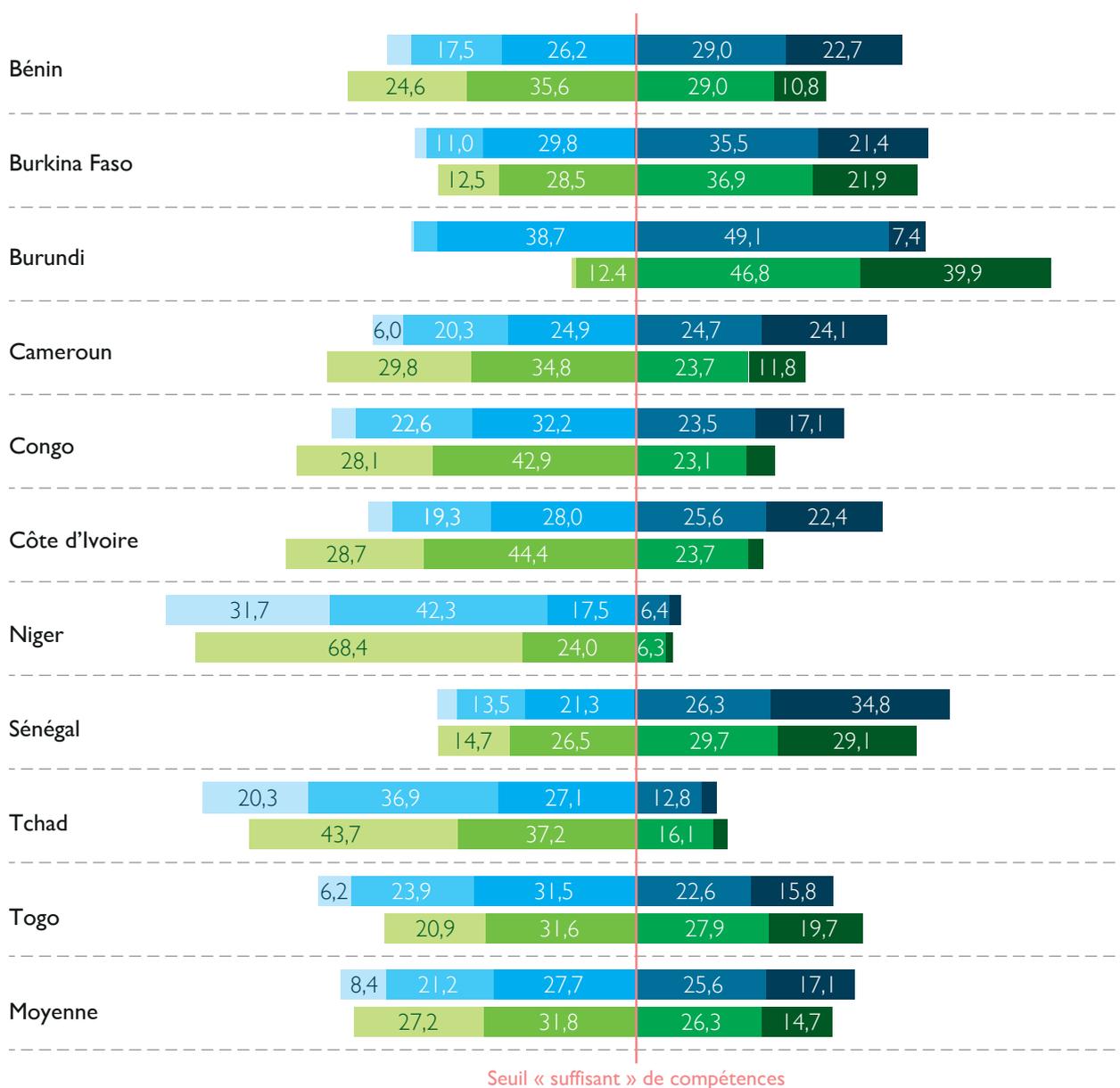
Graphique 1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité



Échelle PASEC2014 en langue : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Échelle PASEC2014 en mathématiques : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

Graphique 2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et mathématiques – Fin de scolarité



Échelle PASEC2014 en lecture : niveau < I, niveau I, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Échelle PASEC2014 en mathématiques : niveau < I, niveau I, niveau 2, niveau 3

Les niveaux des compétences des élèves sont très variables dans presque tous les pays, et ce, dès les premières années du primaire.

En mathématiques, le Burundi est le seul des dix pays où les écarts de performance entre élèves sont limités. En langue, le Bénin, la Côte d'Ivoire et le Tchad présentent des écarts de performance réduits, mais dans un contexte de scores faibles.

Le Sénégal présente les écarts de performances les plus marqués, bien que faisant partie des pays ayant les plus grandes proportions d'élèves au-dessus des seuils « suffisants » de compétences en langue et en mathématiques.

Les résultats révèlent également qu'il existe des liens étroits entre les performances des élèves en langue et leurs performances en mathématiques, indépendamment des difficultés et inégalités observées dans les pays. En effet, l'analyse montre une forte relation positive entre les performances des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire, dans tous les pays. Ainsi, quel que soit le pays, les élèves et les écoles qui sont performants en langue obtiennent des scores élevés en mathématiques, et vice versa.

Les performances en fin de scolarité primaire demeurent insatisfaisantes, à l'instar de celles observées en début de cycle.



Au Burundi, en fin de scolarité primaire, près de neuf élèves sur dix atteignent le seuil « suffisant » de connaissances et de compétences en mathématiques, et plus d'un élève sur deux atteint ce seuil en lecture.

Toutefois, dans cette dernière discipline, seulement 10 % des élèves atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences (niveau 4).

Au Sénégal, au Burkina Faso, au Bénin, au Cameroun et en Côte d'Ivoire, au moins un élève sur deux en fin de scolarité primaire atteint le seuil « suffisant » en lecture. La part des élèves très compétents (niveau 4) varie entre 20 % et 35 %. En mathématiques, au Sénégal et au Burkina Faso, près de 60 % des élèves atteignent le seuil « suffisant ». Au Bénin, au Cameroun et en Côte d'Ivoire, par contre, plus de 50 % des élèves ne l'atteignent pas. Cette proportion dépasse même 70 % en Côte d'Ivoire.

Au Togo et au Congo, 60 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en lecture, et 50 % et 70 % des élèves ne disposent pas des compétences nécessaires pour atteindre le seuil « suffisant » en mathématiques.

Au Tchad et au Niger, plus de 85 % des élèves en fin de scolarité primaire ne disposent pas des connaissances et compétences suffisantes pour lire et comprendre des textes. Par ailleurs, entre 80 % et 90 % des élèves de ces deux pays n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques.

L'analyse des performances des élèves en fin de scolarité confirme la relation positive élevée entre leurs performances en langue et celles en mathématiques.

En fin de scolarité, les écarts de compétences observés sont considérables. Les meilleurs élèves sont capables de lire des textes tandis que les élèves les plus faibles demeurent au stade de décodage des mots.



Parmi les dix pays, le Burundi est celui où l'on observe le moins de différences, en fin de scolarité primaire, entre les performances des élèves les plus faibles et les performances des meilleurs.

Le Sénégal, qui des pays participants obtient le score moyen le plus élevé en lecture et un des scores les plus élevés en mathématiques, est le pays où l'on observe les écarts les plus importants entre les élèves, quelle que soit la discipline.

Les pays plus performants en début de scolarité sont aussi ceux présentant les scores nationaux les plus élevés en fin de scolarité, en général.

Parmi les dix pays, le Burundi, le Sénégal et le Burkina Faso se distinguent comme ayant une plus grande proportion d'élèves dont le niveau de compétences est satisfaisant, aussi bien en début qu'en fin de scolarité. Inversement, les systèmes éducatifs où les élèves sont les plus en difficulté en début de cycle primaire (Tchad, Niger) sont également ceux qui sont les moins performants en fin de scolarité. L'école primaire ne parvient pas à combler les difficultés observées chez les élèves dès les premières années.

Toutefois, le lien entre les performances en début et fin de scolarité ne semble pas systématique. En effet, le Bénin, dont les scores en langue et en mathématiques sont inférieurs à la moyenne des dix pays en début de scolarité, affiche en fin de cycle des scores qui sont au-dessus de la moyenne en lecture et proche de la moyenne en mathématiques.

À l'inverse, au Congo, malgré des scores dans les deux disciplines qui sont supérieurs à la moyenne en début de scolarité, en fin de scolarité le score en lecture est proche de la moyenne et celui en mathématiques est inférieur à la moyenne des pays participants.

L'écart de performances entre filles et garçons est relativement faible en début de scolarité, mais tend à se creuser en fin de cycle dans plusieurs pays.

Les taux bruts de scolarisation et les taux d'achèvement du cycle primaire font ressortir des conditions d'accès à l'école primaire inéquitables pour les filles dans la majorité des pays évalués. Trois pays (le Burundi, le Congo et le Sénégal) enregistrent un taux d'accès plus favorable aux filles. Les taux d'achèvement du primaire des filles sont moins élevés dans la majorité des pays sauf au Burundi, au Congo et au Sénégal, où ils sont supérieurs à ceux des garçons.

Les écarts dans les performances des deux sexes sont faibles en début de scolarité, dans la plupart des pays. En Côte d'Ivoire et au Tchad, en langue d'enseignement, ainsi qu'au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Tchad, en mathématiques, les garçons réussissent mieux que les filles.

En fin de scolarité, les écarts de performances en lecture entre filles et garçons ne sont pas significatifs. En mathématiques, les différences de scores sont plus prononcées : les garçons réussissent mieux en mathématiques dans cinq pays (au Burkina Faso, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Tchad), alors qu'au Burundi les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons.

Facteurs de réussite scolaire

En général, les inégalités socioéconomiques et le parcours scolaire des élèves (redoublement, enseignement préscolaire) se traduisent par des différences de performance, en début et en fin de scolarité primaire.

La quasi-totalité des systèmes éducatifs primaires évalués en 2014 présentent des lacunes majeures. Les résultats de l'évaluation PASEC2014 indiquent que les enfants dont les parents sont alphabétisés tendent à avoir de meilleures performances scolaires. Dans neuf pays sur dix, les élèves dont au moins un des parents sait lire enregistrent des scores supérieurs.

En outre, la performance des élèves est liée à la disponibilité de livres à la maison. En début de scolarité, les performances des élèves dont les familles ne possèdent pas de livres sont significativement plus faibles, dans les dix pays à l'exception du Burundi, en langue, et dans six des dix pays en mathématiques.

Par ailleurs, les élèves qui participent à des travaux agricoles et de petit commerce de manière régulière ou intensive ont de moins bons résultats, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Les différences de performances sont généralement plus importantes en lecture et sont significatives dans l'ensemble des dix pays.

Dans presque tous les pays, les élèves qui ont fréquenté la maternelle (préscolaire) obtiennent de meilleurs résultats, tout particulièrement en langue. Les écarts de performance en mathématiques liés à la préscolarisation sont moins importants en début de scolarité, mais significatifs dans sept pays.

L'analyse montre également que les élèves qui n'ont jamais redoublé ont des performances scolaires supérieures à celles des élèves ayant redoublé au moins une fois au cours du cycle.

De manière générale, l'entrée tardive à l'école est liée à une plus faible performance des élèves.

Les performances scolaires des élèves varient également en fonction des caractéristiques et des ressources des écoles.

L'évaluation montre que la performance des écoles en zone rurale est moindre que celle des écoles en milieu urbain. Toutefois, à niveau égal d'indice d'aménagement du territoire dans la zone de l'école, les performances en milieux urbains et ruraux sont comparables. L'indice d'aménagement du territoire dans la zone de l'école mesure la disponibilité d'un ensemble d'infrastructures, de services sociaux et administratifs et de biens et services,

L'enseignement privé tend à produire de meilleurs résultats que le public. Dans huit pays sur dix, les écoles privées obtiennent de meilleurs résultats. Les écarts de performance observés peuvent en partie découler de différences liées au statut social des familles ou du niveau d'aménagement du territoire.

De manière générale, les écoles disposant des meilleures conditions de scolarisation (infrastructure, ressources pédagogiques, conditions de santé et d'hygiène) tendent à produire de meilleurs résultats. Par exemple, les élèves de classes ne disposant que d'un manuel pour trois élèves ou plus sont en général moins performants que ceux de classes mettant à disposition un manuel par élève, tant en lecture qu'en mathématiques. Ces ressources tendent à être d'un meilleur niveau en début qu'en fin de scolarité.

Près de 20 % des élèves sont dans des classes multigrades et à double flux. Les résultats montrent que, généralement, les performances des élèves des classes multigrades et à double flux sont plus faibles que celles des élèves des classes à fonctionnement normal.

En général, en début de scolarité, les enseignants sont moins qualifiés et expérimentés qu'en fin de scolarité.

Afin de mieux comprendre les performances scolaires des élèves analysées dans les tests, le rapport a également pour objectif de décrire le contexte des systèmes éducatifs. La question enseignante a fait l'objet de questionnaires spécifiques auprès d'élèves, d'enseignants, de directeurs d'école et de cadres ministériels, dont certains constats sont repris ici.

Dans la majorité des pays, les femmes sont sous-représentées dans l'enseignement des classes de fin de primaire et aux postes de directeur. En moyenne, plus de 75 % des élèves en fin de cycle sont encadrés par des enseignants hommes.

Dans la plupart des pays, une grande majorité d'élèves, aussi bien en début qu'en fin de cycle, ont un enseignant ayant suivi au moins un an de formation professionnelle initiale. Cependant, l'évaluation montre qu'il existe encore, dans tous les pays évalués, une proportion non négligeable d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle initiale. Cette proposition est plus forte en début de cycle.



Les enseignants ayant davantage d'ancienneté dans la fonction sont le plus souvent affectés aux classes de fin de cycle, alors que les premiers niveaux du cycle sont confiés à des enseignants ayant moins d'expérience.

Les enseignants ont une opinion défavorable des programmes scolaires et de leurs conditions de travail.

En début de cycle et dans presque tous les pays évalués, plus de 30 % des élèves ont des enseignants qui déclarent que les programmes scolaires sont de qualité « moyenne » ou « mauvaise ». De nombreux enseignants déclarent également être insatisfaits de la disponibilité des fournitures scolaires et de la qualité des bâtiments de l'école.

Les niveaux des salaires sont jugés insatisfaisants par une grande majorité des enseignants (68 % à 95 %, selon les pays). De même, plus de la moitié des élèves ont des enseignants qui déclarent ne pas être satisfaits de les possibilités de promotion et de formation au cours de leur carrière.

Cependant, dans l'ensemble des pays évalués, la majorité des élèves a des enseignants qui déclarent apprécier la gestion de leur école ainsi que les bonnes relations avec leurs collègues et la communauté.



© UNICEF Burundi/Krzysiek

Pistes de réflexion

1. Promouvoir l'enseignement préscolaire

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

2. Réfléchir à l'articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle en début de scolarité

Le niveau des compétences acquises en début de cycle primaire joue un rôle déterminant sur les parcours scolaires ultérieurs. En conséquence, il convient de s'interroger sur l'articulation entre la langue maternelle des élèves et la langue de scolarisation pendant les premières années du primaire, période cruciale pour la suite du cursus scolaire, afin de favoriser l'acquisition de bonnes bases en lecture et en mathématiques.

3. Renforcer l'accompagnement des élèves en début de scolarité, notamment en lecture

Les pays doivent porter une attention particulière à l'accompagnement et au suivi pédagogique des élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leur apprentissage au primaire.

La fragilité des compétences de ces élèves doit interpeller les pays sur la nature des difficultés d'apprentissage rencontrés et sur les pratiques d'enseignement à mettre en œuvre autour de l'oral et du décodage de l'écrit, et ceux, dès les premières années du primaire.

4. Repenser les politiques d'évaluation et de promotion et mettre en place des mesures d'accompagnement des élèves en grande difficulté

Le redoublement, tel qu'il est pratiqué, n'est pas une mesure pédagogique efficace pour permettre aux élèves en difficulté d'atteindre le niveau de compétences attendu. Ce constat met en cause les pratiques afférentes comme les critères de sélection des élèves qui doivent redoubler ainsi que les modalités de remédiation.

Le faible niveau des compétences de la majorité des élèves en fin de cycle porte également à s'interroger sur la qualité et la pertinence des politiques d'évaluation et de promotion au cours du cycle.

5. Améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives

Les pays doivent s'interroger sur la disponibilité des équipements et des ressources éducatives et sur leur allocation équitable entre les écoles et sur l'ensemble du territoire.

Il est toutefois important de garder à l'esprit que la disponibilité des ressources n'est pas un facteur suffisant en soi pour obtenir de bonnes performances de la part des élèves, et que ces ressources doivent être accompagnées d'une utilisation pertinente et d'un enseignement de qualité.

6. Renforcer la formation des enseignants et revaloriser la fonction enseignante

La qualité de la formation des enseignants est primordiale pour la performance des élèves. Il conviendrait d'évaluer les performances du système de formation des enseignants et de proposer des axes d'amélioration.

Une réflexion en profondeur doit également être menée pour remotiver les enseignants. Parmi les pistes figurent les conditions de travail, la rémunération et les perspectives de carrière.

7. Stimuler l'intérêt des filles pour les mathématiques

Des mesures spécifiques pourraient permettre d'encourager les filles dans les matières scientifiques. Les formations des enseignants pourraient également intégrer des modules sur les stéréotypes sexués véhiculés par l'école afin que les enseignants prennent conscience des pratiques et attitudes pouvant favoriser ou défavoriser les filles ou les garçons dans certaines matières.

8. Mettre en place des mécanismes de sensibilisation et d'accompagnement des familles

Les performances scolaires des enfants dont les parents sont alphabétisés sont meilleures. Ce constat plaide en faveur de la mise en place de mécanismes d'accompagnement des familles dans les milieux défavorisés, comme des cours d'alphabétisation des parents ou l'accompagnement pédagogique des enfants de parents ne sachant pas lire.

Des mécanismes de sensibilisation et d'accompagnement des familles devront être mis en place pour encourager la scolarisation et contribuer à réduire le temps consacré par les enfants aux travaux agricoles et de petit commerce.

9. Prendre en compte la situation des élèves n'ayant pas acquis un niveau satisfaisant en fin de cycle primaire

Les constats de l'évaluation PASEC2014 appellent à la prise de mesures d'urgence afin d'accompagner les élèves sortant du primaire sans les compétences requises pour la suite de leur scolarité.

Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs, par le biais de questionnaires.

Ce document présente une synthèse des résultats de l'évaluation PASEC2014. Le rapport est disponible en version électronique sur www.pasec.confemen.org.