



Conférence des Ministres de l'Éducation
des pays ayant le français en partage



Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire l'éducation primaire au Bénin



Etude réalisée dans le cadre du Programme
d'Analyse des Systèmes Educatifs de la
CONFEMEN (PASEC)

2004-2005

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été réalisé par le Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Bénin et les autorités ministérielles béninoises.

Les auteurs

Pour le STP

Voahangy RAHELIMANANTSOA
Lucie GRILLET

L'équipe PASEC du Bénin

Honoré D. DEWANOU
Marcellin SOTOHOU
Parfait K. MENO
Pierre Adjihanou GBENOU
Védonou François HOUEDO
Victoire ASSOGBA/AKPAKPO
Denise GRIMAUD
Justin MAHOUGNA

La CONFEMEN tient à remercier les personnes suivantes pour leur soutien lors des différentes phases des opérations d'évaluation.

**La Ministre des Enseignements Primaires et Secondaires,
Madame Evelyne SOSSOUHOUNTO KANEHO**

Madame Rafiatou KARIMOU, Ancienne Ministre

**Le Correspondant National de la CONFEMEN au Bénin,
Monsieur Nestor EZIN**

Les membres du comité scientifique du PASEC

**Les cadres du Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires, l'équipe des
enquêteurs, correcteurs et opérateurs de saisie**

Monsieur Jean-Marc Bernard, ancien conseiller technique au STP
Madame Odile Simon, ancienne conseillère technique au STP

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	4
LISTE DES ILLUSTRATIONS	5
INTRODUCTION	7
 PARTIE 1 : PRESENTATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT BENINOIS ET PRINCIPAUX RESULTATS AUX TESTS PASEC.....	9
Chapitre 1 : Le système d'enseignement béninois : caractéristiques et perspectives.....	10
1.1. Le contexte socio-économique.....	10
1.1.1. <i>La dimension démographique</i>	10
1.1.2. <i>La dimension économique et budgétaire</i>	12
1.2. Organisation du système d'enseignement.....	14
1.2.1. <i>L'enseignement Maternel</i>	14
1.2.2. <i>L'Enseignement Primaire</i>	14
1.2.3. <i>L'Enseignement Secondaire</i>	15
1.2.4. <i>L'Enseignement Supérieur</i>	16
1.3. La scolarisation dans l'enseignement primaire.....	16
1.3.1. <i>L'évolution des effectifs</i>	17
1.3.2. <i>Le taux brut de scolarisation</i>	17
1.3.3. <i>Le profil de scolarisation du primaire</i>	18
1.4. L'efficacité interne de l'enseignement primaire.....	18
1.5. La qualité de l'enseignement primaire.....	20
1.5.1. <i>Programmes et manuels scolaires</i>	21
1.5.2. <i>Les enseignants</i>	21
1.5.3. <i>L'encadrement pédagogique des enseignants</i>	22
Conclusion.....	23
 Chapitre 2 : Cadre méthodologique et échantillonnage.....	25
2.1. Les instruments.....	25
2.1.1. Les tests de compétences de bases administrés aux élèves.....	25
2.1.2. Les questionnaires destinés aux élèves, aux maîtres et aux directeurs.....	26
2.2. Echantillonnage et données disponibles.....	27
2.2.1. Principes d'échantillonnage.....	28
2.2.2. Problèmes lors de la réalisation de l'évaluation.....	30
2.2.3. Changements des caractéristiques de certaines écoles l'année de l'enquête.....	31
2.2.4. Les données collectées.....	32
2.3. Conclusion.....	33
 Chapitre 3 : La qualité de l'enseignement primaire.....	34
3.1. Les performances des élèves.....	35
3.1.1. Les performances des élèves en 2 ^{ème} année.....	35
3.1.2. Les performances des élèves en 5 ^{ème} année.....	39
3.2. La réussite des élèves par domaines de compétences.....	42

3.2.1. La réussite des élèves aux tests de français.....	43
3.2.3. La réussite des élèves aux tests de mathématiques.....	44
3.3. Conclusion.....	45

PARTIE 2 : ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE SELON LA METHODOLOGIE PASEC 47

Chapitre 4 : L'environnement extrascolaire, ses caractéristiques et ses effets sur l'apprentissage des élèves..... 50

4.1.1. Le genre de l'élève.....	52
4.1.2. L'âge de l'élève.....	53
4.1.3. Enfants « confiés » scolarisés.....	55
4.2. L'environnement socioculturel de l'élève.....	55
4.2.1. La pratique de la langue française à domicile.....	55
4.2.2. L'alphabétisation des parents des enfants enquêtés.....	56
4.2.3. Soutien extrascolaire.....	57
4.3. L'environnement socio-économique de l'élève.....	58
4.3.1. Le niveau de confort matériel de la famille de l'élève.....	59
4.3.2. Activités en dehors de l'école (travail des enfants).....	61
4.4. Les facteurs géographiques.....	63
4.5. Conclusion.....	64

Chapitre 5 : Analyse des caractéristiques et de l'effet de l'environnement scolaire sur l'apprentissage des élèves..... 66

5.1. Formation et pratique de « L'Approche Par les Compétences » (APC).....	66
5.2. Le profil des enseignants.....	68
5.2.1. Le genre des enseignants.....	69
5.2.2. Le niveau académique des enseignants.....	69
5.2.3. La qualification des enseignants.....	70
5.2.4. La formation professionnelle des enseignants.....	72
5.2.5. Le statut des enseignants.....	74
5.2.6. L'ancienneté des enseignants.....	76
5.3. La scolarité antérieure et les conditions d'apprentissage de l'élève.....	76
5.3.1. L'éducation préscolaire.....	76
5.3.2. Le redoublement.....	78
5.3.3. L'absentéisme des enseignants.....	80
5.3.4. Les conditions d'apprentissage des élèves.....	81
5.4. Conclusion.....	84

Chapitre 6 : Transformation des moyens en résultats : les marges de manœuvre pour l'accès à une éducation de qualité pour tous..... 86

6.1. La performance du système d'enseignement béninois.....	86
6.2. L'analyse comparative de l'efficacité du système d'enseignement.....	89
6.3. L'analyse de l'efficacité interne.....	92
6.4. Conclusion.....	94

CONCLUSION GENERALE 95

BIBLIOGRAPHIE 99

ANNEXES 101

Liste des sigles et abréviations

ACE	Agents Contractuels de l'Etat
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
APC	Approche Par les Compétences
APE	Agents Permanents de l'Etat
BAIP	Brevet d'Aptitude à l'Inspectorat Primaire
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BREDA	Bureau Régional pour l'Education en Afrique de l'UNESCO
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CCS	Chefs des Circonscriptions Scolaires
CE1	Cours Elémentaire 1 ^{ère} année (3 ^{ème} année du cycle primaire)
CE2	Cours Elémentaire 2 ^{ème} année (4 ^{ème} année du cycle primaire)
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaire
CFA	Communauté Financière Africaine
CGNPE	Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes
CI	Cours d'Initiation (1 ^{ère} année du cycle primaire)
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année (5 ^{ème} année du cycle primaire)
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année (6 ^{ème} année du cycle primaire)
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CP	Conseiller Pédagogique
CP	Cours Préparatoire (2 ^{ème} année du cycle primaire)
DPP	Direction de la Programmation et de la Prospective
EGE	Etats Généraux de l'Education
ENI	Ecoles Normales d'Instituteurs
EPT	Education Pour Tous
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la Population
FPI	Formation Professionnelle Initiale
IBE	Bureau International d'Education de l'UNESCO
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique (France)
INSAE	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique
MEPS	Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
NPE	Nouveaux Programmes d'Etudes
OIT	Organisation Internationale du Travail
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit Intérieur Brut
PPO	Pédagogie Par Objectifs
PPTE	Pays Pauvres Très Endettés
PRSC	Crédit de Support à la Réduction de la Pauvreté de la Banque Mondiale
RAP	Réseau d'Animation Pédagogique
RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
ROH	Coefficient de corrélation intra classe
RUP	Responsable d'Unité Pédagogique
STP	Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TCB	Taux de Connaissance de Base
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	Agence des Etats-Unis pour le Développement International

Liste des Illustrations

✓ Graphiques

Graphique 1.1.	Evolution du taux de croissance du PIB réel (en%) de 1991 à 2008	12
Graphique 1.2.	Profil de scolarisation au cycle primaire	18
Graphique 1.3.	Evolution des taux de rendement dans l'enseignement primaire entre 1992 et 2003	19
Graphique 3.1.	Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 2 ^{ème} année, 2004-2005	36
Graphique 3.2.	Taux d'échec scolaire en français en 2 ^{ème} année sur plusieurs années	39
Graphique 3.3.	Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 5 ^{ème} année, 2004-2005	41
Graphique 3.4.	Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques en 5 ^{ème} année	42
Graphique 4.1.	Répartition des élèves selon le genre en 2004-2005(en %)	53
Graphique 4.2.	Proportion d'élèves observés en référence aux âges normaux d'entrée en 2 ^{ème} et 5 ^{ème} année en 2004-2005 (en %)	54
Graphique 4.3.	Pratique du français à domicile par les élèves en 2004-2005 (en %)	56
Graphique 4.4.	Répartition des élèves selon l'alphabétisation des parents en 2004-2005 (en %)	57
Graphique 4.5.	Répartition des élèves selon qu'ils reçoivent ou non de l'aide à domicile en 2004-2005 (en %)	58
Graphique 4.6.	Répartition des élèves selon le niveau de confort matériel de leur ménage en 2004-2005 (en %)	60
Graphique 4.7.	Répartition des élèves par type de travail exercé en dehors des cours 200-2005 (en %)	62
Graphique 4.8.	Répartition des élèves selon la zone géographique de l'école (en %)	63
Graphique 5.1.	Répartition des maîtres de l'échantillon selon le niveau académique, 2004-2005	69
Graphique 5.2.	Répartition en pourcentage de la proportion des enseignants dans l'épreuve de la correction de la dictée, 2004-2005	71
Graphique 5.3.	Pré scolarité et statut de l'école, 2004-2005	77
Graphique 5.4.	Pré scolarité et situation géographique de l'école, 2004-2005	78
Graphique 6.1.	Niveau d'acquisition des élèves et accès en 5 ^{ème} année	88
Graphique 6.2.	Taux de connaissances de base et dépenses courantes d'éducation en % du PIB	90
Graphique 6.3.	Taux de connaissances de base et Coût unitaire de scolarisation	91
Graphique 6.4.	Relation entre coût unitaire et score final ajusté en 5 ^{ème} année	92

✓ **Tableaux**

Tableau 1.1.	Proportion de la population du Bénin par groupes d'âges selon les deux derniers recensements (en %)	11
Tableau 1.2.	Evolution des principaux agrégats et ratios, 1992-1999	13
Tableau 1.3.	Evolution des effectifs des étudiants entre 1998 et 2006	16
Tableau 1.4.	Evolution des taux bruts de scolarisation et du taux d'admission entre 1996 et 2004	17
Tableau 1.5.	Facteurs contribuant à la baisse du % de redoublants dans les écoles publiques	19
Tableau 1.6.	Facteurs contribuant à l'augmentation du taux de réussite au CEP dans les écoles publiques	20
Tableau 1.7.	Taux de réussite au CEP de 1996 à 2004	20
Tableau 1.8.	Evolution des effectifs des enseignants du primaire par statut entre 2000 et 2004	21
Tableau 1.9.	Evolution du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire entre 1992 et 2004	22
Tableau 2.1.	Coefficient de corrélation intra classe (Roh) des scores de français et mathématiques en 5 ^{ème} année	29
Tableau 2.2.	Changement des caractéristiques des écoles de l'échantillon	31
Tableau 2.3.	Nombre d'écoles/classes prévu et observé par strate	32
Tableau 2.4.	Nombre de classes dans l'échantillon final, 2003-2004	33
Tableau 3.1.	Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 2 ^{ème} année, 2004-2005	36
Tableau 3.2.	Résultats de 2 ^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)	39
Tableau 3.3.	Résultats aux tests en 5 ^{ème} année, 2004-2005	40
Tableau 3.4.	Résultats de 5 ^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)	41
Tableau 3.5.	Répartition des élèves de 2 ^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines, 2004-2005	43
Tableau 3.6.	Répartition des élèves de 5 ^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines 2004-2005	44
Tableau 3.7.	Répartition des élèves de 2 ^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005	44
Tableau 3.8.	Répartition des élèves de 5 ^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005	45
Tableau 5.1.	Enseignants déclarant appliquer l'APC	67
Tableau 5.2.	Enseignants déclarant ne pas pratiquer l'APC et formation à l'APC	67
Tableau 5.3.	Enseignants pratiquant et formation à l'APC	68
Tableau 5.4.	Répartition des opinions des enseignants sur les fonctions de l'évaluation, 2004-2005	72
Tableau 5.5.	Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle initiale (FPI), 2004-2005	73
Tableau 5.6.	Types des formations complémentaires suivies par les enseignants, 2004-2005	74
Tableau 5.7.	Répartition des enseignants des classes visitées lors de l'enquête, 2004-2005	75
Tableau 5.8.	Statut et formation initiale des enseignants	75
Tableau 5.9.	Répartition des enseignants des deux niveaux selon l'ancienneté, 2004-2005	76
Tableau 5.10.	Importance de la préscolarité, 2004-2005	77
Tableau 5.11.	La pratique du redoublement au cours du cycle primaire, 2004-2005	78
Tableau 5.12.	Répartition des enseignants par niveau et par secteur selon le nombre de jours d'absentéisme, 2003-2004	80

Introduction

D'importants progrès ont été réalisés en faveur du système d'enseignement béninois dans l'objectif d'atteindre l'éducation de qualité pour tous en 2015. L'année scolaire 2003-2004 reste encourageante dans cette perspective, dans la mesure où presque tous les enfants en âge d'être scolarisés en première année du primaire l'étaient¹. Au-delà de la dimension « couverture scolaire », la volonté du pays d'améliorer la qualité de l'instruction s'est manifestée par la conception et la mise en œuvre d'une politique de réforme du système d'enseignement. Toutefois, un long chemin reste à parcourir et la multiplication des efforts se révèle également indispensable, pour que d'une part tous les enfants d'âge scolaire achèvent le cycle primaire, et qu'ils y acquièrent, d'autre part, les compétences reconnues comme étant fondamentales. En effet, si la tendance actuelle est maintenue, compte tenu de l'accroissement prévu du nombre d'enfants scolarisable entre 2010 et 2015, le taux d'achèvement du cycle primaire au Bénin en 2015 sera seulement de 71% contre les 100% attendus.

Jusqu'en 2002, le contexte économique a été caractérisé par une évolution favorable du produit national brut (PIB) et l'amélioration de la capacité à collecter des recettes fiscales, donnant à l'État des ressources accrues pour son fonctionnement. A partir des prévisions établies à horizon 2008 par l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique (INSAE), les améliorations notables en termes de taux de croissance du PIB et de ressources disponibles pour l'État lui permettraient de contribuer davantage aux financements nécessaires pour l'achèvement des objectifs du millénaire.

Face aux défis de la couverture scolaire et de l'amélioration de la qualité de l'éducation, une attention particulière à l'endroit des secteurs sociaux par l'État a été observée depuis la fin des années 80, bien que la multiplication des efforts doit être davantage encouragée dans ce sens. En effet, vers la fin des années 90, le financement des dépenses sociales s'élevait à 19% du budget de l'État (dont un peu moins de 16% affecté au secteur éducation), lequel est encore loin de l'objectif minimum de 40% du budget alloué aux dépenses sociales recommandé par la Banque Mondiale pour favoriser le développement humain.

Le second enjeu nécessite que la mobilisation des ressources soit optimale, dans son affectation, pour une meilleure efficacité du système d'enseignement. C'est dans cette optique que se fonde la motivation des responsables du système d'enseignement béninois à la mise en œuvre d'une évaluation de type PASEC². Cette dernière ayant pour objectif d'évaluer l'efficacité des mesures de politiques éducatives liées à l'amélioration de la qualité de

¹ Le taux brut de d'admission en 1^{ère} année du primaire étaient de 100% en 2003-2004 (Source : UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6* », Pôle de Dakar.

² Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministre de l'Education des pays ayant le français en partage).

l'instruction et d'apprécier, sur la base de comparaisons entre les moyens mobilisés et les résultats³ obtenus, l'efficacité du système d'enseignement.

Le processus poursuivi par la présente étude consiste donc à :

- (i) apprécier la qualité de l'éducation basée notamment sur la comparaison des résultats entre les pays étudiés par le PASEC ;
- (ii) mesurer l'effet sur les résultats de différents facteurs liés à l'environnement scolaire et extrascolaire ;
- (iii) apprécier la performance et l'efficacité du système d'enseignement.

Le rapport s'articule autour de deux parties. La première partie est consacrée à une présentation du contexte béninois et des principaux résultats aux tests PASEC. Elle est composée de trois chapitres traitant successivement :

- du contexte socio-économique et démographique du Bénin et l'organisation de son système d'enseignement ;
- du cadre méthodologique du processus suivi pour la mise en oeuvre de l'enquête (instruments et échantillonnage) et de la procédure retenue pour l'analyse des informations recueillies ;
- des résultats obtenus par les élèves aux tests PASEC.

Dans une seconde partie, nous analysons les résultats décrits précédemment selon la méthodologie retenue par le PASEC. Les deux premiers chapitres présentent respectivement l'effet des facteurs liés à l'environnement scolaire et extrascolaire sur les acquisitions des élèves en cours d'année. Puis, le dernier chapitre dresse un état des lieux de la performance et de l'efficacité relatives du système d'enseignement béninois sur la base de la comparaison internationale.

³ Les résultats incluent à la fois la dimension quantitative « couverture scolaire » et les « acquis scolaires ».

**PARTIE 1 : PRESENTATION DU
SYSTEME D'ENSEIGNEMENT
BENINOIS ET PRINCIPAUX
RESULTATS AUX TESTS PASEC**

Chapitre 1 : Le système d'enseignement béninois : caractéristiques et perspectives

L'étude d'un système d'enseignement ne peut faire abstraction du contexte dans lequel celui-ci évolue sous peine de ne pas prendre en compte des éléments qui peuvent être déterminants pour sa compréhension. Bien sûr, il ne s'avère pas pertinent dans le cadre de ce travail de rentrer dans une description quasi exhaustive du contexte, aussi avons-nous retenu un certain nombre d'éléments jugés essentiels comme la contrainte démographique et la situation macro-économique et budgétaire qui feront l'objet de la première section. La croissance démographique, à travers l'augmentation de la population scolarisable, est évidemment un facteur clé à prendre en compte dans les projections pour le développement de la scolarisation. De même, la situation macro-économique et budgétaire est essentielle pour comprendre de quelles ressources bénéficie le système d'enseignement. Ceci est particulièrement vrai dans un contexte marqué depuis 1993 par la mise en œuvre du programme de Réforme de l'Enseignement Primaire et, depuis l'année 2000, par la mise en place de l'allègement de sa dette dans le cadre de l'initiative renforcée en faveur des Pays Pauvres Très Endettés (PPTE). La priorité accordée à l'éducation de base au Bénin a donc été favorablement accompagnée par l'apport de ressources nouvelles au secteur notamment par l'intégration du Bénin à l'initiative Fast Track en 2007.

Le contexte socio-économique, en tant qu'élément d'analyse du fonctionnement du système d'enseignement, a été propice au développement du secteur et revêt une importance certaine. Cet aspect fait donc l'objet d'une première section afin d'appréhender les problématiques majeures du secteur et d'apprécier la transformation des moyens en résultats.

Nous présentons brièvement dans une seconde section l'organisation du système d'enseignement au Bénin, avant d'étudier les progrès enregistrés ces dernières années en termes d'amélioration de la scolarisation. Enfin, nous apprécierons la qualité de l'enseignement à travers l'analyse des indicateurs de rendement et l'efficacité interne.

1.1. Le contexte socio-économique

Les contraintes tant démographiques que celles d'ordre budgétaire et financier sont autant d'éléments pouvant entraver le développement du système. Leur identification est indispensable pour nous permettre d'évaluer le degré de liberté dans l'élaboration de la politique éducative au niveau national.

1.1.1. La dimension démographique

A court terme, la situation démographique apparaît comme une contrainte exogène pesant sur le système d'enseignement. Cependant à moyen et long terme, elle résulte davantage de

politiques ciblées⁴. Aussi, s'avère-t-il indispensable d'examiner l'évolution démographique avant d'entreprendre une analyse plus fine du système et d'en comprendre les dynamiques.

En février 1992 le deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH2) a estimé la population du Bénin à 4 915 555 habitants. Le troisième RGPH, intervenu en février 2002, a permis de dénombrer une population de 6 769 914 habitants.

Du premier au troisième Recensement Général de la Population, en l'espace de vingt-trois ans, la population du Bénin a doublé passant de 3 331 210 en 1979 à 6 769 914 habitants en 2002.

Le taux moyen d'accroissement démographique entre 1990 et 2005 a été de 3,3%⁵. L'impact du mouvement migratoire n'étant pas considérable, c'est surtout le mouvement naturel à travers la conjonction d'une forte fécondité et d'une mortalité en baisse qui a déterminé ce taux d'accroissement.

Tableau 1.1. Proportion de la population du Bénin par groupes d'âges selon les deux derniers recensements (en %)

Groupe d'âges	Recensement de 1992			Recensement de 2002		
	Ensemble	Masculin	Féminin	Ensemble	Masculin	Féminin
0-14 ans	48,6	25,0	23,5	46,8	24,0	22,9
15-59 ans	45,4	20,7	24,7	47,7	22,0	25,6
60 ans et plus	6,0	2,9	3,1	5,5	2,5	3,0
Total	100,0	48,6	51,4	100,0	48,5	51,5

Source : INSAE ; RGPH3, Février 2005

De manière générale, la structure de la population est similaire à celle observée dans les pays de la sous région, la proportion des moins de 15 ans représentant environ la moitié de la population, soit un peu moins d'un jeune pour un adulte.

Au Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2002, la population scolarisable (6-14 ans)⁶ était estimée à 1 745 666 enfants dont 1 152 798 étaient scolarisés. La population non scolarisée était donc de 592 868 enfants, ce qui représente environ un tiers de la population scolarisable.

De plus, des estimations montrent que la population scolarisable (6-14 ans)⁷ pourrait passer de 2 106 986 enfants en 2010 à 2 344 026 enfants en 2015, année prévue pour atteindre

⁴ Banque Mondiale (2002), « *Le système éducatif béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative (RESEN)* », Série Développement Humain de la Région Afrique, Document de travail.

⁵ UNICEF : http://www.unicef.org/french/infobycountry/benin_statistics

⁶ La population (6-14 ans) intègre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire qui constituent l'éducation de base au Bénin.

⁷ INSAE (2005), « *Projections démographiques et études prospectives de la demande sociale d'octobre 2003* », Tome 6.

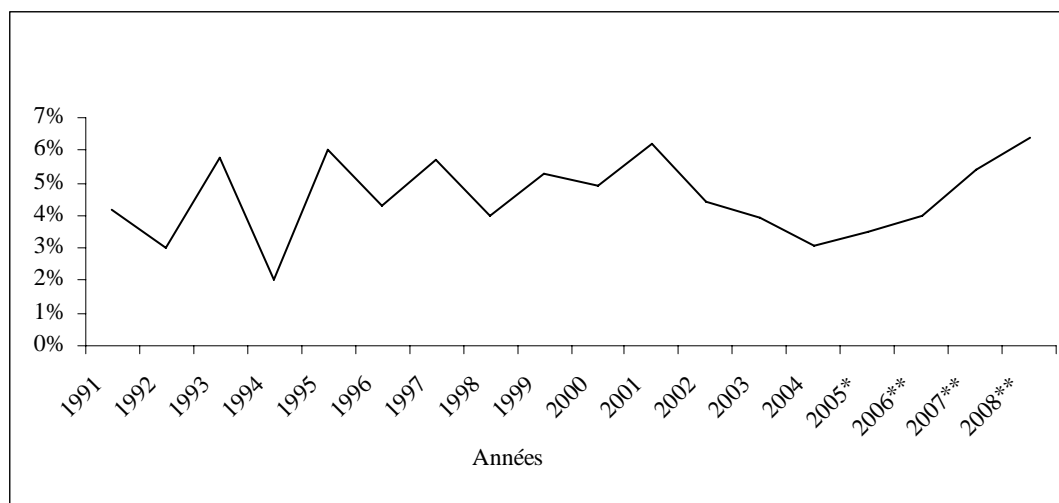
l'objectif d'éducation universelle, ce qui obligera le gouvernement à fournir des efforts importants pour assurer la scolarisation complète de ces groupes d'âge.

1.1.2. La dimension économique et budgétaire

Le tableau 1.2 ci-après présente l'évolution des principaux agrégats qui ont caractérisé les finances publiques globales et le contexte macroéconomique dans lequel ont été déterminées les ressources publiques que le pays a affectées au secteur de l'éducation au cours de la décennie passée. L'année 1992 a été ici choisie comme base de départ (année de référence pour la nouvelle nomenclature budgétaire).

Entre 1991 et 1995, le taux moyen de croissance du produit national brut (PNB) était de l'ordre de 3,5%, ce qui, eu égard au rythme de la croissance démographique, laissait une progression infime (de l'ordre de 0,5% par an) pour les améliorations du produit intérieur brut (PIB) par habitant. Au cours des cinq années suivantes, le niveau de croissance annuelle du PIB s'est relativement stabilisé et s'est établi entre 5 et 6%, d'où des progrès plus significatifs, de 2 à 3% environ, du PIB par habitant. Cette tendance a continué jusqu'en 2001. Toutefois, à partir de 2001, le ralentissement de la croissance (dont le taux est passé de 6,2% en 2001 à 3,5% en 2005) a eu comme conséquence un abaissement du taux de croissance qui est devenu quasi nul (voir ci-après Graphique 1.1). Néanmoins, les prévisions établies jusqu'en 2008 par l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (INSAE) permettent d'envisager des améliorations notables en terme de taux croissance pour les prochaines années.

Graphique 1.1. Evolution du taux de croissance du PIB réel (en%) de 1991 à 2008



Notes : * chiffre provisoire, ** chiffres estimés

Données sources : INSAE (Institut National de la Statistique et de l'analyse Economique, www.insae-bj.org), Cotonou.

Dans une optique d'appréhension du contexte des finances publiques pour le secteur éducatif, on peut observer que non seulement le produit national a été caractérisé jusqu'en 2002 par une évolution favorable, mais aussi que la capacité du pays à collecter des recettes fiscales s'est améliorée. Alors que le taux de prélèvement fiscal se situait autour de 13% entre 1992 et

1994, il a atteint 16 à 17% entre 1995 et 1999. Cette tendance s'est poursuivie depuis lors, donnant à l'Etat pour son fonctionnement, des ressources accrues.

Tableau 1.2. Evolution des principaux agrégats et ratios, 1992-1999

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Produit Intérieur Brut (milliards F CFA)	570	596	831	1.003	1.125	1.242	1.361	1.480*
Ressources budgétaires (milliards F CFA)	69,8	77,7	106,4	152,5	186,6	202	225,8	251,5
Taux de prélèvement fiscal (%)	12,2	13	12,8	15,2	16,6	16,3	16,6	17,0*
Budget de l'éducation, exécuté (milliards F CFA)	16,1	19,4	26,3	29,8	34,6	33,7	39,8	43,5
Fonctionnement (milliards F CFA)	15,6	17,1	23,5	26,2	29,7	30,4	34,8	38,3
(% fonctionnement de l'Etat)	20,7	27,7	28	24	24,6	23,4	27	26,9
Capital (milliards F CFA)	0,5	2,3	2,8	3,6	4,9	3,3	5	5,2
Financement national (milliards F CFA)	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,6	1	1,2
Financement extérieur (milliards F CFA)	0,3	2,1	2,4	3,3	4,5	2,7	4,0*	4,0*
Budget de l'éducation en% budget de l'Etat	16,9	21,5	19	15,6	18	15,6	15,8	15,6
Dép. Publiques nationales d'éducation (% PIB)	2,8	3,3	3,2	3	3	2,7	2,9	2,9

Note : * données provisoires.

Source : Banque Mondiale (2002), « Le système éducatif béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative », Série Développement Humain de la Région Afrique, Document de travail.

En ce qui concerne les allocations budgétaires au secteur de l'éducation, la part des dépenses d'éducation dans le budget de l'Etat était plutôt en diminution au cours de la période 1992-1999. Vers la fin des années 90, le secteur a bénéficié d'un peu moins de 16% des ressources budgétaires globales. La part de l'éducation dans le produit intérieur brut du Bénin était inférieure à 3%, et ce pourcentage a stagné durant ces années-là.

Toutefois avec les réformes entreprises depuis la fin des années 80 et poursuivies au cours des années 90, les secteurs sociaux ont bénéficié d'une attention particulière et surtout à partir de 1999 où, dans la perspective de l'éligibilité à l'initiative des Pays Pauvres très Endettés (PPTE)⁸, le budget social a plus que doublé en trois ans. Comparée à l'ensemble des dépenses publiques, l'importance du financement des services sociaux peut être cependant relativisée. En effet, le taux d'accroissement du financement des secteurs sociaux est resté inférieur à celui des dépenses publiques totales jusqu'en 1998. La situation s'est inversée à partir de 1999 et s'est maintenue jusqu'en 2001 sans toutefois dépasser un taux de dépenses sociales de 19%, contre 18% en 1994.

⁸ L'initiative pays pauvres très endettés (PPTE), est une initiative qui vise à assister les pays les plus pauvres du monde en rendant leurs dettes internationales « soutenables ».

Cette évolution suggère que d'importants efforts puissent être encore fournis compte tenu de l'objectif minimum de 40% proposé par le rapport mondial sur le développement humain.

1.2. Organisation du système d'enseignement

Le système d'enseignement formel regroupe l'Enseignement de base, l'Enseignement Secondaire Général, l'Enseignement Technique, la Formation Professionnelle et l'Enseignement Supérieur.

1.2.1. L'enseignement Maternel

Cet ordre d'enseignement vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant. Il est ouvert aux enfants de deux ans et demi au moins et dure deux ans. La Direction de l'Enseignement Maternel a été réhabilitée en 2004 et est chargée du suivi et du contrôle pédagogique des écoles maternelles publiques et privées.

1.2.2. L'Enseignement Primaire⁹

L'enseignement primaire exige six années d'études (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2). Par souci de cohérence entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire, la loi d'orientation datant d'octobre 2003 autorise l'inscription à l'enseignement primaire à partir de quatre ans et demi.

La loi d'Orientation prévoit également que l'enseignement primaire soit dispensé en français, en anglais, en une langue nationale majoritaire dans la localité ou toute autre langue. Néanmoins, dans la pratique, l'enseignement primaire est dispensé en français sur toute l'étendue du territoire national.

La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

La République du Bénin a entrepris en 1993 une réforme de son système d'enseignement en commençant par l'enseignement primaire identifié comme prioritaire.

La dimension pédagogique de cette réforme est essentiellement basée sur l'élaboration, la mise à l'essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d'Études (NPE) dont l'implantation sur toute l'étendue du territoire national a démarré à la rentrée scolaire 1999-2000 par le Cours d'Initiation (CI) et a atteint le Cours Moyen deuxième année (CM2) à la rentrée scolaire 2004-2005, année de la conduite de la présente évaluation. Depuis la rentrée d'octobre 2004-2005, toutes les classes de l'enseignement primaire fonctionnent sur la base des nouveaux programmes d'études et les élèves ont passé le "CEP-Nouveaux Programmes d'études" en Juin 2005.

⁹ L'enseignement de base est couvert par le MEPS (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire)

Les NPE ont introduit à l'école primaire béninoise un certain nombre d'innovations pédagogiques, tant au niveau des approches et des contenus de formation, qu'à celui des stratégies d'enseignement/apprentissage et du système d'évaluation des acquis des élèves.

Les nouveaux programmes ont été élaborés dans la perspective de l'« approche par les compétences¹⁰ ». La réforme curriculaire concerne toutes les écoles primaires publiques et privées du Bénin et dans ce cadre, une Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes (CGNPE) a été créée pour assurer le suivi de sa mise en œuvre.

Il est à noter que le processus de mise en place de la révision du curriculum a connu trois phases relatives à sa mise en œuvre effective sur le terrain. La mise à l'essai (dès la rentrée 1994-1995) sur une trentaine d'écoles publiques, urbaines et rurales, à raison de cinq par département (six départements représentés au total). La phase d'extension a débuté à la rentrée 1996-1997 et a concerné 150 écoles publiques. Quant à la phase de généralisation, elle a commencé en 1999 par le niveau CI (1999-2000) puis a atteint le niveau CM2 à la rentrée scolaire 2004-2005¹¹.

1.2.3. L'Enseignement Secondaire

✓ L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général est assuré dans les lycées et collèges. La durée totale des études est de sept ans répartis en deux cycles d'étude : le premier cycle couvre les quatre premières années (classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) et le second cycle s'étend sur les trois dernières années (classes de 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale).

L'enseignement secondaire général accueille les élèves âgés de 12 à 18 ans ayant achevé le cycle primaire. L'entrée en classe de 6^e est subordonnée à un concours dont les résultats tiennent compte des notes obtenues par les candidats dans trois épreuves du Certificat d'Etudes Primaire.

La fin des études du premier cycle est sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Il ne conditionne pas l'entrée en classe de 2^{nde}. L'obtention d'une moyenne annuelle égale ou supérieure à 10 sur 20 permet de passer en classe de seconde. La fin des études du second cycle est sanctionnée par le baccalauréat, diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur.

C'est au second cycle que se distinguent les filières ou options d'enseignement : les options qui préparent à un baccalauréat littéraire, celles qui débouchent sur un baccalauréat scientifique et technique et enfin celles qui permettent des études d'économie et de gestion.

¹⁰ La méthode « APC » a pour objectif principal la mobilisation intégrée de plusieurs acquis (savoir, savoir être et savoir-faire) pour faire face à différentes situations significatives.

¹¹ UNESCO/IBE (2001), « Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara », Dr. John Aglo.

Notons par ailleurs, que depuis la rentrée d'octobre 2001, la réforme des programmes du secondaire général est amorcée pour assurer la continuité primaire /secondaire.

✓ **L'enseignement technique et la formation professionnelle**

Déclaré seconde priorité du gouvernement du Bénin après l'enseignement primaire, cet ordre d'enseignement a acquis ses lettres de noblesse depuis les Etats Généraux de l'Education (EGE) en 1990. Le gouvernement a détaché cet ordre d'enseignement du secondaire général en créant en 2001, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

L'enseignement technique et de la formation professionnelle préparent à l'emploi et permettent, à travers six domaines de formation, la poursuite des études supérieures techniques et professionnelles.

1.2.4. L'Enseignement Supérieur

Il accueille dans les facultés, les écoles et les instituts supérieurs, les élèves titulaires du baccalauréat pour les préparer aux différents diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, dans des cursus de deux à huit ans (2 à 8 ans). La variation des durées de formation est fonction des domaines d'études et des filières.

Tableau 1.3 Evolution des effectifs des étudiants entre 1998 et 2006

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Public	14 486	16 284	18 753	23 033	27 614	32 348	33 871	34 415	34 432
Privé	2 184	2 810	3 662	5 042	6 722	7 058	7 411	7 782	8 171
Total	16 670	19 094	22 415	28 075	34 336	39 406	41 282	42 197	42 603

Source : DPP/MESRS.

Les effectifs de l'enseignement supérieur ont fortement augmenté depuis les années 90 et le nombre d'étudiants scolarisés dans le supérieur a fortement augmenté depuis 2000. De plus, cet accroissement n'est pas seulement imputable au développement de l'enseignement privé, qui a cependant enregistré un accroissement d'environ 120% entre 2000 et 2006, mais également avec une forte hausse du nombre d'étudiants dans le secteur public (hausse de 85% sur la même période).

1.3. La scolarisation dans l'enseignement primaire

L'objectif de scolarisation primaire universelle est encore un enjeu majeur pour nombre de systèmes d'enseignement des pays en développement. Il faut donc accorder une attention particulière aux questions de scolarisation pour avoir une bonne compréhension des problématiques scolaires auxquelles sont confrontés les pays étudiés.

1.3.1. L'évolution des effectifs

La politique suivie des dix dernières années a porté sur l'amélioration des conditions d'accès à l'enseignement primaire grâce à des investissements dans les infrastructures et les mobiliers. Les contraintes budgétaires liées aux mesures d'ajustement structurel (années 90) n'ont pas permis de suivre une politique de recrutement et de formation des enseignants pour faire face à la demande qui s'est considérablement développée.

Les effectifs scolaires du primaire ont doublé ces dix dernières années, passant de 624 778 élèves en 1994 à 1 319 648 en 2004, soit un accroissement annuel moyen de 7,8%, alors que la population scolarisable subissait un accroissement annuel moyen de 3,26%, passant de 1 003 348 en 1994 à 1 376 472 enfants en 2004. Le taux brut de scolarisation (TBS) a donc nettement évolué ces dix dernières années grâce notamment à une progression de l'accès en 1^{ère} année du primaire.

1.3.2. Le taux brut de scolarisation¹²

A première vue, il est permis de penser que le Bénin est tout proche de la scolarisation primaire universelle, réglant ainsi les aspects quantitatifs de la couverture scolaire primaire. Mais ce TBS élevé s'accompagne d'un faible taux de rétention ou de survie (proportion des élèves engagés dans le cycle et parvenant au CM2) alors que l'accès au CI est devenu quasi universel grâce à la suppression des frais d'écolage à l'enseignement primaire depuis 2000, résultant de l'initiative PPTE. On note cependant, dans les faits, que la gratuité de l'école n'a été proclamée qu'à partir du 14 octobre 2006.

Tableau 1.4. Evolution des taux bruts de scolarisation et du taux d'admission entre 1996 et 2004

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Taux brut de scolarisation	68%	71%	75%	77%	83%	84%	90%	94%	96%
Taux brut d'admission au CI	71%	79%	81%	81%	87%	93%	93%	94%	99%

Source : Tableau de bord social - Observatoire du changement social, INSAE, 2005 (Données actualisées DPP/MEPS).

L'INSAE prévoit un accroissement annuel moyen de la population scolarisable de 1,42% d'ici à 2015.

Pour permettre l'absorption de ces flux, le gouvernement et ses partenaires ont consenti d'énormes efforts financiers répartis entre le secteur public et le secteur privé qui s'est considérablement développé, scolarisant 13,2% des effectifs en 2004 contre 4,3% en 1994. Cet accroissement est à la fois dû à la rétrocession au clergé des écoles confessionnelles, mais

¹² Le taux brut de scolarisation correspond « au nombre d'élèves scolarisés dans le primaire indépendamment de leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Cet indicateur peut être supérieur à 100% du fait des redoublements et des entrées précoces ou tardives de certains enfants» (UNESCO/BREDA).

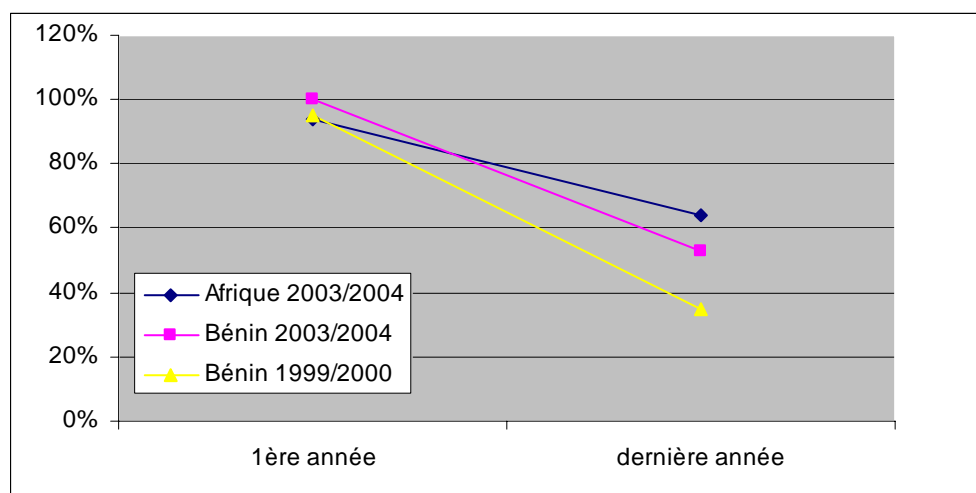
peut aussi être interprété comme une réaction des familles face aux grèves répétées dans l'enseignement public.

1.3.3. Le profil de scolarisation du primaire

En 1990-1991, 77% des enfants en âge d'être en première année du primaire étaient à l'école et seulement 23% des enfants ayant 11 ans étaient en sixième année. En 2003-2004, ces taux sont passés respectivement à 100% et 50%.

Il faut remarquer que si le taux d'entrée en première année au Bénin est supérieur à la moyenne en Afrique en 2002-2003 (94%), la proportion des élèves en sixième année reste en dessous de la moyenne africaine pour la même année (le taux d'achèvement moyen pour l'Afrique en 2003/2004 étant de 64%). Si la tendance actuelle est maintenue, le taux d'achèvement au Bénin en 2015 sera seulement de 71% contre 100% attendus.

Graphique 1.2. Profil de scolarisation au cycle primaire

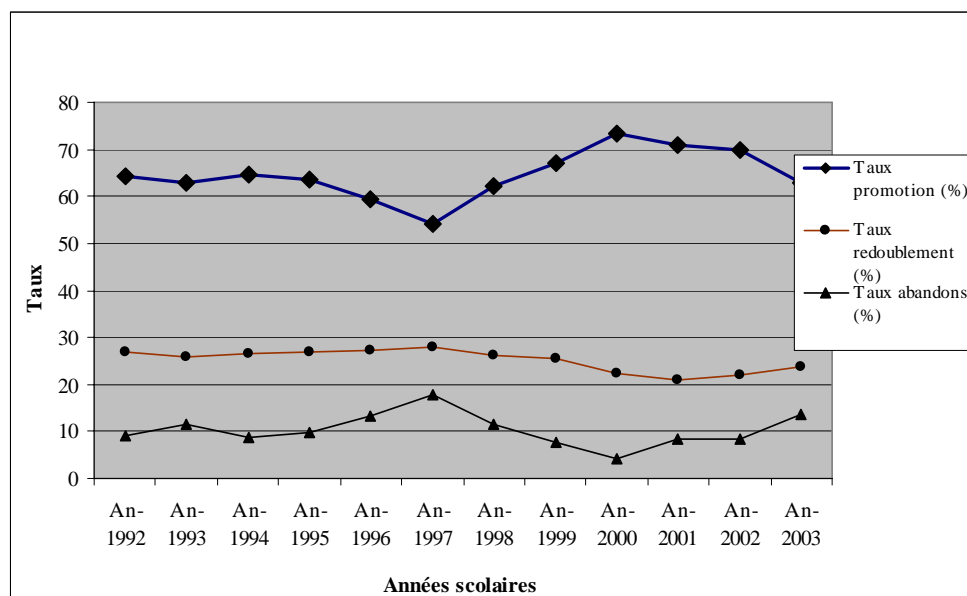


Source : UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6* », Pôle de Dakar.

1.4. L'efficacité interne de l'enseignement primaire

En 2002, le taux moyen national de promotion (taux de succès au passage à la classe supérieure dans le primaire) était de 70,8% (69,1% pour les filles et 71,9% pour les garçons), ce qui induit un taux combiné de redoublement et d'abandon d'environ 30%.

Sur 100 enfants qui entrent au CI, seulement 50 accèdent au CM2 dont 35 atteignent la classe de 6^{ème} de l'enseignement secondaire.

Graphique 1.3. Evolution des taux de rendement dans l'enseignement primaire entre 1992 et 2003

Source : MEPS, Annuaire statistiques scolaires, différentes années

Pour diminuer les taux de redoublement, des mesures réglementaires visant à supprimer le redoublement à l'intérieur des sous cycles de l'enseignement primaire ont été prises à partir de 2003. Il faut noter que le redoublement reste encore une pratique pédagogique ancrée dans le quotidien de bon nombre d'enseignants, bien que le taux de redoublement soit passé de 24,6% en 2003/2004 à 17,5% en 2004/2005¹³. Le maintien du taux de redoublement élevé grève les capacités d'accueil du système et constitue un handicap majeur à la scolarisation universelle. Plus un élève redouble, plus il a de chance de quitter le système prématurément.

A partir de la méthodologie d'analyse utilisée par Brossard M. (2003), Pôle de Dakar¹⁴, certains facteurs contribuant à la baisse du redoublement ont pu être identifiés.

Tableau 1.5. Facteurs influant le % de redoublants dans les écoles publiques

Facteurs	Effet sur le % de redoublants
Rapport élèves - maître moyen inférieur à 65	+1,5
Une mallette pédagogique par enseignant	-5,2
Un manuel de mathématiques par élève	-0,8
Un cahier d'activités de mathématiques par élève	-5,9
% d'enseignants contractuels	+5,9

Source : Tableau reconstitué à partir des résultats de Brossard M. (2003), Pôle de Dakar.

¹³ Source : DPP/MEPS

¹⁴ Les taux de redoublements ont été calculés à partir de la base de données scolaire 2000/2001 et 2001/2002 du Bénin. L'utilisation d'un modèle économétrique logistique a permis d'estimer l'impact des différents facteurs sur la probabilité qu'a un élève de redoubler. Source : Brossard M. (2003), « *Rétention, Redoublement et qualité dans les écoles publiques béninoises, Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* », UNESCO/BREDA-Pôle de Dakar.

Le matériel pédagogique de l'enseignant ainsi que la possession d'un manuel ou d'un cahier d'activités de mathématiques par l'élève font diminuer la probabilité de redoublement (respectivement de 5,2 ; 0,8 et 5,9 points). Cependant, la proportion d'enseignants contractuels et les classes ayant un nombre d'élèves supérieur à 65 sont deux facteurs qui accroissent la probabilité de redoubler.

Tableau 1.6. Facteurs contribuant à l'augmentation du taux de réussite au CEP dans les écoles publiques

Facteurs	Effet sur le taux de réussite
Distance au bureau de la circonscription scolaire < 30km	+ 6
Présence d'électricité	+ 1,8
Salles de classe construites en dur	+ 4,4
Rapport élèves - maître moyen inférieur à 65	+1,2
Salle bien équipée	+ 2,1
Nombre de kits de géométrie par enseignant	+ 0,5
Nombre de livres de lecture par élève	+ 0,7
Formation professionnelle des enseignants	+ 7,2

Source : Tableau reconstitué à partir des résultats de Brossard M. (2003), Pôle de Dakar.

La qualité des infrastructures, des équipements, la disponibilité des supports didactiques sont des facteurs influant sur le taux de réussite.

Tableau 1.7. Taux de réussite au CEP de 1996 à 2004

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Taux de réussite au CEP	57%	61%	58%	69%	71%	64%	66%	50%	54%

Source : Annuaire statistiques DPP/MEPS.

Bien que les taux de réussite au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) soient restés quasiment stables jusqu'à l'année de l'enquête (2004/2005), ils sont légèrement supérieurs à 50% en 2004.

Face à cette situation, il convient de développer des outils permettant non seulement aux décideurs d'identifier les facteurs de réussite scolaire, mais aussi aux enseignants de prendre des mesures correctives en cours d'année afin de ne pas constater l'échec à son issue. Les enseignants devraient baser leurs pratiques pédagogiques, notamment la décision du redoublement, sur des éléments d'appréciation du niveau des élèves normés et comparables.

1.5. La qualité de l'enseignement primaire

Les efforts entrepris concernant l'accès à l'enseignement soulèvent le problème de la qualité de cet enseignement. En effet, toutes choses égales par ailleurs, il se peut que l'amélioration en terme de quantité entraîne une dégradation des conditions générales d'apprentissage à

l'origine d'une baisse de la qualité. Nous allons examiner ici une série de facteurs déterminant les conditions de l'enseignement afin de cerner ceux qui pourraient expliquer entre autres les faibles taux de scolarisation.

On se concentrera notamment sur les programmes en vigueur dans le cycle primaire, sur l'état des lieux des manuels et guides disponibles ainsi que sur la qualification des maîtres et de leur encadrement pédagogique.

1.5.1. Programmes et manuels scolaires

Les nouveaux programmes d'études généralisés à l'ensemble du cycle reposent sur le développement des compétences chez l'élève. Les maîtres expérimentateurs, les directeurs et conseillers pédagogiques ont reçu une formation susceptible d'améliorer leur compréhension du programme d'études.

La maîtrise des programmes par les élèves passe également par une bonne distribution des ouvrages scolaires et des guides du maître.

"Le document de Vision du MEPS à l'horizon 2006" prévoit : un manuel pour 2 élèves en français et en mathématiques du CI au CE2, un cahier d'activités de français et de mathématiques par élève au CI et au CP ainsi que des planches à utilisation collective en français et du matériel de manipulation. Quant au maître, il reçoit un jeu de documents comprenant les programmes d'enseignement, des guides dans tous les champs de formation et en évaluation des apprentissages, de même qu'un guide de l'apprenant. Rappelons que la possession d'un guide du maître est le facteur identifié comme contribuant le plus à la rétention des élèves.

A travers les appuis qu'apporte la Banque Mondiale au système d'enseignement béninois, il est prévu à partir du PRSC2 un ratio de 1 manuel de français et 1 de mathématiques par élève dans le primaire dès 2005. Les ratios manuels/élève en lecture et en mathématiques ont progressé entre 2001 et 2004 de 0,45 à 0,75.

1.5.2. Les enseignants

Pour couvrir les besoins en encadrement des élèves, trois types d'enseignants sont recrutés et mis à la disposition de l'enseignement primaire public. Il s'agit des Agents Permanents de l'Etat (APE), des Agents Contractuels de l'Etat (ACE) et des enseignants communautaires.

Tableau 1.8. Evolution des effectifs des enseignants du primaire par statut entre 2000 et 2004

	2000	2001	2002	2003	2004
Total des Enseignants	18 064	19 708	21 183	22 614	24 797
dont APE	11 811	11 891	11 967	11 500	11 500
Dont contractuels	3 652	4 208	4 254	4 368	5 433
dont communautaires	2 601	3 609	4 962	6 746	5 814

Source : DPP-MEPS

L'évolution à la hausse du nombre des enseignants à partir de 1995 s'explique par le recrutement massif d'enseignants contractuels dans la fonction publique, par l'expansion de l'enseignement privé et par une contribution importante des ménages à l'éducation via le recrutement d'enseignants communautaires.

Tableau 1.9. Evolution du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire entre 1996 et 2004

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ratio élèves / enseignant	52,0	50,0	53,7	53,9	55,8	53,5	55,3	55,7	53,2

Source : DPP/MEPS

La proportion des élèves par enseignant dans le primaire n'a pas changé en presque dix ans. On peut dire que cette proportion est stable malgré l'augmentation des effectifs des enseignants. Ceci est dû à l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés notamment dans le CI. Il n'y a pas de développement synchronique entre la croissance du nombre des enseignants et celle du nombre des élèves. Celle-ci est plus forte que celle des enseignants.

Le déficit en enseignants qualifiés¹⁵ demeure un sérieux problème à résoudre. Le taux de qualification du corps enseignant s'est considérablement dégradé entre 1995 et 2002. En 1995, 87,6% d'enseignants étaient qualifiés contre 51,5% en 2002, cette baisse étant principalement imputable à la croissance des enseignants ACE et communautaires non qualifiés.

Pendant longtemps, les formations initiales dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) ont été interrompues et la formation continue était assurée par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). Au moyen de cours à distance, l'institut préparait un nombre important d'enseignants au Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

Néanmoins, il reste des efforts à faire pour une distribution de personnel enseignant compétent sur l'ensemble du territoire national.

Il faut enfin noter que depuis 2001, et ce jusqu'en 2005, le système d'enseignement a connu des mouvements de grève récurrents du personnel enseignant. Au cours de l'année scolaire 2004-2005, année de mise en œuvre de l'évaluation PASEC, l'enseignement primaire a connu trois mois de grève en début d'année scolaire. Aussi, depuis lors, les mesures incitatives prises en faveur des enseignants affectés dans les postes déshérités et la déconcentration de la gestion de la carrière des enseignants ont permis de réduire les mouvements de grève.

1.5.3. L'encadrement pédagogique des enseignants

¹⁵ Le concept d'enseignant qualifié est défini dans la section 5.2.3 (p.66).

Le Réseau d'Animation Pédagogique (RAP) est constitué des Chefs des Circonscriptions Scolaires (CCS) qui sont des inspecteurs de l'enseignement primaire, des Conseillers Pédagogiques (CP), des Responsables d'Unités Pédagogiques (RUP) et des directeurs d'école. Dans la pratique, les inspecteurs sont absorbés par les tâches administratives et ne se consacrent pas suffisamment au contrôle de la qualité de l'enseignement. Ainsi, par exemple, la norme stipule que chaque enseignant doit être inspecté au moins tous les deux ans, mais seulement un tiers d'entre eux le sont réellement selon les chiffres de la Direction de la Programmation et de la Prospective (DPP), il est à noter que ce phénomène est universel, d'ailleurs davantage prononcé dans les pays du Nord. De même, les enseignants Agents Contractuels de l'Etat en particulier ne sont pas suivis et notés comme le prévoient les textes réglementaires pris à cet égard.

Le Réseau d'Animation Pédagogique doit être mieux structuré et dynamisé pour en garantir l'atteinte des résultats et améliorer la qualité de l'encadrement.

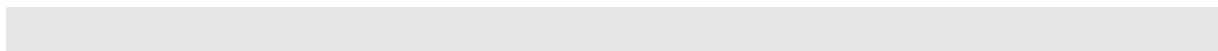
Conclusion

L'enseignement primaire au Bénin a connu une expansion soutenue au lendemain de l'instauration de la démocratie pluraliste, après une période de quasi-stagnation et une baisse des effectifs entre 1985 et 1989 puis entre 1989 et 1990. Le taux d'accroissement moyen annuel des effectifs du primaire entre 1992 et 2004 était de 7,8%. L'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire depuis 1991 n'a cependant pas véritablement été suivie de l'accroissement des ressources humaines et financières nécessaires pour garantir l'accès à tous à un enseignement de qualité. Le soutien de l'USAID à travers le programme de réforme de l'enseignement primaire est intervenu en 1993. Cependant, le gel du recrutement du personnel décrété en 1986 n'a connu des débuts de solutions qu'à partir de 1996. L'intervention du projet d'Appui au Programme de Réduction de la Pauvreté a permis depuis 2002 d'accroître les effectifs d'enseignants d'environ mille enseignants par année.

Les actions conjuguées de l'Etat, des partenaires techniques et financiers, des parents d'élèves et autres acteurs de l'école ont permis de porter le taux d'achèvement (élèves atteignant le CM2) de 23% en 1990-1991 à 50% en 2003-2004. Ce taux reste encore faible, et si la tendance actuelle se maintient le taux d'achèvement atteindra à peine 71% en 2015. Des efforts importants doivent être consentis pour atteindre la scolarisation universelle.

Il ne s'agira pas uniquement de mobiliser des ressources, mais également d'optimiser l'utilisation de celles-ci pour les traduire en résultats au niveau de l'école. L'évaluation des acquis et des relations entre les divers facteurs contribuant à la formation des compétences de base constitue un outil d'aide au pilotage de la politique de l'enseignement, à la mise en œuvre de stratégies de développement appropriées et ciblées ainsi qu'à leur régulation. C'est

dans cette optique que se fonde la motivation pour la mise en œuvre de l'évaluation PASEC¹⁶ au Bénin.



¹⁶ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage).

Chapitre 2 : Cadre méthodologique et échantillonnage

«Education de qualité pour tous», telle est au cours des quinze dernières années l'une des principales préoccupations exprimée aussi bien par la plupart des responsables éducatifs des pays africains que par les stratégies de développement prônées par les organismes d'aide et développement au niveau international. En effet, il est aujourd'hui admis que les questions de l'accès à l'éducation de base et de l'accès à une éducation de qualité sont des préoccupations reconnues unanimement et également formulées lors du Forum Mondial de l'Education à Dakar en 2005.

Les approches modernes de la recherche en éducation, qui s'efforcent de répondre aux questions importantes liées à la qualité de l'éducation, tendent à se ranger dans deux grandes catégories:

- ✓ les approches «qualitatives/anthropologiques», qui cherchent à réaliser des études de cas approfondies sur les processus éducatifs et la dynamique des interactions entre parties prenantes telle qu'elle est vécue par les élèves et leurs enseignants dans un établissement scolaire donné, pour permettre aux acteurs de chaque établissement de corriger les lacunes et d'améliorer leurs prestations ;
- ✓ les approches «quantitatives/empiriques», qui essaient de mesurer les principaux résultats éducatifs obtenus ainsi que d'autres paramètres relatifs à l'organisation et au fonctionnement des systèmes d'enseignement et d'analyser les liens (corrélations, coïncidences) entre les résultats et les variables caractéristiques des systèmes d'enseignement.

Quant au PASEC, il utilise une approche «quantitative/empirique». Son principal objectif est d'estimer l'influence des principaux facteurs agissant sur les acquisitions des élèves.

La présente partie se propose ainsi de faire une description synthétique des moyens mis en œuvre, à savoir les instruments utilisés et la procédure d'échantillonnage retenue. Quant aux données collectées, elles feront l'objet d'une seconde section.

2.1. Les instruments

2.1.1. Les tests de compétences de bases administrés aux élèves

✓ Le concept de « compétences de base » adopté par le PASEC

La capacité de l'élève à lire, écrire et compter constitue pour le PASEC les compétences fondamentales à mesurer. Une définition universelle¹⁷ de la notion de compétences « fondamentales » n'existe pas encore. Néanmoins, une compétence peut être qualifiée « fondamentale » si elle est nécessaire et profitable à l'élève et à la société dans son ensemble. En général, ces trois compétences sont considérées comme « fondamentales » dans la mesure où elles peuvent constituer le point de départ de tout apprentissage ultérieur.

¹⁷ INRP (2005), « Standards, compétences de base et socle commun », Les dossiers de la VST, p.15.

✓ **Les références des tests PASEC**

Les tests mesurant les acquisitions des élèves ont été élaborés en partant des aspects communs des différents programmes scolaires des pays d'Afrique francophone membres de la CONFEMEN. Ces programmes ont été établis en se référant à la théorie de l'enseignement par objectif¹⁸. Toutefois, ces tests ne cherchent pas à mesurer le degré de maîtrise de tel ou tel point du programme. Par conséquent, les tests utilisés ne sauraient être considérés comme une échelle de mesure des acquisitions des élèves aussi précise qu'on le souhaiterait dans le cas d'une évaluation *stricto sensu* des acquis des élèves.

✓ **Les principes d'élaboration des tests PASEC**

Lors des évaluations menées par le PASEC, les tests de compétences de base administrés aux élèves sont à la fois utilisés pour mesurer le niveau des acquisitions des élèves que pour en analyser les déterminants. La construction des items qui les composent répond avant tout à la nécessité d'avoir des différences dans les résultats des élèves car il est indispensable pour les analyses que l'on mène qu'il existe une variation des résultats entre les élèves¹⁹. Une homogénéité des résultats, qu'ils soient bons ou faibles, limiterait les analyses permettant d'identifier les déterminants des apprentissages et pourrait être le signe d'une faible qualité des items composant les tests.

Aussi, le PASEC administre des tests²⁰ de français et de mathématiques identiques²¹ dans les différents pays participant aux évaluations, ce qui offre une base comparative particulièrement intéressante. Ils constituent une échelle de mesure, certes imparfaite, mais qui reste une source d'information précieuse pour les systèmes d'enseignement étudiés dans la mesure où les données collectées à partir d'épreuves standardisées sont quasiment inexistantes en Afrique francophone.

2.1.2. Les questionnaires destinés aux élèves, aux maîtres et aux directeurs²²

Pour recueillir des informations sur les conditions de scolarisation et le contexte social, économique et culturel des élèves, des questionnaires ont été administrés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école dans le respect des spécificités propres à chaque pays étudié.

¹⁸ La PPO (Pédagogie Par Objectifs ; en anglais « mastery Learning ») a été mise au point par le psychologue américain Benjamin Bloom pour mesurer les apprentissages. Elle est le précurseur de l'approche systémique où la formulation d'objectifs vise à l'optimisation de l'apprentissage. On peut la définir comme l'action de décomposer un objet d'apprentissage complexe en ses éléments simples et essentiels afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage (Dans « lexique du didactique » du site www.oasisfle.com).

¹⁹ Lors de l'élaboration des tests, les items ont été choisis à partir de la valeur des points bisériaux (qui permet de tester la pertinence de chacun des items en particulier). De plus, les tests ont été élaborés à partir du calcul des alphas de Cronbach (permettant de garantir la cohérence interne du test de manière globale). Les valeurs des alphas de Cronbach et les corrélations inter items sont présentées dans l'annexe 2.1.

²⁰ Des adaptations sont réalisées selon les contextes nationaux (changement des prénoms, des noms d'objets ou d'animaux, etc.), et parfois quelques items sont ajoutés mais il reste une base commune à tous les pays.

²¹ Il est à noter que dans le cas des pays dont le français n'est pas l'unique langue d'enseignement (Mauritanie, Maurice, Madagascar...etc.), des adaptations des tests relatives à la langue d'administration et au contenu ont été entreprises.

²² L'ensemble des variables construites à partir des questionnaires élèves, maîtres et directeurs pour la 2^{ème} année et la 5^{ème} année est présenté dans l'annexe 2.2.

En ce qui concerne les élèves, le questionnaire est administré en début d'année. Un questionnaire est administré aux enseignants en début d'année et un autre en fin d'année afin de prendre en compte les éventuels changements de maîtres en cours d'année. Enfin, le questionnaire directeur est quant à lui administré en fin d'année, compte tenu du caractère relativement stable au cours de l'année des caractéristiques des écoles.

2.2. Echantillonnage et données disponibles

L'échantillonnage a pour objectif de permettre de tirer des conclusions pour toute une population à partir d'un nombre restreint d'individus (issus de cette population). On procède de cette manière car la mise en œuvre d'une enquête exhaustive est trop coûteuse. La construction d'échantillons d'élèves représentatifs de toute la population est une opération statistique très délicate. Il est ainsi possible qu'une petite erreur puisse fausser les conclusions générales qu'on tire de l'échantillon pour toute la population d'un système d'enseignement. Dans le cas du PASEC, l'exercice de la construction de l'échantillon se complexifie pour au moins trois raisons :

- (i) Afin de répondre à certaines demandes spécifiques en termes d'analyse, il peut être nécessaire de faire des entorses aux principes élémentaires de construction d'un échantillon. Par exemple, il est possible d'augmenter le nombre de certaines écoles dans notre échantillon dont les caractéristiques répondent aux préoccupations nationales (c'est le principe de la surreprésentation).
- (ii) La base de données utilisée pour déterminer l'échantillon est celle disponible au niveau du ministère lors de la préparation de l'évaluation, or les caractéristiques du système scolaire peuvent évoluer d'une année à l'autre. Dans le cas du Bénin, la base de données des statistiques scolaires du ministère utilisée pour la construction de l'échantillon était celle de l'année précédant l'enquête. De ce fait, les données de 2^{ème} et 5^{ème} année ayant servi à tirer l'échantillon ne correspondent pas à la situation sur le terrain au moment de l'enquête (par exemple, certaines écoles à cycle incomplet lors de la définition de l'échantillon ont évolué vers un cycle complet lors de l'enquête). Ce phénomène peut engendrer un biais dans les résultats finaux.
- (iii) La prise en compte simultanée de deux niveaux (2^{ème} et 5^{ème} année) dans la construction de l'échantillon est une source de complexité supplémentaire. Le tirage de l'école s'effectue selon le poids en terme de nombre d'élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année alors qu'idéalement on devrait faire deux tirages séparés pour chaque niveau et donc procéder à l'évaluation sur deux échantillons différents. Néanmoins, compte tenu de l'accroissement du nombre d'écoles à enquêter, résultant d'une telle opération, et par conséquent des coûts supplémentaires engendrés, le PASEC a retenu la méthodologie décrite précédemment tout en considérant ses limites.

2.2.1. Principes d'échantillonnage

La procédure d'échantillonnage retenue est un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes²³. Ce plan d'échantillonnage, permet de regrouper dans l'échantillon un vaste panel de situations scolaires. L'échantillon ainsi obtenu permet une analyse optimale des facteurs affectant l'apprentissage des élèves. Cette procédure d'échantillonnage permet, notamment, de mettre en œuvre des analyses à la fois au niveau des écoles et des maîtres et de mesurer les effets propres à l'élève et à son environnement extrascolaire.

Le recours à la technique de la stratification, en construisant des strates²⁴ reflétant la diversité du mode de fonctionnement des écoles, permet de comparer les diverses modalités de fonctionnement des écoles et élargit ainsi le champ d'analyse. Le principe du sondage en grappe est de retenir dans un premier temps un ensemble d'écoles proportionnellement à leurs poids en nombre d'élèves de 2^{ème} année et de 5^{ème} année. Les contraintes techniques et budgétaires nous ont amené à retenir un échantillon de 150 écoles primaires. Lorsqu'une école est choisie, s'il y a plusieurs classes de 2^{ème} ou de 5^{ème} année, une de ces classes est tirée au sort pour chaque niveau d'étude. On procède ensuite au tirage d'un nombre fixe d'élèves dans chacune des classes (15). Si le nombre d'élèves est compris entre 8 et 15 alors on enquête tous les élèves, si le nombre est inférieur à 8, on tire une autre classe dans l'école. Pour le cas du Bénin, notons que quatre critères de stratification ont été retenus. Ce sont le statut de l'école (public/privé) ; l'appartenance régionale (découpage départemental) ; l'organisation pédagogique des classes (multigrade/non multigrade) et l'organisation de l'école (cycle complet/incomplet).

Deux strates ont été largement surreprésentées afin d'être prises en compte dans les analyses: les strates « écoles privées » (nombre d'écoles passant de 8 théoriquement à 20) et « écoles multigrades à cycle complet » (nombre d'écoles passant de 3 théoriquement à 15).

L'efficacité de ce type de sondage dépend du degré d'homogénéité ou de ressemblance (sur le plan scolaire) des élèves au sein d'une même école. En effet, le nombre d'élèves à retenir par classe et le nombre total d'écoles à enquêter sont fonction du degré d'homogénéité des élèves d'une même classe. Par exemple, si l'étude souhaite évaluer le niveau des élèves en mathématiques et si les élèves d'une même classe présentent tous le même niveau dans cette discipline, on pourrait se limiter à n'enquêter qu'un seul élève par classe et enquêter un maximum d'écoles afin de couvrir l'ensemble des spécificités du système scolaire. Si, au contraire, les élèves sont très différents à l'intérieur d'une même classe, il s'avère indispensable d'étudier un nombre non négligeable d'élèves dans chaque classe et de réduire le nombre d'écoles afin de cerner au mieux toutes les caractéristiques du système. Le degré d'homogénéité des élèves d'une même classe est déterminant pour définir la taille de l'échantillon, et par conséquent pour la précision des estimateurs. Il est mesuré par un

²³ Il ne s'agit pas ici de grappes dans le sens propre du terme où l'on enquête tous les élèves d'une classe choisie.

²⁴ « Une strate est une partie de la population définie dans le contexte d'un sondage stratifié, dans laquelle on tire un échantillon de façon indépendante des tirages ayant eu lieu par ailleurs, et conçue de telle sorte que l'ensemble des strates forme une partition de la population finie dont on dispose ». P. Ardilly (2006), « *Les techniques de sondage* », Editions TECHNIP.

indicateur appelé Roh²⁵ ou coefficient de corrélation intra classe. Il n'est pas connu a priori sauf enquête antérieure. En se fixant, avant enquête, une valeur probable de Roh, on peut déduire le nombre d'élèves à enquêter par école²⁶, de même que le nombre d'écoles à retenir comme unités primaires.

Pour mener l'évaluation du système d'enseignement du Bénin, nous avons supposé que le coefficient de corrélation intra classe était égal à 0,3²⁷, valeur retenue pour les pays bénéficiant d'évaluation PASEC jusqu'au moment de l'enquête. A partir de cette hypothèse, en consultant les tables d'échantillonnage, nous savons qu'il faudrait théoriquement enquêter près de 139 classes et retenir 15 élèves par classe.

On peut être tenté de comparer cette valeur théorique aux valeurs empiriques observées pour plusieurs pays PASEC, c'est-à-dire sur la base des données collectées, pour valider notre procédure d'échantillonnage. La notion d'homogénéité se rattache souvent à une variable, et des élèves peuvent être très homogènes au regard d'une variable et moins au regard d'une autre. Ainsi, suivant la variable que l'on souhaite renseigner, les tailles de l'échantillon peuvent varier. On convient donc de ne retenir qu'un Roh empirique qui sera estimé sur la base des scores en mathématiques et français des élèves de 5ème année. Le Roh empirique calculé pour plusieurs pays ayant bénéficié d'évaluations PASEC, dont le Bénin, valide le choix de nos paramètres d'échantillonnage.

Tableau 2.1 Coefficient de corrélation intra classe (Roh) des scores de français et mathématiques en 5ème année

Pays	Roh
Burkina Faso (1995-1996)	0,4
Cameroun (1995-1996)	0,5
Côte d'Ivoire (1995-1996)	0,4
Sénégal (1995-1996)	0,2
Madagascar (1997-1998)	0,1
Mauritanie (2003-2004)	0,5
Tchad (2003-2004)	0,5
Bénin (2004-2005)	0,2
Valeur théorique	Entre 0,2 et 0,4

Pour le cas du Bénin, a posteriori, c'est-à-dire une fois l'enquête effectuée, le coefficient de corrélation intra classe (Roh) pour le score combiné de français et de mathématiques de 5ème année s'établit à 0,2²⁸, lequel se situe dans l'intervalle auquel appartient la valeur théorique

²⁵ « Rate of homogeneity »

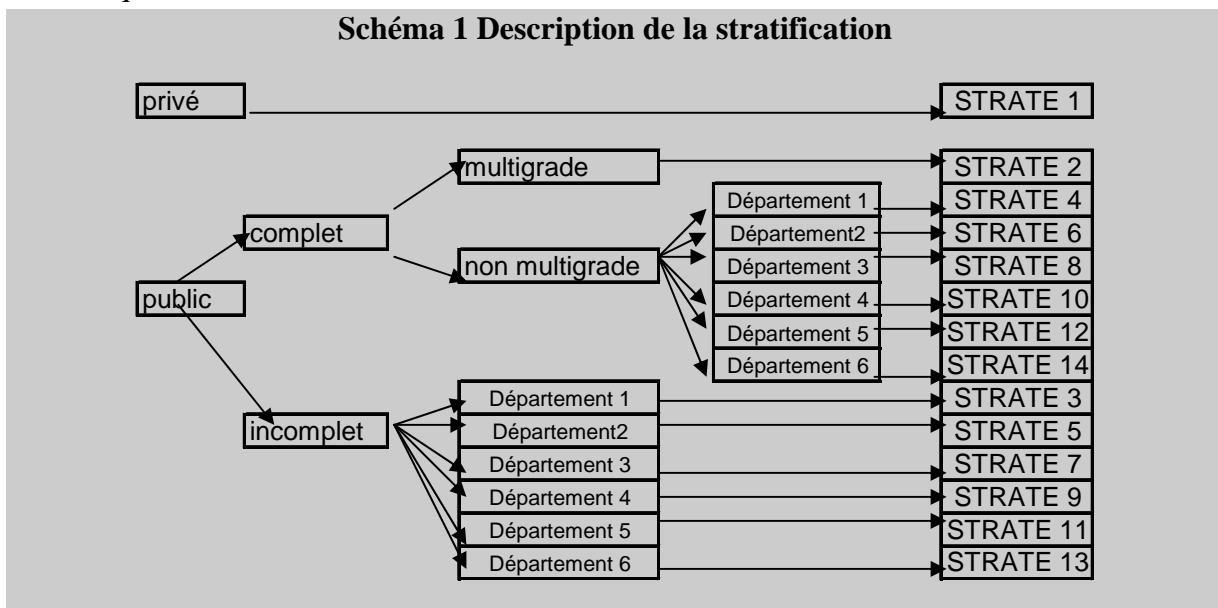
²⁶ Cette déduction se fait à partir d'une relation établie par Leslie Kish en 1965 dans le cadre des sondages en grappe. Voir Leslie Kish (2003), « *Selected Papers* », Graham Kalton and Steven Heeringa Hardcover edition.

²⁷ Cette hypothèse est soutenue par de nombreuses autres études extérieures au PASEC qui situent en moyenne le Roh entre 0,2 et 0,4.

²⁸ Notons que le Roh empirique est estimé sur la base de l'échantillon en utilisant des méthodes de pondération. Voir ADECHIAN Djabar et HOUNGBEDJI Kenneth (2005), « *Evaluation de la précision des données collectées et Validation des Hypothèses d'échantillonnage : Cas de l'étude PASEC en Mauritanie* », Mémoire de fin de cycle/ rapport stage PASEC, p. 19.

de Roh tout en restant inférieur à celle-ci. La valeur trouvée nous renseigne que les élèves d'une même classe ont tendance à avoir une plus grande hétérogénéité que ce qu'on avait supposé. Les tables d'échantillonnage nous montrent qu'on aurait dû enquêter moins d'écoles (moins de 100 écoles) donc moins de classes et prendre plus d'élèves par classe (entre 20 à 30 élèves).

Le choix de la technique d'échantillonnage repose sur une stratification telle que mentionnée précédemment. La stratification nous a amenés à effectuer un certain nombre d'arbitrages (surreprésentation de certaines strates) à des fins d'analyse que l'on peut visualiser dans le schéma qui suit.



Si conceptuellement, cette procédure permet au PASEC de satisfaire ses enjeux méthodologiques et de valider son échantillon, la réalisation concrète sur le terrain n'est pas toujours aisée, et l'échantillon obtenu peut s'écarter de l'échantillon souhaité, ce qui est le cas de notre étude. L'écart provient essentiellement des pertes d'écoles enregistrées au pré-test, et ceci, pour plusieurs raisons.

2.2.2. Problèmes lors de la réalisation de l'évaluation

Les difficultés rencontrées sur le terrain sont multiples et variées: difficultés d'accès dans certaines écoles, écoles non retrouvées, erreurs des enquêteurs, ou encore non fonctionnalité d'un établissement ou fermeture temporaire suite à des mouvements sociaux. De plus, l'année scolaire 2004-2005 a été une année spéciale, les activités pédagogiques ayant été perturbées tout le long du premier trimestre dans le secteur public. Ces problèmes génèrent une perte d'écoles par rapport au nombre d'écoles choisi au hasard initialement.

Au Bénin, cinq écoles n'ont pas été enquêtées et trois écoles publiques ont été remplacées à l'initiative des enquêteurs par des écoles publiques voisines. Par ailleurs un autre problème est celui du taux de réponse des élèves de l'échantillon retenu pour le test. Il peut arriver qu'au lieu d'avoir 100% d'élèves participant au test parmi ceux retenus, on n'en aura que 90% ou 80%. Dans ce cas, les résultats de l'échantillon ne représentent plus ceux qu'on

pourrait obtenir théoriquement dans toute la population. L'erreur de projection devient importante et fausse l'enquête. Pour cette raison nous avons pris le seuil de participation retenu au niveau international (85%) au-dessous duquel on suppose que l'enquête n'est plus valable.

2.2.3. Changements des caractéristiques de certaines écoles l'année de l'enquête

La base de données statistiques qui a servi à la construction de l'échantillonnage est celle de 2003/2004, si bien qu'au moment de l'enquête (en 2004/2005), il n'était pas assuré que les écoles avaient conservé les mêmes caractéristiques qu'elles avaient dans la base de données du ministère. Par exemple, l'organisation des classes (multigrade/non multigrade) ou de l'école (cycle incomplet/complet) peut varier d'une année à l'autre de telle sorte qu'on n'avait pas la certitude, lors de la conception de l'échantillon (avant la rentrée scolaire), que les écoles et les classes sélectionnées auraient eu les mêmes caractéristiques qu'elles avaient au moment de la construction de l'échantillon et pire encore qu'au moment même de l'enquête qu'elles avaient le profil correspondant à la strate d'échantillonnage.

Plusieurs écoles ont donc changé de caractéristiques (multigrade en non multigrade ; cycle complet en cycle incomplet et inversement), comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2.2 Changement des caractéristiques des écoles de l'échantillon

Caractéristiques	Ecoles prévues dans l'échantillon	Ecoles observées dans l'échantillon
Privé	20	23
Multigrade à cycle complet	15	5
Non multigrade à cycle complet	75	97
Cycle incomplet	40	20
Total des écoles	150	145

Ce tableau nous montre la transformation d'écoles à cycle incomplet en cycle complet et d'écoles multigrades à cycle complet en cycle incomplet ou en non multigrade à cycle complet.

Le tableau 2.3 illustre la relocalisation des écoles dans d'autres strates. On note tout d'abord des déformations importantes dans la structure de l'échantillon. En effet, plusieurs écoles prévues dans des strates spécifiques se sont retrouvées dans d'autres strates : on dénombre 32 écoles concernées, soit 22% des écoles visitées, ce qui est une proportion importante, aggravant le risque d'erreurs d'échantillonnage. On observe également des strates qui se retrouvent avec deux ou trois écoles seulement au lieu de 8 prévues, ce qui rend difficile toute extrapolation au niveau du système en partant des données collectées. Seule la strate n°11 reste conforme aux prévisions.

L'ensemble des difficultés, énoncées ci-dessus, relatives à la stratification ainsi que les problèmes engendrés ne permettent pas de prendre en compte le poids des strates dans

l'estimation des paramètres de la population²⁹. Ainsi, le calcul des scores pondérés (scores calculés en considérant le poids de chaque strate) s'avère fortement problématique, son principal objectif étant de considérer la stratification choisie dans le calcul des scores.

Aussi, compte tenu des écueils rencontrés, les résultats de nos analyses se basent exclusivement sur le calcul des scores simples.

Tableau 2.3 Nombre d'écoles/classes prévu et observé par strate

Strates	Nombre d'écoles visitées		Nombre de classes de 2 ^{ème} année observées	Nombre de classes de 5 ^{ème} année observées
	Prévu	réel		
1	20	23	22	23
2	15	5	2	3
3	9	4	4	4
4	11	14	15	14
5	3	2	2	2
6	14	12	13	12
7	7	4	2	3
8	13	17	17	17
9	8	2	2	2
10	14	20	19	20
11	5	5	5	5
12	14	15	15	16
13	8	3	2	3
14	9	19	19	20
Total d'écoles et de classes	150	145	139	144

2.2.4. Les données collectées

En raison des écoles non visitées, l'étude repose sur un effectif total de 4132 élèves répartis en 2034 élèves de 2^{ème} année et 2098 élèves de 5^{ème} année. Ces élèves proviennent de 283 classes dont 139 classes pour la 2^{ème} année et 144 classes pour la 5^{ème} année.

Le nombre de classes de l'échantillon dans chacun des deux niveaux ne correspond pas au nombre prévu. Rappelons que sur les 150 écoles prévues, seules 145 ont pu être visitées, soit un taux de couverture de 97%. Sur ces 145 écoles, 6 n'avaient pas le niveau 2^{ème} année et une école n'avait pas le niveau 5^{ème} année (Cf. annexe 2.3).

Notons également que certaines classes de l'échantillon ont perdu des élèves pour quatre raisons : l'absence des élèves en classe au moment du test, l'abandon en cours d'années, le changement d'école et la fermeture de l'école lors du passage des enquêteurs. Ainsi, en 2^{ème} année, on enregistre 329 déperditions en cours d'année, soit 16% des élèves présents au début de l'année. En 5^{ème} année, ils sont au nombre de 275, soit 13% des élèves présents initialement. Finalement, l'analyse repose sur des effectifs de 1705 élèves de 2^{ème} année et

²⁹ « La population est l'ensemble des individus, l'individu étant l'unité de base à laquelle on s'intéresse. ». P. Ardilly (2006), « *Les techniques de sondage* », Editions TECHNIP. Dans le cas de notre étude, l'unité d'observation est l'élève.

1823 élèves de 5^{ème} année, provenant de 134 classes de 2^{ème} année et 139 classes de 5^{ème} année, soit un taux de déperdition des élèves par niveau entre le pré-test et le post-test respectivement de 16% et 13%.

Tableau 2.4 Nombre de classes dans l'échantillon final, 2003-2004

	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Nombre de classes prévues	145	148
Nombre de classes enquêtées au pré-test	139	144
Nombre de classes enquêtées au post-test	134	139
Taux de couverture	92%	94%
Nombre d'élèves pré-test	2034	2098
Nombre d'élèves au post-test	1705	1823
Nombre d'élèves perdus au post-test	329 (16%)	274 (13%)
Taux de déperdition par niveau	16%	13%

2.3. Conclusion

L'intérêt de cette partie est de fournir les éléments méthodologiques pour la compréhension des analyses qui vont être abordées dans les parties suivantes. L'objectif général du PASEC est de mettre en lumière l'influence des principaux facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, il fait appel à une méthodologie complexe qui comporte notamment deux phases d'enquête, un test en début et un en fin d'année scolaire.

Au-delà de ces difficultés liées à la méthodologie d'échantillonnage, les aléas rencontrés sur le terrain lors de l'enquête limitent la qualité des données collectées. On peut citer entre autres, le nombre réduit d'écoles observées, le changement de caractéristiques de certaines écoles à l'année de l'enquête, et le remplacement des écoles à l'initiative des enquêteurs. Autant d'éléments qui justifient en particulier l'impossibilité de prendre en compte le poids des écoles dans l'estimation des principaux paramètres de la population notamment celle des scores moyens. Dans le présent rapport, les scores moyens présentés seront donc des scores moyens simples.

Chapitre 3 : La qualité de l'enseignement primaire

Bien que chaque pays possède son propre système d'évaluation, centré et fondé sur le principe des examens publics, les évaluations nationales et internationales des acquis scolaires au moyen de tests standardisés sont de plus en plus utilisées pour suivre et évaluer la qualité des systèmes d'enseignement dans leur ensemble, en utilisant, si possible, la comparaison. Comme il a été vu dans la partie précédente, en se servant de la mesure des acquis et des compétences des élèves, le PASEC cherche à mesurer l'importance respective des différents facteurs conditionnant ces résultats.

Le PASEC procède à la passation de tests de compétences de base auprès d'un échantillon d'élèves, ce qui permet d'obtenir une échelle de mesure des acquis scolaires. Cependant, la validité des tests dépend de deux facteurs : en premier lieu, comme on l'a vu amplement dans les sections antérieures, elle est conditionnée par la qualité de l'échantillon ; en deuxième lieu, par la rigueur de la procédure de passation et tout particulièrement par l'uniformité de la procédure, afin de minimiser tout biais et manipulation des résultats de l'évaluation.

Une vingtaine d'items ont été utilisés pour tester les compétences de base en lecture, écriture et calcul des élèves de 2^{ème} année, en début et en fin d'année scolaire; et une quarantaine au début et à la fin de la 5^{ème} année.

Comme il s'agit des tests de mesure de compétences de base, la construction et le choix des items des tests est un passage délicat si on veut capturer les compétences minimales requises aux élèves. Le niveau des scores aux tests peut ainsi être pris comme une mesure du niveau d'acquis de base des élèves, et en raison de la nature des tests, ces derniers peuvent également être considérés comme un indicateur de performance du système d'enseignement. Il est cependant important de noter qu'il ne faut pas se concentrer sur le score moyen des résultats des élèves. La moyenne en soi n'est pas très explicite, car les écarts des résultats entre les élèves et les écoles d'un même système d'enseignement sont très importants. Cette hétérogénéité est le signe de la présence de fortes inégalités dans le système d'enseignement, ce qui est souvent le cas dans les pays en développement. Pour affiner davantage notre appréciation sur la performance des élèves, nous préférons ainsi recourir à un indicateur appelé le « taux d'échec scolaire », qui permet d'identifier les élèves en très grande difficulté.

Au-delà de l'appréciation moyenne de la performance des élèves, il est aussi indispensable d'analyser les scores des élèves dans les différents domaines de la lecture (compréhension des textes narratifs ou des textes schématiques, par exemple) et des mathématiques (le calcul, la géométrie). Ceci permet d'identifier les domaines dans lesquels l'enseignement est performant ou défaillant. Aussi, nous analyserons successivement les performances des élèves mesurées à travers les scores moyens³⁰ et le taux d'échec scolaire puis la répartition des élèves par échelle de réussite et par domaines de compétences.

³⁰ Compte tenu du changement relativement intense du nombre d'écoles observées par strates, le poids des strates ne peut être utilisé dans le calcul des scores pondérés. Les scores moyens présentés sont des scores moyens simples.

3.1. Les performances des élèves

Notons que, dans cette étude, les tests de début et de fin d'année sont différents, aussi ne peuvent-ils être comparés directement. Il serait par exemple totalement erroné de conclure qu'un résultat plus faible en fin d'année qu'en début d'année équivaut à une régression du niveau des élèves.

Les tests administrés aux élèves béninois sont standardisés et sont ainsi comparables à ceux administrés entre 1995 et 2004 dans sept autres pays d'Afrique francophones. La contextualisation nécessaire à la prise en compte des spécificités nationales (culturelles, linguistique, etc.) est exclusivement relative à la forme des tests et n'affecte donc pas la nature des items et la comparabilité des résultats. En revanche, l'exercice qui consiste à comparer les performances des systèmes d'enseignement ayant certaines spécificités reste délicat. En effet, il se peut qu'en raison de contraintes exogènes, telles que la coexistence de sous-systèmes linguistiques différents, ou encore de retards dans la passation des épreuves dus à des contraintes nationales, que la fiabilité des comparaisons internationales soit affectée.

Pour simplifier la lecture et pour pouvoir comparer les résultats entre les disciplines, tous les scores ont été ramenés sur 100.

3.1.1. Les performances des élèves en 2^{ème} année

En ce qui concerne l'évaluation au Bénin, nous nous limiterons à analyser les résultats de l'année scolaire (2004/2005), sans effectuer de comparaisons avec les évaluations antérieures, l'analyse temporelle nécessitant d'avoir déjà participé à une évaluation PASEC.

En revanche, nous utiliserons l'ensemble des données PASEC recueillies entre 1995 et 2004 dans sept autres systèmes d'enseignement africains pour les comparer avec ceux du système béninois (les scores pour l'ensemble des pays présentés ont été calculés à partir des items communs). Cette comparaison peut être critiquée à juste titre car les évaluations se sont étalées sur une longue période de temps (9 ans) et ne sont donc pas synchronisées. Cependant, l'utilité de ces comparaisons pour obtenir des points de repères permettant de mieux analyser l'état de santé du système d'enseignement du Bénin est telle, qu'on ne peut pas éviter de procéder à cet exercice.

✓ Les performances moyennes au niveau national en 2^{ème} année

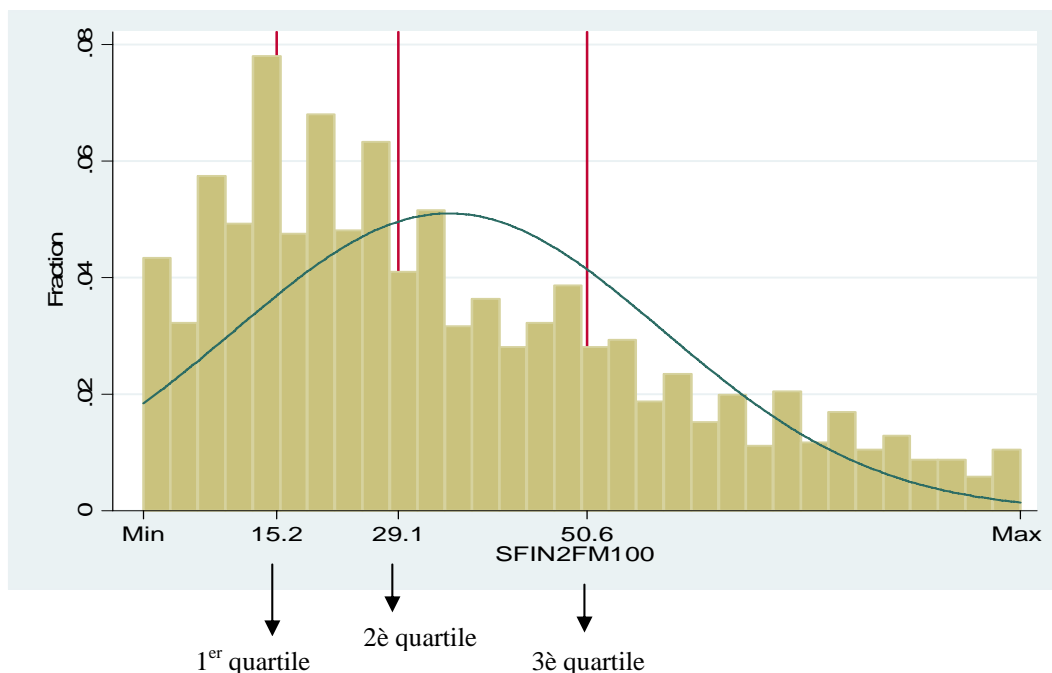
Au Bénin, la langue d'enseignement dans le primaire est le français. Ainsi, les tests du PASEC sont en français, indépendamment de la langue parlée par les élèves en dehors de l'école. Le tableau 3.1 présente les scores moyens.

Tableau 3.1 Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 2^{ème} année, 2004-2005

	Test de début d'année (score sur 100 points)	Test de fin d'année (score sur 100 points)
Français	28.9 (26.23)	35.0 (24.81)
Mathématiques	41.4 (25.47)	34.7 (26.52)

Note : (i) Écarts-types entre parenthèses. (ii) La valeur des scores se lit sur une échelle allant de 0 à 100.

Une première lecture dégage des résultats relativement faibles pour tous les tests par rapport à la moyenne théorique des scores qui est 50/100 (les scores au test étant échelonnés sur un maximum de 100 points pour un test dans lequel toutes les réponses seraient justes) : aussi bien en français qu'en mathématiques, la moyenne des élèves du Bénin est inférieure à 50/100. On est donc nettement en dessous de la moyenne. En début d'année scolaire, seuls les scores de mathématiques sont supérieurs au seuil minimal de compétence (40/100) défini par K. Michaelowa³¹. En fin d'année scolaire, aussi bien les résultats aux tests de mathématiques que de français sont inférieurs au seuil minimal de compétences. Etant donné que les tests en fin d'année n'étaient pas les mêmes que ceux du début, on ne peut inférer aucune conclusion quant à la moyenne en mathématiques de fin d'année qui est inférieure à celle obtenue au test de début d'année. En revanche, les écarts-types³², particulièrement élevés (aux alentours de 25), prédisent une assez forte hétérogénéité de niveaux entre les élèves béninois. Le graphique suivant permet d'illustrer cette hétérogénéité.

Graphique 3.1 Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 2^{ème} année, 2004-2005

³¹ Michaelowa Katharina (2000), «Les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone », Politiques d'éducation et de formation, Vol. 1, No. 3, p. 77-94.

³² L'écart type est la variation moyenne en valeur absolue. Plus l'écart type est élevé plus les variations sont importantes.

On constate que les trois quartiles³³ du score global sont assez distants. Les scores correspondants à ces trois quartiles sont en effet de 15,2; 29,1 et 50,6 points. L'hétérogénéité du groupe d'élèves observés se présente par l'étendue des intervalles de scores définis à partir de ces trois quartiles. En particulier, cette hétérogénéité est beaucoup plus forte à partir de la médiane. En effet, conformément à sa définition, on observe 50% d'élèves ayant des scores inférieurs à 29,1/100 et 50% des élèves ayant des scores qui lui sont supérieurs. En d'autres termes, 50% des élèves ont des scores compris entre 29,1 et 100, soit sur une étendue de 70.9 points. Notons que l'on observe la même tendance par discipline (voir annexes 3.1 et 3.2).

✓ **Les performances moyennes au niveau international en 2^{ème} année**

Le tableau 3.2 compare les scores³⁴ obtenus par les élèves de chaque pays aux tests³⁵ de français et de mathématiques.

Au test de français, le Bénin se retrouve avec le score moyen le moins élevé parmi les sept pays ayant passé les tests jusqu'à présent. Il est suivi par le Tchad, le Sénégal et la Mauritanie qui ont des scores moyens presque identiques et inférieurs à la moyenne. Les autres pays enregistrent un score supérieur à 50/100 avec en tête le Cameroun dont le score est de 66,5/100.

Au test de mathématiques, la situation est quasi-similaire. Avec un score moyen de 35,1/100, le Bénin est le 2^{ème} pays qui enregistre le niveau le plus faible (après la Mauritanie 31,2/100) parmi les sept pays ayant passé le test. Trois pays (le Burkina Faso, le Cameroun, Madagascar) ont un score supérieur à 50/100, avec en tête Madagascar (l'évaluation de 1998 a donné une moyenne 66/100).

³³ Le 1^{er} quartile (respectivement les 2^{ème} et 3^{ème} quartiles) sépare les 25% inférieurs des scores des élèves (respectivement 50% et 75%) de telle sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon. Le 2^{ème} quartile correspond ainsi à la médiane dont 50% des scores des élèves lui sont inférieurs et 50% des scores lui sont supérieurs.

³⁴ L'ensemble des scores rapportés dans le tableau a été calculé en prenant en considération le plan d'échantillonnage retenu (soit les scores pondérés). En revanche, pour le Bénin, seuls les scores moyens ont été calculés. Malgré cette différence, on a accepté d'effectuer des comparaisons internationales en partant de l'hypothèse que la pondération des scores affecte peu la moyenne.

³⁵ Pour tous les pays, les tests ont été administrés en langue française, ce qui permet de comparer entre eux les scores moyens des pays.

Tableau 3.2 Résultats de 2^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)

Année	Pays	Taille de l'échantillon	Score en Français	Ecart-type	Taux d'échec scolaire en Français	Score de mathématiques	Ecart-type
1995-1996	Burkina Faso	2400	56,2	24,3	9,4	53,0	23,7
1995-1996	Cameroun	2226	65,8	20,8	3,8	59,4	20,5
1995-1996	Côte d'Ivoire	2306	57,5	23,8	8,6	44,7	18,8
1995-1996	Sénégal	1916	43,2	24,7	22,5	45,1	22,6
1997-1998	Madagascar	2377	57,2	21,9	4,6	65,7	21,0
2003-2004	Mauritanie	2049	45,1	25,7	*	31,2	23,5
2003-2004	Tchad	1606	41,1	22,6	18,4	42,5	24,8
2004-2005	Bénin	1705	36,5	25,2	30,1	35,1	26,6
2004-2005	Cameroun	1774	66,5	22,2	3,0	55,8	23,8
2004-2005	Madagascar	1761	55,6	20,8	7,31	58,8	24,6

Note : (i) L'ensemble des scores présentés ont été pondéré selon le poids de chaque strate définie par le plan de sondage retenu, excepté pour le Bénin (les scores présentés sont les scores moyens simples). (ii) Pour la Mauritanie, les scores en français ont été calculés à partir d'un nombre d'items limité relativement à ceux utilisés pour des autres pays, aussi la portée de la comparaison internationale n'est pas envisageable. De plus, en raison du nombre insuffisant d'items de français, le taux d'échec scolaire n'a pu être calculé à partir de la méthodologie retenue par le PASEC.

Source : PASEC/CONFEMEN

Les comparaisons se basent sur des scores moyens, mais dès que l'on considère les écarts types associés à chaque score, on observe une forte dispersion³⁶ du niveau des élèves quels que soient les pays.

La comparaison des taux d'échec scolaire, présentée ci-après, permet d'apprécier l'importance de ces inégalités entre les différents systèmes d'enseignement pris en compte.

✓ La comparaison des taux d'échec scolaire en 2^{ème} année

Le taux d'échec scolaire est un indicateur permettant d'identifier les élèves en très grande difficulté. Il se définit par la proportion d'élèves ayant obtenu une note en dessous d'un seuil minimum préalablement établi. Plusieurs approches sont possibles pour fixer la note considérée comme « seuil minimum », chacune répondant à une certaine logique.

La méthodologie retenue par le PASEC consiste à définir le seuil minimal de façon statistique. Notons que plus de la moitié des items des tests PASEC sont des questions à choix multiples. Pour un élève qui ne comprend pas les exercices, et donc qui répond de manière aléatoire³⁷, on peut calculer sa probabilité de donner une réponse juste à chaque item et la note qu'il peut espérer avoir. C'est cette note, équivalente au nombre d'items de questions à choix multiples qu'il peut deviner d'une façon aléatoire, qui est considérée comme seuil minimum.

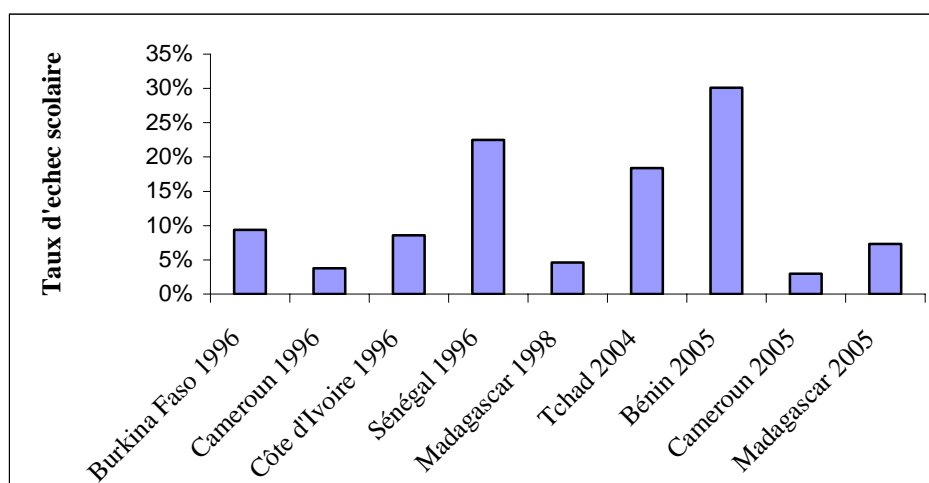
³⁶ Caractérisée par un écart type élevé

³⁷ Il est vrai que de tels cas sont très rares.

Un élève ayant un score inférieur ou égal au score obtenu en répondant exclusivement au hasard est très probablement un élève ayant de profondes difficultés scolaires. Pour des questions de structure des tests (nombre réduit d'items à choix multiples), le taux d'échec scolaire a pu être calculé pour la 2^{ème} année seulement pour le français. Sur les 9 exercices proposés au post-test, 5 sont à choix multiples tandis qu'en mathématiques, 2 exercices sur les 15 proposés au post-test sont à choix multiples.

Sur la base de ce seuil, le taux d'échec scolaire calculé est de 30% au test de français de fin d'année. Cette valeur confirme les résultats précédents (tableau 3.2). Sur les sept pays³⁸ étudiés, le Bénin, le Sénégal et le Tchad présentent les taux d'échec scolaire les plus élevés. Autrement dit, les inégalités de réussite sont relativement plus fortes dans ces trois pays. Notons également les disparités observées entre les pays, comme l'illustre le graphique 3.2.

Graphique 3.2 Taux d'échec scolaire en français en 2^{ème} année sur plusieurs années



Source : PASEC/CONFEMEN

L'ampleur des écarts entre les taux d'échec scolaire du Bénin, du Sénégal et du Tchad par rapport à ceux des autres pays constitue une sonnette d'alarme quant à l'efficacité du processus d'apprentissage du français dans ces pays.

3.1.2. Les performances des élèves en 5^{ème} année

Le tableau 3.3 compare les scores³⁹ obtenus par les élèves de chaque pays aux tests⁴⁰ de français et de mathématiques.

³⁸ Seuls les pays ayant bénéficiés d'une évaluation diagnostique ont été mentionnés pour la comparaison internationale. Certaines évaluations ayant été réalisées neuf (9) années avant celle du Bénin, la comparaison avec ces pays reste délicate, mais peut tout de même nous permettre de situer le Bénin par rapport aux situations observées dans la région au cours d'une décennie.

³⁹ L'ensemble des scores rapportés dans le tableau a été calculé en prenant en considération le plan d'échantillonnage retenu (soit les scores pondérés). En revanche, pour le Bénin, seuls les scores moyens ont été calculés, les comparaisons internationales entreprises dans cette partie reposent sur l'hypothèse que la pondération des scores affecte peu la moyenne.

✓ Les performances moyennes au niveau national en 5^{ème} année

Tout comme ce qui a été constaté en 2^{ème} année, les scores moyens des élèves inférieurs à 50/100 sont relativement faibles bien que les élèves aient des scores plus élevés en mathématiques aux deux sessions de tests.

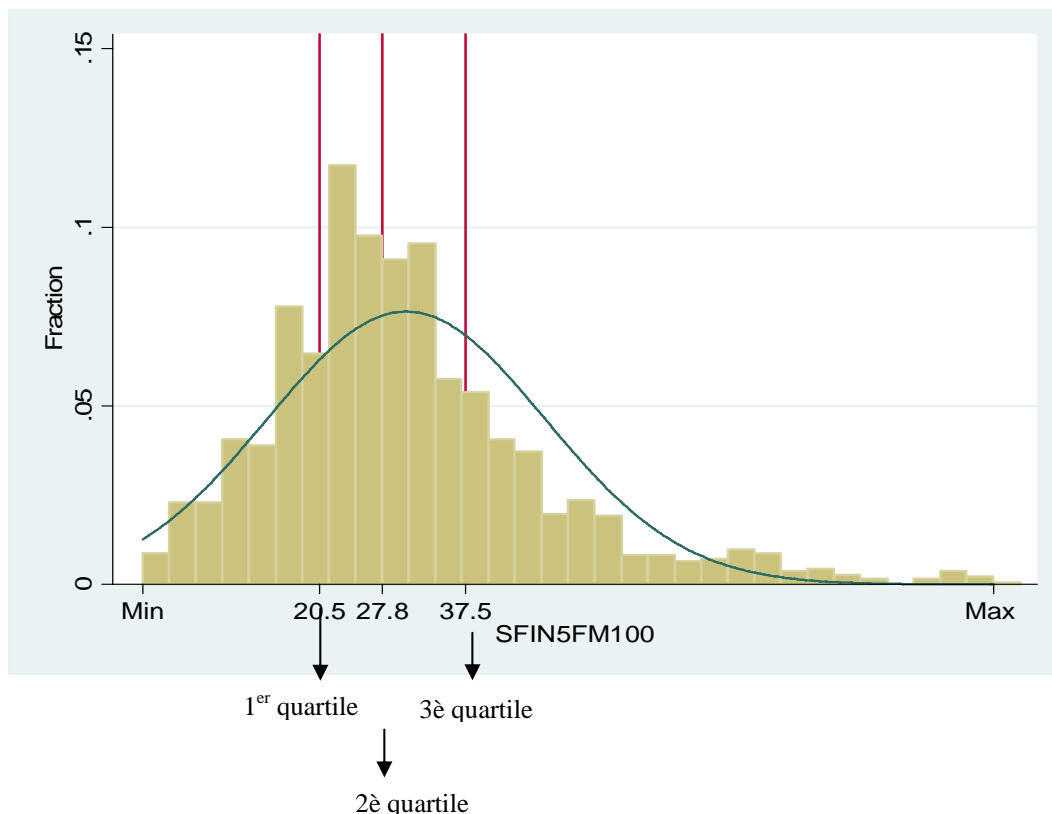
Tableau 3.3 Résultats aux tests en 5^{ème} année, 2004-2005

	Test de début d'année	Test de fin d'année
Français	30,2 (16,7)	28,8 (17,3)
Mathématiques	45,2 (21,1)	32,4 (17,2)

Note : (i) écarts-types entre parenthèses. (ii) La valeur des scores se lit sur une échelle allant de 0 à 100.

Les écarts-types sont relativement plus faibles (aux alentours de 20) comparativement à ceux de la 2^{ème} année. Le niveau des élèves dans les deux disciplines, aussi bien en début qu'en fin d'année scolaire, est faible. Les résultats en mathématiques sont meilleurs en moyenne qu'en français. Par ailleurs, on observe une certaine hétérogénéité entre les élèves béninois, tel que l'illustre le graphique de distribution présenté ci-dessous

Graphique 3.3 Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 5^{ème} année, 2004-2005



⁴⁰ Pour tous les pays, les tests ont été administrés en langue française, ce qui permet de comparer entre eux les scores entre pays.

On constate que les trois quartiles⁴¹ du score global sont relativement moins distants que ceux observés en 2^{ème} année. Les scores correspondants à ces trois quartiles sont en effet de 20,5; 27,8 et 37,5 points. L'étendue est assez élevée à gauche du premier quartile et à droite du troisième quartile, respectivement de 20.5 et 62.5 points. L'hétérogénéité est ainsi plus forte pour les deux intervalles de scores définis à gauche du premier quartile et à droite du troisième quartile.

Notons que l'on observe la même tendance par discipline (voir annexes 3.3 et 3.4).

✓ Les performances au niveau international en 5^{ème} année

Les comparaisons internationales (Cf. tableau 3.4) confortent le constat de la faiblesse du système d'enseignement du Bénin (28,2/100 en français et 32,6/100 en mathématiques). Avec ces scores moyens, il se situe devant la Mauritanie dont les résultats très faibles s'expliquent probablement en partie par la particularité de son système d'enseignement (système bilingue franco/arabe).

Tableau 3.4 Résultats de 5^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)

Année	Pays	Taille de l'échantillon	Score en Français	Ecart-type	Taux d'échec scolaire en Français	Score en Mathématiques	Ecart-type	Taux d'échec scolaire en Mathématiques
1995-1996	Burkina Faso	2392	44,3	15,5	7,4	46,9	15,3	5,2
1995-1996	Cameroun	2198	56,2	16,7	2,0	50,4	16,1	3,2
1995-1996	Côte d'Ivoire	2266	50,9	15,7	4,3	41,2	13,9	7,7
1995-1996	Sénégal	1850	34,6	16,5	26,3	37,2	16,6	19,0
1997-1998	Madagascar	2886	53,8	27,1	6,4	58,3	16,9	1,7
2003-2004	Mauritanie	1720	18,7	12,3	69,5	20,8	14,8	63,3
2003-2004	Tchad	1597	28,9	15,7	32,3	33,0	14,9	16,4
2004-2005	Bénin	1823	28,2	16,7	40,6	32,6	17,4	22,3
2004-2005	Cameroun	1736	45,8	18,0	10,6	46,4	17,1	6,5
2004-2005	Madagascar	1548	34,5	13,0	19,24	54,9	16,6	2,27

Note : L'ensemble des scores présentés ont été pondérés selon le poids de chaque strate définie par le plan de sondage retenu, excepté pour le Bénin (les scores présentés sont les scores moyens simples)

Source : PASEC/CONFEMEN.

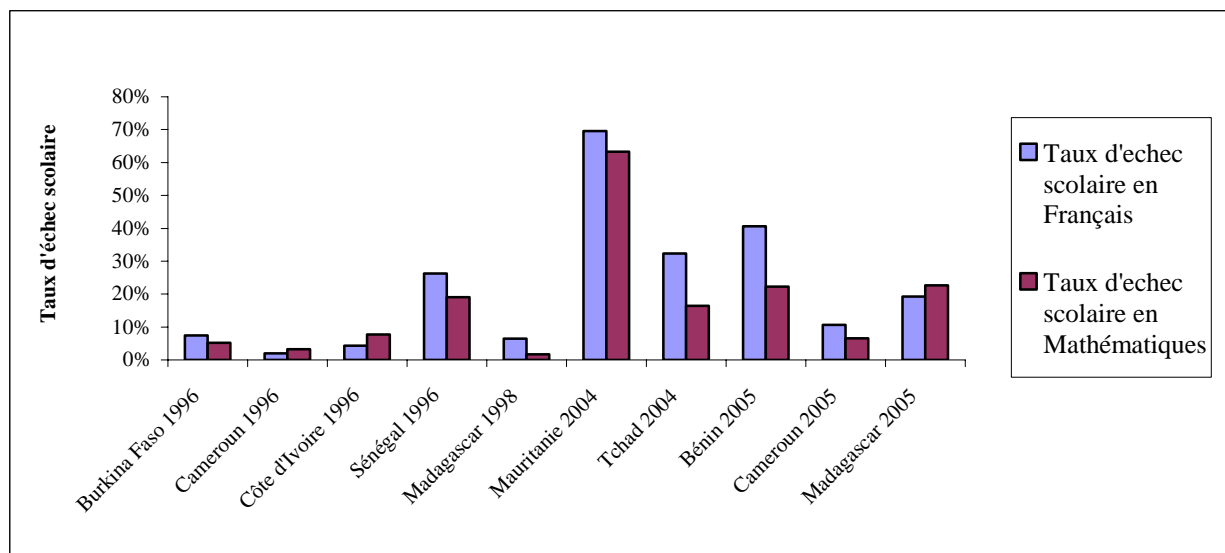
✓ La comparaison des taux d'échec scolaire en 5^{ème} année

Le graphique 3.2 nous permet de situer le Bénin en termes d'échec scolaire en 5^{ème} année par rapport aux autres pays. La définition du taux d'échec scolaire est la même de celle utilisée pour le calculer en 2^{ème} année (voir ci-dessus). Avec des taux d'échec scolaire de 40,6% en français et 22,3% en mathématiques, les résultats observés au Bénin sont similaires à ceux observés pour la Mauritanie et le Tchad, ce qui traduit des difficultés des élèves relatives à la maîtrise des trois compétences fondamentales. Ces trois pays enregistrent ainsi une

⁴¹ Le 1^{er} quartile (respectivement les 2^{ème} et 3^{ème} quartiles) sépare les 25% inférieurs des scores des élèves (respectivement 50% et 75%) de telle sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon. Le 2^{ème} quartile correspond ainsi à la médiane dont 50% des scores des élèves lui sont inférieurs et 50% des scores lui sont supérieurs.

proportion très forte d'élèves en très grave difficulté scolaire, tant en français qu'en mathématiques.

Graphique 3.4 Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques en 5^{ème} année



Source : PASEC/CONFEMEN

La situation au Bénin est préoccupante dans la mesure où les élèves en situation d'échec scolaire sont en fin de cycle primaire et ont un niveau de connaissance en français et/ou mathématiques assez faible. Cet indicateur permet de voir que, pour une partie importante des élèves, l'enseignement primaire n'a pas réussi au cours de 6 années d'école (et peut-être plus pour les redoublants) à développer les compétences de base en français et en mathématiques.

Pour avoir une idée plus précise des points où les élèves rencontrent des difficultés, les paragraphes suivants étudient les acquis en examinant les taux de bonnes réponses par domaine de compétences.

3.2. La réussite des élèves par domaines de compétences

Le socle de compétences de base conçu pour l'élaboration des tests PASEC est disponible dans l'annexe 3.5. Présenté sous forme de tableau, il correspond à la catégorisation des compétences de base par domaines et sous domaines de compétences. A partir des résultats aux items, il est donc possible de calculer les scores des élèves par rapport aux compétences de base inhérentes à chacun des domaines. On peut donc évaluer, pour chaque discipline, les différences en termes d'apprentissage selon les composantes structurelles des disciplines examinées. Pour ce faire, les acquis sont mesurés par niveaux de réussite dans chacun des domaines. L'échelle utilisée a été définie de façon à ce que les élèves soient regroupés en trois groupes: niveau bon (à partir de 60% de bonnes réponses) ; niveau moyen (entre 45 % et moins de 60%) et enfin, niveau faible (moins de 45%).

3.2.1. La réussite des élèves aux tests de français

Le tableau 3.5 présente les scores des élèves classés selon les trois échelles en français.

Tableau 3.5 Répartition des élèves de 2^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines, 2004-2005

Domaines	Niveau bon : >=60%	Niveau moyen : entre 45% et 60%	Niveau faible : < 45%
Compréhension de mots	48.9	11.6	39.5
Lecture - Ecriture	22.2	5.8	72.1
Compréhension de phrases	13.2	5.8	81
Conjugaison	36.9	0	63
Grammaire	41.8	0	58.2
Compréhension de texte	14.2	0	85.8
Total	18.3	11.7	70.1

On note tout d'abord qu'environ 70% des élèves de l'échantillon ont moins de 45% de bonnes réponses au test de français : plus des deux tiers des élèves testés n'ont pas acquis une compétence suffisante en français à la fin de la deuxième année d'école. Si l'on se réfère aux différences par domaines, et plus précisément à la proportion d'élèves ayant au moins 60 % de bonnes réponses, dans aucun domaine on ne retrouve une proportion d'élèves supérieure à la moitié de l'échantillon. Les faiblesses les plus marquées sont observées dans les domaines de compréhension « de phrases et de textes ». Dans ces deux dernières catégories, sur environ 8 élèves, un seul parvient à avoir plus de 60% de bonnes réponses. Ces deux domaines de compétences regroupent également plus de 80% des élèves n'ayant pas bien réussi. Les compétences dans ces domaines sont donc encore très basses à cet âge et à ce niveau d'enseignement. En revanche, dans les domaines tels que « grammaire – conjugaison et compréhension de mots », on enregistre aussi bien de bonnes proportions de réussite que de non-réussite.

En 5^{ème} année, comme le montre le tableau 3.6 ci-après, on peut faire les mêmes observations, mais avec des chiffres plus alarmants. Dans l'ensemble, près de 85% des élèves ont des scores considérés comme faibles. Il ressort clairement ici que dans tous les domaines de compétences, les niveaux des élèves sont largement inférieurs aux moyennes habituellement observées par le PASEC.

Tableau 3.6 Répartition des élèves de 5^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines 2004-2005

Domaines	Niveau bon: >=60%	Niveau moyen: entre 45% et 60%	Niveau faible: < 45%
Compréhension de phrase	48.7	0	51.3
Compréhension de texte	14.0	13	73
Grammaire	4.6	2.8	92.6
Conjugaison	17.9	0	82.1
Orthographe	17.7	23.6	58.7
Total	5.9	9.4	84.7

Les tableaux 3.5 et 3.6 montrent que, manifestement, l'amélioration de l'enseignement du français est un défi majeur du système d'enseignement béninois.

3.2.3. La réussite des élèves aux tests de mathématiques

En 2^{ème} année, on observe des résultats peu encourageants aussi bien au niveau global que pour chacun des différents domaines de compétence. Sur dix (10) élèves, seuls deux (2) élèves ont bien réussi à l'ensemble du test de mathématiques. Un peu moins de deux (2) élèves sur dix (10) réussissent dans le domaine « opération » et environ trois (3) sur dix (10) dans les domaines « numération » et « problème ».

Tableau 3.7 Répartition des élèves de 2^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005

Domaines	Niveau bon: >=60%	Niveau moyen: entre 45% et 60%	Niveau faible: <45%
Opération	15.7	10.8	73.5
Numération	28	13.3	58.7
Problème	33	0	67
Total	19.2	14.4	66.4

Les tendances ne font que s'aggraver en 5^{ème} année avec 80% des élèves qui ont mal réussi le test. Par ailleurs, on observe de fortes disparités dans les proportions d'élèves qui réussissent par domaines évalués. Néanmoins, entre la moitié et plus des deux tiers des élèves enregistrent des résultats inférieurs à 45% dans chacun des domaines.

Tableau 3.8 Répartition des élèves de 5^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005

Domaines	Niveau bon: ≥60%	Niveau moyen: entre 45% et 60%	Niveau faible: < 45%
Opération	13.8	10.5	75.7
Numération	13	20.9	66.1
Problème	7.3	14.9	77.8
Mesure	23.3	15.1	61.6
Géométrie	10.2	6.1	83.7
Total	6.6	13.8	79.6

L'analyse des performances et des acquis scolaires des élèves béninois de 2^{ème} et 5^{ème} année du cycle primaire montre que dans l'ensemble des domaines couverts par les mathématiques, plus des deux tiers des élèves obtiennent des scores inférieurs à 45 points.

Deux tiers des élèves quittent donc l'enseignement primaire avec un niveau insuffisant en mathématiques, tous domaines confondus, ce qui signifie une main-d'œuvre sous qualifiée ou non qualifiée, des futurs parents presque analphabètes ou encore des futurs citoyens n'ayant pas les outils nécessaires pour enrichir leur point de vue critique sur les enjeux politiques. A ces conditions, le capital humain du Bénin sera, pour des années encore, très faible avec des retombées négatives sur le développement de la société et du pays.

3.3. Conclusion


L'objectif développé ici était de dégager quelques éléments d'appréciation de la performance du système d'enseignement et plus précisément d'étudier l'efficacité du processus d'apprentissage du français et des mathématiques. Bien que les tests n'aient pas été directement conçus à cet effet, les scores enregistrés par les élèves nous suggèrent des pistes pour expliquer ce qui se passe dans les écoles primaires du Bénin.

L'ensemble des scores des élèves de 2^{ème} et de 5^{ème} année se situe en dessous de 50 sur 100. Comparativement aux autres pays ayant bénéficié d'une évaluation PASEC, le Bénin figure parmi ceux dont le système d'enseignement semble le moins performant. Un autre indicateur utilisé dans notre étude pour apprécier la performance du système est le taux d'échec scolaire, calculé par les pourcentages d'élèves qui obtiennent un score inférieur à celui qu'aurait obtenu un élève qui répondrait au hasard. Ces taux d'échec restent particulièrement inquiétants, notamment en fin de cycle où 32% d'élèves sont en situation d'échec en français et 16% en mathématiques.

Chacun des items d'un test PASEC provient d'un domaine disciplinaire particulier, et l'ensemble des items traite la discipline dans toutes ses composantes scolaires principales. A travers l'analyse des taux de réussite, nous avons cherché, à déterminer la maîtrise relative des élèves par sous domaines. Cette analyse de détail révèle la présence d'une faiblesse

généralisée à tout le champ disciplinaire. En 5^{ème} année, notamment, où plus des deux tiers des élèves ont obtenu moins de 45% de bonnes réponses dans tous les domaines. Ceci signifie qu'à la fin de l'enseignement primaire presque un élève sur deux ne maîtrise pas les fondements des disciplines fondamentales de l'enseignement. Les résultats sont inférieurs aux standards minimaux attendus pour pouvoir se servir de l'alphabétisation dans la vie quotidienne et surtout pour apprendre.

Les résultats mis en évidence précédemment montrent que des améliorations s'avèrent indispensables pour promouvoir l'efficacité de l'enseignement du français et des mathématiques au cycle primaire. Il est urgent de prévoir des plans d'intervention pour améliorer les prestations de l'enseignement. L'approche méthodologique du PASEC peut intervenir dans cette démarche en essayant d'identifier les facteurs qui agissent sur les acquisitions des élèves en cours d'année. Nous tentons donc dans la prochaine partie d'apporter des éléments qui pourraient être pris en considération pour élaborer et piloter un programme d'amélioration de l'école.



**PARTIE 2 : ANALYSE DES RESULTATS
DE L'ENQUETE SELON LA
METHODOLOGIE PASEC**

*La méthodologie PASEC consiste à tirer partie de la variété des situations scolaires pour identifier les déterminants de l'efficacité du système d'enseignement. Qu'elle soit interne ou externe⁴², l'efficacité d'un système d'enseignement est liée à la **plus-value**, ou à la valeur ajoutée, qu'elle apporte, c'est-à-dire à l'écart « positif » entre les acquis mesurés à l'entrée dans le système d'enseignement et les résultats atteints à la sortie de la scolarisation. Dans le cas du Bénin il s'agit de mesurer les compétences au test des élèves au début de la scolarisation en 2^{ème} année et les résultats obtenus à la fin de la 5^{ème} année. Cela implique néanmoins que l'on puisse s'adresser aux mêmes élèves, ce qui, comme on l'a vu dans la partie précédente, est*

*presque impossible: beaucoup d'élèves disparaissent chemin faisant. Il est donc plus aisé de mesurer les acquis en cours d'année, dans la même classe, car on risque d'avoir une plus grande stabilité des effectifs scolarisés et de beaucoup moins fausser le calcul de la valeur ajoutée de l'apport de la scolarisation. Cela implique de disposer d'une mesure du niveau des acquis des élèves en début et en fin d'année scolaire. A contrario, la mesure des acquis des élèves à un instant *t* de l'année ne permettrait pas de distinguer ce qui est imputable aux acquis durant l'année évaluée de ceux relatifs aux années antérieures. En effet, tout le passé des élèves interviendrait dans cette mesure.*

Encadré 1 Niveau ciblé en début et en fin de cycle

Le PASEC mesure le niveau d'acquisition des élèves au début du cycle ou à l'entrée du système et à la fin du cycle ou à la sortie du système. La deuxième et la cinquième année de l'enseignement fondamental sont les deux niveaux retenus. En effet, beaucoup d'enfants à l'entrée du système n'ont pas fait le préscolaire, donc ils n'ont aucun acquis en début d'année scolaire. La cinquième année, et non pas la sixième année, a été choisie pour ne pas perturber les élèves qui devront passer un examen en fin d'année (le CEP).

Encadré 2 Epreuves standardisées

Les acquis des élèves sont mesurés en français et en mathématiques (acquis fondamentaux du cycle primaire) à deux reprises : en début d'année (pré-test) et en fin d'année scolaire (post-test ou profil de sortie). Le principe de base de la méthodologie du PASEC repose sur la comparaison des résultats au moyen d'instruments et de procédures standardisés (épreuves identiques, conditions de passation homogènes et correction centralisée).

Encadré 3 Identification des facteurs explicatifs des acquis des élèves en cours d'année⁴³

Au cours de l'année scolaire, de nombreux paramètres intervenant dans le processus d'acquisition des élèves sont à considérer afin d'éviter des conclusions erronées. Ce sont principalement les conditions de scolarisation respectives des différents élèves et leur environnement extrascolaire. Le protocole d'enquête prévoit le recueil simultané d'un certain nombre de données contextuelles, d'ordre institutionnel, social, économique et culturel. Dans l'explication des performances scolaires des élèves, c'est le croisement entre ces informations et les performances dans les tests scolaires qui permet de parvenir à identifier le poids, c'est-à-dire l'influence des variables extrascolaires et des variables scolaires sur les résultats. Cette analyse est fondamentale pour savoir si

⁴² L'évaluation de l'**efficacité interne** prend en compte les produits du système en son sein, c'est-à-dire ses performances sans considérer leur mise en application ou leurs conséquences hors du système (Sall & De Ketele, 1997). Elle revient à se demander si les effets attendus, en termes d'objectifs **en cours** ou **à la fin** de la formation, sont atteints.

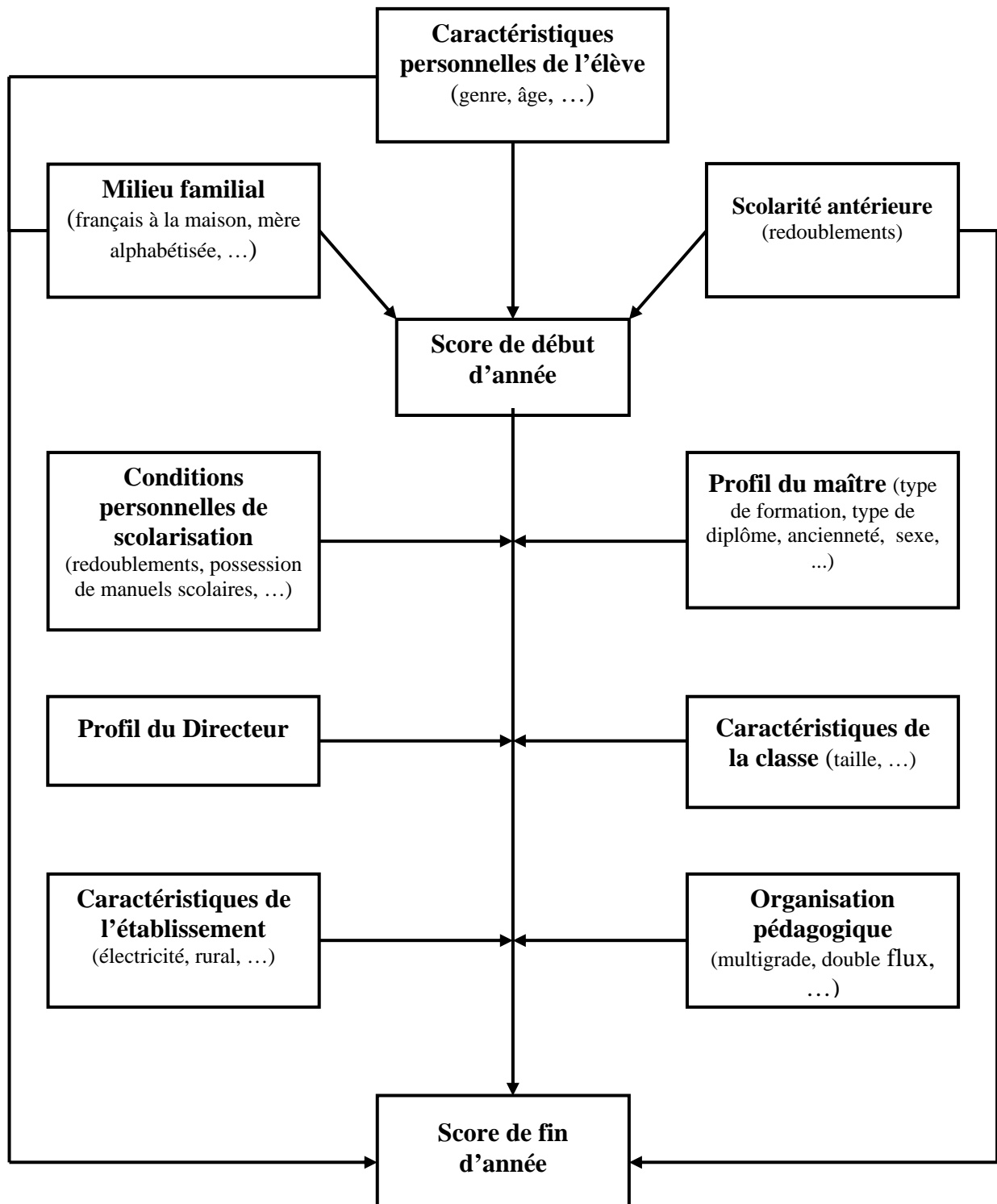
L'évaluation de l'**efficacité externe** prend en compte les produits ou effets engendrés par le système de formation observés hors de ce système lui-même. Elle revient à se demander si les bénéfices attendus, en termes d'objectifs **à la sortie du système** sont réalisés. Source : GERARD, F.-M. (2001), « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation* », Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, n°2-3.

⁴³ Les taux de réponses des variables construites à partir des questionnaires sont présentés dans les annexes 4.1 à 4.3.

l'enseignement scolaire est efficace, en d'autres termes, pour savoir si l'école compte, compte peu ou compte beaucoup.

Aussi, l'utilisation de techniques spécifiques permet d'associer ces différents facteurs avec les niveaux moyens d'acquisition des élèves en français et en mathématiques et d'en dégager les effets propres, indépendamment de l'effet des autres facteurs.

Schéma 2 Schéma d'analyse théorique du PASEC



Chapitre 4 : L'environnement extrascolaire, ses caractéristiques et ses effets sur l'apprentissage des élèves

L'enquête PASEC collecte de nombreuses informations sur les facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition des compétences de base acquises au cours d'une année scolaire, à partir des questionnaires administrés respectivement aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles. Le schéma d'analyse théorique présenté précédemment, décrivant la méthodologie utilisée, fournit une liste non exhaustive des variables retenues pour appréhender les conditions de scolarisation affectant les apprentissages.

Les variables relatives à l'environnement extrascolaire qui ont été prises en compte sont les suivantes :

- (i) les caractéristiques individuelles spécifiques à l'élève (genre, âge, ...)
- (ii) les caractéristiques de la famille de l'élève (niveau de confort matériel, niveau d'éducation des parents, soutien disponible pour les devoirs à la maison, ou au contraire, le temps que l'enfant doit consacrer à aider ses parents,...);
- (iii) les caractéristiques socioculturelles du milieu environnant (milieu urbain ou rural, langues parlées,...).

Les facteurs liés à l'environnement scolaire comprennent essentiellement les variables suivantes :

- (i) les caractéristiques de l'école, soit les ressources matérielles (livres, locaux, mobiliers,...),
- (ii) l'organisation scolaire (taille de la classe et type de classe : multigrade ou non, à simple ou double flux,...),
- (iii) l'encadrement pédagogique (niveau de recrutement des maîtres, formation initiale et formation continue, méthodes pédagogiques, politique de redoublement,...).

Indéniablement, la politique de l'enseignement reste le principal levier permettant d'influer directement sur le contexte scolaire. Néanmoins, lors de la formulation des politiques de l'enseignement, on ne peut ignorer l'influence du contexte extrascolaire sur l'apprentissage et les résultats scolaires des élèves. En effet, les variables scolaires et les variables extrascolaires interagissent sur les apprentissages des élèves. La non prise en compte de ces dernières peut biaiser la mesure des effets des variables sur lesquelles on peut directement agir.

Par ailleurs, au-delà de ces interactions, l'identification des facteurs extrascolaires permet d'appréhender les variables socio-économiques dont le poids considérable dans la réussite scolaire a été démontré par la recherche scientifique sur l'éducation. Par ailleurs, dans le contexte de la lutte contre la pauvreté, il devient essentiel de faire le lien entre la politique éducative et les autres aspects de la politique sociale.

Dans le cadre de la présente étude, il n'est pas envisageable de réaliser une analyse exhaustive de l'ensemble des facteurs pouvant potentiellement influencer les acquis des élèves. Nous nous limitons donc à quatre catégories de facteurs estimés essentielles en raison de leur impact avéré sur la qualité de l'enseignement:

- (i) *Les caractéristiques individuelles de l'élève* : genre et âge,...
- (ii) *L'environnement socioculturel de l'élève* : la langue parlée à la maison, le niveau d'alphabétisation des parents et l'encadrement de l'élève à domicile;
- (iii) *L'environnement socio-économique* : le niveau de vie et les activités (domestiques, champêtres, commerce) en dehors de l'école;
- (iv) *L'environnement géographique*: l'éloignement de l'école, les distances à parcourir pour se rendre à l'école, le temps de déplacement.

Encadré 4 : Note pour la lecture des résultats d'analyse présentés dans les chapitres 4 et 5.

L'ensemble des résultats présentés dans les chapitres 4 et 5 met en exergue les caractéristiques des variables construites à partir des données récoltées et leurs relations avec les acquis des élèves de 2^{ème} et de 5^{ème} année en cours d'année (année scolaire 2004-2005⁴⁴).

- ✓ L'analyse descriptive rapporte principalement la répartition de ces variables au sein de notre échantillon et la corrélation du facteur considéré avec les résultats aux tests : « *analyse en terme de scores moyens ou en terme de performances* ».
- ✓ Puis dans un second temps, pour chacun des facteurs supposés affecter le processus d'apprentissage, nous rapportons son effet net sur les acquis des élèves en cours d'année : « *l'analyse multivariée* ». Ces effets ont été obtenus à partir de l'estimation d'un modèle statistique dont l'objectif est de mesurer l'effet indépendant à la fois d'un ensemble de caractéristiques relatives à l'école, à la classe et aux élèves sur le score de fin d'année scolaire (les résultats des estimations sont rapportés dans l'annexe 4).

L'objet du présent chapitre est d'analyser la relation entre les caractéristiques de l'élève et ses acquis en cours d'année. Aussi, nous avons tenu compte des facteurs externes, lesquels feront l'objet du chapitre suivant, afin que les résultats de l'analyse ne soient pas biaisés. En effet, l'étude des caractéristiques une à une ne prend pas en considération les interactions entre l'ensemble des facteurs qui interagissent sur les apprentissages.

De plus, l'effet des variables d'intérêt (manuels, pratique de l'APC, etc.) a été mesuré à la fois sur les scores globaux de français et mathématiques et également sur les scores de français et de mathématiques séparément.

A partir des tableaux de résultats présentés dans l'annexe 4⁴⁵, on obtient l'effet de chacune des variables sur le score final standardisé pour l'ensemble des spécifications, les résultats se lisent de la manière suivante :

« *Le coefficient relatif à chaque variable représente sa variation en pourcentage d'écart type sur le score final, le signe du coefficient indiquant le sens de la variation.* »

- ✓ Les scores utilisés dans l'analyse ont été centrés et réduits (à titre comparatif), ils représentent ainsi la variation de chaque élève en terme de résultats par rapport à la moyenne centrée réduite observée dans l'échantillon. Aussi, l'effet que nous mesurons représente la variation du score d'un élève *i* (par rapport au score moyen centré et réduit de l'ensemble des élèves,

⁴⁴ L'ensemble des variables construites à partir des questionnaires sont présentées dans l'annexe 2.1, et les statistiques descriptives de l'ensemble des variables utilisées dans l'analyse sont présentées dans l'annexe 4.4 pour la 2^{ème} année et l'annexe 4.5 pour la 5^{ème} année.

⁴⁵ Les résultats des estimations sont présentés dans les annexes 4.6, 4.7 et 4.8 pour la 2^{ème} année (respectivement pour les modèles globaux, de français et mathématique), et dans les annexes 4.9, 4.10 et 4.11 pour la 5^{ème} année (modèles globaux, français et mathématiques).

soit le pourcentage d'écart type) induite par la variation marginale de la variable étudiée. Pour faciliter la lecture des résultats, les coefficients estimés significatifs sont transformés afin d'obtenir l'effet des variables sur le score observé des élèves : il suffit de multiplier le coefficient obtenu par l'écart type du score moyen.

- ✓ Par ailleurs, à chaque coefficient est associé un seuil de significativité (qui varie entre 1% et 10%), aussi, dès que celui-ci n'est pas atteint, la variable n'est pas statistiquement différente de zéro (soit non significative) et on ne peut l'interpréter. Ainsi, les coefficients des variables obtenus sont considérés comme statistiquement significatifs lorsque la statistique de test rapportée en dessous de chaque coefficient est supérieure à une certaine valeur.

Pour conclure, lors de l'interprétation des résultats d'analyse, les trois éléments essentiels pour expliquer l'effet des variables du modèle sont la significativité du coefficient (un coefficient non significatif ne sera pas interprété), sa valeur et le sens de sa variation.

4.1. Les caractéristiques de l'élève

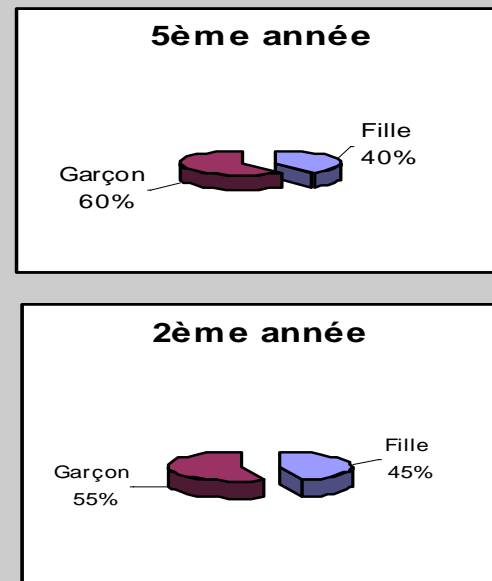
Les questionnaires administrés auprès de chacun des élèves lors de l'enquête menée par le PASEC ont permis de rassembler un ensemble de variables représentatives des caractéristiques des élèves de l'échantillon. Néanmoins, nous ne pouvons faire une analyse exhaustive de l'ensemble de ces variables. Seuls le genre, l'âge de l'élève et le placement de l'élève en dehors du ménage (variable indiquant si l'élève a été élevé par ses propres parents ou par des tuteurs) seront pris en compte ci-dessous (les modèles permettant de mesurer le rôle de l'ensemble des variables dans le processus d'acquisition sont présentés dans les annexes 4.6 à 4.11).

4.1.1. Le genre de l'élève

D'après le rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2003/2004, intitulé « Genre et Education pour tous », la discrimination envers les filles en matière d'éducation demeure courante dans de nombreux pays comme le Burkina Faso, le Djibouti et le Niger. Selon ce même rapport, les filles ont 20 % de chances en moins d'entrer à l'école que les garçons dans des pays comme la Guinée-Bissau, le Mali, le Tchad ou le Bénin. Ces constats mettent en évidence la persistance des disparités en termes d'accès à l'éducation entre filles et garçons et plus particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne francophones.

Graphique 4.1 Répartition des élèves selon le genre en 2004-2005(en %)

Ces inégalités de genre ont été confirmées par l'évaluation du système d'enseignement primaire béninois menée par le PASEC. Au sein de l'échantillon considéré, 45% des élèves de 2^{ème} année et 40% des élèves de 5^{ème} année sont des filles. Par ailleurs, les disparités semblent devenir relativement plus importantes au fur et à mesure que le niveau d'étude s'accroît, atteignant leur paroxysme dans l'enseignement secondaire et supérieur⁴⁶.



Quant à l'étude de l'effet net de cette variable sur les acquis en cours d'année des élèves de 2^{ème} année, on observe des différences au désavantage des filles en mathématiques (les filles obtiennent des scores inférieurs de deux (2) points à ceux des garçons en termes de score moyen). Ces différences restent néanmoins non significatives pour les scores en français et pour les scores globaux.

En 5^{ème} année, l'effet net du genre reste marqué quel que soit le niveau d'analyse, phénomène propre au Bénin. En effet, cet aspect n'est pas observé dans les autres pays enquêtés. Bien que cet effet soit plus prononcé dans les modèles par discipline, la variable genre affecte également de façon négative et significative les acquisitions en cours d'année dans le modèle global (le fait d'être une fille réduit de 7.2 % d'écart type le score centré réduit, les filles enregistrent donc des résultats de 1.2 point inférieur à ceux des garçons en termes de score moyen).

4.1.2. L'âge de l'élève

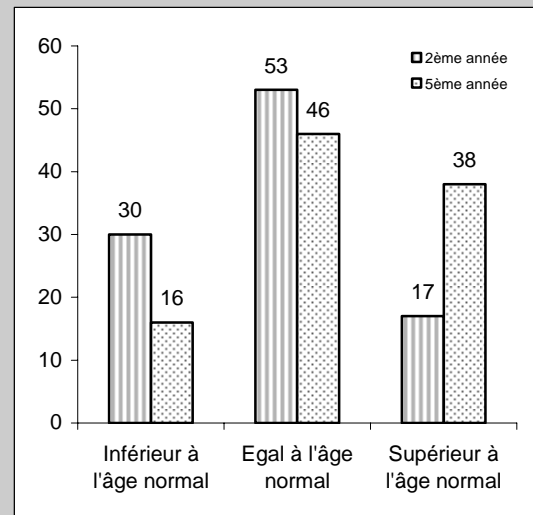
L'âge d'entrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux peut varier d'un pays à un autre mais généralement celui-ci est fixé à six ans dans la plupart des pays d'Afrique francophone étudiés. Pour ces derniers, l'âge moyen théorique en début de 2^{ème} année se situe entre 7 et 8 ans et entre 10 et 11 ans pour la 5^{ème} année. Dans le cas du Bénin, l'âge moyen des élèves observés aussi bien en 2^{ème} qu'en 5^{ème} année est conforme aux normes établies, soit respectivement 7 ans et 11 ans.

⁴⁶ UNESCO/BREDA (2006), « Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6 », Pôle de Dakar.

En référence aux normes citées précédemment et aux résultats de l'enquête, un peu plus de la moitié, soit 53% des élèves de **2^{ème} année** observés ont l'âge normal. Le reste des élèves est réparti entre l'âge précoce (inférieur au normal) à concurrence de 30% et l'âge supérieur à la normale (17%). La proportion relativement faible d'élèves d'âge supérieur à la normale en 2^{ème} année montre que le phénomène d'entrée tardive à l'école, tout en restant présent dans le système d'enseignement, est relativement moins fréquent. Ce qui pourrait se traduire par une efficacité de la mise en œuvre de la politique éducative locale relative à la scolarisation non tardive des enfants.

En 5^{ème} année, la proportion d'élèves ayant l'âge normal a enregistré une tendance à la baisse mais représente, comme celle de la 2^{ème} année, environ la moitié de l'échantillon. En revanche, on remarque une tendance inversée entre les deux niveaux en ce qui concerne l'âge inférieur et l'âge supérieur à la normale. La proportion d'élèves ayant l'âge supérieur au normal connaît en effet une tendance à la hausse (38%) contre 16% pour ceux d'âge inférieur à la normale. Ces chiffres semblent traduire l'existence voire l'ampleur de la pratique du redoublement au cours du cycle (71% des élèves ayant un âge supérieur à la normale en 5^{ème} année ont redoublé au moins une fois).

Graphique 4.2 Proportion d'élèves observés en référence aux âges normaux d'entrée en 2^{ème} et 5^{ème} année en 2004-2005 (en %)



Quel est l'effet net de l'âge sur les acquisitions des élèves en cours d'année? On note globalement un effet positif de l'âge en 2^{ème} année. De façon générale, les élèves les plus âgés progressent mieux que leurs camarades ayant l'âge théorique. Cette tendance est également principalement observée dans la discipline de mathématiques. L'effet est pourtant non significatif en français. La rentrée précoce se révèle en général ici non avantageuse pour les élèves. Tout comme ce qu'on observe dans les autres pays⁴⁷ étudiés, être d'un âge plus élevé que l'âge normal apparaît comme un avantage en 2^{ème} année.

En 5^{ème} année, l'âge apparaît négativement et significativement corrélé avec le score moyen (un test simple révèle que la moyenne des scores pour les élèves ayant un âge supérieur à l'âge normal est significativement inférieure à celle des autres élèves)⁴⁸. Néanmoins, lorsqu'on introduit l'âge dans le modèle global ou par discipline, son effet net devient non significatif. Ainsi, il semblerait que l'âge avancé traduise des difficultés captées par d'autres variables (tel que le redoublement par exemple), éliminant ainsi l'effet initial de l'âge.

⁴⁷ Cas de la Mauritanie et du Tchad.

⁴⁸ Les résultats sont rapportés dans l'annexe 4.12

4.1.3. Enfants « confiés » scolarisés

Au Bénin, dans les traditions qui remontent à un passé lointain, un enfant ne dépend pas seulement de ses parents biologiques, mais de l'ensemble du segment de lignage. A l'époque, dans les familles, les cadets étaient ainsi hébergés par les aînés pour leur éducation.

Si ce déplacement était justifié dans le passé par les traditions lignagères, il s'explique aujourd'hui par un bouleversement des structures sociales et les difficultés économiques des parents à subvenir aux besoins des enfants, ou peut résulter d'exploitation infantile. La prise en charge d'un enfant va donc au-delà des traditions lignagères. Les parents sont généralement amenés à les confier à un autre ménage dans le but de répondre à un besoin des adultes du ménage d'accueil, ou de satisfaire les besoins propres de l'enfant en matière de scolarisation ou d'apprentissage.

En se référant aux enquêtes réalisées par le PASEC, le placement de l'enfant en dehors du ménage reste d'actualité malgré la diminution progressive du phénomène. En effet, un recensement réalisé en 1979 indiquait que 31%⁴⁹ des enfants entre 5 à 14 ans n'étaient pas membres du noyau familial du chef de ménage. En 1996, un ménage sur quatre comptait des enfants dont les parents habitaient ailleurs. En 2004, lors de l'enquête PASEC, en 2^{ème} année et en 5^{ème} année, si l'on considère chaque enfant enquêté comme représentatif d'un ménage, en extrapolant, on obtient qu'un ménage sur dix de l'échantillon prend en charge l'enfant d'un tiers. A partir de ces chiffres, il apparaît que la majorité des enfants confiés ne sont pas scolarisés, ainsi il s'avère délicat de tirer des conclusions à partir des comportements observés au sein de notre échantillon.

Les résultats des élèves aux tests sont relativement bas au Bénin. Toutefois, lorsqu'on étudie la relation entre le placement des élèves et les performances scolaires, le score global et par discipline présente une différence significative de 4 à 7 points en faveur des élèves confiés comparativement à ceux qui sont avec leurs parents (tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année)⁵⁰.

Néanmoins, lorsqu'on introduit cette variable dans le modèle d'analyse, les coefficients estimés montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif sur les acquisitions scolaires en cours d'année entre le fait d'être élevé par ses propres parents ou des parents tuteurs.

4.2. L'environnement socioculturel de l'élève

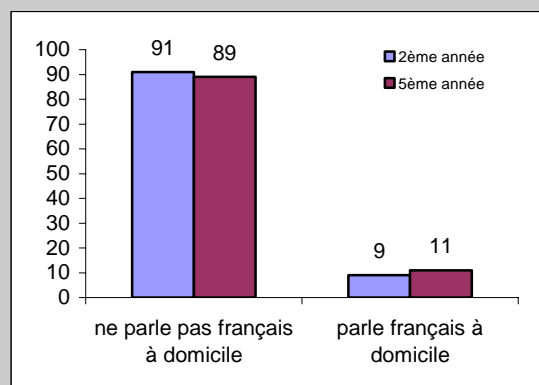
4.2.1. La pratique de la langue française à domicile

⁴⁹ Portail de développement Bénin : <http://www.developpementbenin.org/traficenfant.php>

⁵⁰ Les résultats sont rapportés dans les annexes 4.13 et 4.14.

A l'instar de la plupart des pays africains, au Bénin on parle plusieurs langues nationales. On en compte principalement six (Fon, Adja, Yorouba, Baatonou, Ditamari, Dendi). A partir des observations obtenues pour notre échantillon, la langue « Fon » se révèle la plus pratiquée par les élèves, 34% et 35% des élèves de 2^{ème} année et de 5^{ème} année déclarent parler le Fon à la maison. En ce qui concerne la pratique à domicile de la langue française, qui est la langue officielle d'enseignement, notamment dans le primaire, elle reste plutôt moins fréquente. Moins d'un élève sur dix pratique le français à la maison en 2^{ème} année et au plus un élève sur dix en 5^{ème} année.

Graphique 4.3 Pratique du français à domicile par les élèves en 2004-2005 (en %)



Les élèves qui pratiquent le français à domicile enregistrent des scores moyens plus élevés que leurs camarades⁵¹. L'analyse descriptive montre également que les différences en termes de scores sont légèrement supérieures pour le français qu'en mathématiques à chacun des deux niveaux.

Cependant, dans les modèles d'analyse, la pratique du français à la maison n'apparaît pas comme étant un facteur affectant significativement les acquis des élèves (des deux niveaux observés) au cours de l'année.

4.2.2. L'alphabétisation des parents des enfants enquêtés

Les corrélations entre le niveau d'instruction des parents et celui de leurs enfants⁵² ont été mises en évidence et confirmées par de nombreuses études. Au niveau national, le taux d'alphabétisation au Bénin est passé de 26,4% en 1990 à 34,7% pour la période 2000-2004⁵³. Un certain nombre d'actions ont été mises en œuvre au cours de cette période en partenariat, par exemple, avec l'UNICEF, l'UNESCO, la Coopération Suisse et le FNUAP, dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme. Afin d'avoir la possibilité de prendre en considération cette dimension dans nos analyses, il a été demandé à chaque élève si son père ou sa mère sait lire et écrire (permettant ainsi de déterminer pour chaque élève le degré d'alphabétisation des parents⁵⁴). Le graphique ci-dessous illustre la répartition des élèves de l'échantillon suivant l'alphabétisation de leurs parents (au moins l'un des deux parents est alphabétisé ou les deux sont alphabétisés). Il faut relever que ces données se basent sur des déclarations des élèves dont on ne connaît pas la validité. On peut supposer que des élèves de 2^{ème} année

⁵¹ Les résultats sont rapportés dans les annexes 4.15 et 4.16.

⁵² Étudiée généralement sous l'angle de l'accès à l'école.

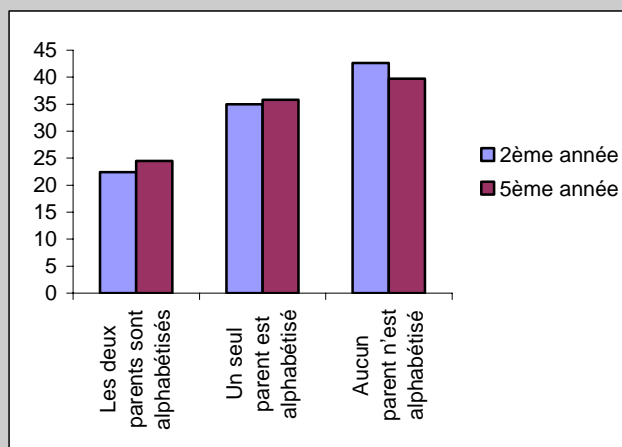
⁵³ <http://www.uis.unesco.org>

⁵⁴ Cet indicateur constitue une approche certes imparfaite de l'alphabétisation des parents, mais il permet de mesurer l'effet de l'alphabétisation sur les acquisitions des élèves.

peuvent par exemple avoir des difficultés à répondre à cette question ou que des élèves peuvent masquer la réalité.

Graphique 4.4 Répartition des élèves selon l'alphabétisation des parents en 2004-2005 (en %)

Si l'on se réfère à notre échantillon et aux résultats de l'enquête de l'année scolaire 2004/2005, l'alphabétisation des parents continue à s'améliorer. En 2000, on comptait que 40% d'adultes alphabétisés ; en 2004, 60% des parents le sont, si on prend en compte les ménages où un seul des deux parents est alphabétisé.



L'analyse montre que l'alphabétisation des parents est corrélée avec la réussite scolaire des élèves. Que ce soit en 2^{ème} ou en 5^{ème} année, les différences des scores moyens sont significatives selon que les deux parents sont alphabétisés ou non⁵⁵. En revanche, pour chacun des deux niveaux, l'effet net de l'alphabétisation des parents sur les acquisitions des élèves en cours d'année se révèle non significatif aussi bien au niveau global que par discipline.

4.2.3. Soutien extrascolaire

Les activités scolaires à domicile ont principalement été conçues comme des occasions de mise en situation de l'autonomie des élèves, des occasions d'implication des élèves dans la gestion de leurs apprentissages, et ce, en accomplissant les devoirs, la révision ou l'apprentissage des leçons avec leurs propres ressources et sans aide. Néanmoins, certains élèves continuent à recevoir de l'aide d'un proche de la famille (parents, frères et sœurs), du maître ou d'un répétiteur, etc. L'objectif ici est donc d'observer au sein de notre échantillon l'importance de l'aide extérieure et son incidence sur les acquis des élèves en cours d'année.

L'activité scolaire après la classe se décompose en plusieurs types, par exemple :

- (i) acquérir de bonnes méthodes de travail (résoudre les questions que l'élève se pose dans son travail quotidien);
- (ii) revoir les notions de base d'une matière (consolider les acquis);
- (iii) préparer un examen dans les meilleures conditions.

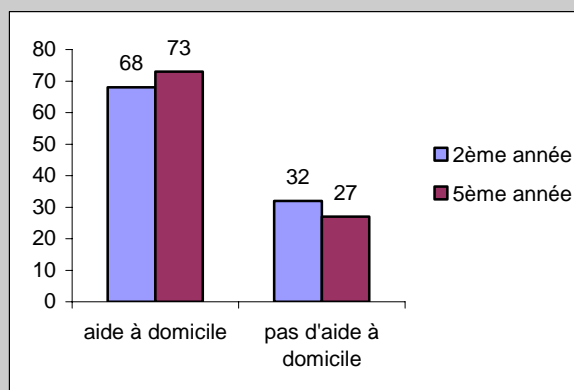
⁵⁵ Les résultats des tests de différences de moyennes sont rapportés dans les annexes 4.17 et 4.18.

Dans le cas spécifique du Bénin, la majorité des élèves de notre échantillon déclarent bénéficier d'une aide à domicile (quelle que soit la nature de cette aide), soit 68% en 2^{ème} année et 73% en 5^{ème} année.

Concernant l'implication des maîtres ou des répétiteurs dans le soutien des élèves du primaire en dehors de la classe, une faible proportion d'élèves déclare recevoir de l'aide de leur part, soit respectivement 3% et 10% tant pour la 2^{ème} année qu' en 5^{ème} année.

Ce sont surtout les membres de la famille qui viennent en aide aux élèves en dehors des cours (près de 18% des élèves de 2^{ème} année reçoivent de l'aide de leurs parents et 38% environ reçoivent de l'aide de leurs frères et sœurs soit respectivement 15% et 45 % pour les élèves de 5^{ème} année).

Graphique 4.5 Répartition des élèves selon qu'ils reçoivent ou non de l'aide à domicile en 2004-2005 (en %)



Cette pratique apparaît bénéfique sur les acquisitions des élèves de 2^{ème} année en cours d'année. Lorsque l'on considère à la fois les résultats obtenus en français et en mathématiques, on obtient un effet positif et significatif de l'aide sur les scores de fin d'année. Aussi, en 2^{ème} année, un élève qui bénéficie d'une aide en dehors des cours gagne 2,54 points de plus par rapport à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. Si l'on décompose les acquisitions selon la discipline, l'aide n'affecte pas significativement les résultats obtenus en français mais elle accroît de 4,3 points les scores moyens en mathématiques.

Pour la 5^{ème} année, l'analyse révèle que les scores moyens des élèves recevant une aide sont significativement supérieurs à ceux des autres élèves (entre 3 et 8 points) lorsque celle-ci provient des parents, du maître ou encore d'un répétiteur⁵⁶.

Néanmoins, l'effet net de l'aide sur les acquisitions des élèves de 2^{ème} année n'est pas significatif quel que soit le niveau d'analyse considéré (au niveau global ou par disciplines).

Il apparaît au terme de cette analyse que l'aide affecte davantage les résultats des élèves en début de cycle, ce qui montre l'importance du soutien extrascolaire en bas âge.

4.3. L'environnement socio-économique de l'élève

La prise en compte de l'environnement socio-économique de l'élève a été un souci constant dans les évaluations menées par le PASEC. Dans le cadre de la présente étude,

⁵⁶ Les tests de différences de scores moyens selon l'aide reçue par l'élève sont présentés dans l'annexe 4.19.

l'environnement socio-économique de l'élève est étudié à travers le niveau de confort matériel de sa famille et la pratique ou non d'activités extrascolaires par l'élève après l'école. L'enquête menée par le PASEC ne nous permettant pas de disposer d'une mesure plus fine du niveau de vie dans lequel l'élève évolue, on se limitera ici à la création d'un indicateur permettant d'évaluer le niveau de confort matériel relatif à l'environnement familial de l'élève.

Encadré 5 : Note explicative concernant la construction de la variable « niveau de confort matériel de l'élève ».

Les questionnaires nous permettent de connaître la disponibilité au domicile de l'élève des éléments concernant les rubriques suivantes :

- i) **Infrastructures** : robinet, toilettes avec eau courante, électricité, lampe à gaz.*
- ii) **Equipements électroménagers et de communication** : réfrigérateur, cuisinière ou réchaud à gaz, télévision, machine à coudre, ordinateur, téléphone, radio, livres.*
- iii) **Moyens de transport** : voiture, charrette, charrue, vélo, mobylette.*

Un indicateur du niveau de confort « d'ordre matériel⁵⁷ » a été construit sur la base du nombre de biens matériels déclarés disponibles par l'élève et suivant une échelle établie en 3 modalités: élevé, moyen et faible.

Après l'étude du contexte béninois, nous avons regroupé certains éléments des trois rubriques précédentes susceptibles d'être représentatifs d'un niveau de confort matériel élevé⁵⁸. Un élève est alors considéré vivant dans un ménage à confort élevé lorsque qu'il dispose chez lui d'au moins cinq des éléments de cette catégorie.

De même, nous avons procédé à un regroupement pour la création de l'ensemble d'élèves vivant dans un ménage à confort intermédiaire (ces derniers sont alors supposés disposer d'au moins deux des éléments suivant : robinet, électricité, téléviseur ou mobylette).

Enfin, un élève est considéré comme vivant dans un ménage à niveau de confort faible, lorsque qu'il ne fait pas parti des deux catégories définies ci-dessus.

4.3.1. Le niveau de confort matériel de la famille de l'élève

La qualité et la quantité de biens dont dispose un ménage, peuvent constituer un moyen permettant d'apprécier son niveau de confort matériel. Bien évidemment, cette appréciation reste limitée dans la mesure où les informations sont recueillies directement auprès des élèves. Sans contester les limites liées à la construction d'une telle variable, on ne peut pas omettre cette dimension dans nos analyses de l'évaluation du système d'enseignement d'une société pauvre en voie de développement.

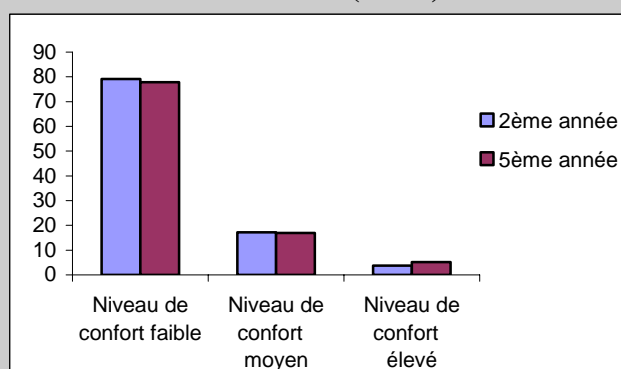
⁵⁷ Pour des discussions sur les indicateurs de la pauvreté généralement utilisés : Minvielle Jean-Paul, Diop Amadou et Niang Aminata (2005), « *La pauvreté au Sénégal, Des statistiques à la réalité* », Karthala, Paris.

⁵⁸ Les neuf éléments supposés être représentatifs d'un niveau de confort supérieur sont la possession d'un robinet, toilette à eau courante, électricité, réfrigérateur, réchaud à gaz, téléviseur, ordinateur, téléphone ou voiture.

Les élèves de l'échantillon, tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année, se concentrent dans la catégorie niveau de confort matériel faible : environ 78,5% des élèves vivent dans des conditions matérielles peu favorables, soit plus des deux tiers de l'échantillon.

A contrario, environ 17% des élèves bénéficient de conditions matérielles moyennes, et seuls 4,5% vivent dans un ménage où le niveau de confort est qualifié comme « élevé ».

Graphique 4.6 Répartition des élèves selon le niveau de confort matériel de leur ménage en 2004-2005 (en %)



L'étude des scores met en évidence une corrélation positive entre les résultats aux tests et l'indicateur de confort matériel. Tant en début de cycle qu'en fin de cycle, les élèves considérés comme bénéficiant d'un niveau de confort supérieur enregistrent des scores moyens d'environ 55 points en 2^{ème} année et de 44 points en 5^{ème} année pour les tests de français et de mathématiques contre respectivement 34 et 30 points pour les autres élèves, soit une différence de 20 et 15 points⁵⁹. Ces premiers résultats confirment l'argument selon lequel les conditions socio-économiques des élèves influencent l'accès à l'éducation et, surtout, les rendements scolaires.

Lorsque l'on analyse l'effet de cet indicateur sur les acquisitions en cours d'année (par l'estimation des modèles prenant en considération l'ensemble des variables supposées affecter les apprentissages), les résultats obtenus sont non significatifs.

Il apparaît ainsi que la prise en compte de l'ensemble des caractéristiques liées à l'environnement scolaire et extrascolaire neutralise l'effet net du niveau de confort pour l'ensemble des élèves de 5^{ème} année et de 2^{ème} année tant au niveau global qu'en français et en mathématiques. Autrement dit, les acquis des élèves au cours de l'année se révèlent indépendants du niveau de confort matériel de la famille de l'élève. Cependant, le niveau de confort reste corrélé à la moyenne du score obtenu dans les épreuves. Un élève pauvre a un handicap initial que la scolarisation ne corrige pas. Un élève qui vit dans un milieu aisé (dans les termes béninois) garde son avantage tout le long de la scolarisation. Son avantage initial se maintient, ne diminue pas ni n'augmente.

Ces résultats nécessitent d'être interprétés avec prudence compte tenu des limites inhérentes à la construction de la variable « niveau de confort matériel ». Bien évidemment, cet indicateur nous fournit des éléments d'appréciation du « niveau de vie » des élèves, mais les problèmes de mesure rencontrés doivent être pris en considération avant d'établir des conclusions définitives.

⁵⁹ Résultats sont présentés dans les annexes 4.20 et 4.21.

4.3.2. Activités en dehors de l'école (travail des enfants)

Le travail des enfants est un phénomène mondial qui a toujours existé et qui a été dominant jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. C'est surtout après la Déclaration des droits de l'enfant par les Nations Unies en 1959 que l'attitude a changé vis à vis de l'exploitation du travail des enfants, en particulier des enfants en bas âge. Dans notre cas, on dénombre deux formes principales d'activités des enfants : les activités de nature économique et celle sans but lucratif direct. Ces dernières s'effectuent à l'extérieur ou à l'endroit même du domicile et résultent généralement d'une demande parentale au même titre que les travaux domestiques et les travaux agricoles. Quant aux activités économiques, elles sont principalement pratiquées à l'extérieur de l'environnement familial, notamment dans des entreprises.

La pratique de ce type de travaux par les enfants varie à la fois d'un ménage à un autre et d'un pays à un autre. Néanmoins, on note des tendances communes selon la zone géographique. En Afrique⁶⁰, un enfant sur trois en moyenne exerce une activité économique, tandis qu'en Amérique latine cela concerne un enfant sur cinq. Dans ces deux parties du monde, la grande majorité des enfants travaillent au sein de leurs propres familles, à domicile, dans les champs ou encore dans la rue en exerçant des petits services ou des petits commerces.

✓ Travail des élèves en dehors des cours

Rappelons tout d'abord que nous avons ici des enfants entre 6 et 12 ans environ. Nous ne pouvons estimer le temps de travail ni le niveau de fatigue des enfants qui travaillent en dehors des cours, mais on sait que le phénomène existe et qu'il est relativement important. Dès lors, la question est ici d'apprécier la corrélation qui existerait entre le travail des enfants et l'apprentissage scolaire. Trois types d'activités, estimées les plus pratiquées par les élèves en dehors des cours, sont considérés:

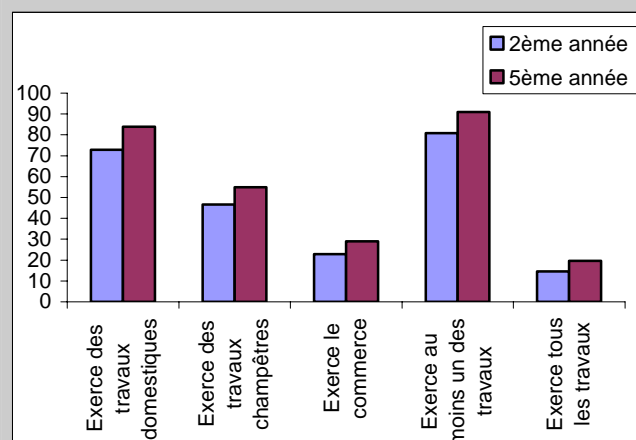
- i) les travaux domestiques,
- ii) les travaux champêtres,
- iii) le commerce.

Deux variables ont été créées à partir de ces informations: la première regroupant l'ensemble des élèves exerçant au moins une de ces activités et l'autre concernant les élèves exerçant à la fois les trois types activités.

⁶⁰ Aude CADIOU (2002), « *Le travail des enfants* », Mémoire pour le diplôme d'Etudes Approfondies de Droit Privé, Université de Nantes, p.11.

Graphique 4.7 Répartition des élèves par type de travail exercé en dehors des cours 200-2005 (en %)

La tendance est similaire pour les élèves de la 2^{ème} et de la 5^{ème} année, bien que les proportions soient plus élevées en 5^{ème} année. La proportion des élèves (enfants) qui doivent travailler hors des cours est élevée. Les très jeunes enfants sont déjà concernés par ce phénomène. Certaines études réalisées dans ce domaine⁶¹, montrent ainsi que la grande majorité des enfants en activité en Afrique travaillent pour le compte de leurs propres familles. On ne connaît cependant pas ce que les enfants apprennent lorsqu'ils exercent un travail ou plusieurs travaux hors des cours.



Le travail hors des cours est négativement et significativement corrélé avec les scores moyens obtenus en fin d'année pour l'ensemble des élèves. Seuls les travaux domestiques ne semblent pas affecter la performance des élèves de 5^{ème} année, dont les scores ne sont pas significativement différents de ceux des élèves qui n'exercent pas ce type de travaux⁶².

L'effet net de ces activités sur les acquisitions en cours d'année est cependant beaucoup moins concluant. Pour l'ensemble des niveaux considérés, le travail en dehors des cours ne semble pas affecter significativement les acquis des élèves en cours d'année, mais nous manquons d'informations pour tirer des conclusions pertinentes à cet égard.

✓ **L'opinion des élèves quant à l'effet des travaux en dehors des cours sur leurs vies scolaires**

Lorsqu'on interroge les élèves sur leur avis à propos des éventuelles conséquences scolaires du travail après les cours, les réponses sont à peu près les mêmes en 2^{ème} année et en 5^{ème} année. Sur 10 élèves, moins de deux élèves affirment que ces travaux les empêchent d'étudier, d'aller à l'école ou encore de suivre les cours parce qu'ils sont trop fatigués. Pour la plupart des élèves qui travaillent en dehors des cours il n'y a donc pas d'incompatibilité entre fréquentation de l'école et travail. Cependant nous pouvons remarquer que les niveaux d'apprentissage sont très bas en moyenne et qu'il doit y avoir une relation quelconque que les enfants ne perçoivent pas car l'école en soi ne semble pas exiger beaucoup d'eux.

La présence d'élèves se plaignant des activités après l'école révèle toutefois l'existence de l'exploitation infantile. Nous avons ici un trou noir, mal connu, qu'il faudra aborder pour appréhender la réalité des conditions de vie et d'apprentissage scolaire dans les écoles.

⁶¹ Aude CADIOU (2002), « *Le travail des enfants* », Mémoire pour le diplôme d'Etudes Approfondies de Droit Privé, Université de Nantes, p.11.

⁶² Résultats rapportés dans les annexes 4.22 et 4.23.

4.4. Les facteurs géographiques

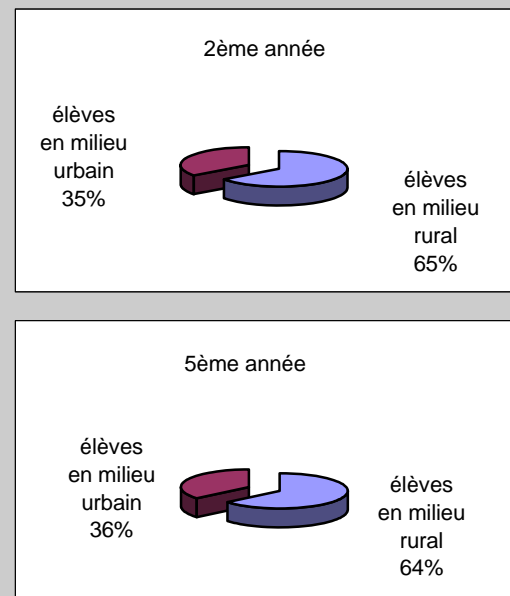
Dans le cadre des études PASEC, il a été demandé aux directeurs d'école si leur établissement se situait en zone rurale, en distinguant les petits villages des grands villages. Dans le cas du Bénin, cette information est disponible dans les bases de données du Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires. La réponse des directeurs a donc été contrôlée à partir des chiffres obtenus auprès du ministère relatifs à l'année de l'enquête (2004/2005).

Au sein de notre échantillon, près du tiers des élèves observés est scolarisé en milieu urbain et les deux tiers en milieu rural.

En termes de performances, l'analyse des scores moyens montre que les scores moyens des élèves des milieux ruraux sont moins bons que ceux des élèves des milieux urbains, et ceci, quelle que soit la discipline, le niveau ou le groupe considéré⁶³.

Bien que les scores des élèves des zones rurales soient en moyenne significativement inférieurs à ceux des élèves des zones urbaines, cette relation doit être interprétée avec précaution. Par exemple, en mettant en relation le statut de l'école et la zone géographique, on remarque que 93% des écoles situées en zone rurale sont publiques contre 78% pour les écoles en zone urbaine. Sachant que les scores moyens sont fortement et significativement supérieurs dans les écoles privées⁶⁴, il se peut que ce facteur ait une incidence sur la différence entre écoles rurales et urbaines. On peut supposer que d'autres variables déterminent l'écart des performances observées entre ces deux catégories d'écoles, mais nous ne disposons pas d'informations appropriées pour analyser convenablement ce phénomène.

Graphique 4.8 Répartition des élèves selon la zone géographique de l'école (en %)



En 2^{ème} année, la scolarisation en milieu rural influe positivement sur l'apprentissage lorsque l'on considère les acquisitions dans leur globalité et en mathématiques (l'impact du milieu rural n'est pas significatif pour les résultats obtenus en français). Les élèves en zone rurale obtiennent des résultats de 5,2 points supérieurs à la moyenne. Ces conclusions peuvent sembler contradictoires avec les résultats observés précédemment mais ici on s'intéresse aux acquisitions en cours d'année et non plus à la performance à un instant t. Cela peut signifier

⁶³ Résultats présentés dans les annexes 4.24 et 4.25.

⁶⁴ La différence des scores moyens entre écoles publiques et privées est de l'ordre de 33 points et de 20 points respectivement en 2^{ème} année et en 5^{ème} année en faveur des écoles privées.

que ces élèves « ruraux » de 2^{ème} année ayant un niveau de performance initial relativement faible ont tendance à progresser davantage que les élèves scolarisés en milieu urbain.

En revanche, en 5^{ème} année, l'effet de la situation géographique de l'école n'apparaît pas significatif dans nos modèles, que ce soit au niveau global ou par discipline.

4.5. Conclusion

Les informations dégagées à partir des résultats d'analyse présentés dans cette partie renforcent l'importance de l'étude du rôle des variables relatives à l'environnement extrascolaire.

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des élèves, on a pu observer de façon générale que le genre affecte significativement et négativement les acquis des élèves en cours d'année tant en début de cycle qu'en fin de cycle. Cependant, en 2^{ème} année, les disparités de genre concernent uniquement les acquis en mathématiques. En d'autres termes, les disparités de genre observées ont tendance à s'accroître au cours du cycle. A l'opposé de ce qui se passe dans les écoles européennes, ce sont les garçons qui réussissent mieux et pas les filles. La variable âge a un effet net positif sur les acquis des élèves en cours d'année pour ceux en début de cycle mais n'a pas d'effet significatif pour les élèves en fin de cycle. En 2^{ème} année, les enfants en retard sur l'âge normal progressent en moyenne mieux que leurs camarades. Dans ce cas de figure, l'entrée tardive semble ne pas pénaliser les acquisitions des élèves. Néanmoins, l'effet de l'âge avancé en fin de cycle, pouvant être synonyme d'importantes difficultés scolaires, est très probablement capté par d'autres variables du modèle dont l'étude fait l'objet du chapitre suivant.

L'analyse de l'effet de l'environnement socioculturel de l'élève a permis de mettre en lumière un certain nombre d'aspects intéressants. Concernant le placement des enfants dans des familles d'accueil, on remarque que cette disposition n'a pas d'incidence sur les acquisitions des élèves au cours de l'année, bien que, paradoxalement, ils enregistrent des scores moyens supérieurs aux autres. Les mêmes tendances en termes d'effet net et de performance sont observées pour la pratique du français à la maison.

Bien que l'alphabétisation ne soit pas corrélée avec les acquisitions des élèves en cours d'année (tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année), on remarque tout de même que le soutien extrascolaire joue un rôle prépondérant dans les apprentissages des élèves en début de cycle. Or, au cours du primaire, les élèves ont tendance à acquérir davantage d'autonomie, aussi l'aide apparaît moins prioritaire en 5^{ème} année.

L'effet des conditions socio-économiques des familles des élèves a été analysé au moyen d'un indicateur du niveau de confort. Bien que l'étude des scores moyens révèle des différences significatives en faveur des élèves dont les conditions de vie à la maison sont meilleures,

aucune relation n'a pu être mise en évidence entre le niveau de confort et les acquisitions des élèves en cours d'année.

En ce qui concerne les variables géographiques, on constate que les performances des élèves en milieu rural sont inférieures à celles des élèves des zones urbaines. Toutefois, en 2^{ème} année, les élèves « ruraux » ont tendance à progresser pendant l'année davantage que les élèves « urbains »

L'étude de l'environnement socioculturel et socio-économique des élèves menée dans le cadre de l'évaluation PASEC reste toutefois quelque peu limitée. En effet, certaines variables n'affectent pas les acquisitions des élèves en cours d'année de manière significative, bien que le rôle supposé du capital culturel et du capital économique dans les apprentissages ne soit plus à démontrer. Cependant, la composition du capital culturel, social et économique dans les pays africains observés par le PASEC est plutôt floue, ce qui rend difficile le repérage des variables à prendre en compte. Aussi, comme nous l'avons mentionné précédemment, les informations récoltées auprès des élèves de début de cycle nécessitent d'être utilisées avec précaution. Dans la partie qui suit nous allons exploiter les informations récoltées auprès des enseignants et des directeurs pour essayer de mieux appréhender les relations entre les résultats aux tests, les acquis en cours d'année et l'environnement scolaire des élèves.

Chapitre 5 : Analyse des caractéristiques et de l'effet de l'environnement scolaire sur l'apprentissage des élèves

Les variables concernant l'environnement extrascolaire des élèves ne peuvent pas être modifiées par les politiques de l'enseignement bien qu'elles exercent une influence sur les apprentissages. Il en est autrement avec les variables de nature scolaire qui sont plus malléables car elles peuvent être modifiées par les responsables scolaires et par les acteurs de l'enseignement (parents, enseignants, élèves, administrateurs, cadres de l'enseignement, décideurs). Notons que l'enquête menée au Bénin a été réalisée dans un contexte de réforme du système d'enseignement national qui consistait à l'implantation de nouveaux programmes accompagnés d'une nouvelle approche pédagogique appelée « Approche Par les Compétences » (APC). L'ensemble des variables liées à l'environnement scolaire des élèves sera ainsi étudié dans ce contexte particulier. Cependant, l'enquête du PASEC ne peut pas être considérée comme une évaluation de la réforme, car elle n'a pas été conçue à cet effet.

Comme dans le chapitre précédent, une analyse exhaustive de l'ensemble des facteurs susceptibles d'affecter les acquis des élèves est difficilement réalisable. Pour apprécier l'influence que peut avoir l'environnement scolaire sur les acquisitions des élèves (c'est à dire pour mesurer l'effet maître et l'effet école), nous étudierons dans une première section les relations entre les principales caractéristiques de « l'Approche Par les compétences » et les acquisitions des élèves. L'analyse des relations supposées ou réelles entre ces dernières et les caractéristiques de l'environnement scolaire des élèves sera effectuée dans les sections suivantes.

Trois catégories de facteurs estimés déterminants en raison de leur impact⁶⁵ supposé sur la qualité de l'enseignement ou de leur coût⁶⁶ pour le système d'enseignement ont été retenues et étudiées, soit :

- ✓ le profil des enseignants ;
- ✓ la scolarité antérieure de l'élève (redoublement et éducation préscolaire.) ;
- ✓ les conditions d'apprentissage des élèves (caractéristiques des classes et des écoles).

5.1. Formation et pratique de « l'Approche Par les Compétences » (APC).

Rappelons que les tests administrés aux élèves servent à mesurer les trois compétences de base, à savoir : lire ; écrire et compter. Pour les développer et les faire acquérir par les élèves, le Bénin a écarté la méthode « Pédagogie Par Objectifs » et a adopté la nouvelle méthode pédagogique appelée « Approche Par les Compétences ». Or, les tests PASEC ont été conçus dans le contexte de la méthode « Pédagogie Par Objectifs », ce qui pose un problème en ce qui concerne l'estimation des effets de cette nouvelle approche, mais ceci n'empêche pas

⁶⁵ Entre autres, le profil des enseignants, l'organisation pédagogique.

⁶⁶ Entre autres les manuels scolaires, le redoublement.

d'utiliser les tests du PASEC pour appréhender les acquis des élèves sur les trois compétences de base « lire, écrire et compter », même s'il y a un biais possible à ce sujet.

Etant acteurs principaux de la réforme, il s'avère intéressant de connaître la réception de cette réforme par les enseignants. Pour ce faire, il a été demandé aux enseignants titulaires des classes visitées s'ils mettaient en œuvre la nouvelle approche pédagogique. Il est toutefois important de préciser qu'aucune observation n'a été menée pour savoir dans quelle mesure les enseignants sur le terrain ont *effectivement* appliqué ou suivi cette approche. L'analyse et l'interprétation des résultats ont été menées en prenant en compte l'absence de ces informations, par conséquent aucune indication ne peut être tirée en ce qui concerne l'effectivité de la réforme du programme d'enseignement au Bénin.

Tableau 5.1 Enseignants déclarant appliquer l'APC, 2004-2005

Enseignants pratiquants l'APC	2ème	5ème	Total
Oui	108 (78%)	137 (95%)	245 (87%)
Non	31 (22%)	7 (5%)	38 (13%)
Total	139 (100%)	144 (100%)	283 (100%)

Parmi les enseignants titulaires des classes de CP et CM1 visitées lors de l'enquête en 2004/2005, on constate, comme le montre le tableau ci-contre, que la majorité des enseignants pratiquent la nouvelle approche par les compétences : 78% des enseignants en 2ème année et 95% des enseignants en 5ème année.

La présence, même dans une faible proportion, d'enseignants qui ne pratiquent pas l'approche par les compétences amène à se poser des questions relatives à la mise en œuvre de la réforme. Est-ce que tous les enseignants ont eu une formation préalable? Est-ce que la résistance est le résultat d'un manque de formation ou d'autres causes ? L'introduction de ces innovations suppose en effet la mise en œuvre de formations préalables des principaux acteurs (les enseignants, les encadreurs pédagogiques) ou tout au moins l'accompagnement de ces enseignants à travers des formations continues, aussi bien dans la lecture et l'utilisation des programmes que dans l'application de l'approche par les compétences.

Tableau 5.2 Enseignants déclarant ne pas pratiquer l'APC et formation à l'APC, 2004-2005

Enseignants non pratiquants de l'APC	2ème	5ème	Total
Formés	6 (19%)	0 (0%)	6 (16%)
Non formés	25 (81%)	7 (100%)	32 (84%)
Total	31 (100%)	7 (100%)	38 (100%)

Le tableau ci-contre permet de constater que parmi les quelques enseignants qui ne pratiquent pas l'APC, la plupart ne sont pas formés en la matière, 81% en 2ème année et la totalité des enseignants de ce cas en 5ème année. Notons que les quelques enseignants formés observés en 2ème année sont tous dans des écoles publiques.

Tableau 5.3 Enseignants pratiquant et formation à l'APC, 2004-2005

Enseignants pratiquants l'APC	2ème	5ème	Total
Formés à l'approche	27 (25%)	56 (41%)	83 (34%)
Non formés à l'approche	81 (75%)	81 (59%)	162 (66%)
Total	108 (100%)	137 (100%)	245 (100%)

Et parmi les enseignants qui pratiquent l'APC, la plupart d'entre eux déclarent ne pas être formés à cette approche : 75% en 2ème année et 59% en 5ème année.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, les niveaux de performance des élèves aux tests sont relativement faibles aussi bien en début qu'en fin d'année scolaire, et cela, tant en ce qui concerne le score d'ensemble que celui par disciplines et domaines. Toutefois, en 2^{ème} année, l'étude des scores moyens met en évidence des différences significatives selon que les élèves ont des enseignants formés à l'utilisation de l'approche par les compétences ou non⁶⁷. On note également des effets positifs sur les acquisitions des élèves en cours d'année lorsque ces derniers ont des maîtres qui déclarent à la fois être formés et appliquer l'APC⁶⁸.

Cependant, en 5ème année, on n'observe aucune différence significative tant en termes de scores moyens des élèves qu'en termes d'acquisition en cours d'année⁶⁹. Cette remarque confirme nos réserves à propos des informations relatives aux données PASEC concernant la préparation et les compétences des enseignants à appliquer l'APC.

Notons que la généralisation de la réforme a atteint le CP et le CM1 (les deux niveaux cibles de l'enquête) respectivement en 2000/2001 et en 2003/2004. L'enquête s'est ainsi déroulée quatre ans après la généralisation pour le niveau CP et un an après la généralisation au CM1. Il se peut que les effets de la réforme sur les acquis des élèves en cours d'année ne soient pas visibles à court terme ou qu'ils nécessitent une formation appropriée des enseignants (ou encore une appropriation par les parents d'élèves, etc.), comme on peut le deviner en prenant en compte les résultats en CM1⁷⁰.

5.2. Le profil des enseignants

De manière générale et non exhaustive, la description du profil d'un professionnel en général ou d'un enseignant en particulier se base sur son genre, son statut dans la fonction, son niveau de formation académique et professionnelle, ses expériences en termes d'année de service ou d'activité réalisées et ses compétences. Cependant, l'analyse de « l'expérience » se limitera et sera appréciée à travers l'ancienneté dans la présente étude. Nous allons étudier successivement ces différents aspects.

⁶⁷ Les résultats sont présentés dans l'annexe 5.1.

⁶⁸ Résultats rapportés dans les annexes 4.3 à 4.5.

⁶⁹ Résultats rapportés respectivement dans les annexes 5.2 et 4.6 à 4.8.

⁷⁰ L'enquête PASEC dispose, dans les questionnaires destinés aux maîtres et aux directeurs, d'un recueil d'opinions sur la réforme curriculaire, les informations y afférentes sont présentées en annexe 5.3.

5.2.1. Le genre des enseignants

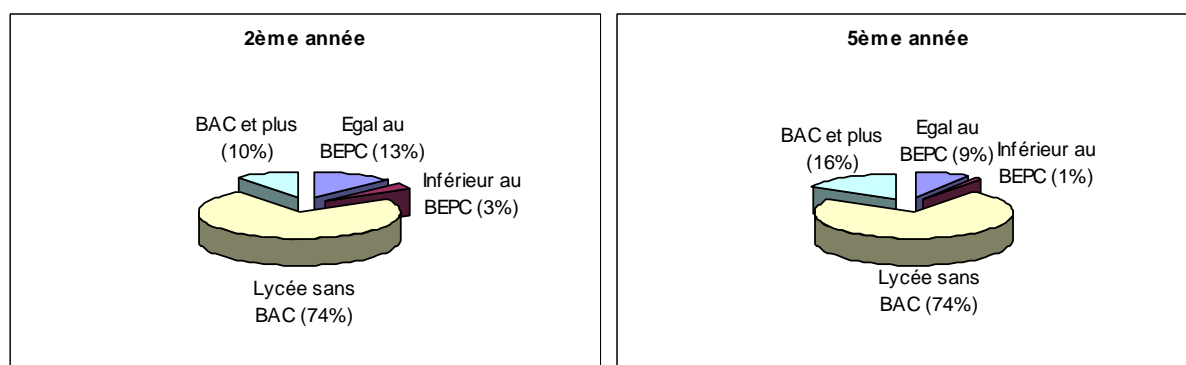
La proportion de femmes enseignantes des classes observées lors de l'enquête est relativement faible, soit environ 26% en 2^{ème} année et 10% en 5^{ème} année. Ces résultats reflètent la faiblesse existante du nombre de femmes enseignantes dans le système d'enseignement béninois.

En 2^{ème} année, l'effet net du genre observé est non significatif sauf en mathématiques où on observe un effet positif du genre (bien que significatif au seuil de 10% seulement) en faveur des femmes⁷¹. En revanche, en 5^{ème} année, dans l'ensemble des modèles, le fait que les classes soient tenues par des femmes est négativement corrélé avec les acquisitions des élèves en cours d'année⁷². Néanmoins, ces résultats sont à interpréter avec précaution, et nécessitent d'approfondir les caractéristiques spécifiques des enseignantes de l'échantillon (telles que leurs niveaux académiques et professionnels ou encore leurs statuts).

5.2.2. Le niveau académique des enseignants

Le niveau académique auquel il faut recruter les enseignants constitue une préoccupation majeure pour l'ensemble des décideurs des systèmes d'enseignement des pays africains francophones. Dans le cas du Bénin, un arrêté fixe le niveau de recrutement des enseignants du primaire au niveau baccalauréat depuis 1981. N'oublions pas que c'était le niveau exigé dans beaucoup de pays européens jusqu'à ce moment-là. Le coût du recrutement s'avérant lourd à supporter depuis les années 2000, les exigences ont été rabaissées au niveau BEPC. Cependant, une exception demeure quant au recrutement des maîtres communautaires. Ces derniers dépendent exclusivement des parents dont les principaux critères de sélection sont relatifs au fait que la personne ait suivi sa scolarité dans la localité et soit disponible pour encadrer les élèves. Ainsi, les enseignants au Bénin ont des niveaux académiques variés, allant du niveau CEPE jusqu'au baccalauréat et même davantage. Le graphique 5.1 donne la répartition des maîtres de l'échantillon selon leur niveau académique.

Graphique 5.1 : Répartition des maîtres de l'échantillon selon le niveau académique, 2004-2005



Les deux graphiques font apparaître que la répartition des enseignants selon le niveau

⁷¹ Les résultats sont disponibles dans les annexes 4.3 à 4.5.

⁷² Les résultats sont disponibles dans les annexes 4.6 à 4.8.

académique de la 2^{ème} et de la 5^{ème} année suit le même modèle. Pour chacun des deux niveaux, la majorité des enseignants (74%) ont atteint le niveau lycée sans avoir eu le baccalauréat. Les enseignants titulaires ayant un baccalauréat sont légèrement plus nombreux (16%) dans les classes de fin de cycle que dans celles de début de cycle (10%). A contrario, les maîtres ayant le BEPC sont légèrement plus nombreux en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année. Quant aux enseignants non titulaires du BEPC, ils sont relativement minoritaires, 3% en 2^{ème} année et 1% en 5^{ème} année.

Pour revenir à la question du genre évoquée plus haut en 5^{ème} année, on observe qu'au sein de l'échantillon, les hommes enseignants ont un niveau académique supérieur à celui des femmes. La plupart des hommes ont au moins le niveau lycée tandis que les femmes ont un niveau plus bas.

En ce qui concerne l'effet net de la qualification des enseignants sur les acquisitions des élèves en cours d'année⁷³, les analyses font ressortir des comportements différents entre les deux niveaux. Si la possession d'un niveau académique plus élevé se révèle comme un avantage en 2^{ème} année, c'est-à-dire si le fait que l'enseignement est tenu par un enseignant ayant complété le cycle secondaire et obtenu le baccalauréat fait progresser plus les élèves de la 2^{ème} année, celui-ci paraît non significatif en 5^{ème} année: les élèves progressent autant s'ils ont ou non des enseignants de niveau académique élevé. Un tel constat amène à se poser des questions sur le niveau de qualification de ces enseignants.

5.2.3. La qualification des enseignants

Une définition d'un enseignant qualifié, adoptée pour notre analyse, est la suivante⁷⁴ :

« Un enseignant ayant reçu une formation initiale lui permettant de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle; son aptitude à enseigner et à éduquer; sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales; sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, au progrès social, culturel et économique ».

Deux items dans le questionnaire destiné aux maîtres permettent d'établir une appréciation des compétences académiques des enseignants.

L'un consistait à faire corriger une dictée par les maîtres titulaires des classes visitées. Il s'agit d'un exercice qui évalue surtout le niveau de compétences de l'enseignant pour la

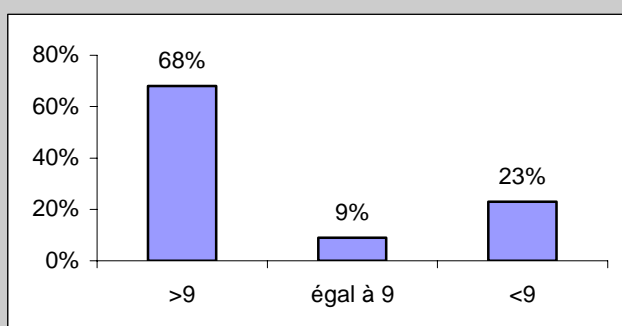
⁷³ L'ensemble des résultats relatifs à l'estimation des effets de la formation des enseignants en 2^{ème} année et 5^{ème} année sont respectivement rapportés dans les annexes 5.4 et 5.6.

⁷⁴ Cette définition est tirée des « *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* » établies le 5 octobre 1966 par la Conférence Intergouvernementale Spéciale sur la Condition du Personnel Enseignant, réunie par l'UNESCO, en coopération avec l'OIT, Adoptée à Paris.

discipline du français. Parmi les fautes repérées par l'enseignant, on distingue les fautes réelles trouvées et les fautes supposées telles par le maître, mais qui ne sont pas des fautes. Dans ce cas l'enseignant se trompe. L'évaluation de la correction de la dictée consiste à donner un point à chaque fois que le correcteur a signalé une vraie faute et à enlever un point à chaque fois que la faute indiquée ne l'était pas. On arrive ainsi à construire un index de la compétence à corriger. Par approximation, on suppose que cet index qui peut être positif, nul ou négatif, exprime la compétence de l'enseignant à corriger : on ne sait pas si cette compétence est aussi un indicateur de la compétence en français (en tant que discipline enseignée) de l'enseignant. Faute d'autres mesures, nous pouvons prendre cet index comme une approximation de la compétence en français.

Le deuxième item porte sur l'appréciation chez l'enseignant de l'utilité de la pratique de l'évaluation. L'item mesure le niveau de culture d'évaluation de l'enseignant. Compte tenu de l'importance de l'évaluation dans l'enseignement, car les enseignants passent une grande partie de leur temps à évaluer les élèves, on peut supposer que cet item soit une approximation de son professionnalisme. Dans le questionnaire, on a demandé aux enseignants de classer les cinq fonctions de l'évaluation proposées par ordre d'importance (1. classer les élèves selon leurs connaissances ; 2. aider l'enseignant à bien adapter son enseignement ; 3. sanctionner les élèves positivement et négativement ; 4. aider les élèves à découvrir leurs lacunes ; 5. réviser systématiquement les leçons étudiées).

Graphique 5.2 : Répartition en pourcentage de la proportion des enseignants dans l'épreuve de la correction de la dictée, 2004-2005



En ce qui concerne les compétences des enseignants à travers la correction de la dictée, l'échelle établie prend des valeurs variant de -10 à +12. L'index moyen de compétences a été estimé à +9.34. Les analyses démontrent qu'un peu moins d'un quart des enseignants des deux niveaux confondus, soit une proportion de 23%, sont au-dessous de la moyenne. 9% des enseignants ont atteint la moyenne et 68% sont au dessus. La tendance observée est la même à l'intérieur de chacun des niveaux académiques (niveau baccalauréat ou plus, niveau inférieur au baccalauréat, niveau BEPC, niveau inférieur au BEPC). En prenant l'indice moyen comme seuil de compétences, on remarque que plus des deux tiers (77%) des enseignants observés ont franchi ce seuil.

L'effet net du niveau de compétences des enseignants apprécié à travers cet indice sur les acquis des élèves en cours d'année n'est pas significatif tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année.

Tableau 5.4 Répartition des opinions des enseignants sur les fonctions de l'évaluation, 2004-2005

Ordres d'importance	Fonctions de l'évaluation				
	classement	adaptation	sanction	aide	révision
1	39	89	4	56	35
2	28	49	15	94	37
3	51	37	29	42	64
4	69	40	41	26	47
5	36	8	134	5	40
Non réponse	60	60	60	60	60
Total	283	283	283	283	283

Les enseignants accordent davantage de crédit à la fonction régulatrice (soit aider l'enseignant à l'adaptation de son enseignement et aider les élèves à découvrir leurs lacunes, etc.) qu'à sa fonction de sanction.

Note de lecture : les réponses proposées par les enseignants quant aux fonctions de l'évaluation sont classées par ordre d'importance, notées de 1 (la plus importante) à 5 (la moins importante).

On peut supposer que la culture de l'évaluation est relativement instaurée dans la pratique des enseignants. Cependant, nous ne savons pas comment se déterminent leurs opinions sur l'évaluation.

Il est toutefois difficile à notre niveau d'analyse de formuler des conclusions quant à la qualification des enseignants à partir des deux indices présentés. Bien que l'index utilisé précédemment n'apparaisse pas significatif dans nos modèles, il serait tout de même maladroit de tirer des conclusions hâtives au vu de ces résultats.

Compte tenu des limites inhérentes à la mesure et à la construction d'un indice de compétences des enseignants, nous nous limiterons dans ce qui suit à étudier le rôle de la formation des enseignants sur les acquis des élèves.

5.2.4. La formation professionnelle des enseignants

On distingue deux types de formations professionnelles des enseignants :

- la formation initiale ou la formation avant la prise de fonction en classe ;
- la formation continue ou la formation en cours de fonction ou encore le recyclage.

L'analyse du contenu de formation initiale ou continue des enseignants permettrait de mieux apprécier leurs qualifications. Cette dimension n'a cependant pas été prévue dans le protocole d'enquête. Ici, seules deux variables ont été prises en compte :

- la durée de formation professionnelle initiale reçue par l'enseignant ;
- les thèmes abordés lors des recyclages.

Ces deux variables sont insuffisantes pour mesurer l'impact de la formation initiale ou continue sur les acquis des élèves. Elles permettent uniquement de formuler des hypothèses sur l'étendue du bagage pédagogique théorique des enseignants, car pour connaître les compétences réelles des enseignants, il faudrait des questionnaires spécifiques accompagnés par des interviews et des observations en classe.

✓ La formation initiale

Au Bénin, la formation initiale dans les Ecoles Normales d'Instituteurs a été interrompue en 1987. Elle a été remplacée par des formations plus courtes qui permettent de préparer des enseignants à de moindres frais et de les recruter avec des contrats particuliers connectés au

statut dit d'« enseignant contractuel ». Cette tendance n'est pas propre au Bénin mais est présente dans plusieurs autres pays de la zone. Le tableau suivant présente la répartition des enseignants suivant la durée de leur formation initiale.

Tableau 5.5 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle initiale (FPI), 2004-2005

	FPI 1 an et plus	FPI de 1 mois à 6 mois	FPI de moins de 1 mois	Aucune FPI
2 ^{ème} année	11 (7.9)	35 (25.2)	44 (31.7)	49 (35.2)
5 ^{ème} année	25 (17.4)	54 (37.5)	32 (22.2)	33 (22.9)

Les enseignants ayant reçu une formation initiale de un an ou plus sont en minorité : 8% en 2^{ème} année et 17% en 5^{ème} année. La majorité des enseignants ont bénéficié tout au plus d'une formation initiale de courte durée et discontinuée allant de deux semaines à quatre mois. Etant donné que les activités de formation initiale, d'une durée d'un an, n'ont repris qu'à partir de l'année scolaire 2005/2006, le déficit en enseignants qualifiés demeure un sérieux problème à résoudre.

Nous avons ensuite regroupé les différentes modalités de la durée de formation initiale en trois catégories: durée longue (d'une durée de un an ou plus) ; durée courte (moins d'un an) et aucune formation. Quel que soit le niveau (2^{ème} ou en 5^{ème} année) et le modèle retenu, le suivi d'une formation initiale ainsi que sa durée n'ont aucun effet significatif sur les acquisitions en cours d'année⁷⁵. Les élèves semblent ainsi acquérir les connaissances de la même façon que les classes soient tenues par des maîtres ayant reçu une formation de longue durée ou de courte durée.

Cette situation amène à se poser des questions relatives aux contenus et aux processus de formation initiale des maîtres d'une part, et au suivi et à l'encadrement des enseignants en classe d'autre part. Les contenus sont-ils contextualisés, c'est-à-dire tiennent-ils compte de la réalité dans les salles de classe (effectifs pléthoriques, classes multigrades, manque de matériel didactique, etc.) ?

✓ La formation continue

Si d'un côté les Ecoles Normales d'Instituteurs ont été fermées en 1987, de l'autre le dispositif de formation continue, assurée par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), a été maintenu. Au moyen de cours à distance, l'institut a préparé un nombre important d'enseignants au Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP), au Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et au Brevet d'Aptitude à l'Inspection Primaire (BAIP).

Dans le questionnaire PASEC destiné aux enseignants, on a inséré des questions sur la formation complémentaire des enseignants. Quatre thématiques ont été considérées comme essentielles :

- *le perfectionnement de la connaissance du français ;*
- *l'approche par les compétences;*

⁷⁵ Les résultats sont rapportés dans les annexes 5.4 et 5.5.

- *la gestion des classes multigrades ;*
- *la pédagogie des grands groupes.*

Le tableau suivant nous présente la répartition des enseignants selon qu'ils ont bénéficié ou non d'une formation pour chacune des quatre thématiques⁷⁶.

Tableau 5.6 Types des formations complémentaires suivies par les enseignants, 2004-2005

	2ème année	5ème année	Total
Recyclage linguistique	25 (18%)	28 (19%)	53 (19%)
Approche par les compétences	33 (24%)	56 (39%)	80 (28%)
Gestion des classes multigrades	4 (3%)	4 (3%)	8 (3%)
Pédagogie des grands groupes	4 (3%)	5 (3%)	9 (3%)
Autres thématiques	1 (0,7%)	8 (5,6%)	9 (3%)
Non réponse ou aucune thématique	81 (59%)	43 (30%)	122 (43%)
Total	139 (100%)	144 (100%)	283 (100%)

Le taux de non réponse est très élevé (43% pour l'ensemble des enseignants, presque 1 enseignant sur 2). La proportion d'enseignants ayant suivi une formation dans la gestion de classes multigrades est faible (3%). En revanche, la faiblesse de la participation à la formation à la « pédagogie des grands groupes » (3%) est en contradiction avec la réalité⁷⁷ à moins que les enseignants estiment être en mesure de gérer des classes à effectifs pléthoriques sans formation spéciale, mais en vertu d'autres compétences.

La formation à l'approche par les compétences (APC) qui est la caractéristique principale de la réforme du curriculum ne concerne que 28% des enseignants.

Au-delà du profil des enseignants, la scolarité antérieure de l'élève ainsi que les conditions de travail liées aux caractéristiques de la classe et de l'école sont un levier important de la politique éducative pouvant jouer sur les apprentissages et les acquisitions en cours d'année.

5.2.5. Le statut des enseignants

Au Bénin, pour couvrir les besoins en encadrement des élèves, trois types d'enseignants sont recrutés et mis à la disposition de l'enseignement primaire public. Il s'agit :

- des fonctionnaires appelés aussi Agents Permanents de l'Etat (APE) ;
- des agents contractuels de l'Etat (ACE) ;
- des contractuels de la communauté dits « enseignants communautaires ».

Quant aux écoles privées, elles sont libres de recruter les personnes de l'enseignement qu'elles souhaitent, sans aucun contrôle de la part de l'Etat.

⁷⁶ Un recueil d'opinions sur la perception par les enseignants des formations complémentaires reçues est présenté dans l'annexe 5.6.

⁷⁷ Voir section ci-après sur la taille de classe

Tableau 5.7 Répartition des enseignants des classes visitées lors de l'enquête, 2004-2005

	public	privé	Total
Fonctionnaire (APE)	71 (30%)	1 (2%)	72 (25%)
Contractuel (ACE)	62 (26%)	43 (96%)	105 (37%)
Communautaire	105 (44%)	1 (2%)	106 (38%)
Total	238 (100%)	45 (100%)	283 (100%)

Trois types d'enseignants sont représentés dans l'enseignement public. Globalement, c'est-à-dire secteurs public et privé confondus, les trois quarts des enseignants enquêtés sont soit contractuels soit communautaires. On observe également qu'au sein du secteur public, un peu moins de la moitié des enseignants sont communautaires. L'accroissement de cette catégorie d'enseignants est à l'origine de leur forte représentativité au sein du secteur public.

Le croisement du statut de l'enseignant et de la formation initiale est présenté dans le tableau 5.8. On remarque que la majorité des contractuels de l'échantillon (soit 78%) n'ont pas suivi de formation professionnelle initiale. Ce constat aggrave ainsi le problème de qualification des enseignants évoqué dans la section précédente. A contrario, presque la totalité des fonctionnaires ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale (96%).

Tableau 5.8 Statut et formation initiale des enseignants, 2004-2005

	Fonctionnaire (APE)	Contractuel (ACE)	Communautaire	Ensemble
Formation initiale	69 (96%)	23 (22%)	50 (47%)	142 (50%)
Aucune formation initiale	3 (4%)	82 (78%)	56 (53%)	141 (50%)
Total	72 (100%)	105 (100%)	106 (100%)	283 (100%)

Comme nous l'avons vu dans la 3^{ème} partie, les performances des élèves aux tests sont relativement faibles. Cependant, lorsqu'on les décompose selon le type d'enseignants, ce sont les élèves tenus par des enseignants contractuels qui en moyenne enregistrent des scores supérieurs. Cette observation pourrait poser, de manière dramatique, la question de la qualité de la formation initiale des enseignants et de leur encadrement, si ce constat devait être confirmé par d'autres études complémentaires plus poussées.

Cependant, les acquisitions des élèves de 2^{ème} année et 5^{ème} année en cours d'année (résultats présentés dans les annexes 5.4 et 5.5) ne sont pas significativement affectées par le statut des enseignants. En d'autres termes, les scores calculés à partir des tests du PASEC sur les acquis des élèves semblent être les mêmes quelle que soit la formation et le statut des enseignants.

5.2.6. L'ancienneté des enseignants

Les enseignants de notre échantillon ont une ancienneté variant de 1 an à 29 ans avec une moyenne de 7 ans. Trois catégories ont été considérées pour l'analyse de l'ancienneté : ancienneté inférieure à 5 ans (enseignants débutants), ancienneté comprise entre 5 et 12 ans non inclus (enseignants expérimentés), ancienneté supérieure ou égale à 12 ans (enseignants âgés). Ces seuils ont été retenus afin de capter une certaine variabilité entre les trois catégories.

Tableau 5.9 Répartition des enseignants des deux niveaux selon l'ancienneté, 2004-2005.

Année de service	2ème année	5ème année	Ensemble
service<5 ans	86 (62%)	57 (40%)	143 (51%)
5<service<12	31 (22%)	52 (36%)	83 (29%)
service>=12	22 (16%)	35 (24%)	57 (20%)
Total	139 (100%)	144 (100%)	283 (100%)

La moitié des enseignants enquêtés ont moins de cinq années d'expérience. Si la plupart des enseignants de 2ème année, soit 62%, se trouvent dans cette catégorie, en 5ème année, elle représente 40% des enseignants tandis que 24% déclarent avoir une expérience supérieure à douze ans.

Encore une fois, aussi bien en 2ème qu'en 5ème année, l'effet net de l'ancienneté sur les acquis des élèves en cours n'est pas significatif.

En ce qui concerne le profil des enseignants, nos analyses révèlent que les caractéristiques des maîtres telles que le statut, l'ancienneté, la formation initiale ou académique n'ont aucun effet significatif sur les acquisitions des élèves en cours d'année.

Au-delà du profil des enseignants, la scolarité antérieure de l'élève ainsi que les conditions de travail liées aux caractéristiques de la classe et de l'école sont également à prendre en considération.

5.3. La scolarité antérieure et les conditions d'apprentissage de l'élève

La scolarité antérieure d'un élève peut être décrite à la fois par son âge d'entrée à l'école, le nombre d'années de scolarité ou encore la réussite ou l'échec par année d'étude. Le redoublement et la préscolarité sont deux variables significatives à cet égard

5.3.1. L'éducation préscolaire

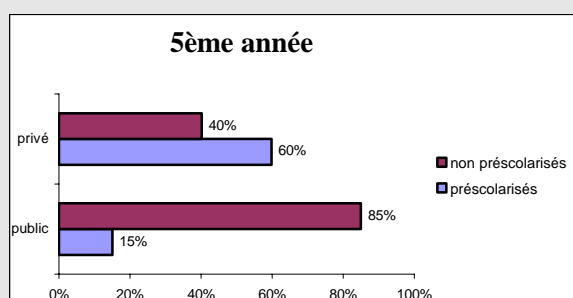
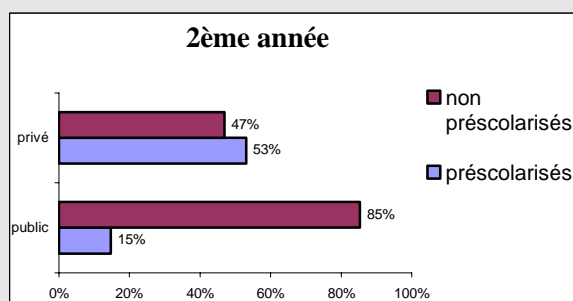
Au Bénin, l'éducation préscolaire est accessible aux enfants de deux ans et demi au moins et dure deux ans. Dans la réforme du système d'enseignement, celle-ci a été intégrée parmi les préoccupations du ministère qui a mis en place en 2004 une structure, appelée « Direction de l'Enseignement Maternel », pour suivre et contrôler les activités pédagogiques des écoles maternelles publiques et privées.

**Tableau 5.10 Importance de la
préscolarité, 2004-2005**

Préscolaire	2ème année	5ème année
oui	423 (21%)	468 (22%)
non	1611 (79%)	1630 (78%)
Total	2034 (100%)	2098 (100%)

Des efforts ont été enregistrés dans le sens du développement de l'éducation préscolaire, car si le taux de scolarisation en maternelle était de 2% ⁷⁸ en 1992, la proportion d'élèves de 2ème et 5ème année déclarant, en 2004, avoir été préscolarisés est de l'ordre de 20%.

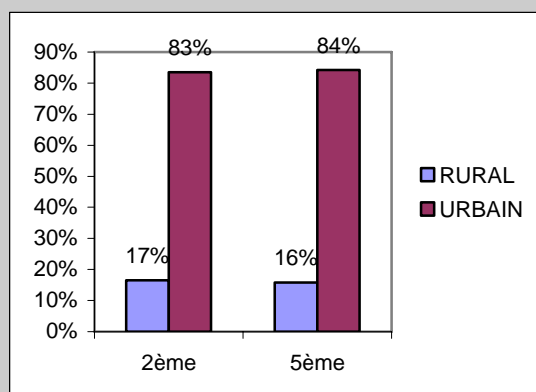
**Graphique 5.3 Préscolarité et statut de
l'école, 2004-2005**



L'éducation préscolaire est davantage développée dans les écoles privées que dans les écoles publiques. En effet, quel que soit le niveau considéré, 15% des élèves observés dans le secteur public ont bénéficié d'une éducation préscolaire tandis que dans le secteur privé, elle concerne plus de la moitié des élèves observés.

⁷⁸ Document de base faisant partie des rapports des Etats parties : Bénin. 17/02/98. Instruments relatifs aux droits de l'homme (Nations Unies) HRI/CORE/1/Add.85. (Core Document)

Graphique 5.4 Préscolarité et situation géographique de l'école, 2004-2005



La même dichotomie est observée entre zones rurale et urbaine : l'éducation préscolaire est plus développée en milieu urbain. Ceci est expliqué en partie par le fait qu'elle est surtout présente dans les écoles privées, lesquelles sont principalement situées en milieu urbain⁷⁹. Néanmoins, étant donné que le préscolaire tend à se développer en milieu rural, ces pourcentages (bien que relativement faibles) montrent tout de même l'engagement de l'Etat à l'extension de l'éducation préscolaire en milieu rural.

Tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année, les analyses mettent en évidence des différences de scores moyens significatives entre les élèves qui ont eu une éducation préscolaire et ceux qui n'en n'ont pas reçu⁸⁰. En revanche, l'analyse des effets nets de l'éducation préscolaire sur les acquis en cours d'année n'est pas concluante, les coefficients associés à la variable étant non significatifs pour les deux niveaux étudiés⁸¹. En d'autres termes, les enfants ayant suivi l'école maternelle ont des scores en moyenne supérieurs à ceux des autres élèves, mais on ne peut attester l'existence d'une relation causale entre les deux tendances : la supériorité des scores de ces élèves pouvant être imputable à des caractéristiques communes à l'ensemble des enfants ayant fait le préscolaire (niveau de vie, éducation parentale, etc.).

5.3.2. Le redoublement

Tableau 5.11 La pratique du redoublement au cours du cycle primaire, 2004-2005

	Elèves ayant redoublés la classe de CI	Elèves ayant redoublés la classe de CP	Elèves ayant redoublés plus d'une fois	Elèves ayant redoublés au moins une fois
2ème année	389 (19.1)	282 (13.8)	22 (1.1)	649 (31.9)
5ème année	202 (9.6)	212 (10.1)	298 (14.2)	1316 (62.7)

Le redoublement, dans la pratique des enseignants, est une mesure prise à l'endroit des élèves faibles qui, en fin d'année scolaire, ont un niveau jugé en dessous des attentes, l'objectif étant de parfaire les acquisitions qui ne l'ont pas été durant l'année. Or, l'efficacité de cette mesure nécessite la mise en place de méthodes pédagogiques rigoureuses par les enseignants. Dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants qualifiés au Bénin (mise en évidence dans les sections précédentes), l'étude de la variable « redoublement » s'avère instructive.

⁷⁹ Soit 40 écoles privées sur les 45 observées dans l'échantillon (89%) se situent en milieu urbain.

⁸⁰ Résultats rapportés dans l'annexe 5.7 et 5.8.

⁸¹ Résultats de l'analyse multivariée sont présentés dans les annexes 4.6 à 4.11.

Notre échantillon confirme le poids important du recours au redoublement observé dans l'ensemble des pays d'Afrique francophone. En 2^{ème} année, environ 32% des élèves ont redoublé au moins une fois et 63% en 5^{ème} année (tableau 5.11).

Deux variables d'analyse ont été retenues pour décrire la pratique du redoublement :

- au niveau élève : le lien avec l'éducation préscolaire ;
 - au niveau école : le type de l'école (public/privé).
- ✓ Le croisement entre la variable « élève ayant redoublé au moins une fois » et la variable « éducation préscolaire » permet de constater pour les deux niveaux d'études observés que la proportion d'élèves qui ont redoublé au moins une fois, est moins élevée pour le groupe d'élèves qui ont suivi l'éducation préscolaire comparativement au groupe d'élèves qui ne l'ont pas suivi (annexe 5.9).
Cependant, les recherches actuelles sur le sujet ne permettent pas de tirer une conclusion claire quant aux bénéfices de l'éducation préscolaire du point de vue de la scolarisation. De ce fait, le constat effectué dans notre enquête nécessite des investigations futures.
- ✓ Le redoublement est une pratique également plus fréquemment observée dans les écoles publiques que dans les écoles privées (annexe 5.10).

En termes de performances, en 2^{ème} année, seuls les élèves redoublants la classe enregistrent des scores significativement supérieurs (ces derniers ayant déjà abordés le programme, le redoublement apparaît comme étant bénéfique). En revanche, en 5^{ème} année, quels que soient la classe redoublée ou le nombre de redoublements de chacun des élèves, le redoublement apparaît négativement corrélé avec les performances des élèves⁸².

Concernant l'analyse en termes d'acquisitions en cours d'année, en 2^{ème} année, ces dernières ne sont pas affectées par le fait que les élèves aient déjà redoublé.

Un effet net négatif et significatif du redoublement sur les acquis des élèves est observé uniquement en mathématiques pour la 5^{ème} année⁸³.

Compte tenu du caractère onéreux du redoublement, l'effet négatif et significatif révélé au cours du cycle, sur la qualité de l'éducation appréciée à travers les acquisitions des élèves en cours d'année amène un certain nombre de chercheurs à considérer le redoublement comme inefficace. Par ailleurs, l'adoption de la nouvelle approche pédagogique « APC » pourrait constituer une solution médiatrice entre les chercheurs et les enseignants dans la mesure où cette approche met davantage l'accent sur les compétences que sur les performances. Ainsi, la décision de redoublement tient compte du niveau de compétences de l'enseignant au-delà de

⁸² Les résultats de l'analyse des performances sont rapportés dans l'annexe 5.11 et 5.12.

⁸³ L'estimation des effets du redoublement pour la 2^{ème} et la 5^{ème} année sont rapportés dans les annexes 4.6 à 4.11.

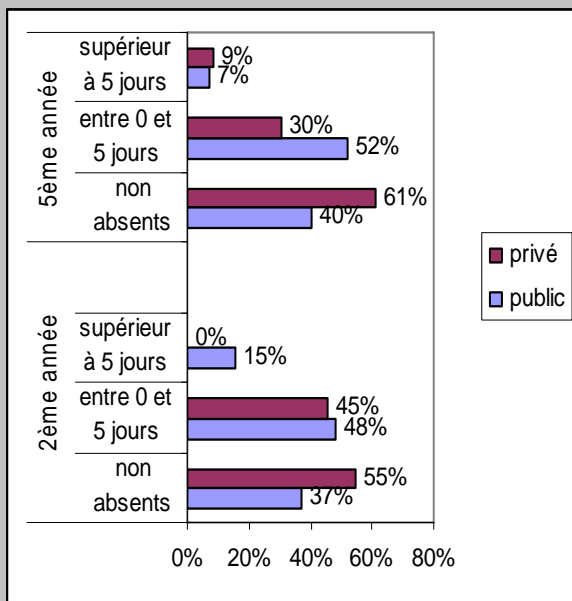
la performance enregistrée par l'élève mesurée à travers les notes. Notons que depuis janvier 2004, le Bénin a opté pour la suppression du redoublement à l'intérieur des sous-cycles. Au moment de l'enquête, cette mesure n'était pas encore effective.

Afin de compléter l'analyse de l'environnement scolaire des élèves sur les acquisitions, il apparaît important de considérer les conditions de travail des élèves. Qu'en est-il du cas du Bénin? C'est la question à laquelle la section suivante tente de répondre.

5.3.3. L'absentéisme des enseignants

L'absentéisme de l'enseignant, étant un élément conditionnant le temps scolaire, affecte bien souvent les résultats scolaires des élèves dans la mesure où celui-ci réduit le nombre d'heures de cours réellement effectué par les élèves en classe. Les raisons d'absentéisme peuvent être d'ordres familiaux, administratifs (grève, perception de salaire,...) ou pédagogiques (formation, réunions,...). Afin d'étudier le rôle de ces absences sur les acquisitions des élèves, il a été demandé aux directeurs d'écoles de déclarer le nombre de jours d'absences des enseignants titulaires des classes enquêtées au cours du mois précédant l'enquête.

Tableau 5.12 Répartition des enseignants par niveau et par secteur selon le nombre de jours d'absentéisme, 2003-2004



Le mois précédent l'enquête, les enseignants ont été absents 2,3 jours en moyenne en 2^{ème} année et 1,8 jours en 5^{ème} année.

Des disparités sont toutefois observées entre le secteur public et le secteur privé. L'absentéisme est en effet plus fréquent dans le public que dans le privé. En 2^{ème} année, l'absentéisme des enseignants du public varie de 0 à 19 jours et la moyenne enregistrée est de 2,5 jours, quant à ceux du privé, ils sont absents 0 à 4 jours par mois (soit 1 jour par mois en moyenne d'absence). La tendance est la même en 5^{ème} année avec le nombre de jours d'absentéisme dans le public variant de 0 à 15 jours (1,9 jours en moyenne) tandis que dans le privé, l'absentéisme varie de 0 à 7 jours avec une moyenne de 1,1 jours.

A partir de nos analyses, il ressort que le nombre de jours d'absentéisme des enseignants déclaré par les directeurs se ressent exclusivement dans les petites classes, c'est-à-dire au niveau des élèves de CP. On note des effets négatifs sur les acquisitions des élèves en cours d'année lorsque ces derniers ont des maîtres qui s'absentent. En d'autres termes, une journée d'absence supplémentaire d'un maître de CP se traduit par une baisse de 1 point du score final de l'élève.

5.3.4. Les conditions d'apprentissage des élèves

Au-delà de l'organisation pédagogique⁸⁴, la taille de la classe et les conditions matérielles (équipements) sont les principaux facteurs supposés influencer sur les apprentissages des élèves. L'enseignement privé semble offrir de meilleures conditions d'apprentissage en classe et de meilleurs résultats comparativement au secteur public. Aussi, semble-t-il particulièrement pertinent d'étudier l'ensemble de ces aspects dans le cas du système d'enseignement béninois.

✓ La taille de classe

La taille moyenne de la classe est de 47 élèves en 2^{ème} année et de 38 élèves en 5^{ème} année. Ces moyennes cachent cependant des situations très variées. En effet, en 2^{ème} année, le nombre d'élèves par classe varie de 5 à 96 et de 5 à 90 en 5^{ème} année. Dans les écoles privées, la taille de classe reste conforme à la norme définie dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation de qualité pour tous (40 élèves par classe). La variance entre classes demeure cependant moins élevée que dans les écoles publiques (la taille varie de 5 à 59 en 2^{ème} année avec une moyenne de 39 élèves par classe et de 8 à 57 en 5^{ème} année avec une moyenne de 31 élèves par classe).

Ces constats mettent en évidence l'existence de conditions de travail en classe beaucoup plus favorables dans les écoles privées. Ils soulèvent également le manque d'enseignants dans l'enseignement public ainsi qu'une mauvaise répartition des enseignants entre les écoles.

En termes de performances, une corrélation simple entre le score final agrégé et la taille de la classe établit une relation inverse et significative entre ces deux variables⁸⁵, en d'autres termes, plus la taille de la classe est élevée plus les résultats des élèves aux tests diminuent.

Cependant, aucun effet net de la taille des classes sur les acquis des élèves en cours d'année n'est enregistré en début du cycle.

Néanmoins, la taille de classe apparaît significativement dans le modèle de 5^{ème} année⁸⁶. Plus précisément, dans l'ensemble des modèles estimés (le modèle global, en français et en mathématiques), on observe un effet de seuil⁸⁷ au-delà duquel la taille de la classe affecte négativement les acquis des élèves en cours d'année. En effet, dans le modèle global, en deçà de 44 élèves par classe, la taille de la classe ne semble pas être préjudiciable aux résultats des élèves. Néanmoins, au-delà de ce seuil, elle affecte négativement les acquisitions des élèves en cours d'année. Lorsque l'on considère les acquisitions par discipline, le seuil à partir duquel la taille de la classe nuit fortement aux apprentissages en français et en mathématiques est respectivement de 39 et 46 élèves.

⁸⁴ La répartition des élèves selon le type d'organisation de la classe est présentée dans l'annexe 5.13.

⁸⁵ Les coefficients de la taille de la classe sont significatifs au seuil de 1%, soit - 0.0828 pour la 5^{ème} année et -0.0957 pour la 2^{ème} année.

⁸⁶ Les résultats des estimations pour la 2^{ème} et la 5^{ème} année sont rapportés dans les annexes 4.6 à 4.11.

⁸⁷ L'effet de seuil signifie que l'effet de la variable considérée sur les acquisitions des élèves en cours d'année s'opère au-delà d'un certain niveau. A cet effet, la taille de la classe ainsi que la taille de la classe au carré ont été introduites dans le modèle.

Pour conclure, d'après les résultats ci-dessus, en 2^{ème} année la taille de la classe n'affecte pas les acquisitions des élèves tandis qu'en 5^{ème} année, les élèves progressent moins lorsqu'ils sont plus de 44 dans une même classe (toutes disciplines confondues).

✓ **Les conditions matérielles en classe**

Un certain nombre d'outils pédagogiques entrent en jeu dans le fonctionnement d'une classe. On peut citer entre autres, le tableau, les règles, équerres, compas, craies, manuels pour élèves, manuels et guides pour enseignants, etc. Etant donné qu'il n'est pas facile de mettre à la disposition de tous les élèves un livre de lecture ou un livre de mathématiques, l'une des préoccupations essentielles des responsables des systèmes d'enseignement est celle de la disponibilité des manuels scolaires. Nous focaliserons ainsi notre analyse sur cette variable « manuels scolaires ». Il s'agit ici d'étudier successivement l'accès aux manuels par les élèves, par les enseignants ainsi que leurs utilisations respectives.

Accès aux manuels par les élèves

Il est difficile d'évaluer l'utilisation des manuels à partir d'informations collectées au niveau des élèves, notamment auprès des élèves de début de cycle. Cet aspect « utilisation » n'a donc pas été abordé dans le questionnaire élève. Notre analyse se limite ainsi à l'aspect « possession » en classe.

Au sein de l'échantillon, la majorité des élèves en 2^{ème} année et en 5^{ème} année (environ 90%) déclarent avoir accès à au moins un manuel en classe (un manuel de mathématiques en 2^{ème} année et de français et mathématiques en 5^{ème} année).

En 2^{ème} année, la couverture apparaît beaucoup plus élevée dans le secteur privé que dans le secteur public. On observe qu'environ 2% des élèves du secteur privé n'ont ni livre de français ni livre de mathématiques en classe contre 8% dans le secteur public. En revanche, en 5^{ème} année, la situation est inversée : 11% des élèves n'ont pas accès aux manuels dans le secteur privé contre 4% dans le secteur public.

Par ailleurs, la possession de manuels à la maison apparaît beaucoup moins fréquente. Seuls environ 20% des élèves de l'échantillon déclarent avoir des manuels de français ou de mathématiques à leur disposition à la maison.

Dans le cas du Bénin, les analyses montrent que les élèves qui possèdent un livre ne semblent pas acquérir davantage de connaissances que les autres. Ce résultat ne signifie pas que les manuels scolaires soient inutiles, bien au contraire, il soulève la question de l'utilisation qui en est faite et des pratiques pédagogiques dans les classes. De plus, comme nous l'avons suggéré précédemment, la fiabilité des informations recueillies au niveau des élèves, quant à la disponibilité des manuels, reste limitée. Aussi, l'analyse de cette variable de politique éducative nécessite d'être approfondie à partir de sources alternatives.

Possession et utilisation de manuels par les enseignants

L'utilisation effective des manuels en classe par les enseignants concerne quasiment la totalité des élèves (respectivement 98% et 94% pour la 2^{ème} et la 5^{ème} année). L'effet net de

l'utilisation des manuels par les enseignants sur les acquis en cours d'année n'apparaît pas significativement dans les modèles pour les deux niveaux étudiés.

Lorsqu'on introduit le ratio de manuels par classe, son effet net sur les acquisitions des élèves en cours d'année observé en 5^{ème} année reste hétérogène. Concernant l'ensemble des estimations, le ratio manuels par classe a été introduit accompagné de sa valeur au carré. Cette spécification repose sur l'hypothèse de l'existence d'un seuil ou d'une forme fonctionnelle particulière pour le ratio de manuels par classe (tel qu'introduit pour la taille de la classe). Les résultats obtenus par discipline ne font pas ressortir d'effet significatif des ratios de manuels de français et mathématiques. En revanche, le ratio de manuels de français affecte positivement et significativement les acquisitions en cours d'année en français et mathématiques de manière globale. Au delà de 3,6 manuels de français par classe, leurs effets nets deviennent négatifs et significatifs au seuil de 1%.

Bien qu'aucun effet de seuil n'ait été détecté en 2^{ème} année, les résultats de l'analyse des scores globaux mettent en évidence un effet net négatif et significatif du ratio de manuels de français et un effet net positif de celui de manuels de mathématiques sur les acquisitions des élèves en cours d'année⁸⁸.

Malgré la diversité des mesures retenues pour capter l'effet des manuels scolaires, il est tout de même possible de dégager certaines tendances communes. Bien que la possession de manuels de mathématiques soit bénéfique en début de cycle, sa pertinence n'a pas été vérifiée en 5^{ème} année. Quant aux manuels de français, il semblerait que leur inefficacité tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année soit reconnue de manière consensuelle (une analyse approfondie nécessiterait d'être entreprise pour étudier plus en détail l'utilisation et le contenu des manuels utilisés).

✓ Le type d'école

Au Bénin, les écoles sont principalement réparties en deux catégories : les écoles publiques et les écoles privées. En se référant à notre échantillon, le secteur privé accueille 16% de la population scolaire. Nous avons vu dans les sections précédentes que ces dernières offrent un meilleur encadrement en classe, en termes de taille de classe. Qu'en est-il de leurs résultats ?

Si les performances moyennes de l'ensemble des élèves observés sont faibles, comme nous l'avons suggéré dans le chapitre 3, celles des élèves scolarisés dans l'enseignement privé sont relativement supérieures à celles observées dans les écoles publiques. Les élèves du privé enregistrent en 2^{ème} année une performance équivalente au double de celle des élèves du publique dans l'ensemble des tests et par discipline⁸⁹. Les résultats⁹⁰ sont moins satisfaisants en 5^{ème} année mais les niveaux de scores sont toujours meilleurs que dans les écoles publiques.

⁸⁸ Les estimations des modèles de 2^{ème} année, par discipline et globalement, sont présentées dans l'annexe 5.14. Les variables relatives aux manuels scolaires construites à partir du questionnaire maître sont exclusivement représentées par les ratio manuels/classe, et l'aspect utilisation n'a pas été introduit dans cette version.

⁸⁹ Les résultats en terme de performances en 2^{ème} année sont présentés dans l'annexe 5.15.

⁹⁰ Les résultats pour la 5^{ème} année sont disponibles dans l'annexe 5.16.

En 2^{ème} année, un élève enregistre des résultats de 21 points supérieurs à la moyenne qu'il aurait s'il était scolarisé dans une école publique. En 5^{ème} année, on observe la même tendance, les élèves scolarisés dans l'enseignement public enregistrent des résultats de 7,3 points inférieurs à ceux des élèves de l'enseignement privé en termes de scores moyens. Les analyses démontrent également un effet net positif et significatif du fait «d'être dans une école privée » sur les acquisitions des élèves en cours d'année.

Par ailleurs, il convient de souligner la nécessité d'interpréter ces résultats avec la plus grande prudence. En effet, les écoles privées sont en majorité localisées dans les zones urbaines (peu sont identifiées en zones rurales et très éloignées) et la population qui les fréquente est en moyenne plus privilégiée que celle des écoles publiques. De ce fait, ces résultats sont attendus et ne constituent pas une nouveauté.

De plus, bien que les résultats de l'estimation de cette variable dans les différents modèles soient purgés des caractéristiques scolaires et extrascolaires, certains aspects non mesurables ou non observables n'ont pas pu être pris en considération dans l'analyse.

5.4. Conclusion

La pénurie d'enseignants qualifiés au sein du système est liée au recrutement massif d'enseignants contractuels non formés ou d'enseignants communautaires. Ce phénomène est illustré notamment par la fonction qu'accordent les enseignants à l'outil d'évaluation. Par ailleurs, peu d'enseignants ont reçu de formation initiale. Nos analyses montrent cependant que les enseignants ne sont pas accompagnés dans leur travail. Peu d'enseignants ont bénéficié d'une formation sur l'approche par les compétences, ou d'un recyclage sur des thèmes ayant un lien direct avec leur travail. On peut également citer le thème sur « la pédagogie de grands groupes » alors que la taille de classe observée est particulièrement élevée notamment dans les écoles publiques. Aussi, aucun effet net sur les acquisitions des élèves en cours d'année n'a été observé en ce qui concerne le profil des enseignants pour la 5^{ème} année. Des efforts devraient donc être menés pour redéfinir les qualifications requises pour les enseignants.

Au-delà de la qualification des enseignants qui concerne aussi bien le secteur public que le secteur privé, la supériorité flagrante, en termes de scores et de niveau d'acquis des élèves en cours d'année, enregistrée par le secteur privé comparativement au secteur public, semble en partie imputable à la grève des enseignants du secteur public, laquelle a fait réduire considérablement le temps scolaire dudit secteur.

Parmi les préoccupations du système d'enseignement, le développement de l'éducation préscolaire apparaît également comme un choix politique adéquat pour l'amélioration de la qualité de l'éducation aux vues des résultats de l'analyse menée, mais cet aspect nécessite d'être approfondie compte tenu de résultats opposés mis en évidence dans la littérature scientifique. Au cours du cycle, l'éducation préscolaire apparaît positivement corrélée aux

acquisitions des élèves, bien qu'aucune relation avec les acquisitions des élèves en cours d'année n'ait été détectée. Les analyses ont également montré qu'il peut servir d'outil de réduction du redoublement.

Des efforts ont été réalisés en ce qui concerne la dotation de manuels aux élèves et aux enseignants, quasiment la totalité des élèves et des maîtres en ont reçu. Toutefois, les effets ne se font pas encore sentir, ni par les élèves ni par les enseignants. Ces constats invitent à étudier plus en détail l'utilisation des manuels, dans la pratique pédagogique des enseignants et dans les stratégies d'apprentissage des élèves.



Chapitre 6 : Transformation des moyens en résultats : les marges de manœuvre pour l'accès à une éducation de qualité pour tous.

L'ensemble des analyses menées dans le présent rapport, nous a permis d'établir un certain nombre de constats et de perspectives relatifs au système d'enseignement béninois. Il s'agissait principalement d'analyser les performances scolaires et notamment d'appréhender les effets de l'environnement scolaire et extrascolaire sur les acquis des élèves en français et en mathématiques.

L'objectif principal des évaluations menées par le PASEC est de fournir des outils de réflexion permettant d'aider à la prise de décision en termes de politiques de l'enseignement. Cette démarche a principalement pour objet d'apprécier si les ressources allouées à l'enseignement permettent au système d'avancer dans l'atteinte des objectifs escomptés dans le cadre de l'éducation de qualité pour tous en 2015.

Pour aborder la question de l'efficience, une mesure fiable des résultats obtenus et des ressources mobilisées par le système s'avère indispensable. Les résultats s'apprécient non seulement par le nombre d'élèves qui achèvent le cycle primaire mais aussi à travers les résultats d'enseignement (en termes d'acquis en cours d'une année scolaire). La mise en relation des résultats avec les ressources mobilisées permet ainsi de fournir des éléments de réflexion quant aux moyens disponibles dans un premier temps et surtout quant à la capacité du système à utiliser ses ressources efficacement. Enfin, nous établirons un panorama des conditions concourant à la transformation des ressources mobilisées en acquisitions scolaires.

6.1. La performance du système d'enseignement béninois

Dans le passé, la performance d'un système d'enseignement était saisie en fonction des moyens alloués à l'enseignement, les taux d'accès à l'enseignement ou la durée moyenne de scolarisation ; la dimension qualitative ainsi que les processus scolaires. Autrement dit, la manière pour atteindre les résultats fixés dans les programmes était généralement négligée faute de données disponibles à la fois fiables et comparables. Or, l'évaluation de l'efficacité du système d'enseignement nécessite de connaître, au-delà de la proportion d'enfants d'âge scolaire terminant le cycle primaire, la proportion d'élèves ayant atteint un seuil minimum de compétences reconnues comme étant « fondamentales ». Les données du PASEC permettent de prendre en compte simultanément ces deux dimensions⁹¹.

Pour apprécier la performance du système d'enseignement, nous utilisons le taux de connaissances de base (TCB) tel qu'il a été défini par K. Michaelowa. Cet indicateur combine le taux d'accès en 5^{ème} année avec la proportion d'élèves qui atteint ou dépasse le seuil

⁹¹ K. Michaelowa (2001), « *Scolarisation et acquis des élèves : les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone, Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, Politiques d'éducation et de formation* ». Analyses et comparaisons internationales, n°3, 2001/12, p. 77-94, DeBoeck Université.

minimal de 40% de bonnes réponses aux tests⁹². Prenant en compte les deux aspects « couverture et acquisition scolaire », un indicateur comme le taux de connaissances de base apparaît comme étant une mesure affinée de la performance des systèmes éducatifs. Cet indicateur nous renseigne quant à la proportion d'enfants d'âge scolaire possédant les compétences minimales à la fin de l'enseignement primaire et il est défini comme suit :

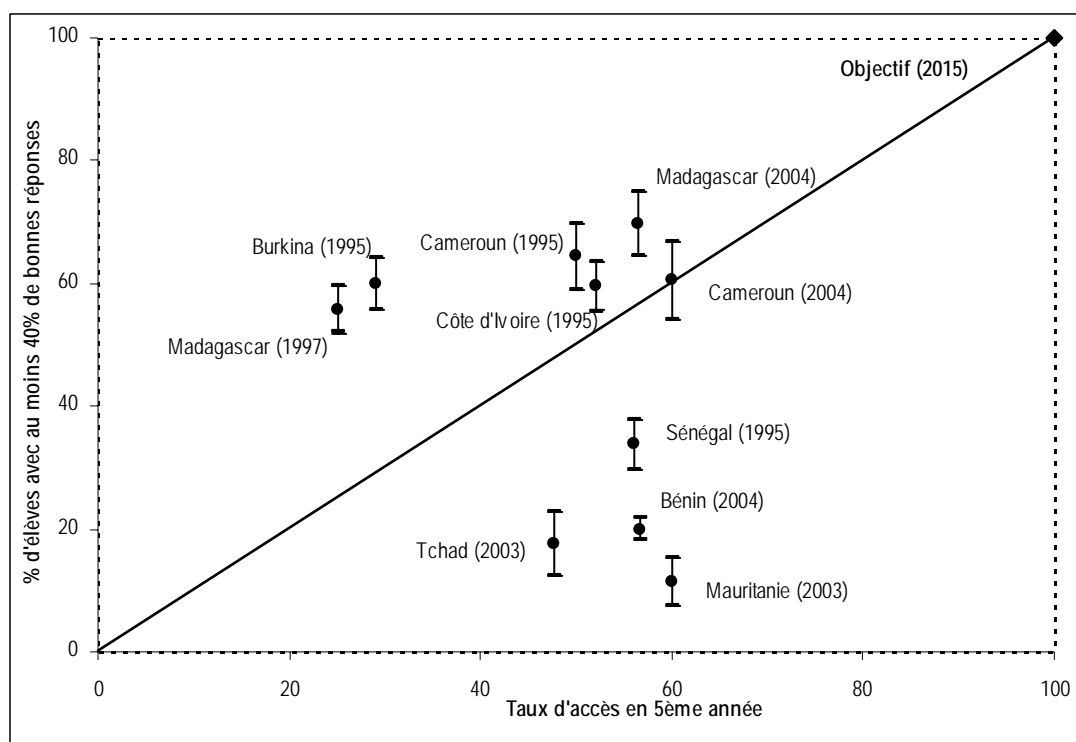
$$\begin{aligned} \text{TCB} &= \frac{\text{Nombre d'élèves avec connaissances de base minimales à la fin du primaire}^{93}}{\text{Nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \\ &= \left[\frac{\text{Nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}}{\text{Nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \right] \\ &\quad \times \\ &\quad \left[\frac{\text{Nombre d'élèves avec connaissances de base minimales à la fin du primaire}}{\text{Nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}} \right] \end{aligned}$$

L'objectif souhaitable pour tout système d'enseignement est que la totalité des élèves atteignent au moins ce seuil minimal. Pour mieux situer le système d'enseignement béninois selon ses performances tant quantitatives que qualitatives, le graphique 6.1 ci-après regroupe un certain nombre de pays⁹⁴ d'Afrique francophone selon leur « taux de connaissance de base » respectif.

⁹² Le seuil de 40% proposé par K. Michaelowa a été défini compte tenu de la structure des tests utilisés. A partir de ce seuil, on peut en effet convenir que l'enfant a atteint un seuil minimal de connaissances. La définition d'un seuil, sur une base pédagogique plus fine, serait souhaitable, malheureusement la structure des tests du PASEC ne le permet pas, il nous faut donc nous contenter d'une approche plus globale.

⁹³ Dans la classe retenue, la 5^{ème} année pour nous ici.

⁹⁴ Parmi ces derniers, certains présentent en plus une évolution dans le temps de la performance de leurs systèmes éducatifs, Madagascar en 1998 et 2004 ; Cameroun en 1996 et 2004.

Graphique 6.1 Acquis des élèves et accès en 5^{ème} année

L'axe horizontal du graphique représente la proportion d'enfants qui accèdent en 5^{ème} année de l'enseignement primaire et l'axe vertical la proportion d'élèves qui enregistrent des taux de bonnes réponses aux tests PASEC de français et de mathématiques supérieurs à 40%.

Les pays situés en dessous de la diagonale tracée sur le graphique 6.1 connaissent des difficultés plus marquées en termes d'acquis scolaires des élèves tandis que ceux situés au-dessus sont davantage touchés par les problèmes de scolarisation. En revanche, de manière générale, lorsqu'on s'éloigne de l'origine, les performances s'améliorent.

En terme de couverture scolaire, les taux les plus élevés observés sont compris entre 50% et 60%. Tous les pays observés se trouvent encore à mi-chemin de l'objectif de scolarisation primaire universel qui suppose que 100% des enfants terminent le cycle primaire. Cependant, comparativement aux autres pays observés, le Bénin se situe dans la partie supérieure des pays les plus avancés, après la Mauritanie et le Cameroun. Par ailleurs, la comparaison dans le temps a permis de noter les efforts remarquables de certains pays comme Madagascar qui a réalisé plus du double de sa performance initiale au bout de sept ans. Le taux d'accès est passé en effet de 25% en 1997 à 56,5% en 2004.

En ce qui concerne les acquis scolaires, les résultats sont encore bien loin des 100% souhaitables. Bien que Madagascar enregistre la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimal le plus élevée (69%), l'amélioration de la qualité entre les deux évaluations reste faible. De manière globale, les résultats restent assez modestes puisque la proportion d'élèves au-dessus du seuil n'excède guère 60% pour les autres pays.

A titre d'exemple, la situation du système d'enseignement Mauritanien apparaît ambivalente avec d'un côté une estimation de la qualité relativement faible alors qu'en termes d'accès à l'éducation, il devance l'ensemble des pays considérés. En effet, lors de l'évaluation menée en 2004, 60% des élèves accédaient en 5^{ème} année mais à peine 7% des enfants avaient 40% ou plus de bonnes réponses. Le Bénin suit également une tendance similaire avec un taux d'accès en 5^{ème} année de 56,6% lors de l'année de l'enquête et avec seulement 11,3% des élèves observés atteignant le seuil de 40% ou plus de bonnes réponses.

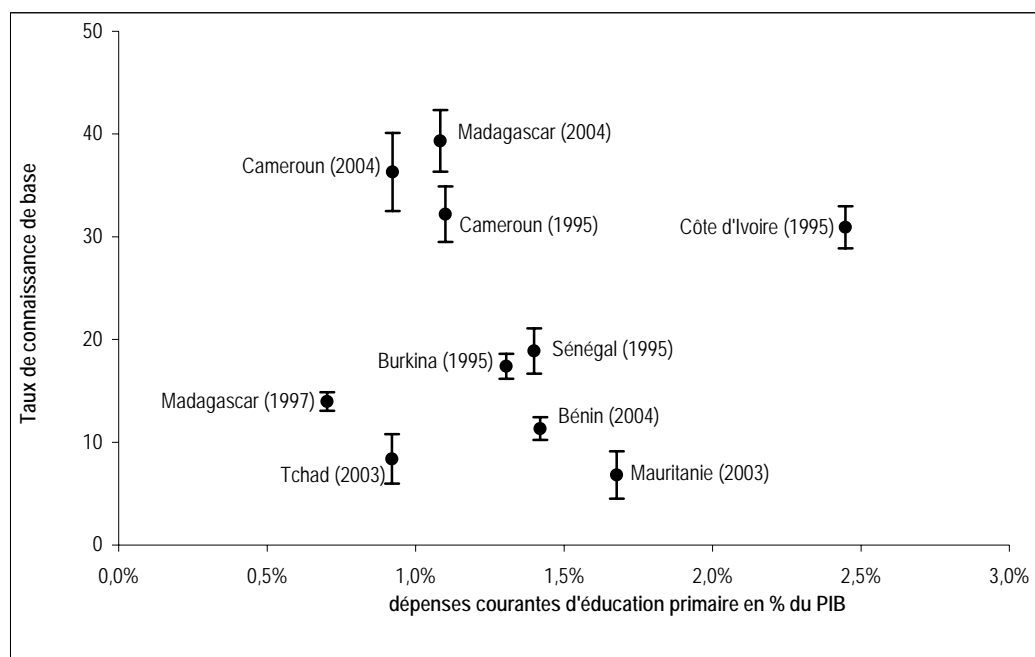
Les performances en termes de scolarisation dans la plupart des pays observés se situent dans le même intervalle (entre 50% et 60%), les systèmes éducatifs les moins performants se distinguent ainsi par leurs faibles performances en terme de qualité. Autrement dit, l'ensemble des pays étudiés semblent être particulièrement affectés par le déficit de qualité de leurs systèmes éducatifs. Le Bénin, ne dérogeant pas à cet état des lieux, se situait en 2004 parmi les pays les moins performants.

6.2. L'analyse comparative de l'efficience du système d'enseignement

Etant donné que l'efficience d'un système d'enseignement est appréciée en mettant en relation les moyens et les résultats, nous allons dans cette section, étudier la performance des systèmes d'enseignement en fonction des moyens qui leur sont alloués.

Les résultats du système sont évalués à partir du taux de connaissances de base (TCB). Dans une première approche, les moyens sont estimés à travers les dépenses (courantes) consacrées à l'éducation primaire, exprimées en pourcentage du produit intérieur brut (PIB). Les dépenses d'une seule année ne pouvant pas rendre compte à elles seules des résultats observés une année donnée, nous avons pris en considération la moyenne des dépenses courantes au cours des cinq⁹⁵ années précédant l'étude. Les principaux éléments constitutifs des moyens comprennent la rémunération totale de l'enseignant, le coût de la construction de salles de classe et le coût des manuels scolaires. Dans le cas du Bénin, la question adressée à l'enseignant sur le salaire mensuel inclut directement les primes diverses et les avantages sociaux. Cependant, le coût indicatif de la construction d'écoles en banco, bois ou dans d'autres matériaux traditionnels n'étant pas disponible, nous nous sommes basés sur la tendance observée dans les pays de la sous région où le coût représente le quart du coût de construction en dur. On considère également un amortissement d'une durée de 20 ans pour les constructions en dur et de 10 ans pour les constructions en banco, bois ou en matériaux traditionnels.

⁹⁵ La période s'échelonne de 2001-2005. Faute de données, le chiffre de l'année 2001 a été estimé par extrapolation linéaire.

Graphique 6.2 Taux de connaissances de base et dépenses courantes d'éducation en % du PIB⁹⁶

Le graphique 6.2 nous permet d'apprécier les résultats obtenus par les différents systèmes éducatifs en fonction de leurs efforts budgétaires respectifs. De façon générale, on observe que les efforts réalisés par les différents pays en termes de mobilisation de ressources sont assez variables, variant du simple au triple, soit entre 0,7% et 2,4% du PIB. Les résultats obtenus et observés enregistrent également d'importantes variations, le TCB étant compris entre 6,8% et 39,3%.

Une comparaison dans le temps dégage un certain nombre d'enseignements quant à la transformation des ressources en résultats. Dans le cas de Madagascar, on en déduit un certain accroissement de l'engagement du pays dans la mobilisation des ressources pour l'éducation primaire entre 1997 et 2004. Quant à la transformation des moyens en résultats, le TCB est passé de 14% à 39,3% entre ces deux périodes. La même comparaison temporelle pour le Cameroun a permis de mettre en évidence que les résultats dépendent surtout de la transformation des ressources et non du volume de ces dernières. En effet, malgré la diminution du fonds alloué à l'éducation primaire entre 1995 et 2004, le système a tout de même amélioré sensiblement sa performance entre les deux périodes, le TCB étant passé de 32,2% à 36,3%.

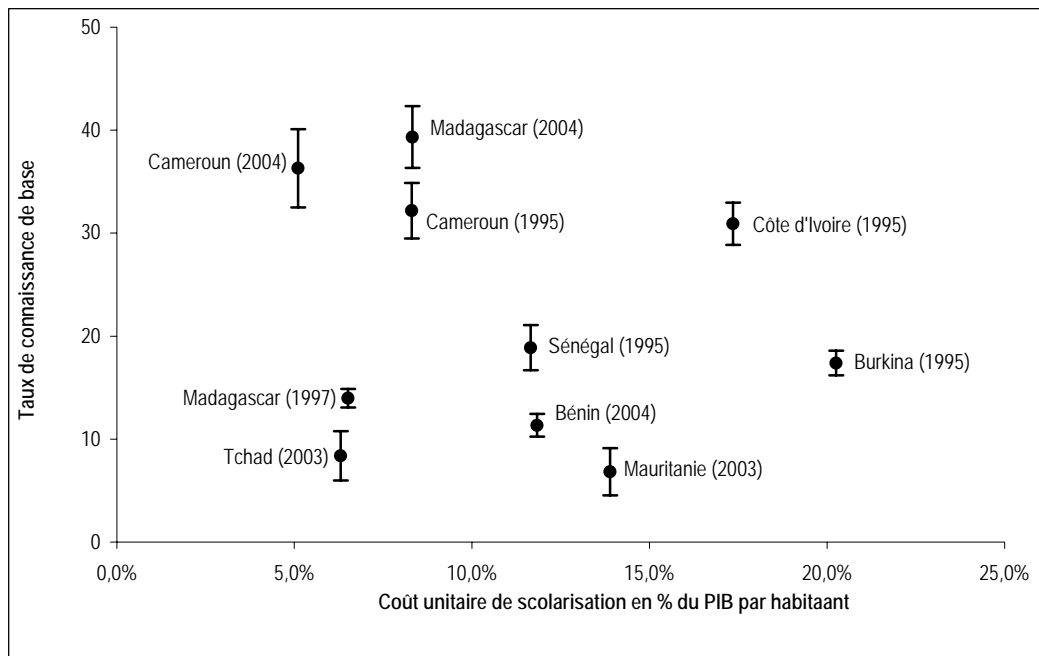
Par ailleurs, certains pays investissent massivement comparativement aux deux autres pays cités précédemment, comme la Mauritanie, mais leurs résultats restent relativement modestes. Le Bénin mobilise également davantage de ressources financières que Madagascar ou le

⁹⁶ Les barres verticales traduisent les intervalles de confiance des taux de connaissances de base des différents pays.

Cameroun, mais les résultats obtenus restent en deçà de ceux observés dans ces deux pays. Ainsi, bien que le Bénin se situe en troisième position en termes de mobilisation des ressources à consacrer aux dépenses courantes d'éducation primaire, il demeure en avant-dernière position en termes de résultats. Ce constat qui sous-entend l'inefficacité de la transformation des moyens en résultats illustre, entre autres, les difficultés du système relevées dans le chapitre précédent quant à la mise en œuvre de la réforme.

Il nous faut toutefois nuancer ici nos propos puisque les PIB peuvent être assez différents d'un pays à un autre. Afin de préciser nos résultats, la deuxième approche consiste à prendre en considération les coûts unitaires de scolarisation⁹⁷ à l'école primaire en francs CFA constants de 2004.

Graphique 6.3 : Taux de connaissances de base et Coût unitaire de scolarisation



Les tendances restent quasiment les mêmes dans la plupart des pays observés. Elles confirment en particulier les problèmes de non efficacité dont souffrent certains systèmes éducatifs comme celui du Bénin : comparativement aux autres pays observés, les résultats sont relativement faibles par rapport aux coûts unitaires. Etant donné que la faiblesse des résultats est liée surtout à la qualité de l'éducation, les enjeux de la politique éducative restent principalement la recherche d'importants gains d'efficacité basés sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La section qui suit se propose d'explicitier dans quelle mesure les ressources mobilisées peuvent se transformer effectivement en acquisitions scolaires.

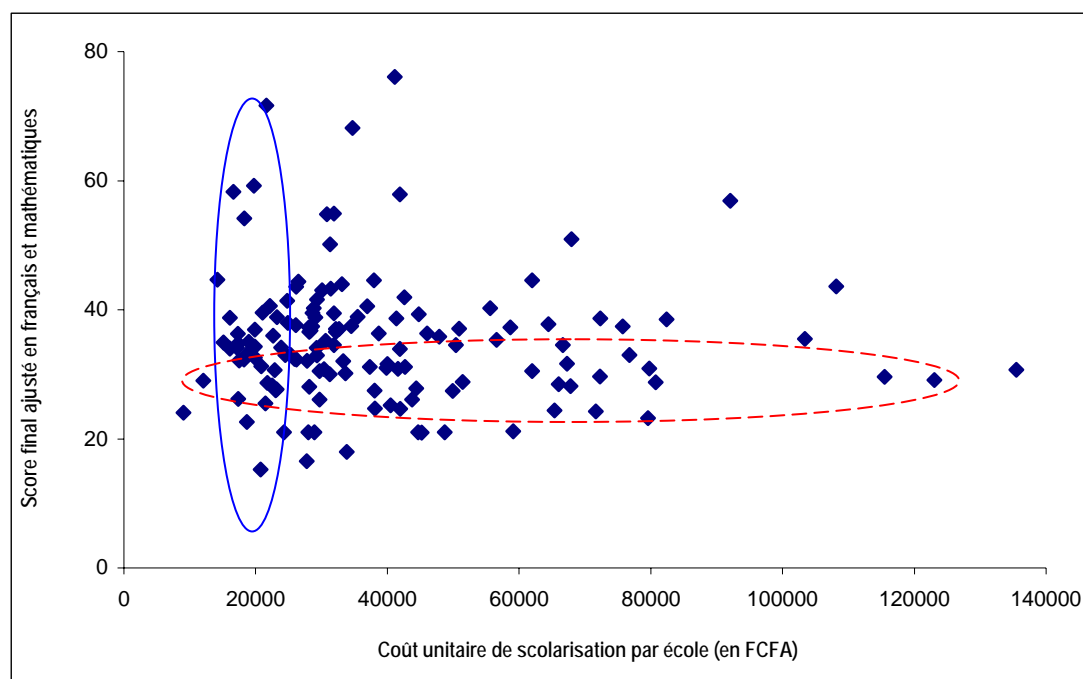
⁹⁷ Ces coûts ne comprennent que les dépenses courantes d'éducation.

6.3. L'analyse de l'efficacité interne⁹⁸.

La seconde section a permis de mettre en évidence, de façon globale, les problèmes importants de transformation des ressources en résultats que rencontre le système d'enseignement béninois. Toutefois, afin de compléter l'analyse, il s'avère important d'évaluer l'efficacité interne du système, c'est-à-dire la possibilité pour certaines écoles de progresser compte tenu des ressources disponibles. Nous allons dans cette section chercher à savoir dans quelle mesure les moyens mis à disposition du système d'enseignement se traduisent effectivement en acquisitions scolaires, mais en se plaçant au niveau des écoles. Il est donc nécessaire de mettre en relation les ressources disponibles avec les résultats obtenus par les élèves. Pour cela, nous avons estimé un score « ajusté », en prédisant le score qu'aurait obtenu un élève moyen représentatif de sa classe s'il était caractérisé par les modalités moyennes des variables explicatives du score prises par les élèves de sa classe.

Compte tenu de l'existence de gains d'efficacité (pour les écoles ayant des résultats meilleurs par rapport à leurs coûts ou qui se trouvent dans un environnement très favorable), il est préférable de corriger la mesure précédente de l'impact de l'environnement contextuel. Pour cela, nous avons estimé le score qu'auraient des élèves évoluant dans un contexte identique dans chacune des écoles. On parle de « score de fin d'année ajusté », puis nous avons également calculé le coût unitaire⁹⁹ pour chaque classe.

Graphique 6.4 : Relation entre coût unitaire et score final ajusté en 5^{ème} année



⁹⁸ L'efficacité interne consiste à comparer l'efficacité des écoles d'un même système éducatif à partir des ressources disponibles tandis que l'efficacité externe correspond à la comparaison du système d'enseignement d'un pays particulier par rapport à celui d'un autre pays (le graphique 6.3 illustre le concept d'efficacité externe).

⁹⁹ La méthode de calcul est disponible dans l'annexe en format électronique.

Le graphique 6.4 met en relation le coût unitaire et le score de fin d'année ajusté de français et mathématiques. L'analyse montre qu'il n'y a pas de relation marquée entre les résultats obtenus pour chaque classe et le coût unitaire de scolarisation. Deux cas de figure se dégagent principalement de ce graphique.

Dans un premier temps, on remarque que pour un coût unitaire donné, il existe des différences considérables en matière de résultats scolaires (cf. ellipse en trait plein dans le graphique 6.4). Ainsi, pour un coût unitaire d'environ 20 000 Fcfa, on obtient des scores moyens ajustés qui varient entre le minimum et le maximum observés. Des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens sensiblement identiques auront *in fine* des apprentissages radicalement différents. Cela rejoint le constat d'un faible impact des éléments constitutifs du coût unitaire (statut de l'enseignant et son salaire, type de construction des salles de classe, manuels scolaires) sur les acquisitions des élèves en cours d'année.

Quant au second cas de figure, il met en exergue la situation inverse, des résultats scolaires similaires sont obtenus à partir de niveaux de coûts unitaires variant du minimum au maximum observé (cf. ellipse en pointillés dans le graphique 6.4). Un score moyen ajusté aux environs de 30 sur 100 peut correspondre en effet à des coûts unitaires variant de 15000 Fcfa à 125000 Fcfa. Des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens de différents niveaux acquièrent *in fine* les mêmes apprentissages.

Les deux situations observées mettent en exergue qu'au-delà de la question de l'affectation des moyens, leur utilisation effective et efficace apparaît aussi comme un facteur déterminant du niveau de production du processus pédagogique. Des interrogations à la fois sur l'affectation des moyens aux écoles et sur la gestion des intrants pédagogiques au niveau des établissements scolaires s'imposent.

La problématique de transformation des ressources en résultats est commune à la plupart des systèmes éducatifs, bien qu'elle semble beaucoup plus marquée dans le système d'enseignement béninois. Il convient de noter, en ce qui concerne l'affectation des moyens aux écoles, que les enseignants représentent de loin la partie la plus importante des coûts compte tenu du niveau de leur salaire. Les analyses ont également montré que la rémunération des enseignants n'affecte pas directement les résultats scolaires. Cependant, celle-ci joue implicitement sur la motivation des enseignants, laquelle à son tour dépend de plusieurs paramètres liés à l'enseignant lui-même et à la gestion de l'école où il exerce.

Il est particulièrement préoccupant de constater qu'un même élève aura des résultats très variables en fonction de la classe où il est scolarisé. Cela met en lumière des différences d'efficacité entre les écoles, les classes et les enseignants. En d'autres termes, la gestion de la classe et de l'école détermine en grande partie les résultats scolaires.

6.4. Conclusion

La prise en compte simultanée et comparée des aspects qualitatifs et quantitatifs de l'enseignement dans l'analyse des performances des systèmes d'enseignement met en évidence les faibles résultats du système d'enseignement béninois. Malgré les efforts considérables du pays en termes de dépenses d'éducation en faveur de l'éducation primaire comparativement aux autres pays étudiés par le PASEC, le système d'enseignement béninois ne parvient pas obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Il y a une disproportion entre les ressources allouées à l'enseignement et les résultats obtenus en français et en mathématiques. Dès lors, une analyse fine de l'utilisation des ressources s'impose. Le Bénin fait face à un problème d'efficacité de l'enseignement et d'efficience externe et interne de son système d'enseignement. Certes, il est souhaitable dans un contexte d'accroissement de la scolarisation d'augmenter davantage les moyens, mais il est aussi vital de réaliser d'importants gains de performance pour que ces moyens se transforment en résultats satisfaisants.

Les résultats observés semblent être, dans une large mesure, imputables aux problèmes de qualité de l'éducation soulevés dans la troisième partie de ce rapport. En effet, les efforts réalisés en terme de couverture scolaire rivalisent avec ceux des pays les plus performants. La réforme des programmes d'enseignement inspirée de l'approche par les compétences venait à peine d'être achevée au moment de l'enquête PASEC. Celle-ci par ailleurs n'a pas été conçue pour évaluer la réforme, d'autant plus qu'on ne dispose pas d'une évaluation des acquis des élèves réalisées avant la mise en œuvre de la réforme. Néanmoins, il est probable que lorsque la réforme aura atteint sa vitesse de croisière, ce qui devrait se faire au cours des prochaines années, une enquête comme celle du PASEC pourrait refléter les retombées de la réforme. Pour le moment, donc, il ne s'agit point de remettre en cause la réforme mais plutôt de réfléchir aux aspects du processus qui méritent d'être régulés et renforcés.

Conclusion générale

L'évaluation PASEC a été menée au Bénin au cours de l'année scolaire 2004-2005. L'enquête a été réalisée à partir d'un échantillon de 150 écoles en raison des contraintes techniques et budgétaires inhérentes à la mise en oeuvre d'un tel processus. Par ailleurs, en raison des aléas contextuels rencontrés lors de la mise en oeuvre de l'enquête, seules 145 écoles ont pu être effectivement enquêtées¹⁰⁰. Selon la démarche méthodologique définie, la définition et le tirage de l'échantillon se réfèrent à la situation qui précède l'année de l'enquête. Aussi, en raison de l'existence d'écoles dont le mode organisationnel n'est pas stable dans le temps (certaines écoles à cycle complet basculant en cycle incomplet d'une année à une autre), le nombre de classes étudiées dans chacun des deux niveaux ne correspond pas au nombre prévu. Au terme de l'enquête, on dénombre une perte d'élèves de 16% et 13% respectivement en 2^{ème} et 5^{ème} année. L'étude décrite dans le présent rapport repose ainsi sur des effectifs de 1705 élèves de 2^{ème} année et 1823 élèves de 5^{ème} année, provenant respectivement de 139 et de 144 classes, lesquelles correspondent à un taux de couverture¹⁰¹ de 92% en 2^{ème} année et 94% en 5^{ème} année.

En termes de performance des élèves, la comparaison des résultats aux tests, entre les pays ayant suivi une évaluation PASEC, révèle que les niveaux d'acquisition observés au Bénin restent relativement faibles. En 5^{ème} année, le score moyen calculé est de 28/100 pour la discipline de français et de 33/100 pour les mathématiques. La désagrégation des scores entre secteur public et secteur privé montre que ces résultats sont surtout imputables à la faiblesse des résultats des élèves de l'enseignement public qui regroupe 84% de l'ensemble des élèves de l'échantillon. Les scores des élèves du secteur privé (16% de la population scolaire) sont significativement supérieurs à ceux des élèves du secteur public (respectivement de 50/100 et de 46/100), mais ils restent néanmoins équivalents à la moyenne. Les écoles privées bénéficient de conditions plus favorables par rapport aux écoles publiques ce qui explique probablement l'avantage relatif dont elles disposent.

Le Bénin fait également partie du groupe de pays dont les taux d'échec scolaire sont les plus élevés (30% au test de français de fin de 2^{ème} année et respectivement 41% et 22% aux tests de français et mathématiques en 5^{ème} année). Cet indicateur met en évidence les défaillances du système d'enseignement en ce qui concerne la transmission des compétences de base de 5^{ème} année pour une partie importante des élèves.

En termes de performance¹⁰² du système d'enseignement, la comparaison des résultats entre les pays observés révèle la faiblesse de la performance du système d'enseignement

¹⁰⁰ Au passage des enquêteurs, certaines écoles n'ont pas encore fonctionné après la grève.

¹⁰¹ Le taux de couverture correspond au nombre de classes réellement visitées comparativement au nombre de classes prévues initialement.

¹⁰² Mesurée en tenant compte à la fois ici de la dimension quantitative « couverture scolaire » et de la dimension qualitative « acquis des élèves ».

bénois. Combinés aux taux d'achèvement, les scores aux tests PASEC nous permettent de calculer un taux de connaissance de base de 11% pour le Bénin. En d'autres termes, seul un enfant sur dix environ a acquis le seuil de connaissances fondamentales minimal (tel que défini par l'indicateur) à l'âge de 11 ans.

A partir des conclusions tirées de la troisième partie du rapport, ces défaillances semblent imputables à la faiblesse des acquis scolaires dans la mesure où les efforts réalisés en termes de couverture scolaire concurrencent ceux des pays les plus performants observés.

En termes d'efficience du système d'enseignement, la comparaison entre les pays dégage une situation de non efficience du système d'enseignement béninois. En effet, les ressources mobilisées sont relativement très élevées par rapport aux résultats obtenus. Ce constat met en évidence un certain nombre de difficultés dans la transformation des ressources en résultats.¹⁰³

L'objectif majeur de la réforme mise en œuvre vise à améliorer la qualité de l'éducation et par conséquent à améliorer les acquisitions de tous les élèves du cycle primaire en cours d'année. Au moment de l'enquête, 2004-2005, il était trop tôt pour évaluer les effets de la réforme.

Face à cet état des lieux du système, les facteurs potentiels d'amélioration relatifs à l'environnement extrascolaire ou scolaire des élèves nécessitent d'être identifiés. A cet égard, on peut attirer l'attention sur l'importance de la dimension «gestion de la classe» dans l'amélioration des résultats de l'enseignement. A partir des résultats présentés dans la présente étude, on peut parvenir à identifier des pistes pour intervenir sur les dimensions les plus malléables du système d'enseignement qu'on peut modifier à des coûts très modestes. Il s'agit en d'autres termes de parvenir à mettre en œuvre des politiques d'amélioration du système d'enseignement avec un minimum de moyens.

Concernant les facteurs améliorant les acquis des élèves en cours d'année, on distingue principalement les facteurs liés à l'environnement extrascolaire et les facteurs liés à l'environnement scolaire.

Les facteurs liés à l'environnement extrascolaire concernent principalement :

- ✓ L'aspect « genre » qui se révèle préoccupant et mérite une attention particulière dans la mesure où le fait d'être une fille pénalise les acquisitions des élèves de début et de fin de cycle en cours d'année.

¹⁰³ L'efficience du système est mesurée sur la base de comparaison des moyens mobilisés et des résultats obtenus dans les pays observés.

- ✓ La rentrée tardive (âge de l'élève supérieur à l'âge normal) qui n'apparaît pas comme étant favorable aux acquisitions en cours d'année de l'élève en début de cycle.
- ✓ L'apport positif des mesures favorisant la prise régulière de repas sur les acquis des élèves en cours d'année, notamment pour les élèves en fin de cycle.
- ✓ L'encadrement après la classe qui s'est révélé bénéfique pour les élèves en début de cycle.
- ✓ Le préscolaire, dont le développement apparaît comme un choix politique adéquat pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les analyses ont également montré qu'il peut servir d'outil de réduction du redoublement.

Concernant les facteurs liés à l'environnement scolaire, l'étude a mis en lumière trois catégories de facteurs essentiels: la nouvelle approche pédagogique, le recrutement et la gestion des enseignants, la gestion de la classe et de l'école.

(i) L'approche pédagogique

L'effet net à la fois de la formation et de la pratique de l'approche par les compétences (estimé à partir des déclarations des enseignants) apparaît positivement et significativement corrélé aux acquisitions en cours d'année des élèves de 2^{ème} année. Le mandat et l'objectif du PASEC n'étant pas d'évaluer la réforme mise en oeuvre, l'efficacité à long terme de la nouvelle approche nécessite une évaluation de la gestion du processus.

(ii) Le recrutement et la gestion des enseignants

- ✓ *Le profil des enseignants*: aucun effet net significatif sur les acquisitions des élèves en cours d'année n'a été observé en ce qui concerne le profil des enseignants sur la base des données disponibles. Ce constat coïncide cependant avec les analyses effectuées dans d'autres pays. Ce ne sont ni le statut de fonctionnaire de l'enseignant, ni son ancienneté, ni son niveau de formation académique ou professionnel qui sont des facteurs susceptibles d'améliorer les résultats de l'enseignement. La qualité des enseignants, comme elle est appréhendée dans l'enquête, ne semble pas avoir un effet sur les acquis des élèves. Il se peut donc que d'autres aspects de la qualité des enseignants entrent en ligne de compte, mais pour le savoir, il faudrait une enquête différente. Dans l'absence de ces données, la plus grande prudence s'impose avant de tirer des conclusions de l'observation qu'on vient de signaler.
- ✓ *Le redoublement* : l'effet négatif et significatif du redoublement sur les acquis des élèves se ressent au cours du cycle. Il est en effet observé uniquement pour la 5^{ème} année et tout particulièrement pour la discipline mathématiques. La réduction du redoublement ne devrait plus susciter de discussion ou être problématique pour le pays

dans la mesure où le système éducatif a intégré l'approche par les compétences, laquelle met davantage l'accent sur les compétences que sur les performances.

- ✓ *L'absentéisme des enseignants*: les analyses ont démontré l'effet néfaste de l'absentéisme des enseignants sur les acquisitions des élèves en cours d'année, notamment pour les élèves en début de cycle.

(iii) La gestion de la classe et de l'école

- ✓ *Les manuels* : des efforts ont été réalisés en ce qui concerne la dotation de manuels aux élèves et aux enseignants. Presque la quasi-totalité des élèves et des maîtres en ont reçu au sein de notre échantillon. Cependant, les effets de cette mesure restent minces. Cette remarque doit aussi être prise en compte avec beaucoup de précautions car on n'a pas examiné le contenu pédagogique des manuels. On peut supposer aussi que l'emploi des manuels au cours de l'enseignement ne soit pas approprié, mais nous ne disposons pas de données pour tester cette hypothèse. Si c'est le cas, alors il y aurait un problème au niveau de la formation des enseignants.
- ✓ *Les enseignantes* : elles font davantage progresser les élèves en début de cycle que leurs collègues masculins. A contrario, en fin de cycle, la tendance est inversée. L'approche « genre » devrait faire l'objet d'investigations futures en prenant en considération les éléments contextuels relatifs aux caractéristiques des enseignants enquêtés selon leur genre.
- ✓ *Le statut de l'école*: un grand nombre de facteurs peuvent être évoqués pour expliquer la supériorité en termes de scores du secteur privé comparativement au secteur public. La réduction du temps scolaire, induite par les grèves, peut être avancée pour illustrer cette différence. Néanmoins, le même constat peut se faire dans les autres pays. Plusieurs hypothèses interviennent dans l'explication de ce phénomène, attribuables d'une part aux particularités structurelles du secteur privé, et d'autre part, à des conditions favorables de fonctionnement qui avantagent d'une manière relative ce secteur par rapport au secteur public.

De manière générale, les analyses ont mis en évidence un certain nombre de constats particulièrement préoccupants concernant les différences de résultats entre les élèves selon la classe où ils sont scolarisés. Des différences notables en termes d'efficacité entre les écoles, les classes et les enseignants ont été dégagées. En d'autres termes, de manière générale, la gestion de la classe et de l'école apparaît déterminante dans le processus d'acquisition des élèves.

Pour terminer, nous estimons qu'il y a urgence à prendre des mesures pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au Bénin. Cet objectif exige une panoplie d'interventions qui doivent porter sur les dimensions les plus malléables du système d'enseignement que la politique de l'enseignement peut modifier sans beaucoup de frais.

BIBLIOGRAPHIE

ADEA (2006), « *Ecoles efficaces et amélioration de la qualité* », Biennale de l'éducation en Afrique, Libreville, Gabon.

Adechian Djabar et Hounghbedji Kenneth (2005), « *Evaluation de la précision des données collectées et Validation des Hypothèses d'échantillonnage : Cas de l'étude PASEC en Mauritanie* », Mémoire de fin de cycle, rapport stage PASEC, CONFEMEN.

Ardilly P. (2006), « *Les techniques de sondage* », Editions TECHNIP.

Aude CADIOU (2002), « *Le travail des enfants* », Mémoire pour le diplôme d'Etudes Approfondies de Droit Privé, Université de Nantes.

Backiny-Yetna P. et Torelli C. (2001), « *La pauvreté en Afrique de l'ouest et à Madagascar : perspectives de comparaison* », Séminaire International sur « La pauvreté à Madagascar : Etat des lieux, réflexions sur les politiques de réduction et leur mise en œuvre ».

BANQUE MONDIALE (2002), « *Le système éducatif béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative* », Série Développement Humain de la Région Afrique, Document de travail.

Bosom D. (2006), « *L'enfant d'âge préscolaire, au Bénin, en Afrique* », OMEP.

Brossard M. (2003), « *Rétention, Redoublement et qualité dans les écoles publiques béninoises, Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* », UNESCO/BREDA-Pôle de Dakar.

Cogneau D. et al. (2006), « *Inégalités et équité en Afrique* », DIAL, document de travail.

Conférence Intergouvernementale Spéciale sur la Condition du Personnel Enseignant (1996), « *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* », UNESCO/OIT, Paris.

Cuisinier J.F. et Berthet T. (2005), « *Une analyse des facteurs de la performance scolaire* », Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.

Gérard F.-M. (2001), « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation* », Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, n°2-3.

INRP (2005), « *Standards, compétences de base et socle commun* », les dossiers de la veille.

INSAE (2005), « *Projections démographiques et études prospectives de la demande sociale d'octobre 2003* », Tome 6.

Leslie Kish (2003), « *Selected Papers* », Graham Kalton and Steven Heeringa Hardcover edition.

Fall M. (2005), « *Qui et où sont les analphabètes ? Afrique sub-saharienne francophone* », Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.

Michaelowa K. (2000), « *Les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone* », Politiques d'éducation et de formation, Vol. 1, No. 3, p. 77-94.

Minvielle J.P, Diop A. et Niang A. (2005), « *La pauvreté au Sénégal, Des statistiques à la réalité* », Karthala, Paris.

Sall H.N. et De Ketele J.M. (1997), « *Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité* », Mesure et évaluation en éducation, 19(3).

Thélot C. et Vallet L.A. (2000), « *La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle* », Economie et Statistiques n°334.

UNESCO (2000), « *L'évaluation des acquis scolaires* », Forum consultatif international sur l'éducation pour tous.

UNESCO/BREDA (2005), « *Education pour Tous en Afrique : Repères pour l'Action, Dakar +5* », Pôle de Dakar.

UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6* », Pôle de Dakar.

UNESCO/IBE (2001), « *Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara* », Dr. John Aglo.

USAID (2003), « *Evaluation of Benin's Basic Education Reform Pedagogical Component* ».

USAID (2005), « *Assessment of the USAID Assistance Program to the Reform of the Benin Primary Education System* ».

Ressources en ligne :

Portail de développement Bénin : <http://www.developpementbenin.org/traficenfant.php>

ANNEXES



Conférence des Ministres de l'Éducation
des pays ayant le français en partage



Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire l'éducation primaire au Bénin



Etude réalisée dans le cadre du Programme
d'Analyse des Systèmes Educatifs de la
CONFEMEN (PASEC)

2004-2005

REMERCIEMENTS

Ce rapport a été réalisé par le Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Bénin et les autorités ministérielles béninoises.

Les auteurs

Pour le STP

Voahangy RAHELIMANANTSOA
Lucie GRILLET

L'équipe PASEC du Bénin

Honoré D. DEWANOU
Marcellin SOTOHOU
Parfait K. MENO
Pierre Adjihanou GBENOU
Védonou François HOUEDO
Victoire ASSOGBA/AKPAKPO
Denise GRIMAUD
Justin MAHOUGNA

La CONFEMEN tient à remercier les personnes suivantes pour leur soutien lors des différentes phases des opérations d'évaluation.

**La Ministre des Enseignements Primaires et Secondaires,
Madame Evelyne SOSSOUHOUNTO KANEHO**

Madame Rafiatou KARIMOU, Ancienne Ministre

**Le Correspondant National de la CONFEMEN au Bénin,
Monsieur Nestor EZIN**

Les membres du comité scientifique du PASEC

**Les cadres du Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires, l'équipe des
enquêteurs, correcteurs et opérateurs de saisie**

Monsieur Jean-Marc Bernard, ancien conseiller technique au STP
Madame Odile Simon, ancienne conseillère technique au STP

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	4
LISTE DES ILLUSTRATIONS	5
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : PRESENTATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT BENINOIS ET PRINCIPAUX RESULTATS AUX TESTS PASEC.....	9
Chapitre 1 : Le système d'enseignement béninois : caractéristiques et perspectives.....	10
1.1. Le contexte socio-économique.....	10
1.1.1. La dimension démographique.....	10
1.1.2. La dimension économique et budgétaire.....	12
1.2. Organisation du système d'enseignement.....	14
1.2.1. L'enseignement Maternel.....	14
1.2.2. L'Enseignement Primaire.....	14
1.2.3. L'Enseignement Secondaire.....	15
1.2.4. L'Enseignement Supérieur.....	16
1.3. La scolarisation dans l'enseignement primaire.....	16
1.3.1. L'évolution des effectifs.....	17
1.3.2. Le taux brut de scolarisation.....	17
1.3.3. Le profil de scolarisation du primaire.....	18
1.4. L'efficacité interne de l'enseignement primaire.....	18
1.5. La qualité de l'enseignement primaire.....	20
1.5.1. Programmes et manuels scolaires.....	21
1.5.2. Les enseignants.....	21
1.5.3. L'encadrement pédagogique des enseignants.....	22
Conclusion.....	23
Chapitre 2 : Cadre méthodologique et échantillonnage.....	25
2.1. Les instruments.....	25
2.1.1. Les tests de compétences de bases administrés aux élèves.....	25
2.1.2. Les questionnaires destinés aux élèves, aux maîtres et aux directeurs	26
2.2. Echantillonnage et données disponibles.....	27
2.2.1. Principes d'échantillonnage.....	28
2.2.2. Problèmes lors de la réalisation de l'évaluation.....	30
2.2.3. Changements des caractéristiques de certaines écoles l'année de l'enquête.....	31
2.2.4. Les données collectées.....	32
2.3. Conclusion.....	33
Chapitre 3 : La qualité de l'enseignement primaire.....	34
3.1. Les performances des élèves.....	35
3.1.1. Les performances des élèves en 2^{ème} année.....	35
3.1.2. Les performances des élèves en 5^{ème} année.....	39
3.2. La réussite des élèves par domaines de compétences.....	42

3.2.1. La réussite des élèves aux tests de français.....	43
3.2.3. La réussite des élèves aux tests de mathématiques.....	44
3.3. Conclusion.....	45

PARTIE 2 : ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE SELON LA METHODOLOGIE PASEC 47

Chapitre 4 : L'environnement extrascolaire, ses caractéristiques et ses effets sur l'apprentissage des élèves..... 50

4.1.1. Le genre de l'élève.....	52
4.1.2. L'âge de l'élève.....	53
4.1.3. Enfants « confiés » scolarisés.....	55
4.2. L'environnement socioculturel de l'élève.....	55
4.2.1. La pratique de la langue française à domicile.....	55
4.2.2. L'alphabétisation des parents des enfants enquêtés.....	56
4.2.3. Soutien extrascolaire.....	57
4.3. L'environnement socio-économique de l'élève.....	58
4.3.1. Le niveau de confort matériel de la famille de l'élève.....	59
4.3.2. Activités en dehors de l'école (travail des enfants).....	61
4.4. Les facteurs géographiques.....	63
4.5. Conclusion.....	64

Chapitre 5 : Analyse des caractéristiques et de l'effet de l'environnement scolaire sur l'apprentissage des élèves..... 66

5.1. Formation et pratique de « L'Approche Par les Compétences » (APC).....	66
5.2. Le profil des enseignants.....	68
5.2.1. Le genre des enseignants.....	69
5.2.2. Le niveau académique des enseignants.....	69
5.2.3. La qualification des enseignants.....	70
5.2.4. La formation professionnelle des enseignants.....	72
5.2.5. Le statut des enseignants.....	74
5.2.6. L'ancienneté des enseignants.....	76
5.3. La scolarité antérieure et les conditions d'apprentissage de l'élève.....	76
5.3.1. L'éducation préscolaire.....	76
5.3.2. Le redoublement.....	78
5.3.3. L'absentéisme des enseignants.....	80
5.3.4. Les conditions d'apprentissage des élèves.....	81
5.4. Conclusion.....	84

Chapitre 6 : Transformation des moyens en résultats : les marges de manœuvre pour l'accès à une éducation de qualité pour tous..... 86

6.1. La performance du système d'enseignement béninois.....	86
6.2. L'analyse comparative de l'efficacité du système d'enseignement.....	89
6.3. L'analyse de l'efficacité interne.....	92
6.4. Conclusion.....	94

CONCLUSION GENERALE 95

BIBLIOGRAPHIE 99

ANNEXES 101

Liste des sigles et abréviations

ACE	Agents Contractuels de l'Etat
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
APC	Approche Par les Compétences
APE	Agents Permanents de l'Etat
BAIP	Brevet d'Aptitude à l'Inspectorat Primaire
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BREDA	Bureau Régional pour l'Education en Afrique de l'UNESCO
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CCS	Chefs des Circonscriptions Scolaires
CE1	Cours Elémentaire 1 ^{ère} année (3 ^{ème} année du cycle primaire)
CE2	Cours Elémentaire 2 ^{ème} année (4 ^{ème} année du cycle primaire)
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaire
CFA	Communauté Financière Africaine
CGNPE	Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes
CI	Cours d'Initiation (1 ^{ère} année du cycle primaire)
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année (5 ^{ème} année du cycle primaire)
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année (6 ^{ème} année du cycle primaire)
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CP	Conseiller Pédagogique
CP	Cours Préparatoire (2 ^{ème} année du cycle primaire)
DPP	Direction de la Programmation et de la Prospective
EGE	Etats Généraux de l'Education
ENI	Ecoles Normales d'Instituteurs
EPT	Education Pour Tous
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la Population
FPI	Formation Professionnelle Initiale
IBE	Bureau International d'Education de l'UNESCO
INFRE	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique (France)
INSAE	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique
MEPS	Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
NPE	Nouveaux Programmes d'Etudes
OIT	Organisation Internationale du Travail
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit Intérieur Brut
PPO	Pédagogie Par Objectifs
PPTE	Pays Pauvres Très Endettés
PRSC	Crédit de Support à la Réduction de la Pauvreté de la Banque Mondiale
RAP	Réseau d'Animation Pédagogique
RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
ROH	Coefficient de corrélation intra classe
RUP	Responsable d'Unité Pédagogique
STP	Secrétariat Technique Permanent de la CONFEMEN
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TCB	Taux de Connaissance de Base
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	Agence des Etats-Unis pour le Développement International

Liste des Illustrations

✓ Graphiques

Graphique 1.1.	Evolution du taux de croissance du PIB réel (en%) de 1991 à 2008	12
Graphique 1.2.	Profil de scolarisation au cycle primaire	18
Graphique 1.3.	Evolution des taux de rendement dans l'enseignement primaire entre 1992 et 2003	19
Graphique 3.1.	Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 2 ^{ème} année, 2004-2005	36
Graphique 3.2.	Taux d'échec scolaire en français en 2 ^{ème} année sur plusieurs années	39
Graphique 3.3.	Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 5 ^{ème} année, 2004-2005	41
Graphique 3.4.	Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques en 5 ^{ème} année	42
Graphique 4.1.	Répartition des élèves selon le genre en 2004-2005(en %)	53
Graphique 4.2.	Proportion d'élèves observés en référence aux âges normaux d'entrée en 2 ^{ème} et 5 ^{ème} année en 2004-2005 (en %)	54
Graphique 4.3.	Pratique du français à domicile par les élèves en 2004-2005 (en %)	56
Graphique 4.4.	Répartition des élèves selon l'alphabétisation des parents en 2004-2005 (en %)	57
Graphique 4.5.	Répartition des élèves selon qu'ils reçoivent ou non de l'aide à domicile en 2004-2005 (en %)	58
Graphique 4.6.	Répartition des élèves selon le niveau de confort matériel de leur ménage en 2004-2005 (en %)	60
Graphique 4.7.	Répartition des élèves par type de travail exercé en dehors des cours 200-2005 (en %)	62
Graphique 4.8.	Répartition des élèves selon la zone géographique de l'école (en %)	63
Graphique 5.1.	Répartition des maîtres de l'échantillon selon le niveau académique, 2004-2005	69
Graphique 5.2.	Répartition en pourcentage de la proportion des enseignants dans l'épreuve de la correction de la dictée, 2004-2005	71
Graphique 5.3.	Pré scolarité et statut de l'école, 2004-2005	77
Graphique 5.4.	Pré scolarité et situation géographique de l'école, 2004-2005	78
Graphique 6.1.	Niveau d'acquisition des élèves et accès en 5 ^{ème} année	88
Graphique 6.2.	Taux de connaissances de base et dépenses courantes d'éducation en % du PIB	90
Graphique 6.3.	Taux de connaissances de base et Coût unitaire de scolarisation	91
Graphique 6.4.	Relation entre coût unitaire et score final ajusté en 5 ^{ème} année	92

✓ **Tableaux**

Tableau 1.1.	Proportion de la population du Bénin par groupes d'âges selon les deux derniers recensements (en %)	11
Tableau 1.2.	Evolution des principaux agrégats et ratios, 1992-1999	13
Tableau 1.3.	Evolution des effectifs des étudiants entre 1998 et 2006	16
Tableau 1.4.	Evolution des taux bruts de scolarisation et du taux d'admission entre 1996 et 2004	17
Tableau 1.5.	Facteurs contribuant à la baisse du % de redoublants dans les écoles publiques	19
Tableau 1.6.	Facteurs contribuant à l'augmentation du taux de réussite au CEP dans les écoles publiques	20
Tableau 1.7.	Taux de réussite au CEP de 1996 à 2004	20
Tableau 1.8.	Evolution des effectifs des enseignants du primaire par statut entre 2000 et 2004	21
Tableau 1.9.	Evolution du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire entre 1992 et 2004	22
Tableau 2.1.	Coefficient de corrélation intra classe (Roh) des scores de français et mathématiques en 5 ^{ème} année	29
Tableau 2.2.	Changement des caractéristiques des écoles de l'échantillon	31
Tableau 2.3.	Nombre d'écoles/classes prévu et observé par strate	32
Tableau 2.4.	Nombre de classes dans l'échantillon final, 2003-2004	33
Tableau 3.1.	Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 2 ^{ème} année, 2004-2005	36
Tableau 3.2.	Résultats de 2 ^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)	39
Tableau 3.3.	Résultats aux tests en 5 ^{ème} année, 2004-2005	40
Tableau 3.4.	Résultats de 5 ^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)	41
Tableau 3.5.	Répartition des élèves de 2 ^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines, 2004-2005	43
Tableau 3.6.	Répartition des élèves de 5 ^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines 2004-2005	44
Tableau 3.7.	Répartition des élèves de 2 ^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005	44
Tableau 3.8.	Répartition des élèves de 5 ^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005	45
Tableau 5.1.	Enseignants déclarant appliquer l'APC	67
Tableau 5.2.	Enseignants déclarant ne pas pratiquer l'APC et formation à l'APC	67
Tableau 5.3.	Enseignants pratiquant et formation à l'APC	68
Tableau 5.4.	Répartition des opinions des enseignants sur les fonctions de l'évaluation, 2004-2005	72
Tableau 5.5.	Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle initiale (FPI), 2004-2005	73
Tableau 5.6.	Types des formations complémentaires suivies par les enseignants, 2004-2005	74
Tableau 5.7.	Répartition des enseignants des classes visitées lors de l'enquête, 2004-2005	75
Tableau 5.8.	Statut et formation initiale des enseignants	75
Tableau 5.9.	Répartition des enseignants des deux niveaux selon l'ancienneté, 2004-2005	76
Tableau 5.10.	Importance de la préscolarité, 2004-2005	77
Tableau 5.11.	La pratique du redoublement au cours du cycle primaire, 2004-2005	78
Tableau 5.12.	Répartition des enseignants par niveau et par secteur selon le nombre de jours d'absentéisme, 2003-2004	80

Introduction

D'importants progrès ont été réalisés en faveur du système d'enseignement béninois dans l'objectif d'atteindre l'éducation de qualité pour tous en 2015. L'année scolaire 2003-2004 reste encourageante dans cette perspective, dans la mesure où presque tous les enfants en âge d'être scolarisés en première année du primaire l'étaient¹. Au-delà de la dimension « couverture scolaire », la volonté du pays d'améliorer la qualité de l'instruction s'est manifestée par la conception et la mise en œuvre d'une politique de réforme du système d'enseignement. Toutefois, un long chemin reste à parcourir et la multiplication des efforts se révèle également indispensable, pour que d'une part tous les enfants d'âge scolaire achèvent le cycle primaire, et qu'ils y acquièrent, d'autre part, les compétences reconnues comme étant fondamentales. En effet, si la tendance actuelle est maintenue, compte tenu de l'accroissement prévu du nombre d'enfants scolarisable entre 2010 et 2015, le taux d'achèvement du cycle primaire au Bénin en 2015 sera seulement de 71% contre les 100% attendus.

Jusqu'en 2002, le contexte économique a été caractérisé par une évolution favorable du produit national brut (PIB) et l'amélioration de la capacité à collecter des recettes fiscales, donnant à l'État des ressources accrues pour son fonctionnement. A partir des prévisions établies à horizon 2008 par l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique (INSAE), les améliorations notables en termes de taux de croissance du PIB et de ressources disponibles pour l'État lui permettraient de contribuer davantage aux financements nécessaires pour l'achèvement des objectifs du millénaire.

Face aux défis de la couverture scolaire et de l'amélioration de la qualité de l'éducation, une attention particulière à l'endroit des secteurs sociaux par l'État a été observée depuis la fin des années 80, bien que la multiplication des efforts doit être davantage encouragée dans ce sens. En effet, vers la fin des années 90, le financement des dépenses sociales s'élevait à 19% du budget de l'État (dont un peu moins de 16% affecté au secteur éducation), lequel est encore loin de l'objectif minimum de 40% du budget alloué aux dépenses sociales recommandé par la Banque Mondiale pour favoriser le développement humain.

Le second enjeu nécessite que la mobilisation des ressources soit optimale, dans son affectation, pour une meilleure efficacité du système d'enseignement. C'est dans cette optique que se fonde la motivation des responsables du système d'enseignement béninois à la mise en œuvre d'une évaluation de type PASEC². Cette dernière ayant pour objectif d'évaluer l'efficacité des mesures de politiques éducatives liées à l'amélioration de la qualité de

¹ Le taux brut de d'admission en 1^{ère} année du primaire étaient de 100% en 2003-2004 (Source : UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6* », Pôle de Dakar.

² Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministre de l'Education des pays ayant le français en partage).

l'instruction et d'apprécier, sur la base de comparaisons entre les moyens mobilisés et les résultats³ obtenus, l'efficacité du système d'enseignement.

Le processus poursuivi par la présente étude consiste donc à :

- (i) apprécier la qualité de l'éducation basée notamment sur la comparaison des résultats entre les pays étudiés par le PASEC ;
- (ii) mesurer l'effet sur les résultats de différents facteurs liés à l'environnement scolaire et extrascolaire ;
- (iii) apprécier la performance et l'efficacité du système d'enseignement.

Le rapport s'articule autour de deux parties. La première partie est consacrée à une présentation du contexte béninois et des principaux résultats aux tests PASEC. Elle est composée de trois chapitres traitant successivement :

- du contexte socio-économique et démographique du Bénin et l'organisation de son système d'enseignement ;
- du cadre méthodologique du processus suivi pour la mise en oeuvre de l'enquête (instruments et échantillonnage) et de la procédure retenue pour l'analyse des informations recueillies ;
- des résultats obtenus par les élèves aux tests PASEC.

Dans une seconde partie, nous analysons les résultats décrits précédemment selon la méthodologie retenue par le PASEC. Les deux premiers chapitres présentent respectivement l'effet des facteurs liés à l'environnement scolaire et extrascolaire sur les acquisitions des élèves en cours d'année. Puis, le dernier chapitre dresse un état des lieux de la performance et de l'efficacité relatives du système d'enseignement béninois sur la base de la comparaison internationale.

³ Les résultats incluent à la fois la dimension quantitative « couverture scolaire » et les « acquis scolaires ».

**PARTIE 1 : PRESENTATION DU
SYSTEME D'ENSEIGNEMENT
BENINOIS ET PRINCIPAUX
RESULTATS AUX TESTS PASEC**

Chapitre 1 : Le système d'enseignement béninois : caractéristiques et perspectives

L'étude d'un système d'enseignement ne peut faire abstraction du contexte dans lequel celui-ci évolue sous peine de ne pas prendre en compte des éléments qui peuvent être déterminants pour sa compréhension. Bien sûr, il ne s'avère pas pertinent dans le cadre de ce travail de rentrer dans une description quasi exhaustive du contexte, aussi avons-nous retenu un certain nombre d'éléments jugés essentiels comme la contrainte démographique et la situation macro-économique et budgétaire qui feront l'objet de la première section. La croissance démographique, à travers l'augmentation de la population scolarisable, est évidemment un facteur clé à prendre en compte dans les projections pour le développement de la scolarisation. De même, la situation macro-économique et budgétaire est essentielle pour comprendre de quelles ressources bénéficie le système d'enseignement. Ceci est particulièrement vrai dans un contexte marqué depuis 1993 par la mise en œuvre du programme de Réforme de l'Enseignement Primaire et, depuis l'année 2000, par la mise en place de l'allègement de sa dette dans le cadre de l'initiative renforcée en faveur des Pays Pauvres Très Endettés (PPTE). La priorité accordée à l'éducation de base au Bénin a donc été favorablement accompagnée par l'apport de ressources nouvelles au secteur notamment par l'intégration du Bénin à l'initiative Fast Track en 2007.

Le contexte socio-économique, en tant qu'élément d'analyse du fonctionnement du système d'enseignement, a été propice au développement du secteur et revêt une importance certaine. Cet aspect fait donc l'objet d'une première section afin d'appréhender les problématiques majeures du secteur et d'apprécier la transformation des moyens en résultats.

Nous présentons brièvement dans une seconde section l'organisation du système d'enseignement au Bénin, avant d'étudier les progrès enregistrés ces dernières années en termes d'amélioration de la scolarisation. Enfin, nous apprécierons la qualité de l'enseignement à travers l'analyse des indicateurs de rendement et l'efficacité interne.

1.1. Le contexte socio-économique

Les contraintes tant démographiques que celles d'ordre budgétaire et financier sont autant d'éléments pouvant entraver le développement du système. Leur identification est indispensable pour nous permettre d'évaluer le degré de liberté dans l'élaboration de la politique éducative au niveau national.

1.1.1. La dimension démographique

A court terme, la situation démographique apparaît comme une contrainte exogène pesant sur le système d'enseignement. Cependant à moyen et long terme, elle résulte davantage de

politiques ciblées⁴. Aussi, s'avère-t-il indispensable d'examiner l'évolution démographique avant d'entreprendre une analyse plus fine du système et d'en comprendre les dynamiques.

En février 1992 le deuxième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH2) a estimé la population du Bénin à 4 915 555 habitants. Le troisième RGPH, intervenu en février 2002, a permis de dénombrer une population de 6 769 914 habitants.

Du premier au troisième Recensement Général de la Population, en l'espace de vingt-trois ans, la population du Bénin a doublé passant de 3 331 210 en 1979 à 6 769 914 habitants en 2002.

Le taux moyen d'accroissement démographique entre 1990 et 2005 a été de 3,3%⁵. L'impact du mouvement migratoire n'étant pas considérable, c'est surtout le mouvement naturel à travers la conjonction d'une forte fécondité et d'une mortalité en baisse qui a déterminé ce taux d'accroissement.

Tableau 1.1. Proportion de la population du Bénin par groupes d'âges selon les deux derniers recensements (en %)

Groupe d'âges	Recensement de 1992			Recensement de 2002		
	Ensemble	Masculin	Féminin	Ensemble	Masculin	Féminin
0-14 ans	48,6	25,0	23,5	46,8	24,0	22,9
15-59 ans	45,4	20,7	24,7	47,7	22,0	25,6
60 ans et plus	6,0	2,9	3,1	5,5	2,5	3,0
Total	100,0	48,6	51,4	100,0	48,5	51,5

Source : INSAE ; RGPH3, Février 2005

De manière générale, la structure de la population est similaire à celle observée dans les pays de la sous région, la proportion des moins de 15 ans représentant environ la moitié de la population, soit un peu moins d'un jeune pour un adulte.

Au Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2002, la population scolarisable (6-14 ans)⁶ était estimée à 1 745 666 enfants dont 1 152 798 étaient scolarisés. La population non scolarisée était donc de 592 868 enfants, ce qui représente environ un tiers de la population scolarisable.

De plus, des estimations montrent que la population scolarisable (6-14 ans)⁷ pourrait passer de 2 106 986 enfants en 2010 à 2 344 026 enfants en 2015, année prévue pour atteindre

⁴ Banque Mondiale (2002), « *Le système éducatif béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative (RESEN)* », Série Développement Humain de la Région Afrique, Document de travail.

⁵ UNICEF : http://www.unicef.org/french/infobycountry/benin_statistics

⁶ La population (6-14 ans) intègre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire qui constituent l'éducation de base au Bénin.

⁷ INSAE (2005), « *Projections démographiques et études prospectives de la demande sociale d'octobre 2003* », Tome 6.

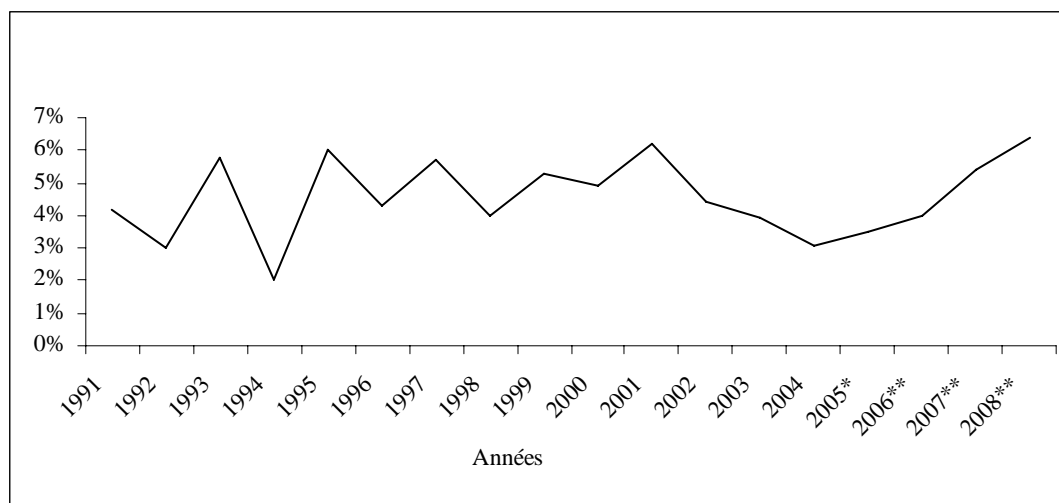
l'objectif d'éducation universelle, ce qui obligera le gouvernement à fournir des efforts importants pour assurer la scolarisation complète de ces groupes d'âge.

1.1.2. La dimension économique et budgétaire

Le tableau 1.2 ci-après présente l'évolution des principaux agrégats qui ont caractérisé les finances publiques globales et le contexte macroéconomique dans lequel ont été déterminées les ressources publiques que le pays a affectées au secteur de l'éducation au cours de la décennie passée. L'année 1992 a été ici choisie comme base de départ (année de référence pour la nouvelle nomenclature budgétaire).

Entre 1991 et 1995, le taux moyen de croissance du produit national brut (PNB) était de l'ordre de 3,5%, ce qui, eu égard au rythme de la croissance démographique, laissait une progression infime (de l'ordre de 0,5% par an) pour les améliorations du produit intérieur brut (PIB) par habitant. Au cours des cinq années suivantes, le niveau de croissance annuelle du PIB s'est relativement stabilisé et s'est établi entre 5 et 6%, d'où des progrès plus significatifs, de 2 à 3% environ, du PIB par habitant. Cette tendance a continué jusqu'en 2001. Toutefois, à partir de 2001, le ralentissement de la croissance (dont le taux est passé de 6,2% en 2001 à 3,5% en 2005) a eu comme conséquence un abaissement du taux de croissance qui est devenu quasi nul (voir ci-après Graphique 1.1). Néanmoins, les prévisions établies jusqu'en 2008 par l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (INSAE) permettent d'envisager des améliorations notables en terme de taux croissance pour les prochaines années.

Graphique 1.1. Evolution du taux de croissance du PIB réel (en%) de 1991 à 2008



Notes : * chiffre provisoire, ** chiffres estimés

Données sources : INSAE (Institut National de la Statistique et de l'analyse Economique, www.insae-bj.org), Cotonou.

Dans une optique d'appréhension du contexte des finances publiques pour le secteur éducatif, on peut observer que non seulement le produit national a été caractérisé jusqu'en 2002 par une évolution favorable, mais aussi que la capacité du pays à collecter des recettes fiscales s'est améliorée. Alors que le taux de prélèvement fiscal se situait autour de 13% entre 1992 et

1994, il a atteint 16 à 17% entre 1995 et 1999. Cette tendance s'est poursuivie depuis lors, donnant à l'Etat pour son fonctionnement, des ressources accrues.

Tableau 1.2. Evolution des principaux agrégats et ratios, 1992-1999

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Produit Intérieur Brut (milliards F CFA)	570	596	831	1.003	1.125	1.242	1.361	1.480*
Ressources budgétaires (milliards F CFA)	69,8	77,7	106,4	152,5	186,6	202	225,8	251,5
Taux de prélèvement fiscal (%)	12,2	13	12,8	15,2	16,6	16,3	16,6	17,0*
Budget de l'éducation, exécuté (milliards F CFA)	16,1	19,4	26,3	29,8	34,6	33,7	39,8	43,5
Fonctionnement (milliards F CFA)	15,6	17,1	23,5	26,2	29,7	30,4	34,8	38,3
(% fonctionnement de l'Etat)	20,7	27,7	28	24	24,6	23,4	27	26,9
Capital (milliards F CFA)	0,5	2,3	2,8	3,6	4,9	3,3	5	5,2
Financement national (milliards F CFA)	0,2	0,2	0,4	0,3	0,4	0,6	1	1,2
Financement extérieur (milliards F CFA)	0,3	2,1	2,4	3,3	4,5	2,7	4,0*	4,0*
Budget de l'éducation en% budget de l'Etat	16,9	21,5	19	15,6	18	15,6	15,8	15,6
Dép. Publiques nationales d'éducation (% PIB)	2,8	3,3	3,2	3	3	2,7	2,9	2,9

Note : * données provisoires.

Source : Banque Mondiale (2002), « Le système éducatif béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative », Série Développement Humain de la Région Afrique, Document de travail.

En ce qui concerne les allocations budgétaires au secteur de l'éducation, la part des dépenses d'éducation dans le budget de l'Etat était plutôt en diminution au cours de la période 1992-1999. Vers la fin des années 90, le secteur a bénéficié d'un peu moins de 16% des ressources budgétaires globales. La part de l'éducation dans le produit intérieur brut du Bénin était inférieure à 3%, et ce pourcentage a stagné durant ces années-là.

Toutefois avec les réformes entreprises depuis la fin des années 80 et poursuivies au cours des années 90, les secteurs sociaux ont bénéficié d'une attention particulière et surtout à partir de 1999 où, dans la perspective de l'éligibilité à l'initiative des Pays Pauvres très Endettés (PPTE)⁸, le budget social a plus que doublé en trois ans. Comparée à l'ensemble des dépenses publiques, l'importance du financement des services sociaux peut être cependant relativisée. En effet, le taux d'accroissement du financement des secteurs sociaux est resté inférieur à celui des dépenses publiques totales jusqu'en 1998. La situation s'est inversée à partir de 1999 et s'est maintenue jusqu'en 2001 sans toutefois dépasser un taux de dépenses sociales de 19%, contre 18% en 1994.

⁸ L'initiative pays pauvres très endettés (PPTE), est une initiative qui vise à assister les pays les plus pauvres du monde en rendant leurs dettes internationales « soutenables ».

Cette évolution suggère que d'importants efforts puissent être encore fournis compte tenu de l'objectif minimum de 40% proposé par le rapport mondial sur le développement humain.

1.2. Organisation du système d'enseignement

Le système d'enseignement formel regroupe l'Enseignement de base, l'Enseignement Secondaire Général, l'Enseignement Technique, la Formation Professionnelle et l'Enseignement Supérieur.

1.2.1. L'enseignement Maternel

Cet ordre d'enseignement vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant. Il est ouvert aux enfants de deux ans et demi au moins et dure deux ans. La Direction de l'Enseignement Maternel a été réhabilitée en 2004 et est chargée du suivi et du contrôle pédagogique des écoles maternelles publiques et privées.

1.2.2. L'Enseignement Primaire⁹

L'enseignement primaire exige six années d'études (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2). Par souci de cohérence entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire, la loi d'orientation datant d'octobre 2003 autorise l'inscription à l'enseignement primaire à partir de quatre ans et demi.

La loi d'Orientation prévoit également que l'enseignement primaire soit dispensé en français, en anglais, en une langue nationale majoritaire dans la localité ou toute autre langue. Néanmoins, dans la pratique, l'enseignement primaire est dispensé en français sur toute l'étendue du territoire national.

La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

La République du Bénin a entrepris en 1993 une réforme de son système d'enseignement en commençant par l'enseignement primaire identifié comme prioritaire.

La dimension pédagogique de cette réforme est essentiellement basée sur l'élaboration, la mise à l'essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d'Études (NPE) dont l'implantation sur toute l'étendue du territoire national a démarré à la rentrée scolaire 1999-2000 par le Cours d'Initiation (CI) et a atteint le Cours Moyen deuxième année (CM2) à la rentrée scolaire 2004-2005, année de la conduite de la présente évaluation. Depuis la rentrée d'octobre 2004-2005, toutes les classes de l'enseignement primaire fonctionnent sur la base des nouveaux programmes d'études et les élèves ont passé le "CEP-Nouveaux Programmes d'études" en Juin 2005.

⁹ L'enseignement de base est couvert par le MEPS (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire)

Les NPE ont introduit à l'école primaire béninoise un certain nombre d'innovations pédagogiques, tant au niveau des approches et des contenus de formation, qu'à celui des stratégies d'enseignement/apprentissage et du système d'évaluation des acquis des élèves.

Les nouveaux programmes ont été élaborés dans la perspective de l'« approche par les compétences¹⁰ ». La réforme curriculaire concerne toutes les écoles primaires publiques et privées du Bénin et dans ce cadre, une Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes (CGNPE) a été créée pour assurer le suivi de sa mise en œuvre.

Il est à noter que le processus de mise en place de la révision du curriculum a connu trois phases relatives à sa mise en œuvre effective sur le terrain. La mise à l'essai (dès la rentrée 1994-1995) sur une trentaine d'écoles publiques, urbaines et rurales, à raison de cinq par département (six départements représentés au total). La phase d'extension a débuté à la rentrée 1996-1997 et a concerné 150 écoles publiques. Quant à la phase de généralisation, elle a commencé en 1999 par le niveau CI (1999-2000) puis a atteint le niveau CM2 à la rentrée scolaire 2004-2005¹¹.

1.2.3. L'Enseignement Secondaire

✓ L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général est assuré dans les lycées et collèges. La durée totale des études est de sept ans répartis en deux cycles d'étude : le premier cycle couvre les quatre premières années (classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) et le second cycle s'étend sur les trois dernières années (classes de 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale).

L'enseignement secondaire général accueille les élèves âgés de 12 à 18 ans ayant achevé le cycle primaire. L'entrée en classe de 6^e est subordonnée à un concours dont les résultats tiennent compte des notes obtenues par les candidats dans trois épreuves du Certificat d'Etudes Primaire.

La fin des études du premier cycle est sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Il ne conditionne pas l'entrée en classe de 2^{nde}. L'obtention d'une moyenne annuelle égale ou supérieure à 10 sur 20 permet de passer en classe de seconde. La fin des études du second cycle est sanctionnée par le baccalauréat, diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur.

C'est au second cycle que se distinguent les filières ou options d'enseignement : les options qui préparent à un baccalauréat littéraire, celles qui débouchent sur un baccalauréat scientifique et technique et enfin celles qui permettent des études d'économie et de gestion.

¹⁰ La méthode « APC » a pour objectif principal la mobilisation intégrée de plusieurs acquis (savoir, savoir être et savoir-faire) pour faire face à différentes situations significatives.

¹¹ UNESCO/IBE (2001), « Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara », Dr. John Aglo.

Notons par ailleurs, que depuis la rentrée d'octobre 2001, la réforme des programmes du secondaire général est amorcée pour assurer la continuité primaire /secondaire.

✓ **L'enseignement technique et la formation professionnelle**

Déclaré seconde priorité du gouvernement du Bénin après l'enseignement primaire, cet ordre d'enseignement a acquis ses lettres de noblesse depuis les Etats Généraux de l'Education (EGE) en 1990. Le gouvernement a détaché cet ordre d'enseignement du secondaire général en créant en 2001, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

L'enseignement technique et de la formation professionnelle préparent à l'emploi et permettent, à travers six domaines de formation, la poursuite des études supérieures techniques et professionnelles.

1.2.4. L'Enseignement Supérieur

Il accueille dans les facultés, les écoles et les instituts supérieurs, les élèves titulaires du baccalauréat pour les préparer aux différents diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, dans des cursus de deux à huit ans (2 à 8 ans). La variation des durées de formation est fonction des domaines d'études et des filières.

Tableau 1.3 Evolution des effectifs des étudiants entre 1998 et 2006

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Public	14 486	16 284	18 753	23 033	27 614	32 348	33 871	34 415	34 432
Privé	2 184	2 810	3 662	5 042	6 722	7 058	7 411	7 782	8 171
Total	16 670	19 094	22 415	28 075	34 336	39 406	41 282	42 197	42 603

Source : DPP/MESRS.

Les effectifs de l'enseignement supérieur ont fortement augmenté depuis les années 90 et le nombre d'étudiants scolarisés dans le supérieur a fortement augmenté depuis 2000. De plus, cet accroissement n'est pas seulement imputable au développement de l'enseignement privé, qui a cependant enregistré un accroissement d'environ 120% entre 2000 et 2006, mais également avec une forte hausse du nombre d'étudiants dans le secteur public (hausse de 85% sur la même période).

1.3. La scolarisation dans l'enseignement primaire

L'objectif de scolarisation primaire universelle est encore un enjeu majeur pour nombre de systèmes d'enseignement des pays en développement. Il faut donc accorder une attention particulière aux questions de scolarisation pour avoir une bonne compréhension des problématiques scolaires auxquelles sont confrontés les pays étudiés.

1.3.1. L'évolution des effectifs

La politique suivie des dix dernières années a porté sur l'amélioration des conditions d'accès à l'enseignement primaire grâce à des investissements dans les infrastructures et les mobiliers. Les contraintes budgétaires liées aux mesures d'ajustement structurel (années 90) n'ont pas permis de suivre une politique de recrutement et de formation des enseignants pour faire face à la demande qui s'est considérablement développée.

Les effectifs scolaires du primaire ont doublé ces dix dernières années, passant de 624 778 élèves en 1994 à 1 319 648 en 2004, soit un accroissement annuel moyen de 7,8%, alors que la population scolarisable subissait un accroissement annuel moyen de 3,26%, passant de 1 003 348 en 1994 à 1 376 472 enfants en 2004. Le taux brut de scolarisation (TBS) a donc nettement évolué ces dix dernières années grâce notamment à une progression de l'accès en 1^{ère} année du primaire.

1.3.2. Le taux brut de scolarisation¹²

A première vue, il est permis de penser que le Bénin est tout proche de la scolarisation primaire universelle, réglant ainsi les aspects quantitatifs de la couverture scolaire primaire. Mais ce TBS élevé s'accompagne d'un faible taux de rétention ou de survie (proportion des élèves engagés dans le cycle et parvenant au CM2) alors que l'accès au CI est devenu quasi universel grâce à la suppression des frais d'écolage à l'enseignement primaire depuis 2000, résultant de l'initiative PPTE. On note cependant, dans les faits, que la gratuité de l'école n'a été proclamée qu'à partir du 14 octobre 2006.

Tableau 1.4. Evolution des taux bruts de scolarisation et du taux d'admission entre 1996 et 2004

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Taux brut de scolarisation	68%	71%	75%	77%	83%	84%	90%	94%	96%
Taux brut d'admission au CI	71%	79%	81%	81%	87%	93%	93%	94%	99%

Source : Tableau de bord social - Observatoire du changement social, INSAE, 2005 (Données actualisées DPP/MEPS).

L'INSAE prévoit un accroissement annuel moyen de la population scolarisable de 1,42% d'ici à 2015.

Pour permettre l'absorption de ces flux, le gouvernement et ses partenaires ont consenti d'énormes efforts financiers répartis entre le secteur public et le secteur privé qui s'est considérablement développé, scolarisant 13,2% des effectifs en 2004 contre 4,3% en 1994. Cet accroissement est à la fois dû à la rétrocession au clergé des écoles confessionnelles, mais

¹² Le taux brut de scolarisation correspond « au nombre d'élèves scolarisés dans le primaire indépendamment de leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Cet indicateur peut être supérieur à 100% du fait des redoublements et des entrées précoces ou tardives de certains enfants» (UNESCO/BREDA).

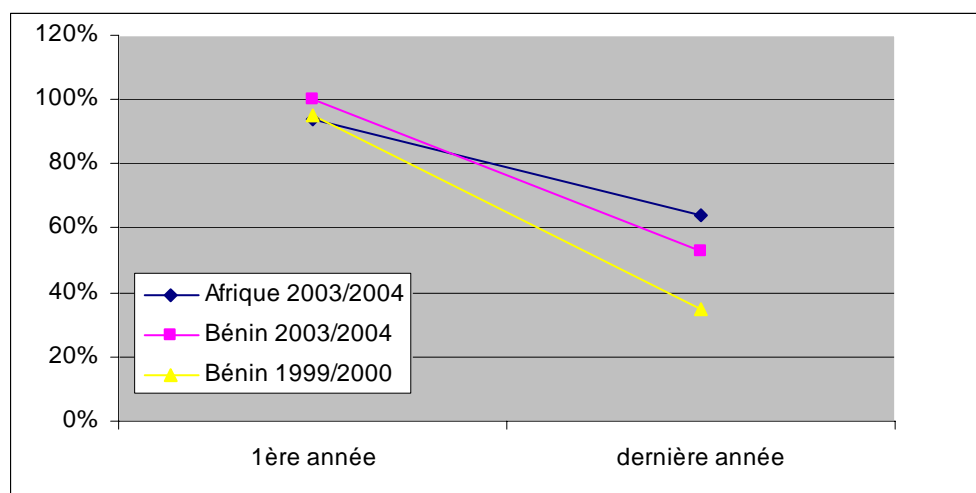
peut aussi être interprété comme une réaction des familles face aux grèves répétées dans l'enseignement public.

1.3.3. Le profil de scolarisation du primaire

En 1990-1991, 77% des enfants en âge d'être en première année du primaire étaient à l'école et seulement 23% des enfants ayant 11 ans étaient en sixième année. En 2003-2004, ces taux sont passés respectivement à 100% et 50%.

Il faut remarquer que si le taux d'entrée en première année au Bénin est supérieur à la moyenne en Afrique en 2002-2003 (94%), la proportion des élèves en sixième année reste en dessous de la moyenne africaine pour la même année (le taux d'achèvement moyen pour l'Afrique en 2003/2004 étant de 64%). Si la tendance actuelle est maintenue, le taux d'achèvement au Bénin en 2015 sera seulement de 71% contre 100% attendus.

Graphique 1.2. Profil de scolarisation au cycle primaire

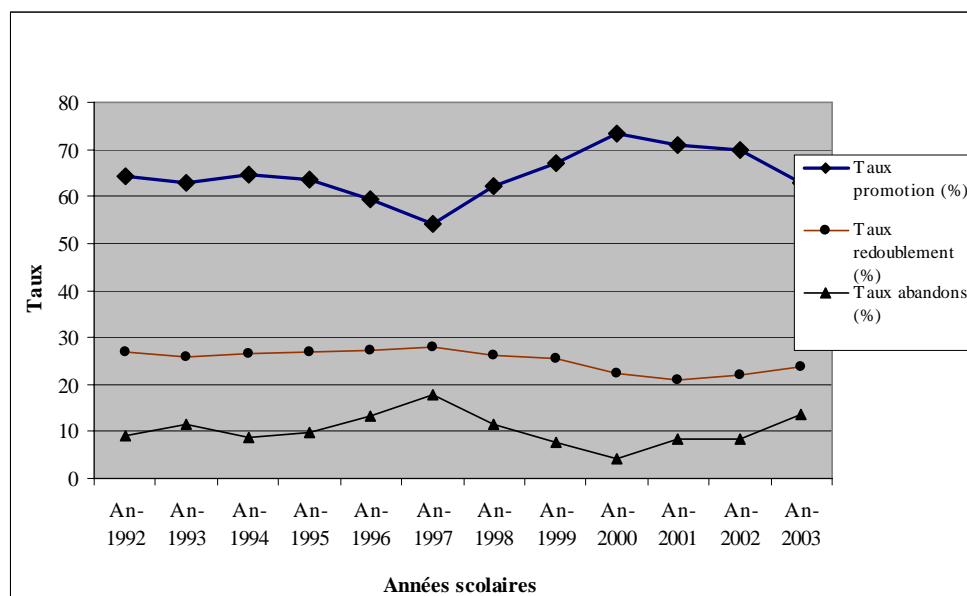


Source : UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6* », Pôle de Dakar.

1.4. L'efficacité interne de l'enseignement primaire

En 2002, le taux moyen national de promotion (taux de succès au passage à la classe supérieure dans le primaire) était de 70,8% (69,1% pour les filles et 71,9% pour les garçons), ce qui induit un taux combiné de redoublement et d'abandon d'environ 30%.

Sur 100 enfants qui entrent au CI, seulement 50 accèdent au CM2 dont 35 atteignent la classe de 6^{ème} de l'enseignement secondaire.

Graphique 1.3. Evolution des taux de rendement dans l'enseignement primaire entre 1992 et 2003

Source : MEPS, Annuaires statistiques scolaires, différentes années

Pour diminuer les taux de redoublement, des mesures réglementaires visant à supprimer le redoublement à l'intérieur des sous cycles de l'enseignement primaire ont été prises à partir de 2003. Il faut noter que le redoublement reste encore une pratique pédagogique ancrée dans le quotidien de bon nombre d'enseignants, bien que le taux de redoublement soit passé de 24,6% en 2003/2004 à 17,5% en 2004/2005¹³. Le maintien du taux de redoublement élevé grève les capacités d'accueil du système et constitue un handicap majeur à la scolarisation universelle. Plus un élève redouble, plus il a de chance de quitter le système prématurément.

A partir de la méthodologie d'analyse utilisée par Brossard M. (2003), Pôle de Dakar¹⁴, certains facteurs contribuant à la baisse du redoublement ont pu être identifiés.

Tableau 1.5. Facteurs influant le % de redoublants dans les écoles publiques

Facteurs	Effet sur le % de redoublants
Rapport élèves - maître moyen inférieur à 65	+1,5
Une mallette pédagogique par enseignant	-5,2
Un manuel de mathématiques par élève	-0,8
Un cahier d'activités de mathématiques par élève	-5,9
% d'enseignants contractuels	+5,9

Source : Tableau reconstitué à partir des résultats de Brossard M. (2003), Pôle de Dakar.

¹³ Source : DPP/MEPS

¹⁴ Les taux de redoublements ont été calculés à partir de la base de données scolaire 2000/2001 et 2001/2002 du Bénin. L'utilisation d'un modèle économétrique logistique a permis d'estimer l'impact des différents facteurs sur la probabilité qu'a un élève de redoubler. Source : Brossard M. (2003), « *Rétention, Redoublement et qualité dans les écoles publiques béninoises, Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* », UNESCO/BREDA-Pôle de Dakar.

Le matériel pédagogique de l'enseignant ainsi que la possession d'un manuel ou d'un cahier d'activités de mathématiques par l'élève font diminuer la probabilité de redoublement (respectivement de 5,2 ; 0,8 et 5,9 points). Cependant, la proportion d'enseignants contractuels et les classes ayant un nombre d'élèves supérieur à 65 sont deux facteurs qui accroissent la probabilité de redoubler.

Tableau 1.6. Facteurs contribuant à l'augmentation du taux de réussite au CEP dans les écoles publiques

Facteurs	Effet sur le taux de réussite
Distance au bureau de la circonscription scolaire < 30km	+ 6
Présence d'électricité	+ 1,8
Salles de classe construites en dur	+ 4,4
Rapport élèves - maître moyen inférieur à 65	+1,2
Salle bien équipée	+ 2,1
Nombre de kits de géométrie par enseignant	+ 0,5
Nombre de livres de lecture par élève	+ 0,7
Formation professionnelle des enseignants	+ 7,2

Source : Tableau reconstitué à partir des résultats de Brossard M. (2003), Pôle de Dakar.

La qualité des infrastructures, des équipements, la disponibilité des supports didactiques sont des facteurs influant sur le taux de réussite.

Tableau 1.7. Taux de réussite au CEP de 1996 à 2004

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Taux de réussite au CEP	57%	61%	58%	69%	71%	64%	66%	50%	54%

Source : Annuaire statistiques DPP/MEPS.

Bien que les taux de réussite au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) soient restés quasiment stables jusqu'à l'année de l'enquête (2004/2005), ils sont légèrement supérieurs à 50% en 2004.

Face à cette situation, il convient de développer des outils permettant non seulement aux décideurs d'identifier les facteurs de réussite scolaire, mais aussi aux enseignants de prendre des mesures correctives en cours d'année afin de ne pas constater l'échec à son issue. Les enseignants devraient baser leurs pratiques pédagogiques, notamment la décision du redoublement, sur des éléments d'appréciation du niveau des élèves normés et comparables.

1.5. La qualité de l'enseignement primaire

Les efforts entrepris concernant l'accès à l'enseignement soulèvent le problème de la qualité de cet enseignement. En effet, toutes choses égales par ailleurs, il se peut que l'amélioration en terme de quantité entraîne une dégradation des conditions générales d'apprentissage à

l'origine d'une baisse de la qualité. Nous allons examiner ici une série de facteurs déterminant les conditions de l'enseignement afin de cerner ceux qui pourraient expliquer entre autres les faibles taux de scolarisation.

On se concentrera notamment sur les programmes en vigueur dans le cycle primaire, sur l'état des lieux des manuels et guides disponibles ainsi que sur la qualification des maîtres et de leur encadrement pédagogique.

1.5.1. Programmes et manuels scolaires

Les nouveaux programmes d'études généralisés à l'ensemble du cycle reposent sur le développement des compétences chez l'élève. Les maîtres expérimentateurs, les directeurs et conseillers pédagogiques ont reçu une formation susceptible d'améliorer leur compréhension du programme d'études.

La maîtrise des programmes par les élèves passe également par une bonne distribution des ouvrages scolaires et des guides du maître.

"Le document de Vision du MEPS à l'horizon 2006" prévoit : un manuel pour 2 élèves en français et en mathématiques du CI au CE2, un cahier d'activités de français et de mathématiques par élève au CI et au CP ainsi que des planches à utilisation collective en français et du matériel de manipulation. Quant au maître, il reçoit un jeu de documents comprenant les programmes d'enseignement, des guides dans tous les champs de formation et en évaluation des apprentissages, de même qu'un guide de l'apprenant. Rappelons que la possession d'un guide du maître est le facteur identifié comme contribuant le plus à la rétention des élèves.

A travers les appuis qu'apporte la Banque Mondiale au système d'enseignement béninois, il est prévu à partir du PRSC2 un ratio de 1 manuel de français et 1 de mathématiques par élève dans le primaire dès 2005. Les ratios manuels/élève en lecture et en mathématiques ont progressé entre 2001 et 2004 de 0,45 à 0,75.

1.5.2. Les enseignants

Pour couvrir les besoins en encadrement des élèves, trois types d'enseignants sont recrutés et mis à la disposition de l'enseignement primaire public. Il s'agit des Agents Permanents de l'Etat (APE), des Agents Contractuels de l'Etat (ACE) et des enseignants communautaires.

Tableau 1.8. Evolution des effectifs des enseignants du primaire par statut entre 2000 et 2004

	2000	2001	2002	2003	2004
Total des Enseignants	18 064	19 708	21 183	22 614	24 797
dont APE	11 811	11 891	11 967	11 500	11 500
Dont contractuels	3 652	4 208	4 254	4 368	5 433
dont communautaires	2 601	3 609	4 962	6 746	5 814

Source : DPP-MEPS

L'évolution à la hausse du nombre des enseignants à partir de 1995 s'explique par le recrutement massif d'enseignants contractuels dans la fonction publique, par l'expansion de l'enseignement privé et par une contribution importante des ménages à l'éducation via le recrutement d'enseignants communautaires.

Tableau 1.9. Evolution du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire entre 1996 et 2004

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ratio élèves / enseignant	52,0	50,0	53,7	53,9	55,8	53,5	55,3	55,7	53,2

Source : DPP/MEPS

La proportion des élèves par enseignant dans le primaire n'a pas changé en presque dix ans. On peut dire que cette proportion est stable malgré l'augmentation des effectifs des enseignants. Ceci est dû à l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés notamment dans le CI. Il n'y a pas de développement synchronique entre la croissance du nombre des enseignants et celle du nombre des élèves. Celle-ci est plus forte que celle des enseignants.

Le déficit en enseignants qualifiés¹⁵ demeure un sérieux problème à résoudre. Le taux de qualification du corps enseignant s'est considérablement dégradé entre 1995 et 2002. En 1995, 87,6% d'enseignants étaient qualifiés contre 51,5% en 2002, cette baisse étant principalement imputable à la croissance des enseignants ACE et communautaires non qualifiés.

Pendant longtemps, les formations initiales dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) ont été interrompues et la formation continue était assurée par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). Au moyen de cours à distance, l'institut préparait un nombre important d'enseignants au Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

Néanmoins, il reste des efforts à faire pour une distribution de personnel enseignant compétent sur l'ensemble du territoire national.

Il faut enfin noter que depuis 2001, et ce jusqu'en 2005, le système d'enseignement a connu des mouvements de grève récurrents du personnel enseignant. Au cours de l'année scolaire 2004-2005, année de mise en œuvre de l'évaluation PASEC, l'enseignement primaire a connu trois mois de grève en début d'année scolaire. Aussi, depuis lors, les mesures incitatives prises en faveur des enseignants affectés dans les postes déshérités et la déconcentration de la gestion de la carrière des enseignants ont permis de réduire les mouvements de grève.

1.5.3. L'encadrement pédagogique des enseignants

¹⁵ Le concept d'enseignant qualifié est défini dans la section 5.2.3 (p.66).

Le Réseau d'Animation Pédagogique (RAP) est constitué des Chefs des Circonscriptions Scolaires (CCS) qui sont des inspecteurs de l'enseignement primaire, des Conseillers Pédagogiques (CP), des Responsables d'Unités Pédagogiques (RUP) et des directeurs d'école. Dans la pratique, les inspecteurs sont absorbés par les tâches administratives et ne se consacrent pas suffisamment au contrôle de la qualité de l'enseignement. Ainsi, par exemple, la norme stipule que chaque enseignant doit être inspecté au moins tous les deux ans, mais seulement un tiers d'entre eux le sont réellement selon les chiffres de la Direction de la Programmation et de la Prospective (DPP), il est à noter que ce phénomène est universel, d'ailleurs davantage prononcé dans les pays du Nord. De même, les enseignants Agents Contractuels de l'Etat en particulier ne sont pas suivis et notés comme le prévoient les textes réglementaires pris à cet égard.

Le Réseau d'Animation Pédagogique doit être mieux structuré et dynamisé pour en garantir l'atteinte des résultats et améliorer la qualité de l'encadrement.

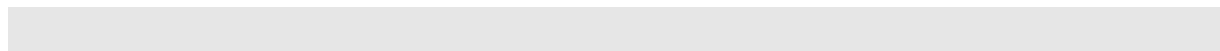
Conclusion

L'enseignement primaire au Bénin a connu une expansion soutenue au lendemain de l'instauration de la démocratie pluraliste, après une période de quasi-stagnation et une baisse des effectifs entre 1985 et 1989 puis entre 1989 et 1990. Le taux d'accroissement moyen annuel des effectifs du primaire entre 1992 et 2004 était de 7,8%. L'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire depuis 1991 n'a cependant pas véritablement été suivie de l'accroissement des ressources humaines et financières nécessaires pour garantir l'accès à tous à un enseignement de qualité. Le soutien de l'USAID à travers le programme de réforme de l'enseignement primaire est intervenu en 1993. Cependant, le gel du recrutement du personnel décrété en 1986 n'a connu des débuts de solutions qu'à partir de 1996. L'intervention du projet d'Appui au Programme de Réduction de la Pauvreté a permis depuis 2002 d'accroître les effectifs d'enseignants d'environ mille enseignants par année.

Les actions conjuguées de l'Etat, des partenaires techniques et financiers, des parents d'élèves et autres acteurs de l'école ont permis de porter le taux d'achèvement (élèves atteignant le CM2) de 23% en 1990-1991 à 50% en 2003-2004. Ce taux reste encore faible, et si la tendance actuelle se maintient le taux d'achèvement atteindra à peine 71% en 2015. Des efforts importants doivent être consentis pour atteindre la scolarisation universelle.

Il ne s'agira pas uniquement de mobiliser des ressources, mais également d'optimiser l'utilisation de celles-ci pour les traduire en résultats au niveau de l'école. L'évaluation des acquis et des relations entre les divers facteurs contribuant à la formation des compétences de base constitue un outil d'aide au pilotage de la politique de l'enseignement, à la mise en œuvre de stratégies de développement appropriées et ciblées ainsi qu'à leur régulation. C'est

dans cette optique que se fonde la motivation pour la mise en œuvre de l'évaluation PASEC¹⁶ au Bénin.



¹⁶ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage).

Chapitre 2 : Cadre méthodologique et échantillonnage

«Education de qualité pour tous», telle est au cours des quinze dernières années l'une des principales préoccupations exprimée aussi bien par la plupart des responsables éducatifs des pays africains que par les stratégies de développement prônées par les organismes d'aide et développement au niveau international. En effet, il est aujourd'hui admis que les questions de l'accès à l'éducation de base et de l'accès à une éducation de qualité sont des préoccupations reconnues unanimement et également formulées lors du Forum Mondial de l'Education à Dakar en 2005.

Les approches modernes de la recherche en éducation, qui s'efforcent de répondre aux questions importantes liées à la qualité de l'éducation, tendent à se ranger dans deux grandes catégories:

- ✓ les approches «qualitatives/anthropologiques», qui cherchent à réaliser des études de cas approfondies sur les processus éducatifs et la dynamique des interactions entre parties prenantes telle qu'elle est vécue par les élèves et leurs enseignants dans un établissement scolaire donné, pour permettre aux acteurs de chaque établissement de corriger les lacunes et d'améliorer leurs prestations ;
- ✓ les approches «quantitatives/empiriques», qui essaient de mesurer les principaux résultats éducatifs obtenus ainsi que d'autres paramètres relatifs à l'organisation et au fonctionnement des systèmes d'enseignement et d'analyser les liens (corrélations, coïncidences) entre les résultats et les variables caractéristiques des systèmes d'enseignement.

Quant au PASEC, il utilise une approche «quantitative/empirique». Son principal objectif est d'estimer l'influence des principaux facteurs agissant sur les acquisitions des élèves.

La présente partie se propose ainsi de faire une description synthétique des moyens mis en œuvre, à savoir les instruments utilisés et la procédure d'échantillonnage retenue. Quant aux données collectées, elles feront l'objet d'une seconde section.

2.1. Les instruments

2.1.1. Les tests de compétences de bases administrés aux élèves

✓ Le concept de « compétences de base » adopté par le PASEC

La capacité de l'élève à lire, écrire et compter constitue pour le PASEC les compétences fondamentales à mesurer. Une définition universelle¹⁷ de la notion de compétences « fondamentales » n'existe pas encore. Néanmoins, une compétence peut être qualifiée « fondamentale » si elle est nécessaire et profitable à l'élève et à la société dans son ensemble. En général, ces trois compétences sont considérées comme « fondamentales » dans la mesure où elles peuvent constituer le point de départ de tout apprentissage ultérieur.

¹⁷ INRP (2005), « Standards, compétences de base et socle commun », Les dossiers de la VST, p.15.

✓ Les références des tests PASEC

Les tests mesurant les acquisitions des élèves ont été élaborés en partant des aspects communs des différents programmes scolaires des pays d'Afrique francophone membres de la CONFEMEN. Ces programmes ont été établis en se référant à la théorie de l'enseignement par objectif¹⁸. Toutefois, ces tests ne cherchent pas à mesurer le degré de maîtrise de tel ou tel point du programme. Par conséquent, les tests utilisés ne sauraient être considérés comme une échelle de mesure des acquisitions des élèves aussi précise qu'on le souhaiterait dans le cas d'une évaluation *stricto sensu* des acquis des élèves.

✓ Les principes d'élaboration des tests PASEC

Lors des évaluations menées par le PASEC, les tests de compétences de base administrés aux élèves sont à la fois utilisés pour mesurer le niveau des acquisitions des élèves que pour en analyser les déterminants. La construction des items qui les composent répond avant tout à la nécessité d'avoir des différences dans les résultats des élèves car il est indispensable pour les analyses que l'on mène qu'il existe une variation des résultats entre les élèves¹⁹. Une homogénéité des résultats, qu'ils soient bons ou faibles, limiterait les analyses permettant d'identifier les déterminants des apprentissages et pourrait être le signe d'une faible qualité des items composant les tests.

Aussi, le PASEC administre des tests²⁰ de français et de mathématiques identiques²¹ dans les différents pays participant aux évaluations, ce qui offre une base comparative particulièrement intéressante. Ils constituent une échelle de mesure, certes imparfaite, mais qui reste une source d'information précieuse pour les systèmes d'enseignement étudiés dans la mesure où les données collectées à partir d'épreuves standardisées sont quasiment inexistantes en Afrique francophone.

2.1.2. Les questionnaires destinés aux élèves, aux maîtres et aux directeurs²²

Pour recueillir des informations sur les conditions de scolarisation et le contexte social, économique et culturel des élèves, des questionnaires ont été administrés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école dans le respect des spécificités propres à chaque pays étudié.

¹⁸ La PPO (Pédagogie Par Objectifs ; en anglais « mastery Learning ») a été mise au point par le psychologue américain Benjamin Bloom pour mesurer les apprentissages. Elle est le précurseur de l'approche systémique où la formulation d'objectifs vise à l'optimisation de l'apprentissage. On peut la définir comme l'action de décomposer un objet d'apprentissage complexe en ses éléments simples et essentiels afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage (Dans « lexique du didactique » du site www.oasisfle.com).

¹⁹ Lors de l'élaboration des tests, les items ont été choisis à partir de la valeur des points biséaux (qui permet de tester la pertinence de chacun des items en particulier). De plus, les tests ont été élaborés à partir du calcul des alphas de Cronbach (permettant de garantir la cohérence interne du test de manière globale). Les valeurs des alphas de Cronbach et les corrélations inter items sont présentées dans l'annexe 2.1.

²⁰ Des adaptations sont réalisées selon les contextes nationaux (changement des prénoms, des noms d'objets ou d'animaux, etc.), et parfois quelques items sont ajoutés mais il reste une base commune à tous les pays.

²¹ Il est à noter que dans le cas des pays dont le français n'est pas l'unique langue d'enseignement (Mauritanie, Maurice, Madagascar...etc.), des adaptations des tests relatives à la langue d'administration et au contenu ont été entreprises.

²² L'ensemble des variables construites à partir des questionnaires élèves, maîtres et directeurs pour la 2^{ème} année et la 5^{ème} année est présenté dans l'annexe 2.2.

En ce qui concerne les élèves, le questionnaire est administré en début d'année. Un questionnaire est administré aux enseignants en début d'année et un autre en fin d'année afin de prendre en compte les éventuels changements de maîtres en cours d'année. Enfin, le questionnaire directeur est quant à lui administré en fin d'année, compte tenu du caractère relativement stable au cours de l'année des caractéristiques des écoles.

2.2. Echantillonnage et données disponibles

L'échantillonnage a pour objectif de permettre de tirer des conclusions pour toute une population à partir d'un nombre restreint d'individus (issus de cette population). On procède de cette manière car la mise en œuvre d'une enquête exhaustive est trop coûteuse. La construction d'échantillons d'élèves représentatifs de toute la population est une opération statistique très délicate. Il est ainsi possible qu'une petite erreur puisse fausser les conclusions générales qu'on tire de l'échantillon pour toute la population d'un système d'enseignement. Dans le cas du PASEC, l'exercice de la construction de l'échantillon se complexifie pour au moins trois raisons :

- (i) Afin de répondre à certaines demandes spécifiques en termes d'analyse, il peut être nécessaire de faire des entorses aux principes élémentaires de construction d'un échantillon. Par exemple, il est possible d'augmenter le nombre de certaines écoles dans notre échantillon dont les caractéristiques répondent aux préoccupations nationales (c'est le principe de la surreprésentation).
- (ii) La base de données utilisée pour déterminer l'échantillon est celle disponible au niveau du ministère lors de la préparation de l'évaluation, or les caractéristiques du système scolaire peuvent évoluer d'une année à l'autre. Dans le cas du Bénin, la base de données des statistiques scolaires du ministère utilisée pour la construction de l'échantillon était celle de l'année précédant l'enquête. De ce fait, les données de 2^{ème} et 5^{ème} année ayant servi à tirer l'échantillon ne correspondent pas à la situation sur le terrain au moment de l'enquête (par exemple, certaines écoles à cycle incomplet lors de la définition de l'échantillon ont évolué vers un cycle complet lors de l'enquête). Ce phénomène peut engendrer un biais dans les résultats finaux.
- (iii) La prise en compte simultanée de deux niveaux (2^{ème} et 5^{ème} année) dans la construction de l'échantillon est une source de complexité supplémentaire. Le tirage de l'école s'effectue selon le poids en terme de nombre d'élèves de 2^{ème} et 5^{ème} année alors qu'idéalement on devrait faire deux tirages séparés pour chaque niveau et donc procéder à l'évaluation sur deux échantillons différents. Néanmoins, compte tenu de l'accroissement du nombre d'écoles à enquêter, résultant d'une telle opération, et par conséquent des coûts supplémentaires engendrés, le PASEC a retenu la méthodologie décrite précédemment tout en considérant ses limites.

2.2.1. Principes d'échantillonnage

La procédure d'échantillonnage retenue est un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes²³. Ce plan d'échantillonnage, permet de regrouper dans l'échantillon un vaste panel de situations scolaires. L'échantillon ainsi obtenu permet une analyse optimale des facteurs affectant l'apprentissage des élèves. Cette procédure d'échantillonnage permet, notamment, de mettre en œuvre des analyses à la fois au niveau des écoles et des maîtres et de mesurer les effets propres à l'élève et à son environnement extrascolaire.

Le recours à la technique de la stratification, en construisant des strates²⁴ reflétant la diversité du mode de fonctionnement des écoles, permet de comparer les diverses modalités de fonctionnement des écoles et élargit ainsi le champ d'analyse. Le principe du sondage en grappe est de retenir dans un premier temps un ensemble d'écoles proportionnellement à leurs poids en nombre d'élèves de 2^{ème} année et de 5^{ème} année. Les contraintes techniques et budgétaires nous ont amené à retenir un échantillon de 150 écoles primaires. Lorsqu'une école est choisie, s'il y a plusieurs classes de 2^{ème} ou de 5^{ème} année, une de ces classes est tirée au sort pour chaque niveau d'étude. On procède ensuite au tirage d'un nombre fixe d'élèves dans chacune des classes (15). Si le nombre d'élèves est compris entre 8 et 15 alors on enquête tous les élèves, si le nombre est inférieur à 8, on tire une autre classe dans l'école. Pour le cas du Bénin, notons que quatre critères de stratification ont été retenus. Ce sont le statut de l'école (public/privé); l'appartenance régionale (découpage départemental); l'organisation pédagogique des classes (multigrade/non multigrade) et l'organisation de l'école (cycle complet/incomplet).

Deux strates ont été largement surreprésentées afin d'être prises en compte dans les analyses: les strates « écoles privées » (nombre d'écoles passant de 8 théoriquement à 20) et « écoles multigrades à cycle complet » (nombre d'écoles passant de 3 théoriquement à 15).

L'efficacité de ce type de sondage dépend du degré d'homogénéité ou de ressemblance (sur le plan scolaire) des élèves au sein d'une même école. En effet, le nombre d'élèves à retenir par classe et le nombre total d'écoles à enquêter sont fonction du degré d'homogénéité des élèves d'une même classe. Par exemple, si l'étude souhaite évaluer le niveau des élèves en mathématiques et si les élèves d'une même classe présentent tous le même niveau dans cette discipline, on pourrait se limiter à n'enquêter qu'un seul élève par classe et enquêter un maximum d'écoles afin de couvrir l'ensemble des spécificités du système scolaire. Si, au contraire, les élèves sont très différents à l'intérieur d'une même classe, il s'avère indispensable d'étudier un nombre non négligeable d'élèves dans chaque classe et de réduire le nombre d'écoles afin de cerner au mieux toutes les caractéristiques du système. Le degré d'homogénéité des élèves d'une même classe est déterminant pour définir la taille de l'échantillon, et par conséquent pour la précision des estimateurs. Il est mesuré par un

²³ Il ne s'agit pas ici de grappes dans le sens propre du terme où l'on enquête tous les élèves d'une classe choisie.

²⁴ « Une strate est une partie de la population définie dans le contexte d'un sondage stratifié, dans laquelle on tire un échantillon de façon indépendante des tirages ayant eu lieu par ailleurs, et conçue de telle sorte que l'ensemble des strates forme une partition de la population finie dont on dispose ». P. Ardilly (2006), « *Les techniques de sondage* », Editions TECHNIP.

indicateur appelé Roh²⁵ ou coefficient de corrélation intra classe. Il n'est pas connu a priori sauf enquête antérieure. En se fixant, avant enquête, une valeur probable de Roh, on peut déduire le nombre d'élèves à enquêter par école²⁶, de même que le nombre d'écoles à retenir comme unités primaires.

Pour mener l'évaluation du système d'enseignement du Bénin, nous avons supposé que le coefficient de corrélation intra classe était égal à 0,3²⁷, valeur retenue pour les pays bénéficiant d'évaluation PASEC jusqu'au moment de l'enquête. A partir de cette hypothèse, en consultant les tables d'échantillonnage, nous savons qu'il faudrait théoriquement enquêter près de 139 classes et retenir 15 élèves par classe.

On peut être tenté de comparer cette valeur théorique aux valeurs empiriques observées pour plusieurs pays PASEC, c'est-à-dire sur la base des données collectées, pour valider notre procédure d'échantillonnage. La notion d'homogénéité se rattache souvent à une variable, et des élèves peuvent être très homogènes au regard d'une variable et moins au regard d'une autre. Ainsi, suivant la variable que l'on souhaite renseigner, les tailles de l'échantillon peuvent varier. On convient donc de ne retenir qu'un Roh empirique qui sera estimé sur la base des scores en mathématiques et français des élèves de 5ème année. Le Roh empirique calculé pour plusieurs pays ayant bénéficié d'évaluations PASEC, dont le Bénin, valide le choix de nos paramètres d'échantillonnage.

Tableau 2.1 Coefficient de corrélation intra classe (Roh) des scores de français et mathématiques en 5ème année

Pays	Roh
Burkina Faso (1995-1996)	0,4
Cameroun (1995-1996)	0,5
Côte d'Ivoire (1995-1996)	0,4
Sénégal (1995-1996)	0,2
Madagascar (1997-1998)	0,1
Mauritanie (2003-2004)	0,5
Tchad (2003-2004)	0,5
Bénin (2004-2005)	0,2
Valeur théorique	Entre 0,2 et 0,4

Pour le cas du Bénin, a posteriori, c'est-à-dire une fois l'enquête effectuée, le coefficient de corrélation intra classe (Roh) pour le score combiné de français et de mathématiques de 5ème année s'établit à 0,2²⁸, lequel se situe dans l'intervalle auquel appartient la valeur théorique

²⁵ « Rate of homogeneity »

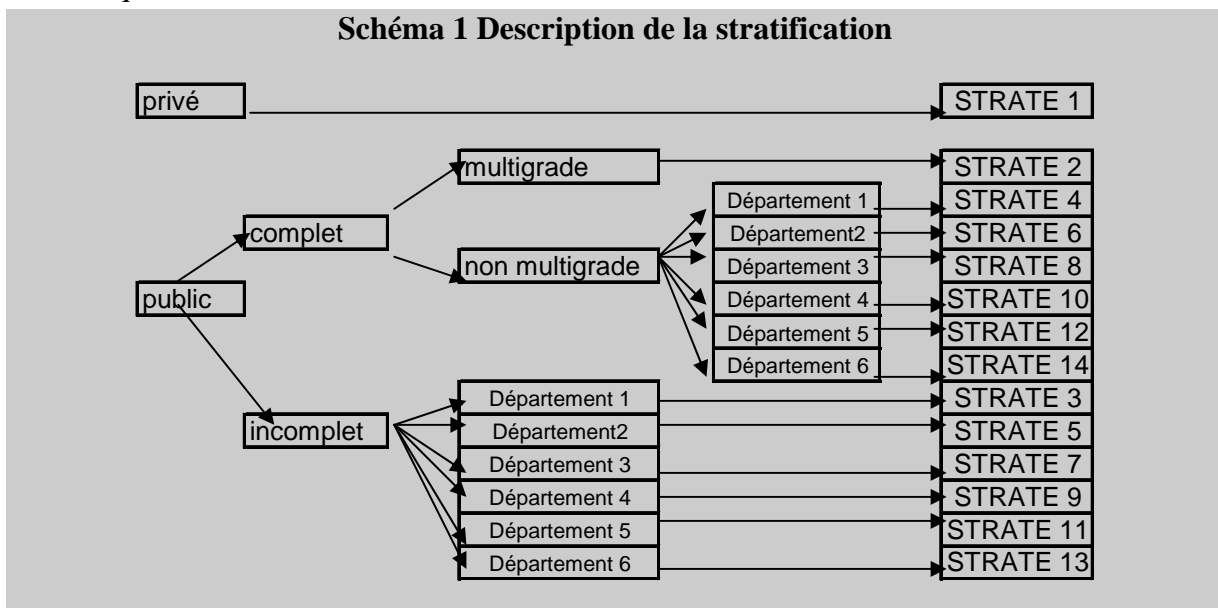
²⁶ Cette déduction se fait à partir d'une relation établie par Leslie Kish en 1965 dans le cadre des sondages en grappe. Voir Leslie Kish (2003), « *Selected Papers* », Graham Kalton and Steven Heeringa Hardcover edition.

²⁷ Cette hypothèse est soutenue par de nombreuses autres études extérieures au PASEC qui situent en moyenne le Roh entre 0,2 et 0,4.

²⁸ Notons que le Roh empirique est estimé sur la base de l'échantillon en utilisant des méthodes de pondération. Voir ADECHIAN Djabar et HOUNGBEDJI Kenneth (2005), « *Evaluation de la précision des données collectées et Validation des Hypothèses d'échantillonnage : Cas de l'étude PASEC en Mauritanie* », Mémoire de fin de cycle/ rapport stage PASEC, p. 19.

de Roh tout en restant inférieur à celle-ci. La valeur trouvée nous renseigne que les élèves d'une même classe ont tendance à avoir une plus grande hétérogénéité que ce qu'on avait supposé. Les tables d'échantillonnage nous montrent qu'on aurait dû enquêter moins d'écoles (moins de 100 écoles) donc moins de classes et prendre plus d'élèves par classe (entre 20 à 30 élèves).

Le choix de la technique d'échantillonnage repose sur une stratification telle que mentionnée précédemment. La stratification nous a amenés à effectuer un certain nombre d'arbitrages (surreprésentation de certaines strates) à des fins d'analyse que l'on peut visualiser dans le schéma qui suit.



Si conceptuellement, cette procédure permet au PASEC de satisfaire ses enjeux méthodologiques et de valider son échantillon, la réalisation concrète sur le terrain n'est pas toujours aisée, et l'échantillon obtenu peut s'écarter de l'échantillon souhaité, ce qui est le cas de notre étude. L'écart provient essentiellement des pertes d'écoles enregistrées au pré-test, et ceci, pour plusieurs raisons.

2.2.2. Problèmes lors de la réalisation de l'évaluation

Les difficultés rencontrées sur le terrain sont multiples et variées: difficultés d'accès dans certaines écoles, écoles non retrouvées, erreurs des enquêteurs, ou encore non fonctionnalité d'un établissement ou fermeture temporaire suite à des mouvements sociaux. De plus, l'année scolaire 2004-2005 a été une année spéciale, les activités pédagogiques ayant été perturbées tout le long du premier trimestre dans le secteur public. Ces problèmes génèrent une perte d'écoles par rapport au nombre d'écoles choisi au hasard initialement.

Au Bénin, cinq écoles n'ont pas été enquêtées et trois écoles publiques ont été remplacées à l'initiative des enquêteurs par des écoles publiques voisines. Par ailleurs un autre problème est celui du taux de réponse des élèves de l'échantillon retenu pour le test. Il peut arriver qu'au lieu d'avoir 100% d'élèves participant au test parmi ceux retenus, on n'en aura que 90% ou 80%. Dans ce cas, les résultats de l'échantillon ne représentent plus ceux qu'on

pourrait obtenir théoriquement dans toute la population. L'erreur de projection devient importante et fausse l'enquête. Pour cette raison nous avons pris le seuil de participation retenu au niveau international (85%) au-dessous duquel on suppose que l'enquête n'est plus valable.

2.2.3. Changements des caractéristiques de certaines écoles l'année de l'enquête

La base de données statistiques qui a servi à la construction de l'échantillonnage est celle de 2003/2004, si bien qu'au moment de l'enquête (en 2004/2005), il n'était pas assuré que les écoles avaient conservé les mêmes caractéristiques qu'elles avaient dans la base de données du ministère. Par exemple, l'organisation des classes (multigrade/non multigrade) ou de l'école (cycle incomplet/complet) peut varier d'une année à l'autre de telle sorte qu'on n'avait pas la certitude, lors de la conception de l'échantillon (avant la rentrée scolaire), que les écoles et les classes sélectionnées auraient eu les mêmes caractéristiques qu'elles avaient au moment de la construction de l'échantillon et pire encore qu'au moment même de l'enquête qu'elles avaient le profil correspondant à la strate d'échantillonnage.

Plusieurs écoles ont donc changé de caractéristiques (multigrade en non multigrade ; cycle complet en cycle incomplet et inversement), comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2.2 Changement des caractéristiques des écoles de l'échantillon

Caractéristiques	Ecoles prévues dans l'échantillon	Ecoles observées dans l'échantillon
Privé	20	23
Multigrade à cycle complet	15	5
Non multigrade à cycle complet	75	97
Cycle incomplet	40	20
Total des écoles	150	145

Ce tableau nous montre la transformation d'écoles à cycle incomplet en cycle complet et d'écoles multigrades à cycle complet en cycle incomplet ou en non multigrade à cycle complet.

Le tableau 2.3 illustre la relocalisation des écoles dans d'autres strates. On note tout d'abord des déformations importantes dans la structure de l'échantillon. En effet, plusieurs écoles prévues dans des strates spécifiques se sont retrouvées dans d'autres strates : on dénombre 32 écoles concernées, soit 22% des écoles visitées, ce qui est une proportion importante, aggravant le risque d'erreurs d'échantillonnage. On observe également des strates qui se retrouvent avec deux ou trois écoles seulement au lieu de 8 prévues, ce qui rend difficile toute extrapolation au niveau du système en partant des données collectées. Seule la strate n°11 reste conforme aux prévisions.

L'ensemble des difficultés, énoncées ci-dessus, relatives à la stratification ainsi que les problèmes engendrés ne permettent pas de prendre en compte le poids des strates dans

l'estimation des paramètres de la population²⁹. Ainsi, le calcul des scores pondérés (scores calculés en considérant le poids de chaque strate) s'avère fortement problématique, son principal objectif étant de considérer la stratification choisie dans le calcul des scores.

Aussi, compte tenu des écueils rencontrés, les résultats de nos analyses se basent exclusivement sur le calcul des scores simples.

Tableau 2.3 Nombre d'écoles/classes prévu et observé par strate

Strates	Nombre d'écoles visitées		Nombre de classes de 2 ^{ème} année observées	Nombre de classes de 5 ^{ème} année observées
	Prévu	réel		
1	20	23	22	23
2	15	5	2	3
3	9	4	4	4
4	11	14	15	14
5	3	2	2	2
6	14	12	13	12
7	7	4	2	3
8	13	17	17	17
9	8	2	2	2
10	14	20	19	20
11	5	5	5	5
12	14	15	15	16
13	8	3	2	3
14	9	19	19	20
Total d'écoles et de classes	150	145	139	144

2.2.4. Les données collectées

En raison des écoles non visitées, l'étude repose sur un effectif total de 4132 élèves répartis en 2034 élèves de 2^{ème} année et 2098 élèves de 5^{ème} année. Ces élèves proviennent de 283 classes dont 139 classes pour la 2^{ème} année et 144 classes pour la 5^{ème} année.

Le nombre de classes de l'échantillon dans chacun des deux niveaux ne correspond pas au nombre prévu. Rappelons que sur les 150 écoles prévues, seules 145 ont pu être visitées, soit un taux de couverture de 97%. Sur ces 145 écoles, 6 n'avaient pas le niveau 2^{ème} année et une école n'avait pas le niveau 5^{ème} année (Cf. annexe 2.3).

Notons également que certaines classes de l'échantillon ont perdu des élèves pour quatre raisons : l'absence des élèves en classe au moment du test, l'abandon en cours d'années, le changement d'école et la fermeture de l'école lors du passage des enquêteurs. Ainsi, en 2^{ème} année, on enregistre 329 déperditions en cours d'année, soit 16% des élèves présents au début de l'année. En 5^{ème} année, ils sont au nombre de 275, soit 13% des élèves présents initialement. Finalement, l'analyse repose sur des effectifs de 1705 élèves de 2^{ème} année et

²⁹ « La population est l'ensemble des individus, l'individu étant l'unité de base à laquelle on s'intéresse. ». P. Ardilly (2006), « *Les techniques de sondage* », Editions TECHNIP. Dans le cas de notre étude, l'unité d'observation est l'élève.

1823 élèves de 5^{ème} année, provenant de 134 classes de 2^{ème} année et 139 classes de 5^{ème} année, soit un taux de déperdition des élèves par niveau entre le pré-test et le post-test respectivement de 16% et 13%.

Tableau 2.4 Nombre de classes dans l'échantillon final, 2003-2004

	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Nombre de classes prévues	145	148
Nombre de classes enquêtées au pré-test	139	144
Nombre de classes enquêtées au post-test	134	139
Taux de couverture	92%	94%
Nombre d'élèves pré-test	2034	2098
Nombre d'élèves au post-test	1705	1823
Nombre d'élèves perdus au post-test	329 (16%)	274 (13%)
Taux de déperdition par niveau	16%	13%

2.3. Conclusion

L'intérêt de cette partie est de fournir les éléments méthodologiques pour la compréhension des analyses qui vont être abordées dans les parties suivantes. L'objectif général du PASEC est de mettre en lumière l'influence des principaux facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, il fait appel à une méthodologie complexe qui comporte notamment deux phases d'enquête, un test en début et un en fin d'année scolaire.

Au-delà de ces difficultés liées à la méthodologie d'échantillonnage, les aléas rencontrés sur le terrain lors de l'enquête limitent la qualité des données collectées. On peut citer entre autres, le nombre réduit d'écoles observées, le changement de caractéristiques de certaines écoles à l'année de l'enquête, et le remplacement des écoles à l'initiative des enquêteurs. Autant d'éléments qui justifient en particulier l'impossibilité de prendre en compte le poids des écoles dans l'estimation des principaux paramètres de la population notamment celle des scores moyens. Dans le présent rapport, les scores moyens présentés seront donc des scores moyens simples.

Chapitre 3 : La qualité de l'enseignement primaire

Bien que chaque pays possède son propre système d'évaluation, centré et fondé sur le principe des examens publics, les évaluations nationales et internationales des acquis scolaires au moyen de tests standardisés sont de plus en plus utilisées pour suivre et évaluer la qualité des systèmes d'enseignement dans leur ensemble, en utilisant, si possible, la comparaison. Comme il a été vu dans la partie précédente, en se servant de la mesure des acquis et des compétences des élèves, le PASEC cherche à mesurer l'importance respective des différents facteurs conditionnant ces résultats.

Le PASEC procède à la passation de tests de compétences de base auprès d'un échantillon d'élèves, ce qui permet d'obtenir une échelle de mesure des acquis scolaires. Cependant, la validité des tests dépend de deux facteurs : en premier lieu, comme on l'a vu amplement dans les sections antérieures, elle est conditionnée par la qualité de l'échantillon ; en deuxième lieu, par la rigueur de la procédure de passation et tout particulièrement par l'uniformité de la procédure, afin de minimiser tout biais et manipulation des résultats de l'évaluation.

Une vingtaine d'items ont été utilisés pour tester les compétences de base en lecture, écriture et calcul des élèves de 2^{ème} année, en début et en fin d'année scolaire; et une quarantaine au début et à la fin de la 5^{ème} année.

Comme il s'agit des tests de mesure de compétences de base, la construction et le choix des items des tests est un passage délicat si on veut capturer les compétences minimales requises aux élèves. Le niveau des scores aux tests peut ainsi être pris comme une mesure du niveau d'acquis de base des élèves, et en raison de la nature des tests, ces derniers peuvent également être considérés comme un indicateur de performance du système d'enseignement. Il est cependant important de noter qu'il ne faut pas se concentrer sur le score moyen des résultats des élèves. La moyenne en soi n'est pas très explicite, car les écarts des résultats entre les élèves et les écoles d'un même système d'enseignement sont très importants. Cette hétérogénéité est le signe de la présence de fortes inégalités dans le système d'enseignement, ce qui est souvent le cas dans les pays en développement. Pour affiner davantage notre appréciation sur la performance des élèves, nous préférons ainsi recourir à un indicateur appelé le « taux d'échec scolaire », qui permet d'identifier les élèves en très grande difficulté.

Au-delà de l'appréciation moyenne de la performance des élèves, il est aussi indispensable d'analyser les scores des élèves dans les différents domaines de la lecture (compréhension des textes narratifs ou des textes schématiques, par exemple) et des mathématiques (le calcul, la géométrie). Ceci permet d'identifier les domaines dans lesquels l'enseignement est performant ou défaillant. Aussi, nous analyserons successivement les performances des élèves mesurées à travers les scores moyens³⁰ et le taux d'échec scolaire puis la répartition des élèves par échelle de réussite et par domaines de compétences.

³⁰ Compte tenu du changement relativement intense du nombre d'écoles observées par strates, le poids des strates ne peut être utilisé dans le calcul des scores pondérés. Les scores moyens présentés sont des scores moyens simples.

3.1. Les performances des élèves

Notons que, dans cette étude, les tests de début et de fin d'année sont différents, aussi ne peuvent-ils être comparés directement. Il serait par exemple totalement erroné de conclure qu'un résultat plus faible en fin d'année qu'en début d'année équivaut à une régression du niveau des élèves.

Les tests administrés aux élèves béninois sont standardisés et sont ainsi comparables à ceux administrés entre 1995 et 2004 dans sept autres pays d'Afrique francophones. La contextualisation nécessaire à la prise en compte des spécificités nationales (culturelles, linguistique, etc.) est exclusivement relative à la forme des tests et n'affecte donc pas la nature des items et la comparabilité des résultats. En revanche, l'exercice qui consiste à comparer les performances des systèmes d'enseignement ayant certaines spécificités reste délicat. En effet, il se peut qu'en raison de contraintes exogènes, telles que la coexistence de sous-systèmes linguistiques différents, ou encore de retards dans la passation des épreuves dus à des contraintes nationales, que la fiabilité des comparaisons internationales soit affectée.

Pour simplifier la lecture et pour pouvoir comparer les résultats entre les disciplines, tous les scores ont été ramenés sur 100.

3.1.1. Les performances des élèves en 2^{ème} année

En ce qui concerne l'évaluation au Bénin, nous nous limiterons à analyser les résultats de l'année scolaire (2004/2005), sans effectuer de comparaisons avec les évaluations antérieures, l'analyse temporelle nécessitant d'avoir déjà participé à une évaluation PASEC.

En revanche, nous utiliserons l'ensemble des données PASEC recueillies entre 1995 et 2004 dans sept autres systèmes d'enseignement africains pour les comparer avec ceux du système béninois (les scores pour l'ensemble des pays présentés ont été calculés à partir des items communs). Cette comparaison peut être critiquée à juste titre car les évaluations se sont étalées sur une longue période de temps (9 ans) et ne sont donc pas synchronisées. Cependant, l'utilité de ces comparaisons pour obtenir des points de repères permettant de mieux analyser l'état de santé du système d'enseignement du Bénin est telle, qu'on ne peut pas éviter de procéder à cet exercice.

✓ Les performances moyennes au niveau national en 2^{ème} année

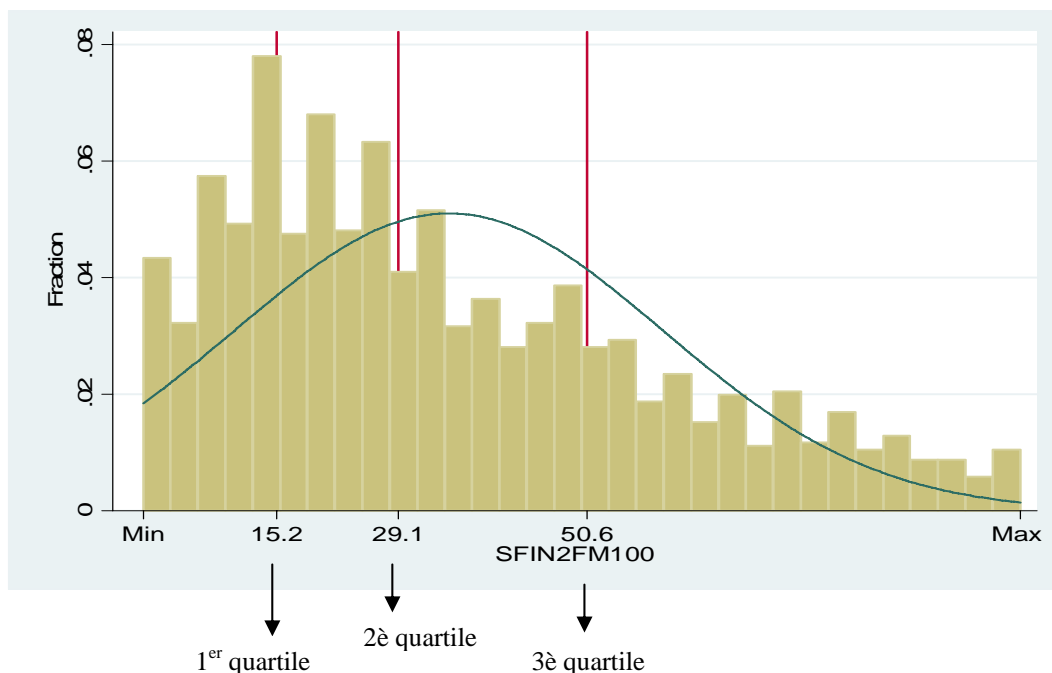
Au Bénin, la langue d'enseignement dans le primaire est le français. Ainsi, les tests du PASEC sont en français, indépendamment de la langue parlée par les élèves en dehors de l'école. Le tableau 3.1 présente les scores moyens.

Tableau 3.1 Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 2^{ème} année, 2004-2005

	Test de début d'année (score sur 100 points)	Test de fin d'année (score sur 100 points)
Français	28.9 (26.23)	35.0 (24.81)
Mathématiques	41.4 (25.47)	34.7 (26.52)

Note : (i) Écarts-types entre parenthèses. (ii) La valeur des scores se lit sur une échelle allant de 0 à 100.

Une première lecture dégage des résultats relativement faibles pour tous les tests par rapport à la moyenne théorique des scores qui est 50/100 (les scores au test étant échelonnés sur un maximum de 100 points pour un test dans lequel toutes les réponses seraient justes) : aussi bien en français qu'en mathématiques, la moyenne des élèves du Bénin est inférieure à 50/100. On est donc nettement en dessous de la moyenne. En début d'année scolaire, seuls les scores de mathématiques sont supérieurs au seuil minimal de compétence (40/100) défini par K. Michaelowa³¹. En fin d'année scolaire, aussi bien les résultats aux tests de mathématiques que de français sont inférieurs au seuil minimal de compétences. Etant donné que les tests en fin d'année n'étaient pas les mêmes que ceux du début, on ne peut inférer aucune conclusion quant à la moyenne en mathématiques de fin d'année qui est inférieure à celle obtenue au test de début d'année. En revanche, les écarts-types³², particulièrement élevés (aux alentours de 25), prédisent une assez forte hétérogénéité de niveaux entre les élèves béninois. Le graphique suivant permet d'illustrer cette hétérogénéité.

Graphique 3.1 Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 2^{ème} année, 2004-2005

³¹ Michaelowa Katharina (2000), «Les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone », Politiques d'éducation et de formation, Vol. 1, No. 3, p. 77-94.

³² L'écart type est la variation moyenne en valeur absolue. Plus l'écart type est élevé plus les variations sont importantes.

On constate que les trois quartiles³³ du score global sont assez distants. Les scores correspondants à ces trois quartiles sont en effet de 15,2; 29,1 et 50,6 points. L'hétérogénéité du groupe d'élèves observés se présente par l'étendue des intervalles de scores définis à partir de ces trois quartiles. En particulier, cette hétérogénéité est beaucoup plus forte à partir de la médiane. En effet, conformément à sa définition, on observe 50% d'élèves ayant des scores inférieurs à 29,1/100 et 50% des élèves ayant des scores qui lui sont supérieurs. En d'autres termes, 50% des élèves ont des scores compris entre 29,1 et 100, soit sur une étendue de 70.9 points. Notons que l'on observe la même tendance par discipline (voir annexes 3.1 et 3.2).

✓ **Les performances moyennes au niveau international en 2^{ème} année**

Le tableau 3.2 compare les scores³⁴ obtenus par les élèves de chaque pays aux tests³⁵ de français et de mathématiques.

Au test de français, le Bénin se retrouve avec le score moyen le moins élevé parmi les sept pays ayant passé les tests jusqu'à présent. Il est suivi par le Tchad, le Sénégal et la Mauritanie qui ont des scores moyens presque identiques et inférieurs à la moyenne. Les autres pays enregistrent un score supérieur à 50/100 avec en tête le Cameroun dont le score est de 66,5/100.

Au test de mathématiques, la situation est quasi-similaire. Avec un score moyen de 35,1/100, le Bénin est le 2^{ème} pays qui enregistre le niveau le plus faible (après la Mauritanie 31,2/100) parmi les sept pays ayant passé le test. Trois pays (le Burkina Faso, le Cameroun, Madagascar) ont un score supérieur à 50/100, avec en tête Madagascar (l'évaluation de 1998 a donné une moyenne 66/100).

³³ Le 1^{er} quartile (respectivement les 2^{ème} et 3^{ème} quartiles) sépare les 25% inférieurs des scores des élèves (respectivement 50% et 75%) de telle sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon. Le 2^{ème} quartile correspond ainsi à la médiane dont 50% des scores des élèves lui sont inférieurs et 50% des scores lui sont supérieurs.

³⁴ L'ensemble des scores rapportés dans le tableau a été calculé en prenant en considération le plan d'échantillonnage retenu (soit les scores pondérés). En revanche, pour le Bénin, seuls les scores moyens ont été calculés. Malgré cette différence, on a accepté d'effectuer des comparaisons internationales en partant de l'hypothèse que la pondération des scores affecte peu la moyenne.

³⁵ Pour tous les pays, les tests ont été administrés en langue française, ce qui permet de comparer entre eux les scores moyens des pays.

**Tableau 3.2 Résultats de 2^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays
(Test de fin d'année)**

Année	Pays	Taille de l'échantillon	Score en Français	Ecart-type	Taux d'échec scolaire en Français	Score de mathématiques	Ecart-type
1995-1996	Burkina Faso	2400	56,2	24,3	9,4	53,0	23,7
1995-1996	Cameroun	2226	65,8	20,8	3,8	59,4	20,5
1995-1996	Côte d'Ivoire	2306	57,5	23,8	8,6	44,7	18,8
1995-1996	Sénégal	1916	43,2	24,7	22,5	45,1	22,6
1997-1998	Madagascar	2377	57,2	21,9	4,6	65,7	21,0
2003-2004	Mauritanie	2049	45,1	25,7	*	31,2	23,5
2003-2004	Tchad	1606	41,1	22,6	18,4	42,5	24,8
2004-2005	Bénin	1705	36,5	25,2	30,1	35,1	26,6
2004-2005	Cameroun	1774	66,5	22,2	3,0	55,8	23,8
2004-2005	Madagascar	1761	55,6	20,8	7,31	58,8	24,6

Note : (i) L'ensemble des scores présentés ont été pondéré selon le poids de chaque strate définie par le plan de sondage retenu, excepté pour le Bénin (les scores présentés sont les scores moyens simples). (ii) Pour la Mauritanie, les scores en français ont été calculés à partir d'un nombre d'items limité relativement à ceux utilisés pour des autres pays, aussi la portée de la comparaison internationale n'est pas envisageable. De plus, en raison du nombre insuffisant d'items de français, le taux d'échec scolaire n'a pu être calculé à partir de la méthodologie retenue par le PASEC.

Source : PASEC/CONFEMEN

Les comparaisons se basent sur des scores moyens, mais dès que l'on considère les écarts types associés à chaque score, on observe une forte dispersion³⁶ du niveau des élèves quels que soient les pays.

La comparaison des taux d'échec scolaire, présentée ci-après, permet d'apprécier l'importance de ces inégalités entre les différents systèmes d'enseignement pris en compte.

✓ La comparaison des taux d'échec scolaire en 2^{ème} année

Le taux d'échec scolaire est un indicateur permettant d'identifier les élèves en très grande difficulté. Il se définit par la proportion d'élèves ayant obtenu une note en dessous d'un seuil minimum préalablement établi. Plusieurs approches sont possibles pour fixer la note considérée comme « seuil minimum », chacune répondant à une certaine logique.

La méthodologie retenue par le PASEC consiste à définir le seuil minimal de façon statistique. Notons que plus de la moitié des items des tests PASEC sont des questions à choix multiples. Pour un élève qui ne comprend pas les exercices, et donc qui répond de manière aléatoire³⁷, on peut calculer sa probabilité de donner une réponse juste à chaque item et la note qu'il peut espérer avoir. C'est cette note, équivalente au nombre d'items de questions à choix multiples qu'il peut deviner d'une façon aléatoire, qui est considérée comme seuil minimum.

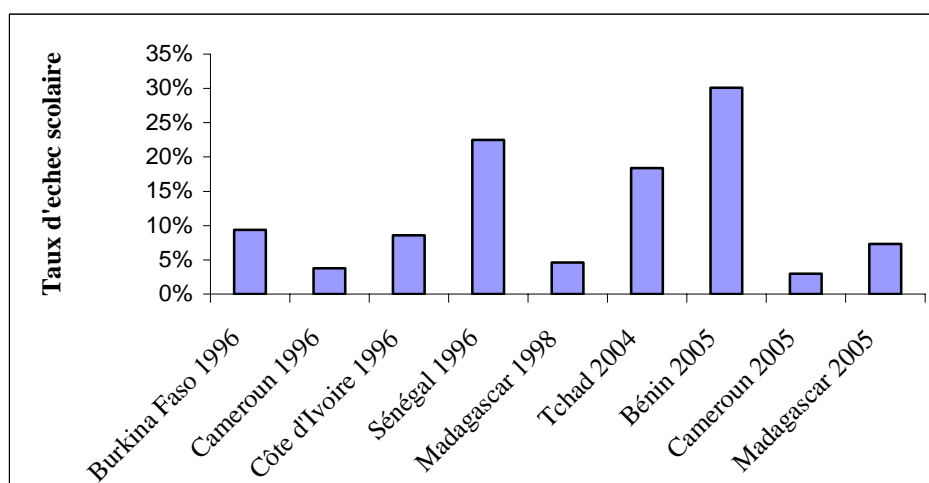
³⁶ Caractérisée par un écart type élevé

³⁷ Il est vrai que de tels cas sont très rares.

Un élève ayant un score inférieur ou égal au score obtenu en répondant exclusivement au hasard est très probablement un élève ayant de profondes difficultés scolaires. Pour des questions de structure des tests (nombre réduit d'items à choix multiples), le taux d'échec scolaire a pu être calculé pour la 2^{ème} année seulement pour le français. Sur les 9 exercices proposés au post-test, 5 sont à choix multiples tandis qu'en mathématiques, 2 exercices sur les 15 proposés au post-test sont à choix multiples.

Sur la base de ce seuil, le taux d'échec scolaire calculé est de 30% au test de français de fin d'année. Cette valeur confirme les résultats précédents (tableau 3.2). Sur les sept pays³⁸ étudiés, le Bénin, le Sénégal et le Tchad présentent les taux d'échec scolaire les plus élevés. Autrement dit, les inégalités de réussite sont relativement plus fortes dans ces trois pays. Notons également les disparités observées entre les pays, comme l'illustre le graphique 3.2.

Graphique 3.2 Taux d'échec scolaire en français en 2^{ème} année sur plusieurs années



Source : PASEC/CONFEMEN

L'ampleur des écarts entre les taux d'échec scolaire du Bénin, du Sénégal et du Tchad par rapport à ceux des autres pays constitue une sonnette d'alarme quant à l'efficacité du processus d'apprentissage du français dans ces pays.

3.1.2. Les performances des élèves en 5^{ème} année

Le tableau 3.3 compare les scores³⁹ obtenus par les élèves de chaque pays aux tests⁴⁰ de français et de mathématiques.

³⁸ Seuls les pays ayant bénéficiés d'une évaluation diagnostique ont été mentionnés pour la comparaison internationale. Certaines évaluations ayant été réalisées neuf (9) années avant celle du Bénin, la comparaison avec ces pays reste délicate, mais peut tout de même nous permettre de situer le Bénin par rapport aux situations observées dans la région au cours d'une décennie.

³⁹ L'ensemble des scores rapportés dans le tableau a été calculé en prenant en considération le plan d'échantillonnage retenu (soit les scores pondérés). En revanche, pour le Bénin, seuls les scores moyens ont été calculés, les comparaisons internationales entreprises dans cette partie reposent sur l'hypothèse que la pondération des scores affecte peu la moyenne.

✓ Les performances moyennes au niveau national en 5^{ème} année

Tout comme ce qui a été constaté en 2^{ème} année, les scores moyens des élèves inférieurs à 50/100 sont relativement faibles bien que les élèves aient des scores plus élevés en mathématiques aux deux sessions de tests.

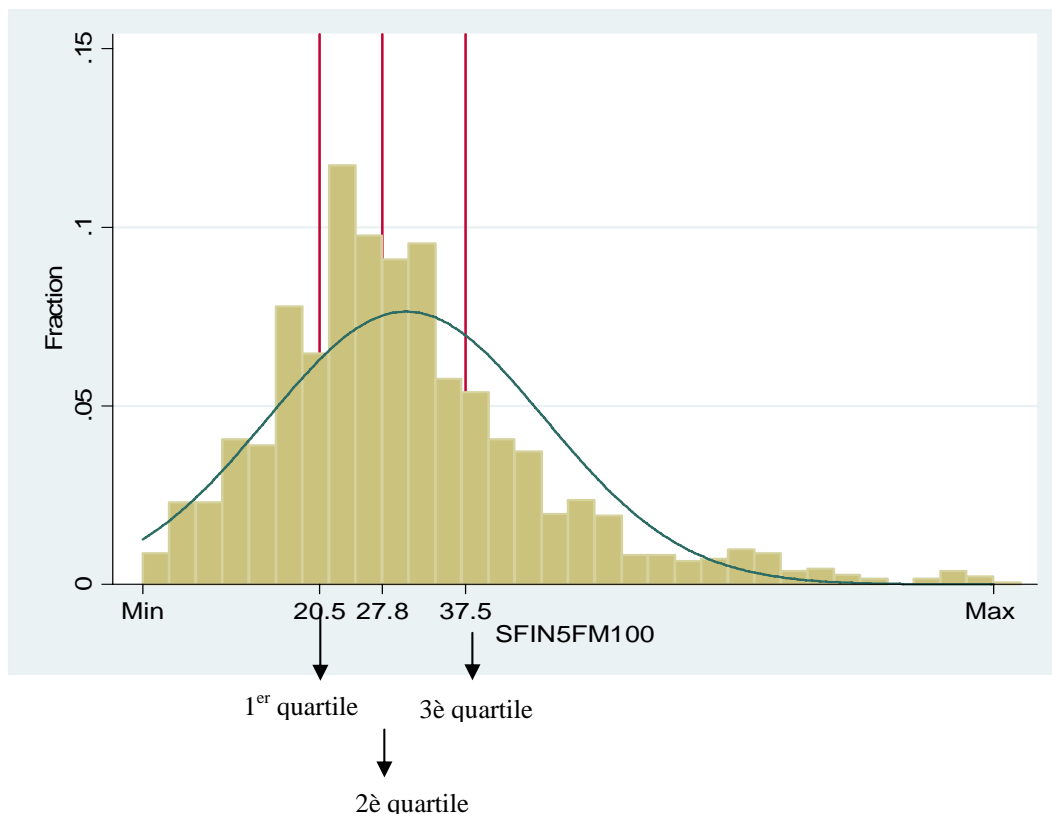
Tableau 3.3 Résultats aux tests en 5^{ème} année, 2004-2005

	Test de début d'année	Test de fin d'année
Français	30,2 (16,7)	28,8 (17,3)
Mathématiques	45,2 (21,1)	32,4 (17,2)

Note : (i) écarts-types entre parenthèses. (ii) La valeur des scores se lit sur une échelle allant de 0 à 100.

Les écarts-types sont relativement plus faibles (aux alentours de 20) comparativement à ceux de la 2^{ème} année. Le niveau des élèves dans les deux disciplines, aussi bien en début qu'en fin d'année scolaire, est faible. Les résultats en mathématiques sont meilleurs en moyenne qu'en français. Par ailleurs, on observe une certaine hétérogénéité entre les élèves béninois, tel que l'illustre le graphique de distribution présenté ci-dessous

Graphique 3.3 Distribution du score global du groupe d'élèves observés en 5^{ème} année, 2004-2005



⁴⁰ Pour tous les pays, les tests ont été administrés en langue française, ce qui permet de comparer entre eux les scores entre pays.

On constate que les trois quartiles⁴¹ du score global sont relativement moins distants que ceux observés en 2^{ème} année. Les scores correspondants à ces trois quartiles sont en effet de 20,5; 27,8 et 37,5 points. L'étendue est assez élevée à gauche du premier quartile et à droite du troisième quartile, respectivement de 20.5 et 62.5 points. L'hétérogénéité est ainsi plus forte pour les deux intervalles de scores définis à gauche du premier quartile et à droite du troisième quartile.

Notons que l'on observe la même tendance par discipline (voir annexes 3.3 et 3.4).

✓ Les performances au niveau international en 5^{ème} année

Les comparaisons internationales (Cf. tableau 3.4) confortent le constat de la faiblesse du système d'enseignement du Bénin (28,2/100 en français et 32,6/100 en mathématiques). Avec ces scores moyens, il se situe devant la Mauritanie dont les résultats très faibles s'expliquent probablement en partie par la particularité de son système d'enseignement (système bilingue franco/arabe).

Tableau 3.4 Résultats de 5^{ème} année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)

Année	Pays	Taille de l'échantillon	Score en Français	Ecart-type	Taux d'échec scolaire en Français	Score en Mathématiques	Ecart-type	Taux d'échec scolaire en Mathématiques
1995-1996	Burkina Faso	2392	44,3	15,5	7,4	46,9	15,3	5,2
1995-1996	Cameroun	2198	56,2	16,7	2,0	50,4	16,1	3,2
1995-1996	Côte d'Ivoire	2266	50,9	15,7	4,3	41,2	13,9	7,7
1995-1996	Sénégal	1850	34,6	16,5	26,3	37,2	16,6	19,0
1997-1998	Madagascar	2886	53,8	27,1	6,4	58,3	16,9	1,7
2003-2004	Mauritanie	1720	18,7	12,3	69,5	20,8	14,8	63,3
2003-2004	Tchad	1597	28,9	15,7	32,3	33,0	14,9	16,4
2004-2005	Bénin	1823	28,2	16,7	40,6	32,6	17,4	22,3
2004-2005	Cameroun	1736	45,8	18,0	10,6	46,4	17,1	6,5
2004-2005	Madagascar	1548	34,5	13,0	19,24	54,9	16,6	2,27

Note : L'ensemble des scores présentés ont été pondérés selon le poids de chaque strate définie par le plan de sondage retenu, excepté pour le Bénin (les scores présentés sont les scores moyens simples)

Source : PASEC/CONFEMEN.

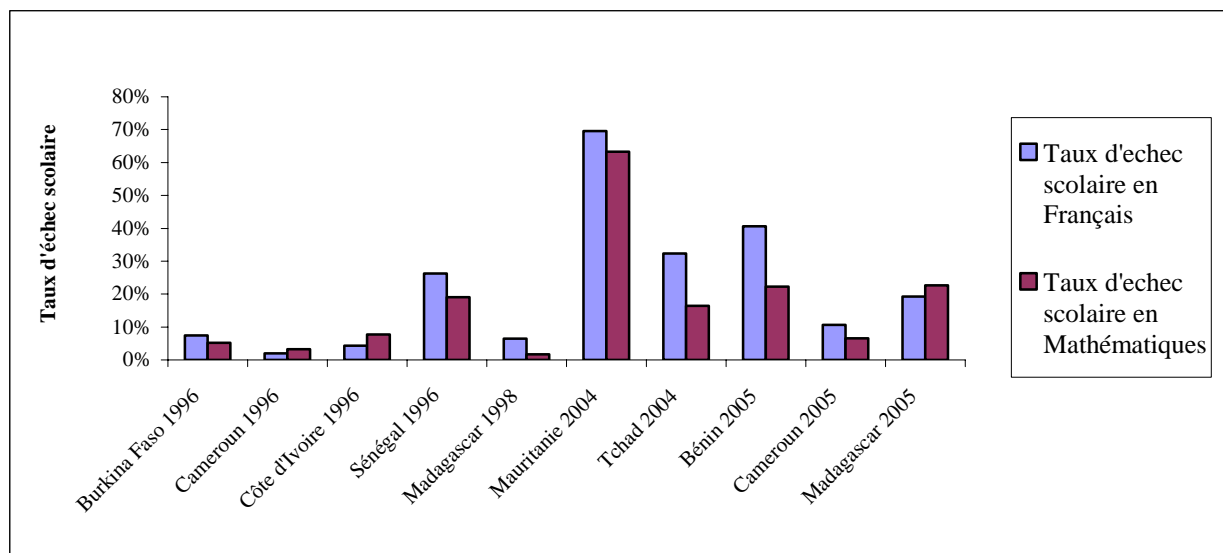
✓ La comparaison des taux d'échec scolaire en 5^{ème} année

Le graphique 3.2 nous permet de situer le Bénin en termes d'échec scolaire en 5^{ème} année par rapport aux autres pays. La définition du taux d'échec scolaire est la même de celle utilisée pour le calculer en 2^{ème} année (voir ci-dessus). Avec des taux d'échec scolaire de 40,6% en français et 22,3% en mathématiques, les résultats observés au Bénin sont similaires à ceux observés pour la Mauritanie et le Tchad, ce qui traduit des difficultés des élèves relatives à la maîtrise des trois compétences fondamentales. Ces trois pays enregistrent ainsi une

⁴¹ Le 1^{er} quartile (respectivement les 2^{ème} et 3^{ème} quartiles) sépare les 25% inférieurs des scores des élèves (respectivement 50% et 75%) de telle sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon. Le 2^{ème} quartile correspond ainsi à la médiane dont 50% des scores des élèves lui sont inférieurs et 50% des scores lui sont supérieurs.

proportion très forte d'élèves en très grave difficulté scolaire, tant en français qu'en mathématiques.

Graphique 3.4 Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques en 5^{ème} année



Source : PASEC/CONFEMEN

La situation au Bénin est préoccupante dans la mesure où les élèves en situation d'échec scolaire sont en fin de cycle primaire et ont un niveau de connaissance en français et/ou mathématiques assez faible. Cet indicateur permet de voir que, pour une partie importante des élèves, l'enseignement primaire n'a pas réussi au cours de 6 années d'école (et peut-être plus pour les redoublants) à développer les compétences de base en français et en mathématiques.

Pour avoir une idée plus précise des points où les élèves rencontrent des difficultés, les paragraphes suivants étudient les acquis en examinant les taux de bonnes réponses par domaine de compétences.

3.2. La réussite des élèves par domaines de compétences

Le socle de compétences de base conçu pour l'élaboration des tests PASEC est disponible dans l'annexe 3.5. Présenté sous forme de tableau, il correspond à la catégorisation des compétences de base par domaines et sous domaines de compétences. A partir des résultats aux items, il est donc possible de calculer les scores des élèves par rapport aux compétences de base inhérentes à chacun des domaines. On peut donc évaluer, pour chaque discipline, les différences en termes d'apprentissage selon les composantes structurelles des disciplines examinées. Pour ce faire, les acquis sont mesurés par niveaux de réussite dans chacun des domaines. L'échelle utilisée a été définie de façon à ce que les élèves soient regroupés en trois groupes: niveau bon (à partir de 60% de bonnes réponses) ; niveau moyen (entre 45 % et moins de 60%) et enfin, niveau faible (moins de 45%).

3.2.1. La réussite des élèves aux tests de français

Le tableau 3.5 présente les scores des élèves classés selon les trois échelles en français.

Tableau 3.5 Répartition des élèves de 2^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines, 2004-2005

Domaines	Niveau bon : >=60%	Niveau moyen : entre 45% et 60%	Niveau faible : < 45%
Compréhension de mots	48.9	11.6	39.5
Lecture - Ecriture	22.2	5.8	72.1
Compréhension de phrases	13.2	5.8	81
Conjugaison	36.9	0	63
Grammaire	41.8	0	58.2
Compréhension de texte	14.2	0	85.8
Total	18.3	11.7	70.1

On note tout d'abord qu'environ 70% des élèves de l'échantillon ont moins de 45% de bonnes réponses au test de français : plus des deux tiers des élèves testés n'ont pas acquis une compétence suffisante en français à la fin de la deuxième année d'école. Si l'on se réfère aux différences par domaines, et plus précisément à la proportion d'élèves ayant au moins 60 % de bonnes réponses, dans aucun domaine on ne retrouve une proportion d'élèves supérieure à la moitié de l'échantillon. Les faiblesses les plus marquées sont observées dans les domaines de compréhension « de phrases et de textes ». Dans ces deux dernières catégories, sur environ 8 élèves, un seul parvient à avoir plus de 60% de bonnes réponses. Ces deux domaines de compétences regroupent également plus de 80% des élèves n'ayant pas bien réussi. Les compétences dans ces domaines sont donc encore très basses à cet âge et à ce niveau d'enseignement. En revanche, dans les domaines tels que « grammaire – conjugaison et compréhension de mots », on enregistre aussi bien de bonnes proportions de réussite que de non-réussite.

En 5^{ème} année, comme le montre le tableau 3.6 ci-après, on peut faire les mêmes observations, mais avec des chiffres plus alarmants. Dans l'ensemble, près de 85% des élèves ont des scores considérés comme faibles. Il ressort clairement ici que dans tous les domaines de compétences, les niveaux des élèves sont largement inférieurs aux moyennes habituellement observées par le PASEC.

Tableau 3.6 Répartition des élèves de 5^{ème} année selon le niveau de réussite en français par domaines 2004-2005

Domaines	Niveau bon: ≥60%	Niveau moyen: entre 45% et 60%	Niveau faible: < 45%
Compréhension de phrase	48.7	0	51.3
Compréhension de texte	14.0	13	73
Grammaire	4.6	2.8	92.6
Conjugaison	17.9	0	82.1
Orthographe	17.7	23.6	58.7
Total	5.9	9.4	84.7

Les tableaux 3.5 et 3.6 montrent que, manifestement, l'amélioration de l'enseignement du français est un défi majeur du système d'enseignement béninois.

3.2.3. La réussite des élèves aux tests de mathématiques

En 2^{ème} année, on observe des résultats peu encourageants aussi bien au niveau global que pour chacun des différents domaines de compétence. Sur dix (10) élèves, seuls deux (2) élèves ont bien réussi à l'ensemble du test de mathématiques. Un peu moins de deux (2) élèves sur dix (10) réussissent dans le domaine « opération » et environ trois (3) sur dix (10) dans les domaines « numération » et « problème ».

Tableau 3.7 Répartition des élèves de 2^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005

Domaines	Niveau bon: ≥60%	Niveau moyen: entre 45% et 60%	Niveau faible: <45%
Opération	15.7	10.8	73.5
Numération	28	13.3	58.7
Problème	33	0	67
Total	19.2	14.4	66.4

Les tendances ne font que s'aggraver en 5^{ème} année avec 80% des élèves qui ont mal réussi le test. Par ailleurs, on observe de fortes disparités dans les proportions d'élèves qui réussissent par domaines évalués. Néanmoins, entre la moitié et plus des deux tiers des élèves enregistrent des résultats inférieurs à 45% dans chacun des domaines.

Tableau 3.8 Répartition des élèves de 5^{ème} année selon le niveau de réussite en mathématiques par domaines, 2004-2005

Domaines	Niveau bon: ≥60%	Niveau moyen: entre 45% et 60%	Niveau faible: < 45%
Opération	13.8	10.5	75.7
Numération	13	20.9	66.1
Problème	7.3	14.9	77.8
Mesure	23.3	15.1	61.6
Géométrie	10.2	6.1	83.7
Total	6.6	13.8	79.6

L'analyse des performances et des acquis scolaires des élèves béninois de 2^{ème} et 5^{ème} année du cycle primaire montre que dans l'ensemble des domaines couverts par les mathématiques, plus des deux tiers des élèves obtiennent des scores inférieurs à 45 points.

Deux tiers des élèves quittent donc l'enseignement primaire avec un niveau insuffisant en mathématiques, tous domaines confondus, ce qui signifie une main-d'œuvre sous qualifiée ou non qualifiée, des futurs parents presque analphabètes ou encore des futurs citoyens n'ayant pas les outils nécessaires pour enrichir leur point de vue critique sur les enjeux politiques. A ces conditions, le capital humain du Bénin sera, pour des années encore, très faible avec des retombées négatives sur le développement de la société et du pays.

3.3. Conclusion


L'objectif développé ici était de dégager quelques éléments d'appréciation de la performance du système d'enseignement et plus précisément d'étudier l'efficacité du processus d'apprentissage du français et des mathématiques. Bien que les tests n'aient pas été directement conçus à cet effet, les scores enregistrés par les élèves nous suggèrent des pistes pour expliquer ce qui se passe dans les écoles primaires du Bénin.

L'ensemble des scores des élèves de 2^{ème} et de 5^{ème} année se situe en dessous de 50 sur 100. Comparativement aux autres pays ayant bénéficié d'une évaluation PASEC, le Bénin figure parmi ceux dont le système d'enseignement semble le moins performant. Un autre indicateur utilisé dans notre étude pour apprécier la performance du système est le taux d'échec scolaire, calculé par les pourcentages d'élèves qui obtiennent un score inférieur à celui qu'aurait obtenu un élève qui répondrait au hasard. Ces taux d'échec restent particulièrement inquiétants, notamment en fin de cycle où 32% d'élèves sont en situation d'échec en français et 16% en mathématiques.

Chacun des items d'un test PASEC provient d'un domaine disciplinaire particulier, et l'ensemble des items traite la discipline dans toutes ses composantes scolaires principales. A travers l'analyse des taux de réussite, nous avons cherché, à déterminer la maîtrise relative des élèves par sous domaines. Cette analyse de détail révèle la présence d'une faiblesse

généralisée à tout le champ disciplinaire. En 5^{ème} année, notamment, où plus des deux tiers des élèves ont obtenu moins de 45% de bonnes réponses dans tous les domaines. Ceci signifie qu'à la fin de l'enseignement primaire presque un élève sur deux ne maîtrise pas les fondements des disciplines fondamentales de l'enseignement. Les résultats sont inférieurs aux standards minimaux attendus pour pouvoir se servir de l'alphabétisation dans la vie quotidienne et surtout pour apprendre.

Les résultats mis en évidence précédemment montrent que des améliorations s'avèrent indispensables pour promouvoir l'efficacité de l'enseignement du français et des mathématiques au cycle primaire. Il est urgent de prévoir des plans d'intervention pour améliorer les prestations de l'enseignement. L'approche méthodologique du PASEC peut intervenir dans cette démarche en essayant d'identifier les facteurs qui agissent sur les acquisitions des élèves en cours d'année. Nous tentons donc dans la prochaine partie d'apporter des éléments qui pourraient être pris en considération pour élaborer et piloter un programme d'amélioration de l'école.



**PARTIE 2 : ANALYSE DES RESULTATS
DE L'ENQUETE SELON LA
METHODOLOGIE PASEC**

*La méthodologie PASEC consiste à tirer partie de la variété des situations scolaires pour identifier les déterminants de l'efficacité du système d'enseignement. Qu'elle soit interne ou externe⁴², l'efficacité d'un système d'enseignement est liée à la **plus-value**, ou à la valeur ajoutée, qu'elle apporte, c'est-à-dire à l'écart « positif » entre les acquis mesurés à l'entrée dans le système d'enseignement et les résultats atteints à la sortie de la scolarisation. Dans le cas du Bénin il s'agit de mesurer les compétences au test des élèves au début de la scolarisation en 2^{ème} année et les résultats obtenus à la fin de la 5^{ème} année. Cela implique néanmoins que l'on puisse s'adresser aux mêmes élèves, ce qui, comme on l'a vu dans la partie précédente, est*

*presque impossible: beaucoup d'élèves disparaissent chemin faisant. Il est donc plus aisé de mesurer les acquis en cours d'année, dans la même classe, car on risque d'avoir une plus grande stabilité des effectifs scolarisés et de beaucoup moins fausser le calcul de la valeur ajoutée de l'apport de la scolarisation. Cela implique de disposer d'une mesure du niveau des acquis des élèves en début et en fin d'année scolaire. A contrario, la mesure des acquis des élèves à un instant *t* de l'année ne permettrait pas de distinguer ce qui est imputable aux acquis durant l'année évaluée de ceux relatifs aux années antérieures. En effet, tout le passé des élèves interviendrait dans cette mesure.*

Encadré 1 Niveau ciblé en début et en fin de cycle

Le PASEC mesure le niveau d'acquisition des élèves au début du cycle ou à l'entrée du système et à la fin du cycle ou à la sortie du système. La deuxième et la cinquième année de l'enseignement fondamental sont les deux niveaux retenus. En effet, beaucoup d'enfants à l'entrée du système n'ont pas fait le préscolaire, donc ils n'ont aucun acquis en début d'année scolaire. La cinquième année, et non pas la sixième année, a été choisie pour ne pas perturber les élèves qui devront passer un examen en fin d'année (le CEP).

Encadré 2 Epreuves standardisées

Les acquis des élèves sont mesurés en français et en mathématiques (acquis fondamentaux du cycle primaire) à deux reprises : en début d'année (pré-test) et en fin d'année scolaire (post-test ou profil de sortie). Le principe de base de la méthodologie du PASEC repose sur la comparaison des résultats au moyen d'instruments et de procédures standardisés (épreuves identiques, conditions de passation homogènes et correction centralisée).

Encadré 3 Identification des facteurs explicatifs des acquis des élèves en cours d'année⁴³

Au cours de l'année scolaire, de nombreux paramètres intervenant dans le processus d'acquisition des élèves sont à considérer afin d'éviter des conclusions erronées. Ce sont principalement les conditions de scolarisation respectives des différents élèves et leur environnement extrascolaire. Le protocole d'enquête prévoit le recueil simultané d'un certain nombre de données contextuelles, d'ordre institutionnel, social, économique et culturel. Dans l'explication des performances scolaires des élèves, c'est le croisement entre ces informations et les performances dans les tests scolaires qui permet de parvenir à identifier le poids, c'est-à-dire l'influence des variables extrascolaires et des variables scolaires sur les résultats. Cette analyse est fondamentale pour savoir si

⁴² L'évaluation de l'**efficacité interne** prend en compte les produits du système en son sein, c'est-à-dire ses performances sans considérer leur mise en application ou leurs conséquences hors du système (Sall & De Ketele, 1997). Elle revient à se demander si les effets attendus, en termes d'objectifs **en cours** ou **à la fin** de la formation, sont atteints.

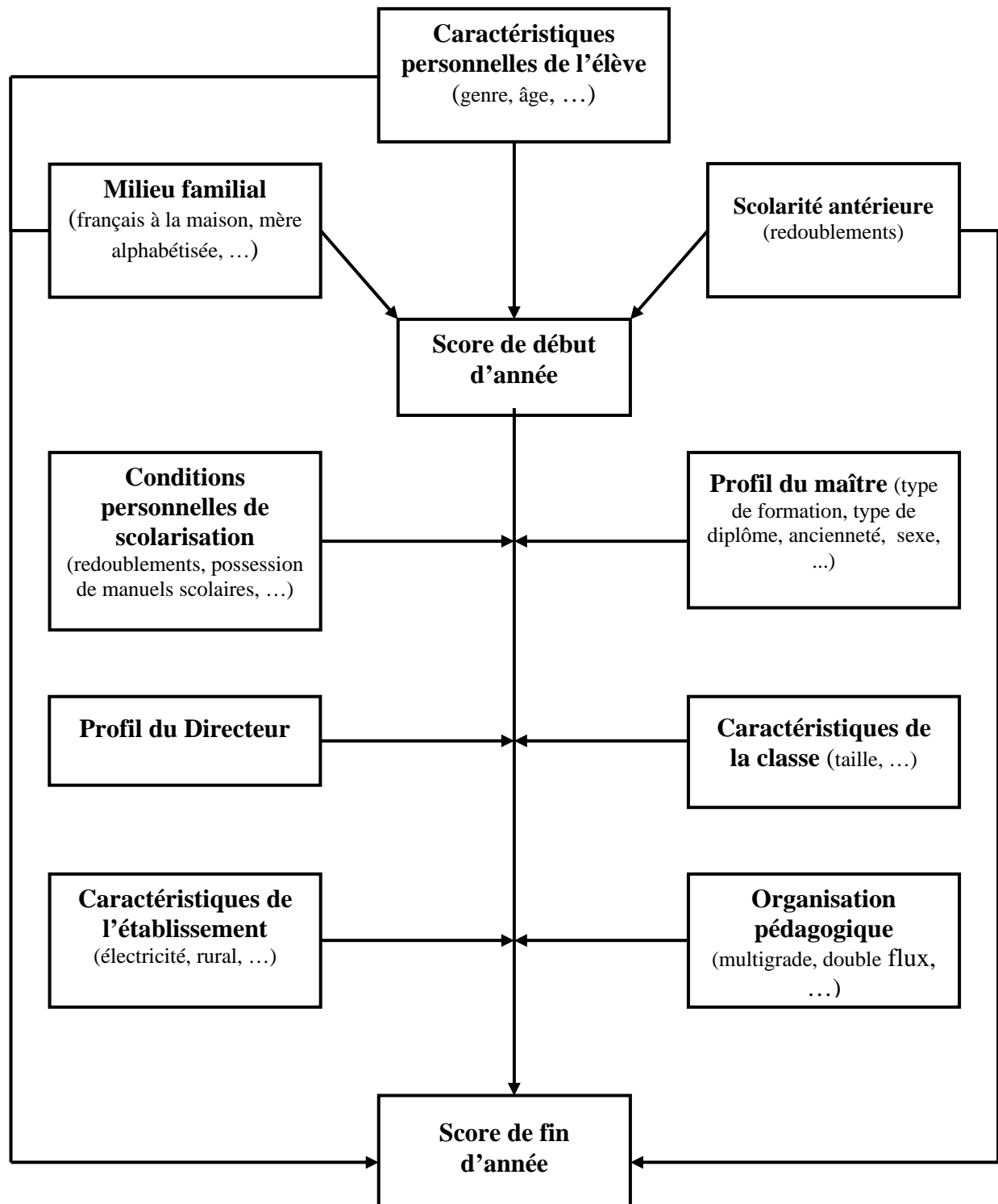
L'évaluation de l'**efficacité externe** prend en compte les produits ou effets engendrés par le système de formation observés hors de ce système lui-même. Elle revient à se demander si les bénéfices attendus, en termes d'objectifs **à la sortie du système** sont réalisés. Source : GERARD, F.-M. (2001), « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation* », Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, n°2-3.

⁴³ Les taux de réponses des variables construites à partir des questionnaires sont présentés dans les annexes 4.1 à 4.3.

l'enseignement scolaire est efficace, en d'autres termes, pour savoir si l'école compte, compte peu ou compte beaucoup.

Aussi, l'utilisation de techniques spécifiques permet d'associer ces différents facteurs avec les niveaux moyens d'acquisition des élèves en français et en mathématiques et d'en dégager les effets propres, indépendamment de l'effet des autres facteurs.

Schéma 2 Schéma d'analyse théorique du PASEC



Chapitre 4 : L'environnement extrascolaire, ses caractéristiques et ses effets sur l'apprentissage des élèves

L'enquête PASEC collecte de nombreuses informations sur les facteurs susceptibles d'influencer l'acquisition des compétences de base acquises au cours d'une année scolaire, à partir des questionnaires administrés respectivement aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles. Le schéma d'analyse théorique présenté précédemment, décrivant la méthodologie utilisée, fournit une liste non exhaustive des variables retenues pour appréhender les conditions de scolarisation affectant les apprentissages.

Les variables relatives à l'environnement extrascolaire qui ont été prises en compte sont les suivantes :

- (i) les caractéristiques individuelles spécifiques à l'élève (genre, âge, ...)
- (ii) les caractéristiques de la famille de l'élève (niveau de confort matériel, niveau d'éducation des parents, soutien disponible pour les devoirs à la maison, ou au contraire, le temps que l'enfant doit consacrer à aider ses parents,...);
- (iii) les caractéristiques socioculturelles du milieu environnant (milieu urbain ou rural, langues parlées,...).

Les facteurs liés à l'environnement scolaire comprennent essentiellement les variables suivantes :

- (i) les caractéristiques de l'école, soit les ressources matérielles (livres, locaux, mobiliers,...),
- (ii) l'organisation scolaire (taille de la classe et type de classe : multigrade ou non, à simple ou double flux,...),
- (iii) l'encadrement pédagogique (niveau de recrutement des maîtres, formation initiale et formation continue, méthodes pédagogiques, politique de redoublement,...).

Indéniablement, la politique de l'enseignement reste le principal levier permettant d'influer directement sur le contexte scolaire. Néanmoins, lors de la formulation des politiques de l'enseignement, on ne peut ignorer l'influence du contexte extrascolaire sur l'apprentissage et les résultats scolaires des élèves. En effet, les variables scolaires et les variables extrascolaires interagissent sur les apprentissages des élèves. La non prise en compte de ces dernières peut biaiser la mesure des effets des variables sur lesquelles on peut directement agir.

Par ailleurs, au-delà de ces interactions, l'identification des facteurs extrascolaires permet d'appréhender les variables socio-économiques dont le poids considérable dans la réussite scolaire a été démontré par la recherche scientifique sur l'éducation. Par ailleurs, dans le contexte de la lutte contre la pauvreté, il devient essentiel de faire le lien entre la politique éducative et les autres aspects de la politique sociale.

Dans le cadre de la présente étude, il n'est pas envisageable de réaliser une analyse exhaustive de l'ensemble des facteurs pouvant potentiellement influencer les acquis des élèves. Nous nous limitons donc à quatre catégories de facteurs estimés essentielles en raison de leur impact avéré sur la qualité de l'enseignement:

- (i) *Les caractéristiques individuelles de l'élève* : genre et âge,...
- (ii) *L'environnement socioculturel de l'élève* : la langue parlée à la maison, le niveau d'alphabétisation des parents et l'encadrement de l'élève à domicile;
- (iii) *L'environnement socio-économique* : le niveau de vie et les activités (domestiques, champêtres, commerce) en dehors de l'école;
- (iv) *L'environnement géographique*: l'éloignement de l'école, les distances à parcourir pour se rendre à l'école, le temps de déplacement.

Encadré 4 : Note pour la lecture des résultats d'analyse présentés dans les chapitres 4 et 5.

L'ensemble des résultats présentés dans les chapitres 4 et 5 met en exergue les caractéristiques des variables construites à partir des données récoltées et leurs relations avec les acquis des élèves de 2^{ème} et de 5^{ème} année en cours d'année (année scolaire 2004-2005⁴⁴).

- ✓ L'analyse descriptive rapporte principalement la répartition de ces variables au sein de notre échantillon et la corrélation du facteur considéré avec les résultats aux tests : « *analyse en terme de scores moyens ou en terme de performances* ».
- ✓ Puis dans un second temps, pour chacun des facteurs supposés affecter le processus d'apprentissage, nous rapportons son effet net sur les acquis des élèves en cours d'année : « *l'analyse multivariée* ». Ces effets ont été obtenus à partir de l'estimation d'un modèle statistique dont l'objectif est de mesurer l'effet indépendant à la fois d'un ensemble de caractéristiques relatives à l'école, à la classe et aux élèves sur le score de fin d'année scolaire (les résultats des estimations sont rapportés dans l'annexe 4).

L'objet du présent chapitre est d'analyser la relation entre les caractéristiques de l'élève et ses acquis en cours d'année. Aussi, nous avons tenu compte des facteurs externes, lesquels feront l'objet du chapitre suivant, afin que les résultats de l'analyse ne soient pas biaisés. En effet, l'étude des caractéristiques une à une ne prend pas en considération les interactions entre l'ensemble des facteurs qui interagissent sur les apprentissages.

De plus, l'effet des variables d'intérêt (manuels, pratique de l'APC, etc.) a été mesuré à la fois sur les scores globaux de français et mathématiques et également sur les scores de français et de mathématiques séparément.

A partir des tableaux de résultats présentés dans l'annexe 4⁴⁵, on obtient l'effet de chacune des variables sur le score final standardisé pour l'ensemble des spécifications, les résultats se lisent de la manière suivante :

« *Le coefficient relatif à chaque variable représente sa variation en pourcentage d'écart type sur le score final, le signe du coefficient indiquant le sens de la variation.* »

- ✓ Les scores utilisés dans l'analyse ont été centrés et réduits (à titre comparatif), ils représentent ainsi la variation de chaque élève en terme de résultats par rapport à la moyenne centrée réduite observée dans l'échantillon. Aussi, l'effet que nous mesurons représente la variation du score d'un élève *i* (par rapport au score moyen centré et réduit de l'ensemble des élèves,

⁴⁴ L'ensemble des variables construites à partir des questionnaires sont présentées dans l'annexe 2.1, et les statistiques descriptives de l'ensemble des variables utilisées dans l'analyse sont présentées dans l'annexe 4.4 pour la 2^{ème} année et l'annexe 4.5 pour la 5^{ème} année.

⁴⁵ Les résultats des estimations sont présentés dans les annexes 4.6, 4.7 et 4.8 pour la 2^{ème} année (respectivement pour les modèles globaux, de français et mathématique), et dans les annexes 4.9, 4.10 et 4.11 pour la 5^{ème} année (modèles globaux, français et mathématiques).

soit le pourcentage d'écart type) induite par la variation marginale de la variable étudiée. Pour faciliter la lecture des résultats, les coefficients estimés significatifs sont transformés afin d'obtenir l'effet des variables sur le score observé des élèves : il suffit de multiplier le coefficient obtenu par l'écart type du score moyen.

- ✓ Par ailleurs, à chaque coefficient est associé un seuil de significativité (qui varie entre 1% et 10%), aussi, dès que celui-ci n'est pas atteint, la variable n'est pas statistiquement différente de zéro (soit non significative) et on ne peut l'interpréter. Ainsi, les coefficients des variables obtenus sont considérés comme statistiquement significatifs lorsque la statistique de test rapportée en dessous de chaque coefficient est supérieure à une certaine valeur.

Pour conclure, lors de l'interprétation des résultats d'analyse, les trois éléments essentiels pour expliquer l'effet des variables du modèle sont la significativité du coefficient (un coefficient non significatif ne sera pas interprété), sa valeur et le sens de sa variation.

4.1. Les caractéristiques de l'élève

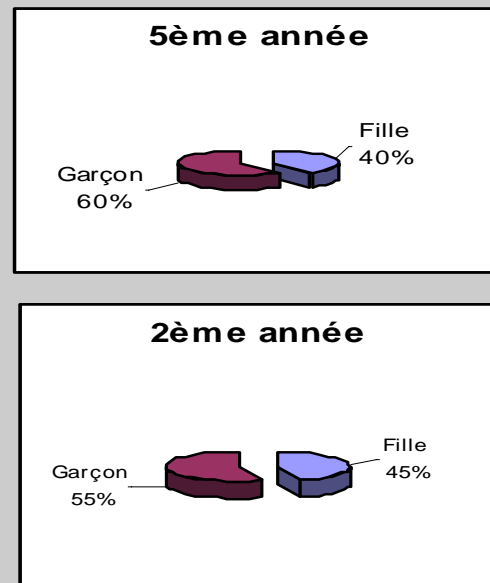
Les questionnaires administrés auprès de chacun des élèves lors de l'enquête menée par le PASEC ont permis de rassembler un ensemble de variables représentatives des caractéristiques des élèves de l'échantillon. Néanmoins, nous ne pouvons faire une analyse exhaustive de l'ensemble de ces variables. Seuls le genre, l'âge de l'élève et le placement de l'élève en dehors du ménage (variable indiquant si l'élève a été élevé par ses propres parents ou par des tuteurs) seront pris en compte ci-dessous (les modèles permettant de mesurer le rôle de l'ensemble des variables dans le processus d'acquisition sont présentés dans les annexes 4.6 à 4.11).

4.1.1. Le genre de l'élève

D'après le rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2003/2004, intitulé « Genre et Education pour tous », la discrimination envers les filles en matière d'éducation demeure courante dans de nombreux pays comme le Burkina Faso, le Djibouti et le Niger. Selon ce même rapport, les filles ont 20 % de chances en moins d'entrer à l'école que les garçons dans des pays comme la Guinée-Bissau, le Mali, le Tchad ou le Bénin. Ces constats mettent en évidence la persistance des disparités en termes d'accès à l'éducation entre filles et garçons et plus particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne francophones.

Graphique 4.1 Répartition des élèves selon le genre en 2004-2005(en %)

Ces inégalités de genre ont été confirmées par l'évaluation du système d'enseignement primaire béninois menée par le PASEC. Au sein de l'échantillon considéré, 45% des élèves de 2^{ème} année et 40% des élèves de 5^{ème} année sont des filles. Par ailleurs, les disparités semblent devenir relativement plus importantes au fur et à mesure que le niveau d'étude s'accroît, atteignant leur paroxysme dans l'enseignement secondaire et supérieur⁴⁶.



Quant à l'étude de l'effet net de cette variable sur les acquis en cours d'année des élèves de 2^{ème} année, on observe des différences au désavantage des filles en mathématiques (les filles obtiennent des scores inférieurs de deux (2) points à ceux des garçons en termes de score moyen). Ces différences restent néanmoins non significatives pour les scores en français et pour les scores globaux.

En 5^{ème} année, l'effet net du genre reste marqué quel que soit le niveau d'analyse, phénomène propre au Bénin. En effet, cet aspect n'est pas observé dans les autres pays enquêtés. Bien que cet effet soit plus prononcé dans les modèles par discipline, la variable genre affecte également de façon négative et significative les acquisitions en cours d'année dans le modèle global (le fait d'être une fille réduit de 7.2 % d'écart type le score centré réduit, les filles enregistrent donc des résultats de 1.2 point inférieur à ceux des garçons en termes de score moyen).

4.1.2. L'âge de l'élève

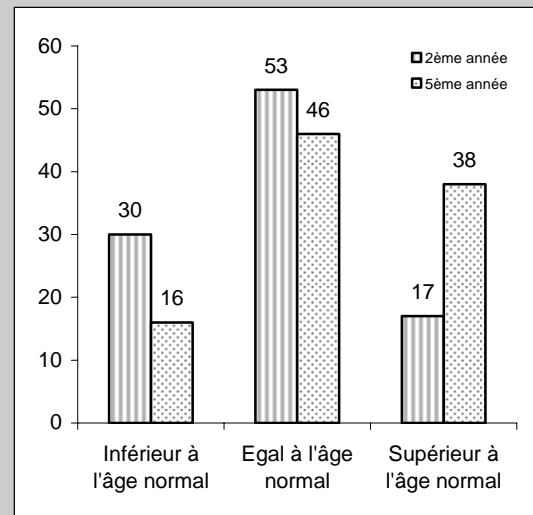
L'âge d'entrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux peut varier d'un pays à un autre mais généralement celui-ci est fixé à six ans dans la plupart des pays d'Afrique francophone étudiés. Pour ces derniers, l'âge moyen théorique en début de 2^{ème} année se situe entre 7 et 8 ans et entre 10 et 11 ans pour la 5^{ème} année. Dans le cas du Bénin, l'âge moyen des élèves observés aussi bien en 2^{ème} qu'en 5^{ème} année est conforme aux normes établies, soit respectivement 7 ans et 11 ans.

⁴⁶ UNESCO/BREDA (2006), « Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6 », Pôle de Dakar.

En référence aux normes citées précédemment et aux résultats de l'enquête, un peu plus de la moitié, soit 53% des élèves de **2^{ème} année** observés ont l'âge normal. Le reste des élèves est réparti entre l'âge précoce (inférieur au normal) à concurrence de 30% et l'âge supérieur à la normale (17%). La proportion relativement faible d'élèves d'âge supérieur à la normale en 2^{ème} année montre que le phénomène d'entrée tardive à l'école, tout en restant présent dans le système d'enseignement, est relativement moins fréquent. Ce qui pourrait se traduire par une efficacité de la mise en œuvre de la politique éducative locale relative à la scolarisation non tardive des enfants.

En 5^{ème} année, la proportion d'élèves ayant l'âge normal a enregistré une tendance à la baisse mais représente, comme celle de la 2^{ème} année, environ la moitié de l'échantillon. En revanche, on remarque une tendance inversée entre les deux niveaux en ce qui concerne l'âge inférieur et l'âge supérieur à la normale. La proportion d'élèves ayant l'âge supérieur au normal connaît en effet une tendance à la hausse (38%) contre 16% pour ceux d'âge inférieur à la normale. Ces chiffres semblent traduire l'existence voire l'ampleur de la pratique du redoublement au cours du cycle (71% des élèves ayant un âge supérieur à la normale en 5^{ème} année ont redoublé au moins une fois).

Graphique 4.2 Proportion d'élèves observés en référence aux âges normaux d'entrée en 2^{ème} et 5^{ème} année en 2004-2005 (en %)



Quel est l'effet net de l'âge sur les acquisitions des élèves en cours d'année? On note globalement un effet positif de l'âge en 2^{ème} année. De façon générale, les élèves les plus âgés progressent mieux que leurs camarades ayant l'âge théorique. Cette tendance est également principalement observée dans la discipline de mathématiques. L'effet est pourtant non significatif en français. La rentrée précoce se révèle en général ici non avantageuse pour les élèves. Tout comme ce qu'on observe dans les autres pays⁴⁷ étudiés, être d'un âge plus élevé que l'âge normal apparaît comme un avantage en 2^{ème} année.

En 5^{ème} année, l'âge apparaît négativement et significativement corrélé avec le score moyen (un test simple révèle que la moyenne des scores pour les élèves ayant un âge supérieur à l'âge normal est significativement inférieure à celle des autres élèves)⁴⁸. Néanmoins, lorsqu'on introduit l'âge dans le modèle global ou par discipline, son effet net devient non significatif. Ainsi, il semblerait que l'âge avancé traduise des difficultés captées par d'autres variables (tel que le redoublement par exemple), éliminant ainsi l'effet initial de l'âge.

⁴⁷ Cas de la Mauritanie et du Tchad.

⁴⁸ Les résultats sont rapportés dans l'annexe 4.12

4.1.3. Enfants « confiés » scolarisés

Au Bénin, dans les traditions qui remontent à un passé lointain, un enfant ne dépend pas seulement de ses parents biologiques, mais de l'ensemble du segment de lignage. A l'époque, dans les familles, les cadets étaient ainsi hébergés par les aînés pour leur éducation.

Si ce déplacement était justifié dans le passé par les traditions lignagères, il s'explique aujourd'hui par un bouleversement des structures sociales et les difficultés économiques des parents à subvenir aux besoins des enfants, ou peut résulter d'exploitation infantile. La prise en charge d'un enfant va donc au-delà des traditions lignagères. Les parents sont généralement amenés à les confier à un autre ménage dans le but de répondre à un besoin des adultes du ménage d'accueil, ou de satisfaire les besoins propres de l'enfant en matière de scolarisation ou d'apprentissage.

En se référant aux enquêtes réalisées par le PASEC, le placement de l'enfant en dehors du ménage reste d'actualité malgré la diminution progressive du phénomène. En effet, un recensement réalisé en 1979 indiquait que 31%⁴⁹ des enfants entre 5 à 14 ans n'étaient pas membres du noyau familial du chef de ménage. En 1996, un ménage sur quatre comptait des enfants dont les parents habitaient ailleurs. En 2004, lors de l'enquête PASEC, en 2^{ème} année et en 5^{ème} année, si l'on considère chaque enfant enquêté comme représentatif d'un ménage, en extrapolant, on obtient qu'un ménage sur dix de l'échantillon prend en charge l'enfant d'un tiers. A partir de ces chiffres, il apparaît que la majorité des enfants confiés ne sont pas scolarisés, ainsi il s'avère délicat de tirer des conclusions à partir des comportements observés au sein de notre échantillon.

Les résultats des élèves aux tests sont relativement bas au Bénin. Toutefois, lorsqu'on étudie la relation entre le placement des élèves et les performances scolaires, le score global et par discipline présente une différence significative de 4 à 7 points en faveur des élèves confiés comparativement à ceux qui sont avec leurs parents (tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année)⁵⁰.

Néanmoins, lorsqu'on introduit cette variable dans le modèle d'analyse, les coefficients estimés montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif sur les acquisitions scolaires en cours d'année entre le fait d'être élevé par ses propres parents ou des parents tuteurs.

4.2. L'environnement socioculturel de l'élève

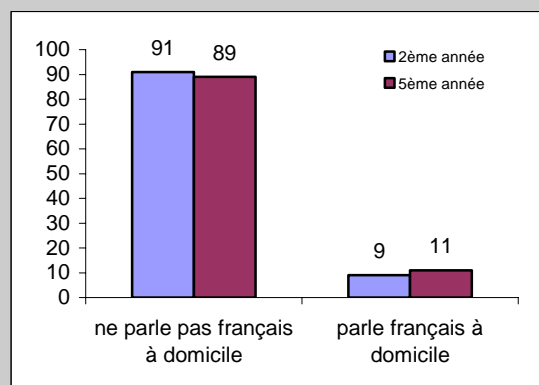
4.2.1. La pratique de la langue française à domicile

⁴⁹ Portail de développement Bénin : <http://www.developpementbenin.org/traficenfant.php>

⁵⁰ Les résultats sont rapportés dans les annexes 4.13 et 4.14.

A l'instar de la plupart des pays africains, au Bénin on parle plusieurs langues nationales. On en compte principalement six (Fon, Adja, Yorouba, Baatonou, Ditamari, Dendi). A partir des observations obtenues pour notre échantillon, la langue « Fon » se révèle la plus pratiquée par les élèves, 34% et 35% des élèves de 2^{ème} année et de 5^{ème} année déclarent parler le Fon à la maison. En ce qui concerne la pratique à domicile de la langue française, qui est la langue officielle d'enseignement, notamment dans le primaire, elle reste plutôt moins fréquente. Moins d'un élève sur dix pratique le français à la maison en 2^{ème} année et au plus un élève sur dix en 5^{ème} année.

Graphique 4.3 Pratique du français à domicile par les élèves en 2004-2005 (en %)



Les élèves qui pratiquent le français à domicile enregistrent des scores moyens plus élevés que leurs camarades⁵¹. L'analyse descriptive montre également que les différences en termes de scores sont légèrement supérieures pour le français qu'en mathématiques à chacun des deux niveaux.

Cependant, dans les modèles d'analyse, la pratique du français à la maison n'apparaît pas comme étant un facteur affectant significativement les acquis des élèves (des deux niveaux observés) au cours de l'année.

4.2.2. L'alphabétisation des parents des enfants enquêtés

Les corrélations entre le niveau d'instruction des parents et celui de leurs enfants⁵² ont été mises en évidence et confirmées par de nombreuses études. Au niveau national, le taux d'alphabétisation au Bénin est passé de 26,4% en 1990 à 34,7% pour la période 2000-2004⁵³. Un certain nombre d'actions ont été mises en œuvre au cours de cette période en partenariat, par exemple, avec l'UNICEF, l'UNESCO, la Coopération Suisse et le FNUAP, dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme. Afin d'avoir la possibilité de prendre en considération cette dimension dans nos analyses, il a été demandé à chaque élève si son père ou sa mère sait lire et écrire (permettant ainsi de déterminer pour chaque élève le degré d'alphabétisation des parents⁵⁴). Le graphique ci-dessous illustre la répartition des élèves de l'échantillon suivant l'alphabétisation de leurs parents (au moins l'un des deux parents est alphabétisé ou les deux sont alphabétisés). Il faut relever que ces données se basent sur des déclarations des élèves dont on ne connaît pas la validité. On peut supposer que des élèves de 2^{ème} année

⁵¹ Les résultats sont rapportés dans les annexes 4.15 et 4.16.

⁵² Étudiée généralement sous l'angle de l'accès à l'école.

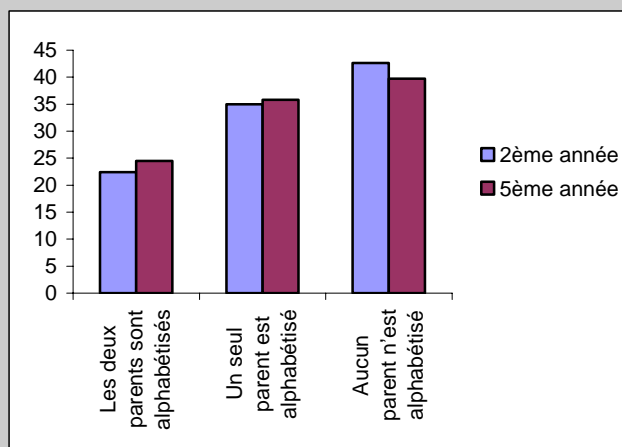
⁵³ <http://www.uis.unesco.org>

⁵⁴ Cet indicateur constitue une approche certes imparfaite de l'alphabétisation des parents, mais il permet de mesurer l'effet de l'alphabétisation sur les acquisitions des élèves.

peuvent par exemple avoir des difficultés à répondre à cette question ou que des élèves peuvent masquer la réalité.

Graphique 4.4 Répartition des élèves selon l'alphabétisation des parents en 2004-2005 (en %)

Si l'on se réfère à notre échantillon et aux résultats de l'enquête de l'année scolaire 2004/2005, l'alphabétisation des parents continue à s'améliorer. En 2000, on comptait que 40% d'adultes alphabétisés ; en 2004, 60% des parents le sont, si on prend en compte les ménages où un seul des deux parents est alphabétisé.



L'analyse montre que l'alphabétisation des parents est corrélée avec la réussite scolaire des élèves. Que ce soit en 2^{ème} ou en 5^{ème} année, les différences des scores moyens sont significatives selon que les deux parents sont alphabétisés ou non⁵⁵. En revanche, pour chacun des deux niveaux, l'effet net de l'alphabétisation des parents sur les acquisitions des élèves en cours d'année se révèle non significatif aussi bien au niveau global que par discipline.

4.2.3. Soutien extrascolaire

Les activités scolaires à domicile ont principalement été conçues comme des occasions de mise en situation de l'autonomie des élèves, des occasions d'implication des élèves dans la gestion de leurs apprentissages, et ce, en accomplissant les devoirs, la révision ou l'apprentissage des leçons avec leurs propres ressources et sans aide. Néanmoins, certains élèves continuent à recevoir de l'aide d'un proche de la famille (parents, frères et sœurs), du maître ou d'un répétiteur, etc. L'objectif ici est donc d'observer au sein de notre échantillon l'importance de l'aide extérieure et son incidence sur les acquis des élèves en cours d'année.

L'activité scolaire après la classe se décompose en plusieurs types, par exemple :

- (i) acquérir de bonnes méthodes de travail (résoudre les questions que l'élève se pose dans son travail quotidien);
- (ii) revoir les notions de base d'une matière (consolider les acquis);
- (iii) préparer un examen dans les meilleures conditions.

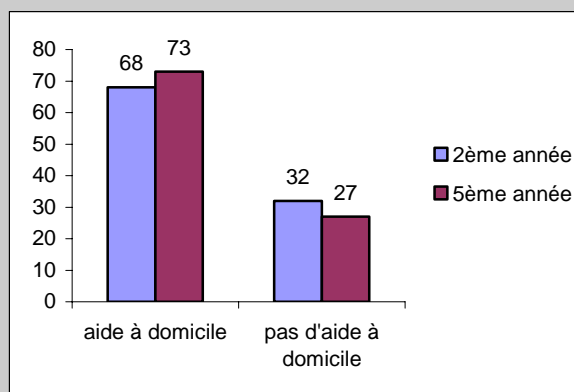
⁵⁵ Les résultats des tests de différences de moyennes sont rapportés dans les annexes 4.17 et 4.18.

Dans le cas spécifique du Bénin, la majorité des élèves de notre échantillon déclarent bénéficier d'une aide à domicile (quelle que soit la nature de cette aide), soit 68% en 2^{ème} année et 73% en 5^{ème} année.

Concernant l'implication des maîtres ou des répétiteurs dans le soutien des élèves du primaire en dehors de la classe, une faible proportion d'élèves déclare recevoir de l'aide de leur part, soit respectivement 3% et 10% tant pour la 2^{ème} année qu' en 5^{ème} année.

Ce sont surtout les membres de la famille qui viennent en aide aux élèves en dehors des cours (près de 18% des élèves de 2^{ème} année reçoivent de l'aide de leurs parents et 38% environ reçoivent de l'aide de leurs frères et sœurs soit respectivement 15% et 45 % pour les élèves de 5^{ème} année).

Graphique 4.5 Répartition des élèves selon qu'ils reçoivent ou non de l'aide à domicile en 2004-2005 (en %)



Cette pratique apparaît bénéfique sur les acquisitions des élèves de 2^{ème} année en cours d'année. Lorsque l'on considère à la fois les résultats obtenus en français et en mathématiques, on obtient un effet positif et significatif de l'aide sur les scores de fin d'année. Aussi, en 2^{ème} année, un élève qui bénéficie d'une aide en dehors des cours gagne 2,54 points de plus par rapport à la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. Si l'on décompose les acquisitions selon la discipline, l'aide n'affecte pas significativement les résultats obtenus en français mais elle accroît de 4,3 points les scores moyens en mathématiques.

Pour la 5^{ème} année, l'analyse révèle que les scores moyens des élèves recevant une aide sont significativement supérieurs à ceux des autres élèves (entre 3 et 8 points) lorsque celle-ci provient des parents, du maître ou encore d'un répétiteur⁵⁶.

Néanmoins, l'effet net de l'aide sur les acquisitions des élèves de 2^{ème} année n'est pas significatif quel que soit le niveau d'analyse considéré (au niveau global ou par disciplines).

Il apparaît au terme de cette analyse que l'aide affecte davantage les résultats des élèves en début de cycle, ce qui montre l'importance du soutien extrascolaire en bas âge.

4.3. L'environnement socio-économique de l'élève

La prise en compte de l'environnement socio-économique de l'élève a été un souci constant dans les évaluations menées par le PASEC. Dans le cadre de la présente étude,

⁵⁶ Les tests de différences de scores moyens selon l'aide reçue par l'élève sont présentés dans l'annexe 4.19.

l'environnement socio-économique de l'élève est étudié à travers le niveau de confort matériel de sa famille et la pratique ou non d'activités extrascolaires par l'élève après l'école. L'enquête menée par le PASEC ne nous permettant pas de disposer d'une mesure plus fine du niveau de vie dans lequel l'élève évolue, on se limitera ici à la création d'un indicateur permettant d'évaluer le niveau de confort matériel relatif à l'environnement familial de l'élève.

Encadré 5 : Note explicative concernant la construction de la variable « niveau de confort matériel de l'élève ».

Les questionnaires nous permettent de connaître la disponibilité au domicile de l'élève des éléments concernant les rubriques suivantes :

- i) **Infrastructures** : robinet, toilettes avec eau courante, électricité, lampe à gaz.*
- ii) **Equipements électroménagers et de communication** : réfrigérateur, cuisinière ou réchaud à gaz, télévision, machine à coudre, ordinateur, téléphone, radio, livres.*
- iii) **Moyens de transport** : voiture, charrette, charrue, vélo, mobylette.*

Un indicateur du niveau de confort « d'ordre matériel⁵⁷ » a été construit sur la base du nombre de biens matériels déclarés disponibles par l'élève et suivant une échelle établie en 3 modalités: élevé, moyen et faible.

Après l'étude du contexte béninois, nous avons regroupé certains éléments des trois rubriques précédentes susceptibles d'être représentatifs d'un niveau de confort matériel élevé⁵⁸. Un élève est alors considéré vivant dans un ménage à confort élevé lorsque qu'il dispose chez lui d'au moins cinq des éléments de cette catégorie.

De même, nous avons procédé à un regroupement pour la création de l'ensemble d'élèves vivant dans un ménage à confort intermédiaire (ces derniers sont alors supposés disposer d'au moins deux des éléments suivant : robinet, électricité, téléviseur ou mobylette).

Enfin, un élève est considéré comme vivant dans un ménage à niveau de confort faible, lorsque qu'il ne fait pas parti des deux catégories définies ci-dessus.

4.3.1. Le niveau de confort matériel de la famille de l'élève

La qualité et la quantité de biens dont dispose un ménage, peuvent constituer un moyen permettant d'apprécier son niveau de confort matériel. Bien évidemment, cette appréciation reste limitée dans la mesure où les informations sont recueillies directement auprès des élèves. Sans contester les limites liées à la construction d'une telle variable, on ne peut pas omettre cette dimension dans nos analyses de l'évaluation du système d'enseignement d'une société pauvre en voie de développement.

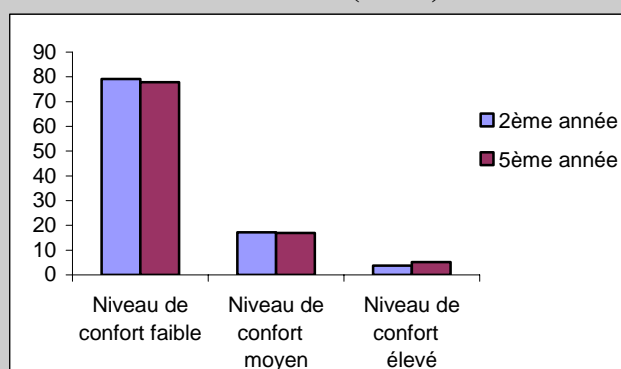
⁵⁷ Pour des discussions sur les indicateurs de la pauvreté généralement utilisés : Minvielle Jean-Paul, Diop Amadou et Niang Aminata (2005), « *La pauvreté au Sénégal, Des statistiques à la réalité* », Karthala, Paris.

⁵⁸ Les neuf éléments supposés être représentatifs d'un niveau de confort supérieur sont la possession d'un robinet, toilette à eau courante, électricité, réfrigérateur, réchaud à gaz, téléviseur, ordinateur, téléphone ou voiture.

Les élèves de l'échantillon, tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année, se concentrent dans la catégorie niveau de confort matériel faible : environ 78,5% des élèves vivent dans des conditions matérielles peu favorables, soit plus des deux tiers de l'échantillon.

A contrario, environ 17% des élèves bénéficient de conditions matérielles moyennes, et seuls 4,5% vivent dans un ménage où le niveau de confort est qualifié comme « élevé ».

Graphique 4.6 Répartition des élèves selon le niveau de confort matériel de leur ménage en 2004-2005 (en %)



L'étude des scores met en évidence une corrélation positive entre les résultats aux tests et l'indicateur de confort matériel. Tant en début de cycle qu'en fin de cycle, les élèves considérés comme bénéficiant d'un niveau de confort supérieur enregistrent des scores moyens d'environ 55 points en 2^{ème} année et de 44 points en 5^{ème} année pour les tests de français et de mathématiques contre respectivement 34 et 30 points pour les autres élèves, soit une différence de 20 et 15 points⁵⁹. Ces premiers résultats confirment l'argument selon lequel les conditions socio-économiques des élèves influencent l'accès à l'éducation et, surtout, les rendements scolaires.

Lorsque l'on analyse l'effet de cet indicateur sur les acquisitions en cours d'année (par l'estimation des modèles prenant en considération l'ensemble des variables supposées affecter les apprentissages), les résultats obtenus sont non significatifs.

Il apparaît ainsi que la prise en compte de l'ensemble des caractéristiques liées à l'environnement scolaire et extrascolaire neutralise l'effet net du niveau de confort pour l'ensemble des élèves de 5^{ème} année et de 2^{ème} année tant au niveau global qu'en français et en mathématiques. Autrement dit, les acquis des élèves au cours de l'année se révèlent indépendants du niveau de confort matériel de la famille de l'élève. Cependant, le niveau de confort reste corrélé à la moyenne du score obtenu dans les épreuves. Un élève pauvre a un handicap initial que la scolarisation ne corrige pas. Un élève qui vit dans un milieu aisé (dans les termes béninois) garde son avantage tout le long de la scolarisation. Son avantage initial se maintient, ne diminue pas ni n'augmente.

Ces résultats nécessitent d'être interprétés avec prudence compte tenu des limites inhérentes à la construction de la variable « niveau de confort matériel ». Bien évidemment, cet indicateur nous fournit des éléments d'appréciation du « niveau de vie » des élèves, mais les problèmes de mesure rencontrés doivent être pris en considération avant d'établir des conclusions définitives.

⁵⁹ Résultats sont présentés dans les annexes 4.20 et 4.21.

4.3.2. Activités en dehors de l'école (travail des enfants)

Le travail des enfants est un phénomène mondial qui a toujours existé et qui a été dominant jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. C'est surtout après la Déclaration des droits de l'enfant par les Nations Unies en 1959 que l'attitude a changé vis à vis de l'exploitation du travail des enfants, en particulier des enfants en bas âge. Dans notre cas, on dénombre deux formes principales d'activités des enfants : les activités de nature économique et celle sans but lucratif direct. Ces dernières s'effectuent à l'extérieur ou à l'endroit même du domicile et résultent généralement d'une demande parentale au même titre que les travaux domestiques et les travaux agricoles. Quant aux activités économiques, elles sont principalement pratiquées à l'extérieur de l'environnement familial, notamment dans des entreprises.

La pratique de ce type de travaux par les enfants varie à la fois d'un ménage à un autre et d'un pays à un autre. Néanmoins, on note des tendances communes selon la zone géographique. En Afrique⁶⁰, un enfant sur trois en moyenne exerce une activité économique, tandis qu'en Amérique latine cela concerne un enfant sur cinq. Dans ces deux parties du monde, la grande majorité des enfants travaillent au sein de leurs propres familles, à domicile, dans les champs ou encore dans la rue en exerçant des petits services ou des petits commerces.

✓ Travail des élèves en dehors des cours

Rappelons tout d'abord que nous avons ici des enfants entre 6 et 12 ans environ. Nous ne pouvons estimer le temps de travail ni le niveau de fatigue des enfants qui travaillent en dehors des cours, mais on sait que le phénomène existe et qu'il est relativement important. Dès lors, la question est ici d'apprécier la corrélation qui existerait entre le travail des enfants et l'apprentissage scolaire. Trois types d'activités, estimées les plus pratiquées par les élèves en dehors des cours, sont considérés:

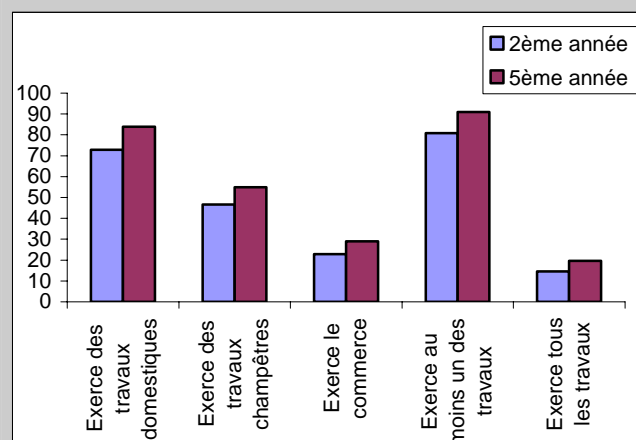
- i) les travaux domestiques,
- ii) les travaux champêtres,
- iii) le commerce.

Deux variables ont été créées à partir de ces informations: la première regroupant l'ensemble des élèves exerçant au moins une de ces activités et l'autre concernant les élèves exerçant à la fois les trois types activités.

⁶⁰ Aude CADIOU (2002), « *Le travail des enfants* », Mémoire pour le diplôme d'Etudes Approfondies de Droit Privé, Université de Nantes, p.11.

Graphique 4.7 Répartition des élèves par type de travail exercé en dehors des cours 200-2005 (en %)

La tendance est similaire pour les élèves de la 2^{ème} et de la 5^{ème} année, bien que les proportions soient plus élevées en 5^{ème} année. La proportion des élèves (enfants) qui doivent travailler hors des cours est élevée. Les très jeunes enfants sont déjà concernés par ce phénomène. Certaines études réalisées dans ce domaine⁶¹, montrent ainsi que la grande majorité des enfants en activité en Afrique travaillent pour le compte de leurs propres familles. On ne connaît cependant pas ce que les enfants apprennent lorsqu'ils exercent un travail ou plusieurs travaux hors des cours.



Le travail hors des cours est négativement et significativement corrélé avec les scores moyens obtenus en fin d'année pour l'ensemble des élèves. Seuls les travaux domestiques ne semblent pas affecter la performance des élèves de 5^{ème} année, dont les scores ne sont pas significativement différents de ceux des élèves qui n'exercent pas ce type de travaux⁶².

L'effet net de ces activités sur les acquisitions en cours d'année est cependant beaucoup moins concluant. Pour l'ensemble des niveaux considérés, le travail en dehors des cours ne semble pas affecter significativement les acquis des élèves en cours d'année, mais nous manquons d'informations pour tirer des conclusions pertinentes à cet égard.

✓ **L'opinion des élèves quant à l'effet des travaux en dehors des cours sur leurs vies scolaires**

Lorsqu'on interroge les élèves sur leur avis à propos des éventuelles conséquences scolaires du travail après les cours, les réponses sont à peu près les mêmes en 2^{ème} année et en 5^{ème} année. Sur 10 élèves, moins de deux élèves affirment que ces travaux les empêchent d'étudier, d'aller à l'école ou encore de suivre les cours parce qu'ils sont trop fatigués. Pour la plupart des élèves qui travaillent en dehors des cours il n'y a donc pas d'incompatibilité entre fréquentation de l'école et travail. Cependant nous pouvons remarquer que les niveaux d'apprentissage sont très bas en moyenne et qu'il doit y avoir une relation quelconque que les enfants ne perçoivent pas car l'école en soi ne semble pas exiger beaucoup d'eux.

La présence d'élèves se plaignant des activités après l'école révèle toutefois l'existence de l'exploitation infantile. Nous avons ici un trou noir, mal connu, qu'il faudra aborder pour appréhender la réalité des conditions de vie et d'apprentissage scolaire dans les écoles.

⁶¹ Aude CADIOU (2002), « *Le travail des enfants* », Mémoire pour le diplôme d'Etudes Approfondies de Droit Privé, Université de Nantes, p.11.

⁶² Résultats rapportés dans les annexes 4.22 et 4.23.

4.4. Les facteurs géographiques

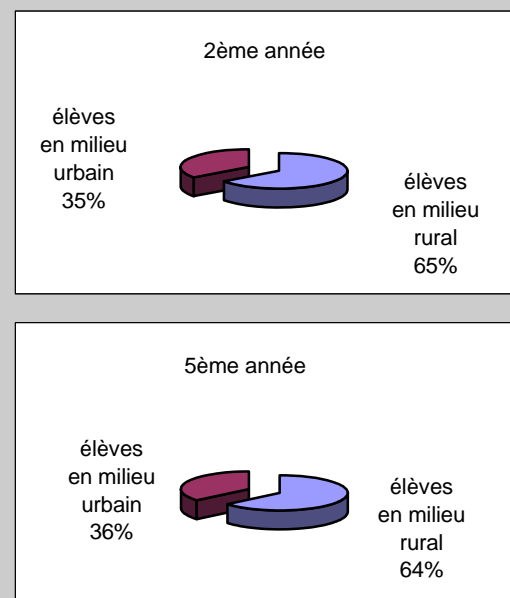
Dans le cadre des études PASEC, il a été demandé aux directeurs d'école si leur établissement se situait en zone rurale, en distinguant les petits villages des grands villages. Dans le cas du Bénin, cette information est disponible dans les bases de données du Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires. La réponse des directeurs a donc été contrôlée à partir des chiffres obtenus auprès du ministère relatifs à l'année de l'enquête (2004/2005).

Au sein de notre échantillon, près du tiers des élèves observés est scolarisé en milieu urbain et les deux tiers en milieu rural.

En termes de performances, l'analyse des scores moyens montre que les scores moyens des élèves des milieux ruraux sont moins bons que ceux des élèves des milieux urbains, et ceci, quelle que soit la discipline, le niveau ou le groupe considéré⁶³.

Bien que les scores des élèves des zones rurales soient en moyenne significativement inférieurs à ceux des élèves des zones urbaines, cette relation doit être interprétée avec précaution. Par exemple, en mettant en relation le statut de l'école et la zone géographique, on remarque que 93% des écoles situées en zone rurale sont publiques contre 78% pour les écoles en zone urbaine. Sachant que les scores moyens sont fortement et significativement supérieurs dans les écoles privées⁶⁴, il se peut que ce facteur ait une incidence sur la différence entre écoles rurales et urbaines. On peut supposer que d'autres variables déterminent l'écart des performances observées entre ces deux catégories d'écoles, mais nous ne disposons pas d'informations appropriées pour analyser convenablement ce phénomène.

Graphique 4.8 Répartition des élèves selon la zone géographique de l'école (en %)



En 2^{ème} année, la scolarisation en milieu rural influe positivement sur l'apprentissage lorsque l'on considère les acquisitions dans leur globalité et en mathématiques (l'impact du milieu rural n'est pas significatif pour les résultats obtenus en français). Les élèves en zone rurale obtiennent des résultats de 5,2 points supérieurs à la moyenne. Ces conclusions peuvent sembler contradictoires avec les résultats observés précédemment mais ici on s'intéresse aux acquisitions en cours d'année et non plus à la performance à un instant t. Cela peut signifier

⁶³ Résultats présentés dans les annexes 4.24 et 4.25.

⁶⁴ La différence des scores moyens entre écoles publiques et privées est de l'ordre de 33 points et de 20 points respectivement en 2^{ème} année et en 5^{ème} année en faveur des écoles privées.

que ces élèves « ruraux » de 2^{ème} année ayant un niveau de performance initial relativement faible ont tendance à progresser davantage que les élèves scolarisés en milieu urbain.

En revanche, en 5^{ème} année, l'effet de la situation géographique de l'école n'apparaît pas significatif dans nos modèles, que ce soit au niveau global ou par discipline.

4.5. Conclusion

Les informations dégagées à partir des résultats d'analyse présentés dans cette partie renforcent l'importance de l'étude du rôle des variables relatives à l'environnement extrascolaire.

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles des élèves, on a pu observer de façon générale que le genre affecte significativement et négativement les acquis des élèves en cours d'année tant en début de cycle qu'en fin de cycle. Cependant, en 2^{ème} année, les disparités de genre concernent uniquement les acquis en mathématiques. En d'autres termes, les disparités de genre observées ont tendance à s'accroître au cours du cycle. A l'opposé de ce qui se passe dans les écoles européennes, ce sont les garçons qui réussissent mieux et pas les filles. La variable âge a un effet net positif sur les acquis des élèves en cours d'année pour ceux en début de cycle mais n'a pas d'effet significatif pour les élèves en fin de cycle. En 2^{ème} année, les enfants en retard sur l'âge normal progressent en moyenne mieux que leurs camarades. Dans ce cas de figure, l'entrée tardive semble ne pas pénaliser les acquisitions des élèves. Néanmoins, l'effet de l'âge avancé en fin de cycle, pouvant être synonyme d'importantes difficultés scolaires, est très probablement capté par d'autres variables du modèle dont l'étude fait l'objet du chapitre suivant.

L'analyse de l'effet de l'environnement socioculturel de l'élève a permis de mettre en lumière un certain nombre d'aspects intéressants. Concernant le placement des enfants dans des familles d'accueil, on remarque que cette disposition n'a pas d'incidence sur les acquisitions des élèves au cours de l'année, bien que, paradoxalement, ils enregistrent des scores moyens supérieurs aux autres. Les mêmes tendances en termes d'effet net et de performance sont observées pour la pratique du français à la maison.

Bien que l'alphabétisation ne soit pas corrélée avec les acquisitions des élèves en cours d'année (tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année), on remarque tout de même que le soutien extrascolaire joue un rôle prépondérant dans les apprentissages des élèves en début de cycle. Or, au cours du primaire, les élèves ont tendance à acquérir davantage d'autonomie, aussi l'aide apparaît moins prioritaire en 5^{ème} année.

L'effet des conditions socio-économiques des familles des élèves a été analysé au moyen d'un indicateur du niveau de confort. Bien que l'étude des scores moyens révèle des différences significatives en faveur des élèves dont les conditions de vie à la maison sont meilleures,

aucune relation n'a pu être mise en évidence entre le niveau de confort et les acquisitions des élèves en cours d'année.

En ce qui concerne les variables géographiques, on constate que les performances des élèves en milieu rural sont inférieures à celles des élèves des zones urbaines. Toutefois, en 2^{ème} année, les élèves « ruraux » ont tendance à progresser pendant l'année davantage que les élèves « urbains »

L'étude de l'environnement socioculturel et socio-économique des élèves menée dans le cadre de l'évaluation PASEC reste toutefois quelque peu limitée. En effet, certaines variables n'affectent pas les acquisitions des élèves en cours d'année de manière significative, bien que le rôle supposé du capital culturel et du capital économique dans les apprentissages ne soit plus à démontrer. Cependant, la composition du capital culturel, social et économique dans les pays africains observés par le PASEC est plutôt floue, ce qui rend difficile le repérage des variables à prendre en compte. Aussi, comme nous l'avons mentionné précédemment, les informations récoltées auprès des élèves de début de cycle nécessitent d'être utilisées avec précaution. Dans la partie qui suit nous allons exploiter les informations récoltées auprès des enseignants et des directeurs pour essayer de mieux appréhender les relations entre les résultats aux tests, les acquis en cours d'année et l'environnement scolaire des élèves.



Chapitre 5 : Analyse des caractéristiques et de l'effet de l'environnement scolaire sur l'apprentissage des élèves

Les variables concernant l'environnement extrascolaire des élèves ne peuvent pas être modifiées par les politiques de l'enseignement bien qu'elles exercent une influence sur les apprentissages. Il en est autrement avec les variables de nature scolaire qui sont plus malléables car elles peuvent être modifiées par les responsables scolaires et par les acteurs de l'enseignement (parents, enseignants, élèves, administrateurs, cadres de l'enseignement, décideurs). Notons que l'enquête menée au Bénin a été réalisée dans un contexte de réforme du système d'enseignement national qui consistait à l'implantation de nouveaux programmes accompagnés d'une nouvelle approche pédagogique appelée « Approche Par les Compétences » (APC). L'ensemble des variables liées à l'environnement scolaire des élèves sera ainsi étudié dans ce contexte particulier. Cependant, l'enquête du PASEC ne peut pas être considérée comme une évaluation de la réforme, car elle n'a pas été conçue à cet effet.

Comme dans le chapitre précédent, une analyse exhaustive de l'ensemble des facteurs susceptibles d'affecter les acquis des élèves est difficilement réalisable. Pour apprécier l'influence que peut avoir l'environnement scolaire sur les acquisitions des élèves (c'est à dire pour mesurer l'effet maître et l'effet école), nous étudierons dans une première section les relations entre les principales caractéristiques de « l'Approche Par les compétences » et les acquisitions des élèves. L'analyse des relations supposées ou réelles entre ces dernières et les caractéristiques de l'environnement scolaire des élèves sera effectuée dans les sections suivantes.

Trois catégories de facteurs estimés déterminants en raison de leur impact⁶⁵ supposé sur la qualité de l'enseignement ou de leur coût⁶⁶ pour le système d'enseignement ont été retenues et étudiées, soit :

- ✓ le profil des enseignants ;
- ✓ la scolarité antérieure de l'élève (redoublement et éducation préscolaire.) ;
- ✓ les conditions d'apprentissage des élèves (caractéristiques des classes et des écoles).

5.1. Formation et pratique de « l'Approche Par les Compétences » (APC).

Rappelons que les tests administrés aux élèves servent à mesurer les trois compétences de base, à savoir : lire ; écrire et compter. Pour les développer et les faire acquérir par les élèves, le Bénin a écarté la méthode « Pédagogie Par Objectifs » et a adopté la nouvelle méthode pédagogique appelée « Approche Par les Compétences ». Or, les tests PASEC ont été conçus dans le contexte de la méthode « Pédagogie Par Objectifs », ce qui pose un problème en ce qui concerne l'estimation des effets de cette nouvelle approche, mais ceci n'empêche pas

⁶⁵ Entre autres, le profil des enseignants, l'organisation pédagogique.

⁶⁶ Entre autres les manuels scolaires, le redoublement.

d'utiliser les tests du PASEC pour appréhender les acquis des élèves sur les trois compétences de base « lire, écrire et compter », même s'il y a un biais possible à ce sujet.

Etant acteurs principaux de la réforme, il s'avère intéressant de connaître la réception de cette réforme par les enseignants. Pour ce faire, il a été demandé aux enseignants titulaires des classes visitées s'ils mettaient en œuvre la nouvelle approche pédagogique. Il est toutefois important de préciser qu'aucune observation n'a été menée pour savoir dans quelle mesure les enseignants sur le terrain ont *effectivement* appliqué ou suivi cette approche. L'analyse et l'interprétation des résultats ont été menées en prenant en compte l'absence de ces informations, par conséquent aucune indication ne peut être tirée en ce qui concerne l'effectivité de la réforme du programme d'enseignement au Bénin.

Tableau 5.1 Enseignants déclarant appliquer l'APC, 2004-2005

Enseignants pratiquants l'APC	2ème	5ème	Total
Oui	108 (78%)	137 (95%)	245 (87%)
Non	31 (22%)	7 (5%)	38 (13%)
Total	139 (100%)	144 (100%)	283 (100%)

Parmi les enseignants titulaires des classes de CP et CM1 visitées lors de l'enquête en 2004/2005, on constate, comme le montre le tableau ci-contre, que la majorité des enseignants pratiquent la nouvelle approche par les compétences : 78% des enseignants en 2ème année et 95% des enseignants en 5ème année.

La présence, même dans une faible proportion, d'enseignants qui ne pratiquent pas l'approche par les compétences amène à se poser des questions relatives à la mise en œuvre de la réforme. Est-ce que tous les enseignants ont eu une formation préalable? Est-ce que la résistance est le résultat d'un manque de formation ou d'autres causes ? L'introduction de ces innovations suppose en effet la mise en œuvre de formations préalables des principaux acteurs (les enseignants, les encadreurs pédagogiques) ou tout au moins l'accompagnement de ces enseignants à travers des formations continues, aussi bien dans la lecture et l'utilisation des programmes que dans l'application de l'approche par les compétences.

Tableau 5.2 Enseignants déclarant ne pas pratiquer l'APC et formation à l'APC, 2004-2005

Enseignants non pratiquants de l'APC	2ème	5ème	Total
Formés	6 (19%)	0 (0%)	6 (16%)
Non formés	25 (81%)	7 (100%)	32 (84%)
Total	31 (100%)	7 (100%)	38 (100%)

Le tableau ci-contre permet de constater que parmi les quelques enseignants qui ne pratiquent pas l'APC, la plupart ne sont pas formés en la matière, 81% en 2ème année et la totalité des enseignants de ce cas en 5ème année. Notons que les quelques enseignants formés observés en 2ème année sont tous dans des écoles publiques.

Tableau 5.3 Enseignants pratiquant et formation à l'APC, 2004-2005

Enseignants pratiquants l'APC	2ème	5ème	Total
Formés à l'approche	27 (25%)	56 (41%)	83 (34%)
Non formés à l'approche	81 (75%)	81 (59%)	162 (66%)
Total	108 (100%)	137 (100%)	245 (100%)

Et parmi les enseignants qui pratiquent l'APC, la plupart d'entre eux déclarent ne pas être formés à cette approche : 75% en 2ème année et 59% en 5ème année.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, les niveaux de performance des élèves aux tests sont relativement faibles aussi bien en début qu'en fin d'année scolaire, et cela, tant en ce qui concerne le score d'ensemble que celui par disciplines et domaines. Toutefois, en 2^{ème} année, l'étude des scores moyens met en évidence des différences significatives selon que les élèves ont des enseignants formés à l'utilisation de l'approche par les compétences ou non⁶⁷. On note également des effets positifs sur les acquisitions des élèves en cours d'année lorsque ces derniers ont des maîtres qui déclarent à la fois être formés et appliquer l'APC⁶⁸.

Cependant, en 5ème année, on n'observe aucune différence significative tant en termes de scores moyens des élèves qu'en termes d'acquisition en cours d'année⁶⁹. Cette remarque confirme nos réserves à propos des informations relatives aux données PASEC concernant la préparation et les compétences des enseignants à appliquer l'APC.

Notons que la généralisation de la réforme a atteint le CP et le CM1 (les deux niveaux cibles de l'enquête) respectivement en 2000/2001 et en 2003/2004. L'enquête s'est ainsi déroulée quatre ans après la généralisation pour le niveau CP et un an après la généralisation au CM1. Il se peut que les effets de la réforme sur les acquis des élèves en cours d'année ne soient pas visibles à court terme ou qu'ils nécessitent une formation appropriée des enseignants (ou encore une appropriation par les parents d'élèves, etc.), comme on peut le deviner en prenant en compte les résultats en CM1⁷⁰.

5.2. Le profil des enseignants

De manière générale et non exhaustive, la description du profil d'un professionnel en général ou d'un enseignant en particulier se base sur son genre, son statut dans la fonction, son niveau de formation académique et professionnelle, ses expériences en termes d'année de service ou d'activité réalisées et ses compétences. Cependant, l'analyse de « l'expérience » se limitera et sera appréciée à travers l'ancienneté dans la présente étude. Nous allons étudier successivement ces différents aspects.

⁶⁷ Les résultats sont présentés dans l'annexe 5.1.

⁶⁸ Résultats rapportés dans les annexes 4.3 à 4.5.

⁶⁹ Résultats rapportés respectivement dans les annexes 5.2 et 4.6 à 4.8.

⁷⁰ L'enquête PASEC dispose, dans les questionnaires destinés aux maîtres et aux directeurs, d'un recueil d'opinions sur la réforme curriculaire, les informations y afférentes sont présentées en annexe 5.3.

5.2.1. Le genre des enseignants

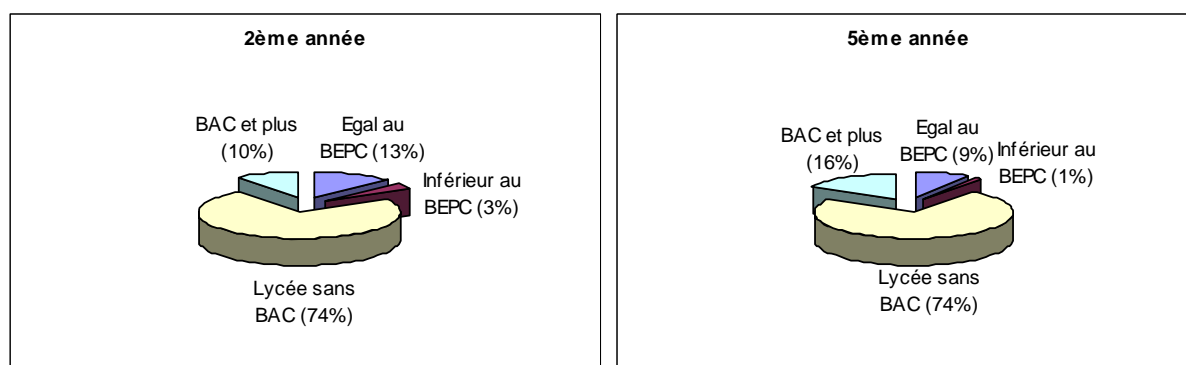
La proportion de femmes enseignantes des classes observées lors de l'enquête est relativement faible, soit environ 26% en 2^{ème} année et 10% en 5^{ème} année. Ces résultats reflètent la faiblesse existante du nombre de femmes enseignantes dans le système d'enseignement béninois.

En 2^{ème} année, l'effet net du genre observé est non significatif sauf en mathématiques où on observe un effet positif du genre (bien que significatif au seuil de 10% seulement) en faveur des femmes⁷¹. En revanche, en 5^{ème} année, dans l'ensemble des modèles, le fait que les classes soient tenues par des femmes est négativement corrélé avec les acquisitions des élèves en cours d'année⁷². Néanmoins, ces résultats sont à interpréter avec précaution, et nécessitent d'approfondir les caractéristiques spécifiques des enseignantes de l'échantillon (telles que leurs niveaux académiques et professionnels ou encore leurs statuts).

5.2.2. Le niveau académique des enseignants

Le niveau académique auquel il faut recruter les enseignants constitue une préoccupation majeure pour l'ensemble des décideurs des systèmes d'enseignement des pays africains francophones. Dans le cas du Bénin, un arrêté fixe le niveau de recrutement des enseignants du primaire au niveau baccalauréat depuis 1981. N'oublions pas que c'était le niveau exigé dans beaucoup de pays européens jusqu'à ce moment-là. Le coût du recrutement s'avérant lourd à supporter depuis les années 2000, les exigences ont été rabaissées au niveau BEPC. Cependant, une exception demeure quant au recrutement des maîtres communautaires. Ces derniers dépendent exclusivement des parents dont les principaux critères de sélection sont relatifs au fait que la personne ait suivi sa scolarité dans la localité et soit disponible pour encadrer les élèves. Ainsi, les enseignants au Bénin ont des niveaux académiques variés, allant du niveau CEPE jusqu'au baccalauréat et même davantage. Le graphique 5.1 donne la répartition des maîtres de l'échantillon selon leur niveau académique.

Graphique 5.1 : Répartition des maîtres de l'échantillon selon le niveau académique, 2004-2005



Les deux graphiques font apparaître que la répartition des enseignants selon le niveau

⁷¹ Les résultats sont disponibles dans les annexes 4.3 à 4.5.

⁷² Les résultats sont disponibles dans les annexes 4.6 à 4.8.

académique de la 2^{ème} et de la 5^{ème} année suit le même modèle. Pour chacun des deux niveaux, la majorité des enseignants (74%) ont atteint le niveau lycée sans avoir eu le baccalauréat. Les enseignants titulaires ayant un baccalauréat sont légèrement plus nombreux (16%) dans les classes de fin de cycle que dans celles de début de cycle (10%). A contrario, les maîtres ayant le BEPC sont légèrement plus nombreux en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année. Quant aux enseignants non titulaires du BEPC, ils sont relativement minoritaires, 3% en 2^{ème} année et 1% en 5^{ème} année.

Pour revenir à la question du genre évoquée plus haut en 5^{ème} année, on observe qu'au sein de l'échantillon, les hommes enseignants ont un niveau académique supérieur à celui des femmes. La plupart des hommes ont au moins le niveau lycée tandis que les femmes ont un niveau plus bas.

En ce qui concerne l'effet net de la qualification des enseignants sur les acquisitions des élèves en cours d'année⁷³, les analyses font ressortir des comportements différents entre les deux niveaux. Si la possession d'un niveau académique plus élevé se révèle comme un avantage en 2^{ème} année, c'est-à-dire si le fait que l'enseignement est tenu par un enseignant ayant complété le cycle secondaire et obtenu le baccalauréat fait progresser plus les élèves de la 2^{ème} année, celui-ci paraît non significatif en 5^{ème} année: les élèves progressent autant s'ils ont ou non des enseignants de niveau académique élevé. Un tel constat amène à se poser des questions sur le niveau de qualification de ces enseignants.

5.2.3. La qualification des enseignants

Une définition d'un enseignant qualifié, adoptée pour notre analyse, est la suivante⁷⁴ :

« Un enseignant ayant reçu une formation initiale lui permettant de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle; son aptitude à enseigner et à éduquer; sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales; sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, au progrès social, culturel et économique ».

Deux items dans le questionnaire destiné aux maîtres permettent d'établir une appréciation des compétences académiques des enseignants.

L'un consistait à faire corriger une dictée par les maîtres titulaires des classes visitées. Il s'agit d'un exercice qui évalue surtout le niveau de compétences de l'enseignant pour la

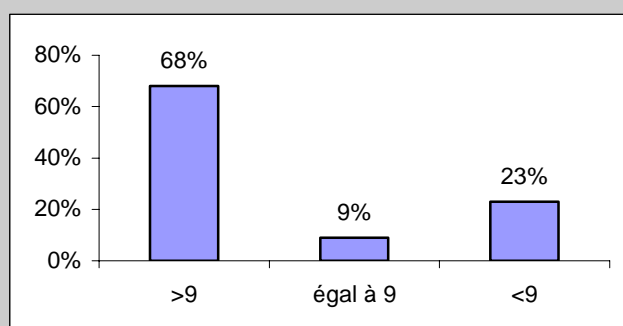
⁷³ L'ensemble des résultats relatifs à l'estimation des effets de la formation des enseignants en 2^{ème} année et 5^{ème} année sont respectivement rapportés dans les annexes 5.4 et 5.6.

⁷⁴ Cette définition est tirée des « *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* » établies le 5 octobre 1966 par la Conférence Intergouvernementale Spéciale sur la Condition du Personnel Enseignant, réunie par l'UNESCO, en coopération avec l'OIT, Adoptée à Paris.

discipline du français. Parmi les fautes repérées par l'enseignant, on distingue les fautes réelles trouvées et les fautes supposées telles par le maître, mais qui ne sont pas des fautes. Dans ce cas l'enseignant se trompe. L'évaluation de la correction de la dictée consiste à donner un point à chaque fois que le correcteur a signalé une vraie faute et à enlever un point à chaque fois que la faute indiquée ne l'était pas. On arrive ainsi à construire un index de la compétence à corriger. Par approximation, on suppose que cet index qui peut être positif, nul ou négatif, exprime la compétence de l'enseignant à corriger : on ne sait pas si cette compétence est aussi un indicateur de la compétence en français (en tant que discipline enseignée) de l'enseignant. Faute d'autres mesures, nous pouvons prendre cet index comme une approximation de la compétence en français.

Le deuxième item porte sur l'appréciation chez l'enseignant de l'utilité de la pratique de l'évaluation. L'item mesure le niveau de culture d'évaluation de l'enseignant. Compte tenu de l'importance de l'évaluation dans l'enseignement, car les enseignants passent une grande partie de leur temps à évaluer les élèves, on peut supposer que cet item soit une approximation de son professionnalisme. Dans le questionnaire, on a demandé aux enseignants de classer les cinq fonctions de l'évaluation proposées par ordre d'importance (1. classer les élèves selon leurs connaissances ; 2. aider l'enseignant à bien adapter son enseignement ; 3. sanctionner les élèves positivement et négativement ; 4. aider les élèves à découvrir leurs lacunes ; 5. réviser systématiquement les leçons étudiées).

Graphique 5.2 : Répartition en pourcentage de la proportion des enseignants dans l'épreuve de la correction de la dictée, 2004-2005



En ce qui concerne les compétences des enseignants à travers la correction de la dictée, l'échelle établie prend des valeurs variant de -10 à +12. L'index moyen de compétences a été estimé à +9.34. Les analyses démontrent qu'un peu moins d'un quart des enseignants des deux niveaux confondus, soit une proportion de 23%, sont au-dessous de la moyenne. 9% des enseignants ont atteint la moyenne et 68% sont au dessus. La tendance observée est la même à l'intérieur de chacun des niveaux académiques (niveau baccalauréat ou plus, niveau inférieur au baccalauréat, niveau BEPC, niveau inférieur au BEPC). En prenant l'indice moyen comme seuil de compétences, on remarque que plus des deux tiers (77%) des enseignants observés ont franchi ce seuil.

L'effet net du niveau de compétences des enseignants apprécié à travers cet indice sur les acquis des élèves en cours d'année n'est pas significatif tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année.

Tableau 5.4 Répartition des opinions des enseignants sur les fonctions de l'évaluation, 2004-2005

Ordres d'importance	Fonctions de l'évaluation				
	classement	adaptation	sanction	aide	révision
1	39	89	4	56	35
2	28	49	15	94	37
3	51	37	29	42	64
4	69	40	41	26	47
5	36	8	134	5	40
Non réponse	60	60	60	60	60
Total	283	283	283	283	283

Les enseignants accordent davantage de crédit à la fonction régulatrice (soit aider l'enseignant à l'adaptation de son enseignement et aider les élèves à découvrir leurs lacunes, etc.) qu'à sa fonction de sanction.

Note de lecture : les réponses proposées par les enseignants quant aux fonctions de l'évaluation sont classées par ordre d'importance, notées de 1 (la plus importante) à 5 (la moins importante).

On peut supposer que la culture de l'évaluation est relativement instaurée dans la pratique des enseignants. Cependant, nous ne savons pas comment se déterminent leurs opinions sur l'évaluation.

Il est toutefois difficile à notre niveau d'analyse de formuler des conclusions quant à la qualification des enseignants à partir des deux indices présentés. Bien que l'index utilisé précédemment n'apparaisse pas significatif dans nos modèles, il serait tout de même maladroit de tirer des conclusions hâtives au vu de ces résultats.

Compte tenu des limites inhérentes à la mesure et à la construction d'un indice de compétences des enseignants, nous nous limiterons dans ce qui suit à étudier le rôle de la formation des enseignants sur les acquis des élèves.

5.2.4. La formation professionnelle des enseignants

On distingue deux types de formations professionnelles des enseignants :

- la formation initiale ou la formation avant la prise de fonction en classe ;
- la formation continue ou la formation en cours de fonction ou encore le recyclage.

L'analyse du contenu de formation initiale ou continue des enseignants permettrait de mieux apprécier leurs qualifications. Cette dimension n'a cependant pas été prévue dans le protocole d'enquête. Ici, seules deux variables ont été prises en compte :

- la durée de formation professionnelle initiale reçue par l'enseignant ;
- les thèmes abordés lors des recyclages.

Ces deux variables sont insuffisantes pour mesurer l'impact de la formation initiale ou continue sur les acquis des élèves. Elles permettent uniquement de formuler des hypothèses sur l'étendue du bagage pédagogique théorique des enseignants, car pour connaître les compétences réelles des enseignants, il faudrait des questionnaires spécifiques accompagnés par des interviews et des observations en classe.

✓ La formation initiale

Au Bénin, la formation initiale dans les Ecoles Normales d'Instituteurs a été interrompue en 1987. Elle a été remplacée par des formations plus courtes qui permettent de préparer des enseignants à de moindres frais et de les recruter avec des contrats particuliers connectés au

statut dit d'« enseignant contractuel ». Cette tendance n'est pas propre au Bénin mais est présente dans plusieurs autres pays de la zone. Le tableau suivant présente la répartition des enseignants suivant la durée de leur formation initiale.

Tableau 5.5 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle initiale (FPI), 2004-2005

	FPI 1 an et plus	FPI de 1 mois à 6 mois	FPI de moins de 1 mois	Aucune FPI
2 ^{ème} année	11 (7.9)	35 (25.2)	44 (31.7)	49 (35.2)
5 ^{ème} année	25 (17.4)	54 (37.5)	32 (22.2)	33 (22.9)

Les enseignants ayant reçu une formation initiale de un an ou plus sont en minorité : 8% en 2^{ème} année et 17% en 5^{ème} année. La majorité des enseignants ont bénéficié tout au plus d'une formation initiale de courte durée et discontinuée allant de deux semaines à quatre mois. Etant donné que les activités de formation initiale, d'une durée d'un an, n'ont repris qu'à partir de l'année scolaire 2005/2006, le déficit en enseignants qualifiés demeure un sérieux problème à résoudre.

Nous avons ensuite regroupé les différentes modalités de la durée de formation initiale en trois catégories: durée longue (d'une durée de un an ou plus) ; durée courte (moins d'un an) et aucune formation. Quel que soit le niveau (2^{ème} ou en 5^{ème} année) et le modèle retenu, le suivi d'une formation initiale ainsi que sa durée n'ont aucun effet significatif sur les acquisitions en cours d'année⁷⁵. Les élèves semblent ainsi acquérir les connaissances de la même façon que les classes soient tenues par des maîtres ayant reçu une formation de longue durée ou de courte durée.

Cette situation amène à se poser des questions relatives aux contenus et aux processus de formation initiale des maîtres d'une part, et au suivi et à l'encadrement des enseignants en classe d'autre part. Les contenus sont-ils contextualisés, c'est-à-dire tiennent-ils compte de la réalité dans les salles de classe (effectifs pléthoriques, classes multigrades, manque de matériel didactique, etc.) ?

✓ La formation continue

Si d'un côté les Ecoles Normales d'Instituteurs ont été fermées en 1987, de l'autre le dispositif de formation continue, assurée par l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), a été maintenu. Au moyen de cours à distance, l'institut a préparé un nombre important d'enseignants au Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP), au Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et au Brevet d'Aptitude à l'Inspection Primaire (BAIP).

Dans le questionnaire PASEC destiné aux enseignants, on a inséré des questions sur la formation complémentaire des enseignants. Quatre thématiques ont été considérées comme essentielles :

- *le perfectionnement de la connaissance du français ;*
- *l'approche par les compétences;*

⁷⁵ Les résultats sont rapportés dans les annexes 5.4 et 5.5.

- *la gestion des classes multigrades ;*
- *la pédagogie des grands groupes.*

Le tableau suivant nous présente la répartition des enseignants selon qu'ils ont bénéficié ou non d'une formation pour chacune des quatre thématiques⁷⁶.

Tableau 5.6 Types des formations complémentaires suivies par les enseignants, 2004-2005

	2ème année	5ème année	Total
Recyclage linguistique	25 (18%)	28 (19%)	53 (19%)
Approche par les compétences	33 (24%)	56 (39%)	80 (28%)
Gestion des classes multigrades	4 (3%)	4 (3%)	8 (3%)
Pédagogie des grands groupes	4 (3%)	5 (3%)	9 (3%)
Autres thématiques	1 (0,7%)	8 (5,6%)	9 (3%)
Non réponse ou aucune thématique	81 (59%)	43 (30%)	122 (43%)
Total	139 (100%)	144 (100%)	283 (100%)

Le taux de non réponse est très élevé (43% pour l'ensemble des enseignants, presque 1 enseignant sur 2). La proportion d'enseignants ayant suivi une formation dans la gestion de classes multigrades est faible (3%). En revanche, la faiblesse de la participation à la formation à la « pédagogie des grands groupes » (3%) est en contradiction avec la réalité⁷⁷ à moins que les enseignants estiment être en mesure de gérer des classes à effectifs pléthoriques sans formation spéciale, mais en vertu d'autres compétences.

La formation à l'approche par les compétences (APC) qui est la caractéristique principale de la réforme du curriculum ne concerne que 28% des enseignants.

Au-delà du profil des enseignants, la scolarité antérieure de l'élève ainsi que les conditions de travail liées aux caractéristiques de la classe et de l'école sont un levier important de la politique éducative pouvant jouer sur les apprentissages et les acquisitions en cours d'année.

5.2.5. Le statut des enseignants

Au Bénin, pour couvrir les besoins en encadrement des élèves, trois types d'enseignants sont recrutés et mis à la disposition de l'enseignement primaire public. Il s'agit :

- des fonctionnaires appelés aussi Agents Permanents de l'Etat (APE) ;
- des agents contractuels de l'Etat (ACE) ;
- des contractuels de la communauté dits « enseignants communautaires ».

Quant aux écoles privées, elles sont libres de recruter les personnes de l'enseignement qu'elles souhaitent, sans aucun contrôle de la part de l'Etat.

⁷⁶ Un recueil d'opinions sur la perception par les enseignants des formations complémentaires reçues est présenté dans l'annexe 5.6.

⁷⁷ Voir section ci-après sur la taille de classe

Tableau 5.7 Répartition des enseignants des classes visitées lors de l'enquête, 2004-2005

	public	privé	Total
Fonctionnaire (APE)	71 (30%)	1 (2%)	72 (25%)
Contractuel (ACE)	62 (26%)	43 (96%)	105 (37%)
Communautaire	105 (44%)	1 (2%)	106 (38%)
Total	238 (100%)	45 (100%)	283 (100%)

Trois types d'enseignants sont représentés dans l'enseignement public. Globalement, c'est-à-dire secteurs public et privé confondus, les trois quarts des enseignants enquêtés sont soit contractuels soit communautaires. On observe également qu'au sein du secteur public, un peu moins de la moitié des enseignants sont communautaires. L'accroissement de cette catégorie d'enseignants est à l'origine de leur forte représentativité au sein du secteur public.

Le croisement du statut de l'enseignant et de la formation initiale est présenté dans le tableau 5.8. On remarque que la majorité des contractuels de l'échantillon (soit 78%) n'ont pas suivi de formation professionnelle initiale. Ce constat aggrave ainsi le problème de qualification des enseignants évoqué dans la section précédente. A contrario, presque la totalité des fonctionnaires ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale (96%).

Tableau 5.8 Statut et formation initiale des enseignants, 2004-2005

	Fonctionnaire (APE)	Contractuel (ACE)	Communautaire	Ensemble
Formation initiale	69 (96%)	23 (22%)	50 (47%)	142 (50%)
Aucune formation initiale	3 (4%)	82 (78%)	56 (53%)	141 (50%)
Total	72 (100%)	105 (100%)	106 (100%)	283 (100%)

Comme nous l'avons vu dans la 3^{ème} partie, les performances des élèves aux tests sont relativement faibles. Cependant, lorsqu'on les décompose selon le type d'enseignants, ce sont les élèves tenus par des enseignants contractuels qui en moyenne enregistrent des scores supérieurs. Cette observation pourrait poser, de manière dramatique, la question de la qualité de la formation initiale des enseignants et de leur encadrement, si ce constat devait être confirmé par d'autres études complémentaires plus poussées.

Cependant, les acquisitions des élèves de 2^{ème} année et 5^{ème} année en cours d'année (résultats présentés dans les annexes 5.4 et 5.5) ne sont pas significativement affectées par le statut des enseignants. En d'autres termes, les scores calculés à partir des tests du PASEC sur les acquis des élèves semblent être les mêmes quelle que soit la formation et le statut des enseignants.

5.2.6. L'ancienneté des enseignants

Les enseignants de notre échantillon ont une ancienneté variant de 1 an à 29 ans avec une moyenne de 7 ans. Trois catégories ont été considérées pour l'analyse de l'ancienneté : ancienneté inférieure à 5 ans (enseignants débutants), ancienneté comprise entre 5 et 12 ans non inclus (enseignants expérimentés), ancienneté supérieure ou égale à 12 ans (enseignants âgés). Ces seuils ont été retenus afin de capter une certaine variabilité entre les trois catégories.

Tableau 5.9 Répartition des enseignants des deux niveaux selon l'ancienneté, 2004-2005.

Année de service	2ème année	5ème année	Ensemble
service<5 ans	86 (62%)	57 (40%)	143 (51%)
5<service<12	31 (22%)	52 (36%)	83 (29%)
service>=12	22 (16%)	35 (24%)	57 (20%)
Total	139 (100%)	144 (100%)	283 (100%)

La moitié des enseignants enquêtés ont moins de cinq années d'expérience. Si la plupart des enseignants de 2ème année, soit 62%, se trouvent dans cette catégorie, en 5ème année, elle représente 40% des enseignants tandis que 24% déclarent avoir une expérience supérieure à douze ans.

Encore une fois, aussi bien en 2ème qu'en 5ème année, l'effet net de l'ancienneté sur les acquis des élèves en cours n'est pas significatif.

En ce qui concerne le profil des enseignants, nos analyses révèlent que les caractéristiques des maîtres telles que le statut, l'ancienneté, la formation initiale ou académique n'ont aucun effet significatif sur les acquisitions des élèves en cours d'année.

Au-delà du profil des enseignants, la scolarité antérieure de l'élève ainsi que les conditions de travail liées aux caractéristiques de la classe et de l'école sont également à prendre en considération.

5.3. La scolarité antérieure et les conditions d'apprentissage de l'élève

La scolarité antérieure d'un élève peut être décrite à la fois par son âge d'entrée à l'école, le nombre d'années de scolarité ou encore la réussite ou l'échec par année d'étude. Le redoublement et la préscolarité sont deux variables significatives à cet égard

5.3.1. L'éducation préscolaire

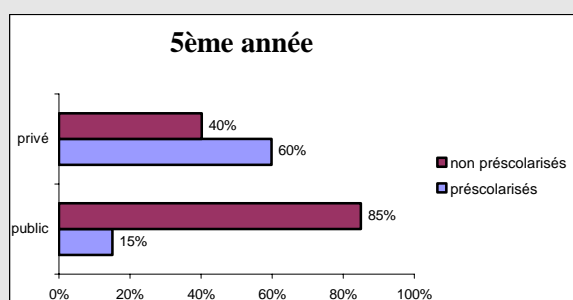
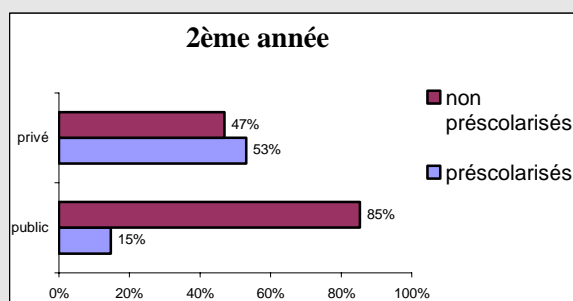
Au Bénin, l'éducation préscolaire est accessible aux enfants de deux ans et demi au moins et dure deux ans. Dans la réforme du système d'enseignement, celle-ci a été intégrée parmi les préoccupations du ministère qui a mis en place en 2004 une structure, appelée « Direction de l'Enseignement Maternel », pour suivre et contrôler les activités pédagogiques des écoles maternelles publiques et privées.

**Tableau 5.10 Importance de la
préscolarité, 2004-2005**

Préscolaire	2ème année	5ème année
oui	423 (21%)	468 (22%)
non	1611 (79%)	1630 (78%)
Total	2034 (100%)	2098 (100%)

Des efforts ont été enregistrés dans le sens du développement de l'éducation préscolaire, car si le taux de scolarisation en maternelle était de 2% ⁷⁸ en 1992, la proportion d'élèves de 2ème et 5ème année déclarant, en 2004, avoir été préscolarisés est de l'ordre de 20%.

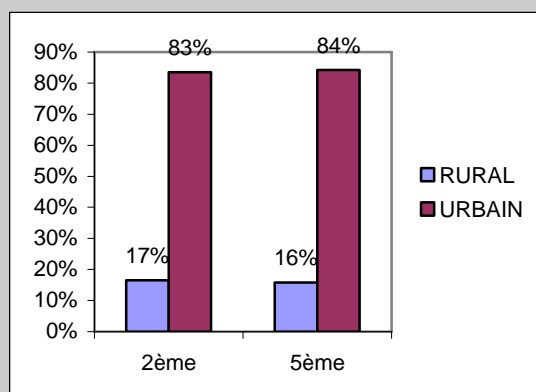
**Graphique 5.3 Préscolarité et statut de
l'école, 2004-2005**



L'éducation préscolaire est davantage développée dans les écoles privées que dans les écoles publiques. En effet, quel que soit le niveau considéré, 15% des élèves observés dans le secteur public ont bénéficié d'une éducation préscolaire tandis que dans le secteur privé, elle concerne plus de la moitié des élèves observés.

⁷⁸ Document de base faisant partie des rapports des Etats parties : Bénin. 17/02/98. Instruments relatifs aux droits de l'homme (Nations Unies) HRI/CORE/1/Add.85. (Core Document)

Graphique 5.4 Préscolarité et situation géographique de l'école, 2004-2005



La même dichotomie est observée entre zones rurale et urbaine : l'éducation préscolaire est plus développée en milieu urbain. Ceci est expliqué en partie par le fait qu'elle est surtout présente dans les écoles privées, lesquelles sont principalement situées en milieu urbain⁷⁹. Néanmoins, étant donné que le préscolaire tend à se développer en milieu rural, ces pourcentages (bien que relativement faibles) montrent tout de même l'engagement de l'Etat à l'extension de l'éducation préscolaire en milieu rural.

Tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année, les analyses mettent en évidence des différences de scores moyens significatives entre les élèves qui ont eu une éducation préscolaire et ceux qui n'en n'ont pas reçu⁸⁰. En revanche, l'analyse des effets nets de l'éducation préscolaire sur les acquis en cours d'année n'est pas concluante, les coefficients associés à la variable étant non significatifs pour les deux niveaux étudiés⁸¹. En d'autres termes, les enfants ayant suivi l'école maternelle ont des scores en moyenne supérieurs à ceux des autres élèves, mais on ne peut attester l'existence d'une relation causale entre les deux tendances : la supériorité des scores de ces élèves pouvant être imputable à des caractéristiques communes à l'ensemble des enfants ayant fait le préscolaire (niveau de vie, éducation parentale, etc.).

5.3.2. Le redoublement

Tableau 5.11 La pratique du redoublement au cours du cycle primaire, 2004-2005

	Elèves ayant redoublés la classe de CI	Elèves ayant redoublés la classe de CP	Elèves ayant redoublés plus d'une fois	Elèves ayant redoublés au moins une fois
2ème année	389 (19.1)	282 (13.8)	22 (1.1)	649 (31.9)
5ème année	202 (9.6)	212 (10.1)	298 (14.2)	1316 (62.7)

Le redoublement, dans la pratique des enseignants, est une mesure prise à l'endroit des élèves faibles qui, en fin d'année scolaire, ont un niveau jugé en dessous des attentes, l'objectif étant de parfaire les acquisitions qui ne l'ont pas été durant l'année. Or, l'efficacité de cette mesure nécessite la mise en place de méthodes pédagogiques rigoureuses par les enseignants. Dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants qualifiés au Bénin (mise en évidence dans les sections précédentes), l'étude de la variable « redoublement » s'avère instructive.

⁷⁹ Soit 40 écoles privées sur les 45 observées dans l'échantillon (89%) se situent en milieu urbain.

⁸⁰ Résultats rapportés dans l'annexe 5.7 et 5.8.

⁸¹ Résultats de l'analyse multivariée sont présentés dans les annexes 4.6 à 4.11.

Notre échantillon confirme le poids important du recours au redoublement observé dans l'ensemble des pays d'Afrique francophone. En 2^{ème} année, environ 32% des élèves ont redoublé au moins une fois et 63% en 5^{ème} année (tableau 5.11).

Deux variables d'analyse ont été retenues pour décrire la pratique du redoublement :

- au niveau élève : le lien avec l'éducation préscolaire ;
 - au niveau école : le type de l'école (public/privé).
- ✓ Le croisement entre la variable « élève ayant redoublé au moins une fois » et la variable « éducation préscolaire » permet de constater pour les deux niveaux d'études observés que la proportion d'élèves qui ont redoublé au moins une fois, est moins élevée pour le groupe d'élèves qui ont suivi l'éducation préscolaire comparativement au groupe d'élèves qui ne l'ont pas suivi (annexe 5.9).
Cependant, les recherches actuelles sur le sujet ne permettent pas de tirer une conclusion claire quant aux bénéfices de l'éducation préscolaire du point de vue de la scolarisation. De ce fait, le constat effectué dans notre enquête nécessite des investigations futures.
- ✓ Le redoublement est une pratique également plus fréquemment observée dans les écoles publiques que dans les écoles privées (annexe 5.10).

En termes de performances, en 2^{ème} année, seuls les élèves redoublants la classe enregistrent des scores significativement supérieurs (ces derniers ayant déjà abordés le programme, le redoublement apparaît comme étant bénéfique). En revanche, en 5^{ème} année, quels que soient la classe redoublée ou le nombre de redoublements de chacun des élèves, le redoublement apparaît négativement corrélé avec les performances des élèves⁸².

Concernant l'analyse en termes d'acquisitions en cours d'année, en 2^{ème} année, ces dernières ne sont pas affectées par le fait que les élèves aient déjà redoublé.

Un effet net négatif et significatif du redoublement sur les acquis des élèves est observé uniquement en mathématiques pour la 5^{ème} année⁸³.

Compte tenu du caractère onéreux du redoublement, l'effet négatif et significatif révélé au cours du cycle, sur la qualité de l'éducation appréciée à travers les acquisitions des élèves en cours d'année amène un certain nombre de chercheurs à considérer le redoublement comme inefficace. Par ailleurs, l'adoption de la nouvelle approche pédagogique « APC » pourrait constituer une solution médiatrice entre les chercheurs et les enseignants dans la mesure où cette approche met davantage l'accent sur les compétences que sur les performances. Ainsi, la décision de redoublement tient compte du niveau de compétences de l'enseignant au-delà de

⁸² Les résultats de l'analyse des performances sont rapportés dans l'annexe 5.11 et 5.12.

⁸³ L'estimation des effets du redoublement pour la 2^{ème} et la 5^{ème} année sont rapportés dans les annexes 4.6 à 4.11.

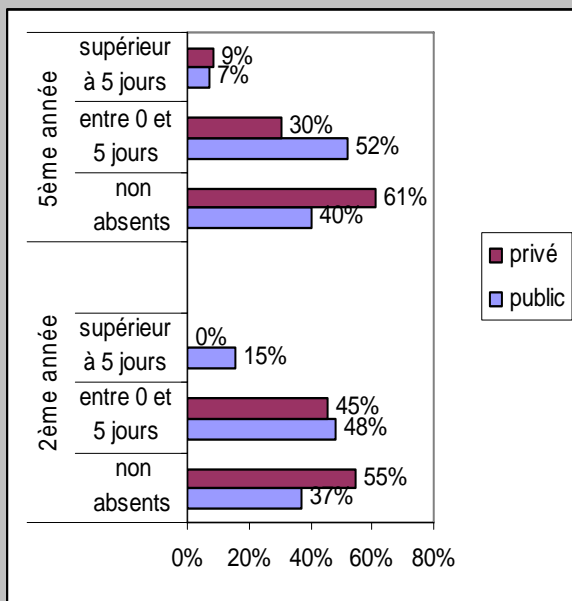
la performance enregistrée par l'élève mesurée à travers les notes. Notons que depuis janvier 2004, le Bénin a opté pour la suppression du redoublement à l'intérieur des sous-cycles. Au moment de l'enquête, cette mesure n'était pas encore effective.

Afin de compléter l'analyse de l'environnement scolaire des élèves sur les acquisitions, il apparaît important de considérer les conditions de travail des élèves. Qu'en est-il du cas du Bénin? C'est la question à laquelle la section suivante tente de répondre.

5.3.3. L'absentéisme des enseignants

L'absentéisme de l'enseignant, étant un élément conditionnant le temps scolaire, affecte bien souvent les résultats scolaires des élèves dans la mesure où celui-ci réduit le nombre d'heures de cours réellement effectué par les élèves en classe. Les raisons d'absentéisme peuvent être d'ordres familiaux, administratifs (grève, perception de salaire,...) ou pédagogiques (formation, réunions,...). Afin d'étudier le rôle de ces absences sur les acquisitions des élèves, il a été demandé aux directeurs d'écoles de déclarer le nombre de jours d'absences des enseignants titulaires des classes enquêtées au cours du mois précédant l'enquête.

Tableau 5.12 Répartition des enseignants par niveau et par secteur selon le nombre de jours d'absentéisme, 2003-2004



Le mois précédent l'enquête, les enseignants ont été absents 2,3 jours en moyenne en 2^{ème} année et 1,8 jours en 5^{ème} année.

Des disparités sont toutefois observées entre le secteur public et le secteur privé. L'absentéisme est en effet plus fréquent dans le public que dans le privé. En 2^{ème} année, l'absentéisme des enseignants du public varie de 0 à 19 jours et la moyenne enregistrée est de 2,5 jours, quant à ceux du privé, ils sont absents 0 à 4 jours par mois (soit 1 jour par mois en moyenne d'absence). La tendance est la même en 5^{ème} année avec le nombre de jours d'absentéisme dans le public variant de 0 à 15 jours (1,9 jours en moyenne) tandis que dans le privé, l'absentéisme varie de 0 à 7 jours avec une moyenne de 1,1 jours.

A partir de nos analyses, il ressort que le nombre de jours d'absentéisme des enseignants déclaré par les directeurs se ressent exclusivement dans les petites classes, c'est-à-dire au niveau des élèves de CP. On note des effets négatifs sur les acquisitions des élèves en cours d'année lorsque ces derniers ont des maîtres qui s'absentent. En d'autres termes, une journée d'absence supplémentaire d'un maître de CP se traduit par une baisse de 1 point du score final de l'élève.

5.3.4. Les conditions d'apprentissage des élèves

Au-delà de l'organisation pédagogique⁸⁴, la taille de la classe et les conditions matérielles (équipements) sont les principaux facteurs supposés influencer sur les apprentissages des élèves. L'enseignement privé semble offrir de meilleures conditions d'apprentissage en classe et de meilleurs résultats comparativement au secteur public. Aussi, semble-t-il particulièrement pertinent d'étudier l'ensemble de ces aspects dans le cas du système d'enseignement béninois.

✓ La taille de classe

La taille moyenne de la classe est de 47 élèves en 2^{ème} année et de 38 élèves en 5^{ème} année. Ces moyennes cachent cependant des situations très variées. En effet, en 2^{ème} année, le nombre d'élèves par classe varie de 5 à 96 et de 5 à 90 en 5^{ème} année. Dans les écoles privées, la taille de classe reste conforme à la norme définie dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation de qualité pour tous (40 élèves par classe). La variance entre classes demeure cependant moins élevée que dans les écoles publiques (la taille varie de 5 à 59 en 2^{ème} année avec une moyenne de 39 élèves par classe et de 8 à 57 en 5^{ème} année avec une moyenne de 31 élèves par classe).

Ces constats mettent en évidence l'existence de conditions de travail en classe beaucoup plus favorables dans les écoles privées. Ils soulèvent également le manque d'enseignants dans l'enseignement public ainsi qu'une mauvaise répartition des enseignants entre les écoles.

En termes de performances, une corrélation simple entre le score final agrégé et la taille de la classe établit une relation inverse et significative entre ces deux variables⁸⁵, en d'autres termes, plus la taille de la classe est élevée plus les résultats des élèves aux tests diminuent.

Cependant, aucun effet net de la taille des classes sur les acquis des élèves en cours d'année n'est enregistré en début du cycle.

Néanmoins, la taille de classe apparaît significativement dans le modèle de 5^{ème} année⁸⁶. Plus précisément, dans l'ensemble des modèles estimés (le modèle global, en français et en mathématiques), on observe un effet de seuil⁸⁷ au-delà duquel la taille de la classe affecte négativement les acquis des élèves en cours d'année. En effet, dans le modèle global, en deçà de 44 élèves par classe, la taille de la classe ne semble pas être préjudiciable aux résultats des élèves. Néanmoins, au-delà de ce seuil, elle affecte négativement les acquisitions des élèves en cours d'année. Lorsque l'on considère les acquisitions par discipline, le seuil à partir duquel la taille de la classe nuit fortement aux apprentissages en français et en mathématiques est respectivement de 39 et 46 élèves.

⁸⁴ La répartition des élèves selon le type d'organisation de la classe est présentée dans l'annexe 5.13.

⁸⁵ Les coefficients de la taille de la classe sont significatifs au seuil de 1%, soit - 0.0828 pour la 5^{ème} année et -0.0957 pour la 2^{ème} année.

⁸⁶ Les résultats des estimations pour la 2^{ème} et la 5^{ème} année sont rapportés dans les annexes 4.6 à 4.11.

⁸⁷ L'effet de seuil signifie que l'effet de la variable considérée sur les acquisitions des élèves en cours d'année s'opère au-delà d'un certain niveau. A cet effet, la taille de la classe ainsi que la taille de la classe au carré ont été introduites dans le modèle.

Pour conclure, d'après les résultats ci-dessus, en 2^{ème} année la taille de la classe n'affecte pas les acquisitions des élèves tandis qu'en 5^{ème} année, les élèves progressent moins lorsqu'ils sont plus de 44 dans une même classe (toutes disciplines confondues).

✓ **Les conditions matérielles en classe**

Un certain nombre d'outils pédagogiques entrent en jeu dans le fonctionnement d'une classe. On peut citer entre autres, le tableau, les règles, équerres, compas, craies, manuels pour élèves, manuels et guides pour enseignants, etc. Etant donné qu'il n'est pas facile de mettre à la disposition de tous les élèves un livre de lecture ou un livre de mathématiques, l'une des préoccupations essentielles des responsables des systèmes d'enseignement est celle de la disponibilité des manuels scolaires. Nous focaliserons ainsi notre analyse sur cette variable « manuels scolaires ». Il s'agit ici d'étudier successivement l'accès aux manuels par les élèves, par les enseignants ainsi que leurs utilisations respectives.

Accès aux manuels par les élèves

Il est difficile d'évaluer l'utilisation des manuels à partir d'informations collectées au niveau des élèves, notamment auprès des élèves de début de cycle. Cet aspect « utilisation » n'a donc pas été abordé dans le questionnaire élève. Notre analyse se limite ainsi à l'aspect « possession » en classe.

Au sein de l'échantillon, la majorité des élèves en 2^{ème} année et en 5^{ème} année (environ 90%) déclarent avoir accès à au moins un manuel en classe (un manuel de mathématiques en 2^{ème} année et de français et mathématiques en 5^{ème} année).

En 2^{ème} année, la couverture apparaît beaucoup plus élevée dans le secteur privé que dans le secteur public. On observe qu'environ 2% des élèves du secteur privé n'ont ni livre de français ni livre de mathématiques en classe contre 8% dans le secteur public. En revanche, en 5^{ème} année, la situation est inversée : 11% des élèves n'ont pas accès aux manuels dans le secteur privé contre 4% dans le secteur public.

Par ailleurs, la possession de manuels à la maison apparaît beaucoup moins fréquente. Seuls environ 20% des élèves de l'échantillon déclarent avoir des manuels de français ou de mathématiques à leur disposition à la maison.

Dans le cas du Bénin, les analyses montrent que les élèves qui possèdent un livre ne semblent pas acquérir davantage de connaissances que les autres. Ce résultat ne signifie pas que les manuels scolaires soient inutiles, bien au contraire, il soulève la question de l'utilisation qui en est faite et des pratiques pédagogiques dans les classes. De plus, comme nous l'avons suggéré précédemment, la fiabilité des informations recueillies au niveau des élèves, quant à la disponibilité des manuels, reste limitée. Aussi, l'analyse de cette variable de politique éducative nécessite d'être approfondie à partir de sources alternatives.

Possession et utilisation de manuels par les enseignants

L'utilisation effective des manuels en classe par les enseignants concerne quasiment la totalité des élèves (respectivement 98% et 94% pour la 2^{ème} et la 5^{ème} année). L'effet net de

l'utilisation des manuels par les enseignants sur les acquis en cours d'année n'apparaît pas significativement dans les modèles pour les deux niveaux étudiés.

Lorsqu'on introduit le ratio de manuels par classe, son effet net sur les acquisitions des élèves en cours d'année observé en 5^{ème} année reste hétérogène. Concernant l'ensemble des estimations, le ratio manuels par classe a été introduit accompagné de sa valeur au carré. Cette spécification repose sur l'hypothèse de l'existence d'un seuil ou d'une forme fonctionnelle particulière pour le ratio de manuels par classe (tel qu'introduit pour la taille de la classe). Les résultats obtenus par discipline ne font pas ressortir d'effet significatif des ratios de manuels de français et mathématiques. En revanche, le ratio de manuels de français affecte positivement et significativement les acquisitions en cours d'année en français et mathématiques de manière globale. Au delà de 3,6 manuels de français par classe, leurs effets nets deviennent négatifs et significatifs au seuil de 1%.

Bien qu'aucun effet de seuil n'ait été détecté en 2^{ème} année, les résultats de l'analyse des scores globaux mettent en évidence un effet net négatif et significatif du ratio de manuels de français et un effet net positif de celui de manuels de mathématiques sur les acquisitions des élèves en cours d'année⁸⁸.

Malgré la diversité des mesures retenues pour capter l'effet des manuels scolaires, il est tout de même possible de dégager certaines tendances communes. Bien que la possession de manuels de mathématiques soit bénéfique en début de cycle, sa pertinence n'a pas été vérifiée en 5^{ème} année. Quant aux manuels de français, il semblerait que leur inefficacité tant en 2^{ème} année qu'en 5^{ème} année soit reconnue de manière consensuelle (une analyse approfondie nécessiterait d'être entreprise pour étudier plus en détail l'utilisation et le contenu des manuels utilisés).

✓ Le type d'école

Au Bénin, les écoles sont principalement réparties en deux catégories : les écoles publiques et les écoles privées. En se référant à notre échantillon, le secteur privé accueille 16% de la population scolaire. Nous avons vu dans les sections précédentes que ces dernières offrent un meilleur encadrement en classe, en termes de taille de classe. Qu'en est-il de leurs résultats ?

Si les performances moyennes de l'ensemble des élèves observés sont faibles, comme nous l'avons suggéré dans le chapitre 3, celles des élèves scolarisés dans l'enseignement privé sont relativement supérieures à celles observées dans les écoles publiques. Les élèves du privé enregistrent en 2^{ème} année une performance équivalente au double de celle des élèves du publique dans l'ensemble des tests et par discipline⁸⁹. Les résultats⁹⁰ sont moins satisfaisants en 5^{ème} année mais les niveaux de scores sont toujours meilleurs que dans les écoles publiques.

⁸⁸ Les estimations des modèles de 2^{ème} année, par discipline et globalement, sont présentées dans l'annexe 5.14. Les variables relatives aux manuels scolaires construites à partir du questionnaire maître sont exclusivement représentées par les ratio manuels/classe, et l'aspect utilisation n'a pas été introduit dans cette version.

⁸⁹ Les résultats en terme de performances en 2^{ème} année sont présentés dans l'annexe 5.15.

⁹⁰ Les résultats pour la 5^{ème} année sont disponibles dans l'annexe 5.16.

En 2^{ème} année, un élève enregistre des résultats de 21 points supérieurs à la moyenne qu'il aurait s'il était scolarisé dans une école publique. En 5^{ème} année, on observe la même tendance, les élèves scolarisés dans l'enseignement public enregistrent des résultats de 7,3 points inférieurs à ceux des élèves de l'enseignement privé en termes de scores moyens. Les analyses démontrent également un effet net positif et significatif du fait «d'être dans une école privée » sur les acquisitions des élèves en cours d'année.

Par ailleurs, il convient de souligner la nécessité d'interpréter ces résultats avec la plus grande prudence. En effet, les écoles privées sont en majorité localisées dans les zones urbaines (peu sont identifiées en zones rurales et très éloignées) et la population qui les fréquente est en moyenne plus privilégiée que celle des écoles publiques. De ce fait, ces résultats sont attendus et ne constituent pas une nouveauté.

De plus, bien que les résultats de l'estimation de cette variable dans les différents modèles soient purgés des caractéristiques scolaires et extrascolaires, certains aspects non mesurables ou non observables n'ont pas pu être pris en considération dans l'analyse.

5.4. Conclusion

La pénurie d'enseignants qualifiés au sein du système est liée au recrutement massif d'enseignants contractuels non formés ou d'enseignants communautaires. Ce phénomène est illustré notamment par la fonction qu'accordent les enseignants à l'outil d'évaluation. Par ailleurs, peu d'enseignants ont reçu de formation initiale. Nos analyses montrent cependant que les enseignants ne sont pas accompagnés dans leur travail. Peu d'enseignants ont bénéficié d'une formation sur l'approche par les compétences, ou d'un recyclage sur des thèmes ayant un lien direct avec leur travail. On peut également citer le thème sur « la pédagogie de grands groupes » alors que la taille de classe observée est particulièrement élevée notamment dans les écoles publiques. Aussi, aucun effet net sur les acquisitions des élèves en cours d'année n'a été observé en ce qui concerne le profil des enseignants pour la 5^{ème} année. Des efforts devraient donc être menés pour redéfinir les qualifications requises pour les enseignants.

Au-delà de la qualification des enseignants qui concerne aussi bien le secteur public que le secteur privé, la supériorité flagrante, en termes de scores et de niveau d'acquis des élèves en cours d'année, enregistrée par le secteur privé comparativement au secteur public, semble en partie imputable à la grève des enseignants du secteur public, laquelle a fait réduire considérablement le temps scolaire dudit secteur.

Parmi les préoccupations du système d'enseignement, le développement de l'éducation préscolaire apparaît également comme un choix politique adéquat pour l'amélioration de la qualité de l'éducation aux vues des résultats de l'analyse menée, mais cet aspect nécessite d'être approfondie compte tenu de résultats opposés mis en évidence dans la littérature scientifique. Au cours du cycle, l'éducation préscolaire apparaît positivement corrélée aux

acquisitions des élèves, bien qu'aucune relation avec les acquisitions des élèves en cours d'année n'ait été détectée. Les analyses ont également montré qu'il peut servir d'outil de réduction du redoublement.

Des efforts ont été réalisés en ce qui concerne la dotation de manuels aux élèves et aux enseignants, quasiment la totalité des élèves et des maîtres en ont reçu. Toutefois, les effets ne se font pas encore sentir, ni par les élèves ni par les enseignants. Ces constats invitent à étudier plus en détail l'utilisation des manuels, dans la pratique pédagogique des enseignants et dans les stratégies d'apprentissage des élèves.



Chapitre 6 : Transformation des moyens en résultats : les marges de manœuvre pour l'accès à une éducation de qualité pour tous.

L'ensemble des analyses menées dans le présent rapport, nous a permis d'établir un certain nombre de constats et de perspectives relatifs au système d'enseignement béninois. Il s'agissait principalement d'analyser les performances scolaires et notamment d'appréhender les effets de l'environnement scolaire et extrascolaire sur les acquis des élèves en français et en mathématiques.

L'objectif principal des évaluations menées par le PASEC est de fournir des outils de réflexion permettant d'aider à la prise de décision en termes de politiques de l'enseignement. Cette démarche a principalement pour objet d'apprécier si les ressources allouées à l'enseignement permettent au système d'avancer dans l'atteinte des objectifs escomptés dans le cadre de l'éducation de qualité pour tous en 2015.

Pour aborder la question de l'efficience, une mesure fiable des résultats obtenus et des ressources mobilisées par le système s'avère indispensable. Les résultats s'apprécient non seulement par le nombre d'élèves qui achèvent le cycle primaire mais aussi à travers les résultats d'enseignement (en termes d'acquis en cours d'une année scolaire). La mise en relation des résultats avec les ressources mobilisées permet ainsi de fournir des éléments de réflexion quant aux moyens disponibles dans un premier temps et surtout quant à la capacité du système à utiliser ses ressources efficacement. Enfin, nous établirons un panorama des conditions concourant à la transformation des ressources mobilisées en acquisitions scolaires.

6.1. La performance du système d'enseignement béninois

Dans le passé, la performance d'un système d'enseignement était saisie en fonction des moyens alloués à l'enseignement, les taux d'accès à l'enseignement ou la durée moyenne de scolarisation ; la dimension qualitative ainsi que les processus scolaires. Autrement dit, la manière pour atteindre les résultats fixés dans les programmes était généralement négligée faute de données disponibles à la fois fiables et comparables. Or, l'évaluation de l'efficacité du système d'enseignement nécessite de connaître, au-delà de la proportion d'enfants d'âge scolaire terminant le cycle primaire, la proportion d'élèves ayant atteint un seuil minimum de compétences reconnues comme étant « fondamentales ». Les données du PASEC permettent de prendre en compte simultanément ces deux dimensions⁹¹.

Pour apprécier la performance du système d'enseignement, nous utilisons le taux de connaissances de base (TCB) tel qu'il a été défini par K. Michaelowa. Cet indicateur combine le taux d'accès en 5^{ème} année avec la proportion d'élèves qui atteint ou dépasse le seuil

⁹¹ K. Michaelowa (2001), « *Scolarisation et acquis des élèves : les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone, Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, Politiques d'éducation et de formation* ». Analyses et comparaisons internationales, n°3, 2001/12, p. 77-94, DeBoeck Université.

minimal de 40% de bonnes réponses aux tests⁹². Prenant en compte les deux aspects « couverture et acquisition scolaire », un indicateur comme le taux de connaissances de base apparaît comme étant une mesure affinée de la performance des systèmes éducatifs. Cet indicateur nous renseigne quant à la proportion d'enfants d'âge scolaire possédant les compétences minimales à la fin de l'enseignement primaire et il est défini comme suit :

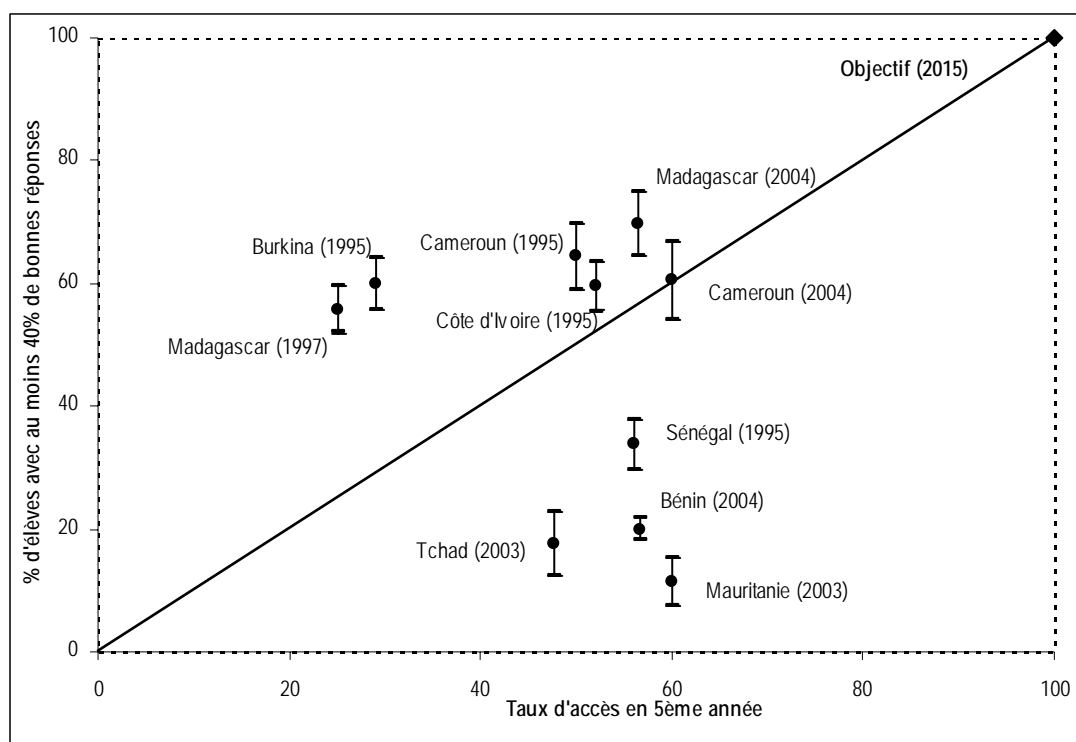
$$\begin{aligned} \text{TCB} &= \frac{\text{Nombre d'élèves avec connaissances de base minimales à la fin du primaire}^{93}}{\text{Nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \\ &= \left[\frac{\text{Nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}}{\text{Nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \right] \\ &\quad \times \\ &\quad \left[\frac{\text{Nombre d'élèves avec connaissances de base minimales à la fin du primaire}}{\text{Nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}} \right] \end{aligned}$$

L'objectif souhaitable pour tout système d'enseignement est que la totalité des élèves atteignent au moins ce seuil minimal. Pour mieux situer le système d'enseignement béninois selon ses performances tant quantitatives que qualitatives, le graphique 6.1 ci-après regroupe un certain nombre de pays⁹⁴ d'Afrique francophone selon leur « taux de connaissance de base » respectif.

⁹² Le seuil de 40% proposé par K. Michaelowa a été défini compte tenu de la structure des tests utilisés. A partir de ce seuil, on peut en effet convenir que l'enfant a atteint un seuil minimal de connaissances. La définition d'un seuil, sur une base pédagogique plus fine, serait souhaitable, malheureusement la structure des tests du PASEC ne le permet pas, il nous faut donc nous contenter d'une approche plus globale.

⁹³ Dans la classe retenue, la 5^{ème} année pour nous ici.

⁹⁴ Parmi ces derniers, certains présentent en plus une évolution dans le temps de la performance de leurs systèmes éducatifs, Madagascar en 1998 et 2004 ; Cameroun en 1996 et 2004.

Graphique 6.1 Acquis des élèves et accès en 5^{ème} année

L'axe horizontal du graphique représente la proportion d'enfants qui accèdent en 5^{ème} année de l'enseignement primaire et l'axe vertical la proportion d'élèves qui enregistrent des taux de bonnes réponses aux tests PASEC de français et de mathématiques supérieurs à 40%.

Les pays situés en dessous de la diagonale tracée sur le graphique 6.1 connaissent des difficultés plus marquées en termes d'acquis scolaires des élèves tandis que ceux situés au-dessus sont davantage touchés par les problèmes de scolarisation. En revanche, de manière générale, lorsqu'on s'éloigne de l'origine, les performances s'améliorent.

En terme de couverture scolaire, les taux les plus élevés observés sont compris entre 50% et 60%. Tous les pays observés se trouvent encore à mi-chemin de l'objectif de scolarisation primaire universel qui suppose que 100% des enfants terminent le cycle primaire. Cependant, comparativement aux autres pays observés, le Bénin se situe dans la partie supérieure des pays les plus avancés, après la Mauritanie et le Cameroun. Par ailleurs, la comparaison dans le temps a permis de noter les efforts remarquables de certains pays comme Madagascar qui a réalisé plus du double de sa performance initiale au bout de sept ans. Le taux d'accès est passé en effet de 25% en 1997 à 56,5% en 2004.

En ce qui concerne les acquis scolaires, les résultats sont encore bien loin des 100% souhaitables. Bien que Madagascar enregistre la proportion d'élèves atteignant ou dépassant le seuil minimal le plus élevée (69%), l'amélioration de la qualité entre les deux évaluations reste faible. De manière globale, les résultats restent assez modestes puisque la proportion d'élèves au-dessus du seuil n'excède guère 60% pour les autres pays.

A titre d'exemple, la situation du système d'enseignement Mauritanien apparaît ambivalente avec d'un côté une estimation de la qualité relativement faible alors qu'en termes d'accès à l'éducation, il devance l'ensemble des pays considérés. En effet, lors de l'évaluation menée en 2004, 60% des élèves accédaient en 5^{ème} année mais à peine 7% des enfants avaient 40% ou plus de bonnes réponses. Le Bénin suit également une tendance similaire avec un taux d'accès en 5^{ème} année de 56,6% lors de l'année de l'enquête et avec seulement 11,3% des élèves observés atteignant le seuil de 40% ou plus de bonnes réponses.

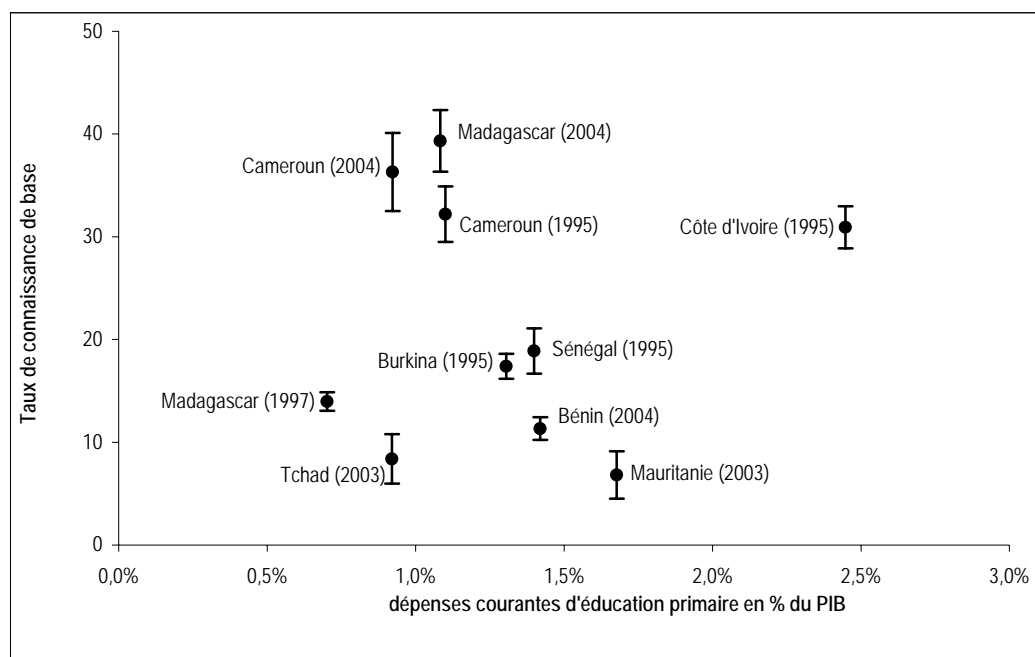
Les performances en termes de scolarisation dans la plupart des pays observés se situent dans le même intervalle (entre 50% et 60%), les systèmes éducatifs les moins performants se distinguent ainsi par leurs faibles performances en terme de qualité. Autrement dit, l'ensemble des pays étudiés semblent être particulièrement affectés par le déficit de qualité de leurs systèmes éducatifs. Le Bénin, ne dérogeant pas à cet état des lieux, se situait en 2004 parmi les pays les moins performants.

6.2. L'analyse comparative de l'efficience du système d'enseignement

Etant donné que l'efficience d'un système d'enseignement est appréciée en mettant en relation les moyens et les résultats, nous allons dans cette section, étudier la performance des systèmes d'enseignement en fonction des moyens qui leur sont alloués.

Les résultats du système sont évalués à partir du taux de connaissances de base (TCB). Dans une première approche, les moyens sont estimés à travers les dépenses (courantes) consacrées à l'éducation primaire, exprimées en pourcentage du produit intérieur brut (PIB). Les dépenses d'une seule année ne pouvant pas rendre compte à elles seules des résultats observés une année donnée, nous avons pris en considération la moyenne des dépenses courantes au cours des cinq⁹⁵ années précédant l'étude. Les principaux éléments constitutifs des moyens comprennent la rémunération totale de l'enseignant, le coût de la construction de salles de classe et le coût des manuels scolaires. Dans le cas du Bénin, la question adressée à l'enseignant sur le salaire mensuel inclut directement les primes diverses et les avantages sociaux. Cependant, le coût indicatif de la construction d'écoles en banco, bois ou dans d'autres matériaux traditionnels n'étant pas disponible, nous nous sommes basés sur la tendance observée dans les pays de la sous région où le coût représente le quart du coût de construction en dur. On considère également un amortissement d'une durée de 20 ans pour les constructions en dur et de 10 ans pour les constructions en banco, bois ou en matériaux traditionnels.

⁹⁵ La période s'échelonne de 2001-2005. Faute de données, le chiffre de l'année 2001 a été estimé par extrapolation linéaire.

Graphique 6.2 Taux de connaissances de base et dépenses courantes d'éducation en % du PIB⁹⁶

Le graphique 6.2 nous permet d'apprécier les résultats obtenus par les différents systèmes éducatifs en fonction de leurs efforts budgétaires respectifs. De façon générale, on observe que les efforts réalisés par les différents pays en termes de mobilisation de ressources sont assez variables, variant du simple au triple, soit entre 0,7% et 2,4% du PIB. Les résultats obtenus et observés enregistrent également d'importantes variations, le TCB étant compris entre 6,8% et 39,3%.

Une comparaison dans le temps dégage un certain nombre d'enseignements quant à la transformation des ressources en résultats. Dans le cas de Madagascar, on en déduit un certain accroissement de l'engagement du pays dans la mobilisation des ressources pour l'éducation primaire entre 1997 et 2004. Quant à la transformation des moyens en résultats, le TCB est passé de 14% à 39,3% entre ces deux périodes. La même comparaison temporelle pour le Cameroun a permis de mettre en évidence que les résultats dépendent surtout de la transformation des ressources et non du volume de ces dernières. En effet, malgré la diminution du fonds alloué à l'éducation primaire entre 1995 et 2004, le système a tout de même amélioré sensiblement sa performance entre les deux périodes, le TCB étant passé de 32,2% à 36,3%.

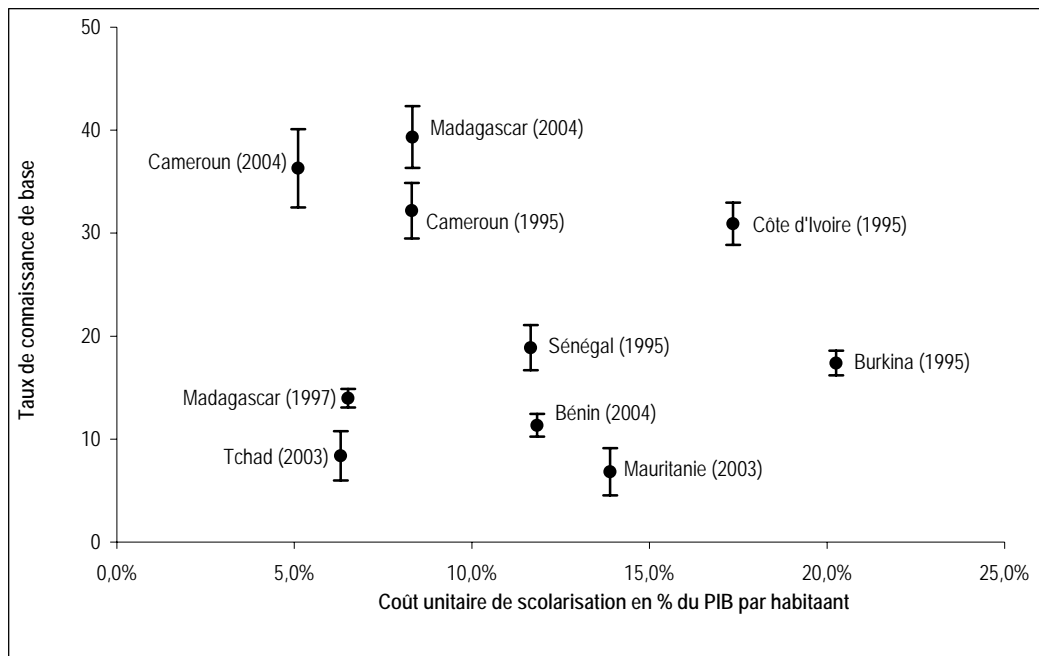
Par ailleurs, certains pays investissent massivement comparativement aux deux autres pays cités précédemment, comme la Mauritanie, mais leurs résultats restent relativement modestes. Le Bénin mobilise également davantage de ressources financières que Madagascar ou le

⁹⁶ Les barres verticales traduisent les intervalles de confiance des taux de connaissances de base des différents pays.

Cameroun, mais les résultats obtenus restent en deçà de ceux observés dans ces deux pays. Ainsi, bien que le Bénin se situe en troisième position en termes de mobilisation des ressources à consacrer aux dépenses courantes d'éducation primaire, il demeure en avant-dernière position en termes de résultats. Ce constat qui sous-entend l'inefficacité de la transformation des moyens en résultats illustre, entre autres, les difficultés du système relevées dans le chapitre précédent quant à la mise en œuvre de la réforme.

Il nous faut toutefois nuancer ici nos propos puisque les PIB peuvent être assez différents d'un pays à un autre. Afin de préciser nos résultats, la deuxième approche consiste à prendre en considération les coûts unitaires de scolarisation⁹⁷ à l'école primaire en francs CFA constants de 2004.

Graphique 6.3 : Taux de connaissances de base et Coût unitaire de scolarisation



Les tendances restent quasiment les mêmes dans la plupart des pays observés. Elles confirment en particulier les problèmes de non efficacité dont souffrent certains systèmes éducatifs comme celui du Bénin : comparativement aux autres pays observés, les résultats sont relativement faibles par rapport aux coûts unitaires. Etant donné que la faiblesse des résultats est liée surtout à la qualité de l'éducation, les enjeux de la politique éducative restent principalement la recherche d'importants gains d'efficacité basés sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La section qui suit se propose d'explicitier dans quelle mesure les ressources mobilisées peuvent se transformer effectivement en acquisitions scolaires.

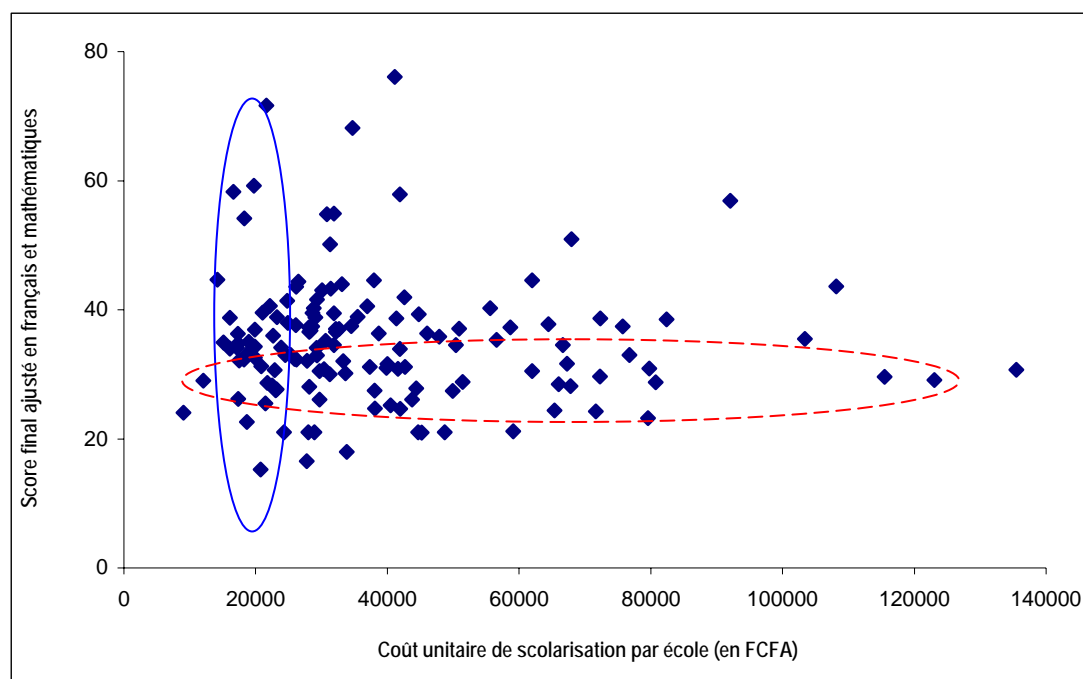
⁹⁷ Ces coûts ne comprennent que les dépenses courantes d'éducation.

6.3. L'analyse de l'efficacité interne⁹⁸.

La seconde section a permis de mettre en évidence, de façon globale, les problèmes importants de transformation des ressources en résultats que rencontre le système d'enseignement béninois. Toutefois, afin de compléter l'analyse, il s'avère important d'évaluer l'efficacité interne du système, c'est-à-dire la possibilité pour certaines écoles de progresser compte tenu des ressources disponibles. Nous allons dans cette section chercher à savoir dans quelle mesure les moyens mis à disposition du système d'enseignement se traduisent effectivement en acquisitions scolaires, mais en se plaçant au niveau des écoles. Il est donc nécessaire de mettre en relation les ressources disponibles avec les résultats obtenus par les élèves. Pour cela, nous avons estimé un score « ajusté », en prédisant le score qu'aurait obtenu un élève moyen représentatif de sa classe s'il était caractérisé par les modalités moyennes des variables explicatives du score prises par les élèves de sa classe.

Compte tenu de l'existence de gains d'efficacité (pour les écoles ayant des résultats meilleurs par rapport à leurs coûts ou qui se trouvent dans un environnement très favorable), il est préférable de corriger la mesure précédente de l'impact de l'environnement contextuel. Pour cela, nous avons estimé le score qu'auraient des élèves évoluant dans un contexte identique dans chacune des écoles. On parle de « score de fin d'année ajusté », puis nous avons également calculé le coût unitaire⁹⁹ pour chaque classe.

Graphique 6.4 : Relation entre coût unitaire et score final ajusté en 5^{ème} année



⁹⁸ L'efficacité interne consiste à comparer l'efficacité des écoles d'un même système éducatif à partir des ressources disponibles tandis que l'efficacité externe correspond à la comparaison du système d'enseignement d'un pays particulier par rapport à celui d'un autre pays (le graphique 6.3 illustre le concept d'efficacité externe).

⁹⁹ La méthode de calcul est disponible dans l'annexe en format électronique.

Le graphique 6.4 met en relation le coût unitaire et le score de fin d'année ajusté de français et mathématiques. L'analyse montre qu'il n'y a pas de relation marquée entre les résultats obtenus pour chaque classe et le coût unitaire de scolarisation. Deux cas de figure se dégagent principalement de ce graphique.

Dans un premier temps, on remarque que pour un coût unitaire donné, il existe des différences considérables en matière de résultats scolaires (cf. ellipse en trait plein dans le graphique 6.4). Ainsi, pour un coût unitaire d'environ 20 000 Fcfa, on obtient des scores moyens ajustés qui varient entre le minimum et le maximum observés. Des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens sensiblement identiques auront *in fine* des apprentissages radicalement différents. Cela rejoint le constat d'un faible impact des éléments constitutifs du coût unitaire (statut de l'enseignant et son salaire, type de construction des salles de classe, manuels scolaires) sur les acquisitions des élèves en cours d'année.

Quant au second cas de figure, il met en exergue la situation inverse, des résultats scolaires similaires sont obtenus à partir de niveaux de coûts unitaires variant du minimum au maximum observé (cf. ellipse en pointillés dans le graphique 6.4). Un score moyen ajusté aux environs de 30 sur 100 peut correspondre en effet à des coûts unitaires variant de 15000 Fcfa à 125000 Fcfa. Des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens de différents niveaux acquièrent *in fine* les mêmes apprentissages.

Les deux situations observées mettent en exergue qu'au-delà de la question de l'affectation des moyens, leur utilisation effective et efficace apparaît aussi comme un facteur déterminant du niveau de production du processus pédagogique. Des interrogations à la fois sur l'affectation des moyens aux écoles et sur la gestion des intrants pédagogiques au niveau des établissements scolaires s'imposent.

La problématique de transformation des ressources en résultats est commune à la plupart des systèmes éducatifs, bien qu'elle semble beaucoup plus marquée dans le système d'enseignement béninois. Il convient de noter, en ce qui concerne l'affectation des moyens aux écoles, que les enseignants représentent de loin la partie la plus importante des coûts compte tenu du niveau de leur salaire. Les analyses ont également montré que la rémunération des enseignants n'affecte pas directement les résultats scolaires. Cependant, celle-ci joue implicitement sur la motivation des enseignants, laquelle à son tour dépend de plusieurs paramètres liés à l'enseignant lui-même et à la gestion de l'école où il exerce.

Il est particulièrement préoccupant de constater qu'un même élève aura des résultats très variables en fonction de la classe où il est scolarisé. Cela met en lumière des différences d'efficacité entre les écoles, les classes et les enseignants. En d'autres termes, la gestion de la classe et de l'école détermine en grande partie les résultats scolaires.

6.4. Conclusion

La prise en compte simultanée et comparée des aspects qualitatifs et quantitatifs de l'enseignement dans l'analyse des performances des systèmes d'enseignement met en évidence les faibles résultats du système d'enseignement béninois. Malgré les efforts considérables du pays en termes de dépenses d'éducation en faveur de l'éducation primaire comparativement aux autres pays étudiés par le PASEC, le système d'enseignement béninois ne parvient pas obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Il y a une disproportion entre les ressources allouées à l'enseignement et les résultats obtenus en français et en mathématiques. Dès lors, une analyse fine de l'utilisation des ressources s'impose. Le Bénin fait face à un problème d'efficacité de l'enseignement et d'efficience externe et interne de son système d'enseignement. Certes, il est souhaitable dans un contexte d'accroissement de la scolarisation d'augmenter davantage les moyens, mais il est aussi vital de réaliser d'importants gains de performance pour que ces moyens se transforment en résultats satisfaisants.

Les résultats observés semblent être, dans une large mesure, imputables aux problèmes de qualité de l'éducation soulevés dans la troisième partie de ce rapport. En effet, les efforts réalisés en terme de couverture scolaire rivalisent avec ceux des pays les plus performants. La réforme des programmes d'enseignement inspirée de l'approche par les compétences venait à peine d'être achevée au moment de l'enquête PASEC. Celle-ci par ailleurs n'a pas été conçue pour évaluer la réforme, d'autant plus qu'on ne dispose pas d'une évaluation des acquis des élèves réalisées avant la mise en œuvre de la réforme. Néanmoins, il est probable que lorsque la réforme aura atteint sa vitesse de croisière, ce qui devrait se faire au cours des prochaines années, une enquête comme celle du PASEC pourrait refléter les retombées de la réforme. Pour le moment, donc, il ne s'agit point de remettre en cause la réforme mais plutôt de réfléchir aux aspects du processus qui méritent d'être régulés et renforcés.

Conclusion générale

L'évaluation PASEC a été menée au Bénin au cours de l'année scolaire 2004-2005. L'enquête a été réalisée à partir d'un échantillon de 150 écoles en raison des contraintes techniques et budgétaires inhérentes à la mise en oeuvre d'un tel processus. Par ailleurs, en raison des aléas contextuels rencontrés lors de la mise en oeuvre de l'enquête, seules 145 écoles ont pu être effectivement enquêtées¹⁰⁰. Selon la démarche méthodologique définie, la définition et le tirage de l'échantillon se réfèrent à la situation qui précède l'année de l'enquête. Aussi, en raison de l'existence d'écoles dont le mode organisationnel n'est pas stable dans le temps (certaines écoles à cycle complet basculant en cycle incomplet d'une année à une autre), le nombre de classes étudiées dans chacun des deux niveaux ne correspond pas au nombre prévu. Au terme de l'enquête, on dénombre une perte d'élèves de 16% et 13% respectivement en 2^{ème} et 5^{ème} année. L'étude décrite dans le présent rapport repose ainsi sur des effectifs de 1705 élèves de 2^{ème} année et 1823 élèves de 5^{ème} année, provenant respectivement de 139 et de 144 classes, lesquelles correspondent à un taux de couverture¹⁰¹ de 92% en 2^{ème} année et 94% en 5^{ème} année.

En termes de performance des élèves, la comparaison des résultats aux tests, entre les pays ayant suivi une évaluation PASEC, révèle que les niveaux d'acquisition observés au Bénin restent relativement faibles. En 5^{ème} année, le score moyen calculé est de 28/100 pour la discipline de français et de 33/100 pour les mathématiques. La désagrégation des scores entre secteur public et secteur privé montre que ces résultats sont surtout imputables à la faiblesse des résultats des élèves de l'enseignement public qui regroupe 84% de l'ensemble des élèves de l'échantillon. Les scores des élèves du secteur privé (16% de la population scolaire) sont significativement supérieurs à ceux des élèves du secteur public (respectivement de 50/100 et de 46/100), mais ils restent néanmoins équivalents à la moyenne. Les écoles privées bénéficient de conditions plus favorables par rapport aux écoles publiques ce qui explique probablement l'avantage relatif dont elles disposent.

Le Bénin fait également partie du groupe de pays dont les taux d'échec scolaire sont les plus élevés (30% au test de français de fin de 2^{ème} année et respectivement 41% et 22% aux tests de français et mathématiques en 5^{ème} année). Cet indicateur met en évidence les défaillances du système d'enseignement en ce qui concerne la transmission des compétences de base de 5^{ème} année pour une partie importante des élèves.

En termes de performance¹⁰² du système d'enseignement, la comparaison des résultats entre les pays observés révèle la faiblesse de la performance du système d'enseignement

¹⁰⁰ Au passage des enquêteurs, certaines écoles n'ont pas encore fonctionné après la grève.

¹⁰¹ Le taux de couverture correspond au nombre de classes réellement visitées comparativement au nombre de classes prévues initialement.

¹⁰² Mesurée en tenant compte à la fois ici de la dimension quantitative « couverture scolaire » et de la dimension qualitative « acquis des élèves ».

bénois. Combinés aux taux d'achèvement, les scores aux tests PASEC nous permettent de calculer un taux de connaissance de base de 11% pour le Bénin. En d'autres termes, seul un enfant sur dix environ a acquis le seuil de connaissances fondamentales minimal (tel que défini par l'indicateur) à l'âge de 11 ans.

A partir des conclusions tirées de la troisième partie du rapport, ces défaillances semblent imputables à la faiblesse des acquis scolaires dans la mesure où les efforts réalisés en termes de couverture scolaire concurrencent ceux des pays les plus performants observés.

En termes d'efficience du système d'enseignement, la comparaison entre les pays dégage une situation de non efficience du système d'enseignement béninois. En effet, les ressources mobilisées sont relativement très élevées par rapport aux résultats obtenus. Ce constat met en évidence un certain nombre de difficultés dans la transformation des ressources en résultats.¹⁰³

L'objectif majeur de la réforme mise en œuvre vise à améliorer la qualité de l'éducation et par conséquent à améliorer les acquisitions de tous les élèves du cycle primaire en cours d'année. Au moment de l'enquête, 2004-2005, il était trop tôt pour évaluer les effets de la réforme.

Face à cet état des lieux du système, les facteurs potentiels d'amélioration relatifs à l'environnement extrascolaire ou scolaire des élèves nécessitent d'être identifiés. A cet égard, on peut attirer l'attention sur l'importance de la dimension «gestion de la classe» dans l'amélioration des résultats de l'enseignement. A partir des résultats présentés dans la présente étude, on peut parvenir à identifier des pistes pour intervenir sur les dimensions les plus malléables du système d'enseignement qu'on peut modifier à des coûts très modestes. Il s'agit en d'autres termes de parvenir à mettre en œuvre des politiques d'amélioration du système d'enseignement avec un minimum de moyens.

Concernant les facteurs améliorant les acquis des élèves en cours d'année, on distingue principalement les facteurs liés à l'environnement extrascolaire et les facteurs liés à l'environnement scolaire.

Les facteurs liés à l'environnement extrascolaire concernent principalement :

- ✓ L'aspect « genre » qui se révèle préoccupant et mérite une attention particulière dans la mesure où le fait d'être une fille pénalise les acquisitions des élèves de début et de fin de cycle en cours d'année.

¹⁰³ L'efficience du système est mesurée sur la base de comparaison des moyens mobilisés et des résultats obtenus dans les pays observés.

- ✓ La rentrée tardive (âge de l'élève supérieur à l'âge normal) qui n'apparaît pas comme étant favorable aux acquisitions en cours d'année de l'élève en début de cycle.
- ✓ L'apport positif des mesures favorisant la prise régulière de repas sur les acquis des élèves en cours d'année, notamment pour les élèves en fin de cycle.
- ✓ L'encadrement après la classe qui s'est révélé bénéfique pour les élèves en début de cycle.
- ✓ Le préscolaire, dont le développement apparaît comme un choix politique adéquat pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les analyses ont également montré qu'il peut servir d'outil de réduction du redoublement.

Concernant les facteurs liés à l'environnement scolaire, l'étude a mis en lumière trois catégories de facteurs essentiels: la nouvelle approche pédagogique, le recrutement et la gestion des enseignants, la gestion de la classe et de l'école.

(i) L'approche pédagogique

L'effet net à la fois de la formation et de la pratique de l'approche par les compétences (estimé à partir des déclarations des enseignants) apparaît positivement et significativement corrélé aux acquisitions en cours d'année des élèves de 2^{ème} année. Le mandat et l'objectif du PASEC n'étant pas d'évaluer la réforme mise en oeuvre, l'efficacité à long terme de la nouvelle approche nécessite une évaluation de la gestion du processus.

(ii) Le recrutement et la gestion des enseignants

- ✓ *Le profil des enseignants*: aucun effet net significatif sur les acquisitions des élèves en cours d'année n'a été observé en ce qui concerne le profil des enseignants sur la base des données disponibles. Ce constat coïncide cependant avec les analyses effectuées dans d'autres pays. Ce ne sont ni le statut de fonctionnaire de l'enseignant, ni son ancienneté, ni son niveau de formation académique ou professionnel qui sont des facteurs susceptibles d'améliorer les résultats de l'enseignement. La qualité des enseignants, comme elle est appréhendée dans l'enquête, ne semble pas avoir un effet sur les acquis des élèves. Il se peut donc que d'autres aspects de la qualité des enseignants entrent en ligne de compte, mais pour le savoir, il faudrait une enquête différente. Dans l'absence de ces données, la plus grande prudence s'impose avant de tirer des conclusions de l'observation qu'on vient de signaler.
- ✓ *Le redoublement* : l'effet négatif et significatif du redoublement sur les acquis des élèves se ressent au cours du cycle. Il est en effet observé uniquement pour la 5^{ème} année et tout particulièrement pour la discipline mathématiques. La réduction du redoublement ne devrait plus susciter de discussion ou être problématique pour le pays

dans la mesure où le système éducatif a intégré l'approche par les compétences, laquelle met davantage l'accent sur les compétences que sur les performances.

- ✓ *L'absentéisme des enseignants*: les analyses ont démontré l'effet néfaste de l'absentéisme des enseignants sur les acquisitions des élèves en cours d'année, notamment pour les élèves en début de cycle.

(iii) La gestion de la classe et de l'école

- ✓ *Les manuels* : des efforts ont été réalisés en ce qui concerne la dotation de manuels aux élèves et aux enseignants. Presque la quasi-totalité des élèves et des maîtres en ont reçu au sein de notre échantillon. Cependant, les effets de cette mesure restent minces. Cette remarque doit aussi être prise en compte avec beaucoup de précautions car on n'a pas examiné le contenu pédagogique des manuels. On peut supposer aussi que l'emploi des manuels au cours de l'enseignement ne soit pas approprié, mais nous ne disposons pas de données pour tester cette hypothèse. Si c'est le cas, alors il y aurait un problème au niveau de la formation des enseignants.
- ✓ *Les enseignantes* : elles font davantage progresser les élèves en début de cycle que leurs collègues masculins. A contrario, en fin de cycle, la tendance est inversée. L'approche « genre » devrait faire l'objet d'investigations futures en prenant en considération les éléments contextuels relatifs aux caractéristiques des enseignants enquêtés selon leur genre.
- ✓ *Le statut de l'école*: un grand nombre de facteurs peuvent être évoqués pour expliquer la supériorité en termes de scores du secteur privé comparativement au secteur public. La réduction du temps scolaire, induite par les grèves, peut être avancée pour illustrer cette différence. Néanmoins, le même constat peut se faire dans les autres pays. Plusieurs hypothèses interviennent dans l'explication de ce phénomène, attribuables d'une part aux particularités structurelles du secteur privé, et d'autre part, à des conditions favorables de fonctionnement qui avantagent d'une manière relative ce secteur par rapport au secteur public.

De manière générale, les analyses ont mis en évidence un certain nombre de constats particulièrement préoccupants concernant les différences de résultats entre les élèves selon la classe où ils sont scolarisés. Des différences notables en termes d'efficacité entre les écoles, les classes et les enseignants ont été dégagées. En d'autres termes, de manière générale, la gestion de la classe et de l'école apparaît déterminante dans le processus d'acquisition des élèves.

Pour terminer, nous estimons qu'il y a urgence à prendre des mesures pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au Bénin. Cet objectif exige une panoplie d'interventions qui doivent porter sur les dimensions les plus malléables du système d'enseignement que la politique de l'enseignement peut modifier sans beaucoup de frais.

BIBLIOGRAPHIE

ADEA (2006), « *Ecoles efficaces et amélioration de la qualité* », Biennale de l'éducation en Afrique, Libreville, Gabon.

Adechian Djabar et Hounghbedji Kenneth (2005), « *Evaluation de la précision des données collectées et Validation des Hypothèses d'échantillonnage : Cas de l'étude PASEC en Mauritanie* », Mémoire de fin de cycle, rapport stage PASEC, CONFEMEN.

Ardilly P. (2006), « *Les techniques de sondage* », Editions TECHNIP.

Aude CADIOU (2002), « *Le travail des enfants* », Mémoire pour le diplôme d'Etudes Approfondies de Droit Privé, Université de Nantes.

Backiny-Yetna P. et Torelli C. (2001), « *La pauvreté en Afrique de l'ouest et à Madagascar : perspectives de comparaison* », Séminaire International sur « La pauvreté à Madagascar : Etat des lieux, réflexions sur les politiques de réduction et leur mise en œuvre ».

BANQUE MONDIALE (2002), « *Le système éducatif béninois : Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative* », Série Développement Humain de la Région Afrique, Document de travail.

Bosom D. (2006), « *L'enfant d'âge préscolaire, au Bénin, en Afrique* », OMEP.

Brossard M. (2003), « *Rétention, Redoublement et qualité dans les écoles publiques béninoises, Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* », UNESCO/BREDA-Pôle de Dakar.

Cogneau D. et al. (2006), « *Inégalités et équité en Afrique* », DIAL, document de travail.

Conférence Intergouvernementale Spéciale sur la Condition du Personnel Enseignant (1996), « *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* », UNESCO/OIT, Paris.

Cuisinier J.F. et Berthet T. (2005), « *Une analyse des facteurs de la performance scolaire* », Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.

Gérard F.-M. (2001), « *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation* », Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, n°2-3.

INRP (2005), « *Standards, compétences de base et socle commun* », les dossiers de la veille.

INSAE (2005), « *Projections démographiques et études prospectives de la demande sociale d'octobre 2003* », Tome 6.

Leslie Kish (2003), « *Selected Papers* », Graham Kalton and Steven Heeringa Hardcover edition.

Fall M. (2005), « *Qui et où sont les analphabètes ? Afrique sub-saharienne francophone* », Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.

Michaelowa K. (2000), « *Les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone* », Politiques d'éducation et de formation, Vol. 1, No. 3, p. 77-94.

Minvielle J.P, Diop A. et Niang A. (2005), « *La pauvreté au Sénégal, Des statistiques à la réalité* », Karthala, Paris.

Sall H.N. et De Ketele J.M. (1997), « *Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité* », Mesure et évaluation en éducation, 19(3).

Thélot C. et Vallet L.A. (2000), « *La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle* », Economie et Statistiques n°334.

UNESCO (2000), « *L'évaluation des acquis scolaires* », Forum consultatif international sur l'éducation pour tous.

UNESCO/BREDA (2005), « *Education pour Tous en Afrique : Repères pour l'Action, Dakar +5* », Pôle de Dakar.

UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous en Afrique : Statistiques et Analyses sous-régionales, Dakar +6* », Pôle de Dakar.

UNESCO/IBE (2001), « *Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les Etats Africains au Sud du Sahara* », Dr. John Aglo.

USAID (2003), « *Evaluation of Benin's Basic Education Reform Pedagogical Component* ».

USAID (2005), « *Assessment of the USAID Assistance Program to the Reform of the Benin Primary Education System* ».

Ressources en ligne :

Portail de développement Bénin : <http://www.developpementbenin.org/traficenfant.php>

ANNEXES