

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)



Vers la scolarisation universelle  
de qualité pour 2015

Évaluation diagnostique  
**GABON**  
2005/2006

2008

Citation proposée : CONFEMEN (2008), Evaluation diagnostique PASEC Gabon, PASEC/CONFEMEN, Dakar.

ISBN : 92-9133-145-7

## **Remerciements**

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

### **Les auteurs :**

#### **Pour le STP**

Mme Voahangy RAHELIMANANTSOA  
M. Pierre VARLY

#### **L'équipe PASEC du Gabon**

Lucie ADA, Ancienne Responsable Technique  
Christian LOUEMBET-ONGUÉLÉ, Responsable Technique du PASEC Gabon  
Marie Olga MANFOUMBI née SOUGOU  
Nicolas OLLO BEFENE  
Léon ONDO BE  
Désiré BEKA ONDO  
Patrick ALLOGHO EBANG

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

Le Ministre de l'Education Nationale et de l'Instruction Civique  
M. Michel MENGA M'ESSONE

M. Saint Thomas LEKOGO ECKUNDA  
Le Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale

M. Sidoine MBOUNA  
Ancien Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale

Mme Raymonde MENGUE M'EYI  
Ancienne Correspondante Nationale de la CONFEMEN

Le Correspondant National de la CONFEMEN au Gabon,  
M. Jean Michel ELLA ESSONE

Les membres du comité scientifique du PASEC

Les cadres du Ministère de l'Education Nationale et de l'Instruction Civique.

L'équipe des enquêteurs, correcteurs et opérateurs de saisie, les enseignants du Primaires et Directeurs des écoles enquêtées.

# Sommaire

## Liste des tableaux et graphiques

### Sigles

<a href="#">Principaux résultats de l'évaluation PASEC Gabon</a> .....	2
<a href="#">Chapitre 1 : Le système d'enseignement primaire gabonais : contexte et situation</a> .....	8
<a href="#">1.1 Le contexte général</a> .....	8
<a href="#">1.2 Le système éducatif</a> .....	13
<a href="#">1.3 L'organisation par ordre d'enseignement</a> .....	16
<a href="#">1.4 L'offre du système d'enseignement primaire</a> .....	20
<a href="#">1.5 La scolarisation dans l'enseignement primaire</a> .....	27
<a href="#">Chapitre 2 : Le cadre méthodologique et l'échantillonnage</a> .....	34
<a href="#">2.1 Les principes méthodologiques</a> .....	34
<a href="#">2.2 Les tests</a> .....	37
<a href="#">2.3 Les questionnaires</a> .....	40
<a href="#">2.4 L'échantillonnage</a> .....	41
<a href="#">2.5 Les données collectées</a> .....	49
<a href="#">Chapitre 3 : La mesure de la qualité de l'enseignement primaire au Gabon</a> .....	52
<a href="#">Introduction</a> .....	52
<a href="#">3.1 L'appréciation au niveau national</a> .....	53
<a href="#">3.2 Les comparaisons internationales</a> .....	55
<a href="#">Chapitre 4 : Les conditions extrascolaires : leurs caractéristiques et leurs effets sur l'apprentissage des élèves</a> .....	63
<a href="#">3.3 Les caractéristiques personnelles de l'élève</a> .....	64
<a href="#">Le genre de l'élève</a> .....	65
<a href="#">L'âge de l'élève</a> .....	66
<a href="#">4.1 L'environnement de l'élève</a> .....	67
<a href="#">Les enfants confiés</a> .....	67
<a href="#">Le niveau de vie</a> .....	68
<a href="#">Le milieu de résidence de l'élève</a> .....	71
<a href="#">L'appui aux devoirs à la maison</a> .....	73
<a href="#">L'alphabétisation des parents</a> .....	73
<a href="#">Les activités extra scolaires</a> .....	74
<a href="#">Chapitre 5 : Les conditions de prise en charges des élèves à l'école : leurs caractéristiques et leurs effets sur l'apprentissage des élèves</a> .....	76
<a href="#">5.1 La fréquentation de la maternelle</a> .....	77
<a href="#">5.2 Les conditions matérielles en classe</a> .....	78
<a href="#">Les matériels et équipements de base disponibles en classe</a> .....	78
<a href="#">La taille de la classe</a> .....	80
<a href="#">Les manuels pour élève</a> .....	81
<a href="#">Les manuels et guides pour enseignant</a> .....	83
<a href="#">5.3 Le profil des enseignants</a> .....	84
<a href="#">Le genre des enseignants</a> .....	84
<a href="#">Le niveau académique de recrutement</a> .....	85

<a href="#">La formation pédagogique ou professionnelle initiale</a> .....	86
<a href="#">Le statut des enseignants</a> .....	87
<a href="#">L'effet-maître</a> .....	88
5.4 <a href="#">Les compétences académiques des enseignants</a> .....	89
5.5 <a href="#">La pratique du redoublement</a> .....	92
5.6 <a href="#">L'encadrement pédagogique des enseignants ou les formations continues</a> .....	94
5.7 <a href="#">L'assiduité des enseignants</a> .....	96
5.8 <a href="#">L'organisation pédagogique des classes</a> .....	97
<a href="#">Chapitre 6 : L'efficacité du système d'enseignement primaire gabonais : les marges de manœuvre face au défi de l'Éducation de qualité pour Tous</a> .....	100
6.1 <a href="#">La performance du système d'enseignement gabonais</a> .....	100
6.2 <a href="#">L'analyse comparative de l'efficacité du système d'enseignement</a> .....	102
6.3 <a href="#">L'analyse de l'efficacité interne</a> .....	106
6.4 <a href="#">Les pistes de mesures de politiques éducatives</a> .....	108
6.5 <a href="#">Le tableau de bord</a> .....	112
<a href="#">Bibliographie</a> .....	115
Recommandations issues de l'atelier de restitution.....	118

## Liste des tableaux et graphiques

<a href="#">Tableau 1-1 : Estimation des effectifs de la population gabonaise selon l'âge et le sexe en 2000 et 2005</a>	10
<a href="#">Tableau 1-2 : Évolution de quelques agrégats économiques du Gabon de 2000 à 2005</a>	12
<a href="#">Tableau 1-3 : Poids des dépenses d'éducation dans le PIB et dans les dépenses de l'Etat en 2001, 2003 et 2005</a>	14
<a href="#">Tableau 1-4 : Ventilation des dépenses de fonctionnement par ministère en charge de l'Éducation</a>	15
<a href="#">Tableau 1.5 : Ventilation des dépenses d'investissement par sous- secteur de 2000 à 2005</a>	16
<a href="#">Tableau 1.6 : Données du pré primaire en 2002 -2003 et 2006-2007</a>	17
<a href="#">Tableau 1.7 : Evolution du ratio élèves par salle de classe entre 1996 et 2004</a>	20
<a href="#">Tableau 1.8 : Répartition des écoles selon l'effectif scolaire et selon la zone d'appartenance</a>	21
<a href="#">Tableau 1.9 : Proportion d'écoles par secteur (2001/2002 et 2004/2005)</a>	22
<a href="#">Tableau 1.10 : Encadrement des élèves au Gabon 1996-2004</a>	22
<a href="#">Tableau 1.11 : Proportion d'écoles selon les types d'écoles et de classes (2004-2005)</a>	23
<a href="#">Tableau 1.12 : Distance pour atteindre l'école primaire</a>	24
<a href="#">Tableau 1.13 : Taux net de scolarisation de l'enseignement primaire de 2002 à 2005</a>	27
<a href="#">Tableau 1.14 : Evolution de l'effectif des élèves du primaire de 1995 à 2004</a>	28
<a href="#">Tableau 1.15 : Dépenses d'éducation par élève et par ménage</a>	31
<a href="#">Tableau 1.16 : Efficacité interne de l'enseignement primaire au Gabon de 1995 à 2003</a>	31
<a href="#">Tableau 2.1 : Alpha de Cronbach des tests administrés aux élèves</a>	39
<a href="#">Tableau 2.2 : Coefficient de corrélation intra classe des scores de français et mathématiques en 5<sup>ème</sup> année</a>	44
<a href="#">Tableau 2.3 : Définition des strates de l'échantillon élaboré</a>	46
<a href="#">Tableau 2.4 : Changement de caractéristiques des écoles de l'échantillon</a>	48
<a href="#">Tableau 2.5 : Nombre d'écoles/classes prévu et observé par strate</a>	49
<a href="#">Tableau 2.6 : Données collectées par niveau d'études</a>	50
<a href="#">Tableau 3.1 : Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 2<sup>ème</sup> année</a>	54
<a href="#">Tableau 3.2 : Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 5<sup>ème</sup> année</a>	55
<a href="#">Tableau 4.1 : Pourcentage d'élèves en fonction du nombre de biens possédés et de la localisation géographique</a>	70
<a href="#">Tableau 4.2 : Répartition des élèves selon qu'ils reçoivent ou non de l'aide à domicile</a>	73
<a href="#">Tableau 4.3 : Proportion d'élèves pratiquant les travaux non scolaires à domiciles</a>	74
<a href="#">Tableau 5.1 : Pourcentage d'élèves ayant fait la maternelle dans l'échantillon</a>	77
<a href="#">Tableau 5.2 : Pourcentage d'élèves ayant fait la maternelle selon le statut de l'école et la localisation géographique</a>	77
<a href="#">Tableau 5.3 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé selon la fréquentation de la maternelle</a>	78
<a href="#">Tableau 5.4 : Disponibilité d'une liste de matériels et équipements dans les classes visitées</a>	79
<a href="#">Tableau 5.5 : La taille de la classe associée à la proportion d'élèves assis confortablement</a>	80
<a href="#">Tableau 5.6 : Répartition des élèves dans les classes de l'échantillon selon le nombre de manuels par élève</a>	81
<a href="#">Tableau 5.7 : Proportion d'élèves ayant accès aux manuels à la maison</a>	83
<a href="#">Tableau 5.8 : Proportion d'enseignants disposant de manuels et de guides</a>	83
<a href="#">Tableau 5.9 : Répartition des enseignants selon le genre</a>	85
<a href="#">Tableau 5.10 : Répartition des maîtres de l'échantillon selon le niveau académique le plus élevé atteint</a>	85
<a href="#">Tableau 5.11 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon la durée de formation initiale reçue</a>	86
<a href="#">Tableau 5.12 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon le statut</a>	87
<a href="#">Tableau 5.13 : Poids total de l'enseignant dans l'explication des différences de performances scolaires</a>	89
<a href="#">Tableau 5.14 : Répartition des enseignants selon l'opinion sur le redoublement</a>	93
<a href="#">Tableau 6.1 : Tableau de bord</a>	113
<a href="#">Graphique 1.1 : Évolution du Taux de Croissance du PIB en Terme réel du Gabon de 1996 à 2005</a>	12
<a href="#">Graphique 1.2 : Profil de scolarisation du Gabon au cycle primaire</a>	29
<a href="#">Graphique 3.1 : Résultats de 2<sup>ème</sup> année en français et mathématiques dans six pays</a>	57
<a href="#">Graphique 3.2 : Résultats de 5<sup>ème</sup> année en français et mathématiques dans sept pays</a>	58
<a href="#">Graphique 3.3 : Taux d'échec scolaire en français en 2<sup>ème</sup> année dans plusieurs pays</a>	60
<a href="#">Graphique 3.4 : Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques en 5<sup>ème</sup> année dans plusieurs pays</a>	61
<a href="#">Graphique 4.1 : Proportion d'élèves observés en référence aux âges normaux d'entrée</a>	66
<a href="#">Graphique 5.1 : Répartition des enseignants selon les résultats de la correction d'une dictée, deuxième année</a>	90
<a href="#">Graphique 5.2 : Répartition des enseignants selon les résultats de la correction d'une dictée, cinquième année</a>	91
<a href="#">Graphique 6.1 : Réalisations pour les dimensions « accès en 5<sup>ème</sup> année » et « qualité »</a>	101
<a href="#">Graphique 6.2 : Taux de connaissances de base et dépenses courantes d'éducation en % du PIB</a>	104
<a href="#">Graphique 6.3 : Taux de connaissances de base et coût unitaire de scolarisation</a>	105
<a href="#">Graphique 6.4 : Relation entre coût unitaire et score final ajusté en 5<sup>ème</sup> année</a>	106

## **SIGLES**

ANFPP	Agence Nationale de Formation Professionnelle et de Perfectionnement
APC	Approche Par les Compétences
BEPC	Brevet d'études du Premier Cycle
BT	Brevet de Technicien
CAP	Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CEN	Centres d'enseignement normal
CFI	Centres de formation des instituteurs
CFP	Certificat de Formation Professionnelle
DGSEE	Direction Générale des Statistiques et des Études Économiques
DSCRP	Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté
ENI	Ecoles normales des instituteurs
IPN	Institut Pédagogique National
MENIC	Ministère de l'Education Nationale et de l'Instruction Civique
MSRIT	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Technologique

# Principaux résultats de l'évaluation PASEC

## Le contexte gabonais

Un PIB/habitant de l'ordre de 6000 dollars sur la période 2000-2005 place le Gabon parmi les *Pays à Revenu Intermédiaire de la Tranche Supérieure*. Malgré cela, la population n'a pas encore totalement accès aux services sociaux de base tels que l'éducation.

L'indice de développement humain (IDH) du PNUD place en effet le Gabon au 123<sup>ème</sup> rang sur 177 pays concernés en 2005. Les dépenses d'éducation sont passées de 10,4% à 14,3% des dépenses totales de l'État respectivement entre 2001 et 2003, mais restent en deçà de la moyenne africaine estimée à 18%.

Pour faire face aux différents dysfonctionnements du système éducatif caractérisés notamment par un taux de redoublement considérable, le gouvernement gabonais s'est engagé à lancer une réforme du système éducatif pour la période 2005-2012.

Au niveau du cycle primaire, la réforme se traduit par la mise en place de l'approche par les compétences et par la généralisation du cycle pré-primaire à partir de la rentrée scolaire 2005-2006 sur toute l'étendue du territoire national. La scolarité au cycle primaire est ramenée de six à cinq ans.

Comparativement aux autres pays étudiés par le PASEC, outre le revenu par tête, on notera d'emblée quelques spécificités gabonaises, à savoir un taux d'encadrement des élèves acceptable (40 élèves par enseignant), une forte participation du secteur privé (plus de 30% des effectifs) et des enseignants relativement bien formés. En outre, le taux d'alphabétisation est un des plus élevés de la région.

Près des deux tiers des élèves de 11 ans parviennent en cinquième année du cycle primaire, ce qui est proche de la moyenne Africaine, tandis que le taux de redoublement est un des plus élevés du monde et dépasse 35%.

Les écoles fonctionnant à mi-temps et les classes multigrades sont relativement nombreuses, tandis que la géographie du pays induit une proportion importante d'écoles de petite taille et à cycle incomplet.

## Objectif et paramètres de l'étude

La présente étude vise à faire état de la qualité de l'enseignement primaire à partir de données collectées au cours de l'année scolaire 2005/2006.

Des tests sont administrés en début et en fin d'année aux élèves de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année d'un échantillon. L'ajout de questionnaires contextuels permet d'identifier les facteurs de réussite, qui sont autant de mesure de politiques éducatives potentielles. Une étude similaire a été menée en 1999 par l'IREDU, sur la base d'instruments différents, ce qui ne permet malheureusement pas de faire une mesure de l'évolution de la qualité dans le temps.

L'échantillon a été construit en référence aux zones géographiques, au statut et au fonctionnement de l'école (mi-temps/cycle complet).

L'évaluation PASEC Gabon rejoint les normes fixées sur la plupart des paramètres scientifiques, mais on note 20% de perte d'élèves entre pré test et post en deuxième année et 26% en cinquième année.

Finalement, l'analyse repose sur des effectifs de 1601 élèves de 2<sup>ème</sup> année et 1497 élèves de 5<sup>ème</sup> année, provenant de 129 classes et 125 classes respectivement.

### Données collectées par niveau d'études – PASEC Gabon

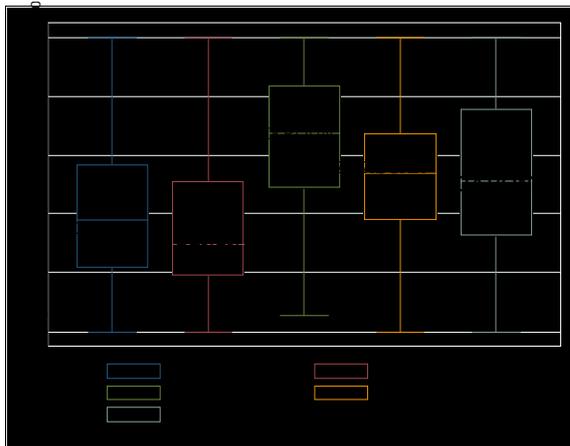
		2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
<b>Niveau classe</b>			
Nombre de classes	prévues	148	145
	enquêtées au pré-test	136	138
	enquêtées au post-test	129	125
<b>Taux de réponses (post-test)</b>		<b>87%</b>	<b>86%</b>
<b>Niveau élèves</b>			
Nombre d'élèves	au pré-test	1982	2022
	au post-test	1601	1497
<b>Taux de déperdition</b> (Nombre d'élèves perdus entre pré et post-test)		388 <b>(19,6%)</b>	531 <b>(26%)</b>

## La comparaison internationale : la situation du Gabon

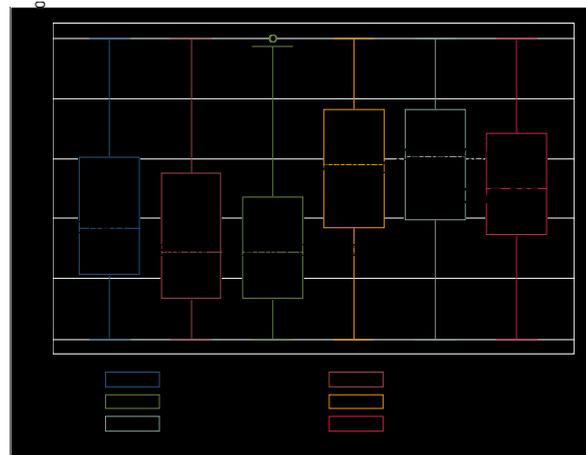
Le Gabon se retrouve parmi les pays qui ont obtenu les meilleurs scores médians aux tests de français et mathématiques en deuxième année.

### Résultats aux tests PASEC de 2<sup>ème</sup> année en français et mathématiques dans six pays

Scores de français



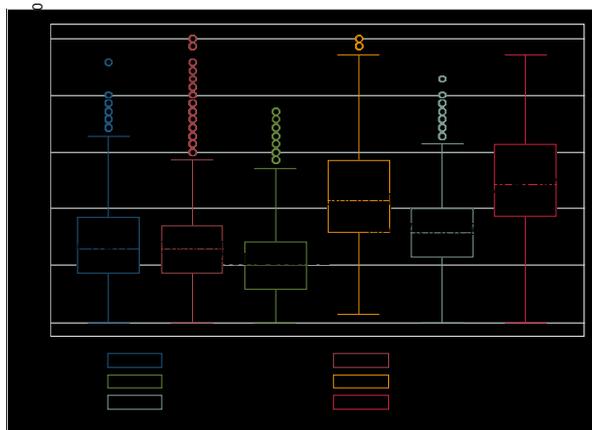
Scores de mathématiques



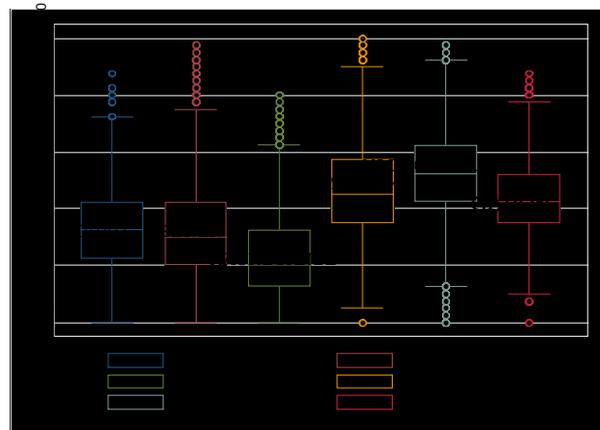
En 5<sup>ème</sup> année, le Gabon a le meilleur score médian de français et un score de mathématiques proche de ceux du Cameroun et de Madagascar.

### Résultats aux tests PASEC de 5<sup>ème</sup> année en français et mathématiques dans sept pays

Scores de français



Scores de mathématiques



Malgré ces résultats, le Gabon a un taux d'échec scolaire en français de 15,1% en deuxième année et de 7,5% en cinquième année, ce qui reste la plus faible proportion d'élèves en difficulté observée par le PASEC.

## **Principaux résultats d'analyse : les facteurs de réussite scolaire**

Les résultats de l'évaluation du système d'enseignement primaire gabonais menée par le PASEC rejoint différentes sources sur l'atteinte de l'objectif de parité genre dans l'enseignement primaire au Gabon. En effet, 51% des élèves de 2ème année et 50% des élèves de 5ème année sont des filles dans l'échantillon de l'enquête.

Contrairement aux résultats trouvés dans les autres études PASEC, les acquis scolaires d'un élève au cours de l'année se révèlent indépendants de son niveau de vie, en notant une forte relation entre niveau de vie et province de résidence. En effet, les élèves des agglomérations de Libreville et Port Gentil réussissent mieux que les autres.

Les modèles ne font ressortir aucun effet de la fréquentation de la maternelle sur les acquisitions scolaires mais le pré scolaire a un impact significatif sur le redoublement au cours du cycle primaire, qu'il contribue à faire baisser.

Les analyses ont montré qu'une proportion importante d'élèves travaille dans des conditions matérielles difficiles, marquées essentiellement par des effectifs pléthoriques des classes, l'insuffisance de matériels et équipements pédagogiques, de manuels pour élève et de guides pour enseignant. En outre, la situation présente des disparités entre écoles et entre secteur public et privé.

En revanche, on a pu noter l'effort de l'Etat pour le recrutement et la formation des enseignants. Plus d'une moitié des enseignants de l'échantillon ont en effet au moins le baccalauréat, 80% d'entre eux ont bénéficié d'une formation initiale de longue durée (supérieure ou égale à un an). De plus, 93% des enseignants du public et 68% des enseignants du privé sont des fonctionnaires.

Les analyses ont identifié des effets positifs et significatifs de la disponibilité des matériels ou équipements pédagogiques et des manuels pour élève, ainsi que de l'encadrement pédagogique des enseignants.

Par contre, le profil des enseignants et notamment la formation initiale n'a pas, de façon générale, donné les résultats attendus, tandis que la formation continue a un effet positif.

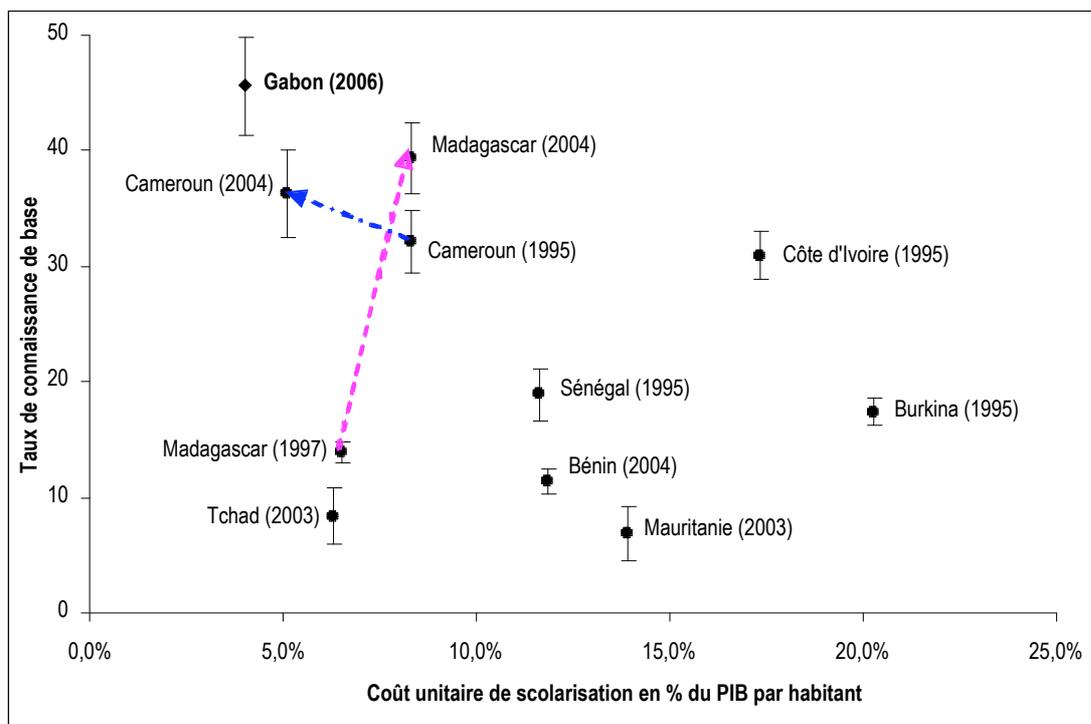
L'absentéisme des enseignants grève les résultats des élèves.

Le fonctionnement en mi-temps ou en classe multigrade a un effet négatif sur les apprentissages, mais doit sans doute perdurer dans une certaine proportion, étant donné la géographie du pays.

## Davantage de moyens pour l'éducation ?

Le graphique ci-dessous nous montre que la dépense par élève reste faible. Les taux de scolarisation et la qualité des apprentissages pourraient connaître simultanément des avancées significatives si plus de moyens étaient octroyés au système éducatif.

### Taux de connaissances de base et coût unitaire de scolarisation



## Ou la réduction du redoublement ?

Les résultats des différentes recherches, dont celles du PASEC, ne plaident pas pour le maintien de taux élevés de redoublement, dont la pratique diminue dans la plupart des pays francophones.

Selon l'enquête PASEC, au Gabon, 58,9% des élèves de deuxième année et 82% des élèves de cinquième année ont déjà redoublé au cours de leur scolarité. 35,3% des élèves de 5<sup>ème</sup> année ont redoublé plus d'une fois. Ces proportions sont particulièrement élevées comparativement à celles enregistrées dans les pays étudiés par le PASEC. On note également que la pratique du redoublement est aussi importante dans les écoles publiques que dans les écoles privées du Gabon.

Les résultats des modèles d'acquisitions affichent un effet négatif et significatif du redoublement et soulèvent des questions quant à l'adéquation et à la mise en œuvre des mesures prises par les enseignants à l'endroit de leurs élèves en difficultés

## Quelques pistes de politiques éducatives

Moyennant quelques mesures fortes, telles que la diminution du redoublement et une plus grande allocation des ressources publiques à l'éducation, le Gabon semble être à même de réussir le pari d'une éducation de qualité pour tous.

Le tableau ci-dessous donne quelques pistes d'actions, basées sur les résultats d'analyse PASEC.

<b>Pistes relatives à l'amélioration des conditions matérielles</b>
Assurer une meilleure dotation des classes en matériels et équipements pédagogiques
Améliorer le ratio manuels par élève en classe
Assurer une meilleure gestion et utilisation des manuels scolaires
Assurer une meilleure dotation de manuels et guides pour enseignants
<b>Pistes relatives à l'amélioration de la capacité d'accueil</b>
Améliorer le ratio élèves maître en assurant une meilleure gestion des enseignants
Assurer une forte réduction du redoublement
Généraliser l'accès à la maternelle
<b>Pistes relatives au renforcement de la capacité du personnel enseignant</b>
Améliorer le processus de formation professionnelle initiale des enseignants
Renforcer et mieux cibler la formation continue des enseignants
Abandonner progressivement le recours aux moniteurs auxiliaires
<b>Autres pistes liées à la gestion du système</b>
Supprimer progressivement les classes multigrades et les classes à mi-temps
Encourager et contrôler l'assiduité des enseignants

# Chapitre 1 : Le système d'enseignement primaire gabonais : contexte et situation

## **Introduction**

Le présent chapitre, structuré en six sections, présente le système d'enseignement primaire gabonais, son fonctionnement et ses caractéristiques. La première section aborde ainsi les contextes géographiques, linguistiques, démographiques et socioéconomiques avant de se pencher sur les politiques éducatives du pays. La connaissance du contexte démographique du pays permet d'identifier les besoins en infrastructures scolaires et en enseignants, entre autres. La description de l'environnement socio-économique revêt aussi un intérêt particulier dans la mesure où elle permet d'apprécier les ressources octroyées au système d'enseignement et les marges de manœuvres.

Les cinq autres sections présentent par la suite les principales caractéristiques du système éducatif gabonais en général et de son enseignement primaire en particulier : le financement public de l'éducation, l'organisation des systèmes d'enseignement, l'offre éducative et les résultats enregistrés ces dernières années en termes de scolarisation et d'efficacité interne du système.

## **LE CONTEXTE GENERAL**

### **Le contexte géographique et linguistique**

D'une superficie de 267 622 Km<sup>2</sup> et subdivisé en neuf provinces, le Gabon est situé dans la partie Ouest de la région de l'Afrique Centrale. Il est à cheval sur l'équateur et a une frontière au nord avec la Guinée Équatoriale continentale et le Cameroun, avec le Congo à l'Est et au Sud. Il est bordé à l'Ouest par l'océan Atlantique sur environ 800 kilomètres de côtes.

Figure 1: Carte du Gabon



PROVINCES ② HAUT-OGOOUÉ ④ NOUNIÉ ⑥ OGOOUÉ-IVINDO ⑧ OGOOUÉ-MARITIME  
 ① ESTUAIRE ③ MOYEN-OGOOUÉ ⑤ NYANGA ⑦ OGOOUÉ-LOFO ⑨ WOLEU-NTEM

Source: [www.quid.fr](http://www.quid.fr)

Sur le plan linguistique, le Gabon est un pays multilingue<sup>1</sup> comme de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. On y dénombre près d'une cinquantaine de langues dont trois principales : le « *fang* », parlée par 32 % de la population, suivie par le « *mbédé* » (15 %) et le « *punu* » (10 %)<sup>2</sup>. Les autres langues gabonaises ne sont parlées que par de petites communautés. Le français est ainsi devenu la langue qui favorise la communication entre gabonais, tout en leur permettant de conserver les diversités d'origines culturelles. Cependant, dans l'ensemble du pays, les langues gabonaises restent davantage parlées par rapport au français.

<sup>1</sup>BOUNGUENDZA E.D. (2001), «Les langues nationales au Gabon, le point en 2001». ([www.natcomreport.com/gabon/livre/langue.html](http://www.natcomreport.com/gabon/livre/langue.html))

<sup>2</sup> Voir <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/gabon.htm>.

Dans l'administration, l'utilisation du français comme langue de travail est garanti par des dispositions de la constitution<sup>3</sup>. Le français demeure également l'unique langue d'enseignement employée de la maternelle à l'université. L'anglais est enseigné comme seconde langue à partir du secondaire, puis une troisième langue s'ajoute à partir de la troisième année du secondaire. Des tentatives ont été faites à la fin des années 70 pour promouvoir les langues nationales en vue de les introduire petit à petit dans l'enseignement primaire, mais pour diverses raisons, elles n'ont pas réussi à s'implanter et le français continue d'être l'unique langue d'enseignement dans toutes les écoles.

Cette situation prévaut en Afrique Centrale, contrairement à l'Afrique de l'Ouest où les langues nationales sont introduites dans l'enseignement à des degrés divers.

### Le contexte démographique

D'après le dernier recensement de 1993, la population gabonaise est estimée à 1 014 976 habitants (dont 15% d'étrangers), avec un taux de croissance annuel de 2,5%. Comme le troisième recensement est en cours de mise en œuvre, et qu'aucune estimation officielle n'a été élaborée entre temps par les services de statistiques du Gabon ; nous avons retenu les estimations des données démographiques faites par la division population des Nations Unies, qui font référence.

**Tableau 1-1 : Estimation des effectifs de la population gabonaise selon l'âge et le sexe en 2000 et 2005**  
En milliers

Tranche d'âge	2000			2005		
	Total	Masculin	Féminin	Total	Masculin	Féminin
0-4 ans	157	79	78	158	80	78
5-14 ans	301	151	150	306	154	152
15-24 ans	233	115	118	267	135	134
25-59 ans	409	204	207	474	236	238
60 ans et plus	82	37	44	86	39	46
Total	1182	586	597	1291	644	648

Source: Organisation des Nations Unies ; Département des Affaires Economiques et Sociales. Division de la population ; Perspectives Mondiales de Population, Profil Démographique du Gabon.

D'une manière générale, la population gabonaise est relativement jeune (plus de 38% ont moins de 15 ans en 2000 et 36% en 2005), et les femmes sont plus nombreuses que les hommes avec un rapport de 97 hommes pour 100 femmes<sup>4</sup>. On note que ce groupe d'âge correspond aux populations cibles de l'enseignement primaire et celles des collèges ou l'enseignement secondaire

<sup>3</sup> Selon l'Article 2 de la Constitution du 23 juillet 1995 : la République gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.

<sup>4</sup> Ministère de la Planification (2000), « *Enquête Démographique et de Santé du Gabon 2000 - Rapport de synthèse* ». <http://www.measuredhs.com/pubs/pdf/SR87/SR87.pdf>

du premier cycle. Les élèves de l'enseignement secondaire appartiennent au groupe d'âge 15-19 ans et ceux des Universités au groupe d'âge 20-24 ans.

Avec une faible densité de 3,8 habitants/km<sup>2</sup>, la population est très inégalement répartie selon les régions, laissant de vastes régions totalement inoccupées. Le phénomène de l'exode rural est important. Plus des trois quarts de la population du Gabon (73% en 1993 et 80% en 2000)<sup>5</sup> vit en zone urbaine, principalement à Libreville, à Port-Gentil et à Franceville. La province de l'estuaire (Libreville) concentre plus de 45% de la population en 1993. Cette concentration de la population dans quelques centres urbains se répercute sur l'organisation du système éducatif qui devra prendre en compte, non seulement la forte densité et la croissance rapide de la demande d'éducation ainsi que les effets liés à la dispersion de la population dans les zones rurales. Parallèlement, le dépeuplement des zones rurales selon un rythme estimé à 2%<sup>6</sup> par an entre 2000 et 2005 ne fait que favoriser la mauvaise couverture de l'intérieur du pays en services de base tels que l'éducation et la santé.

### **Le contexte économique et social**

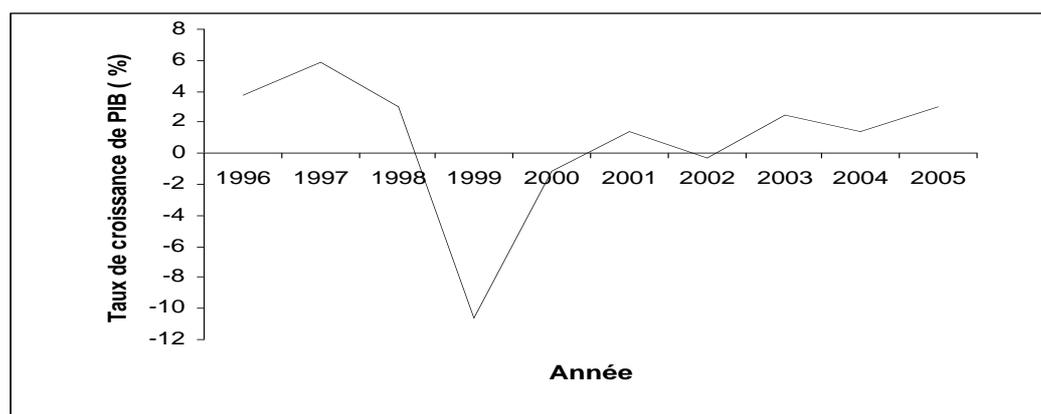
L'évolution de l'économie gabonaise entre 1995 et 2005 est caractérisée par des fluctuations très marquées du PIB réel de 1996 à 2005. Ce dernier a connu une chute passant d'un taux de 5,9% en 1997 à un taux de l'ordre de -9% en 1999. Au-delà des deux années de récession enregistrées en 1999 et 2000, le Gabon a renoué avec la croissance en 2001 qui s'est poursuivie et s'affermie jusqu'en 2005. Cette croissance reste toutefois timide et ne dépasse que légèrement celle de la population respectivement de 0,5 point de pourcentage en 2003 et de 1 point en 2005.

---

<sup>5</sup> Coordination du Système des Nations Unies (2001), « *Bilan commun des pays CCA 2001* », p.12, Libreville.  
[www.undg.org/archive\\_docs/4409-.DOC](http://www.undg.org/archive_docs/4409-.DOC)

<sup>6</sup> ONU; Département des Affaires Economiques et Sociales, Indicateurs Sociaux  
<http://unstats.un.org/unsd/Demographic/products/socind/hum-sets.htm>

Graphique 1.1 : Évolution du Taux de Croissance du PIB en Terme réel du Gabon de 1996 à 2005



Source: Direction Générale des Statistiques et des Études Économiques (DGSEE), 2007.

Cette irrégularité de l'évolution du PIB est, en partie, imputable à des causes structurelles liées à la dépendance de l'économie gabonaise aux produits primaires et en particulier à la production pétrolière, laquelle contribue au PIB à un taux de 40% environ. En effet, si l'on se réfère à l'évolution de la production du secteur pétrolier, celle-ci a amorcé son repli à partir de 1998, elle est passée de 17,8 millions de tonnes en 1998 à 11,9 millions de tonnes en 2006 avec une période de stabilisation autour de 13 millions observée entre 2001 et 2004 (cf. tableau 1.2). Pour les prochaines années, en l'absence de la découverte de nouveaux gisements, la tendance est à la poursuite du déclin de la production.

L'endettement<sup>7</sup> du Gabon, est élevé et constitue un facteur limitant les marges de manœuvre dans l'allocation des ressources. Toutefois, le ratio dette totale/PIB est appelé à s'améliorer suite aux différents rééchelonnements obtenus, il devrait être soutenable pour l'économie et augure une meilleure perspective sur les possibilités d'améliorer le financement du secteur social.

Tableau 1-2 : Évolution de quelques agrégats économiques du Gabon de 2000 à 2005

Année	2000	2001	2002	2003	2004	2005
PIB par Habitant PPA en dollar*	6237	5990	659 0	639 7	662 3	639 7
Recettes budgétaires (% PIB)	nd	34,0	31,5	29,8	29,1	nd
<i>Dont d'origine pétrolière (% PIB)</i>	<i>nd</i>	<i>21,8</i>	<i>17,7</i>	<i>16,2</i>	<i>15,7</i>	<i>nd</i>
Dépenses budgétaires (% PIB)	nd	30,8	28,1	22,4	21,6	nd
<i>Dont dépenses d'investissement (% PIB)</i>	<i>8,7</i>	<i>13,4</i>	<i>13,4</i>	<i>12,4</i>	<i>15,9</i>	<i>nd</i>
Dette totale/PIB	63,1	66,8	69,1	60,9	53,3	nd

\*Parité du Pouvoir d'Achat ; nd : non disponible

Sources : Banque Mondiale, FMI, DGSEE.

<sup>7</sup>« Le total de la dette extérieure au 31/12/2006 représente 34 % du PIB (contre 38 % en 2005). Cet endettement lourd à des conditions peu favorables handicape le pays, alors que son statut de Pays à Revenu élevé/Tranche Supérieure (PRI/TR) ne lui donne accès qu'à des rééchelonnements en Club de Paris. Cet endettement est devenu plus soutenable avec l'augmentation du PIB en liaison avec la flambée du cours du pétrole et l'accès au rééchelonnement ». [www.oecd.org/dev/publications/perspectivesafricaines](http://www.oecd.org/dev/publications/perspectivesafricaines)

En dépit de toutes ces richesses, matérialisées un PIB par habitant de l'ordre de 6000 dollars PPA sur la période 2000-2005, le plaçant parmi les *Pays à Revenu Intermédiaire de la Tranche Supérieure* (PRI/TS), le Gabon projette encore une image de pauvreté qui se manifeste par un faible accès de la population aux services sociaux parmi lesquels figure l'éducation. La prise en compte du contexte social mesuré par l'Indice de Développement Humain (IDH) place en effet le pays au 123ème rang sur 177 pays concernés par l'enquête en 2005. Cette incohérence, entre le progrès en matière de croissance de l'économie et le retard sur le plan social constitue « *le paradoxe gabonais* ». Ce décalage<sup>8</sup> permet de situer le Gabon par rapport aux autres pays et de déterminer également l'effort que le Gabon doit consentir pour rattraper les pays du PRI/TS comme l'Ile Maurice ou la Namibie en matière de développement humain.

## **LE SYSTEME EDUCATIF**

### **Les réformes**

Le développement du secteur éducatif gabonais s'inscrit dans les dispositions de la constitution qui, dans son article 18, stipule que « *L'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture* ». Outre cette disposition générale de la loi fondamentale gabonaise, plusieurs autres lois encadrent le développement du système éducatif.

Il s'agit, en particulier de :

- la Loi 16 /66 du 9 Août 1966 portant organisation générale de l'enseignement au Gabon, dont on note l'obligation pour l'Etat de scolariser tous les jeunes de 6 à 16 ans ;
- la Loi 10 /84 du 30 juillet 1984 portant organisation générale du préscolaire au Gabon.

Pour faire face aux différents dysfonctionnements du système éducatif caractérisés notamment par un taux de redoublement considérable, le gouvernement gabonais s'est engagé pour la période 2005-2012, à lancer une réforme du système éducatif dans son ensemble. La réforme y est définie en termes de programme d'enseignement, de préservation du patrimoine culturel national et de renforcement des domaines considérés comme délaissés tels que la formation professionnelle et l'alphabétisation des adultes.

Au niveau du cycle primaire, la réforme se traduit par la mise en place successivement de l'Arrêté n°001809 du 10 Août 2005 institutionnalisant l'Approche Par les Compétence (APC) et de l'Arrêté n°001810 établissant les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires qui

---

<sup>8</sup> Le décalage est obtenu par le calcul de la différence entre classement en matière d'IDH et PIB/habitant ; cet écart est estimé à - 43 en 2005.

l'accompagnent. Le gouvernement s'est également engagé à généraliser le cycle pré-primaire à partir de la rentrée scolaire 2005-2006 sur toute l'étendue du territoire national et à ramener la scolarité au cycle primaire à cinq ans au lieu de six ans. L'appellation des niveaux d'études est changée par 1ère année, 2è année, 3è année, 4è année, 5è année à la place de CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2.

L'objectif principal de toutes ces réformes s'articule autour de quatre points, lesquels portent sur :

- l'augmentation des structures d'accueil afin de réduire le phénomène des effectifs pléthoriques et des classes à mi-temps ;
- la formation des enseignants compétents et motivés ;
- l'amélioration des conditions de travail des enseignants dans les classes aux ratios normaux permettant un meilleur encadrement des élèves ; et
- la formation des chefs d'établissements.

Il s'agit non seulement d'améliorer la qualité de l'éducation mais aussi de conduire le plus grand nombre des élèves vers des études qui répondent aux besoins du pays et aux aspirations des enfants.

### **Le financement public de l'éducation**

L'effort consenti par l'État en matière de développement de l'éducation peut être mesuré à partir du volume des dépenses alloué au système éducatif. Pour apprécier l'importance de cette intervention, nous allons prendre un indicateur qui est le ratio mesurant la part des dépenses publiques dans le PIB.

Dans le cas du Gabon, comme indiqué sur le tableau ci-dessous, le poids des dépenses éducatives dans l'économie nationale reste faible et ne représente qu'environ 3% du PIB entre 2001 et 2003 et devrait atteindre les 3,8% selon les prévisions pour l'année 2005.

**Tableau 1-3 : Poids des dépenses d'éducation dans le PIB et dans les dépenses de l'Etat en 2001, 2003 et 2005**

<b>Rubrique</b>	2001	2003	2005*
PIB nominal (en milliards de FCFA)	3 363	3 467	3 575
Poids du secteur éducation dans le PIB (%) (Total dépenses de l'Education / PIB)	3,2%	3,3%	3,8%
Dépenses totales de l'Etat (en milliards de FCFA)	1 039	789	875
Poids du secteur éducation dans le budget de l'Etat (%)	10,3%	14,6%	15,3%

\*Prévisions

Source : Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) 2005.

Les dépenses d'éducation sont passées de 10,4% à 14,3% des dépenses totales de l'État respectivement entre 2001 et 2003. Une situation qui est en deçà de la moyenne africaine estimée à 18% pour la moyenne de l'Afrique<sup>9</sup>. Selon le *Bilan Commun* établi par la Coopération des agences des Nations Unies en 2001, les dépenses de santé représentent un peu moins de 5% des dépenses publiques, en notant que ces chiffres ne sont pas récents (p. 76).

Quant à la ventilation des dépenses par ministère apparenté à l'éducation, le tableau ci-dessous montre la prépondérance du Ministère de l'éducation nationale en matière de dépenses de fonctionnement. L'importance de l'effectif des enseignants du primaire et du secondaire expliqueraient l'importance de ces dépenses de fonctionnement.

**Tableau 1-4 : Ventilation des dépenses de fonctionnement par ministère en charge de l'Education en 2001, 2003 et 2005 (en %)**

Ministère	2001	2003	2005*
Education Nationale	77,8	77,6	72,6
Formation Professionnelle	1,8	2,4	2,5
Enseignement Supérieur	17,0	16,9	23,0
Recherche Scientifique	3,3	3,2	2,0

\*Prévisions.

Source : Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) (2005).

Concernant la répartition des dépenses d'investissement entre les secteurs de l'éducation (hors enseignement supérieur et recherche) présentée dans le tableau ci-dessous, l'enseignement secondaire « se taille la part du lion » à partir de 2001 passant de 43% des dépenses totales en 2001 à 61% en 2004; alors qu'au cours de la même période l'enseignement technique et professionnelle voit sa part se stabiliser autour de 20%. La part de dépenses allouée au Ministère de l'éducation nationale<sup>10</sup> en charge des cycles pré-primaire, primaire et secondaire connaît toutefois de fortes fluctuations mais reste modeste. On note néanmoins que son budget concentre près de 80% des dépenses en éducation à partir de 2001, ce qui conforte la priorité accordée par le gouvernement à ce Ministère et donc à ces ordres d'enseignement. La tendance de l'allocation des ressources financières traduit également l'évolution de la priorité de l'État en matière d'amélioration de l'offre éducative au primaire. Ainsi, la part du primaire dans les dépenses d'investissement passe de 20 à 40 % entre 2000 et 2005 (prévisions).

<sup>9</sup> Les prévisions établissent ce chiffre à 15,3% en 2005. Voir POLE DE DAKAR/UNESCO BREDIA (2006), *Education pour Tous, Statistiques et analyses sous régionales*, Dakar+6, UNESCO BREDIA, Dakar.

<sup>10</sup> Les données ventilées par cycle ne sont pas disponibles.

**Tableau 1.5 : Ventilation des dépenses d'investissement par sous- secteur de 2000 à 2005**

Sous-secteur	2000*	2001*	2002*	2003*	2004*	2005**
- Préscolaire	-	-	-	-	-	4
- Primaire	20	35	25	37	20	40
- Secondaire général	15	43	53	40	61	43
- Secondaire technique et professionnel	64	22	22	23	19	13
Taux d'exécution (%)	35,2	68,7	69,9	34,6	52,7	nd

\* Engagements ordonnancés et visés.

\*\* chiffres prévisionnels.

nd : non disponible

Source: Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) (2005).

Il faut noter toutefois, que le taux d'exécution des budgets d'investissement ne sont pas satisfaisants, notamment en 2000 (35,2%) et en 2003 (34,6 %). Cette inadéquation entre les dotations et leur exécution dénote une certaine « mauvaise » programmation et/ou utilisation des ressources, laquelle va à l'encontre des objectifs stratégiques visant le développement du secteur éducation. Elle explique en partie la déficience constatée au niveau de la structure d'accueil des élèves.

## **L'ORGANISATION PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT**

La structure du système éducatif comprend en 2005 cinq niveaux d'enseignement, à savoir l'enseignement pré-primaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel et l'enseignement supérieur. La gestion du secteur est assurée conjointement par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Instruction Civique (MENIC), le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Technologique (MSRIT) et le Ministère de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Technique chargé de l'Insertion des Jeunes.

### **L'enseignement pré-primaire**

Pour redynamiser ce secteur, encore dominé à plus de 95% par le secteur privé, l'Etat a pris la décision de transférer les tutelles et les compétences des Affaires Sociales<sup>11</sup> à l'Education nationale depuis la rentrée scolaire 1999, date de démarrage du plan triennal. Aussi, l'enseignement pré primaire fait l'objet d'une attention particulière de l'Etat dans le cadre d'un projet visant sa généralisation et requiert la construction de nouvelles salles de classe et la formation des enseignants et d'encadreurs pédagogiques. Cette réforme va de pair avec la suppression d'une année du cycle primaire. Le tableau ci-après présente les principales informations relatives au pré-primaire et illustre l'effort consenti.

---

<sup>11</sup> Décision prise au cours du Conseil des Ministres en date du 4 Août 1999.

**Tableau 1.6 : Données du pré primaire en 2002 -2003 et 2006-2007**

Année Scolaire	Nombre d'écoles	Nombre d'enfants	Nombre de salle de Classe	Ratio enfants /classe	Nombre enseignants	Ratio enfant/ enseignant
2002-2003	82	4434	144	30,8	196	22,6
2006-2007	237	9538	370	25,8	595	16,0

Source : MENIC/DPPI

Ainsi, de 2002 à 2007, on a constaté un triplement du nombre d'écoles construites et du nombre d'enseignants. L'augmentation de la capacité d'accueil a permis le doublement de l'effectif des enfants accédant au pré-primaire. Ces actions ont abouti à l'amélioration des conditions d'apprentissage vues à travers les deux ratios enfants/classe et enfants/enseignant.

Etant donné que jusqu'à une date récente, ce sous-secteur était presque entièrement géré par le privé, on ne dispose pas de chiffres en tendance sur le taux brut de pré scolarisation. Néanmoins, le Pole de Dakar l'a estimé à 14% en 2003. (POLE DE DAKAR/UNESCO BREDIA 2006). Etant donné que les projections démographiques réalisées par les Nations Unies ne prévoient pas une forte augmentation des classes d'âge concernées, on peut estimer que le TBS pré primaire est plus élevé de nos jours que ce chiffre, sans qu'on puisse en fournir une estimation plus actuelle.

Toutefois, les actions prévues par l'Etat dans le cadre du Programme d'Actions Prioritaires pour les prochaines années (construction de 689 salles de classe, recrutement de 689 enseignants et dotation des équipements nécessaires) restent largement insuffisantes face à la demande qui s'accroît à un rythme annuel de 2% et si on se réfère à l'effectif total<sup>12</sup> des enfants de la première année du primaire.

### **L'enseignement primaire**

Avant la réforme, mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2005-2006, le système d'enseignement primaire accueille en moyenne des enfants âgés de 6 à 12 ans. Il était structuré en trois « sous cycles » de deux années. La première année (CP1) permet la découverte des objectifs assignés à ce sous cycle et la deuxième année vise la maîtrise des dits objectifs. La mise en place du nouveau système de cinq années d'études à partir de l'année scolaire 2005/2006 avec une période expérimentale de trois ans précédant la phase de généralisation, s'opère comme suit par une symbiose avec l'ancien :

- la première année sera composée des nouveaux inscrits à la maternelle, des redoublants et de ceux admis à l'ancien cours préparatoire première année (CP1).
- la 2ème année, les admis du CP2 et les redoublants de l'ancien cours élémentaire première année (CE1).

<sup>12</sup> Il est de 64782 pour l'année scolaire 2004-2005.

- la 3ème année, les admis du CE1 et des redoublants de l'ancien cours élémentaire deuxième année (CE2).
- la 4ème année, les admis du CE2 et des redoublants de l'ancien cours moyen première année (CM1).
- la 5ème année, les admis du CM1 et des redoublants de l'ancien cours moyen deuxième année (CM2).

La fin du cycle est sanctionnée par l'obtention du certificat d'étude primaire élémentaire (CEPE).

### **L'enseignement secondaire**

L'accès à l'enseignement secondaire général est régulé par la voie d'examen (concours d'entrée en sixième) dont le taux de réussite dépend en majorité de la capacité d'accueil des établissements. Il est prévu pour les élèves de 12 à 18 ans et s'étend sur une période de sept années d'étude, réparties en deux cycles à savoir :

- le cycle moyen ou le premier cycle qui dure quatre ans (de la 6ème à la 3ème année) et dont la fin du cycle est sanctionnée par l'obtention du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC).

Il comprend deux principales étapes appelées « Paliers d'Orientation ». Le premier est initié en classe de 5ème et donne la possibilité aux élèves déjà âgés de faire leur entrée dans l'enseignement technique. Le second palier correspondant à la classe de 3ème permet aux élèves d'accéder en classe de Seconde littéraire ou scientifique.

- Le second cycle dure trois ans, de la Seconde à la Terminale. La fin du cycle est sanctionnée par l'obtention du baccalauréat donnant accès à l'enseignement supérieur.

Les établissements publics de l'enseignement général scolarisent un peu plus de la moitié des élèves, les autres se retrouvant dans les établissements privés confessionnels et laïcs. L'offre globale restant très limitée, ce qui conduit le plus souvent à des effectifs pléthoriques dans les salles de classe aussi bien en milieu urbain que rural.

### **L'enseignement technique et professionnel**

L'enseignement technique et professionnel public recrute ses élèves sur concours et donne accès à plusieurs niveaux de qualification professionnelle et technique. Les formations professionnelles courtes durent d'une à trois années et les élèves sont issus: (i) soit de la scolarité primaire complète; (ii) soit de la fin de la 2ème année secondaire ou classe de 5ème (année réussie). A l'issue de la formation, elles délivrent selon le cas, les diplômes Certificat de Formation

Professionnelle (CFP), le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) et le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP). Les formations techniques durent trois années et recrutent parmi les lauréats du premier cycle de l'enseignement général. Les diplômes obtenus à la fin de ces formations sont le Brevet de Technicien (BT) et le Baccalauréat Technologique. Le premier est un diplôme de formation professionnelle donnant directement accès au marché du travail, alors que le second ouvre la porte à l'enseignement supérieur technologique.

Des formations professionnelles non formelles sont également organisées par le Ministère de la formation professionnelle à l'intention des jeunes et adultes dans le cadre, entre autres, de la réinsertion sociale et professionnelle. Elles sont essentiellement assurées par les centres spécialisés gérés par l'Agence Nationale de Formation Professionnelle et de Perfectionnement (ANFPP).

### **L'enseignement supérieur**

Les universités gabonaises comportent trois universités publiques (OUB et USS à Libreville et USTM à Franceville). En complément, de nombreuses grandes écoles et instituts avec des cycles courts et longs en formation générale ou technologique sont aussi ouvertes permettant aux jeunes bacheliers plus de choix d'orientations. Les cycles courts de l'enseignement supérieur (Bac +2 ou Bac + 4) forment des cadres moyens et des techniciens supérieurs (BTS, DTS, DUT), alors que des cycles longs (Bac+5 ou 7) assurent la formation des cadres supérieurs, des ingénieurs et des chercheurs de haut niveau (Docteurs).

Les universités sont reconnues au niveau régional et donnent de ce fait des formations aux étudiants gabonais et étrangers. L'effectif des étudiants régulièrement inscrits en 2005–2006 dans les établissements publics d'enseignement supérieur s'élevait à 31499 dont 13231 de sexe féminin, soit 42% de l'ensemble des étudiants. Le personnel enseignant des universités et grandes écoles compte 763 enseignants permanents. Depuis quelques années, on assiste à l'apparition de structures privées d'enseignement supérieur dont l'Université polytechnique de Kougouleu.

## L'OFFRE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

En référence aux ressources octroyées par l'Etat à l'enseignement primaire, cette section décrit des éléments caractérisant l'offre éducative du système : l'infrastructure scolaire (salles de classe), l'encadrement des élèves et des enseignants, le curricula (programmes scolaires et manuels), la participation du secteur privé et les différents types d'organisation des écoles.

### Les infrastructures scolaires

La capacité d'accueil en termes d'infrastructures scolaires permet d'apprécier les conditions de travail des enseignants et d'apprentissage des élèves et peut être appréciée par le ratio élèves par salle de classe. Le tableau ci-dessous montre que la valeur du ratio élèves par salle, varie de 46 en 1996 à 42 en 2004. Cette évolution fournit une indication sur l'effort réalisé par l'Etat gabonais pour améliorer la capacité d'accueil du système d'enseignement primaire, en notant que sur cet aspect le Gabon est aligné sur la cadre indicatif *Fast Track*, qui donne 40 comme objectif.

**Tableau 1.7 : Evolution du ratio élèves par salle de classe entre 1996 et 2004**

Année	Nombre d'écoles	Salle de Classes	Total élèves	Ratio élèves par salle
1996	1147	5456	250 693	46
1997	1171	5873	256 171	44
2002	1665	7721	279 868	36
2003	1375	7786	279 816	36
2004	1 433	6695	281 538	42

Source : MENIC/DPPI.

Ces taux moyens cachent, cependant, des disparités entre le milieu urbain et rural qui manque de salles de classe du fait de la pression démographique consécutive à l'exode rural. Parallèlement, certaines écoles des zones reculées se vident de leurs élèves qui sont obligés d'émigrer en ville pour suivre leurs parents. Le tableau ci-après nous montre ainsi l'importance des écoles primaires à grand effectif en milieu urbain et inversement l'importance des écoles à petit effectif en milieu rural.

**Tableau 1.8 : Répartition des écoles selon l'effectif scolaire et selon la zone d'appartenance (année scolaire 2004-2005)**

Taille de l'école	Pourcentage d'écoles		
	Urbain	Rural	Ensemble
Moins de 50	14,1%	33,9%	26,8%
Entre 50 et 100	16,1%	36,8%	29,4%
Entre 100 et 200	17,9%	21,4%	20,1%
Entre 200 et 500	25,3%	5,9%	12,9%
Plus de 500	26,5%	2,0%	10,8%
<b>Nombre d'écoles</b>	<b>502</b>	<b>894</b>	<b>1396</b>
<b>% d'écoles</b>	<b>36,0%</b>	<b>64,0%</b>	<b>100%</b>

Note : 2,7% des écoles sans effectifs dans la base.

Source : Base de données nationale 2004/2005, MENIC/DPPI.

Sur les 1396 écoles enregistrées à l'année scolaire 2004/2005, 894 écoles se trouvent en milieu rural, soit 64% de l'ensemble. Parmi ces écoles, 2% seulement ont des effectifs supérieurs à 500 élèves et 34% ont des effectifs inférieurs à 50 élèves. La tendance observée en milieu urbain est, par contre, tout à fait l'inverse. Plus du quart des écoles en milieu urbain sont à grand effectif (supérieur à 500 élèves) et le nombre d'écoles à faible effectif (inférieur à 50 élèves) est relativement faible, représentant 14% de l'ensemble. En termes d'effectifs, 67,4% des élèves sont en milieu urbain, selon la classification retenue dans la base de données nationale.

### **La participation du secteur privé**

Dans le système d'enseignement primaire gabonais, le fonctionnement des écoles publiques est assuré par l'Etat et celui des privées par des personnes physiques ou morales. Les écoles privées sont structurées en deux organisations : confessionnelle (catholique, protestant, islamique) et laïque. Certaines écoles privées bénéficient annuellement d'une subvention financière de l'Etat. En outre, il faut noter que l'Etat accorde une dotation en personnel enseignants aux écoles confessionnelles. Il s'agit d'une pratique spécifique au Gabon si l'on se réfère à d'autres pays jusqu'ici observés par le PASEC.

Le tableau suivant montre que le secteur privé contribue fortement à l'offre éducative. En effet, dans l'ensemble, 45% des écoles sont privées, parmi lesquelles se trouve une importante proportion d'écoles confessionnelles<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Elles représentent 30% de l'ensemble pour l'année scolaire 2001/2002.

Il s'agit également d'une situation assez spécifique du Gabon, la proportion d'écoles privées observée dans les autres pays<sup>14</sup> étant moins élevée.

**Tableau 1.9 : Proportion d'écoles par secteur (2001/2002 et 2004/2005)**

	Ecole publique	Ecole privée	
		Confessionnelle	Laïque
2001/2002	700 (58%)	359 (30%)	139 (12%)
2004/2005	773 (55%)	623 (45%)	

Source : Base de données nationale 2004/2005, MENIC/DPPI.

De 2001 à 2004, le nombre d'écoles publiques primaires est passé de 700 à 773, soit une augmentation de 9%, tandis que celui du système privé est passé de 498 à 623, ce qui correspond à une augmentation de 20%. Cette expansion du secteur privé reconforte le constat évoqué précédemment quant à la forte participation de ce secteur, notamment les écoles confessionnelles, dans l'amélioration de la capacité d'accueil du système d'enseignement primaire au Gabon. En termes d'effectifs, le secteur privé scolarise 31,2% des effectifs du primaire, dont les deux tiers sont dans des écoles confessionnelles, selon la base de données nationale<sup>15</sup>.

### L'encadrement des élèves

L'amélioration des conditions de travail et d'apprentissage vue à travers le ratio élèves salle de classe reste toutefois limitée dans le sens où le nombre d'enseignants en salle demeure insuffisant. En effet, l'indicateur ratio élèves maître présenté au tableau ci-après montre qu'en moyenne ce ratio suit une tendance croissante sur la période 1996-2004. Ce qui traduit en quelque sorte une détérioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage au Gabon.

**Tableau 1.10 : Encadrement des élèves au Gabon 1996-2004**

Année	Enseignant chargé de cours	Effectif élèves	Ratio élèves maître
1996	4943	250 693	51
1997	4605	256 171	56
2002	4013	279 868	70
2003	4764	279 816	59
2004	4779	281 538	59

Source : MENIC/ DPPI

<sup>14</sup> A titre de comparaison, les écoles privées représentent 27% des écoles au Cameroun et 19% à Madagascar en 2005. Voir les rapports PASEC correspondants.

<sup>15</sup> 2,7% des écoles sans effectifs dans la base.

La comparaison de la tendance de ce ratio avec celle du ratio élèves/salle de classe laisse entrevoir les efforts que l'Etat doit fournir pour améliorer la capacité d'accueil. On note que le ratio élèves/maître cache également des disparités entre zones urbaines et zones rurales. Les zones très urbanisées ont, en effet, un ratio avoisinant 80 voire 100 élèves/maître.

### Les types d'écoles et de classes

Il existe deux types d'écoles au Gabon : les écoles à cycle complet qui comportent les cinq niveaux d'études et les écoles à cycle incomplet qui n'offrent pas tous les niveaux. Comme l'indique le tableau ci-dessous, la majorité des écoles fonctionnent à cycle complet (73%).

On distingue, également, deux types de fonctionnement d'une classe :

- à plein temps : la classe travaille le matin et le soir ; et
- à mi-temps : la classe travaille une demi-journée, soit le matin soit l'après-midi.

**Tableau 1.11 : Proportion d'écoles selon les types d'écoles et de classes (2004-2005)**

Mode de fonctionnement de l'école	(%)
Ecole à cycle complet	73%
Ecole à cycle incomplet	27%
Ecole à mi-temps en 2 <sup>ème</sup> année	9%
Ecole à plein temps en 2 <sup>ème</sup> année	91%
Ecole à mi-temps en 5 <sup>ème</sup> année	5%
Ecole à plein temps en 5 <sup>ème</sup> année	95%

Source: MENCI/DPPI.

Comme le montre ce tableau, du moins pour les niveaux cibles de la présente étude (la 2<sup>ème</sup> année et la 5<sup>ème</sup> année), la proportion d'écoles qui fonctionnent à mi-temps est relativement faible, moins de 5%. Il est bien de noter que le système préconise la suppression progressive de ce mode de fonctionnement de classes, dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement par un plus grand temps scolaire effectif.

### La distance domicile-école

Cette variable constitue un facteur essentiel permettant de mesurer l'accès des élèves aux écoles. Dans la dynamique de la scolarisation universelle en 2015, la distance par rapport à l'école peut être à la fois un facteur de blocage et un élément défavorable à la scolarisation en particulier pour les enfants en début de cycle primaire (6 ans).

**Tableau 1.12 : Distance pour atteindre l'école primaire**

Régions EGEP <sup>16</sup>	Distance moyenne pour atteindre l'école (Km)
<b>Région</b>	
Libreville	0,6
Port Gentil	0,5
Nord	0,7
Sud	0,8
Est	0,8
Ouest sauf L&PG	1,3
<b>Milieu de résidence</b>	
Urbain	0,6
Rural	1,3
<b>National</b>	<b>0,8</b>

Source : Enquête Gabonaise sur l'Evaluation et le suivi de la Pauvreté (EGEP); 2005

Dans le cadre de l'enquête ménage EGEP<sup>17</sup>, qui porte sur 7913 ménages, la distance moyenne effectuée par un élève pour accéder à l'école est de 800 mètres. Si cette distance ne doit pas constituer un grand handicap pour l'accessibilité des élèves en fin de cycle du primaire, elle ne l'est pas pour le cas des élèves les plus jeunes en début de cycle. Il faut noter, toutefois, que le cas des élèves en milieu rural est encore un peu plus délicat, étant donné qu'ils devront effectuer une distance plus longue, par rapport à leur lieu de résidence, pour atteindre l'école soit 1,3 km correspondant à une durée de 25 minutes au lieu d'un trajet moins long (inférieur à 1km nécessitant environ une durée de 16 minutes) en zones urbaines. Les plus pauvres mettent trois fois plus de temps pour aller à l'école que les plus riches selon cette même source<sup>18</sup>. Cette situation n'est pas spécifique au pays si l'on se réfère aux enquêtes PASEC. En effet, les élèves de la 5<sup>ème</sup> année de la sous-région comme le Cameroun<sup>19</sup> et le Tchad parcourent en moyenne la même distance pour aller à l'école.

### **La formation des maîtres et l'encadrement pédagogique**

La qualité de la formation des élèves dépend, entre autres, de la qualité des enseignants, laquelle à son tour dépend essentiellement de leurs compétences académiques, de leur formation initiale et de l'encadrement tout au long de leur carrière professionnelle. Il est important de souligner à ce

<sup>16</sup> Les 10 régions retenues dans le cadre de l'analyse des données de l'enquête EGEP (2006) sont Libreville, Port-Gentil, Nord urbain, Sud urbain, Est urbain, Ouest urbain, Nord rural, Sud rural, Est rural et, Ouest rural.

<sup>17</sup> Banque Mondiale (2006), Gabon - Diagnostic de la pauvreté, Enquête Gabonaise sur l'Evaluation et le suivi de la Pauvreté (EGEP), Report No. 34490 – GA, Réduction de la Pauvreté et Gestion Economique, Région Afrique Sub-saharienne, Banque Mondiale, Washington.

[http://www.stat-gabon.ga/Donnees/Enquetes/EGEP2004/Word/GabonPA5\\_Cor.doc](http://www.stat-gabon.ga/Donnees/Enquetes/EGEP2004/Word/GabonPA5_Cor.doc)

<sup>18</sup> Voir Banque Mondiale (2006), Enquête EGEP, tableau 3.6, p. 81.

<sup>19</sup> Au Cameroun, en moyenne 1600m en milieu rural et 1400m en milieu urbain. Au Tchad, en moyenne 1300m en milieu rural et 1200m en milieu urbain.

sujet que les enseignants du cycle primaire au Gabon sont de formations initiales diverses. On peut citer les catégories suivantes :

(i) les enseignants formés dans les Centres de formation des instituteurs (CFI), avec un niveau de recrutement du secondaire (BEPC et plus) et une durée de formation de deux à trois ans, sanctionnée par l'obtention du DCFI ;

(ii) les enseignants formés dans les Centres d'enseignement normal (CEN), recrutés au niveau de l'entrée en 6<sup>ème</sup> (fin du cycle primaire) et formés pendant sept ans, pour obtenir le BEPC;

(iii) les enseignants formés dans les Ecoles normales des instituteurs (ENI), recrutés avec le baccalauréat, formés pendant deux ans pour obtenir le CCEP ;

(iv) les enseignants dénommés «promotion 1200» recrutés avec BEPC ou BAC, formés en séquence de trois mois avec neuf mois de stages pratiques dans les salles de classe ; et

(v) les enseignants sans formation professionnelle initiale engagés pour la plupart dans le système éducatif par les collectivités locales.

Ces différentes catégories de formation initiale peuvent impliquer des disparités dans le niveau et la qualité des enseignants en termes de maîtrise du rôle d'enseignant. En outre, selon les responsables de la direction de l'enseignement du premier degré, l'absence de structure centrale qui se charge officiellement de la formation continue, le nombre réduit des conseillers pédagogiques (1 conseiller pédagogique pour 65 enseignants en moyenne) et les difficultés que ces derniers éprouvent pour accomplir de façon effective leur mission sont les principaux facteurs qui entravent l'encadrement pédagogique des enseignants.

## Les programmes et manuels scolaires

Les programmes scolaires de l'enseignement primaire ont été élaborés en tenant compte des trois cycles de l'ancien système de six années. Parmi les ressources pédagogiques figurent les guides d'apprentissage des différentes matières enseignées, les matériels didactiques, le livre et le livret de l'élève, autant de moyens pédagogiques mis à disposition pour garantir le bon déroulement des apprentissages.

C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Education Nationale en partenariat avec l'Union Européenne a introduit dans le secteur de l'enseignement primaire le projet « *Approche Par les Compétence* » (APC). Ce projet rentre dans le cadre du programme indicatif dénommé « soutien à l'éducation de base » établi en mars 1997 entre la République Gabonaise et la Commission européenne. Les orientations qui fondaient les priorités sont rappelées dans la Convention européenne dans le cadre du VIIIème FED (Fonds Européen de Développement) et du Xème FED pour la période 2008-2013<sup>20</sup>.

Les principales actions mises en œuvre depuis le démarrage du projet portent sur :

- (i) le renforcement de l'Institut Pédagogique National (IPN), outil pédagogique, formation pour tous les enseignants ;
- (ii) la révision des curricula ;
- (iii) la distribution de livres gratuits dans le Pré Primaire et dans le Primaire ;
- (iv) le «Pré-Primaire pour tous» ;
- (v) la réduction de 6 à 5 ans d'année d'étude au primaire ; et
- (vi) le recrutement en 2005, 2006, 2007, 2008 et 2009, de 689 enseignants affectés au pré primaire et acquisition d'équipements nécessaires au fonctionnement de ces écoles.

Dans le cadre de ce projet, il a été préconisé la formation des enseignants aux techniques de l'Approche par les Compétences (APC). Tous les enseignants du primaire devaient en principe bénéficier de cette formation. Il a été, également, décidé la distribution gratuite des manuels dans les écoles. Des cahiers de français, de mathématiques et de compétences de vie courante ont été remis à tous les élèves et permettent la vérification de l'acquisition des connaissances/compétences. Ils ont été élaborés par les agents du service «primaire» de l'IPN pour chacune des cinq classes du primaire, soit dix- huit cahiers d'activités.

---

<sup>20</sup> République Gabonaise/ Communauté Européenne (2007), Document de stratégie pays et programme indicatif pour la période 2008-2013.  
[http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/scanned\\_ga\\_csp10\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/scanned_ga_csp10_fr.pdf)

## LA SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La section précédente a fait état de l'offre éducative du système d'enseignement primaire au Gabon. Dans ce cadre, on a dégagé les points favorables et les facteurs de blocage à partir desquels évolue l'enseignement primaire. Il s'agit maintenant de présenter dans les parties suivantes les indicateurs de scolarisation et les questions de demande à travers les attentes de la population en matière d'éducation.

### L'évolution des effectifs scolarisés

Le Gabon se trouve parmi les pays classé comme ayant de fortes chances d'atteindre la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015 moyennant toutefois la poursuite des efforts engagés. En effet, les chiffres affichés par le tableau suivant montrent qu'en matière de scolarisation, le Gabon est sur la bonne voie pour atteindre la Scolarisation Primaire Universelle (SPU), selon le critère du taux net de scolarisation (TNS), calculé sur la base des statistiques administratives. En effet, ce taux est toujours supérieur à 90% à partir de 2002. De potentiels problèmes de données de population peuvent expliquer le chiffre de 2002.

L'enquête EGEP permet également, à partir d'un échantillon de plus de 7900 ménages, d'estimer le taux net de fréquentation au primaire<sup>21</sup> à 92,4% en 2005, soit à la période de l'enquête PASEC. Selon cette même source : « *Il y a peu de disparité dans le TNS en fonction du sexe et des régions*<sup>22</sup> » p. 76. L'ISU estime le taux net de fréquentation à 93,4% à partir de l'enquête démographique et de santé (EDS) réalisée en 2000/2001. ISU (2005), p. 85.

**Tableau 1.13 : Taux net de scolarisation de l'enseignement primaire de 2002 à 2005**

Année scolaire	Taux net de scolarisation (%)
2001/2002	78
2002/2003	90,8
2003/2004	91,0

Source : Annuaires statistiques, Direction de la Planification et de la programmation des Investissements du Ministère de l'Education Nationale.

Parallèlement, au cours de la période 1995-2004, l'effectif des élèves du primaire est passé de 247 018 à 281 538, soit une progression annuelle moyenne de 1,46%. Toutefois, en rapprochant cette progression de l'accroissement annuel de la population, estimé à 2,5%, l'évolution de l'effectif

<sup>21</sup> Pour une comparaison des sources et des méthodes d'estimation des taux de scolarisation, voir Institut de Statistiques de l'UNESCO (2005), « Enfants non scolarisés : mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire », ISU, Montréal.

[www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

<sup>22</sup> Banque Mondiale (2006), Enquête EGEP, p.75-76.

scolarisé reste faible. D'importants efforts sont encore à fournir en matière de couverture scolaire.

**Tableau 1.14 : Evolution de l'effectif des élèves du primaire de 1995 à 2004**

Année	Répartition des effectifs par sexe		Total	Indice de parité
	Filles	Garçons		
1995	122 374	124 644	247 018	0,98
1996	124 404	126 289	250 693	0,98
1997	126 923	129 248	256 171	0,98
2002	138 411	141 457	279 868	0,98
2003	138 381	141 435	279 816	0,98
2004	139 274	142 264	281 538	0,98

Source : MENIC/DPPI.

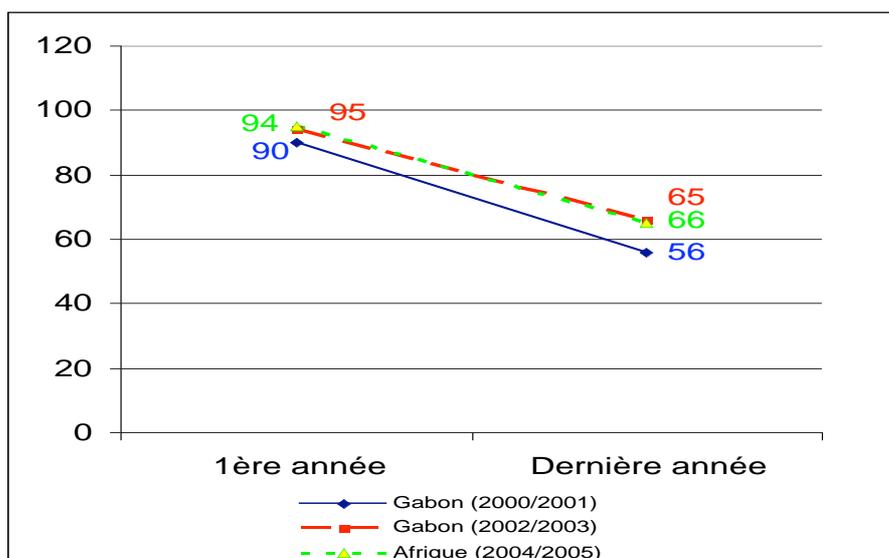
Concernant l'aspect parité fille/garçon, en terme d'accès, le Gabon fait figure de bon exemple pour la région voire pour l'ensemble de l'Afrique. Ce pays a réussi à maintenir le niveau de parité à hauteur de 0,98 sur la base des effectifs depuis 1995.

### **Le profil de scolarisation**

En 2000/2001, 90% des enfants en âge d'être en première année du primaire accédaient à l'école et seulement 56% des enfants ayant 11ans entraient en 6ème année. En 2002/2003, ces taux sont passés respectivement à 94% et 66%.

Il faut remarquer que si le taux d'entrée en première année est inférieur à la moyenne en Afrique en 2003/2004 (95%), la proportion des élèves en sixième année reste légèrement en dessus de la moyenne africaine pour 2003/2004 (le taux d'achèvement moyen pour l'Afrique en 2003/2004 étant de 65%). Si la tendance actuelle est maintenue, le taux d'achèvement au Gabon sera seulement de 70% en 2015 contre 100% attendus.

Graphique 1.2 : Profil de scolarisation du Gabon au cycle primaire



Source : POLE DE DAKAR, UNESCO/BREDA (2007), Education pour tous, l'urgence de politiques sectorielles intégrées, Dakar +7, Profil du Gabon, UNESCO/BREDA, Dakar.

Ce profil de scolarisation permet de constater que l'achèvement du cycle primaire reste un défi pour le système éducatif gabonais. La très forte déperdition scolaire peut être réduite par une baisse de redoublant

Au-delà des aspects relatifs à la capacité du système, l'atteinte de cet objectif de scolarisation universelle est également fortement influencée par le comportement des parents à envoyer ou non leurs enfants à l'école. Les données d'enquête ménage (EDS) analysées par l'ISU (2005) montre que les écarts entre riches et pauvres en termes de fréquentation sont relativement moindres au Gabon que dans les autres pays étudiés par le PASEC. En effet, seuls 8% des élèves les plus pauvres ne fréquentent pas l'école contre 39,7% par exemple au Cameroun. D'autres facteurs peuvent ainsi rentrer en compte dans la décision des parents d'envoyer leurs enfants à l'école, comme la perception de la qualité de l'enseignement. Aussi, s'avère-t-il important de recueillir les points de vue des parents qui en tant qu'acteurs majeurs du système éducatif ont leur mot à dire sur l'amélioration des conditions d'enseignement.

## **La perception de la population sur l'éducation et l'accessibilité financière**

L'enquête menée dans le cadre de l'Enquête Gabonaise sur l'Evaluation de la Pauvreté<sup>23</sup> (EGEP) effectuée en 2005, avec l'appui technique et financier de la Banque Mondiale, nous renseigne sur les attentes de la population vis-à-vis de l'école. Il en ressort que moins de la moitié des parents d'élèves sont satisfaits de la qualité du système éducatif en général. Les problèmes les plus saillants relevés autant à Libreville que dans les autres régions sont le manque de livres/fournitures (31%) et les effectifs pléthoriques dans les salles de classes (30%). Voir le tableau 3.4 p. 79 de l'enquête. D'autres facteurs tels que l'insuffisance du nombre d'enseignants, la médiocrité de la qualité de l'enseignement, les absences fréquentes des enseignants, le mauvais état des établissements, reviennent souvent mais à des fréquences moindres.

D'après cette enquête, les raisons évoquées pour justifier la non scolarisation des enfants sont catégorisées en plusieurs facteurs très diversifiés. On note principalement l'âge, la performance en classe, l'état de santé des élèves, l'accessibilité financière, la situation matrimoniale des parents et l'intérêt que portent les parents et les enfants à l'éducation.

Mais les causes les plus déterminantes portent sur le financement de la scolarité (36%) et le manque d'intérêt vis-à-vis de l'école (17%), suivies des raisons physiologiques (12%) qui affectent surtout les jeunes filles (en particulier celles de l'enseignement secondaire qui sont obligées d'arrêter leur étude car elles tombent enceintes au cours de l'année scolaire). A ces raisons s'ajoutent les blocages d'ordre financier (11%) puisque, incapables de subvenir aux besoins de leur famille, les parents font appel à leurs enfants pour les aider à nourrir la famille. Certains enfants sont, de ce fait, obligés de chercher précocement un emploi au détriment de l'école. L'échec aux examens (7%), l'âge (6%) et la maladie (6%) figurent parmi les autres raisons avancées justifiant la non scolarisation et l'abandon de l'école.

L'accessibilité financière est aussi un facteur limitant la fréquentation scolaire. Au niveau national, comme présenté au tableau ci-dessous, la dépense moyenne par ménage en matière d'éducation s'élève à 219.556 FCFA par enfant scolarisé, avec une médiane de 142.000 FCFA. Ces deux valeurs suggèrent de fortes disparités en matière de dépenses d'éducation, que ce soit au niveau régional, qu'en fonction du milieu de résidence ou du groupe socio-économique. La dépense moyenne minimale est enregistrée dans le Sud (129 665 FCFA).

---

<sup>23</sup> Banque Mondiale (2006), Enquête EGEP.

**Tableau 1.15 : Dépenses d'éducation par élève et par ménage**

Rubrique	Montant des Dépense (FCFA)	
	Moyenne	Médiane
<b>Région</b>		
Libreville	268.635	190.000
Port Gentil	289.858	226.000
Nord	168.267	81.250
Sud	129.665	81.950
Est	164.191	102.000
Ouest sauf L&PG	227.050	159.000
<b>Milieu de résidence</b>		
Urbain	238.846	163.000
Rural	129.355	56.500
<b>National</b>	<b>219.556</b>	<b>142.000</b>

Source : Enquête Gabonaise sur l'Evaluation et le suivi de la Pauvreté (EGEP), Banque Mondiale (2006).

## L'efficacité interne du système d'enseignement primaire

Efficacité interne du système éducatif gabonais reste faible.

**Tableau 1.16 : taux d'accès et de redoublement 1995-2003**

Année	1995	2000	2002	2003
Taux d'Accès en 5 <sup>ème</sup> année (%)	59,3	69,3	69,3	66,6
Taux de redoublement (%)	33,9	36,5	34,4	37,1*

\* Annuaire statistique DPPI/MEN

Source : Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) (2005).

En effet, ce système connaît de nombreux dysfonctionnements que traduisent les taux de redoublement considérables de l'ordre de 35%<sup>24</sup>. Dans ces conditions, la majorité des effectifs des classes de deuxième et troisième cycle du primaire sont des redoublants. Ils sont environ de 50% en première année du primaire, 30% la seconde année et sont accompagnés d'un grand nombre d'abandons en cours de scolarité. Globalement et à l'exception de l'année 2003 où le taux observé est de 40%, environ 25% d'une classe d'âge n'achèvent pas le cycle primaire et moins de 5% des admis (cohorte) en première année seulement arrivent en cinquième année sans redoubler.

Le phénomène de redoublement est, entre autres, imputé aux effectifs pléthoriques dans les grands centres urbains tels que Libreville, au manque d'enseignants en milieu rural et dans certains centres urbains et à la qualité des enseignants. Comme conséquence, la capacité d'accueillir de nouveaux élèves se trouve réduite, étant donné que les places devant être consacrées aux nouveaux entrants sont occupées par les redoublants. C'est ainsi que le maintien du taux de redoublement élevé pèse sur la qualité et le coût de l'enseignement.

<sup>24</sup> La moyenne africaine est de 15%, la moyenne régionale est de 29% selon l'UNESCO BRED (2006), Dakar +6.

Cette faible performance en matière de passage en classe supérieure peut être à l'origine de la stagnation voire de l'amorce de la baisse du taux d'admission constatée en 2003. En effet, par rapport à l'année 1995, beaucoup d'efforts ont été consentis pour relever le taux d'accès en 5ème année. Plus de 66% des élèves inscrits en première année ont atteint la dernière année du cycle en 2003. Bien que ce niveau d'achèvement situe le Gabon dans la tranche qualifiée d'intermédiaire, il devrait encore fournir un effort plus soutenu en matière de réduction du redoublement et de l'abandon scolaire pour rendre plus efficace et plus efficient le système éducatif gabonais. En effet, en Afrique subsaharienne francophone, la pratique du redoublement a largement baissé, ces dernières années<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Pour le détail de ces questions, voir LABE O. & VARLY P. (2008), Quelles stratégies pour une réduction efficace du redoublement?, Exposé de cadrage présenté à la réunion CONFEMEN sur les facteurs essentiels de la qualité, Bujumbura.

## Conclusion

Malgré un taux net de scolarisation de 92%, et une parité entre filles et garçons valant 0,98, sur la base des effectifs, lesquels traduisent l'effort important réalisé par le pays en termes d'accès, le système éducatif gabonais est marqué par sa fiable efficacité interne et la persistance d'un taux de redoublement important occasionnant un coût élevé pour le système éducatif. L'insuffisance du nombre de salles de classe et de l'encadrement figure parmi les raisons avancées. A cela s'ajoute la carence en matière d'encadrement des enseignants. De telles situations, si elles ne sont pas maîtrisées, risquent de compromettre tous les efforts visant à atteindre la scolarisation universelle.

En référence aux richesses du Gabon, la situation laisse à penser que si les réformes éducatives avaient obtenu à temps le volume de ressources nécessaire à leur mise en œuvre, est-ce que tous ces problèmes auraient pu pour autant être évités ? La conjoncture positive de l'économie amorcée depuis 2005 consécutive à la hausse du prix de pétrole (malgré le recul de la production pétrolière) et les rééchelonnements successifs de la dette publique ouvre une meilleure perspective sur les possibilités d'améliorer le financement du système éducatif. La hausse généralisée des produits primaires non pétroliers et par la suite des recettes financières qui y sont tirées et la poursuite du relèvement du prix de pétrole donnent une image positive de l'avenir de l'économie gabonaise et par suite sur les possibilités de financement des secteurs sociaux en général et éducatif en particulier.

Face aux défis à relever par le Gabon que sont le maintien du niveau élevé du taux de scolarisation, l'amélioration de l'efficacité interne et de la qualité de l'éducation, la disponibilité et la mobilisation de ressources financières ne suffisent pas. Il faudrait davantage cibler les actions à mener et également optimiser l'utilisation des ressources pour traduire celles-ci en résultats concrets.

Avant d'aborder les résultats sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement primaire gabonais, il convient de présenter la méthodologie adoptée et mise en œuvre ainsi que les instruments utilisés tout au long du processus d'évaluation.

# Chapitre 2 : Le cadre méthodologique et l'échantillonnage

## Introduction

Le PASEC est un programme mis en place en 1991 par les ministres membres de la CONFEMEN comme outil de pilotage de la qualité de l'éducation. L'objectif principal du programme est de déterminer les facteurs d'amélioration de la qualité de l'éducation. Le niveau primaire est la cible prioritaire de la recherche car il est considéré comme étant la base de tout développement éducatif national et fait l'objet principal des questionnements par les décideurs, les responsables et les partenaires du système en ce qui concerne la qualité et l'efficacité interne du système éducatif. Les résultats de la recherche sont ainsi censés accompagner les décideurs et les responsables dans l'élaboration et le suivi de la mise en œuvre des politiques éducatives de leurs pays respectifs.

Dans ce cadre, l'évaluation PASEC a pour objet d'établir un "diagnostic" de la qualité de l'enseignement primaire, et ceci, en mesurant par le biais des modèles dits « à valeur ajoutée », l'effet des facteurs qui influent sur les acquis des élèves en cours d'année scolaire.

Le présent chapitre, composé de trois sections, se propose de présenter les outils méthodologiques et les moyens mobilisés pour la mise en œuvre de l'évaluation. La première section décrit les principes et les choix méthodologiques. La deuxième section fournit une description synthétique des instruments d'enquêtes utilisés et la troisième section, la méthodologie d'échantillonnage adoptée ainsi que les données collectées.

## LES PRINCIPES METHODOLOGIQUES

✓ La méthodologie repose sur la comparaison. Ainsi, les instruments, méthodes et procédures utilisés dans la mise en œuvre du processus d'évaluation sont les mêmes pour tous les pays bénéficiaires. La contextualisation nécessaire à la prise en compte des spécificités nationales (culturelles, linguistique, etc.) est exclusivement relative à la forme des tests et des questionnaires et n'affecte donc pas la nature des items et la comparabilité des résultats.

✓ L'objectif du programme PASEC est d'identifier les facteurs liés aux conditions scolaires et extrascolaires qui influent sur l'apprentissage des élèves afin d'en dégager des propositions de mesures de politiques éducatives permettant l'amélioration de la qualité des apprentissages. Pour

cela, la méthodologie préconisée du PASEC consiste à tirer parti de la variété des situations scolaires pour identifier les déterminants de l'efficacité du système d'enseignement. Aussi, le PASEC a-t-il adopté la mesure de la «valeur ajoutée», laquelle implique de disposer d'une mesure du niveau des acquis des élèves en début et en fin d'année scolaire.

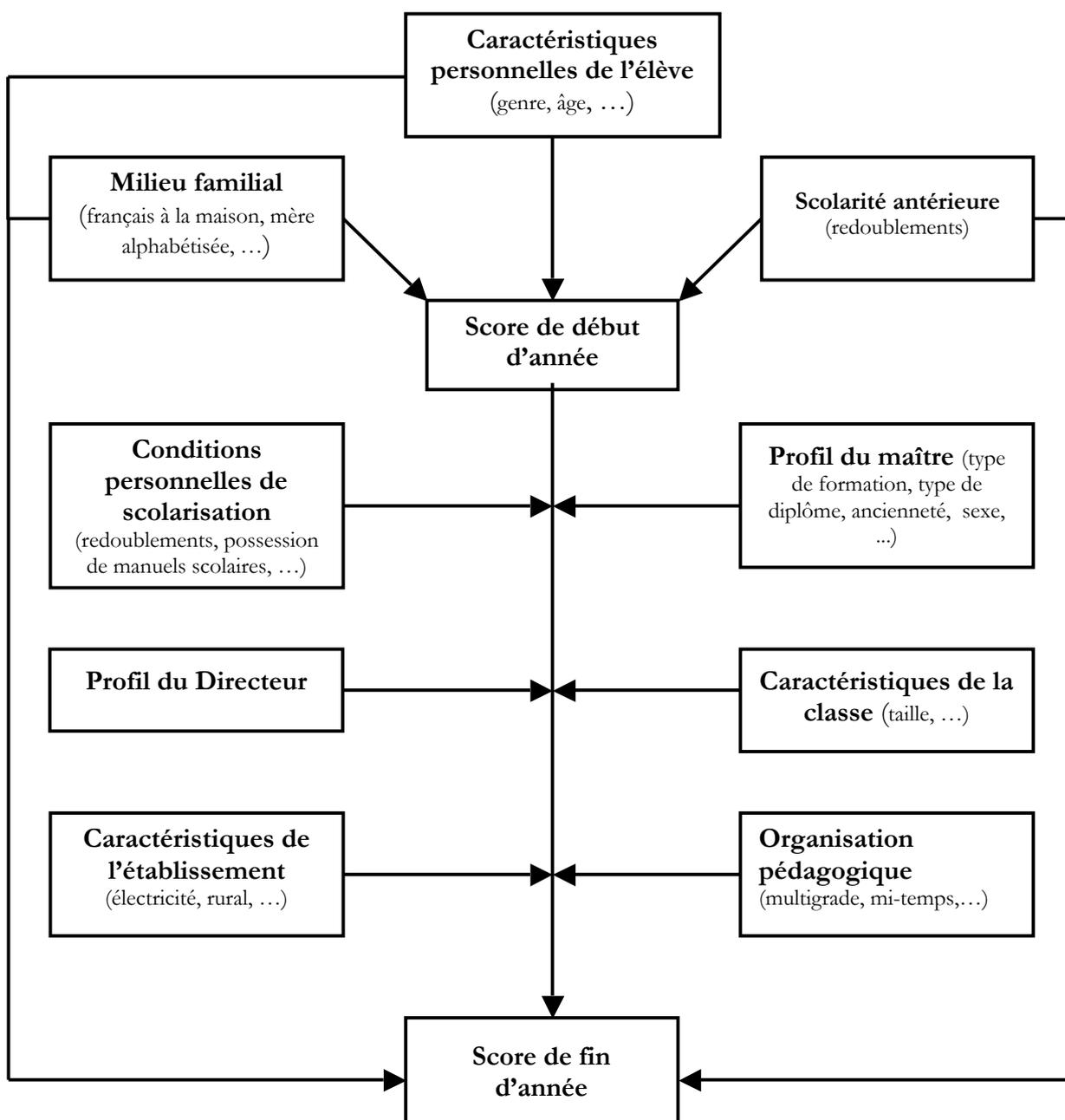
✓ Au cours de l'année scolaire, de nombreux paramètres intervenant dans le processus d'acquisition des élèves sont à considérer afin d'éviter des conclusions erronées. Ce sont principalement les conditions de scolarisation respectives des différents élèves et leur environnement extrascolaire. Le protocole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

✓ Aussi, l'utilisation de techniques spécifiques permet-elle d'associer les 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.

### **Le schéma d'analyse**

Le schéma d'analyse présenté ci-après décrit les différentes variables servant de mesures des conditions scolaire et extrascolaire, affectant les apprentissages des élèves.

Figure 2 : Schéma d'analyse du PASEC



Les variables thématiques présentées sur le schéma peuvent être regroupées en deux catégories :

*Les variables liées aux conditions extrascolaires* : cette catégorie inclue les caractéristiques personnelles de l'élève (genre, âge,...) ; celles de son milieu familial (niveau de vie, alphabétisation des parents, soutien accordé aux devoirs à la maison, les travaux extra scolaires...), et les caractéristiques de son milieu socioculturel (milieu urbain ou rural, langues parlées à domicile, etc.) ;

*Les variables liées aux conditions scolaires* : il s'agit des conditions matérielles de la classe (matériel et équipement, mobilier, manuels, guides, etc.), le profil de l'enseignant (genre, niveau académique, formation initiale) et sa qualification (formation initiale et continue, absentéisme) ; et enfin les caractéristiques de l'école (statut, organisation pédagogique des classes,...).

### **Les instruments d'enquête**

Les instruments d'enquête comprennent les tests aux élèves, administrés en début et en fin d'année scolaire et les questionnaires destinés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles.

## **LES TESTS**

### **Le cadre de référence des tests**

En général, lire, écrire et compter constituent les trois compétences considérées comme « fondamentales » dans la mesure où elles peuvent constituer le point de départ de tout apprentissage ultérieur. Ce sont ces trois compétences « lire, écrire et compter » que le PASEC se propose de mesurer à travers les tests.

Les tests ont été élaborés à partir des différents programmes scolaires des pays d'Afrique francophone membres de la CONFEMEN au début des années 1990. Etant donné que ces tests n'ont pas à mesurer le degré de maîtrise de tel ou tel point du programme, ils 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.

En 2007 et 2008, le PASEC a fait réaliser, sur financement de l'IEA (Association Internationale pour l'Evaluation des Acquis Scolaires) et dans le cadre de l'élaboration de son guide méthodologique (module tests), une analyse des réponses aux items du PASEC<sup>26</sup> (en utilisant le modèle de Rasch) ainsi qu'une analyse des curricula officiels et implantés<sup>27</sup> des pays d'Afrique francophone, de l'Océan Indien et du Liban. L'objectif est une révision des tests PASEC en 2009, pour tenir compte des changements opérés dans les curricula depuis les années 90 dans la majorité des pays. Pour l'occasion, des fiches pays ont été produites, confrontant le test au curricula (programmes, manuels et guides du maître) mais pour le Gabon, l'analyse n'a été réalisée que sur le programme. L'analyse montre que si dans certains pays des divergences peuvent être constatées entre tests et curriculum officiel, les tests PASEC sont relativement

---

<sup>26</sup> MONSEUR C. (2007), Guide méthodologique PASEC 2007-Module test, Document de travail.

<sup>27</sup> Voir <http://www.confemen.org/spip.php?article278> pour des synthèses de l'analyse des curricula réalisée par Michèle Lejong de l'Université de Liège. L'analyse des curricula implantés a été réalisée sur un échantillon de 30 enseignants par pays au Bénin, Cameroun, Madagascar, Niger et Sénégal.

proches des curricula effectivement implantés dans les classes, en notant les variations très importantes des pratiques des enseignants au sein d'un même pays. En outre, dans le cadre de ce projet, une base de données des items nationaux a été constituée et on a pu constater qu'un certain nombre de pays reprennent des items PASEC lors des évaluations strictement nationales.

En partant de l'objectif des évaluations menées par le PASEC qui est de mesurer l'effet des facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves, la construction des items des tests répond avant tout à la nécessité d'avoir des différences dans les résultats obtenus par les élèves. Il est indispensable, en effet, pour les analyses que l'on mène, qu'il existe une variation des résultats entre les élèves. Une homogénéité des résultats, qu'ils soient bons ou faibles, limiterait la qualité de l'analyse consistant à identifier les déterminants des apprentissages.

### **Les niveaux ciblés**

Le PASEC se propose de mesurer le niveau d'acquisition des élèves à l'entrée du système et à la sortie du système primaire. La deuxième et la cinquième année de l'enseignement fondamental sont les deux niveaux retenus. La sixième année est une classe spécifique où se déroule un examen officiel en fin d'année (le CEP).

### **Les disciplines concernées et les moments de passation des tests**

Les tests<sup>28</sup> de français et de mathématiques identiques<sup>29</sup> pour quasiment tous les pays participant aux évaluations offre une base comparative particulièrement intéressante.

Les tests de français et de mathématiques sont administrés à deux reprises : en début d'année (pré-test) et en fin d'année scolaire (post-test). Une vingtaine d'items ont été utilisés pour tester les compétences de base en lecture, écriture et calcul des élèves de 2<sup>ème</sup> année, en début et en fin d'année scolaire ; et une quarantaine au début et à la fin de la 5<sup>ème</sup> année, avec un certain nombre d'items d'ancrage entre le pré-test et le post-test.

Etant donné le principe de base de la méthodologie du PASEC reposant sur la comparaison des résultats, les instruments et les procédures sont standardisés (épreuves identiques, conditions de passation homogènes et correction centralisée).

---

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> Il est à noter que dans le cas des pays dont le français n'est pas l'unique langue d'enseignement (Cameroun, Mauritanie, Maurice, Madagascar et plus récemment au Burundi et au Liban), des adaptations culturelles (traduction) des tests relatives à la langue d'administration et au contenu ont été entreprises.

## Le calcul des scores

Le score obtenu par un élève à un test donné est considéré comme indicateur de son niveau de performance à ce test. Si la réponse donnée par l'élève à un item est correcte, on lui attribue la valeur (1) et zéro (0) si elle est incorrecte ou manquante. Le score est ainsi la valeur obtenue en faisant la somme des valeurs attribuées aux réponses aux items composant le test. En d'autres termes, il représente le nombre ou le pourcentage de réponses correctes données par l'élève au test.

Les scores constituent une échelle de mesure, certes imparfaite, mais ils restent une source d'information précieuse pour les systèmes d'enseignement étudiés. Il importe de rester prudent dans l'interprétation du score. Lorsqu'un élève a un score de 70, il n'est pas deux fois plus compétent qu'un autre élève qui a un score de 35.

## La cohérence interne des items PASEC

Les tests PASEC Gabon n'ont pas été mis à l'essai sur le terrain. Le test de cohérence interne des items par le biais de la valeur de l'alpha de Cronbach a été réalisé a posteriori. Il s'agit seulement ici de mesurer l'homogénéité de l'information apportée par chaque *item* ou la cohérence interne des items. Le tableau suivant présente les valeurs de «Alpha de Cronbach» associées aux différents tests administrés aux élèves.

**Tableau 2.1 : Alpha de Cronbach des tests administrés aux élèves**

Tests	2ème année		5ème année	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Français	0.9	0.94	0.85	0.87
Mathématiques	0.77	0.91	0.81	0.76

Quelque soit le test considéré, le coefficient de cohérence interne dépasse toujours 0,75 et rejoint les valeurs observées dans les autres pays par le PASEC, voir Monsieur C. (2007). Les corrélations item-test sont toutes supérieures au seuil fixé (0,2) à l'exception des items INI5F\_\_S, FIN5F\_\_Z, INI5M\_\_E, INI5M\_AB où elles oscillent entre 0,17 et 0,18. L'item FIN5M\_AA présente une corrélation nulle avec le test. Tous ces items ont été conservés dans le calcul des scores.

## LES QUESTIONNAIRES

Des questionnaires sont administrés aux élèves, aux maîtres et aux directeurs<sup>30</sup> d'école afin de recueillir des informations sur les conditions de scolarisation et les contextes sociaux, économiques et culturels des élèves, tout en tenant compte du respect des spécificités propres à chaque pays étudié.

Au niveau élève, l'enquête est mise en œuvre en début d'année ou pré-test. Le questionnaire administré renseigne les caractéristiques personnelles de l'élève (genre, âge, ...), son milieu familial (pratique du français à la maison, alphabétisation des parents, ...) et ses conditions de scolarisation (redoublements, possession de manuels scolaires, ...). Deux questionnaires sont réservés aux maîtres, administrés successivement 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 scolaire. Enfin, le questionnaire directeur est, quant à lui, administré en fin d'année, compte tenu du caractère relativement stable des caractéristiques des écoles pendant l'année scolaire.

### Les taux de réponse aux questionnaires

Concernant les taux de réponses aux questionnaires, ils sont supérieurs au seuil minimum de 80% pour toutes les questions administrées aux élèves de 2ème et 5ème année. Par contre, au niveau du questionnaire enseignant, certaines questions<sup>31</sup> ont été mal renseignées avec des taux de réponses inférieurs à ce seuil. Il s'agit notamment des questions sur la situation matrimoniale, le diplôme pédagogique, pourcentage de programmes réalisés et les ambitions professionnelles. De plus, les données sur la durée de la formation complémentaire ne sont pas fiables.

Au niveau directeur, on observe également quelques questions mal renseignées : les avantages apportés par le partenariat à l'école, les associations mises en place au sein de l'école, les raisons de la non scolarisation des enfants, la perception d'une subvention si l'école est privée. Cette typologie de la non-réponse n'est pas propre au Gabon, que ce soit pour les élèves, les enseignants et les directeurs. Les variables présentant de faibles taux de réponse ou des problèmes de cohérence ont été exclues du jeu de données d'analyse à l'exception de la variable indiquant si l'enseignant souhaite changer de profession (taux de réponse 79%) qui a été imputée et conservée dans les modèles.

---

<sup>30</sup> L'ensemble des variables construites à partir des questionnaires élèves, maîtres et directeurs pour la 2<sup>ème</sup> année et la 5<sup>ème</sup> année est présenté dans l'annexe 2.2.

<sup>31</sup> Les variables supprimées du jeu de données final sont MTSITMAT DIPEDAG PROGMAT PROGFRAMTRESTENS DURECOMPL pour les enseignants et FORMATION DOTATION CONSTRUCTION AUTREAVANTAGE AUCUNAVANTAGE APEACTIVE COOPERATIVE CA COMITEGEST RAISONFINANC RAISONFAMIL RAISONRELIG RAISONINTERET RAISONAUTRE SUBPRIVE pour les directeurs.

Les variables d'analyse ont été créées à partir des questions dont le taux de réponse est supérieur à 80%. Les observations manquantes ont été imputées selon trois méthodes statistiques : l'imputation par la moyenne, par la modalité la plus fréquente ou par la régression. Les taux de réponse sont détaillés dans l'annexe 2.2. Pour chacune des variables, on retient la méthode qui impute le mieux sur l'échantillon des répondants. Les méthodes de traitement des données sont décrites dans le module « *traitement des données* » du guide méthodologique en cours de validation (PASEC (2008)).

## **L'ECHANTILLONNAGE**

La mise en œuvre d'une enquête exhaustive est trop coûteuse et la réussite d'une telle opération dépend de la capacité de l'équipe nationale à gérer le dispositif d'enquête. Ces paramètres amènent à recourir à la construction d'un échantillon d'élèves représentatif de toute la population. L'échantillonnage a, en effet, pour objectif de permettre de tirer des conclusions pour toute une population à partir d'un nombre restreint d'individus (issus de cette population). Cette opération statistique est délicate dans le sens où la moindre erreur peut fausser les conclusions générales qu'on tire de l'échantillon pour toute la population d'un système d'enseignement.

Dans le cas du PASEC, les méthodes employées sont décrites dans le module échantillonnage du guide méthodologique en cours d'édition, PASEC (2008). La complexité de l'exercice de construction de l'échantillon PASEC peut être expliquée pour trois raisons principales décrites ci-dessous : la qualité de la base de sondage (couverture, fiabilité des informations), l'écart temporel entre les données de la base et l'enquête et la prise en compte simultanée de deux niveaux dans le plan de sondage. Ces problèmes, notons-le, font parties intégrantes des limites de la méthodologie :

**(i) Qualité de la base de données** : La base de données utilisée pour déterminer l'échantillon est celle disponible au niveau du ministère lors de la préparation de l'évaluation (MENIC/DPPI). Elle concerne l'année 2004/2005 et couvre 1346 écoles. La base de sondage utilisée est une extraction de la base nationale donnant le type d'école (public/différents types de privé), les effectifs par niveau et qui indique la localisation géographique précise ainsi que le milieu (urbain/rural), le caractère complet de l'école et le fonctionnement à mi-temps. Ces variables seront utilisées pour la stratification. L'extraction ne donne pas les effectifs par genre.

Pour 39 écoles, on ne dispose pas des effectifs et 2,7% des écoles sont ainsi exclues de la base de sondage. La variable « *Ecole à cycle complet* » est construite grâce à l'observation des effectifs par

niveaux, tandis que la variable de fonctionnement en mi-temps par niveau est renseignée par les déclarations des directeurs d'écoles, ce qui peut être source d'imprécision.

**(ii) Ecart temporel entre base de sondage et enquête** : Il est souhaitable que la base de sondage soit celle de l'année de l'enquête quand l'échantillonnage doit tenir compte des caractéristiques du système scolaire répondant aux préoccupations nationales et qui peuvent évoluer d'une année à l'autre (cycle complet, gestion classe multigrade,...). Au cas où la base disponible est celle des années antérieures, il se peut que les données ayant servies à tirer l'échantillon ne correspondent plus à la situation sur le terrain au moment de la mise en œuvre de l'enquête. Dans le cas du Gabon, la base disponible au ministère et utilisée était celle de l'année précédant l'enquête, soit pour l'année scolaire 2004/2005. Certaines écoles à cycle incomplet lors de la définition de l'échantillon ont évolué vers un cycle complet lors de l'enquête et ce phénomène peut engendrer un biais dans les résultats finaux.

**(iii) La prise en compte simultanée de deux niveaux (2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année)** dans la construction de l'échantillon est une source de complexité supplémentaire. Le tirage de l'école s'effectue selon le poids en termes de nombre d'élèves en 2<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> année alors qu'idéalement on devrait faire deux tirages séparés pour chaque niveau et donc procéder à une évaluation sur deux échantillons différents. On note que ce principe de tirage, basé sur le poids de l'école, favorise la présence d'écoles de grandes tailles dans l'échantillon au détriment des écoles de petite taille qui sont très nombreuses au Gabon. En effet, si au niveau national, le nombre d'écoles à effectif inférieur à 50 représente 34% du nombre total d'écoles dans le milieu rural et 14% dans le milieu urbain, dans l'échantillon, ce groupe d'écoles ne représente respectivement que 2% et 1% des écoles.

### **Les principes d'échantillonnage**

La procédure d'échantillonnage retenue est un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes<sup>32</sup>. Malgré les limites citées ultérieurement, ce plan d'échantillonnage présente de grands intérêts dans la mesure où il permet de regrouper dans l'échantillon un vaste panel de situations scolaires. Cette procédure d'échantillonnage donne accès, notamment, à la mise 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.

---

<sup>32</sup> 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.

Le recours à la technique de la stratification, en construisant des strates<sup>33</sup> permet de comparer les diverses modalités de fonctionnement des écoles et élargit ainsi le champ d'analyse. Le principe du sondage en grappe consiste à retenir, dans un premier temps, un ensemble d'écoles proportionnellement à leurs poids en nombre d'élèves de 2<sup>ème</sup> année et de 5<sup>ème</sup> année. Les contraintes techniques et budgétaires nous ont amené à retenir un échantillon de 150 écoles primaires. Si l'école choisie dispose de plusieurs classes de 2<sup>ème</sup> ou de 5<sup>ème</sup> année, une de ces classes est tirée au hasard pour chaque niveau d'étude. On procède, ensuite, au tirage d'un nombre fixe de 15 élèves dans chacune des classes. Au cas où le nombre d'élèves est compris entre 8 et 15, on enquête tous les élèves. Si le nombre est inférieur à 8, on tire une autre classe dans l'école ou on remplace, le cas échéant, l'école par son école de remplacement.

Le degré d'homogénéité ou de ressemblance (sur le plan scolaire) des élèves au sein d'une même école indique l'efficacité du type de sondage mise en œuvre. En effet, le nombre d'élèves à retenir par classe et le nombre total d'écoles à enquêter dépendent du degré d'homogénéité des élèves d'une même classe. Ainsi, 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 enquêter un seul élève par classe, ce qui permettrait d'enquêter un maximum d'écoles et de couvrir l'ensemble des spécificités du système scolaire. Dans le cas contraire, si 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, ce qui réduirait le nombre d'écoles à enquêter 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 améliorer la précision des estimateurs. Il est mesuré par un indicateur appelé Roh<sup>34</sup> et connu également sous la dénomination « coefficient de corrélation intra classe » qui n'est pas établi à priori (sauf exception faite de la mise en œuvre d'une enquête antérieure). En se fixant une valeur probable de Roh, avant l'enquête, on peut y déduire le nombre d'élèves à enquêter par école<sup>35</sup>, de même que le nombre d'écoles à retenir comme unités primaires.

---

<sup>33</sup> « 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 ». ARDILLY P. (2006), « Les techniques de sondage », Editions TECHNIP.

<sup>34</sup> « Rate of homogeneity ».

<sup>35</sup> Cette déduction se fait à partir d'une relation établie par Leslie Kish en 1965 dans le cadre des sondages en grappe. Voir KISH L. (2003), « Selected Papers », Graham Kalton and Steven Heeringa Hardcover edition.

Pour mener l'évaluation du système d'enseignement du Gabon, nous avons supposé que le coefficient de corrélation intra classe était égal à 0,3<sup>36</sup>, 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.

### La validation de l'échantillon

Pour valider notre procédure d'échantillonnage, 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. 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, les tailles de l'échantillon peuvent varier suivant la variable sur laquelle on souhaite obtenir des renseignements. 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 Gabon, valide le choix de nos paramètres d'échantillonnage.

Tableau 2.2 : Coefficient de corrélation intra classe 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
<b>Gabon (2005-2006)</b>	<b>0,3</b>
Valeur théorique	0,3

Pour le cas du Gabon, obtenu à posteriori, c'est-à-dire à l'issue de la mise en œuvre de 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 0,3<sup>37</sup>, soit la valeur théorique fixée à priori<sup>38</sup>.

### La stratification

<sup>36</sup> Cette hypothèse est soutenue par de nombreuses autres études extérieures au PASEC qui situent en moyenne le Roh entre 0,2 et 0,4.

<sup>37</sup> Notons que le Roh empirique est estimé sur la base de l'échantillon en utilisant des méthodes de pondération. Voir PASEC (2008), *Guide méthodologique – Module échantillonnage*, document de travail.

<sup>38</sup> L'évaluation menée en 1999 ne donne pas d'estimation de ce paramètre.

Le choix de la technique d'échantillonnage repose sur une stratification décrite ci-dessus. Pour le cas du Gabon, 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 (mi-temps/plein temps) et la complétude de l'école (cycle complet/incomplet). Le tableau suivant, élaboré à partir du schéma<sup>39</sup> de stratification, présente les douze strates de l'échantillon.

---

<sup>39</sup> Voir schéma 1 de l'Annexe 2.

**Tableau 2.3 : Définition des strates de l'échantillon élaboré**

Numéro de la strate	Nom des strates
1	Ecoles à cycle incomplet
2	Ecoles à cycle complet et mi-temps en 2ème et en 5ème année
3	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, privées dans les provinces de Haut Ogooué, Nyanga, Ngounié, Moyen Ogooué, Ogooué Ivindo, Ogooué Lolo, Woleu-Ntem
4	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, urbaines dans les provinces Estuaire et Ogooué Maritime
5	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, rurales dans les provinces Estuaire et Ogooué Maritime
6	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, privées dans les provinces Estuaire et Ogooué Maritime
7	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, urbaines dans les provinces de Haut Ogooué et Ogooué Lolo
8	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, rurales dans les provinces de Haut Ogooué et Ogooué Lolo
9	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, urbaines dans les provinces de Moyen Ogooué, Ngounié, Nyanga
10	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, rurales dans les provinces de Moyen Ogooué, Ngounié, Nyanga
11	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, urbaines dans les provinces de Ogooué Ivindo et Woleu-Ntem
12	Ecoles à cycle complet, mi-temps pour au plus un niveau ou plein temps en 2ème et en 5ème année, publiques, rurales dans les provinces de Ogooué Ivindo et Woleu-Ntem

### L'échantillon réalisé

Il s'agit ici de présenter les données collectées tout en explicitant les situations et les problèmes rencontrés lors de la réalisation des enquêtes. **Le plan d'échantillonnage détaillé est fourni dans l'annexe 2.1.**

### Problèmes rencontrés au cours de la réalisation de l'évaluation

- **Pertes d'écoles et de classes :**

Les difficultés rencontrées sur le terrain sont multiples et variées. On peut citer l'accès dans certaines écoles, les écoles non fonctionnelles lors du passage des enquêteurs à la deuxième quinzaine du mois d'octobre suite au retard de leur rentrée scolaire, les écoles non revisitées, les erreurs effectuées par les enquêteurs, ou encore la non fonctionnalité d'un établissement ou la fermeture temporaire d'une école suite à des incidents locaux. **De plus, le retard du lancement de la deuxième phase d'enquête consécutif aux problèmes d'ordres administratifs et financiers n'a fait qu'alourdir le phénomène de « perte d'écoles ou de classes » au post-test, notamment en 5<sup>ème</sup> année. Certaines écoles ou classes n'ont plus fonctionné lors du passage des enquêteurs.** La conjugaison de ces divers problèmes est à l'origine de perte

d'écoles. Au Gabon, six écoles n'ont pas été enquêtées et trois écoles publiques ont été remplacées à l'initiative des enquêteurs par des écoles publiques voisines.

- **Pertes d'élèves entre les deux phases d'enquête :**

Il s'agit d'un problème se rapportant au taux de réponse des élèves de l'échantillon à l'enquête de fin d'année scolaire. Au fur et à mesure que le taux diminue, les résultats de l'échantillon peuvent ne plus refléter entièrement ceux qu'on pourrait obtenir théoriquement pour toute la population et l'erreur de projection devient importante, ce qui réduit la fiabilité de l'enquête. Pour cette raison, nous avons pris le seuil de participation retenu au niveau international (85%), taux au-dessous duquel on suppose que l'enquête n'est plus valable.

Pour le cas du Gabon, des pertes d'élèves sont enregistrées entre les deux tests en début et en fin d'année, dues à l'absence de certains élèves de la classe ou à l'absence de toute la classe lors du passage des enquêteurs. Les raisons évoquées lors du passage des enquêteurs sont, principalement, l'abandon en cours d'années, le changement d'école, l'arrêt final ou temporaire des cours faisant suite au retard de la réalisation de l'enquête post-test et la fermeture de l'école. Ainsi, en 2ème année, on enregistre 388 déperditions en cours d'année, soit 20% des élèves présents au début de l'année dont 3% liées à une perte de classes et 17% à des absences d'élèves. En 5ème année, ils sont au nombre de 531, soit 26% des élèves présents initialement dont 7% liés à une perte de classes et 19% à des absences d'élèves. Le PASEC a rédigé une note technique sur les biais de sélection en prenant les numéros administrateurs comme variable instrumentale mais cette méthode n'a pas été appliquée pour l'évaluation Gabon (SENNE J.N. (2008).

Finalement, l'analyse repose sur des effectifs de 1601 élèves de 2ème année et 1497 élèves de 5ème année, provenant de 129 classes de 2ème année et 125 classes de 5ème année.

- **Changements de caractéristiques de certaines écoles à l'année de l'enquête :**

La base de données statistiques qui a servi à la construction de l'échantillonnage est celle de 2004/2005, si bien qu'au moment de l'enquête (en 2005/2006), il n'était pas certain que les écoles conservent les mêmes caractéristiques que celles enregistrées dans la base de sondage utilisée. A titre d'exemple, l'organisation des classes (mi-temps/plein-temps) 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 gardé les mêmes caractéristiques qu'elles avaient au moment de la

construction de l'échantillon et plus grave encore, qu'elles avaient le profil correspondant à la strate d'échantillonnage au moment même de l'enquête.

Plusieurs écoles ont donc changé de caractéristiques (mi-temps/plein-temps; cycle complet en cycle incomplet et inversement), comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 2.4 : Changement de caractéristiques des écoles de l'échantillon**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Ecoles prévues dans l'échantillon</b>	<b>Ecoles observées dans l'échantillon</b>
Cycle incomplet	11	10
Cycle complet et à mi-temps en CP et en CM	28	38
Privé à cycle complet et non à mi-temps en CP ou en CM	36	32
Public à cycle complet et non à mi-temps en CP ou en CM	73	62
<b>Total des écoles</b>	<b>148</b>	<b>142</b>

Ce tableau nous montre l'état de la transformation d'écoles à cycle incomplet en cycle complet et d'écoles à cycle complet et mi-temps en CP et en CM en cycle incomplet ou cycle complet et non à mi-temps en CP ou en CM.

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 présente certaines limites entre échantillon prévu et obtenu. L'écart provient essentiellement des pertes d'écoles enregistrées au pré-test et du changement des caractéristiques des écoles d'une année à une autre (incomplet/complet ; mi-temps/plein temps), et ceci pour des raisons présentées dans la sous section suivante.

Le tableau 2.3 illustre les changements de strates des écoles par rapport au plan prévu. On note tout d'abord des déformations importantes dans la structure de l'échantillon.

**Tableau 2.5 : Nombre d'écoles/ classes prévu et observé par strate**

Strates	Nombre d'écoles visitées		Nombre de classes de 2 <sup>ème</sup> année observées	Nombre de classes de 5 <sup>ème</sup> année observées
	Prévu	Réel		
1	11	10	9	9
2	28	38	36	38
3	18	11	11	11
4	30	22	21	21
5	6	6	6	6
6	18	21	21	20
7	8	9	9	9
8	7	5	4	5
9	6	7	7	7
10	6	4	3	4
11	4	7	7	6
12	5	2	2	2
Total d'écoles et de classes	148	142	136	138

En effet, plusieurs écoles prévues dans des strates spécifiques se sont retrouvées dans d'autres strates : on dénombre 53 écoles concernées, soit 37% des écoles visitées. L'importance de la proportion indique l'ampleur du risque d'erreurs d'échantillonnage.

### **LES DONNEES COLLECTEES**

En raison des divers problèmes qui nous ont empêchés de visiter toutes les écoles, seules 142 ont pu être visitées sur les 148 écoles prévues, soit un taux de réponses de 96%.

Le tableau suivant récapitule les données collectées par niveau d'études, lors des enquêtes en début et en fin d'année scolaire.

**Tableau 2.6 : Données collectées par niveau d'études**

		2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
<b>Niveau classe</b>			
Nombre de classes	prévues	148	145
	enquêtées au pré-test	136	138
	enquêtées au post-test	129	125
<b>Taux de réponse (post-test)</b>		<b>87%</b>	<b>86%</b>
<b>Niveau élève</b>			
Nombre d'élèves	au pré-test	1989	2028
	au post-test	1601	1497
<b>Taux de déperdition</b> (Nombre d'élèves perdus au post-test)		388 (19,5%)	531 (26,2%)
dont	Non réponses totales (toute la classe absente)	66 (3,2%)	173 (8%)
	Non réponses partielles (existence d'élèves absents dans la classe)	322 (16,2%)	358 (18%)

Le nombre de classes de l'échantillon, dans chacun des deux niveaux, ne correspond pas au nombre prévu. Sur les 142 écoles visitées, 6 n'avaient pas le niveau 2<sup>ème</sup> année et 4 écoles n'avaient pas le niveau 5<sup>ème</sup> année, soit 136 classes en 2<sup>ème</sup> année et 138 en 5<sup>ème</sup> année. Notons également la perte de classes au post-test due essentiellement, comme indiqué précédemment, au retard du lancement de ce dernier. On dénombre 129 et 125 classes revisitées respectivement en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, ce qui correspond à un taux de réponse de 87% en 2<sup>ème</sup> année et 86% en 5<sup>ème</sup> année en se référant au nombre de classes prévues.

Sur la base du nombre d'écoles visitées, l'étude repose sur un effectif total de 4 011 élèves répartis en 1989 élèves de 2<sup>ème</sup> année et 2022 élèves de 5<sup>ème</sup> année. Ces élèves proviennent de 274 classes dont 136 classes pour la 2<sup>ème</sup> année et 138 classes pour la 5<sup>ème</sup> année.

Concernant les élèves perdus entre les deux enquêtes en début et en fin d'année scolaire ou absents au post test, ces élèves absents sont répartis dans toutes les strates et dans toutes les provinces. Toutefois, les strates 5, 6, 7 et 8 ont des pertes d'élèves avoisinant 30% avec un maximum de 38%.

## 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 autre en fin d'année scolaire. Cette méthodologie est décrite dans un guide méthodologique PASEC en cours de validation.

Comme dans les autres pays, quelques questions ont un taux de réponse inférieur à 80% et ont été supprimées des analyses. Les coefficients de cohérence interne des tests (Alpha de Cronbach) sont comparables aux valeurs observées généralement par le PASEC et sont toujours supérieurs à 0,75 au Gabon.

Au-delà des difficultés liées à la méthodologie d'échantillonnage, les aléas rencontrés sur le terrain lors de l'enquête ont limité 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, le remplacement des écoles à l'initiative des enquêteurs et la perte de classes et d'élèves entre les deux vagues d'enquête pré-test et post-test.

La valeur du coefficient de corrélation intra classe observé après enquête (0,3) correspond au paramètre fixé à priori pour calculer la taille de l'échantillon. Le taux de réponse est supérieur à 85% pour les deux niveaux ; tandis que l'on constate des pertes d'élèves importantes entre pré et post test (19,6% en deuxième année et 26% en cinquième année). L'étude repose finalement sur un effectif total de 4 004 élèves répartis en 1982 élèves de 2ème année et 2022 élèves de 5ème année.

# Chapitre 3 : La mesure de la qualité de l'enseignement primaire au Gabon

## INTRODUCTION

L'objectif principal du PASEC est d'identifier, parmi les différentes conditions de vie et de scolarisation des élèves, celles qui influent l'apprentissage des élèves en cours d'année scolaire. Au moyen des tests standardisés, le PASEC se sert des performances des élèves pour apprécier la qualité de l'apprentissage au niveau primaire. Notons que 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.

La performance des élèves aux tests est en effet considérée comme indicateur d'appréciation de la qualité de l'apprentissage des élèves ou des acquis scolaires. Cet indicateur est, certes, imparfait dans le sens où un meilleur score ne garantit pas forcément l'acquisition complète de la connaissance ou compétence mesurée et un mauvais score peut être, par ailleurs, dû à des circonstances non favorables à l'élève (par exemple la maladie) au moment des tests, entravant ainsi sa réussite aux tests. Néanmoins, l'usage du score permet de disposer d'une indication sur les acquis scolaires des élèves et leurs aptitudes.

Ainsi, le présent chapitre a pour objet d'apprécier la performance du système d'enseignement primaire gabonais. Il sera organisé en deux sections, selon le niveau d'appréciation considéré (international et national). La première section s'intéressera à l'analyse des résultats des élèves aux tests dans son ensemble<sup>40</sup>. La deuxième section présentera la comparaison des résultats entre le Gabon et ses voisins africains. L'intérêt de cet aspect de comparaison réside au fait qu'elle permet au pays de se situer par rapport à ses pairs africains quant au niveau de réalisation de son système d'enseignement primaire pour cette dimension qualité.

Il convient de souligner que certains pays, contrairement au Gabon, ont déjà bénéficié de deux évaluations PASEC, ce qui permet de suivre la qualité des apprentissages dans le temps. Une telle analyse dynamique ne sera pas possible dans le cas du Gabon car il participe pour la première fois aux évaluations PASEC. En outre, un rapprochement des résultats actuels avec

---

<sup>40</sup> Les résultats par items et selon les contextes d'apprentissages sont présentés dans les tableaux en Annexe2.

une évaluation des acquis scolaires menée au Gabon en 1998/1999 par l'IREDU<sup>41</sup> aurait été intéressant pour donner une idée de l'évolution de la qualité des apprentissages dans le pays. Cependant, malgré des recherches menées par le PASEC, ni les données, ni les tests<sup>42</sup> ne sont disponibles pour cette étude.

## L'APPRECIATION AU NIVEAU NATIONAL

Comme évoqué ci-dessus, cette section présentera :

- (i) la performance moyenne aux tests ; et
- (ii) la performance des élèves selon les contextes d'apprentissage.

### Les performances moyennes

Dans cette étude, les tests de début et de fin d'année sont différents aussi bien dans leurs contenus que dans leurs objectifs, même s'ils contiennent des items d'ancrage commun. Aussi, les résultats aux deux tests ne peuvent pas 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 traduirait une régression du niveau des élèves.

#### *Cas de la 2<sup>ème</sup> année*

Pour appréhender ces performances, nous nous basons du tableau ci-après, présentant les scores moyens aux tests de français et mathématiques en début et en fin d'année scolaire. En se référant au score moyen théorique de 50/100, les résultats apparaissent relativement faibles au pré-test, surtout en français. Au post-test, le niveau des scores moyens sont meilleurs mais restent, toutefois, relativement modestes. Leur valeur est sensiblement voisine de la moyenne théorique.

---

<sup>41</sup>IREDU (1999), « Une analyse du fonctionnement de l'école primaire au Gabon : acquisitions et carrières scolaires des élèves », Rapport réalisé à la demande et sur financement du Ministère français des Affaires Etrangères pour le compte du Ministère de l'Education Nationale gabonais.

<sup>42</sup> « Le contenu des épreuves a été déterminé sur la base des programmes en vigueur dans le primaire aux deux niveaux étudiés. Une fois les principales notions dégagées et les compétences qui y sont rattachées, des exercices ont été choisis en essayant autant que faire se peut de retenir des présentations qui correspondent à celles adoptées par la plupart des enseignants de l'école primaire. Dans cette logique (tant pour le choix des exercices que pour leurs modes de présentation), des inspecteurs et des enseignants de l'enseignement primaire ont été associés au travail de préparation des épreuves », IREDU (1999), p. 21, le tableau II.1 donne la liste des domaines couverts.

**Tableau 3.1 : Scores moyens aux tests de français et mathématiques en 2<sup>ème</sup> année**

Disciplines	Test de début d'année (score sur 100 points)		Test de fin d'année (score sur 100 points)		Coefficient de corrélation entre début et fin d'année
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Français	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	0.6
	<b>39,6</b>	25,3	<b>49,3</b>	25	
Mathématiques	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	0.5
	<b>46,9</b>	17,4	<b>48,9</b>	22,5	
<b>Coefficient de corrélation entre français et mathématiques</b>	0.6		0.7		

*Note : La valeur des scores se lit sur une échelle allant de 0 à 100.*

L'ampleur des valeurs du coefficient de corrélation entre les scores moyens en début et en fin d'année par discipline, d'une part, et entre les disciplines, d'autre part, traduit la présence d'une interdépendance entre la performance des élèves aux deux tests de français et mathématiques et entre les tests de début et de fin d'année par discipline. On remarque, plus particulièrement, que la corrélation est relativement plus forte entre les scores aux tests en fin d'année scolaire de français et de mathématiques (**0,7**) que celle entre les scores aux tests de mathématiques en début et en fin d'année scolaire (**0,5**).

L'existence de liens entre les résultats aux tests signifie qu'au test de français ou de mathématiques, un élève performant au pré-test a tendance à l'être au post-test et inversement, un élève performant au post-test est généralement celui qui était performant au pré-test. Cette remarque est également valable entre les deux disciplines: un élève performant en français a tendance à l'être en mathématiques, et inversement.

#### *Cas de la 5<sup>ème</sup> année*

Les scores moyens aux tests de français et mathématiques en début et en fin d'année scolaire ainsi que les écarts types correspondants sont présentés dans le tableau ci-dessous. En se référant au score moyen théorique de 50/100, les tests sont, en moyenne, mieux réussis au post-test de français et au pré-test de mathématiques. On constate aussi que les résultats sont relativement plus faibles au pré-test de français et au post-test de mathématiques.

Pour chacune des deux disciplines, la valeur du coefficient de corrélation (**0,7**) est assez élevée, laquelle indique une relation assez forte entre les scores aux tests de début et de fin d'année. Une corrélation est également observée en termes de performance entre les deux disciplines.

**Tableau 3.2 : Résultats aux tests en 5<sup>ème</sup> année**

Disciplines	Test de début d'année (score sur 100 points)		Test de fin d'année (score sur 100 points)		Coefficient de corrélation entre début et fin d'année
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	
Français	46.5	17,9	53.6	18,0	0.7
Mathématiques	51,8	16,9	42.9	13,6	0.7
Coefficient de corrélation entre français et mathématiques	0.6		0.6		

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

En revanche, en référence aux valeurs de l'écart type, les scores observés en 5<sup>ème</sup> année semblent moins dispersés comparativement à ceux de la 2<sup>ème</sup> (les valeurs de l'écart type étant moins élevées que celles enregistrées en 2<sup>ème</sup> année).

Pour chacun des deux niveaux, il se dégage de la lecture des scores moyens et des écart-types, des résultats plutôt faibles réalisés par les élèves, en début et en fin d'année scolaire, aux deux tests de français et de mathématiques. Par ailleurs, l'ampleur des écart-types indique l'hétérogénéité de la population scolaire observée, et se concrétise par des inégalités en termes de réussite scolaire entre les élèves.

## LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Il est possible de procéder à la comparaison des résultats au niveau international car les scores pour l'ensemble des pays présentés ont été calculés sur la base de tests communs, administrés dans des conditions identiques d'un pays à l'autre. L'objectif de la comparaison est de situer, à travers les résultats enregistrés, le niveau de performance réalisé par le système d'enseignement primaire gabonais par rapport aux autres pays de l'Afrique subsaharienne francophone ayant

bénéficié de l'évaluation depuis 1995. La comparaison des résultats présentés dans cette section se limite, notamment, aux évaluations les plus récentes, menées entre 2003 et 2006.

Deux indicateurs seront abordés dans cette section pour comparer les performances des systèmes d'enseignement primaires étudiés. Il s'agit, d'une part, de la « **performance moyenne** » mesurée à travers le score moyen des élèves aux tests. D'autre part, un autre indicateur, appelé « **taux d'échec scolaire** » vient compléter et nuancer les constats dégagés à partir des scores moyens. L'indicateur « taux d'échec scolaire » définit la proportion d'élèves en situation de difficulté scolaire. En effet, pour les tests PASEC, construits de manière à discriminer les résultats des élèves entre eux, un même score moyen peut en effet cacher différentes réalités selon l'homogénéité (tous les scores des élèves avoisinent la moyenne) ou l'hétérogénéité (existence de scores faibles, élevés et moyens) des scores des élèves. Le taux d'échec scolaire permet de se renseigner sur les inégalités en termes de réussite scolaire et d'apprécier ainsi la capacité des différents systèmes à assurer une égalité de réussite scolaire à tous leurs élèves respectifs.

### **La comparaison internationale des performances moyennes des élèves aux tests**

Pour simplifier la lecture et pour pouvoir comparer les résultats entre les disciplines, tous les scores ont été échelonnés sur un intervalle allant de 0 à 100 points. La valeur maximale « *100 points* » correspond à la situation à laquelle toutes les réponses seraient justes. La valeur minimale « *0 point* » se réfère, par contre, au cas où toutes les réponses sont erronées.

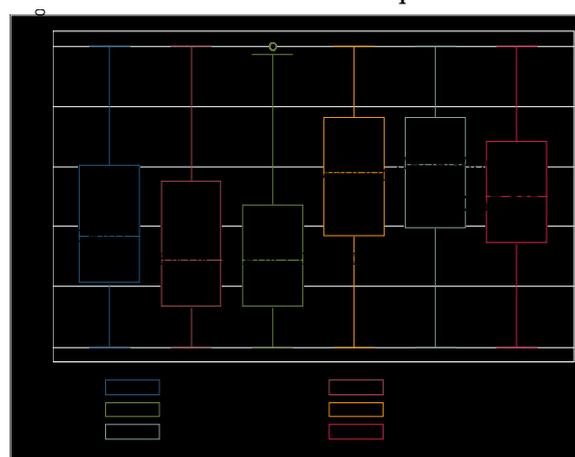
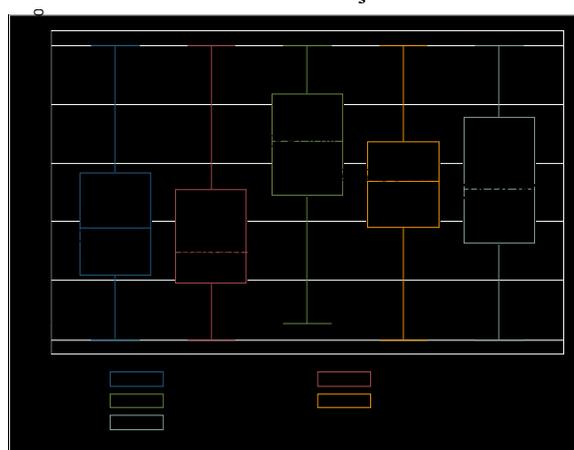
#### *Cas de la 2<sup>me</sup> année*

Le graphique 3.1 compare les scores moyens obtenus par les élèves des pays observés aux tests<sup>43</sup> de français et de mathématiques.

---

<sup>43</sup> Pour tous les pays, les tests ont été administrés en langue française, ce qui permet de comparer entre eux les scores moyens des pays.

**Graphique 3.1 : Résultats de 2<sup>ème</sup> année en français et mathématiques dans six pays (Test de fin d'année)**  
Scores de français



Légende: SFIN2F100C : score final comparable de français de fin de 2<sup>ème</sup> année et ramené sur 100

Note : Moyenne pondérée, à l'exception du Bénin.

Source: PASEC/CONFEMEN.

Encadré 1 : Note pour la lecture des graphiques.

Pour chacun des pays :

- ✓ Les scores des élèves varient entre les deux traits situés aux deux extrémités (les moustaches).
- ✓ La boîte rectangulaire représente l'écart interquartile, le haut de la boîte correspondant au quartile 75% et le bas au quartile 25%. Les boîtes concentrent donc 50% des élèves dans chaque pays. Plus la boîte est longue, plus les scores des élèves sont dispersés, ce qui suppose également que la population scolaire est composée d'élèves très performants et d'autres très peu performants. Le trait situé dans la boîte indique le score médian.
- ✓ Le pointillé en vertical correspond à une valeur extrême.

✓ Les scores médians réalisés par les élèves gabonais aux deux tests de français et de mathématiques avoisinent le score moyen théorique de 50/100. Le Gabon se retrouve parmi les pays (Madagascar et Cameroun) qui ont obtenu les meilleurs scores aux tests de français et mathématiques. En particulier, au test de français, le Cameroun apparaît plus performant que Madagascar, qui à son tour, a obtenu un score moyen plus élevé que le Gabon. Notons que le Cameroun et le Gabon, deux pays voisins dans la région de l'Afrique centrale, utilisent tous les deux la langue française comme langue officielle et principale langue de communication. Pour Madagascar, plus particulièrement pour la 2<sup>ème</sup> année d'études du primaire, le français est seulement une discipline d'enseignement ; la langue d'apprentissage étant la langue nationale pour ce niveau d'études. En outre, le malagasy avec ses divers dialectes est très largement employé, par les élèves, comme langue de communication. Dans ce contexte d'utilisation de la langue française, on peut noter que l'usage du français comme langue d'enseignement et langue de communication n'est pas systématiquement associée à de meilleures performances à un test de français.

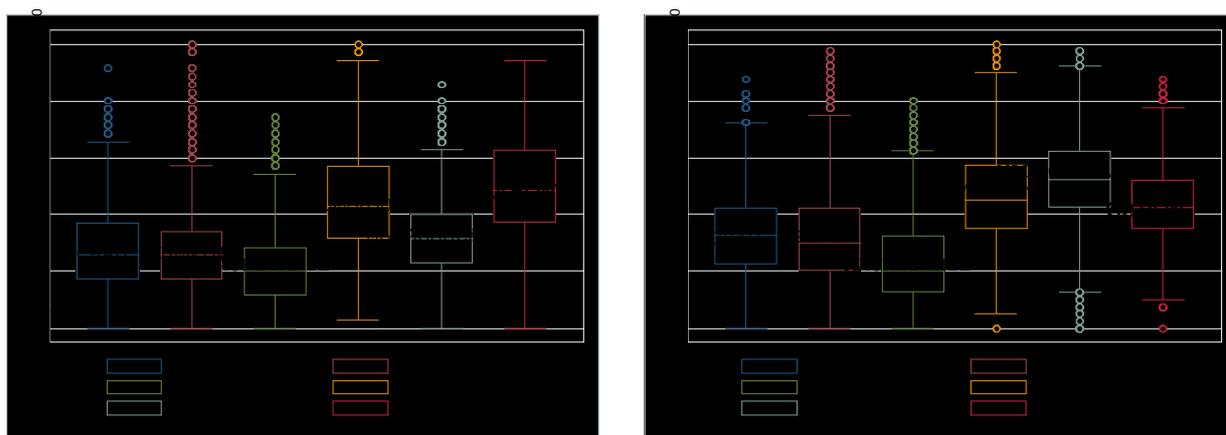
En effet, les élèves malgaches de 2<sup>ème</sup> année ont de bons résultats en français, alors que la majorité de la population n'utilise pas cette langue pour communiquer.

Cependant, le niveau des résultats obtenus par chacun des pays observés demeure relativement modeste. En d'autres termes, les performances des différents systèmes d'enseignements étudiés sont relativement modestes.

✓ Concernant la dispersion des scores, au test de français, le Gabon présente la plus longue boîte, laquelle indique l'importance de la dispersion des scores des élèves par rapport aux autres pays. En mathématiques, par contre, la boîte apparaît moins longue que celle des autres pays comme le Cameroun ou Madagascar, ce qui signifie que les scores des élèves sont moins dispersés que ceux de ces deux autres pays.

### Cas de la 5<sup>ème</sup> année

**Graphique 3.2 : Résultats de 5<sup>ème</sup> année en français et mathématiques dans sept pays (Test de fin d'année)**



Légende: TD: Tchad; CM: Cameroun; GB: Gabon; BN: Bénin; MAU: Mauritanie; MD: Madagascar

SFIN5F100C : score final comparable de français de fin de 5<sup>ème</sup> année et ramené sur 100

Note : Moyenne pondérée, à l'exception du Bénin.

Source: PASEC/CONFEMEN.

En 5<sup>ème</sup> année, le Gabon a les meilleurs scores en français et des scores de mathématiques proches de ceux du Cameroun et de Madagascar. Le Gabon est parmi les pays ayant obtenu les meilleurs scores aux tests de français et mathématiques. On note, toutefois, un niveau de scores relativement plus bas comparativement à ce qui a été observé en 2<sup>ème</sup> année. La tendance du niveau des résultats des pays étudiés est similaire à celle observée en 2<sup>ème</sup> année, ils restent relativement modestes. Les meilleurs scores sont proches de la moyenne théorique de 50/100.

Concernant la dispersion des scores, la tendance est similaire à celle observée en 2<sup>ème</sup> année. Les scores des élèves du Gabon sont plus dispersés en français comparativement aux autres pays observés mais la dispersion est moins importante au test de mathématiques.

Les constats ci-dessus montrent l'importance de la dispersion des scores, laquelle correspond à l'existence d'élèves très performants et d'autres moins performants. La section suivante se propose d'illustrer l'importance des élèves en difficultés scolaires.

### **La comparaison de la proportion d'élèves en échec scolaire**

L'intérêt de cet aspect d'analyse est de se renseigner sur la disparité du niveau des élèves et d'apprécier la capacité des différents systèmes à assurer une égalité de réussite scolaire à l'ensemble des élèves.

Un élève est considéré comme « *en difficulté ou en situation d'échec scolaire* » s'il obtient une note en dessous d'un seuil minimum préalablement établi. Plusieurs approches peuvent être choisies pour fixer la note considérée comme « *seuil minimum* ». Elles sont, souvent, basées sur l'objectif du système éducatif étudié. Cependant, les pays n'ont pas fixé ce qui constitue pour eux « le seuil minimum d'acquisition ». De plus, dans une perspective de comparaison internationale, il faut disposer d'un seuil valable à la fois dans tous les pays. Cette difficulté a amené le PASEC à définir un seuil sur une base statistique ou probabiliste. En effet, les tests PASEC présentent plusieurs questions à choix multiples. Un élève qui ne comprend pas bien les exercices proposés, peut être amené à répondre au hasard<sup>44</sup> pour les exercices à choix multiples. On peut ainsi calculer la probabilité de donner une réponse juste à chaque item et la note que l'élève peut espérer obtenir en répondant au hasard. C'est cette note que l'on retient comme seuil et un élève ayant un score inférieur ou égal à ce seuil minimum est considéré comme en difficulté ou en situation d'échec scolaire.

Sur les 9 exercices proposés au post-test de français 2<sup>ème</sup> année, 5 sont présentés sous formes de questions à choix multiples tandis qu'en mathématiques, 2 exercices seulement sur les 15 proposés au post-test sont à choix multiples. Ainsi, le taux d'échec scolaire ne peut pas être calculé pour le test de mathématiques de 2<sup>ème</sup> année, le nombre d'items à choix multiples étant trop faible et est calculé uniquement pour le français. Par contre, les tests en 5<sup>ème</sup> année présentent, quant à eux, suffisamment de questions à choix multiples permettant le calcul de cet indicateur.

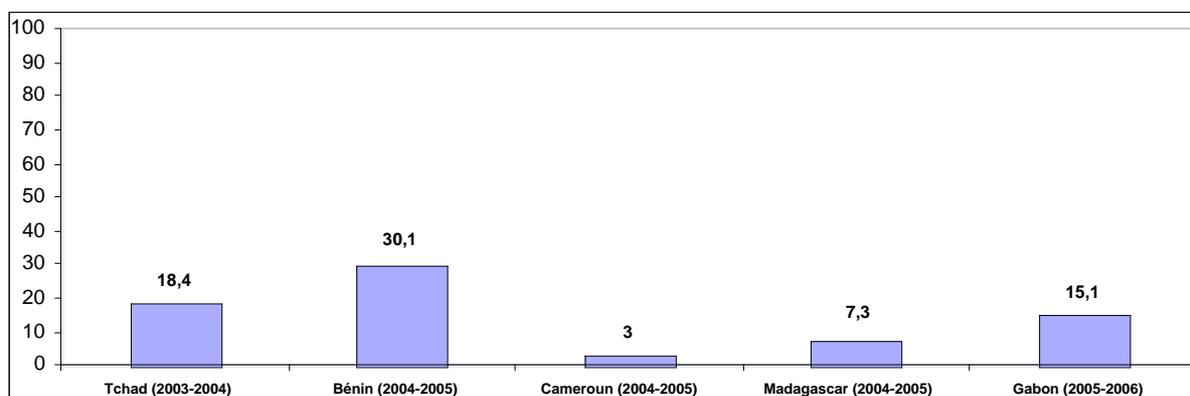
---

<sup>44</sup> Il est vrai que de tels cas sont très rares.

### *La comparaison des taux d'échec scolaire en 2<sup>ème</sup> année*

Le graphique, ci-dessous, montre le niveau du taux d'échec scolaire dans les cinq pays retenus pour notre analyse.

**Graphique 3.3 : Taux d'échec scolaire en français en 2<sup>ème</sup> année dans plusieurs pays**



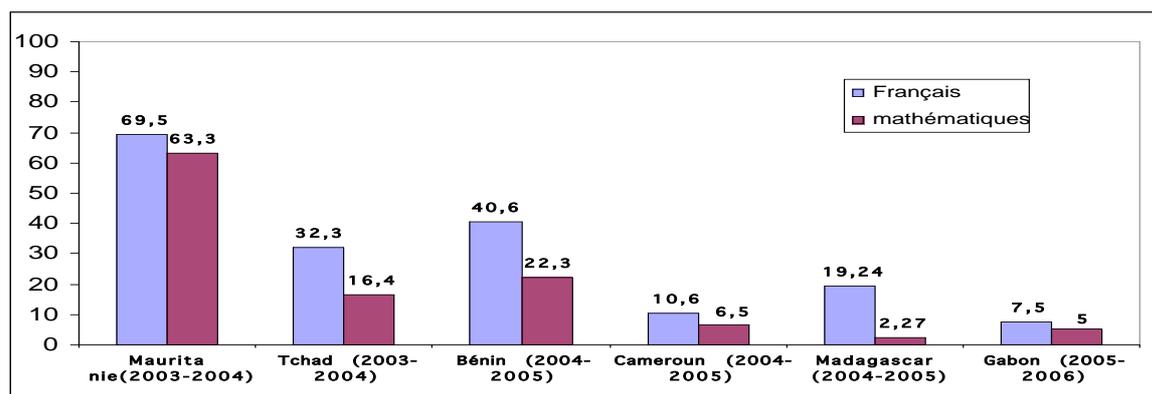
Source : PASEC/CONFEMEN

Il ressort de ce graphique l'existence de disparités observées entre les pays. Le Bénin et le Tchad présentent les taux d'échec scolaire les plus élevés. Le Gabon vient après eux avec un taux d'échec scolaire de 15,1%, lequel est relativement important en le comparant à ceux de Cameroun et Madagascar. Ces constats permettent d'affirmer que les inégalités en termes de réussite dans l'apprentissage du français sont relativement plus fortes pour ces trois pays, Bénin, Tchad et Gabon. En outre, on remarque que la tendance des valeurs de la proportion d'élèves en difficulté au Cameroun, Madagascar et Gabon est inversement en concordance avec le niveau de leurs scores moyens respectifs. Plus le score moyen est élevé, moins la proportion d'élèves en difficulté est importante. Par contre, cette concordance entre le niveau du score moyen et du taux d'élèves en difficulté n'est pas retrouvée entre Tchad et Bénin. En effet, le score moyen de Tchad est plus faible que celui du Bénin, mais son taux d'élèves en difficulté est aussi moins important que celui du Bénin. Le niveau de la proportion d'élèves en difficultés ne dépend donc pas du niveau du score moyen.

### *La comparaison des taux d'échec scolaire en 5<sup>ème</sup> année*

Le graphique, ci-dessous, met en évidence le niveau du taux d'échec scolaire dans les six pays retenus pour notre analyse.

Graphique 3.4 : Taux d'échec scolaire en français et en mathématiques en 5<sup>ème</sup> année dans plusieurs pays



Source : PASEC.

La Mauritanie présente ici les plus fortes proportions d'élèves en situation d'échec scolaire. La situation observée est aussi préoccupante pour le Tchad que pour le Bénin. Comparativement aux autres pays observés, le Gabon a la plus faible proportion d'élèves en difficultés au test de français. Ce constat semble en conformité avec celui fait précédemment au niveau du score moyen en français, le Gabon ayant réalisé le meilleur score moyen en 5<sup>ème</sup> année. Au test de mathématiques, la proportion d'élèves en difficultés se révèle plus importante au Cameroun qu'au Gabon. Ce constat nous illustre la limite de l'interprétation du score moyen car le Cameroun a un score moyen plus élevé que celui du Gabon.

## Conclusion

L'objectif du présent chapitre était de dégager quelques éléments d'appréciation sur la qualité du système d'enseignement primaire au Gabon. Bien que les tests n'aient pas été explicitement conçus pour mesurer le niveau des élèves de la façon la plus précise possible, les scores enregistrés par les élèves permettent de fournir des indications sur la performance du système.

Les scores moyens réalisés par les élèves aux tests de fin d'année sont relativement moyens. En effet, ils sont proches de la moyenne théorique de 50/100, à l'exception du test de mathématiques en 5<sup>ème</sup> année où les élèves enregistrent une moyenne de 43/100. Au plan international, en 2<sup>ème</sup> année, le Gabon se situe parmi les pays à performance relativement élevée, derrière Madagascar et Cameroun. En revanche, en 5<sup>ème</sup> année, le Gabon a réalisé le meilleur score moyen au test de français et a gardé sa position derrière Madagascar et Cameroun, au test de mathématiques.

La proportion d'élèves en difficultés est assez importante au test de français 2<sup>ème</sup> année (15%). En 5<sup>ème</sup> année, par contre, la proportion d'élèves en difficultés ne représente que la moitié de celle enregistrée en 2<sup>ème</sup> année (7,5%) et c'est la plus faible proportion parmi tous les pays observés.

Concernant la réussite aux domaines d'apprentissages, aux tests de français, les difficultés rencontrées par les élèves de 2<sup>ème</sup> année se rapportent aux domaines qui mobilisent la capacité en lecture, à savoir « *la compréhension de texte et la compréhension de phrase* ». Ces résultats ne sont pas propres au Gabon et découlent du niveau de difficulté des items considérés pour mesurer ces compétences<sup>45</sup>. En 5<sup>ème</sup> année, « *le grammaire et l'orthographe* » figurent parmi les domaines les moins bien réussis par les élèves. Aux tests de mathématiques, par contre, que ce soit en 2<sup>ème</sup> année ou en 5<sup>ème</sup> année, tous les domaines sont moins bien réussis par les élèves. Certes, ces indicateurs sont imparfaits pour conclure sur les difficultés d'apprentissage par domaine de compétences. Néanmoins, ils indiquent la présence des lacunes dans le processus d'apprentissage, lesquelles méritent d'être approfondies pour pouvoir tirer des leçons sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage. Le détail de la réussite aux items et aux différents domaines est donné dans l'annexe 3.1.

---

<sup>45</sup> MONSEUR C. (2007)

# Chapitre 4 : Les conditions extrascolaires : leurs caractéristiques et leurs effets sur l'apprentissage des élèves

## Introduction

Nous avons mesuré dans le chapitre précédent des disparités entre les résultats des élèves aux tests PASEC, que l'on va chercher à expliquer en premier lieu par le contexte extrascolaire. Certes, les décideurs s'intéressent essentiellement aux facteurs scolaires, sur lesquels ils peuvent agir directement, mais on ne saurait ignorer les conditions extrascolaires dans l'identification des facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves. Ces facteurs relèvent des caractéristiques de l'élève, de son milieu familial et de son milieu géographique. L'estimation des effets est obtenue à partir de la modélisation statistique présentée dans les annexes 5.5. Il convient de noter que nous ne pouvons pas aborder dans ce chapitre toutes les variables retenues dans les modèles. Il sera ainsi développé les variables susceptibles de susciter de l'intérêt de la part des décideurs et d'alimenter les politiques éducatives.

La méthode d'analyse des données est décrite dans le guide méthodologique PASEC, module « *Analyse des données* », en cours de validation. Un support de formation à l'analyse des données est en ligne sur le site de la CONFEMEN : <http://www.confemen.org/spip.php?article277>.

*Encadré 1 : 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 effets sur les acquis des élèves de 2<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> année en cours d'année (année scolaire 2005-2006<sup>46</sup>).**

- ✓ L'analyse descriptive rapporte principalement la répartition des élèves selon les variables au sein de notre échantillon
- ✓ 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 à travers une *analyse multi variée*. Ces effets ont été obtenus à partir de l'estimation d'un modèle statistique dont l'objectif est de mesurer l'effet 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 les annexes 5.1 et 5.2).

L'objet du présent chapitre est d'analyser l'effet des facteurs qui conditionnent l'apprentissage de l'élève et ses acquis en cours d'année. L'effet 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 les annexes 4<sup>47</sup>, 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 son effet en pourcentage d'écart type sur le score final, le signe du coefficient indiquant le sens de l'effet »*

- ✓ Les scores utilisés dans l'analyse ont été centrés et réduits (à titre comparatif). 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, soit le pourcentage d'écart type) induite par la variation marginale de la variable étudiée.
- ✓ 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). 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 théorique lue sur les tables statistiques.

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, sa valeur absolue et son signe.

## LES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES DE L'ELEVE

Le genre et l'âge de l'élève ont été retenus pour appréhender l'effet des caractéristiques personnelles de l'élève.

2

---

<sup>46</sup> 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 4.2 pour la 2<sup>ème</sup> année et l'annexe 4.3 pour la 5<sup>ème</sup> année.

<sup>47</sup> Les résultats des estimations sont présentés dans les annexes 4.6, 4.7 et 4.8 pour la 2<sup>ème</sup> année (respectivement pour les modèles globaux, de français et mathématique), et dans les annexes 4.9, 4.10 et 4.11 pour la 5<sup>ème</sup> année (modèles globaux, français et mathématiques).

## Le genre de l'élève

La parité du genre dans l'enseignement primaire figure parmi les objectifs de l'Education pour Tous. De nombreux pays de l'Afrique subsaharienne font encore face à de fortes disparités selon le genre au niveau primaire aussi bien pour l'accès que pour l'achèvement du cycle. On peut citer, notamment, la RCA, le Tchad et le Cameroun pour la région de l'Afrique centrale. Selon le rapport de l'UNESCO BREDIA (2006), avec un indice de parité de 99% en 2002/2003, Gabon est l'un des deux<sup>48</sup> pays de l'Afrique centrale qui ont atteint l'objectif de parité au primaire. L'enquête EGEP (2006) ne fait pas état de différences importantes entre scolarisation des filles et des garçons tandis que l'échantillon de l'enquête IREDU 1999 comptait 48,9 % de filles. La base de données nationale ne permet de mesurer la parité pour l'année 2004/2005.

Les résultats de l'enquête sur l'évaluation du système d'enseignement primaire gabonais menée par le PASEC confirment le constat révélé dans ces différentes sources sur l'atteinte de l'objectif de parité dans l'enseignement primaire au Gabon. 51% des élèves de 2ème année et 50% des élèves de 5ème année sont des filles.

Des disparités plus ou moins fortes entre garçons et filles sont, toutefois, notées à partir de l'échantillon, en milieu rural et dans certaines provinces. Ce qui suppose que, globalement, le problème de scolarisation des filles ne se pose plus, celui-ci reste, par contre, présent dans certaines zones ou provinces.

L'analyse de l'effet du genre sur les acquis des élèves en cours d'année scolaire fait apparaître une influence positive et significative en 2ème année. Le fait d'être une fille augmente de près de 7% et de 9% d'écart type respectivement le score final agrégé et le score final de français de 2ème année. L'effet n'est, toutefois, pas significatif lorsqu'on considère uniquement les mathématiques. En 5ème année, le fait d'être fille ou garçon n'influe pas significativement sur les acquisitions scolaires.

---

<sup>48</sup> L'autre pays est Sao Tomé & Príncipe.

## L'âge de l'élève

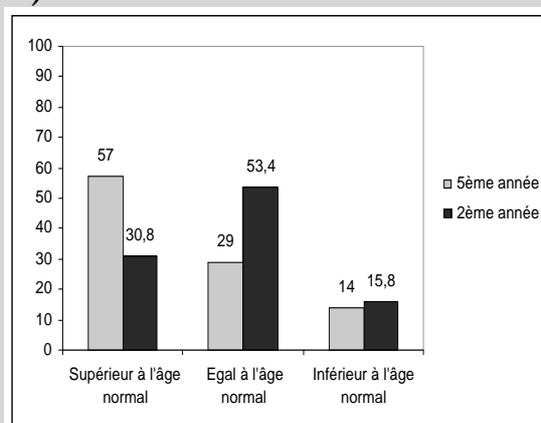
Le Gabon, comme la plupart des pays étudiés, fixe à six ans l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire, au moment de l'étude. Ainsi, l'âge moyen théorique, en début de 2<sup>ème</sup> année, se situe-t-il entre 7 et 8 ans et entre 10 et 11 ans pour la 5<sup>ème</sup> année. L'âge moyen des élèves, calculé à partir des données recueillies auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> année, est conforme à la norme établie (7,8 ans). En 5<sup>ème</sup> année, par contre, on enregistre un âge moyen de 11,8 ans, dépassant ainsi la norme établie pour ce niveau d'étude. Il convient de noter que l'âge supérieur à l'âge normal peut être associé à l'entrée tardive dans le système scolaire et au redoublement.

**En 2<sup>ème</sup> année**, 30,8% des élèves observés ont l'âge supérieur à la norme. Sur 10 élèves, 3 ont un âge supérieur à la norme, cinq (5) enfants ont l'âge requis et deux (2) sont entrés avant l'âge normal. Ces chiffres indiquent que l'entrée tardive en 2<sup>ème</sup> année est un phénomène assez fréquent au Gabon. La tendance relative à l'entrée tardive en 2<sup>ème</sup> année est la même selon la zone géographique (urbaine ou rurale). Le phénomène apparaît, cependant, beaucoup plus fort dans certaines provinces (voir Tableau 4.3 et 4.4 de l'annexe 4). Ce constat renforce le problème de scolarisation des enfants dans les zones rurales et dans certaines provinces, évoqué précédemment.

**En 5<sup>ème</sup> année**, 57% des élèves ont dépassé l'âge normal d'entrée dans cette classe. L'importance de ce pourcentage comparativement à celui enregistré en 2<sup>ème</sup> année (30%) semble traduire l'ampleur de la pratique du redoublement au cours du cycle.

Notons qu'une forte corrélation existe entre l'âge et le redoublement. Elle est plus accentuée en 5<sup>ème</sup> année qu'en 2<sup>ème</sup> année (voir Annexe 4), à cause des redoublements multiples.

**Graphique 4.1 : Proportion d'élèves observés en référence aux âges normaux d'entrée en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année en 2005-2006 (en %)**



Quant à l'effet net de l'âge sur les acquisitions des élèves en cours d'année, on n'observe pas en 2<sup>ème</sup> année d'effet significatif sur le score agrégé. Ce phénomène signifie que, **de façon générale, les élèves les plus âgés progressent de la même façon que ceux ayant l'âge normal**. Cette tendance globale est aussi observée dans la discipline de mathématiques. Cependant, on n'a pas retrouvé celle-ci pour la discipline français. Il ressort, en effet, de l'analyse un effet négatif et significatif d'environ 17% d'écart type. L'entrée tardive en 2<sup>ème</sup> année apparaît ici comme un handicap dans le processus d'apprentissage du français.

Concernant la classe de 5<sup>ème</sup> année, par contre, l'effet de l'âge a été mesuré par le biais d'un modèle alternatif, en substitution du redoublement qui lui est fortement corrélé<sup>49</sup>. L'entrée tardive se présente comme **un désavantage dans l'apprentissage du français et des mathématiques**. Une baisse, d'environ 21% d'écart type du score global (français et maths agrégés) de fin d'année, est enregistrée lorsque l'élève entre tardivement en 5<sup>ème</sup> année. La tendance à la baisse est également aperçue au niveau de chaque discipline. Elle est estimée à 19 % d'écart type aussi bien pour le score final de français que pour le score final de mathématiques.

## L'ENVIRONNEMENT DE L'ELEVE

Sans prétendre à l'exhaustivité, les caractéristiques du milieu familial de l'élève et leurs effets sur l'apprentissage seront étudiées à travers (i) le statut des personnes qui hébergent l'élève et qui le prennent en charge (parents biologiques ou parents d'accueil); (ii) le milieu social de la famille chez qui l'élève vit (aisé/moyen/pauvre); (iii) l'appui reçu pour une meilleure scolarité (aide aux devoirs à la maison) ; (v) l'alphabétisation des parents et (v) la pratique de travaux extra scolaires.

### Les enfants confiés

Dans les analyses PASEC, un enfant confié est toujours considéré comme un enfant qui ne vit ni avec son père ni avec sa mère. MOUVAGHA-SOW M. (2004) a étudié de près ces phénomènes<sup>50</sup>. Par contre, dans le contexte gabonais, « la prise en charge » des enfants est, en général, confiée exclusivement aux femmes. En partant de ce concept, un enfant confié est un enfant qui ne vit pas avec sa mère biologique<sup>51</sup> dans notre étude. L'Enquête Budget Consommation réalisée à Libreville, en 1994 et l'Enquête Démographique et de Santé, en 2000 menées au Gabon ont dénombré un assez important nombre d'enfants confiés, soit une proportion de 20 % d'enfants de moins de 15 ans ne vivant pas avec leur mère.

Les enquêtes réalisées en 2005-2006 par le PASEC confortent la présence de cette pratique de confiage d'enfants. On enregistre, en effet, 10% en 2<sup>ème</sup> année et 13% en 5<sup>ème</sup> année d'élèves confiés. La proportion relevée est, cependant, moins importante comparativement au chiffre fourni par les deux enquêtes citées précédemment (enquête démographique et enquête consommation). Ce décalage ne traduit pas forcément une baisse de la pratique de confiage d'enfants. La définition du concept de la famille en Afrique pourrait constituer un élément explicatif de l'écart observé, une définition à laquelle se réfèrent les enfants quand ils ont répondu à la question lors de l'enquête PASEC. En effet, il existe, au Gabon, des ménages au sein desquels

---

<sup>49</sup> Compte-tenu de la corrélation entre l'âge et le nombre de redoublement, les deux variables n'ont pu être intégrées simultanément dans le modèle final. C'est ainsi que l'effet de l'âge a été mesuré par le biais d'un modèle alternatif, en substitution des variables de redoublement.

<sup>50</sup> Voir MOUVAGHA-SOW M. (2004), Transformations familiales et pauvreté au Gabon, Etude de la Population Africaine, Vol. 19, No. 2, Sup. A, p.155-175.

<sup>51</sup> En termes d'organisation sociale, plus d'une personne sur quatre vit dans un ménage dirigée par une femme. Dans plus de huit cas sur dix, ces femmes chef de ménage sont célibataires, veuves ou divorcées (Voir Banque Mondiale (2006))

les enfants ont des statuts différents (enfant du couple, du chef de ménage, de la première épouse, du premier époux, personnes apparentées, petits-enfants du couple, ou sans aucun lien de parenté, etc). Ainsi, l'élève, lors de l'enquête, peut-il être amené à considérer le couple chef de ménage, indépendamment du lien de parenté, comme ses propres parents.

Quant à la mesure de l'effet de cette pratique sur l'apprentissage des élèves, le modèle d'analyse montre, à travers les coefficients correspondants à cette variable « enfants confiés », qu'il n'y a pas d'effet significatif sur les acquisitions scolaires en cours d'année entre le fait d'être élevé par des parents biologiques ou des parents d'accueil. Un élève qui vit avec ses propres parents peut donc obtenir le même niveau d'acquisition qu'un élève qui vit avec des parents d'accueil. Ce constat s'inscrit dans un contexte assez particulier de la pratique de confiage d'enfants au Gabon. En effet, contrairement à ce qui est observé dans d'autres pays africains, les enfants confiés au Gabon sont tous presque scolarisés et ne prennent pas forcément plus souvent part aux tâches domestiques que les enfants biologiques de la famille d'accueil. En d'autres termes, les enfants confiés semblent bénéficier au moins du même traitement que les enfants qui vivent avec leurs parents.

Le confiage d'enfants n'est pas lié à la pauvreté dans le contexte gabonais, il se retrouve dans toutes les classes sociales (classes aisées, moyennes ou pauvres). Une enquête réalisée en 2002 (EDS), a, en effet, dénombré 26 % d'enfants confiés issus de milieu pauvre, 16 % issus de milieu moyen et 12 % issus de milieu riche. Cette tendance<sup>52</sup> dans la pratique de confiage d'enfants entre ces trois milieux de vie se retrouve également avec les données du PASEC. Cette tendance semble dire que plus le milieu social est aisé, moins la pratique d'accueil d'enfants est importante. Une étude menée au Gabon explique cette tendance par la remise en question et l'abandon progressif par les classes aisées, du concept de « solidarité envers la famille élargie », suite aux effets de la crise économique, lesquels les ont poussés à se recentrer sur la famille proche.

Ce passage nous renvoie à une question relative à l'influence du milieu social sur l'apprentissage des élèves gabonais. Si le statut (enfant confié ou enfant biologique) ne distingue pas les enfants dans leur apprentissage, qu'en est-il du milieu socio-économique dans lequel ils se développent ?

### **Le niveau de vie**

Dans le cadre de notre analyse, pour indiquer le milieu socio-économique de l'élève, nous nous basons, comme dans certaines enquêtes<sup>53</sup> internationales sur l'éducation ou dans les enquêtes

---

<sup>52</sup> Voir tableau 4.5 de l'annexe 4.

<sup>53</sup> Exemple : enquête MICS. [www.childinfo.org](http://www.childinfo.org)

ménage, sur la disponibilité des infrastructures, équipements et moyens transports du ménage de l'élève, « *Chez toi, il y a :* »

Le rapport PASEC Cameroun a montré une convergence des méthodes PASEC et des méthodes de l'enquête MICS et une certaine sensibilité des résultats à l'indicateur de niveau de vie retenu. Après avoir présenté la méthode retenue pour l'évaluation PASEC Gabon, nous présenterons la méthode utilisée dans l'enquête ménage EGEP, sans pousser plus loin la comparaison. En effet l'enquête EGEP montre des situations de vie très variées entre provinces à dominante urbaines et rurales (voir encadré ci-dessous). L'effet du niveau de vie est donc en partie capté par l'appartenance à une province qui est étudié dans les parties qui suivent.

**Encadré 2 : Note explicative concernant la construction de la variable « niveau de vie de l'élève » dans l'enquête PASEC**

Une question dans le questionnaire élève permet de fournir les biens matériels possédés par le ménage de l'élève. Il s'agit des biens en :

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

La question a été adressée à l'élève. Bien évidemment, il faut reconnaître les limites possibles des réponses fournies par l'élève, compte tenu de ses difficultés de compréhension, liées essentiellement à son âge.

L'indicateur de niveau de vie a été construit sur la base d'une échelle de la disponibilité d'infrastructures, d'équipements et de moyens de transports. Pour constituer cette échelle, on retient, parmi les biens matériels présentés dans le questionnaire, ceux qui présentent de corrélations positives entre le score de biens possédés et la possession de chaque bien ou item.

Dans le cas du Gabon, l'Alpha de Cronbach, indiquant la cohérence interne des réponses aux biens possédés, prend des valeurs assez importantes situées entre 0.73 et 0.79. Tous les biens présentent des corrélations positives avec le score de biens possédés à l'exception du puits, de la lampe à pétrole et du feu à charbon. Il s'agit des biens disponibles essentiellement en milieu rural et ne mesurent donc pas la même chose que les autres biens. Le reste des biens est utilisé pour calculer un score comme étant le nombre de biens possédés qui varie de 0 à 15.

Les différents niveaux de vie peuvent être établis en référence aux nombres de biens déclarés par les élèves de l'échantillon en prenant le nombre de total de biens ou en considérant les seuils 5 et 10 par exemple ou en se focalisant sur les éléments les plus discriminants qui sont FRIGO TELEVISEUR ROBINET TOILETEAU, comme dans les autres pays PASEC généralement.

**La méthode retenue dans la modélisation finale est de compter le nombre de biens (à l'exception du puits, de la lampe à pétrole et du feu à charbon) pour créer l'indicateur de niveau de vie.**

### Encadré 3 : Note explicative concernant la construction de la variable de « pauvreté » dans l'enquête EGEP

Après avoir fait état de l'accès à l'électricité et à l'eau, les auteurs du rapport EGEP se « posent donc la question de savoir si ces résultats peuvent être améliorés en mettant en œuvre d'autres formes de ciblage, le « means-testing » notamment ».

« Afin de saisir le bien-fondé de la méthodologie de cette forme de ciblage, il faut avoir à l'esprit que la dépense par tête, la mesure du bien-être des ménages n'est pas disponible pour les autorités chargées d'identifier des bénéficiaires du programme. [...] En revanche, d'autres caractéristiques des ménages peuvent être collectées plus facilement (par les travailleurs sociaux par exemple) et utilisées pour prédire le niveau de vie du ménage. La méthodologie consiste, à partir des informations de l'EGEP, de réaliser une régression de la dépense par tête du ménage sur des variables pertinentes. Il s'agit de l'âge, du carré de l'âge, du sexe et du niveau d'éducation du chef de ménage, des caractéristiques de l'habitat (type d'habitat, mur, sol, toit), des biens durables (TV, radio, bicyclette, moto, cuisinière, chauffe-eau, téléphone, réfrigérateur, lave-linge, etc.) et de variables géographiques dichotomiques. [...] Les résultats des trois régressions figurent dans le tableau A4 en annexe ; ils sont satisfaisants dans l'ensemble. La régression fournit dans chaque cas un prédicteur du bien-être qui permet de classer les ménages en pauvres et non pauvres. [...] Au niveau national, plus d'un ménage pauvre sur trois n'est pas prédit comme tel et plus de quatre ménages non pauvres sur dix sont prédits pauvres. **Les modèles spécifiques estimés au niveau des milieux urbain et rural permettent d'améliorer les capacités prédictives du modèle.** De plus, étant donné que les seuils de pauvreté revêtent toujours une part d'arbitraire et qu'il y a peu de différences en termes de niveau de vie entre les ménages (non-pauvres et pauvres) situés juste autour de la ligne de pauvreté, on calcule les erreurs pour les ménages en prenant différents déciles du niveau de la dépense par tête estimé. Les résultats figurent dans le tableau ci-dessous et donnent des résultats plus satisfaisants, notamment au niveau du troisième décile (le taux de pauvreté est de près de 33%). On a retenu comme pauvres les ménages des trois premiers déciles de la dépense par tête. »

Voir l'annexe 4.4 pour les résultats de la régression EGEP.

**Davantage encore que dans l'enquête ménage EGEP, dans l'enquête PASEC le niveau de vie apparaît très liée à l'appartenance aux provinces dites capitales du pays (Estuaire et Ougoué-Maritime), qui comprennent les agglomérations de Libreville et Port-Gentil, comme l'atteste le tableau ci-dessous.**

**Tableau 4.1 : Pourcentage d'élèves (5<sup>ème</sup> année)<sup>54</sup> en fonction du nombre de biens possédés et de la localisation géographique du ménage**

	Provinces Capitales	Autres province
Moins de 5 biens	7,1%	36,6%
Entre 5 et 10 biens	70,5%	58,6%
Plus de 10 biens	22,4%	4,8%
<b>Nombre d'observations</b>	<b>1175</b>	<b>853</b>

Source : PASEC

<sup>54</sup> On obtient des résultats similaires pour la deuxième année.

Dans la grande majorité des pays étudiés par le PASEC, on a mesuré une influence significative du milieu socio-économique sur l'apprentissage des élèves<sup>55</sup>, toutes choses égales par ailleurs. Au Gabon, par contre, les coefficients obtenus sont non significatifs<sup>56</sup> et les acquis scolaires d'un élève au cours de l'année se révèlent indépendants de son niveau de vie, en notant encore une fois une relation forte entre niveau de vie et province de résidence. Même si ce n'est pas détecté par la mesure de l'inflation de variance due aux multi colinéarités (vif), l'appartenance aux provinces capitales est liée à certaines variables de niveau élèves, lorsque l'on considère un modèle probit. Voir annonce 5.5 page 110.

Lorsque l'on supprime cette variable géographique, l'effet de l'indicateur de niveau de vie n'est pas pour autant significatif, même si les résultats peuvent être sensibles à la méthode de construction de l'indicateur de niveau de vie, notamment en deuxième année. Des analyses secondaires pourraient être menées en introduisant des effets d'interaction entre appartenance aux provinces capitales et niveau de vie<sup>57</sup>. En attendant, nous allons nous pencher sur l'étude de l'effet du milieu géographique.

### **Le milieu de résidence de l'élève**

L'effet du milieu géographique sur l'apprentissage des élèves sera appréhendé à partir des variables « Rural ou urbain » et « l'appartenance aux provinces capitales ». La première variable a été définie à partir des déclarations du directeur d'école lors de l'enquête concernant (i) la localité de rattachement de l'école (ville, banlieue, grand village, petit village) ; et (ii) la présence d'infrastructures socio-économiques et socioculturels de base dans la localité. La deuxième variable est liée à l'appartenance provinciale de l'école : Estuaire et Ougoué-Maritime qui comprennent les agglomérations de Libreville et Port-Gentil et reste des provinces.

Dans l'échantillon observé, 75% des élèves sont scolarisés en milieu urbain en 2ème année et 77% en 5ème année. Ce constat est en concordance avec la distribution spatiale de la population gabonaise établie par l'enquête Démographique et de santé du Gabon réalisée en 2000. Cette étude caractérise, d'ailleurs, le pays comme un pays très urbanisé<sup>58</sup> avec la même proportion élevée (environ 80%) d'hommes et de femmes vivant en villes. Par ailleurs, pour chacun des

---

<sup>55</sup> PASEC (2008), Synthèse des résultats présentés à la 53<sup>ème</sup> Conférence Ministérielle, Document de travail, Caraquet, Juin 2008. <http://www.confemen.org/spip.php?article278>

<sup>56</sup> Voir les annexes 5.5 et 5.6.

<sup>57</sup> Ces résultats avaient été brièvement exposés à la 53<sup>ème</sup> Conférence ministérielle de Caraquet, notamment les distributions de scores selon les provinces, voir PASEC (2008).

<sup>58</sup> Selon la même enquête (EDS 2000) : Libreville et Port-Gentil sont deux villes qui regroupent les trois quart de la population urbaine.

deux niveaux, près de 58% des élèves de l'échantillon se trouvent dans des écoles situées dans les deux provinces capitales du Gabon.

La mesure de l'effet du milieu de résidence sur l'apprentissage des élèves a été contrôlée avec les facteurs exogènes qui peuvent également entrer en ligne de compte dans cette mesure. Il s'agit principalement du milieu social de l'élève (aisé, moyen, pauvre), de l'alphabétisation des parents et des moyens dont dispose l'école (ressources matérielles, humaines), de l'électrification de l'école et du statut du directeur (déchargé ou non). Il ressort de l'analyse un effet positif de la zone de résidence (rurale/urbaine) sur les acquisitions des élèves de la 2<sup>ème</sup> année, en faveur des zones rurales. L'effet mesuré est positif et significatif sur le score final agrégé et sur le score de mathématiques, et correspond respectivement à 19% et 22% d'écart-type. Il est, par contre, non significatif pour le score de français. En revanche, on **trouve qu'il n'a pas d'incidence significative sur les acquisitions scolaires en 5<sup>ème</sup> année.**

La mesure de l'effet de l'appartenance de l'école aux deux provinces capitales sur les acquisitions scolaires des élèves ressort un effet positif et significatif. L'effet mesuré est assez important, notamment en 5<sup>ème</sup> année. Il est, pour la 2<sup>ème</sup> année, de 19%, 23% et 26% d'écart type correspondant respectivement, aux scores agrégés, au score de français et au score de mathématiques. Pour la 5<sup>ème</sup> année, l'effet est de 29%, 39% et 21% d'écart type correspondant respectivement, aux scores agrégés, au score de français et au score de mathématiques.

L'avantage apporté par le fait d'être dans une école située dans une « *province capitale* » sur l'apprentissage d'un élève semble vouloir signifier l'efficacité du processus d'enseignement dans les provinces capitales du pays. Cette performance peut être associée à l'offre d'éducation supposée de meilleure qualité dans ces provinces, laquelle situation est réconfortée par les enquêtes menées par le PASEC. En effet, les résultats de l'enquête montrent que les conditions de prise en charges des élèves en classe sont meilleures dans les capitales que dans les autres provinces (voir annexe 4.6).

**Néanmoins, ces résultats doivent être interprétés en gardant l'esprit l'interaction forte entre localisation géographique et des variables contextuelles telles que le niveau de vie.**

## L'appui aux devoirs à la maison

Dans le contexte extrascolaire, il convient aussi d'étudier l'appui accordé pour les activités scolaires à domicile dont bénéficient les enfants : devoirs, révision ou apprentissage de leçons. Si certains élèves mobilisent, sans aide, leurs propres ressources dans l'accomplissement de leurs activités scolaires à domicile, d'autres se trouvent accompagnés d'un proche de la famille (parents, frères et sœurs), de leur maître ou d'un répétiteur, etc.

L'objectif ici est donc d'observer au sein de notre échantillon la pratique de l'aide à domicile et son effet sur les acquis des élèves en cours d'année.

La majorité des élèves de notre échantillon déclarent être accompagnés dans leurs activités scolaires à domicile, 89% en 2<sup>ème</sup> année et 83% en 5<sup>ème</sup> année.

Cette proportion est très spécifique au Gabon et ne se retrouve pas dans les autres pays.

Les membres de la famille assurent principalement l'encadrement des élèves aux devoirs à domicile. Près de 46% des élèves de 2<sup>ème</sup> année reçoivent du soutien de leurs parents ou de leurs frères et sœurs et respectivement 38% et 47% pour les élèves de 5<sup>ème</sup> année.

Peu d'élèves déclarent être encadrés par des maîtres ou des répétiteurs en dehors de la classe, soit 1,8% et 5,5% respectivement pour la 2<sup>ème</sup> année et la 5<sup>ème</sup> année.

**Tableau 4.2 : Répartition des élèves selon qu'ils reçoivent ou non de l'aide à domicile en 2005-2006 (en %)**

Aide	2ème année	5ème année
Oui	89,5%	83,4%
Non	10,5%	16,6%
<b>Intervenants</b>		
Parents	45,5%	37,9%
Frères	45,8%	46,9%
Maître	0,7%	2,2%
Répétiteur	1,1%	3,3%
Autres	2,1%	5,1%

En 2<sup>ème</sup> année, l'effet mesuré n'est pas significatif, que ce soit au niveau du score agrégé ou au niveau du score par discipline. En revanche, en 5<sup>ème</sup> année, l'analyse fait ressortir un phénomène assez curieux pour la discipline français. Il s'agit de l'effet négatif et significatif, correspondant à une baisse de 12 % d'écart type du score de français lorsque l'élève bénéficie de l'aide de leurs parents aux devoirs à domicile. On note que l'aide à domicile n'influence pas l'apprentissage des élèves d'une manière générale si l'on se réfère aux pays étudiés par le PASEC.

## L'alphabétisation des parents

Notons que le niveau d'éducation des parents est également un élément qui peut caractériser le milieu familial des élèves. On a recensé de fortes proportions d'élèves qui ont des parents alphabétisés. Elle est de 90% en 2<sup>ème</sup> année et de 93% en 5<sup>ème</sup> année. Ces chiffres vont dans le même sens que ceux<sup>59</sup> obtenus par l'Enquête démographique et de santé au Gabon en 2000.

<sup>59</sup> 92% des hommes et 94% des femmes enquêtés savent lire et écrire. Selon l'EDS 2000.

L'ampleur des proportions est spécifique<sup>60</sup> au contexte extrascolaire du Gabon et explique la magnitude de l'aide dans les devoirs.

Tout comme le cas de l'aide à domicile, assuré principalement par les parents, l'effet de l'alphabétisation des parents sur l'apprentissage des élèves s'est révélé non significatif aussi bien en 2<sup>ème</sup> année qu'en 5<sup>ème</sup> année. Le même constat est également observé dans beaucoup de pays étudiés par le PASEC comme le Bénin, le Cameroun, le Tchad, la Mauritanie et Madagascar<sup>61</sup>.

### Les activités extra scolaires

La question est ici d'estimer l'effet du travail des enfants après la classe et en dehors de l'école sur leur apprentissage scolaire. Le travail des enfants est un phénomène mondial, encore fortement présent dans les pays en développement. Il se manifeste soit par des activités de nature économique, soit par des activités sans but lucratif direct, généralement sous forme d'aide familiale. Les trois types d'activités les plus pratiquées par les élèves en dehors de l'école, sont les travaux domestiques, les travaux champêtres et le petit commerce.

Dans le cas spécifique du Gabon, selon l'enquête menée par le PASEC, la grande majorité des enfants participent après l'école aux travaux domestiques, travaux de champs ou à des petits commerces pour le compte de leurs propres familles. Par ailleurs, on note des tendances communes selon la zone géographique. La tendance est similaire pour les élèves de la 2<sup>ème</sup> et de la 5<sup>ème</sup> année, bien que les proportions soient plus élevées en 5<sup>ème</sup> année. Sur les trois types d'activités, les travaux domestiques sont les plus pratiqués par les élèves observés.

Il est également à remarquer que la tendance observée rejoint<sup>62</sup> celle dégagée de l'enquête sur l'évaluation des acquis scolaires des élèves de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, menée en 1999. En d'autres termes, le comportement des parents envers ses enfants reste inchangé en ce qui concerne la participation de ces derniers dans les travaux extra scolaires après l'école.

**Tableau 4.3 : Proportion d'élèves pratiquant les travaux non scolaires à domiciles**

2 <sup>ème</sup> année			
	Rural	Urbain	Ensemble
Travaux domestiques	85,3%	75,7%	78,1%
Travaux dans les champs	35,6%	36,6%	36,3%
Petit commerce	14,3%	15,4%	15,1%
<b>Ensemble</b>	<b>86,6%</b>	<b>78,4%</b>	<b>80,4%</b>

5 <sup>ème</sup> année			
	Rural	Urbain	Ensemble
Travaux domestiques	90,7%	87,4%	88,2%
Travaux dans les champs	35,8%	40,4%	39,3%
Petit commerce	12,1%	14,1%	13,6%
<b>Ensemble</b>	<b>93,6%</b>	<b>90,8%</b>	<b>91,4%</b>

La pratique des travaux domestiques apparaît, selon les proportions affichées au tableau, comme un phénomène quasiment général, surtout en 5<sup>ème</sup> année, et ceci, indépendamment du milieu socio-économique<sup>63</sup> et du milieu géographique de l'élève. Ce constat pourrait signifier que la

<sup>60</sup> On n'a pas observé de proportions aussi importantes dans les autres pays étudiés.

<sup>61</sup> Voir RAHELIMANANTSOA V. (2008).

<sup>62</sup> Voir annexe4, tableau 4.2.3.

<sup>63</sup> Voir annexe4, tableau 4.2.4.

participation des enfants aux travaux domestiques est une pratique courante des ménages gabonais.

L'analyse n'a fait ressortir aucun effet significatif de la pratique des travaux extra scolaires sur l'apprentissage **du français et des mathématiques** dans son ensemble que ce soit en 2<sup>ème</sup> année ou en 5<sup>ème</sup> année. Il demeure également non significatif sur l'apprentissage par discipline.

### **Conclusion**

Ce chapitre visait principalement à comprendre les différences de performances entre élèves, révélées dans le chapitre 3. Pour cela, un certain nombre de facteurs censés avoir une influence significative sur les apprentissages scolaires et qui relèvent des conditions extrascolaires, ont été explorés. L'analyse de l'effet de conditions extrascolaires sur l'apprentissage des élèves a ressorti quelques aspects intéressants.

Ainsi, les déterminants majeurs des conditions extrascolaires qui influencent les acquisitions des élèves portent essentiellement sur le fait d'être une fille en 2<sup>ème</sup> année, l'entrée tardive en 2<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année et l'appartenance géographique de l'école aux provinces capitales. Contrairement aux autres pays, le niveau de vie bien, qu'étant lié à la localisation géographique, n'apparaît pas un facteur déterminant des acquisitions scolaires.

Dans le chapitre suivant, on s'intéressera aux aspects liés aux conditions de prises en charges des élèves en classe et à l'école.

# Chapitre 5 : Les conditions de prise en charge des élèves à l'école : leurs caractéristiques et leurs effets sur l'apprentissage des élèves

## Introduction

Nous avons étudié dans le chapitre précédent l'influence du contexte extrascolaire sur les apprentissages des élèves. Parmi les variables étudiées, certaines sont susceptibles d'instruire des politiques éducatives comme le genre ou l'entrée tardive. En effet, les résultats suggèrent de renforcer par exemple l'approche genre dans le volet « formation des enseignants » ou de mettre en place une politique de réduction de l'entrée tardive des élèves parallèlement à celle du redoublement. D'autres facteurs, par contre, ne peuvent pas être pris en compte directement dans les politiques éducatives et relèvent essentiellement des politiques sociales : l'alphabétisation des parents et le travail des enfants, entre autres.

Il en est autrement pour les variables liées aux conditions de prise en charge des élèves à l'école, qui peuvent instruire directement les politiques éducatives et sur lesquelles les acteurs de l'éducation (parents, enseignants, encadreurs pédagogiques) ont prise. Le présent chapitre traitera précisément de ces variables et de leur effet sur les apprentissages des élèves.

Comme dans le chapitre précédent, une analyse exhaustive de l'ensemble des facteurs susceptibles d'affecter les acquis des élèves est difficilement réalisable. Les catégories de variables suivantes ont été retenues en raison de leur impact<sup>64</sup> supposé sur la qualité de l'enseignement ou de leur coût<sup>65</sup> pour le système d'enseignement.

Il s'agit :

1. de la fréquentation de la maternelle
2. des conditions matérielles de la classe (matériels et équipements pédagogiques, ...)
3. du profil de l'enseignant titulaire de la classe
4. des pratiques en classe des enseignants
5. de l'encadrement pédagogique de l'enseignant
6. de l'organisation des classes
7. de l'assiduité de l'enseignant.

---

<sup>64</sup> Entre autres, le profil des enseignants et l'organisation pédagogique.

<sup>65</sup> Entre autres les manuels scolaires et le redoublement.

L'estimation des effets est obtenue à partir de la modélisation statistique présentée dans les annexes 5.5 et 5.6 et qui s'interprète tel que précisé dans l'encadré 4 du chapitre 4.

## LA FREQUENTATION DE LA MATERNELLE

Le préscolaire est un système d'enseignement chargé de l'éveil des enfants. Il a été retenu pour notre analyse en raison de l'avantage supposé de la fréquentation de la maternelle sur l'apprentissage des élèves. On note que le Gouvernement gabonais a pris conscience de l'importance de l'éveil de la petite enfance dans la lutte contre l'échec scolaire. Aussi, l'Etat s'est-il engagé à développer, tout comme l'enseignement primaire, l'éveil de la petite enfance, avec le soutien du secteur privé<sup>66</sup>. Le chapitre 1 contient des informations sur le développement de cet ordre d'enseignement (infrastructures et effectifs). Les pourcentages présentés ci-dessous ne peuvent être rigoureusement utilisés pour estimer le taux de fréquentation du préscolaire au niveau national.

**Tableau 5.1 : Pourcentage d'élèves ayant fait la maternelle, 2005-2006**

<b>Préscolaire</b>	2ème année	5ème année
oui	1 012 (51,1%)	1091(54%)
non	970 (48,9%)	931 (46%)
Total	1 982 (100%)	2022 (100%)

Source : PASEC

On observe un décalage entre les pourcentages d'élèves scolarisés selon le statut de l'école ou selon le milieu géographique. La proportion d'élèves qui ont fait la maternelle est plus importante dans les écoles privées ou en milieu urbain. Cependant, l'écart n'est pas important car les proportions sont toutes aux alentours de 50%. De plus, l'enquête EGEP (2005) montre que les inscrits au préscolaire sont bien répartis entre quintiles de revenu du ménage.

**Tableau 5.2 : Pourcentage d'élèves ayant fait la maternelle selon le statut de l'école et la localisation géographique**

<b>Préscolaire</b>	2ème année	5ème année
Selon le statut de l'école		
Public	47%	42%
Privé	60%	58%
Selon le milieu géographique		
Rural	44%	41%
Urbain	54%	48%

Source : PASEC

<sup>66</sup>Voir [http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/gabon/rapport\\_2.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/gabon/rapport_2.html)

On constate que les élèves qui ont fait la maternelle ont moins tendance à redoubler, quel que soit le niveau. L'écart est plus prononcé en 2<sup>ème</sup> année. Ces chiffres supposent que le redoublement était plus fréquent chez les élèves qui n'avaient pas été préscolarisés que chez ceux ayant bénéficié d'une préscolarisation. Sous contrôle<sup>67</sup> de la situation au niveau national, le préscolaire pourrait constituer un outil efficace de réduction du redoublement, ce qui justifierait également la mesure prise par l'Etat de développer ce système préscolaire dans le sens où le redoublement<sup>68</sup> est fortement pratiqué dans le système scolaire gabonais.

**Tableau 5.3 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé selon la fréquentation de la maternelle, 2005-2006**

Préscolaire	2ème année	5ème année
Oui	47,5%	71,2%
Non	70,8%	91,0%

Etant donné son rôle d'éveil, l'effet de la fréquentation de la maternelle est surtout attendu en 2<sup>ème</sup> année. Toutefois, les modèles ne font ressortir aucun effet de la fréquentation de la maternelle sur les acquisitions scolaires. Cependant, on observe dans certains pays étudiés par le PASEC, son incidence positive sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, l'effet non significatif soulève des questions liées au contenu et au fonctionnement de ce système d'enseignement.

## **LES CONDITIONS MATERIELLES EN CLASSE**

Plusieurs aspects peuvent être abordés pour appréhender l'effet des conditions matérielles en classe sur l'apprentissage des élèves. On peut citer, entre autres, les équipements et matériels pédagogiques, les manuels, l'état des bâtiments scolaires, la luminosité de la salle de classe... Cependant, dans notre analyse, nous nous limitons aux aspects qui présentent le minimum nécessaire au fonctionnement d'une classe. Il s'agit des matériels et équipements pédagogiques, la taille de la classe, les manuels pour élève et les manuels et guides pour enseignant.

### **Les matériels et équipements de base disponibles en classe**

Certains équipements et outils pédagogiques sont essentiels pour qu'une classe puisse fonctionner. On peut citer, entre autres, le tableau, la craie, les règles, équerres et compas. La disponibilité des équipements tels que bureau, chaise, dictionnaire, carte géographique, permet, quant à eux, d'améliorer davantage les conditions de travail des enseignants. Il a été demandé à

<sup>67</sup> Cette information n'est pas disponible.

<sup>68</sup> Présenté dans la section 5.4.2. du chapitre.

l'enseignant, lors de l'enquête, la disponibilité d'une liste de matériels et équipements dans sa classe. Les résultats d'une exploitation de leurs réponses sont affichés sur le tableau 5.1.

**Tableau 5.4 : Disponibilité d'une liste de matériels et équipements dans les classes visitées, 2005-2006**

Possession de matériels et équipements	2 <sup>ème</sup> année			5 <sup>ème</sup> année		
	public	privé	ensemble	public	privé	ensemble
<b>Matériels disponibles en classe</b>						
Tableau et craie	64%	55%	<b>61%</b>	62%	72%	<b>64%</b>
Règle, compas, équerre	38%	30%	<b>36%</b>	50%	61%	<b>53%</b>
Tableau, craie, règle, compas, équerre	30%	22%	<b>28%</b>	37%	56%	<b>42%</b>
<b>Equipement disponible en classe</b>						
Bureau et chaise	50%	60%	<b>53%</b>	57%	61%	<b>58%</b>
Armoire	32%	30%	<b>32%</b>	42%	29%	<b>38%</b>
<b>Autres matériels disponibles en classe</b>						
Dictionnaire	15%	30%	<b>20%</b>	18%	34%	<b>22%</b>
Carte géographique	6%	8%	<b>7%</b>	14%	13%	<b>14%</b>
<b>Toute la liste de matériels et équipements</b>						
	-	3%	<b>1%</b>	3%	4%	<b>5%</b>

Source : PASEC

Le tableau montre que rares sont les classes qui disposent de l'ensemble des matériels et équipement demandés, 1% en 2<sup>ème</sup> année et 5% en 5<sup>ème</sup> année. Près de 60% des classes visitées disposent de tableau et de craies. Un tel constat implique des interrogations sur le fonctionnement des classes qui n'en disposent pas. La faiblesse de la proportion observée en 2<sup>ème</sup> année relative aux matériels de géométrie (règle, compas et équerre) est, par contre, assez compréhensible car ce domaine de compétence est encore faiblement abordé pour ce niveau d'études. En ce qui concerne l'équipement tels que le bureau, chaise et armoire, près de la moitié des classes visitées n'ont pas de bureau et de chaise. Le reste des matériels et équipements tels que l'armoire, le dictionnaire et la carte géographique sont faiblement présents pour l'ensemble des classes visitées.

Entre le public et le privé, la tendance<sup>69</sup> reste généralement la même. Néanmoins, mis à part la dotation en « armoire », on constate un léger avantage des écoles privées, notamment en 5<sup>ème</sup> année. La situation observée demeure, toutefois, préoccupante dans le sens où l'on peut trouver des classes qui ne disposent pas d'un ou plusieurs de ces matériels et équipements jugés essentiels. Ces constats soulèvent la présence de problèmes de dotation. Ces derniers sont-ils liés à une insuffisance de moyens financiers engagés ou à une inadéquation de la prévision par rapport aux besoins, ou encore à une défaillance du circuit de distribution des matériels et équipements jusqu'à l'école ?

<sup>69</sup> Voir tableau 5.1 de l'Annexe 5.

Pour estimer l'effet de la disponibilité de ces matériels et équipements sur l'apprentissage des élèves, avons-nous retenu ceux<sup>70</sup> qui ont été considérés comme essentiels pour le fonctionnement d'une classe. La variable a été construite sur une échelle de 0 à 5. La valeur maximale (5) correspond au nombre de matériels considérés.

En 2<sup>ème</sup> année, l'effet de cette variable sur les acquisitions scolaires n'est pas significatif. En 5<sup>ème</sup> année, par contre, les modèles d'acquisition font apparaître un effet positif assez modeste, qui correspond à 4%, 3% et 5% d'écart type, du score final agrégé, du score final de français et du score final de mathématiques respectivement.

L'avantage de la « *disponibilité de matériels et équipements pédagogiques* » dans la salle de classe sur l'apprentissage des élèves, a été mesuré notamment en 5<sup>ème</sup> année. Toutefois, la présence de l'effet indique qu'une meilleure dotation pourrait conduire davantage à une amélioration de la qualité de l'apprentissage, il en va aussi des questions d'équité.

### La taille de la classe

Il convient également d'étudier la taille de classe des écoles visitées parallèlement aux tables bancs, ce qui nous donne une indication sur le confort accordé aux élèves en situation d'apprentissage. Dans ce sens, le tableau suivant nous donne une indication sur la relation entre « la proportion d'élèves assis confortablement dans la classe »<sup>71</sup> et « la taille de classe ».

**Tableau 5.5 : La taille de la classe associée à la proportion d'élèves assis confortablement**

	Proportion d'élèves assis confortablement dans la classe				
	Tous	Presque tous	La moitié	Quelques uns	Aucun
Taille de la classe	2 <sup>ème</sup> année				
	38	48	52	46	57
	5 <sup>ème</sup> année				
	40	45	55	47	55

Source : PASEC

La tendance des chiffres montre que plus la taille de la classe augmente, moins le nombre d'élèves assis confortablement est important et les élèves cumulent les difficultés. Le seuil de 40 élèves par classe donné par le cadre indicatif *Fast Track* est globalement atteint par le Gabon.

<sup>70</sup> Il s'agit des éléments suivants : tableau, craie, règle, équerre et compas.

<sup>71</sup> Il a été demandé aux enseignants d'estimer la proportion d'élève assis confortablement dans sa classe. Etant donné qu'aucune norme n'a été donnée pour définir l'expression « assis confortablement », la réponse de l'enseignant peut dépendre du contexte ou de sa propre perception relative à cette expression et peut donc varier d'un enseignant à un autre.

Ces chiffres reflètent surtout la situation dans le secteur public. La taille moyenne de la classe des écoles privées visitées est, en effet, de 40 élèves en 2<sup>ème</sup> année et de 37 élèves en 5<sup>ème</sup> année. L'étendue de la taille de classe dans les écoles privées reste également moins importante que celle dans les écoles publiques. Dans les écoles publiques visitées, la taille de classe varie de 8 à 104 en 2<sup>ème</sup> année et de 9 à 89 en 5<sup>ème</sup> année tandis que dans les écoles privées, elle est de 14 à 76 en 2<sup>ème</sup> année et de 10 à 75 en 5<sup>ème</sup> année. Ces chiffres confortent l'idée selon laquelle les conditions de travail en classe sont relativement meilleures dans les écoles privées.

Les modèles d'acquisitions scolaires n'ont, cependant, révélé aucune incidence de la « la taille de classe » sur l'apprentissage des élèves aussi bien en 2<sup>ème</sup> année qu'en 5<sup>ème</sup> année. Cependant, cela ne veut en aucun cas dire que le pays n'a plus besoin de réduire la taille de certaines classes. En effet, au-delà<sup>72</sup> d'environ 70 élèves par classe, il est démontré l'effet négatif de la taille de classe sur l'apprentissage (Michaelowa, 2001 ; Verspoor, 2003).

### Les manuels pour élève

Le manuel scolaire est un outil pédagogique recommandé pour un meilleur apprentissage des élèves, que ce soit en classe ou à la maison. La disponibilité des manuels pour élève sera étudiée successivement selon l'accès aux manuels en classe et à la maison (possibilité d'emporter les manuels à la maison).

#### *L'accès aux manuels en classe*

La norme est qu'un élève travaille avec un manuel, ce qui n'est toujours pas le cas comme nous l'indique le tableau ci-après.

**Tableau 5.6 : Répartition des élèves dans les classes de l'échantillon selon le nombre de manuels par élève**

Nombre d'élèves par manuel <sup>73</sup>	Français		Mathématiques	
	2ème année (%)	5ème année (%)	2ème année (%)	5ème année (%)
1 manuel par élève	<b>49,5</b>	<b>47,9</b>	<b>54,3</b>	<b>52,3</b>
1 manuel pour 2 élèves	11,7	22,9	7,3	9,6
1 manuel pour 3 élèves	13,6	12	4,5	10,2
1 manuel pour 5 élèves	3	5,2	4,3	5,2
1 manuel pour plus de 5 élèves	4,5	5,3	3	6
<b>Pas de manuel</b>	<b>17,7</b>	<b>6,7</b>	<b>26,6</b>	<b>16,7</b>
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : PASEC

<sup>72</sup> On compte dans l'échantillon près de 7% de classes de cette catégorie en 2<sup>ème</sup> année et en 5<sup>ème</sup> année.

<sup>73</sup> Il s'agit d'une information recueillie auprès des enseignants titulaires des classes visitées. Il leur a été demandé d'indiquer, pour leurs classes respectives, le nombre d'élèves par manuel.

En se référant aux proportions d'élèves qui n'ont pas accès aux manuels scolaires, on peut dire, pour chacun des deux niveaux, que les classes visitées sont, de façon générale, mieux dotées en manuel de français qu'en manuel de mathématiques. Toutefois, la dotation reste insuffisante, dans l'ensemble et par secteur<sup>74</sup>. En effet, si normalement, un élève doit travailler avec un manuel, les proportions observées révèlent que seulement la moitié des élèves de l'échantillon fonctionnent selon cette norme. Le reste des élèves doivent partager leur manuel avec au moins deux autres élèves. Ces constats supposent la présence de problèmes de dotation de manuels scolaires aux écoles primaires gabonaise, du moins au moment de l'enquête (2005-2006).

Pour mesurer l'effet du niveau de possession de manuels en classe par élève sur son apprentissage, nous avons pris « le ratio manuel élève ». Il s'agit d'un indicateur qui renseigne le nombre de manuels disponibles par élève.

La modélisation a fait apparaître un impact positif assez important d'une meilleure possession de manuels en classe par l'élève sur les acquisitions scolaires. En 2<sup>ème</sup> année, l'amélioration du ratio manuel/élève fait augmenter le score final agrégé (maths+français), le score final de français et le score final de mathématiques, respectivement de 20%, 43% et 33% d'écart type. En 5<sup>ème</sup> année, l'effet d'une meilleure possession de manuels en classe par l'élève sur les acquisitions scolaires est relativement moins important que celui observé en 2<sup>ème</sup> année et correspond respectivement à une hausse de 10% et de 17% d'écart-type du score final agrégé et du score de mathématiques. L'effet n'est, cependant pas significatif pour l'apprentissage du français. L'absence d'effet peut être liée à la non prise en compte véritable des dimensions « *utilisation et contenu* » dans l'analyse. Il peut être également associé à l'effet de pairs ou l'effet du partage de manuel scolaire. En effet, « *le partage de manuel scolaire peut agir sur les acquisitions des autres élèves. Il peut également constituer une incidence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant selon le nombre d'élèves qui possèdent un manuel* »<sup>75</sup>.

### *L'accès aux manuels à la maison*

Il s'agit d'une variable qui définit si l'élève peut emporter chez lui les manuels utilisés en classe. L'information a été obtenue auprès des élèves des classes visitées et la question leur a été posée directement. Le tableau ci-après récapitule leurs réponses.

---

<sup>74</sup> On peut noter par comparaison de la situation entre le secteur public et le secteur privé, une couverture beaucoup plus meilleure dans le secteur privé, laquelle situation pourrait être expliquée par le fait que ce sont, généralement, les parents qui fournissent les manuels à leurs enfants dans les écoles privées (Voir tableau 5.2 et 5.3 de l'Annexe 5).

<sup>75</sup> Dans FROELICH M. & MICHAELOWA K. (2005) ,Peer Effects and Textbooks in Primary Education: Evidence from Francophone Sub-Saharan Africa(March 2005). IZA Discussion Paper No. 1519; HWWA Discussion Paper No. 311; University of St. Gallen Working Paper No. No. 2005-11.

Tableau 5.7 : Proportion d'élèves ayant accès aux manuels à la maison, 2005-2006

Manuels	2 <sup>ème</sup> année (%)		5 <sup>ème</sup> année (%)	
Français et mathématiques	28		37	
Français seulement	16		9	
Mathématiques seulement	5		8	
Aucun manuel	51		46	
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	

Source : PASEC

De façon générale, que ce soit en 2<sup>ème</sup> ou en 5<sup>ème</sup> année, presque la moitié des élèves peut emporter leurs manuels à la maison, soit les deux manuels français et mathématiques, soit l'un d'entre les deux. Les analyses<sup>76</sup> ont montré l'avantage de l'accès aux manuels à la maison sur l'apprentissage des élèves, notamment pour les élèves de la 5<sup>ème</sup> année. Comparativement à l'impact de l'accès aux manuels en classe, la tendance est inversée entre les deux niveaux. C'est en 5<sup>ème</sup> année que l'on observe l'effet positif de l'accès aux manuels à la maison dans l'ensemble et par discipline. Il correspond à une hausse du score final agrégé, du score final de français et du score final de mathématiques, respectivement de 12%, 10% et 9% d'écart type. En 2<sup>ème</sup> année, l'effet positif est observé au niveau de l'ensemble et de la discipline « français », lequel est associé respectivement à une hausse du score final de 12% et 19% d'écart type. L'effet n'est pas significatif pour la discipline « mathématiques ».

### Les manuels et guides pour enseignant

Les guides, conçus en référence aux manuels scolaires destinés aux élèves, sont des outils pédagogiques, censés accompagner les enseignants dans leurs travaux d'enseignement et dans la mise en œuvre des programmes scolaires. Les proportions d'enseignants des classes visitées qui disposent de guide et de manuel de français ou mathématiques sont indiquées sur le tableau ci-après.

Tableau 5.8 : Proportion d'enseignants disposant de manuels et de guides, 2005-2006

Disciplines	Manuels		Guides	
	2 <sup>ème</sup> année (%)	5 <sup>ème</sup> année (%)	2 <sup>ème</sup> année (%)	5 <sup>ème</sup> année (%)
<b>Français</b>	75	64,5	76,5	73,9
<b>Mathématiques</b>	58	45,7	74,3	70,3

Source : PASEC

<sup>76</sup> L'analyse est basée sur un modèle alternatif, élaboré en introduisant du modèle global la variable étudiée et en enlevant la variable qui lui est corrélée (ratio manuel élève en classe).

Environ, 70% des enseignants de l'échantillon disposent de guides pédagogiques en français et/ou en mathématiques. Par contre, la possession de manuels apparaît moins fréquente. Le décalage des chiffres entre le manuel et le guide correspondant montre qu'il y a des enseignants qui n'ont que le manuel seulement ou le guide seulement. Un enseignant qui n'a que le guide, peut-il l'utiliser efficacement sans les manuels correspondants? Ou fait-il recours aux manuels réservés aux élèves en classe? Autant de questions qui soulèvent les conditions difficiles dans lesquelles travaillent certains enseignants des classes visitées.

Que ce soit en 5ème année ou en 2ème année, la possession de manuels et guides par les enseignants n'a aucune incidence sur les acquisitions scolaires des élèves. Si les manuels et guides sont conçus pour faciliter l'enseignement, donc pour favoriser l'acquisition scolaire, l'absence de l'effet de leur disponibilité renvoie à des questions liées, non seulement au contenu, mais aussi à la manière dont l'enseignant les utilise. Les enseignants sont-ils suffisamment qualifiés pour les utiliser de façon efficace? Sont-ils suffisamment accompagnés dans l'utilisation des manuels et guides disponibles? Quelques indications relatives à ces questions seront abordées dans les sections suivantes.

## **LE PROFIL DES ENSEIGNANTS**

Plusieurs aspects peuvent être abordés pour décrire le profil des enseignants, mais pour notre analyse, nous retenons le niveau académique, la formation professionnelle, le statut, et le genre de l'enseignant en raison de leur impact supposé et de leur coût pour la politique éducative. De façon à mieux appréhender l'importance globale du maître dans le processus d'acquisitions, il sera également abordé l'analyse de l'« effet-maître<sup>77</sup> ». Cet aspect d'analyse a pour objet de déterminer la part du maître dans l'explication des acquisitions scolaires.

### **Le genre des enseignants**

Le tableau ci-dessous montre que les femmes sont majoritairement titulaires des petites classes. On note que ce phénomène n'est pas particulier au Gabon, on le retrouve dans les autres pays étudiés<sup>78</sup> par le PASEC.

---

<sup>77</sup> Le détail du calcul sera présenté en Annexe 5.

<sup>78</sup> On peut citer le Bénin, Madagascar et le Cameroun.

**Tableau 5.9 : Répartition des enseignants selon le genre, 2005-2006**

Genre	2ème année (%)	5ème année (%)
Femme	61	33
Homme	39	67
Total	100	100

Source : PASEC

Pour le cas du Gabon, si l'on se réfère aux modèles d'acquisitions scolaires, aucun effet du genre de l'enseignant n'a pu être observé en 2<sup>ème</sup> année et en 5<sup>ème</sup> année.

### Le niveau académique de recrutement

Le niveau académique de recrutement des enseignants présente des enjeux pour la politique éducative. On peut citer, entre autres, l'enjeu pédagogique car la qualité de l'enseignement dépend en partie de la formation des enseignants. On peut noter également un enjeu économique dans la mesure où le niveau du salaire est, généralement, fonction du niveau d'éducation et de formation des enseignants. Le tableau 5.7 ci-après donne la répartition des enseignants des classes visitées, selon le niveau académique le plus élevé atteint.

**Tableau 5.10 : Répartition des maîtres de l'échantillon selon le niveau académique le plus élevé atteint**

Niveau académique	2ème année (%)	5ème année (%)
Bac ou plus	53,7	60,9
Niveau lycée sans Bac	22,8	23,2
Egal au BEPC	11	12,3
Inférieur au BEPC	12,5	3,6
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : PASEC

On note que le niveau d'éducation minimum souhaitable pour les enseignants du primaire et fixé par de nombreuses études empiriques réalisées dans des pays de l'Afrique subsaharienne, correspond à un diplôme de fin de cycle secondaire (BEPC). Si l'on se réfère à ce seuil minimum, on peut dire que la majorité des enseignants du primaire au Gabon ont le niveau requis (87,5% en 2ème année et 96,4% en 5ème année). Parmi les enseignants non qualifiés<sup>79</sup>, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas le niveau académique requis, ils sont plus nombreux en 2ème année qu'en 5ème année, respectivement de 12,5% et de 3,6%.

<sup>79</sup> La qualification est définie à partir du niveau académique et du niveau de formation professionnelle initiale.

Qu'en est-il, pour le cas du Gabon, de l'effet du diplôme académique<sup>80</sup> sur les acquisitions scolaires ?

Les analyses n'ont révélé aucun effet significatif du niveau académique des enseignants sur l'apprentissage des élèves de 2<sup>ème</sup> année et de 5<sup>ème</sup> année. Ces constats renvoient à des questions liées aux contenus et aux processus de formation des maîtres d'une part, et à leur motivation d'autre part. Les enseignants sont-ils suffisamment outillés pour affronter la réalité dans les salles de classe (effectifs pléthoriques, classes multigrades, manque de matériel didactique, etc.) à travers la formation pédagogique initiale? Sont-ils accompagnés sur le terrain à travers des formations continues ?

### La formation pédagogique ou professionnelle initiale

La formation professionnelle initiale est, tout comme le niveau académique, un critère qui permet d'apprécier la qualification des enseignants. Les enseignants qualifiés sont généralement définis par ceux qui ont suivi de formation initiale de longue durée dans les écoles normales. On note qu'au Gabon, le recrutement dans les écoles normales chargées de la formation des élèves maîtres, se fait par concours après l'obtention du baccalauréat.

L'analyse sera basée sur « *la durée de formation professionnelle initiale* » reçue par l'enseignant car le taux de réponse à la question sur le diplôme professionnelle est faible. Le tableau suivant présente la répartition des enseignants selon la durée de formation initiale reçue.

**Tableau 5.11 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon la durée de formation initiale reçue**

Durée de formation initiale	2 <sup>ème</sup> année (%)	5 <sup>ème</sup> année (%)	Ensemble (%)
Aucune formation initiale	10	6	8
Courte durée (2 semaines à 6 mois)	14	10	12
Longue durée (1 an ou plus)	76	84	80
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : PASEC

On constate que les enseignants ayant reçu une formation initiale de longue durée (1 an ou plus) sont majoritaire : 76% en 2<sup>ème</sup> année et 84% en 5<sup>ème</sup> année. Très peu d'enseignants n'ont pas suivi de formation initiale (10% en 2<sup>ème</sup> année et 6% en 5<sup>ème</sup> année) ou ont bénéficié de formation de courte durée allant de deux semaines à 6 mois (14% en 2<sup>ème</sup> année et 10% en 5<sup>ème</sup> année). Ces proportions supposent que le système d'enseignement primaire dispose d'un personnel enseignant bien formé relativement aux autres pays.

<sup>80</sup> En 2<sup>ème</sup> année et en 5<sup>ème</sup> année, la variable étudiée est le niveau « *supérieur au BEPC* » et la variable de référence le niveau « *inférieur ou égal au BEPC* ».

Pour mesurer l'effet de la formation initiale sur l'apprentissage des élèves, nous avons considéré et intégré<sup>81</sup> dans le modèle la variable « *formation initiale de longue ou de courte durée* », créée par la fusion des deux variables « *durée longue de formation initiale (d'une durée de un an ou plus)* » et « *durée courte de formation initiale (moins de un an)* ».

Si l'on s'attendait à ce que la formation initiale influe positivement sur l'apprentissage des élèves, les modèles d'acquisitions scolaires dégagent le contraire. En 2<sup>ème</sup> année, l'effet observé est négatif et est associé à une baisse du score final agrégé et du score de français respectivement de 23 et 33% d'écart type. Il est, toutefois, non significatif en de mathématiques.

En 5<sup>ème</sup> année, aucune incidence significative de la formation initiale sur les acquisitions scolaires n'a été révélée.

L'effet négatif signifie que la formation initiale n'atteint pas les objectifs escomptés. L'absence d'effet significatif observé, notamment, au niveau de la 5<sup>ème</sup> année suppose également que la formation initiale n'est pas forcément suffisante pour assurer un enseignement de qualité. Ces constats renvoient, au-delà du contenu des formations initiales, à des questions liées à la motivation des enseignants et à leur encadrement pédagogique dans l'exercice de leur fonction.

### **Le statut des enseignants**

Gabon n'est pas à l'abri du problème de manque d'enseignants, malgré l'effort entrepris par l'Etat au recrutement de jeunes élèves instituteurs formés dans les Ecoles normales. Pour faire face aux besoins croissants en personnel enseignant, les collectivités locales contribuent à la dotation de personnel enseignant. Il s'agit des jeunes dont certains ne disposent pas du titre académique requis et sont couramment appelés « moniteurs auxiliaires ». Ainsi, retrouve-t-on dans les écoles primaires trois types d'enseignants : les fonctionnaires, les contractuels et les moniteurs auxiliaires.

**Tableau 5.12 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon le statut, 2005-2006**

	2 <sup>ème</sup> année		5 <sup>ème</sup> année		Ensemble
	Public	Privé	Public	Privé	
<b>Fonctionnaire</b>	79,2	55	93	65,8	78,8
<b>Contractuel</b>	13,5	42,5	5	34,2	17,5
<b>Moniteur auxiliaire</b>	7,3	2,5	2	0	3,7
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : PASEC

<sup>81</sup> La variable de référence est la modalité « aucune formation initiale ».

Pour le secteur public, la majorité des enseignants de notre échantillon sont des fonctionnaires de l'Etat, 79% en 2<sup>ème</sup> année et 66% en 5<sup>ème</sup> année. Ils sont, par ailleurs, fortement plus nombreux que les enseignants contractuels. On note également la présence de fonctionnaires de l'Etat dans les écoles privées, pratique assez particulière au système éducatif gabonais. La proportion relativement élevée d'enseignants fonctionnaires dans le secteur privé (55% en 2<sup>ème</sup> année et 65,8% en 5<sup>ème</sup> année) et la faiblesse relative du nombre d'enseignants contractuels dans le secteur public suppose l'engagement fort de l'Etat à assurer et à renforcer le moyen humain octroyé au système d'enseignement primaire public ou privé. Concernant les moniteurs auxiliaires, ils sont minoritaires dans notre échantillon. Par ailleurs, on pourrait noter une baisse de la proportion de moniteurs auxiliaires car si l'enquête de l'IREDU (1999) a relevé une proportion de 13,3%, l'enquête PASEC, quant à elle, n'a trouvé, dans l'échantillon des classes visitées, qu'une proportion de moins de 10%.

Cependant, les modèles<sup>82</sup> d'acquisitions scolaires montrent que le statut des enseignants n'influe pas sur l'apprentissage des élèves, que ce soit en 2<sup>ème</sup> année ou en 5<sup>ème</sup> année. Bref, l'effet observé relatif au profil des enseignants étudié (niveau académique, statut, formation initiale) est soit non significatif, soit négatif, ce qui suppose une faiblesse de la part du profil de l'enseignant dans l'explication des acquisitions des élèves. La section suivante nous permettra d'appréhender la part attribuée au profil des enseignants dans l'explication des résultats des élèves.

### **L'effet-maître**

L'emploi du terme « *effet-maître* » a pour objet de délimiter la contribution du maître dans l'explication des acquisitions des élèves. L'« *effet maître total* » peut se décomposer en deux éléments distincts : l'« *effet-maître expliqué* », celui associé aux variables spécifiques liées au profil de l'enseignant et retenues dans le modèle (niveau académique, formation initiale, statut, genre) ; et l'« *effet-maître non expliqué* », celui relatif à la part non mesurée de l'« *effet-maître total* » par les variables du modèle. Les résultats et la méthodologie de calcul de l'effet-maître sont présentés dans les annexes 5.5 et 5.6.

Dans le cas du Gabon, la part totale attribuée aux enseignants dans l'explication des acquisitions des élèves de 2<sup>ème</sup> année s'élève à 15,4%. En 5<sup>ème</sup> année, elle est beaucoup moins importante, soit 10,1%. Quant à la part spécifique associée au profil des enseignants, elle est extrêmement faible, 0,5% en 2<sup>ème</sup> année et 0,1% en 5<sup>ème</sup> année.

---

<sup>82</sup> Voir dans l'Annexe 5, le modèle alternatif correspondant.

Ces résultats sont relativement faibles comparativement à ceux obtenus dans les autres pays étudiés par le PASEC (voir Annexe 5) et à la moyenne des résultats de l'ensemble des pays étudiés. En effet, la moyenne enregistrée pour l'ensemble des pays PASEC étudiés est largement plus importante. Elle est, pour la part totale, de 25% en 2ème année et 27% en 5ème année et pour la part spécifique au profil des enseignants, de 2,8% en 2ème année et 3,1% en 5ème année. Ces constats semblent en concordance avec les effets mesurés non significatifs du profil des enseignants, présentés dans les sections précédentes.

**Tableau 5.13 : Poids total de l'enseignant dans l'explication des différences de performances scolaires**

Effet	Gabon		Ensemble autres pays PASEC	
	2ème année	5ème année	2ème année	5ème année
<b>Effet maître total</b>	<b>15,4</b>	<b>10,1</b>	<b>25,0</b>	<b>27,2</b>
Effet maître expliqué	0,5	0,1	2,8	3,1
Effet maître non expliqué	14,9	10,2	22,2	24,1
<b>% d'effet maître expliqué</b>	<b>2,9</b>	<b>1,3</b>	<b>11,3</b>	<b>11,5</b>

Source : calculs effectués à partir des modèles estimés par le PASEC.

Le tableau fait ressortir également que presque la totalité de la part attribuée aux enseignants n'ont pas pu être expliquée par le profil des enseignants, 14,9% en 2ème année et 10,2% en 5ème année. Ces constats amènent à explorer d'autres paramètres liés à l'enseignant qui pourraient déterminer les acquisitions scolaires, comme le propose la section suivante.

## **LES COMPETENCES ACADEMIQUES DES ENSEIGNANTS**

Dans la présente section, nous allons nous intéresser à l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. Nous l'avons retenu en raison de l'impact supposé des compétences pratiques des enseignants sur l'apprentissage des élèves. Quelques questions dans le questionnaire maître permettent d'explorer leurs pratiques en classe. Il s'agit, entre autres, de la question sur la correction d'une dictée et de la question sur la pratique du redoublement.

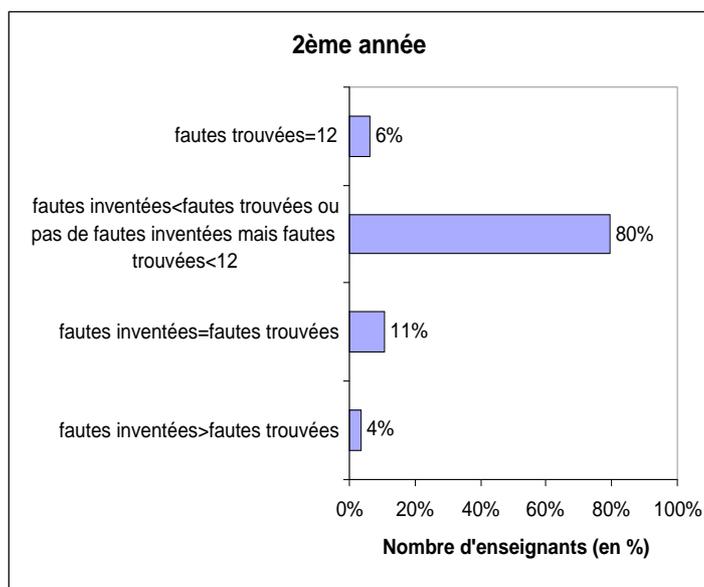
### **L'appréciation à travers la réussite à la correction d'une dictée**

L'objectif est de mesurer l'effet sur les acquisitions scolaires du niveau de compétences pratiques des enseignants. L'analyse ne prétend pas, notons-le, d'estimer, de façon exhaustive, le niveau de compétence pratique des enseignants. En effet, les compétences mobilisées par un enseignant peuvent être regroupées en trois catégories selon le moment des situations d'apprentissage, (i) avant les situations d'apprentissage (au moment de la préparation des séances d'apprentissage),

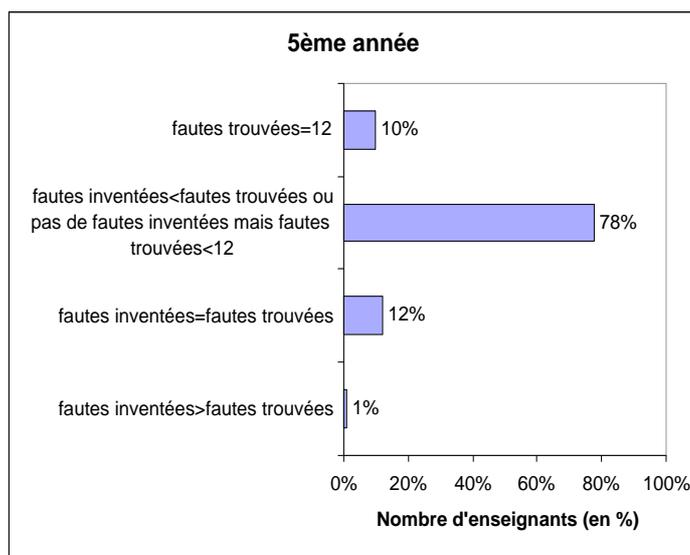
pendant les situations d'apprentissage (lors de la transmission des connaissances aux élèves en classe) et après les situations d'apprentissage (lors de l'exploitation des exercices des élèves ou des évaluations). L'indicateur utilisé pour notre analyse correspond ainsi aux compétences mobilisées après les situations d'apprentissage. Il est construit à partir d'un item dans le questionnaire destiné aux maîtres. L'item consiste à faire corriger, par les maîtres titulaires des classes visitées, le devoir fictif sur une dictée.

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 de « vraies » (dans ce cas où l'enseignant se trompe). On note que la dictée à corriger comporte 12 fautes réelles à trouver. Un indice de la compétence des enseignants à corriger une dictée a été construit en attribuant un point à chaque fois que le correcteur a signalé une vraie faute et en enlevant un point à chaque fois que la faute indiquée ne l'était pas. Cet indice peut donc, prendre une valeur positive, nulle ou négative.

**Graphique 5.1 : Répartition des enseignants selon les résultats de la correction d'une dictée, 2ème année**



Graphique 5.2 : Répartition des enseignants selon les résultats de la correction d'une dictée, 5ème année



Pour le cas du Gabon, l'indicateur, défini ci haut prend des valeurs sur une échelle allant de -7 à +12. Les graphiques ci-dessus regroupent quatre (04) cas de figures :

**1er cas :** l'enseignant a trouvé toutes les fautes sans en inventer. On dénombre 6% de ce cas en 2ème année et 10% en 5ème année ;

**2ème cas :** l'enseignant n'a pas inventé de fautes mais il n'a pas trouvé toutes les fautes à détecter ou il a inventé des fautes mais le nombre de ces dernières est inférieur à celui des fautes qu'il a trouvées. La majorité des enseignants observés sont de ce cas, 80% en 2ème année et 78% en 5ème année ;

**3ème cas :** l'enseignant a détecté autant de vraies fautes que de fautes inventées. On observe 11% d'enseignants en 2ème année et 12% en 5ème année ;

**4ème cas :** l'enseignant a inventé des fautes dont le nombre est supérieur à celui des vraies fautes. 4% d'enseignants de la 2ème année et 1% de la 5ème année sont de ce cas.

Cette situation est spécifique au Gabon puisque dans les autres pays, les résultats de la correction de la dictée par les enseignants sont largement plus faibles.

La tendance<sup>83</sup> 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). Ces constats décrivent et supposent une situation préoccupante. En effet, peu d'enseignants ont pu corriger parfaitement la dictée, 6% en 2ème année et 10% en 5ème année (1er cas). Le reste des enseignants présentent des situations problématiques dont le degré d'importance peut être

<sup>83</sup> Voir Tableau 5.6 de l'Annexe 5, le modèle alternatif correspondant.

apprécié selon que l'enseignant invente moins de fautes (2ème cas) ou autant de fautes (3ème cas) ou plus de fautes (4ème cas), par rapport au nombre de vraies fautes trouvées.

Il serait souhaitable de contrôler la tendance observée par une autre étude qui utilise des instruments beaucoup plus appropriés (par exemple : la correction d'une dictée dans les cahiers du jour ou les cahiers de composition des élèves). En effet, la correction a été réalisée par les enseignants des classes visitées au moment de l'enquête. Ainsi, les aléas présents au moment de la correction, tels que les *contraintes de l'enseignant, la considération et l'importance qu'il a mis pour la correction,...* pourraient biaiser le travail de correction.

Les modèles<sup>84</sup> d'acquisitions scolaires en 2<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année montrent que l'effet du niveau de compétence d'un enseignant à corriger une dictée n'est pas significatif. Comme évoqué ci haut, cette variable ne couvre pas toutes les compétences pratiques que l'enseignant pourrait mobiliser. D'autres variables peuvent être explorées à savoir les compétences mobilisées avant ou pendant les situations d'apprentissage ou encore, les combinaisons possibles entre les trois catégories de compétences.

## **LA PRATIQUE DU REDOUBLEMENT**

Comme évoquées précédemment, les pratiques pédagogiques des enseignants s'observent à travers les méthodes et approches d'enseignement adoptées, les mesures et décisions préconisées par l'enseignant, avant, pendant ou après les situations d'enseignement/apprentissage. Pour notre analyse, nous focaliserons notre attention sur une pratique qui prend, actuellement, une ampleur considérable dans les préoccupations des décideurs politiques. Il s'agit de la pratique du redoublement, une pratique révélée néfaste, dans beaucoup de pays étudiés par le PASEC, pour l'apprentissage des élèves. Le PASEC a largement contribué à la connaissance sur le sujet par la réalisation de suivi de cohortes, une publication thématique (BERNARD & al (2005) et plus récemment à l'occasion d'un papier présenté à une réunion de la CONFEMEN (LABE O. & VARLY P. (2008)). Les résultats des différentes recherches ne plaident pas pour le redoublement et il s'agit de vérifier ce qu'il en est pour le Gabon.

La décision de « faire redoubler un élève » est une stratégie pour parfaire, l'année suivante, les acquisitions qui ne l'ont pas été durant l'année. Dans la pratique des enseignants, il s'agit d'une décision prise à l'endroit des élèves faibles qui, en fin d'année scolaire, ont un niveau jugé en

---

<sup>84</sup> Voir Annexe 4.5.

dessous des attentes. Pour le cas du Gabon, le tableau suivant montre l'opinion des enseignants sur l'efficacité de cette décision.

**Tableau 5.14 : Répartition des enseignants selon l'opinion sur le redoublement, 2005-2006**

<b>Opinions des enseignants sur le redoublement</b>	<b>2ème (%)</b>	<b>5ème (%)</b>
Plutôt pas efficace	40,4	33,3
Plutôt efficace	59,6	66,7
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Pour chacun des deux niveaux, les enseignants qui estiment le redoublement « *plutôt efficace* » sont majoritaires, près de 60% en 2ème année et de 67% en 5ème année. Ces proportions supposent une assez forte pratique du redoublement. En effet, au Gabon, 58,9% des élèves de deuxième année et 82% des élèves de cinquième année ont déjà redoublé au cours de leur scolarité. 35,3% des élèves de 5<sup>ème</sup> année ont redoublé plus d'une fois. Ces proportions sont particulièrement élevées comparativement à celles enregistrées dans les pays étudiés par le PASEC. On note également que la pratique du redoublement est aussi importante dans les écoles publiques que dans les écoles privées<sup>85</sup> du Gabon.

Les problèmes d'offre scolaire (écoles à cycle complet) expliquent sans doute une partie de ces redoublements puisque des élèves ont certainement dû redoubler, ne pouvant poursuivre leur scolarité dans la même école. Cependant, les données ne permettent pas de mesurer ce phénomène précisément. Le rapport de l'IREDU (1999) identifie par des analyses spécifiques des facteurs déterminants du redoublement et note que : « *les caractéristiques des élèves et des maîtres, ainsi que l'implantation urbaine, suburbaine ou rurale de l'école, ne rendent compte ensemble que de 13,5 % des disparités inter-écoles en CP2, et de 15,6 % en CM1* ». Voir p.71-76.

De telles analyses peuvent être de nouveau menées au Gabon sur le jeu de données PASEC, mais devraient être complétées par l'étude des pratiques d'évaluation des enseignants, qui ne sont que sommairement abordées dans l'enquête PASEC.

Concernant l'effet de cette pratique sur l'apprentissage des élèves, les résultats des modèles d'acquisitions affichent un effet négatif et significatif du redoublement sur les acquisitions scolaires des élèves de la 2ème année. L'effet correspond à une baisse du score final global et du score final de français, chacun de 17% d'écart type. Quant à la discipline mathématique, « *le fait d'avoir redoublé* » fait baisser de 12 % d'écart type le score de fin d'année.

<sup>85</sup> Voir tableau 5.7 de l'Annexe 5.

On observe, également, en 5<sup>ème</sup> année l'effet négatif du « *redoublement* » sur les acquisitions scolaires. L'effet se ressent, de façon générale, au redoublement de la 3<sup>ème</sup> année d'études. Il correspond à une baisse du score final agrégé de 9% d'écart type. Son effet spécifique au résultat du français est observé en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année. Le fait d'avoir redoublé ces niveaux d'études fait baisser le score final de français, respectivement de 7%, 11% et 15% d'écart type. Quant au résultat de mathématiques, l'effet spécifique est associé au redoublement en 2<sup>ème</sup> année et fait baisser le score final de mathématiques de 13% d'écart type. Ces constats illustrent l'effet néfaste du redoublement sur l'acquisition scolaire des élèves. Ils rejoignent également les résultats de différentes recherches<sup>86</sup>, dont celle de PASEC.

Les effets négatifs révélés soulignent que la mise en œuvre de cette stratégie visant à parfaire, l'année suivante, les acquisitions qui ne l'ont pas été durant l'année, présente de difficultés aux enseignants. Ces résultats soulèvent également des questions quant à l'adéquation et à la mise en œuvre des mesures prises par les enseignants à l'endroit de leurs élèves en difficultés. Les enseignants mettent-ils systématiquement en place la mesure de faire redoubler les élèves en difficulté ? Préconisent-ils des méthodes pédagogiques spécifiques à l'endroit de ces enfants redoublants ? Les pratiques d'évaluation sont-elles efficaces ?

## **L'ENCADREMENT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS OU LES FORMATIONS CONTINUES**

On peut dire que la variable « *formation continue ou complémentaire* » agit indirectement sur les acquisitions scolaires des élèves. En effet, la formation continue devrait agir directement sur les compétences des enseignants. Ces dernières, à leur tour, devraient agir directement sur l'apprentissage des élèves. Dans le questionnaire PASEC destiné aux enseignants, une question renseigne sur les formations complémentaires dont a bénéficié l'enseignant. Quatre thématiques ont été proposées, à savoir :

- *le perfectionnement de la connaissance du français ;*
- *l'approche par les compétences ;*
- *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 thématiques. Les données sur la durée des formations continues ne sont pas malheureusement pas très fiables.

---

<sup>86</sup> BERNARD J.M. & al (2005), « *Le redoublement, mirage de l'école africaine* », PASEC, CONFEMEN.

**Tableau 5.15 : Répartition des enseignants de l'échantillon selon le type de formations complémentaires suivies par les enseignants, 2005-2006**

	2 <sup>ème</sup> année (%)	5 <sup>ème</sup> année (%)	Total (%)
Non réponse ou aucune thématique	8,8%	11,6%	10%
Recyclage linguistique	3,6%	6,2%	5%
Approche par les compétences	72,8%	64,5%	69%
Gestion des classes multigrades	2,2%	3,6%	3%
Pédagogie des grands groupes	8,8%	8%	8%
Autres thématiques	3,7%	5,8%	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La majorité des enseignants a reçu une formation sur « l'approche par compétences ». Par contre, pour les autres thématiques, les formations sont peu répandues et les enseignants sont peu accompagnés dans l'exercice de leur fonction. De plus, il est observé que la proportion d'enseignants ayant à gérer une taille de classe élevée et qui ont reçu une formation à la gestion des grands groupes (2%)<sup>87</sup>, est moins importante que la proportion d'enseignants ayant reçu cette formation, mais qui n'ont pas à gérer cette situation (7%).

Ces constats indiquent, également, une certaine défaillance du système de formation continue des enseignants, au niveau du ciblage.

Une variable qui renseigne le degré d'encadrement des enseignants a été créée pour mesurer l'effet de la « *formation continue des enseignants* » sur l'apprentissage des élèves. Cette variable a été construite sur une échelle de 0 à 5 en comptant le nombre de formations dont l'enseignant a bénéficié, parmi les cinq thématiques proposées.

Les modèles d'acquisitions scolaires montrent des effets positifs et significatifs du degré<sup>88</sup> d'encadrement pédagogique de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves de la 5<sup>ème</sup> année. De plus, l'effet est assez important et correspond à une hausse du score agrégé et du score de français, respectivement de 25% et de 26% d'écart type. Ce constat réconforte l'impact supposé des compétences des enseignants sur l'apprentissage des élèves. Cependant, aucun effet significatif n'est observé en 2<sup>ème</sup> année. Ces constats pourraient également signifier l'importance de renforcer la formation continue des enseignants, notamment aux enseignants titulaires des niveaux d'études plus avancés.

<sup>87</sup> Voir annexes 5.5 et 5.6.

<sup>88</sup> Le degré d'encadrement est défini par le nombre de formations bénéficiées par l'enseignant parmi les thématiques proposées.

## L'ASSIDUITE DES ENSEIGNANTS

Notre intérêt porte également sur l'assiduité des enseignants dans la mesure où elle conditionne, en partie, le temps scolaire réellement effectué par les élèves en classe, lequel temps scolaire effectif conditionne, à son tour, les acquisitions scolaires des élèves. Pour notre analyse, l'assiduité de l'enseignant est mesurée à travers son absentéisme mensuel. Un item dans le questionnaire destiné au maître et au directeur permet de se renseigner sur l'absentéisme<sup>89</sup> de l'enseignant le mois précédent l'enquête. L'indicateur est imparfait car l'absentéisme mensuel d'un enseignant peut varier d'un mois à un autre. Nous supposons donc, pour notre analyse, que la situation observée le mois précédent l'enquête représente l'absentéisme moyen par mois des enseignants tout au long de l'année scolaire.

Ainsi, les enseignants de la 2<sup>ème</sup> année ou de la 5<sup>ème</sup> année, s'absentent, en moyenne, 2,1 jours par mois. Les enseignants du privé sont, en moyenne, plus fréquemment absents que les enseignants du public. En effet, en 2<sup>ème</sup> année, la moyenne enregistrée est de 2 jours dans le secteur public tandis qu'elle est de 2,4 jours dans le secteur privé. En 5<sup>ème</sup> année, la moyenne est de 2 jours dans le public contre 2,3 jours dans le privé. En revanche, le nombre maximum de jours d'absentéisme mensuel est plus élevé dans le secteur public que dans le secteur privé.

Par ailleurs, les enseignants des deux secteurs public et privé ont le même comportement en termes d'absentéisme, comme le montre le tableau ci-après.

**Tableau 5.16 : Nombre de jours d'absence par mois selon le secteur et l'année**

	Public		Privé	
	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
Absentéisme (en jours par mois)	2	2	2,4	2,3

Concernant l'effet de l'absentéisme sur l'apprentissage des élèves, en 2<sup>ème</sup> année, il est négatif et significatif au résultat global et au résultat de mathématiques et correspond à une baisse du score final, respectivement de 4% et 3% d'écart type. En revanche, aucun effet significatif n'est observé pour la discipline français. En 5<sup>ème</sup> année, aucune influence de l'absentéisme n'a pu être mise en évidence dans les modèles. Cependant, l'effet non significatif ne veut en aucun cas dire que la fréquence élevée de l'absentéisme, qui est une source de réduction du temps scolaire, n'affecte point l'apprentissage des élèves.

<sup>89</sup>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.

## L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DES CLASSES

Nous avons retenu, pour l'analyse, deux aspects relatifs à l'organisation pédagogique: le mode d'organisation de la classe et son mode de fonctionnement. En effet, une classe peut être organisée en « simple flux », « double flux » ou « multigrade ». Pour chacun de ces modes d'organisation, la classe peut fonctionner en mi-temps ou en plein-temps. Le mode de fonctionnement « mi-temps » correspond à un travail de demi journée (matin ou soir) et celui « plein temps » à un travail d'une journée (matin et soir).

Nous avons introduit ces deux variables « organisation de la classe » et « fonctionnement à mi-temps/plein temps » dans l'analyse en raison de leur impact direct sur le temps scolaire et donc de leur impact indirect sur l'apprentissage des élèves. De plus, le mode de fonctionnement « mi-temps/plein-temps » présente un intérêt particulier pour les responsables pédagogiques et les décideurs au Gabon. Ils veulent comprendre l'incidence du mode de fonctionnement sur l'apprentissage des élèves.

Au Gabon, on retrouve les trois modes d'organisations observés dans les pays étudiés par le PASEC, à savoir le simple flux, le double flux et le multigrade. Parmi les classes visitées, la proportion la plus élevée correspond à l'organisation en « simple flux », que ce soit en 2<sup>ème</sup> année (74%) ou en 5<sup>ème</sup> année (64%). La plupart des classes visitées fonctionnent en « plein temps », 72% en 2<sup>ème</sup> année et 71% en 5<sup>ème</sup> année.

Quant à l'effet<sup>90</sup> du mode d'organisation de la classe sur les acquisitions scolaires, en 2<sup>ème</sup> année, l'effet est observé uniquement sur les résultats en mathématiques. Il correspond à une baisse de 33% d'écart type du score final de mathématiques si la classe est multigrade. En 5<sup>ème</sup> année, un effet négatif et significatif de ce mode d'organisation « multigrade » est enregistré au résultat global et celui du français. Il correspond respectivement à une baisse importante de 21% et 30% d'écart type du score final agrégé et du score de français.

L'effet du fonctionnement en « mi-temps » se révèle non significatif sur l'apprentissage des élèves de 2<sup>ème</sup> année. En revanche, ce mode de fonctionnement est observé néfaste à l'apprentissage des élèves de 5<sup>ème</sup> année. L'effet correspond respectivement à une baisse de 20% et 22% du score final agrégé et du score de mathématiques. L'effet n'est toutefois pas significatif pour la discipline français.

---

<sup>90</sup> Voir dans l'Annexe 5, le modèle alternatif correspondant.

## Conclusion

Ce chapitre avait pour objet d'appréhender l'effet des conditions liées à la prise en charge des élèves à l'école et en classe sur leurs apprentissages. Les aspects étudiés, en raison de leur impact supposé sur l'apprentissage des élèves, concernent la fréquentation de la maternelle, les conditions matérielles en classe, l'organisation de la classe, le profil, les pratiques pédagogiques, l'encadrement pédagogique et l'assiduité des enseignants titulaires des classes.

Les analyses ont montré qu'une proportion importante d'élèves travaille dans des conditions matérielles difficiles, marquées essentiellement par les effectifs pléthoriques de leurs classes, l'insuffisance de matériels et équipements pédagogiques, de manuels pour élève et de manuels et guides pour enseignant. En outre, la situation présente de disparités plus ou moins grandes entre les écoles, entre les secteurs public et privé. De telles situations sont-elles justes et admissibles, compte tenu du niveau de richesses du pays ?

En revanche, on a pu noter l'effort de l'Etat à allouer aux écoles primaires des enseignants plus ou moins qualifiés. Plus d'une moitié des enseignants de l'échantillon ont au moins le baccalauréat, 80% ont bénéficié d'une formation initiale de longue durée (supérieur ou égal à un an) et 93% des enseignants du public et 68% des enseignants du privé sont des fonctionnaires.

En introduisant ces conditions d'apprentissage dans les modèles d'acquisitions scolaires, les analyses ont ressorti des effets positifs et significatifs de la disponibilité des matériels ou équipements pédagogiques et des manuels pour élève, de l'encadrement pédagogique des enseignants. Par contre, le profil des enseignants n'a pas, de façon générale, donné les résultats attendus, les phénomènes observés sont plutôt curieux. On peut citer, entre autres, l'effet négatif de la formation professionnelle initiale des enseignants sur l'apprentissage des élèves, l'effet non significatif du niveau académique élevé (supérieur au BEPC). Par contre, la formation continue a un effet positif tandis que l'absentéisme des enseignants grève les résultats des élèves.

Le fonctionnement en mi-temps ou en multigrade a un effet négatif sur les apprentissages.

Les leçons et les phénomènes tirés des effets liés aux conditions de prise en charge des élèves ont permis de dégager quatre axes d'intervention. A chaque axe sont définies des pistes d'actions exploitables pour améliorer la qualité des apprentissages. Il s'agit de :

### *Axe 1 : Amélioration des conditions matérielles*

1. Assurer une meilleure dotation des classes en matériels et équipements pédagogiques (meilleure estimation des besoins, amélioration du circuit de distribution) ;

2. Améliorer le ratio manuels par élève en classe ;
3. Assurer une meilleure gestion des manuels scolaires de sorte que les élèves puissent l'emporter à domicile ;
4. Assurer une meilleure dotation de manuels et guides pour enseignants.

*Axe 2 : Amélioration de la capacité d'accueil*

5. Améliorer le ratio élèves/maître en assurant une meilleure affectation des enseignants ;
6. Assurer une forte réduction du redoublement.

*Axe 3 : Renforcement de la capacité du personnel enseignant*

7. Améliorer le processus de formation professionnelle initiale des enseignants ;
8. Renforcer et mieux cibler la formation continue des enseignants ;
9. Abandonner progressivement le recours aux moniteurs auxiliaires.

*Axe 4 : Autres pistes liées à la gestion du système*

10. Supprimer progressivement, lorsque c'est possible, les classes multigrades et les classes à mi-temps (meilleure affectation des enseignants, recrutement de nouveaux enseignants, construction de nouvelles salles de classe) ;
11. Encourager et/ou contrôler l'assiduité des enseignants.

Les pistes d'actions présentées ci dessus ne sont pas exhaustives. D'autres pistes d'actions ou de réflexions pourraient encore être définies à partir des résultats de l'analyse. Comme évoquées dans la section correspondante, la dimension « pratiques pédagogiques des enseignants » ne sont pas suffisamment explorées. Les informations disponibles n'ont pas permis de le faire. Des études spécifiques et approfondies sur la question pourraient donc être mises en œuvre. Ce qui permettrait également d'explicitier davantage la part non expliquée attribuée aux enseignants dans l'explication des résultats des élèves. Le PASEC a ainsi réalisé en 2007 une analyse des curricula implantés pour cinq pays (LEJONG, 2007) et les outils pourraient éventuellement être mis à disposition des autorités gabonaise. Le questionnaire comporte quatre modules : *Vous et votre enseignement ? Comment jugez-vous les exercices proposés aux élèves ? Comment évaluez-vous vos élèves ? Comment enseignez-vous aux élèves ?* Les questions portent sur le temps d'enseignement, les ressources utilisées par l'enseignant, la place accordée aux différentes activités et processus de lecture, le type d'activités, de réponses, d'évaluation à destination des élèves et les ressources utilisées par les élèves.

# Chapitre 6 : L'efficacité du système d'enseignement primaire gabonais : les marges de manœuvre face au défi de l'Éducation de qualité pour Tous

## Introduction

Le chapitre précédent a permis d'appréhender l'effet des conditions scolaires sur l'apprentissage des élèves. Des pistes d'actions et de réflexion pouvant alimenter les décisions en termes de mesures de politiques éducatives y sont également abordées. Le présent chapitre se propose quant à lui, de fournir des pistes de réflexion sur la base de l'efficacité du système d'enseignement. Quatre sections composeront le chapitre. La première porte sur la performance du système d'enseignement primaire en référence à l'objectif d'éducation de qualité pour tous en 2015. La deuxième section situe le niveau de capacité du système éducatif gabonais dans la transformation des ressources en résultats. Les marges de manœuvre possibles sont abordées dans la troisième section avant de présenter dans la quatrième et dernière section les options de mesures de politiques éducatives selon leurs niveaux d'efficacités respectifs.

## LA PERFORMANCE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT GABONAIS

Dans le cadre de la mise en œuvre du plan « Education de qualité pour tous », il est question, non seulement, d'améliorer la couverture scolaire, mais aussi d'améliorer les acquisitions scolaires des élèves. Dans ce contexte, la performance d'un système doit être appréciée aussi bien à travers ses réalisations en termes d'« accès » qu'à travers ses résultats en termes de « qualité ».

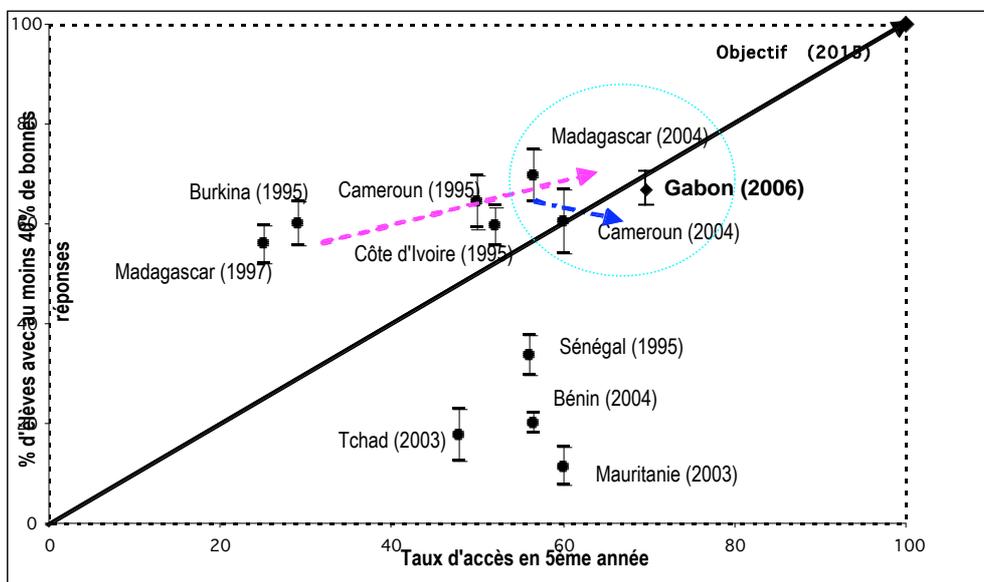
Pour notre analyse, l'indicateur utilisé pour mesurer les résultats en termes de « qualité » est « la proportion d'élèves ayant atteint 40% de bonnes réponses »<sup>91</sup> aux tests d'acquisitions en français et mathématiques des élèves de la 5<sup>ème</sup> année. La proportion d'élèves accédant à la 5<sup>ème</sup> année de

---

<sup>91</sup> Ce seuil de 40% est arbitraire, il a été défini par K. Michaelowa 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 (cf MICHAELOWA K. (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, De Boeck Université).

l'enseignement primaire a été retenue pour la dimension « accès ». Le graphique 6.1 ci-après regroupe un certain nombre de pays<sup>92</sup> d'Afrique francophone dont le Gabon, selon leurs réalisations respectives en termes d' « accès » et de « qualité ».

**Graphique 6.1 : Réalisations pour les dimensions « accès en 5ème année » et « qualité »**



On note que la situation souhaitable pour un système éducatif serait que la totalité des élèves atteigne au moins ce seuil minimal (40% de bonnes réponses aux tests). Les pays situés en dessous de la diagonale tracée sur le graphique 6.1 sont ceux dont le niveau de réalisation est plus élevé en termes de « scolarisation » qu'en termes de « qualité ». Inversement, les pays situés au-dessus de la diagonale sont plus avancés pour la dimension « qualité » que pour la dimension « scolarisation ». Le pays qui réalise le même niveau de performance relatif aux deux dimensions se trouve sur la ligne diagonale. Pour chacune des deux dimensions, on note que les performances s'améliorent lorsqu'on s'éloigne de l'origine.

Il ressort du graphique que tous les pays observés se trouvent encore à mi-chemin de l'objectif de scolarisation primaire universelle. Les taux d'accès vers la fin du cycle primaire varient entre 20 et 70% et sont mesurés entre 1995 et 2006. Avec un taux d'accès de 69,8%, le Gabon a réalisé, parmi les pays observés, la meilleure performance en termes d'accès en 5<sup>ème</sup> année. En outre, on peut noter les efforts remarquables dans le temps connus par certains pays comme Madagascar qui a plus que doublé sa performance initiale au bout de sept ans, le taux d'accès étant passé de 25% en 1997 à 56,5% en 2004.

<sup>92</sup> 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.

En ce qui concerne la dimension « qualité », les résultats restent également assez modestes. Les pays observés sont, en effet, bien loin des 100% souhaitables. La proportion d'élèves au-dessus du seuil (40% de bonnes réponses) varie de 11,4% à 69,6% (Madagascar). Le Gabon atteint 65,3%.

Parmi les pays récemment étudiés, les résultats associés à la dimension « accès » sont plus importants que ceux liés à la dimension « qualité » pour le Bénin, Tchad et Mauritanie. En revanche, Madagascar, Cameroun et Gabon sortent du lot puisqu'ils ont réussi à réaliser au moins le même niveau de performance pour les deux dimensions « qualité » et « accès ».

### L'ANALYSE COMPARATIVE DE L'EFFICIENCE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

Il s'agit d'une analyse qui consiste à mettre en relation les moyens et les résultats. L'objectif de cette analyse est de fournir des éléments de réflexion sur les moyens disponibles et sur la capacité du système à transformer efficacement ses moyens en résultats.

Pour apprécier la performance d'un système éducatif, on utilise non seulement le nombre d'élèves qui achèvent le cycle primaire mais également une mesure des acquisitions scolaires en cours d'une année scolaire. Pour ce faire, nous utilisons un indicateur qui combine les deux dimensions « qualité » et « accès ». Il s'agit du « taux de connaissances de base »<sup>93</sup>. Il renseigne la proportion d'enfants d'âge scolaire qui possède les connaissances minimales à la fin de l'enseignement primaire. Il est défini par la formule suivante :

$$\begin{aligned}
 \text{TCB} &= \frac{\text{nombre d'élèves avec connaissances de bases minimales à la fin du primaire}^{94}}{\text{nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \\
 &= \left[ \frac{\text{nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}}{\text{nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \right] \times \left[ \frac{\text{nombre d'élèves avec connaissances de bases minimales à la fin du primaire}}{\text{nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}} \right]
 \end{aligned}$$

Quant à l'indicateur sur les moyens alloués, il sera défini selon deux approches différentes mais complémentaires. La première approche correspond à l'estimation des moyens à travers les

<sup>93</sup> Le taux de connaissances de base (TCB), défini par K. Michaelowa, combine le taux d'accès en 5<sup>ème</sup> année et la proportion d'élèves ayant atteint ou dépassé le seuil minimal de 40%. MICHAELOWA K. (2001)

<sup>94</sup> Dans la classe retenue, la 5<sup>ème</sup> année pour nous ici.

dépenses courantes consacrées à l'éducation primaire, exprimées en pourcentage du produit intérieur brut (PIB). La deuxième approche consiste à prendre en considération les coûts unitaires de scolarisation<sup>95</sup> à l'école primaire en % de PIB. On note que les dépenses d'éducation primaire comprennent les dépenses courantes (la rémunération<sup>96</sup> totale de l'enseignant, le fonctionnement des écoles primaires et les dépenses d'administration) et les dépenses en capital (constructions de salle de classe). Cependant, ces dernières (les dépenses en capital) s'amortissent généralement sur le long terme. Aussi, il serait inadéquat de les imputer aux seules années considérées. Par ailleurs, étant donné que les dépenses en capital peuvent être ponctuelles, nous supposons que les dépenses courantes représentent de façon significative les dépenses annuelles engagées pour l'éducation primaire, susceptibles d'avoir un effet sur la qualité. En outre, il convient de signaler que les sources de financement peuvent être diversifiées. Pour les écoles publiques, l'Etat constitue la principale source. Quant aux écoles privées, elles reçoivent également une subvention de l'Etat. Néanmoins, dans certains pays, on observe des cas où la communauté et les parents d'élèves contribuent aussi au financement du fonctionnement de l'école. Les écoles privées ont leurs propres budgets. Les informations sur ces derniers étant difficiles à obtenir, nous nous limiterons aux seules dépenses engagées par l'Etat, même si cela peut être considéré restreignant les analyses.

### **Première approche**

Nous allons d'abord considérer la première approche correspondant à l'estimation des moyens par les dépenses courantes consacrées à l'éducation primaire<sup>97</sup>, exprimées en pourcentage du produit intérieur brut (PIB).

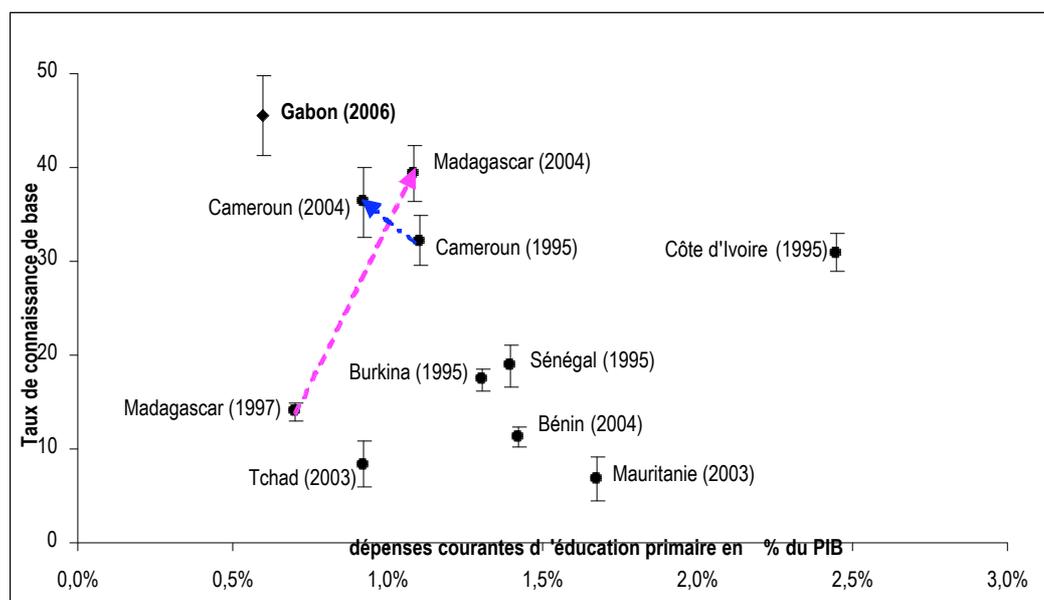
---

<sup>95</sup> Ces coûts ne comprennent que les dépenses courantes d'éducation.

<sup>96</sup> Dans le cas du Gabon, la question adressée à l'enseignant sur le salaire mensuel inclut directement les primes diverses et les avantages sociaux.

<sup>97</sup> Nous avons pris en considération la moyenne des dépenses courantes au cours des cinq années précédant l'étude. Voir le détail des sources dans l'annexe 6.1. En effet, les dépenses d'une seule année ne peuvent pas renseigner à elles seules des résultats observés sur tout le cycle. La période s'échelonne de 2001-2006. Faute de données, les chiffres de l'année 2002 et 2004 ont été estimés par extrapolation linéaire.

Graphique 6.2 : Taux de connaissances de base et dépenses courantes d'éducation en % du PIB<sup>98</sup>



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 0,6% et 2,4% du PIB. Les résultats obtenus et observés enregistrent également d'importantes variations, le TCB étant compris entre 6,8% et 45,6%. Toutefois, il convient de nuancer cette dispersion puisque tous les pays n'ont pas été évalués au même moment.

On constate qu'au cours des cinq dernières années, le Gabon consacre la part la plus faible du PIB (0,6%) aux dépenses courantes d'éducation primaire. En revanche, le Gabon a obtenu le meilleur résultat, parmi les pays observés, avec un taux de connaissance de base de 45,6%. Il convient toutefois d'interpréter avec prudence ce constat pour des raisons suivantes.

(i) le PIB<sup>99</sup> par habitant du Gabon est le plus élevé observé parmi les pays étudiés (cinq fois plus en moyenne). Toutefois, le montant du budget de fonctionnement du primaire paraît insignifiant par rapport à la valeur du PIB.

(ii) Le taux élevé de connaissance de base ne correspond pas nécessairement à de meilleurs résultats aux tests de français et mathématiques. En effet, on a vu dans le chapitre 3 que la meilleure performance est enregistrée uniquement au test de français de fin d'année, les résultats

<sup>98</sup> Les barres verticales traduisent les intervalles de confiance des taux de connaissances de base des différents pays.

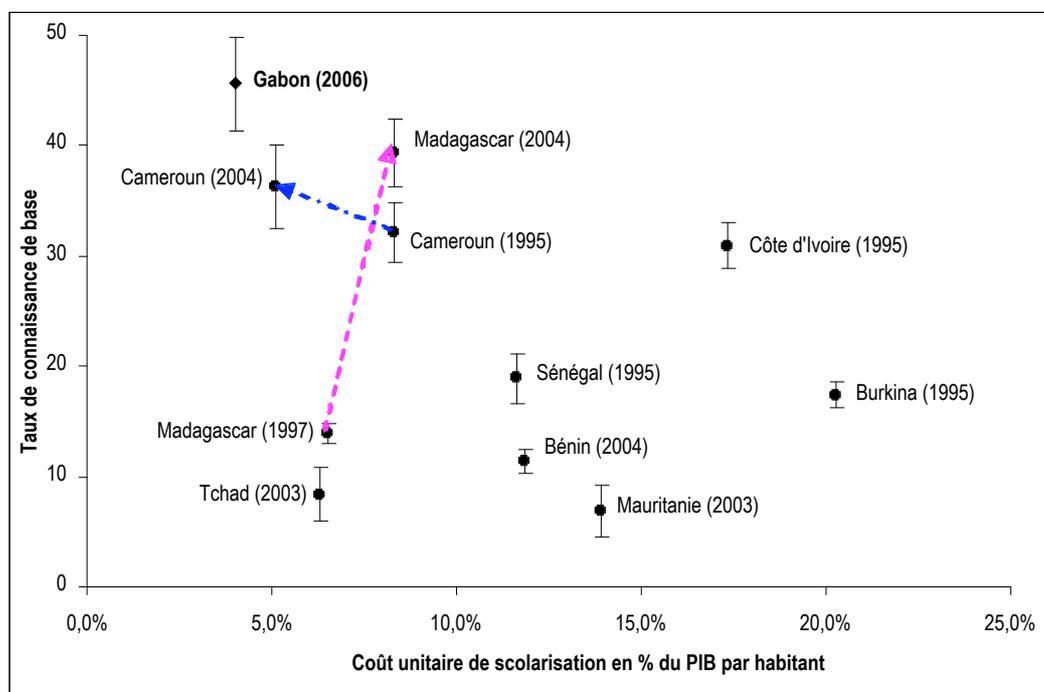
<sup>99</sup> Voir Annexe 6.

en mathématiques étant relativement faibles. En revanche, le Gabon présente, en 5<sup>ème</sup> année, des taux d'échec scolaire les moins élevés aux deux tests. Aussi, on peut associer ce taux à la faiblesse relative de la proportion d'élèves en difficulté et à l'avance connue par le pays en matière de la scolarisation.

## Deuxième approche

La deuxième approche complète la précédente approche liée au volume de dépenses courantes dans le sens où elle considère le coût unitaire de scolarisation par élève, rapporté au PIB par habitant.

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



En se référant aux graphiques 6.2 et 6.3, les positions observées pour la plupart des pays étudiés restent inchangées, à l'exception du Burkina Faso (du fait de son coût unitaire de scolarisation devenu plus élevé). Pour le cas du Gabon, le constat rejoint celui dégagé par la première approche, relative à la faiblesse apparente des moyens octroyés à l'éducation primaire par rapport aux moyens du pays. Les mêmes constats traduisent également l'existence de marges de manœuvres en termes de ressources dont dispose le pays pour améliorer davantage l'efficacité du système d'enseignement primaire dans le contexte de l'objectif d'éducation de qualité pour tous. Néanmoins, une augmentation des ressources conduise-t-elle nécessairement à une amélioration

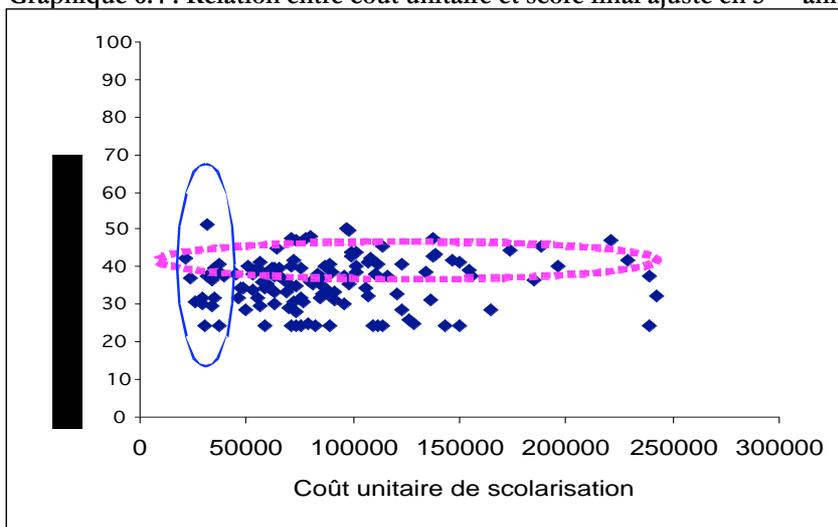
significative de résultats ? La section qui suit se propose d'expliciter dans quelle mesure les ressources mobilisées peuvent se transformer effectivement en acquisitions scolaires.

### L'ANALYSE DE L'EFFICIENCE INTERNE<sup>100</sup>

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 s'agit d'évaluer la possibilité pour certaines écoles de progresser compte tenu des ressources disponibles. Les résultats des élèves sont estimés par le « *score de fin d'année ajusté* » qui est une prédiction du score final qu'aurait obtenu un élève moyen représentatif de sa classe. Compte tenu de l'existence<sup>101</sup> de gains d'efficacité, 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. Quant à la mesure des moyens, on calcule également le coût unitaire pour chaque classe.

Le graphique 6.4 met en relation, pour chacune des écoles visitées, le coût unitaire de scolarisation et le score de fin d'année ajusté de français et mathématiques.

**Graphique 6.4 : Relation entre coût unitaire et score final ajusté en 5<sup>ème</sup> année**



Source : PASEC

<sup>100</sup> 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).

<sup>101</sup> C'est le cas des écoles ayant des résultats meilleurs par rapport à leurs coûts ou qui se trouvent dans un environnement très favorable

Le graphique montre qu'il n'y a pas de relation marquée entre les résultats obtenus pour chaque classe et le coût unitaire de scolarisation même si les données sont moins dispersées que celles des autres pays. Deux cas de figure se dégagent principalement de ce graphique.

Le premier cas de figure correspond et se réfère à l'ellipse en bleu dans le graphique 6.4. Il se traduit par l'existence de différences considérables en matière de résultats scolaires pour un même niveau de coûts unitaires. Ainsi, pour un coût unitaire d'environ 25 000 FCFA, on obtient des scores moyens ajustés qui varient entre les scores minimum et maximum observés. Des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens sensiblement identiques auront *in fine* des apprentissages radicalement différents. On note que le chapitre précédent a permis de montrer l'effet positif et significatif sur les résultats des élèves de la disponibilité des intrants pédagogiques dont, entre autres, les manuels scolaires, les matériels et équipements didactiques et les enseignants qualifiés. La dimension « utilisation effective » de ces intrants n'a pas pu être traitée faute d'observations en classe dans le protocole d'enquête PASEC. Néanmoins, le graphique 6.4 met en lumière l'impact supposé de l'utilisation effective et efficace des moyens sur les résultats (avec un même niveau de moyens mobilisés, on peut obtenir de résultats différents). Ainsi, d'importantes marges de progrès peuvent être obtenues en renforçant davantage l'utilisation des ressources disponibles.

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 rose dans le graphique 6.4). Un score moyen ajusté aux environs de 40 sur 100 peut correspondre en effet à des coûts unitaires variant de 20 000 FCFA à 220 000 FCFA. Des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens de différents niveaux acquièrent *in fine* les mêmes apprentissages. Ce constat soulève, au-delà de l'utilisation effective et efficace des moyens disponibles, toute la problématique de l'affectation des moyens aux écoles. Il s'agit essentiellement de disparités en termes d'allocations de ressources. A titre d'exemple, on trouve dans l'échantillon observé une large variance dans le nombre d'élèves scolarisés parmi les écoles disposant du même nombre d'enseignants. Pour des écoles à cycle complet disposant de six<sup>102</sup> (06) enseignants, certaines ne scolarisent que 73 élèves alors que d'autres arrivent jusqu'à 372 élèves, avec toutes les situations intermédiaires possibles. De même, pour des écoles dont l'effectif est de l'ordre de 400 élèves, certaines d'entre elles n'ont que 7 enseignants (soit en moyenne 60 élèves par enseignant) pendant que d'autres en ont jusqu'à 14 enseignants (soit en

---

<sup>102</sup> Un nombre qui correspond à un enseignant par niveau d'études.

moyenne 30 élèves par enseignant). Une disparité similaire a été observée concernant le nombre de salles de classe et la qualification des enseignants.

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 d'enseignement. La problématique de transformation des ressources en résultats est commune à la plupart des systèmes éducatifs. 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. Des marges de progrès sont possibles pour améliorer l'efficacité du système, et ce, en améliorant l'allocation et l'utilisation des moyens, notamment la gestion du personnel enseignant.

## **LES PISTES DE MESURES DE POLITIQUES EDUCATIVES**

La section précédente met en évidence qu'au-delà du niveau de moyens disponibles, l'affectation rationnelle des ressources et leur utilisation effective sont des paramètres qui conditionnent l'efficacité d'un système d'enseignement. Des marges de manœuvres sont possibles pour obtenir de meilleurs résultats d'apprentissages à moindre coût. Dans ce sens, la présente section se propose d'établir des propositions de mesures de politiques éducatives les plus coût efficaces, à partir des pistes d'actions et de réflexions définies dans le chapitre 5.

Nous avons regroupé en quatre axes les pistes de mesures de politiques éducatives associés aux effets des conditions d'apprentissages établis dans le chapitre 5. Il s'agit (i) des pistes d'amélioration des conditions matérielles, (ii) des pistes d'amélioration de la capacité d'accueil du système d'enseignement primaire, (iii) des pistes de renforcement de la capacité du personnel enseignant et (iv) quelques autres pistes qui relèvent de la gestion du système. Pour l'estimation des effets sur les acquisitions, on retient celui mesuré sur le score final agrégé en points d'écart type.

- **En ce qui concerne l'amélioration des conditions matérielles**, il en ressort le manque de matériels et équipements pédagogiques, de manuels pour élève et de manuels et guides pédagogiques pour enseignant dans les classes visitées. Ce manque, général ou partiel, peut être dû à une insuffisance de moyens financiers alloués à l'achat de ces matériels didactiques, à une sous-estimation des besoins, ou à une défaillance du circuit de distribution. Dans ce sens, une amélioration de la carte scolaire s'avère nécessaire pour un meilleur traitement des besoins réels. Il est également suggéré d'accompagner la mise en

œuvre de cette mesure par une meilleure stratégie de distribution et d'acheminement de ces matériels jusqu'à l'école. Il s'agit donc des mesures qui relèvent de la planification et de la gestion du système d'enseignement primaire et qui peuvent renvoyer aux problèmes des statistiques. La mise en œuvre de ces mesures n'a aucune incidence financière particulière, leur effet sur les acquisitions scolaires est, pourtant, assez important. En 5<sup>ème</sup> année, les modèles d'acquisition font apparaître un effet positif assez modeste des matériels didactiques (tableau, craie, règle, équerre et compas) correspondant à 4% d'écart type par bien supplémentaire possédé. En 2<sup>ème</sup> année, l'amélioration du ratio manuel/élève en classe fait augmenter le score final 20% et de 10% en 5<sup>ème</sup> année tandis que le fait d'emporter le manuel à la maison augmente de 12% l'écart type en 5<sup>ème</sup> année.

- **Concernant l'amélioration de la capacité d'accueil**, elle découle du constat relatif au mauvais ratio élèves maître dans certaines classes visitées, même si globalement l'objectif de 40 est atteint. Le problème soulevé dans les classes visitées est essentiellement la disparité des ratios entre les écoles, que ce soit dans le secteur public ou dans le secteur privé. Nous n'avons pas pu montrer son effet négatif dans nos modèles. Toutefois, une amélioration du ratio permet toujours d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves. Au-delà du recrutement d'enseignants ou de la construction de salle de classe, une allocation équitable et rationnelle d'enseignants aux écoles s'avère indispensable pour diminuer les disparités. Cela relève également de la planification et de la gestion du système. La mise en œuvre de cette mesure n'engendre pas de coût particulier et pourrait contribuer à baisser l'investissement associé au recrutement et à la construction de salles de classe.

La diminution du redoublement contribue également à l'amélioration de la capacité d'accueil. En effet, les places mobilisées par les redoublants pourront être libérées pour de nouveaux entrants ou promus. La réduction du redoublement permet également une diminution des coûts de scolarisation ; ce qui favorise davantage l'extension de la scolarisation. En outre, étant donné que le redoublement est un facteur de l'abandon en cours de cycle, sa réduction devrait permettre l'amélioration de la rétention scolaire. Des stratégies doivent être conçues et élaborées pour inverser la tendance en matière de pratique de redoublement, sans pour autant nuire les acquisitions scolaires. Dans ce sens, les autorités ont préconisé, au niveau primaire, la mise en place du fonctionnement en sous cycles de deux années et la révision du mode d'évaluation des élèves dans les écoles. Il s'agit des mesures qui devraient concourir à une réduction progressive et importante du redoublement. En outre, la mise en œuvre par les enseignants de la pédagogie

différenciée peut être également envisagée. Dans nos analyses, l'effet correspond à une baisse du score final de 17% d'écart type en 2<sup>ème</sup> année et de 9% en 5<sup>ème</sup> année. Les résultats pourraient être complétés par des analyses secondaires et par une étude spécifique sur les pratiques d'évaluation des enseignants.

- **Concernant le renforcement de la capacité du personnel enseignant**, nous n'avons pas pu montrer, notamment en 5<sup>ème</sup> année, l'effet positif attendu de la formation initiale sur l'apprentissage des élèves. Un effet curieux est même apparu en 2<sup>ème</sup> année. Il s'agit de l'effet négatif observé au modèle de la discipline « français ». Ces constats supposent-ils que la formation initiale ne suffit pas pour outiller les enseignants. Ces constats renvoient également à de nombreuses questions, notamment sur le contenu de la formation initiale, l'encadrement des enseignants et la motivation des enseignants. Plus particulièrement sur le contenu de la formation initiale, il est suggéré de contrôler si le système de formation initiale permet de répondre aux besoins réels des enseignants une fois en classe. Si le résultat du contrôle est négatif, une réflexion sur la réforme du système de formation initiale devrait être engagée. La mise en œuvre d'une réforme pourrait être d'un coût relativement important, mais son effet attendu sur la qualification des futurs enseignants et sur la qualité de l'apprentissage est bénéfique au système. En outre, il est aussi recommandé d'abandonner de façon progressive, en fonction des ressources disponibles, le recours aux moniteurs auxiliaires, même s'il est apparu dans les modèles un faible effet maître sur les acquisitions scolaires, en particulier du statut.

En revanche, la formation continue des enseignants a un effet positif assez important, notamment en 5<sup>ème</sup> année (25% d'écart type). Pourtant, il est révélé de l'enquête que peu d'enseignants ont bénéficié de formations parmi les thématiques demandées. L'enquête a aussi soulevé le problème de ciblage de formations, puisque parmi les bénéficiaires d'une formation thématique, certains n'en ont pas réellement besoin pour la gestion de leurs classes (exemple : classe à grand groupe et formation à la gestion de grand groupe). La mesure qui consiste à renforcer et à mieux cibler l'encadrement pédagogique relève également de la gestion du système. La mise en œuvre de cette mesure engendre certainement de coût supplémentaire car elle vise à couvrir la totalité des enseignants. Toutefois, elle est bénéfique pour le système, son effet direct sur l'apprentissage des élèves étant confirmé.

- **D'autres pistes de mesures de politiques éducatives peuvent être envisagées et relèvent également de la gestion du système : la suppression progressive des classes multigrades et du fonctionnement à mi-temps et de l'encouragement des enseignants à être plus assidus.**

Nos analyses ont pu confirmer les bénéfices attendus de ces mesures. La mise en œuvre de la mesure liée à la suppression des classes multigrades et du fonctionnement à mi-temps dépend essentiellement de l'amélioration de la capacité d'accueil. Une application progressive de la mesure peut être envisagée en fonction du rythme d'amélioration de la capacité d'accueil du système (recrutement ou redéploiement d'enseignants, construction de nouvelles salles de classe).

En 5<sup>ème</sup> année, un effet négatif et significatif du mode d'organisation « multigrade » est enregistré au résultat global et correspond respectivement à une baisse importante de 21% d'écart type. Le fonctionnement à mi-temps est également associé à une baisse de 20% d'écart type en 5<sup>ème</sup> année.

Ici, il faut bien noter que le mode multigrade ne peut pas complètement disparaître étant donné la géographie du pays et l'existence de classes à très faibles effectifs, observées dans la base de données nationale. On ne peut imaginer par exemple d'affecter un enseignant pour une classe de 5 élèves, puis dans une classe adjacente avoir un enseignant qui enseigne à 7 élèves par exemple.

Quant à la mesure liée à l'assiduité des enseignants, son application relève principalement de la gestion administrative de l'école. Au-delà des raisons personnelles évoquées par les enseignants, d'autres facteurs tels que les formations et les réunions favorisent l'absentéisme. Qu'elle qu'en soit la raison, il appartient principalement au directeur d'école de contrôler et de maîtriser la situation. Dans ce sens, il est essentiel d'identifier les besoins des directeurs d'écoles en termes d'encadrement, notamment ceux qui sont confrontés à des difficultés liées à l'absentéisme des enseignants. Des modules de formation tels que la gestion scolaire et le management peuvent être intéressants et envisageables afin de mieux les outiller dans la gestion de leurs écoles, plus particulièrement dans leur gestion administrative. Concernant l'effet de l'absentéisme sur l'apprentissage des élèves, en 2<sup>ème</sup> année, il est négatif et significatif et correspond à une baisse du score final de 4% par jour d'absence par mois.

## LE TABLEAU DE BORD

Le tableau 6.1 peut servir de tableau de bord aux décideurs. Les propositions de mesures abordées permettent d'alimenter la prise de décision des décideurs sur les priorités d'actions. Ces mesures ont, chacune, leurs coûts et leurs bénéfices. **Il y a, en particulier, celles qui n'engendrent pas de coûts (correspondant au « néant ») et dont l'effet est confirmé, soit pour les deux niveaux 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année (++) , ou pour l'un d'entre les deux (+).**

La baisse du redoublement, dont le coût pour le système éducatif pourrait être évalué, devrait permettre de financer un ensemble de mesures en faveur de la qualité. De plus, certaines mesures envisagées peuvent concrètement limiter le redoublement, comme la formation continue des enseignants, pour peu qu'elle permette d'améliorer les pratiques pédagogiques, ou une meilleure dotation en manuels scolaires. La généralisation de l'enseignement pré scolaire constitue aussi une solution en la matière.

Toutefois, la définition des mesures et actions prioritaires ne devrait pas se baser uniquement sur les coûts et les bénéfices. Elle devrait dépendre également et essentiellement des besoins du système en référence à ses objectifs et ses ressources. Le tableau 6.1 donne un aperçu synthétique des différentes pistes d'amélioration identifiées, leurs effets sur la qualité des apprentissages et l'incidence financière engendrée par leur mise en œuvre.

Tableau 6.1 : Tableau de bord

Mesures	Coûts engendrés	Effets
<b>Pistes relatives à l'amélioration des conditions matérielles</b>		
Assurer une meilleure dotation des classes en matériels et équipements pédagogiques (meilleure estimation des besoins, amélioration du circuit de distribution)	+	+
Améliorer le ratio manuels par élève en classe	+	+
Assurer une meilleure gestion des manuels scolaires de sorte que les élèves puissent l'emporter à domicile	néant	++
Assurer une meilleure dotation de manuels et guides pour enseignants	+	<b>Effet positif attendu</b>
<b>Pistes relatives à l'amélioration de la capacité d'accueil</b>		
Améliorer le ratio élèves/maître en assurant une meilleure gestion des enseignants	néant	<b>Effet positif attendu</b>
Assurer une forte réduction du redoublement	-	++
Généraliser l'accès à la maternelle	+	<b>Effet positif attendu</b>
<b>Pistes relatives au renforcement de la capacité du personnel enseignant</b>		
Améliorer le processus de formation professionnelle initiale des enseignants	+	<b>Effet positif attendu</b>
Renforcer et mieux cibler la formation continue des enseignants	+	+
Abandonner progressivement le recours aux moniteurs auxiliaires	+	<b>Effet positif attendu</b>
<b>Autres pistes liées à la gestion du système</b>		
Supprimer progressivement les classes multigrades et les classes à mi-temps (meilleure affectation des enseignants, recrutement de nouveaux enseignants, construction de salles de classe)	+	+
Encourager et contrôler l'assiduité des enseignants	néant	+

**Note de lecture du tableau :**

1. **néant** : la mise en œuvre de la mesure n'a aucune incidence financière.
2. **(+)** dans la colonne « coût engendré » : la mise en œuvre de la mesure a un coût ; (-) : la mesure entraîne des économies.
3. **(+)** dans la colonne « effets » : (+) correspond à un effet confirmé, soit en 2<sup>ème</sup> ou en 5<sup>ème</sup> année ; (++) correspond à un effet confirmé pour les deux niveaux, 2<sup>e</sup> et 5<sup>ème</sup> année.
4. **Effet positif attendu** : l'effet de la mise en œuvre de la mesure est attendu positif même si les modèles d'acquisitions ne l'ont pas pu révéler.

## Conclusion

Il s'agissait pour ce chapitre d'apprécier la performance du système d'enseignement primaire gabonais en référence aux ressources mobilisées, et d'analyser l'efficacité des mesures de politique d'amélioration de la qualité des apprentissages définies dans le chapitre précédent.

L'appréciation de la performance est basée sur un indicateur qui tient compte à la fois des deux dimensions quantitative et qualitative de l'éducation. Avec un taux d'accès de 69,8% et une proportion d'élèves de 65,3% ayant au moins 40% de bonnes réponses, le Gabon est parmi les pays observés ayant réalisé de bonnes performances. On note, cependant, à travers l'écart entre les résultats associés aux deux dimensions, que Gabon apparaît plus en avance sur la dimension « accès » que sur la dimension « qualité ».

Toutefois, des disparités importantes entre écoles se cachent derrière cette performance. Ainsi, pour un coût unitaire d'environ 25 000 FCFA, des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens sensiblement identiques auront in fine des apprentissages radicalement différents. Tout comme dans la plupart des systèmes éducatifs, ce constat montre que la problématique de transformation des ressources en résultats se pose également au Gabon. Il s'agit de la question de l'affectation des moyens aux écoles et de celle de leur utilisation effective et efficace. Le même constat traduit aussi que d'importantes marges de manœuvres sont encore disponibles pour améliorer davantage l'efficacité du système.

En revanche, l'analyse révèle, pour le cas du Gabon, la faiblesse des moyens octroyés à l'éducation primaire par rapport au moyen du pays ; ce qui montre également l'existence de marges de manœuvres en termes de ressources dont dispose le pays pour améliorer davantage l'efficacité du système d'enseignement primaire.

Moyennant quelques mesures fortes, telles que la diminution du redoublement et une plus grande allocation des ressources publiques à l'éducation et en garantissant une meilleure dotation en intrants classiques, tels que les manuels ou la formation continue des enseignants, le Gabon semble être à même de réussir le pari d'une éducation de qualité pour tous.

## BIBLIOGRAPHIE

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

Banque Mondiale (2006), Gabon - Diagnostic de la pauvreté, Enquête Gabonaise sur l'Evaluation et le suivi de la Pauvreté (EGEP), Report No. 34490 – GA, Réduction de la Pauvreté et Gestion Economique, Région Afrique Sub-saharienne, Banque Mondiale, Washington.  
[http://www.stat-gabon.ga/Donnees/Enquetes/EGEP2004/Word/GabonPA5\\_Cor.doc](http://www.stat-gabon.ga/Donnees/Enquetes/EGEP2004/Word/GabonPA5_Cor.doc)

BERNARD J.M. & al (2005), « *Le redoublement, mirage de l'école africaine* », PASEC/CONFEMEN, Dakar.

BOUNGUENDZA E.D. (2001), « Les langues nationales au Gabon, le point en 2001 ». [www.natcomreport.com/gabon/livre/langue.html](http://www.natcomreport.com/gabon/livre/langue.html)

Coordination du Système des Nations Unies (2001), « *Bilan commun des pays CCA 2001* », Libreville.  
[www.undg.org/archive\\_docs/4409-.DOC](http://www.undg.org/archive_docs/4409-.DOC)

Direction Générale des Statistiques et des Études Économiques (DGSEE) (2007), Le Gabon en Chiffre 1996-2005, N°4, Janvier 2007.

Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) (2005)

IREDU (1999), « *Une analyse du fonctionnement de l'école primaire au Gabon : acquisitions et carrières scolaires des élèves* », Rapport réalisé à la demande et sur financement du Ministère français des Affaires Etrangères pour le compte du Ministère de l'Education Nationale gabonais.

FROELICH M. & MICHAELOWA K. (2005), Peer Effects and Textbooks in Primary Education: Evidence from Francophone Sub-Saharan Africa (March 2005). IZA Discussion Paper No. 1519; HWWA Discussion Paper No. 311; University of St. Gallen Working Paper No. No. 2005-11.  
<http://ssrn.com/abstract=672064>

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

Institut de Statistiques de l'UNESCO (2005), « Enfants non scolarisés : mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire », ISU, Montréal.  
[www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

LABE O. & VARLY P. (2008), *Quelles stratégies pour une réduction efficace du taux de redoublement ?*, Exposé de cadrage de la réunion débat CONFEMEN sur les facteurs essentiels de la qualité -Bujumbura, Document de travail, octobre 2008.

LEJONG (2007), Analyse des curricula officiels et implantés, Présentation lors de 53<sup>ème</sup> conférence ministérielle, Document de travail, Caraquet Juin 2008.  
<http://www.confemen.org/spip.php?article278>

MICHAELOWA K. (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, De Boeck Université.

MINISTERE DE LA PLANIFICATION (2000), « *Enquête Démographique et de Santé du Gabon 2000 - Rapport de synthèse* », Libreville.  
<http://www.measuredhs.com/pubs/pdf/SR87/SR87.pdf>

MONSEUR C. (2007), Guide méthodologique PASEC – Module tests, Document de travail, PASEC/CONFEMEN.

MOUVAGHA-SOW M. (2004), *Transformations familiales et pauvreté au Gabon*, Etude de la Population Africaine, Vol. 19, No. 2, Sup. A, p.155-175.

POLE DE DAKAR/UNESCO/BREDA (2006), « *Education pour Tous, Statistiques et analyses sous régionales - Dakar+6* », UNESCO/BREDA, Dakar.

POLE DE DAKAR, UNESCO/BREDA (2007), « *Education pour Tous l'urgence de politiques sectorielles intégrées, Dakar +7* », Profil du Gabon, UNESCO/BREDA, Dakar.

PASEC (2007), « *Le défi de la scolarisation primaire universelle de qualité-Rapport PASEC Cameroun* », PASEC/CONFEMEN. Dakar.

PASEC (2008), Guide méthodologique PASEC-Module analyse des données, Document de travail.

PASEC (2008), Guide méthodologique PASEC-Module questionnaire, document de travail.

PASEC (2008), Guide méthodologique – Module échantillonnage, document de travail.

PASEC (2008), Guide méthodologique PASEC-Module traitement des données, Document de travail.

PASEC (2008), Synthèse des résultats présentés à la 53<sup>ème</sup> Conférence Ministérielle, Document de travail, Caraquet, Juin 2008.

<http://www.confemen.org/spip.php?article278>

RAHELIMANANTSOA V. (2008), Alphabétisation des parents, facteur d'amélioration de la qualité, Papier préparé dans le cadre de l'atelier UNESCO sur le lancement de la recherche sur la mesure de l'alphabétisation, document de travail juin 2008.

<http://www.confemen.org/spip.php?article278>

République Gabonaise/ Communauté Européenne (2007), Document de stratégie pays et programme indicatif pour la période 2008-2013.

[http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/scanned\\_ga\\_csp10\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/scanned_ga_csp10_fr.pdf)

#### **Source des données :**

Organisation des Nations Unies ; Département des Affaires Economiques et Sociales. Division de la population ; Perspectives Mondiales de Population pour les données de population.

<http://unstats.un.org/unsd/Demographic/products/socind/hum-sets.htm>

Direction Générale des Statistiques et des Études Économiques (DGSEE) pour les données sur le taux de croissance et les agrégats économiques.

<http://www.stat-gabon.ga/>

Banque Mondiale, Fonds Monétaire International (FMI) pour les agrégats économiques.

OCDE pour les données sur la dette.

[www.oecd.org/dev/publications/perspectivesafricaines](http://www.oecd.org/dev/publications/perspectivesafricaines)

Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR) (2005) pour les données sur les dépenses d'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Instruction Civique (MENIC)/ Direction de la Planification et de la programmation des Investissements (DPPI) pour les données sur les effectifs scolaires et la base de sondage (année 2004/2005).

Enquête Gabonaise sur l'Évaluation et le suivi de la Pauvreté (EGEP) (2006) pour les attentes de la population en matière d'éducation et une estimation du taux net de scolarisation.

Enquête démographique et de santé au Gabon en 2000 pour les taux d'alphabétisation.

Le détail sur les sources dépenses courantes utilisées dans le chapitre 6 figure en annexe.

**Sites internet :**

[www.confemen.org](http://www.confemen.org)

Langues parlées au Gabon : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/gabon.htm>.

Direction Générale des Statistiques et des Études Économiques (DGSEE) du Gabon :  
<http://www.stat-gabon.ga>

[www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)

[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

## RECOMMANDATIONS ISSUES DE L'ATELIER DE RESTITUTION

L'atelier de restitution des résultats PASEC s'est tenu à Libreville du 22 au 24 avril 2009 et a rassemblé plus de 240 participants dont :

- Le Ministre de l'Education Nationale et de l'Instruction Civique
- Le Ministre de l'Enseignement Technique de la Formation Professionnelle et de l'Insertion Professionnelle des Jeunes
- Les membres du Cabinet du Ministre
- Les secrétaires généraux
- Les Directeurs Techniques et Centraux
- Les partenaires techniques et financiers
- Les membres de l'équipe nationale PASEC
- Les concepteurs de programme scolaires
- Les Chefs des Circonscriptions Scolaires
- Les Conseillers Pédagogiques
- les cadres de la Direction de l'Inspection Pédagogique
- les Directeurs et les enseignants de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année des écoles ayant fait l'évaluation
- les administrateurs de tests
- les représentants des Parents d'Elèves
- les Organisations syndicales

Les participants ont été répartis en trois groupes thématiques.

### **Thème 1 : Les conditions matérielles en classe**

Le groupe n°1 recommande ce qui suit :

- Au niveau des matériels destinés aux élèves :
  - Réactualisation des contenus des cahiers de situations cibles
  - Respect du chronogramme de distribution des manuels, cahiers de situations cibles, des livrets d'activités
- Au niveau des matériels destinés aux enseignants :
  - Trousseau scolaire
  - Guides pédagogiques « *Super* »
  - Réactualisation des guides d'intégration et des emplois du temps en rapport avec l'APC en tenant compte des classes multigrades, mi- temps et temps plein.
  - Matériel d'EPS, d'Histoire, de Géographie, et de Sciences

- Au niveau des matériels destinés aux classes :
  - Tables- bancs, Chaises, Bureaux, Tableaux d'affichage

## **Thème 2 : La capacité d'accueil (le ratio élèves classe, élèves maîtres, le fonctionnement des classes, le redoublement)**

Le groupe n°2 recommande ce qui suit :

- Que l'Etat fixe les normes et suit le degré de réussite. Il doit définir les aptitudes et les connaissances à acquérir au cours des formations et suivre le degré d'acquisition des aptitudes.
- Revoir le concours d'entrée dans le sens de vérifier des aptitudes à la fonction enseignante.
- Instaurer un système d'encouragement pour les meilleurs enseignants et les sanctions pour les mauvais.
- La construction des écoles pré primaires et la formation des enseignants en nombre suffisant.
- Le choix des enseignants de première année doit se faire sur la base de la compétence et de l'expérience ; les encadreurs doivent y veiller.
- Créer des postes emplois pour endiguer le manque d'enseignants dans certaines zones.
- La suppression des classes pré primaires dans les écoles primaires.
- Prendre une loi qui porte sur la création des conseils d'établissements (CE) afin d'encourager la participation communautaire à la gestion de l'établissement scolaire.
- La tenue régulière des commissions de la carte scolaire.
- Réactualiser chaque année les cahiers de situations cibles.
- Envisager la multiplication des situations problèmes, produire en nombre suffisant des documents ou manuels scolaires ; améliorer le circuit de distribution.
- Les interventions des politiques ne doivent pas interférer sur le travail des professionnels de l'éducation.
- Il ne faut pas considérer l'enfant comme l'unique coupable de ses échecs ; l'Etat, les parents, les enseignants ont aussi une part de responsabilité.

### **Thème 3 : La capacité du personnel enseignant**

Le groupe n°3 recommande ce qui suit :

Par rapport au thème précité, les discussions ont tourné autour de trois points, à savoir : la formation initiale, la formation continue et l'assiduité des enseignants.

#### **Formation initiale :**

- Déploiement de la formation initiale dans les structures des CPP de Mouila et Oyem ; création des écoles d'application ;
- Elaboration d'un curriculum prenant en compte tous les contours de la formation ;
- Elaboration d'un plan de formation des moniteurs auxiliaires et leur mise effective en perfectionnement pédagogique
- Formaliser le recrutement du personnel enseignant du pré primaire en les orientant vers les ENI. Par ailleurs, organiser des séances de perfectionnement pédagogique à l'endroit des agents recrutés directement.
- Combler le déficit en personnel enseignants dans les ENI
- Doter les centres de formation des bibliothèques et de matériels didactiques en quantité suffisante avec un accent particulier sur le pré primaire
- Réserver la moitié du temps destiné à la formation initiale aux stages pratiques
- Ramener le déroulement du concours au mois de mai et publier les résultats au plus tard le 15 juillet
- L'atelier recommande, en outre, une enquête de moralité avant l'admission de tout postulant à l'ENI
- Actualisation du cahier de charges pour la formation à l'ENS.

#### **Formation continue**

- Doter Libreville et Franceville de structures de formation continue (CPP)
- Mettre en place les plans de formation continue avec possibilité d'occupation des salles de classe des ENI pendant la période des vacances scolaires (Libreville et Franceville)
- Mettre en place une coordination agissante entre les institutions pour une harmonisation des points de vue

## **Assiduité des enseignants**

- Une juste évaluation des efforts de chaque enseignant
- Moins de trafic d'influence lors de l'application de textes légaux et réglementaires à l'endroit des agents indélégués
- Doter les écoles d'application de maîtres formateurs
- Réhabiliter les écoles d'application
- Doter chaque province d'un CPP/ENI
- Décentraliser les centres de gestion de ressources humaines
- Doter le système éducatif d'un système d'informations fiables (Direction générale à Libreville)
- Formation des gestionnaires des établissements scolaires.



Communauté française de Belgique	Cap-Vert	Haïti	République Centrafricaine
Bénin	Comores	Laos	République Démocratique du Congo
Bulgarie	Congo	Liban	Roumanie
Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Luxembourg	Rwanda
Burundi	Djibouti	Macédoine	Sao Tomé et Príncipe
Cambodge	Egypte	Madagascar	Sénégal
Cameroun	France	Mali	Seychelles
Canada	Gabon	Mauritanie	Suisse
Canada - Nouveau-Brunswick	Guinée	Maurice	Tchad
Canada - Québec	Guinée - Bissau	Niger	Togo
			Vanuatu

Le rapport PASEC complet est disponible sur le site de la CONFEMEN



**Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN**

Immeuble Kébé Extension (3<sup>ème</sup> étage)  
BP 3220 Dakar Sénégal  
Courriel CONFEMEN : [confemen@confemen.org](mailto:confemen@confemen.org)  
Courriel PASEC : [pasec@confemen.org](mailto:pasec@confemen.org)  
Tél. : (+221) 33 821 60 22 / 33 821 80 07  
Fax : (+221) 33 821 32 26

[www.confemen.org](http://www.confemen.org)