

**RÉPUBLIQUE DE GUINEE**

Travail - Justice - Solidarité

\*\*\*\*\*

**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRE-UNIVERSITAIRE  
ET DE L'EDUCATION CIVIQUE**

**CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION  
DES PAYS AYANT LE FRANÇAIS EN PARTAGE  
(CONFEMEN)**



**LE PROGRAMME DE FORMATION INITIALE  
DES MAITRES ET LA DOUBLE VACATION  
EN GUINÉE  
1999/2000**



**Les résultats d'une étude thématique du Programme d'analyse des systèmes  
éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)**

**Dakar – Novembre 2003**

## Préface

Le Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Education civique, en partenariat avec la Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), a réalisé au cours de l'année scolaire 1999-2000 une étude sur le programme de formation initiale des maîtres de Guinée et sur la double vacation. Cette opération, qui a été menée dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), s'est avérée particulièrement intéressante à plusieurs niveaux. Elle a permis de renforcer les compétences du ministère dans le domaine de l'évaluation des acquis scolaires. Elle a également apporté de nouvelles données pertinentes relativement à l'efficacité du nouveau programme de formation des maîtres et des effets de la double vacation.

Dans un contexte où l'objectif est d'assurer à tous les enfants une éducation de qualité, les deux questions abordées ici sont cruciales. L'étude a dans un premier temps permis de déterminer le niveau de performance des enseignants formés dans le cadre du nouveau programme en comparaison avec leurs collègues ayant suivi une formation classique. Ensuite, elle a révélé les effets de la double vacation sur les acquisitions scolaires des élèves.

Malgré des analyses statistiques parfois complexes, ce rapport reste avant tout un outil au service des enseignants, des inspecteurs, des responsables et de tous les partenaires de l'éducation. En ce qui concerne la formation des enseignants, les conclusions sont encourageantes ; toutefois, cela ne doit pas nous faire oublier que les mesures que nous avons prises sont récentes et qu'il nous faut par conséquent en évaluer l'efficacité à long terme. En revanche, les résultats des analyses sur la double vacation nous indiquent que celle-ci a un effet négatif sur les acquisitions scolaires des élèves, surtout lorsqu'elle se prolonge sur plusieurs années. Une telle conclusion nous invite à repenser nos pratiques en la matière.

Ce rapport est une contribution importante au débat sur la qualité de l'éducation. D'ores et déjà, certaines conclusions et recommandations ont retenu notre attention et inspireront notre action. Mon souhait est que les résultats de cette étude soient largement diffusés et qu'ils nourrissent la réflexion sur les problématiques de la formation des maîtres, du type de vacation et, au-delà, de la qualité de l'éducation.

Le Ministre de l'Enseignement  
Pré-Universitaire et de l'Education  
Civique



**Galéma GUILAVOGUI**

# Remerciements

## *Remerciements pour leur soutien :*

**Monsieur le Ministre de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique**

Monsieur le Correspondant National de la CONFEMEN en Guinée

## *Remerciement pour leur participation :*

Les cadres du Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique et toute l'équipe des enquêteurs, correcteurs et agents de saisie informatique.

## Les auteurs

### Equipe nationale PASEC

**KARAMOKO MORY KABA : responsable technique national**

**SÉKOU FERNANDEZ  
JEANNOT SÂA TINGUIANO  
GONONAN TRAORE**

### CONFEMEN

**BANINGANTI Kokou  
BERNARD Jean-Marc  
BURNOD Guillaume  
HOUNKANNOUNON Bertrand  
KOBENAN Kouamé  
KOTCHONI Rachidi**

Cellule PASEC du Secrétariat technique permanent

# Sommaire

Liste des sigles et abréviations.....	vi
Liste des tableaux .....	viii
Liste des graphiques .....	ix
Synthèse de l'étude .....	x
Introduction générale.....	1
<b>1<sup>ère</sup> PARTIE : CADRE GENERAL DE L'EVALUATION.....</b>	<b>3</b>
1.1. Présentation du système éducatif primaire de la Guinée.....	5
1.2. La problématique de la recherche .....	16
1.3. Données et méthodologie d'analyse.....	18
Conclusion de la 1 <sup>ère</sup> partie.....	21
<b>2<sup>ème</sup> PARTIE : LES CARACTERISTIQUES DES MAITRES ET LES SCORES DES ELEVES DE L'ECHANTILLON .....</b>	<b>22</b>
2.1. Les caractéristiques des maîtres de l'échantillon .....	24
2.2. Les pratiques pédagogiques.....	29
2.3. Les distributions des scores des élèves .....	32
Conclusion de la 2 <sup>ème</sup> partie.....	36
<b>3<sup>ème</sup> PARTIE : ELEMENTS D'EVALUATION DU PROJET DE FORMATION INITIALE DES MAITRES DE GUINEE (FIMG).....</b>	<b>37</b>
3.1. Le Programme FIMG.....	40
3.2 Les scores moyens des élèves par type d'enseignant .....	45
3.3 L'efficacité pédagogique des maîtres FIMG.....	48
3.5. Analyse coût-efficacité des différentes catégories de maîtres.....	56
Conclusion de la 3 <sup>ème</sup> partie.....	62
<b>4<sup>ème</sup> PARTIE : LA DOUBLE VACATION .....</b>	<b>64</b>
4.1. La pratique de la double vacation en Guinée .....	66
4.2. Impact de la double vacation sur la scolarisation des élèves.....	67
4.3. L'effet de la double vacation sur les acquisitions des élèves.....	68
4.4. Eléments de coût-efficacité de la double vacation.....	72
Conclusion de la 4 <sup>ème</sup> partie.....	74
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>75</b>
<b>Recommandations .....</b>	<b>77</b>

<b>ANNEXES.....</b>	<b>84</b>
<i>ANNEXE 1 : La méthodologie de l'évaluation thématique.....</i>	<i>85</i>
<i>ANNEXE 2 : Quelques données statistiques sur le système éducatif guinéen .....</i>	<i>89</i>
<i>ANNEXE 3 : Incidence de l'apurement sur l'échantillon.....</i>	<i>90</i>
<i>ANNEXE 4 : Régression MCO avec estimation robuste des écarts types.....</i>	<i>93</i>
<i>ANNEXE 5 : Liste des variables .....</i>	<i>95</i>
<i>ANNEXE 6 : Descriptif de l'échantillon suivant certaines variables .....</i>	<i>96</i>
<i>ANNEXE 7 : Les modèles d'analyses multivariées.....</i>	<i>98</i>
<i>ANNEXE 8 : Rappel de quelques résultats d'études antérieures sur la formation des enseignants du primaire. ....</i>	<i>115</i>
<i>ANNEXE 9 : Exploitation des données des entretiens .....</i>	<i>118</i>
<i>ANNEXE 10 : Le contrat de travail des maîtres FIMG.....</i>	<i>145</i>
<i>ANNEXE 11 : Quelques pistes de réflexion sur la double vacation .....</i>	<i>147</i>

## Liste des sigles et abréviations

AFSSE :	Appui à la formulation des stratégies sectorielles en éducation
APEAE :	Association des parents d'élèves et amis de l'école
ASE :	Appui aux structures d'évaluation
BAC :	Baccalauréat
BM :	Banque mondiale
BAD :	Banque africaine de développement
BEPC :	Brevet d'études du premier cycle
BI :	Banque islamique
CAP :	Certificat d'aptitude pédagogique
CFA :	Communauté financière africaine
CFC :	Centre de formation continue
CEE :	Comité économique européenne
CEPE :	Certificat d'études primaires élémentaires
CIRE :	Cellule de rénovation éducative
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CE :	Cours élémentaire
CM :	Cours moyen
CNCESE :	Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif
CP :	Cours préparatoire
CPMF :	Conseiller pédagogique maître formateur
CPFC :	Centre préfectorale de formation continue
DCE :	Direction centrale de l'éducation
DNFP :	Direction nationale de formation professionnelle
DPE :	Direction préfectorale de l'éducation
DPE :	Déclaration de politique éducative
DV :	Double vacation
DPSP :	Direction pédagogique des Sous Préfectures
EPT :	Education pour tous
ENI :	Ecole nationale des instituteurs
ENP :	Ecole normale primaire
EIR :	Enseignement interactif par la radio
FAC :	Fonds d'aide et de coopération
FED :	Fonds européen de développement
FSPE :	Fédération syndicale professionnelle de l'éducation.
FIMG :	Programme de Formation Initiale des maîtres de Guinée
FIMG1 :	Programme de Formation initiale des maîtres en Guinée, première cohorte
FIMG2 :	Programme de Formation initiale des maîtres en Guinée, deuxième cohorte
FPI :	Formation professionnelle initiale
FNUAP :	Fonds des nations unies pour la population

IGE :	Inspection générale de l'éducation
INRAP :	Institut national de recherche-action pédagogique
IRE :	Inspection régionale de l'éducation
ISSEC :	Institut supérieur des sciences de l'éducation en Guinée
MEPU :	Ministère de l'éducation et de la formation pré universitaire
MEPU-EC	Ministère de l'éducation et de la formation pré universitaire–Education civique
NFQUE :	Niveau fondamental de qualité et d'équité
PEN :	Professeur d'école normale
PAC :	Programme d'action par composante
PASE :	Programme d'ajustement du secteur de l'éducation
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la conférence des ministres de l'éducation nationale des pays ayant le français en partage
PAPENGUI :	Programme d'auto promotion éducative des enseignants en moyenne Guinée
PIB :	Produit intérieur brut par tête d'habitant
PNUD :	Programme des nations unies pour le développement
PIRN :	Programme intérimaire de redressement national
PPA :	Parité du pouvoir d'achat
PPSE :	Projet des petites subventions des écoles
PRE :	Projets éducatifs PASEC
SNIES :	Service national des infrastructures et équipement scolaires
SNED :	Service national de l'enseignement à distance
SNFP :	Service national de formation des personnels
SV :	Simple vacation
TBS :	Taux brut de scolarisation
UNICEF :	Fonds des nations unies pour l'enfance

## Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Répartition des salles de classes et des maîtres par région	12
Tableau 1.2 : Echantillon global et échantillon tronqué	18
Tableau 2.1 : Répartition des enseignants selon le statut	24
Tableau 2.2 : Répartition des différents types d'enseignants selon l'ancienneté	25
Tableau 2.3 : Répartition des différents types d'enseignant de 2 <sup>ème</sup> année selon la durée de la formation professionnelle initiale	26
Tableau 2.4 : Répartition des différents types d'enseignant de 5 <sup>ème</sup> année selon la durée de la formation professionnelle initiale	26
Tableau 2.5 : Répartition des maîtres selon la durée de formation complémentaire reçue	27
Tableau 2.6 : Répartition des enseignants selon le niveau de formation académique	27
Tableau 2.7 : Résultats aux tests de français et de mathématiques	32
Tableau 3.1 : Scores moyens de français par type d'enseignant	45
Tableau 3.2 : Scores moyens de mathématiques par type d'enseignant	46
Tableau 3.3 : Coûts relatifs de formation associés à chaque type d'enseignant	57
Tableau 3.4 : Acquisitions nettes des élèves par type d'enseignant	57
Tableau 3.5 : Coûts salariaux associés à chaque type d'enseignant	59
Tableau 3.6 : Calcul du coût salarial unitaire moyen par type d'enseignant	60
Tableau 4.1 : Descriptif de l'échantillon suivant le type de vacation	68
Tableau 4.2 : Scores moyens des élèves par type de vacation	68
Tableau 4.3 : Acquisitions nettes en 5 <sup>ème</sup> année avec l'effet cumulé du type de vacation	73



## Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Evolution des effectifs des élèves de 1990 à 2000 .....	10
Graphique 1.2 : Evolution du nombre d’enseignants en Guinée de 1990 à 2000 .....	11
Graphique 1.3 : Répartition du nombre d’enseignants FIMG selon les cohortes.....	11
Graphique 1.4 : Evolution du TBS de 1990 à 2000.....	13
Graphique 1.5 : Evolution de la population scolarisable, la population scolarisée et la population non scolarisée du primaire en Guinée de 1990 à 2000.....	13
Graphique 1.6 : Evolution du budget national total et de celui de l’éducation de 1991 à 2001 .....	14
Graphique 2.1 : Distribution des scores en début de 2 <sup>ème</sup> année .....	33
Graphique 2.2 : Distribution des scores en fin de 2 <sup>ème</sup> année.....	34
Graphique 2.3 : Distribution des scores en début de 5 <sup>ème</sup> année .....	34
Graphique 2.4 : Distribution des scores en fin de 5 <sup>ème</sup> année.....	35
Graphique 3.1 : Progression en français et mathématiques des élèves par type d’enseignant en 2 <sup>ème</sup> année .....	50
Graphique 3.2 : Progression des élèves en français par type d’enseignant en 2 <sup>ème</sup> année.....	51
Graphique 3.3 : Progression des élèves en mathématiques par type d’enseignant en 2 <sup>ème</sup> année .....	52
Graphique 3.4 : Progression en français et mathématiques des élèves par type d’enseignant en 5 <sup>ème</sup> année .....	53
Graphique 3.5 : Progression des élèves en français par type d’enseignant en 5 <sup>ème</sup> année.....	54
Graphique 3.6 : Progression des élèves en mathématiques par type d’enseignant en 5 <sup>ème</sup> année .....	54
Graphique 3.7 : Coût-efficacité du projet FIMG en 2 <sup>ème</sup> année.....	58
Graphique 3.8 : Coût-efficacité du projet FIMG en 5 <sup>ème</sup> année.....	59
Graphique 3.9 : Coût-efficacité des enseignants en 2 <sup>ème</sup> année.....	60
Graphique 3.10: Coût-efficacité des enseignants en 5 <sup>ème</sup> année.....	61
Graphique 4.1 : La progression en français et mathématiques des élèves de 2 <sup>ième</sup> année par type de vacation.....	70
Graphique 4.2 : La progression en français et mathématiques des élèves de 5e année par type de vacation.....	70
Graphique 4.3 : Coût-efficacité de la double vacation .....	73

## Synthèse de l'étude

### I- Cadre et objectifs de l'étude

Au cours de la dernière décennie, le système éducatif guinéen – plus spécifiquement le cycle primaire – a réalisé des progrès importants en matière de scolarisation. En effet, entre 1990 et 2001, le taux brut de scolarisation est passé de 29% à 61%. Malgré tout, d'énormes efforts sont encore à consentir puisqu'à l'heure actuelle, seulement 43% des enfants d'une même classe d'âge sont en mesure d'atteindre la dernière année du cycle primaire, et donc de satisfaire le critère premier de l'éducation pour tous.

Pour atteindre la scolarisation primaire universelle en 2010, il a été estimé qu'il faudrait recruter, entre 1999 et 2008, plus de 2000 enseignants par an. Or, les formations professionnelles classiques de trois ans ne permettaient pas de suivre ce rythme. Les responsables du système éducatif guinéen ont par conséquent opté pour des formations plus courtes, mais davantage axée sur la pratique. C'est ainsi qu'en 1998, le programme de formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG) a été mis sur pied. A la même période, les responsables ont en outre décidé que les enseignants seraient dorénavant embauchés sur une base contractuelle. Combinées, ces deux mesures ont permis d'augmenter de façon spectaculaire le nombre d'enseignants formés. Toutefois, avant d'aller plus loin avec cette formule, les responsables ont voulu évaluer l'efficacité des nouveaux enseignants FIMG, notamment pour mieux comprendre les implications de cette politique de formation en termes de qualité de l'enseignement. Cette question a été au centre de notre problématique de recherche.

Parallèlement à cela, les responsables guinéens se sont également interrogés, avec le même souci concernant la qualité de l'enseignement, sur l'effet d'un recours plus large aux classes à double vacation. Cette question a donc constitué le second volet de notre problématique.

### II- Principes d'évaluation et données collectées

Le principe méthodologique de base du PASEC est simple et invariant : il repose sur la comparaison. Les systèmes éducatifs se caractérisent par une grande variété des situations scolaires, et cette diversité est la source d'informations à exploiter pour identifier les modes de scolarisation les plus performants.

Dans cet esprit, les études PASEC visent à observer le niveau d'acquisition des élèves dans des situations d'enseignement aussi diversifiées que possible. L'utilisation d'instruments standardisés (mêmes épreuves, conditions de passation homogènes et correction centralisée) permet alors d'établir des comparaisons.

Les études PASEC reposent de plus sur un dispositif méthodologique complexe, à commencer par la constitution d'un échantillon adapté. Dans le cas de la présente évaluation, cependant, différents problèmes sont survenus lors de la collecte des données : environ 20% des observations recueillies ont été identifiées comme problématiques. Pour cette raison, il a été nécessaire, d'une part, de procéder à des redressements et, d'autre part, d'adapter notre méthodologie d'analyse.

### III- Les principaux résultats sur la formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG)

Avant tout, il est important de préciser que l'évaluation réalisée en Guinée ne peut être considérée comme un bilan du programme FIMG. En effet, cette étude a évalué la performance de deux cohortes d'enseignants seulement, les deux premières cohortes que le programme avait produites jusque là. En mesurant les résultats obtenus par ces enseignants au tout début de leur carrière et aux premières heures du programme FIMG, l'étude a apporté des informations sur un processus susceptible de connaître des évolutions.

Néanmoins, les analyses menées auprès des enseignants des deux premières cohortes ont permis de dégager des tendances tout à fait intéressantes. D'abord, il a été observé que les résultats diffèrent sensiblement selon que l'on se situe en 2<sup>ème</sup> année ou en 5<sup>ème</sup> année du primaire. En effet, **en 2<sup>ème</sup> année, les enseignants traditionnels tendent à obtenir de meilleurs résultats que les enseignants FIMG**, mais la différence n'est avérée qu'avec les enseignants de la première cohorte. Cette écart provient d'ailleurs pour l'essentiel de l'enseignement des mathématiques, discipline dans laquelle les enseignants FIMG de la première cohorte font moins progresser leurs élèves que les maîtres non FIMG. En revanche, **en 5<sup>ème</sup> année, la performance des enseignants traditionnels et celle des enseignants FIMG sont équivalentes**.

Ensuite, en ce qui concerne les performances comparées des deux cohortes FIMG, les analyses indiquent une tendance en faveur de la seconde cohorte, dont les résultats sont comparables aux enseignants non FIMG. Toutefois, l'écart n'est jamais suffisant pour qu'on puisse conclure définitivement à une meilleure performance de la part de la seconde cohorte.

**Ainsi, les premières cohortes du programme FIMG, bien qu'ayant été pénalisées par la nouveauté du programme de formation et malgré leur peu d'expérience<sup>1</sup> au moment de l'évaluation, obtiennent des résultats assez proches des autres enseignants.** Pour ce qui est des résultats plus mitigés observés en 2<sup>ème</sup> année, on peut supposer qu'ils reposent, au moins en partie, sur le manque d'expérience des enseignants FIMG dans ces classes difficiles sur le plan pédagogique. Il nous semblerait pour le moins abusif d'imputer directement ce résultat à la formation elle-même.

---

<sup>1</sup> Au moment de l'enquête, presque tous les enseignants FIMG de la première cohorte (près de 90%) n'en étaient qu'à leur deuxième année d'enseignement. Quant à ceux de la seconde cohorte, la grande majorité d'entre eux (90%) se retrouvaient pour la première fois devant une salle de classe et étaient d'ailleurs encore considérés en formation. En revanche, les enseignants non FIMG étaient plus de 85% à compter 5 ans et plus d'ancienneté.

Enfin, l'analyse coût-efficacité a mis en évidence le fait que les enseignants FIMG, pour des performances globalement équivalentes, se révèlent moins coûteux que leurs collègues. Pour toutes ces raisons, la mise en place du programme FIMG apparaît comme une des mesures ayant pour effet de favoriser la scolarisation primaire universelle sans pour autant porter préjudice à la qualité de l'éducation.

Si ces résultats sont certes très encourageants, il convient cependant ici d'en rappeler les limites. L'évaluation, qui a été réalisée au tout début d'un processus qui se poursuit, nous indique que les orientations prises sont pertinentes, mais l'efficacité du programme à long terme reste à analyser. Certaines questions demeurent effectivement en suspens, comme la stabilité de ces nouveaux enseignants dans la fonction et leur performance après plusieurs années d'ancienneté. Cette étude constitue donc un premier travail qui en appelle d'autres afin de mieux prendre en compte les enseignements de cette expérience très riche qu'est le programme FIMG.

#### IV- Les principaux résultats sur la double vacation

Au sujet de la double vacation, nous avons pu estimer que cette pratique a permis, en 2000, de scolariser environ 40 000 élèves guinéens, ce qui correspond à trois points du taux brut de scolarisation. Par conséquent, supprimer cette pratique sans prévoir de mesures d'accompagnement porterait sérieusement atteinte à la scolarisation primaire.

Sur le plan des acquisitions scolaires, les analyses ont confirmé que les enfants scolarisés en double vacation progressent en moyenne moins que leurs camarades en simple vacation. Elle a également apporté une précision importante : **la double vacation a un effet négatif modéré sur une année scolaire, mais elle devient pénalisante lorsqu'elle se répète sur plusieurs années.**

Dans la mesure où la double vacation a un impact négatif sur les acquisitions scolaires des élèves, il est souhaitable de limiter au maximum le recours à cette pratique. Par contre, il est toujours préférable qu'un enfant soit scolarisé en double vacation plutôt que pas du tout : c'est plutôt ce principe qui doit guider l'action pour éviter d'exclure des enfants de l'école. Ainsi, la suppression de la double vacation ne semble pas une option à considérer à court terme.

## Introduction générale

La Guinée a réalisé des progrès considérables en matière de scolarisation durant la dernière décennie. En effet, en 1990-91 on estimait que seulement 19 enfants d'une classe d'âge sur 100 atteignait la dernière année de l'enseignement primaire, on est passé à 44 enfants sur 100 en 2000-01. Ces progrès ne doivent pas cacher que des efforts encore plus importants sont à consentir pour atteindre la scolarisation primaire universelle, c'est-à-dire que tous les enfants d'une classe d'âge arrivent en dernière année de l'enseignement primaire. Ce défi, la Guinée le partage avec nombre de pays d'Afrique subsaharienne et notamment des pays francophones.

Pour relever ce défi, il faudrait un recrutement annuel de plus de 2000 enseignants alors qu'il n'a été que d'environ 700 par an pendant la période 1990-98. Le système éducatif guinéen est donc confronté, comme nombre de systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, à un besoin massif d'enseignants sans pour autant bénéficier de ressources illimitées. Pour faire face à cette situation, les autorités éducatives guinéennes ont opté avec l'appui de la Banque mondiale pour un nouveau dispositif de recrutement et de formation des maîtres : le Programme de Formation Initiale des Maîtres de Guinée (FIMG). Compte tenu des enjeux de cette formation, les responsables éducatifs ont voulu avoir assez rapidement des éléments d'appréciation sur son impact sur la qualité de l'éducation, il s'agit du volet central de l'évaluation thématique menée par le PASEC.

Le second volet de cette évaluation thématique concerne le mode d'organisation des classes. Tout comme la mise en place du programme FIMG, l'instauration de la double vacation a été rendue nécessaire en Guinée pour élargir la scolarisation dans un contexte où les ressources budgétaires de l'Etat sont limitées et la croissance démographique élevée. Là encore, l'impact de cette pratique sur la qualité de l'éducation est source de préoccupation pour les responsables éducatifs qui ont souhaité l'évaluer.

La méthodologie utilisée est celle propre aux enquêtes du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) centrée sur les acquisitions des élèves. Elle consiste à évaluer des élèves de début et de fin de cycle primaire (2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année), dans les disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques, à deux reprises : en début d'année et en fin d'année. Des informations sont également collectées sur les conditions de scolarisation des élèves (environnement scolaire, environnement familial, caractéristiques personnelles) afin de les confronter aux progressions des élèves sur une année.

Avant de répondre aux questions que soulève l'étude, il convient d'étudier dans une première partie (**I- Cadre général de l'évaluation**), le contexte ainsi que l'évolution générale et l'organisation du système éducatif. Il sera également question des problématiques liées au

programme FIMG et à la double vacation. Enfin, on discutera des problèmes de données spécifiques rencontrés lors de cette étude.

Une seconde partie se consacrera aux caractéristiques des enseignants et aux résultats des élèves aux tests PASEC (**II- Les caractéristiques des maîtres et les scores des élèves de l'échantillon**). Elle permettra une description des enseignants de l'échantillon ainsi que des performances des élèves.

La troisième partie portera sur l'évaluation du programme FIMG sur la qualité de l'éducation, c'est-à-dire sur les apprentissages des élèves (**III- Eléments d'évaluation du projet de formation initiale des maîtres de Guinée**). Pour cela, la démarche consistera dans un premier temps à comparer, à l'aide de techniques économétriques, l'effet sur les apprentissages des élèves des enseignants FIMG au regard de leurs collègues ayant suivi une formation classique de 3 ans. Ensuite, pour compléter notre appréciation de l'efficacité du projet FIMG, nous mettrons en relation les coûts et les effets sur la formation.

Enfin, la quatrième partie (**IV- Evaluation de la double vacation**) s'attachera à évaluer la double vacation. Outre la mise en œuvre de la double vacation, on s'intéressera à ses implications en matière de scolarisation mais aussi en terme de qualité. Une analyse coût-efficacité permettra de compléter notre appréciation sur l'efficacité de cette pratique.

**1<sup>ère</sup> PARTIE :**  
**CADRE GENERAL**  
**DE L'EVALUATION**

Les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans ce rapport sont étroitement liées au contexte du système éducatif guinéen. Voilà pourquoi dans une première section, sans souci d'exhaustivité, nous allons apporter quelques éléments d'appréciation sur la situation du système éducatif avec un accent plus particulier sur l'enseignement primaire. Outre les principaux axes de la politique éducative, nous prendrons en compte des éléments factuels de description du système éducatif.

La présentation du contexte permettra d'introduire la problématique de l'évaluation qui tourne autour de deux thèmes que sont la formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG) et la double vacation. Nous verrons comment la problématique se pose dans le contexte guinéen.

Enfin, nous allons voir dans une troisième section les données et la méthodologie d'analyse qui nous permettront d'apporter des éléments de réponse aux questions posées. Les données collectées souffrent de certaines insuffisances qu'il faut redresser. Nous présenterons les choix opérés sur cette question. Par ailleurs, les insuffisances des données ont des conséquences directes sur la méthodologie d'analyse que nous avons du prendre en compte.



## **1.1. Présentation du système éducatif primaire de la Guinée**

L'objectif de la présentation est de faire un bref exposé des principales orientations de la politique éducative du pays d'une part et de rappeler certains indicateurs généraux du système éducatif guinéen d'autre part.

- Située en Afrique Occidentale, la République de Guinée est limitée à l'Ouest par l'océan atlantique sur plus de 300 km, au Nord-ouest par la Guinée Bissau, au Nord par le Sénégal et le Mali, à l'Est par la Côte d'Ivoire, et au Sud par le Libéria et la Sierra Léone. Elle couvre une superficie d'environ 246 000 km<sup>2</sup>.
- Le pays est subdivisé en 8 régions administratives, 33 préfectures, 340 sous-préfectures / communes, 2245 districts / quartiers.
- La population totale du pays en 1998 est estimée à 7 337 000 habitants avec une densité moyenne de 29,8 habitants par km<sup>2</sup>.
- Près de 45,6 % de la population du pays a moins de 15 ans. La population rurale est estimée à 70,1% contre 29,9% en zone urbaine.
- L'économie guinéenne est essentiellement agricole. Le secteur rural absorbe près des ¾ de la main d'œuvre active.
- Le PIB par tête d'habitant à parité du pouvoir d'achat (PPA) est évalué à 1782 dollars US en 1998.
- Selon le rapport mondial sur le développement humain publié par le PNUD en 2001, la Guinée est classée parmi les pays à faible développement humain avec un indice égal à 0,397. L'espérance de vie à la naissance en 1999 est de 47,1 ans et le taux d'alphabétisation des adultes (1998) de 36%.

### **1.1.1. Les principales orientations de la politique éducative**

Le Gouvernement, conscient que la prospérité du pays dépend du niveau de développement du système d'éducation de la population, accorde une attention particulière à l'amélioration du système éducatif.

L'évolution de la politique éducative du pays a connu plusieurs phases : le programme intérimaire de redressement national, la déclaration de la politique éducative, le programme d'ajustement du secteur de l'éducation (PASE) et le programme « Education pour Tous »

#### **Le Programme Intérimaire de Redressement National**

En 1985-87 les objectifs du développement de l'éducation ont été élaborés et consignés dans le Programme Intérimaire de Redressement National. Ces objectifs sont :

- Apport d'ajustements au budget de l'éducation pour utiliser plus efficacement les ressources disponibles, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'accroître le taux de scolarisation, au lieu de se contenter de promouvoir l'emploi au sein du secteur ;
- Accroissement des moyens mis à la disposition du secteur pour permettre la mise en œuvre de normes minimales accrues en matière de dépenses de matériel, d'équipement et de fonctionnement, accroissement associé à une amélioration de l'effectif du système ;
- Expérimentation d'un programme d'enseignement multigrade et expansion de l'école primaire dans les zones rurales, en même temps que l'adaptation du système éducatif en vue d'assurer une meilleure adéquation entre l'éducation/formation et la productivité économique ;
- Introduction de mesures visant à la fois la disponibilité accrue en matériel pédagogique, l'accroissement des effectifs scolaires, l'amélioration de l'efficacité interne et la pertinence de l'éducation à tous les niveaux ;
- Prise en compte de mesures compensatoires destinées à atténuer les coûts transitoires de l'ajustement subi par les couches défavorisées de la population de façon à promouvoir l'équité entre les sexes, les personnels.

#### La déclaration de Politique Educative

En 1989-93, la stratégie de l'éducation a été revue et développée dans la « Déclaration de Politique Educative » qui a fait l'objet de discussions et qui fut adoptée en conseil des Ministres en septembre 1989.

Cette politique accorde une plus grande priorité à l'amélioration des services de l'éducation de base, surtout dans les zones rurales. Elle préconise une utilisation plus efficace des ressources financières et humaines disponibles ainsi qu'une révision du niveau de la répartition des ressources budgétaires afin d'améliorer la qualité et la couverture du système d'éducation et rendre celui-ci mieux adapté aux besoins de l'économie. Elle ouvre aussi la voie à une participation accrue du secteur privé. Les programmes prioritaires visent à :

- Réduire l'analphabétisme en portant le taux d'admission dans le primaire de 30% à 35% en 1992 et à 50% en 2000 grâce à une expansion et à une amélioration de l'efficacité interne ;
- Améliorer la qualité et l'adéquation aux besoins de l'éducation : i) en augmentant l'offre de matériels pédagogiques et en améliorant leur diffusion ; ii) en poursuivant et en renforçant la réforme des programmes d'enseignement ; iii) en modernisant les écoles et en augmentant leur nombre, surtout dans les zones rurales ; iv) en améliorant les compétences des enseignants grâce à un vaste programme national de formation en cours d'emploi et à une réforme de la formation pré - emploi ; v) en renforçant les

liaisons du secteur avec le marché du travail et en lui permettant de mieux répondre aux besoins du secteur privé ;

- Promouvoir l'équité sociale par des mesures compensatoires visant à atténuer les coûts transitoires de l'ajustement pour les pauvres grâce à : i) des programmes spéciaux destinés aux groupes désavantagés, tels que les filles ; ii) un renforcement des programmes d'alphabétisme et de post - alphabétisme ;
- Renforcer les capacités sectorielles dans les domaines de l'analyse décisionnelle, de la formulation de stratégies de gestion et de l'administration publiques en mettant sur pied des mécanismes institutionnels et techniques appropriés.

La deuxième étape de l'application de la Déclaration de Politique Educative s'étend sur la période de 1995-1999. Elle se fixe pour objectif général de donner au secteur de l'éducation les moyens d'assurer son développement qualitatif et quantitatif en maintenant l'équilibre entre les besoins et les possibilités.

#### Le Programme d'Ajustement du Secteur de l'Education (PASE)

Le PASE a été conçu et mis en place pour rendre opérationnelle la politique définie dans la Déclaration de Politique Educative. La programmation des activités couvre la période 1991 - 1993, mais des prévisions ont été établies jusqu'à l'an 2000, situant une perspective générale à l'évolution du système éducatif. Quatre composantes structurent les plans d'action annuels :

- restructuration administrative et renforcement des capacités de gestion et d'encadrement ;
- valorisation des ressources humaines et rationalisation des formations initiale et continue des maîtres ;
- amélioration des conditions de travail dans les classes et accroissement des infrastructures et des équipements ;
- révision des programmes et des méthodes d'enseignement et adaptation et diffusion des moyens didactiques.

Dans ce cadre, les Programmes d'Action par Composante (PAC) interviennent comme des mesures de restauration, de réhabilitation, appliquées à un système au fonctionnement gravement perturbé. Ils se proposent d'être porteurs d'innovations importantes, de " changement de logique ", de créer des ruptures avec certains fonctionnements ou certaines fatalités. Ils énumèrent les actions que les décideurs et autorités considèrent comme des priorités, renseignent indirectement ou directement sur les diagnostics implicites ou non et l'identification des problèmes à résoudre. On pourrait ainsi les considérer comme l'expression opérationnelle de la politique éducative guinéenne soutenue par les partenaires et bailleurs de fonds internationaux tels que : le FAC, la Banque Mondiale, l'USAID, la CEE - FED, la BAD - FAD, l'OPEP, l'ACDI, la JICA, l'UNICEF, le FNUAP, la Banque Islamique, l'ONG Aide et Action. Chaque bailleur de fonds conserve l'entière maîtrise du fonctionnement de ses

projets et ne peut que bénéficier de la mise en synergie de l'ensemble des moyens humains, matériels et financiers consentis ou voulu pour la réhabilitation du système.

Le Gouvernement guinéen doit à son tour, satisfaire aux conditionnalités fixées par les bailleurs de fonds. Ces conditionnalités acceptées d'un commun accord ont pour objectif d'aider l'administration à prendre des décisions favorables à une bonne gestion des ressources disponibles (personnel, équipement, financement). Les actions envisagées s'insèrent harmonieusement dans des projets tels que :

- Equité et Amélioration des Ecoles ;
- Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Equité- NFQE ;
- Renforcement du Système Educatif ;
- Programme d'Auto Promotion Educative en Moyenne Guinée - PAPENGUI.

Certains effets réels du PASE sur le terrain sont maintenant mesurables :

- Le Taux Brut de Scolarisation est passé de 29% en 1990 à 40% en 1994 et à 61% en 2001. Grâce à la coopération internationale, aux apports du Gouvernement, des collectivités et des ONG, il a été en effet possible de construire plus de 2778 salles de classe ;
- Un effort important a été fait au niveau de la mise en disponibilité des livres même si le niveau minimum efficace n'est pas encore atteint. On est passé de 1 livre pour 40 élèves à 1 livre pour 10 élèves. Des efforts ont également été déployés en ce qui concerne le redéploiement des personnels de l'éducation et la formation initiale et continue des enseignants ;
- De nombreuses innovations ont été entreprises : évaluation du système éducatif, expérimentation des centres NAFA, création des centres d'alphabétisation professionnalisante, la mise en œuvre du Programme de Petites Subventions d'Ecoles (PPSE), la coordination des activités liées à l'équité et la recherche en actions pédagogiques. Ces innovations constituent les différentes méthodes de transfert de compétences pour la qualification du personnel à tous les niveaux de décision ;
- Bref, des effets économiques et sociaux déjà ressentis dans les villages se manifestent par la confiance des familles qui se réconcilient avec l'école restaurée et par la satisfaction des collectivités locales et des artisans qui voient se concrétiser les promesses de construction et de réhabilitation de locaux, d'équipement en mobilier fabriqué sur place et de fournitures scolaires.

### Le Programme « Education Pour Tous » (EPT)

Conformément à ce Programme, deux objectifs sont visés. Le premier, quantitatif, visait à porter le TBS de 28 % en 1989 à 53 % en 2000, alors que le deuxième, qualitatif visait le renforcement de la qualité de l'enseignement. Les domaines touchés par le programme sont, entre autres :

- la revalorisation de la fonction enseignante et la création d'infrastructures éducatives viables ;
- la qualification de la formation initiale et le perfectionnement continu des enseignants ;
- le redéploiement du budget de l'éducation en fonction des priorités sectorielles.

De nos jours, le Programme « Education Pour Tous » se propose de reconsidérer les sous - secteurs d'enseignement et de formation et fixe des objectifs quantitatifs à atteindre.

On constate une progression continue du nombre d'écoles, ainsi que des effectifs d'élèves à partir de l'année scolaire 1990 -1991, année de démarrage du PASE. La sensibilisation de la population en faveur de la scolarisation, notamment celle des jeunes filles, est devenue un programme national. Ainsi, des écoles rénovées se remplissent et les communautés non encore pourvues accélèrent les démarches à tous les niveaux afin d'obtenir leurs propres établissements.

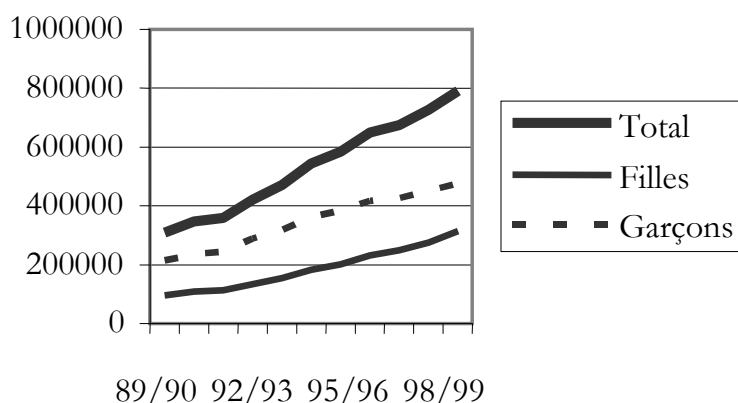
### **1.1.2. Quelques indicateurs de l'enseignement primaire guinéen**

L'enseignement primaire ou l'enseignement élémentaire en Guinée s'étend sur 6 ans et est sanctionné par un certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) en fin de cycle. L'âge officiel de recrutement en première année est de sept (7) ans. Mais pour des raisons diverses, on y trouve des enfants au dessus et en dessous des 7 ans.

Au cycle primaire, au cours de la dernière décennie, le nombre total d'élèves du pays est passé de 310 064 en 1989-1990 à 790 497 en 1999-2000 et a été multiplié par 2,5 grâce à un accroissement moyen annuel de près de 15 %. On constate que le nombre de filles soutenu par un accroissement annuel moyen de 23%, a plus que triplé, alors que le nombre de garçons a doublé. Mais malgré ces tendances, le graphique ci-dessous fait apparaître que le fossé entre les genres demeure assez important et ne marque pas une tendance à la baisse.

De 1 083 913 en 1989-1990, la population totale des enfants en âge scolarisable a été estimée à 1 392 296 en 1999-2000. Parmi les élèves du primaire, 183 193 élèves fréquentent en régime de double vacation dans 1796 classes ; ce qui permet de constater que l'effectif moyen des classes à double vacation est égal à 102 élèves, soit un effectif de près de 50 élèves pour chaque groupe.

**Graphique 1.1 : Evolution des effectifs des élèves de 1990 à 2000**

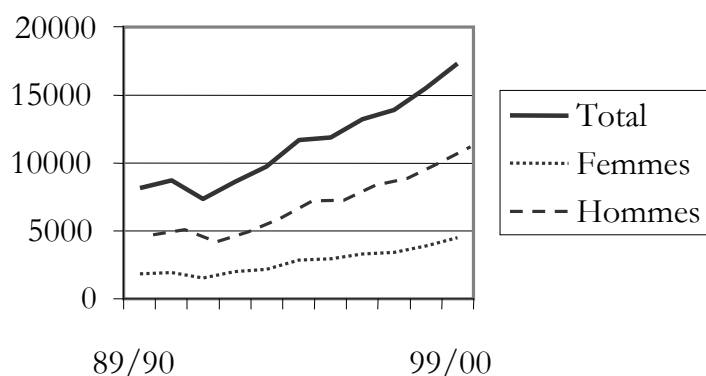


Au cours de l'année académique 1999-2000, le nombre total des enseignants du primaire évoluant à une augmentation annuelle de 11 % a atteint 17 340 contre 8140 au début de la décennie. La proportion des enseignantes est passée de 23 à 26 %, montrant ainsi une légère diminution relative du poids des enseignants. Le nombre de femmes a connu un accroissement annuel moyen de 15 % pour 11 % chez les hommes. En dix ans, l'effectif total des maîtres a doublé.

Les trois dernières années, l'évolution du nombre d'enseignants a été fortement marquée par le recrutement des élèves maîtres contractuels dans le cadre du Programme de Formation Initiale des Maîtres de Guinée (FIMG) d'une part et les maîtres recrutés et payés par les communautés d'autre part. On constate que les accroissements absolus du nombre de maîtres sont particulièrement élevés pour les deux dernières années académiques.

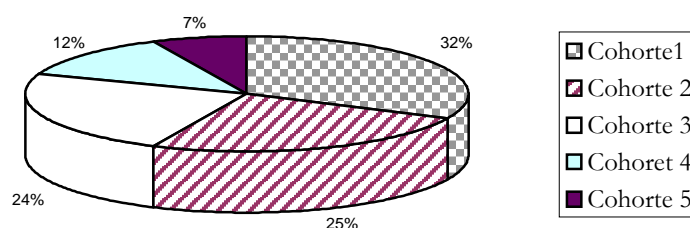
Concernant les maîtres FIMG, de 1998 à 2001, cinq cohortes comptant 6151 enseignants ont été recrutées et formées dans les écoles normales des Instituteurs de Conakry, Kindia, Labé, Kankan et N'zérékoré. La troisième cohorte, la plus importante numériquement, comptait 1967 enseignants soit 32 % du nombre total des enseignants FIMG. Viennent ensuite par ordre d'importance, la première cohorte avec 1534 maîtres (25%), la deuxième avec 1451 enseignants (24 %). La quatrième et la cinquième cohorte ont été les moins nombreuses et comptent respectivement 768(12 %) et 431 (7%) maîtres FIMG.

**Graphique 1.2 : Evolution du nombre d'enseignants en Guinée de 1990 à 2000**



Le nombre de maîtres recrutés au cours des deux premières promotions représente plus de la moitié (57%) du nombre total des Maîtres FIMG.

**Graphique 1.3 : Répartition du nombre d'enseignants FIMG selon les cohortes**



Le nombre d'écoles est passé de 2401 au cours de l'année scolaire 1989-1990 à 3906 en 1998-1999, soit une augmentation de 63 %. Il a ensuite atteint 4289 écoles en 1999-2000 soit un accroissement de 79 %. Du début de la décennie à ce jour, le nombre d'écoles n'a pas encore doublé.

Le nombre de salles de classes a connu une tendance linéaire ascendante au cours des dix dernières années passant de 7615 classes en 1989-1990 à 16510 en 1998-1999, puis à 18290 en 1999-2000. Cet indicateur a par contre doublé au cours de la période indiquée. Mais malgré tout, on constate que, en dehors de Conakry et de Kindia les statistiques officielles montrent que dans les autres régions le nombre d'enseignants est inférieur au nombre de salles de classes disponibles. Ceci constitue un élément d'appréciation du déficit d'enseignants et du mode d'organisation des classes en double vacation. Le besoin en

enseignants est beaucoup plus ressenti dans les régions de Nzérékoré, Kankan et Mamou et Boké.

**Tableau 1.1 : Répartition des salles de classes et des maîtres par région**

	<b>Salles Total</b>	<b>Salles DV</b>	<b>Maîtres</b>
<b>Boké</b>	1866	145	1662
<b>Faranah</b>	1540	105	1377
<b>Kankan</b>	2086	192	1785
<b>Kindia</b>	2224	242	2249
<b>Labé</b>	1807	71	1548
<b>Mamou</b>	1532	84	1235
<b>Nzérékoré</b>	3420	196	2956
<b>Conakry</b>	3815	761	4528
<b>Total</b>	18290	1796	17340

*Source : Annuaire statistique enseignement primaire 1999-2000*

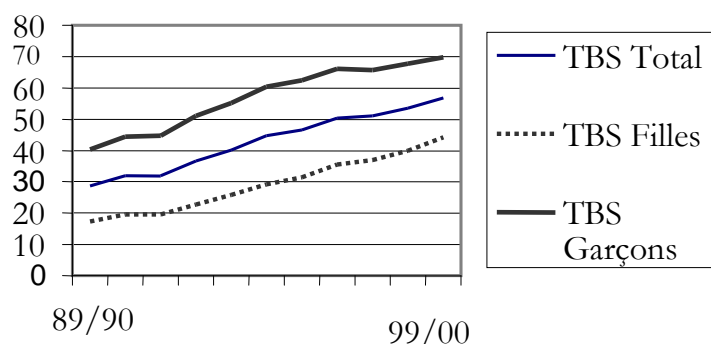
Au titre de l'année scolaire 1999-2000, en Guinée, on compte 498 écoles primaires et 1796 classes dans lesquelles l'on pratique la double vacation. Le tableau précédent indique la répartition des classes à double vacation par région.

Quant au taux brut de scolarisation (TBS), il a connu une croissance régulière depuis neuf ans. De 31,9 % en 1991-1992, le TBS a été porté à 56,8 % à la fin de la décennie. Le taux brut de scolarisation des garçons est plus élevé que celui des filles (graphique 1.4).

Le graphique ci-dessous montre l'évolution du nombre total d'enfants scolarisables, le nombre total d'enfants scolarisés et le nombre total d'enfants non scolarisés. On observe une nette tendance du nombre d'enfants non scolarisée à la baisse. Le graphique renseigne également sur un renversement de tendance vers 1996-1997, année à laquelle le nombre d'enfants scolarisés est désormais supérieur au nombre d'enfants non scolarisés, confirmant ainsi le passage du TBS à une valeur supérieure à 50 %. Le taux de scolarisation des garçons a atteint ce cap de 50 % depuis 1992-1993, alors que le taux de scolarisation des filles n'est encore qu'à 44,3 %.



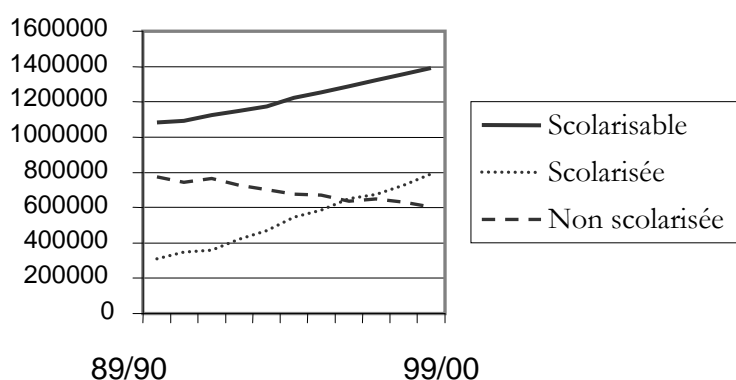
**Graphique 1.4 : Evolution du TBS de 1990 à 2000**



En terme de rendement scolaire, le taux de réussite à l'examen d'entrée en 7<sup>ième</sup> année au titre de l'année 1999-2000 est égal à 53,20 % pour l'ensemble des élèves, contre 47,33 % pour les filles.

Depuis des années, le taux de redoublement fluctue entre 23 et 28 %. Celui de 1999-2000 est égal à 23,3 %. L'évolution par niveau du taux de redoublement indique qu'il croît avec le niveau de la classe. A titre d'exemple, au cours de l'année scolaire 1998-1999, il était de 25,3 % en première année et de 43,6 % en sixième année. On constate donc que le taux de redoublement reste élevé malgré la mise en place d'une politique visant à le réduire à 5 %.

**Graphique 1.5 : Evolution de la population scolarisable, la population scolarisée et la population non scolarisée du primaire en Guinée de 1990 à 2000**



Le taux d'abandon pour les dernières années se situe entre 3 et 5 %. Mais il y a des années où le phénomène prend une ampleur particulière. En prenant par exemple l'année scolaire 1998-1999, le taux d'abandon de la deuxième année est de 2,8 %, alors que ceux de la 5<sup>ième</sup> et la 6<sup>ième</sup> année sont respectivement de 7,4 % et 16,7 %. Cette forte déperdition en fin du cycle

primaire est due au fait que l'apprentissage en sixième année est sanctionné par un concours national d'entrée en 7<sup>ième</sup> année.

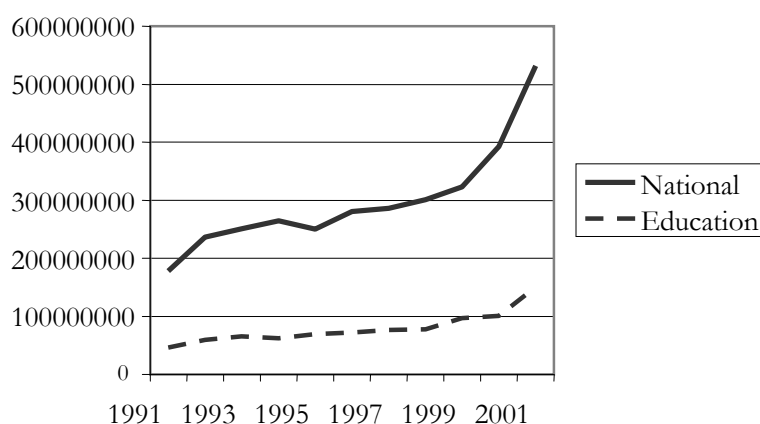
En ce qui concerne les efforts publics au développement de l'enseignement primaire, ils sont matérialisés par la part des dépenses publiques d'éducation dans le budget de l'Etat, présentée sur le graphique 1.6.

### Les dépenses publiques d'éducation

Pour le financement de l'éducation, des efforts ont été consentis pour accroître les ressources allouées au secteur. Le graphique ci-dessous indique que le budget national alloué à l'éducation a triplé en dix ans. Il est passé de 45,8 milliards de francs guinéens en 1991 à 150,7 milliards en 2001. En terme de pourcentage par rapport au budget national, la part du budget allouée à l'éducation pour la période allant de 1991 à 2001, représente 26,6 %. Des variations record portant cet indicateur respectivement à 29,9% et 28,3 % en 1999 et 2001 ont été enregistrées. Quant à la part du budget consacrée à l'enseignement primaire, de 1997 à 1999, elle a représenté près de 28% du budget de l'éducation. Mais en 2001 elle a connu une augmentation très remarquable pour atteindre les 50%.

Selon les statistiques de l'Unesco (Annuaire Statistique de l'Unesco, 1999. Pages II-492, II-516), les dépenses totales pour l'éducation du pays en terme de pourcentage au PIB, les dix dernière années, varient entre 1,8 et 2,2 %.

**Graphique 1.6 : Evolution du budget national total et de celui de l'éducation de 1991 à 2001** (en milliers de francs guinéens)



Les coûts unitaires publics annuels de scolarisation des enfants à l'école primaire évalués à 29 275 francs guinéens en 1999 sont passés à 50 018 francs guinéens en 2001 marquant une hausse de 71%.

On ne saurait clore cette section sans rappeler les diversités propres au système éducatif de la Guinée qui sont de plusieurs ordres :

- - les disparités entre filles et garçons ;
- - les disparités dans la répartition des écoles ;
- - les disparités dans les catégories d'enseignants ;
- - les disparités dans l'organisation des classes.

A l'examen de ce qui précède, on constate que malgré les efforts investis, il y a encore beaucoup à faire dans l'amélioration du système éducatif primaire du pays. Cette brève présentation du système d'éducation primaire de la Guinée met en exergue un certain nombre de constats :

- Une différence entre les rythmes d'évolution du nombre d'élèves et du nombre d'enseignants d'une part et entre l'évolution du nombre d'élèves et du nombre de salles de classes disponibles d'autre part ;
- Un niveau général de scolarisation qui concerne à peine la moitié des effectifs scolarisables du pays ;
- Une discrimination de la jeune fille en matière de scolarisation ;
- Des ratios élèves/salle de classe atteignant 102 élèves obligeant à recourir à la double vacation
- Des taux d'échecs et d'abandons encore élevés, affectant de façon significative les taux de réussite et de survie ;
- Une augmentation des ressources budgétaires allouées à l'enseignement primaire.

## 1.2. La problématique de la recherche

La problématique de la recherche de l'évaluation thématique de la Guinée découle de deux questions qui constituent une réelle préoccupation des autorités chargées du système éducatif guinéen, en l'occurrence le Ministère de l'Education et de la Formation Pré universitaire (MEPU).

### (i) L'efficacité de la formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG)

Afin de pallier le déficit en enseignants accentué par une demande croissante d'éducation et de formation et le gel du recrutement du personnel enseignant dans la fonction publique, l'Etat Guinéen a mis en place à partir de 1994 une politique de recrutement de maîtres contractuels. Pour appuyer cette politique et en rapport avec les objectifs de la scolarisation universelle définis dans le Programme d'Education de Base pour tous (2000-2010), un dispositif de formation accélérée par alternance et un système de gestion décentralisée des enseignants ont été également initiés. La contractualisation qui est perçue comme une option durable, s'est traduite à court et moyen termes par un accroissement significatif de l'effectif des enseignants (1000, en 1994 et 6 647, en 2001) et celui du taux brut de scolarisation qui est passé de 33 %, en 1994, à 56,8 %, en 2000.

Ce dispositif conçu dans un programme de formation accélérée de cohortes de 2000 maîtres (contractuels) chacune, financé par la Banque Mondiale, tente de répondre à la nécessité d'un recrutement sans précédent de maîtres pour le primaire : plus de 2000 par an, de 1999 à 2008, au lieu d'une moyenne de 718 par an, entre 1990 et 1998. L'idée est d'utiliser le vivier existant de diplômés à la recherche d'un emploi, et de leur faire bénéficier d'une formation accélérée et orientée directement sur la pratique pédagogique.

Après l'expérimentation des deux premières cohortes, la nécessité a été ressentie de disposer d'éléments d'appréciation pour une meilleure orientation du programme, c'est-à-dire de procéder à une évaluation du programme en mesurant son impact sur la qualité de l'éducation. L'intérêt est donc apparu d'une évaluation de l'efficacité pédagogique des maîtres récemment formés dans le cadre du programme FIMG. Pour cela, il est nécessaire de comparer ces enseignants FIMG aux autres enseignants tout en tenant compte des autres caractéristiques des enseignants (ancienneté, diplômes, etc.), mais aussi du contexte d'enseignement (taille de la classe, fonctionnement, etc.) et des caractéristiques des élèves (niveau initial, milieu socio-économique, etc.).

### (ii) L'effet de la double vacation sur les apprentissages des élèves

La demande croissante d'éducation s'accompagne d'une insuffisance de salle de classes, surtout en milieu urbain où elle est beaucoup plus perceptible. Ainsi, le second problème auquel les responsables du système éducatif guinéen doivent faire face est celui de la crise de

locaux. A Conakry, par exemple, au titre des années 1983-1984 et 1984-1985, plus de 2000 enfants n'ont pu accéder à l'école, faute de places. De nombreuses écoles n'étaient plus en mesure de recruter régulièrement de nouveaux élèves.

Cette situation a contraint la Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire à initier l'organisation des classes en double vacation comme une solution transitoire. Depuis lors, ce type d'organisation des classes a fait son chemin. Pour les autorités éducatives du pays, le moment était venu pour évaluer cette pratique. C'est ainsi que se présente la deuxième question de recherche qui vise à évaluer l'impact de la double vacation sur les acquisitions des élèves. Là encore, c'est par comparaison avec les autres types d'organisation de classe en prenant en compte les autres caractéristiques scolaires qu'on pourra apporter un éclairage sur la question.

La problématique de la présente recherche se résume donc à l'évaluation de deux politiques éducatives : la formation initiale des maîtres et la double vacation. En termes d'objectifs, comme toutes les évaluations PASEC, la présente évaluation thématique vise un objectif général qui est de contribuer à l'amélioration de l'efficacité du système éducatif de la République de Guinée.

Deux objectifs spécifiques sont alors fixés :

- 1) Evaluer l'efficacité pédagogique des maîtres recrutés et formés dans le cadre du Programme de Formation Initiale des Maîtres de Guinée (FIMG) ;
- 2) Mesurer l'impact de la pratique de la double vacation sur les acquisitions des élèves.

## 1.3. Données et méthodologie d'analyse

### 1.3.1. Les problèmes posés par les données et les redressements opérés

La principale difficulté rencontrée lors de la mise en œuvre de la méthodologie est liée à la collecte des données sur le terrain. Lors de l'analyse des données, on a pu constater un certain nombre d'incohérences qui ont été confirmées par un contrôle des questionnaires papiers. Ces incohérences semblent être consécutives à des erreurs de passation des tests. Le schéma d'analyse du PASEC exige en effet que les écoliers enquêtés au pré-test soient reconduits au post-test, consigne qui n'a pas toujours été respectée.

Ainsi, pour un certain nombre d'enregistrements, on a remarqué des irrégularités telles que des changements de genre ou un décalage d'âge de plus de deux ans entre le pré test et le post test. Cela amène à dire que certains des élèves enquêtés au pré test n'ont pas été reconduits au post test, même si leur appartenance aux classes enquêtées n'est pas contestée. Dans ces conditions, les données brutes issues de l'enquête Guinée sont à prendre avec prudence et nécessitent quelques redressements. Deux clés de contrôle ont été retenues dans le redressement des données : l'âge et le sexe. On espère avoir une base de données plus fiable en écartant les observations qui présentent entre le pré test et le post test l'un des deux problèmes suivants :

- un décalage d'âge de plus de deux ans ;
- un changement de genre.

Ce mode de contrôle a permis d'identifier environ 20% d'observations "*à problèmes*" (dans chacune des bases de données 2<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année) qui ont pu ainsi être supprimées. A l'issue de ce nettoyage, on obtient des bases de données que nous appellerons alors "*bases tronquées*". Les bases initiales avant suppression des observations douteuses seront appelées "*bases globales*". Au total, deux bases de données sont donc disponibles pour chaque niveau de classe (2<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année).

**Tableau 1.2 : Echantillon global et échantillon tronqué**

	Echantillon 2 <sup>ème</sup> année		Echantillon 5 <sup>ème</sup> année	
	global	tronqué	global	tronqué
<b>Effectif des élèves</b>	1248	999	1260	1007
<b>Effectif des maîtres</b>	114	114	116	115

L'incidence de l'apurement sur l'échantillon est présentée en annexe 3. On y remarque que les distributions des variables varient peu d'une base à l'autre, ce qui est plutôt rassurant. Aucun des écarts de distribution observés ne dépasse en effet 3% pour nos variables d'intérêt et 4% pour toutes les autres variables de contrôle.

### 1.3.2. Les méthodes d'analyse

Pour exploiter au mieux l'information disponible, deux optiques complémentaires d'analyse sont à envisager : l'analyse au niveau individuel et l'analyse au niveau agrégé. L'objectif en procédant à ces deux analyses complémentaires est de voir si les tendances au niveau individuel transparaissent au niveau agrégé, et confortent ainsi notre confiance dans les résultats.

*L'analyse au niveau individuel* consiste à modéliser la progression individuelle des élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles, de leurs caractéristiques de classe et d'école. Un tel modèle rend compte de l'influence des variables explicatives sur le niveau final de l'élève, et doit par conséquent être interprété au niveau individuel. De façon concrète, il permettra de savoir la façon dont la double vacation ou le type d'enseignant influence la progression des élèves pris individuellement.

L'analyse au niveau individuel doit se faire sur une base cohérente de données individuelles, où le score de début d'année d'un élève est mis en rapport dans un modèle avec le score de fin d'année du même élève. Les bases tronquées sont celles qui répondent aux exigences de cette analyse. Dans l'analyse au niveau individuel, l'individu statistique est l'élève.

*L'analyse au niveau agrégé* consiste à modéliser la progression moyenne de la classe en fonction de ses caractéristiques et des caractéristiques d'école. Dans cette optique, les caractéristiques individuelles des élèves figurent dans la liste des caractéristiques de classe sous forme agrégée. Le principe d'agrégation consiste à transformer les variables quantitatives en moyennes et les indicatrices de modalités des variables qualitatives en proportions, de sorte que les variables décrivent désormais les classes plutôt que les élèves. Ce type de modèle permet par exemple *d'expliquer* la façon dont le type d'enseignant ou la double vacation agit sur la progression du niveau moyen de la classe. D'une manière générale, le modèle agrégé permet d'expliquer pourquoi certaines classes ont des niveaux moyens élevés et d'autres des niveaux moyens faibles. Bien que sa construction découle du modèle individuel, le modèle agrégé répond à une problématique un peu différente, mais complémentaire de celle de l'analyse au niveau individuel.

L'analyse au niveau agrégé doit se faire sur une base cohérente de données agrégées, où le score moyen de début d'année d'une classe est mis en rapport dans un modèle avec le score moyen de fin d'année de la même classe. Pour les besoins de cette optique d'analyse, des bases agrégées ont été générées à partir des bases globales. En effet ces bases contiennent plus d'observations que les bases tronquées et permettent donc d'avoir des estimations plus précises de la moyenne de chaque classe. Cette démarche se justifie par le fait que ce qui est mis en doute, ce n'est pas l'appartenance des élèves aux classes enquêtées, mais plutôt la

*concordance* entre les scores individuels de pré-test et de post-test. Dans l'analyse au niveau agrégé, l'individu statistique est la classe.

### **1.3.3. Les techniques appropriées de régression**

Les données d'enquêtes scolaires sont généralement de type hiérarchique : les élèves appartiennent au groupe que constitue la classe, la classe appartient à l'école, l'école appartient à une circonscription scolaire, etc. On distinguera alors les variables de niveau élève, les variables de niveau classe, les variables de niveau école, etc. Compte tenu des variables en jeu, les données collectées par le PASEC en Guinée peuvent être considérées comme étant à deux niveaux : niveau élève et niveau classe.

Il est important de prendre en compte cette structure hiérarchique des données car les influences extérieures communes aux individus d'une même classe, ainsi que l'influence de la classe sur chacun des élèves qui la compose induisent une certaine liaison entre les observations faites sur ces derniers. Les modèles de régression basés sur les MCO (moindres carrés ordinaires) considèrent en effet de façon tacite à travers l'hypothèse d'indépendance des résidus que les observations sont indépendantes. Or deux individus pris dans un même groupe partagent des conditions en commun (dont certaines sont latentes) et de ce fait, ont tendance à plus se ressembler que s'ils appartenaient à des groupes différents. L'hypothèse d'indépendance des observations n'est donc plus admissible.

Pour toutes ces raisons, les MCO classiques présentent des limites dans l'analyse des données collectées, notamment en ce qui concerne la fiabilité des intervalles de confiance. Dans ces conditions, l'utilisation des MCO requiert une post-correction de l'estimation des intervalles de confiance. Des méthodes de post-correction ou d'estimation robuste des intervalles de confiance ont été proposées par Hubert (1967), White (1980) puis McKinnon et White (1985).

En plus de l'estimation robuste des intervalles de confiance, la méthode qui nous intéresse dans le cadre de l'analyse des données collectées doit tenir compte des liaisons entre les observations faites sur les élèves d'une même classe. L'annexe 4 présente les différentes approches d'estimation robuste des intervalles de confiance et leur opportunité d'utilisation.



## Conclusion de la 1<sup>ère</sup> partie

L'objectif majeur de cette première partie était de fournir le cadre général de l'étude. Cela impliquait de fournir un certain nombre d'informations sur le système éducatif guinéen et plus spécifiquement sur l'enseignement primaire. Nous avons pu ainsi constater les progrès importants réalisés en matière de scolarisation avec un taux brut de scolarisation qui est passé de 29% en 1990 à 61% en 2001. Toutefois, d'énormes efforts sont encore à consentir puisqu'à l'heure actuelle seulement 43% d'une classe d'âge est en mesure d'atteindre la dernière année du cycle primaire et donc de satisfaire le critère premier de l'éducation pour tous. Naturellement, le développement d'une scolarisation de qualité place la question de la formation et du statut des enseignants au cœur de la problématique de la scolarisation primaire universelle en Guinée.

Les autorités guinéennes ont pris des orientations volontaristes en vue de répondre au défi de la scolarisation primaire universelle, notamment en mettant en place la formation initiale des maîtres de Guinée et en contractualisant le statut des enseignants. Il est donc tout à fait légitime après le lancement de cette formule de vouloir évaluer l'efficacité des enseignants FIMG, notamment pour mieux appréhender les implications en terme de qualité de l'enseignement. Il s'agit donc de la question centrale de la problématique de cette évaluation.

En s'inscrivant dans la même démarche les responsables du système éducatif guinéen se sont interrogés sur l'effet de l'extension des classes à double vacation sur la qualité de l'enseignement. Cette question constitue le second volet de notre problématique.

Ainsi, la problématique de cette évaluation est constituée de deux volets différents mais extrêmement liés à la problématique du développement de la scolarisation.

Pour traiter cette problématique tout un dispositif méthodologique a été mis en place à commencer par la constitution d'un échantillon adapté. Toutefois, différents problèmes au niveau de la collecte des données ont généré des insuffisances au niveau des données. Afin de traiter correctement notre problématique, il a été nécessaire de procéder à des redressements et surtout d'adapter notre méthodologie d'analyse en combinant des analyses classiques au niveau individuel et des analyses au niveau agrégé de la classe.

Avant de rentrer dans les analyses proprement dites, la seconde partie présente un descriptif de notre échantillon pour ce qui concerne les enseignants et les scores des élèves.

**2<sup>ème</sup> PARTIE :**  
**LES CARACTERISTIQUES**  
**DES MAITRES ET LES SCORES**  
**DES ELEVES DE L'ECHANTILLON**

L'objectif de cette partie est de fournir un bref aperçu des données recueillies dans le cadre de cette étude sur deux aspects essentiels, à savoir les enseignants et les élèves.

Une première section s'attache à faire un descriptif des principales caractéristiques des enseignants avec un accent particulier sur les caractéristiques professionnelles comme la formation, l'ancienneté ou le statut. Il s'agit de caractéristiques tout à fait essentielles dans le cadre de notre étude puisque ce sont elles qui devront être prises en compte lors de la comparaison des différentes catégories d'enseignants. Cependant, l'enquête qualitative a permis de recueillir un certain nombre d'informations sur les pratiques des enseignants en classe. La seconde section est consacrée à la description de ces pratiques de classe.

Dans cette étude l'optique est clairement d'évaluer l'impact de certains facteurs sur la qualité de l'éducation. Or, la qualité c'est avant tout ce que les enfants apprennent réellement en classe, c'est pourquoi l'évaluation est basée sur des tests d'acquisition en français et mathématiques en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années de l'enseignement primaire. Dans la dernière section de cette partie, nous allons présenter les résultats à ces tests qui nous serviront ensuite de base dans nos analyses.

## 2.1. Les caractéristiques des maîtres de l'échantillon

Cette section examine les caractéristiques des maîtres de l'échantillon. Il s'agit essentiellement des différentes répartitions des variables liées aux enseignants : le genre, l'âge, l'ancienneté, la formation professionnelle initiale, la formation complémentaire, l'ENI de formation, le lieu de résidence etc. Le support statistique de la section est donné dans l'annexe 4.

### 2.1.1 Le type de formation initiale du maître

Ici, quatre catégories d'enseignants sont pris en compte : les maîtres FIMG subdivisés en deux catégories (FIMG1 et FIMG2) et les maîtres Non FIMG également composés de deux catégories (ENI et ENP). Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la répartition des enseignants selon le type de formation.

On observe dans le tableau 2.1 que les effectifs des maîtres FIMG en 2<sup>ème</sup> année sont modestes avec seulement 18 enseignants de la première cohorte et 14 de la seconde cohorte, ce qui constitue une limite pour nos analyses. En revanche les effectifs sont beaucoup plus satisfaisants en 5<sup>ème</sup> année.

**Tableau 2.1 : Répartition des enseignants selon le statut**

<b>Statut</b>	<b>2<sup>e</sup> année</b>		<b>5<sup>e</sup> année</b>	
<b>FIMG1</b>	18	15,8	40	34,5
<b>FIMG2</b>	14	12,3	22	19,0
<b>ENI</b>	58	50,9	33	28,5
<b>ENP</b>	19	16,6	17	14,6
<b>Non identifié</b>	5	4,4	4	3,4
<b>Total</b>	114	100	116	100

### 2.1.2 Le genre du maître

D'une manière générale, pour l'ensemble de la Guinée, le taux de féminisation des maîtres est de l'ordre de 25%. (25,9% pour l'année 1999-2000) ; mais compte tenu des contraintes du sujet, cette caractéristique présente des particularités dans l'échantillon.

En deuxième année, près de 84% des enseignants de l'échantillon sont du genre féminin dont 23,4% sont du programme FIMG contre 60,7% qui n'appartiennent pas à ce programme. Parmi les 23,4% des maîtres FIMG du genre féminin, on compte 14% dans le programme FIMG1 et 9,4% dans le programme FIMG2. Les maîtres (hommes) ne représentent que 16% des enseignants qui se répartissent également (8%) en maîtres FIMG et non FIMG. En cinquième année, la proportion des enseignantes est de 45,6%, dont 20,4% participent au programme FIMG contre 25,2 % qui ne sont pas du programme. Les hommes occupent une

portion de 54,4% et se répartissent à 35,9 % pour les maîtres FIMG et 18,5 % de maîtres non FIMG.

Selon les données de l'échantillon, les femmes occupent une large proportion des enseignants en deuxième année, alors qu'en cinquième année il y a une légère prédominance des hommes (54% contre 45%). On constate également que le nombre d'enseignants du genre féminin est relativement plus élevé parmi les maîtres recrutés dans la première cohorte du Programme FIMG.

### 2.1.3 L'âge du maître

Pour les deux niveaux, l'âge minimal des maîtres est environ de 20 ans et l'âge maximal de 56 ans, pour un âge moyen de 35 ans. On constate que les maîtres FIMG sont relativement plus jeunes que les maîtres non FIMG, car leur moyenne d'âge est d'environ 31 ans, alors que celle des maîtres non FIMG est égale à 38 ans. Ce résultat n'est guère surprenant puisque les maîtres FIMG sont de jeunes enseignants nouvellement recrutés au moment de l'enquête, il est donc normal qu'ils soient en moyenne plus jeunes que leurs collègues déjà en place.

### 2.1.4 L'ancienneté du maître

L'examen de la variable sur l'ancienneté de l'enseignant est d'une importance particulière car l'ancienneté dans le cas de l'évaluation en cours est liée au type d'enseignant et à sa formation initiale professionnelle. Dans l'échantillon, les maîtres ayant une ancienneté de plus de deux ans sont largement plus représentés que les maîtres ayant une ancienneté d'un ou de deux ans. La répartition des enseignants des deux niveaux selon l'ancienneté se présente comme suit :

**Tableau 2.2 : Répartition des différents types d'enseignants selon l'ancienneté**

	2 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année		
	NON FIMG	FIMG	Total	NON FIMG	FIMG	Total
<b>un an</b>	1,3	42,9	14,0	1,9	35,9	20,7
<b>deux à quatre ans</b>	8,9	51,4	22,0	11,5	60,9	38,8
<b>cinq ans et plus</b>	89,9	5,7	64,0	86,5	3,1	40,5
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Les maîtres ayant une ancienneté d'un an, c'est-à-dire les maîtres qui viennent de prendre leur fonction représentent 14% des enseignants de la deuxième année et 20,7% de la cinquième année. Ceux ayant une ancienneté de deux à quatre ans ont un poids total de 22,0% en deuxième année et 38,8% en cinquième année. Les maîtres FIMG sont majoritairement de ces deux catégories. En effet, les maîtres FIMG sont 94,3% en deuxième année et 96,9% en cinquième année à avoir une ancienneté variant entre un an et quatre ans.

Les maîtres non FIMG sont généralement plus anciens : ils sont 89,9% en deuxième année et 86,5% en cinquième année à avoir au moins cinq ans d'ancienneté

### 2.1.5 La durée de la formation professionnelle initiale

La durée de la formation initiale du maître est également une variable importante dans l'analyse de l'efficacité pédagogique de l'enseignant. Les tableaux qui suivent donnent la répartition des différents types d'enseignants suivant la durée de formation professionnelle initiale.

**Tableau 2.3 : Répartition des différents types d'enseignant de 2ème année selon la durée de la formation professionnelle initiale**

	<b>NON FIMG</b>	<b>FIMG1</b>	<b>FIMG2</b>	<b>Total</b>
<b>sans formation</b>	1,3	0,0	0,0	0,9
<b>un à six mois</b>	3,8	76,2	0,0	19,3
<b>un an</b>	2,5	4,8	100,0	12,3
<b>deux ans et plus</b>	92,4	19,1	0,0	67,5
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0

**Tableau 2.4 : Répartition des différents types d'enseignant de 5ème année selon la durée de la formation professionnelle initiale**

<b>5ème année</b>	<b>NON FIMG</b>	<b>FIMG1</b>	<b>FIMG2</b>	<b>Total</b>
<b>sans formation</b>	3,9	0,0	0,0	2,6
<b>un à six mois</b>	9,6	81,0	0,0	34,5
<b>un an</b>	9,6	7,1	100,0	24,1
<b>deux ans et plus</b>	76,9	11,9	0,0	38,8
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0

Ces tableaux permettent de voir que presque tous les maîtres FIMG ont eu des formations professionnelles initiales de durées comprises entre 6 mois et un an. En 2ème année comme en 5ème année, tous les FIMG de la deuxième cohorte ont reçu une formation professionnelle initiale de 8 mois, soit environ une année scolaire. On remarque qu'il y a quelques enseignants FIMG de la première cohorte qui déclarent avoir reçu plus de 6 mois de formation professionnelle initiale. Les maîtres non FIMG ont majoritairement reçu des formations professionnelles initiales d'au moins deux ans.

### 2.1.6 La durée de la formation complémentaire

Il s'agit de la durée totale de la formation complémentaire en terme de stages pédagogiques, séminaires de formations et autres dont ont bénéficié les enseignants au cours des cinq dernières années.

**Tableau 2.5 : Répartition des maîtres selon la durée de formation complémentaire reçue**

	2 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année		
	FIMG	Non FIMG	Total	FIMG	Non FIMG	Total
<b>Pas de formation</b>	8,6	6,3	7,0	17,2	1,9	10,3
<b>Une semaine à un mois</b>	60,0	49,4	52,6	51,6	40,4	46,6
<b>Trois mois</b>	8,6	21,5	17,5	10,9	25,0	17,2
<b>Douze mois</b>	22,9	22,8	22,8	20,3	32,7	25,9
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

On constate que les maîtres FIMG ont plutôt bénéficié de formations complémentaires de courtes durées (une semaine à un mois). Les maîtres non FIMG, à cause de leur ancienneté, sont en proportion plus importante à avoir bénéficié de formations complémentaires de plus longues durées.

### 2.1.7 Le niveau académique des maîtres

L'une des principales caractéristiques des enseignants est leur niveau d'études académiques. Chaque recrutement de maîtres a ses exigences par rapport à cette caractéristique. Quatre variables de référence sont examinées : le diplôme du supérieur, le baccalauréat, le deuxième cycle du niveau secondaire et le niveau inférieur au secondaire.

**Tableau 2.6 : Répartition des enseignants selon le niveau de formation académique**

Le diplôme ou le niveau d'études	2 <sup>e</sup> année			5 <sup>e</sup> année		
	FIMG	Non FIMG	Total	FIMG	Non FIMG	Total
<b>Diplôme du supérieur</b>	25,7	6,3	12,3	37,5	5,8	23,3
<b>Baccalauréat</b>	31,4	2,5	11,4	45,3	17,3	32,8
<b>Niveau second cycle du secondaire</b>	20,0	69,6	54,4	6,3	53,9	27,6
<b>Niveau inférieur au second cycle du secondaire</b>	22,9	21,5	21,9	10,9	23,1	16,4
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît que les enseignants FIMG ont globalement des niveaux académiques plus élevés que les enseignants non FIMG.

En effet, les titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur sont en plus grande proportion parmi les enseignants FIMG que parmi les enseignants non FIMG. Les enseignants non FIMG ont généralement des niveaux académiques inférieurs au baccalauréat. Plus de deux tiers des enseignants non FIMG du 2ème année et plus de la moitié de ceux du 5ème année ont le niveau académique équivalent au second cycle du secondaire.



## **2.2. Les pratiques pédagogiques**

Dans cette section, pour donner une idée des pratiques de classe des maîtres, les questions relatives aux devoirs et travaux en groupes, au soutien aux élèves en difficultés, à l'usage des langues nationales, à l'utilisation des fiches pédagogiques et aux sanctions et punitions des élèves sont examinées. Les éléments présentés ici sont principalement issus des entretiens menés dans le cadre de l'enquête qualitative.

### **2.2.1 Les devoirs, les travaux en groupes**

Les maîtres interrogés lors de l'enquête qualitative, en majorité disent qu'ils font travailler les élèves en groupes dans les matières fondamentales : Français et calcul. Chaque groupe est constitué d'élèves forts, moyens et faibles.

La quasi-totalité des maîtres donnent des devoirs à faire à la maison et ces devoirs sont corrigés collectivement au tableau.

Dans la pratique, la réponse à une question peut être demandée au groupe ainsi que la mise en commun des travaux et ceci constitue une occasion pour les élèves faibles d'être épaulés par les forts. Le groupe de travail fonctionne comme suit. Après l'identification du chef et du rapporteur de la classe, les élèves échangent sur la consigne donnée par le maître et proposent des réponses. A l'issue de ces travaux, sous le guide du maître, le groupe procède à la mise en commun. Cette technique permet surtout d'aider les élèves faibles. Elle est systématique pour les maîtres FIMG, mais elle est aussi pratiquée par les enseignants sortis des écoles Normales.

### **2.2.2 Utilisation des fiches pédagogiques**

Environ 82% des maîtres de l'échantillon utilisent les fiches pédagogiques pour la pratique de classe. Ces fiches donnent une description des activités d'enseignement/apprentissage d'une leçon. Elles contiennent des renseignements généraux et mentionnent les activités des élèves et celles du maître. Elles sont accompagnées d'un cahier journal dans lequel le directeur d'école annoté toute appréciation et peuvent faire l'objet d'amendements selon les besoins.

Les maîtres FIMG ne sont pas obligés d'utiliser la fiche pédagogique car ils ont une approche différente qui nécessite la préparation par scénario au CP (cours préparatoire) ou par projet aux CE (cours élémentaire) et CM (cours moyen). La préparation par scénario ou par projet est une description d'un ensemble de séquences d'enseignement apprentissage à l'école primaire. Elle regroupe ces séquences dans une seule préparation.

### 2.2.3 Soutien aux élèves en difficulté

Un aspect non négligeable dans l'apprentissage des élèves en Guinée est le volet relatif au soutien des élèves en difficulté. En effet, la majorité des enseignants organisent gratuitement des cours de soutien aux élèves en difficulté pendant des plages horaires libres. Pour aider ces élèves, des dispositions spéciales sont prises :

- Les élèves faibles sont généralement placés à côté des élèves forts ;
- Les élèves faibles sont assis devant ;
- Les élèves faibles sont très souvent interrogés;
- Au CP, il y a souvent le tutorat<sup>2</sup> pour les faibles. Certains maîtres reprennent des cours à l'intention des élèves faibles en dehors des horaires officiels, alors que d'autres préfèrent leur donner plus de devoirs à faire.

Il faut noter que officiellement, le jeudi est un jour férié pour les écoles primaires en Guinée, à l'exception des écoles à classes à double vacation (zone urbaine). En zone rurale, cette règle est également appliquée. Le samedi, les écoles fonctionnent jusqu'à 13 heures, aussi bien en zone urbaine que rurale

### 2.2.4 Usage des langues nationales

D'une manière générale, la grande majorité des maîtres utilisent les langues nationales en classe soit pour expliquer les mots ou expressions non compris par les élèves, soit pour expliquer des consignes de travail, soit enfin pendant les leçons de langage en 2<sup>ème</sup> année. Les quelques rares maîtres qui n'utilisent pas les langues nationales, ne le font pas parce qu'il s'agit de la langue du milieu qu'il ne comprennent pas.

### 2.2.5 Leçons-modèles

Les leçons-modèles sont des leçons types exposées à l'issue soit d'une observation de classe, d'une visite pédagogique ou soit d'une initiation en pratique de classe. Elles sont toujours suivies de critiques et d'amendements de la part des maîtres qui y participent. Environ 61% des maîtres interrogés font des leçons-modèles dans leur école.

---

<sup>2</sup> Le « tutorat », est l'expression utilisée en Guinée pour le suivi des élèves en difficulté d'apprentissage. En outre, le tutorat est une formule d'encadrement d'une activité scolaire. Il n'est formel que dans le cadre du projet FIMG donc institué par ledit projet. Il est assimilé à la supervision pédagogique qui est assurée par les maîtres associés, les directeurs d'écoles associées et les conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF). Les maîtres associés sont des enseignants chevronnés et très disponibles. Chaque CPMF assure la supervision de 20 élèves maîtres FIMG dans une zone d'écoles.

Il existe un autre type de tutorat informel qui dépend de l'initiative de chaque directeur d'école ou de chaque maître. Dans ce second cas, les élèves sont recensés par zone d'habitation. Les plus doués encadrent les moins doués pour traiter les exercices. Ainsi, le rôle des plus doués est apprécié en fonction du progrès des moins doués.

## 2.2.6 Sanctions, punitions et récompenses des élèves

Le constat révèle qu'il existe différentes formes de punitions pratiquées par les maîtres pour corriger les élèves. Parmi les plus courantes, on peut noter :

- exercer le châtement corporel ;
- donner du travail manuel à faire (nettoyage, balayage, ...);
- donner du travail pédagogique à faire (copie de leçons, des réponses justes, des mots mal écrits,...) ;
- mettre à genoux (retardataires, bavards,...) ;
- moraliser (sensibiliser les enfants) ;
- faire appel au directeur et aux parents d'élèves ;
- renvoyer pour toute la journée (cas de retard, devoirs non faits, ...).

Cette diversité de forme de punitions démontrent qu'il existe d'une école à l'autre (en fonction des caractéristiques des écoles) et d'un maître à l'autre, différents règlements intérieurs. De même, il y a plusieurs formules pour récompenser un élève méritant :

- des mots d'encouragement : excellent, très bien, bien ;
- des notes d'encouragement : bien, + 1 point en interrogation, assez bien ;
- don de bâtons de craie, bics ou autres fournitures scolaires ;
- présentation d'actes de motivations (par exemple offrir un objet ou de l'argent à un élève travailleur) ;
- dons de jeux ou de cadeaux aux cinq premiers de la classe à l'issue des évaluations sommatives.

Comme nous pouvons le constater, dans le cadre des pratiques de classe, plusieurs approches et méthodes sont utilisées pour faire travailler les apprenants. Ils sont pour la plupart suivis dans les écoles pour effectuer les devoirs. Pour les élèves faibles, des dispositions sont prises pour les aider. Cela va des techniques de travaux de groupe où les élèves forts soutiennent les faibles, à l'organisation des cours de rattrapage en dehors des heures officielles d'enseignement. On constate également qu'une forte majorité des maîtres utilise la langue nationale, autre que le Français, dans leur enseignement. L'enseignement dispensé à travers la radio est aussi un facteur novateur au sein des écoles guinéennes. La liberté donnée aux maîtres ayant une formation de type ancien ou nouveau engendre un dynamisme dans le cadre de leur pratique. En outre, l'application de leçons modèles institue un enrichissement personnel au point de vue pédagogique pour chacun d'eux.

Par ailleurs, les types de sanctions attribuées aux élèves ne changent pas fondamentalement les anciennes habitudes. Les punitions infligées aux élèves demeurent assez sévères pour la majorité des maîtres. Quant aux récompenses, elles sont plutôt d'ordre classique.

## 2.3. Les distributions des scores des élèves

Dans le tableau 2.7 nous présentons les scores moyens obtenus par discipline et par niveau en début et en fin d'année scolaire. Par ailleurs, on fournit l'alpha de Cronbach qui est un indicateur de fiabilité des tests. On considère généralement qu'au-delà de 0.70 le test est satisfaisant.

**Tableau 2.7 : Résultats aux tests de français et de mathématiques**

		2 <sup>ème</sup> année		5 <sup>ème</sup> année	
		Score moyen	Alpha de Cronbach	Score moyen	Alpha de Cronbach
<b>Début d'année</b>	<b>Français</b>	14.6 / 34 (8,5)	0,93	18.6 / 45 (9.9)	0,92
	<b>Mathématiques</b>	15.1 / 25 (6.5)	0,91	20.6 / 42 (7.8)	0,89
<b>Fin d'année</b>	<b>Français</b>	21.9 / 39 (9.5)	0,92	21 / 49 (9.9)	0,91
	<b>Mathématiques</b>	25.3 / 42 (10.6)	0,94	12.9 / 34 (5.9)	0,84

*Les écarts-type sont entre parenthèses.*

Lorsqu'on dispose de données de tests, le réflexe spontané serait de procéder comme pour l'analyse des résultats d'un examen scolaire ordinaire : regarder le pourcentage d'élèves qui ont la moyenne, donner le pourcentage de bonnes ou de très mauvaises notes, etc. Mais le test n'a pas été conçu comme un examen qui est 'réussi' lorsque l'élève a la moyenne. Il a surtout été construit de façon à différencier les élèves, à mettre en lumière le mieux possible la diversité des apprentissages réalisés. Un bon test comprend donc à la fois des items 'trop faciles' et des items 'trop difficiles' qui permettent l'obtention de ce dégradé de résultats nécessaire à l'analyse causale. Ce qu'il faut donc garder à l'esprit, c'est que le test est une construction, et que les résultats au test dépendent à la fois des connaissances des élèves et de la construction du test.

Il faut donc se garder ici de conclusions hâtives comme par exemple partant du constat que le score moyen initial de mathématiques en 2<sup>ème</sup> année est supérieur à la moyenne alors qu'en fin d'année le score moyen est inférieur à la moyenne, on pourrait déduire que le niveau a baissé en mathématiques. On ne peut naturellement tirer de telles conclusions car les tests considérés sont différents et donc pas directement comparables, il se peut fort bien que le test de fin d'année soit beaucoup plus difficile que le test de début d'année.

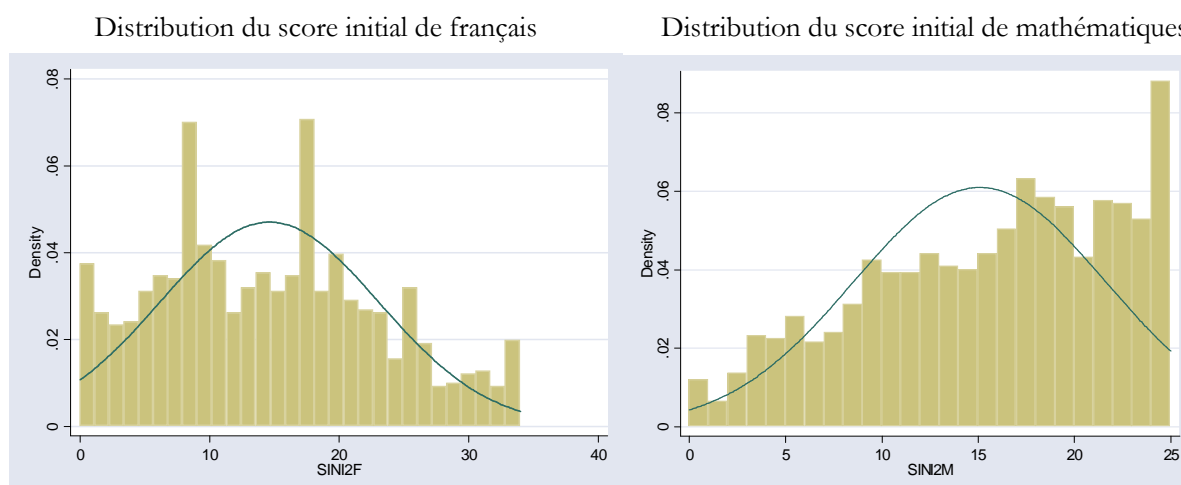
Il serait beaucoup plus intéressant pour situer le niveau des élèves guinéens de comparer leurs scores avec ceux d'autres pays. Malheureusement, les tests retenus en Guinée diffèrent quelque peu des tests standards du PASEC, si bien que ce type de comparaison ne nous est

pas autorisée ici. Pour aller au-delà et apprécier réellement les performances des élèves guinéens, il faudrait procéder à une analyse pédagogique détaillée des résultats aux tests. Cela ne fait pas partie des objectifs de ce rapport mais il faut encourager ce type d'analyses au niveau national.

Plutôt que de nous limiter ici aux scores moyens dont nous avons signalé les limites pour apprécier le niveau des élèves, nous avons choisi de présenter les distributions des scores qui vont nous permettre d'observer l'hétérogénéité ou l'homogénéité des niveaux des élèves enquêtés.

Dans le graphique 2.1 comme dans les graphiques suivants, chaque barre correspond aux proportions d'élèves qui ont obtenu une note donnée (axe horizontal). Ainsi, pour la distribution des scores en français, si on considère les élèves qui ont un score de 20, ils représentent 4% de l'ensemble des élèves.

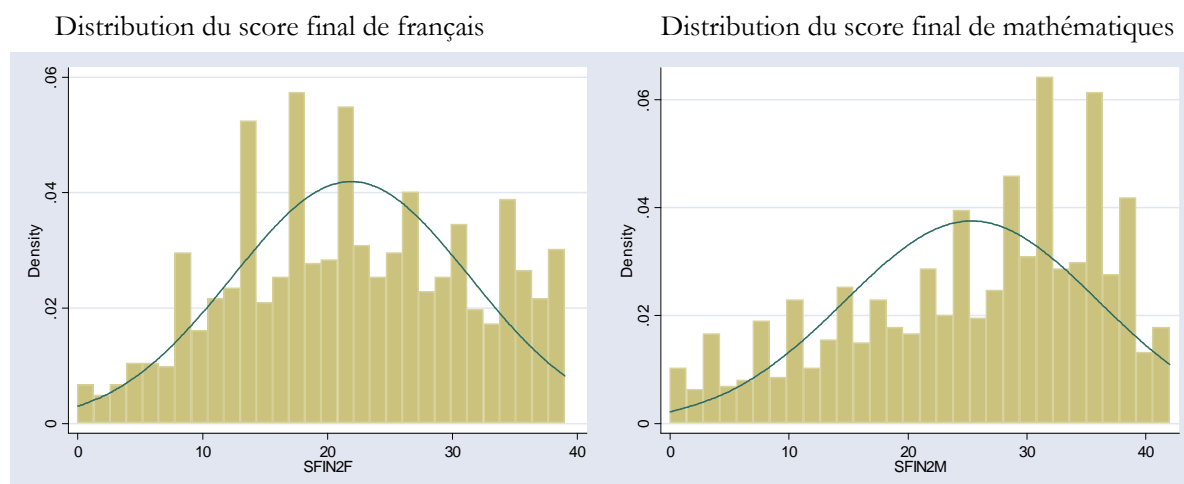
**Graphique 2.1 : Distribution des scores en début de 2ème année**



La courbe dessinée sur un graphique symbolise une distribution suivant une loi normale, elle nous permet ainsi de voir l'écart par rapport à une distribution normale.

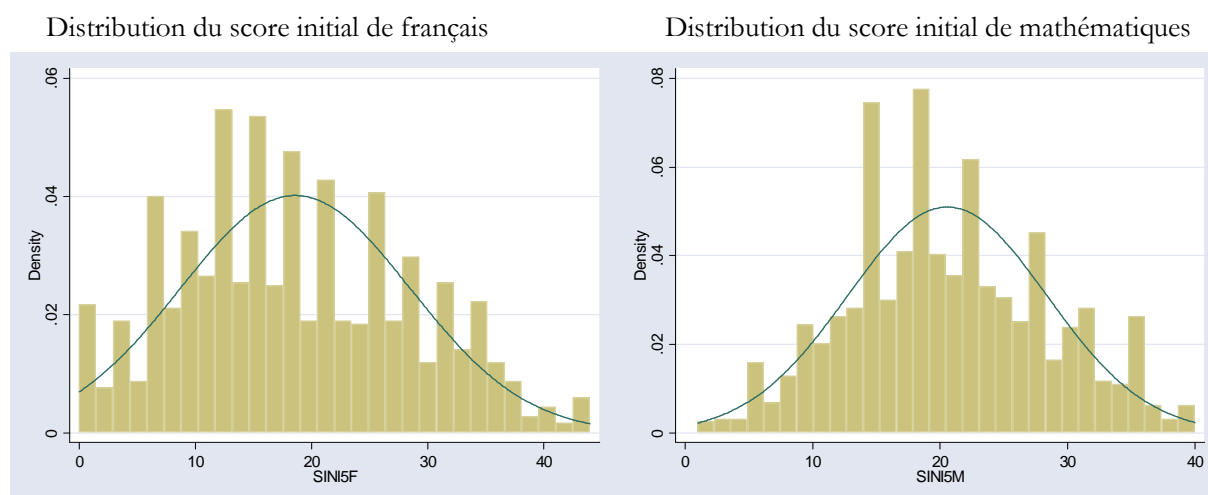
On observe un contraste sur les distributions des scores de français et de mathématiques en début de première année. En effet, les deux distributions sont asymétriques mais avec une plus grande proportion de scores en dessous de la moyenne en français et inversement une plus grande proportion de scores au-dessus de la moyenne en mathématiques. Le test de mathématiques ayant été administré en français, les résultats satisfaisants enregistrés laissent penser que les mauvais résultats observés en français sont probablement liés en partie à la difficulté du test.

## Graphique 2.2 : Distribution des scores en fin de 2<sup>ème</sup> année



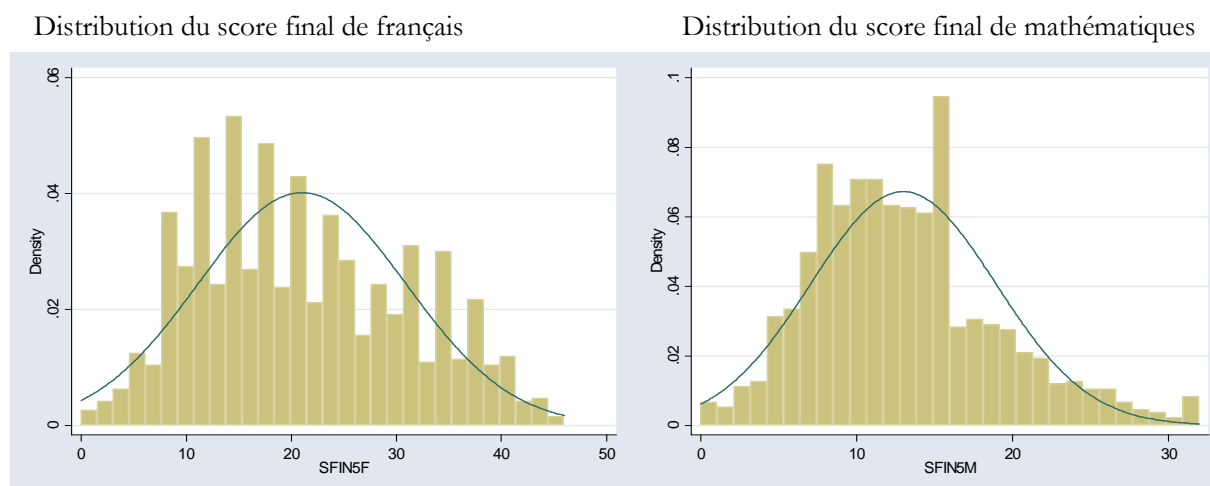
En fin de 2<sup>ème</sup> année, les distributions sont beaucoup plus étalées mais restent asymétriques de façon beaucoup moins marquée qu'en début d'année. La distribution des scores de français est très différente du début d'année avec un recentrage autour du score moyen et une plus faible proportion d'élèves avec des scores très faibles. Cela nous conforte dans l'idée que le test de français de début d'année était difficile.

## Graphique 2.3 : Distribution des scores en début de 5<sup>ème</sup> année



En cinquième année, les distributions demeurent asymétriques mais de façon plus modérée qu'en 2<sup>ème</sup> année. On notera que la distribution du score initiale de mathématiques est plus proche d'une distribution normale que la distribution du score de français. En fin de 5<sup>ème</sup> année, la distribution des scores de mathématiques se révèle plus asymétrique qu'en français, avec une proportion de scores faibles plus marquée.

## Graphique 2.4 : Distribution des scores en fin de 5ème année



L'analyse des distributions des scores des élèves évalués permet ainsi de conclure qu'il y a une diversité de formes représentant ces scores. Bien que certaines soient relativement proches de la distribution normale, l'ensemble de ces distributions ne s'apparente pas à des distributions normales au sens gaussien du mot. Ceci appelle à une attention particulière lors de l'interprétation des résultats conditionnés par la normalité de la distribution des données.

## Conclusion de la 2<sup>ème</sup> partie

Cette partie nous a permis, dans un premier temps, de prendre connaissance des principales caractéristiques des enseignants de l'échantillon et surtout de mettre en évidence les différences entre les maîtres ayant suivi le programme FIMG et les autres enseignants. On a pu observer que les effectifs des deux cohortes FIMG n'étaient pas très importants en 2<sup>ème</sup> année, ce qui pourrait limiter la portée de nos analyses. Au niveau de la formation professionnelle, les FIMG avec des formations de 6 à 8 mois ont les durées de formation les plus courtes puisque les autres enseignants affichent des formations de deux ans et plus. Même constat, au niveau de l'ancienneté, au moment de l'enquête les maîtres FIMG de la première cohorte étaient à leur deuxième année d'enseignement tandis qu'il s'agissait de la première pour les mettre de la seconde cohorte toujours considérés en phase de formation. A l'inverse, les enseignants non FIMG sont expérimentés puisqu'ils ont pour la plupart plus de 5 ans d'ancienneté (près de 90%, en 2<sup>ème</sup> année et environ 86%, en 5<sup>ème</sup> année). En revanche, le niveau académique des maîtres FIMG est plus élevé que leurs collègues puisqu'une majorité d'entre eux sont titulaires du Baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Ainsi, les enseignants ne diffèrent pas uniquement sur le plan de la formation professionnelle, et c'est un aspect qu'il faudra prendre en compte dans les analyses.

Dans un second temps, nous avons analysé les résultats aux tests des élèves. Il a été rappelé que sans base comparative et sans analyse pédagogique il était difficile de se prononcer sur le niveau des élèves guinéens. Par ailleurs, l'analyse des distributions des scores des élèves a permis de conclure qu'il y a une diversité de formes représentant ces scores. Bien que certaines soient relativement proches de la distribution normale, l'ensemble de ces distributions ne s'apparente pas à des distributions normales au sens gaussien. Ceci appelle à une attention particulière lors de l'interprétation des résultats conditionnés par la normalité de la distribution des données.



**3<sup>ème</sup> PARTIE :**  
**ELEMENTS D'EVALUATION DU**  
**PROJET DE FORMATION INITIALE**  
**DES MAITRES DE GUINEE (FIMG)**

Le système éducatif guinéen a connu une croissance quantitative marquée lors de la dernière décennie, les effectifs des élèves de l'enseignement primaire ont été multipliés par 2,2 entre 1990 et 1998, ce qui a permis d'accroître le TBS au cours de la même période. Cependant, l'objectif de scolarisation universelle des 7 à 12 ans à l'horizon 2009 impliquerait un recrutement annuel de l'ordre de plus de 2300 enseignants alors qu'il n'a été que de 718 par an pendant la période 1990-98. Le système éducatif guinéen est donc confronté, comme nombre de systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, à un besoin massif d'enseignants avec une contrainte budgétaire à respecter. Pour tenter de relever le défi, les autorités éducatives guinéennes ont opté avec l'appui de la banque mondiale pour un nouveau dispositif de recrutement et de formation des maîtres connu sous l'appellation « Programme de Formation Initiale des Maîtres de Guinée – FIMG ». C'est l'évaluation de ce programme qui est l'objet de cette partie.

Le titre donné à cette partie se veut volontairement prudent, il s'agit d'un point de méthode. On parle d'éléments d'évaluation car l'étude qui a été menée sur le programme FIMG porte sur la phase de lancement du programme. La présente évaluation de la formation initiale des maîtres de Guinée porte sur les deux premières cohortes de cette formation. Il s'agit donc d'une formation qui se met en place, on comprend très bien dès lors que nos conclusions devront prendre ces éléments en compte et s'inscrire résolument dans une perspective évolutive. Nous ne sommes donc pas ici dans le cadre d'une évaluation bilan qui tirerait des conclusions définitives sur une activité. Bien au contraire, nous sommes dans le cadre d'une évaluation de processus. L'objet d'étude est donc en cours d'évolution, il faut donc être en mesure de prendre en compte ces évolutions pour fournir une analyse rigoureuse du phénomène évalué.

Plus concrètement, la problématique de l'évaluation ne se pose pas en terme d'efficacité de la formation initiale des maîtres de Guinée prise comme une entité globale, mais plutôt comme la performance des deux cohortes évaluées en termes d'impact sur les apprentissages des élèves. Les différences ou similitudes éventuelles entre les deux cohortes pourront être rapprochées de l'évolution observée de la formation et amener des enseignements par rapport aux choix opérés par les acteurs. Ces éléments devraient être de nature à amener des éclairages complémentaires à l'équipe en charge de cette formation.

Nous allons dans une première section présenter succinctement le projet FIMG afin de mieux connaître les caractéristiques de cette formation sans toutefois aller trop loin dans la description qui n'est pas l'objet du présent rapport

Ensuite, pour répondre à la question posée par les responsables guinéens, à savoir celle de l'efficacité de la formation FIMG sur le plan de la qualité de l'éducation, nous allons considérer successivement deux aspects complémentaires.

Tout d'abord, on s'intéresse dans une seconde section à l'efficacité pédagogique des enseignants FIMG. Pour cela la démarche suivie a consisté à comparer, à l'aide d'analyses statistiques, l'effet sur les apprentissages des élèves des enseignants FIMG en comparaison de leurs collègues ayant suivi une formation classique de 3 ans.

Enfin, dans une troisième section, pour compléter notre appréciation de l'efficacité du projet FIMG, nous allons mettre en relation les coûts associés à la formation et à la rémunération des différentes catégories d'enseignants avec les effets de ces catégories sur les apprentissages des élèves. Cela permettra une analyse coût-efficacité de l'enseignant FIMG et de la formation FIMG.

## **3.1. Le Programme FIMG**

Cette section vise à donner une description succincte et donc nécessairement incomplète de la formation initiale des maîtres de Guinée. L'objectif est de fournir au lecteur une compréhension globale de ce qu'est cette nouvelle formation en mettant l'accent sur des dimensions comme le recrutement, l'organisation de la formation et l'encadrement pédagogique prévu pour les enseignants une fois en situation d'enseignement. La question de la rémunération est également abordée car elle est intimement liée à la formation. En effet, les enseignants ayant suivi cette formation sont tous contractuels et perçoivent une rémunération inférieure à leurs collègues titulaires. Il s'agit d'une caractéristique qu'il est sans doute important de ne pas passer sous silence, notamment dans le contexte guinéen caractérisé par des salaires relatifs faibles.

### **3.1.1 Le recrutement des maîtres**

Suite au gel du recrutement des fonctionnaires dans le pays, le recrutement et la formation traditionnels des maîtres n'est plus de mise. Le projet FIMG était donc devenu la seule alternative pour répondre au besoin en enseignants.

De Août 1998 à Octobre 2000, cinq cohortes totalisant 6151 élèves maîtres ont été recrutées. Parmi ces élèves-maîtres, on compte 2220 élèves enseignantes, soit environ 36 %. Au cours de la formation 587 élèves maîtres ont été exclus pour insuffisance de travail. Déduction faite, le nombre de maîtres formés au cours de la période indiquée s'élève à 5564. Le nombre total d'enseignants recrutés et formés pour les deux premières cohortes est égal à 2985, ce qui représente 21,5 % du nombre total des enseignants du primaire en Guinée au titre de l'année 1997-1998. Le nombre d'enseignantes est de 895, soit 30 % du nombre total des enseignants FIMG.

Dans le but de faciliter l'affectation des enseignants et de responsabiliser les autorités éducatives locales, le recrutement a été fait de façon décentralisée. Les candidats au métier d'enseignant passent un concours de recrutement. Les pièces maîtresses du dossier de candidature des postulants sont : le diplôme de BAC 2 et/ou un diplôme de l'enseignement supérieur et le certificat médical d'aptitude. Toutefois, les filles bénéficient d'une dérogation spéciale et peuvent être retenues avec le niveau Bac 1. Dans un premier temps, les postulants sont soumis à des tests écrits en dictée, mathématiques, histoire, géographie et sciences d'observation. Suite à ces tests, une admissibilité est proclamée pour les candidats retenus. Dans un second temps, les candidats admissibles passent des épreuves orales et psychotechniques. La première a pour but de mesurer les aptitudes de lecture, compréhension et appréciation d'un texte choisi au hasard. La deuxième permet d'appréhender les raisons du choix de la carrière d'enseignant. La commission publie ensuite la liste officielle des candidats admis définitivement.

### 3.1.2 La formation pédagogique des maîtres

Pour les maîtres non FIMG, les formations pédagogiques se sont déroulées dans les 14 ENI du pays, les écoles de Conakry, Kankan, Labé et Kindia accueillant la grande majorité des élèves maîtres. La durée de cette formation varie de un à trois ans. Une très large majorité de ces maîtres l'ont faite durant trois ans. Cinq écoles normales d'instituteurs (ENI) ont assuré la formation des élèves maîtres dans le cadre du programme FIMG : Conakry, Kindia, Labé Kankan et N'zérékoré.

Trois phases de formations sont envisagées : la formation théorique dans l'une des écoles normales, la formation pratique dans une école (prise en charge d'une classe) et une formation complémentaire. Les deux premières phases sont obligatoires et sont de durée de 3 ou 9 mois. La formation pratique dure généralement 9 mois. Ainsi, deux stratégies de formation ont été mises en place. Selon la première, la formation théorique est d'une durée de 3 mois, la formation pratique de 9 mois et la formation complémentaire de 3 mois également. La deuxième stratégie est celle qui donne une formation théorique de 9 mois avec une pratique de 9 mois sur le terrain sans formation complémentaire. Le point commun entre ces différentes stratégies est qu'elles consacrent à la formation du maître FIMG une durée largement inférieure à la durée habituelle de la formation d'un instituteur, durée qui était de deux ans et plus.

De façon plus précise, la formation théorique des élèves maîtres de la première cohorte a eu lieu du mois d'août 1998 à Octobre 1998 dans les différentes écoles normales. La formation pratique (situation d'enseignement en classe) a duré 8 mois (Novembre 1998 - Juin 1999), alors que la formation complémentaire s'est déroulée pendant les vacances 1999 (Juillet à septembre 1999). Cette cohorte a dû faire face à des conditions difficiles liées à la mise en place dans l'urgence du projet avec une formation de 1500 maîtres en quelques mois. Tout d'abord, le temps de formation dans les ENI a été court (6 mois). Ensuite, l'équipement des ENI n'a pas pu se faire et les responsables du projet ont constaté des insuffisances importantes au niveau des centres de documentation des ENI. Entre autres, la non disponibilité de l'ensemble des manuels scolaires des élèves a été relevée. Au niveau de la formation pratique sur le terrain dans les écoles associées, des difficultés importantes ont également été relevées. Notamment le fait que les directeurs et maîtres associés n'ont pas pu être formés comme prévu et n'ont pas disposé de la documentation appropriée. Certains élèves maîtres ont été confrontés à des résistances par rapport aux nouvelles pratiques apprises à l'ENI qu'ils tentaient de mettre en œuvre dans leur classe. Au niveau des maîtres associés, il s'est avéré que certains choix n'ont pas été pertinents soit que le maître avait un niveau trop bas, soit qu'il était résistant aux changements. La mise en place de la formation de la première cohorte a donc été difficile, difficulté reconnue par les responsables du projet qui font remarquer notamment « qu'il faudra peut-être reconnaître que certaines conséquences

négligées de la phase d'urgence ne pourront être entièrement rattrapées pour l'actuelle cohorte en formation »<sup>3</sup>.

Quant à la deuxième cohorte, elle a été formée en deux temps : le temps de formation théorique dans les ENI (de novembre 1998 à juin 1999), soit 8 mois et le temps de formation pratique, de situation d'enseignement en classe (d'octobre 1999 à juin 2000), soit 9 mois. La seconde cohorte a pu bénéficier de conditions de formation plus favorables, avec notamment 8 mois de formation à l'ENI. Sur le terrain également les conditions se sont avérées plus favorables dans la mesure où les maîtres associés ont pu être formés. Avec cette seconde cohorte, malgré la persistance de nombreuses difficultés relevées par les responsables, le projet semble rentrer dans une phase de stabilisation.

Pour synthétiser, nous pouvons retenir que la première cohorte des maîtres FIMG a été soumise à des conditions difficiles essentiellement à cause de la mise en place dans l'urgence du projet. Il importe pour la présente évaluation de retenir les points suivants :

- La formation théorique de la première cohorte n'a duré que 3 mois et malgré les trois mois de formation complémentaire, la durée totale de formation est en deçà de 9 mois ;
- Les deux cohortes appartiennent à des stratégies différentes de formation ;
- La formation pratique dans les deux stratégies est respectivement 8 et 9 mois.

Par ailleurs, il est utile de souligner que le projet FIMG concerne un dispositif complexe qui touche à tous les aspects qui ont trait à la formation des maîtres (motivation des maîtres, contenu de formation des ENI, formation des professeurs d'école normale, formations des superviseurs pédagogiques, recrutement des élèves maîtres, etc.).

### **3.1.3 L'encadrement pédagogique des maîtres**

Le recrutement et la formation d'un maître sont nécessaires mais ne suffisent pas à faire de lui un enseignant complet. Après un temps de formation à l'ENI, l'élève maître qui tient à part entière sa classe a besoin d'être encadré. Trois personnes ont alors en charge sa supervision pédagogique :

- le « maître associé » choisi en fonction de sa compétence et de sa disponibilité à encadrer les enseignants ;
- le directeur de « l'école associée » : il s'agit d'une école de 6 classes ou plus, où le directeur est déchargé d'enseignement, ce qui lui permet de consacrer plus de temps à sa fonction pédagogique ;
- le conseiller pédagogique maître formateur (CPMF), spécialement désigné, puis formé et affecté à l'encadrement d'une vingtaine d'élèves maîtres en situation d'enseignement.

---

<sup>3</sup> Rapport de fin de mission réalisée du 5 au 29 janvier 1999, A. Grandbois, assistant technique au projet FIMG.

### 3.1.4 La rémunération

Les enseignants contractuels sont rémunérés, par un fonds de la Banque mondiale. Au début du programme (1998), ils touchaient 80 000 Francs guinéens par mois contre 138 000 FG pour un instituteur titulaire débutant. Pendant la durée du projet, ces enseignants bénéficiaient de contrat de 10 mois renouvelables (9 mois de travail effectif et un mois de congés payés). Ce qui signifie que pendant deux mois des congés scolaires les enseignants n'étaient pas payés. Un maître contractuel gagnait donc 800 000 FG par an contre 1 656 000 FG pour un maître titulaire débutant.

Le PIB par tête de la Guinée en 1998 étant de l'ordre de 580 000 FG, le salaire d'un titulaire correspond à environ 2,9 fois le PIB par tête, contre 1,4 PIB par tête pour un contractuel. En comparaison, les salaires des enseignants dans les pays de niveau de développement comparable de la région sont en moyenne de l'ordre de 4 ou 5 fois le PIB par tête. Nous sommes donc en Guinée face à des salaires relatifs nettement plus bas qui amènent des questions sur la viabilité du processus avec de telles rémunérations. En effet, on peut se demander si les déperditions ne seront pas importantes dans les cohortes formées dans la mesure où les salaires sont très peu attractifs et que les contractuels seront tentés de saisir toute autre opportunité, d'autant que les perspectives de carrière ne sont pas très explicites. Les autorités ont pris conscience du problème puisque les salaires ont été revalorisés en juillet 2001 à 110 000 FG et que les vacances sont dorénavant payées, soit un salaire annuel de 1 320 000 FG, ce qui correspond à une augmentation de 65% qui nous amène à environ 2,2 fois le PIB par tête. Si cela constitue un progrès indéniable, la question de la viabilité à long terme reste posée.

Sur la question des salaires, l'enquête révèle que d'une manière générale, les salaires sont perçus régulièrement, mais cette régularité est plus forte chez les enseignants non FIMG que chez les enseignants FIMG. Au cours de l'année scolaire, les mois de perception du premier salaire sont : septembre, octobre et novembre pour les maîtres non FIMG et novembre, décembre janvier pour les FIMG. A la question relative à l'appréciation de leur salaire, plus de 80 % des répondants ont déclaré être insuffisamment payés.

Nous avons tenté ici de dresser une esquisse de portrait pour la formation FIMG. Il apparaît évident que la description est sommaire et qu'il aurait été souhaitable notamment de se pencher sur les contenus de formation. Toutefois, ce n'était pas l'objet de cette étude axée sur l'efficacité de la formation. Par contre, il est évident que les résultats des analyses prendront tout leur sens quand ils seront analysés par les spécialistes au regard des contenus de formation mais aussi du déroulement des formations. Ainsi, la limite de notre travail est de fournir des indications précises sur l'efficacité des différentes formations, mais il ne nous appartient pas ici de les mettre en relation avec le contenu des formations. Cette tâche revient aux experts en charge de ces formations ou intéressés par ce type de formation.

Nous allons donc maintenant nous consacrer à l'analyse de l'efficacité des formations professionnelles en commençant par un premier niveau qui est l'analyse des scores des élèves.



## 3.2 Les scores moyens des élèves par type d'enseignant

L'examen des scores moyens des élèves ne permet pas de réaliser une analyse de l'efficacité des formations professionnelles mais de faire un descriptif qui va donner un premier aperçu et poser les premières questions pour la suite de l'analyse. Dans cette section, nous analyserons les résultats au niveau des scores moyens dans chacune des matières.

### 3.2.1 Les scores moyens en français

Le tableau suivant présente les scores moyens des élèves en français par type d'enseignant. Les chiffres entre parenthèses représentent pour chaque catégorie d'enseignant l'écart type de la distribution des scores, c'est-à-dire la dispersion des scores individuels autour du score moyen correspondant. Les tests étant différents pour chaque niveau, les chiffres du tableau ne sont directement comparables qu'en colonne.

**Tableau 3.1 : Scores moyens de français par type d'enseignant**

	2 <sup>ème</sup> année		5 <sup>ème</sup> année	
	score moyen au pré-test	score moyen au post-test	score moyen au pré-test	score moyen au post-test
<b>1<sup>ère</sup> cohorte FIMG</b>	14,1 (7,9)	20,2 (9,4)	17,0 (10,2)	19,8 (10,6)
<b>2<sup>ème</sup> cohorte FIMG</b>	14,3 (8,6)	20,6 (9,4)	21,4 (10,0)	23,0 (10,3)
<b>Non FIMG</b>	14,8 (8,6)	22,6 (9,5)	18,7 (9,4)	21,2 (9,0)

On observe en début de deuxième année (2<sup>ème</sup> colonne) que les scores moyens en français des élèves des différentes catégories d'enseignant sont assez proches et ne sont pas statistiquement différents. En revanche, en fin d'année (3<sup>ème</sup> colonne) si l'on ne voit pas de différences entre les élèves des deux cohortes de maîtres FIMG, on constate que ces derniers ont de moins bons résultats que les élèves des maîtres non FIMG, ce qui laisse entrevoir une progression plus importante chez les élèves des maîtres non FIMG puisque le niveau initial était comparable.

En cinquième année, la situation est sensiblement différente puisque les scores moyens en début d'année sont différents selon les catégories d'enseignants avec le score moyen le plus élevé pour les élèves des maîtres FIMG de la deuxième cohorte. La situation est à peu près la même en fin d'année. S'il n'est pas possible d'induire quoi que ce soit sur la progression des élèves, on retiendra toutefois que ces catégories d'enseignants ne semblent pas être confrontées au même public d'élèves en terme de niveau scolaire.

On constate que les situations sont relativement différentes selon la classe où l'on se situe, 2<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> année. Nous allons voir si cela se confirme en mathématiques.

### 3.2.2 Les scores moyens en mathématiques

Le tableau suivant dresse la situation au niveau des scores moyens de mathématiques. Globalement, les tendances sont les mêmes que celles déjà observées au niveau des scores moyens de français.

**Tableau 3.2 : Scores moyens de mathématiques par type d'enseignant**

	2 <sup>ème</sup> année		5 <sup>ème</sup> année	
	score moyen au pré-test	Score moyen au post-test	score moyen au pré-test	score moyen au post-test
<b>FIMG1</b>	14,9 (6,2)	22,8 (10,7)	19,5 (8,0)	13,1 (6,7)
<b>FIMG2</b>	15,2 (6,7)	25,7 (11,0)	22,8 (8,2)	13,9 (5,9)
<b>Non FIMG</b>	15,1 (6,6)	25,9 (10,4)	20,5 (7,3)	12,5 (5,2)

En deuxième année, tout comme pour le français, les scores moyens de début d'année (2<sup>ème</sup> colonne) suivant les différentes catégories de maîtres sont pratiquement égaux. Inversement, en fin d'année (3<sup>ème</sup> colonne), des différences sont observées avec un score moyen plus faible pour les élèves de la première cohorte FIMG qui sous-tend une progression moins importante pour ces derniers. En revanche, les performances sont comparables pour les élèves des maîtres FIMG de la 2<sup>ème</sup> cohorte et les enseignants non FIMG à la différence du français.

En cinquième année, à l'instar du français, ce sont les élèves des maîtres FIMG de la deuxième cohorte qui réalisent les meilleurs scores moyens aux deux tests confirmant des publics d'élèves différents selon les types d'enseignants. Toutefois, à la différence des résultats en français les élèves des maîtres FIMG de la 1<sup>ère</sup> cohorte ont un score moyen légèrement plus élevé, bien que la différence ne soit pas significative.

Nous retiendrons globalement que les résultats diffèrent selon le niveau et la discipline. En deuxième année, les élèves des maîtres non FIMG tendent à avoir de meilleurs résultats que les élèves des maîtres FIMG en français. Ce constat doit être relativisé en mathématiques où les élèves des maîtres FIMG de la seconde cohorte ont un score moyen comparable en début et en fin d'année. En cinquième année, les scores moyens les plus élevés dans les deux disciplines sont l'apanage des maîtres FIMG de la seconde cohorte qui semblent se voir confiés des élèves d'un niveau moyen un peu plus élevés que leurs collègues, ce qui ne nous dit rien sur leur capacité à faire progresser les élèves.

Ces premiers éléments sont intéressants mais encore insuffisants pour avoir une idée précise de l'efficacité relative des enseignants. L'analyse des scores si elle pose quelques jalons ne permet pas d'appréhender de façon satisfaisante la question de la progression des élèves au cours de l'année ni celle des déterminants de la progression des acquis des élèves. Il faut donc avoir recours à des analyses plus sophistiquées pour être en mesure d'évaluer l'efficacité pédagogique des enseignants.

### 3.3 L'efficacité pédagogique des maîtres FIMG

Le processus d'acquisition scolaire est très complexe et subit des effets directs, indirects ou même conjugués d'une multitude de variables. Un élève peut atteindre en fin d'année un score final relativement élevé parce qu'il bénéficiait déjà d'un bon niveau en début d'année ou parce qu'il a eu un maître compétent, mais également en raison de conditions d'enseignement favorables. Le niveau d'un élève en fin d'année est lié non seulement à son niveau de début d'année et aux caractéristiques de son enseignant, mais aussi à un ensemble de caractéristiques qui lui sont propres et à d'autres qui sont propres à sa classe et à son école. Il est donc tout à fait clair que c'est la mise en commun des principales variables dans un modèle de régression multiple qui permettra de mesurer la contribution réelle des différentes variables à l'explication de la progression des élèves. La présente section est consacrée à la présentation des résultats des analyses multivariées en ce qui concerne l'efficacité pédagogique de l'enseignant. En mettant en relation la variable à expliquer avec les variables explicatives de différents ordres, cette technique permet de déterminer l'influence nette de chacune de ces variables sur les acquisitions des élèves.

L'évaluation de l'efficacité des maîtres FIMG est faite ici dans une optique comparative. Il s'agit de voir comment se situent les performances des maîtres FIMG des deux cohortes par rapport à celles des maîtres non FIMG, sachant que :

- Les enseignants FIMG sont généralement recrutés avec un niveau académique minimum de 12 ou 13 années d'études avec succès. Ce niveau est relativement élevé comparativement au niveau académique moyen des maîtres non FIMG.
- La durée de formation professionnelle initiale des maîtres FIMG est de six mois pour la première cohorte et 8 mois pour la deuxième cohorte. Cette durée est relativement courte comparativement à la durée moyenne de formation professionnelle initiale des maîtres non FIMG qui est généralement de 3 ans.
- La rémunération annuelle d'un maître FIMG est de 1 320 000 FG. Ce niveau de salaire est relativement faible, comparée à celui des maîtres titulaires qui est de 1 656 000 FG.
- L'ancienneté des maîtres FIMG au moment de l'enquête est de 1 an pour les maîtres issus de la première cohorte et il s'agit de la première année d'enseignement pour ceux de la seconde cohorte. En ce qui concerne les maîtres non FIMG, ils sont plus de 85% à avoir plus de 5 ans d'ancienneté.

Il s'agit ici de comparer les maîtres FIMG avec leurs collègues, nous nous intéressons donc à l'efficacité relative des maîtres FIMG. Pour cela nous nous appuyerons sur une analyse graphique de la progression des élèves qui sera complétée par les résultats de la modélisation statistique. Les modèles statistiques sont présentés dans l'annexe 7 afin de ne pas alourdir le rapport.

L'analyse des scores moyens a mis en évidence des différences notoires selon la classe, aussi nous retiendrons dans cette section la logique de classe. Nous présenterons dans un premier temps les résultats en 2<sup>ème</sup> année puis, dans un second temps, les résultats de 5<sup>ème</sup> année.

### **3.3.1 L'efficacité pédagogique des maîtres FIMG en 2<sup>ème</sup> année**

La démarche adoptée ici consiste à mettre en relation sur un graphique le score final de chaque élève à son score initial. On identifie ensuite sur le graphique les points associés aux élèves confiés à chaque catégorie d'enseignants, puis on construit pour chaque catégorie une droite d'ajustement du score final au score initial. Les droites d'ajustement ainsi construites matérialisent les progressions moyennes des élèves par catégorie d'enseignants.

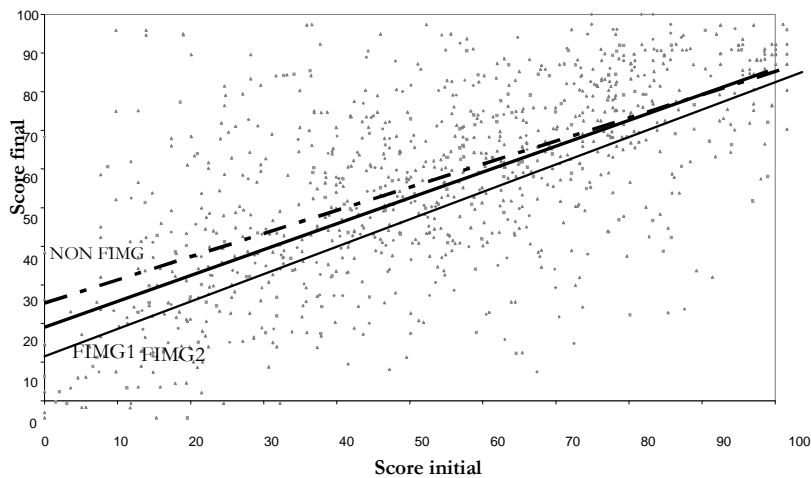
Lorsque la droite de tendance d'une catégorie d'élèves se situe sur le graphique au dessus de la droite de tendance d'une autre catégorie d'élèves, cela signifie que le groupe d'élèves correspondant à la droite supérieure progresse plus que celui correspondant à la droite inférieure. Le même raisonnement est valable lorsqu'il ne s'agit que de portions de droite. Il faut toutefois garder à l'esprit que les analyses graphiques ne permettent pas de savoir si les écarts observés sont statistiquement significatifs et s'ils sont uniquement imputables aux catégories d'enseignants. C'est pourquoi nous présentons après chaque graphique les résultats de l'analyse statistique multivariée.

Le graphique 3.1<sup>4</sup> présente les progressions des élèves en français et mathématiques en 2<sup>ème</sup> année. On observe que les élèves de deuxième année confiés aux maîtres non FIMG progressent mieux que ceux confiés aux maîtres FIMG des deux cohortes. De même, on remarque que les élèves confiés aux enseignants FIMG de la deuxième cohorte progressent mieux que ceux confiés aux enseignants FIMG de la première cohorte. Les trois droites de progression tendent à se confondre au niveau des scores initiaux les plus élevés, ce qui signifie que les meilleurs élèves ont des progressions analogues en deuxième année, quelque soit le type d'enseignant. Par ailleurs, on peut signaler que les écarts observés demeurent relativement modestes.

---

<sup>4</sup> Les scores ont été ramenés à une échelle de 100 pour une meilleure lisibilité des graphiques.

**Graphique 3.1 : Progression en français et mathématiques des élèves par type d'enseignant en 2ème année**

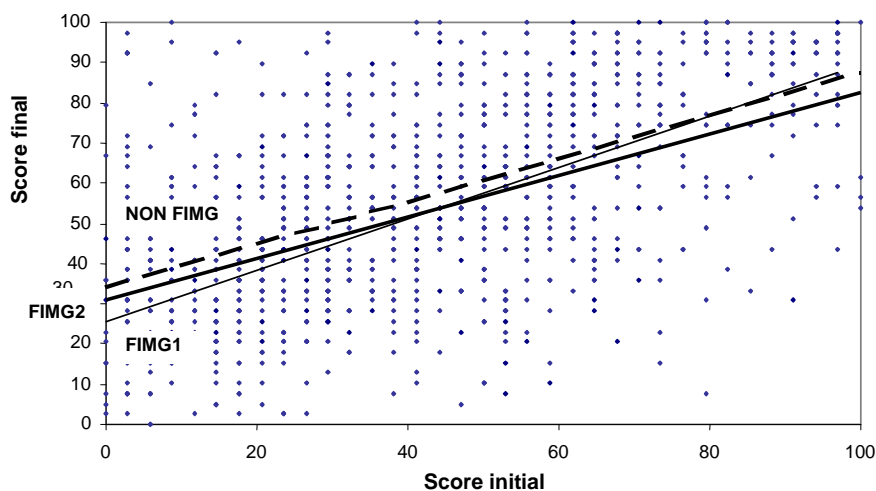


L'analyse multivariée (Cf. annexe 7, modèle 9) confirme que les maîtres ayant une formation traditionnelle font plus progresser leurs élèves que les maîtres de la première cohorte FIMG. La seconde cohorte ne se différencie pas des enseignants non FIMG, ce qui indique une meilleure performance de la seconde cohorte. Toutefois, l'écart entre les deux cohortes de FIMG n'est pas statistiquement significatif. D'un point de vue statistique, nous ne pouvons donc pas conclure qu'il existe une différence de performance entre les deux cohortes FIMG. L'analyse multivariée tend à confirmer la hiérarchie dégagée par l'analyse graphique : les enseignants non FIMG ont de meilleurs résultats que les enseignants de la première cohorte FIMG alors que la seconde cohorte se trouve dans une situation intermédiaire.

Nous avons précédemment pris ensemble les deux disciplines : français et mathématiques ; il est également intéressant de considérer les performances des différentes catégories d'enseignants dans les différentes disciplines.

Le graphique 3.2 permet de constater que, globalement, les élèves de deuxième année confiés aux maîtres non FIMG (droite en pointillés) progressent plus en français que ceux confiés aux maîtres FIMG des deux cohortes. Cependant, lorsque les élèves ont un score initial de plus de 80 sur 100 en français, leurs progressions dans cette matière sont analogues suivant qu'ils sont confiés aux maîtres FIMG de la première cohorte ou aux maîtres non FIMG. Les élèves qui ont des scores initiaux supérieurs à environ 50 sur 100 tendent à progresser plus avec les maîtres FIMG de la première cohorte qu'avec ceux de la deuxième cohorte ; inversement, les élèves de niveaux initiaux plus faibles progressent plus avec les maîtres FIMG de la deuxième cohorte qu'avec ceux de la première cohorte.

**Graphique 3.2 : Progression des élèves en français par type d'enseignant en 2ème année**

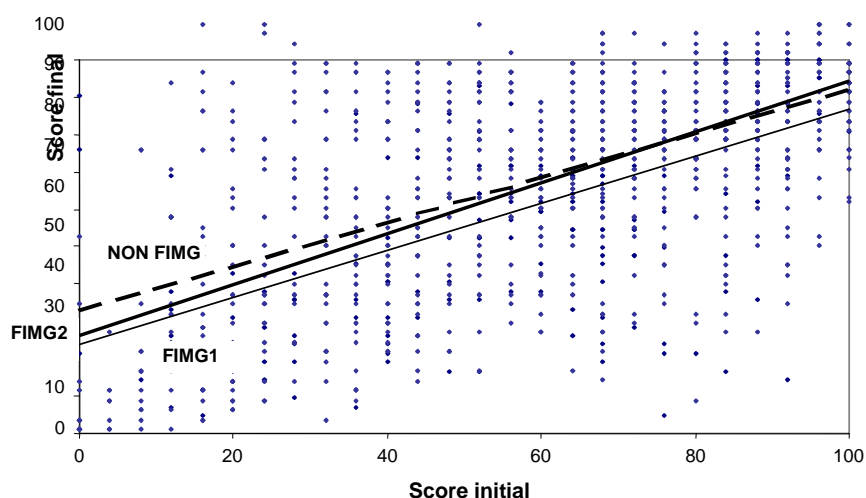


Ces résultats illustrent le fait que l'effet de l'enseignant sur la progression des élèves peut différer selon le niveau initial des élèves. Ainsi, on observe ici qu'en français, les maîtres FIMG de la première cohorte font moins progresser les élèves faibles que les autres enseignants alors qu'ils se montrent plutôt efficaces pour les élèves de bon niveau.

Les régressions (Cf. annexe 7, modèles 1 et 2) montrent qu'il n'y a pas, en moyenne, de différences significatives entre les maîtres traditionnels et les maîtres FIMG. Les coefficients négatifs des modèles indiquent des tendances identiques à celles du graphique mais leur non significativité ne nous permet pas de le confirmer.

En ce qui concerne les mathématiques, on constate (graphique 3.3) que les élèves progressent plus en mathématiques lorsqu'ils sont confiés aux enseignants FIMG de la deuxième cohorte que lorsqu'ils sont confiés aux enseignants FIMG de la première cohorte. Les élèves confiés aux enseignants non FIMG ont des progressions qui se situent globalement au dessus de celles des élèves confiés aux enseignants FIMG de la deuxième cohorte. Toutefois, il convient de nuancer ce constat car les progressions des élèves de ces deux catégories diffèrent pour des scores initiaux inférieurs à 50 sur 100, c'est-à-dire pour des élèves plutôt faibles.

**Graphique 3.3 : Progression des élèves en mathématiques  
par type d'enseignant en 2<sup>ème</sup> année**



Les analyses multivariées (Cf. annexe 7, modèles 3 et 4) indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les enseignants traditionnels et ceux de la seconde cohorte FIMG. Cela signifie qu'en moyenne, les élèves progressent de façon sensiblement identique avec ces deux catégories d'enseignants. En revanche, les enseignants de la première cohorte FIMG se révèlent moins performants que les maîtres traditionnels. Toutefois, la différence n'est pas statistiquement significative entre les deux cohortes de maîtres FIMG. Cela indique que la performance des maîtres FIMG de la seconde cohorte se situe en fait entre celle des enseignants traditionnels et celle des maîtres FIMG de la première cohorte à l'image du graphique 3.3.

On retiendra globalement que les enseignants traditionnels ont des performances comparables à celles de la seconde cohorte FIMG et qu'ils ont plutôt de meilleurs résultats que les maîtres de la première cohorte FIMG. Cependant, c'est avant tout en mathématiques que les maîtres traditionnels font plus progresser leurs élèves que les maîtres FIMG. Bien que les modèles statistiques ne permettent pas de démontrer une différenciation entre les deux cohortes FIMG, on observe une tendance en faveur de la seconde cohorte qui obtient des résultats assez proches des enseignants traditionnels. Il s'agit donc d'un bilan contrasté en 2<sup>ème</sup> année où l'on distingue une meilleure efficacité de la seconde cohorte de FIMG par rapport à la première mais avec des écarts assez modérés.

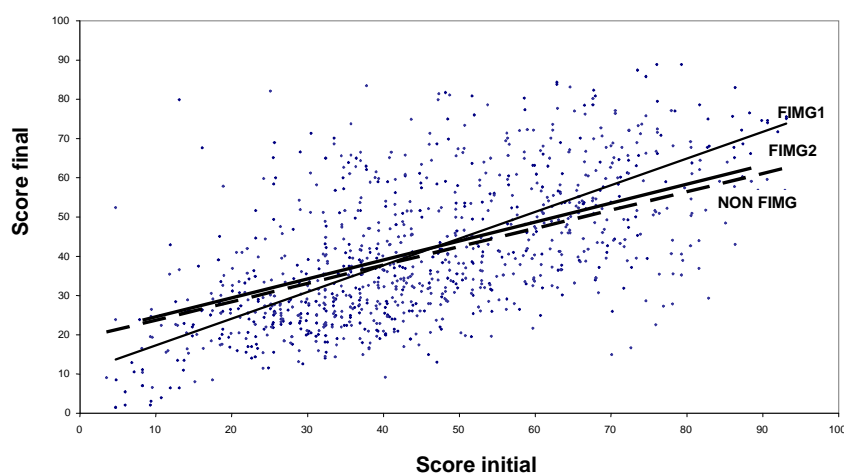
### 3.3.2 L'efficacité pédagogique des maîtres FIMG en 5<sup>ème</sup> année

En cinquième année, les élèves des maîtres FIMG de la deuxième cohorte progressent légèrement mieux que les élèves des maîtres non FIMG. Comme on l'avait noté au niveaux des progressions par matière, les élèves ayant des scores initiaux élevés (supérieurs à 50 sur 100) progressent plus avec les maîtres FIMG de la première cohorte qu'avec les deux autres



catégories d'enseignant, tandis que les élèves plus faibles progressent mieux avec les maîtres FIMG de la deuxième cohorte et les maîtres non FIMG. On observe donc un problème d'équité avec un effet différencié des enseignants selon le niveau initial des élèves. Ainsi, pour les maîtres FIMG de la première cohorte, tout se passe comme si les progressions des élèves les plus forts se faisaient au détriment des élèves les plus faibles, ce qui sous-tend des problèmes pédagogiques dans l'enseignement dispensé.

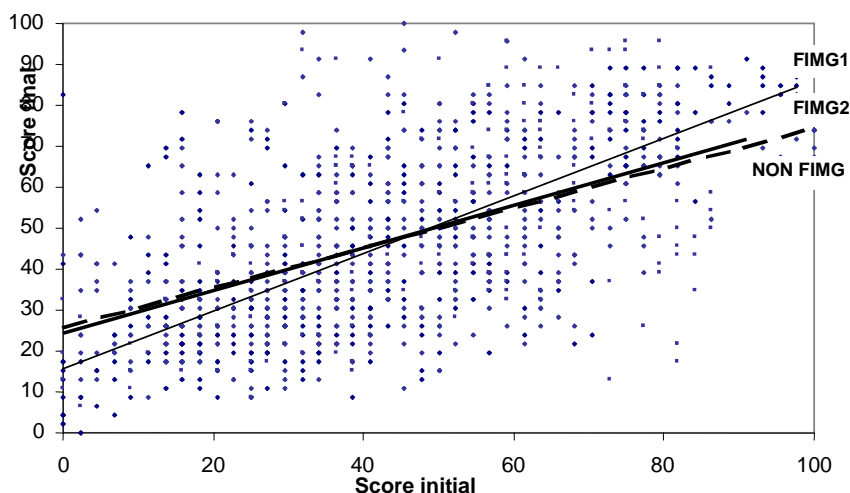
**Graphique 3.4 : Progression en français et mathématiques des élèves par type d'enseignant en 5<sup>ème</sup> année**



Les modèles statistiques (Cf. annexe 7, modèles 11 et 12) montrent qu'à l'inverse de la 2<sup>ème</sup> année, on n'observe pas de différences significatives entre les différentes catégories d'enseignants. Les élèves progressent donc à peu près de la même manière avec un enseignant FIMG ou un enseignant non FIMG. Nous allons voir comment ce résultat se traduit dans les différentes disciplines.

En français (graphique 3.5), les élèves progressent de manière analogue avec les maîtres FIMG de la deuxième cohorte et les maîtres non FIMG. En revanche, comme on a déjà pu l'observer en 2<sup>ème</sup> année, Les élèves de cinquième année dont les scores initiaux en français sont relativement faibles (inférieurs à 50 sur 100) progressent en moyenne moins avec les enseignants de la 1<sup>ère</sup> cohorte de FIMG, alors qu'à l'inverse ces enseignants font progresser plus fortement les élèves qui avaient un bon niveau initial. Les enseignants de la première cohorte de FIMG tendent donc à avoir un effet inégalitaire en français, en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, dans la mesure où ils font plus progresser les élèves de bon niveau que les élèves de niveau faible.

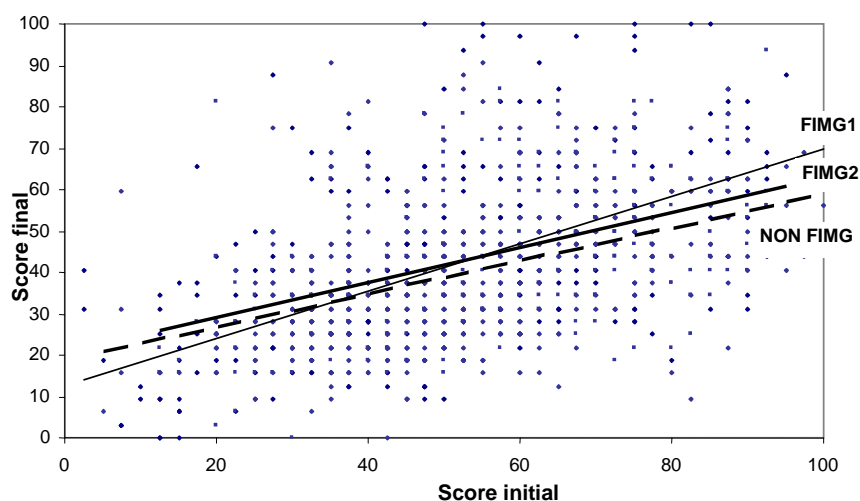
**Graphique 3.5 : Progression des élèves en français par type d'enseignant en 5<sup>ème</sup> année**



La modélisation statistique (Cf. annexe 7, modèles 5 et 6) permet de conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois catégories d'enseignants en français en 5<sup>ème</sup> année.

En ce qui concerne les mathématiques (graphique 3.6), les progressions des élèves confiés aux maîtres FIMG de la deuxième cohorte sont plus importantes que celles des élèves confiés aux maîtres non FIMG quoi que l'écart entre les deux droites reste modéré. Tout comme en français, les élèves les plus forts en mathématiques progressent plus avec les maîtres FIMG de la première cohorte que lorsqu'ils sont confiés aux deux autres catégories d'enseignants. Inversement, les élèves de niveau initial moyen ou faible progressent moins avec les maîtres FIMG de la première cohorte. On retrouve le constat fait en français sur le caractère inégalitaire associé à ces enseignants.

**Graphique 3.6 : Progression des élèves en mathématiques par type d'enseignant en 5<sup>ème</sup> année**



Les analyses multivariées (Cf. annexe 7, modèles 7 et 8) mettent en évidence qu'en moyenne les enseignants FIMG et non FIMG font progresser de façon comparable leurs élèves respectifs en mathématiques en 5<sup>ème</sup> année.

En cinquième année, les performances des enseignants FIMG et non FIMG sont manifestement très proches si bien qu'on ne peut conclure à une quelconque différence d'efficacité pédagogique entre les différentes catégories d'enseignants.

### **3.3.3 Que retenir sur l'efficacité pédagogique des maîtres FIMG ?**

Le premier point marquant est que globalement les performances des enseignants FIMG ne sont pas très éloignées des enseignants ayant reçu une formation professionnelle classique. Si l'on considère la seconde cohorte de maîtres FIMG, on peut même avancer qu'elle a des résultats analogues à leurs collègues de formation classique.

Le second point intéressant vient de la différence observée selon le niveau où l'on se place. En effet, en 2<sup>ème</sup> année, les résultats sont plus fragiles. Les maîtres FIMG de la 1<sup>ère</sup> cohorte se montrent moins performants que leurs collègues non FIMG notamment en mathématiques. Si l'on ne constate pas de différence significative avec la seconde cohorte, il reste que le coefficient de régression qui lui est associé est négatif et qu'il n'y a pas non plus de différence avec la première cohorte FIMG. Cela signifie que les écarts entre les différents types d'enseignants sont ténus mais plutôt en défaveur des maîtres FIMG. En revanche, en 5<sup>ème</sup> année on n'observe pas de différence d'impact sur les apprentissages selon les profils d'enseignants. Les coefficients très modestes et toujours non significatifs des régressions nous confortent dans l'idée que les performances des différents enseignants sont équivalentes.

Dernier point, les modèles statistiques ne permettent à aucun moment de conclure à une différence significative d'efficacité entre les deux cohortes de maîtres FIMG. Toutefois, les résultats de 2<sup>ème</sup> année indiquent une tendance en faveur de la seconde cohorte FIMG. Nous retiendrons que les performances des deux cohortes sont très proches et qu'au-delà des mathématiques en 2<sup>ème</sup> année il nous est difficile de distinguer l'une de l'autre.

### **3.5. Analyse coût-efficacité des différentes catégories de maîtres**

L'un des principaux objectifs du PASEC est de contribuer à améliorer les décisions en matière de politique éducative dans l'ensemble des pays où il mène des évaluations. Dans un contexte où les ressources allouées au secteur de l'éducation sont limitées, les politiques éducatives les plus efficaces sont celles qui conduisent à la réalisation des meilleurs résultats au moindre coût. A ce titre, il est nécessaire de pouvoir identifier les facteurs de production scolaires les plus efficaces, c'est-à-dire qui fournissent les meilleurs résultats au moindre coût. Les résultats peuvent être considérés sous deux angles : (i) en terme d'impact sur la scolarisation, on a vu que le projet FIMG avait permis pour les deux premières cohortes à former beaucoup plus d'enseignants que par le passé ce qui s'est naturellement traduit par une amélioration de la scolarisation ; (ii) en terme d'impact sur la qualité de l'enseignement qui est la problématique de cette étude et c'est aspect qui va retenir notre attention ici.

L'intérêt de l'analyse coût-efficacité réside en ce qu'elle ne se limite pas à la simple analyse des acquisitions pour formuler des conclusions ; elle va plus loin en mettant en relations ces acquisitions avec les coûts des facteurs de production scolaire. Pour une bonne analyse coût-efficacité du maître, il est donc nécessaire de pouvoir identifier tous les éléments de coût associés aux différentes catégories de maîtres. Nous devons ici faire amende honorable dans la mesure où nous ne disposons pas de toutes les informations relatives aux coûts qui nous seraient nécessaires, aussi nous avons parfois dû faire des hypothèses simplificatrices afin de pouvoir donner des ordres de grandeur. Une fois les éléments de coût identifiés, nous mettrons en relation pour chaque catégorie de maître les acquisitions nettes d'un élève qui lui est confié au coût unitaire correspondant. Le coût unitaire d'un enseignant se définit ici comme le coût total associé à celui-ci rapporté au nombre d'élèves qui lui sont confiés.

On abordera deux questions dans cette section : la question de l'efficacité du projet FIMG compte tenu des coûts associés à la formation des maîtres, et celle de l'efficacité pédagogique du maître FIMG en rapport avec les charges salariales qui lui sont associées.

#### **3.5.1 L'efficacité du projet FIMG**

Pour cette étude, nous ne disposons que des informations relatives aux durées de formation professionnelles initiales des maîtres indiquées dans la section de présentation du projet FIMG. Les éléments sur les coûts réels de formation des maîtres n'ont pu être réunis. Nous allons donc considérer que le coût de formation est proportionnel à la durée, ce qui permettra d'exprimer le coût de formation en terme de durée.

Un maître FIMG de la première cohorte est formé sur 6 mois, tandis qu'un maître FIMG de la deuxième cohorte est formé sur 8 mois. Les maîtres non FIMG étaient formés en Guinée sur

trois années scolaires, soit environ 27 mois à raison de 9 mois par an. A partir de ces chiffres, nous allons dériver, en prenant les maîtres non FIMG comme référence, les rapports de coût liés à la formation des différentes catégories de maîtres. L'hypothèse implicite qui sous-tend cette démarche est celle selon laquelle le coût d'un mois de formation est le même quel que soit le type d'enseignant.

**Tableau 3.3 : Coûts relatifs de formation associés à chaque type d'enseignant**  
(Exprimés en terme relatif)

	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
<b>FIMG1</b>	22,2	22,2
<b>FIMG2</b>	29,6	29,6
<b>Non FIMG (référence)</b>	100	100

Cette méthode de calcul est rudimentaire, mais comme nous l'avons signalé en introduction, il s'agit pour nous de donner au lecteur des ordres de grandeur.

Les performances pédagogiques ont été mesurées par les coefficients de régression multiple associées aux variables décrivant les différents types d'enseignant. Les scores étant standardisés, ces coefficients pouvaient s'exprimer en points d'écart type du score final. Il s'agit ici de mesurer le niveau moyen des acquisitions nettes par type d'enseignant, exprimé en unité de score final. L'expression "acquisitions nettes" désigne pour chaque enseignant le score final moyen auquel arrive un élève qui lui est confié, les autres facteurs explicatifs de la progression étant contrôlés. Les acquisitions nettes sont obtenues en régressant le score final sur l'ensemble de ses déterminants, puis en soustrayant du score final la part de progression due aux autres déterminants autres que le type d'enseignant. Les acquisitions nettes qui, dans une certaine optique, représentent la mesure des performances des maîtres sont calculées<sup>5</sup> pour chaque type d'enseignant et consignées dans le tableau suivant.

**Tableau 3.4 : Acquisitions nettes des élèves par type d'enseignant**

	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
<b>FIMG1</b>	22.7	35.5
<b>FIMG2</b>	24.8	36
<b>Non FIMG</b>	27.5	35.7

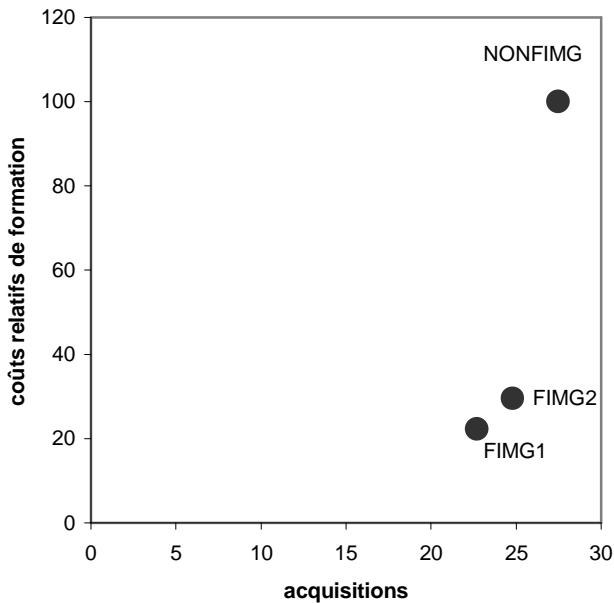
Ce tableau illustre les résultats de la section précédente. En 2<sup>ème</sup> année, les enseignants non FIMG tendent à avoir de meilleurs résultats que les maîtres FIMG de la première cohorte, l'écart est plus modéré avec les maîtres de la seconde cohorte. En 5<sup>ème</sup> année, les résultats sont quasi identiques.

---

<sup>5</sup> On procède à une régression sans constante du score final sur le score initial et l'ensemble des autres variables explicatives, en prenant soins d'intégrer dans le modèle les trois variables indicatrices du type d'enseignant. Les coefficients de régressions ces trois variables indicatrices représentent les acquisitions nettes pour chaque type d'enseignant correspondant.

Dans les graphiques 3.7 et 3.8, l'axe horizontal correspond aux acquisitions nettes des élèves estimées par les modèles économétriques, l'axe vertical correspond aux coûts relatifs de formation basés sur la durée de formation des maîtres non FIMG.

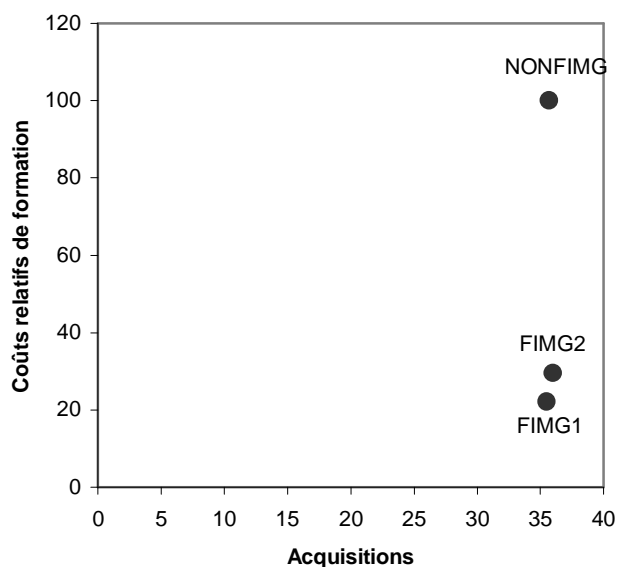
**Graphique 3.7 : Coût-efficacité du projet FIMG en 2<sup>ème</sup> année**



Encore une fois, il s'agit pour nous de donner des ordres de grandeurs en ayant pleinement conscience des limites de l'exercice. A partir du graphique, le constat est assez aisé : pour des performances en termes d'acquisitions des élèves en 2<sup>ème</sup> année assez proches voire très proches, les coûts diffèrent largement. Le résultat est encore plus frappant en 5<sup>ème</sup> année où les performances des différents types d'enseignants sont quasiment identiques, seuls les coûts entre FIMG et non FIMG diffèrent largement.

L'approche retenue, faute d'informations, ne se fonde pas sur une estimation précise des coûts de formation. Cela dit entre une formation de 3 ans et des formations de 6 et 8 mois, nous savons que les coûts sont nécessairement très différents. Si la mesure relative est peu précise, on peut penser que l'ordre de grandeur fournit est une assez bonne indication.

**Graphique 3.8 : Coût-efficacité du projet FIMG en 5<sup>ème</sup> année**



En terme de coût-efficacité, les deux cohortes de FIMG sont très proches, il est donc difficile de les distinguer. En revanche, sur la base des coûts nettement plus élevés de la formation de 3 ans et des performances proches avec les enseignants ayant été formés dans le cadre du projet FIMG, **on peut affirmer que les formations FIMG sont globalement plus coût-efficaces que la formation classique antérieure.**

### 3.5.2 L'analyse coût-efficacité des enseignants

En Guinée, au moment de l'enquête, un instituteur contractuel perçoit une rémunération annuelle de 1 320 000 FG tandis qu'un instituteur titulaire perçoit environ 1 656 000 FG par an. En identifiant les FIMG aux contractuels et les non FIMG aux titulaires, on obtient le tableau des coûts totaux suivant par enseignant de chaque type.

**Tableau 3.5 : Coûts salariaux associés à chaque type d'enseignant**

	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
<b>FIMG1</b>	1320000	1320000
<b>FIMG2</b>	1320000	1320000
<b>NONFIMG</b>	1656000	1656000

Les coûts totaux associés aux différentes catégories de maîtres sont les mêmes en 2<sup>ème</sup> année et en 5<sup>ème</sup> année. Nous allons déterminer à présent les coûts unitaires moyens liés à chaque catégorie d'enseignants. Le coût moyen unitaire est obtenu pour chaque catégorie d'enseignants en divisant le coût total d'un enseignant par le nombre moyen d'élèves par classes tenues par un enseignant de la catégorie. Les tailles moyennes de classes calculées pour chaque type d'enseignants à partir de l'échantillon sont significativement peu différentes les unes des autres, ce qui suggère de faire les calculs sur la base de la taille moyenne globale de classe dans l'échantillon.

Comme on divise par la même taille moyenne pour chaque niveau de classe, les coûts relatifs ne changent pas au niveau unitaire. Pour les coûts salariaux, on obtient le tableau suivant des coûts unitaires suivant :

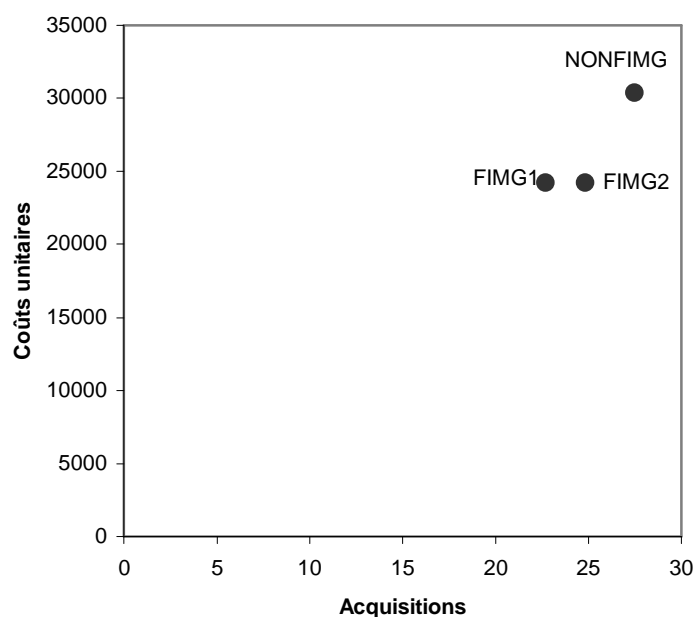
**Tableau 3.6 : Calcul du coût salarial unitaire moyen par type d'enseignant**

	2ème année			5ème année		
	Taille moyenne de classe	Coût total	Coût unitaire moyen	Taille moyenne de classe	Coût total	coût unitaire moyen
<b>FIMG1</b>	54,5	1320000	24220,2	48,6	1320000	27160,5
<b>FIMG2</b>	54,5	1320000	24220,2	48,6	1320000	27160,5
<b>Non FIMG</b>	54,5	1656000	30385,3	48,6	1656000	34074,1

Pour toute catégorie donnée, le coût unitaire moyen d'un enseignant de cinquième année est plus élevé que celui d'un enseignant de deuxième année du fait de la plus faible taille moyenne de classe. De même pour chacune des classes, le coût unitaire moyen d'un maître non FIMG est plus élevé que celui d'un maître FIMG, l'écart correspond à environ 25% du coût unitaire moyen de ce dernier.

Pour ce qui est des acquisitions nettes selon la catégorie d'enseignants, il suffit de se reporter au tableau 3.4 qui précède pour obtenir les informations. Tous les éléments nécessaires étant réunis, nous pouvons enfin mettre en relation sur un graphique le coût unitaire associé à chaque type d'enseignant avec les acquisitions nettes de ses élèves.

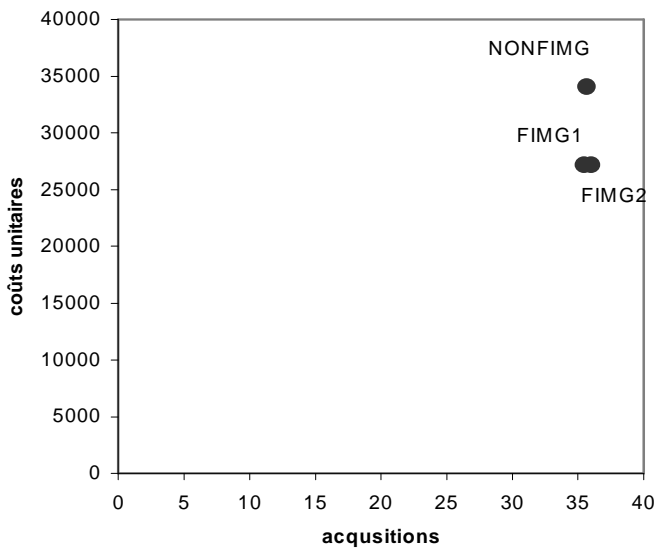
**Graphique 3.9 : Coût-efficacité des enseignants en 2<sup>ème</sup> année**





En 2<sup>ème</sup> année, les enseignants non FIMG tendent à avoir de meilleurs résultats en termes d'acquisitions que les enseignants FIMG, mais ce n'est statistiquement valide que pour les enseignants de la première cohorte et l'écart constaté n'est pas excessif. Cela dit, ils sont également nettement plus coûteux, il y a un peu plus de 6000 FG d'écart entre le coût unitaire moyen d'un maître FIMG et celui d'un non FIMG, ce qui est assez important puisque cela correspond à un quart du coût unitaire moyen d'un maître FIMG. D'un point de vue coût-efficacité, ce sont les enseignants de la seconde cohorte FIMG qui se montrent les plus performants.

**Graphique 3.10 : Coût-efficacité des enseignants en 5<sup>ème</sup> année**



En cinquième année, comme nous l'avons vu précédemment, les effets des différentes catégories d'enseignants sur les acquisitions des élèves sont quasi identiques, les différences ne portent donc que sur la dimension coût. Les enseignants non FIMG étant assez nettement plus coûteux que les enseignants FIMG, il n'est pas difficile de conclure que ces derniers sont les plus coût-efficaces en 5<sup>ème</sup> année.

En terme de coût-efficacité, les deux cohortes de FIMG sont très proches, il est donc difficile de les distinguer. Inversement, avec des coûts nettement plus élevés et des performances proches des enseignants FIMG les enseignants traditionnels apparaissent moins coût-efficaces que leurs collègues.

## Conclusion de la 3<sup>ème</sup> partie

L'objectif majeur de cette partie consistait à questionner l'efficacité du projet FIMG et plus précisément son effet sur la qualité de l'éducation. Pour cela, la démarche suivie a consisté dans un premier temps à comparer, à l'aide de techniques économétriques, l'effet sur les apprentissages des élèves des enseignants FIMG au regard de leurs collègues ayant suivi une formation classique de 3 ans. Ensuite, pour compléter notre appréciation de l'efficacité du projet FIMG, nous avons mis en relation les coûts et les effets sur la formation.

Il a été signalé, au début de ce rapport, les problèmes liés à la collecte des données qui fragilisent les analyses. Pour consolider nos résultats nous avons eu recours systématiquement à deux techniques d'estimation qui nous permettent d'être confiants dans les tendances dégagées. Nous devons toutefois signaler que les faibles effectifs d'enseignants FIMG, notamment en 2<sup>ème</sup> année, limitent la précision de nos estimations.

Cela dit, les analyses ont permis de dégager des tendances tout à fait intéressantes et fiables. Il faut tout d'abord signaler que les résultats diffèrent assez sensiblement selon que l'on se situe en 2<sup>ème</sup> année ou en 5<sup>ème</sup> année. En effet, en 2<sup>ème</sup> année, les enseignants traditionnels tendent à avoir de meilleurs résultats que les enseignants FIMG, mais la différence n'est avérée qu'avec les enseignants de la première cohorte. Cette différence vient d'ailleurs pour l'essentiel des mathématiques où les enseignants FIMG de la première cohorte font moins progresser leurs élèves que les maîtres non FIMG. En revanche, en 5<sup>ème</sup> année, les performances des enseignants traditionnels et des enseignants FIMG sont très proches et à vrai dire équivalentes. Il faut aussi préciser que les enseignants de la première cohorte tendent à être plus inégalitaires que leurs collègues, c'est-à-dire qu'ils font plus progresser les élèves forts que les élèves faibles. Ce qui renvoie à certaines questions sur leurs pratiques de classe.

La différence entre la 2<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> année amène plusieurs remarques. Il est acquis que les premières années de l'enseignement primaire sont les années les plus importantes puisque c'est à ce moment que se construisent les connaissances de base chez les élèves. Il paraît dès lors que la dimension pédagogique est déterminante, et qu'il est préférable d'avoir des enseignants expérimentés pour enseigner lors de ces premières années de scolarisation. On peut cependant avancer que la formation des enseignants devrait mettre un accent plus marqué sur l'enseignement dans les "petites" classes si importantes pour l'avenir des élèves.

Un autre résultat concerne les performances comparées des deux cohortes FIMG. Si les analyses indiquent une tendance en faveur de la seconde cohorte, l'écart n'est jamais suffisant pour qu'on puisse conclure définitivement à une meilleure performance.

Il est intéressant de mettre en perspective ces résultats avec les éléments à notre connaissance sur le projet FIMG. En effet, on sait que la formation de la première cohorte a souffert des

aléas de la mise en place de la formation, et les responsables n'étaient pas satisfaits sur ce point comme nous l'avons mentionné au début de cette partie. Par ailleurs, pour la seconde cohorte, au moment de l'enquête, c'était pour plus de 90% leur première année d'enseignement et ils étaient encore considérés en formation, alors que pour la première cohorte, pour une très large majorité (près de 90%), il s'agissait de leur seconde année d'enseignement. Cela permet de prendre toute la mesure des résultats de la formation FIMG et d'éclairer certains aspects. On peut en effet émettre l'hypothèse que les résultats moins favorables en 2<sup>ème</sup> année peuvent reposer, au moins en partie, sur le manque d'expérience dans ces classes difficiles sur le plan pédagogique. Il semblerait pour le moins abusif de l'imputer directement à la formation elle-même. En ce qui concerne la première cohorte, outre l'aspect expérience, il faut également prendre en compte les difficultés rencontrées lors de la formation, mais les résultats sont légèrement en retrait mais certainement meilleurs que ce qu'on aurait pu anticiper.

Les résultats des deux premières cohortes du projet FIMG sur le plan de l'impact de la qualité de l'éducation apparaissent donc globalement satisfaisants.

L'analyse coût-efficacité met en évidence qu'en plus de ces résultats intéressants sur la qualité la formation FIMG et les enseignants FIMG se révèlent globalement davantage coût-efficaces que leurs confrères. C'est-à-dire que pour des performances équivalentes, leur formation et leur rémunération est moins coûteuse que ce qui existait auparavant. Dans une perspective de politique éducative, cela correspond à une politique efficace en faveur de la scolarisation primaire universelle sans conséquences négatives pour la qualité de l'éducation.

Il nous faut néanmoins ici rappeler la limite de nos résultats. Certes, ceux-ci sont très encourageants et tout indique que les orientations prises sont pertinentes. Toutefois, l'évaluation a été réalisée au début d'un processus et ne peut être considérée comme un bilan. Certaines questions restent en suspend comme la stabilité dans la fonction de ces nouveaux enseignants, leurs performances après plusieurs années d'ancienneté. Il s'agit ici d'un premier travail qui en appelle d'autres pour mieux prendre en compte les enseignements de cette expérience très riche que constitue le programme FIMG.

**4<sup>ème</sup> PARTIE :**  
**LA DOUBLE VACATION**

Le second volet de cette évaluation thématique concerne le mode d'organisation des classes en double vacation. Tout comme la mise en place du programme FIMG, l'instauration de la double vacation a été rendue nécessaire en Guinée pour élargir la scolarisation dans un contexte où les ressources budgétaires de l'Etat sont limitées et la croissance démographique élevée. Ce contexte est marqué dans certaines zones urbaines par une insuffisance de salles de classes.

La double vacation, telle que pratiquée en Guinée, permet à deux groupes d'élèves distincts d'utiliser alternativement les mêmes locaux, chaque groupe étant doté d'un enseignant (section 4-1). En permettant une utilisation double des locaux et des équipements, cette pratique permet de scolariser plus d'élèves (section 4-2) tout en limitant les dépenses publiques d'investissement en terme de bâtiments et d'équipements scolaires.

Cependant, un regard critique doit être porté sur l'efficacité de ces solutions en terme d'impact sur la qualité d'apprentissage des élèves (section 4-3). Dès lors, la question que l'on doit se poser est celle de savoir comment la double vacation affecte l'apprentissage des élèves qui la pratiquent. Dans la mesure où elle peut être suivie par un élève sur plusieurs années scolaires, il convient de distinguer l'effet de la double vacation sur une seule année scolaire de son effet de plus long terme.

En mettant en relation l'effet de la double vacation aux coûts qui lui sont attachés, on peut avoir une idée plus précise de l'intérêt de ce mode d'organisation en terme de politique éducative (section 4-4).

## 4.1. La pratique de la double vacation en Guinée

La double vacation doit surtout être considérée en Guinée comme une réponse à l'insuffisance d'infrastructures. La solution adoptée a consisté à faire se succéder de manière alternée dans la même salle de classe deux groupes d'élèves ayant chacun son propre maître.

L'alternance s'opère dans la journée et par semaine. Le premier groupe étudie le matin et le second l'après-midi au cours d'une semaine donnée. La semaine suivante le groupe qui suivait les cours le matin passe l'après-midi et vice versa.

Les horaires d'apprentissage sont aménagés de façon à ce que la durée totale d'enseignement soit sensiblement la même que celle des classes à simple vacation, soit 30 heures par semaine. L'aménagement des horaires est le suivant :

- Groupe pédagogique 1 : 8 heures à 13 heures
- Groupe pédagogique 2 : 13 heures 30 à 18 heures

Cette organisation ne manque pas de poser certains problèmes notamment en ce qui concerne les vacations de l'après-midi qui sont pénalisantes car cette période de la journée peut être particulièrement chaude et pose aussi parfois des problèmes de luminosité dans les classes en fin d'après-midi. Par ailleurs, la succession des vacations peut être source de perturbation. Enfin, le temps libéré par la double vacation n'est pas forcément utilisé à bon escient et peut causer des désagréments aux élèves et à leurs parents.

S'il ne fait aucun doute que la double vacation permet de scolariser plus d'élèves, nous allons voir dans la section suivante comment la double vacation affecte les effectifs scolarisés, son efficacité pédagogique ne fait pas l'unanimité.

## **4.2. Impact de la double vacation sur la scolarisation des élèves**

La pratique de la double vacation est généralement justifiée par l'insuffisance de locaux et la nécessité de scolariser les enfants. Pour mieux apprécier les implications de la double vacation, procédons à quelques simulations.

D'après l'annuaire statistique du MEN 1999/2000, il ressort que :

- 790 497 élèves sont scolarisés à l'enseignement primaire ce qui correspond à un taux brut de scolarisation de 56.8%
- 183 193 élèves sont scolarisés dans des classes à double vacation soit 23.2% des effectifs

Nous allons nous pencher sur l'hypothèse de suppression pure et simple de la double vacation sans autre mesure accompagnatrice. La taille moyenne des classes observées dans l'échantillon étant de l'ordre de 52 élèves, on peut envisager deux possibilités : (i) on augmente la taille des classes jusqu'à 104 élèves pour accueillir tous les élèves, (ii) on considère une taille limite classe qui va exclure une partie des élèves. Nous pouvons, par exemple, faire l'hypothèse que les tailles de classe n'excèderaient pas 80 élèves, dans ce cas, environ 23% des élèves actuellement scolarisés en double vacation en seraient exclus, soit environ 42 000 élèves. Ce qui signifierait une baisse de 3 points du taux brut de scolarisation qui traduit la capacité d'accueil du système éducatif, ainsi l'élimination de la double vacation diminuerait sensiblement la capacité d'accueil du système éducatif guinéen.

Nous remarquons que la première possibilité (i) si elle avait été applicable n'aurait pas permis l'existence de la double vacation. Si le système a dû avoir recours à la double vacation c'est bien par contrainte et il faut donc retenir la seconde hypothèse comme la plus plausible.

Les simulations qui précèdent ont surtout une vocation illustrative. Elles permettent de montrer que se priver de la double vacation aurait des conséquences fâcheuses sur l'institution scolaire avec une dégradation des conditions d'enseignement (augmentation sensible des tailles de classe) et une baisse sensible de la scolarisation du pays.

Nous voyons donc que sur le plan quantitatif la double vacation apparaît comme une variable délicate à manipuler car ayant une incidence directe sur la scolarisation, nous allons maintenant nous intéresser à son incidence sur la qualité de l'éducation.

### 4.3. L'effet de la double vacation sur les acquisitions des élèves

#### 4.3.1. Bref rappel de l'échantillon utilisé

Le tableau suivant présente la répartition de l'échantillon suivant le type de vacation. En 2<sup>ème</sup> année, sur 114 classes enquêtées, on dénombre 62 classes en simple vacation et 52 classes en double vacation. Les classes de 2<sup>ème</sup> année en double vacation regroupent 565 élèves soit 45,3% de l'effectif total élèves de ce niveau.

**Tableau 4.1 : Descriptif de l'échantillon suivant le type de vacation**

		Simple vacation	Double vacation	Total
<b>2<sup>ème</sup> année</b>	<b>Classes</b>	62	52	114
	<b>Elèves</b>	683	565	1248
<b>5<sup>ème</sup> année</b>	<b>Classes</b>	58	58	116
	<b>Elèves</b>	627	633	1260

En classe de 5<sup>ème</sup> année, on dénombre 58 classes de simple vacation et 58 classes de double vacation. Les classes en double vacation regroupent 633 élèves, soit 50,2% de l'effectif total. On observe qu'environ 20% des classes à double vacation ont une taille de classe de 40 élèves ou moins.

#### 4.3.2. Les scores moyens des élèves par type de vacation

Il s'agit ici de comparer des scores moyens en français et mathématiques obtenus par les élèves selon le type de vacation. Cette comparaison permettra de se faire une idée des niveaux relatifs des acquisitions dans chacun des deux groupes d'élèves et d'éclairer les hypothèses dans les analyses plus fines.

**Tableau 4.2 : Scores moyens des élèves par type de vacation**

	2 <sup>ème</sup> année		5 <sup>ème</sup> année	
	Simple vacation	Double vacation	Simple vacation	Double vacation
<b>Pré-test</b>	35,7 (16,0)	34,4 (16,7)	44,4 (17,8)	36,9 (15,8)
<b>Post-test</b>	50,9 (19,7)	46,5 (18,6)	43,7 (17,8)	35,8 (15,5)

On observe qu'en 2<sup>ème</sup> année au pré-test les scores moyens des élèves sont très proches et la différence observée n'est pas statistiquement significative. En revanche au post-test, l'écart est beaucoup plus marqué en faveur des élèves scolarisés en simple vacation, et cette fois



l'écart est significatif. Cela implique des progressions différentes des élèves en cours d'année, toutefois, à ce stade nous ne savons dire si cette différence est imputable à la double vacation ou bien si d'autres facteurs interviennent. En 5<sup>ème</sup> année, les écarts sont importants au pré-test et au post-test, si bien qu'il n'est pas possible de se prononcer sur les progressions. Il faut souligner que les scores moyens des élèves en double vacation sont systématiquement inférieurs à ceux des élèves en simple vacation, l'écart est même relativement marqué au post-test de 2<sup>ème</sup> année et pour les deux tests de 5<sup>ème</sup> année.

Une simple comparaison de moyennes ne peut en aucun cas nous permettre de conclure sur l'effet de la double vacation sur les apprentissages des élèves, il nous faut avoir recours à des analyses plus fines permettant de prendre en compte les différents facteurs qui jouent simultanément dans le processus d'acquisitions. Toutefois, à l'issue de l'analyse des scores moyens nous pouvons poser la question suivante : est-ce que la double vacation limite les apprentissages des élèves ?

#### **4.3.3. L'efficacité pédagogique de la double vacation**

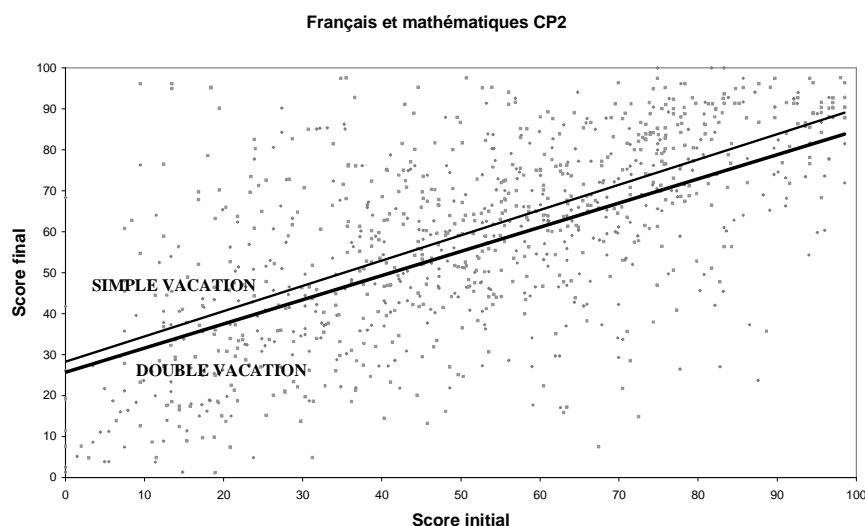
Le processus d'acquisition scolaire est très complexe et subit des effets directs, indirects ou même conjugués d'une multitude de variables. Le niveau d'un élève en fin d'année est lié non seulement à son niveau de début d'année et aux caractéristiques de son enseignant, mais aussi à un ensemble de caractéristiques qui lui sont propres et à d'autres qui sont propres à sa classe et à son école. Il est donc nécessaire de recourir à des techniques d'analyse qui permettent de rendre en compte de ces influences multiples. En ce qui concerne l'effet propre à la double vacation, celui-ci est estimé en comparaison avec les classes fonctionnant en simple vacation. Les modèles statistiques sont présentés dans l'annexe 7 afin de ne pas alourdir le rapport.

Avant les résultats des modèles statistiques, nous présentons les graphiques de progression brute des élèves afin de compléter les analyses statistiques. Il s'agit de mettre en relation sur un graphique le score final de chaque élève à son score initial. On identifie ensuite sur le graphique les points associés aux élèves confiés à chaque catégorie d'enseignants, puis on construit pour chaque catégorie une droite d'ajustement du score final au score initial. Les droites d'ajustement ainsi construites matérialisent les progressions moyennes des élèves par catégorie d'enseignants. Lorsque la droite de tendance d'une catégorie d'élèves se situe sur le graphique au dessus de la droite de tendance d'une autre catégorie d'élèves, cela signifie que le groupe d'élèves correspondant à la droite supérieure progresse plus que celui correspondant à la droite inférieure.

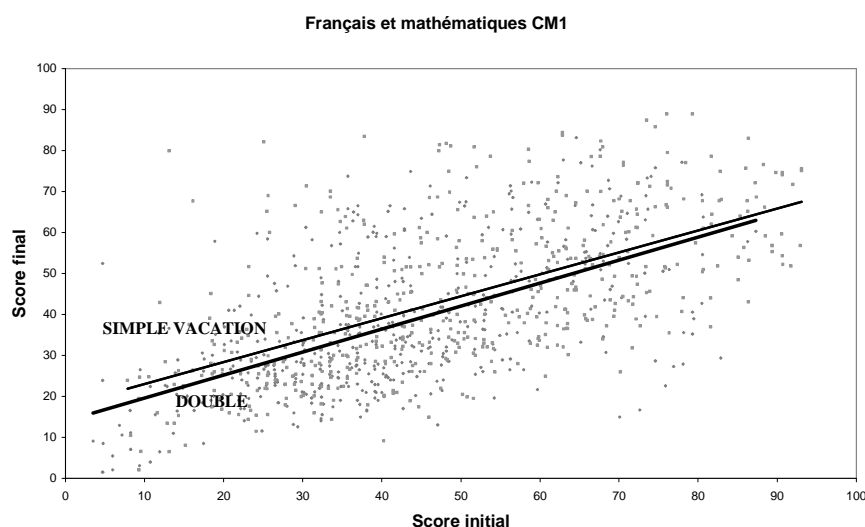
L'analyse graphique de la progression brute des élèves tend à confirmer l'impression dégagée par les comparaisons des scores moyens. En deuxième année (graphique 4.1) comme en cinquième année (graphique 4.2), les graphiques indiquent que la droite de progression des élèves en double vacation est en dessous de celle des élèves en simple vacation, ce qui

signifie qu'à score initial équivalent les élèves en double vacation progressent moins que leurs camarades en simple vacation.

**Graphique 4.1 : La progression en français et mathématiques des élèves de 2<sup>ième</sup> année par type de vacation**



**Graphique 4.2 : La progression en français et mathématiques des élèves de 5e année par type de vacation**



Cependant, les modèles statistiques (Cf. annexe7, modèles 11 et 12), s'ils laissent transparaître la tendance observée en faveur de la simple vacation à travers des coefficients négatifs, ne permettent pas de conclure que l'écart observé est statistiquement significatif. Autrement dit, l'écart qui peut se créer au cours d'une année scolaire n'est pas suffisamment marqué pour qu'on puisse conclure d'un point de vue statistique que les élèves progressent moins lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes à double vacation.

Il est néanmoins assez troublant que les différentes analyses indiquent toutes une même tendance, à savoir que les élèves semblent avoir de moins bons résultats lorsqu'ils sont dans des classes à double vacation. Pour clarifier cela, nous avons envisagé des analyses complémentaires. Si les tendances observées sont avérées, c'est-à-dire si les élèves progressent moins bien en double vacation mais que les écarts sont insuffisants sur une année scolaire pour être significatifs, alors nous pouvons penser que les effets cumulés sur plusieurs années seront plus conséquents et devraient donc apparaître dans les modèles. Pour cela, nous faisons l'hypothèse sous-jacente que les élèves ont été scolarisés plusieurs années en double vacation ce qui n'est pas nécessairement vrai et devrait donc amener à sous-estimer l'effet. Pour tester notre hypothèse, nous avons notamment retiré des modèles statistiques de 5<sup>ème</sup> année le score initial de l'élève qui prend en fait en compte le passé scolaire de l'élève (Cf. annexe7, modèles 13 et 14). Cette fois-ci, les analyses sont formelles, les élèves qui ont été scolarisés plusieurs années en double vacation ont en moyenne, en fin de 5<sup>ème</sup> année, un niveau nettement plus faible que les élèves scolarisés en simple vacation, toutes choses égales par ailleurs. **Ainsi, nous pouvons conclure que la double vacation, malgré des effets modérés sur une seule année scolaire, pénalise assez sensiblement les acquisitions des élèves sur le long terme.**

## **4.4. Eléments de coût-efficacité de la double vacation**

Il s'agit à présent de mettre en relation l'efficacité des différentes formes de vacation avec les coûts spécifiquement liées à chacune d'elles. La double vacation se pratique en Guinée avec une salle de classe dont font usage alternativement deux groupes d'élèves dotés chacun d'un maître. Si la double vacation entraîne des réductions de coûts, celles-ci sont donc dues à l'usage double fait de la salle de classe. Ainsi, l'analyse coût-efficacité des deux formes de vacation sera menée sur la base du coût unitaire moyen d'une salle de classe équipée.

### **4.4.1 Estimation du coût unitaire d'une salle de classe pour chaque type de vacation**

Le coût de construction d'une salle de classe en dur a été estimé<sup>6</sup> en 2000 à environ 12,4 millions de francs guinéens, ce qui correspond à un coût annualisé de 1,36 million<sup>7</sup>. Il s'agit ici de donner un ordre de grandeur : le coût retenu est celui des constructions standard de la Banque mondiale, mais on peut penser que celui-ci est supérieur au coût moyen d'une salle de classe guinéenne puisqu'il existe des salles de classe en matériaux provisoires moins coûteuses.

Pour obtenir le coût unitaire moyen par élève, il faut rapporter le coût unitaire annualisé d'une salle de classe au nombre d'élèves par salle de classe. En double vacation, on compte en moyenne 102 élèves par salle de classe, ce qui amène un coût unitaire par élève de :  $1\ 360\ 000 : 102 = 13\ 333$  FG. En simple vacation, le coût unitaire par élève est :  $1\ 360\ 000 : 48 = 28\ 333$  FG. Après le calcul des coûts unitaires, il reste à déterminer les acquisitions nettes des élèves par type de vacation.

### **4.4.2. Les acquisitions nettes par type de vacation**

L'expression « acquisitions nettes » désigne pour chaque type de vacation le score final moyen auquel arrive un élève, les autres facteurs explicatifs de la progression étant contrôlés. Les acquisitions nettes sont obtenues en régressant le score final sur l'ensemble de ses déterminants, puis en soustrayant du score final la part de progression due aux autres déterminants autres que le type de vacation.

Nous avons vu dans la section précédente que l'effet cumulé de la double vacation permettait d'avoir une estimation plus correcte de l'impact de la double vacation, c'est donc sur cette

---

<sup>6</sup> Dans Education notes, Education for All : Building the Schools, août 2003, la Banque mondiale donne un coût unitaire de 7500 \$ pour la construction d'une salle de classe en Guinée en 2000, le coût moyen observé en Afrique est de 7000 \$.

<sup>7</sup> On a considéré une durée de vie de 25 ans pour les salles de classe et un taux d'escompte de 10%.

approche que nous allons fonder notre analyse coût-efficacité. Les acquisitions nettes sont calculées<sup>8</sup> pour chaque type de vacation et consignées dans le tableau 4.5.

**Tableau 4.3 : Acquisitions nettes en 5<sup>ème</sup> année avec l'effet cumulé du type de vacation**

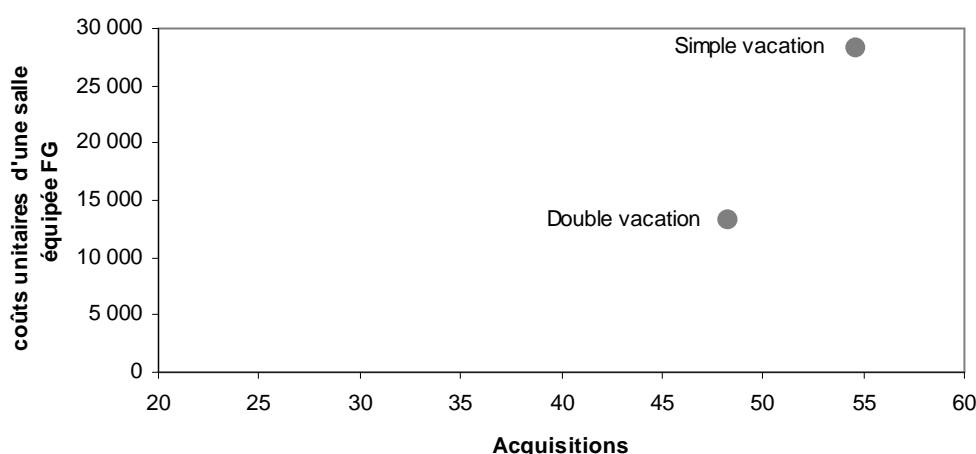
	Acquisitions nettes en 5 <sup>ème</sup> année
<b>Simple vacation</b>	54,6
<b>Double vacation</b>	48,3

On observe un écart assez marqué, plus de 6 points entre les élèves scolarisés en simple vacation et ceux scolarisés en double vacation en conformité avec les résultats précédents. Il nous reste désormais à mettre en relation les coûts et les acquisitions.

#### 4.4.3. Coût-efficacité de la double vacation

Le graphique qui suit met précisément en relation les coûts unitaires pour une salle de classe équipée selon qu'elle fonctionne en simple vacation ou double vacation avec les acquisitions des élèves en fin de 5<sup>ème</sup> année en français et mathématiques. Il permet de visualiser la meilleure performance de la scolarisation en simple vacation en terme d'acquisitions scolaires mais à un coût nettement plus élevé, un peu plus du double, que la double vacation. Cela confirme l'arbitrage réalisé en faveur de l'accès à l'école.

**Graphique 4.3 : Coût-efficacité de la double vacation**



La double vacation, par la diminution des coûts qu'elle induit, permet d'augmenter l'accès à l'école, mais se fait au détriment des apprentissages lorsqu'elle s'étend sur plusieurs années.

<sup>8</sup> On procède à une régression sans constante du score final sur le score initial et l'ensemble des autres variables explicatives, en prenant soin d'intégrer dans le modèle les deux variables indicatrices du type de vacation. Les coefficients de régressions de ces deux variables indicatrices représentent les acquisitions nettes pour chaque type de vacation correspondant.

## Conclusion de la 4<sup>ème</sup> partie

Nous avons pu passer en revue dans cette partie les différentes facettes de la double vacation. Elles permettent de mieux comprendre les difficultés que connaissent les responsables du système éducatif face à cette pratique.

Tout d'abord, nous avons pu estimer que la pratique de la double vacation permettait de scolariser environ 40 000 élèves, ce qui correspond à 3 points du taux brut de scolarisation. On ne peut donc pas supprimer cette pratique sans porter atteinte à la scolarisation primaire si on ne prévoit pas de mesures d'accompagnement.

Sur le plan des apprentissages, la double vacation a un effet modéré sur une année scolaire mais devient pénalisante quand elle se répète sur plusieurs années. Ainsi, les enfants scolarisés en double vacation progressent en moyenne moins que leurs camarades en simple vacation. On ne peut donc pas considérer que la double vacation soit neutre en matière de qualité de l'enseignement.

Dans la mesure où la double vacation a un impact négatif sur les apprentissages des élèves, il est souhaitable de limiter au maximum le recours à cette pratique. Cependant, il est toujours préférable qu'un enfant soit scolarisé en double vacation plutôt que pas du tout, et c'est ce principe qui doit guider l'action.

Nous constatons cependant dans notre échantillon que certaines classes, minoritaires il est vrai, fonctionnent en double vacation avec des effectifs qui autorisent la simple vacation (Cf. annexe 11). Une gestion plus rigoureuse du recours à la double vacation permettrait de réduire son utilisation. Cela dit, seule une politique de construction scolaire ciblée permettrait d'éliminer cette pratique mais cette politique apparaît relativement coûteuse.

## Conclusion générale

L'évaluation thématique dont ce rapport rend compte comportait deux volets distincts mais intimement liés. Le premier volet traitait de l'efficacité du programme de formation initiale des maîtres de Guinée et plus spécifiquement de son effet sur la qualité de l'éducation. Le second volet portait sur l'effet de la double vacation sur les apprentissages des élèves. Les deux volets sont donc centrés sur la question de la qualité de l'éducation mais ils correspondent également tous deux à des mesures en faveur de l'extension de la scolarisation. Les responsables guinéens ont voulu connaître les effets de ces mesures sur la qualité de l'éducation afin de mieux apprécier la relation entre les dimensions quantitative et qualitative.

Le programme FIMG a été mis en place pour répondre à un besoin massif d'enseignants. En effet, pour atteindre la scolarisation primaire universelle en 2010, il a été estimé qu'il faudrait recruté plus de 2000 enseignants par an. Les formations professionnelles classiques de trois ans ne permettaient pas de suivre ce rythme. Les responsables guinéens ont donc opté pour des formations plus courtes mais avec un accent particulier sur la professionnalisation de ces formations. En outre, tous ceux qui ont suivi ces formations ont un statut de contractuel.

Il nous faut rappeler que l'évaluation a été réalisée au début d'un processus, puisque seule les deux premières cohortes du programme FIMG ont été évaluées. On ne peut donc considérer cette évaluation comme un bilan du programme. Il s'agit avant tout d'une évaluation qui apporte des informations sur un processus en cours et donc susceptible de connaître des évolutions.

Cela dit, les analyses menées sur les deux premières cohortes du programme FIMG ont permis de dégager des tendances tout à fait intéressantes. Il faut tout d'abord signaler que les résultats diffèrent assez sensiblement selon que l'on se situe en 2<sup>ème</sup> année ou en 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire. En effet, **en 2<sup>ème</sup> année, les enseignants traditionnels tendent à avoir de meilleurs résultats que les enseignants FIMG**, mais la différence n'est avérée qu'avec les enseignants de la première cohorte. Cette différence vient d'ailleurs pour l'essentiel des mathématiques où les enseignants FIMG de la première cohorte font moins progresser leurs élèves que les maîtres non FIMG. En revanche, **en 5<sup>ème</sup> année les performances des enseignants traditionnels et des enseignants FIMG sont équivalentes**.

En ce qui concerne les performances comparées des deux cohortes FIMG, si les analyses indiquent une tendance en faveur de la seconde cohorte dont les résultats sont comparables aux enseignants non FIMG, l'écart n'est jamais suffisant pour qu'on puisse conclure définitivement à une meilleure performance de cette dernière.

**Ainsi, les premières cohortes du programme FIMG, bien qu'ayant été pénalisées par la mise en place du programme et malgré leur peu d'expérience<sup>9</sup> au moment de l'évaluation, obtiennent des résultats assez proches des autres enseignants.** Par ailleurs, on peut supposer que les résultats plus mitigés en 2<sup>ème</sup> année peuvent reposer, au moins en partie, sur le manque d'expérience dans ces classes difficiles sur le plan pédagogique. Il semblerait pour le moins abusif de l'imputer directement à la formation elle-même.

L'analyse coût-efficacité a mis en évidence que les enseignants FIMG, pour des performances globalement équivalentes, se révèlent moins coûteux que leurs collègues. La mise en place du programme FIMG, sur la base des éléments dont nous disposons, apparaît donc comme une mesure de nature à favoriser la scolarisation primaire universelle sans pour autant porter préjudice à la qualité de l'éducation.

Il nous faut néanmoins ici rappeler la limite de nos résultats. Certes, ceux-ci sont très encourageants et indiquent que les orientations prises sont pertinentes. Toutefois, l'évaluation a été réalisée au début d'un processus qui se poursuit. Certaines questions restent en suspens comme la stabilité dans la fonction de ces nouveaux enseignants, leurs performances après plusieurs années d'ancienneté. Il s'agit ici d'un premier travail qui en appelle d'autres pour mieux prendre en compte les enseignements de cette expérience très riche que constitue le programme FIMG.

En ce qui concerne la double vacation, nous avons pu estimer que cette pratique permettait de scolariser environ 40 000 élèves en 2000 en Guinée, ce qui correspond à 3 points du taux brut de scolarisation. On ne peut donc pas supprimer cette pratique sans porter atteinte à la scolarisation primaire si on ne prévoit pas de mesures d'accompagnement.

**Sur le plan des apprentissages, la double vacation a un effet modéré sur une année scolaire mais devient pénalisante quand elle se répète sur plusieurs années.** Ainsi, les enfants scolarisés en double vacation progressent en moyenne moins que leurs camarades en simple vacation.

Dans la mesure où la double vacation a un impact négatif sur les apprentissages des élèves, il est souhaitable de limiter au maximum le recours à cette pratique. Cependant, il est toujours préférable qu'un enfant soit scolarisé en double vacation plutôt que pas du tout, c'est ce principe qui doit guider l'action et éviter d'exclure des enfants de l'école. La suppression de la double vacation ne semble donc pas une option à considérer à court terme.

---

<sup>9</sup> Par ailleurs, pour la seconde cohorte, au moment de l'enquête c'était pour plus de 90% leur première année d'enseignement et ils étaient encore considérés en formation, alors que pour la première cohorte pour une très large majorité (près de 90%) il s'agissait de leur seconde année d'enseignement. Pour ce qui est des enseignants non FIMG ils sont plus de 85% à avoir plus de 5 ans d'ancienneté.



## Recommandations

Cette partie est consacrée aux recommandations relatives à la présente évaluation thématique. Certaines de ces recommandations découlent directement des résultats des analyses présentées dans ce document, les autres proviennent des discussions menées avec tous les partenaires du système éducatif guinéen lors du séminaire de restitution organisé par l'équipe PASEC - Guinée du 7 au 11 Octobre 2002. Ce séminaire a connu la participation des cadres et responsables des différents organes du système éducatif de la République de Guinée. Au total, 43 recommandations ont été formulées au cours de ce séminaire.

Avant d'aborder la liste complète des recommandations, nous allons mettre l'accent sur deux d'entre elles. Tout d'abord, nous avons vu que si globalement le programme FIMG enregistre des résultats encourageants, des mesures pourraient être préconisées pour limiter certains effets négatifs. Ainsi, **il serait préférable que les enseignants nouvellement formés ne soient pas affectés dans les classes de début de cycle primaire notamment en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années où une expérience pédagogique est nécessaire.** Par ailleurs, nous avons vu que la double vacation tend à long terme à pénaliser les élèves en matière d'acquisitions scolaires. Ce mode d'organisation ne pouvant être exclu dans le contexte actuel, il convient d'en limiter la pratique aux cas de grande taille de classe (plus de 80 élèves par classe).

La mise en œuvre effective des recommandations exige des efforts conjugués de plusieurs institutions et partenaires du système éducatif guinéen. C'est pour cette raison qu'au cours des discussions, on s'est efforcé d'identifier les partenaires (institutions et responsables) chargés de la mise en œuvre de chaque recommandation.

### 1. Niveau de recrutement

#### ➤ **Recommandation 1**

Effectuer le recrutement des élèves-maîtres au niveau du BAC1 (équivalent à 12 années d'études académiques avec succès) soutenu par un test oral et écrit.

Chargés de la mise en œuvre : IRE, ENI.

### 2. Genre du maître

#### ➤ **Recommandations 2**

Appliquer rigoureusement le règlement intérieur de l'école sans discrimination de genre par les chefs d'établissement.

Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles

- **Recommandation 3**  
Réinstaurer les maîtres suppléants au prorata des effectifs des enseignantes (pour un effectif de dix femmes enseignantes, prévoir un suppléant).  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet, IRE, DPE, DCE
- **Recommandation 4**  
Lutter contre la sédentarisation des enseignantes par niveau.  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles
- **Recommandation 5**  
Favoriser le rapprochement des enseignantes à leurs lieux de travail.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, DCE, directeurs d'écoles
- **Recommandation 6**  
Promouvoir la fonction de femme directrice d'école.  
Chargés de la mise en œuvre : IRE, DPE, DCE
- **Recommandation 7**  
Promouvoir une étude sur l'amélioration des conditions de travail de la femme enseignante.  
Chargés de la mise en œuvre : Gestion du personnel
- **Recommandation 8**  
Faire bénéficier à tous les maîtres (hommes et femmes) des encadrements de proximité à travers des journées d'animation pédagogique, visites de classes et inspections.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, DCE, DSP, délégués pédagogiques pour Conakry

### 3. Ancienneté

- **Recommandation 9**  
Avoir une formation complète assurante et un suivi régulier avant de pouvoir enseigner au cours primaire.  
Chargés de la mise en œuvre : ENI, DPE, DCE
- **Recommandation 10**  
Donner une formation pédagogique complète aux maîtres et inviter les directeurs d'écoles à appliquer avec rigueur les instructions officielles.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, DCE, Directeurs d'écoles

- **Recommandation 11**  
Maintenir les maîtres FIMG dans les classes de cinquième année pendant quatre ans avec un suivi régulier avant qu'ils puissent évoluer dans les autres classes.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, DCE, directeurs d'écoles
  
- **Recommandation 12**  
Maintenir les maîtres ENI et ENP dans les classes de deuxième année pendant quatre ans avec un suivi régulier avant qu'ils puissent évoluer dans les autres classes.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, DCE, directeurs d'écoles

#### 4. Formation professionnelle

- **Recommandation 13**  
Renforcer les dispositifs de formation initiale des maîtres.  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet, ENI
  
- **Recommandations 14**  
Eviter de privilégier la rapidité à la qualité de la formation.  
Chargée de la mise en œuvre : Cabinet
  
- **Recommandation 15**  
Revoir le statut de l'enseignant à la sortie de sa formation initiale en réinstaurant le certificat d'aptitude pédagogique (CAP) comme moyen de sa qualification professionnelle.  
Chargé de la mise en œuvre : Cabinet
  
- **Recommandation 16**  
Adapter les formations continues aux besoins de formation des enseignants.  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet, DPE, DCE, CFC, SNED

#### 5. Formation continue

- **Recommandation 17**  
En plus de la formation initiale reçue, organiser chaque année une formation continue d'une semaine pour tous les enseignants.  
Chargés de la mise en œuvre : IRE, DPE, DCE
  
- **Recommandation 18**  
Redynamiser les centres de formation continue.  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet, IRE, DPE, DCE

- **Recommandation 19**  
Envisager un plan de formation continue pour les maîtres en privilégiant les plus nécessaires.  
Chargés de la mise en œuvre : SNFP, SNED, CFC, IGE
- **Recommandations 20**  
Fédérer les projets de formation au niveau des centres de formation continue.  
Chargé de la mise en œuvre : Cabinet

## 6. ENI de formation

- **Recommandation 21**  
N'affecter désormais dans les ENI que les professeurs d'école normale (PEN)  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet
- **Recommandation 22**  
Le service national de l'enseignement à distance (SNED), le service national de formation du personnel, les centres de formation continue au niveau des communes et des préfectures doivent prendre en charge les enseignants se trouvant sur le terrain.  
Chargés de la mise en œuvre : SNED, DNFP, CFC

## 7. Lieu de résidence des enseignants

- **Recommandation 23**  
Promouvoir des études de cas pour les régions Mamou, Kankan, Kindia et Faranah afin de généraliser les expériences réussies et de limiter les cas d'échec.  
Chargés de la mise en œuvre : CNCSE, IGE

## 8. Usage de la langue locale

- **Recommandation 24**  
Eviter l'utilisation abusive des langues nationales à l'école.  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles, enseignants

## 9. Recours du maître en difficulté à ses collègues

- **Recommandation 25**  
Faire une sorte d'harmonisation des outils d'interventions (terminologie, pédagogie).  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles, INRAP, IGE, NFQE

## 10. Usage des guides de français et de calcul

- **Recommandation 26**  
Doter les écoles de guides du maître en quantité suffisante.  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet
- **Recommandations 27**  
Former les maîtres à l'utilisation correcte de ces guides.  
Chargés de la mise en œuvre : INRAP, CFC, SNED

## 11. Taille des classes et double vacation

- **Recommandations 28**  
Encourager et maintenir les effectifs d'au plus 41 à 50 élèves par classe.  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'école
- **Recommandation 29**  
Essayer de recourir à la double vacation dès que les effectifs excèdent 80-100 élèves.  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles
- **Recommandation 30**  
Former les directeurs d'écoles à la gestion des écoles à double vacation.  
Chargés de la mise en œuvre : ENI, SNED, SNFP, CFC
- **Recommandation 31**  
Effectuer une bonne gestion des horaires.  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles
- **Recommandation 32**  
Créer des cantines scolaires à la portée des élèves.  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet
- **Recommandation 33**  
Donner des exercices et devoirs de maison pour occuper le temps libre des élèves en régime de double vacation.  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs, maîtres, IGE
- **Recommandation 34**  
Créer des points de lecture au niveau des écoles et quartiers.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, DCE, directeurs d'écoles

- **Recommandation 35**  
Construire des écoles pour que la double vacation ne devienne pas le recours absolu.  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet
  
- **Recommandation 36**  
Appliquer la carte scolaire lors du recrutement des élèves.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, Directeurs d'écoles, Carte scolaire
  
- **Recommandation 37**  
Essayer autant que faire se peut de se rapprocher des normes de qualité (55 élèves par classe).  
Chargés de la mise en œuvre : Directeurs d'écoles, DPE, DCE, IGE
  
- **Recommandation 38**  
Augmenter le budget à l'éducation pour la construction des écoles, compte tenu de la priorité accordée à l'éducation des enfants  
Chargés de la mise en œuvre : Cabinet
  
- **Recommandation 39**  
Inviter les chefs d'établissement à faire appliquer rigoureusement les recommandations relatives aux effectifs des classes et aux normes de qualité.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE
  
- **Recommandation 40**  
Renforcer la formation des enseignants à l'application de la pédagogie des grands groupes (formation initiale, formation continue).  
Chargés de la mise en œuvre : CFC, SNED, SNFP

## 12. Ecoles rurales

- **Recommandation 41**  
Définir et préciser la notion d'écoles rurales.  
Chargés de la mise en œuvre : DPE, IRE, IGE
  
- **Recommandation 42**  
Recenser les écoles des zones difficiles d'accès et élaborer une stratégie d'éducation pour ces zones.  
Chargés de la mise en œuvre : CFC, SNEF, SNFP

### 13. Autre recommandation

➤ **Recommandation 43**

Envisager une évaluation approfondie qui prend en compte toutes les cohortes des FIMG, les maîtres sortis des ENI et les autres maîtres contractuels en vue de mieux apprécier l'impact du projet.

Chargés de la mise en œuvre : Cabinet

# **ANNEXES**



## **ANNEXE 1 : La méthodologie de l'évaluation thématique**

Cette annexe vise à présenter les implications méthodologiques de la problématique de l'évaluation et la façon dont le PASEC peut y répondre.

### Enjeux méthodologiques de l'étude

La problématique, telle qu'elle se pose, a différentes implications méthodologiques. Il s'agit de comparer les enseignants recrutés dans le cadre du programme FIMG aux autres types d'enseignants, d'une part, et le mode d'organisation en simple vacation au mode d'organisation en double vacation d'autre part. Cette comparaison pour être légitime doit porter sur les apprentissages des élèves, il s'agit de savoir quels sont les enseignants avec qui les enfants apprennent le mieux, et quel est le mode d'organisation le plus propice à l'apprentissage. Cependant, on ne peut se contenter de comparer les scores moyens des élèves à la fin de l'année scolaire. En effet, tout le passé des élèves interviendrait dans cette mesure et on ne saurait pas réellement ce qui est imputable à l'année évaluée par rapport aux années antérieures. Ainsi, l'impact de l'enseignant doit être mesuré pour l'année évaluée et c'est donc l'effet sur la progression des élèves durant l'année qui doit être l'objet de l'analyse. Cela implique d'avoir une mesure du niveau des acquis des élèves en début et en fin d'année scolaire. A ce stade, on ne sait rien des conditions d'enseignement respectives des différents maîtres, certains enseignent dans des classes à double vacation, d'autres dans des classes à grands effectifs, d'autres ont des enfants issus de milieux favorisés, etc. Il y a de nombreux paramètres qui interviennent dans le processus d'apprentissage, s'ils n'étaient pas pris en compte, ils pourraient nous amener à tirer des conclusions erronées. Il faut donc avoir recours à des techniques en mesure de prendre en compte simultanément les principaux facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage et de dégager leur effet propre, indépendamment de l'effet des autres facteurs. C'est seulement à ce moment qu'on sera susceptible d'apporter des réponses aux questions posées ici.

Nous allons voir maintenant que les principes méthodologiques évoqués sont présents dans la méthodologie PASEC.

### Le schéma conceptuel d'analyse

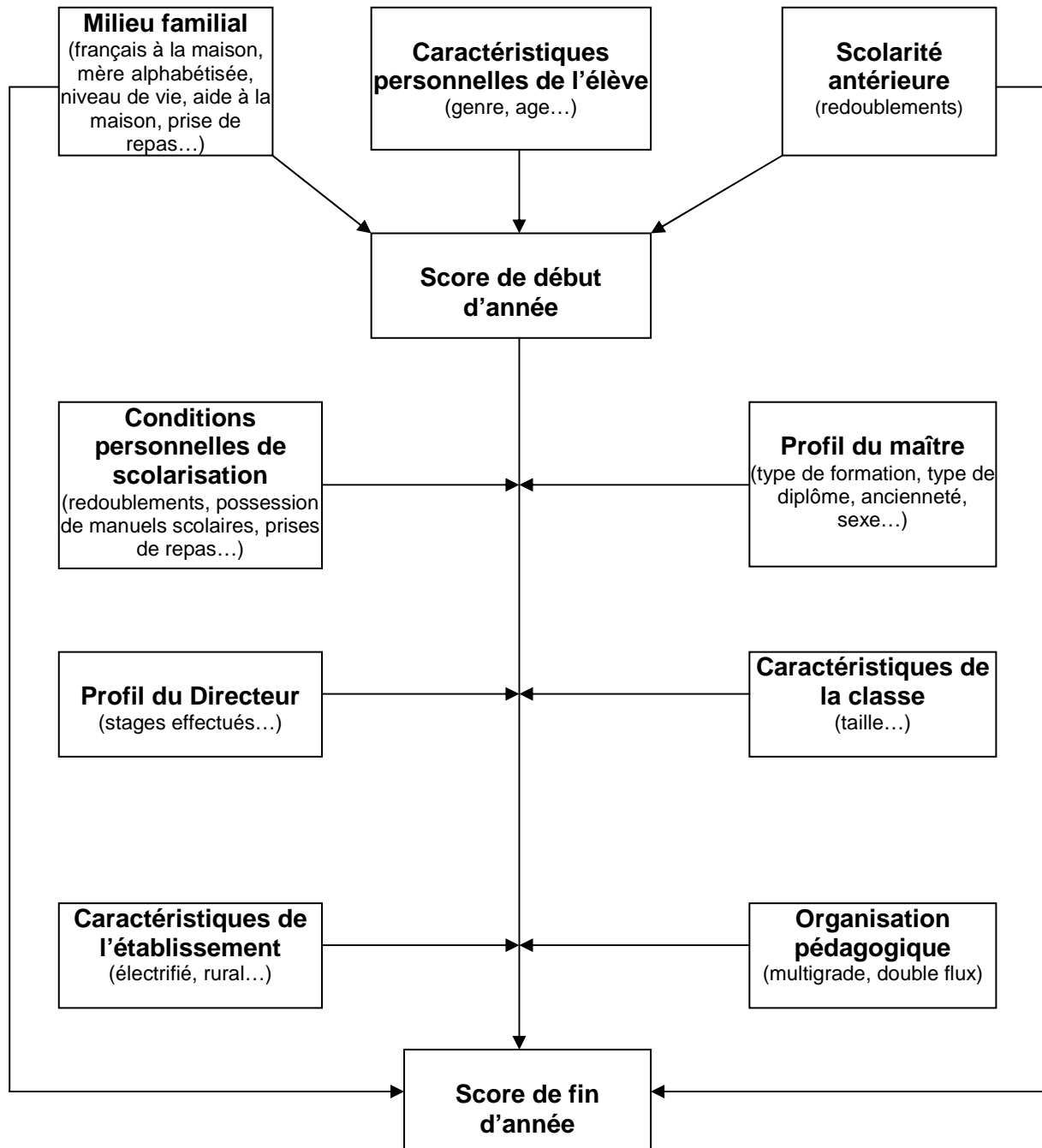
Le PASEC vise à observer le niveau d'acquisition des élèves dans des situations d'enseignement aussi diversifiées que possible. L'utilisation d'instruments standardisés (mêmes épreuves, conditions de passation homogènes et correction centralisée) permet d'établir des comparaisons.

Le PASEC a choisi d'évaluer les acquis fondamentaux (lire, écrire et compter) pour les élèves du primaire ; ce qui a amené à la réalisation d'opérations d'évaluation en français et en mathématiques des élèves de deuxième année (CP2) et cinquième année (CM1) au primaire, et ce afin de couvrir le début et la fin du cycle, sans toutefois tomber dans les spécificités fortes de la première et de la dernière année.

Les acquis des élèves sont mesurés à deux reprises, au début (pré-test, ou profil d'entrée, bâti sur les acquis jugés prioritaires du programme de l'année scolaire précédente CP1 ou CE2) et à la fin de l'année scolaire (post-test ou profil de sortie, fonction du programme de l'année scolaire en cours, CP2 ou CM1).

Le protocole d'enquête prévoit le recueil simultané d'un certain nombre de données contextuelles, d'ordre institutionnel, scolaire, social, économiques et culturel. Dans l'explication des performances scolaires des élèves, ces données supplémentaires permettent de séparer les effets dus au milieu, de ceux dus à la situation pédagogique. C'est ce que synthétise le schéma suivant :

### Schéma d'analyse causale du PASEC



### L'analyse de type quantitatif

La mise en relation simultanée de l'influence de tous ces facteurs sur le score de fin d'année permet de dégager l'impact spécifique des dits facteurs, c'est à dire leur impact « toute choses étant égales par ailleurs ». On réduit le risque de biais de sélection qui est le lot de simples comparaisons.

Les résultats des tests administrés aux élèves de l'enseignement du premier degré (CP2 et CM1) et la compilation des questionnaires élèves, maîtres et directeurs autorisent des investigations en fonction de trois niveaux de variables :

#### **Variables de niveau élève**

L'influence brute et nette sur les performances scolaires est cherchée pour les variables suivantes :

- le genre
- l'âge
- le redoublement
- le niveau de vie
- l'alphabétisation des parents
- la disponibilité des manuels scolaires
- l'aide à domicile pour les devoirs
- l'usage du français à domicile

#### **Variables de niveau classe et école:**

L'influence brute et nette sur les performances scolaires est cherchée pour les variables suivantes :

- l'ancienneté du maître
- le genre du maître
- le niveau académique de recrutement du maître
- la formation professionnelle initiale du maître
- l'organisation de la classe en simple ou en double vacation
- la taille de la classe
- la situation géographique de l'école

### L'analyse de type qualitatif

Les résultats de l'analyse quantitative mettent parfois en évidence des phénomènes qui paraissent difficilement interprétables par rapport au contexte. Aussi une analyse de type qualitatif a-t-elle été réalisée pour une meilleure interprétation des résultats. Une enquête

complémentaire a été réalisée pour apporter les éléments de réponses utiles à la compréhension desdits phénomènes. Elle avait pour objectifs de recueillir :

- une information d'appoint d'ordre social, économique, historique et culturel ;
- une information de terrain permettant de revenir au modèle quantitatif et de l'étoffer (rajout, suppression ou affinement de certaines variables).

Cette enquête ciblait des élèves, des parents d'élèves, des enseignants et des directeurs d'écoles. Pour mener à bien les différentes analyses nécessaires au traitement de notre problématique, il est nécessaire de s'appuyer sur des données adaptées.

## ANNEXE 2 : Quelques données statistiques sur le système éducatif guinéen

(Annuaire statistique enseignement primaire. Année scolaire 1999-2000, Conakry, juillet 2000)

Régions	Nbre élèves		TBS*		Nbre d'écoles		Nbre d'enseignants							Nbre d'élèves	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Public Laïc	Total	Femmes	ENI	ENP	FIMG	Sec	Sup	En SV*	En DV*
Boké	82864	31625	56,06	41,95	444	377	1662	326	723	219	334	5	9	69022	13842
Conakry	196796	90120	92,12	83,12	499	98	4528	1603	1499	291	304	60	59	109864	86932
Faranah	63645	22666	54,43	38,01	435	417	1377	266	666	242	174	3	4	52402	11243
Kankan	86169	30663	43,98	30,69	566	487	1785	439	724	202	293	4	5	67709	18460
Kindia	96303	36570	53,07	39,52	527	432	2249	700	1012	180	334	8	3	74008	22295
Labé	71705	30279	45,80	37,92	546	520	1548	455	678	207	285	7	1	65882	5823
Mamou	57893	21875	48,69	36,08	426	377	1235	302	499	156	271	4	4	52282	5611
N'zérékoré	135122	50980	51,55	38,13	846	783	2956	407	1128	397	378	6	2	116135	18987
<b>Total</b>	<b>790497</b>	<b>314778</b>	<b>56,78</b>	<b>44,33</b>	<b>4289</b>	<b>3491</b>	<b>17340</b>	<b>4498</b>	<b>6929</b>	<b>1894</b>	<b>2373</b>	<b>97</b>	<b>87</b>	<b>607304</b>	<b>183193</b>

\* SV = Simple vacation DV = Double vacation. TBS = Taux Brut de Scolarisation. Nbre = Nombre

A la lecture du tableau ci-dessus, on met en exergue un certain nombre de disparités :

Les disparités entre le nombre de garçons et le nombre de filles du cours primaire. Les filles ne représentent que 39,8 % du nombre d'élèves du primaire en Guinée. Le nombre de filles du primaire est relativement plus faible dans les régions comme Kankan ( 35,58%) et Faranah (35,61%)

Les disparités dans les taux bruts de scolarisation. Pour un taux national brut de scolarisation de 56,78 %, on a un taux brut de scolarisation féminin de 44,33 %. Ce taux est encore beaucoup plus faible chez les filles des régions de Kankan ( où on a le taux brut de scolarisation féminin le plus faible du pays - 30,69 %) et de Mamou (36,08 %) et de Labé ( 37,92%).

Disparités dans la répartition des écoles. La région de Conakry avec près de 25 % des élèves du pays ne possède que 2,8 % d'écoles publiques. Disparité entre les enseignants et les enseignantes. Les enseignantes représentent à peine le quart du nombre total des enseignants du pays (25,9 %)

Au titre de l'année scolaire 1999-2000 pour le cycle primaire , dans le Programme FIMG on comptait 2373 enseignants représentant 13,7 % du nombre total des enseignants du pays contre 40 % de maîtres ayant une formation des Ecoles normales des Instituteurs(ENI) et 11 % de maîtres ayant la formation des Ecoles Normales Primaires (ENP).

Près de 47 % des élèves qui sont soumis à la double vacation se trouvent dans la région de Conakry.

## ANNEXE 3 : Incidence de l'apurement sur l'échantillon

### Ecart de distribution entre bases globales et bases tronquées

<b>CP2</b>	Echantillon global (%)	Echantillon tronqué (%)	Ecart (%)
Double vacation	18,67	16,22	-2,45
FIMG 1 <sup>re</sup> cohorte (FIMG1)	12,26	13,61	1,35
FIMG 2 <sup>me</sup> cohorte (FIMG2)	45,27	44,24	-1,03
Maîtres femmes	84,46	83,58	-0,88
Zone rurale	20,03	21,52	1,49
FILLE	44,15	43,94	-0,21
Elèves ayant moins que l'âge normal	20,43	20,72	0,29
Elèves ayant plus que l'âge normal	26,36	22,62	-3,74
Elèves possédant livre de lecture	72,84	72,27	-0,57
Elèves possédant livre de maths	61,30	61,46	0,16
Elève parlant français à la maison	37,34	36,44	-0,90
Elève dont l'un au moins des parents est alphabétisé.	68,75	68,27	-0,48

<b>CM1</b>	Echantillon global (%)	Echantillon tronqué (%)	Ecart (%)
Double vacation	50,24	47,57	-2,67
FIMG 1 <sup>re</sup> cohorte	36,59	38,59	2,00
FIMG 2 <sup>me</sup> cohorte	18,33	17,68	-0,65
Maîtres femmes	44,21	44,69	0,48
Zone rurale	19,44	18,17	-1,27
FILLE	40,32	40,12	-0,20
Elèves ayant moins que l'âge normal	28,57	28,60	0,03
Elèves ayant plus que l'âge normal	23,10	22,72	-0,38
Elèves possédant livre de lecture	83,33	83,52	0,19
Elèves possédant livre de maths	68,41	69,51	1,10
Elève parlant français à la maison	47,06	45,58	-1,48
Elève dont l'un au moins des parents est alphabétisé.	70,63	70,11	-0,52

### Incidence de l'apurement sur la distribution des élèves de CP2 par école

N°	échantillon		% d'élèves restants
	départ	corrigé	
1	8	8	100,0
2	10	9	90,0
3	12	11	91,7
4	12	8	66,7
5	11	10	90,9
6	12	6	50,0
7	12	9	75,0
8	12	11	91,7
9	12	9	75,0
10	12	12	100,0
11	11	7	63,6
12	9	7	77,8
13	12	11	91,7
15	11	11	100,0
16	8	7	87,5
17	12	10	83,3
18	12	10	83,3
19	11	9	81,8
20	9	6	66,7
21	10	5	50,0
22	12	10	83,3
23	12	10	83,3
25	8	8	100,0
26	6	4	66,7
28	11	10	90,9
29	12	12	100,0
30	10	6	60,0
31	12	12	100,0
32	11	8	72,7
34	10	6	60,0
35	12	11	91,7
36	12	5	41,7
37	12	12	100,0
38	12	11	91,7
39	12	9	75,0
41	10	9	90,0
42	11	9	81,8
43	9	6	66,7

N°	échantillon		% d'élèves restants
	départ	corrigé	
44	12	7	58,3
45	10	8	80,0
46	11	4	36,4
47	12	12	100,0
48	10	4	40,0
49	11	10	90,9
50	11	11	100,0
51	11	10	90,9
52	11	9	81,8
53	10	8	80,0
54	12	9	75,0
55	11	8	72,7
56	10	8	80,0
57	12	10	83,3
58	10	5	50,0
59	10	5	50,0
60	12	8	66,7
61	11	3	27,3
62	12	10	83,3
63	9	9	100,0
64	11	9	81,8
65	9	8	88,9
66	12	11	91,7
67	9	8	88,9
68	12	11	91,7
69	12	9	75,0
70	12	12	100,0
71	10	6	60,0
72	8	3	37,5
73	12	6	50,0
74	9	8	88,9
75	10	9	90,0
76	12	11	91,7
77	12	6	50,0
78	11	5	45,5
79	11	9	81,8
80	10	8	80,0
81	10	10	100,0

N°	échantillon		% d'élèves restants
	départ	corrigé	
82	11	11	100,0
83	12	9	75,0
84	10	6	60,0
85	12	6	50,0
86	12	11	91,7
87	9	8	88,9
88	12	2	16,7
89	12	5	41,7
90	12	5	41,7
92	9	9	100,0
93	9	9	100,0
94	12	3	25,0
95	10	7	70,0
96	12	11	91,7
97	11	11	100,0
98	11	8	72,7
99	12	10	83,3
100	12	12	100,0
101	12	12	100,0
102	12	12	100,0
103	11	11	100,0
104	12	12	100,0
105	11	11	100,0
106	12	12	100,0
107	12	11	91,7
108	12	10	83,3
109	12	12	100,0
110	11	7	63,6
111	11	11	100,0
112	10	10	100,0
113	11	10	90,9
114	11	11	100,0
115	12	11	91,7
116	12	12	100,0
117	12	11	91,7
118	10	9	90,0
119	8	8	100,0
120	12	12	100,0
<b>Total</b>	<b>1248</b>	<b>999</b>	<b>80,0</b>

**NB :** Les cases grisées correspondent à des pertes d'effectif de plus de 50% après apurement.

### Incidence de l'apurement sur la distribution des élèves de CM1 par école

N°	échantillon		% d'élèves restants
	départ	corrigé	
1	11	10	91
2	6	6	100
3	11	10	91
4	11	10	91
5	12	5	42
6	11	11	100
7	12	9	75
8	12	12	100
9	12	9	75
10	12	11	92
11	12	4	33
12	10	10	100
13	11	10	91
15	9	8	89
16	8	8	100
17	12	12	100
18	12	11	92
19	11	10	91
20	9	9	100
21	7	3	43
22	12	11	92
23	12	9	75
24	10	8	80
25	10	9	90
26	6	4	67
27	12	11	92
28	12	11	92
29	11	10	91
30	12	10	83
32	12	10	83
33	11	4	36
34	11	9	82
35	12	12	100
36	12	12	100
37	12	2	17
38	11	10	91
39	10	8	80
40	12	11	92
41	10	9	90

N°	échantillon		% d'élèves restants
	départ	corrigé	
43	8	5	63
44	12	12	100
45	12	10	83
47	12	7	58
48	8	6	75
49	12	11	92
50	12	12	100
51	9	9	100
52	12	9	75
53	9	7	78
54	11	9	82
55	12	11	92
56	12	11	92
57	9	9	100
58	10	4	40
59	12	3	25
60	12	6	50
61	9	3	33
62	10	9	90
63	12	10	83
64	10	10	100
65	12	9	75
66	10	4	40
67	7	6	86
68	12	9	75
69	7	7	100
70	11	4	36
71	9	2	22
72	11	7	64
73	12	7	58
74	9	6	67
75	12	6	50
76	12	9	75
77	11	6	55
78	12	8	67
79	10	10	100
80	10	8	80
81	12	11	92
82	12	11	92

N°	échantillon		% d'élèves restants
	départ	corrigé	
83	10	10	100
84	11	3	27
85	12	12	100
86	12	9	75
87	11	10	91
88	12	9	75
89	6	6	100
90	12	11	92
91	11	11	100
92	9	9	100
93	8	8	100
94	11	10	91
95	11	0	0
96	12	11	92
97	9	9	100
98	11	9	82
99	12	11	92
100	12	11	92
101	12	11	92
102	12	12	100
103	12	12	100
104	12	12	100
105	12	12	100
106	10	6	60
107	11	6	55
108	11	5	45
109	12	8	67
110	11	7	64
111	12	11	92
112	12	11	92
113	12	10	83
114	12	11	92
115	12	11	92
116	11	8	73
117	11	11	100
118	10	10	100
119	12	12	100
120	12	11	92
<b>Total</b>	<b>1260</b>	<b>1007</b>	<b>80</b>

**NB :** Les cases grisées correspondent à des pertes d'effectif de plus de 50% après apurement.



## ANNEXE 4 : Régression MCO avec estimation robuste des écarts types

On considère le modèle linéaire suivant :

$$Y = X\beta + \varepsilon, \text{ avec } \text{var}(\varepsilon) = \Omega \quad (1).$$

Y, variable dépendante, est le score final des élèves. X est un ensemble de variables censées expliquer le score final. En plus de la constante, X est composé de variables niveau élève et niveau classe.

L'estimateur MCO de  $\beta$  est :  $b = (X'X)^{-1}X'Y$ . Comme les MCO s'appliquent sous l'hypothèse d'homoscédasticité et d'indépendance des résidus ( $\Omega = \sigma^2 I$ ), la variance de l'estimateur b est supposée être égale à :  $\Sigma_1 = \sigma^2(X'X)^{-1}$  et les intervalles de confiance sont calculées sur cette base.

Mais compte tenu de la structure hiérarchique des données, les problèmes suivants se posent :

- i) La répétition des valeurs des variables de niveau classe pour tous les élèves d'une même classe remet en cause l'hypothèse d'indépendance des observations et pose des problèmes de degré de liberté ;
- ii) Les élèves d'une même classe partagent un certain nombre de variables ensembles dont certaines sont probablement inobservables et par conséquent non prises en compte dans la spécification du modèle. Comme la partie non expliquée par le modèle correspond aux termes d'erreur, les hypothèses de constance de variance et d'indépendance des résidus ne peuvent être admises a priori.

Le modèle étant donc a priori hétéroscédastique, la matrice de variance covariance de l'estimateur MCO b de  $\beta$  est alors :  $\Sigma_2 = (X'X)^{-1}X'\Omega X(X'X)^{-1}$  avec  $\Omega \neq \sigma^2 I$ . C'est sur  $\Sigma_2$  que devraient se baser les inférences et les intervalles de confiances basées sur  $\Sigma_1$  ne sont pas fiables en réalité. Mais si on décide de baser les inférences sur  $\Sigma_2$ , un autre problème se pose :  $\Sigma_2$  est inconnu car  $\Omega$  est inconnu. Des réflexions ont été menées dans ce sens et ont débouché sur plusieurs approches d'estimation de  $\Omega$ . Ces approches ont pour but de proposer des intervalles de confiance réputés plus fiables car basés sur une estimation robuste de la variance des estimateurs. Ces méthodes fournissent rigoureusement la même estimation ponctuelle b de  $\beta$  que celle fournie par les MCO.

Dans un premier temps, en supposant que les erreurs sont indépendantes mais de variance non constante, trois estimations robustes de  $\Sigma_2$  basées sur les carrés des résidus de régression MCO ( $e_i^2$ ) sont envisageables :

- i) Huber (1967); White (1980) :

$$\hat{\Sigma}_2 = \frac{n}{n-K} (X'X)^{-1} X' \text{diag} (e_i^2) X (X'X)^{-1}$$

Ici,  $\Omega$  est estimée par  $\hat{\Omega} = \frac{n}{n-K} \text{diag} (e_i^2)$  où  $\frac{n}{n-K}$  est un facteur correcteur de degrés de liberté (n est le total nombre d'observations et K est le nombre de variables explicatives, constante comprise).

ii) MacKinnon et White (1985) :

$$\hat{\Sigma}_2 = (X'X)^{-1} X' \text{diag} \left( \frac{e_i^2}{1-h_{ii}} \right) X (X'X)^{-1}$$

Cette estimation propose une correction par les effets de levier  $h_{ii}$ .  $h_{ii}$  est le  $i$ ème terme diagonal de la matrice de projection orthogonal  $H = X(X'X)^{-1}X'$  et représente l'influence de l'observation  $i$  sur la prédiction de  $Y_i$ . On a donc :

$$\hat{\Omega} = \text{diag} \left( \frac{e_i^2}{1-h_{ii}} \right)$$

Plus l'effet de levier d'une observation est grand, plus la variance estimée du terme d'erreur correspondant est grande.

iii) MacKinnon et White (1985) :

$$\hat{\Sigma}_2 = (X'X)^{-1} X' \text{diag} \left( \frac{e_i^2}{(1-h_{ii})^2} \right) X (X'X)^{-1}$$

L'idée en divisant  $e_i^2$  par  $(1-h_{ii})^2$  est qu'il est nécessaire de corriger davantage les observations à fort effet de levier. On a donc :

$$\hat{\Omega} = \text{diag} \left( \frac{e_i^2}{(1-h_{ii})^2} \right)$$

Long et Ervin (2000) ont trouvé après plusieurs simulations que cette estimation de  $\Sigma_2$  est meilleure lorsqu'on travaille sur de petits échantillons (moins de 250). Pour des échantillons de plus de 500 observations, les deux estimations précédentes peuvent être utilisées pour les inférences.

Ces trois modes d'estimation des écarts types correspondent respectivement aux options "robust", "hc2" et "hc3" de la régression MCO sous STATA.

Dans un deuxième temps, en supposant que les erreurs ne sont pas indépendantes à l'intérieur d'un même groupe mais indépendantes d'un groupe à l'autre, l'estimation robuste de la variance des estimateurs passe par le calcul de la contribution des individus au score du modèle (le score d'un modèle est la dérivée de sa log vraisemblance). La formule générale de l'estimation robuste de la variance des estimateurs est la suivante :

$$\hat{\Sigma}_2 = \left( \frac{n-1}{n-K} * \frac{M}{M-1} \right) \hat{V}_{MCO} \left( \sum_{m=1}^M U'_m U_m \right) \hat{V}_{MCO}$$

Avec :  $n$  le nombre total d'observations,  $K$  le nombre de variables explicatives (constante comprise) ;  $M$  le nombre de clusters ou groupes ;  $U'_m$ ,  $m = 1$  à  $M$ , est la contribution du groupe  $m$  au score du modèle ;  $\hat{V}_{MCO} = \hat{\sigma}^2 (X'X)^{-1}$  est la matrice estimée de variance

covariance des MCO ;  $U_m = \sum_{i \in \text{groupe } m} u_i$  où  $u_i$  est la contribution de l'individu  $i$  au score.

Ce mode d'estimation des écarts types est celui qui correspond le aux données hiérarchiques et est accessible sous STATA grâce à l'option "cluster" de la régression MCO.

Compte tenu de ce qui précède, l'option "cluster" est celle qui convient la mieux à l'analyse au niveau individuel. Pour l'analyse au niveau agrégé, l'option robuste hc3 est la mieux indiquée.

## ANNEXE 5 : Liste des variables

### Modèles individuels

CONCEPTS	SOUS-CONCEPTS	VARIABLES	NOTATIONS
<b>FACTEURS SCOLAIRES</b>	Profil de l'enseignant	Sexe du maître Ancienneté (transformation logarithmique) Type d'enseignant Durée de formation académique	MAITRFEM LANCMAITR FIMG1/FIMG2 DURFAC
	Organisation pédagogique	Parle langue locale aux élèves Classe en double vacation Visites de l'inspecteur Taille de la classe	LANGLOC DVAC INSPECON TCLASS
	Contexte	Zone d'implantation de l'école	RURAL
<b>FACTEURS EXTRA SCOLAIRES</b>	Caractéristiques personnelles de l'élève	Sexe de l'élève Age de l'élève Possède livre français Possède livre maths Redoublant	FILLE AGE LIV_LECT LIV_MAT REDOUBLANT
	Environnement familial de l'élève	Père ou mère alphabétisé Parle français à la maison	PMALPHA DOMFRANC
<b>NIVEAU DE L'ÉLÈVE</b>	Niveau en début d'année	Score initial français et maths	SINI2FM, SINI5FM
	Niveau en fin d'année	Score final français et maths	SFIN2FM, SFIN5FM

### Modèles agrégés

CONCEPTS	SOUS-CONCEPTS	VARIABLES	NOTATIONS
<b>FACTEURS SCOLAIRES</b>	Profil de l'enseignant	Sexe du maître Ancienneté (transformation logarithmique) Type d'enseignant Durée de formation académique	MAITRFEM LANCMAITR FIMG1/FIMG2 DURFAC
	Organisation pédagogique	Parle langue locale aux élèves Classe en double vacation Visites de l'inspecteur Taille de la classe	LANGLOC DVAC INSPECON TCLASS
	Contexte	Zone d'implantation de l'école	RURAL
<b>FACTEURS EXTRA SCOLAIRES</b> (variables agrégées)	Caractéristiques de la classe	Proportion de filles Age moyen des élèves Prop. d'élèves possédant un livre français Prop. d'élèves possédant un livre maths Proportion de redoublants	FILLE <sub>m</sub> AGE <sub>m</sub> LIV_LECT <sub>m</sub> LIV_MAT <sub>m</sub> REDOUBLANT <sub>m</sub>
	Environnement familial des élèves de la classe	Prop. élèv. dont père ou la mère est alphabétisé Prop. élèv parlant français à la maison	PMALPHA <sub>m</sub> DOMFRANC <sub>m</sub>
<b>NIVEAU MOYEN DE LA CLASSE</b>	Niveau en début d'année	Score initial moyen français et maths	SINI2FM <sub>m</sub> , SINI5FM <sub>m</sub>
	Niveau en fin d'année	Score moyen final français et maths	SFIN2FM <sub>m</sub> , SFIN5FM <sub>m</sub>

## ANNEXE 6 : Descriptif de l'échantillon suivant certaines variables

L'objectif de cette partie est de présenter descriptif sommaire de l'échantillon suivant certaines variables importantes. Pour chaque variable, un tableau de distribution est présenté. Dans les tableaux de distribution, les pourcentages sont placés entre parenthèses en dessous des effectifs.

### Type d'enseignant

Les enseignants FIMG tiennent globalement moins du tiers de l'effectif total des classes de CP2 enquêtées, tandis qu'au CM1 il tiennent plus de la moitié des classes. Les FIMG2 sont les moins représentés avec 12,28% au CP2 et 18,97% au CM1.

#### Distribution des classes par type d'enseignants

	FIMG1	FIMG2	NON FIMG
CP2	<b>21</b> (18.42 %)	<b>14</b> (12.28 %)	<b>79</b> (69.30 %)
CM1	<b>42</b> (36.21 %)	<b>22</b> (18.97 %)	<b>52</b> (44.83 %)

### Type de classe

Les classes en double vacation représentent 45,61% des classes de CP2 et 50% des classes de CM1 enquêtées. Globalement, on peut dire que les deux types de classe sont presque équitablement distribués dans l'échantillon.

#### Distribution des classes par type de vacation

	Double vacation	Simple vacation
CP2	<b>52</b> (45.61 %)	<b>62</b> (54.39 %)
CM1	<b>58</b> (50 %)	<b>58</b> (50 %)

### Genre du maître

Les maîtres hommes sont nettement moins représentés que les maîtres femmes au CP2, tandis qu'au CM1, ils sont plus représentés. Les femmes sont majoritairement affectées aux classes de début de cycle primaire parce qu'on pense que leur côté maternel pourrait jouer positivement sur l'apprentissage des élèves.

#### Distribution des classes selon le genre du maître

	FEMME	HOMME
CP2	<b>96</b> (84.21 %)	<b>18</b> (15.79 %)
CM1	<b>52</b> (44.83 %)	<b>64</b> (55.17 %)

### Zone d'implantation

Comme le montre le tableau suivant, environ 80% des classes enquêtées se trouvent en zone urbaine.

#### **Distribution des classes selon le contexte**

	RURAL	URBAIN
CP2	<b>22</b> (19.30 %)	<b>92</b> (80.70 %)
CM1	<b>22</b> (18.97 %)	<b>94</b> (81.03 %)

### Usage de la langue locale

Certains enseignants affirment qu'ils utilisent, en cas de difficultés de compréhension chez les élèves, une langue locale pour expliquer les cours. Ils tiennent 36,84% des classes de CP2 et 13,79% des classes de CM1 enquêtées.

#### **Distribution des classes selon le critère d'utilisation de la langue locale**

	OUI	NON
CP2	<b>42</b> (36.84 %)	<b>72</b> (63.16 %)
CM1	<b>16</b> (13.79 %)	<b>100</b> (86.21 %)

### Genre de l'élève

Les garçons sont mieux représentés que les filles dans les différents échantillons d'élèves enquêtés. Ils représentent en effet 56,06% de l'échantillon au CP2 et 59,88% de l'échantillon au CM1.

#### **Distribution des élèves selon le genre**

	FILLE	GARCON
CP2	<b>439</b> (43.94 %)	<b>560</b> (56.06 %)
CM1	<b>404</b> (40.12 %)	<b>603</b> (59.88 %)

## ANNEXE 7 : Les modèles d'analyses multivariées

Dans cette annexe sont présentés et brièvement commentés les différents modèles statistiques sur lesquels se fondent l'essentiel des analyses de ce rapport. Les commentaires se focalisent sur les variables d'intérêt de notre évaluation à savoir le type de formation et la double vacation.

Il nous faut préalablement expliquer l'absence de certaines variables clés habituellement présentes dans ce type de modèles, il s'agit de la formation académique et de l'ancienneté. Ces variables ont été enlevées des modèles car elles étaient fortement liées au type de formation de l'enseignant (FIMG1, FIMG2 et non FIMG) et engendraient donc des problèmes de multicolinéarité dans les modèles.

Pour la modélisation, les scores ont été standardisés avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

### Modèle 1 : modèle individuel, français 2ème année

Regression with robust standard errors	Number of obs = 999
	F( 16, 113) = 21.12
	Prob > F = 0.0000
	R-squared = 0.3814
Number of clusters (NUMECOLE) = 114	Root MSE = .79289

STFIN2F	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI2F	.5410122	.057329	9.44	0.000	.4274331	.6545913
FILLE	-.09308	.0570055	-1.63	0.105	-.2060183	.0198582
AGE	.0326642	.0221918	1.47	0.144	-.0113019	.0766302
LIV_LECT	.2106973	.0863934	2.44	0.016	.0395365	.3818582
LIV_MAT	-.0644037	.0990453	-0.65	0.517	-.2606303	.131823
REDOUBLANT	-.1028736	.0772601	-1.33	0.186	-.2559399	.0501926
PMALPHA	.1963649	.0754463	2.60	0.010	.0468922	.3458376
DOMFRANC	.1028655	.0988089	1.04	0.300	-.0928928	.2986239
FIMG1	-.1951805	.1445791	-1.35	0.180	-.4816179	.0912568
FIMG2	-.2014345	.1757964	-1.15	0.254	-.5497188	.1468499
DVAC	-.0512463	.1245667	-0.41	0.682	-.2980354	.1955428
MAITRFEM	-.3926454	.1956486	-2.01	0.047	-.7802604	-.0050303
LANGLOC	-.0782093	.1335124	-0.59	0.559	-.3427215	.1863029
INSPECON	.0403139	.1210164	0.33	0.740	-.1994415	.2800693
TCLASSE	-.004855	.0043919	-1.11	0.271	-.0135562	.0038463
RURAL	.1748637	.1753347	1.00	0.321	-.172506	.5222333
_cons	.0988706	.4189458	0.24	0.814	-.7311366	.9288777

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]

( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0

      F( 1, 113) = 0.00
      Prob > F = 0.9744
```

On note pour les deux cohortes de maîtres FIMG des coefficients négatifs mais non significatifs. Même observation pour la double vacation. On peut également noter l'effet

positif assez marqué de la possession d'un livre de lecture, de même les élèves qui ont des parents alphabétisés connaissent en moyenne de plus fortes progressions que leurs camarades.

Il faut signaler que les effectifs de maîtres FIMG en 2ème année sont assez réduits avec 18 enseignants FIMG1 et seulement 14 enseignants FIMG2. Il faut des effets très marqués pour qu'ils apparaissent significatifs dans les modèles avec de si petits effectifs.

Du fait de l'élimination d'environ 20% des observations suite aux problèmes lors de la collecte des données, il a été décidé de conforter les résultats au niveau individuel avec des résultats au niveau agrégé de la classe où l'on peut faire les modèles avec l'ensemble des observations.

### Modèle 2 : modèle agrégé de français 2ème année

```
Regression with robust standard errors
```

Number of obs =	114
F( 15, 98) =	7.95
Prob > F =	0.0000
R-squared =	0.4367
Root MSE =	.80596

STFIN2Fm	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI2Fm	.5851247	.0992244	5.90	0.000	.388217	.7820323
FILLEm	-1.152384	.7210588	-1.60	0.113	-2.583302	.2785336
AGEm	-.0078465	.1287572	-0.06	0.952	-.2633609	.247668
REDOUBLANTm	-.6555064	.5301403	-1.24	0.219	-1.707552	.3965397
LIV_LECTm	.2905309	.4527306	0.64	0.523	-.6078983	1.18896
LIV_MATm	-.0882328	.4263306	-0.21	0.836	-.934272	.7578064
PMALPHAm	.3220874	.5636714	0.57	0.569	-.7965002	1.440675
DOMFRANCm	.1231457	.2437851	0.51	0.615	-.3606379	.6069293
FIMG1	-.2258267	.2060185	-1.10	0.276	-.6346636	.1830102
FIMG2	-.1878947	.2684024	-0.70	0.486	-.7205305	.3447411
DVAC	-.042338	.1869036	-0.23	0.821	-.4132421	.3285661
LANGLOC	-.0679201	.1898619	-0.36	0.721	-.4446949	.3088547
INSPECON	.0483738	.1739381	0.28	0.782	-.2968007	.3935484
TCLASSE	-.0096443	.006117	-1.58	0.118	-.0217833	.0024947
RURAL	.2132695	.254625	0.84	0.404	-.2920255	.7185644
_cons	.8520511	1.660703	0.51	0.609	-2.44356	4.147662

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]
```

```
( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0
```

```
F( 1, 98) = 0.00
Prob > F = 0.9442
```

Le modèle agrégé confirme les tendances du modèle individuel, c'est-à-dire des coefficients négatifs mais non significatifs pour les enseignants FIMG et la double vacation.

### Modèle 3 : modèle individuel de mathématiques 2ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 999  
 F( 17, 113) = 21.50  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.4121  
 Root MSE = .77338

Number of clusters (NUMECOLE) = 114

STFIN2M	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI2M	.4350561	.0585361	7.43	0.000	.3190856	.5510266
STINI2F	.1584956	.0615619	2.57	0.011	.0365303	.2804609
FILLE	-.2033645	.0541864	-3.75	0.000	-.3107176	-.0960114
AGE	.048927	.021245	2.30	0.023	.0068367	.0910172
LIV_LECT	.072843	.0834057	0.87	0.384	-.0923987	.2380847
LIV_MAT	-.0985972	.0866693	-1.14	0.258	-.2703047	.0731102
REDOUBLANT	-.1177748	.0723978	-1.63	0.107	-.2612079	.0256584
PMALPHA	.0402192	.0646909	0.62	0.535	-.0879451	.1683834
DOMFRANC	.1352305	.0847859	1.59	0.114	-.0327456	.3032067
FIMG1	-.245016	.1239493	-1.98	0.051	-.4905819	.0005499
FIMG2	-.0448386	.1562384	-0.29	0.775	-.354375	.2646978
DVAC	-.0791433	.1083392	-0.73	0.467	-.2937828	.1354962
MAITRFEM	-.2298881	.1746145	-1.32	0.191	-.5758309	.1160547
LANGLOC	-.0723604	.1121462	-0.65	0.520	-.2945422	.1498214
INSPECON	.1336421	.0992722	1.35	0.181	-.0630339	.3303182
TCLASSE	-.0083808	.0038729	-2.16	0.033	-.0160536	-.0007079
RURAL	-.0013532	.1573508	-0.01	0.993	-.3130936	.3103871
_cons	.2410143	.3787913	0.64	0.526	-.5094396	.9914682

. test \_b[FIMG1]=\_b[FIMG2]

( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0

F( 1, 113) = 1.33  
 Prob > F = 0.2505

On observe un coefficient négatif assez marqué et significatif au seuil de 5% pour les maîtres FIMG de la 1ère cohorte. Il faut quand même souligner que l'intervalle de confiance est très grand traduisant la faible précision de l'estimation. Ainsi, on a 5 chances sur 100 de se tromper en disant que l'impact des Maîtres de la 1ère cohorte FIMG (FIMG1) est compris entre -0.49 et 0 écart-type. Si on peut avoir confiance dans le fait que les enseignants FIMG1 ont un impact négatif, il convient d'être prudent avec le coefficient de la régression compte tenu de la faible précision de l'estimation.

En ce qui concerne la seconde cohorte de FIMG, le coefficient est négatif mais très faible et surtout non significatif. Ainsi, il n'y a pas de différence significative entre la seconde cohorte de maîtres FIMG et les enseignants ayant suivi une formation traditionnelle. Cependant, le test statistique nous indique aussi qu'on ne peut pas conclure à une différence significative entre les deux cohortes de FIMG.

La double vacation conserve un coefficient négatif mais n'a toujours pas d'effet significatif.



## Modèle 4 : modèle agrégé, mathématiques 2ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 114  
 F( 16, 97) = 8.08  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.4825  
 Root MSE = .77647

	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI2Mm	.1963375	.1583884	1.24	0.218	-.1180196	.5106946
STINI2Mm	.4127706	.1560153	2.65	0.010	.1031233	.7224178
FILLEm	-.9432691	.6723519	-1.40	0.164	-2.277701	.3911632
AGEm	.0859024	.1214523	0.71	0.481	-.1551467	.3269515
REDOUBLANTm	-.5102906	.4904928	-1.04	0.301	-1.483783	.4632019
LIV_LECTm	.1250737	.4204775	0.30	0.767	-.7094577	.9596051
LIV_MATm	-.3495302	.3798442	-0.92	0.360	-1.103416	.4043554
PMALPHAm	-.0637567	.4476941	-0.14	0.887	-.9523055	.8247921
DOMFRANcm	.1885887	.2470585	0.76	0.447	-.301754	.6789315
FIMG1	-.3643088	.2165872	-1.68	0.096	-.7941744	.0655568
FIMG2	-.0569467	.26685	-0.21	0.831	-.5865699	.4726766
DVAC	-.1030925	.1919392	-0.54	0.592	-.4840386	.2778536
LANGLOC	-.1044576	.1704033	-0.61	0.541	-.442661	.2337458
INSPECON	.1949412	.166303	1.17	0.244	-.1351243	.5250067
TCLASSE	-.0156189	.0074483	-2.10	0.039	-.0304017	-.000836
RURAL	.0220531	.2581758	0.09	0.932	-.4903544	.5344605
_cons	.6659795	1.435883	0.46	0.644	-2.18385	3.515809

. test \_b[FIMG1]=\_b[FIMG2]

( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0

F( 1, 97) = 0.94  
 Prob > F = 0.3336

Le modèle agrégé confirme les tendances du modèle individuel. Les enseignants de la première cohorte de FIMG performant moins bien que les enseignants non FIMG en 2ème année en mathématiques. On n'observe pas d'effet significatif pour la double vacation.

## Modèle 5 : modèle individuel de français 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 1007  
 F( 16, 114) = 19.12  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.4335  
 Root MSE = .75871

Number of clusters (NUMECOLE) = 115

STFIN5F	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI5F	.561672	.056717	9.90	0.000	.4493161	.674028
FILLE	.0119367	.0487583	0.24	0.807	-.084653	.1085264
AGE	-.0594907	.0209912	-2.83	0.005	-.1010742	-.0179073
LIV_LECT	.1294152	.0749525	1.73	0.087	-.0190651	.2778955
LIV_MAT	.0585757	.0686966	0.85	0.396	-.0775117	.1946631
REDOUBLANT	.0450169	.067393	0.67	0.505	-.088488	.1785219
PMALPHA	.138633	.0619458	2.24	0.027	.0159187	.2613472
DOMFRANC	.2110028	.0892403	2.36	0.020	.0342184	.3877872
FIMG1	-.0997648	.1309865	-0.76	0.448	-.359248	.1597183
FIMG2	-.0338314	.2016176	-0.17	0.867	-.4332344	.3655715
DVAC	-.1112827	.1356149	-0.82	0.414	-.3799348	.1573694
MAITRFEM	-.1742522	.119353	-1.46	0.147	-.4106896	.0621852
LANGLOC	-.3903646	.1536576	-2.54	0.012	-.6947591	-.0859701
INSPECON	-.0907428	.1578987	-0.57	0.567	-.4035389	.2220532
TCLASSE	-.0015505	.0053541	-0.29	0.773	-.0121569	.0090559
RURAL	-.060021	.1902683	-0.32	0.753	-.4369411	.316899
_cons	.7694347	.4191282	1.84	0.069	-.0608549	1.599724

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]
( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0
      F( 1, 114) = 0.11
      Prob > F = 0.7445
```

Les coefficients associés aux maître FIMG sont négatifs mais assez modestes et non significatifs. On ne peut donc pas conclure à une différence entre les catégories d'enseignants en français en 5ème année. La double vacation est associée à un coefficient négatif mais non significatif.

## Modèle 6 : modèle agrégé de français 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 116  
 F( 15, 100) = 10.74  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.5348  
 Root MSE = .73143

STFIN5Fm	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI5Fm	.5030592	.0893888	5.63	0.000	.3257143	.6804041
FILLEm	-.0346008	.6643257	-0.05	0.959	-1.352604	1.283402
AGEm	-.2918017	.1420791	-2.05	0.043	-.5736826	-.0099208
REDOUBLANTm	.6548233	.5229796	1.25	0.213	-.3827533	1.6924
LIV_LECTm	.4136149	.4145991	1.00	0.321	-.4089379	1.236168
LIV_MATm	-.0936097	.2622106	-0.36	0.722	-.6138281	.4266086
PMALPHAm	.8900787	.5187239	1.72	0.089	-.1390546	1.919212
DOMFRANCm	.3209727	.277911	1.15	0.251	-.2303948	.8723401
FIMG1	-.1112961	.1622472	-0.69	0.494	-.43319	.2105978
FIMG2	.0211686	.2463956	0.09	0.932	-.4676732	.5100104
DVAC	-.1139397	.1664441	-0.68	0.495	-.4441601	.2162807
LANGLOC	-.4839273	.1965236	-2.46	0.016	-.8738244	-.0940302
INSPECON	-.0694079	.1862433	-0.37	0.710	-.4389092	.3000935
TCLASSE	-.0015351	.0064448	-0.24	0.812	-.0143214	.0112513
RURAL	.145888	.2965541	0.49	0.624	-.4424669	.7342429
_cons	2.878725	2.132192	1.35	0.180	-1.351484	7.108933

. test \_b[FIMG1]=\_b[FIMG2]

( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0

F( 1, 100) = 0.21  
 Prob > F = 0.6491

Le modèle agrégé confirme les tendances du modèle individuel, il n'y a pas de différence significative entre les différentes catégories d'enseignants en français en 5ème année et on ne constate pas d'effet de la double vacation malgré un coefficient négatif.

## Modèle 7: modèle individuel de mathématiques 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 1007  
 F( 17, 114) = 11.38  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.3367  
 Root MSE = .82143

Number of clusters (NUMECOLE) = 115

STFIN5M	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI5F	.1325382	.0889993	1.49	0.139	-.0437687	.3088451
STINI5M	.3692513	.0534436	6.91	0.000	.26338	.4751226
FILLE	-.0618172	.0587285	-1.05	0.295	-.178158	.0545235
AGE	-.0633768	.0217336	-2.92	0.004	-.1064308	-.0203227
LIV_LECT	.0977699	.0815784	1.20	0.233	-.0638364	.2593761
LIV_MAT	.0140718	.0678273	0.21	0.836	-.1202936	.1484372
REDOUBLANT	.1783308	.0663758	2.69	0.008	.0468409	.3098206
PMALPHA	.0290805	.0588933	0.49	0.622	-.0875867	.1457477
DOMFRANC	.2129259	.0958534	2.22	0.028	.0230409	.4028108
FIMG1	.0790436	.1457302	0.54	0.589	-.2096467	.3677339
FIMG2	.0896033	.1898551	0.47	0.638	-.2864982	.4657048
DVAC	-.1452529	.1228036	-1.18	0.239	-.3885257	.09802
MAITRFEM	-.1804698	.1385802	-1.30	0.195	-.4549961	.0940565
LANGLOC	-.3719446	.169498	-2.19	0.030	-.7077188	-.0361703
INSPECON	-.2108491	.1474645	-1.43	0.156	-.502975	.0812769
TCLASSE	-.0067813	.0057417	-1.18	0.240	-.0181555	.0045929
RURAL	-.2415892	.2111307	-1.14	0.255	-.6598375	.176659
_cons	1.194977	.4289483	2.79	0.006	.3452337	2.04472

. test \_b[FIMG1]=\_b[FIMG2]

( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0

F( 1, 114) = 0.00  
 Prob > F = 0.9623

A l'inverse des modèles précédents, des coefficients positifs sont associés aux maîtres FIMG sans toutefois être significatifs. On n'observe pas de différences significatives entre enseignants. La double vacation a une nouvelle fois un coefficient négatif non significatif.

## Modèle 8 : modèle agrégé de mathématiques 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 116  
 F( 16, 99) = 5.39  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.4113  
 Root MSE = .82694

	Robust HC3					[95% Conf. Interval]	
STFIN5Mm	Coef.	Std. Err.	t	P> t			
STINI5Fm	-.0929997	.1978898	-0.47	0.639	-.4856559	.2996565	
STINI5Mm	.5096032	.1897792	2.69	0.008	.1330401	.8861663	
FILLEm	-.4319077	.7678379	-0.56	0.575	-1.955465	1.091649	
AGEm	-.2445964	.1559391	-1.57	0.120	-.5540135	.0648207	
REDOUBLANTm	.8793404	.527505	1.67	0.099	-.167344	1.926025	
LIV_LECTm	.432032	.4469505	0.97	0.336	-.4548147	1.318879	
LIV_MATm	-.3285161	.2983049	-1.10	0.273	-.9204177	.2633855	
PMALPHAm	.4925807	.4417853	1.11	0.268	-.3840171	1.369179	
DOMFRANcm	.2822911	.2911027	0.97	0.335	-.2953197	.8599019	
FIMG1	.0925587	.1926656	0.48	0.632	-.2897317	.4748492	
FIMG2	.0610563	.2530153	0.24	0.810	-.4409808	.5630935	
DVAC	-.1930439	.1700295	-1.14	0.259	-.5304194	.1443316	
LANGLOC	-.4658244	.1887766	-2.47	0.015	-.8403981	-.0912507	
INSPECON	-.2762976	.174653	-1.58	0.117	-.622847	.0702519	
TCLASSE	-.0076832	.0076839	-1.00	0.320	-.0229297	.0075632	
RURAL	-.0618509	.3256867	-0.19	0.850	-.7080839	.5843821	
_cons	3.160384	2.177351	1.45	0.150	-1.159954	7.480722	

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]
```

```
( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0
```

```
F( 1, 99) = 0.02  

    Prob > F = 0.8912
```

Encore une fois, le modèle agrégé conforte les résultats du modèle individuel. On peut conclure que les différentes catégories d'enseignants font progresser leurs élèves de manière similaire. La double vacation reste non significative avec un coefficient toujours négatif.

Pour ce qui est de l'impact négatif très marqué de l'utilisation de la langue locale par l'enseignant, il faut être prudent dans l'interprétation. En effet, les analyses complémentaires ont montré que les enseignants avaient recours à la langue maternelle des enfants lorsqu'ils sont confrontés à des groupes d'élèves de niveau très faibles à l'origine. En fait, la variable LANGLOC capte l'effet de groupes spécifiques d'élèves qui connaissent des difficultés scolaires majeures. Cet effet ne saurait donc être imputé à l'utilisation de la langue locale par l'enseignant.

## Modèle 9 : modèle individuel de français et mathématiques 2ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 999

F( 16, 113) = 28.99

Prob > F = 0.0000

R-squared = 0.4693

Root MSE = .73438

Number of clusters (NUMECOLE) = 114

STFIN2FM	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI2FM	.612837	.0534582	11.46	0.000	.5069267	.7187473
FILLE	-.1457058	.053804	-2.71	0.008	-.2523011	-.0391104
AGE	.039634	.0209205	1.89	0.061	-.0018132	.0810812
LIV_LLECT	.1499669	.0825062	1.82	0.072	-.0134928	.3134266
LIV_MAT	-.0962806	.0925001	-1.04	0.300	-.2795399	.0869786
REDOUBLANT	-.1129268	.0720379	-1.57	0.120	-.2556468	.0297933
PMALPHA	.1271712	.0625374	2.03	0.044	.0032733	.251069
DOMFRANC	.1259562	.0875882	1.44	0.153	-.0475719	.2994842
FIMG1	-.2460355	.1308423	-1.88	0.063	-.5052577	.0131866
FIMG2	-.1373968	.156152	-0.88	0.381	-.4467621	.1719686
DVAC	-.074916	.109336	-0.69	0.495	-.2915303	.1416984
MAITRFEM	-.3412055	.1864366	-1.83	0.070	-.71057	.0281589
LANGLOC	-.0922008	.1191457	-0.77	0.441	-.3282499	.1438484
INSPECON	.1075704	.1037406	1.04	0.302	-.0979585	.3130992
TCLASSE	-.0063655	.0039508	-1.61	0.110	-.0141927	.0014616
RURAL	.0716487	.1653118	0.43	0.666	-.2558638	.3991612
_cons	.1938335	.3813881	0.51	0.612	-.561765	.9494321

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]
```

```
( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0
```

```
F( 1, 113) = 0.39
```

```
Prob > F = 0.5360
```

On observe que sur l'ensemble des deux disciplines, les enseignants FIMG1 ont un impact négatif assez marqué indiquant qu'ils font moins progresser les élèves que les enseignants traditionnels. Les enseignants FIMG2 s'ils sont associés à un coefficient négatif ne se différencient pas des enseignants non FIMG. Toutefois, le test statistique indique qu'il n'y a pas de différence significative de performance entre les deux cohortes de FIMG, ce qui nous permet de considérer intermédiaire la performance des maîtres FIMG2. Rappelons ici que les faibles effectifs limite la précision de l'estimation et donc notre capacité à mieux mesurer les différenciations entre catégories d'enseignants.

La double vacation a un effet négatif non significatif sur les acquisitions des élèves comme on l'a vu dans l'ensemble des modèles par discipline.

## Modèle 10 : modèle agrégé de français et mathématiques 2ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 114  
 F( 15, 98) = 10.04  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.5087  
 Root MSE = .75269

STFIN2FMm	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI2FMm	.6172594	.091026	6.78	0.000	.4366212	.7978976
FILLEm	-.9973669	.6275185	-1.59	0.115	-2.242657	.2479231
AGEm	.0467502	.1151624	0.41	0.686	-.1817858	.2752861
REDOUBLANTm	-.5711074	.5016652	-1.14	0.258	-1.566646	.4244309
LIV1_LECm	.3214239	.4519296	0.71	0.479	-.5754157	1.218263
LIV1_MATm	.2265733	.8405549	0.27	0.788	-1.44148	1.894627
PMALPHAm	.1626189	.4479102	0.36	0.717	-.7262443	1.051482
DOMFRANCm	.1754571	.2420535	0.72	0.470	-.3048901	.6558044
FIMG1	-.3176258	.2036387	-1.56	0.122	-.7217402	.0864886
FIMG2	-.1665915	.2487127	-0.67	0.505	-.6601537	.3269707
DVAC	-.0824021	.1835498	-0.45	0.654	-.4466508	.2818466
LANGLOC	-.0913653	.1790845	-0.51	0.611	-.4467527	.264022
INSPECON	.1442695	.1546899	0.93	0.353	-.1627075	.4512466
TCLASSE	-.0132954	.0070762	-1.88	0.063	-.0273378	.0007471
RURAL	.118699	.2377903	0.50	0.619	-.3531882	.5905861
_cons	.6031998	1.321866	0.46	0.649	-2.02	3.226399

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]
```

```
( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0
```

```
F( 1, 98) = 0.28  

    Prob > F = 0.5966
```

Le modèle agrégé nuance quelque peu le modèle individuel dans la mesure où le coefficient associé aux FIMG1, toujours négatif, n'est pas significatif, même s'il n'est pas très éloigné de la significativité. Compte tenu de sa plus faible précision puisqu'il se fonde sur les progressions moyennes et de sa convergence avec le modèle individuelle, il ne remet pas en cause les résultats obtenus dans ce dernier.

La double vacation conserve un effet négatif non significatif sur les acquisitions des élèves.

## Modèle 11 : modèle individuel de français et mathématiques 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 1007  
 F( 16, 114) = 16.00  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.4433  
 Root MSE = .75215

Number of clusters (NUMECOLE) = 115

STFIN5FM	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI5FM	.5682157	.0626302	9.07	0.000	.4441457	.6922856
FILLE	-.0113547	.0525864	-0.22	0.829	-.1155279	.0928185
AGE	-.0683187	.0209355	-3.26	0.001	-.1097918	-.0268457
LIV_LECT	.1141554	.0765421	1.49	0.139	-.037474	.2657847
LIV_MAT	.0352246	.0663118	0.53	0.596	-.0961386	.1665878
REDOUBLANT	.1110672	.0645985	1.72	0.088	-.016902	.2390364
PMALPHA	.0952063	.0592457	1.61	0.111	-.0221589	.2125715
DOMFRANC	.2287543	.0899056	2.54	0.012	.050652	.4068566
FIMG1	-.0164978	.1353905	-0.12	0.903	-.2847054	.2517098
FIMG2	.0139313	.1964337	0.07	0.944	-.3752025	.403065
DVAC	-.1216111	.1263873	-0.96	0.338	-.3719834	.1287611
MAITRFEM	-.1969005	.1232223	-1.60	0.113	-.4410029	.0472019
LANGLOC	-.4077889	.1627968	-2.50	0.014	-.7302881	-.0852897
INSPECON	-.1685346	.1510762	-1.12	0.267	-.4678153	.1307461
TCLASSE	-.0044658	.0054858	-0.81	0.417	-.0153332	.0064015
RURAL	-.1549208	.1961149	-0.79	0.431	-.5434229	.2335813
_cons	1.08705	.4151824	2.62	0.010	.2645767	1.909523

```
. test _b[FIMG1]=_b[FIMG2]
( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0
      F( 1, 114) = 0.02
      Prob > F = 0.8875
```

Les coefficients associés aux maîtres FIMG sont très faibles et très éloignés de la significativité, ils traduisent les performances très proches des différentes catégories d'enseignants en 5ème année.

La double vacation a un effet négatif non significatif sur les acquisitions des élèves.



## Modèle 12 : modèle agrégé de français et mathématiques 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 116  
 F( 15, 100) = 8.23  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.5026  
 Root MSE = .75632

STFIN5FMm	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
STINI5FMm	.4850874	.099569	4.87	0.000	.2875454	.6826293
FILLEm	-.2510463	.7374025	-0.34	0.734	-1.714032	1.211939
AGEm	-.2819338	.1472712	-1.91	0.058	-.5741156	.0102481
REDOUBLANTm	.7735472	.5191265	1.49	0.139	-.256385	1.803479
LIV_LECTm	.4338586	.4178923	1.04	0.302	-.3952278	1.262945
LIV_MATm	-.2076443	.2786984	-0.75	0.458	-.760574	.3452853
PMALPHAm	.737785	.4823853	1.53	0.129	-.2192537	1.694824
DOMFRANCm	.3147164	.2826358	1.11	0.268	-.2460251	.8754578
FIMG1	-.0134946	.1723884	-0.08	0.938	-.3555083	.3285191
FIMG2	.0408852	.2446242	0.17	0.868	-.4444422	.5262125
DVAC	-.1527141	.1611364	-0.95	0.346	-.4724041	.166976
LANGLOC	-.484572	.1945493	-2.49	0.014	-.8705522	-.0985918
INSPECON	-.1639288	.1764207	-0.93	0.355	-.5139424	.1860847
TCLASSE	-.004447	.0068491	-0.65	0.518	-.0180353	.0091414
RURAL	.0449387	.3087853	0.15	0.885	-.5676824	.6575599
_cons	3.148048	2.138784	1.47	0.144	-1.095239	7.391335

. test \_b[FIMG1]=\_b[FIMG2]

( 1) FIMG1 - FIMG2 = 0

F( 1, 100) = 0.02  
 Prob > F = 0.8819

Le modèle agrégé conforte l'idée que les différentes catégories d'enseignants ont, en moyenne, des performances similaires.

La double vacation comme dans l'ensemble de nos modèles se voit associé un coefficient négatif mais non significatif.

### Modèle 13 : modèle individuel à effets cumulés de français et mathématiques 5ème année

Jusqu'ici nous n'avons pas détecté d'effet significatif de la double vacation sur les progressions des élèves au cours d'une année scolaire. Nous avons voulu tester ici l'hypothèse qu'il pourrait y avoir un effet cumulé de la double vacation, c'est-à-dire que les élèves qui auraient suivi leur scolarité en double vacation auraient un moins bon niveau en fin de cursus. Pour mesurer cet effet, on retire du modèle le score initial des élèves.

```

Regression with robust standard errors
Number of clusters (NUMECOLE) = 115
Number of obs = 1007
F( 15, 114) = 6.84
Prob > F = 0.0000
R-squared = 0.1868
Root MSE = .90859

```

STFIN5FM	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
FILLE	-.1249811	.0545328	-2.29	0.024	-.2330102	-.016952
AGE	-.0702098	.0248734	-2.82	0.006	-.1194838	-.0209358
LIV_LECT	.1573818	.1209204	1.30	0.196	-.0821605	.396924
LIV_MAT	.1362628	.0784877	1.74	0.085	-.0192208	.2917464
REDOUBLANT	.1201521	.0848778	1.42	0.160	-.0479902	.2882944
PMALPHA	.1375318	.0768698	1.79	0.076	-.0147467	.2898104
DOMFRANC	.3108458	.1120328	2.77	0.006	.0889097	.5327818
FIMG1	-.0497738	.1905331	-0.26	0.794	-.4272184	.3276709
FIMG2	.3023126	.2411448	1.25	0.213	-.1753934	.7800186
<b>DVAC</b>	<b>-.3647495</b>	<b>.1601158</b>	<b>-2.28</b>	<b>0.025</b>	<b>-.6819377</b>	<b>-.0475613</b>
MAITRFEM	.0766341	.1691594	0.45	0.651	-.2584693	.4117374
LANGLOC	-.7865368	.1752803	-4.49	0.000	-1.133766	-.4393079
INSPECON	-.2495331	.2157058	-1.16	0.250	-.6768446	.1777783
TCLASSE	-.0017837	.0066426	-0.27	0.789	-.0149427	.0113752
RURAL	.0319858	.2467601	0.13	0.897	-.456844	.5208157
_cons	.8375029	.4989548	1.68	0.096	-.1509227	1.825928

On observe un effet négatif assez marqué de la double vacation. Il faut cependant relativiser en tenant compte de l'intervalle de confiance très grand.

## Modèle 14 : modèle agrégé à effets cumulés de français et mathématiques 5ème année

Regression with robust standard errors

Number of obs = 116  
 F( 14, 101) = 4.20  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.3306  
 Root MSE = .87306

STFIN5FMm	Coef.	Robust HC3 Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
FILLEm	.2035929	.7056836	0.29	0.774	-1.196293	1.603479
AGEm	-.3305781	.1486282	-2.22	0.028	-.6254165	-.0357397
REDOUBLANTm	1.01034	.5392503	1.87	0.064	-.0593876	2.080067
LIV_LECTm	.6356888	.6137259	1.04	0.303	-.5817783	1.853156
LIV_MATm	-.0349655	.3036942	-0.12	0.909	-.637413	.567482
PMALPHAm	.7010398	.578555	1.21	0.228	-.4466577	1.848737
DOMFRANCm	.4933866	.3120644	1.58	0.117	-.1256652	1.112438
FIMG1	-.1391832	.2014211	-0.69	0.491	-.5387485	.2603821
FIMG2	.2185064	.2789856	0.78	0.435	-.334926	.7719389
DVAC	<b>-.3767899</b>	<b>.1799016</b>	<b>-2.09</b>	<b>0.039</b>	<b>-.7336663</b>	<b>-.0199134</b>
LANGLOC	-.836302	.2134891	-3.92	0.000	-1.259807	-.4127972
INSPECON	-.2663707	.2339269	-1.14	0.258	-.7304188	.1976773
TCLASSE	-.0013031	.0085916	-0.15	0.880	-.0183466	.0157405
RURAL	.183288	.3090548	0.59	0.554	-.4297935	.7963696
_cons	3.235083	2.06756	1.56	0.121	-.8663991	7.336565

Le modèle agrégé à effet cumulé confirme le modèle individuel. La double vacation a bien globalement un impact négatif sur les apprentissages quand on considère une perspective longitudinale. Il faut toutefois, compte tenu des intervalles de confiance des modèles individuels et agrégés, prendre l'estimation de l'effet, c'est-à-dire le coefficient de régression avec précaution. Il ne fait pas de doute que la double vacation a un impact négatif sur les apprentissages des élèves si on considère l'ensemble de leur scolarité, mais l'estimation précise de cet impact n'est pas possible avec nos données.

**Modèle 15 : modèle individuel sans constante en 2<sup>ème</sup> année**  
**Acquisitions nettes selon le type d'enseignant**

Les modèles 15 et 16 ont été réalisés pour l'analyse coût efficacité du projet et des enseignants FIMG. L'objectif est de définir les acquisitions nettes pour chaque catégorie d'enseignants.

```
. reg SFIN2FM SINI2FM FILLE AGE LIV_LLECT LIV_MAT REDOUBLANT PMALPHA DOMFRANC FIMG1
> FIMG2 NONFIMG DVAC MAITRFEM LANGLOC INSPECON TCLASSE RURAL, cluster (NUMECOLE)no
> constant
```

```
Regression with robust standard errors                                Number of obs =      999
                                                                    F( 17,   113) =   252.56
                                                                    Prob > F       =   0.0000
                                                                    R-squared     =   0.9271
                                                                    Root MSE     =   14.33

Number of clusters (NUMECOLE) = 114
```

SFIN2FM	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
SINI2FM	.7206113	.0628594	11.46	0.000	.5960754	.8451471
FILLE	-2.843266	1.049918	-2.71	0.008	-4.923343	-.7631902
AGE	.7734081	.4082368	1.89	0.061	-.0353826	1.582199
LIV_LLECT	2.926417	1.610007	1.82	0.072	-.2632961	6.11613
LIV_MAT	-1.878797	1.805023	-1.04	0.300	-5.454874	1.69728
REDOUBLANT	-2.203625	1.405729	-1.57	0.120	-4.988628	.5813785
PMALPHA	2.481587	1.22034	2.03	0.044	.0638741	4.8993
DOMFRANC	2.457878	1.709175	1.44	0.153	-.9283065	5.844062
FIMG1	22.7153	7.741119	2.93	0.004	7.378751	38.05186
FIMG2	24.83525	7.235416	3.43	0.001	10.50059	39.16992
NONFIMG	27.51638	8.183606	3.36	0.001	11.30318	43.72958
DVAC	-1.461892	2.133556	-0.69	0.495	-5.688852	2.765067
MAITRFEM	-6.658201	3.638078	-1.83	0.070	-13.86589	.5494866
LANGLOC	-1.799183	2.324981	-0.77	0.441	-6.405389	2.807023
INSPECON	2.099102	2.024369	1.04	0.302	-1.911537	6.109741
TCLASSE	-.1242155	.0770942	-1.61	0.110	-.276953	.0285219
RURAL	1.398136	3.225854	0.43	0.666	-4.992863	7.789134

**Modèle 16 : modèle individuel sans constante en 5<sup>ème</sup> année**  
**Acquisitions nettes selon le type d'enseignant**

Regression with robust standard errors

Number of obs = 1007  
 F( 17, 114) = 133.14  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.9117  
 Root MSE = 13.094

Number of clusters (NUMECOLE) = 115

SFIN5FM	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
SINI5FM	.5650476	.062281	9.07	0.000	.4416694	.6884258
FILLE	-.1976779	.9154947	-0.22	0.829	-2.011266	1.61591
AGE	-1.189384	.3644731	-3.26	0.001	-1.911403	-.4673661
LIV_LECT	1.98737	1.332549	1.49	0.139	-.6523981	4.627139
LIV_MAT	.6132371	1.154446	0.53	0.596	-1.673711	2.900185
REDOUBLANT	1.933607	1.124618	1.72	0.088	-.2942535	4.161467
PMALPHA	1.657479	1.031428	1.61	0.111	-.3857722	3.700731
DOMFRANC	3.982463	1.565198	2.54	0.012	.8818178	7.083108
FIMG1	35.45819	7.846453	4.52	0.000	19.91443	51.00195
FIMG2	35.98794	8.054275	4.47	0.000	20.03248	51.9434
NONFIMG	35.74541	7.865683	4.54	0.000	20.16355	51.32726
DVAC	-2.117171	2.20032	-0.96	0.338	-6.475988	2.241647
MAITRFEM	-3.427909	2.14522	-1.60	0.113	-7.677572	.8217546
LANGLOC	-7.099339	2.834186	-2.50	0.014	-12.71384	-1.484838
INSPECON	-2.934078	2.630138	-1.12	0.267	-8.14436	2.276204
TCLASSE	-.0777472	.0955043	-0.81	0.417	-.2669405	.1114462
RURAL	-2.69707	3.414232	-0.79	0.431	-9.460638	4.066498

**Modèle 17 : modèle individuel sans constante en 5<sup>ème</sup> année**  
**Acquisitions nettes selon le type de vacation**

Regression with robust standard errors

Number of obs = 1007  
 F( 16, 114) = 82.20  
 Prob > F = 0.0000  
 R-squared = 0.8710  
 Root MSE = 15.818

Number of clusters (NUMECOLE) = 115

SFIN5FM	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
FILLE	-2.17584	.9493809	-2.29	0.024	-4.056556	-.2951234
AGE	-1.222306	.4330295	-2.82	0.006	-2.080135	-.3644783
LIV_LECT	2.739914	2.105145	1.30	0.196	-1.430361	6.910189
LIV_MAT	2.372247	1.36642	1.74	0.085	-.3346213	5.079115
REDOUBLANT	2.09177	1.477667	1.42	0.160	-.8354774	5.019018
PMALPHA	2.39434	1.338254	1.79	0.076	-.2567302	5.04541
DOMFRANC	5.411623	1.950418	2.77	0.006	1.547861	9.275385
FIMG1	-.8665286	3.317058	-0.26	0.794	-7.437594	5.704537
FIMG2	5.263065	4.198174	1.25	0.213	-3.053485	13.57962
SVAC	54.66017	8.686478	6.29	0.000	37.45233	71.86802
DVAC	48.31012	9.305972	5.19	0.000	29.87506	66.74518
MAITRFEM	1.334149	2.944954	0.45	0.651	-4.499782	7.16808
LANGLOC	-13.69309	3.051515	-4.49	0.000	-19.73812	-7.648064
INSPECON	-4.344209	3.755297	-1.16	0.250	-11.78342	3.095005
TCLASSE	-.0310539	.1156437	-0.27	0.789	-.2601431	.1980354
RURAL	.556852	4.295933	0.13	0.897	-7.953357	9.067061

## **ANNEXE 8 : Rappel de quelques résultats d'études antérieures sur la formation des enseignants du primaire.**

En 1993, une recherche réalisée à l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU- Université de Dijon – France) par Jean-Pierre JAROUSSE et Alain MINGAT relative à l'analyse pédagogique et économique de l'école primaire en Afrique, a établi et quantifié les effets positifs des études initiales et de l'expérience professionnelle du maître sur les acquisitions des élèves<sup>10</sup>. On a relevé également qu'il existait un effet important des caractéristiques non observables du maître sur ces acquisitions.

Une étude réalisée par l'Unesco en 1998, 11 portant sur cinq pays : Madhya Pradesh (Inde), Zhejiang (une province de Chine), l'Etat du Puebla (Mexique) et la Guinée, 12 a abouti à des conclusions sur les enseignants parmi lesquelles on peut noter que « les différences en termes de résultats sont davantage liés à la qualité du maître qu'à la disponibilité de l'équipement ». Par ailleurs, il ressort que la qualité du maître est plus une question de motivation que de compétence, car c'est la motivation qui détermine le niveau d'utilisation des compétences. La méthode d'observation des classes a été utilisée pour mettre en évidence certaines caractéristiques du comportement du maître dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette méthode visait surtout :

- La régularité du maître en classe
- L'utilisation par le maître des plans de travail et la préparation des leçons
- L'assignation des devoirs aux élèves et la correction de ces devoirs
- La fréquence d'organisation d'évaluation des élèves.

Les questions relatives au rôle de la structure de supervision des classes et de l'interaction entre les maîtres et les parents ont aussi été perçues comme ayant un impact sur les apprentissages des élèves.

En 1999, une étude du Pasec sur « Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme Pasec sur neuf pays d'Afrique et l'Océan indien »<sup>13</sup> a fait l'analyse de l'impact de dix variables liées aux maîtres et explicatives des acquisitions de leurs élèves.

1. Le nombre d'années d'expérience du maître	SERVICE
2. Le maître est une femme	MAITRFEM
3. Le maître a fréquenté au moins une année au lycée	NIVCYCLB
4. Le maître est titulaire d'un baccalauréat	DIPCYCLB
5. Le maître a reçu un à trois mois de formation professionnelle initiale	FPI1_3M
6. Le maître a reçu une formation professionnelle initiale de 6 mois	FPI6M
7. Le maître a reçu une formation professionnelle initiale d'un an	FPI1AN

<sup>10</sup> Jarousse, J.P. ; Mingat, A. 1993. L'Ecole primaire en Afrique : analyse pédagogique et économique. Harmattan, Paris.

<sup>11</sup> Gabriel Carron et Ta Ngoc Châu. 1998. La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents. Paris. Unesco/Institut International de la Planification de l'Education.

<sup>12</sup> Martin, J.Y. ; Ta Ngoc Châu. 1993. La qualité de l'école primaire en Guinée : une étude de cas, Guinée. Paris : Unesco/IPE.

<sup>13</sup> Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du Programme Pasec sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien. 1999. CONFEMEN, Dakar.

- |   |          |
|---|----------|
| 8. Le maître a reçu une formation professionnelle initiale d'un an    | FPI1ANPL |
| 9. Le maître a bénéficié d'une session de formation continue          | FORCON1  |
| 10. Le maître a bénéficié de plusieurs sessions de formation continue | ORCONPL  |

### Extrait des résultats de l'analyse de la régression des acquisitions des élèves.

Variables	Burkina Faso		Cameroon		Côte d'Ivoire		Madagascar		Sénégal		Les 5 pays	
	2 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>
SERVICE	-0,005	<b>-0,010</b>	-0,064	0,003	-0,002	<b>-0,013</b>	<b>0,020</b>	<b>0,026</b>	0,001	-0,003	<b>0,004</b>	<b>0,005</b>
MAITRFEM	<b>0,102*</b>	<b>0,100</b>	0,032	-0,075	0,045	<b>-0,300</b>	<b>0,257</b>	<b>-0,162</b>	0,026	-0,069	<b>0,098</b>	<b>-0,065</b>
NIVCYCLB	<b>-0,097</b>	0,041	0,015	-0,115	0,015	0,086	<b>0,292</b>	<b>0,104</b>	<b>0,182</b>	0,097	<b>0,076</b>	<b>0,071</b>
DIPCYCLB	-0,076	<b>-0,292</b>	0,020	0,076	0,040	<b>-0,258</b>	<b>0,386</b>	0,169	<b>0,131</b>	0,063	<b>0,067</b>	-0,019
FPI1_3M	0,042	<b>-0,195</b>	<b>0,332</b>	0,177	<b>-0,217</b>	<b>-0,328</b>	<b>0,128</b>	<b>-0,122</b>	-0,004	-0,137	<b>0,068</b>	<b>-0,196</b>
FPI6M			<b>1,030</b>	<b>1,649</b>	0,179	0,037	<b>0,387</b>		<b>-0,240</b>	-0,060	<b>0,182</b>	<b>0,274</b>
FPI1AN	0,029	<b>-0,192</b>	<b>0,197</b>	<b>-0,120</b>	<b>-0,257</b>	0,037	<b>0,176</b>	-0,075			<b>0,048</b>	<b>-0,083</b>
FPI1ANPL	0,123	<b>0,193</b>	<b>0,382</b>	<b>0,155</b>	<b>-0,293</b>	<b>0,202</b>	0,086	0,057	0,027	<b>-0,217</b>	<b>0,074</b>	<b>0,091</b>
FORCON1	<b>-0,235</b>	-0,012	-0,004	0,023	<b>-0,223</b>	<b>-0,241</b>	<b>-0,181</b>	0,091	<b>-0,265</b>	0,083	<b>-0,190</b>	<b>-0,043</b>
FORCONPL	-0,077	0,087	0,022	<b>0,120</b>	0,020	<b>0,091</b>	<b>-0,339</b>	-0,313	<b>-0,300</b>	0,036	<b>-0,115</b>	<b>-0,028</b>

Source : Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du Programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien. 1999. CONFEMEN, Dakar.

\* Les coefficients statistiquement significatifs sont en gras.

L'expérience professionnelle en terme du nombre d'années d'enseignement, a un impact négatif sur les acquisitions des élèves au Burkina Faso et Côte d'Ivoire, mais positif à Madagascar. D'une manière générale, les maîtres recrutés suivent une formation professionnelle initiale en début de carrière, pour enseigner. Lors de ses activités professionnelles, l'enseignant a besoin d'être accompagné pour maintenir et renforcer son aptitude à s'acquitter de sa tâche. C'est le rôle que joue la formation continue. Si celle-ci fait défaut, est mal conçue ou est mal dispensée, alors, le temps passe, le maître enseigne mais ne réalise pas de bonnes performances. Ceci constitue un élément d'explication de la relation peu attendue entre l'expérience professionnelle et les acquisitions des élèves.

Le genre féminin a un impact positif sur les acquisitions des élèves au Burkina (en 2e et 5e années) et à Madagascar (2e année) mais négatif sur les acquisitions des élèves Ivoiriens et Malgaches (5e année). La nature de l'impact du genre du maître sur les acquisitions des élèves est explicable de différentes manières : la politique de recrutement, les coutumes et traditions, le mode de gestion de l'école, la politique d'affectation des maîtres, etc. Dans certains pays, de façon délibérée, au recrutement des enseignants, on accorde une certaine priorité aux candidatures féminines au détriment des critères objectifs de performance. Cette approche a le mérite de réduire quantitativement le fossé entre les genres, mais son effet sur les acquisitions des élèves n'est pas toujours positif.

Dans bien des cas, la femme demeure la responsable des travaux de famille et de prise en charge des nouveaux nés, alors que les conditions de vie et travail ne sont pas adaptées à sa profession d'enseignante. Cette situation, généralement, déséquilibre son emploi de temps professionnel et le met en conflit avec son emploi du temps de mère de famille. Le résultat, c'est ce que nous constatons : une performance médiocre qu'elle transmet à ses élèves. L'école de l'enseignante dépend de la politique d'affectation des maîtres. Cette politique devrait être conçue de manière à rapprocher le plus possible les enseignantes de leur lieu de résidence, de manière à leur faciliter le jumelage de leurs activités professionnelles et familiales.



Les maîtres ayant fréquenté au moins une année au lycée et les maîtres titulaires du baccalauréat ont un effet négatif sur les acquisitions des élèves au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire ; mais par contre ils affectent positivement les résultats des élèves à Madagascar et au Sénégal. Une formation Professionnelle Initiale de trois mois s'est avérée négative pour les performances (surtout en cinquième année) au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et à Madagascar. La Formation Professionnelle Initiale de 6 mois est en relation positive avec les scores des élèves au Cameroun et à Madagascar La formation Professionnelle Initiale de un an, d'une manière générale, influence négativement les résultats des élèves. Par contre la Formation Professionnelle Initiale de plus d'un an affecte positivement les acquisitions des élèves. La formation continue d'un mois a un impact négatif sur les performances des élèves, alors que lorsqu'elle est d'une durée plus longue l'effet sur les résultats des élèves est mitigé.

L'examen d'un extrait des résultats de cette étude confirme bien la complexité de l'impact des différentes variables maîtres sur les acquisitions des élèves. Cependant, une lecture attentive de ce qui précède peut donner de précieuses indications pour une meilleure compréhension des relations et lever les incohérences qui ne sont que de nature apparente. Prenons l'exemple de l'expérience professionnelle. Le modèle de régression utilisé indique que, d'une façon générale, l'expérience professionnelle du maître a un effet négatif sur les acquisitions des élèves. Pour expliquer cette situation, nous avons dit qu'il ne suffit pas d'être recruté et de passer du temps dans une école comme enseignant. Un maître, dans une carrière confirmée d'enseignant doit être accompagné pour maintenir et développer son aptitude à l'enseignement. C'est pour cela qu'il a besoin d'une formation continue. Mais par contre si cette formation continue fait défaut, est mal conçue ou est mal dispensée, alors, le maître passera des années et des années à enseigner et à réaliser des contre performances. Dans le cas de l'extrait des pays pris en exemple, la formation continue est également un facteur négatif. Il n'y a certainement pas beaucoup d'incohérence dans une telle vision des choses. Il aurait été plus difficile d'expliquer une expérience professionnelle comme facteur positif dans un contexte de formation continue affectant négativement les acquisitions des élèves.

Ce bref rappel de certains résultats d'analyses antérieurs de l'impact des variables liées à la formation du maître donne effectivement un aperçu sur la nature complexe du problème. Il y a certainement à ce niveau, des variables plus pesantes, moins mesurables et peut-être même cachées dont l'ignorance perturbe au point d'invalider les régressions établies.

## **ANNEXE 9 : Exploitation des données des entretiens**

### 1. Introduction

Pour rappel, l'apport d'une approche qualitative provient d'une requête des correspondants nationaux de la CONFEMEN. L'objectif est tout simplement d'avoir des informations qualitatives complémentaires à l'analyse des données quantitatives du PASEC. Les premiers travaux dans ce sens ont débuté avec les évaluations du PASEC à Madagascar. Le départ avant terme du conseiller en charge de cette approche n'a pas permis de mener à terme ces travaux. Au cours d'un atelier international de formation du PASEC, une relecture de l'initiative du conseiller avec les experts nationaux du PASEC a permis de réorienter légèrement cette approche. C'est-à-dire au lieu de partir des constats statistiques pour aller rechercher des informations nuancées (approche très intéressante mais très longue par rapport aux échéances de l'évaluation) faire usage des entretiens auprès d'un échantillon restreint d'une partie de la population cible (parallèlement aux tests dans les écoles) pour tenter d'étoffer les données quantitatives. Les évaluations thématiques de la Guinée et du Togo seront les premières à bénéficier de cette nouvelle dimension de l'analyse PASEC. Dans le cadre de ce travail, nous traitons celui de la Guinée.

Au regard de l'échantillon ci-après, un total de 63 entretiens (42 enseignants et 21 directeurs) est retranscrit. Cette phase est suivie par la structuration du contenu des entretiens selon la suite logique du guide et des sous-thèmes abordés ; par exemple, nous procédons par regroupement des différentes tendances qui se dégagent en fonction des types de maître ainsi que les appréciations des directeurs d'école. L'objectif général de l'évaluation PASEC a pour but de cerner des performances scolaires des élèves en relation avec divers paramètres. Ainsi, dans le cadre de cette investigation par le biais des entretiens auprès d'un échantillon restreint de maîtres et directeurs, il sera tenté de relever des éléments pouvant étayer la réussite ou expliquant les causes de l'échec des élèves.

### 2. La problématique

La pratique de l'analyse des données du PASEC a montré la nécessité d'une analyse complémentaire qui apporte des éléments qualitatifs permettant de mieux comprendre les milieux et les systèmes éducatifs et de mieux apprécier leurs performances.

L'analyse quantitative peut par exemple indiquer que les acquisitions des élèves dans les classes à double vacation sont plus faibles que celles des élèves des classes normales. Si l'analyse s'arrête à ce niveau, la recommandation que l'on serait tenter de faire est de mettre fin à cette pratique. Mais une analyse qualitative peut établir que la cause fondamentale des faibles performances des classes à double vacation n'est pas sa pratique en tant que telle, mais son mauvais fonctionnement. L'expérience montre que lorsque des mesures sont prises pour inciter les enseignants à bien accompagner cette forme d'organisation des classes, les résultats sont encourageants. Du coup, ce n'est plus la double vacation qui est en cause. La recommandation appropriée serait de prendre les dispositions incitatives à l'endroit des maîtres intervenants dans les classes à double vacation.

Pour exemple, dans les analyses du PASEC, « la variable multigrade » qui est positive pour une classe déterminée est négative au Burkina Faso. L'approche quantitative n'a permis de clarifier cette situation. Par ailleurs, une entrevue auprès de quelques inspecteurs et

enseignants sur cette question a pu révéler que le multigrade a été une réforme introduite à l'essai et sans préparation des instituteurs aux méthodologies de cet enseignement. Ce qui serait apparemment la raison principale du « flop » du multigrade au Burkina Faso.\* L'exemple mentionné ci-dessus mentionné montre très bien la complémentarité entre l'approche quantitative et l'approche qualitative. Sur le plan méthodologique, les deux approches loin de s'opposer peuvent et doivent s'harmoniser pour renforcer les résultats des analyses des systèmes éducatifs.

La problématique de l'analyse qualitative est d'apprécier les perceptions, les attentes et les souhaits des maîtres, directeurs d'écoles et parents d'élèves sur les questions éducatives d'une part et d'autre part comment harmoniser cette information avec les résultats quantitatifs afin de mieux éclairer les décideurs en matière d'éducation.

D'aucuns diront que les aspects dont s'occupe l'analyse qualitative pourraient aussi bien être pris en compte dans les différents questionnaires (élèves, maîtres et directeurs d'écoles). Mais l'expérience a montré que dans certains cas, les entretiens, malgré le nombre réduit d'observations, sont des sources plus informatives que les questionnaires.

### 3. Méthodologie

Pour des aspects pratiques du travail, des éléments suivants ont été élaborés :

#### **L'ECHANTILLON**

Il est établi comme suit : écoles (21), maîtres (42), directeurs (21) sont tirés de l'échantillon des 120 écoles de l'ensemble de l'enquête du PASEC.

#### **L'entrevue auprès d'un échantillon restreint :**

En fin d'année scolaire, une équipe restreinte de 7 enquêteurs a procédé à des entretiens auprès des maîtres de 2ème et 5ème années et des directeurs des écoles concernés par les tests élèves afin de mieux comprendre les processus mis en œuvre\*.

Un guide d'entretien a été élaboré afin d'aborder plus finement les dimensions pertinentes concernant le processus de formation des maîtres puis l'enseignement dans les classes. Le guide a été consolidé suite à un brainstorming et une séance de travail avec les acteurs concernés par la problématique à savoir :

- des responsables du projet FIMG
- des maîtres associés
- des directeurs d'école
- des membres de l'équipe nationale du PASEC
- des conseillers pédagogiques maîtres formateurs....

Quelques lignes directives de l'entretien contiennent des consignes reprises au cours de la formation relative à l'entretien, des attitudes à adopter pendant et après l'entretien.

L'objectif étant de nous permettre d'affiner sensiblement notre connaissance des caractéristiques de leurs parcours (individuels, professionnels...), de décrire la situation professionnelle effective des contractuels sur le terrain (passé professionnel et académique,

---

\* Guide pour l'évaluation des facteurs de performance à l'école primaire. P.223

\* les moyens financiers limités ne nous ont pas permis de couvrir un échantillon restreint des élèves et des parents. Ce qui fut fait dans le cadre de l'évaluation au Togo.

pratique pédagogique, relations dans le travail et dans la communauté), d'identifier les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier.

Quant aux directeurs, il leur est posé différentes questions sur la gestion de l'école, leurs opinions sur le type de maître (FIMG, ENI, ..), les abandons éventuels des maîtres, la gestion des classes à double vacation, ..., en un mot tenter d'appréhender la problématique de l'évaluation évoquée ci-haut.

Cette formation était ainsi composée d'une phase théorique suivie d'un exercice pratique de terrain et enfin un travail de synthèse pour tirer des leçons des exercices effectués.

Après la campagne des entretiens, une autre formation fut donnée à l'équipe nationale. Elle se rapportait à l'analyse de contenu des données des entretiens recueillis.

### Nombre de maîtres à interroger

		Conakry	Kindia	Mamou	Dalaba	Pita	Boké	Total
<b>FIMG</b> <b>20 maîtres</b>	DV	5	3				1	9
	SV	1		4	1	3	2	11
<b>ENI 95-98</b> <b>14 maîtres</b>	DV	4	1		1		1	7
	SV			1		4	2	7
<b>ENI avant 95</b> <b>8 maîtres</b>	DV		4					4
	SV	2		1		1		4
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>42</b>

Au total, 42 maîtres et 21 directeurs dans 21 écoles ont été touchés par les entretiens. Ces écoles sont implantées à Conakry, Kindia, Mamou, Dalaba, Pita et Boké.

#### 4. Description du lieu d'implantation des écoles

Il apparaît aussi important avant tout, de décrire des lieux d'implantation des écoles qui ont surtout rapport avec la géographie des écoles, la qualité des bâtiments scolaires, les conditions sanitaires, les équipements en tables bancs afin d'appréhender les conditions dans lesquelles évoluent les enseignants et élèves.

Au niveau de **Pita**, toutes les écoles de l'échantillon sont au cœur de la ville. Ces écoles sont : Pita II, Pita III, Hafia, Timbi Madina.

Trois de ces écoles (Pita II, Hafia et Timbi Madina) ont les mêmes caractéristiques, c'est-à-dire que ce sont des écoles qui ont été rénovées à partir des années 1988-1989 et qui dans l'ensemble respectent les normes scolaires. Ces écoles sont clôturées et disposent chacune d'une cour reboisée. Elles sont pourvues de toilettes insuffisantes par rapport au nombre d'élèves. Toutes ces écoles sont aujourd'hui en extension.

Sur les 4 écoles observées à Pita, il y en a une qui ne répond pas aux normes de construction scolaire. Ce sont d'anciens magasins de dépôt de vivres. Ces bâtiments n'ont pas été rénovés selon les normes au niveau du Service National des Infrastructures et Equipements Scolaires (SNIES). Par exemple, la cour n'est pas reboisée, les bâtiments ne comportent pas de

terrasse qui peuvent servir de refuge aux enfants par rapport au soleil et à la pluie. La plupart sont dépourvues de fenêtres. Les élèves n'ont pas d'aire de jeux pendant la récréation.

A **Kindia**, les 2 écoles touchées sont situées au centre ville (Kindia1 et Caravansérail). Elles comportent des bâtiments en dur, les salles sont conformes aux normes scolaires, les tables bancs sont en suffisance et en bon état. Toutes ces écoles pratiquent la double vacation. Aucune de ces écoles n'est sécurisée par une clôture, toutefois, les règles élémentaires d'hygiène sont appliquées. Chaque école comporte des latrines. Kindia 1 est une école rénovée et bien entretenue par contre Caravansérail est une nouvelle école en extension. Dans chaque salle de classe, il existe un tableau noir, une table servant de bureau au maître avec quelques fournitures à usage collectif.

A **Mamou**, les 3 écoles qui ont fait l'objet des entretiens sont : Kimbelly, Centre 2 et Pettel. Toutes ces écoles sont des écoles urbaines. Kimbelly et Pettel ont presque les mêmes caractéristiques à savoir qu'elles ont une cour de récréation, des classes qui respectent les normes de constructions scolaires à part deux classes de Kimbelly où le mur de séparation est inachevé ce qui gêne les enseignants et les élèves. Les élèves sont assis à trois ou quatre par table-banc. Toutes ces écoles pratiquent la double vacation.

Quant à l'école de Centre 2, il y a un cruel manque de classes. D'ailleurs, certaines classes sont des locaux empruntés au centre culturel. Les locaux dans cette école ne respectent pas les normes de construction.

Toutes les écoles de Mamou sont en extension : de nouvelles classes sont en construction. Dans toutes ces écoles, il y a des toilettes. Celles de Kimbelly et Pettel sont bien entretenues. Une seule école a fait l'objet d'entretien à Dalaba : il s'agit de l'école Alpha Yaya.

Cette école est une école urbaine avec une cour de récréation qui n'est pas clôturée. Les locaux sont conformes aux normes scolaires. Il y a des toilettes qui sont bien entretenues. Il existe une table et une chaise pour le maître dans la classe. Il y a aussi un tableau noir et des affiches.

A Boké, 3 écoles ont été investies pour des entretiens. Ce sont : les écoles primaires Maman Henriette Conté à Kamsar village, M'mah Camara et Koulifanya à Boké-ville. Ces écoles diffèrent les unes des autres selon que l'on soit à Boké-centre ou à Kamsar (sous-préfecture abritant l'usine OFAB-CBG).

L'école primaire Maman Henriette Conté comporte 2 blocs en dur. Elle n'a pas de clôture avec un espace réduit de son site. Mais à la rénovation de l'école, le soubassement fut fait de sorte qu'on puisse élever en hauteur d'autres salles de classes. Il existe aussi des latrines pour élèves et maîtres. En moyenne, on peut compter 59 élèves par classe.

A l'école M'mah Camara, les bâtiments sont en dur et semi-dur ; l'école est située au bord de la route nationale Conakry-Boké et est exposée à des dangers. Il n'existe ni de dos d'âne, ni de point d'eau, ni de clôture, ni de latrines. On y assiste impuissant à des traversées fréquentes des élèves pendant la récréation pour aller aux latrines ou puiser de l'eau à la mosquée située sur l'autre rive. La sécurité des élèves inquiète sérieusement la direction de l'école.

A l'école Koulifanya comme à M'mah Camara, ce qui est encore plus frappant, c'est le manque de livres pour les élèves et les maîtres et de matériaux pour illustrer les cours. Il n'est

pas rare d'y rencontrer 4 à 5 élèves/table-banc entraînant le non respect du temps imparti en écriture par exemple.

Dans l'ensemble, les classes sont équipées de tableau noir, tables-bancs, bureau du maître, cartes murales sauf à l'école de Koulifanya.

Toutes les écoles de notre échantillon sont urbaines. Plusieurs problèmes persistent :

- Les cours des écoles sont peu aménagées, lieu propice d'espace de jeu pour les élèves.
- Les écoles sont presque toutes pourvues de latrines pour les maîtres et les élèves avec les conditions d'entretiens critiques pour la plupart.
- Environ 57% de l'échantillon des écoles sont rénovés.
- Très peu d'écoles sont pourvues de clôture.
- 29% des écoles de l'échantillon possèdent de logement du directeur.
- Dans l'ensemble de ces observations, il n'est pas rare de rencontrer 3 à 4 élèves par table-banc au lieu de 2 comme l'indique la norme.
- Le manque de dos d'âne à près des écoles demeure un danger de la circulation de véhicules pour les enfants.

Les performances des élèves d'une école sont aussi fonction de sa renommée, de son image de marque, de son lieu d'implantation et de la qualité des infrastructures et équipements et des services offerts pour un meilleur épanouissement des apprenants. Dans beaucoup d'écoles ces conditions ne sont pas, certes, optimales, mais la recherche d'une éducation de bonne qualité invite à un examen critique de tous les aspects ayant de loin ou de près un certain impact sur les acquisitions des élèves. Les performances des élèves qui prennent leurs cours dans des écoles avec des salles de classes de fortune (plein air, paillotes mal couvertes et où les cours sont suspendus lorsqu'il pleut) ne sont pas les mêmes que celles des élèves scolarisés dans des écoles bien construites avec tous les services sanitaires (dispensaire, wc et toilettes, cours de récréation etc...) et les mesures de sécurité (clôture). Et puis, il y a des normes de construction d'une école qui, lorsqu'elles ne sont pas respectées affectent négativement le bon fonctionnement de l'établissement et ne garantissent pas les meilleurs résultats des enseignants. Une école non clôturée située près d'un marché, d'une gare ou d'une route très sollicitée constitue non seulement un danger pour les élèves mais également une sérieuse menace à la capacité globale d'acquérir des connaissances.

## 5. Aperçu des termes et structures d'encadrement pédagogique

Pour mieux saisir certains termes, il y a lieu de les définir au préalable de façon succincte.

### **Chargé des écoles/chef de section de l'enseignement élémentaire**

C'est un agent pédagogique de la DPE qui est chargé de la formation continue des maîtres, des animations pédagogiques et de la gestion des écoles primaires. Dans le système éducatif guinéen, c'est la première personnalité à intervenir dans ce cadre de formation, suivi et gestion au niveau des maîtres, directeurs et des écoles primaires.

### **L'équipe du centre préfectorale de formation continue (CPFC)**

Cette équipe regroupe différents agents de l'Etat du système éducatif guinéen. Tout comme les chargés des écoles, ce sont des innovateurs sur le plan pédagogique et organisationnel des écoles primaires. L'équipe propose ses services dans les écoles primaires. Sur le plan pédagogique (par exemple pour les animations), l'équipe n'oblige pas les directeurs et les

maîtres à appliquer ce qu'elle dispense comme enseignement. A certaine occasion et par délégation officielle, le CPFC peut jouer le rôle de chef de section.

### **Conseiller pédagogique maître formateur (CPMF)**

Les CPMF effectuent de l'animation pédagogique et organisationnelle auprès des maîtres, directeurs dans les écoles primaires. Ils se situent au niveau régional.

Pour la deuxième et troisième catégorie des animateurs pédagogiques, (CPFC, CPMF), il y a ceux qui ont suivi la nouvelle pédagogie dispensée dans le cadre de la Formation Initiale des Maîtres en Guinée (FMIG) et qui la pratique systématiquement et l'autre catégorie qui emploie des pédagogies diverses.

### **Projet des petites subventions des écoles (PPSE)**

Ce projet a pour but de rendre autonome les enseignants (maîtres, directeurs) dans leur fonction d'enseignant et de gestion des écoles. Il a pour organe actif la cellule de rénovation éducative (CIRE). La CIRE est composée de maîtres qui réfléchissent et élaborent des projets éducatifs (PRE), afin de les mettre en œuvre. Les CIRE sont situées au niveau des écoles. Dans ce cadre, les maîtres de la CIRE identifient des problèmes des écoles et élaborent des projets à partir des constats de terrain. Par la suite, ces maîtres établissent des priorités et déposent les propositions préliminaires au niveau des DPE ou DCE qui sont envoyées à la coordination régionale pour la sélection finale par le jury régional primant les projets non retenus (100.000 fg) et les projets retenus qui bénéficient d'une subvention. Ces subventions sont de deux types :

- Type A: projets d'écoles qui reçoit une subvention d'une valeur de 1.000.000 fg
- Type B projet d'écoles obtenant une subvention de 1.500.000fg

Les autres, non primés et non subventionnés sont des projets qui sont renvoyés aux écoles depuis la DPE et la DCE. Ces projets reçoivent des annotations d'amélioration de la constitution du dossier et des recommandations pour faire face aux problèmes qui les préoccupent.

### **Programme d'auto promotion éducative des enseignants en moyenne Guinée (PAPENGUI)**

C'est un projet d'appui aux écoles primaires. Ce projet vient en aide aux anciens et nouveaux maîtres titulaires et contractuels dans leur pratique pédagogique (innovations...). Il donne également des fournitures scolaires, matériels didactiques, etc.

### **Niveau fondamental de qualité et d'équité (NFQE)**

Ce projet éducatif en Guinée est financé par USAID et localisé à l'INRAP (Institut de Recherche-Action pédagogique). Il a pour objet d'améliorer la qualité de l'enseignement apprentissage à l'école primaire. Il apporte un appui conséquent dans tous les domaines éducatifs au niveau de l'enseignement du primaire. Aussi, il existe en son sein un volet d'évaluation.

Il est l'initiateur de l'enseignement par la radio en Guinée. Par la radio et selon une programmation bien suivie, les matières fondamentales (Français, Mathématiques et les sciences) sont dispensées à travers un programme officiel de radio scolaire. Pour chaque matière, il est confectionné un support pédagogique ad hoc. En outre, les enseignants reçoivent une formation continue pour l'usage de ces supports et l'application de ce programme dans son ensemble.

A ses débuts, le programme était dispensé au cours préparatoire ; actuellement, il touche tous les cycles du primaire. En conclusion, ce projet contribue grandement à la formation des instituteurs, à l'amélioration des matériels didactiques, à la prise en charge des innovations pédagogiques, etc.

## 6. Les enseignants

### **6.1. PARCOURS**

#### **6.1.1. Origine**

Origine familiale	Pourcentage
Famille commerçante, ouvrière ou de cultivateurs	53%
Famille intellectuelle	47%
Total	100%

Plus de la moitié des maîtres de notre échantillon qui ont parlé de leur origine sociale ont leurs frères et sœurs scolarisés. Parmi les maîtres touchés, ils sont dans les mêmes proportions soit près de 53% à être issus de familles commerçantes, ouvrières ou de cultivateurs d'une part et 47% de familles intellectuelles d'autre part.

#### **6.1.2. Occupation du maître avant son recrutement**

Occupation avant le recrutement	Pourcentage
Elèves, Etudiants	50%
Diplômés sans emploi	43%
Déjà enseignant	7%
Total	100%

50% des maîtres de l'échantillon étaient des élèves au moment de leur recrutement, environ 43% étaient des diplômés sans emploi et seulement 7% étaient déjà enseignants.

#### **6.1.3. Motivation pour la formation**

Conseils des parents	43%
Initiative personnelle	17%
Médias	30%
Amis, maris...	10%
Total	100%

Parmi les maîtres qui ont répondu, 43% sont venus à l'enseignement par les conseils de leurs parents, 30% de leur propre gré et environ 17% ont été motivés par les médias (radio, avis, affiches, etc...). Très peu de maîtres l'ont été par le biais des amis ou de leur mari (10%).

D'autres sources de motivation souvent exprimées de façon disparate relevée sont par exemple :

- Le rôle de leurs anciens enseignants qui leur ont servi de modèle ou influencé au cours de leur carrière scolaire
- L'amour des enfants



- L'intérêt pour la pédagogie
- Le nombre de jours de vacances comparés aux autres professions.
- Le sentiment de rendre service ou d'avoir une mission à accomplir.

Dans l'ensemble, à observer notre échantillon entretenu, il ressort que les personnes qui embrassent cette fonction sont, pour plus de la moitié, issues de la classe paysanne et commerciale (familles à revenus inférieurs et moyens). Aussi, près de 73% contre 7% n'ont jamais pratiqué la fonction d'enseignant. Il ressort également que la vocation des maîtres entrevus s'évalue à près de 83% d'effets extérieurs par rapport à leur propre initiative d'embrasser cette profession, à savoir : les facteurs liés aux conseils des parents et amis, l'effet de la sensibilisation des jeunes pour cette fonction par les autorités via les médias.

## **6.2. ENCADREMENT**

En général, les directeurs ne rencontrent pas de difficultés majeures dans l'encadrement des maîtres FIMG sauf quelques rares maîtres qui ont des insuffisances académiques. Environ 26 maîtres sur 34 disent que les directeurs assurent leur encadrement. Ces encadrements consistent en :

- des suivis dans la classe,
- des préparations de leçons,
- des visites de classe,
- des réunions (rencontres) pédagogiques,
- des leçons modèles,
- des délégations de tâches aux groupes techniques ou à des maîtres titulaires compétents.

Les superviseurs assurent sur programme l'encadrement des FIMG. Quant aux maîtres associés, ils assurent un encadrement quotidien rapproché. Par ailleurs, il arrive que les FIMG de niveau universitaire, sont quelquefois moins assistés par leur maître associé. Les autres collègues enseignants interviennent moins dans la pratique de classe des FIMG. Cependant, ils se retrouvent en réunions et concertations pédagogiques (PPSE, NFQE, PAPEEMGUI...) ou pour régler des problèmes sociaux.

Dans l'ensemble des témoignages de notre échantillon, l'encadrement est bien assuré autant par les directeurs que par les superviseurs des FIMG. Par ailleurs, si les maîtres qui présentent un niveau académique insuffisant requièrent plus d'assistance, les maîtres de niveau universitaire seraient plus autonomes pour effectuer valablement leurs tâches.

## **6.3. OPINION SUR L'INTEGRATION DES FIMG**

Environ 70% des maîtres FIMG disent qu'ils ont bien été accueillis par leurs collègues et qu'il y a une bonne collaboration entre eux dans le travail. Cette intégration est facilitée quand ils trouvent d'autres maîtres FIMG dans l'école. Quant aux maîtres sortant des ENI, ils sont 88% à dire que les sortants FIMG ont de bonnes relations de travail avec eux. Enfin, environ 79% des directeurs notent qu'entre les maîtres FIMG et ceux sortant des ENI, il existe de bonnes relations.

## **6.4. LES PRATIQUES DE CLASSE**

### **6.4.1. Devoirs**

La quasi-totalité des maîtres donnent des devoirs à faire à la maison qui sont corrigés collectivement au tableau.

### **6.4.2. Travaux de groupe**

Les maîtres de l'échantillon, en majorité disent qu'ils font travailler les élèves en groupes; en Français et en calcul. Chaque groupe est constitué d'élèves forts, moyens et faibles. Dans la pratique, la réponse à une question peut être demandée au groupe ainsi que la mise en commun des travaux. C'est l'occasion pour les élèves faibles d'être épaulés par les forts.

Le groupe de travail fonctionne comme suit : après l'identification du chef et du rapporteur de la classe, les élèves échangent sur la consigne distribuée par le maître et proposent des réponses. A l'issue de ces travaux, sous le guide du maître, le groupe classe procède à la mise en commun. Cette technique permet surtout d'aider les élèves faibles. Elle est systématique pour les maîtres FIMG mais elle est aussi pratiquée par les enseignants sortis des ENI.

### **6.4.3. Soutien aux élèves en difficulté**

#### *a) selon les maîtres*

La majorité des enseignants organisent gratuitement des cours de soutien aux élèves en difficultés. Plusieurs cas de figure ont été rencontrés :

- Les élèves faibles sont généralement placés à côté des élèves forts.
- Les élèves faibles sont assis devant.
- Les élèves faibles sont très souvent interrogés.
- Au CP, il y a souvent le tutorat pour les faibles :
  - o Certains maîtres reprennent des cours à l'intention des élèves faibles en dehors des horaires officiels.
  - o D'autres maîtres donnent plus de devoirs à faire aux élèves faibles.
- Il existe aussi des maîtres qui ne donnent pas de cours de soutien aux élèves faibles tout simplement par manque de temps.

#### *b) selon les directeurs*

Comme pour les enseignants, on rencontre plusieurs cas de figure dans l'aide apportée aux élèves en difficultés :

- Les cours de soutien sont organisés en général les jeudis et samedis pour la 6<sup>ème</sup> année (ce sont des jours fériés pour les élèves).
- Les cours de soutien sont organisés pour les élèves de CP, ceux des classes charnières (3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années) et ceux de 6<sup>ème</sup> année.
- Les élèves faibles sont pris en charge les jeudis et les samedis.
- Les tutorats sont organisés par certains maîtres chevronnés en dehors des horaires officiels prenant en compte les lacunes des élèves.

Officiellement, le jeudi est un jour férié pour les écoles primaires à l'exception des écoles à classes à double vacation. En zone rurale, cette règle est appliquée. En zone urbaine où les

classes à double vacation sont nombreuses, les cours sont dispensés le jeudi. Le samedi, les écoles fonctionnent jusqu'à 13 heures, aussi bien en zone urbaine que rurale

Pour expliciter la compréhension du terme « tutorat\* », il est l'expression utilisée en Guinée pour le suivi des élèves en difficulté d'apprentissage. En outre, le tutorat est une formule d'encadrement d'une activité scolaire. Il n'est formel en Guinée que dans le cadre du projet FIMG donc institué par ledit projet. Il est assimilé à la supervision pédagogique. Celle-ci est assurée par trois catégories d'acteurs :

- Les maîtres associés
- Les directeurs d'écoles associées
- Les conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF)

Les maîtres associés sont des enseignants chevronnés et très disponibles. *Chaque CPMF assure la supervision de 20 élèves maîtres FIMG dans une zone d'écoles.* Il existe un autre type de tutorat informel qui dépend de l'initiative de chaque directeur d'école ou de chaque maître. Dans ce second cas, les élèves sont recensés par zone d'habitation. Les plus doués encadrent les moins doués pour traiter les exercices. Ainsi, le rôle des plus doués est apprécié en fonction du progrès des moins doués.

#### **6.4.4. Usage des langues nationales**

D'une manière générale, 91% des maîtres de l'échantillon affirment qu'ils utilisent les langues nationales en classe soit pour expliquer les mots ou expressions non compris par les élèves, soit pour expliquer des consignes de travail, soit enfin pendant les leçons de langage en 2ème année.

Quelques rares maîtres (soit 9%) qui n'utilisent pas les langues nationales sont généralement des personnes qui ne comprennent pas la langue du milieu.

#### **6.4.5. Fiches pédagogiques**

Environ 82% des maîtres de l'échantillon utilisent les fiches pédagogiques pour la pratique de classe. On entend par fiche pédagogique une description des activités d'enseignement ou d'apprentissage d'une leçon. Y sont mentionnés :

- les renseignements généraux
- les activités des élèves
- les activités du maître.

Cette fiche est toujours suivie d'un cahier journal dans lequel le directeur d'école annote toute appréciation. Elle peut faire l'objet d'amendement selon les besoins. Les FIMG ne sont pas obligés d'utiliser la fiche pédagogique car ils ont une approche différente qui nécessite la préparation par scénario au CP (cours préparatoire) ou par projet aux CE (cours élémentaire) et CM (cours moyen).

Pour revenir sur cet aspect pédagogique, il faut souligner qu'en fait l'utilisation de la fiche pédagogique est obligatoire que ce soit en formation initiale institutionnelle ou dans les classes.

---

\* A ne pas confondre avec: *enfant titularisé = enfant adoptif = enfant hébergé = enfant confié = le ou la protégé (e)*. Tous ces mots sont des synonymes qui désignent l'enfant qui réside chez des personnes autres que les proches parents (père, mère).

Toutefois sur le terrain, le modèle de fiche pédagogique peut varier selon le projet en présence :

- Projet NFQE.
- Projet PPSE

A l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation en Guinée (ISSEG), qui assure la formation des CPMF, on fait le rapprochement de différents modèles de fiche pédagogique.

Effectivement, les sortants du projet FIMG ne sont pas obligés d'utiliser les fiches pédagogiques recommandées par les autorités de l'éducation. Obligation leur est faite par leurs formateurs d'utiliser la fiche qui a été conçue dans le cadre de leur formation. Celle-ci nécessite une préparation par scénario (CP) ou par projet (CE et CM).

La préparation par scénario ou par projet est une description d'un ensemble de séquences d'enseignement apprentissage à l'école primaire. Elle regroupe ces séquences dans une seule préparation.

Exemple de projet CE et CM

*Pour amener un élève à lire un texte donné, il faut :*

- Une séquence sur la découverte du texte ;
- Une séquence de lecture proprement dite ;
- Une séquence de jeux de lecture en rapport avec le texte.

*Les étapes sont les suivantes :*

- Les pré-requis
- La conception préalable
- L'amorce de l'activité
- L'exploitation
- La fixation
- L'évaluation

#### **6.4.6. Leçons-modèles**

Environ 61% des maîtres interrogés font des leçons- modèles dans leur école. Sous le vocable de leçon-modèle, on entend des leçons types exposées à l'issue soit d'une observation de classe, d'une visite pédagogique ou d'une initiation en pratique de classe. Elles sont toujours suivies de critiques et d'amendements de la part des maîtres qui y participent.

#### **6.4.7 Sanctions**

*a) Punitons*

Le constat révèle qu'il existe différentes formes de punitions pratiquées par les maîtres interrogés. Parmi les plus usitées, notons :

- exercer le châtime corporel,
- donner du travail manuel à faire (nettoyage, balayage, ...)
- donner du travail pédagogique à faire (copie de leçons, des réponses justes, des mots mal écrits,...),
- mettre à genoux (retardataires, bavards...),
- moraliser (sensibiliser les enfants),

- faire appel au directeur et aux parents d'élèves,
- renvoyer pour toute la journée (cas de retard, devoirs non faits, ...)

Cette diversité de forme de punitions démontrent qu'il existe d'une école à l'autre (en fonction des caractéristiques des écoles), d'un maître à l'autre, différents règlements intérieurs.

### *b) récompenses*

Selon les informations recueillies auprès des maîtres interrogés, plusieurs sortes de récompenses sont manifestées à savoir :

- des mots d'encouragement : excellent, très bien, bien, assez bien, passable
- des notes d'encouragement : bien, + 1 point en interrogation, assez bien,
- des bâtons de craie ou autres fournitures scolaires
- des actes de motivations (par exemple offrir un objet ou de l'argent à un élève travailleur),
- des jeux divers,
- des cadeaux aux cinq premiers de la classe à l'issue des évaluations sommatives.

Comme nous venons de constater, dans le cadre des pratiques de classe, plusieurs cas de figures sont soulignés. Les élèves de notre échantillon sont pour la plupart suivis dans les écoles pour effectuer les devoirs. Pour les élèves faibles plusieurs approches sont menées pour les aider. Cela va des techniques de travaux de groupe où les élèves forts soutiennent indéniablement les faibles, à l'organisation des cours de rattrapage en dehors des heures officielles d'enseignement. Le fait, également, qu'une forte majorité des maîtres utilise la langue nationale autre que le Français présente un atout important pour l'ensemble des élèves. L'enseignement dispensé à travers la radio est aussi un facteur novateur au sein des écoles guinéennes. La liberté donnée aux maîtres sortis d'une formation de type ancien ou nouveau engendre un dynamisme dans le cadre de leur pratique. En outre, l'application de leçons modèles institue un enrichissement personnel au point de vue pédagogique pour chacun d'eux.

Par ailleurs, les types de sanctions attribués aux élèves ne changent pas fondamentalement des anciennes habitudes. Les punitions infligées aux élèves de notre échantillon demeurent assez sévères pour la majorité des maîtres. Quant aux récompenses, elles sont plutôt classiques.

## **7. LA DOUBLE VACATION**

La double vacation, dans une école, est un système de fonctionnement qui fait alterner deux groupes pédagogiques dans une même classe à des moments différents et pour deux maîtres différents.

En Guinée, elle est un phénomène des centres urbains ou d'agglomérations à grande concentration de population. Elle permet de résoudre le problème d'insuffisance de locaux et d'augmenter le taux de scolarisation.

Officiellement, la rotation se fait par deux semaines ou par deux jours :

- Groupe pédagogique 1 : 8 heures à 13 heures
- Groupe pédagogique 2 : 13 heures 30 à 18 heures

Au niveau des écoles, cette rotation se fait suivant trois considérations :

- Par rapport au volet EIR (Enseignement Inter-actif par la Radio) du projet NFQE (Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité) ;
- Le groupe pédagogique 1 étudie tous les matins pendant une semaine et tous les soirs pendant la semaine suivante et le groupe 2 inversement ;
- Le groupe 1 étudie le matin du premier jour et le groupe 2 inversement.

Cette pratique a lieu dans toutes les classes de la plupart des écoles urbaines mais surtout dans les classes intermédiaires (2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années).

### **7.1. La perception des maîtres et directeurs d'écoles**

Habituellement, les maîtres et les directeurs luttent contre la pratique de la double vacation en 6<sup>ème</sup> année car elle est une classe d'examen et à travers laquelle l'école est jugée au point de vue des résultats scolaires. Généralement, les maîtres et directeurs interrogés préfèrent la pratique de la simple vacation (66% des maîtres de l'échantillon). Cette préférence s'explique à travers plusieurs inconvénients évoqués par eux. Entre autres on peut citer :

- l'insuffisance du temps effectif de travail des maîtres avec les élèves ne permettant pas d'achever les programmes ;
- la fréquence des retards et d'absences des élèves au cours des après – midis ;
- la faible participation des élèves aux activités de la classe dans les après-midis, causée par leur somnolence, leur fatigue, leur faim.
- le mécontentement de certains parents d'élèves vis-à-vis de la double vacation.

Malgré ces multiples inconvénients, le constat révèle quelques avantages liés à cette pratique. Ce sont :

- la liberté d'une demi-journée qui permet aux maîtres de mieux préparer la classe et de résoudre certains problèmes personnels ;
- la double vacation contribue à la réduction des effectifs d'élèves et à l'augmentation du taux brut de scolarisation ;
- environ 52% des maîtres et 40% des directeurs disent que la pratique de la double vacation n'entraîne pas les abandons d'élèves.

### **7.2. Les perspectives de la double vacation selon les maîtres et directeurs**

En ce qui concerne les propositions de solutions d'amélioration du fonctionnement des classes à double vacation, les maîtres et directeurs interrogés pensent que les solutions suivantes peuvent être mises en oeuvre :

- la construction des salles de classe ;
- la formation à la gestion des effectifs pléthoriques ;
- le recrutement régulier de maîtres.

En conclusion, nous pouvons constater que même si la population de notre échantillon émet des propositions d'amélioration du système de la double vacation, il n'en demeure pas moins que plus de la moitié des maîtres et directeurs n'en veulent surtout pas dans les classes d'examen c'est-à-dire la sixième année primaire. Toutefois, un nombre important de maîtres et directeurs semblent dire que la double vacation n'entraîne pas forcément l'abandon des élèves. Mais, elle engendre d'énormes retards et difficultés d'apprentissage pour les élèves parce qu'ils sont entre autres souvent affamés et fatigués.

## 8. REDOUBLEMENT

Dans cette section, il n'est pas question de calcul des taux de redoublement qui est une caractéristique quantitative de la scolarisation. Ici, l'on veut plutôt savoir comment se prend la décision de redoubler, les critères de sélection des élèves pour le redoublement. Dans certains pays, et c'est le cas de la Guinée, la décision à redoubler est prise sur la base de trois critères : la note en moyenne obtenue par l'élève, le nombre d'absences enregistrées par l'élève au cours de l'année et la durée de la maladie pour les élèves ayant raté les compositions. Sans connaître ces détails l'ordre qualitatif, il est difficile de comprendre la signification réelle d'un taux de redoublement.

Selon les textes officiels, doivent redoubler les élèves qui :

- n'ont pas la moyenne annuelle de 5/10 ;
- totalisent 25% d'absences par an ;
- ont des maladies prolongées (manque à 2 compositions trimestrielles).

Suivant notre investigation, l'on constate que la prise de décision sur le redoublement varie d'un directeur à un autre et d'un maître à un autre. Majoritairement, maîtres et directeurs disent que la décision est prise collégalement (respectivement 50% de maîtres et 73% de directeurs).

Environ 27% des maîtres affirment également qu'ils sont souverains dans la prise de décisions.

Une minorité de maîtres et directeurs dit que le directeur d'école décide seul du redoublement des élèves. A travers les différentes réponses des maîtres et des directeurs il ressort que les parents d'élèves sont très peu sollicités dans la prise de décision de redoublement de l'élève.

La mise en œuvre de la réglementation officielle varie selon les maîtres et les directeurs. En majorité, les maîtres et directeurs approuvent que l'élève qui n'a pas la moyenne 5/10 ne passe pas en classe supérieure. D'autres critères peuvent entraîner aussi le redoublement ou la rétrogradation d'élèves pour exemple :

- l'élève qui ne sait pas lire et écrire ;
- l'élève faible en français et en calcul.

Certains maîtres et directeurs repêchent les élèves qui ont une moyenne annuelle proche de 5/10 ou encore des élèves malades pendant les évaluations sommatives. Les causes du redoublement souvent évoquées par les maîtres et directeurs sont :

- l'absentéisme prolongé des élèves ;
- le manque de suivi des élèves à la maison ;
- le fait que les élèves en double vacation ne mangent pas avant de venir à l'école dans l'après-midi.

On constate que le redoublement se fait à tous les niveaux du primaire avec une majorité en 6ème année du primaire. A ce niveau, il y a surtout le recalage des élèves dû à la non réussite des concours d'entrée en première année du secondaire. Quant à sa pertinence, quelques directeurs apprécient positivement les résultats des élèves en situation de redoublement ou de rétrogradation (renforcement des capacités).

De la problématique du redoublement, il en ressort qu'en dépit des normes réglementaires, les directeurs et les maîtres selon les écoles disposent de règlements officieux internes pour réguler le « recalage » ou le passage de l'élève dans les classes.

## **9. ABSENCES ET ABANDONS**

Les absences au cours et les abandons des classes participent à la croissance des mauvaises performances des élèves. Dans un système éducatif performant, les causes de ces phénomènes doivent être identifiées et connues.

### **9.1. Absences**

#### *Absences d'élèves*

Les maîtres et directeurs disent que les élèves des classes à double vacation s'absentent surtout dans l'après-midi. Plusieurs raisons y sont évoquées :

- les cas de maladies ;
- le fait que les mamans ne préparent pas à temps le repas de midi pour les élèves de la double vacation qui commencent les cours à 13 heures ;
- les jours où il n'y a pas EIR (Enseignement Interactif par la Radio) ;
- la grande chaleur dans certaines régions du pays ;
- trop de travaux ménagers pour les filles ;
- la veille des fêtes.

Dans l'ensemble, certains maîtres font appel aux parents d'élèves et d'autres laissent le soin au directeur de gérer la situation.

#### *Absences des maîtres*

D'une manière générale, les directeurs disent que les maîtres s'absentent rarement. Leurs absences sont souvent justifiées (maladies, cérémonies, ...).

### **9.2. Abandons**

#### *Abandons d'élèves*

Maîtres et directeurs disent que les abandons d'élèves sont rares. Cependant, s'il y a abandon, les causes évoquées sont souvent liées aux :

- mariages précoces,
- redoublements répétés de classe,
- manque de soutien en famille,
- déplacement de parents,
- maladies,
- apprentissages d'un métier,
- faibles revenus des parents, etc.

Pour lutter contre les abandons, les directeurs se concertent avec les parents d'élèves, écrivent aux autorités ou sensibilisent régulièrement les élèves.



## *Abandons de maîtres*

Les directeurs s'accordent à dire que les abandons sont rares. Les quelques maîtres qui abandonnent se justifient par :

- L'insuffisance de leur salaire.
- L'affectation dans les écoles qui ne tient pas compte de leur désir.
- Le fait de vouloir changer de métier.
- Le fait de poursuivre leurs études.
- Les raisons de maladie, etc.

Ces abandons sont toujours signalés à la DPE/DCE par les directeurs d'école.

Des constats précédents nous retenons qu'hormis les facteurs naturels à l'instar de la chaleur, les causes des absences et abandons sont pour la plupart d'ordre familial : les enfants non soignés (dus à la situation de pauvreté des parents), les travaux domestiques qui leur sont infligés et ceux qui ne mangent pas au moment opportun pour se rendre à l'école.

Quant aux maîtres, les éléments relevés semblent insignifiants.

Dans le cas des FIMG, il est peut-être prématuré d'appréhender cette problématique de façon chiffrée. En outre, suivant les différentes difficultés évoquées plus loin, on peut présager que si les autorités ne prennent pas la mesure des différentes revendications, ces abandons peuvent s'accroître de façon marquante.

## **10. DIFFICULTÉS**

Dans leur travail quotidien, les maîtres et directeurs évoquent des difficultés de plusieurs natures : pédagogiques, sociales, matérielles et financières.

### **10.1. Pédagogiques**

- 88% des maîtres évoquent des difficultés de gestion des élèves faibles.
- Un peu plus de la moitié des maîtres et directeurs éprouvent des difficultés de gestion des classes à grands effectifs.
- L'ensemble des directeurs déclare que la pratique de la double vacation est difficile car ils restent à l'école tous les jours ouvrables de 8 heures à 18 heures 30.
- Le niveau académique insuffisant de certains maîtres FIMG est souvent évoqué comme difficulté par la majorité des directeurs qui ont la responsabilité de les gérer.
- Quelques rares directeurs et maîtres évoquent comme difficulté : la méthode de préparation des maîtres FIMG, la gestion du temps en double vacation, la correction des devoirs et le manque de suivi des élèves par les parents.

### **10.2. Sociales**

Parmi les difficultés de cet ordre, les maîtres FIMG signalent :

- la séparation des conjoints (43%) ;
- les charges familiales pour ceux qui gèrent les familles nombreuses (29%) ;
- les conditions climatiques : chaleur, froid, pluies (14%)
- les travaux ménagers (14%)

### **10.3. Matérielles :**

Les difficultés les plus évoquées à ce niveau par les maîtres sont celles relatives à l'insuffisance de manuels de lecture et de calcul (66%) et à la documentation pour les maîtres (33%).

### **10.4. Infra structurelles :**

Environ 1/3 des maîtres interrogés disent avoir des difficultés de logement, de manque de bureau pour le maître et de portes et fenêtres pour les salles de classe.

### **10.5. Financières :**

60% des maîtres FIMG interrogés accusent le retard de salaire déjà très insuffisant pour 40% des maîtres de cette catégorie. Une minorité de directeurs d'école signale cette même situation et le faible revenu des parents qui ne leur permet pas de faire face aux exigences matérielles de l'école (achat de manuels, de fournitures à usage individuel) de leurs enfants.

Au point de vue pédagogique, la gestion des élèves faibles demeure préoccupante. Ainsi, la contrainte des heures de la double vacation est grandement évoquée. Au niveau social, le fait que les conjoints ne travaillent pas dans la même localité est difficilement vécu.

Le manque de matériel didactique (documentation, livres de mathématiques et de lecture) est signalé par de nombreux maîtres. A cela s'ajoutent des problèmes de logement et des retards de paiement qui nuisent considérablement aux maîtres.

## **11. POLITIQUE D'AFFECTION DES MAÎTRES DANS LA CLASSE**

Au niveau national, il n'existe pas une politique d'affectation des maîtres dans les classes. Celle-ci relève de l'organisation interne de chaque direction d'école. Il faut souligner que par rapport au projet FIMG, il existe des consignes indiquant l'affectation des maîtres seulement dans les classes intermédiaires (de la 2<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup> année).

Par rapport à la décision d'affectation, 75% des directeurs touchés le font conjointement avec le personnel de l'école. 25% de directeurs prennent seuls la décision d'affectation des maîtres dans les classes. Ces affectations obéissent à certains critères :

- 41% des directeurs se réfèrent au niveau académique des maîtres
- 25% à la compétence professionnelle
- 17% au respect du choix des classes par les maîtres
- 17% procèdent à un test discret et individuel.

Si on tient compte du niveau académique et des compétences professionnelles, plusieurs cas de figure se présentent :

- niveau académique suffisant pour les classes de 6<sup>ème</sup> année ;
- niveau académique moyen pour les classes de CE ;
- maîtres chevronnés pour le CP et CM ;

D'une manière générale, les directeurs affirment ne pas rencontrer de réactions négatives face aux affectations des maîtres en classe.

## **12. RÉOLUTION DE PROBLÈMES**

La quasi-totalité des directeurs touchés évoque qu'ils remplacent le maître absent dans sa classe. Certains maîtres déclarent qu'au sein de leur école, il existe un cahier de visite médicale dans lequel l'élève malade s'inscrit avant d'aller à l'hôpital. Par rapport au bas niveau de certains maîtres FIMG, une minorité de directeurs procèdent à l'identification des besoins de formation de leur personnel enseignant après une évaluation à travers des observations de classe. Pour pallier le manque de salaire de vacances pour les maîtres FIMG, certains directeurs organisent des cours de vacances payants au sein de leur école.

## **13. RELATIONS AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES ET LES APEAE (ASSOCIATION DES PARENTS ET AMIS DE L'ÉCOLE)**

Pour un élève, la vie à l'école doit être en parfaite symbiose avec la vie à la maison. L'encadrement à la maison et à l'école doivent poursuivre le même objectif : améliorer les qualités d'apprentissages de l'enfant. La responsabilité des parents est largement engagée et c'est pour cela qu'il est important de connaître la nature de leurs relations avec les maîtres et les directeurs d'écoles.

Les rencontres avec les parents, les maîtres et directeurs sont souvent possibles à l'occasion :

- de la proclamation des résultats de composition trimestrielle ou de la fermeture des classes en fin d'année scolaire ;
- de la convocation des parents par l'école suite par exemple à un mauvais comportement de leurs enfants ;
- de visites de courtoisie à l'école comme au domicile du maître ;
- d'achat de fournitures scolaires pour leurs enfants.

Suite à l'évaluation du fonctionnement des APEAE par la CNCSE (Cellule Nationale de Coordination de l'Évaluation du Système Éducatif), chaque école dispose désormais d'une APEAE.

Les apports de celles-ci sont fort variables selon les réponses des maîtres et des directeurs d'école :

- apports financiers puisqu'ils cotisent parfois pour soulager les maîtres FIMG, ainsi que pour la construction de nouvelles salles de classe ;
- apports matériels en denrées alimentaires et logements pour certains maîtres ;
- apports pédagogiques : suivi des élèves, contrôle de la présence des maîtres à l'école, critique des résultats de composition de certains maîtres, explication aux parents des difficultés de certains enfants en vue de leur prise en charge effective par ces derniers ;
- apports sociaux : règlement de conflits survenant entre maîtres et élèves.

L'existence d'une APEAE dans chaque école présente une situation intéressante dans le système éducatif guinéen. Elle permet de réguler nombre de problèmes relevés ci-avant. En outre, elle permet d'affirmer que les autorités ont pris la mesure d'associer les parents d'élèves dans la problématique des systèmes éducatifs de ce pays.

## **14. SOUHAITS**

Il a été demandé aux maîtres et aux directeurs d'émettre des souhaits par rapport à leurs activités quotidiennes. Plusieurs avis ont été recueillis. On a pu les classer en sept domaines.

### **14.1. Pédagogie**

Maîtres et directeurs souhaitent que le matériel pédagogique leur soit donné en quantité suffisante. D'autres souhaits sont relatifs à la révision de la méthode de préparation des maîtres FIMG qui semble contraignante à la fois pour les maîtres et les directeurs. La sensibilisation des parents d'élèves pour les amener à faire la cuisine à temps pour les élèves qui font les études en double vacation l'après-midi.

### **14.2. Formation**

Concernant les maîtres FIMG, la majorité des maîtres et directeurs estime que le respect des critères de recrutement pourrait améliorer la qualité de la formation. Les maîtres FIMG pour leur part, ont pour impérieuse nécessité leur certification après la formation et l'apprentissage de la langue nationale.

### **14.3. Salaire**

L'un des souhaits exprimés par les maîtres et les directeurs est l'amélioration du salaire des maîtres FIMG. Cette amélioration touche :

- l'augmentation du salaire ;
- l'octroi du salaire des vacances ;
- l'obtention à temps du salaire ;
- l'avancement en grades et échelons comme les autres enseignants ;
- la prise en charge des allocations familiales ;
- les droits à la retraite.

### **14.4. Statut**

Les souhaits touchent en outre le statut des maîtres contractuels. Pour la plupart d'entre eux, ils souhaiteraient rester dans l'enseignement mais être régis par le statut de fonctionnaire (67%). D'autres souhaiteraient changer de corps (33%), soit pour :

- devenir professeur du secondaire ;
- changer de métier ;

Ils désirent également que les autorités les prennent en charge en cas de maladie et aussi les assister dans la construction de leurs propres logements.

### **14.5. Affectation dans les écoles**

Par ailleurs, un nombre moyen de maîtres souhaiteraient rester dans leurs écoles, ou changer d'école, ou de milieu. D'autres souhaiteraient rejoindre leur conjoint avec lequel ils se sont séparés à cause des affectations non désirées. Plus nombreux sont ceux qui désireraient trouver un logement adéquat sur le lieu du travail. Ce facteur demeure un problème préoccupant pour la plupart des maîtres. Ils disent souvent être trop loin de l'école ou se trouvent parfois obligés de loger dans une famille pour faute de moyens financiers.

### **14.6. Affectations dans la classe**

Certains maîtres ont émis le souhait de conduire leurs élèves jusqu'en fin d'école primaire (CM2), d'autres souhaiteraient enseigner dans les grandes classes (CM1, CM2) pour leur permettre de s'auto-former.

## 14.7. Infrastructures

Maîtres et directeurs estiment que le problème d'infrastructure est un handicap pour le développement harmonieux de leurs écoles. Ils souhaiteraient que les écoles soient mieux entretenues, qu'elles soient électrifiées, sécurisées par une clôture.

## 14.8. Personnel enseignant

Pour pallier au phénomène d'insuffisance du personnel enseignant, les maîtres souhaiteraient un recrutement régulier de nouveaux maîtres.

## 15. RÉFLEXIONS

L'objectif général de l'évaluation PASEC a pour but de cerner des performances scolaires des élèves en relation avec divers paramètres. Ainsi, dans le cadre de cette investigation par le biais des entretiens auprès d'un échantillon restreint de maîtres et directeurs, il sera tenté de souligner dans cette dernière partie du travail, des éléments pouvant étayer la réussite ou renforcer les effets de l'échec des élèves.

Dans cette dernière phase, nous partons d'un concept systémique pour souligner la résultante des implications, oppositions, analogies, déductions, etc. Ce paradigme met en évidence un acteur social : le maître. Les différentes dimensions et les indicateurs de ses actions et faits qui peuvent contribuer à consolider son projet de travail et avoir in fine un effet indéniable sur la performance scolaire des élèves. Ce résumé est cerné avec l'apport du schéma ci-après adapté à la présente analyse. En rappel de cette démarche, il s'agit moins de rassembler des informations précises que de mettre en lumière des aspects importants de la problématique, d'élargir les perspectives théoriques, de trouver des idées, de rendre compte de la manière dont le problème est vécu par les concernés (maîtres, directeurs investigués).

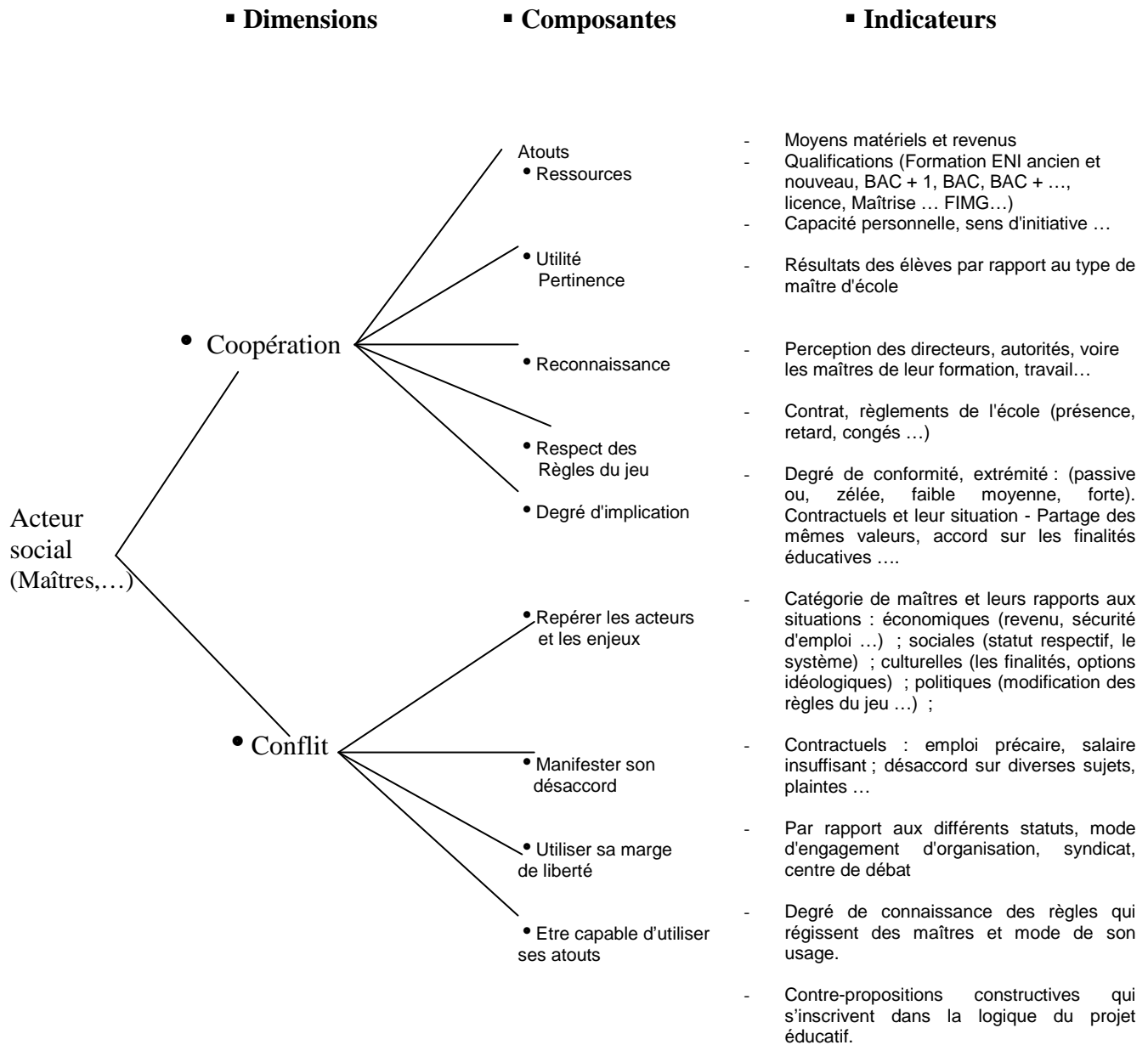
Observant la situation actuelle du recrutement et de la formation des maîtres sur angle de projet de société, il apparaît important de cerner les enjeux et de tenter de les appréhender dans son ensemble. Comment d'une part les autorités et d'autre part les acteurs (plus particulièrement les maîtres) sensés mettre en pratique ce projet sur le terrain, interagissent-ils pour le mener à bien ?

Le concept d'acteur social se déduit du rapport social. L'acteur social est un effet le pôle individuel ou collectif d'un rapport social défini comme une relation de coopération conflictuelle. Par conséquent, le concept d'acteur social prend nécessairement deux dimensions définies l'une par sa capacité de coopérer, l'autre par sa capacité d'infléchir la gestion de la production dans le cadre d'une relation conflictuelle. Comme le décrivent si bien Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, « *la coopération est une relation d'échange caractérisée par une certaine durée, mais aussi par l'inégalité des parties. Ce qui s'échange entre les acteurs, ce sont des ressources et des atouts que chacun possède et dont les autres ont besoin pour réaliser leur projet individuel ou collectif. Comme cet échange est durable, il est régi par des règles formelles et informelles contraignantes. Mais cet échange reste inégal car les atouts, ressources et moyens dont dispose chacun sont différents et inégaux* »\*.

---

\* Manuel de recherche en sciences sociales : Raymond Quivy, Luc Van Campenhoudt p.123

Au regard de l’assertion précédente, tentons d’appréhender une approche paradigmatique résultant de nos données recueillies. Partant, de la phase d’exploitation de l’ensemble des entretiens recueillis, il se dégage des points suivants :



Pour rappel, l'Etat guinéen a mis en place cette politique de recrutement de maîtres contractuels à partir de 1994 pour pallier au déficit en enseignants accentué par une demande croissante. En outre, il doit répondre aux objectifs de scolarisation universelle définis dans le programme d'éducation de base pour tous (2001 - 2010).

De façon spécifique, le projet vise à

- rendre les institutions de formation des maîtres plus productives et moins coûteuses (2000 maîtres formés par an contre une capacité initiale de 660 et un rendement à l'époque de moins de 100 maîtres formés par année ; réduction des coûts unitaires de la formation des maîtres de plus de 50% en raccourcissant de trois à un an la durée de formation à l'ENI ;
- perfectionner les ressources humaines des ENI et des structures de gestion départementales impliquées ;
- améliorer la qualité de la formation en renforçant les liens entre formation des maîtres et les réalités de l'école et celle de la salle de classe ;
- concevoir et mettre en application de nouveaux systèmes de recrutement et de gestion des maîtres sur une base décentralisée, en appui au nouveau corps d'enseignants contractuels et non fonctionnaires.

Pour répondre à cette question essentielle, une véritable campagne de sensibilisation et de motivation dans les principaux moyens de communication a été engagée. Ce plan de campagne est destiné au public cible composé principalement des nombreux bacheliers qui attendent deux à trois années avant de pouvoir réussir au concours d'accès à l'université et les diplômés sans emploi. Les efforts déployés ont permis d'obtenir des résultats variables d'une campagne à une autre. Malgré ces efforts de sensibilisation, les objectifs de recrutement de 6000 élèves enseignants au cours de trois cycles de formation n'ont pas été atteints. Le récapitulatif des 3 campagnes de recrutement donne 4952 élèves maîtres, soit un déficit de 1 048 enseignants à former.

Les candidats ciblés sont donc pour la plupart des bacheliers et des diplômés des hautes écoles et universités. En outre, ils bénéficient d'une formation dans les écoles normales des instituteurs. Tous ces éléments constituent à première vue un potentiel de ressources et des atouts non négligeables dont disposent ces acteurs. D'une part, l'Etat a dans son actif des moyens financiers, matériels et un besoin crucial d'enseignants pour pallier le déficit en enseignants accentué par une demande croissante d'éducation et de formation pour atteindre son objectif de la scolarisation universelle décrit dans le programme d'éducation de base pour tous, d'autre part nombre de jeunes diplômés sans emploi ou en chômage sont en quête d'un emploi. Potentiellement, les échanges sont à peu près symétriques au niveau de l'offre et la demande d'emploi.

L'utilité, la pertinence et la reconnaissance des activités des acteurs sont intrinsèquement liées aux premiers aspects cités ci-avant. En effet, leurs atouts et les ressources doivent être utiles aux autorités de l'enseignement pré-universitaire de la Guinée. Ainsi, ils ont défini le profil des enseignants à recruter et établi un programme de formation en conséquence. Quelques informations permettent d'apprécier la reconnaissance des capacités des acteurs. Des évaluations formatives, sur un total général de 5 cohortes de 6151 candidats formés, les exclus se chiffrent à 587 pour insuffisance des résultats soit près de 10% du total. Par contre les

entrevues auprès des directeurs et conseillers pédagogiques soulignent que le contenu en soit de la formation FIMG n'est pas du tout contraignant sur le plan académique. Un mauvais background d'apprentissage scolaire, des falsifications de diplômes, etc., expliqueraient cet échec des candidats rejetés après leur formation.

De nos entrevues auprès des maîtres et directeurs, il ressort que la plupart des maîtres évoquent certaines difficultés sur des aspects matériels. Ils estiment qu'ils ont des atouts suffisants pour remplir valablement leur rôle d'enseignant. La plupart des directeurs reconnaissent également que cette catégorie d'instituteurs a dans l'ensemble un bon niveau académique, avec quelques insuffisances sur le plan pédagogique qui peuvent s'améliorer dans le temps avec un bon suivi en formation continue. Une autre investigation du MEPU-EC, révèle que l'opinion des directeurs d'école concernant l'utilisation des maîtres contractuels converge avec celle des APEAE. En effet, de leur échantillon, 75% des premiers et 85% des seconds affirment leur satisfaction de l'utilisation des contractuels\*. Les auteurs expriment que cette convergence n'est pas surprenante dans la mesure où ils occupent des positions complémentaires par rapport aux missions de l'école ; les directeurs d'école assument des responsabilités quant à l'éducation et la formation des enfants, les APEAE expriment les attentes des parents d'élèves concernant ces missions.

Par ailleurs, les réglementations entre les deux parties pour mener le projet à bien sont assez minces. Il n'existe pas un contrat de travail en bonne et due forme entre les contractuels et leur employeur\*.

Ces contractuels occupent donc un emploi précaire. Ils n'ont pas un contrat qui leur garantit les différentes clauses de protection du travailleur comme celle d'accident de travail, de congés payés et de maladie, des allocations familiales,... Par contre, les directeurs s'accordent à dire que la quasi totalité des maîtres respecte le programme de travail et se conforme aux exigences de l'école.

De part et d'autre, l'implication des deux parties est manifeste pour la réussite de ce projet scolaire.

En effet, les différents avis recueillis sur le terrain relatifs au degré d'implication des deux parties peuvent laisser croire à ce stade du projet que leur coopération est plutôt positive. L'Etat guinéen aménage tous les efforts possibles pour la réussite de ce projet.

Du côté des maîtres contractuels, les résultats des investigations relèvent qu'ils s'impliquent sérieusement dans leur travail comme il est souligné ci-avant. Mais cet investissement ne va pas sans quelques entorses. En effet, des entrevues, il ressort des signes de démotivation et de frustration chez ces maîtres contractuels liés en partie aux problèmes du salaire et du type de contrat même. La baisse des candidatures à la fonction de contractuel s'explique également par ce facteur. Bien que l'on ait constaté peu d'abandons, le taux d'absentéisme à l'école (même s'il n'est pas trop élevé) n'est pas à négliger.

En dépit des problèmes constatés, la collaboration autour du projet est plutôt harmonieuse. En effet, le conflit doit se concevoir ici comme le processus par lequel chaque acteur essaie d'améliorer sa position et sa maîtrise des enjeux, tout en assumant la coopération nécessaire.

---

\*MEPU-EC : Etude sur la gestion des contractuels et leur impact sur le fonctionnement du système éducatif guinéen. Avril 2001.

\* Voir en annexe comment se présente le seul document qui sert de contrat.



Dans ce cadre, le collectif des enseignants a joué sur leur marge de manœuvre pour obtenir une réponse favorable à quelques revendications. Le bureau de la fédération syndicale professionnelle de l'éducation (FSPE) dans le cadre des négociations avec le gouvernement a eu gain de cause depuis le mois de juillet 2001 pour les éléments suivants :

- le paiement désormais des douze mois de salaire (y compris les salaires des vacances) ;
- le relèvement substantiel de leurs salaires de 80 000 FG à 1110 000 FG et 90 000 FG à 120 000 FG soit une augmentation de 30 000 FG.

Ce succès syndical confirme l'observation de Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten qui écrivent que souvent les syndicats des enseignants sont étiquetés comme très puissants. En effet, ils ne remplissent pas seulement des fonctions analogues à celle des syndicats ouvriers en défendant les salaires et les conditions de travail des enseignants. Ils interviennent directement, à travers les commissions paritaires, dans la gestion du personnel et dans les décisions scolaires qui se prennent au niveau ministériel, académique ou départemental. Ils interviennent aussi, de façon officieuse, auprès de responsables politiques et administratifs en passant par les réseaux politiques et associatifs. Leur pouvoir repose également sur le quasi-monopole de diffusion de l'information qu'ils assurent grâce à des enseignants « mis à disposition », travaillant en concertation avec le personnel administratif des services académiques et ministériels. Partant, ils jouent un double rôle de syndicat et d'association professionnelle.\*

Bien que ce facteur étant résolu en partie dans le cas de la Guinée, il va falloir que les autorités l'entretiennent régulièrement parce qu'il demeure fort sensible pour tout le processus.

Enfin, soulignons en guise d'enseignements les éléments suivants :

### **Gestion des classes**

Les dispositions telles que décrites sont plutôt positives dans l'ensemble pour la réussite. Les structures mises en place pour le suivi des élèves maîtres-élèves semblent bien aménagées. Les leçons modèles souvent pratiquées dans les écoles permettent également de réunir les différentes compétences issues des anciens instituteurs d'une part et des nouvelles approches pédagogiques des enseignants FIMG d'autre part.

Il faudrait cependant mettre une procédure de mise en commun des expériences ; c'est-à-dire établir périodiquement un bilan sur les pratiques et les résultats des travaux des CPFC et CPMF au niveau régional, puis national avec la participation des directeurs d'école et les deux types d'enseignants (anciens et FIMG).

L'usage massif des langues nationales par les enseignants est aussi un facteur important. En effet, les maîtres en font usage pour expliquer dans certaines circonstances, des matières non comprises par les enfants. Le fait même que les enseignants sont recrutés pour la plupart au niveau régional favorise cet aspect. Il en va de même pour la procédure de l'affectation des maîtres dans les écoles, des tests pour le contrôle du niveau par les uns et des entretiens pour cerner les capacités du maître par d'autres sont des initiatives encourageantes qui évitent des surprises désagréables dans les pratiques de classes. Par ailleurs, il ressort dans l'ensemble que la présence des directeurs semble insuffisante, ainsi, ils devront renforcer les visites dans

---

\*Marie Duru-Bellat Sociologie de l'école. Editions Armand colin

les classes pour le suivi des maîtres dans leurs pratiques. Et comme le souligne certains observateurs attentifs « enseigner ne consiste pas à appliquer aveuglement une théorie, ni à se conformer à un modèle ; c'est avant tout résoudre des problèmes, prendre des décisions, agir en situation d'incertitude et souvent d'urgence ; la formation ne peut pas se limiter à transmettre des connaissances abstraites mais doit reposer sur la pratique »\*. Ceci est d'autant plus inévitable ajoute Lessard et Al, qu'en soit, le sous-développement des recherches en sciences de l'éducation ne permet pas de fournir actuellement des acquis théoriques suffisants aux praticiens pour constituer une « technologie » de l'enseignement.\*

### **Problèmes des élèves (redoublements, absences...)**

Les absences, les abandons des élèves sont des problèmes relevés ci-avant. Les abandons semblent être rares. Cependant, les directeurs soulignent que des redoublements répétés aboutissent souvent à des abandons. Des facteurs d'abandons cités, il n'apparaît pas la situation financière des parents qui parfois devant des difficultés à faire face à la charge scolaire de l'enfant, voit ce dernier quitter l'école.

Les absences des élèves sont surtout signalées du côté des élèves des classes de la double vacation. L'horaire de midi semble contraignant pour la plupart des enfants. Ainsi, le développement des cantines scolaires devrait être encouragé pour pallier aux problèmes des enfants qui viennent en retard ou qui s'absentent tout simplement à cause de cette situation. Ces informations recueillies mettent également l'accent sur le fait que la décision de redoubler ou non doit trouver leurs solutions auprès des maîtres et directeurs qui de l'intérieur connaissent réellement les compétences des enfants. C'est en cela que les autorités devraient revoir les réglementations en cours et impliquer davantage ces maîtres et directeurs dans l'harmonisation des directives à cet effet au niveau du pays.

En outre, les initiatives prises pour aider des enfants en difficulté d'apprentissage par les autres enfants, ainsi que la disposition des tables en classe pour faciliter l'apprentissage en groupe sont des pratiques à encourager par les autorités et tenter de les dispenser sur le plan national.

Les études en général ont tendance à se focaliser sur la motivation des enseignants, ce qui noie un peu celle des élèves ; c'est pourquoi une mise en place des structures sociales de suivi des enfants dans les écoles afin de cerner leurs motivations et développer une écoute profonde de leurs doléances, les aideront grandement à fréquenter l'école de façon assidue et aussi dans leur apprentissage quotidien.

### **Absences et abandons des maîtres**

La forte existence de ces facteurs est sans dire néfaste à l'efficacité de l'apprentissage de l'enfant. D'après les informations recueillies ces problèmes sont plutôt rares dans le cas de la Guinée. Il faut cependant souligner du côté des contractuels, que la plupart des enseignants rencontrés sont dans leur première ou deuxième année d'exercice ce qui revêt une importance

---

\*Perround, « La division du travail pédagogique à l'école primaire » Actes des journées scientifiques : Penser le changement en éducation, Paris, A.I.S.L.F. Equipe de sociologie de l'éducation. 1991

\*Lessard C. Lahaye L., Tardif M. : « Des approches sociologies de la formation des maîtres » Recherche et formation, N° 4, 51-66. 1988.

particulière en raison de leur passage de la condition d'étudiant ou de chômeur à la prise en charge d'une classe. Il n'empêche que très peu d'abandons déguisés et certaines rares absences se sont manifestées suite au retard de paiement de salaire des maîtres FIMG.

En effet, même si nous pouvons nous faire une idée sur le désir des maîtres à rester enseignant sur une échelle de 1 à 10 ans, il ne faut pas perdre de vue que le recrutement des diplômés sans emploi (diplômes techniques, professionnels, licences, hauts diplômés...), représente un risque de déperdition important de ces derniers. Cet emploi est considéré comme un tremplin pour la plupart, même s'ils ne l'expriment pas ainsi dans les entretiens. Il faut ajouter à cela les résultats des études de Charles\* qui soulignent que le choix de devenir instituteur correspondrait davantage aujourd'hui à des stratégies de repli après des échecs universitaires ou de lutte contre le déclassement social ou le chômage.

### **Problèmes relatifs au FIMG**

Leur intégration au sein des écoles se fait de façon structurée avec l'apport du directeur associé et du maître associé. En outre, les interactions mêmes avec les anciens enseignants se déroulent sans difficultés majeures ; les entraînent et les échanges d'expériences favorisent l'apprentissage des élèves. Les problèmes du niveau académique rencontrés pour ceux qui ont été rejetés après, devront être réglés au niveau des procédures de recrutement pour éviter des dépenses inutiles de formation. Pour les autres, l'identification de leurs problèmes académiques clefs (comme font déjà certains directeurs d'écoles) sont à encourager dans le cadre de la formation continue des maîtres concernés.

La tendance vers les contrats à durée indéterminée et une facilitation progressive de leur intégration à la fonction publique sont des aspects que les autorisés devront favoriser pour consolider ce projet.

Le questionnaire standardisé est un outil pertinent (mais pas unique) pour étudier la composition des ressources ; dans ce cas, estime Christian Lalive d'EPINAY, le récit bibliographique est l'instrument privilégié de l'étude de l'ethos, c'est-à-dire l'ensemble des croyances, valeurs, normes et modèles qui orientent le comportement.

La finalité des entretiens, une forme de dialogue interactif qui s'appuie sur l'expérience des pédagogues de terrain (maîtres et directeurs) afin d'organiser une approche paradigmatique autour l'objet d'évaluation du PASEC. Comme le soulignent Martin V.Covington et Karen M.Teel, les enseignants de l'école de base, pour une raison ou l'autre, n'engagent pas de façon systématique une telle démarche. C'est en cela que les théoriciens à l'instar du sociologue de l'éducation, du psychopédagogue et j'en passe, doivent entreprendre des études de proximité en relevant les attentes de ces enseignants praticiens qui sont amenés à composer avec les exigences de plus en plus complexes. Ils doivent proposer, de concert, des situations *d'enseignements et d'apprentissages authentiques vécues au sein des vraies classes en s'inspirant des avancées les plus récentes de la recherche en psychopédagogie et plus*

---

Charles F. *Instituteurs : un coup au moral !* Paris, Ramsay. 1988.

\**Vaincre l'école scolaire*

*Changer les raisons d'apprendre*

MARTIN V.Covington & Karen M..TEEL

Editions, De Boeck Université s.a., 2000 1<sup>ère</sup> édition

\*Bruxelles, pour la traduction et l'adaptation française

ISBN 2 77445 0078.

*particulièrement dans le domaine du cognitivisme et du socioconstructivisme.* Dans cette perspective, nous rejoignons Martin V. Convington et Karen M. Talen qui affirment que c'est la façon la plus heureuse de nouer la riche expérience du pédagogue de terrain à la réflexion « du spécialiste » universitaire. Nous espérons que notre contribution si peu soit il, a emprunté cette voie et apporte sa part d'informations utiles aux réflexions spécifiques relevées dans ce travail.

## **ANNEXE 10 : Le contrat de travail des maîtres FIMG**

### **Contenu du contrat**

La fiche présentée à la page suivante est un contrat type que les maîtres contractuels signent avec l'Etat Guinéen. Elle se compose de deux parties essentielles : la partie identifiant le contractant et celle qui expose les termes du contrat.

Dans l'identification du contractant les informations demandées sont :

- le nom et prénoms du contractant;
- la date de naissance du contractant;
- les noms et prénoms du père et de la mère du contractant;
- la situation matrimoniale ;
- la nationalité ;
- le lieu de résidence.

Sept articles précisent les termes du contrat qui contient les éléments suivants :

- le poste pour lequel l'agent loue ses services à l'Etat ;
- l'engagement de l'administration à créer les conditions minimales requises permettant à l'agent d'améliorer ses prestations et ses conditions d'existence ;
- le montant de la rémunération de l'agent ;
- la soumission de l'agent au régime fiscal avec retenue d'un impôt mensuel ;
- le recours au tribunal en cas de conflit né de l'application du contrat ;
- la durée du contrat (un an) ;
- l'imputation budgétaire de la dépense.

**REPUBLIQUE DE GUINEE**

**Travail - Justice - Solidarité**

\*\*\*\*\*

MINISTERE DE L'EMPLOI  
DE LA FONCTION PUBLIQUE

\*\*\*\*\*

COMMISSION NATIONALE DES CONTRATS  
DE LA FONCTION PUBLIQUE

CONTRAT DE TRAVAIL N° \_\_\_\_\_/MEFP/CNC-FP

Entre les Soussignés

L'Etat Guinéen, représenté par le Ministre chargé de la Fonction Publique, appelé ci-après, l'Employeur

Et

Monsieur/Madame/Mademoiselle \_\_\_\_\_

Né (e) le \_\_\_\_\_

De \_\_\_\_\_ et de \_\_\_\_\_

Situation Matrimoniale \_\_\_\_\_

Nationalité \_\_\_\_\_

Résidence Habituelle \_\_\_\_\_

Appelé (e) ci-après l'Agent contractuel temporaire, déclarant être libre de tout engagement..

Il a été convenu ce qui suit

ARTICLE 1<sup>ER</sup> : L'Agent loue ses services à l'Etat Guinéen pour occuper le poste de \_\_\_\_\_

Pour le compte du (de) \_\_\_\_\_

Dans le strict respect des dispositions des textes en vigueur réglementant le personnel contractuel de la Fonction Publique.

ARTICLE 2 : L'Administration s'engage à créer les conditions minimales requises permettant à l'Agent d'améliorer ses prestations et ses conditions d'existence.

ARTICLE 3 : L'Agent perçoit une rémunération mensuelle fixée à \_\_\_\_\_ FG payable à terme échu.

ARTICLE 4 : L'Agent est soumis au régime fiscal guinéen de droit commun, et l'impôt est retenu mensuellement sur la rémunération.

ARTICLE 5 : Tout conflit né de l'application du présent contrat sera porté devant le tribunal du travail qui statuera conformément à la législation en vigueur.

ARTICLE 6 : Le présent contrat est conclu pour une période d'un (1) an renouvelable, qui prend effet à compter du 1<sup>er</sup> Janvier 1999 et arrive à expiration le 31 décembre 1999.

ARTICLE 7 : La dépense est imputable au budget du (de) \_\_\_\_\_

Conakry, le.....

Lu et approuvé

Le contractant

Le Ministre de l'Emploi  
et de la Fonction Publique

## **ANNEXE 11 : Quelques pistes de réflexion sur la double vacation**

- Limiter le recours à la double vacation

Nos résultats mettent en évidence que c'est sur plusieurs années que la double vacation a un effet marqué sur les apprentissages. Il faudrait donc éviter, dans la mesure du possible, la succession de classes organisées en double vacation dans les écoles. Cette recommandation n'est pas nécessairement très aisée d'application puisqu'elle laisse en suspend la question de comment limiter le recours à la double vacation.

On utilise en théorie la double vacation pour faire face à des effectifs trop nombreux par rapport aux locaux disponibles. Il reste à définir à partir de quelle taille de classe il devient pertinent d'utiliser la double vacation. Les statistiques du ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique pour 1999-2000 indiquent que le nombre moyen d'élèves par salle de classe en double vacation est d'environ 102, ce qui correspond à deux cohortes d'une cinquantaine d'élèves. Ce chiffre est assez proche de ce que préconisent certaines études, notamment celle de K. Michaelowa réalisée à partir des données du PASEC antérieures. L'auteur estime qu'au-delà de 100 élèves dans une classe, il devient pertinent d'un point de vue qualitatif de recourir à la double vacation. On devrait donc en théorie observer des tailles de classe d'environ 50 élèves ou plus pour les classes à double vacation pour justifier l'existence de celles-ci. Or, dans notre échantillon on observe que 35% des classes à double vacation ont un effectif inférieur à 50 élèves par classe et environ 17% ont moins de 40 élèves par classe. Il existe donc des situations où la double vacation ne s'impose pas.

Une gestion plus rigoureuse, avec l'adoption de critères de taille de classe précis tenant compte des capacités des salles de classe, serait donc de nature à diminuer l'utilisation de ce mode d'organisation et donc ces effets néfastes sur les apprentissages des élèves.

Il reste qu'une majorité des cas de double vacation se justifie d'un point de vue des effectifs. La seule politique de nature à diminuer le recours à la double vacation serait une politique de construction scolaire ciblée. En 1999/2000, 1796 salles de classe étaient utilisées en double vacation. Si l'on avait souhaité supprimer la double vacation, il aurait fallu construire environ 1526 salles de classes<sup>14</sup>, ce qui est considérable.

Dans le cas de la double vacation, la construction scolaire apparaît comme une politique en faveur de la qualité de l'éducation et de l'égalité au sein du système éducatif. Bien sûr, une telle politique ne peut s'inscrire que dans un cadre financier global où la priorité reste la

---

<sup>14</sup> On a considéré que dans environ 15% des cas le recours à la double vacation n'était pas justifié.

scolarisation primaire universelle, mais où elle entre en concurrence avec d'autres politiques en faveur de la qualité de l'éducation sur la base du critère de coût-efficacité.

- La géographie de la double vacation

Selon les pays et les contextes, la double vacation est plus ressentie dans certaines localités que dans d'autres. Dans le cas de la Guinée, les zones urbaines sont les plus concernées par ce type d'organisation des classes. Il serait souhaitable que, sur la carte solaire du pays ces zones soient identifiées de manière à être mieux suivies.

Dans certaines circonstances, on a constaté qu'en début d'année, les classes prévues pour être affectées à la double vacation ont des effectifs d'élèves qui justifient la pratique, mais qu'en cours d'année, ces classes ont tendance à « se vider ». Il y a donc une urgence à maintenir les effectifs dans les classes à double vacation. Dans d'autres circonstances, les effectifs des élèves ne sont pas suffisants pour pratiquer la double vacation, mais les responsables forcent en quelque sorte la double vacation. Ici, il est nécessaire de veiller au respect des conditions d'affectation des classes à la double vacation.

- Le choix du type d'organisation des classes

On a souvent parlé de double vacation. Mais ce qu'on ne dit pas très souvent c'est que la double vacation n'est qu'un cas particulier de l'organisation des classes à vacations multiples. De plus, les vacations peuvent se succéder ou chevaucher. Le choix de la double vacation en succession est certainement dicté par sa simplicité. Il serait souhaitable d'étudier la faisabilité des autres formes de vacations. Toute modification dans le type de vacation doit s'accompagner automatiquement d'une modification des structures de gestion ainsi que du recrutement et de la formation de personnel compétent. En cas de vacation en succession, il est impératif de dire si ces vacations sont assurées par un ou plusieurs enseignants. Dans tous les cas, toute pratique de la double vacation doit être précédée d'un choix éclairé de la formule à adopter.

- Les niveaux à affecter aux différentes vacations

Le fait, en Guinée, qu'une classe de sixième année ne peut être affectée à une double vacation pour la raison qu'elle est une classe d'examen est un choix intéressant. On pourrait aussi se poser par exemple des questions sur l'opportunité d'affecter les classes préparatoires de première année à la double vacation. Il est souhaitable que la réflexion soit menée de manière à étudier de façon plus détaillée les avantages et les inconvénients des différentes combinaisons de niveaux à retenir pour la double vacation. Dans la mesure du possible, il est recommandable de ne pas instaurer dans une école la double vacation au niveau de toutes les classes. On peut par exemple envisager de ne la pratiquer que sur deux classes intermédiaires (et non successives) entre le début et la fin du cycle primaire.



- L'aménagement de l'emploi du temps

Le temps de travail des élèves en situation de classe dont dépendent leurs performances est lui-même fonction de la manière dont la journée, le mois et l'année sont aménagés. A quelle heure doit débiter la journée et à quelle heure doit-elle prendre fin ? Quelle est la durée et la fréquence des récréations ? Quelle est la durée de l'intervalle de temps entre la première et la deuxième vacation ? Autant de questions de détails qui n'attirent pas l'attention, mais qui, laissées en suspens, peuvent contribuer de manière significative à réduire le temps de travail en classe et affecter négativement le niveau des acquisitions dans les classes à double vacation.

En régime de double vacation, étant donné que l'élève est libéré une partie du temps de la journée, l'emploi de ce temps revêt un caractère important pour les apprenants. Dans ces conditions, il est important que ce temps libéré soit utilisé de manière à contribuer à l'amélioration de l'apprentissage. Plusieurs approches permettent de répondre à cette préoccupation. L'analyse qualitative indique qu'en Guinée, les enseignants encouragent l'apprentissage en dehors de l'école par un nombre plus important de devoirs aux élèves et l'organisation des élèves en groupes de travail. Une autre approche de solution est d'encourager la production, à des prix abordables, de manuels adaptés d'auto apprentissage. Dans ces conditions, certains parents pourraient être mis à contribution et aider leurs enfants à mieux utiliser le temps.