



République du Bénin

Ministère des Enseignements  
Maternel et Primaire

PASEC2019

# QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT DE  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

© UNICEF-Image



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

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

PASEC (2021). PASEC2019 – Qualité du système éducatif béninois : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. PASEC, CONFEMEN, Bénin.

©PASEC, 2021

Tous droits réservés

Publié en 2021 par le  
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,  
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-176-7

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : Marie-Eve Bisson

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



**République du Bénin**

Ministère des Enseignements  
Maternel et Primaire

*PASEC2019*  
QUALITÉ DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF BÉNINOIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT  
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

# SIGLES ET ACRONYMES

AAL	Apprentissage accéléré du langage
APC	Approche par compétences
CEDEAO	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEP	Certificat d'Études Primaires
DPP	Direction de la Programmation et de la Prospective
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MCAAT	Ministère de la Culture, de l'Artisanat, de l'Alphabétisation et du Tourisme
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MESTFP	Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PSTE	Pays Pauvres Très Endettés
RANV	Réponse active non verbale
SCRP	Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté
TBPS	Taux brut de préscolarisation
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TNS	Taux net de scolarisation

# LISTE DES RÉDACTEURS

## Équipe nationale PASEC du Bénin

- Elme Marino Imbert GOMEZ, Responsable de l'équipe nationale
- François HOUEDO, Pédagogue,
- Mireille AFOUDA épouse WOROU, Pédagogue,
- Parfait K. MENOUE, Informaticien,
- Raoul Juste B. C. ATOHOUN, Planificateur,
- Gaspard KOUTON, Économiste Statisticien,
- Justin APOVO, Statisticien.

## Consultants nationaux

- Damase Eric SOSSOU, Expert en analyse statistique et économétrique,
- Joseph AHANHANZO, Expert en analyse des systèmes éducatifs.

## Équipe internationale PASEC

- Hilaire HOUNKPODOTE, Coordonnateur PASEC
- Bassile Zavier TANKEU, Conseiller technique
- Fatimé ZARA, Conseiller technique
- Ousmane BIRBA, Conseiller technique

# REMERCIEMENTS

Le rapport national Bénin de l'évaluation PASEC2019 est le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe nationale du Bénin, basée à Porto Novo, appuyée par deux Consultants nationaux et l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), basée à Dakar, qui ont travaillé sous la supervision du Ministre des Enseignements Maternel et Primaire et du Correspondant national de la CONFEMEN.

L'équipe nationale du PASEC remercie les autorités béninoises, notamment Monsieur Salimane KARIMOU, Ministre des Enseignements Maternel et Primaire, pour son soutien à la réalisation de l'évaluation PASEC2019 au Bénin. Les remerciements s'adressent aussi à Monsieur Olatoundji Martin ESSOUN, Correspondant national de la CONFEMEN au Bénin, pour son rôle majeur tout au long du processus de l'évaluation.

Le PASEC/CONFEMEN et le Bénin à travers le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire remercient les membres du comité de pilotage du PASEC pour leur soutien et leur orientation stratégique tout au long du processus ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque mondiale et la Coopération Suisse sans l'appui desquels, ce projet n'aurait pu être réalisé.

Le comité scientifique du PASEC et l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation ont apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par la validation des exercices d'évaluation ainsi que du rapport lui-même. Le PASEC et le Bénin expriment leur sincère gratitude à leurs membres.

Enfin, le Secrétaire général de la CONFEMEN et le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN sont remerciés pour leur inconditionnel appui technique et administratif.

La CONFEMEN se joint à ces remerciements et adresse sa profonde gratitude et ses vives félicitations à toutes ces personnes dont la coopération a été primordiale pour la production de ce rapport national.

# AVANT-PROPOS

La Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) dont le Bénin fait partie œuvre principalement, depuis plus de soixante ans d'existence et d'activité, pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les États membres au moyen de l'instrument fondamental que constitue le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) mis en place depuis 1991. A cet effet, il appuie les États membres volontaires dans la production de données et analyses sur les performances de leurs systèmes éducatifs.

Le Bénin, après une première évaluation nationale réalisée en 2004 avec l'appui du PASEC/CONFEMEN, est entré, à l'instar de plusieurs pays francophones d'Afrique au Sud du Sahara, dans les cycles quinquennaux d'évaluations internationales comparatives des acquis mises en chantier par l'Institution depuis 2012, au profit des élèves de deuxième (début de scolarité) et de sixième (fin de scolarité) années du primaire, lesquelles évaluations ont pour but fondamental de fournir aux pays y ayant souscrit, des données probantes et comparables sur les acquis des élèves et sur l'environnement d'enseignement-apprentissage afin d'orienter au mieux les politiques éducatives nationales et d'accompagner le pilotage des systèmes éducatifs.

Ainsi, le Bénin a participé, avec neuf (9) autres pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo), à la première évaluation internationale standardisée organisée par le PASEC/CONFEMEN en 2014 (Évaluation PASEC2014), dont les résultats ont mis en évidence les faiblesses prononcées des acquis des élèves en langue/lecture et en mathématiques notamment dans les premiers apprentissages, traduites par le fait que la plupart des élèves se retrouvent en dessous du seuil minimal de compétences requises dans les deux disciplines. La communication autour des résultats de cette évaluation et des recommandations et pistes de réflexions et d'actions formulées d'une part, et le souci permanent de relever le défi de l'éducation de base de qualité pour tous les ayant droit prôné par l'ODD4 d'autre part, ont poussé le Gouvernement, les partenaires techniques et financiers et les autres acteurs de l'éducation à orienter la politique éducative et toutes les interventions vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage au lendemain de l'évaluation.

Le souci de mesurer la progression vers l'atteinte de la qualité de l'éducation souhaitée, va pousser le Bénin à, de nouveau, souscrire et participer au deuxième cycle d'évaluation internationale des acquis organisé par le PASEC/CONFEMEN en 2019 (PASEC2019), cette fois-ci avec l'entrée de quatre nouveaux pays à savoir le Gabon, la Guinée, Madagascar et la République Démocratique du Congo, ce qui porte le nombre de pays participants à quatorze (14). Cette deuxième évaluation internationale des acquis a connu une innovation avec l'intégration d'une enquête sur les connaissances disciplinaires et professionnelles des enseignants du primaire en langue d'enseignement et en mathématiques, dont les résultats devront permettre de cibler des programmes de formations initiales et continues adaptés aux faiblesses cette cible et d'améliorer progressivement la qualité des acquis scolaires des élèves.

Les résultats de l'évaluation présentés dans le présent document, quoiqu'encourageants pour le Bénin, permettent de fournir des informations utiles à la prise de décisions visant à revoir et améliorer les stratégies éducatives et les options de politique et à accroître davantage la qualité des acquis scolaires de nos enfants.

Le Bénin se résout à poursuivre sa collaboration avec le PASEC/CONFEMEN et à participer aux prochains cycles d'évaluations internationales en vue de disposer de données et d'indicateurs ciblés sur la qualité des apprentissages et, au cas où des possibilités s'offriraient, les étendre à d'autres cycle d'éducation, en l'occurrence le secondaire général.

*Salimane KARIMOU,*  
**Ministre des Enseignements  
Maternel et Primaire**

# TABLE DES MATIÈRES

## CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ ..... 17

1.1 Contexte géographique, politique, économique, démographique et culturel du Bénin en lien avec le système éducatif.....	18
1.1.1. Contexte géographique, relief et climat .....	18
1.1.2. Contexte politique .....	19
1.1.3. Situation économique .....	19
1.1.4. Contexte démographique et culturel .....	20
1.2. Présentation du système éducatif Béninois .....	20
1.2.1 L'organisation institutionnelle .....	20
1.2.2 L'éducation de base préscolaire communément appelée enseignement maternel (loi d'orientation).....	21
1.2.3 L'enseignement primaire .....	21
1.2.4 Présentation du système d'évaluation et des instruments de pilotage et de suivi de l'ODD4 et des objectifs qualitatifs de l'éducation au niveau national.....	22
1.2.5 Présentation des données du PASEC2014 et des principaux constats pour le Bénin.....	22
1.2.6 Présentation des quelques indicateurs du sous-secteur des enseignements maternel et primaire.....	23
1.2.6.1 Au niveau de l'enseignement maternel.....	23
1.2.6.2 Au niveau de l'enseignement primaire .....	24
1.2.7 Les ressources allouées au secteur de l'éducation.....	25
1.2.7.1 Ressources financières allouées au secteur éducatif et au sous-secteur des enseignements maternel et primaire .....	25
1.2.7.2 Ressources humaines du sous-secteur des enseignements maternel et primaire .....	27

## CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION PASEC2019 AU BÉNIN ..... 31

2.1 Les tests et questionnaires PASEC2019.....	33
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire .....	34
2.1.1.1 Test en langue d'enseignement .....	34
2.1.1.2 Test de mathématiques .....	36
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire.....	37
2.1.2.1 Test en langue d'enseignement .....	37
2.1.2.2 Test de mathématiques .....	38
2.1.3 Les instruments de l'enquête des enseignants .....	38
2.1.3.1 Outils en langue d'enseignement .....	39
2.1.3.2 Outils de mathématiques .....	39
2.1.4 Les questionnaires de contexte du PASEC2019.....	40
2.2 Les échantillons.....	40
2.3 L'administration des tests et questionnaires.....	42
2.4 L'assurance qualité des données.....	42

## CHAPITRE 3 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DEBUT DE SCOLARITE

### PRIMAIRE AU BÉNIN.....45

3.1. Les élèves du Bénin en comparaison internationale .....	46
3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques.....	46
3.1.2 Score moyen en langue et mathématiques en début de cycle et variation des scores entre pays.....	50
3.1.3 Variation des scores moyens entre 2014 et 2019 .....	52
3.2 Les élèves du Bénin en comparaison intra-nationale .....	53
3.2.1 Compétences des élèves par zone géographique .....	53
3.2.2 Score moyen et dispersion par zone géographique .....	54
3.2.2.1 Cas de la langue d'apprentissage .....	54
3.2.2.2 Cas des mathématiques .....	56

## CHAPITRE 4 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITE PRIMAIRE AU BÉNIN.....59

4.1 Les élèves du Bénin en comparaison internationale.....	60
4.1.1 Compétences des élèves en lecture et mathématiques.....	60
4.1.2 Score moyen en lecture et en mathématiques et variation des scores entre pay .....	63
4.1.3 Variation des scores moyens entre 2014 et 2019.....	64
4.2 Les élèves du Bénin en comparaison intra-nationale .....	65
4.2.1 Compétences des élèves par zone géographique .....	65
4.2.2 Score moyen par strate et au niveau national.....	67
4.2.2.1. Cas de la langue d'apprentissage .....	67
4.2.2.2 Cas des mathématiques .....	68

## CHAPITRE 5 : ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE EN LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ELEVES .....71

5.1 Analyse des disparités de performances relatives aux caractéristiques propres aux élèves et à leur milieu familial.....	72
5.1.1 Genre de l'élève.....	72
5.1.2 Présence parentale et soutien dans les devoirs à la maison .....	75
5.1.3 Alphabétisation des parents ou tuteurs et possession de livres à la maison.....	76
5.1.3.1 Alphabétisation des parents ou tuteurs.....	77
5.1.3.2 Possession de livres à la maison.....	78
5.1.3.2.1 En début de scolarité.....	78
5.1.3.2.2 En fin de scolarité.....	80

5.1.4 Alimentation des élèves en fin de scolarité primaire.....	81
5.1.5 Participation des élèves en fin de scolarité à des travaux extrascolaires .....	82
5.1.5.1 Participation des élèves aux activités agricoles .....	82
5.1.5.2 Participation des élèves aux petits commerces.....	84
5.1.5.3 Participation des élèves aux travaux domestiques.....	85
5.1.5.4 Participation des élèves aux travaux manuels.....	86
5.1.6 Parcours scolaire de l'élève .....	87
5.1.6.1 Fréquentation de la maternelle .....	87
5.1.6.2 Redoublement.....	88
5.1.6.3. Age de l'élève.....	91
5.1.7 Autres facteurs liés aux élèves et à leur environnement familial .....	92
5.1.7.1 Niveau socioéconomique et performances des élèves.....	92
5.1.7.2 Difficulté pour lire au tableau et pour lire un livre.....	94
5.1.7.2.1 Difficulté pour lire un livre .....	94
5.1.7.2.2 Difficulté pour lire au tableau .....	95
5.1.7.3 Langue parlée à la maison.....	96
5.1.7.3.1 En début de scolarité.....	96
5.1.7.3.2 En fin de scolarité.....	97
5.1.7.4 Variables sur le goût pour la lecture et les mathématiques.....	99
5.1.7.4.1 Goût pour la lecture .....	99
5.1.7.4.2 Goût pour les mathématiques.....	100
5.2 Analyse des disparités de performances relatives aux caractéristiques des écoles et des classes: environnement scolaire et performances des élèves.....	101
5.2.1 Localité de l'école et performances scolaires .....	101
5.2.2 Statut de l'école et performances scolaires .....	102
5.2.3 Fonctionnement de la classe et performances scolaires .....	105
5.2.4 Environnement scolaire : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène.....	106
5.2.4.1 Description de l'environnement scolaire dans le cadre de l'évaluation PASEC2019.....	106
5.2.4.1.1 Taille des classes .....	106
5.2.4.1.2 Places assises en classe.....	106
5.2.4.1.3 Livres et manuels scolaires .....	109
5.2.4.1.3.1 Bibliothèques .....	109
5.2.4.1.3.2 Manuels scolaires.....	111
5.2.4.1.4 Hygiène et conditions sanitaires.....	114
5.2.4.1.4.1 Disponibilité de latrines.....	114
5.2.4.1.4.2 Équipements de premiers soins et actions de santé.....	115
5.2.4.2 Autres facteurs liés à l'environnement scolaire et communautaire au Bénin .....	116
5.2.4.2.1 Inspection de l'école .....	116
5.2.4.2.2 Existence de grèves.....	118
5.2.4.2.3 Existence d'une association des parents d'élèves.....	120
5.2.4.2.4 Relations de l'école avec les parents d'élèves et la Communauté.....	122
5.2.5 Environnement scolaire et performances .....	123
5.2.5.1 Infrastructures scolaires et performance des élèves .....	123
5.2.5.2 Équipement de la classe et performance des élèves .....	125

5.2.5.3 Perception des enseignants et performance des élèves .....	128
5.2.5.4 Implication de la communauté et performance des élèves .....	131
5.2.5.5 Indice d'aménagement du territoire .....	133
5.2.5.6 Manuels scolaires et performance des élèves .....	135
5.2.5.7 Taille des classes et performance des élèves .....	138
5.2.6 Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performances des élèves .....	140
5.2.6.1 Le genre .....	140
5.2.6.1.1 Genre des enseignants .....	140
5.2.6.1.2 Genre des directeurs d'école .....	142
5.2.6.2 Ancienneté .....	143
5.2.6.2.1 Ancienneté des enseignants.....	143
5.2.6.2.2 Ancienneté des directeurs.....	144
5.2.6.3 Niveau d'étude et formation.....	144
5.2.6.3.1 Niveau académique des enseignants.....	144
5.2.6.3.2 Niveau académique des directeurs.....	146
5.2.6.4 Formation continue des enseignants.....	147
5.2.6.5 Formation continue des directeurs.....	149

## CHAPITRE 6 : COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU BÉNIN ..... 153

6.1 Connaissances et compétences des enseignants .....	154
6.1.1 Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit .....	154
6.1.2 Connaissances des enseignants en mathématiques .....	155
6.1.3 Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit, par département .....	157
6.1.4 Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques, par département .....	158
6.2. Caractéristiques et performances des enseignants enquêtés .....	160
6.2.1 Performance des enseignants selon le genre .....	160
6.2.2 Performance des enseignants selon l'ancienneté .....	161
6.2.3 Performances des enseignants selon le niveau académique .....	162
6.2.4 Performance des enseignants selon la durée de formation professionnelle .....	164
6.2.5 Performance des enseignants selon la formation continue .....	166
6.2.6. Domaines d'enseignement où l'enseignant accorde plus d'importance en mathématiques en classe .....	167
6.2.7 Raisons d'absences .....	167
6.2.7.1 Absences pour des raisons de santé .....	167
6.2.7.2 Absences pour des raisons de séminaires et de journées pédagogiques .....	169
6.2.7.3 Absences pour des raisons sociales .....	170
6.2.7.4 Absences pour aller percevoir le salaire .....	172
6.2.7.5 Absences pour raisons de suivi des dossiers administratifs .....	173
6.2.7.6 Absences pour d'autres raisons .....	174
6.2.8 Inspections .....	175

6.3 Perception des enseignants de leurs conditions générales de travail .....	176
6.3.1 Perception des enseignants sur la qualité des bâtiments scolaires .....	176
6.3.2 Perception des enseignants sur la disponibilité des fournitures scolaires .....	177
6.3.3 Perception des enseignants de la qualité des programmes scolaires .....	178
6.3.4 Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles .....	179
6.3.4.1 Perception des enseignants du harcèlement moral au sein des écoles .....	179
6.3.4.2 Perception des enseignants du harcèlement sexuel au sein des écoles .....	180
6.3.5 Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires .....	180
6.3.5.1 Perception des enseignants de la relation avec les collègues .....	180
6.3.5.2 Perception des enseignants de la relation avec la communauté .....	181
6.3.5.3 Perception des enseignants sur la gestion de l'école .....	181
6.3.6 Perception des enseignants des conditions salariales .....	182
6.3.7 Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation .....	183
6.3.7.1 Perception des enseignants de la qualité des avancements .....	183
6.3.7.2 Perception des enseignants des opportunités de formation .....	185

## CHAPITRE 7 : CARACTÉRISATION DE LA PERFORMANCE DES ÉCOLES PRIMAIRES BÉNINOISES ..... | 89

7.1 Approche méthodologique .....	190
7.1.1 Choix opérationnels .....	190
7.1.1.1 Indicateurs .....	190
7.1.1.2 Seuil retenu pour définir une école performante .....	190
7.1.1.3 Choix sur les scores et leur forme .....	191
7.1.1.4 Choix du niveau d'étude pour l'analyse thématique .....	191
7.1.2 Méthodes statistiques .....	191
7.1.2.1 Score imputable au contexte scolaire .....	191
7.1.2.2 Identification des groupes .....	192
7.1.3 Mesure de la performance de l'école : l'indice de Qualité-Equité .....	192
7.1.4 Analyses complémentaires .....	192
7.2 Résultats de l'analyse de la performance des écoles .....	192
7.2.1 Les indicateurs individuels de qualité et d'équité .....	192
7.2.2 L'Indice de Qualité-Equité (IQE) .....	193
7.3 Les facteurs de la performance des écoles .....	194
7.3.1 Les caractéristiques des directeurs et des écoles .....	195
7.3.1.1 Sexe du chef d'établissement .....	195
7.3.1.2 Expérience du chef d'établissement .....	196
7.3.1.3 Les infrastructures de l'école .....	196
7.3.1.4 Le climat scolaire .....	197
7.3.2 Les caractéristiques des enseignants et classes .....	197
7.3.2.1 Sexe de l'enseignant .....	198
7.3.2.2 Qualifications académique et professionnelle de l'enseignant .....	198
7.3.2.3 L'équipement des classes .....	198

7.3.2.4 L'absentéisme de l'enseignant.....	199
7.4 Conclusions et implications pour la politique éducative .....	199

## CHAPITRE 8 : PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXIONS ET D' ACTIONS POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU BÉNIN .....201

8.1 Principaux constats issus de l'évaluation PASEC2019.....	202
Compétences des élèves en lecture et en mathématiques.....	202
Alphabétisation des parents.....	203
Possession de livres à la maison .....	203
Alimentation scolaire.....	203
Travaux extrascolaires .....	204
Parcours scolaire de l'élève.....	204
Niveau socioéconomique des familles des élèves.....	204
Pratique de la langue d'enseignement dans l'environnement familial de l'élève .....	204
Goût de l'élève pour les mathématiques.....	205
Localité de l'école et performances scolaires .....	205
Statut de l'école et performances scolaires .....	205
Fonctionnement de la classe et performances scolaires .....	205
Taille des classes .....	205
Places assises .....	206
Manuels scolaires .....	206
Disponibilité de latrines .....	206
Inspection de l'école .....	207
Existence de grèves.....	207
Association des parents d'élèves .....	207
Relations de l'école avec les parents d'élèves et la Communauté.....	207
Infrastructures scolaires et performance des élèves .....	208
Équipement de la classe et performance des élèves .....	208
Perception des enseignants et performance des élèves .....	209
Implication de la communauté et performance des élèves .....	209
Indice d'aménagement du territoire .....	209
Manuels scolaires et performance des élèves .....	210
Taille des classes et performance des élèves.....	210
Connaissances et compétences des enseignants.....	211
Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit .....	211
Connaissances des enseignants en mathématiques .....	211
Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension De l'écrit, par strate .....	211
Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques, Par département .....	212
Caractéristiques et performances des enseignants enquêtés .....	212
Performance des enseignants selon le genre .....	212
Performance des enseignants selon l'ancienneté .....	213
Performances des enseignants selon leur niveau académique .....	213
Performance des enseignants selon la durée de formation professionnelle .....	213

Performance des enseignants selon la formation continue .....	213
Domaines d'enseignement où l'enseignant accorde plus d'importance en mathématiques en classe .....	213
Raisons d'absences .....	214
Absences pour des raisons de santé .....	214
Absences pour des raisons de séminaires et de journées pédagogiques .....	214
Absences pour aller percevoir le salaire .....	214
Absences pour raisons de suivi des dossiers administratifs. ....	215
Absences pour d'autres raisons .....	215
Inspections .....	215
Perception des enseignants de leurs conditions générales de travail .....	215
Perception des enseignants sur la qualité des bâtiments scolaires .....	215
Perception des enseignants sur la disponibilité des fournitures scolaires .....	215
Perception des enseignants de la qualité des programmes scolaires.....	215
Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles .....	215
Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles Et communautaires. ....	216
Perception des enseignants des conditions salariales .....	216
Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation.....	216
8.2 Axes de politiques .....	216
8.3 Pistes de réflexion et d'actions pour la politique éducative.....	217





A group of young children, likely students, are standing outdoors in a rural setting. They are wearing school uniforms, including jackets and shorts. The background shows a dirt ground and some trees under a clear sky. The text is overlaid on a semi-transparent white box in the upper right portion of the image.

# *CHAPITRE I*

## PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ

Au lendemain de l'adoption des Objectifs de Développement Durable (ODD) par la communauté internationale, en l'occurrence l'ODD 4 qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », le Bénin s'est doté d'un plan sectoriel de l'éducation (PSE) couvrant la période allant de 2018 à 2030. Ce plan, en parfait arrimage avec l'agenda 2030 de l'éducation et les stratégies nationales (Bénin Alafia 2025, PND 2018-2025, PAG 2016-2021), prône une éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour tous. Sa mise en œuvre constitue une réponse aux défis actuels du système au nombre desquels l'on peut citer :

- la satisfaction de la demande éducative quantitative et qualitative croissante ;
- la réduction des déperditions scolaires persistantes ;
- la réduction des disparités régionales et selon le genre dans l'accès à l'éducation ;
- l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système ;
- l'amélioration de la gouvernance du système.

Il se veut également un cadre de mise en œuvre de la nouvelle architecture du système qui établit une éducation de base holistique incluant la préprofessionnalisation, la promotion des filières de l'enseignement technique et professionnel, l'éducation inclusive, les alternatives éducatives, le développement des compétences et le renforcement des capacités.

La mise en place du PSE post 2015 s'est fortement appuyée sur les résultats de l'évaluation internationale des acquis des élèves de 2<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup> années du cycle primaire réalisée en 2014 par le PASEC/CONFEMEN, à laquelle le Bénin a participé avec neuf autres pays d'Afrique au Sud du Sahara. Cette évaluation a révélé pour le Bénin des niveaux d'acquisition des compétences assez inquiétants dans les disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques. En effet, un peu plus de 90% des élèves de début de scolarité n'avaient pu atteindre le seuil suffisant de compétence en lecture contre plus de 65% en mathématiques. En fin de scolarité, respectivement 48% et 60% des élèves sont en dessous du seuil de compétences en lecture et en mathématiques.

Face à ce constat peu reluisant, plusieurs mesures ont été engagées par le Gouvernement appuyé par les partenaires techniques et financiers pour inverser la tendance observée. Pour apprécier l'évolution des performances des élèves cinq ans après la dernière évaluation<sup>1</sup>, le Bénin s'est engagé avec treize (13) autres pays de l'Afrique subsaharienne dans l'évaluation PASEC2019.

Ce chapitre se propose d'apprécier le contexte global dans lequel s'inscrivent les résultats obtenus non seulement au niveau international, mais aussi et surtout au niveau national à travers la présentation du système éducatif du Bénin et la caractérisation du pilotage de sa qualité.

## I.1 CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE, POLITIQUE, ÉCONOMIQUE, DÉMOGRAPHIQUE ET CULTUREL DU BÉNIN EN LIEN AVEC LE SYSTÈME ÉDUCATIF.

### I.1.1. Contexte géographique, relief et climat

Le Bénin est situé en Afrique de l'Ouest dans la zone intertropicale entre l'équateur et le tropique du Cancer, sur le Golfe de Guinée entre le Nigéria et le Togo. Sa superficie est de 114 763 km<sup>2</sup> et s'étend sur 670 km du fleuve Niger au Nord à la Côte Atlantique au Sud.

Le relief de l'ensemble du pays est peu accidenté. Le nord du pays est principalement constitué de savanes et de montagnes semi-arides, telles que la chaîne de l'Atacora au nord-ouest et la vaste plaine du Gourma à l'extrême nord-ouest. Le sud du pays est constitué d'une bande côtière sablonneuse à laquelle succèdent des plateaux qui s'étendent au centre. La majeure partie de la population vit dans les plaines côtières méridionales.

Le climat du Bénin est traditionnellement chaud et humide. Il est caractérisé, au sud par un climat subéquatorial comprenant deux saisons de pluies allant l'une d'avril à juillet et l'autre d'octobre à novembre ; deux saisons sèches couvrant la période d'août à septembre et de décembre à mars.

<sup>1</sup> Évaluation des acquis des élèves de CP et du CMI des écoles primaires publiques et privées du Bénin.

On note dans le Nord, un climat tropical peu humide avec une saison des pluies allant de mai à octobre et une saison sèche qui s'étale sur les mois de novembre à avril. Le pays fait par ailleurs face à des défis liés au changement climatique qui compromettent les prévisions pluviométriques. Le nord du pays, avec un paysage de savane, est ainsi progressivement touché par la désertification et le sud, par la déforestation et l'érosion côtière (limitée par l'érection de digues).

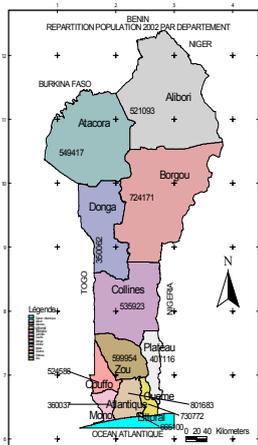
Ces conditions naturelles (position géographique, situation du relief et climat) ne sont pas toujours favorables au déroulement normal du calendrier scolaire. C'est le cas de certaines zones géographiques du pays où les inondations, les crues etc. bouleversent les activités pédagogiques.

### 1.1.2. Contexte politique

Le Bénin est une ancienne colonie française qui a accédé à son "indépendance" le 1er août 1960. Depuis lors, il fait partie de plusieurs organisations internationales, notamment l'Organisation des Nations Unies (ONU), l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation de la coopération islamique (OCI). En outre, il fait partie intégrante de la Conférence des Ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). Au niveau continental, le Bénin est, entre autres, membre de l'Union africaine (UA), de la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et de l'Union monétaire ouest-africaine (UEMOA).

Ce cadre institutionnel favorise les analyses comparatives des performances scolaires entre le Bénin et certains pays membres de ces organisations de coopération.

La Constitution du 11 décembre 1990 avait instauré un système multipartite qui a conduit à quatre alternances au sommet de l'Etat et au renouvellement périodique des institutions de gouvernance. La loi 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin, révisée par la loi 2019-40 du 07 novembre 2019 et la loi 2018-31 portant code électoral prescrivent désormais la constitution de grands ensembles politiques à travers un nouveau système partisan. L'objectif poursuivi est l'assainissement de l'environnement politique et l'amélioration qualitative de la vie des partis politiques.



La Loi n°2018-34 du 5 octobre 2018 modifiant et complétant la loi 2001-09 du 21 juin 2002 portant exercice du droit de grève en République du Bénin a redéfini les conditions d'exercice du droit de grève. Ainsi, la durée de la grève ne peut excéder 10 jours au cours d'une même année, 07 jours au cours d'un même semestre et 02 jours au cours d'un même mois. Cette nouvelle mesure a contribué à une meilleure gestion du temps scolaire.

Au plan administratif, le pays est subdivisé conformément à la loi 97-028 du 15 janvier 1999 en 12 départements, 77 communes, 546 arrondissements et 5 288 villages et quartiers de ville.

Les communes, dans le cadre de ces lois, sont les entités territoriales décentralisées habilitées, en ce qui concerne le sous-secteur des enseignements maternel et primaire, à construire, réhabiliter et équiper les infrastructures scolaires avec les ressources qui leur sont directement transférées par l'Etat central à travers le Fonds d'appui à la décentralisation (FADeC).

Le sous-secteur s'est également doté d'un Plan de Décentralisation et de Déconcentration (P2D) adopté par le Gouvernement en novembre 2019.

La capitale officielle du Bénin est Porto-Novo. Cotonou, la plus grande ville, située sur la côte et abritant les plus grands hôtels, les commerces, le port, l'aéroport, l'administration des ministères et même la Présidence de la République appelée "Palais de la Marina", fait office de capitale économique.

### 1.1.3. Situation économique

L'accélération de la croissance, sensible en 2018 puisqu'elle est passée en un an de +5,7% à +6,7%, s'est poursuivie en 2019 avec un PIB en hausse de 6,9%. Si les secteurs portuaires, du transport, de l'hôtellerie-restauration ont été particulièrement touchés, le Bénin a pu compter sur la bonne tenue de la récolte cotonnière avec 715 000 T de coton-graine, en progression de 5,4% par rapport à l'exercice précédent, sur la promotion d'autres spécifications agricoles (cajou, ananas et karité) et sur les grands chantiers d'infrastructures dans le cadre du Programme d'Actions du Gouvernement pour soutenir l'activité économique.

L'économie béninoise est tournée vers l'agriculture et les industries de transformation des produits issus de l'agriculture, secteurs largement centrés sur les deux produits d'exportation que sont le coton et l'anacarde et vers le commerce. En 2019, le secteur primaire représente 28,1% du PIB ; le secteur secondaire, 14,6% dont 6% pour les industries

agroalimentaires et 4,4% pour le BTP ; le secteur tertiaire, 48,8% du PIB dont 13% pour le commerce et 9% pour le transport. Les exportations (498 Mds FCFA en 2019) sont très concentrées sur trois catégories de produits à savoir : le coton fibre (53% des exportations du pays), la noix de cajou (9% des exportations) et les oléagineux (4,7%).

Le réseau routier au Bénin connaît depuis 2016 une modernisation et une densification sur un linéaire de 1823 km dont 989 km de nouvelle construction et 835km de réhabilitation et de renforcement. Aussi l'entretien du réseau routier et des pistes rurales a-t-il connu une amélioration remarquable, faisant évoluer l'indice d'état général du réseau routier de 46% en 2016 à plus de 60% en 2019 et 2020. Le réseau aérien connaît également une modernisation avec la réhabilitation et la mise aux normes internationales de l'aéroport international de Cotonou et la poursuite des travaux préparatoires de construction d'un nouvel aéroport international à Golo- Djigbé, situé à environ 20 km de Cotonou, sans oublier les quatre aérodromes existants, mais faiblement fonctionnels. Pour ce qui est du secteur maritime, il faut noter que la mise en gestion du Port Autonome de Cotonou a favorisé une amélioration sensible de ses performances et de la qualité des prestations. La modernisation des installations portuaires constitue une mesure phare du Gouvernement en vue de booster davantage les performances de ce secteur.

L'indice de développement humain (IDH), de 0,520 en 2019 comme en 2018, reste encore faible malgré sa progression de 1,96% observée comparativement à 2015 (0,510). Il classe le Bénin au 163ème rang mondial sur 189 pays.

### 1.1.4. Contexte démographique et culturel

La population du Bénin, selon le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH4) est estimée à 10.008.749 habitants en 2013. En 2019, celle-ci est

- évaluée à près de 11 644 392 habitants, soit un taux d'accroissement intercensitaire d'environ 3%. La densité de la population béninoise, de 59 habitants/km<sup>2</sup> en 2002, est passée à 87 habitants/km<sup>2</sup> en 2013, soit un accroissement de près de 50% en 11 ans.

La structure de la population béninoise par âge et par sexe, révélée par le RGPH 4 (INSAE, 2014), se caractérise par une forte proportion de jeunes, soit plus de 50% de la population étant âgée de moins de 16 ans. Quant au groupe des 15 à 59 ans, il représente environ 49% de la population totale contre 47,7% en 2002. S'agissant de la structure par sexe, elle révèle une prédominance féminine, mais dont le poids diminue dans le temps. En effet, en 2013, les femmes représentaient 51,2% de la population contre 51,4% en 1992. Les prévisions estiment leur poids dans la population totale à 50,5% en 2030 et leur nombre estimé à environ 8 millions. Les groupes des enfants scolarisables âgés de 3 -5 (23,6%) et de 6-11 (41,7%) sont les plus importants et représentent pratiquement 2/3 de la population scolarisable en 2013. Le groupe des jeunes de 16-18 ans, quant à lui, représente la proportion la plus faible, soit 13,5% de cette population.

Au plan culturel, le Bénin enregistre 52 langues nationales selon l'atlas sociolinguistique du pays ainsi que huit (08) principaux groupes ethniques : Fon, Adja, Yoruba, Dendi, Baatombou, Otamari, Peulh et Yowa. Les pratiques religieuses sont le christianisme (42,8%), l'Islam (24,4%), l'animisme ou le vodoun (17,3%) et autres (15,5%).

## 1.2. PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS.

### 1.2.1 L'organisation institutionnelle

Le cadre institutionnel de gestion du secteur de l'éducation n'a pas fondamentalement changé depuis 2014 où le Bénin a participé à la première évaluation internationale des acquis des élèves du primaire. En effet, le secteur de l'éducation est administré par trois ministères que sont le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP), le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) qui a actuellement en charge l'alphabétisation et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

La nouvelle architecture du système, qui a fondé la politique éducative actuellement en vigueur, prônant un système éducatif holistique, inclusive, adaptée aux valeurs culturelles, qui établit un lien entre la formation et l'emploi, a subdivisé l'enseignement en trois composantes :

- la première composante dénommée « Education de base » prend en compte l'enseignement maternel, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire général et accueille les apprenants de moins de 15 ans ;

- la deuxième composante, celle de la « post Education de base », elle, prenant en compte le second cycle de l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel, est arrimé à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, au renforcement des capacités et au développement des compétences des apprenants de plus de 15 ans ;
- la troisième composante est celle de l'« Enseignement supérieur et la recherche scientifique » garantissant des formations professionnalisantes orientées vers l'innovation et la professionnalisation avec comme cible principale, les titulaires du baccalauréat.

L'évaluation PASEC2019 se limite au sous-secteur des enseignements maternel et primaire faisant partie intégrante de la composante Education de base.

## 1.2.2 L'éducation de base préscolaire communément appelée enseignement maternel (loi d'orientation)

L'enseignement préscolaire ou maternel est aujourd'hui intégré à l'éducation de base du fait de son importance dans les acquisitions scolaires au primaire. De ce fait, il bénéficie de la mesure de gratuité et de ses accompagnements, bien qu'il ne soit pas rendu obligatoire. Il dure deux ans et vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales des enfants âgés de trois (03) ans au moins. Il est dispensé en français, en anglais ou dans la langue maternelle majoritaire du milieu d'implantation de l'école.

La politique éducative se propose, pour ce sous-secteur, d'accroître l'accès des enfants au préscolaire et d'améliorer la qualité de leur prise en charge par (i) le développement d'une offre d'éducation préscolaire qui repose sur la promotion du mode communautaire en milieu rural et (ii) l'amélioration de l'environnement préscolaire pour assurer le bien-être des enfants et des enseignants, en vue de porter le taux brut de préscolarisation de 15,6% en 2016 à 25% en 2021, puis à 33,3% en 2030. Le Gouvernement et les partenaires s'activent depuis 2016 à mettre en place les outils opérationnels du mode préscolaire communautaire et à développer des activités de sensibilisation et des curricula visant une prise en charge de qualité de la petite enfance. Les efforts fournis ont permis d'atteindre en 2019 un niveau de préscolarisation de 16,5%, soit une augmentation d'environ 1 point de pourcentage en trois ans. Ce taux était de 13% en 2014. L'accélération de l'opérationnalisation du mode préscolaire communautaire en milieu rural constitue la solution pour accroître véritablement l'accès au préscolaire.

## 1.2.3 L'enseignement primaire

L'enseignement primaire constitue aujourd'hui le premier cycle de l'éducation de base scolaire, le second étant le premier cycle de l'enseignement secondaire général. C'est le cycle d'éducation concerné par l'évaluation PASEC. Son caractère obligatoire imposé par la Constitution du Bénin n'a pas changé à ce jour et il bénéficie principalement de la gratuité progressive et de ses accompagnements. La durée de formation dans ce cycle d'éducation est de six (06) ans et son objectif est de faire acquérir des connaissances et compétences élémentaires aux enfants âgés de six (06) ans en vue de leur faciliter la poursuite de la formation dans le second cycle de l'éducation de base (collège). Il est sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP), donnant accès au collège, qui vise à approfondir les apprentissages du cycle primaire tout en développant le sens de l'observation, le raisonnement logique, la curiosité et l'esprit de créativité.

La politique éducative supportée par le plan sectoriel de l'éducation post 2015 (PSE 2018-2030) ambitionne pour le sous-secteur de l'enseignement primaire : (i) l'accroissement de l'accès de tous les ayant droit, notamment les enfants de la tranche d'âge de 6 à 11 ans, (ii) l'amélioration de leur rétention et de la qualité de l'enseignement/apprentissage, dans la perspective de l'atteinte d'un taux d'achèvement du primaire de 75% en 2021, puis à 100% en 2030, contre 73,6% en 2016.

Les mesures et réformes engagées par le Gouvernement et soutenues par les partenaires depuis 2016 produisent progressivement des changements quantitatifs et qualitatifs de l'offre d'éducation primaire, en l'occurrence la réorganisation de l'atlas scolaire, la mise en place d'une carte scolaire prospective, la couverture des déficits en enseignants, l'amélioration du temps scolaire, la révision des curricula, prioritairement dans les premiers apprentissages, avec l'introduction des décodables en lecture/compréhension de l'écrit et en mathématiques, la revue du dispositif de formations initiale et continue et des curricula de formation des enseignants, l'amélioration de l'environnement scolaire en vue d'assurer le bien-être des élèves et des enseignants.

## 1.2.4 Présentation du système d'évaluation et des instruments de pilotage et de suivi de l'ODD4 et des objectifs qualitatifs de l'éducation au niveau national.

Le système éducatif béninois ne dispose pas d'un dispositif national d'évaluation des acquis scolaires. En 2007, le gouvernement a pris conscience de l'importance de l'évaluation et a entamé un processus d'institutionnalisation de l'évaluation au Bénin, sa vision dans le domaine étant de « faire de l'évaluation un outil d'aide à la décision et de transparence partagée par l'administration publique, les institutions et tous les autres acteurs de développement en vue d'améliorer l'efficacité des politiques publiques ». Il a permis de créer un Bureau d'Evaluation des Politiques Publiques (BEPP), de définir le Cadre Institutionnel de l'Evaluation des Politiques Publiques (CEIPP) qui dispose de Cellules de Suivi - Evaluation (CSE) des ministères sectoriels comme des points focaux du BEPP.

Dans le secteur de l'éducation, le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education, PDDSE 2006-2015 a traduit cette volonté du gouvernement au point vi de l'orientation stratégique 4 relative au «renforcement de la qualité de l'éducation de base et de la formation», qui indique la nécessité d'« améliorer le dispositif d'évaluation formative et sommative et mettre en place un dispositif permanent d'évaluation des acquis scolaires et de l'apprentissage » (PSE 2018-2030, Tome 1, Page 88). En attendant la mise en place d'une Cellule Nationale d'Evaluation, c'est l'Equipe Nationale PASEC, mise en place par un arrêté du Ministre des Enseignements Maternel et Primaire selon les profils et compétences décrits par le PASEC (CONFEMEN), qui coordonne toutes les activités d'évaluation des acquis scolaires au niveau du sous-secteur des enseignements maternel et primaire. La plupart des évaluations menées dans le secteur jusque-là ont été conduites par des consultants sous la coordination de l'Equipe Nationale PASEC. Des évaluations (RESEN – PDDSE - Audits) ont permis de se rendre compte de la non mise en œuvre des recommandations issues des évaluations. Une des raisons majeures qui contribuent à l'affaiblissement de l'efficacité du système, notamment, à sa base, depuis environ une décennie.

L'expérience du Bénin montre que l'institutionnalisation de l'évaluation est une donnée importante pour l'amélioration de la qualité et de la gouvernance du système éducatif. A cet effet, le pays a obtenu le soutien financier du Partenariat Mondial pour l'Education dans le cadre de l'institutionnalisation d'une structure de l'Evaluation des apprentissages dans le secteur de l'éducation, particulièrement dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire. Cette structure dénommée « Service de l'Evaluation des Apprentissages » est logée à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). Elle a été créée en 2020 avec pour mandat la réalisation des évaluations des apprentissages au sein du sous-secteur. Ce service espère obtenir l'accompagnement technique de la CONFEMEN à travers le PASEC pour renforcer ses capacités en la matière.

En dépit de l'existence d'une Politique Nationale d'Evaluation, depuis octobre 2012, le Bénin ne dispose pas encore d'une stratégie sectorielle holistique en matière d'évaluation dont la mise en œuvre assurera sans nul doute l'enracinement progressif de la culture évaluative. Cependant, des défis restent à relever en la matière, dont les plus importants se résument à (i) renforcer les dispositifs institutionnels, réglementaires, légaux voire constitutionnels pour garantir l'indépendance de l'évaluation, la pérennité et l'obligation de suivre et d'évaluer les politiques et les programmes publiques ; (ii) développer la participation des institutions parlementaires et de la société civile à l'évaluation.

## 1.2.5 Présentation des données du PASEC2014 et des principaux constats pour le Bénin.

L'évaluation PASEC2014 réalisée au Bénin a présenté les échelles de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, respectivement en lecture et en mathématiques. Elle a dégagé les quatre grands constats suivants :

i) La majorité des élèves ne maîtrisent pas les compétences clés dans les deux disciplines fondamentales évaluées, dans la mesure où en début de scolarité, notamment en langue, la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétence demeure très élevée (90,4% en langue et 66,5% en mathématiques), ce qui ne permet pas de certifier que les fondements de l'apprentissage de la langue et des mathématiques sont acquis après deux années de scolarité ; de ce fait, les enfants éprouvent assez de difficultés à devenir des lecteurs autonomes et à progresser aisément vers des compétences de compréhension et de raisonnement attendues dans les classes supérieures. En fin de scolarité, le Bénin a enregistré respectivement 48,3% et 60,2% de ses élèves en dessous du seuil suffisant de compétence défini par le PASEC en lecture et en mathématiques. Ces performances sont insuffisantes, quoi que meilleures à celles de début de scolarité grâce, entre autres, aux initiatives de soutien scolaire dont bénéficient les enfants en fin de scolarité qui néanmoins soulèvent les risques certains des élèves de rencontrer d'importantes difficultés lors de leur cursus secondaire.

ii) La politique de redoublement ne permet pas aux élèves en difficulté de rattraper leur retard scolaire. A cet effet, les résultats de l'évaluation PASEC2014 ont clairement montré, entre autres, qu'en début de scolarité, 93,7% des 11,4% d'élèves ayant redoublé la 2<sup>ème</sup> année sont en dessous du seuil suffisant de compétence qui devrait leur permettre de poursuivre leur scolarité sans risque. En fin de scolarité, parmi

les 57,1% d'élèves redoublants, on note que seulement le tiers a atteint le seuil suffisant de compétence en lecture et le quart environ en mathématiques. La mise en place d'une stratégie efficace visant à réduire la pratique du redoublement constitue une préoccupation majeure pour le Bénin. Elle devrait être soutenue par des actions plus appropriées à l'atteinte de meilleurs résultats dans les premières années d'apprentissage par un suivi des apprentissages scolaires attelé à des mesures d'accompagnement à la fois scolaires et extrascolaires.

iii) Les disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves sont encore fortes. Les analyses effectuées dans le cadre de l'évaluation PASEC2014 ont montré d'importantes différences de performances entre les élèves dues aux disparités entre les écoles et entre les régions. Les élèves des écoles situées en zones rurales performant moins que ceux des écoles en zones urbaines. De même, les élèves des écoles privées performant mieux que ceux des écoles publiques.

iv) Les données sur les apprentissages ne sont pas suffisamment utilisées dans le suivi des politiques éducatives. Les données sur les apprentissages permettent le suivi qualitatif des politiques éducatives en ce sens qu'elles s'intéressent plus aux compétences clés des élèves aux différents paliers de l'éducation de base et aux différents niveaux du système qu'aux indicateurs quantitatifs tels que les taux de réussite généralement utilisés. Au Bénin, ces données, généralement obtenues à partir des évaluations de type PASEC sont, jusqu'en 2016, faiblement exploitées dans le suivi des politiques éducatives, notamment celles visant l'amélioration des acquis et compétences des élèves. Cette situation connaît de nos jours une amélioration. Elle a constitué un point d'attention au niveau du Plan Sectoriel de l'Education 2018-2030 d'une part, et à travers la mise en place d'un service en charge de l'évaluation des apprentissages, d'autre part.

## 1.2.6 Présentation des quelques indicateurs du sous-secteur des enseignements maternel et primaire.

Le sous-secteur des enseignements maternel et primaire a globalement connu des progrès en termes d'accès, de participation et de capacité d'accueil au niveau du secteur de l'éducation dans la période allant de 2015 à 2019. Cependant, la question de la rétention des élèves reste encore d'actualité avec un taux d'achèvement relativement stable sur cette période. Les indicateurs de qualité ont, quant à eux, globalement montré quelques progrès.

### 1.2.6.1 Au niveau de l'enseignement maternel

En 2019-2020, un total de 2829 écoles maternelles a été dénombré pour un effectif de 156 669 enfants préscolarisés, dont 1241 écoles maternelles privées (soit 43,9%) pour un effectif de 46 733 enfants préscolarisés (soit 29,8% préscolarisés dans le privé). Rappelons qu'en 2014-2015, le sous-secteur de l'enseignement maternel comptait 2 458 écoles, dont 43,6% relevaient du secteur privé ; l'effectif des enfants inscrits dans ces écoles était de 151 732 dont 31,9% préscolarisés dans le privé. Cependant, si entre 2015 et 2018, le taux brut de préscolarisation présente une tendance haussière, il faut noter qu'il a connu une baisse progressive entre 2019 et 2020, passant de 16,8% en 2018 à 15,2% en 2020, alors qu'il était de 14,5% en 2015. La cible fixée pour 2020 par le Plan Sectoriel de l'Education (PSE post 2015) est de 23%. La participation du privé dans cette offre d'éducation est de l'ordre de 30% des apprenants au niveau national telle que prévue par le PSE post 2015.

Quant au ratio enfants par maître dans le public, il a connu une évolution en dents de scie entre 2015 et 2017. Sur la période, il passe de 32 enfants par maître en 2015 à 17 enfants par maître en 2016, son niveau le plus bas, pour remonter à 36 enfants par maître en 2017. En 2018, le ratio d'encadrement atteint son niveau le plus élevé, soit 40 enfants par maître. Il tombe à 31 enfants par maître en 2019, puis à 30 en 2020. Le tableau 1.1 ci-dessous donne des indications par rapport aux données observées.

Tableau 1.1 : Evolution des indicateurs d'accès à la préscolarisation des enfants de 3 à 5 ans

Indicateurs	Année	2015	2016	2017	2018	2019	2020
		Valeurs atteintes					
<b>Taux brut de préscolarisation</b>		14,5%	15,6%	16,1%	16,8%	16,5%	15,2%
<b>Pourcentage d'enfants préscolarisés dans le privé</b>		31,9%	31,8%	32,4%	32,2%	30%	29,8%
<b>Le ratio enfants par maître dans le public</b>		32	17	36	40	31	30

Sources : *Annuaire statistiques du MEMP de 2015 à 2020*

## 1.2.6.2 Au niveau de l'enseignement primaire

En 2019-2020, 2 182 724 élèves ont été scolarisés dans 11 090 écoles primaires contre 2 238 185 élèves en 2014-2015 dans 10 755 écoles primaires. Parmi les 11 090 écoles primaires, 3 702, soit 33,4%, relèvent du secteur privé avec un effectif scolarisé de 556 437 élèves représentant 25,5% de l'effectif total des élèves du primaire au niveau national. Cette baisse des effectifs a affecté le taux brut de scolarisation qui est passé à 107,8% en 2020 contre 124,8% en 2015 (103,4% en 2020 contre 123,4% en 2015 chez les filles), comme le montre le tableau 1.2 ci- après.

**Tableau 1.2 : Evolution des indicateurs du sous-secteur de l'enseignement primaire de 2015 à 2020**

Indicateurs	Année	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)
<b>Taux brut de scolarisation (TBS)</b>		124,8	115,4	113,3	110,7	108,3	107,84
<b>Taux brut de scolarisation des filles</b>		123,4	111,6	109,3	106,8	104,0	103,36
<b>Effectifs au CI (Etablissements publics et privés)</b>		505 267	507 144	495 993	506 677	513 991	5 3 2 392
<b>Pourcentage de filles au CI (Etablissements publics et privés)</b>		47,8	48,1	49,7	47,9	47,4	47,4
<b>Pourcentage d'élèves inscrits dans le privé</b>		22,1	22,7	23,2	25,3	27,6	25,5
<b>Ratio élèves/maître (REM) (public)</b>		52,4	47,4	51,1	46,2	51,3	46,4
<b>Ecart entre REM départementaux extrêmes (public)</b>		28,2	25,2	20,8	13,5	12,4	14,1
<b>% d'enseignants qualifiés (public)</b>		87,5	87,3	85,2	87,7	90,4	95,4
<b>Ratio Livres de français/élève</b>		1,04	1,18	1,04	0,94	0,88	0,68
<b>Ratio Livres de maths/élève</b>		1,08	1,31	1,10	1,02	0,98	0,79
<b>Taux de réussite au CEP</b>		90,3	41,9	67,4	67,5	84,2	84,7
<b>Taux d'achèvement</b>		79,2	71,3	60,2	58,5	54,8	54,11
<b>Taux d'achèvement des filles</b>		76,2	67,7	56,9	54,9	51,9	51,34
<b>Taux de redoublement</b>		11,2	10,7	14,9	10,8	15,9	15,12

Sources : *Annuaire statistiques du MEMP de 2015 à 2020*

La baisse continue du Taux Brut de Scolarisation, pourtant supérieur à 100%, et son rapprochement de la valeur 100 ne devrait pas à priori inquiéter puisque cela pourrait être la conséquence d'une prise de conscience et du respect de la norme relative aux tranches d'âge dans l'enseignement primaire. Cependant, Il convient de rappeler que, le fait d'obtenir des TBS supérieurs à 100% ne traduiraient pas que tous les enfants ayant l'âge d'être scolarisés sont tous déjà à l'école, mais plutôt une justification des effets des migrations, des entrées précoces, des sorties tardives dues aux multiples redoublements que le système éducatif béninois enregistre.

Le taux de réussite au CEP, de 90% en 2015, a connu une chute brutale et est passé à 41,98% en 2016 avant de reprendre son ascension à partir de 2017 où il a atteint 67,4% et en 2020, 84,70%. Les performances enregistrées ces quatre dernières années augurent d'un avenir meilleur pour l'école béninoise et seraient les effets des différentes réformes entreprises depuis 2016 dans le secteur de l'éducation en général et dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire en particulier; en l'occurrence sur les plans institutionnel et organisationnel, puis concernant les mesures règlementaires en faveur du temps scolaire, les mesures administratives et de soutien scolaire prises par le Gouvernement avec l'appui des partenaires techniques et financiers.

En ce qui concerne le taux d'achèvement du primaire (TAP), il a connu une baisse continue entre 2015 et 2020, passant de 79,2% à 54,1% (de 76,2% en 2015 à 51,3% en 2020 chez les filles), alors que le PSE 2018-2030 a fixé une cible de 73,5% pour cet indicateur. La baisse notable du TAP constatée, plus bas, sur le graphique ci-dessous s'explique en partie par les redoublements et les abandons causés surtout par les pesanteurs socioculturelles et la faible capacité des apprenants à assimiler les connaissances transmises dans les salles de classe.

En effet, comme le montre le tableau n°1.2ci-dessus, le taux de redoublement a connu une tendance haussière entre 2015 et 2020, passant de 11,2% en 2015 à 15,1% en 2020, avec un pic de 15,9% en 2019 alors qu'il est attendu que ce taux atteigne les 10% en 2020. Les efforts consentis par le ministère pour atténuer le niveau du redoublement n'ont pas encore comblé les attentes. Le phénomène persiste, notamment à l'intérieur des sous-cycles, en dépit des mesures éducatives prises par le département de l'éducation nationale.

Les abandons, en hausse dans le primaire (11,7% en 2015 contre 12,8% en 2019) et l'accentuation du phénomène du redoublement tendent à révéler un problème sous-jacent au fonctionnement des écoles primaires. En conséquence, cette situation affecte l'achèvement du cycle pour de nombreux élèves. Près de la moitié des élèves qui entrent en 1ère année d'étude primaire sortent du cycle avant la fin de leurs études.

Le Gouvernement et les partenaires s'efforcent d'assurer la rétention par un Programme National d'Alimentation Scolaire Intégré (PNASI) et des actions de distribution de kits scolaires aux élèves surtout des zones ciblées ayant les plus faibles taux d'accès et d'achèvement primaire, en plus du renforcement des mesures d'amélioration des conditions de scolarisation, d'enseignement/apprentissage et celle de l'environnement scolaire (construction et équipement de salles de classe, réduction des déficits en enseignants, mise à disposition des écoles de matériels pédagogiques, etc.)

Sur le plan de la qualité des apprentissages, appréciée par la formation (initiale et continue) des enseignants, leur encadrement et accompagnement par le corps de contrôle et d'inspection de même que par la disponibilité des matériels pédagogiques et les niveaux des acquis scolaires et compétences des élèves, il faut noter que 95,4% des enseignants sont qualifiés en 2020 contre 87,5% en 2015, soit un accroissement de 9% dans la période. Aussi, la disponibilité des manuels de français et de mathématiques est-elle assez insuffisante ces trois dernières années, avec un ratio élèves par manuel de français de 0,68 en 2020 contre 1,18 en 2016, puis un ratio élèves par manuel de mathématiques de 0,79 en 2020 contre 1,31 en 2016. Par ailleurs, les très faibles performances des élèves révélées par les résultats de l'évaluation PASEC2014 : plus de 90% des élèves de primaire en dessous du seuil suffisant de compétence en lecture et plus de 65% en mathématiques, dépendent, entre autres, de la faible disponibilité et utilisation des manuels scolaires. Notons que des réformes curriculaires en cours depuis 2018 dans les premiers apprentissages agissent sur la disponibilité des manuels. Enfin, l'insuffisance notable de personnel d'encadrement pédagogique (Conseillers Pédagogiques et Inspecteurs) a obligé le Gouvernement à regrouper les 85 anciennes circonscriptions scolaires en 45 régions pédagogiques en vue de renforcer l'encadrement pédagogique des enseignants et d'entamer une restructuration des Ecoles normales d'instituteurs.

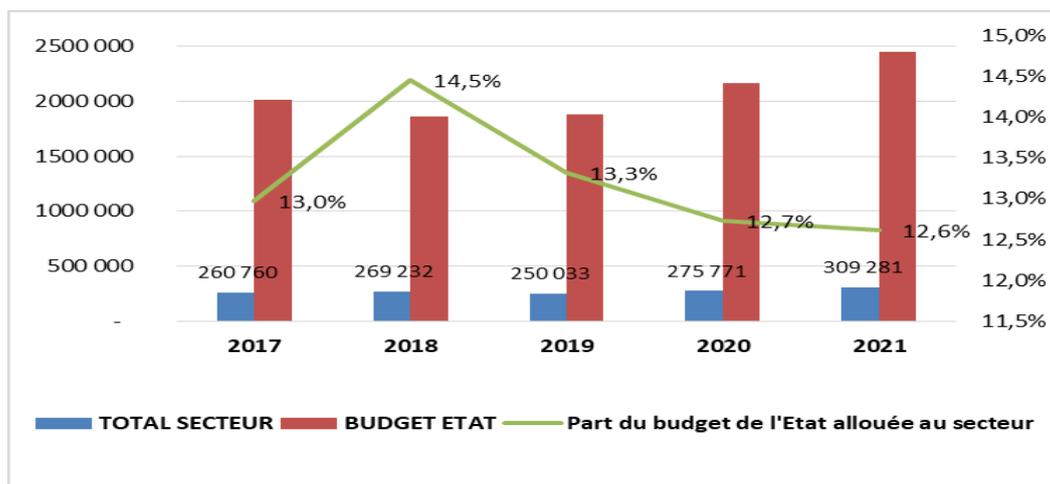
## 1.2.7 Les ressources allouées au secteur de l'éducation.

### 1.2.7.1 Ressources financières allouées au secteur de l'éducation et au sous-secteur des enseignements maternel et primaire

L'éducation reste et demeure à ce jour la première priorité nationale. Le Programme d'Action du Gouvernement, PAG 2016-2021 a renforcé cette position en plaçant l'amélioration des performances de l'éducation, en vue de renforcer le capital humain indispensable au décollage économique (Axe 5), dans le pilier 2 qui se propose d'« engager la transformation structurelle de l'économie ».

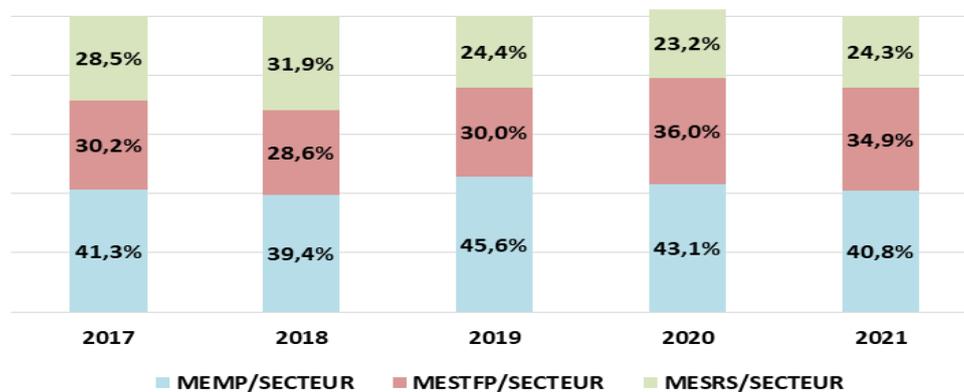
Dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle politique éducative qui a fondé le Plan sectoriel de l'éducation post 2015 en cours, l'Etat a alloué au secteur de l'éducation, sur la période de 2017 à 2021, une dotation budgétaire moyenne annuelle de 273 milliards 16 millions de FCFA, ce qui représente en moyenne chaque année 13,2% du budget de l'Etat (voir graphique 1.1). Les ressources allouées à l'éducation ont connu un accroissement moyen annuel de 4,4% sur la période considérée.

Graphique 1.1 : Part du budget de l'État alloué au secteur de l'éducation



La répartition du budget de l'éducation entre les différents ministères en charge du secteur montre que le sous-secteur des enseignements maternel et primaire, représentant la première priorité de l'État en matière d'éducation, bénéficie comparativement aux autres sous-secteurs de l'éducation, sur la période de 2017- 2021, de plus de ressources budgétaires évaluées en moyenne à 42,1% avec une forte allocation budgétaire de 45,6% constatée en 2019, comme le montre le graphique 1.2 ci-après.

Graphique 1.2 : Répartition intersectorielle du budget de l'éducation



La part des dépenses courantes publiques du secteur de l'éducation allouées à l'enseignement primaire est en moyenne de 43,2% chaque année. On note une tendance baissière sur la période passant de 44,7% en 2017 à 42,8% en 2020.

**Tableau 1.3 : Part des dépenses courantes hors service de la dette allouée au secteur et celle du primaire par rapport au secteur de 2017 à 2020**

	En million de FCFA			
	2017	2018	2019	2020
<b>SECTEUR EDUCATION</b>	<b>260 760</b>	<b>269 232</b>	<b>250 033</b>	<b>275 771</b>
Dont dépenses courantes	196 787	219 227	225 521	247 670
<b>BUDGET ETAT</b>	<b>2 010 586</b>	<b>1 862 918</b>	<b>1 877 543</b>	<b>2 167 099</b>
dont Dépenses courantes hors service de la dette	713 783	731 832	764 815	919 353
<b>Part des dépenses courantes de l'Etat hors service de la dette alloué au secteur (%)</b>	<b>27,6</b>	<b>30,0</b>	<b>29,5</b>	<b>26,9</b>
Dépenses courantes du primaire	88 009	93 557	96 167	105 955
Dépenses courantes : Primaire/ Secteur (%)	44,7	42,7	42,6	42,8

Sources : Réalisés à partir des CDMT de 2017 à 2020 des MCE et des données macro- économiques de la DGAE/MEF.

Pour ce qui est de la répartition intra sectorielle des dépenses au niveau du sous- secteur des enseignements maternel et primaire, l'on peut déduire du graphique n° 1.3 que, toujours comme par le passé, les dépenses de salaires représentent les parts les plus importantes du budget alloué : 64% en 2019 et 66% en 2020.

**Graphique 1.3 : Répartition du budget alloué au sous-secteur des enseignements maternel et primaire par nature de dépenses en 2019 et en 2020.**



Les dépenses d'investissement tournent autour de 9% du budget alloué tandis que les dépenses de fonctionnement hors salaires, parmi lesquelles figurent en bonne place celles qui parviennent aux écoles, elles, représentent en moyenne 26% du budget alloué en 2020. Les écoles bénéficient, entre autres, des subventions pour leur fonctionnement, des ressources pour les cantines scolaires, des manuels et cahiers d'activités, des transferts aux communes dans le cadre des constructions, réhabilitations, réfections et équipements de salles de classe et d'autres dépenses courantes hors salaires, le tout représentant habituellement au-delà des 30% du budget alloué au sous-secteur.

### 1.2.7.2 Ressources humaines du sous-secteur des enseignements maternel et primaire

Une éducation de qualité fait appel à la disponibilité quantitative et qualitative des enseignants. Le Bénin, jusqu'en 2019, n'a pu combler les déficits en enseignants évalués à 10 686 enseignants en 2019 au niveau du sous-secteur des enseignements maternel et primaire. Le ratio élèves/maître moyen dans le public, de 51,3 en moyenne au niveau national en 2019, cache des disparités au niveau des départements, avec un écart de 19,7 points entre les départements extrêmes (43,3 dans le Mono et 63,0 dans le Littoral), comme l'indique le tableau 1.4 ci-dessous.

**Tableau 1.4 : Ratio élèves/maître en 2018-2019.**

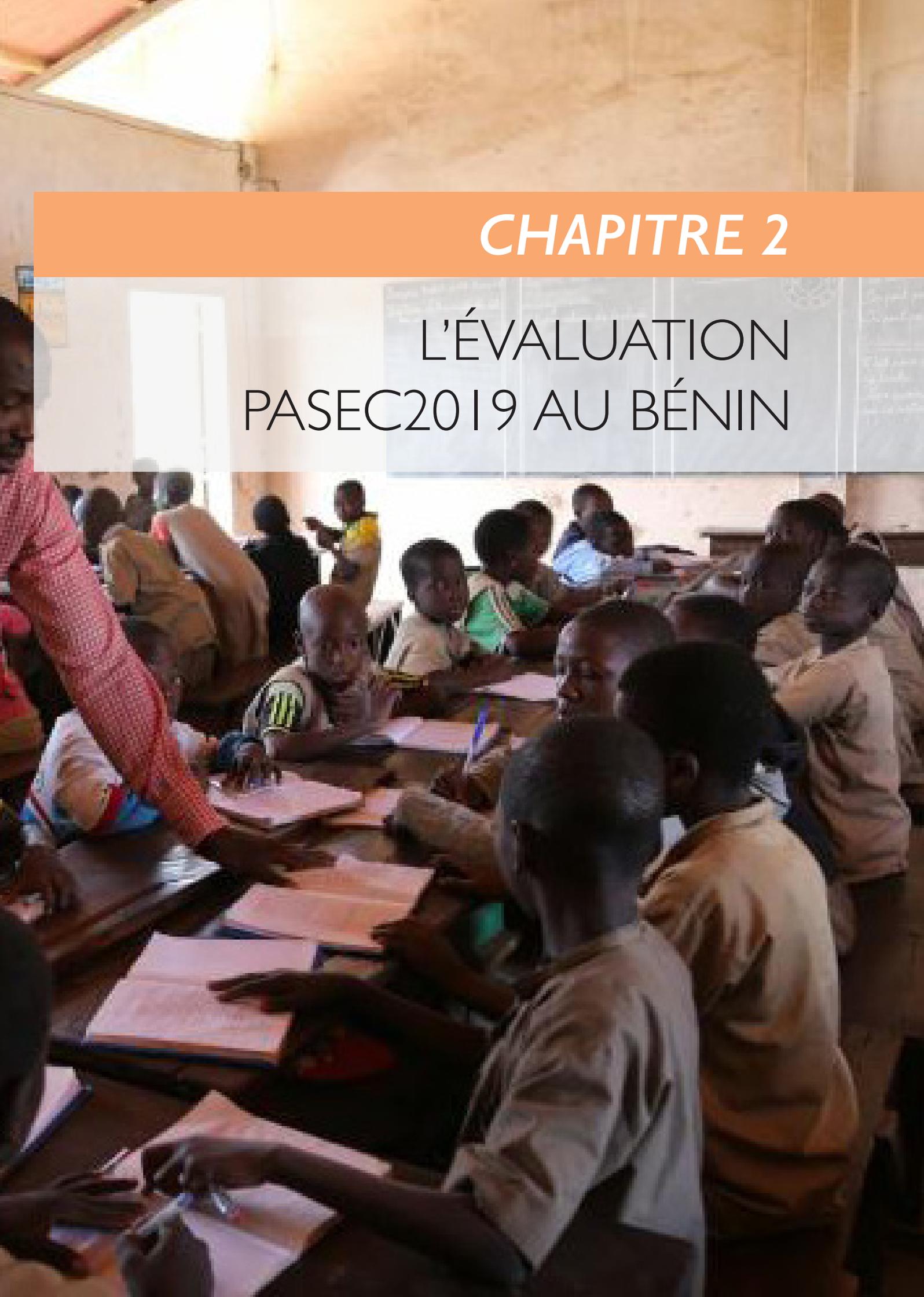
Départements	Ratio Elèves/maître	Ratio Elèves/maître Public
<b>ATACORA</b>	46,3	50,3
<b>DONGA</b>	45,3	47,5
<b>ATLANTIQUE</b>	39,3	60,1
<b>LITTORAL</b>	34,5	63,0
<b>BORGOU</b>	42,7	50,4
<b>ALIBORI</b>	51,9	56,8
<b>MONO</b>	38,4	43,3
<b>COUFFO</b>	44,9	48,8
<b>OUEME</b>	36,9	55,7
<b>PLATEAU</b>	42,0	53,1
<b>ZOU</b>	40,7	46,5
<b>COLLINES</b>	44,0	47,0
<b>ENSEMBLE BENIN</b>	40,9	51,3

Il faut noter que le Gouvernement, appuyé par les partenaires techniques et financiers, a consenti d'énormes sacrifices en faveur du sous-secteur dans les domaines de l'accès, de l'équité et de la rétention. Ces actions méritent d'être poursuivies et renforcées pour inverser la tendance des fortes déperditions constatées ces dernières années, qui impactent négativement l'achèvement du cycle primaire.

Sur le plan de la qualité des apprentissages, plusieurs mesures de réformes ont été également engagées et justifient les améliorations des performances des élèves de début et de fin de scolarité primaire, constatées par les résultats de l'évaluation PASEC2019 comparativement à la situation déplorable des résultats de l'évaluation PASEC2014.





A photograph of a classroom in Benin. In the foreground, a teacher in a red patterned shirt is leaning over a desk, interacting with a student. Several other students are seated at desks, some looking towards the camera and others looking towards the teacher. The room has a whiteboard in the background and a window on the left. The overall atmosphere is one of an active learning environment.

## CHAPITRE 2

# L'ÉVALUATION PASEC2019 AU BÉNIN

L'enquête PASEC cherche à étudier le niveau d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, ainsi que l'évolution de l'atteinte de ces objectifs dans les pays. La méthodologie<sup>2</sup> adoptée pour ce faire permet, entre autres, d'apprécier le niveau de performance des élèves et de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le processus d'enseignement/apprentissage.

Afin d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure d'une part, des connaissances et des compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire<sup>3</sup>, et d'autre part, des connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique de ces deux domaines d'apprentissage.

La collecte des données est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés de chaque pays et auprès des enseignants des écoles enquêtées.

**Encadré : 1.1 : Les concepts d'efficacité et d'équité sont, dans le cadre de ce rapport, à comprendre au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête PASEC.**

**Un système éducatif efficace** permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Un système est estimé efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou au moins à une masse critique, d'aborder certaines compétences de base : en début de primaire, celles qui doivent être acquises pour poursuivre le cycle avec profit et succès ; et en fin de cycle primaire, celles qui sont indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

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

L'évaluation PASEC2019 a également collecté de nombreuses informations contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles pour apprécier les profils des apprenants et des encadrants, juger le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires afin de les relier aux performances des élèves (voir le tableau 2.1).

La mise en relation de ces informations avec la réussite aux tests PASEC permet de fournir des points de repère sur l'efficacité et l'équité des systèmes. Les tests, questionnaires, procédures d'enquête et analyses de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, afin de garantir la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

<sup>2</sup> Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2019 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

<sup>3</sup> Hormis le Gabon dont le cycle primaire est de cinq ans, tous les autres pays évalués par le PASEC2019 disposent d'un enseignement primaire de six années. Les tests de début de scolarité sont donc administrés auprès d'élèves de 2e année, et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès des élèves de 6ème année (5e année pour le Gabon).

Tableau 2.1 : Structure de l'évaluation PASEC2019

	Instruments	Thématiques analysées
<b>Échelle de compétences Élèves</b>	Tests élèves	Niveau de connaissances, compétences, aptitudes de l'élève
<b>Échelle de compétences Enseignants</b>	Test enseignants	Niveau de compétences et connaissances des contenus enseignés et de la didactique de ces contenus chez les enseignants
<b>Caractéristiques de l'élève et de son milieu familial</b>	Questionnaire destiné aux élèves	Statut socioéconomique et culturel des familles ; ressources éducatives et occasions d'apprentissage à domicile ; caractéristiques personnelles des élèves ; parcours scolaire des élèves ; conditions physiques pour apprendre ; perception de l'école et goût d'apprendre
<b>Caractéristiques de l'école, de la classe et de la communauté locale</b>	Questionnaire destiné aux enseignants et directeurs	Infrastructures, équipements, fonctionnement et ressources de la classe ; absentéisme et occasions d'apprentissage en classe ; caractéristiques personnelles et professionnelles des maîtres ; pratiques d'enseignement et représentations des maîtres ; infrastructures, équipements, fonctionnement, ressources et contrôle de l'école ; ressources et implication de la communauté locale pour l'école ; Caractéristiques personnelles et profil professionnel du directeur ; pratiques administratives et pédagogiques et représentations du directeur ; pratiques de soutien scolaire dans l'école et représentations des acteurs.
<b>Caractéristiques du pays, de son système éducatif et de ses zones éducatives</b>	Étude exploratoire pour la mise en place d'un référentiel commun de compétences des pays de la CONFEMEN / Documents nationaux de politiques éducatives et bases de données internationales relatives à l'éducation	Contexte socioéconomique et géographique ; curricula et temps scolaire officiel ; plurilinguisme et langue d'enseignement ; politique d'évaluation des apprentissages ; modèle éducatif et scolarisation

## 2.1 LES TESTS ET QUESTIONNAIRES PASEC2019

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- i. des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques<sup>4</sup>, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves<sup>5</sup> ;
- ii. des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
- iii. des standards de mesure<sup>6</sup> en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

Les tests PASEC, comme l'indiquent leurs caractéristiques ci-dessus présentées, n'évaluent pas spécifiquement le degré de maîtrise effective des programmes d'enseignement nationaux par les élèves, mais contribuent à évaluer les capacités des élèves à atteindre des objectifs plus généraux (les « compétences clés ») basés sur un référentiel en langue-lecture et en mathématiques commun, universel et adapté aux enjeux de l'école et des sociétés actuelles (LMTF<sup>7</sup>, 2013).

L'évaluation PASEC constitue, de ce fait, une mesure externe, internationale et complémentaire aux évaluations nationales qui fixent leurs propres standards en fonction des objectifs spécifiques des systèmes éducatifs nationaux. À cet effet, le PASEC appuie plusieurs pays dans la mise en place et le développement de systèmes nationaux d'évaluation intégrant des évaluations à grande échelle.

Quant aux instruments relatifs à l'enquête enseignante, ils évaluent, pour une part, des compétences attendues d'un

<sup>4</sup> Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

<sup>5</sup> cf. les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

<sup>6</sup> Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

<sup>7</sup> Acronyme anglais Learning Metrics Task Force pour désigner le groupe de réflexion réunissant plusieurs organisations internationales (dont la CONFEMEN, l'ISU, Brookings, ...) ayant pour but de définir une métrique des apprentissages afin de mesurer les progrès des élèves et de contribuer au passage d'un simple accès à l'apprentissage à un accès plus.

élève de fin de primaire, quelle que soit la classe encadrée par l'enseignant.

Cette option repose sur le principe qu'un enseignant de primaire doit être capable d'enseigner à tous les niveaux du cycle car il peut être à tout moment affecté à une classe d'un niveau autre que celui qu'il tient. Elle repose aussi sur l'exigence que tout enseignant doit avoir en tête le profil de sortie d'un élève de fin de primaire du point de vue des compétences. D'autre part, les tests enseignants évaluent une dimension spécifique du métier, à savoir l'utilisation des connaissances didactiques à travers deux compétences professionnelles majeures :

- Planifier une situation d'apprentissage
- Identifier les types d'erreurs des élèves.

Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales. Les items des tests ont été conçus en français<sup>8</sup> par le PASEC en collaboration avec les équipes nationales PASEC de l'ensemble des pays participants à l'évaluation internationale PASEC2019. Ces items ont été validés par le Comité scientifique du PASEC. Un comité d'experts du Centre de recherche en éducation de l'Université de Liège et de Genève, de concert avec les experts nationaux, a contribué à la mise en place de ces instruments de mesure.

Deux ateliers cognitifs distincts ont été tenus respectivement au Togo autour des instruments de test des élèves et au Niger autour de ceux de l'enquête sur les enseignants dans le but d'observer, pré-tester et ajuster lesdits instruments.

Toutes ces démarches ont été menées en collaboration avec des experts nationaux et internationaux avec un strict respect des normes en matière de qualité technique et de comparabilité internationale.

La traduction et l'adaptation<sup>9</sup> des tests dans d'autres langues que le français<sup>10</sup> ont été réalisées par un groupe de traducteurs nationaux et d'experts sous la direction d'une agence spécialisée<sup>11</sup>. Il s'agit d'une agence spécialisée dans l'adaptation linguistique d'items pour les évaluations internationales. Le processus d'adaptation a comporté une vérification indépendante et une validation finale par le pays.

Les procédures de passation et le fonctionnement des items de toutes les versions linguistiques (françaises, anglaise, arabe, haussa, zarma, kirundi, malagasy) ont été expérimentés lors de la mise à l'essai des instruments organisée en avril 2018 dans tous les pays participants auprès d'un échantillon réduit de 20 écoles. Cette phase a permis d'apprécier le fonctionnement individuel des items et la cohérence globale des tests aux niveaux national et international. Les items défaillants ont été ajustés ou supprimés en fonction de leurs caractéristiques psychométriques. L'analyse des données issues de cette mise à l'essai a conduit à sélectionner les items ainsi que les questions de contexte figurant dans les tests définitifs. Ces tests définitifs ont été validés en novembre 2018 puis administrés dans tous les pays entre avril et mai 2019 avec un échantillon représentatif national d'écoles. Comme lors de la phase d'expérimentation, les items ont été analysés pour apprécier la cohérence globale des tests et le fonctionnement individuel des items aux niveaux national et international. Les items retenus après les analyses psychométriques ont été intégrés aux échelles de scores internationales PASEC2019.

## 2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

Les tests PASEC2019 de début de scolarité primaire sont administrés aux élèves de 2e année du primaire pour mesurer les compétences acquises au cours des premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques. Ce qui permet de faire au plus tôt le premier bilan de leurs compétences fondamentales. Le test permet également d'identifier les difficultés d'apprentissage auxquelles se confrontent généralement les élèves en début à ce niveau du cycle primaire. La durée moyenne des tests est d'environ 30 minutes par discipline.

### 2.1.1.1 Test en langue d'enseignement

En fin de 2e année du primaire, qui correspond pour la plupart des pays à la fin d'un premier sous-cycle d'apprentissage, les curricula indiquent que tous les apprentis lecteurs des pays de la CONFEMEN devraient être capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier. Cette aptitude implique pour l'élève d'avoir atteint un premier niveau de déchiffrage pour reconnaître les mots familiers, automatiser les mécanismes liés au déchiffrage de l'écrit et posséder un niveau de compréhension orale suffisant dans la langue d'enseignement. Ces différentes capacités sont évaluées dans le présent test.

<sup>8</sup> Langue source de conception des items.

<sup>9</sup> Les tests ne sont pas traduits directement, mais adaptés, de telle sorte que la nature de la question s'approche autant que possible de celle de la version source en français.

<sup>10</sup> Pour le PASEC2019, le test a été adapté en kirundi pour le Burundi, en anglais pour le sous-système anglophone camerounais, en malagasy pour Madagascar, en haussa, zarma pour le Niger, et en arabe pour le Tchad.

<sup>11</sup> La société CAPSTAN a été mandatée pour réaliser l'adaptation linguistique des tests PASEC2019.

Le test PASEC2019 évalue les trois domaines fondamentaux que sont :

1. La compréhension de l'oral ;
2. La lecture-décodage ;
3. La compréhension de l'écrit (voir l'encadré 1.2).

Chacun de ces domaines est évalué successivement, par phases, grâce à une série d'exercices. Chaque exercice comprend un exemple et une suite d'items.

**Tableau 2.2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité**

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
37,2%	<p><b>Compréhension de l'oral :</b></p> <p>La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</p>	<p>Comprendre du vocabulaire ;</p> <p>Reconnaître du vocabulaire ;</p> <p>Reconnaître des familles de mots ;</p> <p>Comprendre un texte.</p>
27,9 %	<p><b>Lecture-décodage :</b></p> <p>La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique (de lettres, syllabes et mots) et d'activités faciles de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.</p>	<p>Lire des lettres</p> <p>Reconnaître des syllabes</p> <p>Lire des mots</p>
34,9 %	<p><b>Compréhension de l'écrit :</b></p> <p>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels l'élève est amené à retrouver, combiner et interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire en autonomie dans des situations quotidiennes variées, pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</p>	<p>Décoder le sens de mots</p> <p>Lire et comprendre des phrases</p> <p>Comprendre un texte</p>

### 2.1.1.2 Test de mathématiques

Les tests PASEC de mathématiques reflètent les processus indispensables pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, et permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts mathématiques<sup>12</sup>.

Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiation ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques. Le test PASEC2019 de mathématiques mesure les compétences de base des élèves dans deux domaines clés :

1. L'arithmétique ;
2. La géométrie, l'espace et la mesure (voir l'encadré 1.2).

Le test s'intéresse surtout à l'arithmétique et à la géométrie, qui donnent les bases pour acquérir des connaissances plus vastes. Ce sont également les sous-domaines les plus enseignés dans les premières années du primaire. Certaines connaissances en mesure sont également évaluées. La mesure est en général associée à l'arithmétique.

Cependant, dans le test PASEC de 2ème année, la mesure fait référence à des notions plus générales comme le poids, la taille et les volumes et se distingue de l'arithmétique, qui ne fait référence qu'à des quantités d'objets ou à des quantités chiffrées.

**Tableau 2.3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire**

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
72,5 %	<p><b>Arithmétique :</b></p> <p>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. compter jusqu'à 100 ;</li> <li>2. reconnaître des chiffres et des nombres ;</li> <li>3. dénombrer des objets ;</li> <li>4. discriminer des quantités d'objets ;</li> <li>5. ordonner des nombres – (le plus grand);</li> <li>6. ordonner des nombres – (le plus petit);</li> <li>7. compléter des suites de nombres ;</li> <li>8. additionner et soustraire ;</li> <li>9. résoudre des problèmes.</li> </ol>
27,5 %	<p><b>Géométrie, espace et mesure :</b></p> <p>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. reconnaître des formes géométriques ;</li> <li>11. se repérer dans l'espace,</li> <li>12. apprécier des grandeurs.</li> </ol>

<sup>12</sup> Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013), excepté celle concernant la capacité des élèves à résoudre des « problèmes de configuration » (pattern problem). Le PASEC n'évalue pas cette compétence dans le test de mathématiques car la mise à l'essai des items a produit des résultats peu probants quant aux items de logique. Ceci pose d'une part la question de la place de la résolution de problèmes de configuration dans les pays évalués par le PASEC, et d'autre part celle de la façon dont il faut adapter ce type d'items aux contextes nationaux africains.

## 2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les épreuves PASEC2019 de fin de scolarité primaire permettent d'évaluer les connaissances et les compétences en lecture et en mathématiques indispensables aux élèves pour poursuivre une éducation de qualité dans l'enseignement secondaire ou professionnel. Elles évaluent en outre les capacités des élèves à mobiliser leurs compétences pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans des situations de leur environnement quotidien. Les tests sont composés de questions à choix multiples (QCM), et leur durée globale est de deux heures au maximum par discipline.

### 2.1.2.1 Test en langue d'enseignement

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes à partir de deux catégories de supports écrits proposés aux élèves : (i) des textes narratifs (ii) des textes informatifs et des documents. Cette classification des supports écrits par sous-composante s'inspire des travaux de Werlich (1976) et d'autres plus récents (Crinon, Lectaire-Halté et Virost-Goedel, 2017), mais également des expériences internationales en mesure. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés occupent à ce stade une place mineure (voir l'encadré 2.4).

**Tableau 2.4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité**

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
16 %	<p><b>Compréhension de mots et de phrases isolés :</b></p> <p>La compréhension de mots et de phrases isolés est évaluée à travers des situations de lecture portant sur la découverte du sens explicite de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder progressivement au sens des phrases et des textes et pour étendre leur vocabulaire. Le niveau de ces tâches est très basique et correspond aux objectifs des programmes scolaires de début de scolarité primaire.</p>	Images, mots et phrases isolés
84 %	<p><b>Compréhension de texte :</b></p> <p>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes narratifs, informatifs et de documents, desquels les élèves sont amenés à extraire, réaliser des inférences simples, interpréter et combiner des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</p>	Textes narratifs (39%) et textes informatifs et documents (45%)

### 2.1.2.2 Test de mathématiques

Les tests de mathématiques reflètent les processus nécessaires pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts.

Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiations ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

**Tableau 2.5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité**

Composition du test	Domaines évalués
47,6 %	<p><b>Arithmétique :</b></p> <p>Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités<sup>13</sup> des opérations et des propriétés des quatre opérations ; opérations sur les nombres telles additionner, soustraire, multiplier, diviser. Elles sont également évaluées à travers la compréhension des nombres décimaux et des pourcentages.</p>
35,7 %	<p><b>Mesure et grandeur :</b></p> <p>Les compétences relatives aux mesures et grandeurs sont évaluées à travers la connaissance et la compréhension des unités de mesure de longueur, de masse, de capacités, d'angles, de durée, et la conversion de ces unités de mesures. Elles sont également évaluées à travers les calculs de grandeur (longueur, durée, masse, capacité, angle, aire, volume) dans différents contextes faisant appel notamment aux figures géométriques du plan (triangles, rectangles, carrés, parallélogrammes ou disques) ou aux solides (cube ou parallélépipède rectangle).</p>
16,7 %	<p><b>Géométrie et espace :</b></p> <p>Les compétences relatives à la géométrie et à l'espace sont évaluées à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions ; des relations et des transformations géométriques, et des positions et représentations spatiales.</p>

### 2.1.3 Les instruments de l'enquête des enseignants

Comparativement à l'évaluation PASEC2014, celle de 2019 introduit un module supplémentaire à destination des enseignants afin d'apprécier à l'échelle internationale et nationale leur maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques et leur niveau de connaissance en didactique de ces disciplines

<sup>13</sup> La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

### 2.1.3.1 Outils en langue d'enseignement

Les outils en langue d'enseignement permettent de mesurer et de comparer, aux niveaux national et international : (i) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances disciplinaires enseignées au primaire ainsi que (ii) leur niveau de connaissances en didactique de la compréhension de l'écrit.

**Tableau 2.6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit**

Composition du test	Domaines évalués
72,2 %	<b>La compréhension du texte :</b> Les compétences en compréhension de texte sont évaluées à travers la maîtrise de la langue d'enseignement, l'accès au sens du texte et une connaissance des structures de la langue.
27,8 %	<b>La didactique de la compréhension de l'écrit</b> Les compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont évaluées à travers l'analyse d'une situation d'apprentissage de compréhension de l'écrit : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice puis identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves dans ce domaine disciplinaire.

### 2.1.3.2 Outils de mathématiques

Les outils de mathématiques permettent de mesurer et de comparer au niveau national et international :

- (i) le niveau de maîtrise par les enseignants des connaissances mathématiques enseignées au primaire ; et
- (ii) leur niveau de connaissance en didactique des mathématiques.

**Tableau 2.7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques**

Composition du test	Domaines évalués
86,1%	<b>Les mathématiques :</b> Les connaissances et les compétences en mathématiques sont évaluées à travers les exercices d'arithmétique, grandeurs - mesures, et géométrie et espace permettant la maîtrise des savoirs mathématiques à enseigner sur le cycle primaire et développant une capacité de raisonnement en vue de résoudre des situations problèmes qui pourraient être proposées à des élèves du primaire
13,9%	<b>La didactique des mathématiques :</b> Les connaissances en didactique des mathématiques sont évaluées à travers l'analyse d'une activité d'apprentissage en mathématiques : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice, identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves

## 2.1.4 Les questionnaires de contexte du PASEC2019

L'évaluation PASEC2019 a permis la collecte de données contextuelles permettant d'apprécier la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leur performance. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des écoles échantillonnées. Les questionnaires PASEC favorisent l'analyse des questions les plus pertinentes<sup>13</sup> pour les pays afin de leur fournir des données et des indicateurs utiles, fiables et comparables dans l'espace et dans le temps. À travers ces instruments, l'enquête décrit les ressources et les pratiques éducatives à différents niveaux du système. Les performances des élèves aux tests PASEC sont mises en relation avec ces différentes données contextuelles sur les déterminants de l'apprentissage et des processus d'enseignement.

Les questionnaires contextuels de l'évaluation PASEC2019 présentent une évolution orientée par les conclusions du bilan des questionnaires de PASEC2014 et par la consultation des pays et des partenaires de la CONFEMEN.

Les travaux de mise à jour des questionnaires ont abouti à l'allègement des Questionnaires Élèves. Le Questionnaire Maître a été renommé questionnaire Enseignant/Classe. Ce questionnaire, dans la logique de la mise en place de l'enquête sur les enseignants, est focalisé sur l'enseignant tout en restant porté sur la description de la classe. Le questionnaire est administré à l'ensemble des enseignants des écoles échantillonnées.

Le Questionnaire Directeur est renommé questionnaire Directeur/École dans le but de décrire surtout l'environnement de l'école et d'alléger notamment les items concernant le directeur. La concentration sur l'école vise à éclairer les conditions d'apprentissage des élèves testés.

## 2.2 LES ÉCHANTILLONS

Comme pour le PASEC2014, l'enquête internationale PASEC2019 cible l'ensemble des élèves de début (2e année) et de fin (5e/6e année) du primaire, quel que soit le type d'école (publique, privée...) et leur localisation (rural/urbain). Les données sont collectées sur un échantillon représentatif au niveau national des écoles primaires d'un pays présentant les niveaux d'enseignement considérés.

L'échantillon PASEC permet d'estimer avec une certaine précision les résultats scolaires des pays participant à l'évaluation sans avoir à enquêter tous les élèves scolarisés. Des normes et des mécanismes de contrôle de la qualité sont mis en place par le programme tout au long du processus de l'évaluation pour garantir l'exhaustivité des échantillons et la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

La procédure d'échantillonnage en lien avec la sélection des écoles est conduite par le PASEC en collaboration avec les pays. Les écoles sont échantillonnées dans chaque pays à partir d'une base de sondage des écoles, la plus récente, et qui fournit des informations détaillées sur les écoles. Les écoles ont été sélectionnées dans chaque pays selon une procédure standardisée: un échantillonnage systématique proportionnel à la taille cumulée des effectifs des élèves de début et de fin primaire.

La taille standard de l'échantillon d'écoles de l'enquête PASEC2019 pour l'évaluation des élèves de fin d'année primaire est de 180 écoles. Un échantillon d'écoles plus important a été sélectionné lorsqu'un pays souhaitait enquêter sur des problématiques éducatives spécifiques. Dans ce cas, le PASEC a sur-échantillonné les écoles de certaines des zones de ce pays afin de disposer d'un échantillon conséquent permettant de désagréger les résultats jusqu'au niveau du sous-groupe concerné. Compte tenu de la spécificité de l'enquête en début de scolarité, un sous-échantillon de l'échantillon des écoles de fin de primaire est tiré pour constituer l'échantillon de début de scolarité. C'est le cas du Bénin qui a constitué un échantillon de 232 écoles au total, dont 116 écoles ont été sous-échantillonnées pour le début de scolarité (Cf. échantillon en annexe).

Au sein de chacune des écoles sélectionnées aussi bien en début qu'en fin de scolarité, une seule classe du niveau ciblé est sélectionnée parmi l'ensemble des classes du même niveau d'enseignement, selon une procédure aléatoire simple au moment de la collecte des données. Un échantillon de 25 élèves est sélectionné au sein de chaque classe de fin de scolarité primaire échantillonnée. En début de scolarité, ce sont 16 élèves qui sont sélectionnés par classe échantillonnée.

<sup>14</sup> Les questionnaires PASEC privilégient une approche contextuelle adaptée aux pays puisque certains intrants éducatifs et processus de transformation sont spécifiques à ces pays et conditionnés par le niveau de pauvreté dans les zones géographiques concernées. À titre d'exemple, le mode de fonctionnement pédagogique des écoles en « double flux » est spécifique aux pays en développement afin de soutenir la demande éducative dans un contexte de pénurie de salles de classe et d'enseignants.

La participation globale à l'enquête finale de l'évaluation PASEC2019, récapitulée dans le tableau 2.8 ci-dessous, révèle que :

- 100% des 116 écoles prévues pour la deuxième année ont été effectivement enquêtées ;
- 99%, soit 230 des 232 écoles prévues pour le test de sixième année ont été effectivement enquêtées ;
- Respectivement 99,83% et 99,77% des élèves de deuxième et de sixième années ont participé à l'évaluation PASEC2019 ;

**Tableau 2.8 : Echantillon d'écoles et d'élèves**

Bilan de la collecte au Bénin	Ecoles 2A	Ecoles 6A	Elèves 2A	Elèves 6A	Enseignants
<b>Prévus (échantillon)</b>	116	232	1770	3915	-
<b>Enquêté(e)s / testé(e)s</b>	116	230	1767	3906	1136
<b>Pourcentage</b>	100%	99%	99,83%	99,77%	-

L'échantillon étant organisé en douze (12) strates correspondant aux départements du pays, la participation à l'évaluation se présente selon les départements telle que présentée dans le tableau 2.9 ci-après.

**Tableau 2.9 : Echantillon d'écoles selon les 12 départements du Bénin**

Strate	Nombre écoles prévues 2A	Nombre écoles prévues 6A	Nombre écoles enquêtées 2A	Nombre écoles enquêtées 6A	Nombre écoles de remplacement	Nombre niveau 2A non enquêtés	Nombre niveau 6A non enquêtés
<b>ATACORA</b>	10	20	10	20	0	0	5
<b>DONGA</b>	8	16	8	16	0	1	1
<b>ATLANTIQUE</b>	14	29	14	29	0	0	0
<b>LITTORAL</b>	8	16	8	16	0	0	0
<b>BORGOU</b>	9	18	9	18	0	0	1
<b>ALIBORI</b>	9	17	9	17	0	0	2
<b>MONO</b>	8	16	8	16	0	0	0
<b>COUFFO</b>	10	20	10	20	0	0	0
<b>OUEME</b>	12	24	12	23	0	1	2
<b>PLATEAU</b>	8	16	8	15	0	0	2
<b>ZOU</b>	10	20	10	20	0	0	1
<b>COLLINES</b>	10	20	10	20	0	0	0
<b>TOTAL</b>	116	232	116	230	0	2	14

Ce tableau montre que seuls les départements de l'Ouémé et du Plateau ont chacun une école de moins, enquêtée dans l'échantillon prévu pour le test de sixième année : 23 écoles sur 24 dans l'Ouémé et 15 écoles sur 16 dans le Plateau. Toutes les écoles prévues dans les autres départements sont enquêtées autant en début qu'en fin de scolarité.

## 2.3 L'ADMINISTRATION DES TESTS ET QUESTIONNAIRES

Par l'intermédiaire des équipes nationales, les pays participants mettent en œuvre l'évaluation dans le cadre des procédures d'administration établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés au préalable par les équipes nationales PASEC, sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. Au Bénin, en définitive 77 administrateurs de test ont été retenus pour la sixième année (Administrateurs 6A) et 39 administrateurs retenus pour la deuxième année (Administrateurs 2A).

Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, un protocole standard d'enquête a été mis en place par le PASEC. Les administrateurs doivent scrupuleusement respecter les consignes standardisées contenues dans ce protocole.

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés individuellement aux élèves par un administrateur. La passation des tests s'effectue sur quatre matinées et touche au maximum 16 élèves répartis en deux sous-groupes d'une même classe pour chacune des écoles sélectionnées.

En fin de scolarité primaire, l'administration débute par le questionnaire contextuel. Les tests de compréhension de l'écrit et de mathématiques s'effectuent sur les deux jours suivants. La durée des tests de compréhension de l'écrit et de mathématiques est de 2 heures maximum chacun, avec une pause de 10 minutes après une heure. Le PASEC a adopté la technique des « cahiers tournants » pour prendre en compte la masse d'informations traduite dans les tableaux de spécification de la partie 2.1.2 de ce chapitre. C'est ainsi que 4 livrets sont élaborés et distribués aléatoirement dans chaque classe aux élèves sélectionnés.

Concernant l'enquête relative aux enseignants, la collecte de données dans l'école est assurée par un administrateur de test, en l'occurrence l'administrateur 6A, auprès de tous les enseignants de l'école, le quatrième jour de l'enquête. L'administration de l'ensemble de l'enquête (tests et questionnaire contextuel) s'effectue sur une matinée dans chaque école. Quatre livrets sont également constitués pour cette enquête et sont distribués aléatoirement selon les principes de « cahier tournant ».

## 2.4 L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES

Les procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout le long de l'évaluation PASEC2019 sous le contrôle et la validation du comité scientifique PASEC. La mise en œuvre des différentes étapes de conception et de sélection des items de l'évaluation (ateliers cognitifs et mise à l'essai des instruments) dans le strict respect des normes, constitue un premier gage de qualité des données de l'évaluation. Les normes techniques de l'évaluation PASEC2019 spécifient entre autres la façon dont l'évaluation doit être mise en œuvre dans chaque pays. Le PASEC a ainsi préparé des cahiers d'administrateur de tests détaillant de façon chronologique toutes les étapes de l'administration et le protocole afférent. Un binôme de conseillers techniques du PASEC et les membres des équipes nationales PASEC supervisent le processus de l'administration de l'évaluation dans chaque pays et s'assurent du respect des

Protocoles convenus. Les membres des équipes nationales assurent le contrôle qualité des opérations de terrain à travers des visites inopinées dans les écoles de l'enquête afin d'observer l'administration des tests et le respect des procédures.

Sur la base de leur expérience dans des enquêtes similaires, de leurs connaissances en éducation et leur non-engagement dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête, les administrateurs de tests sont recrutés et formés pour assurer une collecte de qualité dans chaque pays. Répartis en deux groupes, l'un est en charge de l'administration du test de début de scolarité et l'autre en charge de celui de fin de scolarité auquel s'ajoute l'enquête sur les enseignants. Ils sont formés séparément au regard de la spécificité des cibles de l'enquête. Les administrateurs les plus performants sont sélectionnés en fin de formation sur la base de leur résultat à un test et de leur niveau de pratique observé. Les acteurs impliqués dans le processus de la collecte des données certifient leur disposition à assurer la confidentialité des tests et des données à travers la signature d'un engagement de confidentialité.

Dans chaque pays participant à l'évaluation internationale PASEC2019, les instruments revenus du terrain sont rangés par version linguistique, par niveau enquêté, par type d'instrument et par ordre croissant d'identifiant PASEC (écoles) et d'identifiants élèves ou enseignants.

Un manuel de codification a été mis à la disposition des équipes nationales chargées de recruter et de former des agents de codification. Ces derniers signent une clause de confidentialité et travaillent sous la supervision directe des membres des équipes nationales.

Les instruments de collecte ainsi que les ordinateurs utilisés pour la saisie des données sont placés dans un local avec accès réglementé pour assurer la sécurité et la confidentialité des données collectées.

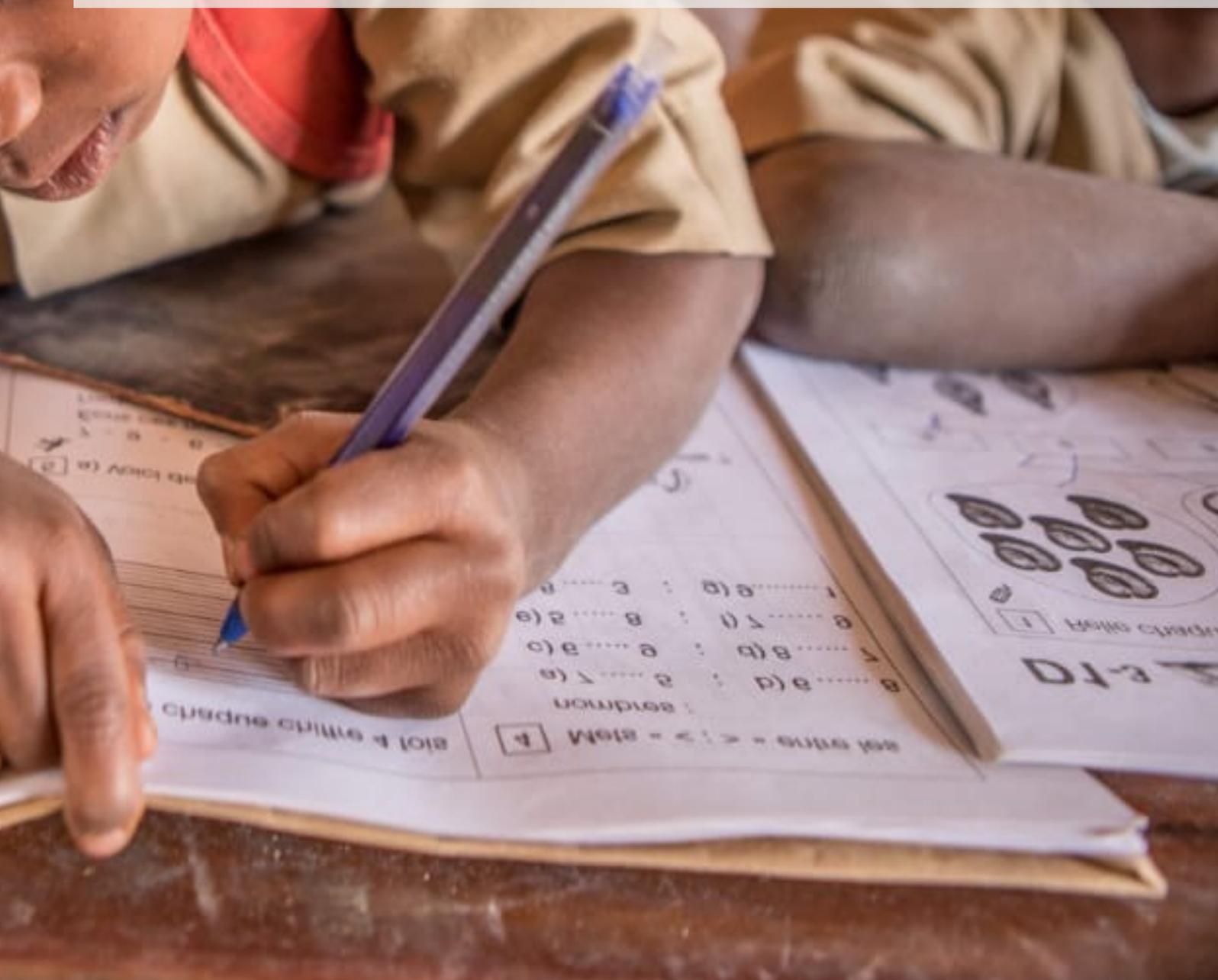
Afin de veiller au respect strict des procédures de codification, de saisie et des délais pour la mise à disposition des données, les phases de codification et de saisie des données sont contrôlées par le PASEC lors d'un séjour appui dans chacun des pays participants.

De façon générale, pour garantir la production de données scientifiquement robustes, le PASEC privilégie une démarche participative dans la mise en œuvre de l'évaluation et ce, en associant aux différentes étapes du processus les équipes nationales, les experts nationaux et internationaux à travers des travaux à distance et des ateliers internationaux.



## CHAPITRE 3

# PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE AU BENIN



Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats des élèves béninois de début de scolarité primaire. Il analyse les niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques tout en présentant la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019.

Les tests ont été conçus et administrés en français, une des langues d'enseignement en vigueur au Bénin.

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

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats statistiques en termes pédagogiques, les performances des élèves aux tests sont présentées sur des échelles de compétences segmentées en plusieurs niveaux. À chaque niveau correspond un ensemble de compétences maîtrisées, avec une certaine probabilité, par les élèves qui relèvent de ce niveau. Chacune des compétences et des connaissances requises à chaque niveau est décrite plus bas ; ces descriptions permettent aussi d'apprécier les principales difficultés rencontrées par les élèves.

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

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

## 3.1. LES ÉLÈVES DU BÉNIN EN COMPARAISON INTERNATIONALE

### 3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques

Cette section présente les résultats du Bénin sur une échelle de compétences. Il s'agit d'indiquer les pourcentages d'élèves dans différents niveaux de compétences, en fonction des tâches que ces derniers peuvent réaliser avec une certaine probabilité.

Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
<b>Niveau 4</b>	> 610 points	23,5	18,1	<p>Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes</p> <p>Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.</p>
<b>Niveau 3</b>	Compris entre 540 et 610 points	21,0	19,6	<p>Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits</p> <p>Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.</p>
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 469 et 540 points	28,5	30,9	<p>Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale</p> <p>Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).</p>
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 399 et 469 points	18,3	23,0	<p>Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit</p> <p>Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers.</p> <p>Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).</p>
<b>Sous le niveau 1</b>	< 399 points	8,7	8,5	<p>Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1</p>

En début de scolarité, les élèves béninois sont majoritaires à se situer en dessous du seuil suffisant de compétences en langue. C'est le cas pour plus de six élèves sur dix (62,4%). Parmi ces élèves n'ayant pas atteint le seuil suffisant, 13,6%<sup>15</sup> des élèves de 2ème année sont en situation critique et ne manifestent pas du tout les compétences mesurées par le test, 36,9% sont des lecteurs en éveil alors que la moitié restante (49,5%) est faite de lecteurs émergents.

**Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité**

Niveaux	Scores <sup>16</sup>	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
<b>Niveau 3</b>	>577 points	37,5	28,9	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale (compter jusqu'à 60 en deux minutes) et sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à cinquante. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 489 et 577 points	33,7	33,1	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. devant, sur, ...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient aussi la plupart des formes géométriques simples.
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 400 et 489 points	21,5	27,1	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique : ils commencent à lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) avec des nombres inférieurs à vingt. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
<b>Sous le niveau 1</b>	< 400 points	7,3	11,0	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Environ un élève sur cinq (19,6%) a atteint le niveau 3 (apprenti lecteur) de l'échelle de compétences alors qu'une proportion presque identique (18,1%) a atteint le dernier niveau (lecteur intermédiaire) de cette même échelle (Niveau 4). Ces deux derniers groupes forment les meilleurs élèves du système éducatif.

<sup>15</sup> Chiffre obtenu en divisant 8,5% par 62,4%.

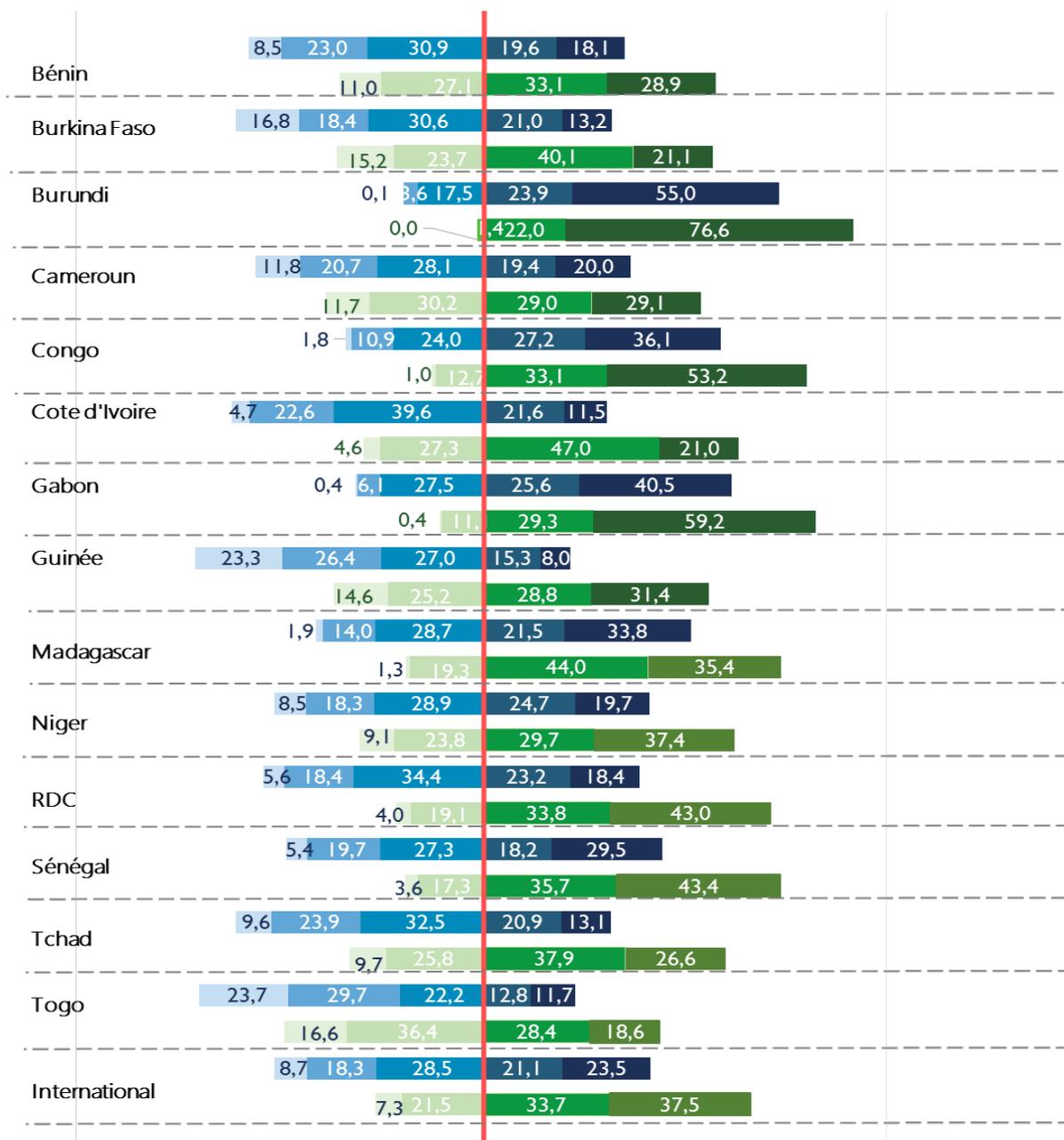
<sup>16</sup> Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

La situation des élèves sur l'échelle de compétences en mathématiques est nettement plus favorable, comme l'indique le tableau 3.2.

Il ressort de ce tableau que plus de la moitié (62%) des élèves de 2ème année ont franchi le seuil suffisant de compétences en mathématiques (niveaux 3 et 2). S'agissant des niveaux inférieurs au seuil de compétences (niveau 1 et sous le niveau 1), on y retrouve des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, celles-ci étant particulièrement prononcées chez 11,0% des élèves et un peu moins chez 27,1% des apprenants.

Le graphique 3.1 permet de comparer la situation du Bénin à celle des autres pays.

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



En début de scolarité et en langue, le Bénin fait partie des pays dont moins de la moitié des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences. Ce groupe comprend le Burkina-Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Niger, la RDC, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Au niveau international, la même situation est observée avec moins d'un élève sur deux au-dessus du seuil suffisant de compétences.

En mathématiques, à l'image de la plupart des pays, le Bénin classe une majorité de ses élèves de 2<sup>ème</sup> année au-dessus du seuil suffisant de compétences. Seul le Togo a une majorité (53,0%) d'élèves en-dessous du seuil suffisant de compétences en mathématiques.

### 3.1.2. Score moyen en langue et mathématiques en début de cycle et variation des scores entre pays

Si la section précédente a présenté le positionnement du Bénin dans le contexte international des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 en fonction des échelles de compétences, celle-ci vise à démontrer le classement du Bénin par rapport aux autres. Les tableaux 3.3 et 3.4 qui suivent présentent ainsi les pays qui sont plus performants que le Bénin, ceux qui ont une moyenne comparable à celle du Bénin et ceux qui sont moins performants que le Bénin.

**Tableau 3.3 : Score moyen du Bénin en langue et comparaisons multiples avec d'autres pays - Début de scolarité**

Langue	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur au Bénin	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal au Bénin	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur au Bénin
<b>Bénin (524,8)</b>	Burundi, Gabon, Congo, Madagascar, Sénégal	Niger, RDC, Cameroun, Côte d'Ivoire, Tchad	Burkina Faso, Togo, Guinée

Ainsi, en début de scolarité primaire au Bénin, les scores en langue d'apprentissage sont statistiquement inférieurs à ceux de cinq pays comme l'indique le graphique 3.3. Les pays ayant des performances similaires au Bénin sont le Niger, la RDC, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Tchad. Ces pays ont une moyenne, soit statistiquement égale à la moyenne internationale, soit statistiquement inférieure à cette moyenne internationale, comme c'est le cas pour le Bénin. Enfin, trois pays ont une moyenne statistiquement inférieure à la moyenne internationale et sont, en toute logique, moins performants que le Bénin : le Burkina-Faso, le Togo et la Guinée.

**Tableau 3.4 : Score moyen du Bénin en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité**

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Bénin	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au Bénin	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Bénin
<b>Bénin (525,1)</b>	Burundi, Gabon, Congo, RDC, Madagascar, Sénégal, Niger	Côte d'Ivoire, Tchad, Guinée, Cameroun,	Burkina Faso, Togo

En mathématiques en début de scolarité, ainsi que le présente le tableau 3.4 ci-dessus, le positionnement des pays de l'évaluation PASEC2019 par rapport au Bénin est très corrélé avec celui observé en langue. En effet, à quelques différences près, les pays de comparaison occupent le même positionnement par rapport au Bénin. Les exceptions concernent d'une part, la RDC et le Niger qui se hissent au-dessus du Bénin et de l'autre, la Guinée qui fait désormais partie des pays qui performent autant que le Bénin.

Ces résultats, en lecture et en mathématiques, permettent de classer le Bénin parmi les pays les moins performants du PASEC2019, en ce qui concerne le début de scolarité. Il est à noter, au vu de la variation des scores moyens des pays par rapport à la moyenne internationale présentée dans le tableau 3.5, que les moyennes du Bénin dans les deux disciplines sont statistiquement inférieures à la moyenne internationale.

**Tableau 3.5 : Variation du score moyen des pays par rapport à la moyenne internationale en langue d'apprentissage et en mathématiques - Début de scolarité**

	Langue			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Bénin	524,8	–	62,4	525,1	–	38,1
Burkina Faso	493,5	–	65,8	498,7	–	38,9
Burundi	625		21,2	614,4		1,4
Cameroun	522,2	–	60,6	516,7	–	41,9
Congo	582,4		36,7	591,9		13,7
Côte d'Ivoire	516,6	–	66,9	522,5	–	31,9
Gabon	610,3		34,0	595,9		11,5
Guinée	469	–	76,7	519,3	–	39,8
Madagascar	568,8		44,6	549,7		20,6
Niger	534,7	=	55,7	544,9	=	32,9
RDC	531	–	58,4	567,8		23,1
Sénégal	557,1		52,4	563,4		20,9
Tchad	508,5	–	66,0	522,4	–	35,5
Togo	474,9	–	75,6	489,4	–	53,0
Moyenne PASEC2019	537,1		55,5	544,5		28,8

– Moyenne statistiquement inférieure à la moyenne internationale

– Moyenne statistiquement supérieure à la moyenne internationale

= Moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale

### 3.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Le Bénin a enregistré des progrès entre l'évaluation de 2014 et celle de 2019. En début de scolarité et en langue d'apprentissage, le Bénin a gagné 66,5 points entre les deux périodes. Les progrès sont encore plus importants en mathématiques, le pays ayant enregistré une hausse de 70 points environ entre les deux évaluations.

A l'image du Bénin, le Congo et le Niger ont eux aussi connu des progrès importants, ceux-ci étant estimés à plus de 50 points dans les deux disciplines. La Côte d'Ivoire a enregistré des progrès modérés en langue mais importants en mathématiques alors que le Sénégal a enregistré des progrès importants en langue mais modérés en mathématiques. Au Tchad, des progrès modérés sont observés dans les deux disciplines.

Enfin, les quatre autres pays (Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Togo) n'ont fait aucun progrès, dans aucune des deux disciplines. (Cf. tableaux 3.6 et 3.7).

Tableau 3.6 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence <sup>17</sup>	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
<b>Bénin</b>	<b>458,3</b>	<b>4,3</b>	<b>524,8</b>	<b>7,7</b>	<b>66,5***</b>	<b>8,9</b>
Burkina Faso	513,8	6,3	493,5	9,7	-20,3	11,7
Burundi	627,7	5,7	625,0	4,5	-2,8	7,1
Cameroun	502,4	8,7	522,2	8,4	19,7	12,2
Congo	522,7	6,6	582,4	7,5	59,7***	10,2
Cote d'Ivoire	484,1	6,4	516,6	5,4	32,5***	8,0
Niger	435,2	7,7	512,1	10,5	76,9***	13,2
Sénégal	501,9	9,5	557,1	9,3	55,3***	13,2
Tchad	480,4	7,8	508,5	7,8	28,1**	12,7
Togo	473,6	6,8	474,9	7,2	1,3	9,1
<b>Moyenne</b>	<b>500,0</b>	<b>2,1</b>	<b>532,5</b>	<b>2,3</b>	<b>32,5***</b>	<b>2,8</b>

Tableau 3.7 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
<b>Bénin</b>	<b>454,7</b>	<b>5,4</b>	<b>525,1</b>	<b>7,2</b>	<b>70,4***</b>	<b>9,0</b>
Burkina Faso	505,8	4,9	498,7	8,2	-7,1	10,3
Burundi	605,1	4,5	614,4	2,4	9,3	5,0
Cameroun	502,7	9,3	516,7	8,0	14,0	12,7
Congo	541,2	5,6	591,9	6,3	50,7***	8,8
Cote d'Ivoire	465,9	5,8	522,5	4,1	56,6***	6,8
Niger	437,4	8,3	526,6	8,9	89,2***	12,6
Sénégal	521,4	8,9	563,4	6,1	42,1***	10,9
Tchad	491,3	10,6	522,4	6,8	31,2**	13,7
Togo	474,5	6,1	489,4	5,3	14,9	7,6
<b>Moyenne</b>	<b>500,0</b>	<b>2,1</b>	<b>537,5</b>	<b>1,9</b>	<b>37,5***</b>	<b>2,7</b>

<sup>17</sup> Le lecteur est invité à se reporter à la partie « Guide du lecteur » pour la signification des astérisques portés sur certains chiffres.

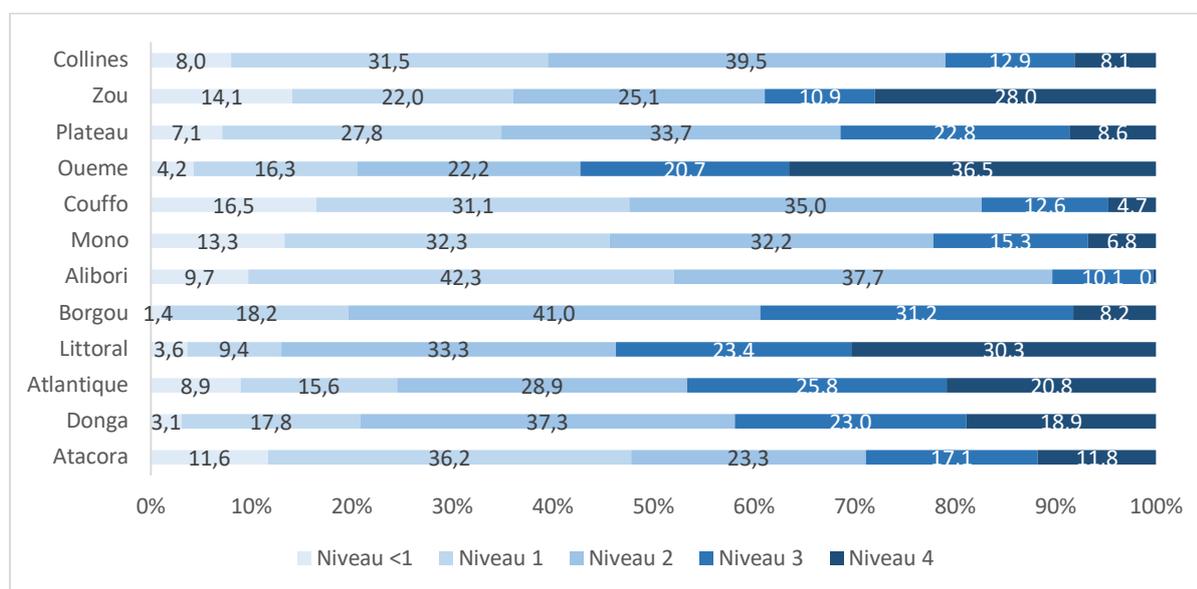
## 3.2. LES ÉLÈVES DU BÉNIN EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

### 3.2.1. Compétences des élèves par zone géographique

Pour que la politique éducative soit efficace, il est utile d'identifier les zones les plus concernées par des difficultés d'apprentissages afin de permettre un ciblage de l'accompagnement qui peut être fourni. A cette fin, les élèves sont repartis sur les échelles de compétences mais à l'intérieur des douze départements du Bénin

A la lumière du graphique qui suit, quelques départements se distinguent nettement en hissant des pourcentages élevés de leurs élèves au-dessus du seuil de compétences : c'est le cas de l'Ouémé (57,2%) et du Littoral (53,7%) dont plus de la moitié des élèves de 2ème année ont franchi le seuil suffisant de compétences en langue d'apprentissages. D'autres départements tels que l'Atlantique (46,6%), la Donga (41,9%), le Borgou (39,4%) et le Zou (38,9%) ont des proportions non négligeables d'élèves au-dessus du seuil suffisant.

Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves des départements selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité



Les autres départements n'ont que de faibles proportions de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant. En particulier, l'Alibori a environ un élève sur dix dans le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en langue alors que

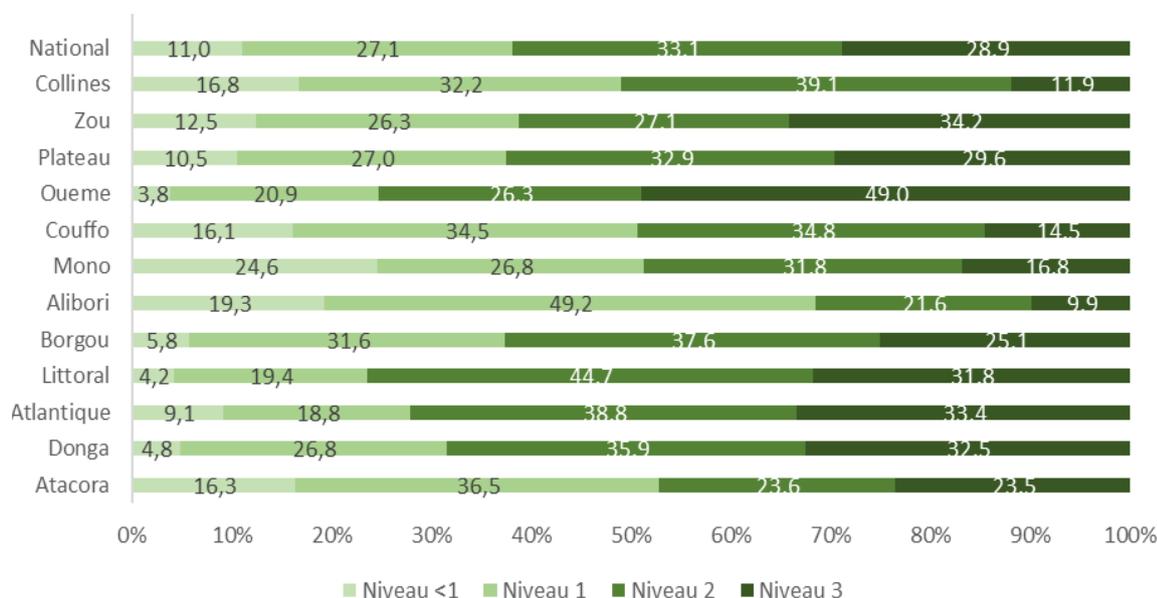
c'est le cas pour à peu près deux élèves sur dix dans les Collines et trois sur dix dans le Plateau.

Ces résultats, s'ils sont le reflet de la politique éducative mise en œuvre au niveau local, dépendent aussi fortement de différents autres facteurs tels que le niveau de développement au niveau local, le niveau moyen du statut socioéconomique des parents, les processus de transformation des ressources (matérielles, humaines) en résultats scolaires.

Tout comme cela a été observé au niveau international, les pourcentages d'élèves au-dessus du seuil de compétences sont plus élevés dans la discipline scientifique (les mathématiques) qu'en langue d'apprentissage. Ainsi, dans une majorité de départements, plus de la moitié des élèves de début de scolarité franchissent le seuil suffisant de compétences en mathématiques. Par ordre d'importance, il s'agit des départements du Littoral (76,5%), de l'Ouémé (75,3%), de l'Atlantique (72,2%), de la Donga (68,4%), du Borgou (62,7%), du Plateau (62,5%), du Zou (61,3%) et des Collines (51%).

Les quatre autres départements présentent les plus faibles proportions d'élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences. Il s'agit des départements du Couffo (49,3%), du Mono (48,6%), de l'Atacora (47,1%) et de l'Alibori (31,5%).

**Graphique 3.3 : Pourcentage d'élèves des départements selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité**

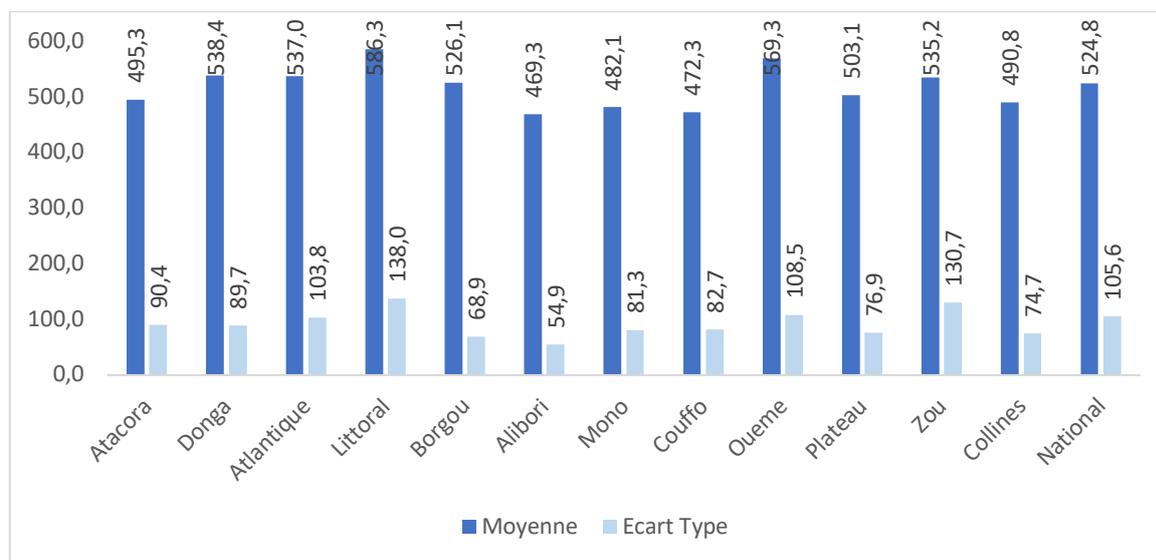


### 3.2.2 Score moyen et dispersion par zone géographique

#### 3.2.2.1 Cas de la langue d'apprentissage

En plus du pourcentage d'élèves au-dessus du seuil suffisant de compétence, il est utile d'apprécier les scores des élèves dans les départements.

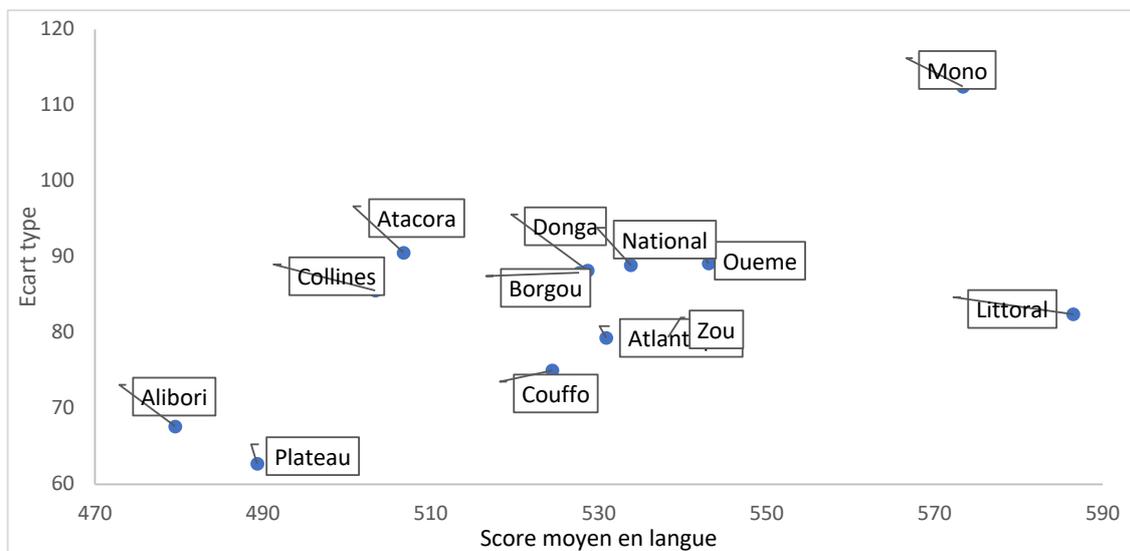
Graphique 3.4 : Performance en langue dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité



En langue d'apprentissage, les départements du Littoral (586,3) et de l'Ouémé (569,3) affichent les scores les plus élevés ; ces scores dépassent la barre des 550 points. Les départements ayant les niveaux de performances les plus faibles sont l'Alibori (469,3), le Couffo (472,3), le Mono (482,1), les Collines (490,8) et l'Atacora (495,3). Ces départements ont des scores qui n'atteignent pas les 500 points.

Pour analyser de manière conjointe la qualité et l'équité, le graphique 3.5 montre l'écart-type comme une fonction du niveau de performance. Il apparaît que le Mono a des performances élevées mais avec une dispersion élevée des scores. Le Littoral a des scores élevés mais une dispersion bien plus faible alors que l'Alibori, le Plateau et le Couffo présentent une dispersion de scores parmi les plus faibles. Les autres départements affichent des situations intermédiaires. L'équilibre recherché entre la qualité et l'équité semble être atteint dans certains départements tels que l'Atlantique, le Borgou, le Couffo, la Donga, l'Ouémé et le Zou. Chacun de ces départements allie des valeurs moyennes relativement élevées pour la performance en langue d'apprentissage, et simultanément des valeurs relativement basses pour la dispersion des apprentissages dans la même discipline.

Graphique 3.5 : Lien entre les scores moyens en langue et l'écart type– Début de scolarité

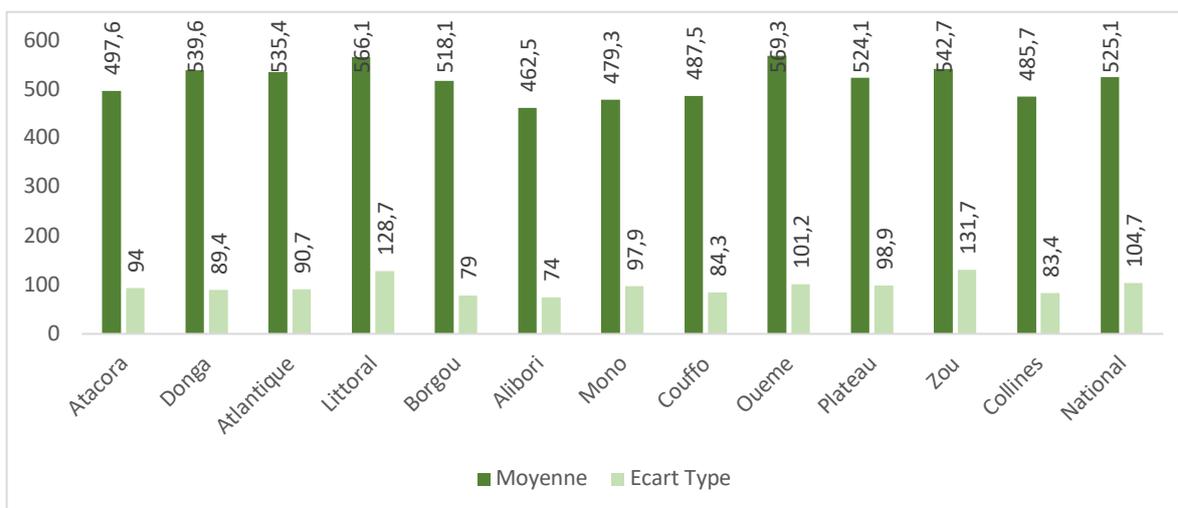


Il faudrait néanmoins signaler que le graphique 3.5 suggère que la dispersion des scores en langue est d'autant plus importante que le score lui-même est élevé ; ainsi, les départements dans lesquels les scores moyens sont les plus élevés sont aussi ceux dans lesquels existent les inégalités les plus importantes. Le coefficient de corrélation de Pearson estimé entre l'écart-type des scores et le niveau moyen des scores est évalué à 0,78.

### 3.2.2.2. Cas des mathématiques

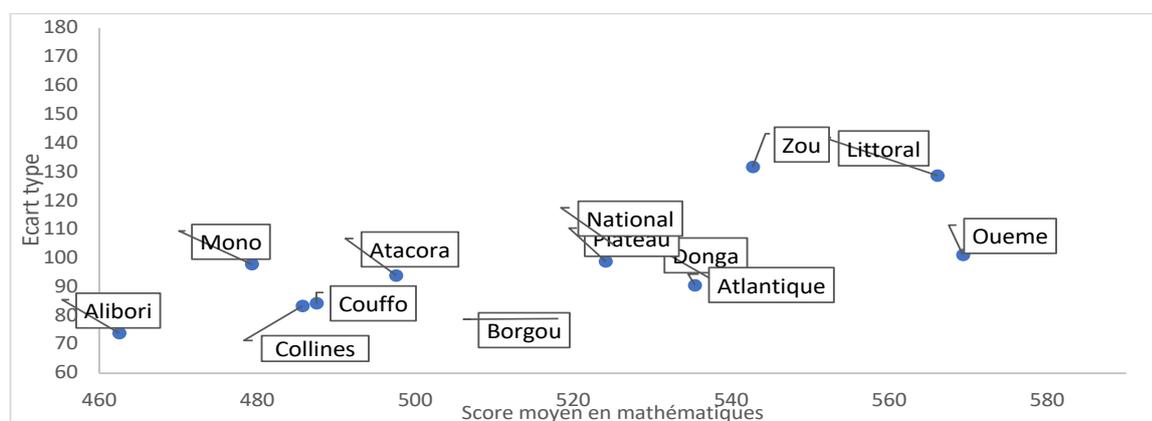
Tout comme en langue, l'Ouémé (569,3) et le Littoral (566,1) ont les scores les plus élevés en mathématiques. A nouveau, ces scores excèdent la barre des 550 points. Ces départements suivis en cela par le Zou (542,7), la Donga (539,6), l'Atlantique (535,4), le Plateau (524,1) et le Borgou (518,1) qui ont des scores compris entre 500 et 550 points. Les cinq autres départements ont des performances plus faibles que 500 points. Le graphique suivant présente les scores moyens en mathématiques par département.

Graphique 3.6 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité



En complément à l'analyse des moyennes, le graphique 3.7 fournit des éléments sur le lien entre la dispersion et la performance.

Graphique 3.7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type– Début de scolarité



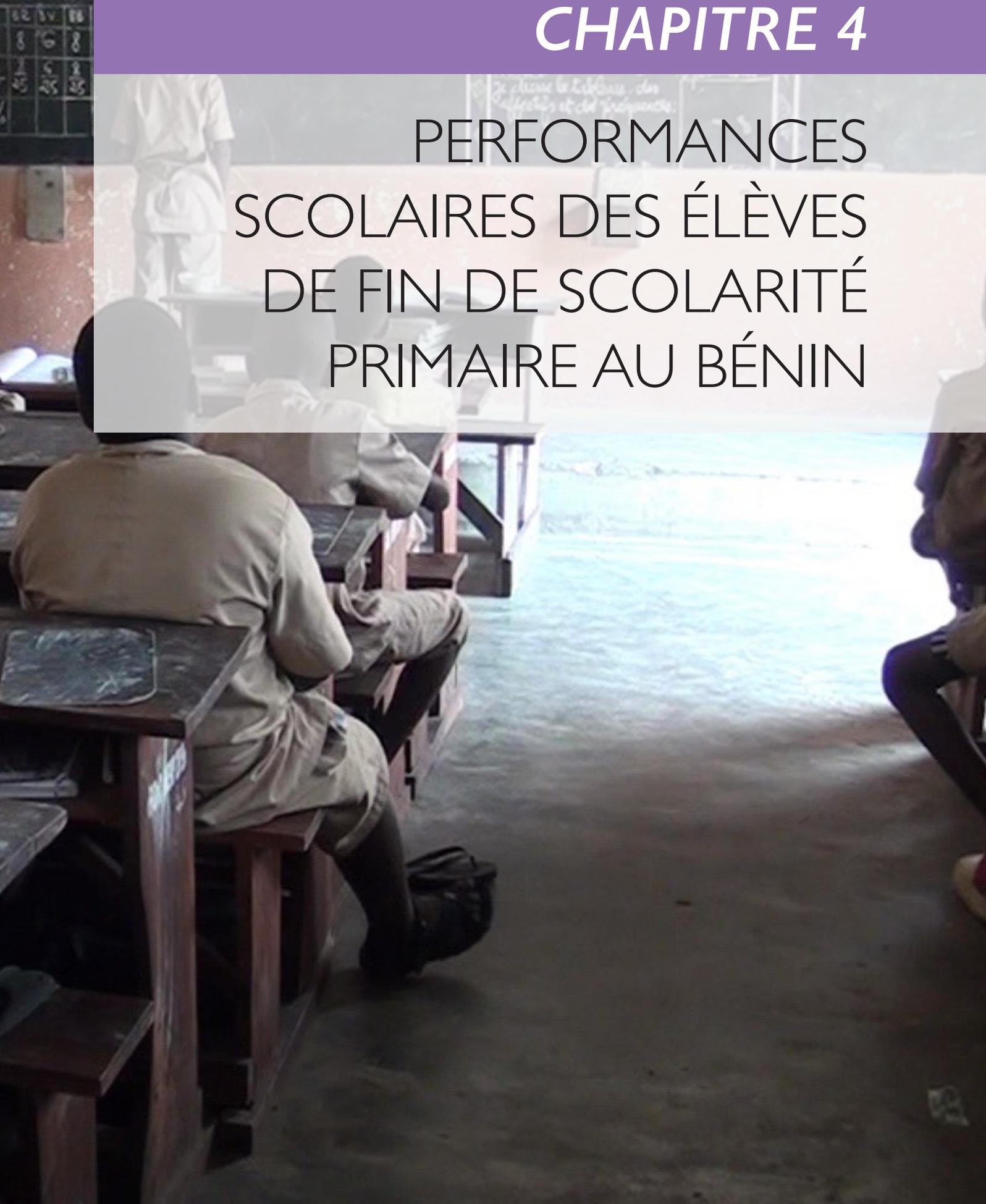
Si en mathématiques, le Zou et le Littoral ont les dispersions absolues de score les plus élevées, ces deux départements affichent aussi les scores les plus élevés dans la discipline. Les dispersions les plus faibles sont observées dans l'Alibori, le Borgou, les Collines et le Couffo. Ces départements ont toutefois les scores les plus faibles. Les autres départements présentent des situations intermédiaires. Ce graphique montre, tout comme pour la discipline « langue », une relation positive entre la dispersion des scores et le niveau moyen de la performance en mathématiques. Cette relation est cependant moins prononcée qu'en langue, avec un coefficient de corrélation linéaire relativement élevé de 0,63.





# CHAPITRE 4

## PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE AU BÉNIN



A l'image du chapitre précédent, celui-ci est consacré à la présentation des résultats des élèves de fin de scolarité primaire. Il expose les niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques tout en présentant la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019.

## 4.1. LES ÉLÈVES DU BÉNIN EN COMPARAISON INTERNATIONALE

### 4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques

Cette section présente les résultats du Bénin sur une échelle de compétences. Il s'agit d'indiquer les pourcentages d'élèves dans différents niveaux, en fonction des tâches que ces derniers peuvent réaliser avec une certaine probabilité.

Tableau 4.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
<b>Niveau 4</b>	> 595 points	26,1	45,5	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent les données pour les exploiter.
<b>Niveau 3</b>	Compris entre 518 et 595 points	21,8	29,5	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 441 et 518 points	25,1	17,5	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 365 et 441 points	21,1	6,8	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
<b>Sous le niveau 1</b>	< 365 points	5,9	0,7	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

En fin de scolarité, les élèves béninois sont majoritaires à se situer au-dessus du seuil suffisant de compétences. C'est en effet le cas pour les trois-quarts d'entre eux.

Parmi le quart n'ayant pas atteint le seuil suffisant, 70%<sup>18</sup> sont dans le niveau 2 de l'échelle de compétences, c'est-à-dire qu'ils améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne

<sup>18</sup> Chiffre obtenu en divisant 17,5% par 25,0%.

et des phrases isolées ; 27,2% ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples. Les autres élèves, de loin les moins nombreux (2,8%), ne manifestent aucune des compétences mesurées par le test de lecture.

La répartition des élèves sur l'échelle de compétences en mathématiques est nettement moins favorable, comme l'indique le tableau 4.2.

Tableau 4.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques - Fin de scolarité

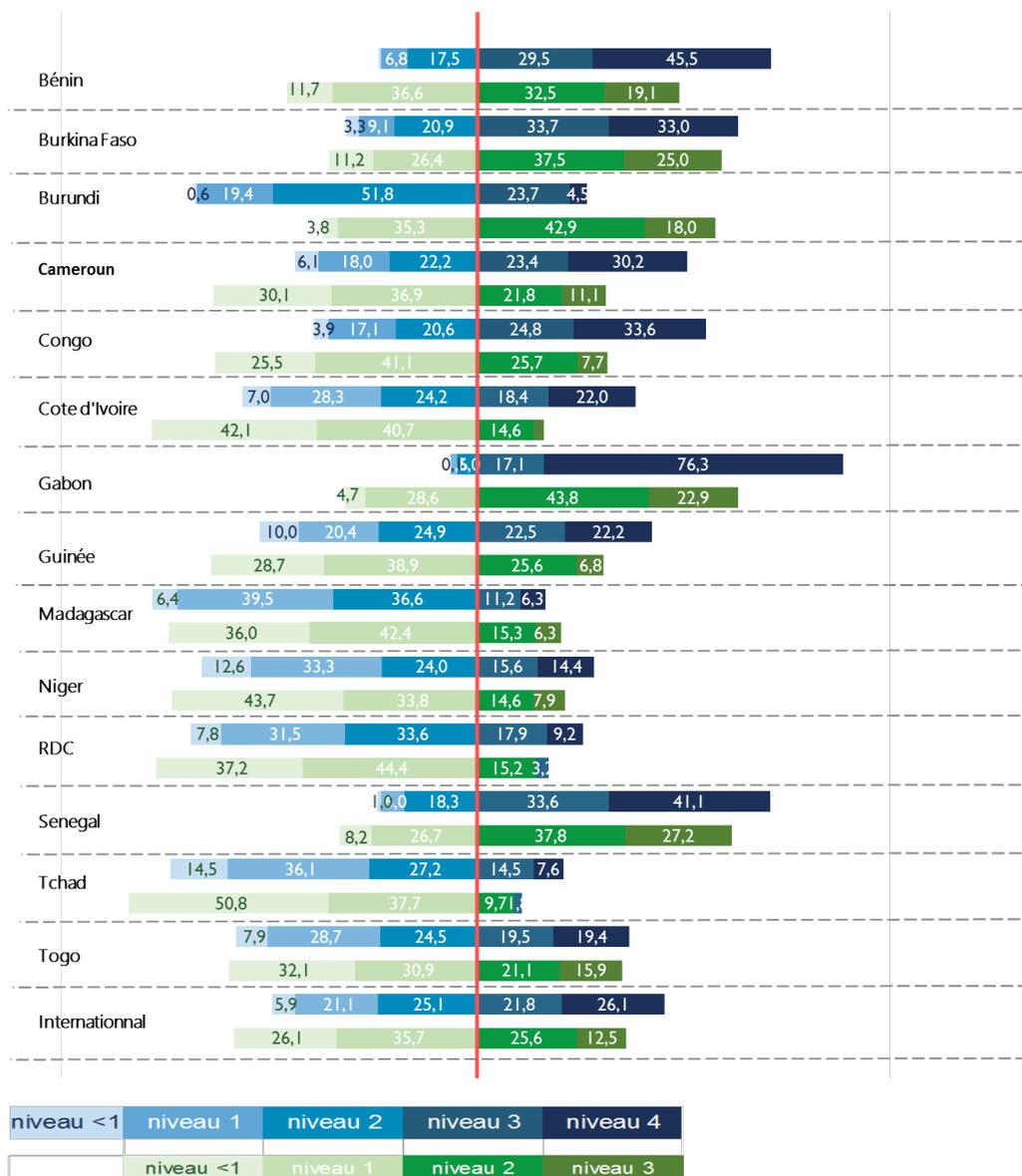
Niveaux	Scores	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 609 points	12,5	19,1	Les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. Dans le domaine des nombres et opérations, ils peuvent résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Leur compréhension des fractions continue à s'enrichir (ils appréhendent la comparaison de fractions ou le lien entre fractions et décimaux). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils peuvent résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par ex. trouver l'aire d'un carré quand on connaît son périmètre ou effectuer des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	25,6	32,5	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Si la plupart des questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique ; d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente.  Dans le domaine des nombres et opérations, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux ; leur compréhension des fractions s'approfondit (ils les identifient dans des situations moins conventionnelles ou commencent à pouvoir les utiliser pour réaliser des opérations simples) et ils appréhendent la notion de pourcentage. Ils commencent aussi à résoudre des problèmes simples mobilisant généralement une seule opération.  Dans le domaine des grandeurs et mesures, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesures avec ou sans un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre de premiers problèmes simples impliquant des calculs de périmètres et d'aire, généralement accompagnés d'un support visuel.  Dans le domaine des solides et figures, ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation (ex. repérer $x$ triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
Niveau 1	Compris entre 433 et 521 points	35,7	36,6	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en $x$ parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m <sup>2</sup> , m <sup>3</sup> et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).
Sous le niveau 1	<433 points	26,1	11,7	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

En effet, un peu plus de la moitié (51,6%) des élèves de 6ème année ont franchi le seuil suffisant de compétences en mathématiques. Les autres élèves ont des difficultés d'apprentissages, celles-ci étant particulièrement prononcées chez 11,7% des élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par le test. Ces difficultés sont légèrement moins sévères chez 36,6% des apprenants qui sont situés au niveau 1 de l'échelle de compétences. Le graphique 4.1 permet de comparer la situation du Bénin à celle des autres pays.

En fin de scolarité primaire, le Bénin fait partie des rares pays qui logent une large majorité (au moins 70%) de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en lecture. En plus du Bénin, ce groupe de pays comprend également le Gabon et le Sénégal. Ces trois pays se distinguent particulièrement en lecture dans un contexte international, caractérisé par une performance peu reluisante en lecture : juste 47,9% des élèves ont franchi le seuil suffisant en lecture.

En mathématiques, au niveau international, il est dénombré juste 5 pays qui positionnent plus de la moitié de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences. Au Bénin qui enregistre 51,6% de ses élèves au-dessus de ce seuil, s'ajoutent des pays affichant une meilleure performance. Il s'agit du Burkina-Faso (62,5%), du Burundi (60,9%), du Gabon (66,7%) et du Sénégal (65,0%). Il est à noter que la performance internationale dans cette discipline n'est pas exceptionnelle : juste 38,1% des élèves sont au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques.

Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Fin de scolarité



### 4.1.2. Score moyen en lecture et en mathématiques et variation des scores entre pays

Cette section présente le positionnement des pays, les uns par rapport aux autres. Les tableaux 4.3 et 4.4 présentent ainsi les pays qui sont plus performants que le Bénin, ceux qui ont une moyenne comparable à celle du Bénin et ceux qui sont moins performants que le Bénin.

**Tableau 4.3 : Score moyen du Bénin en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité**

Lecture	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur au Bénin	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au Bénin	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur au Bénin
<b>Bénin (585,7)</b>	Gabon	Sénégal	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Tchad, Togo

Ainsi, en lecture, seul le Gabon fait mieux que le Bénin en fin de scolarité. Le Sénégal enregistre une performance similaire à celle du Bénin et tous les autres pays ont des moyennes statistiquement plus faibles que celle observée au Bénin.

**Tableau 4.4 : Score moyen du Bénin en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité**

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Bénin	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au Bénin	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Bénin
<b>Bénin (533,8)</b>	Sénégal, Gabon	Burundi	Togo, Congo, Cameroun, Guinée, Madagascar, RDC, Niger, Côte d'Ivoire, Tchad

Ainsi que le présente le tableau ci-dessus, en mathématiques, le positionnement des pays par rapport au Bénin est assez corrélé avec celui observé en lecture. En plus du Gabon, le Sénégal est plus performant que le Bénin en mathématiques. Le Burundi se positionne à un niveau équivalent alors que tous les autres pays ont une performance plus faible.

Ces résultats, en lecture et en mathématiques, démontrent que le Bénin fait partie des pays les plus performants du PASEC2019, en ce qui concerne la fin de scolarité. En particulier, les moyennes du pays dans les deux disciplines sont statistiquement supérieures à la moyenne internationale.

**Tableau 4.5 : Variation du score moyen des pays par rapport à la moyenne internationale en langue d'apprentissage et en mathématiques - Fin de scolarité**

	Lecture			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
<b>Bénin</b>	<b>585,7</b>		<b>24,9</b>	<b>533,8</b>		<b>48,3</b>
Burkina Faso	551,5		33,3	547,2		37,6
Burundi	489,9	–	71,8	546,0		39,1
Cameroun	529,7		46,3	488,1	–	67,0
Congo	542,0		41,6	489,1	–	66,6
Côte d'Ivoire	502,8	–	59,5	454,0	–	82,8
Gabon	644,7		6,7	554,6		33,3
Guinée	502,9	–	55,3	482,3	–	67,6
Madagascar	459,5	–	82,5	468,3	–	78,4
Niger	471,0	–	69,9	461,8	–	77,5
RDC	472,7	–	72,9	462,1	–	81,6
Sénégal	575,9		25,3	557,6		34,9
Tchad	450,9	–	77,8	437,8	–	88,5
Togo	496,1	–	61,1	495,4	=	63,0
<b>Moyenne PASEC2019</b>	<b>519,7</b>		<b>52,1</b>	<b>498,4</b>		<b>61,8</b>

– Moyenne statistiquement inférieure à la moyenne internationale

– Moyenne statistiquement supérieure à la moyenne internationale

= Moyenne statistiquement égale à la moyenne internationale

### 4.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Le Bénin a enregistré des progrès entre les évaluations de 2014 et celles de 2019. En fin de scolarité en lecture, le Bénin a fait un bond substantiel de 62,3 points. Les progrès sont plus modérés en mathématiques, le pays ayant enregistré une hausse de 36,9 points environ entre les deux évaluations.

En lecture, comme le Bénin, le Burkina-Faso, le Congo, le Niger et le Sénégal ont distinctement eux aussi connu des progrès entre les deux évaluations du PASEC. Le Burundi et la Côte d'Ivoire ont enregistré un recul alors que le Cameroun et le Togo sont restés sur leurs performances de 2014.

En mathématiques, la moyenne internationale du PASEC n'a pas évolué en cinq années. Ceci est la résultante des évolutions positives enregistrées au Bénin (+36,9 points) et au Niger (+56,0 points), des évolutions négatives observées au Burundi (-47,6 points), en Côte d'Ivoire (-21,7 points) et au Togo (-24,8 points) et de la quasi stabilité des autres pays (Burkina-Faso, Cameroun, Congo, Sénégal et Tchad).

Tableau 4.6 : Performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation et par pays en fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
<b>Bénin</b>	<b>523,4</b>	<b>4,6</b>	<b>585,7</b>	<b>6,4</b>	<b>62,3***</b>	<b>7,7</b>
Burkina Faso	531,6	4,4	551,5	3,6	19,8***	5,3
Burundi	525,4	2,0	489,9	2,7	-35,5***	3,3
Cameroun	517,5	5,5	529,7	5,5	12,2	8,4
Congo	503,4	4,4	542,0	4,9	38,6***	6,7
Cote d'Ivoire	517,0	4,0	502,8	5,5	-14,2**	6,8
Niger	403,5	3,7	471,0	5,4	67,5***	6,3
Sénégal	548,4	6,8	575,9	4,9	27,5***	8,2
Tchad	432,5	6,7	450,6	5,8	18,1**	9,3
Togo	497,3	4,0	496,1	3,7	-1,2	5,6
<b>Moyenne</b>	<b>500,0</b>	<b>1,8</b>	<b>519,8</b>	<b>1,8</b>	<b>19,8***</b>	<b>2,7</b>

Tableau 4.7 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
<b>Bénin</b>	<b>496,9</b>	<b>5,1</b>	<b>533,8</b>	<b>6,2</b>	<b>36,9***</b>	<b>7,7</b>
Burkina Faso	539,5	4,4	547,2	4,0	7,7	5,8
Burundi	593,6	2,7	546,0	3,2	-47,6***	3,7
Cameroun	489,5	5,3	488,1	3,9	-1,4	7,1
Congo	481,4	4,0	489,1	3,5	7,7	5,3
Cote d'Ivoire	475,7	3,1	454,0	3,8	-21,7***	5,1
Niger	405,8	4,1	461,8	5,0	56,0***	6,4
Sénégal	546,6	6,7	557,6	4,7	11,0	8,4
Tchad	450,9	5,7	439,3	4,0	-11,6	7,0
Togo	520,2	5,0	495,4	3,9	-24,8***	6,5
<b>Moyenne</b>	<b>500,0</b>	<b>1,9</b>	<b>501,4</b>	<b>1,5</b>	<b>1,4</b>	<b>2,5</b>

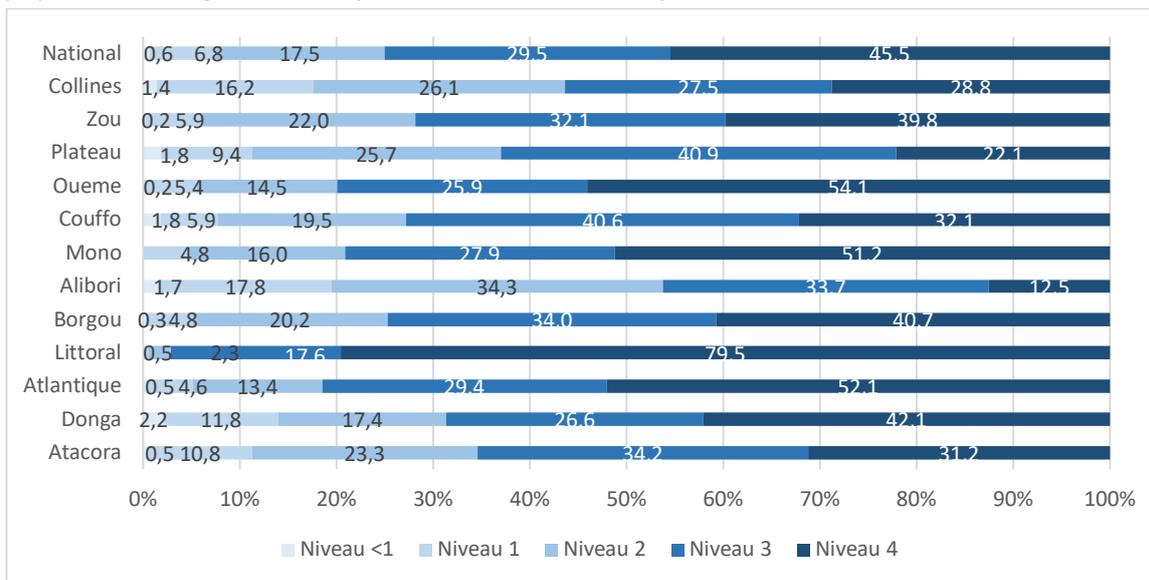
## 4.2. LES ÉLÈVES DU BÉNIN EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

### 4.2.1. Compétences des élèves par zone géographique

Cette analyse permet d'identifier les départements du Bénin qui observent une majorité de leurs apprenants dans les niveaux les plus élevés des échelles de compétences.

Une première remarque qui se dégage du graphique 4.2 est le fait que tous les départements, à l'exception de l'Alibori (46,3%), ont plus de la moitié de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en lecture. Le cas du département du Littoral est particulièrement frappant puisque la quasi-totalité (97,1%) de ses élèves ont franchi le seuil suffisant de compétences en lecture. Viennent ensuite l'Atlantique (81,5%), l'Ouémé (79,9%) et le Mono (79,1%) qui ont une proportion d'élèves au-dessus du seuil de compétences plus élevée que celle observée au niveau national (75,0% pour rappel).

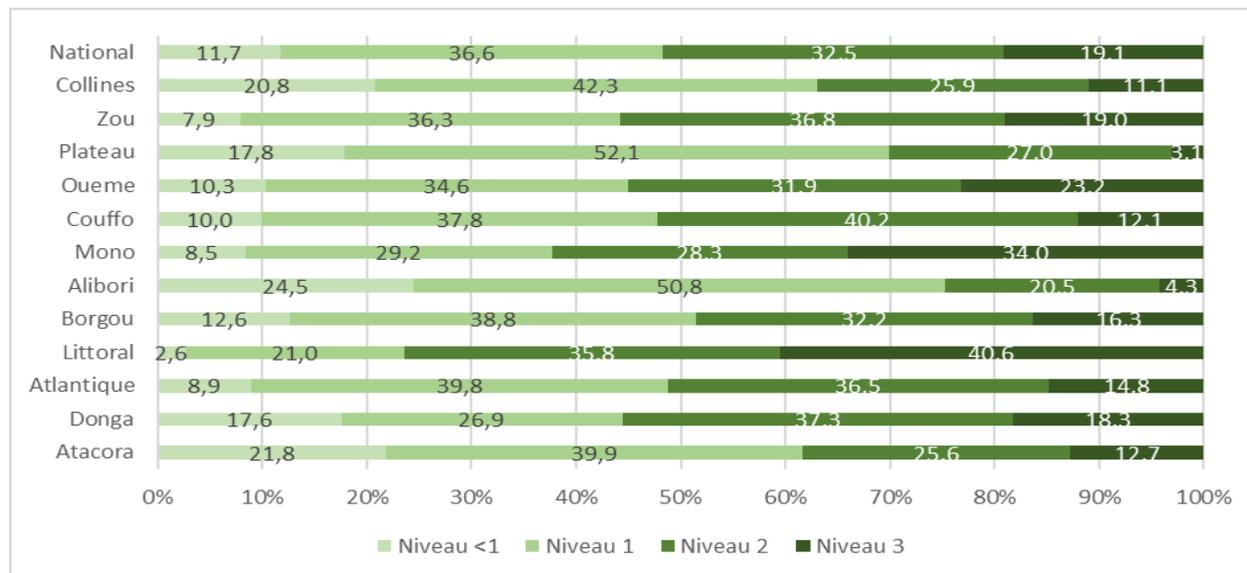
**Graphique 4.2 : Pourcentage d'élèves des départements selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité**



Tout en hissant une majorité d'élèves au-dessus du seuil, les autres départements performant moins bien que le niveau national. Il s'agit du Borgou (74,7%), du Couffo (72,8%), du Zou (71,9%), de la Donga (68,6%), de l'Atacora (65,4%), du Plateau (63,0%) et des Collines (56,3%).

A l'image de l'observation faite au niveau international, les pourcentages d'élèves au-dessus du seuil de compétences sont moins élevés en mathématiques qu'en lecture. Ainsi, au niveau national, la proportion d'élèves au-dessus du seuil suffisant est tirée à la hausse par les proportions des départements du Littoral (76,4%), du Mono (62,3%), du Zou (55,8%), de la Donga (55,6%), de l'Ouémé (55,1%) et du Couffo (52,2%).

**Graphique 4.3 : Pourcentage d'élèves des départements selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité**



Le département de l'Atlantique affiche légèrement moins d'élèves (en proportion) au-dessus du seuil suffisant de compétences que le niveau national alors que pour les autres départements, moins de la moitié des élèves se situent au-dessus de ce seuil en mathématiques. En particulier, l'Alibori est le département ayant la plus faible proportion d'élèves (24,8%) au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques.

## 4.2.2. Score moyen par strate et au niveau national

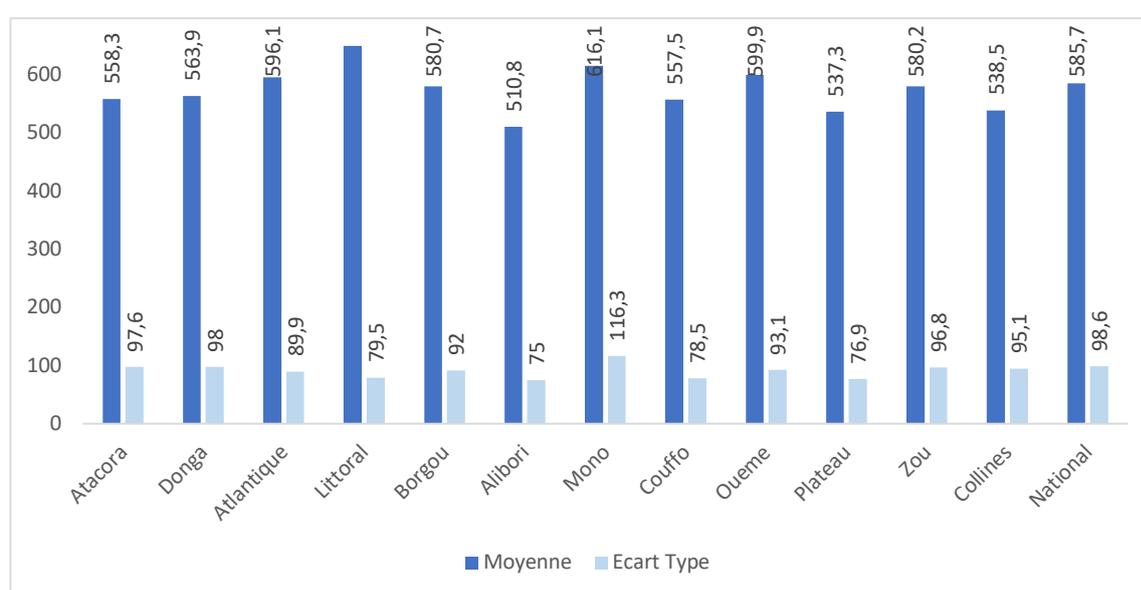
### 4.2.2.1. Cas de la langue d'apprentissage

Le graphique 4.4 présente le niveau moyen de performances pour chacun des départements du Bénin.

En lecture, quatre départements ont des performances exceptionnelles, approchant ou dépassant les 600 points. Il s'agit du Littoral (661,5), du Mono (616,1), de l'Ouémé (599,9) et de l'Atlantique (596,1). Les autres départements ont également des performances élevées et comprises entre 510,8 points pour l'Alibori et 580,7 points pour le Borgou.

C'est donc en toute logique que le Bénin soit classé parmi les pays du PASEC2019 ayant les performances les plus élevées en lecture.

**Graphique 4.4 : Performance en lecture dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité**

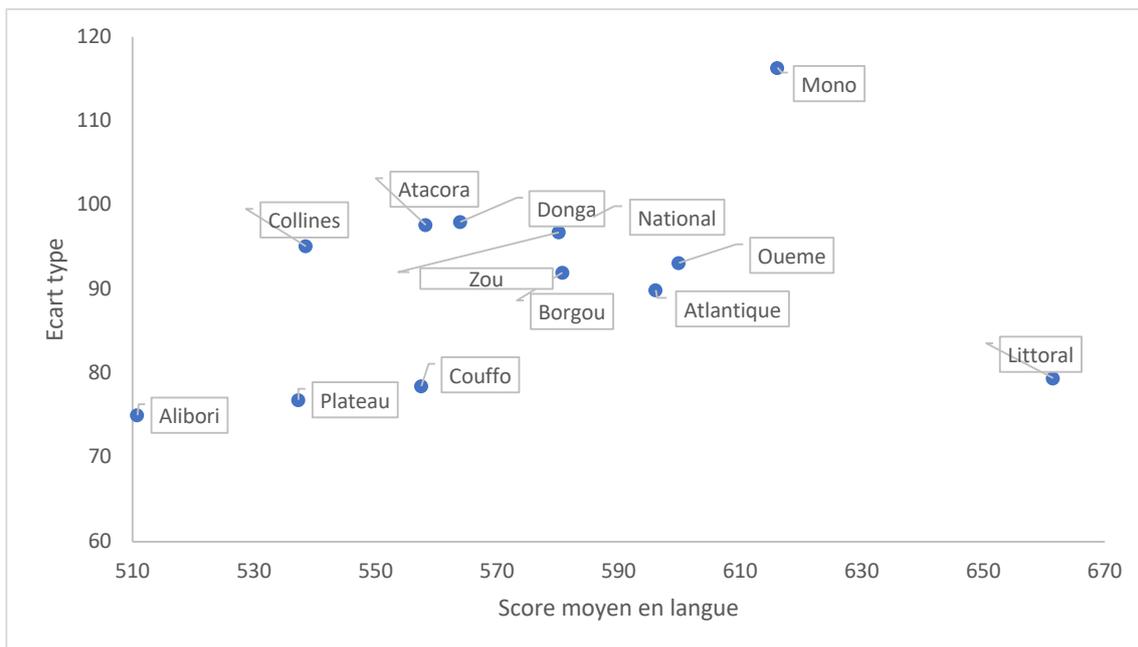


Pour analyser de manière conjointe la qualité et l'équité, le graphique 4.5 montre l'écart-type comme une fonction du niveau d'équité. Il apparaît que le Mono a des performances élevées mais avec une dispersion<sup>19</sup> des scores qui est élevée. Le Littoral a des scores élevés mais une dispersion absolue bien plus faible alors que le Mono, l'Atacora, la Donga ou encore l'Ouémé présentent une dispersion substantiellement élevée. En ignorant le département du Littoral qui paraît être atypique en termes de qualité et équité de l'éducation, il se dégage une relation linéaire entre la dispersion absolue en lecture et la performance dans la même discipline. Le coefficient de corrélation de Pearson entre ces deux mesures est élevé et estimé à 0,71<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> La dispersion absolue est mesurée par l'écart-type.

<sup>20</sup> Ce coefficient est estimé à 0,30 lorsque le Littoral est inclus dans le calcul.

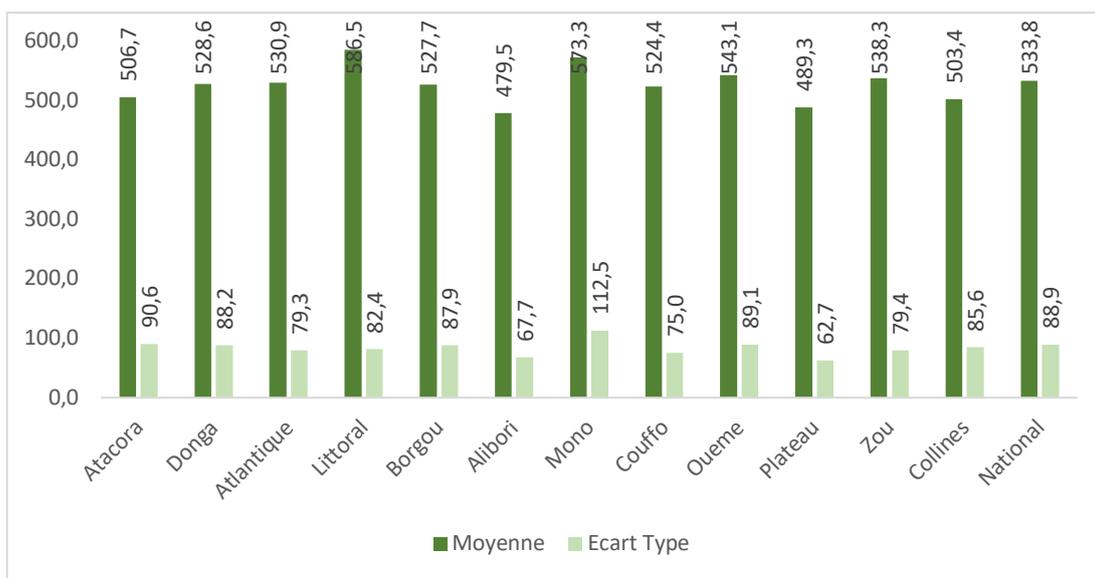
Graphique 4.5 : Lien entre les scores moyens en langue et l'écart type



### 4.2.2.2. Cas des mathématiques

Le graphique suivant présente les scores moyens en mathématiques par département. Tout comme en lecture, le Littoral (586,5) affiche le score moyen le plus élevé en mathématiques. Il est suivi en cela par le Mono (573,3), dont le score moyen excède également la barre des 550 points.

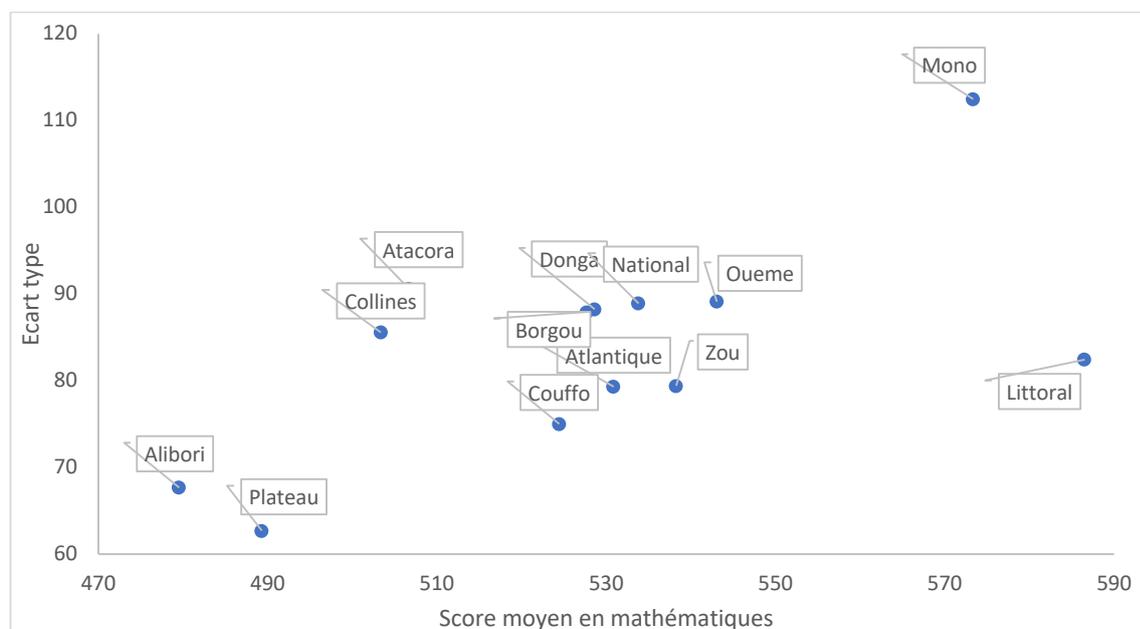
Graphique 4.6 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité



Au niveau intermédiaire, il y a les départements présentant respectivement les scores élevés comme le Couffo (524,4), le Borgou (527,7), la Donga (528,6), l'Atlantique (530,9) et l'Ouémé (543,1). Les départements restant sont ceux qui ont des performances plus faibles (variant entre 479,5 et 506,7 points).

Le graphique 4.7 montre une relation également forte<sup>21</sup> entre les scores en mathématiques et leurs écarts-types à l'intérieur des départements. Ceci reflète que les départements les plus performants sont aussi ceux qui sont les moins équitables. Le Mono est un exemple typique de cette situation, affichant le second score le plus élevé (573,3) et l'écart-type le plus élevé (112,5). A l'opposé, les départements de l'Alibori et du Plateau ont les scores les plus faibles mais également les dispersions de scores les plus faibles.

**Graphique 4.7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type**



Les autres départements, à l'exception du Littoral, présentent à la fois des scores et des dispersions intermédiaires. Le Littoral apparaît donc comme le département qui allie qualité et équité de l'éducation.

<sup>21</sup> Corrélation de 0,62 sur les douze départements et de 0,78 lorsque le Littoral est exclu.



# CHAPITRE 5

## ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE EN LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES



Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Bénin. Ces différences sont mesurées entre les douze (12) strates et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettent notamment d'appréhender les écarts de performance en fonction du contexte (géographique, contexte scolaire, etc.) et d'analyser les facteurs scolaires ou extra scolaires en corrélation avec les performances des élèves. Il est question dans ce chapitre de présenter et d'analyser les caractéristiques individuelles ou familiales des élèves et du contexte scolaire, qui sont génératrices d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives.

## 5..I ANALYSE DES DISPARITÉS DE PERFORMANCES RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX ÉLÈVES ET À LEUR MILIEU FAMILIAL

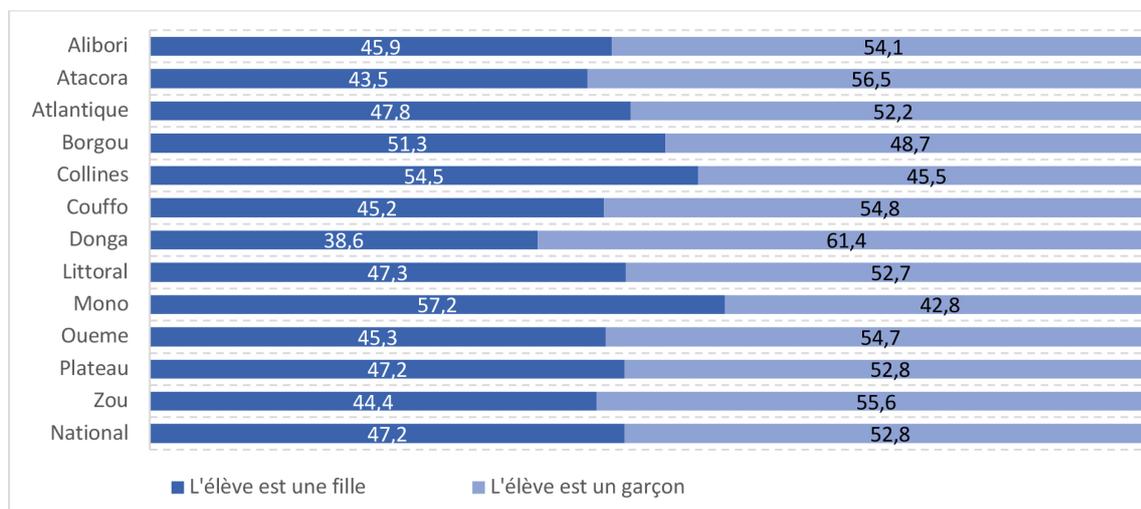
### 5.1.1 Genre de l'élève

#### 5.1.1.1 En début de scolarité

En 2014, les données du PASEC indiquaient, en matière d'accès, une plus faible représentativité des filles (48,2%) que des garçons en début de scolarité, conforme aux données nationales (47,7%).

L'échantillon PASEC2019 présente la même tendance baissière chez les filles en début de scolarité, avec 47,2% de filles contre 52,8% de garçons comme le montre le graphique 5.1. Au niveau national, les filles représentent 47,8% en début de scolarité.

**Graphique 5.1 : Répartition des élèves suivant le sexe en début de scolarité**



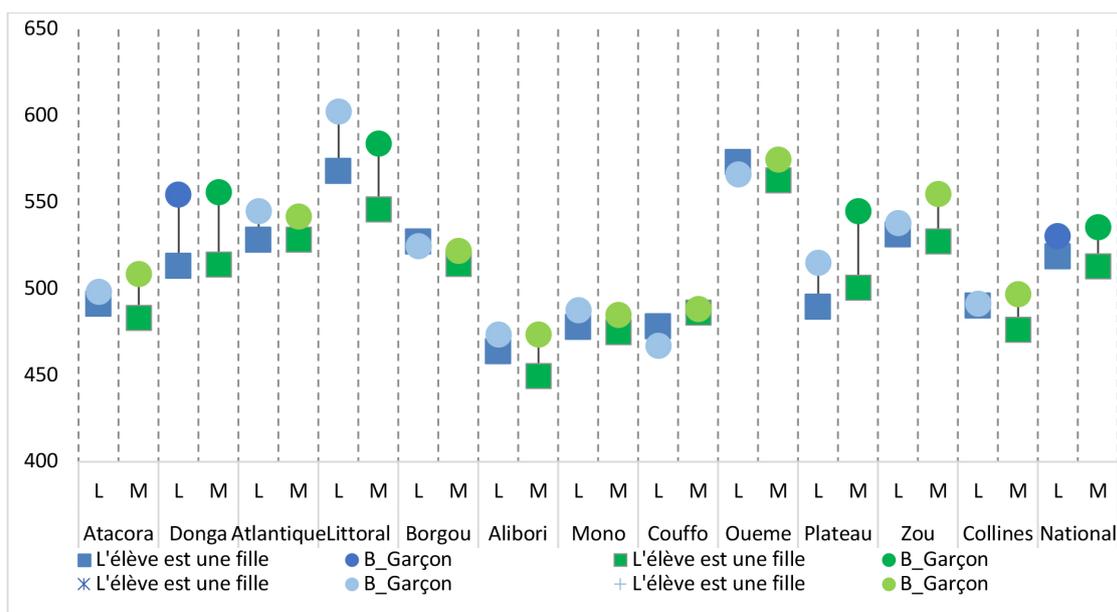
Malgré les importantes mesures mises en place par le Bénin, à travers le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (PDDSE 2006-2015) fortement appuyé par les partenaires techniques et financiers, dans le cadre de la réduction des inégalités d'accès à l'école, et qui sont renforcés par le Plan Sectoriel de l'Éducation post 2015 (PSE 2018-2030), la sous représentativité des filles n'est pas encore totalement résorbée à ce jour, même si la situation s'est un tant soit peu améliorée dans le temps. Il se pose fondamentalement un problème de rétention des apprenants avec un taux d'abandon au-delà de 25% à l'entrée du cycle primaire en 2019.

Entre autres mesures, l'on peut citer : (i) le ciblage des communes à faibles taux de scolarisation et d'achèvement pour bénéficier d'actions spécifiques ; (ii) la mesure des sous-cycles ou mesure du redoublement zéro à l'intérieur

des sous-cycles ; (iii) le don de kits scolaires aux apprenants, surtout dans les premiers apprentissages (tenus kaki et fournitures scolaires) ; (iv) la mise en place et en œuvre d'un vaste Programme d'Alimentation Scolaire Intégrée (PNASI) qui, déjà en 2019, a couvert plus de 51% d'écoles primaires publiques ; l'amélioration des contenus et des stratégies d'enseignement/apprentissage, en particulier en langue et en mathématique où l'évaluation PASEC2014 avait révélé de très faibles performances des élèves en début de cycle primaire.

Ces disparités, toujours en défaveur des filles, peuvent être également observées entre les performances des filles et celles des garçons, avec les résultats de l'évaluation PASEC2019 comme l'illustre le graphique 5.2 ci-après.

**Graphique 5.2 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité**

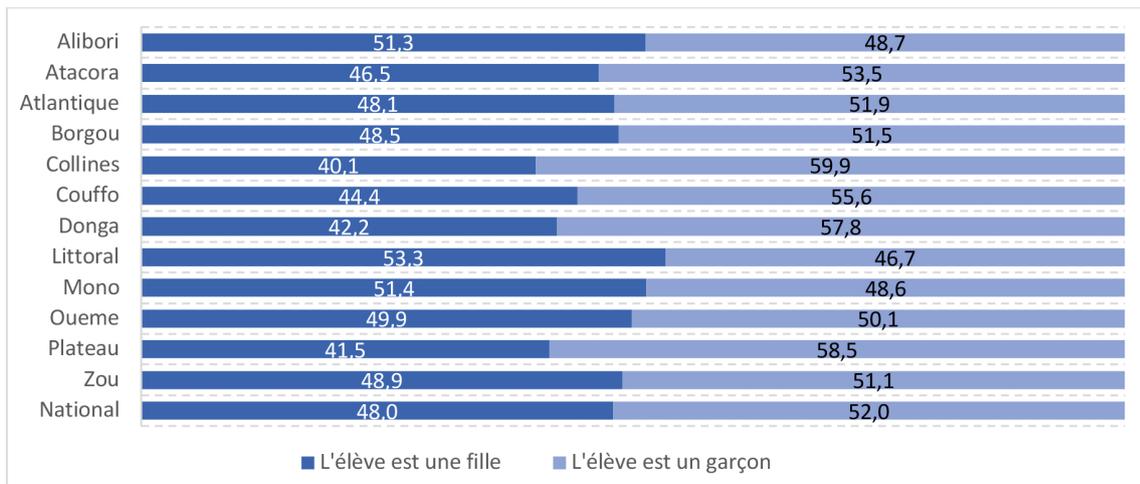


En début de scolarité en 2019, le Bénin a enregistré au niveau national des différences de performances entre les filles et les garçons autant en lecture qu'en mathématiques. Dans la plupart des cas, les filles ont véritablement moins performé que les garçons, en dehors des départements du Borgou, du Couffo, de l'Ouémé et des Collines où les différences de scores ne sont pas significatives en lecture. Par contre, en mathématiques, six (06) départements sur douze (12) ont enregistré des différences de scores assez significatives, en faveur des garçons. Il s'agit de la Donga, de l'Atlantique, du Littoral, de l'Alibori, du Plateau et des Collines. La tendance favorable aux filles, qui avaient de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques en 2014, s'est inversée et mérite une attention particulière. En effet, il y a lieu de se préoccuper des facteurs ayant influencé les performances des filles et provoqué ce ralentissement observé par rapport aux garçons.

### 5.1.1.2 En fin de scolarité

Tout comme en début de scolarité, la représentativité des filles en fin de scolarité au niveau national est moindre par rapport à celle des garçons dans l'échantillon PASEC2019 (48%). Le graphique 5.3 indique que les filles sont plus nombreuses, seulement dans trois (03) départements sur douze (12), à savoir l'Alibori, le Littoral et le Mono, alors qu'elles étaient surreprésentées en 2014 dans toutes les régions (52,7%).

Graphique 5.3 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité

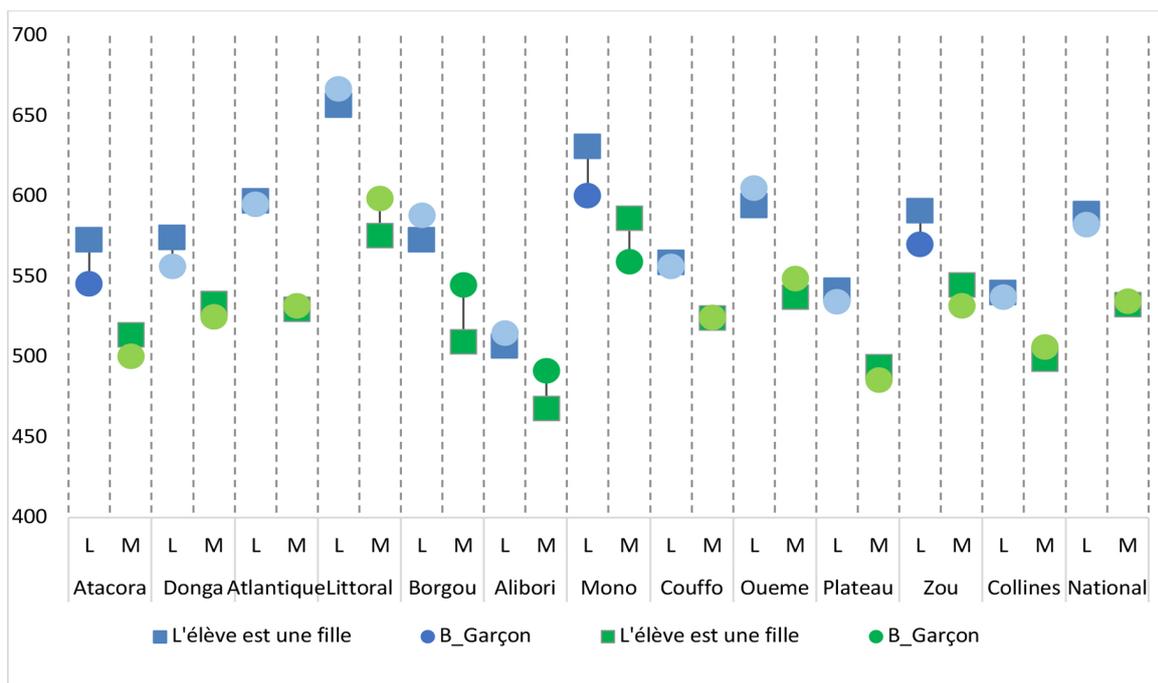


La faible représentativité des filles en fin de scolarité primaire pose surtout le problème de rétention qui se confirme par les niveaux d'achèvement obtenus en 2019 : 54,81% en 2019 contre 77,61% en 2014 au niveau national ; chez les filles, ce taux est de 51,89% en 2019 contre 73,66% en 2014. Elle s'illustre également par les abandons constatés, au-delà de 20% au niveau national et chez les filles alors que le taux d'abandon tournait autour de 11% en 2014 en fin de cycle primaire. L'on se rend donc compte de la dégradation de la performance du sous-secteur malgré l'engagement de l'Etat béninois face à l'ODD4 et la priorité accordée aux défis de l'accès et de la rétention.

Les mesures engagées par le système éducatif béninois pour accompagner l'accès et la scolarisation primaire, notamment chez les filles, nécessitent un examen approfondi et renforcement en vue d'inverser la tendance qui n'est actuellement pas favorable à l'atteinte des objectifs éducatifs de développement durable auxquels le Bénin a souscrit.

Si le sous-secteur de l'enseignement primaire, dans son ensemble, connaît des difficultés en matière d'accès et de rétention, notamment chez les filles, l'on constate cependant que les scores obtenus par les filles en fin de cycle primaire ne présentent pas globalement de différences significatives, comparés à ceux obtenus par les garçons, à quelques nuances près comme l'illustre le graphique 5.4. En effet, au niveau national, les résultats en mathématiques en fin de scolarité sont très proches en considérant les deux sexes alors qu'en lecture, on note quelques différences de scores favorables aux filles.

Graphique 5.4 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité



Au niveau des régions, des trois départements du Borgou, de l'Alibori et du Mono présentant des différences de performances assez significatives en mathématiques, il n'y a que dans le Mono seul que les filles ont obtenu de meilleurs scores dans cette discipline. En lecture, les trois (03) départements de l'Atacora, du Mono et du Zou ont enregistré des différences de performances significatives très favorables aux filles. Les données du PASEC2019 ont plutôt démontré un désavantage des garçons dans cette discipline en fin de scolarité.

Le Bénin, en dehors des programmes d'accès et de maintien mis en œuvre avec l'appui des partenaires au profit des apprenants du cycle primaire, a développé des programmes d'appui et de renforcement des capacités des apprenants pour accompagner les efforts des parents d'élèves, en vue d'améliorer les résultats scolaires.

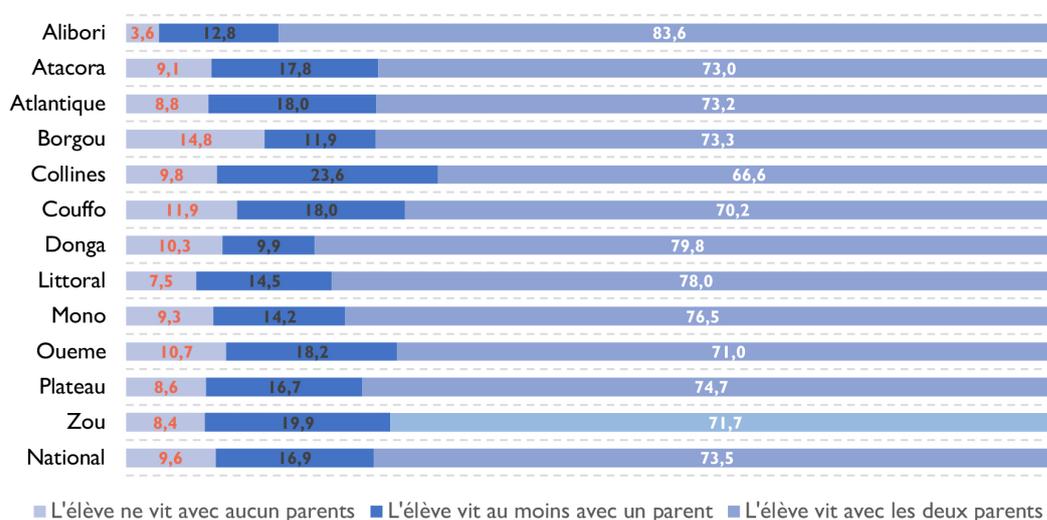
Ces investissements ont été plus remarquables en fin de scolarité primaire et ont dû produire les effets positifs constatés quant à l'amélioration des apprentissages, notamment des filles dans certaines régions du pays.

Cependant, l'analyse des données du PASEC2019 liées aux performances selon le genre met en évidence la persistance des inégalités dont les causes pourraient se retrouver dans des facteurs en dehors du système scolaire, beaucoup plus en lien avec le contexte socio-culturel ou économique des familles.

### 5.1.2 Présence parentale et soutien dans les devoirs à la maison

Il est hors de doute que l'école n'est pas l'unique responsable de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants. La famille, en l'occurrence les parents, constitue un facteur clé du bon déroulement de la scolarité des élèves. Aussi, le soutien des parents aux enfants à la maison influence-t-il positivement les performances des élèves. Au Bénin, sur la base des déclarations des élèves, près de 80% d'entre eux en fin de scolarité sont aidés par les parents dans les devoirs à la maison. Conscient de ce fait, l'évaluation PASEC2019 s'est préoccupé de connaître la situation relative à la présence et l'implication parentale dans la scolarité des enfants. Le graphique 5.5 présente la répartition des élèves de fin de scolarité selon la présence parentale.

Graphique 5.5 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale



Cette répartition indique que 73,5% des élèves en moyenne vivent avec les deux parents, 16,9% avec l'un des deux parents et 9,6% avec aucun parent. Le Département de l'Alibori est le mieux favorisé avec seulement 3,6% des élèves de fin de scolarité vivant sans aucun parent. Quant au département des collines, il enregistre le plus d'élèves vivant avec un des deux parents, soit 23,6%. C'est par contre dans le département du Borgou que le pourcentage d'élèves vivant avec aucun parent est le plus élevé (14,8%).

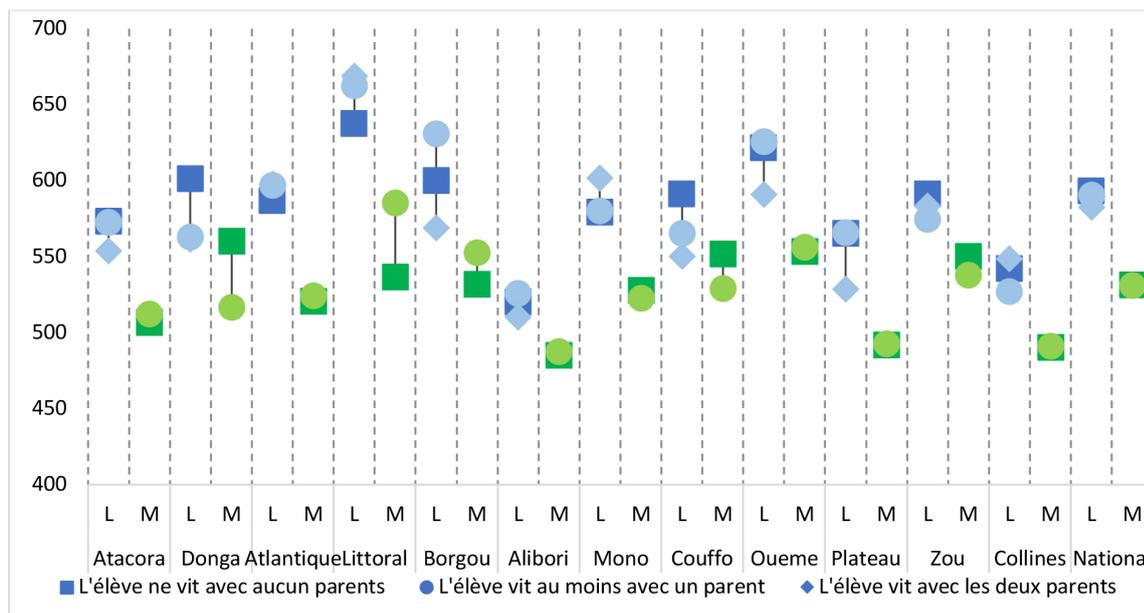
Pour ce qui est des performances, comme l'indique le graphique 5.6, elles sont notablement meilleures dans l'ensemble en lecture, même chez les élèves ne vivant avec aucun des deux parents. Cependant, des différences de scores favorables à cette dernière catégorie d'élèves sont surtout notées dans les départements de la Donga et du Couffo. Les élèves les plus performants en lecture se retrouvent dans le département du Littoral, parmi ceux vivant avec au moins un des deux parents (un des deux parents ou les deux). Ils présentent une différence de scores non moins importante avec ceux ne vivant avec aucun des deux parents.

En mathématiques, les performances des élèves concernés sont également appréciables dans l'ensemble, quelle que soit la catégorie de l'élève. Les différences de performance en faveur des élèves ne vivant avec aucun des deux parents sont surtout notées dans la Donga et le Couffo, et dans une moindre mesure dans le Zou. Les performances les plus élevées se retrouvent dans le département du Littoral, dans le rang des élèves vivant avec au moins un des deux parents qui présentent des différences de scores se démarquant de ceux des élèves ne vivant avec aucun des deux parents. Les plus faibles performances, constatées dans les départements de l'Alibori, du Plateau et des Collines, ne présentent pas de différences significatives quelle que soit la catégorie de l'élève.

Notons qu'au Bénin, comme dans la plupart des pays au Sud du Sahara, les enfants ne vivant avec aucun parent géniteur sont habituellement confiés à des tuteurs qui, généralement, sont des parentés soit du côté paternel soit du côté maternel. Il y en a quelques-uns qui sont confiés à des foyers amis. Dans tous les cas, la mobilisation autour de la scolarité et des apprentissages des enfants est de mise.

Les résultats de l'évaluation tendent à montrer, en dépit de quelques disparités observées dans les performances des élèves selon qu'ils profitent de la présence des deux parents, d'un parent ou de l'absence de parents à la maison, l'absence de différences significatives dans les acquis en lecture et en mathématiques.

**Graphique 5.6 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence parentale**



### 5.1.3 Alphabétisation des parents ou tuteurs et possession de livres à la maison

Un environnement lettré peut être considéré comme étant toute action ou toute initiative pouvant favoriser le contact permanent avec la langue d'enseignement/apprentissage afin de doter les enfants de capacités linguistiques assez développées. Il suppose la disponibilité de toutes les possibilités de communication orale et de lecture dans la langue d'apprentissage. Entre autres, l'alphabétisation des parents et la disponibilité de livres participent de l'environnement lettré et concourent à améliorer les performances des élèves.

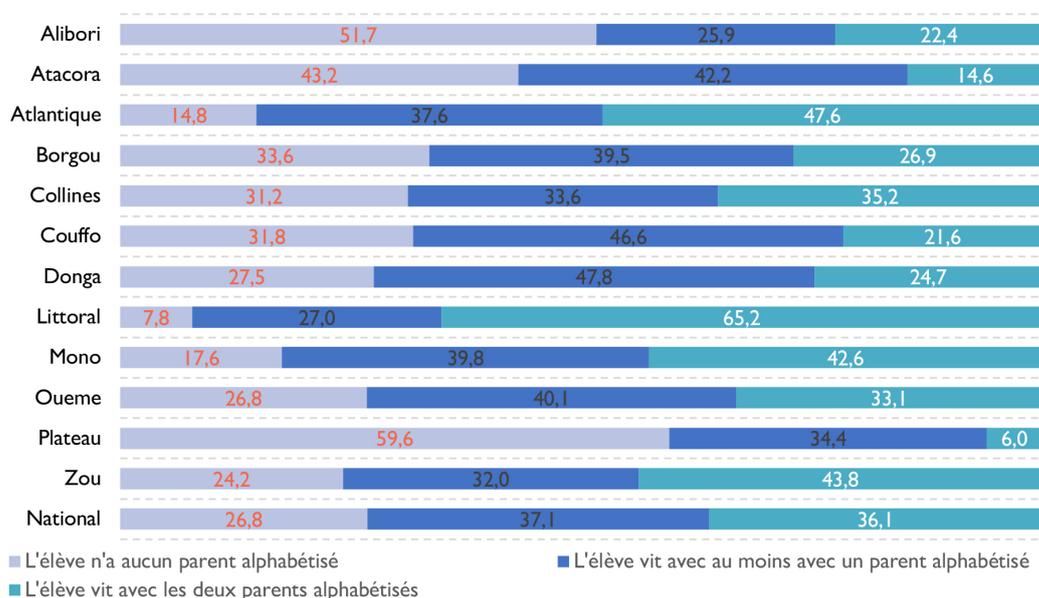
### 5.1.3.1 Alphabétisation des parents ou tuteurs

Au vu du graphique 5.7, globalement 73,2% des élèves en fin de scolarité vivent avec au moins un parent alphabétisé dans l'échantillon de l'évaluation PASEC2019 au niveau national. La différence de 100%, soit 26,8% représentent les élèves dont les deux parents sont carrément analphabètes.

Le département du Littoral présente la proportion la plus élevée d'élèves vivant avec les deux parents alphabétisés (65,2%), suivi du département de l'Atlantique (47,6%) et du Zou (43,8%). Les départements de la Donga et du Couffo, avec respectivement 47,8% et 46,6%, présentent quant à eux les plus fortes proportions d'élèves vivant avec un seul parent alphabétisé. Par contre, le département du Plateau est celui dont près de 60% des élèves de fin de scolarité n'ont aucun parent alphabétisé (59,6%), suivi de l'Alibori avec 51,7%.

Il importe de noter que le Département du Plateau n'a enregistré que 6% d'élèves de fin de scolarité dont les deux parents sont tous alphabétisés.

Graphique 5.7 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre de parents alphabétisés



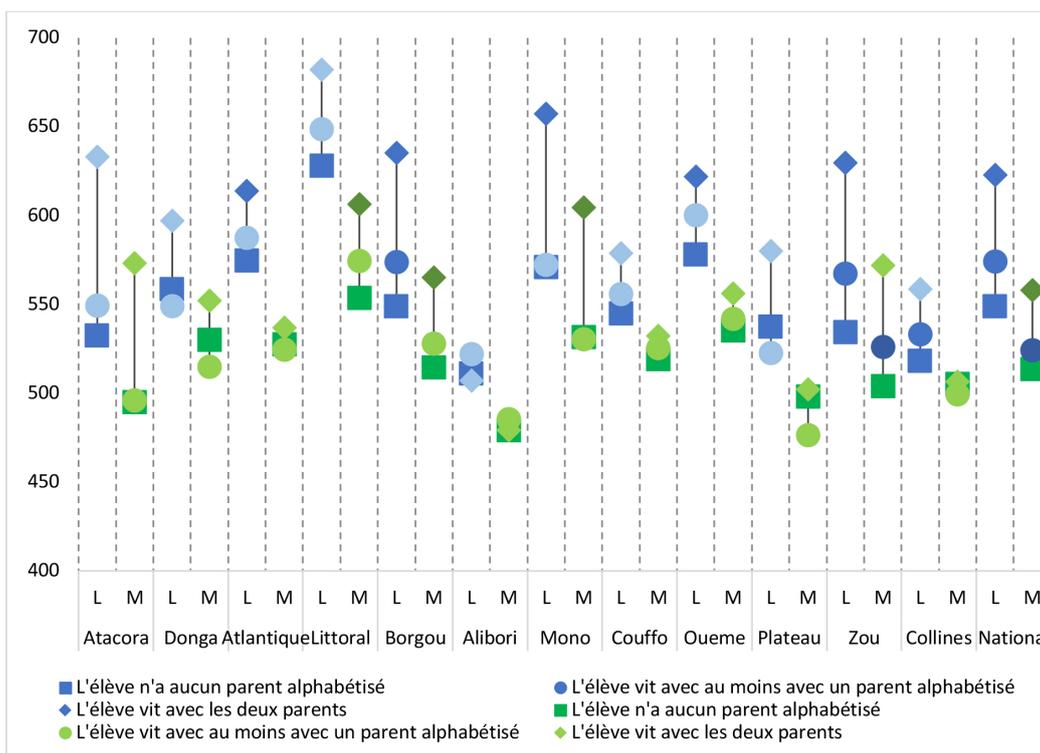
L'analyse des performances des élèves de fin de scolarité tenant compte du statut d'alphabétisation des parents fait apparaître sur toute la ligne que l'alphabétisation des parents ou tuteurs est déterminante dans l'amélioration des performances des élèves et confirme l'hypothèse selon laquelle il existe un lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite de l'enfant à l'école. Le graphique 5.8 en donne une illustration assez claire. En effet, les scores des élèves autant au niveau national que pratiquement tous les départements sont les plus élevés en lecture et en mathématiques lorsque les deux parents sont alphabétisés et les plus faibles lorsqu'aucun des parents n'est alphabétisé. Les élèves dont au moins un des parents est alphabétisé performent également mieux que ceux qui n'ont pas la chance d'avoir au moins un parent instruit. Cependant, l'on peut remarquer exceptionnellement l'effet contraire en lecture et en mathématiques dans les départements de la Donga et du Plateau, entre les élèves dont au moins un des deux parents est alphabétisé et ceux n'ayant aucun parent alphabétisé.

Par ailleurs, les différences de scores sont, en dehors du département de l'Alibori, significatives dans la plupart des cas dans les deux disciplines en faveur des élèves dont les deux parents sont alphabétisés comparativement à ceux n'ayant aucun parent alphabétisé, en particulier dans l'Atlantique, le Borgou, le Mono, le Couffo, l'Ouémé, le Zou et les Collines.

Des investigations menées dans le contexte de la sous région sur les inégalités de performance chez les élèves tendent à montrer, de façon générale, que plus les parents sont alphabétisés et ont atteint un niveau d'instruction élevé, mieux les résultats de leurs enfants s'améliorent, en termes de performances scolaires. En règle générale, les parents alphabétisés sont susceptibles de présenter des attitudes plus favorables à l'apprentissage de leurs enfants à l'école.

Les politiques éducatives actuelles doivent accentuer les interventions vers l'alphabétisation et l'éducation des adultes en vue d'élever le niveau d'instruction des parents, nécessaire pour renforcer le soutien scolaire des enfants à des fins d'amélioration des performances du système.

Graphique 5.8 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents



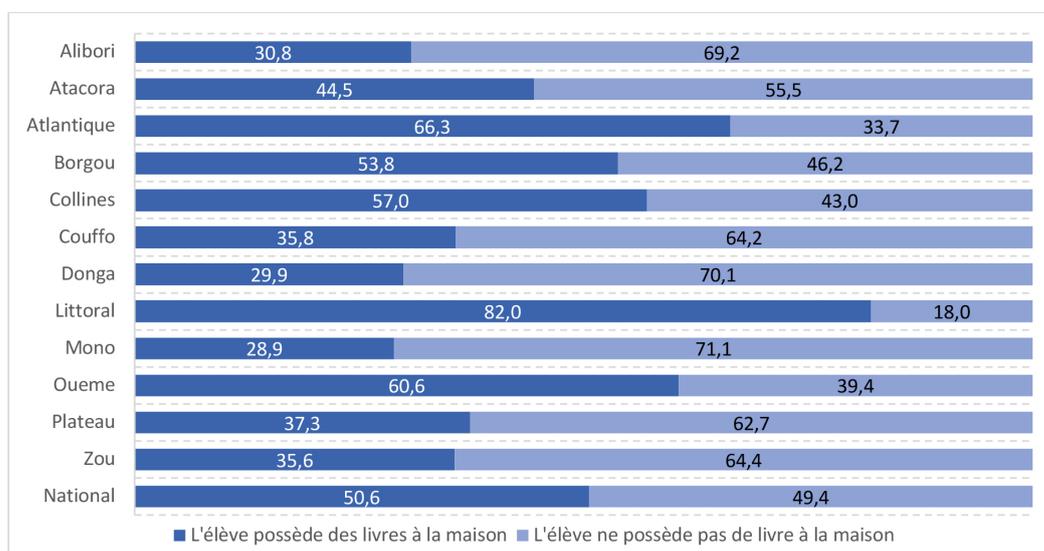
### 5.1.3.2 Possession de livres à la maison

#### 5.1.3.2.1 En début de scolarité

Les données de l'évaluation PASEC2019 ont révélé qu'au niveau national, en moyenne 50,6% des élèves du cours préparatoire (début de scolarité) possèdent des livres à la maison, ce qui suppose que pratiquement la moitié (49,4%) ne dispose pas de livres à la maison Cf. Graphique 5.9). C'est assez frappant comme constat si l'on sait que la disponibilité de livres à la maison et leur exploitation par les enfants influencent positivement leurs performances à l'école.

Les départements les plus critiques en la matière sont ceux du Mono, de la Donga et de l'Alibori avec moins de 31% d'élèves possédant de livres à la maison. Par contre, cinq (05) départements sur les douze que compte le pays ont les proportions d'élèves disposant de livres à la maison en début de scolarité les plus élevées, au-dessus de la moyenne nationale. Il s'agit du Littoral (82%), de l'Atlantique (66,3%), de l'Ouémé (60,6%), des Collines (57%) et du Borgou (53,8%).

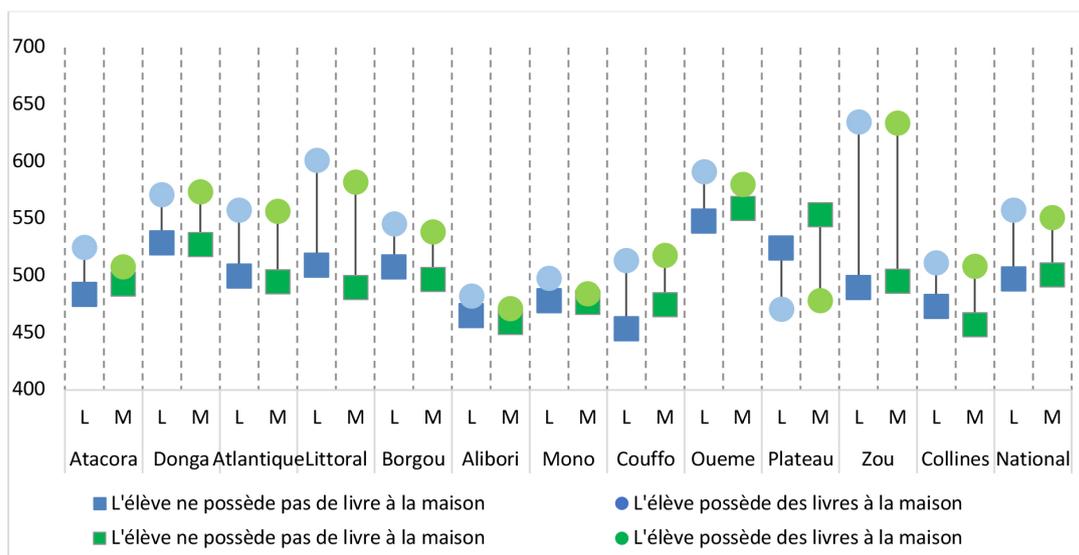
Graphique 5.9 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison



Les performances obtenues en début de scolarité primaire en lecture et en mathématiques selon la possession de livres à la maison viennent confirmer les hypothèses en la matière. En effet, elles sont significativement plus élevées dans les deux disciplines, chez les élèves qui possèdent de livres à la maison et les exploitent, au niveau national et dans pratiquement tous les départements, comme l'indique le graphique 5.10.

Le Département du Plateau est le seul où l'on observe un inversement de la tendance. Dans l'Alibori et le Mono, les différences de performance ne sont pas significatives entre les deux catégories d'élèves en début de scolarité.

Graphique 5.10 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison



La politique du livre adoptée dans le cycle primaire au niveau national explique les scores observés de façon générale dans la mesure où les manuels de français et de mathématiques sont mis à la disposition des écoles gratuitement et sont utilisés en classe par les élèves au cours de l'enseignement/apprentissage. Ces manuels ne les accompagnent pas à la maison.

Etant donné que les manuels ne sortent pas de l'école, la plupart des parents les achètent sur le marché et les mettent à la disposition des enfants à domicile dans le cadre du soutien scolaire et du suivi des apprentissages des enfants à la maison.

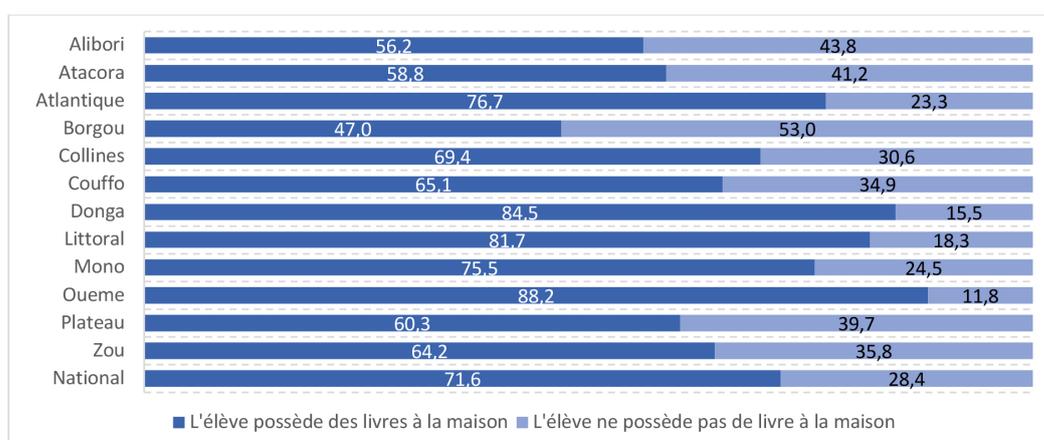
Dans le cas présent du Bénin, l'enfant qui ne dispose pas de manuel à la maison en dispose nécessairement à l'école et l'utilise pour apprendre le français et les mathématiques. Les élèves gagneraient davantage en performances si les décideurs adoptent la mesure de faire accompagner les élèves des manuels à la maison.

Ces résultats montrent toute l'importance liée à la disponibilité de manuels dans les classes. En conséquence, les pratiques de classes devraient être orientées sur une exploitation optimale des manuels de lecture dans les petites classes, afin de consolider très tôt les compétences de lecture chez les enfants à l'école primaire.

### 5.1.3.2.2 En fin de scolarité

Le graphique 5.11 indique qu'en moyenne 71,6% des élèves en fin de scolarité possèdent des livres à la maison au niveau national. Les proportions les plus élevées sont enregistrées dans les départements de l'Ouémé (88,2%), de la Donga (84,5%), du Littoral (81,7%), de l'Atlantique (76,7%) et du Mono (75,5%). Le Département du Borgou, par contre, a enregistré la plus faible proportion d'élèves en fin de scolarité possédant des livres à la maison (47%).

**Graphique 5.11 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison**

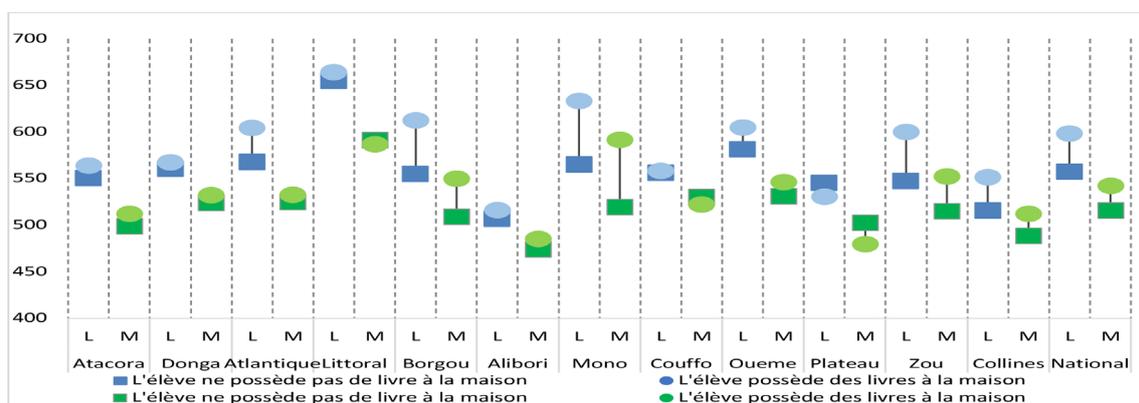


A l'instar du constat fait chez les élèves en début de scolarité primaire, la performance moyenne des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves disposant des livres à la maison. (cf. graphique 5.12).

Les meilleures performances observées chez les élèves en fin de scolarité disposant de livres à la maison se retrouvent en lecture dans le département du Littoral et en mathématiques dans le département du Mono. Au niveau de la même cible, les plus faibles performances sont notées en lecture dans le département de l'Alibori et en mathématique dans le département du Plateau.

Cependant, l'on peut constater quelques cas atypiques dans le rang des élèves ne possédant pas de livres à la maison. C'est l'exemple du département du Littoral qui bat le record dans les deux disciplines (lecture et mathématiques) avec une différence de scores des élèves non significative, comparés à ceux qui disposent de livres à la maison. Notons que le Littoral n'a que 18,3% d'élèves en fin de scolarité ne possédant pas de livres à la maison. Beaucoup d'autres facteurs auraient milité en faveur des performances obtenues chez ces 18% d'élèves du département (exemple : présence significative d'enseignants ayant plus de 20 ans d'expériences ; accompagnement/suivi par les parents ; répétitorat très développé...). Les résultats des estimations économétriques présentés plus loin visent, toutes choses égales par ailleurs, à établir l'effet de cette variable, indépendamment des autres. Les acquisitions scolaires résultent de la conjonction de plusieurs facteurs. Elles ne s'expliquent pas par un seul facteur mais par plusieurs, souvent, interdépendants.

Graphique 5.12 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison



### 5.1.4 Alimentation des élèves en fin de scolarité primaire

L'alimentation scolaire est bénéfique autant pour les élèves de début que de fin de scolarité primaire. Elle est en effet favorable à leur bien-être, à leur apprentissage et à leurs rendements scolaires. La mise en place des programmes d'alimentation scolaire est subséquente à des évaluations d'impact prospectives qui ont démontré les influences positives des cantines scolaires sur l'accès, le maintien et les performances des élèves à l'école.

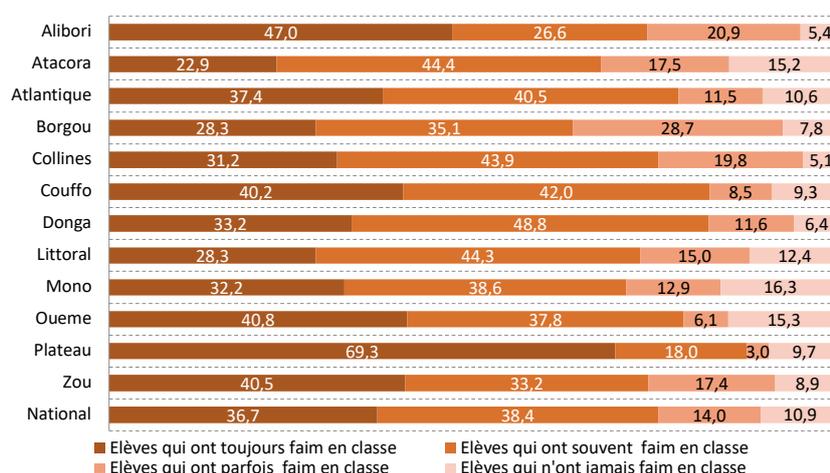
Le Bénin, dans ce cadre bénéficie de plusieurs programmes d'alimentation scolaire, entre autres : celui du Programme Alimentaire Mondial (PAM), celui de Catholic Relief Service (CRS), et le Programme National d'Alimentation Scolaire Intégré (PNASI) du Gouvernement en cours.

L'analyse coût-bénéfice réalisée en mai 2019 sur le programme d'alimentation scolaire du Gouvernement du Bénin (PNASI) et celui appuyé par le PAM, qui vise à déterminer les différents impacts par lesquels l'alimentation scolaire permet de faire progresser l'agenda 2030 pour le développement durable au Bénin à travers plusieurs ODD, notamment ceux liés au développement du capital humain, a révélé, entre autres, que « l'alimentation scolaire possède un effet positif sur le court terme et sur le long terme pour les enfants qui en bénéficient, ainsi que des retombées sociales et économiques positives à l'échelle nationale » et que « l'effet des repas scolaires sur la participation à l'éducation et les performances scolaires est particulièrement significatif, reflétant l'importance du rôle de ces repas pour donner une éducation de qualité à tous, et particulièrement pour les ménages à faibles revenus et en insécurité alimentaire ».

L'évaluation PASEC2019 s'est préoccupée d'analyser la situation des élèves selon leur degré de faim en classe, particulièrement en fin de scolarité.

Au vu du graphique 5.13 ci-dessous, seulement 10,9% des élèves n'ont jamais faim en classe et 14% ont parfois faim. Par contre, 75,1% des élèves ont toujours et souvent faim en classe. Ce qui démontre la nécessité de renforcer et d'étendre les programmes d'alimentation scolaire.

Graphique 5.13 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon leur degré de faim

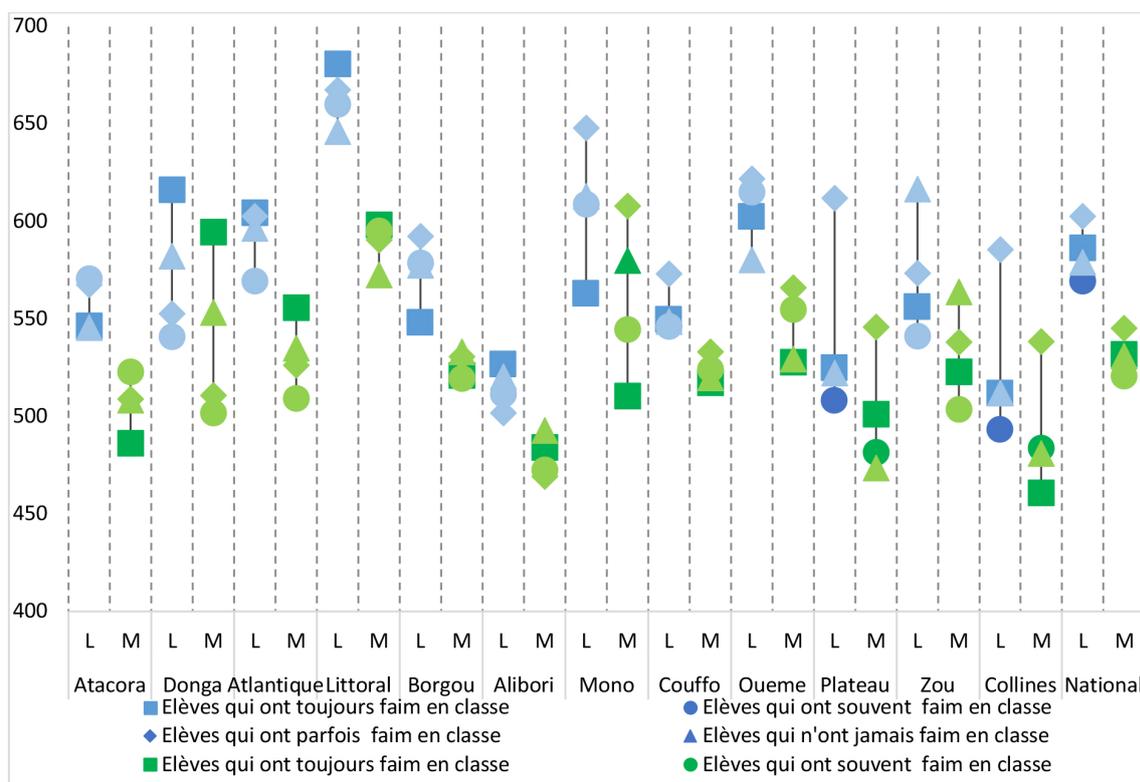


En général au niveau national, les performances en fin de scolarité autant en lecture qu'en mathématiques sont meilleures chez les élèves ayant parfois ou jamais faim en classe, comparativement à celles des élèves ayant souvent et toujours faim, avec quelques particularités au niveau de certains départements du pays.

En effet, pendant que neuf (09) départements sur les douze (12) que compte le pays présentent les mêmes tendances qu'au niveau national, les départements de la Donga, de l'Atlantique et du Littoral affichent, eux, des performances meilleures, contre toute attente, pour les élèves de fin de scolarité ayant toujours faim en classe.

Cette situation mérite une analyse approfondie pour mieux cerner les tenants et aboutissants de cette réalité observée spécifiquement dans ces trois départements.

**Graphique 5.14 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le degré de faim en classe en fin de scolarité**



### 5.1.5 Participation des élèves en fin de scolarité à des travaux extrascolaires

S'il arrive que des élèves du primaire, particulièrement en fin de scolarité, participent volontairement ou involontairement à des travaux extrascolaires, cela n'est pas de nature à faciliter leurs apprentissages au cours de l'année scolaire.

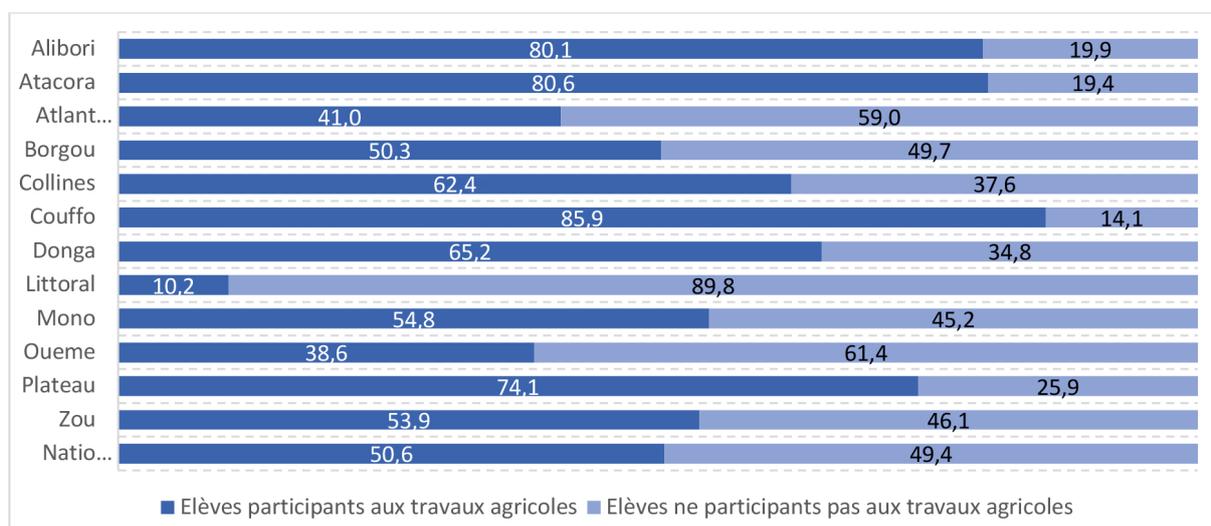
Dans ce cas précis, l'évaluation PASEC2019 s'est intéressée à certaines activités extrascolaires couramment menées par les élèves, en l'occurrence les activités agricoles, les petits commerces, les travaux domestiques et les travaux manuels.

#### 5.1.5.1 Participation des élèves aux activités agricoles

Au Bénin, en moyenne 50,6% des élèves de fin de scolarité participent aux travaux agricoles. En dehors des départements du Littoral (10,2%), de l'Ouémé (38,6%) et de l'Atlantique (41%), les neuf autres départements présentent des situations pratiquement égales ou supérieures à la moyenne nationale.

Les départements du Couffo, de l'Atacora, de l'Alibori et du Plateau concentrent les proportions les plus élevées d'élèves participant aux travaux agricoles (plus de 70%), comme l'illustre le graphique 5.15.

Graphique 5.15 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles

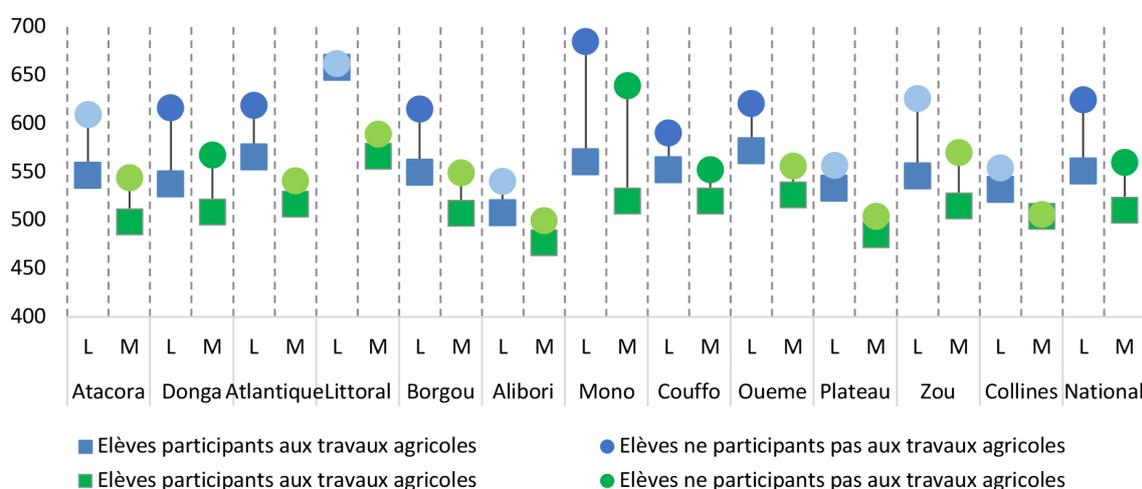


Les différences de scores observées entre les élèves qui participent aux travaux agricoles et ceux qui n'y participent pas sont assez significatifs en faveur de ces derniers pour l'ensemble des départements du pays, autant en lecture qu'en mathématiques (cf. graphique 5.16).

Ces résultats justifient dans une plus large mesure les faibles niveaux des indicateurs de couverture observés dans ces zones de forte concentration des activités agricoles. En effet, les départements de l'Alibori, de l'Atacora et du Couffo ont respectivement enregistré en 2019 un taux brut de scolarisation de 55,8%, 89,7% et 84,4% et un taux d'achèvement du primaire de 24,05% pour l'Alibori, de 33,17% pour l'Atacora et de 31,77% pour le Couffo, la même année.

Ces indicateurs n'ont pas véritablement évolué les années suivantes dans ces mêmes départements pour lesquels le Gouvernement et les partenaires techniques et financiers manifestent une attention particulière, en termes de couverture scolaire. En 2021, le taux d'achèvement du primaire a atteint la valeur de 32,44% dans l'Alibori, 40,3% dans l'Atacora et 44,47% dans le Couffo.

Graphique 5.16 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles

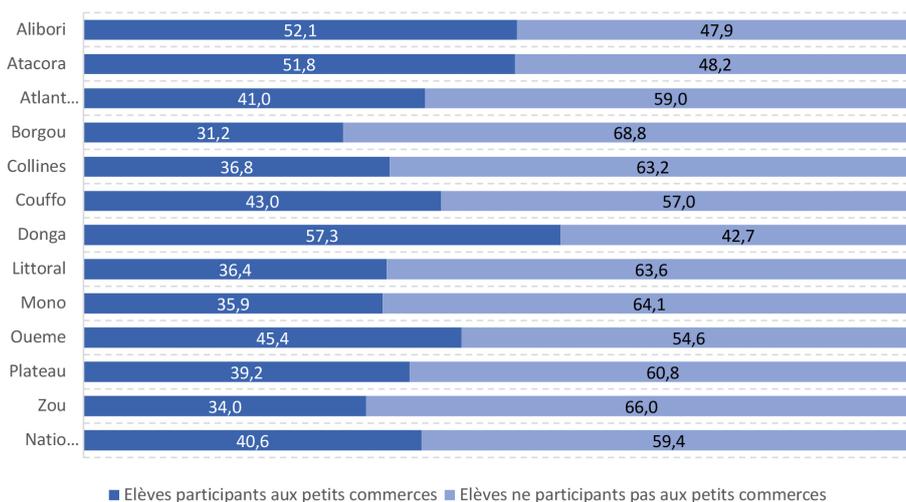


### 5.1.5.2 Participation des élèves aux petits commerces

A l'instar des activités agricoles, les travaux de petit commerce ne sont pas favorables à l'amélioration des performances des élèves. Ils tendent à réduire le temps d'exposition des élèves aux études. Les élèves s'adonnant aux petits commerces, naturellement, observent des niveaux de performance faibles en classe que les autres.

Le graphique 5.17 montre que plus de 40% des élèves en fin de scolarité participent aux travaux de petit commerce au niveau national et que tous les départements enregistrent des enfants s'adonnant aux petits commerces, mais à des degrés divers.

**Graphique 5.17 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation aux petits commerces**



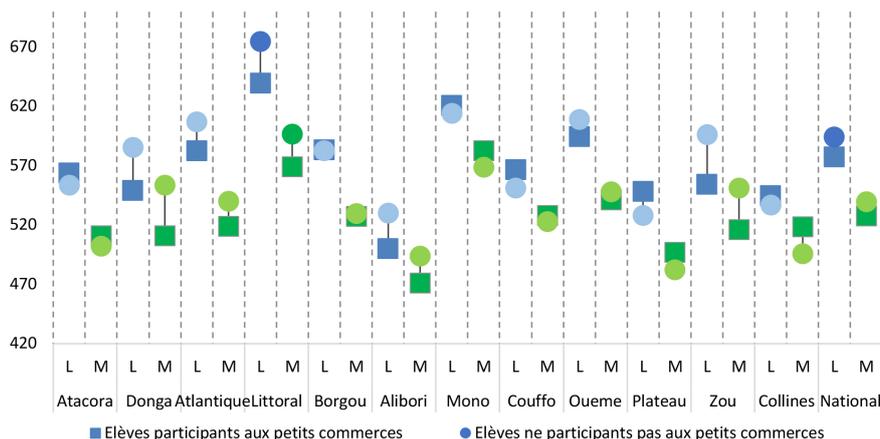
Le département de la Donga est en avance sur tous les autres départements avec 57,3% d'élèves exerçant des travaux de petit commerce. Les départements de l'Alibori, de l'Atacora et de l'Ouémé enregistrent également de proportions assez élevées d'élèves participant aux petits commerces. Par contre, dans le Borgou, seul 31,6% des élèves en fin de scolarité participent à des travaux de petit commerce.

Pour ce qui est des performances des élèves en fin de scolarité, il est aisé de constater, autant en lecture qu'en mathématiques, des différences de scores significatifs en faveur des élèves qui ne réalisent pas des travaux de petit commerce, comme l'illustre le graphique 5.18 ci-dessous.

Les écarts de performance sont plus marqués dans les départements du Littoral, de la Donga et l'Alibori.

Ces élèves contre performants sont souvent absents en classe et dans certains cas, ils ne bénéficient pas des accompagnements nécessaires en dehors des heures de cours ou ils disposent de peu de temps pour étudier et apprendre les leçons, une fois sortis des classes.

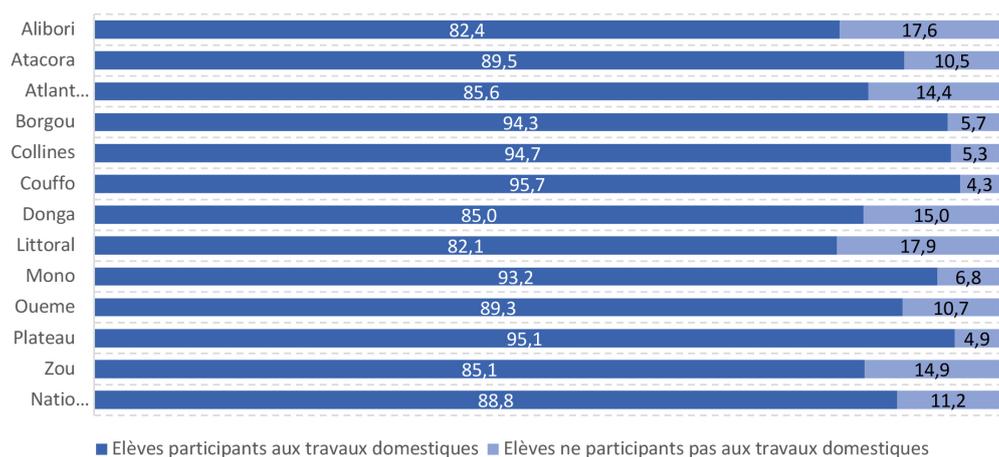
**Graphique 5.18 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces**



### 5.1.5.3 Participation des élèves aux travaux domestiques

Tous les quatorze pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 ont enregistré plus de 80% des élèves en fin de scolarité qui réalisent toujours, souvent ou parfois des travaux domestiques. Le Bénin a enregistré une proportion de 88,8%, soit seulement 11,2% des élèves de fin de scolarité qui ne réalisent jamais de travaux domestiques au niveau national, comme l'indique le graphique 5.19.

**Graphique 5.19 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation aux travaux domestiques**



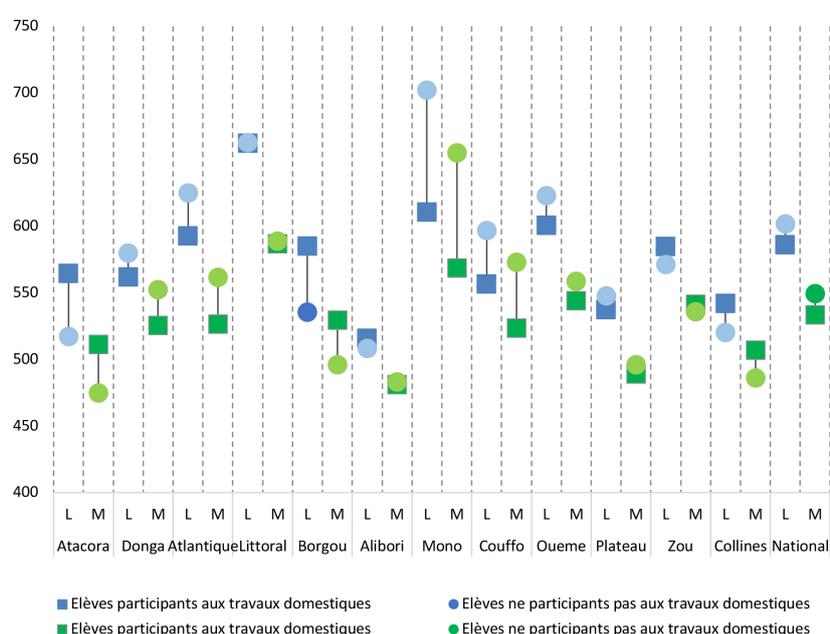
Le score moyen des élèves en fin de scolarité, au niveau national, est significativement supérieur dans les deux disciplines de l'évaluation, pour ceux qui ne participent pas aux travaux domestiques.

La même tendance est constatée dans la plupart des départements à l'exception de l'Atacora, du Borgou, du Zou et des Collines où les performances des élèves qui participent aux travaux domestiques sont meilleures, comparées à celles des élèves qui ne réalisent pas de travaux domestiques.

À analyser ces résultats de près, on pourrait se poser la question de savoir si les élèves qui déclarent être soumis à des travaux domestiques le sont en réalité ? Et quelle est la nature des travaux à domicile dont ils font allusion ?

Le Graphique 5.20 présente le niveau de performance des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques.

**Graphique 5.20 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques**

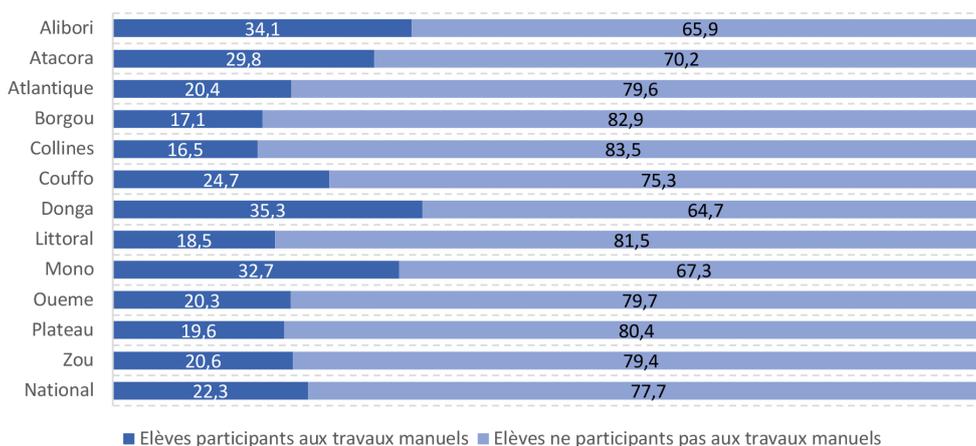


### 5.1.5.4 Participation des élèves aux travaux manuels

Les élèves en fin de scolarité participent aux travaux manuels à hauteur de 22,3% en moyenne au niveau national. Le Département de la Donga bat le record avec 35,3% ; l'Alibori suit avec 34,1% et le Mono, avec 32,7% des élèves réalisant toujours, souvent ou parfois les travaux manuels.

Les départements qui se distinguent des autres, en la matière, sont ceux des Collines, du Borgou, du Littoral et du Plateau, en ce qu'ils enregistrent, comme l'indique le graphique 5.21, plus de 80% des élèves de fin de scolarité qui ne participent pas aux travaux Manuels.

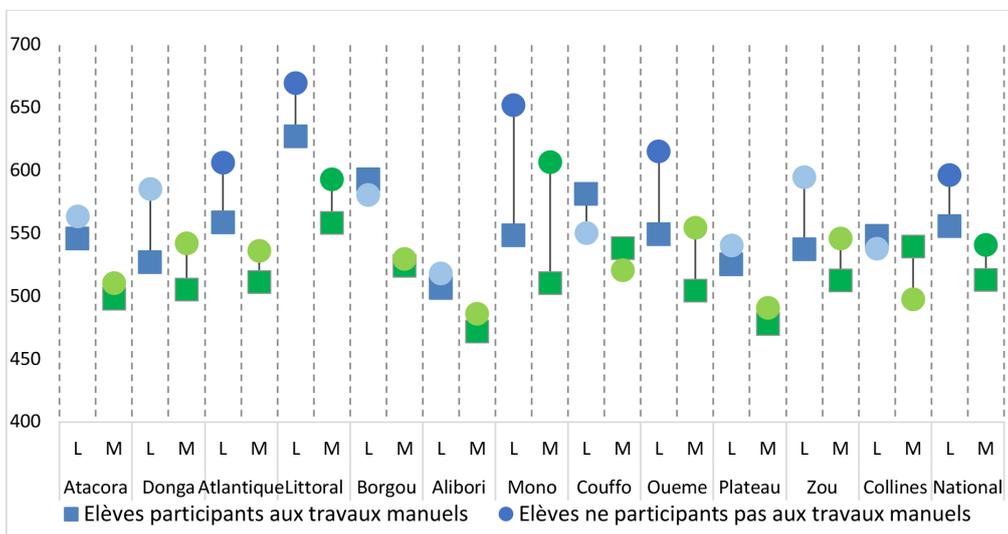
**Graphique 5.21 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels**



Il y a lieu de reconnaître que les travaux manuels font partie des travaux extrascolaires très défavorables aux performances des élèves, à la base de l'absentéisme prolongé, voire l'abandon des élèves dont les parents, à la quête de moyens de subsistance, les obligent à mener de telles activités.

L'évaluation PASEC2019 a révélé des différences de performance assez significatives dans les deux disciplines de l'évaluation, au niveau national et dans les départements de l'Atlantique, du Littoral, du Mono et de l'Ouémé, entre les élèves en fin de scolarité participant aux travaux manuels et ceux ne participant pas aux travaux manuels, en faveur des élèves ne participant pas aux travaux manuels. Cependant, dans les départements du Couffo et des Collines, les performances des élèves de fin de scolarité qui participent aux travaux manuels sont plutôt meilleures en lecture dans le Couffo et en mathématiques dans les Collines.

**Graphique 5.22 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux manuels**



## 5.1.6 Parcours scolaire de l'élève

L'évaluation PASEC2019 s'est également penchée sur l'influence de certains facteurs liés au déroulement des scolarités de l'élève, parmi lesquelles on peut citer la fréquentation de la maternelle, le redoublement et l'âge, sur les performances des élèves du primaire.

### 5.1.6.1 Fréquentation de la maternelle

L'éducation de la petite enfance reste et demeure un facteur important de la réussite scolaire. Elle vise tout à faire bénéficier l'enfant, significativement d'un ensemble de soins et d'attentions qui favorisent son développement holistique en prenant en compte ses besoins sociaux, émotionnels, cognitifs et physiques, ce qui constitue une base solide de son bien-être qui le prépare à accéder à l'école primaire et pour un apprentissage aisé tout au long de la vie.

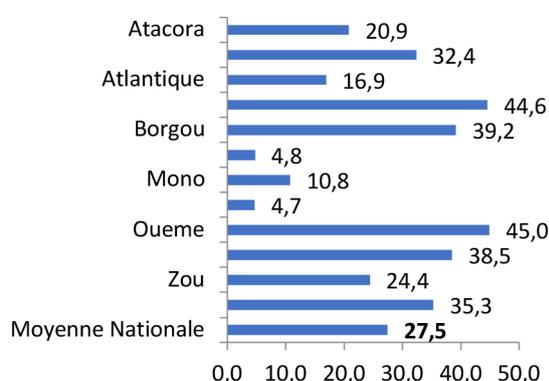
Toutes les études antérieures menées sur le préscolaire, encore dénommée la maternelle, ont démontré que dans le domaine de l'éducation en particulier, l'option stratégique qui encourage l'investissement dans le niveau préscolaire peut contribuer à la réalisation de bonnes performances scolaires, réduisant ainsi les conséquences néfastes des échecs, redoublements, abandons, ainsi que les coûts entraînés par ces phénomènes. L'analyse des résultats de l'évaluation PASEC2014 au niveau national a montré que les élèves béninois qui bénéficient d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le cycle primaire ont des résultats supérieurs à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité<sup>22</sup>. De plus, il a été démontré que les filles qui sont scolarisées tôt ont plus de chances d'accéder à des niveaux supérieurs d'éducation et de terminer leurs études.

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 indiquent au niveau national une proportion d'élèves ayant fréquenté la maternelle de 27,5% en début de scolarité et de 45,3% en fin de scolarité. La répartition au niveau international affiche la même tendance d'une représentativité plus élevée d'élèves ayant fait la maternelle en fin de scolarité, justifiée par une très probable influence positive du préscolaire dans la réussite scolaire des élèves du primaire.

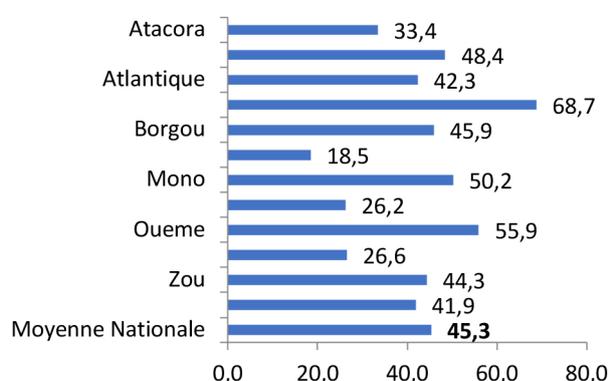
Au niveau des départements, au vu des graphiques 5.23 et 5.24 ci-dessous, la proportion d'élèves ayant fréquenté la maternelle, varie entre 4,7% (Ouémé) et 45% (Ouémé) en début de scolarité, avec les départements de la Donga, du Littoral, du Borgou, du Plateau et des Collines enregistrant des proportions au-dessus de la moyenne nationale. En fin de scolarité, les proportions varient entre 18,5% (Alibori) et 68,7% (Littoral), avec les départements de l'Ouémé, du Mono, du Borgou, de la Donga au-dessus de la moyenne nationale.

Pour ce qui est des performances, en début de scolarité, il est noté que les élèves ayant fait la maternelle ont en général

**Graphique 5.23 : Pourcentage des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire – Début de scolarité**



**Graphique 5.24 : Pourcentage des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire – Fin de scolarité**

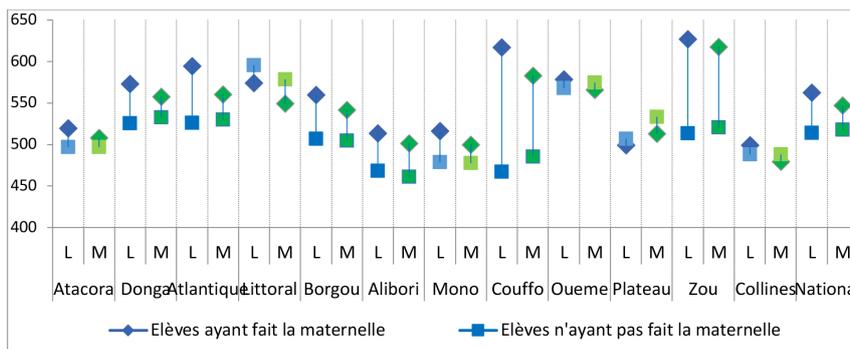


<sup>22</sup> Rapport National de l'évaluation PASEC2014, page 76

de meilleurs scores en lecture et en mathématiques, comparés à ceux n'ayant pas fait la maternelle dans la mesure où les différences de performances sont significativement supérieures chez les élèves ayant fait la maternelle.

En dehors du département du Littoral qui ne présente pas de différences significatives entre les deux catégories d'élèves, les performances des élèves ayant fait la maternelle sont au-dessus de ceux n'ayant pas fréquenté la maternelle dans les autres départements du pays.

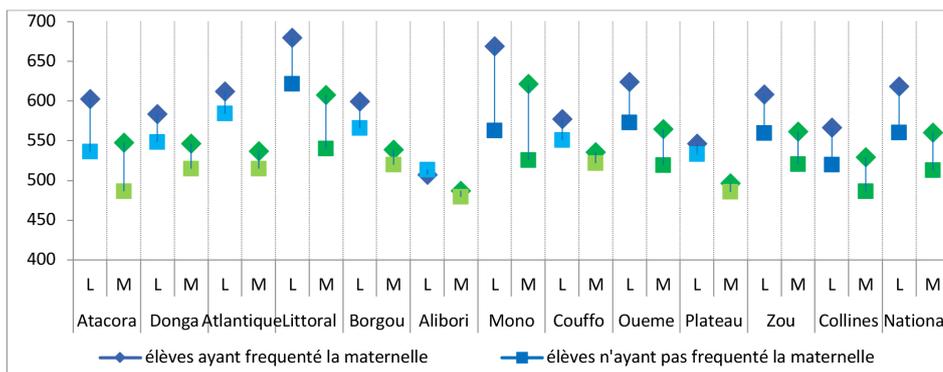
**Graphique 5.25 : Performances des élèves en début de scolarité en lecture et en mathématiques en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire**



En fin de scolarité, autant qu'en début de scolarité, les performances des élèves ayant fréquenté la maternelle sont nettement au-dessus de celles des élèves n'ayant pas fait la maternelle dans les deux disciplines de l'évaluation, au niveau national et dans tous les départements (cf. graphique 5.26). Ces constats justifient bien la nécessité d'encourager et de renforcer les stratégies et autres initiatives visant à promouvoir la préscolarisation des enfants en vue d'améliorer les performances des élèves au primaire.

Au regard des résultats observés, la fréquentation d'école maternelle se présente comme un dispositif efficace de formation qui prépare l'entrée des enfants à la vie scolaire. Dans le cadre du relèvement de la qualité de l'enseignement à l'école primaire, la redynamisation de l'éducation préscolaire constituerait un élément pertinent de politique éducative visant une mutation plus efficace de l'école primaire au Bénin.

**Graphique 5.26 : Performances des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire**

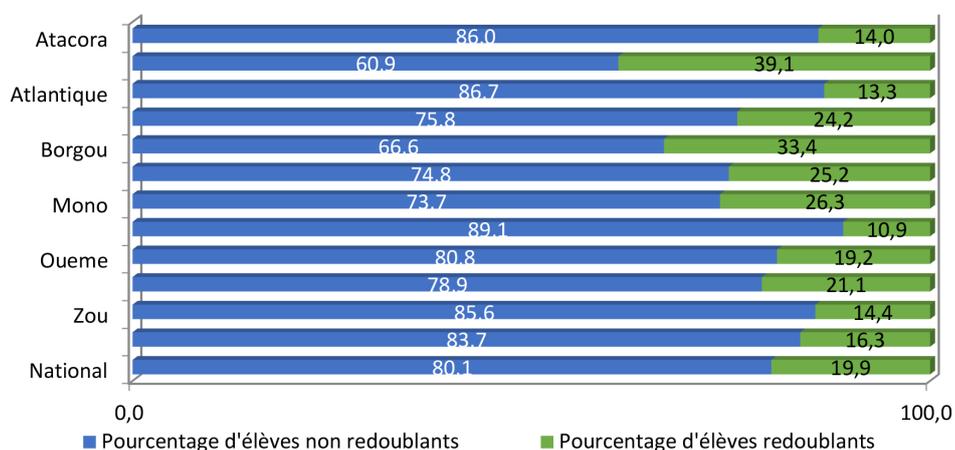


### 5.1.6.2 Redoublement

Le redoublement est un phénomène qui affaiblit l'efficacité du système. Il ne devrait pas l'être si à l'opérationnel, il était utilisé en tant que pratique pédagogique pour aider les enfants en difficulté d'apprentissage à rattraper leur retard au niveau académique. L'amélioration du rendement interne du sous-secteur de l'enseignement primaire a poussé le Gouvernement béninois à adopter une politique de redoublement zéro à l'intérieur des sous-cycles de l'enseignement primaire et de renforcement des acquis des élèves passant du CI au CP, pour les premiers apprentissages. En dépit de telles mesures qui se limitent pour le moment au premier sous-cycle du primaire (CI-CP), la proportion d'élèves ayant redoublé la classe de deuxième année du primaire (CP) n'est pas négligeable :

19,9% en moyenne au niveau national selon les résultats de l'évaluation PASEC2019, avec une variation au niveau des départements entre 10,9% dans le Couffo et 39,1% dans la Donga comme l'illustre le graphique 5.27.

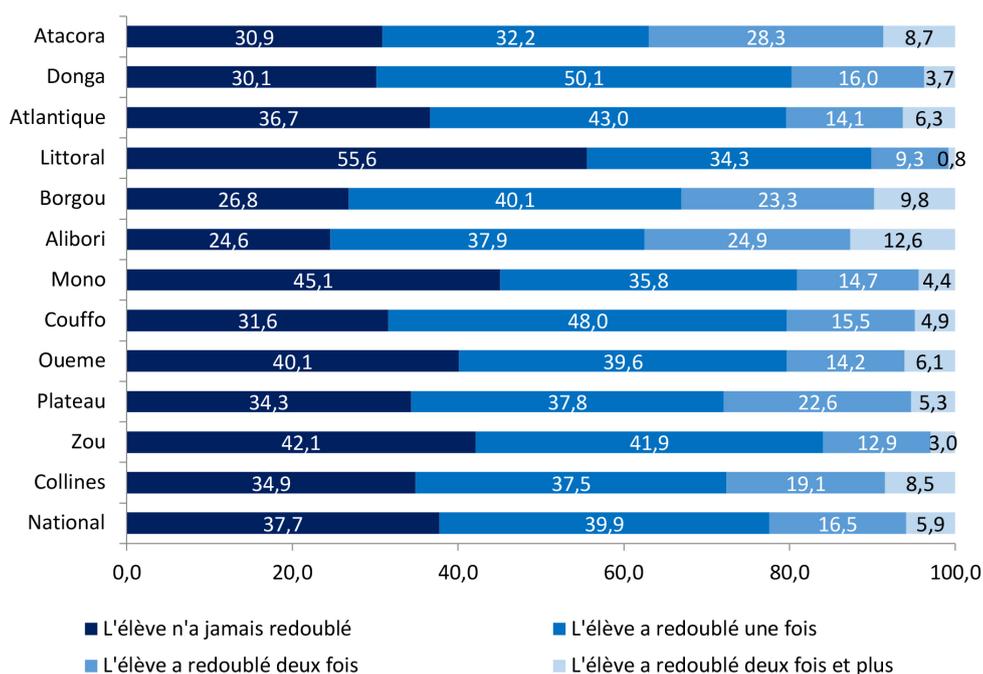
Graphique 5.27 : Pourcentage d'élèves redoublants et non redoublants en début de scolarité primaire



Au même titre qu'en 2019, la Donga avait déjà été identifiée en 2014 (PASEC2014) comme étant le département ayant enregistré la plus forte proportion de redoublants en début de scolarité. Tous les départements ont un pourcentage de redoublants au-delà du seuil de 10% fixé.

En fin de scolarité, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le cycle est en moyenne de 62,3% au niveau national. Le département qui enregistre la plus faible proportion d'élèves de cette catégorie est le Littoral (44,4%) et la plus forte, l'Alibori (75,4%). Ce constat pourrait justifier les difficultés d'apprentissage connues par les apprenants au fur et à mesure qu'ils évoluent dans le cycle, en l'occurrence en fin de cycle primaire où ils sont tous soumis à une évaluation certificative.

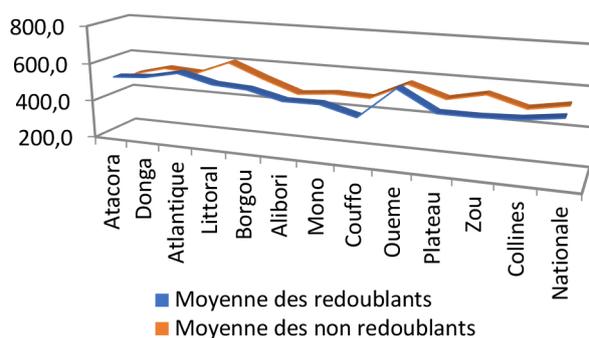
Graphique 5.28 : Répartition des élèves en fin de scolarité primaire en fonction du nombre de redoublements



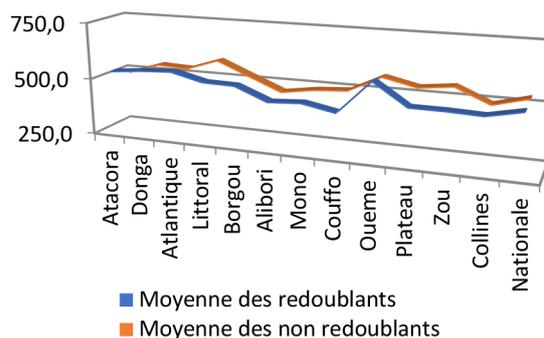
En début et en fin de scolarité primaire, les élèves béninois ayant redoublé au moins une fois présentent des résultats inférieurs, dans les deux disciplines de l'évaluation PASEC2019, à ceux des élèves n'ayant jamais redoublé et ce, autant au niveau national que dans les départements du Pays.

Les graphiques 5.29 et 5.30 présentent les moyennes des élèves redoublants et non redoublants de deuxième année du primaire, respectivement en langue et en mathématiques, et établissent la précellence des performances des non redoublants sur celles des redoublants.

**Graphique 5.29 : Moyennes en Langue**  
-Début de scolarité

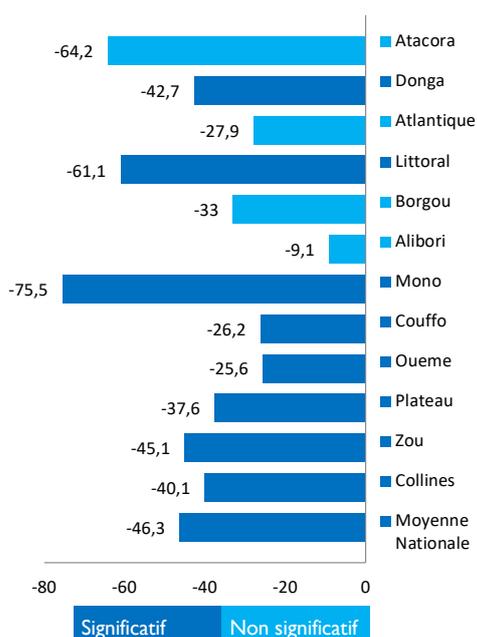


**Graphique 5.30 : Moyennes en Mathématiques**  
-Début de scolarité

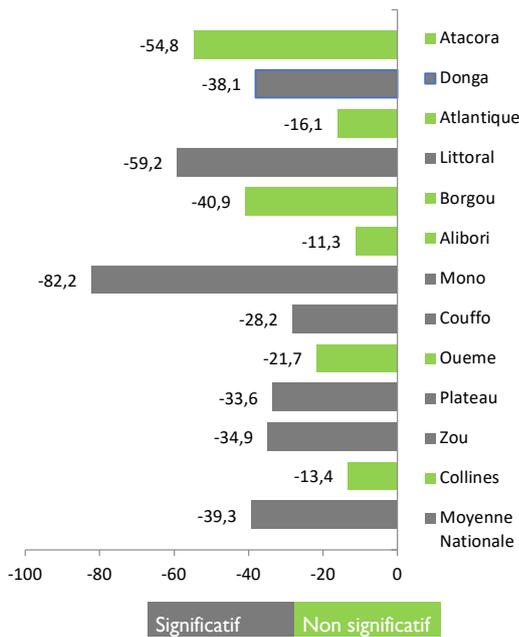


En fin de scolarité, la comparaison des performances entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont redoublé au moins une fois a montré un écart moyen des scores significatif en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé : (i) en lecture au niveau national et dans la plupart des départements du pays et (ii) en mathématiques au niveau national et dans six des douze départements du pays, ainsi que l'illustrent les graphiques 5.31 et 5.32 ci-après.

**Graphique 5.31 : Ecart de scores en lecture entre élèves ayant redoublé une fois et ceux n'ayant jamais redoublé**  
- Fin de scolarité



**Graphique 5.32 : Ecart de scores en mathématiques entre élèves ayant redoublé une fois et ceux n'ayant jamais redoublé**  
- Fin de scolarité



La pratique du redoublement n'a pas permis aux redoublants de rattraper le retard par rapport aux non redoublants. Or, il est connu que les redoublements augmentent le coût de formation d'un diplômé de l'enseignement primaire et diminuent par ailleurs la capacité d'accueil des classes.

### 5.1.6.3. Age de l'élève

L'évaluation PASEC2019 s'est intéressée à la relation entre l'âge de l'élève et ses performances, en prenant en compte l'effet redoublement. Les résultats en début de scolarité et en fin de scolarité sont récapitulés par les graphiques 5.33, 5.34, 5.35 et 5.36.

Au vu du graphique 5.33 concernant la langue en deuxième année, le lien entre l'âge de l'élève et ses performances n'est pas véritablement significatif au niveau national. Cependant, les départements de l'Atacora, de la Donga, de l'Alibori et du Plateau présentent un écart moyen en langue significatif en faveur des élèves les plus âgés comparativement aux élèves les moins âgés. Par contre, les différences de scores sont significatives en défaveur des élèves les plus âgés dans le département des Collines.

Les autres départements ne présentent pas de différences significatives en lecture entre les élèves plus âgés et les moins âgés.

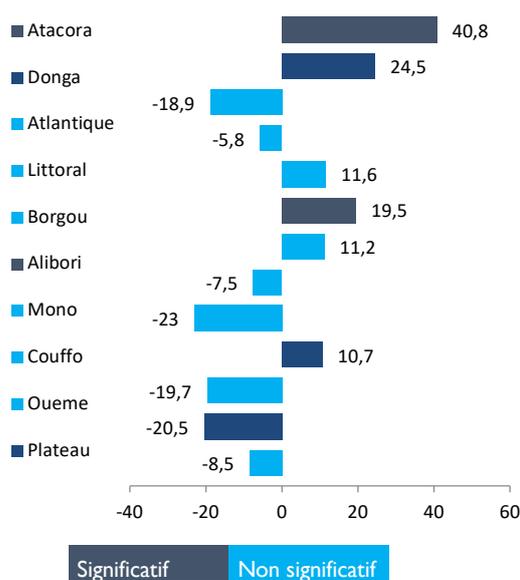
En mathématiques en début de scolarité, comme en langue au niveau national, le lien entre l'âge de l'élève et ses performances n'est pas significatif dans l'ensemble ; cependant, il l'est dans les départements de l'Atacora, de la Donga, du Borgou, de l'Alibori et du Plateau en faveur des élèves les plus âgés comme l'indique le graphique 5.34.

En fin de scolarité, l'écart moyen des performances entre les élèves les plus âgés et les moins âgés, prenant en compte l'effet redoublement est globalement significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques, en faveur des élèves les moins âgés, ce qui conforme le constat au niveau international selon lequel l'âge élevé de l'élève influence négativement ses performances. (Cf. graphiques 5.35 et 5.36)

Les mêmes résultats sont observés dans tous les départements à l'exception de l'Atacora, la Donga et l'Alibori en lecture et en mathématiques, puis l'Atlantique, le Plateau et les Collines en mathématiques.

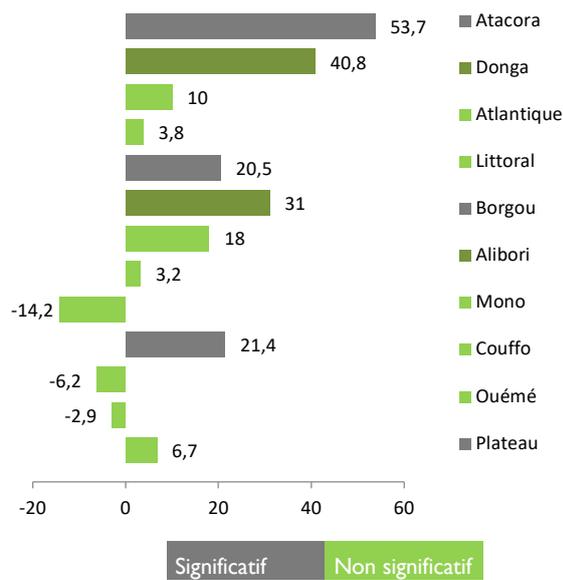
**Graphique 5.33 : Lien entre les performances en langue et l'âge des élèves sous contrôle du redoublement**

- Début de scolarité



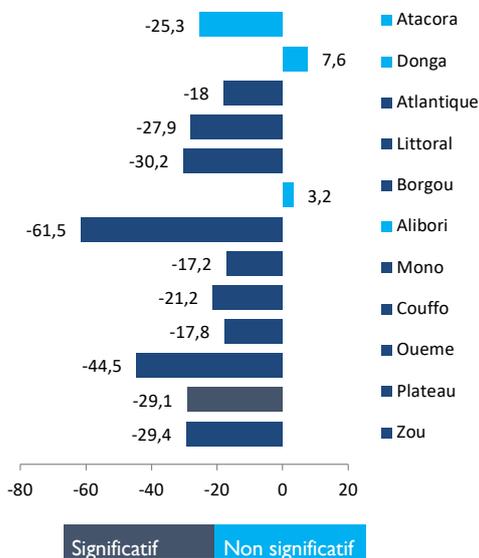
**Graphique 5.34 : Lien entre les performances en mathématiques et l'âge des élèves sous contrôle du redoublement**

- Début de scolarité



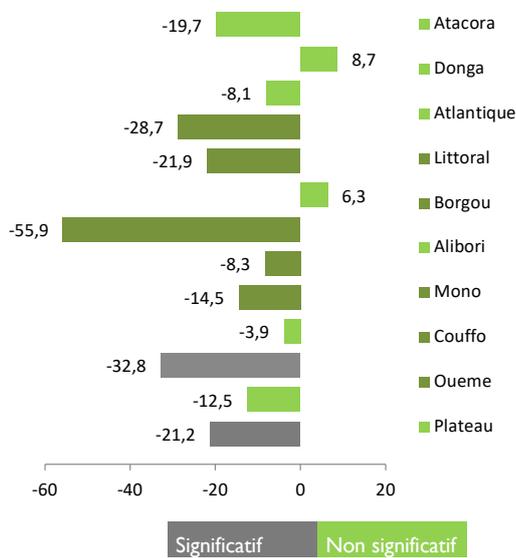
**Graphique 5.35 : Lien entre les performances en lecture et l'âge des élèves sous contrôle du redoublement**

- Fin de scolarité



**Graphique 5.36 : Lien entre les performances en mathématiques et l'âge des élèves sous contrôle du redoublement**

- Fin de scolarité



## 5.1.7 Autres facteurs liés aux élèves et à leur environnement familial

### 5.1.7.1 Niveau socioéconomique et performances des élèves

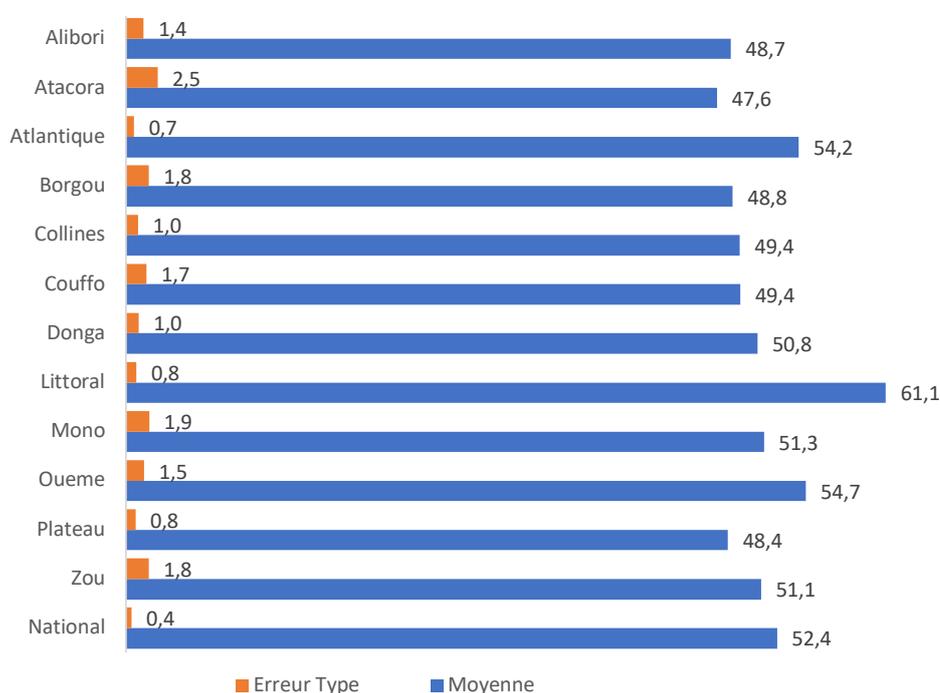
Le niveau socioéconomique des familles des élèves influence les parcours des élèves et leurs performances à tous les niveaux du système éducatif. Cependant, des mesures de réduction des inégalités de scolarisation liées au statut social et économique permettent d'améliorer les performances des élèves.

Le PASEC2019 a collecté des informations sur le niveau socioéconomique des familles des élèves en fin de scolarité, à partir du questionnaire élève de fin de scolarité (CM2). Ces informations collectées touchent à la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation, telles que le nombre de livres à la maison, la possession de biens d'équipement (téléviseur, radio, ordinateur, lecteur DVD, chaîne Hifi, téléphone portable, congélateur ou réfrigérateur, climatiseur, ventilateur, cuisinière, etc.), la possession de moyens de transport et autres biens durables (table, machine à coudre, fer à repasser, voiture, camion, tracteur, mobylette, scooter, vélo, bateau, pirogue, charrette, etc.), des matériaux utilisés pour la construction de la maison d'habitation, la présence de latrines avec ou sans eau courante, la présence de l'électricité à la maison, la présence d'un puits ou d'un robinet d'eau courante à la maison.

Cet ensemble de données collectées a permis de construire un indice socioéconomique à partir d'une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10, dont les valeurs élevées correspondent à des conditions de vie plus favorables et les valeurs faibles, à des ménages plus défavorisés. Cet indice, sans vouloir mesurer le degré de pauvreté des familles, vise à classer les familles des élèves à partir de variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 5.37 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique au niveau national et dans les départements tel que mesuré par le PASEC2019.

Graphique 5.37 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves en fin de scolarité

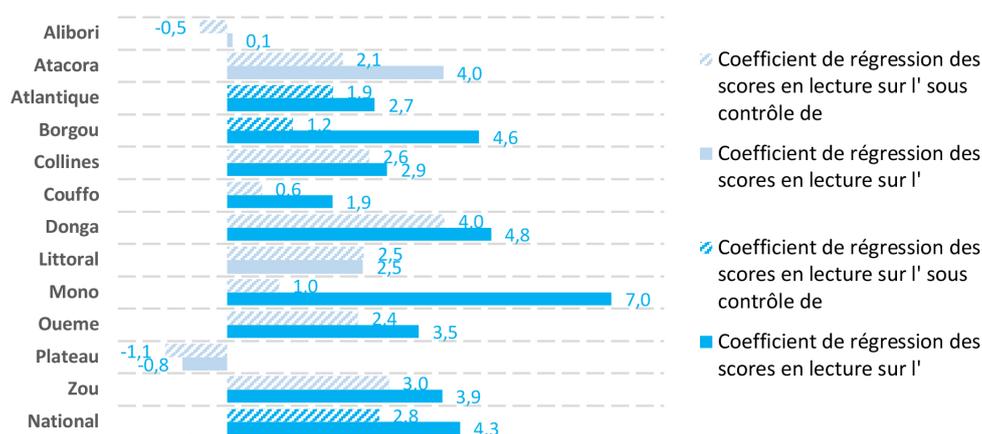


Au vu de ce graphique, le niveau de l'indice socioéconomique des élèves au Bénin est estimé à 52,4 points, ce qui correspond à la même valeur de l'indice tel que mesuré par l'évaluation PASEC2014. Cela suppose que le niveau socioéconomique des familles des élèves n'a pas évolué entre 2014 et 2019. Cependant, le comportement de cet indice à l'intérieur du pays fait ressortir les constats suivants :

- les départements du Littoral (61,1 points), de l'Ouémé (54,7 points) et de l'Atlantique (54,2 points) présentent un niveau socioéconomique au-dessus de la moyenne nationale. Les conditions des élèves sont donc plus favorables dans ces départements ;
- les élèves des autres départements sont plus défavorisés, leur indice socioéconomique étant en deçà de la moyenne nationale, en l'occurrence les départements de l'Atacora (47,6 points), du plateau (48,4 points), de l'Alibori (48,7 points) et du Borgou (48,8 points).

Les performances en lecture des élèves issus des familles les plus favorisées, comparées à celles des élèves issus des familles les moins favorisées ont montré des écarts de performances significatifs en faveur des plus favorisés au niveau national et dans la plupart des départements du Bénin, en dehors de l'Atacora, de l'Alibori et du Plateau, comme l'indique le graphique 5.38.

Graphique 5.38 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice socioéconomique est inférieur d'une unité, en lecture en fin de scolarité

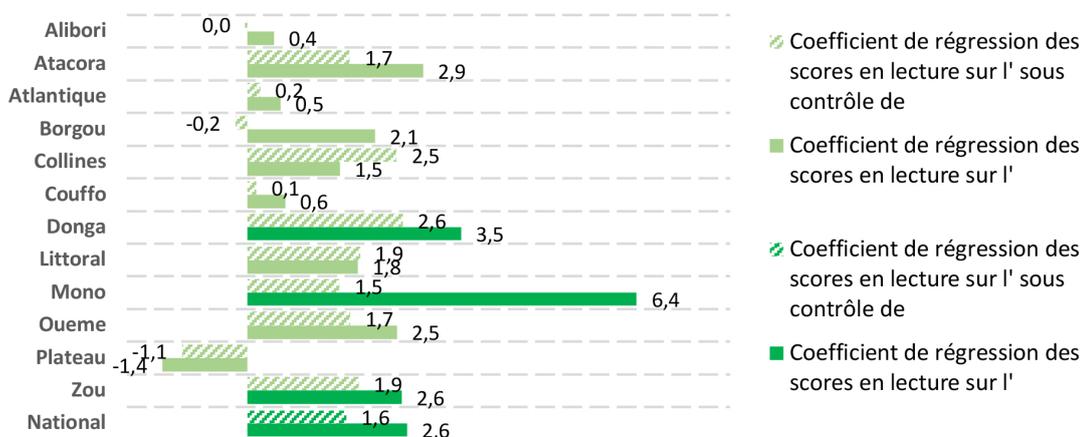


En mathématiques, les écarts de performances sont significativement élevés au niveau national et dans les départements de la Donga, du Mono et du Zou. Les neuf (09) autres départements ne présentent pas de différences de scores significatives entre les élèves des familles les plus favorisées et ceux des familles les moins favorisées. (cf. graphique 5.39)

Ces constats pourraient démontrer l'existence d'inégalités ou la faible équité au sein du système éducatif, compte tenu du niveau de significativité affiché par les écarts de performance entre les deux catégories d'élèves.

Dans la mesure où 9 départements sur 12 observent des résultats comparables, selon que l'élève relève d'une famille plus favorisée ou moins favorisée, on est en droit de soutenir l'hypothèse que la qualité de l'école fait plutôt la différence entre les élèves, en raison d'une distribution inéquitable de l'offre d'éducation aux écoles.

**Graphique 5.39 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice socioéconomique est inférieur d'une unité, en mathématiques en fin de scolarité**

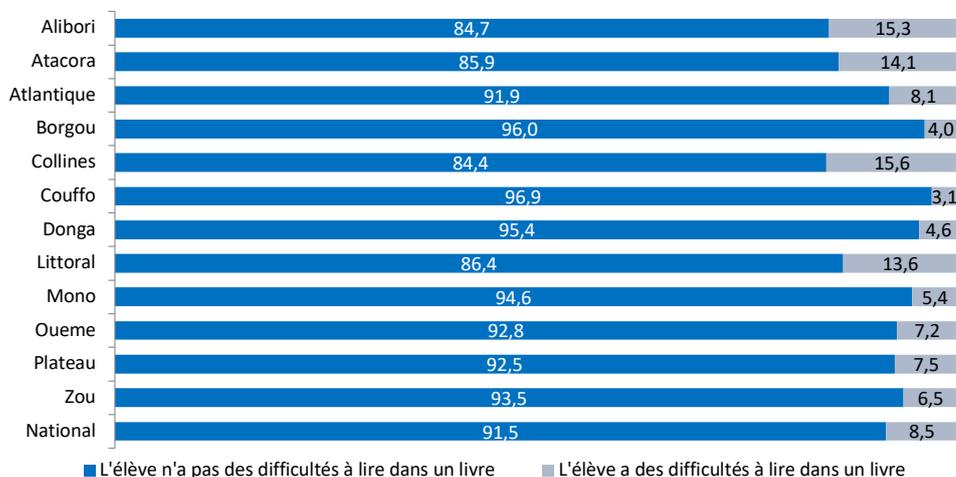


### 5.1.7.2 Difficulté pour lire au tableau et pour lire un livre

#### 5.1.7.2.1 Difficulté pour lire un livre

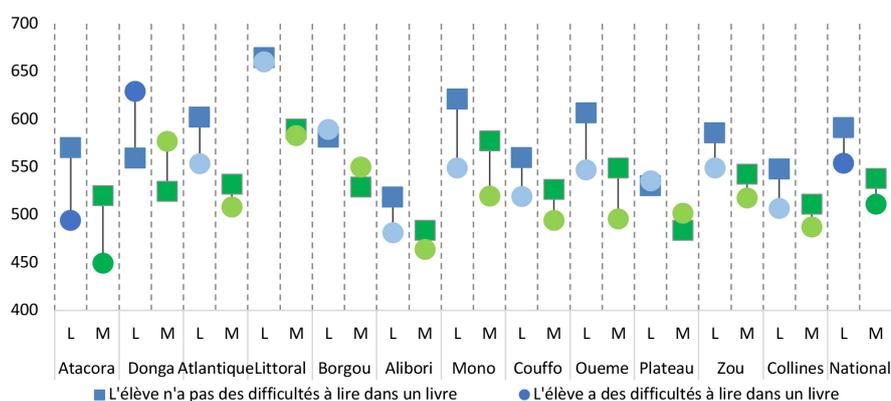
Le graphique 5.40 indique que dans l'ensemble du pays, plus de 91,5% des élèves en fin de scolarité n'éprouvent pas de difficultés à lire dans un livre. La plus faible proportion d'élèves en fin de scolarité (CM2) n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre est de 84,4% et concerne le département des Collines.

**Graphique 5.40 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité**



Sur la base des résultats observés, on devrait s'attendre à des différences de performance entre les élèves en fonction du niveau de difficultés qu'ils rencontrent à pouvoir lire dans un livre. Le graphique 5.41 présente les différences de performance des élèves suivant leur difficulté à lire dans un livre.

**Graphique 5.41 : Différences de performances des élèves en lecture et en mathématiques suivant leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité**



Le graphique ci-dessus laisse apparaître, dans l'ensemble au niveau national, un écart de performance significatif en faveur des élèves n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre. Cette situation se fait remarquer, à la fois, en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire.

A l'intérieur du pays, les différences de scores sont également significatives en lecture dans les départements de l'Atacora, de la Donga, de l'Alibori, du Mono et des Collines, en faveur des élèves de fin de scolarité n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre.

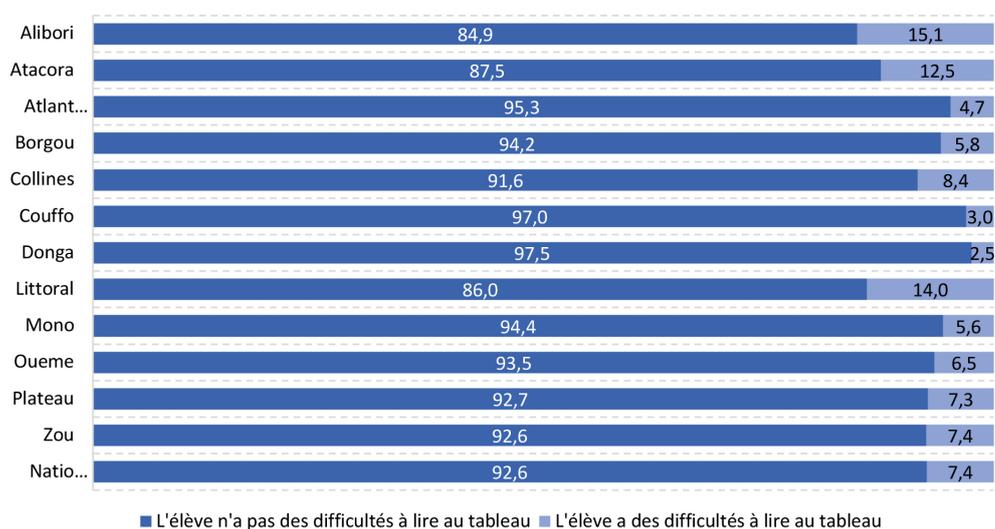
En mathématiques, les trois départements de l'Atacora, de la Donga et des Collines présentent des différences de performances significatives au profit des élèves n'éprouvant pas de difficultés à lire dans un livre.

### 5.1.7.2.2 Difficulté pour lire au tableau

Les difficultés qu'observent des élèves à lire au tableau sont de nature à influencer leurs performances. Les données de l'évaluation PASEC2019 font ressortir que tous les départements enregistrent plus de 80% de leurs élèves qui n'éprouvent pas de difficultés à lire au tableau.

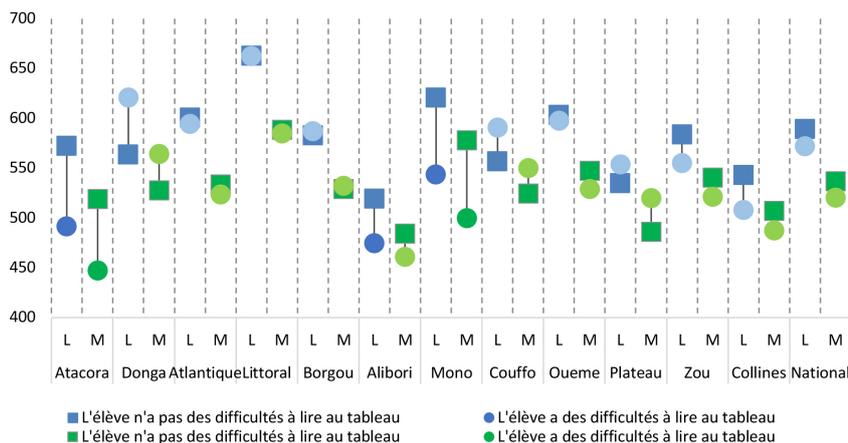
Au niveau national, cette proportion est en moyenne de 92,6% avec une variation entre 84,9% dans l'Alibori et 97,5% dans la Donga, comme l'illustre le graphique 5.42 qui suit :

**Graphique 5.42 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité**



Dans l'ensemble, au niveau national, il n'existe pas, aussi bien en lecture qu'en mathématiques, selon les résultats du PASEC2019, de différences significatives entre les scores des élèves ayant des difficultés à lire au tableau et ceux n'éprouvant pas de difficultés à lire au tableau en fin de scolarité primaire. Cependant, comme l'indique le graphique 5.43, dans les départements de l'Atacora, de l'Alibori et du Mono, les élèves en fin de scolarité ayant des facilités à lire au tableau ont des scores significativement supérieurs à ceux des élèves éprouvant des difficultés à lire au tableau en lecture. En mathématiques, l'Atacora, le Mono et le Plateau enregistrent des différences de performances significativement élevées en faveur des élèves n'ayant pas de difficultés à lire au tableau.

**Graphique 5.43 : Différences de performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité**



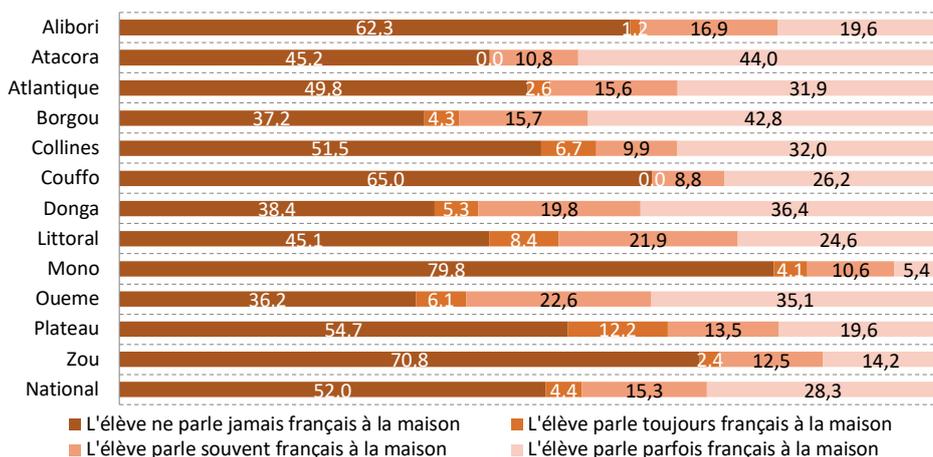
### 5.1.7.3 Langue parlée à la maison

#### 5.1.7.3.1 En début de scolarité

La pratique de la langue d'apprentissage à la maison est une disposition qui facilite les apprentissages et influence positivement leurs performances à l'école. Le faible niveau d'alphabétisation et/ou d'instruction des parents n'est pas de nature à promouvoir le parler de la langue d'apprentissage à la maison. Il en est de même du contexte linguistique national caractérisé par une importante diversité de langues utilisées dans la vie quotidienne. Or, les enfants qui pratiquent fréquemment la langue d'enseignement/apprentissage en dehors du cadre scolaire ont plus de chance de développer leurs compétences langagières que ceux qui n'en ont pas l'opportunité.

L'évaluation PASEC2019 a révélé au niveau national une proportion de 52% des élèves en début de scolarité qui ne parlent jamais le français à la maison. Seuls 19,7% d'entre eux parlent toujours ou souvent le français à la maison, contre 28,3% qui pratiquent parfois la langue française à la maison (graphique 5.44). Le Mono est le département le plus critique avec 79,8% d'élèves de début de scolarité ne parlant jamais le français à la maison. A l'opposé du Mono (79,8%), le Département de l'Ouémé (36,2%) présente la plus faible proportion d'élèves de début de scolarité qui ne parle jamais le français à la maison.

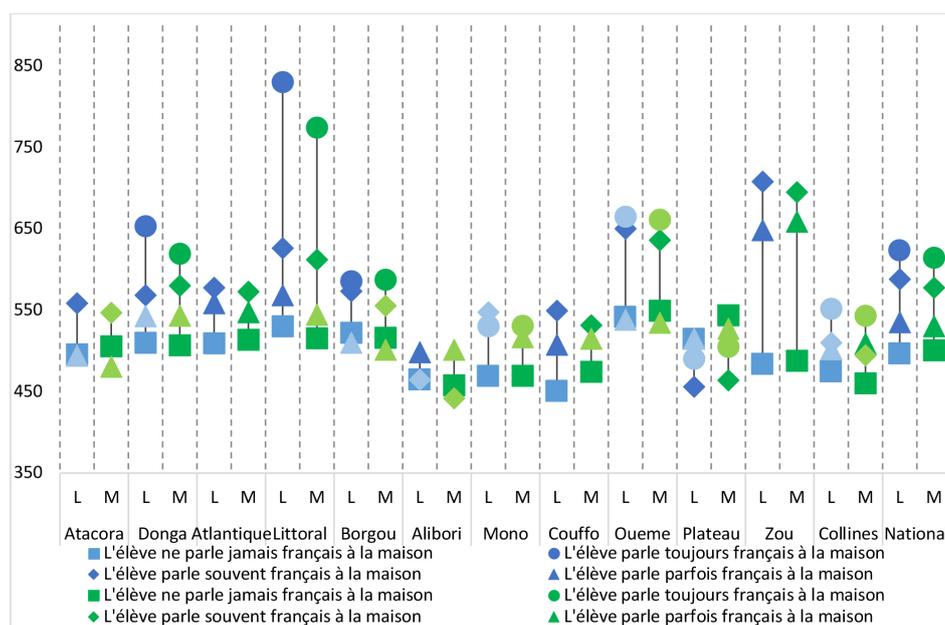
**Graphique 5.44 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité**



Comparativement à 2014 où la pratique par les élèves de la langue d'enseignement à la maison était peu répandue en début de scolarité au niveau national (38,2% en moyenne), en 2019, elle a connu un léger accroissement en cinq ans, atteignant les 48%. Cependant, elle reste encore un défi à relever si tant est qu'elle contribue à l'amélioration des compétences langagières des élèves et montre que les élèves béninois en début de scolarité pratiquent très peu la langue d'enseignement dans leur environnement familial.

Les performances obtenues par les élèves qui parlent fréquemment le français à la maison en début de scolarité justifient bien cette hypothèse, comme l'indique le graphique 5.45.

**Graphique 5.45 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité**

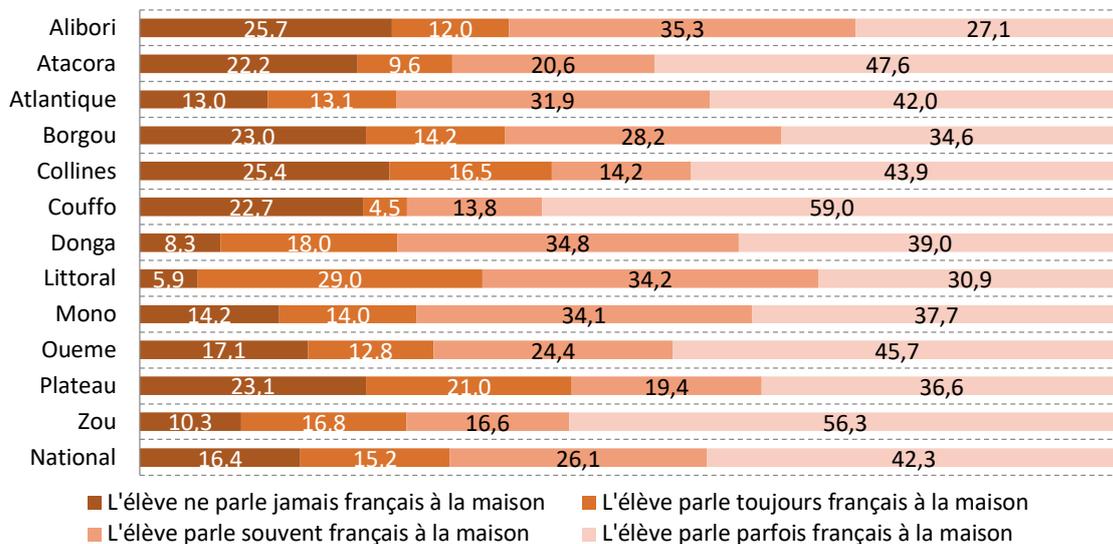


Ce graphique montre des différences de scores significatives en défaveur des élèves qui ne pratiquent pas la langue d'enseignement à la maison, dans l'ensemble au niveau national. Cependant, des disparités de performance se font observer entre les départements, liées à l'usage fréquent ou la non pratique de la langue d'enseignement à la maison. En lecture et en mathématiques, les départements du Mono, de l'Ouémé, du Plateau et du Zou n'enregistrent pas de différences de scores significatives entre les élèves pratiquant la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la pratiquent pas. Le département de l'Atlantique n'affiche pas d'écart significatif en lecture et le département des Collines, en mathématiques. Dans les autres départements, les différences de performances sont significatives en faveur des élèves qui pratiquent le français en dehors du cadre scolaire.

### 5.1.7.3.2 En fin de scolarité

En fin de scolarité au Bénin, seulement 16,4% des élèves en moyenne déclarent ne jamais parler la langue d'enseignement à la maison ; ce qui suppose que la majorité, soit 83,6%, ont déclaré parler le français parfois, souvent ou toujours à la maison. Les proportions les plus élevées d'élèves en fin de scolarité qui ne pratiquent jamais la langue d'enseignement à la maison sont enregistrées dans les départements de l'Alibori (25,7%), des Collines (25,4%), du Plateau (23,1%) et du Borgou (23%). Le Littoral et, de façon surprenante, la Donga sont les régions qui enregistrent les plus faibles proportions d'élèves qui ne pratiquent jamais la langue d'enseignement à la maison. (Cf. graphique 5.46)

Graphique 5.46 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité

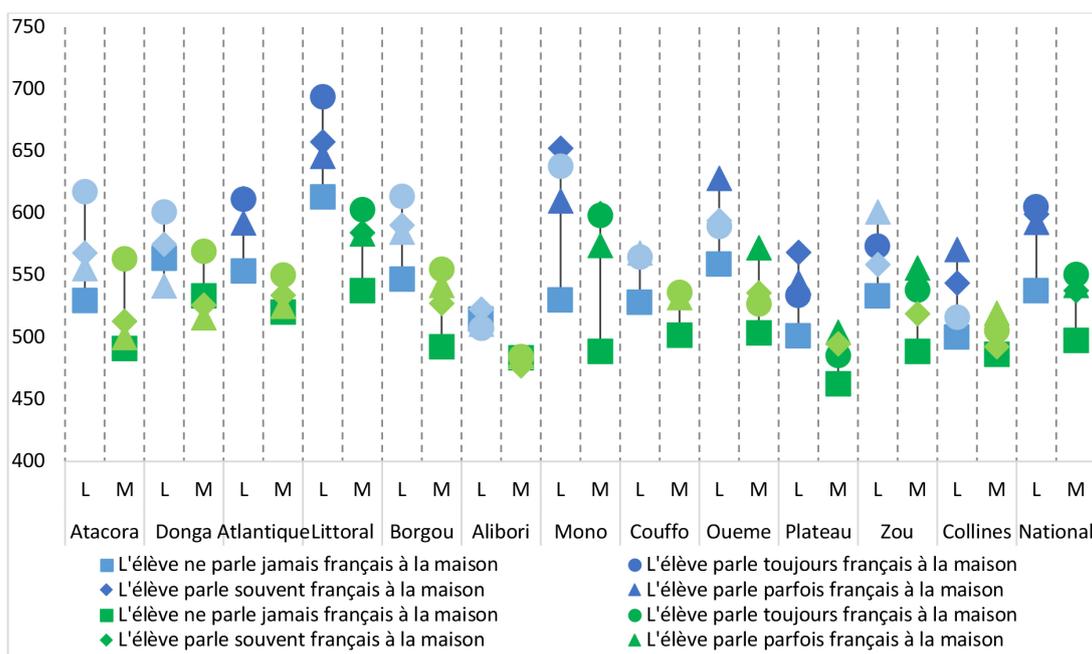


Dans les deux disciplines ayant fait l'objet de l'évaluation PASEC2019, les performances des élèves en fin de scolarité sont, dans l'ensemble au niveau national, significativement meilleures chez ceux qui pratiquent la langue d'enseignement à la maison.

Les départements de l'Atacora, de l'Alibori, du Couffo, de l'Ouémé et des Collines ne présentent pas de différences de scores significatives entre les élèves qui parlent toujours le français à la maison par rapport aux élèves qui ne parlent jamais le français à la maison.

Concernant les autres départements, en dehors de la Donga en lecture et de l'Atlantique en mathématiques, les écarts de performance sont significatifs en faveur des élèves qui parlent le français à la maison. (Graphique 5.47)

Graphique 5.47 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité



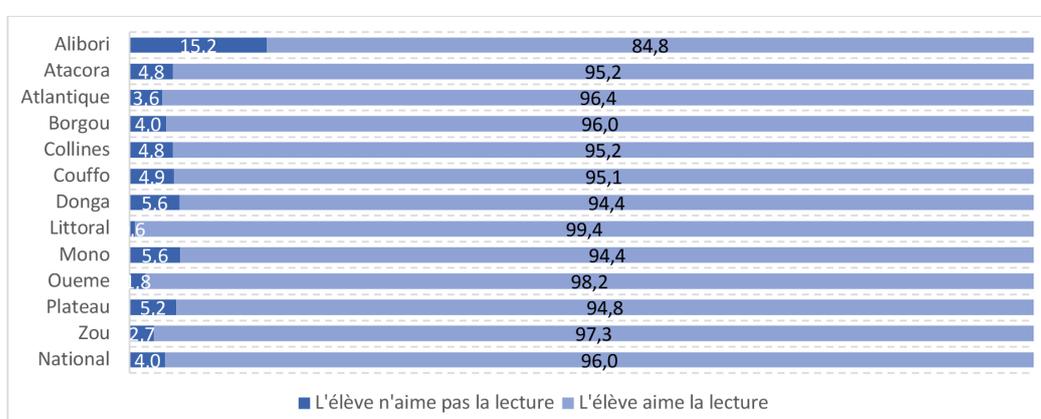
## 5.1.7.4 Variables sur le goût pour la lecture et les mathématiques

### 5.1.7.4.1 Goût pour la lecture

La lecture est un élément de base du savoir scolaire et social. Le goût pour la lecture participe du développement des compétences langagières et facilite l'acquisition des connaissances et des compétences. C'est pourquoi les stratégies d'apprentissage de la lecture doivent se préoccuper, en premier lieu, de donner un goût premier à l'enfant pour la lecture.

Le graphique 5.48 indique que la plupart des élèves de fin de scolarité, soit 96%, soutiennent aimer la lecture au Bénin. Dans le département du Littoral, pratiquement tous les élèves en fin de scolarité affirment aimer lire (99,4%). Le département de l'Alibori présente la plus forte proportion d'élèves qui ne manifestent aucune affection pour la lecture (15,2%).

Graphique 5.48 : Répartition des élèves selon qu'ils aiment la lecture ou non en fin de scolarité

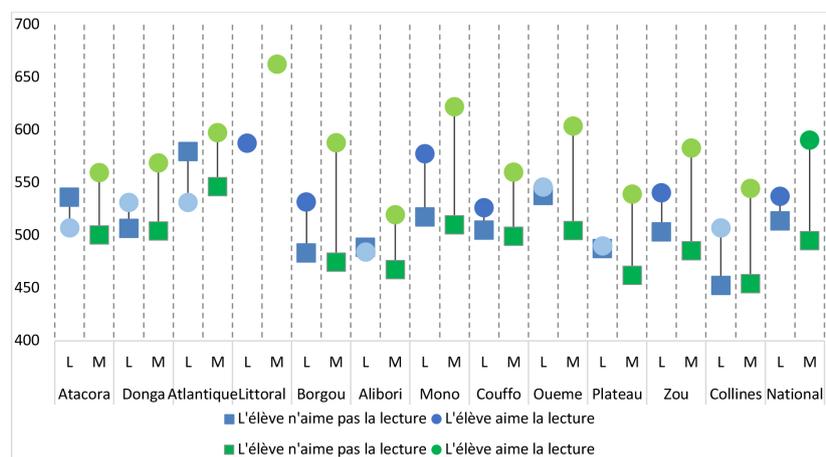


L'évaluation PASEC2019 s'est préoccupée d'apprécier dans quelle mesure le goût des élèves pour la lecture influence leurs performances en lecture et en mathématiques.

En effet, au vu du graphique 5.49, les écarts de performance en lecture sont significativement élevés, dans l'ensemble au niveau national, en faveur des élèves de fin de scolarité qui aiment la lecture. Il en est de même dans les départements du Littoral, du Borgou, du Mono, du Couffo, du Zou et dans une moindre mesure dans les Collines. Les autres départements ne présentent pas de différences significatives en lecture.

En mathématiques, le niveau de significativité des différences de performance est élevé au niveau national en faveur des élèves de fin de scolarité qui aiment la lecture, mais les départements ne présentent pratiquement pas d'écarts significatifs entre les deux catégories d'élèves, sauf dans une moindre mesure dans le Mono et le Zou (significativité à 10% en faveur des élèves qui aiment lire).

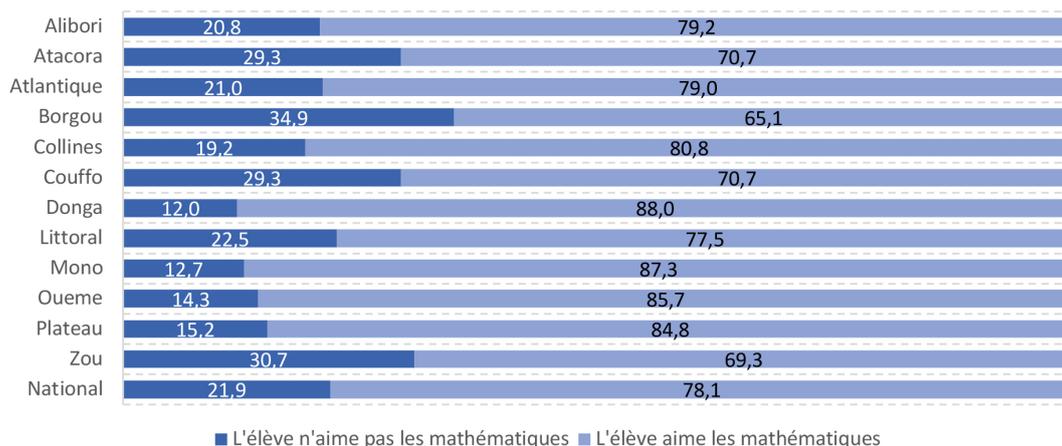
Graphique 5.49 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur goût pour la lecture en fin de scolarité



### 5.1.7.4.2 Goût pour les mathématiques

Le goût des élèves pour les mathématiques est substantiellement élevé au Bénin : 78,1% en fin de scolarité selon les résultats de l'évaluation PASEC2019 que retrace le graphique 5.50, contre 21,9% qui n'aiment pas les mathématiques. Le département du Borgou est celui qui enregistre la plus forte proportion d'élèves en fin de scolarité qui n'aiment pas les mathématiques (34,9%) Ils sont 12%, s'agissant du département de la Donga à soutenir ne pas aimer la lecture.

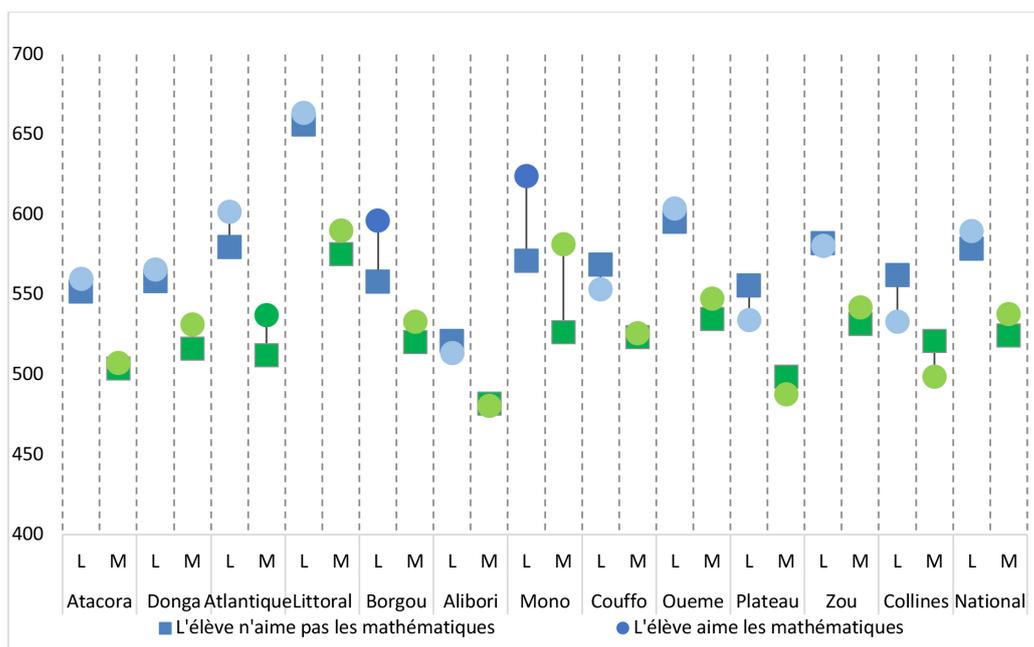
Graphique 5.50 : Répartition des élèves selon qu'ils aiment ou non les mathématiques en fin de scolarité



Selon que les élèves en fin de scolarité aiment ou non les mathématiques, leurs performances en lecture et en mathématiques, ne présentent pas en général de différences significatives au niveau national et dans la plupart des départements, à l'exception du Borgou et du Mono en lecture, et de l'Atlantique en mathématiques. (Cf. graphique 5.51)

Or, le goût pour les mathématiques devrait induire une élévation des compétences dans la discipline, notamment dans le contexte actuel marqué par une très faible représentativité des apprenants dans les filières à forte dominance mathématique, qui serait dû à un faible engouement pour la discipline. Si l'option politique du gouvernement est de promouvoir les filières scientifiques, il y a lieu d'envisager des mesures spécifiques devant viser à améliorer les performances des élèves en mathématiques depuis leur entrée à l'école.

Graphique 5.51 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur goût pour les mathématiques en fin de scolarité



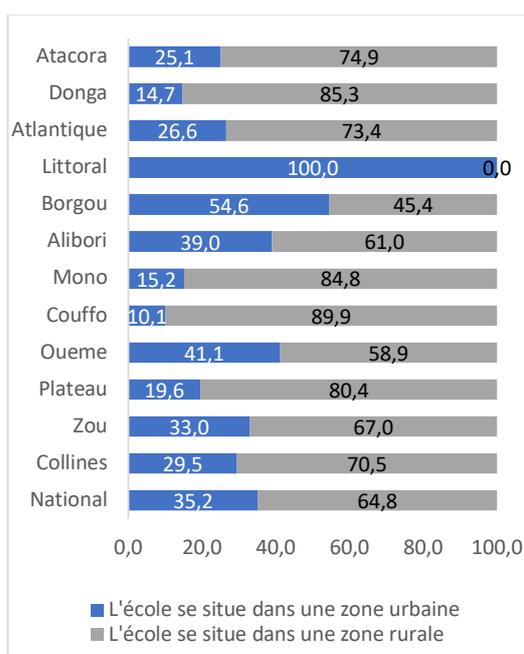
## 5.2 ANALYSE DES DISPARITÉS DE PERFORMANCES RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES ET DES CLASSES : ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES

### 5.2.1 Localité de l'école et performances scolaires

Les évaluations PASEC menées antérieurement ont pour la plupart révélé que les élèves scolarisés dans des écoles situées en zones urbaines performant mieux en lecture et en mathématiques que ceux scolarisés dans des écoles en zones rurales, compte tenu de l'ampleur des disparités entre les milieux urbains et ruraux, notamment sur les plans économique, social, politico administratif et éducatif qui, jusque-là, persistent dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara.

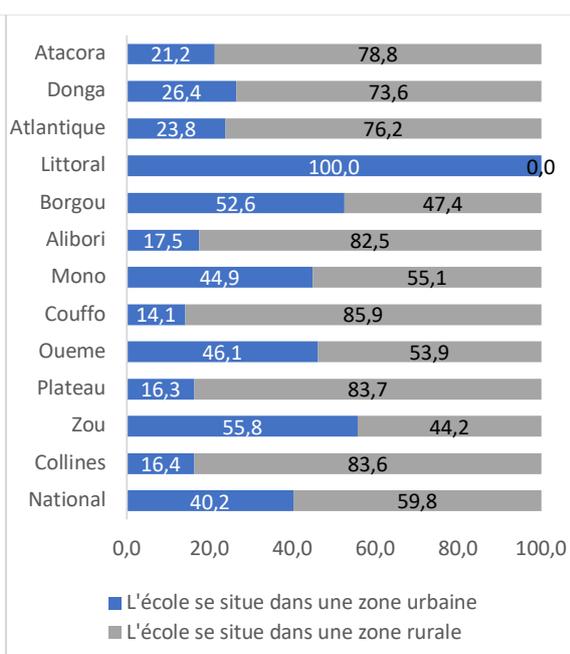
**Graphique 5.52 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école**

- Début de scolarité



**Graphique 5.53 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école**

- Fin de scolarité



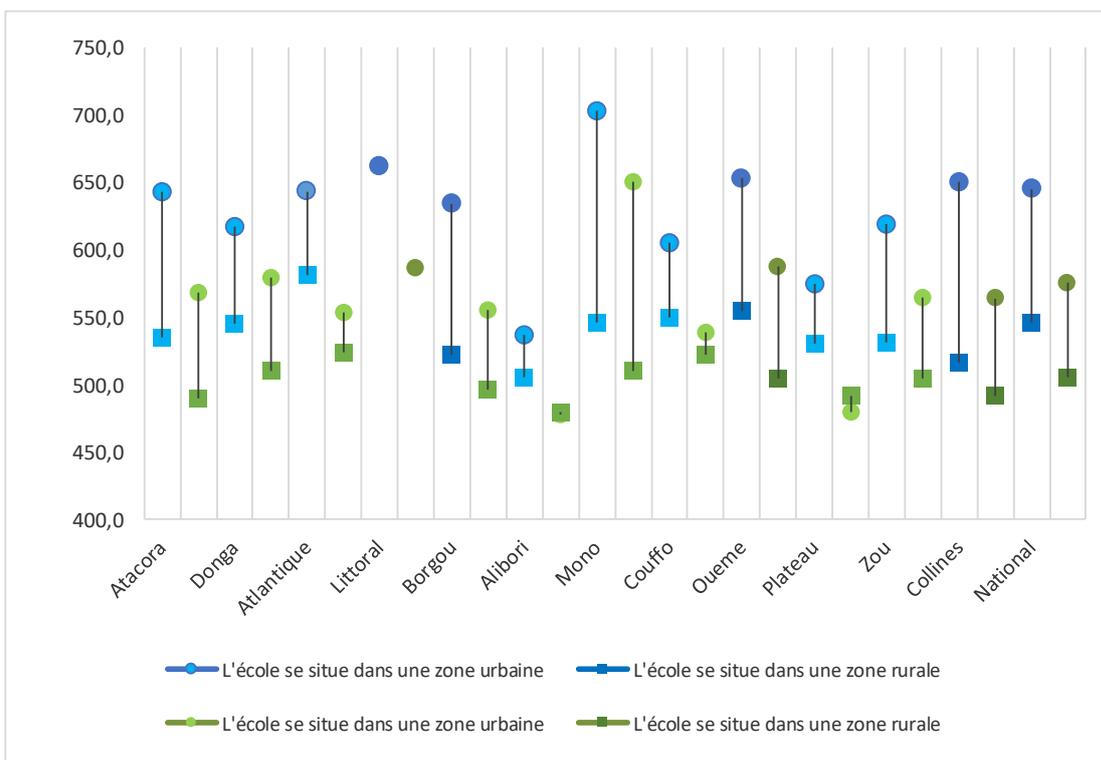
Les graphiques 5.52 et 5.53 présentent, pour chaque département du Bénin et au niveau national, le pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles en milieu urbain et en milieu rural, en début et en fin de scolarité.

Selon ces graphiques construits à partir des résultats de l'évaluation PASEC2019, dans l'ensemble, 64,8% des élèves en début de scolarité fréquentent des écoles situées en milieu rural. Ils représentent une proportion de 59,8% en fin de scolarité. En 2014, ils représentaient 55,9% en début de scolarité et 49,6% en fin de scolarité. Tout porte à croire qu'entre 2014 et 2019, la dynamique de la population a évolué dans les milieux ruraux et occasionné l'ouverture d'un nombre plus élevé d'écoles pour accueillir plus de demande de scolarisation. L'on pourrait également supposer que les mouvements des populations se sont beaucoup plus dirigés vers les zones rurales, augmentant ainsi la demande de scolarisation dans ces milieux. Les départements du Couffo (avec respectivement 89,9% et 85,9%) et du Plateau (avec respectivement 80,4% et 83,7%) concentrent les pourcentages les plus élevés d'élèves fréquentant des écoles en milieu rural aussi bien en début qu'en fin de cycle primaire.

Le graphique 5.54 indique des différences de performance significatives en faveur des élèves des écoles situées en milieu urbain, comparés à ceux des écoles en milieu rural, au niveau national et dans les départements du Littoral, du Borgou, de l’Ouémé et des Collines en lecture en fin de scolarité.

En mathématiques, les départements du Littoral, de l’Ouémé et des Collines présentent comme au niveau national, des performances significativement positives au niveau des écoles urbaines.

**Graphique 5.54 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la localisation de l’école en fin de scolarité**



### 5.2.2 Statut de l’école et performances scolaires

Les deux statuts d’écoles présents dans le système éducatif béninois demeurent, à ce jour, inchangés. Il s’agit notamment :

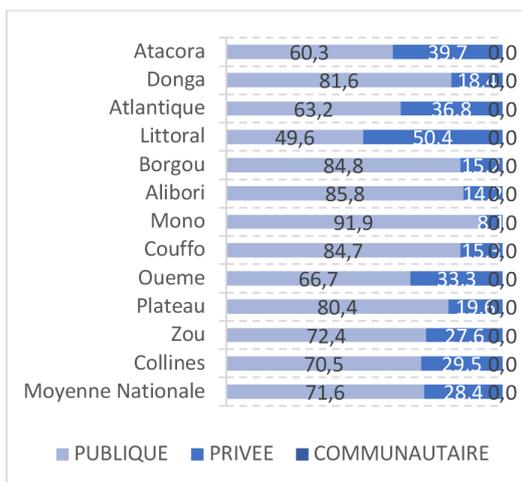
- des écoles primaires publiques administrées par le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire ; et
- des écoles primaires privées dotées d’une autonomie de gestion, mais appelées à se conformer aux programmes d’études officiels, au calendrier scolaire et aux approches pédagogiques retenus par le Ministère.

Le sous-secteur de l’enseignement primaire est majoritairement composé d’écoles publiques. En effet, les statistiques du sous-secteur en 2019 indiquent que 73,2% d’élèves de deuxième année et 67,0% d’élèves de sixième année fréquentent les écoles publiques.

Les résultats de l’évaluation PASEC2019 affichent la même tendance avec 71,6% d’élèves de début de scolarité et 62,8% d’élèves de fin de scolarité fréquentant les écoles primaires publiques, comme l’illustrent les graphiques 5.55 et 5.56.

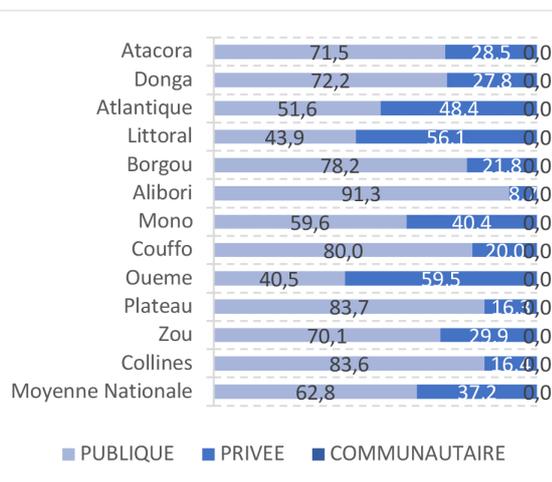
Graphique 5.55 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté

- Début de scolarité



Graphique 5.56 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquenté

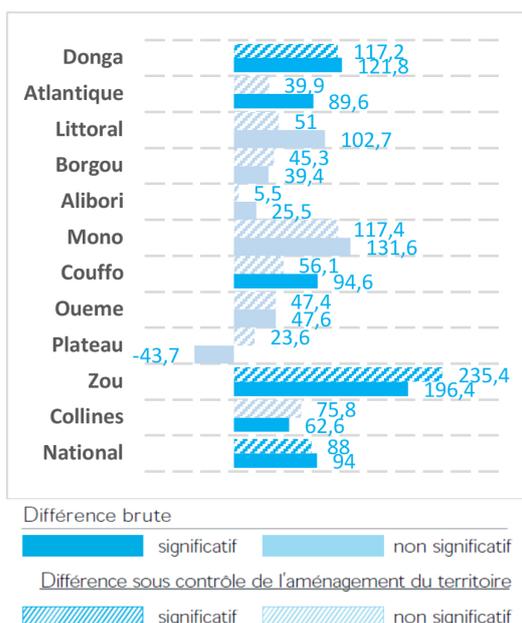
- Fin de scolarité



Les graphiques 5.57 et 5.58 indiquent que les élèves en début de scolarité qui fréquentent les écoles privées ont en général les meilleures performances en langue et en mathématiques, avec des écarts entre les scores significativement plus élevés, comparés à ceux des écoles publiques. Ce résultat est visible en langue au niveau national et dans les départements de la Donga, de l'Atlantique, du Couffo, du Zou et des Collines.

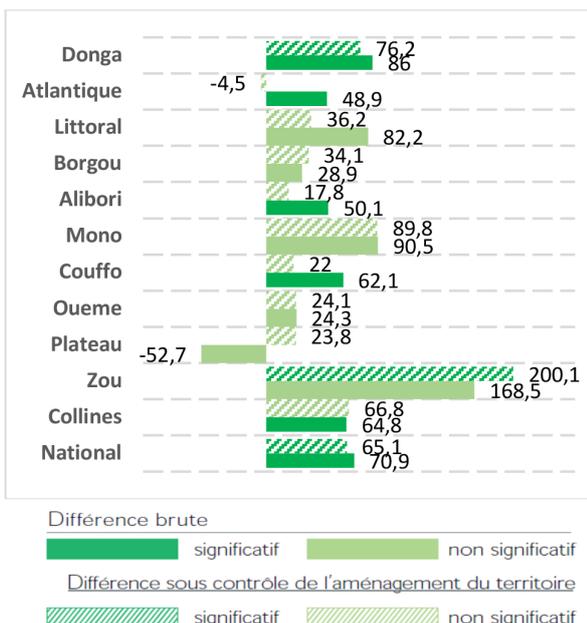
Graphique 5.57 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité

- Langue



Graphique 5.58 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en début de scolarité

- Mathématiques



En mathématiques, le département de l'Alibori affiche également de meilleurs scores chez les élèves des écoles privées ; par contre, le département du Zou ne présente pas de différences significatives entre les deux catégories d'élèves.

Sous le contrôle de l'indice d'aménagement du territoire, les élèves des établissements privés d'enseignement primaire en début de scolarité démontrent toujours, dans les deux disciplines, des performances significativement supérieures à celles de leurs camarades des écoles primaires publiques. Seulement, les différences de scores ne sont plus significatives dans les deux disciplines dans l'Atlantique, le Couffo et les Collines, et en mathématiques dans l'Alibori.

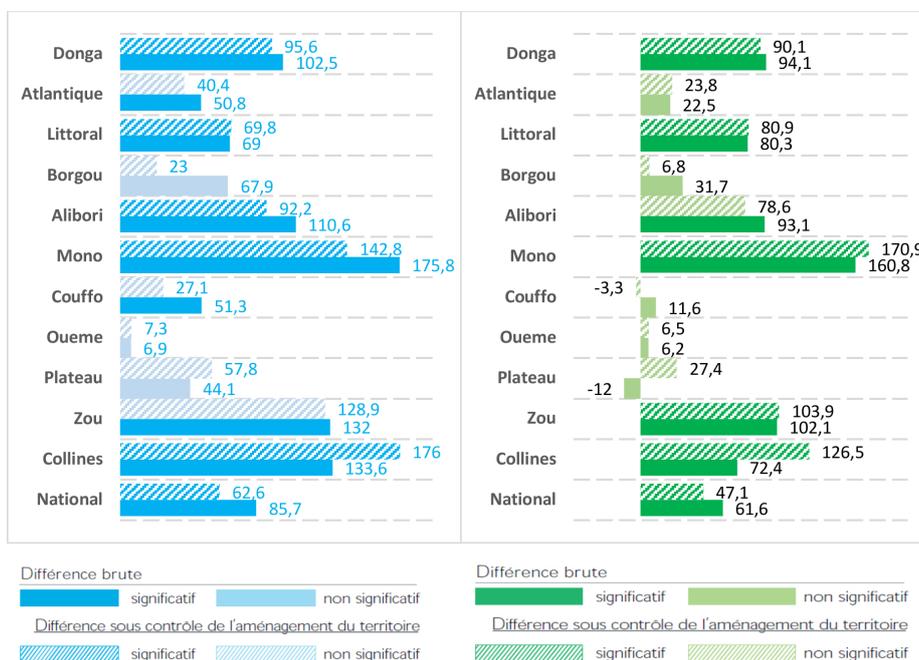
En fin de scolarité, comme l'illustrent les graphiques 5.59 et 5.60, à l'instar du début de scolarité, les élèves des écoles privées en fin de scolarité sont toujours plus performants que leurs camarades des écoles publiques, autant en lecture qu'en mathématiques.

**Graphique 5.59 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité**

- Langue

**Graphique 5.60 : Écart entre les scores des élèves du privé et du public en fin de scolarité**

- Mathématiques



En dehors des départements de l'Ouémé et du Plateau où les écarts de performance dans les deux disciplines ne sont pas significatifs entre les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques, tous les autres départements ont démontré des performances significativement élevées chez les élèves des écoles privées en fin de scolarité, hormis le l'Atlantique, le Borgou et le Couffo en mathématiques.

Ces résultats confirment à nouveau, à l'instar des évaluations antérieures, en l'occurrence l'évaluation PASEC2014, que les élèves scolarisés dans le privé ont des performances meilleures à celles des élèves fréquentant les écoles publiques. Les hypothèses suivantes, sur les facteurs pouvant influencer positivement les scores des élèves scolarisés dans le privé, restent toujours valables en dehors de leurs caractéristiques individuelles, au vu des écarts de performance sous contrôle de l'indice d'aménagement du territoire. Il s'agit entre autres de :

- la localisation des écoles privées, majoritairement en zones urbaines, offrant des facilités d'accès à la culture et aux savoirs ;
- la disponibilité de meilleures infrastructures et équipements et un meilleur accès à certaines pratiques pédagogiques ;
- un temps scolaire souvent mieux utilisé et intégral dans les écoles privées ;
- un meilleur encadrement des enseignants avec plus d'obligations de résultats ;
- la taille des classes pratiquement conforme aux normes de qualité fondamentale et une plus grande attention accordée aux élèves

Les résultats observés confirment l'idée largement répandue selon laquelle les inégalités de développement des zones entraînent des inégalités d'éducation dans un pays.

### 5.2.3 Fonctionnement de la classe et performances scolaires

Le fonctionnement des classes renvoie aux modes d'organisation scolaire mise en place pour une gestion efficace et efficiente des classes. Au Bénin, la classe à fonctionnement classique est dénommée "classe simple" où un seul et même groupe pédagogique est disposé dans une salle de classe et travaille avec un seul et même enseignant. La classe à fonctionnement multigrade est soit une "classe jumelée" soit une "classe multigrade", avec au moins deux groupes pédagogiques tenus par un seul et même enseignant à la fois, au même moment, et logés dans la même salle de classe.

Les classes à double flux constituent un dispositif pédagogique qui permet à deux ou trois classes de travailler dans la même salle de classe, généralement, avec le même enseignant, mais à divers moments de la journée. Il s'agit d'un outil qui permet de gérer un nombre élevé d'élèves avec des infrastructures et un nombre d'enseignants fixes. Les classes à double flux n'existent pratiquement pas formellement dans l'enseignement primaire au Bénin.

Le sous-secteur de l'enseignement primaire est majoritairement constitué de classes à fonctionnement classique (classes simples) avec une proportion d'élèves respectivement de 91,4% et 82,7% en début et en fin de scolarité primaire. Les classes multigrades concentrent 8,6% d'élèves en début de scolarité et 16,9% en fin de scolarité. Une proportion de 0,4% d'élèves dans des classes à double flux a été enregistrée, particulièrement dans le département du Mono (2,7%) en fin de scolarité comme l'indique le graphique 5.61.

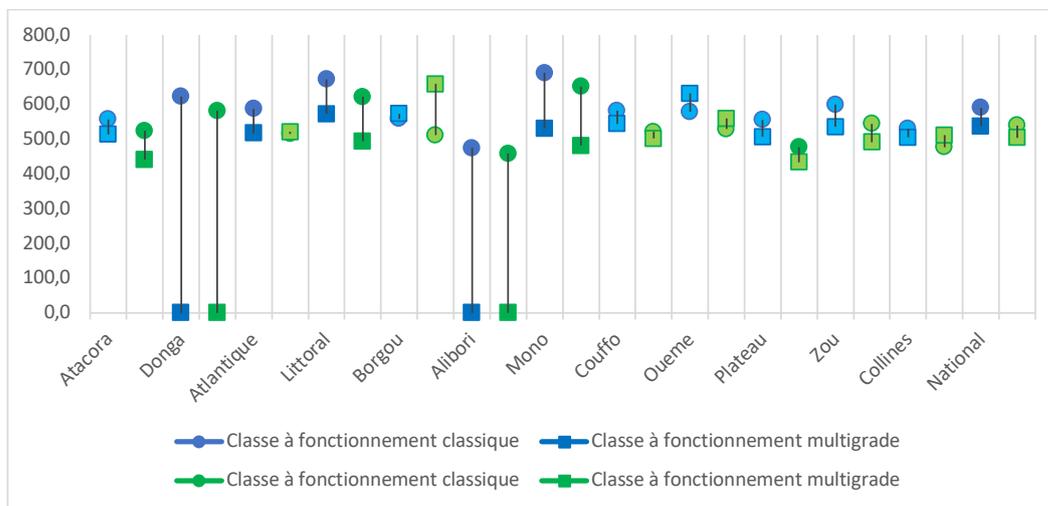
**Graphique 5.61 : Répartition des élèves selon le fonctionnement de la classe en fin de scolarité**



L'évaluation PASEC2019 a cherché à apprécier les performances des élèves selon le fonctionnement de la classe, particulièrement en fin de scolarité et constate que même si dans l'ensemble, en terme brut, les scores des élèves des classes à fonctionnement classique sont supérieurs à ceux des classes multigrades, ils ne présentent pas de différences significatives, en l'occurrence en mathématiques en fin de scolarité. Par contre, en lecture, l'écart de performance est significatif, en faveur des élèves des classes à fonctionnement classique au niveau national. Il en est de même dans les départements de la Donga, du Littoral, de l'Alibori et du Mono dans les deux disciplines évaluées et dans l'Atacora en mathématiques (Cf. graphique 5.62). Les autres départements ne présentent pas de différences significatives entre les élèves des deux modes d'organisation scolaire. Il s'agit du Borgou, du Couffo, de l'Ouémé, du Plateau, du Zou et des Collines.

Compte tenu de ces constats, l'on pourrait envisager la promotion des classes à fonctionnement classique en vue de faciliter les acquisitions scolaires aux apprenants du cycle primaire.

Graphique 5.62 : Différence de performance en lecture et en Mathématiques des élèves selon Fonctionnement de la classe en fin de scolarité



## 5.2.4 Environnement scolaire : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène

### 5.2.4.1 Description de l'environnement scolaire dans le cadre de l'évaluation PASEC2019

#### 5.2.4.1.1 Taille des classes

La taille moyenne des classes au Bénin est plus élevée en début qu'en fin de scolarité et justifie l'ampleur de l'accès à l'éducation primaire et de la rétention de plus en plus faible lorsque l'on tend vers la fin du cycle.

En début de scolarité, dans l'ensemble des départements du Bénin, la taille des classes varie entre 26 et 58. Les effectifs des élèves par classe sont plus faibles dans les départements du Borgou, du Couffo, du Littoral, du Mono et du Plateau avec un peu moins de 40 élèves par classe en moyenne. Dans les départements de l'Atacora, de l'Atlantique, des Collines et de l'Ouémé, la taille moyenne de classe varie entre 40 et 50 élèves. Les effectifs moyens les plus importants par classe sont enregistrés dans l'Alibori et le Zou, avec plus de 50 élèves par classe en début de scolarité.

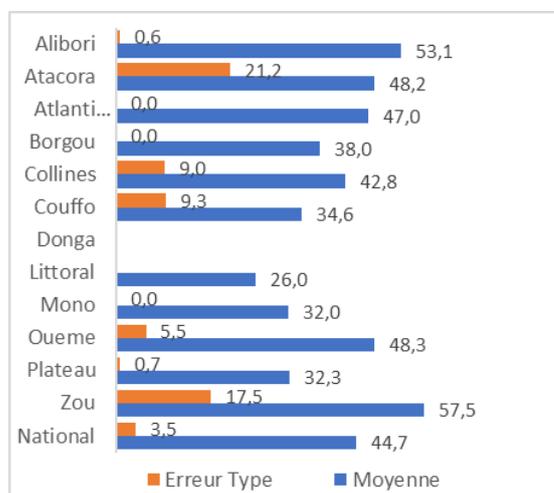
En fin de scolarité, la taille moyenne des classes est moins importante par rapport à celle du début de scolarité dans la quasi-totalité des départements. Les effectifs moyens varient entre 19 et 39 élèves par classe. Les effectifs moyens des classes sont les plus faibles dans les départements de l'Alibori, de l'Atacora, du Borgou, des Collines, du Couffo avec des effectifs moyens par classe variant entre 18 et 25, et les plus importants dans les autres départements, variant entre 29 et 39 élèves par classe (voir les graphiques 5.63 et 5.64 ci-dessous).

#### 5.2.4.1.2 Places assises en classe

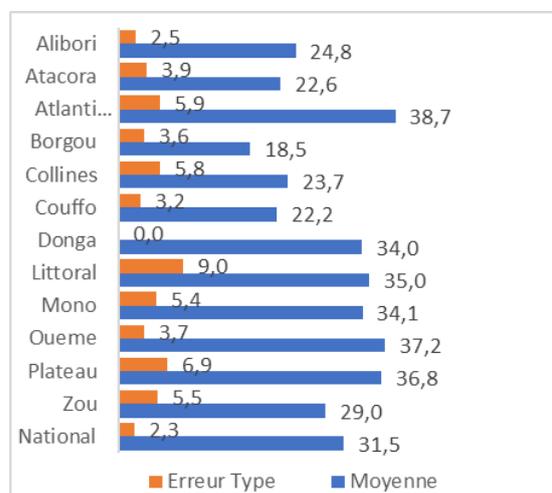
La disponibilité d'une place assise pour chaque élève, dans le cadre des activités d'apprentissage en classe, est de nature à relever l'efficacité des interactions entre élèves et maître et permettre une consolidation des acquis. La

**Graphique 5.63 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type**

– Début de scolarité

**Graphique 5.64 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type**

– Fin de scolarité



quasi-totalité des écoles du Bénin disposent de tables-bancs pour accueillir les élèves, mais sont-ils suffisants pour que chaque élève soit installé suivant les normes requises ?

La norme en la matière voudrait une place assise par élève. Mais ce n'est pas le cas dans la plupart de nos écoles dans la mesure où en début de scolarité, comme l'indique le graphique 5.65, il est constaté au niveau national, une proportion moyenne de 53% d'élèves respectant la norme d'une place assise par élève.

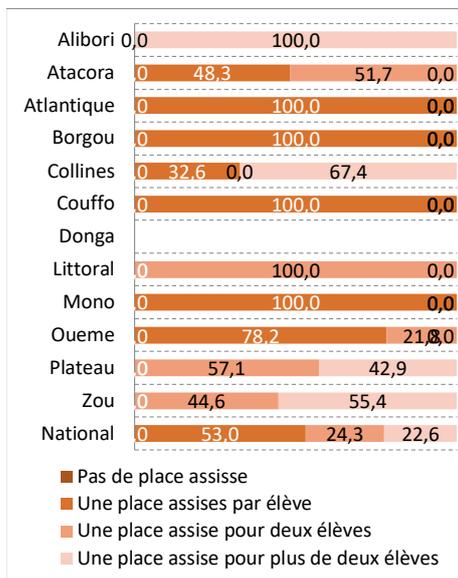
Les 47% restant correspondent à une place assise pour deux ou plus de deux élèves. Ce qui montre que près de la moitié des élèves de l'échantillon se retrouvent dans des conditions d'apprentissage véritablement inadéquates. Au niveau des départements, en début de scolarité, en dehors de l'Atlantique, du Borgou, du Couffo et du Mono où 100% des élèves disposent chacun d'une place assise, les autres départements enregistrent une proportion d'élèves à une place assise par élève variant entre 0% et 78,2%.

En fin de scolarité, au niveau national, en moyenne 56% des élèves enquêtés ont une place assise par élève. Par contre, il y est enregistré 0,8% d'élèves sans places assises et 43,3% d'élèves à une place assise pour deux ou plus de deux élèves, comme l'illustre le graphique 5.66. Les élèves sans places assises se retrouvent seulement dans le département du Zou où ils représentent 10,7% des élèves enquêtés dans ce département. Considérant les autres départements, la Donga est le seul département qui respecte la norme en fin de scolarité, avec 100% d'élèves à une place assise par élève ; cette proportion varie entre 0% dans le Plateau et 97,3% dans le Mono.

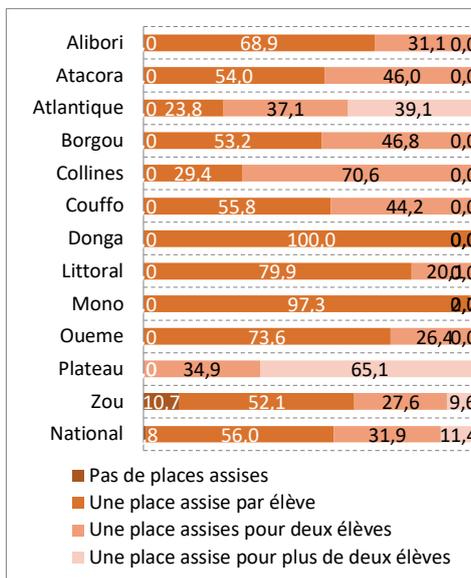
La nécessité d'acquérir autant de tables-bancs en vue d'offrir une place assise par élève s'impose dans les classes du primaire où de réelles insuffisances y sont notées, particulièrement en début de scolarité, afin d'offrir de meilleures conditions d'apprentissage à nos élèves.

Parlant des performances des élèves liées à ce facteur, dans l'ensemble au niveau national, en début de scolarité, les différences de scores entre les élèves ayant une place assise pour deux ou plus de deux élèves et ceux ayant une place assise par élève ne sont pas significatives en lecture comme en mathématiques. Cependant, elles sont assez significatives en faveur des élèves ayant une place assise par élève, dans la plupart des départements au fur et à

Graphique 5.65 : Répartition des élèves selon le nombre de places assises par élève



Graphique 5.66 : Répartition des élèves selon le nombre de places assises par élève

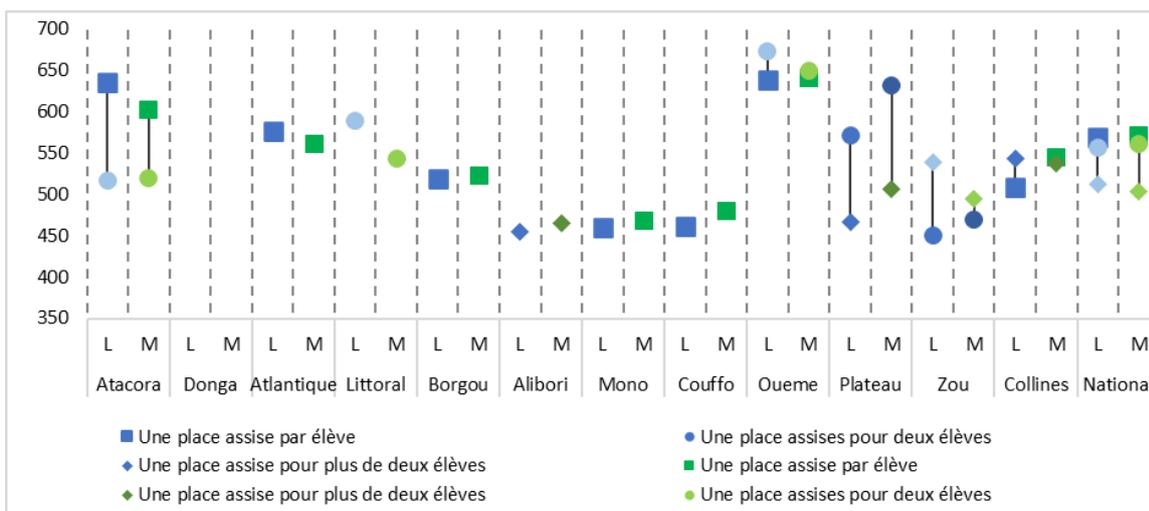


mesure que le nombre d'élèves par place assise augmente comme l'illustre le graphique 5.67.

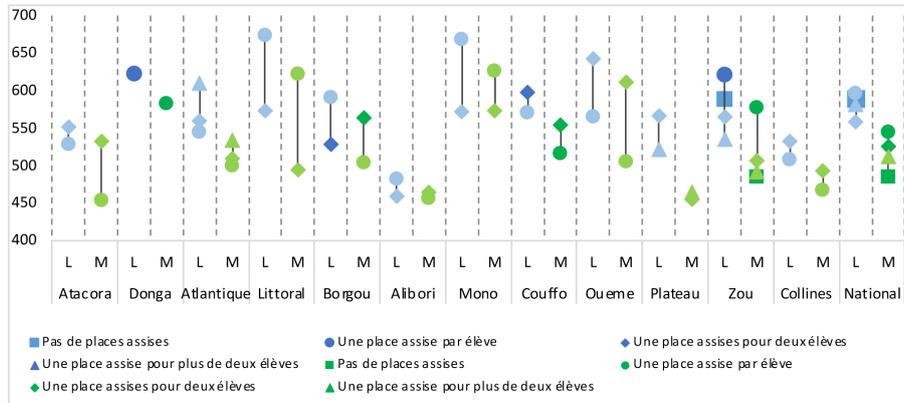
En fin de scolarité, la même réalité s'observe comme en début de scolarité, spécifiquement en lecture où au niveau national et dans la plupart des départements, l'écart de performance n'est pas significatif entre les deux catégories d'élèves. Par contre, en mathématiques, les différences de scores se révèlent significatifs en faveur des élèves ayant une place assise par élève, face aux autres catégories d'élèves. Il en est de même dans la Donga, le Borgou, le Couffo, le Plateau et le Zou. Les autres départements ne présentent pas de différences de performances significatives. (Cf. graphique 5.68)

Ces différents constats posent un défi par rapport à l'allocation et la répartition des mobiliers dans les établissements scolaires, où l'on note une absence de directives à cet effet.

Graphique 5.67: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de places assises par élève



Graphique 5.68 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de places assises par élève



### 5.2.4.1.3 Livres et manuels scolaires

#### 5.2.4.1.3.1 Bibliothèques

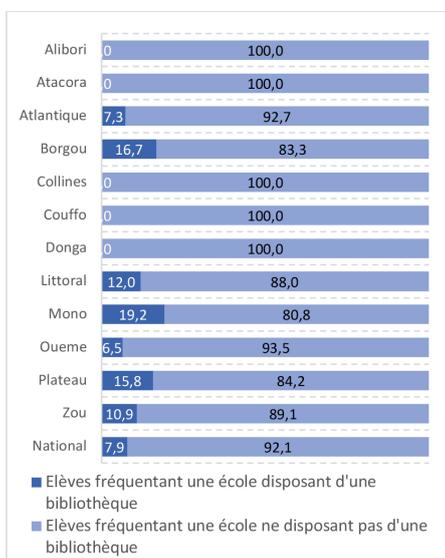
La majorité des élèves enquêtés fréquentent des écoles sans bibliothèque. La répartition des élèves dans les écoles disposant ou non d'une bibliothèque est similaire en début comme en fin de scolarité. En effet, nous fondant sur les résultats de l'enquête PASEC2019 illustrés par les graphiques 5.69 et 5.70, au niveau national, moins de 10% des élèves fréquentent des écoles disposant d'une bibliothèque : 7,9% en début de scolarité et 8,6% en fin de scolarité.

La disponibilité de bibliothèques dans les écoles est relativement faible dans l'ensemble des départements comparativement au consensus international sur le rôle des bibliothèques dans le soutien aux apprentissages des élèves (Molaudzi, 2020).

Les départements du Borgou, du Littoral, du Mono, du Plateau et du Zou ont des pourcentages supérieurs à la moyenne nationale en début de scolarité quoique cette représentativité soit assez faible (moins de 20%). En fin de scolarité, les proportions d'élèves fréquentant des écoles disposant d'une bibliothèque, supérieures à la moyenne nationale, se retrouvent dans le Borgou, le Littoral et l'Ouémé, le littoral étant en tête avec 36,3%.

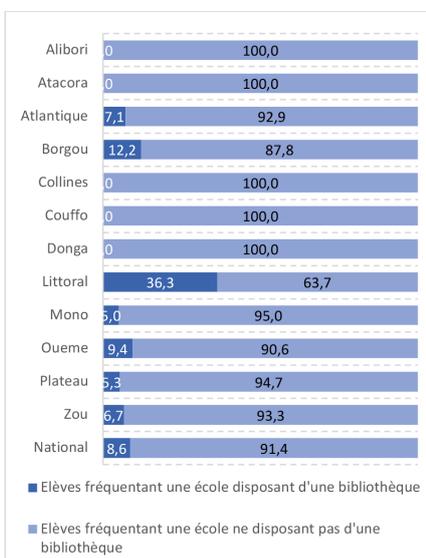
Graphique 5.69 : Répartition des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque

– Début de scolarité



Graphique 5.70 : Répartition des enseignants selon Disponibilité d'une bibliothèque

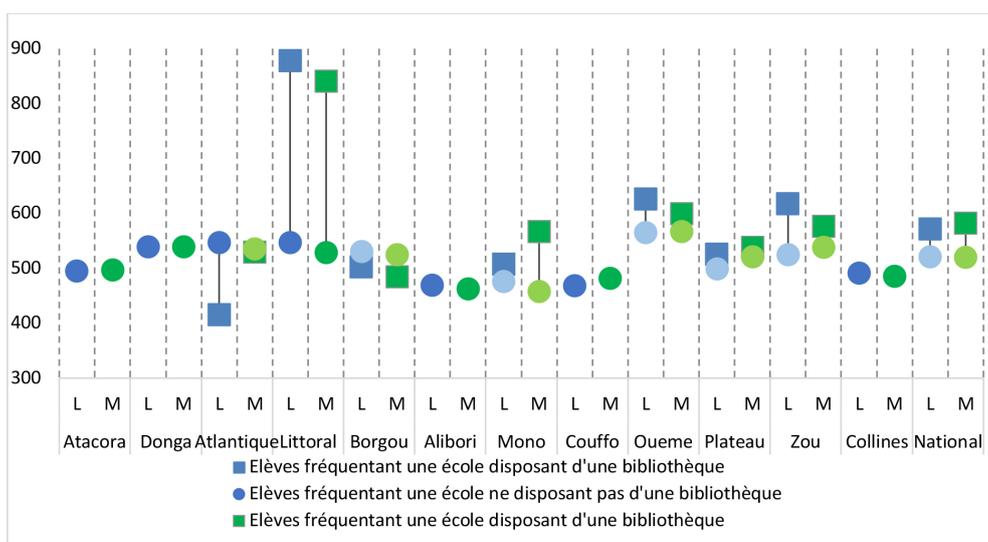
– Fin de scolarité



Pour ce qui est des performances des élèves selon la disponibilité d'une bibliothèque dans leur école, comme l'indique le graphique 5.71, les différences de performance ne sont pas significatives en lecture en début de scolarité au niveau national. Elles le sont, cependant, dans cette discipline, dans la plupart des départements en faveur des élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque, en dehors du Borgou, du Mono, de l'Ouémé et du Plateau.

En mathématiques en début de scolarité, les différences de performance entre les deux catégories d'élèves présentent une significativité faible au niveau national (10%), mais élevée dans six (06) départements sur les douze du pays à savoir l'Atacora, la Donga, le Littoral, le Borgou, l'Alibori, le Couffo et les Collines.

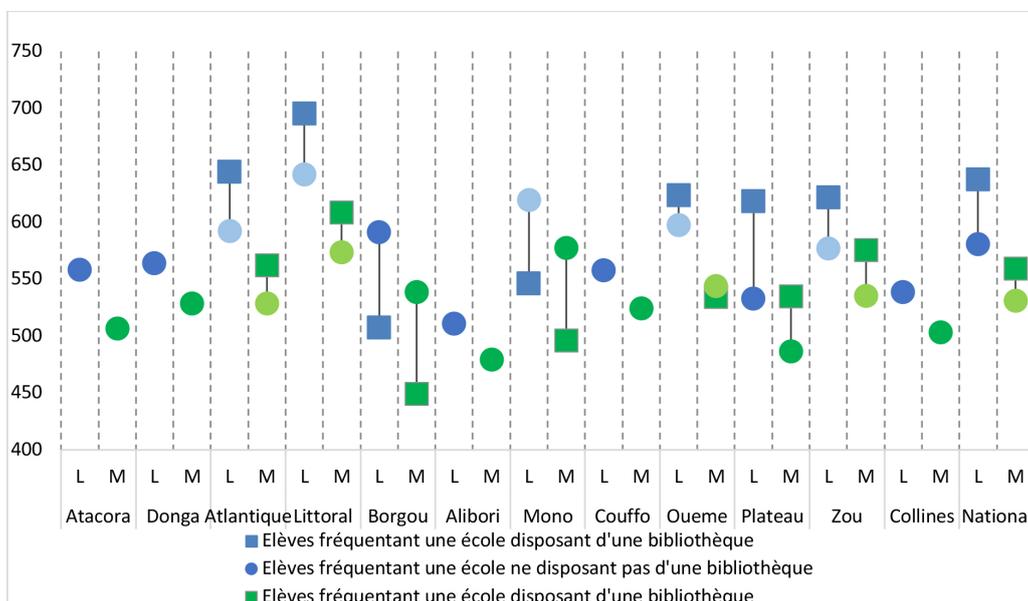
**Graphique 5.71: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque**



En fin de scolarité, au vu du graphique 5.72, les différences de scores présentent une significativité élevée en lecture au niveau national et dans la plupart des départements en faveur des élèves qui fréquentent les écoles disposant d'une bibliothèque, à l'exception de l'Ouémé et du Zou. Par contre en mathématiques, l'écart de performance n'est pas significatif au niveau national et dans les départements de l'Atlantique, du Littoral et de l'Ouémé, trois départements fortement urbanisés. En revanche, il l'est dans les autres départements

Ces constats font apparaître la nécessité de cibler les zones nécessitant l'installation de bibliothèques dans les écoles ou à défaut proches des écoles, en vue de soutenir les apprentissages des élèves, en l'occurrence celles citées supra, dont les différences de scores sont significatives, et d'y orienter les interventions y relatives.

**Graphique 5.72: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en FIN de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque**



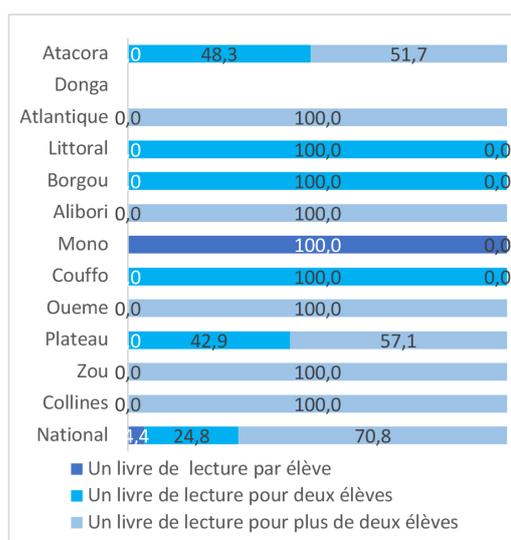
### 5.2.4.1.3.2 Manuels scolaires

- **Disponibilité de livre de lecture et de mathématiques et performances des élèves en début de scolarité**

La norme requise concernant l'utilisation des manuels en classe est que chaque élève dispose d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques. Les graphiques 5.73 et 5.74 démontrent l'identité de la situation des manuels dans les deux disciplines en deuxième année du primaire au Bénin. En effet, dans l'ensemble au niveau national, seule une proportion de 4,4% d'élèves en début de scolarité utilisent un manuel de lecture et un manuel de mathématiques par élève. La différence de 100%, soit 95,6% des élèves dont 24,8% sont à deux et 70,8% à plus de deux à utiliser un manuel de lecture ou un manuel de mathématiques en début de scolarité.

Au niveau des départements, le Mono est le seul parmi les douze où à 100%, les élèves disposent chacun d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques en début de scolarité. Les manuels ne sont donc pas assez suffisants pour que chaque élève en dispose en lecture et en mathématiques pour les apprentissages en 2019 où l'enquête PASEC a été réalisée. Cette situation nécessite une révision de la politique d'acquisition et de distribution des manuels aux écoles dans la perspective de mettre à la disposition de chaque élève un manuel de lecture et un manuel de mathématiques.

**Graphique 5.73 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité**

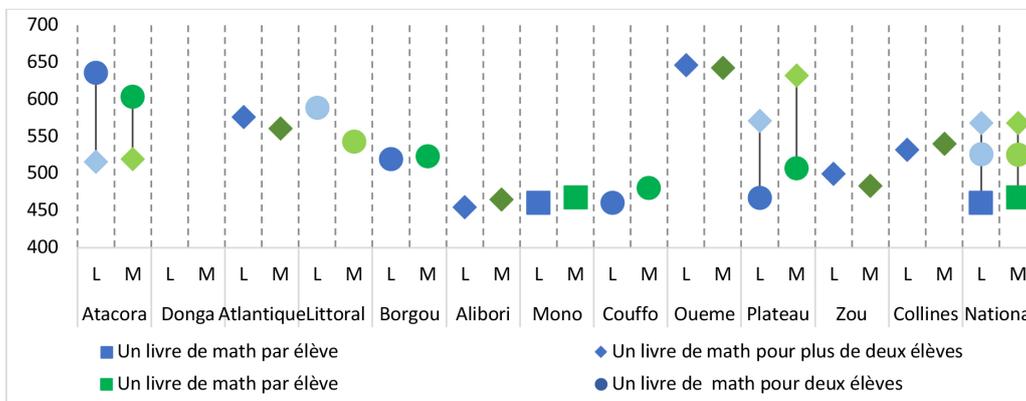


**Graphique 5.74 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité**



En début de cycle primaire, la disponibilité de livre de lecture ou de livre de mathématiques, illustré par le graphique 5.75, n'entraîne pas de différences de scores significatives en lecture et en mathématique au niveau national, entre les élèves disposant chacun d'un livre de lecture et ceux disposant d'un livre de lecture pour au moins deux élèves. Cependant, l'écart de performance est significativement élevé dans les deux disciplines, en faveur des élèves qui disposent chacun d'un manuel de lecture ou d'un manuel de mathématiques, dans pratiquement tous les départements du pays.

Graphique 5.75 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité de livre de lecture et selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité

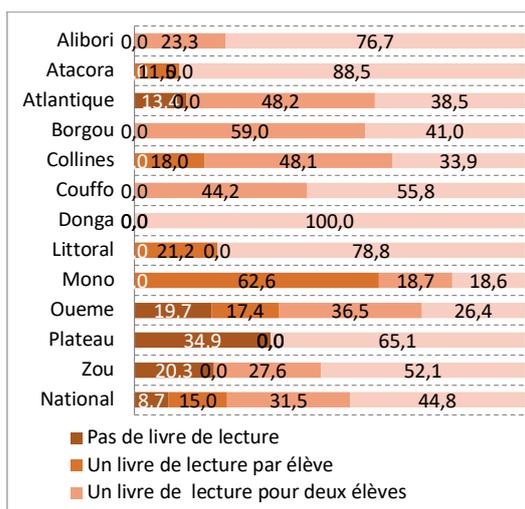


Rappelons que les départements ont enregistré une plus grande proportion d'élèves dans la situation d'un manuel d'élèves pour plus de deux élèves, ce qui rend leurs conditions inconfortables pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Il y a donc lieu de doter les départements de manuels en quantité suffisante pour que chaque élève en début de scolarité puisse en disposer.

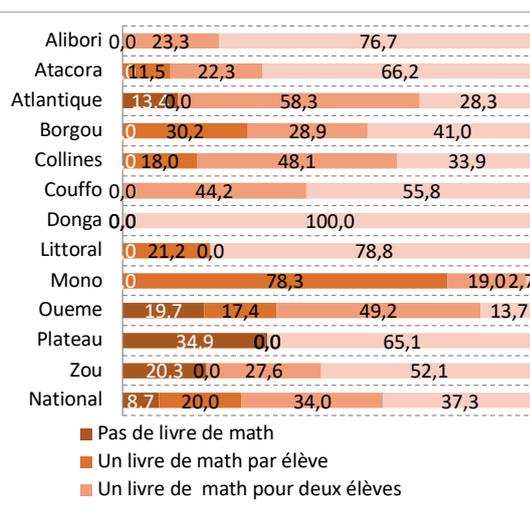
• **Disponibilité de livre de lecture et de mathématiques et performances des élèves en fin de scolarité**

En fin de scolarité, le constat fait observer l'existence d'un groupe d'élèves qui ne dispose ni de livre de lecture ni de livre de mathématiques. La proportion des élèves à être dans le cas est estimée à 8,7%. Ceux qui sont dans la norme d'un livre par élève représentent une proportion de 15% en lecture et de 20% en mathématiques. Le reste, soit 76,3% en lecture et 71,3% en mathématiques partagent le même livre, soit à deux ou à plus de deux dans chacune des deux disciplines, comme l'indiquent les graphiques 5.76 et 5.77 ci-après.

Graphique 5.76 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité



Graphique 5.77 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité

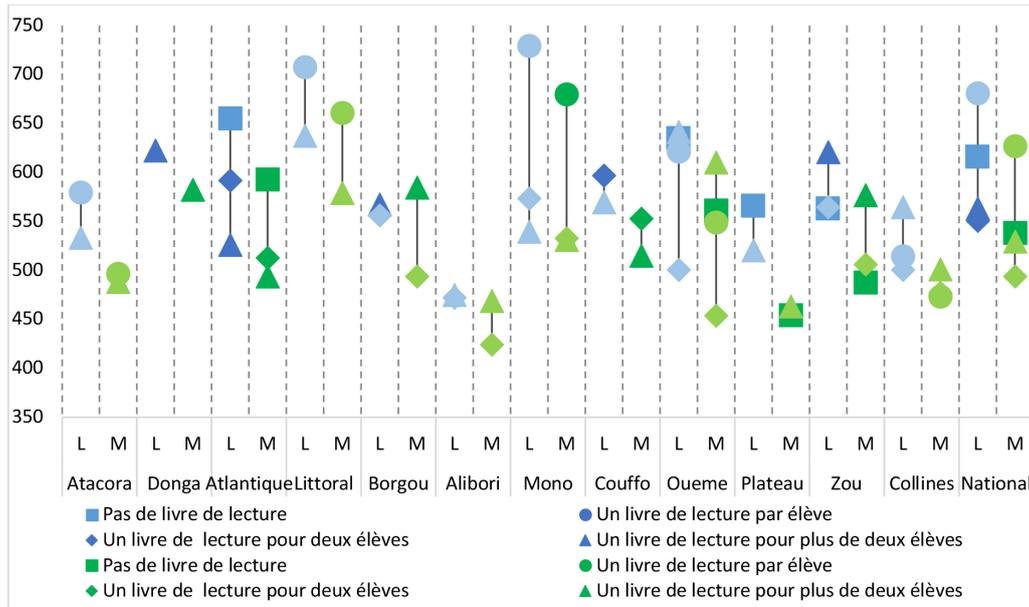


La comparaison des scores des élèves de sixième année du primaire au Bénin selon la disponibilité de livre de lecture a permis de constater, au vu du graphique 5.78, que les scores des élèves ne disposant pas de livre de lecture ne présentent pas de différences significatives par rapport à ceux des élèves disposant chacun d'un livre de lecture, dans l'ensemble au niveau national. Il en est de même dans les départements de l'Atacora, du Littoral, de l'Ouémé, des Collines. Les autres départements présentent un écart de performance significativement élevé en faveur des élèves disposant chacun d'un livre de lecture.

Par ailleurs, au niveau national, des écarts de performance élevés sont observés entre deux élèves ou plus de deux élèves qui font usage d'un seul livre et leurs homologues qui ne disposent pas de livre de lecture, en faveur des premiers.

En mathématiques, la disponibilité de livre de lecture en fin de cycle primaire a beaucoup plus d'influence significative dans la plupart des départements qu'au niveau national.

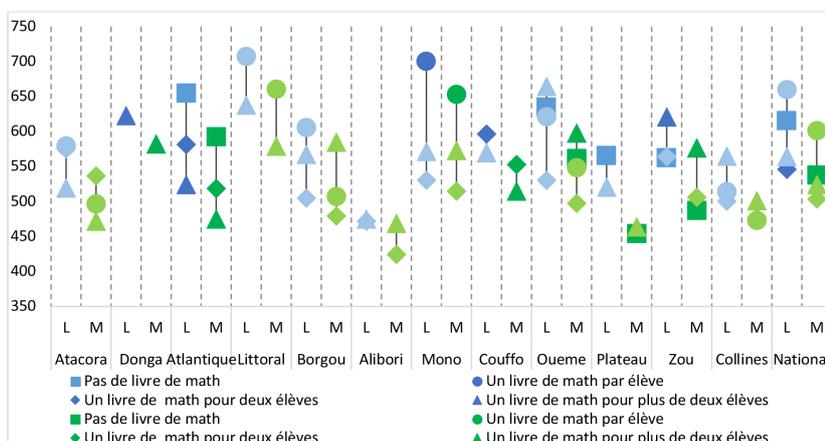
**Graphique 5.78 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture**



En ce qui concerne la disponibilité de livre de mathématiques, les différences de scores entre les élèves ne disposant pas de livre de mathématiques et ceux qui en disposent personnellement ne sont pas significatives au niveau national, mais elles le sont dans sept départements sur douze, comme l'indique le graphique 5.79. L'écart de performance est par contre significativement élevé au niveau national et dans cinq départements, en faveur des élèves qui partagent à deux un livre de mathématiques.

En mathématiques, les différences de scores ne sont pas significatives au niveau national quelles que soient les catégories d'élèves dont les scores sont comparés à ceux des élèves ne disposant pas de livre de mathématiques. Ceux qui disposent d'un manuel de mathématiques par élèves enregistrent des scores significativement plus élevés dans sept départements.

**Graphique 5.79 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques**

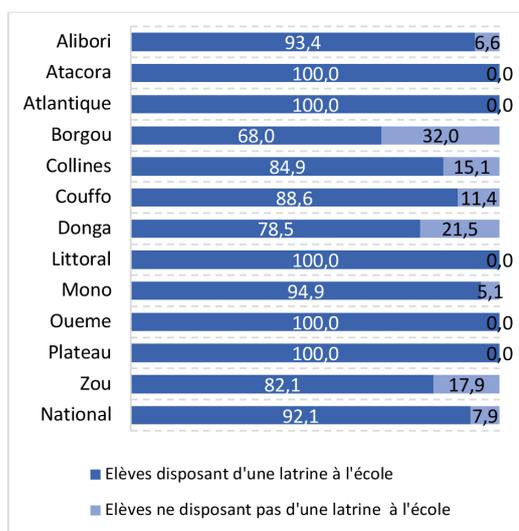


### 5.2.4.1.4 Hygiène et conditions sanitaires

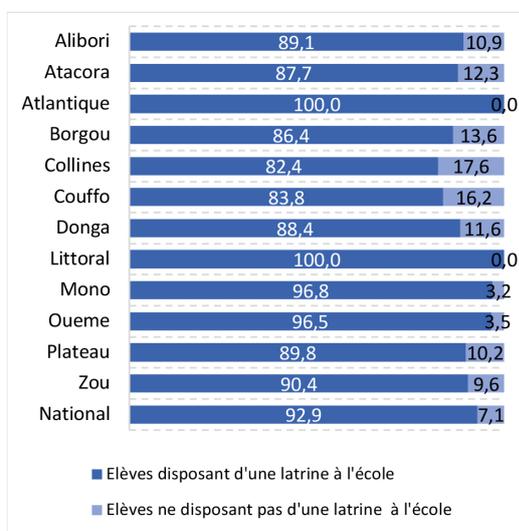
#### 5.2.4.1.4.1 Disponibilité de latrines

Le pourcentage des élèves en début comme en fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine à l'école est relativement élevé pour l'ensemble des départements. En moyenne, elle est de 92,1 en début de scolarité et de 92,9% en fin de scolarité. Ainsi, la totalité des élèves enquêtés dans l'Atacora, l'Atlantique, le Littoral, l'Ouémé et le Plateau dispose d'une latrine à l'école. La proportion la plus élevée des élèves qui ne dispose pas d'une latrine à l'école s'observe en début de scolarité dans le Borgou (32%) et en fin de scolarité dans les Collines.

**Graphique 5.80 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine**



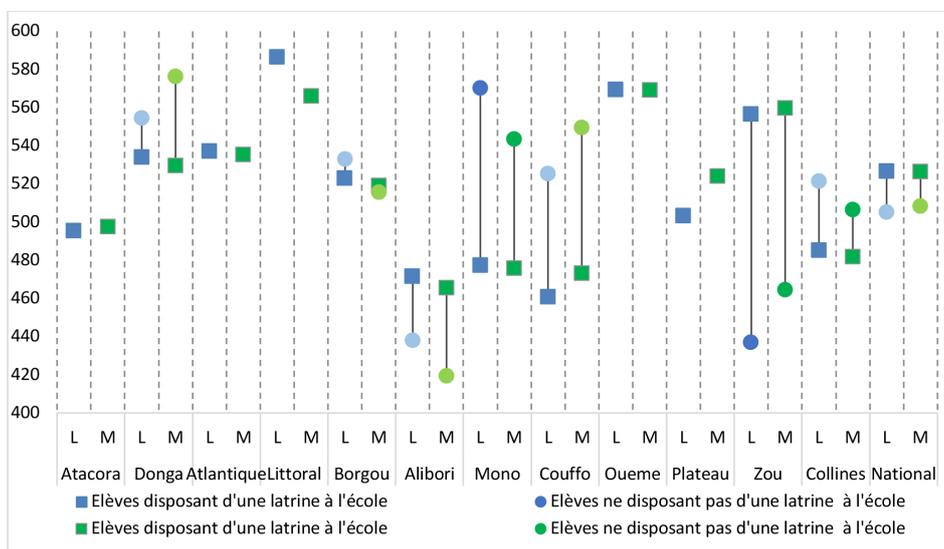
**Graphique 5.81 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la disponibilité d'une latrine**



En comparant les performances des élèves selon la disponibilité de latrines à l'école, en termes bruts, les scores moyens en lecture et en mathématiques des élèves disposant d'une latrine à l'école sont plus élevés que celui des élèves ne disposant pas de latrine à l'école, au niveau national et dans les départements du Bénin.

La différence de performance est significativement élevée en faveur des élèves disposant d'une latrine à l'école en début de scolarité dans sept à huit départements sur les douze que compte le pays. Elle n'est pas significative au niveau national dans les deux disciplines évaluées. Par contre, dans le Mono l'écart de performance est significativement élevé en faveur des élèves qui ne disposent pas de latrine à l'école. (Cf. graphique 5.82)

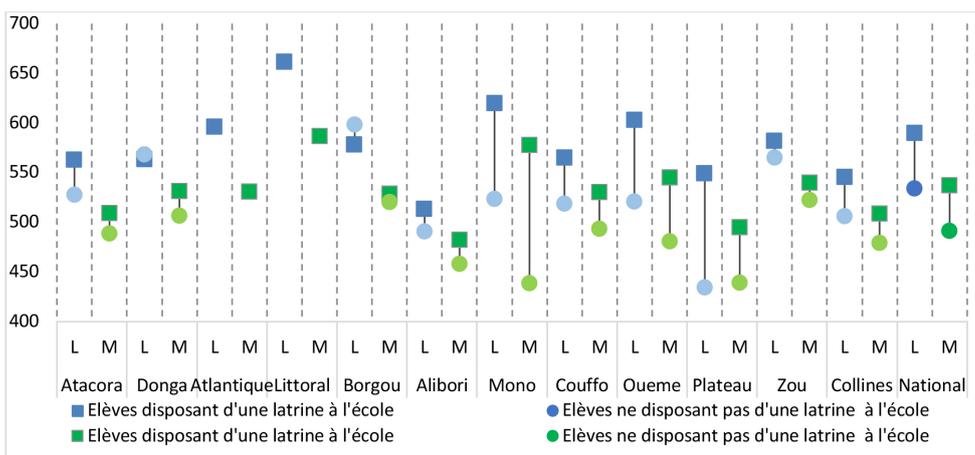
**Graphique 5.82 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine**



En fin de scolarité et au niveau national en général et particulièrement dans les départements de l'Atlantique et du Littoral, l'écart moyen de performance est significativement élevé en lecture et en mathématiques en faveur des élèves disposant de latrines à l'école, comme l'indique le graphique 5.83.

Ces deux départements sont ceux où 100% des écoles sont dotées de latrines. Ce constat justifie bien l'importance des infrastructures et équipements d'hygiène que constituent les latrines, dans le maintien des élèves à l'école et l'amélioration de leur apprentissage. Ce constat justifie bien l'importance des infrastructures et équipements d'hygiène et de soins sanitaires que constituent les latrines, dans le maintien des élèves à l'école et l'amélioration de leur apprentissage.

Graphique 5.83 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine

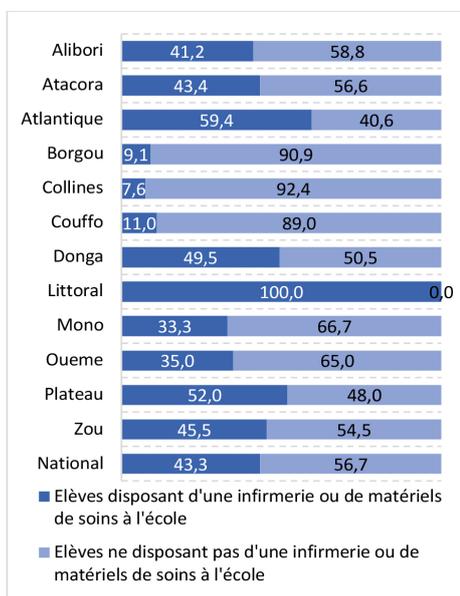


### 5.2.4.1.4.2 Équipements de premiers soins et actions de santé

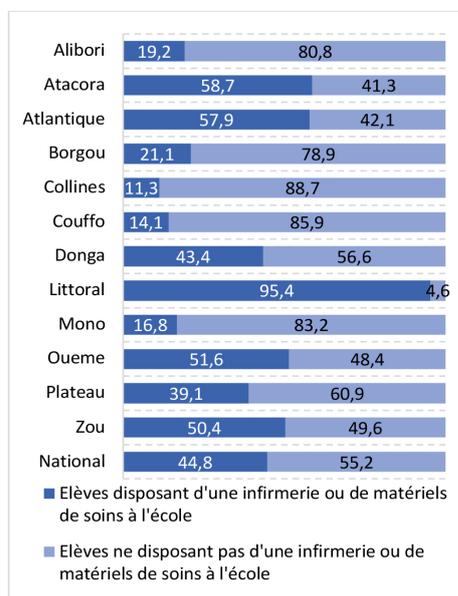
La moyenne nationale des élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école est de 43,3% en début de scolarité et de 44,8% en fin de scolarité.

En dehors du Littoral où 100% des élèves disposent d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école en début de scolarité et 95,4% en fin de scolarité, la proportion de ceux qui n'en disposent pas à l'école est relativement élevée pour les autres départements. Il varie en début de scolarité et en fin de scolarité entre respectivement 40,6% et 41,3% dans l'Atlantique à 92,1% et 88,7% dans les Collines, comme l'illustrent les graphiques 5.84 et 5.85 ci-après.

Graphique 5.84 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie



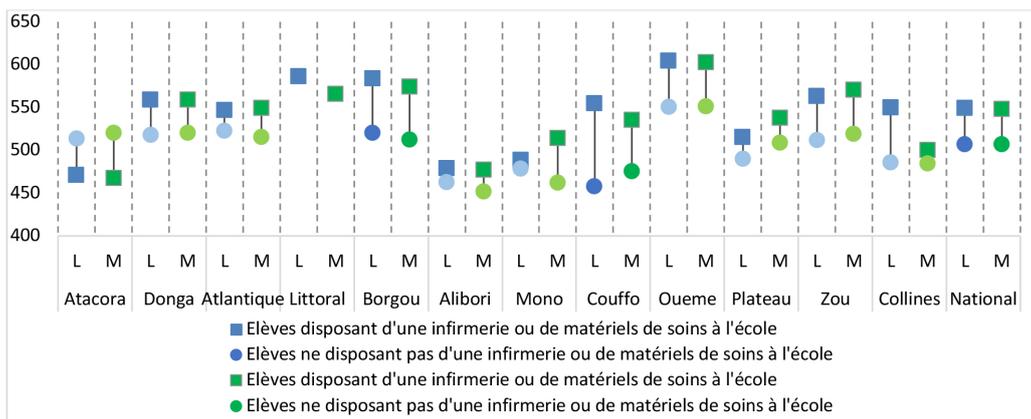
Graphique 5.85 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie



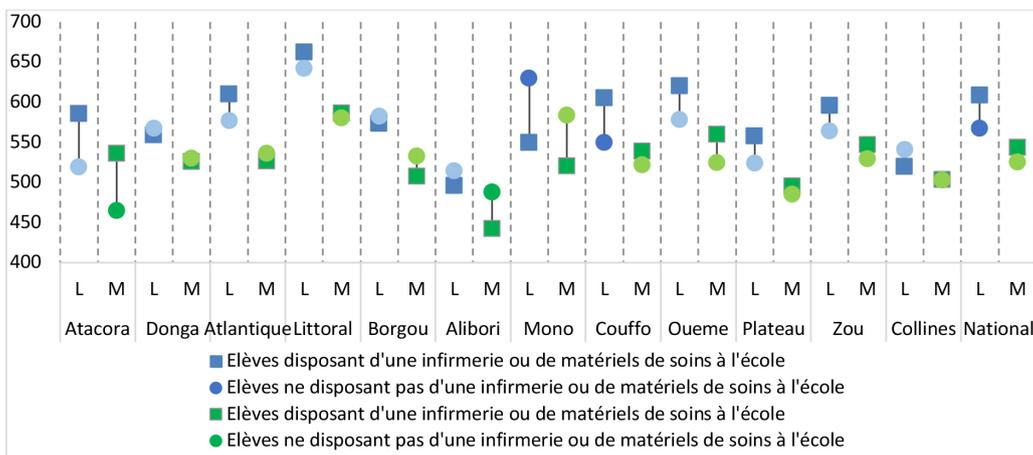
Les graphiques 5.86 et 5.87 qui suivent montrent de manière générale que la disponibilité d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école contribue à l'amélioration du niveau d'acquisition des apprenants en lecture et en Mathématiques.

Ainsi, en dehors des départements de l'Atacora en début de scolarité, de l'Alibori et du Mono en fin de scolarité, où le score moyen des élèves ne disposant pas d'une infirmerie à l'école est significativement plus élevé en lecture et en mathématiques, la performance des élèves disposant d'une infirmerie à l'école dans les deux disciplines en début et en fin de scolarité sont nettement supérieures dans les autres départements.

Graphique 5.86 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie



Graphique 5.87 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie



## 5.2.4.2 Autres facteurs liés à l'environnement scolaire et communautaire au Bénin

### 5.2.4.2.1 Inspection de l'école

Ils concernent, entre autres, l'inspection de l'école, l'existence des grèves, le temps d'apprentissage, l'existence d'une coopérative ou d'une association des parents d'élèves, la relation de l'école avec les parents d'élèves et la communauté et l'appui de communauté locale à l'école.

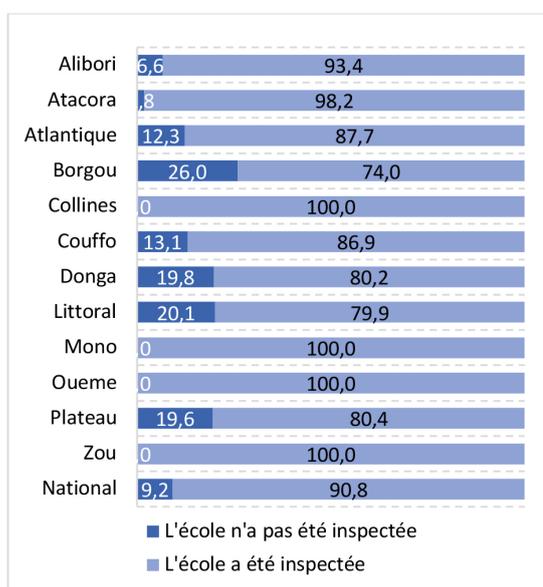
L'inspecteur de l'enseignement primaire a pour mission de mettre en œuvre les politiques éducatives et pédagogiques de l'enseignement primaire au sein de la Circonscription scolaire ou Région pédagogique de sa juridiction. Dans

l'exercice de sa fonction, il est, entre autres, en charge de l'animation pédagogique, de l'évaluation des enseignants, respectivement par l'inspection de classe et l'inspection d'école, avec des instruments conçus à cet effet.

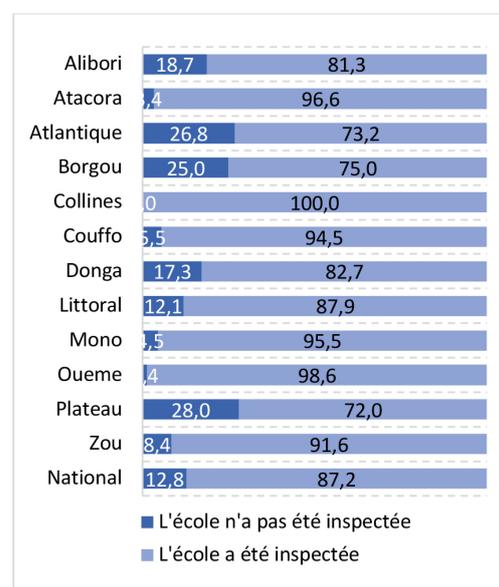
La majorité des écoles enquêtées dans le cadre de l'évaluation PASEC2019 sont inspectées dans l'ensemble des départements. En effet, le pourcentage moyen d'élèves dont l'école est inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est respectivement de 90,8% en début de scolarité et de 87,2% en fin de scolarité. Les départements des Collines en début et en fin de scolarité, du Mono et de l'Ouémé en début de scolarité, ont enregistré 100% des élèves enquêtés dont les écoles sont inspectées au moins une fois pendant les deux dernières années. Cette proportion varie entre 74% dans le Borgou et 98,2% dans l'Atacora en début de scolarité, puis entre 72% dans le Plateau et 98,6% dans l'Ouémé en fin de scolarité. (Cf. graphiques 5.88 et 5.89)

L'évaluation PASEC2019 s'est préoccupée de savoir si l'inspection d'école a une influence sur la performance des apprenants. En effet, le graphique 5.90, qui présente les performances des élèves en début de scolarité selon que

**Graphique 5.88 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité**



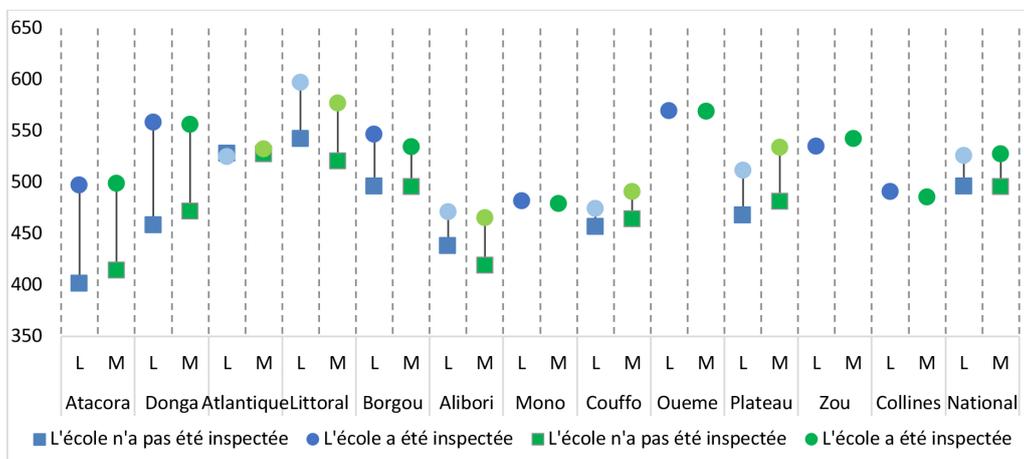
**Graphique 5.89 : Répartition des élèves selon l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité**



l'école a été inspectée ou non, a montré que la différence de performance entre les élèves dont l'école a été inspectée par rapport aux élèves dont l'école n'a pas été inspectée n'est pas en général significative en lecture en début de cycle au niveau national et dans cinq (05) départements : l'Atlantique, le Littoral, l'Alibori, le Couffo et le Plateau. Elle est, cependant, significative dans les sept (07) autres départements en faveur des élèves dont les écoles ont été au moins une fois inspectées.

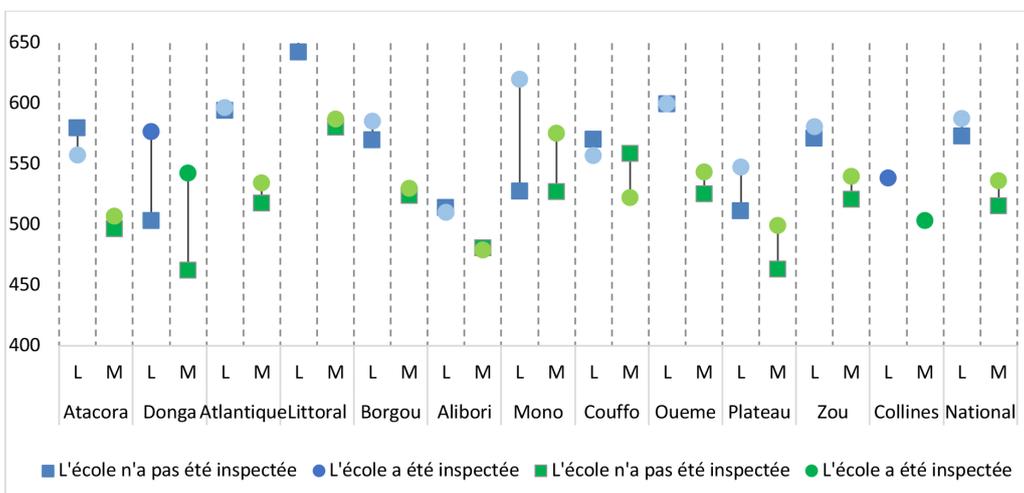
En mathématiques par contre le niveau de significativité est élevé (5%) en faveur des élèves dont les écoles sont inspectées au niveau national en début de scolarité. Il en est de même dans les sept départements où le même constat a été fait en lecture, à savoir : l'Atacora, la Donga, le Borgou, le Mono, l'Ouémé, le Zou et les Collines.

**Graphique 5.90 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité**



En fin de scolarité, à travers le graphique 5.91, il n'existe pas de différence de scores significative entre les deux catégories d'élèves dans les deux disciplines évaluées, dans l'ensemble au niveau national et dans la plupart des départements, en dehors de la Donga et des Collines. Ces résultats montrent toute la pertinence des inspections des écoles. Elles sont plus efficaces, lorsqu'elles se réalisent en début de scolarité, à un moment où les enfants se confrontent à l'exercice des fondamentaux de l'apprentissage, pour permettre la mise en œuvre des directives aux écoles.

**Graphique 5.91 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité**



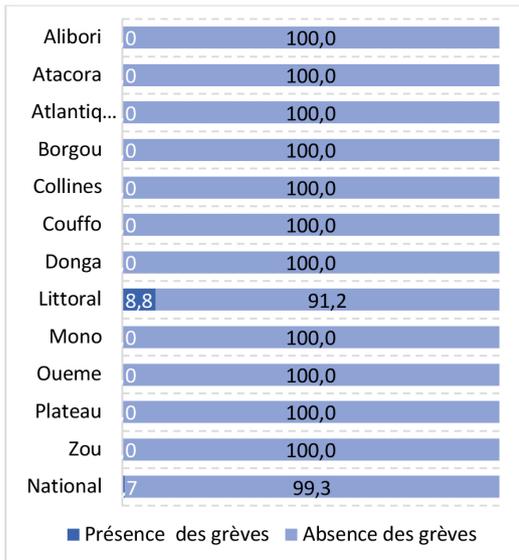
Au vu de ces résultats, l'on pourrait supposer que les dispositions issues des inspections d'écoles en vue d'améliorer leur fonctionnement administratif et surtout leur fonctionnement pédagogique ont influencé positivement les performances des élèves dans certains départements du pays, où des faiblesses ont été relevées par des évaluations antérieures, en l'occurrence dans les premiers apprentissages.

### 5.2.4.2.2 Existence de grèves

Avec la mesure de régulation des grèves prise par l'Etat en 2017, de manière générale et de manière particulière dans le secteur de l'éducation, la quasi-totalité des écoles enquêtées connaissent depuis la rentrée scolaire de septembre 2018 un temps scolaire intégral pour les apprentissages.

Toutefois, les résultats de l'évaluation PASEC2019 ont montré, à partir des graphiques 5.92 et 5.93, qu'il existe encore des écoles qui ont subi des mouvements de grèves, notamment dans les départements du Littoral (8,8% en début de scolarité et 2,7% en fin de scolarité) et du Zou (6,4% en fin de scolarité).

**Graphique 5.92 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité**



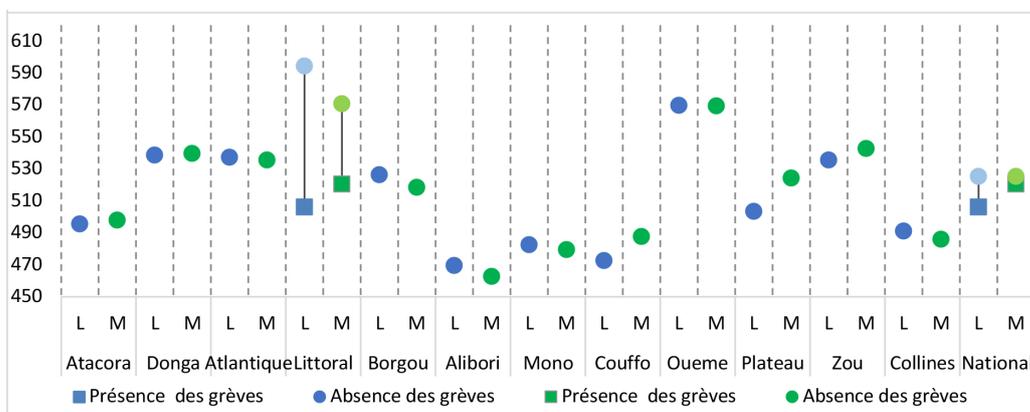
**Graphique 5.93 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité**



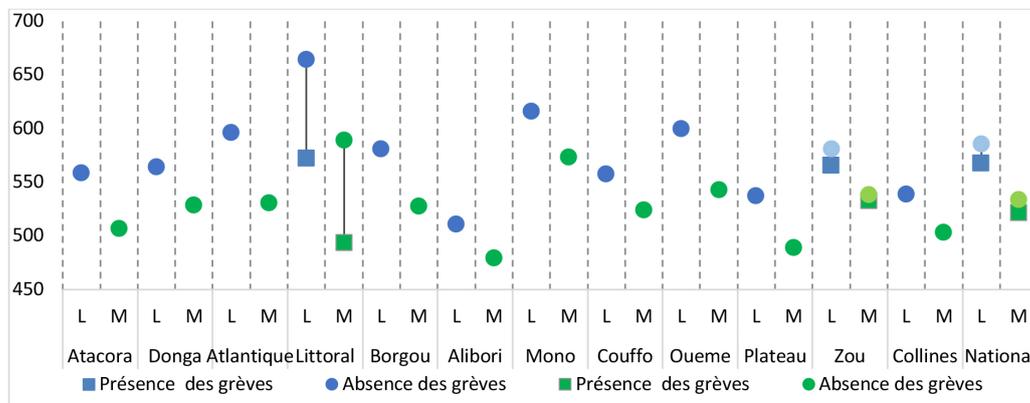
L'absence de grèves, qui garantit le temps scolaire intégral, améliore le niveau d'acquisition des apprenants de manière générale. En effet, le score moyen des élèves enquêtés, fréquentant des écoles sans grèves est significativement meilleur dans les deux disciplines (lecture et mathématiques) en début et en fin de scolarité dans presque tous les départements, comme l'illustrent les graphiques 5.94 et 5.95.

Cependant, dans l'ensemble au niveau national, les différences de scores entre les élèves des écoles qui n'ont pas connu de grèves et ceux des écoles où la présence de mouvements de grèves est constatée ne sont pas significatives en début de scolarité comme en fin de scolarité dans les deux disciplines. Cette absence de significativité est également constatée dans le département du Littoral en début de scolarité et dans le département du Zou en fin de scolarité.

**Graphique 5.94 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la présence ou pas des grèves en début de scolarité**



Graphique 5.95 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence ou pas des grèves en fin de scolarité

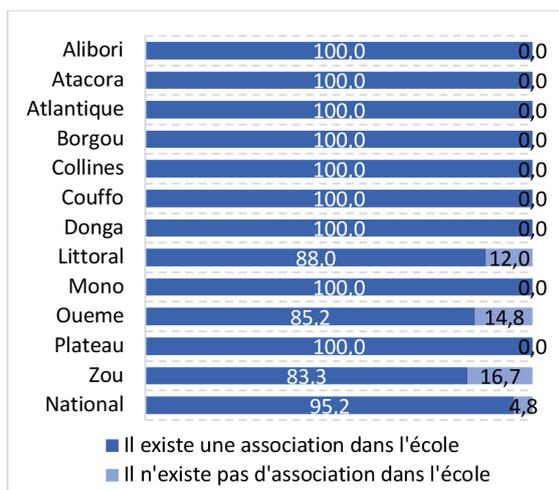


Ces constats se justifient par le fait que les mouvements de grèves s'observent beaucoup plus dans les milieux urbains où sont installés les secrétaires généraux des syndicats, dans des écoles qui disposent d'assez d'enseignants, habituellement en surnombre pour faciliter les relais en cas de mouvements ; de même, les classes de fin de scolarité sont des classes d'examen (préparation du Certificat d'Etudes Primaires) qui sont tenues au Bénin par les directeurs d'écoles eux-mêmes et ne participent pas en général aux mouvements de grèves.

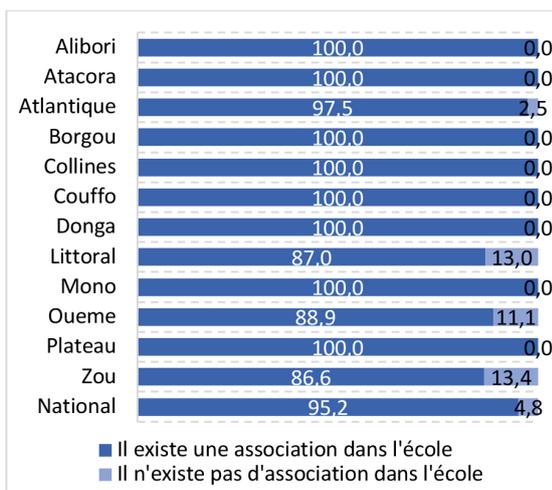
### 5.2.4.2.3 Existence d'une association des parents d'élèves

La proportion des élèves enquêtés, qui fréquentent des écoles disposant d'une Association des Parents d'Elèves (APE), est relativement élevée dans tous les départements. Seuls les départements du Littoral, de l'Ouémé, du Zou en début et en fin de scolarité et de l'Atlantique en fin de scolarité, possèdent encore des écoles sans association de Parents d'Elèves (APE) dans des proportions qui varient entre 2,5% dans l'Atlantique à 16,7% dans le Zou, comme l'indiquent les graphiques 5.96 et 5.97.

Graphique 5.96 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en début de scolarité

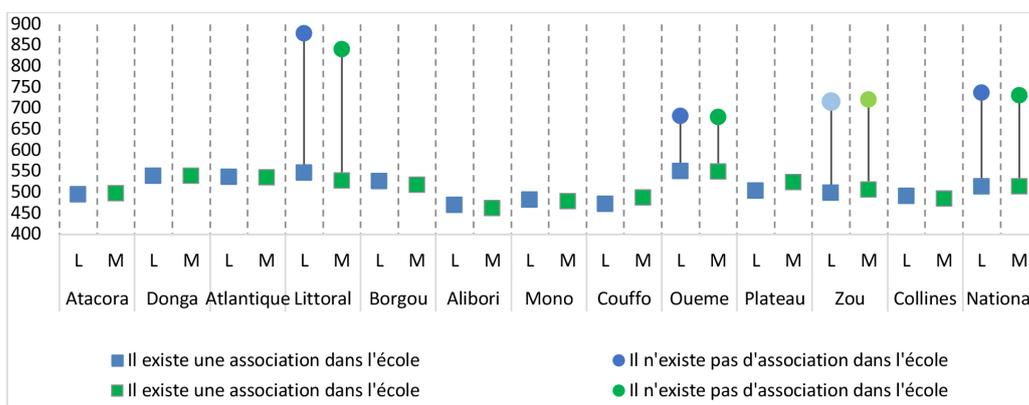


Graphique 5.97 : Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

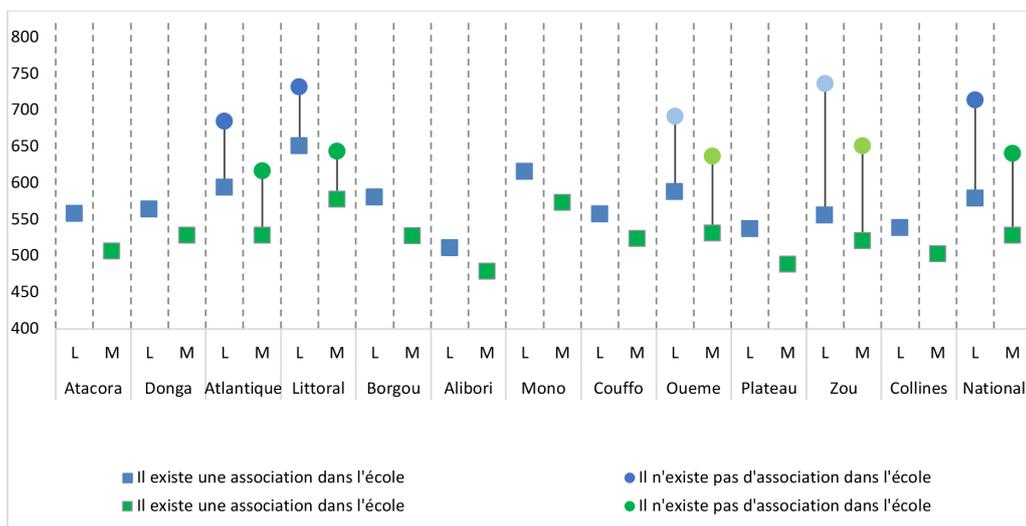


L'importance des Associations des Parents d'Elèves dans le soutien scolaire des enfants est bien démontrée par les performances obtenues en lecture et en mathématiques par les élèves dont les écoles disposent d'une Association des Parents d'Elèves. En effet, les performances des élèves présentent, de façon générale, une significativité positive en présence d'association de parents d'élèves, dans tous les départements dont les écoles disposent à 100% d'APE. Cependant, dans les trois départements du Littoral, de l'Ouémé et du Zou, où l'on retrouve certaines écoles sans association de parents d'élèves, le département du Zou est le seul où les différences de scores entre les deux catégories d'élèves ne sont pas significatives, alors que dans le Littoral, l'Ouémé, l'Atlantique et au niveau national, les performances sont significativement plus élevées chez les élèves des écoles sans association de parents d'élèves. (Cf. graphiques 5.98 et 5.99)

**Graphique 5.98 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'existence ou pas d'une association de parents d'élèves en début de scolarité**



**Graphique 5.99 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon l'existence ou pas d'une association de parents d'élèves en fin de scolarité**



Au Bénin, toutes les écoles, notamment publiques, doivent disposer d'une association des parents d'élèves fonctionnelle dont le rôle est de contribuer à la gestion et au fonctionnement de l'école, et de soutenir les mesures visant l'accès et la participation des enfants à l'école.

Les départements du Littoral, de Ouémé et de l'Atlantique sont les départements qui enregistrent le plus grand nombre d'établissements privés et au vu des performances comparées entre les deux catégories d'élèves provenant de ces départements, il y a de très fortes chances que les écoles sans associations des parents d'élèves remarquables soient pour la plupart des écoles privées dans la mesure où les analyses antérieures ont démontré que les performances des élèves des écoles privées sont meilleures à celles des élèves des écoles publiques.

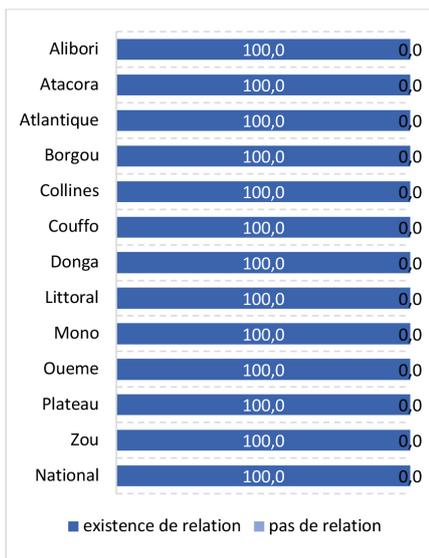
### 5.2.4.2.4 Relations de l'école avec les parents d'élèves et la Communauté.

La quasi-totalité des élèves enquêtés en début et en fin de scolarité fréquentent des écoles qui entretiennent des relations avec les parents et la communauté.

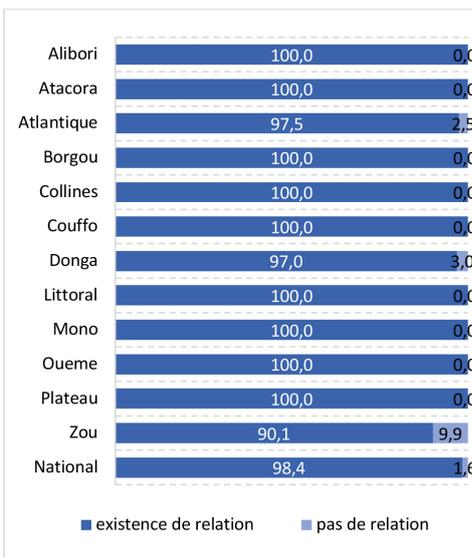
En début de scolarité 100% des écoles entretiennent des relations avec les parents d'élèves et la communauté. Cependant, il existe en fin de scolarité dans les départements de l'Atlantique (2,5%), la Donga (3%) et le Zou (9,9%) des proportions d'élèves dont les écoles fréquentées n'entretiennent aucune relation avec les parents d'élèves et la communauté, ainsi que l'illustrent les graphiques 5.100 et 5.101 ci-dessous.

Les bonnes relations de l'école avec les parents d'élèves et la communauté devraient pouvoir impacter positivement la scolarité et les performances des élèves. L'évaluation PASEC2019 s'est préoccupée d'analyser les performances des élèves de deuxième année et de sixième année en lien avec ces relations. Les résultats de cette analyse sont illustrés par les graphiques 5.102 et 5.103.

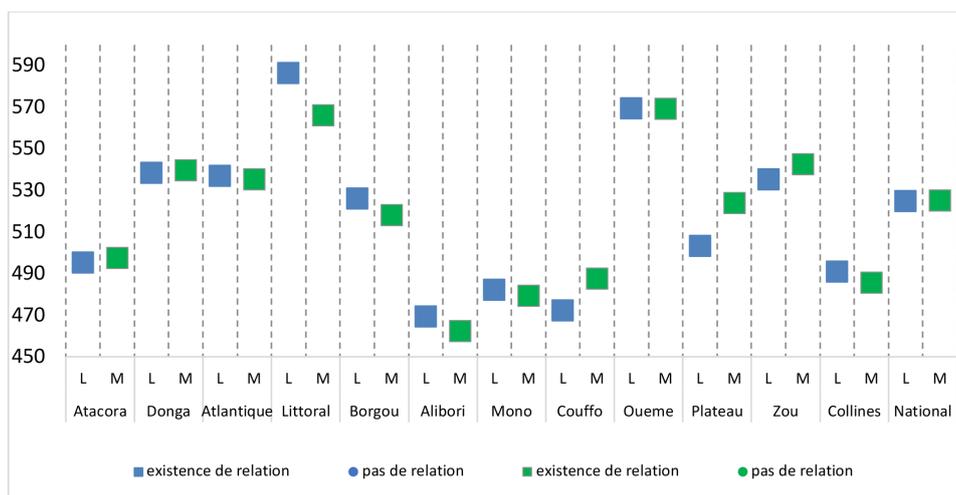
**Graphique 5.100 : Répartition des élèves selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté en début de scolarité**



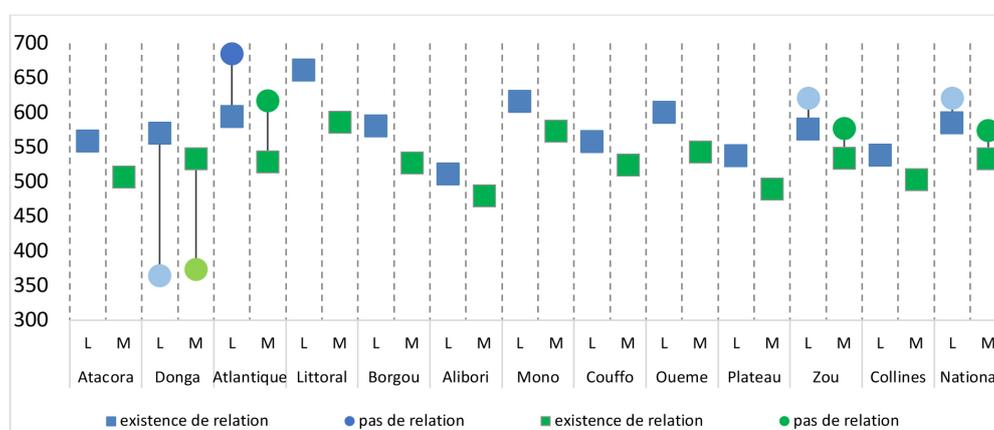
**Graphique 5.101 : Répartition des élèves selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté en fin de scolarité**



**Graphique 5.102: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté**



**Graphique 5.103: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretient une relation avec les parents d'élèves et la communauté en fin de scolarité**



Ces graphiques montrent, au niveau national et dans les douze départements, une significativité très élevée des performances des élèves de deuxième année du primaire (à 1%) en langue et en mathématiques lorsque leur école entretient des relations avec les parents d'élèves et la communauté.

En fin de scolarité, les différences de scores ne sont pas significatives dans l'ensemble en lecture au niveau national et dans les départements de la Donga et du Zou. Elles le sont par contre dans les autres départements. En mathématiques, cependant, les différences de scores sont significativement élevées au niveau national et dans tous les départements, à l'exception de la Donga, en faveur des élèves dont les écoles entretiennent des relations avec les parents d'élèves et la communauté.

Ces constats imposent la nécessité de mettre en place et en œuvre des mécanismes pouvant faciliter la communication entre les écoles et la communauté, en l'occurrence les parents d'élèves qui participent à la vie de l'école et au suivi scolaire de leurs enfants.

## 5.2.5 Environnement scolaire et performances

Ici, il est abordé respectivement les performances des élèves enquêtés, corrélées aux variables : (1) Infrastructures scolaires, (2) Equipements de la classe, (3) Perception des enseignants, (4) Implication de la communauté, (5) Indice d'aménagement du territoire, (6) Manuels scolaires et (7) Taille des classes

### 5.2.5.1 Infrastructures scolaires et performance des élèves

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour l'ensemble des départements est de 51,6.

En dehors du département du Littoral (59,7) où cet indice est le plus élevé, les départements dont l'indice est supérieur à la moyenne nationale sont l'Atlantique (53,2), le Borgou (52,3), l'Ouémé (52,0). Les autres départements présentent des indices d'infrastructure de l'école inférieurs à la moyenne nationale, hormis les départements de l'Alibori et de la Donga qui ont le même indice d'infrastructure que la moyenne nationale.

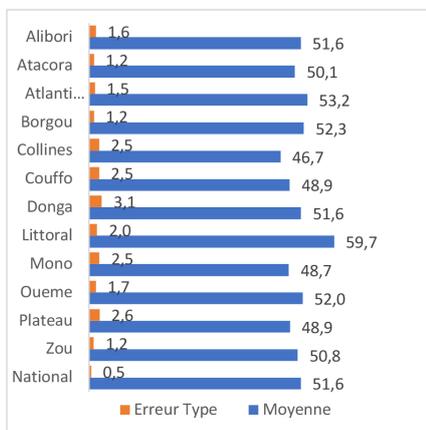
L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'un département (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la répartition de l'infrastructure entre écoles varie d'un département à un autre. Ainsi, on observe les disparités les plus élevées dans les départements de la Donga, du Plateau, des Collines, du Couffo et du Mono, alors que l'Atacora et le Zou en présentent les plus faibles. Le Littoral, avec son niveau d'indice d'infrastructure de l'école égal à la moyenne nationale, présente contrairement à l'Alibori, une meilleure allocation d'infrastructure entre les écoles. (Cf. graphique 5.104)

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour les douze départements du pays est de 52,3. Cet indice est plus élevé dans le Littoral et l'Atlantique. Tous les autres départements présentent des indices inférieurs à la moyenne nationale, avec les Collines et l'Atacora au bas de l'échelle. L'Atacora et le Littoral présentent les disparités les plus élevées, alors que la Donga et le Zou en présentent les plus faibles.

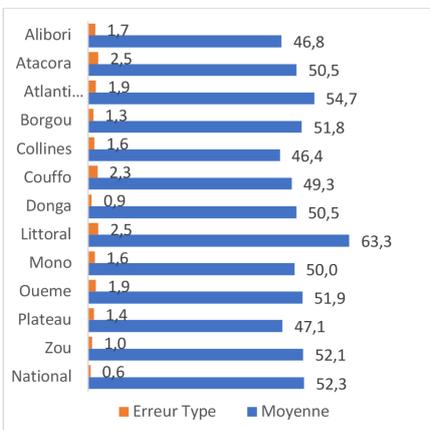
Parmi les départements enquêtés, le Littoral enregistre un indice d'infrastructure scolaire plus important avec un niveau de disparités relativement élevé, comme l'indique le graphique 5.105.

La dotation en infrastructures de l'école impacte positivement les performances scolaires des élèves, ce qu'illustrent les graphiques 5.106 et 5.107 ci-dessous.

**Graphique 5.104 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Début de scolarité**



**Graphique 5.105 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité**



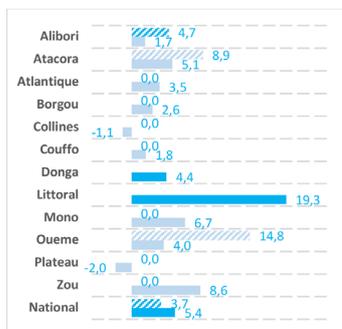
En début de scolarité en effet, la dotation en infrastructures de l'école influence positivement les performances des élèves en lecture et en mathématiques pour l'ensemble des départements à l'exception du Plateau où l'influence se révèle négative en mathématiques. L'influence positive de la dotation en infrastructure est surtout remarquable dans les départements de la Donga et du Littoral. Les écoles les mieux dotées en infrastructures offrent de meilleures conditions d'apprentissage susceptibles de contribuer à l'amélioration de la performance de leurs élèves.

Le département du Plateau représente une exception, avec des différences de scores en début de scolarité significativement élevées en faveur des élèves des écoles dont l'indice d'infrastructure est inférieur d'une unité.

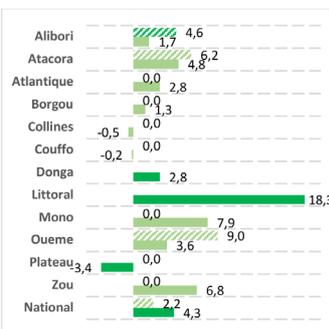
En associant à l'indice d'infrastructure, l'indice moyen d'équipement des écoles, les scores demeurent significativement positifs pour les mêmes groupes de départements, en faveur des élèves des écoles les mieux dotées en infrastructures et en équipement. Dans ces départements, les élèves dont le niveau d'infrastructure de l'école est élevé obtiennent de meilleurs résultats.

Le niveau moyen de dotation en infrastructures de l'école influence positivement les performances simultanées des élèves, également en fin de scolarité en lecture et en mathématiques, au niveau national et dans les départements

**Graphique 5.106 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture**



**Graphique 5.107 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité -Mathématiques**



Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores

Écart moyen des scores

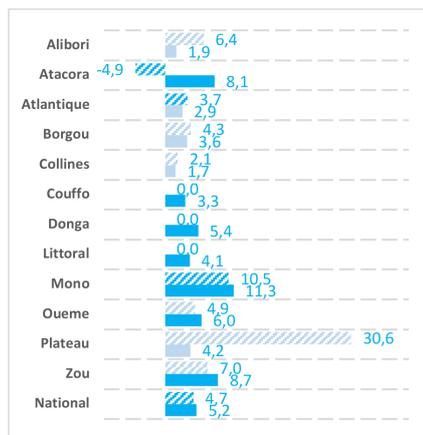
Non-significatif    Non-significatif    Non-significatif    Non-significatif

Significatif    Significatif    Significatif    Significatif

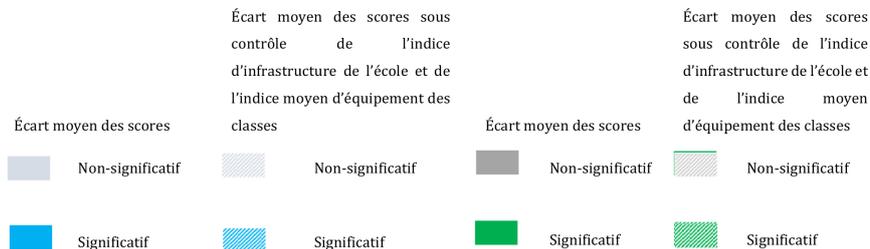
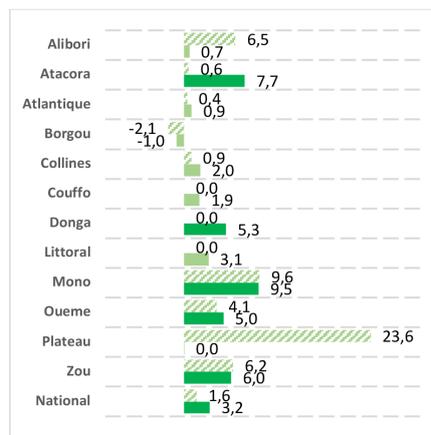
de l'Atacora, la Donga, du Mono, de l'Ouémé et du Zou et uniquement en lecture dans les départements du Couffo et du Littoral, comme l'illustrent les graphiques 5.108 et 5.109.

Sous le contrôle de l'indice moyen d'équipement des classes, la significativité est plus élevée en lecture dans les départements de l'Atlantique et du Mono en faveur des élèves des écoles dont les classes sont les mieux équipées, hormis l'Atacora où la situation est contraire. En mathématiques, aucune significativité n'est observée dans l'ensemble des départements.

**Graphique 5.108 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture**



**Graphique 5.109 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques**

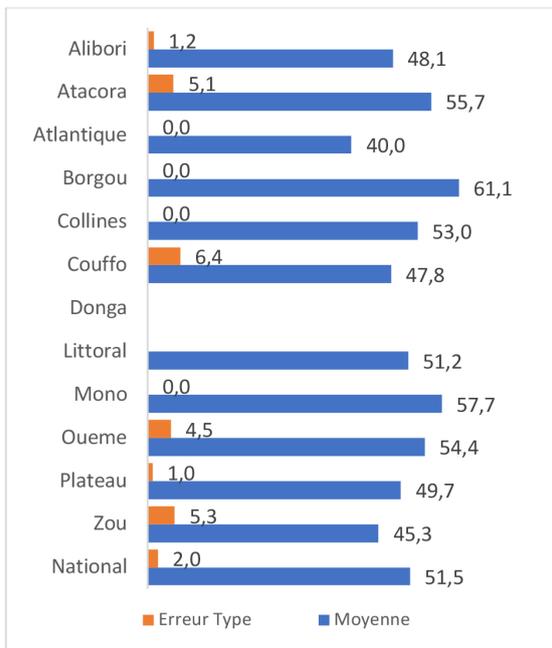


### 5.2.5.2 Équipement de la classe et performance des élèves

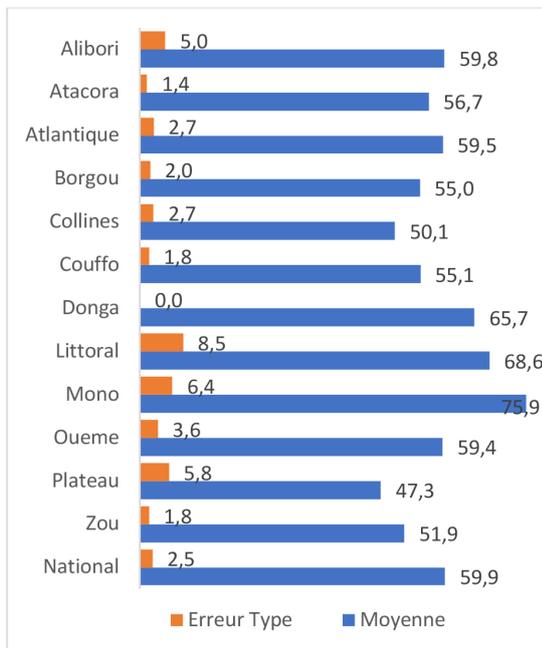
Le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe pour l'ensemble des départements est de 51,5 en début de scolarité et de 59,9 en fin de scolarité.

En dehors du Borgou (61,1) et du Littoral (68,6) où cet indice est le plus élevé respectivement en début et en fin de scolarité, les départements dont l'indice est supérieur à la moyenne nationale en début de scolarité sont l'Ouémé (54,4), le Littoral (51,2), le Mono (57,2) les Collines (53), le Borgou (61,1) et l'Atacora (55,7) et en fin de scolarité le Mono (75,9) et la Donga (65,7). Les autres départements présentent des indices d'équipement de la classe inférieurs à la moyenne nationale. (Cf. graphiques 5.110 et 5.111)

**Graphique 5.110 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité**



**Graphique 5.111 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type - Fin de scolarité**

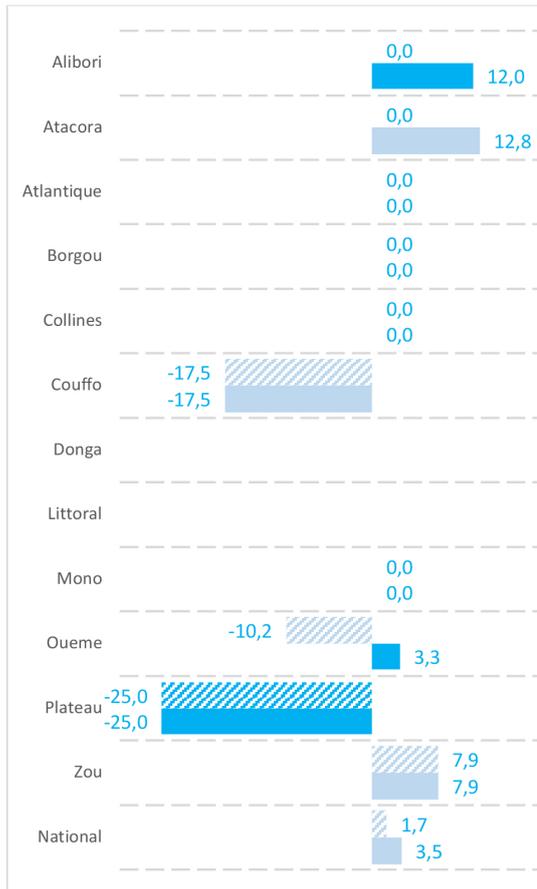


Pour l'ensemble des départements, le niveau moyen d'équipement des classes n'a aucune influence sur les performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité. L'influence positive de l'équipement des classes sur les scores des élèves en mathématiques n'est constatée que dans l'Alibori et l'Ouémé. Elle est négative dans le Plateau.

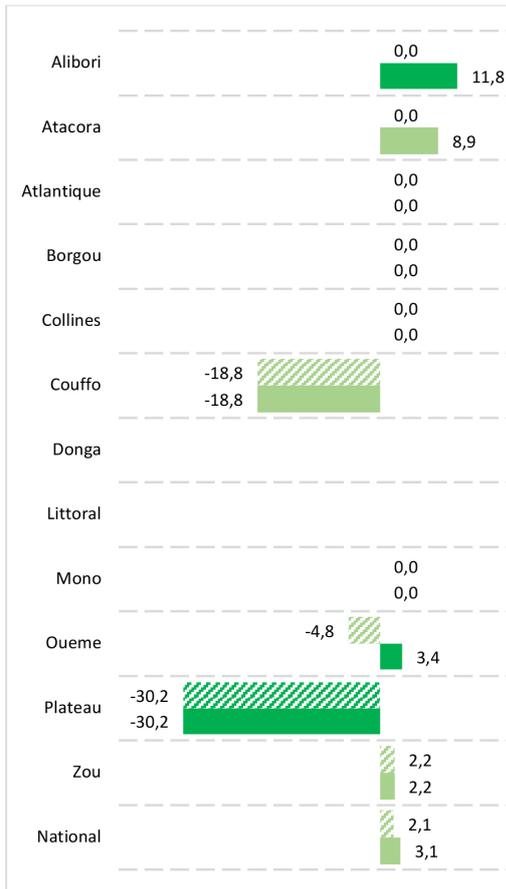
En associant l'indice d'infrastructure de l'école dans l'analyse, aucune significativité n'est observée sur la performance des apprenants dans l'ensemble des départements. Cependant, les performances des apprenants en lecture et en mathématiques présentent une significativité négative dans le Plateau. Ce qui traduit un besoin crucial en infrastructures adéquates et en équipements à combler au profit des écoles et classe de ce département (Cf. graphiques 5.112 et 5.113).

En fin de scolarité, à l'inverse du début de scolarité, de façon générale au niveau national, l'indice moyen d'équipement des classes agit positivement sur les performances en lecture et en mathématiques des élèves dans la mesure où les écarts moyens de performance sont significatifs en faveur des élèves dont les classes sont les mieux équipées, aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Les départements de l'Atlantique et du Mono affichent les mêmes tendances qu'au niveau national dans les deux disciplines et en mathématiques dans l'Alibori. Les autres départements ne présentent pas de différences de scores significatives entre les élèves en fin de scolarité. Lorsqu'on prend en compte l'infrastructure de l'école, ce lien demeure significativement positif en lecture et en mathématiques dans l'Atlantique et uniquement en lecture dans le Mono. (Cf. graphiques 5.114 et 5.115).

Graphique 5.112 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Graphique 5.113 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



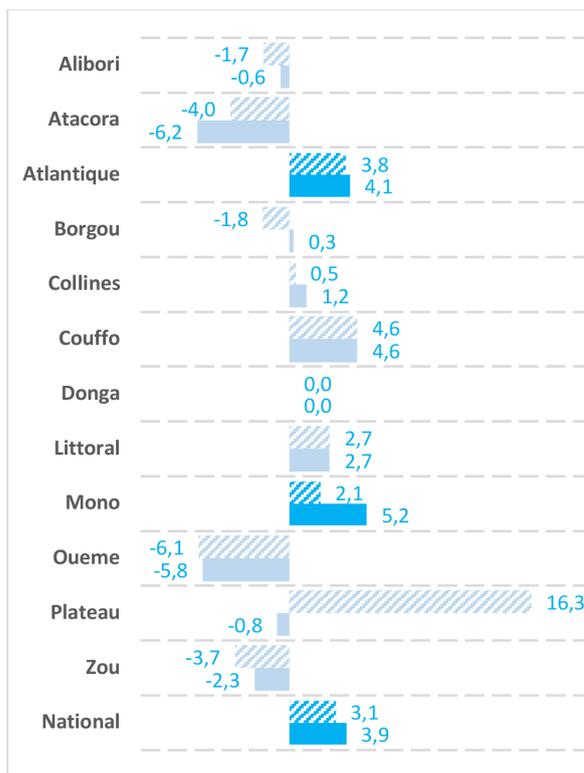
Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

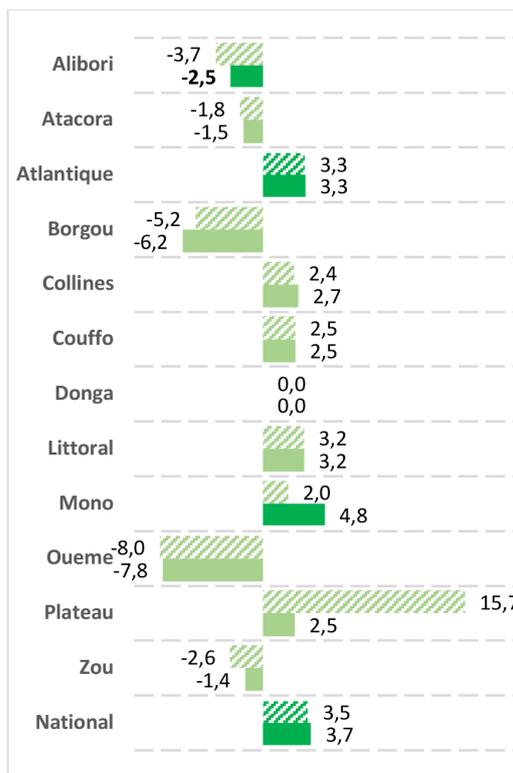
Non-significatif    
  Non-significatif    
  Non-significatif    
  Non-significatif

Significatif    
  Significatif    
  Significatif    
  Significatif

Graphique 5.114 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité - Lecture



Graphique 5.115 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité -Mathématiques



Écart moyen des scores

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Non-significatif    Non-significatif

Significatif    Significatif

Non-significatif    Non-significatif

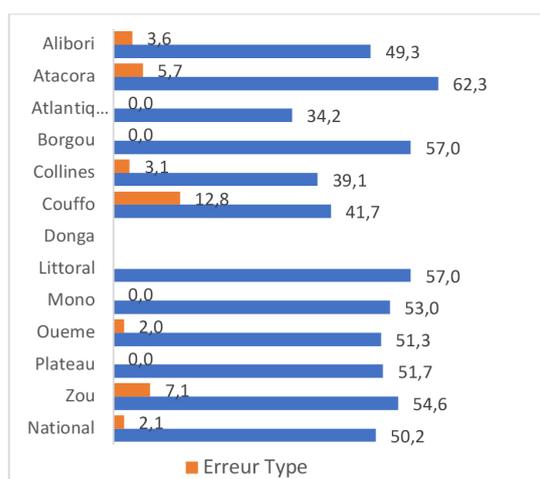
Significatif    Significatif

### 5.2.5.3 Perception des enseignants et performance des élèves

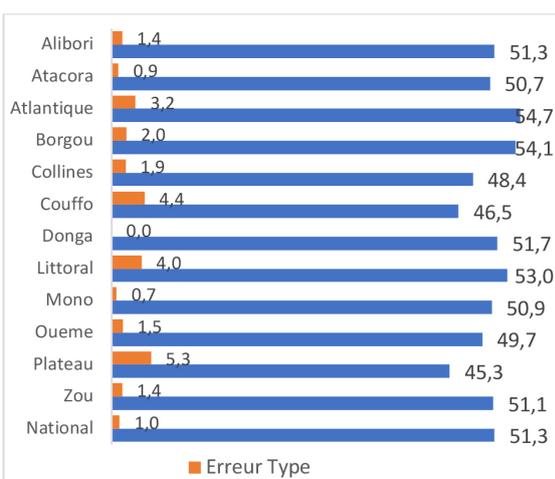
En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant pour l'ensemble des départements est de 50,2. Cet indice est plus élevé dans l'Atacora (62,3), le Borgou (57) et le Littoral (57). Les départements dont l'indice est supérieur à la moyenne nationale sont le Mono (53,0), l'Ouémé (51,3) le Plateau (51,7) et le Zou (54,6). Les autres départements présentent des indices de perception de l'enseignant inférieurs à la moyenne nationale. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'un département (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la perception de l'enseignant sur la performance varie d'un département à un autre. Ainsi, les disparités les plus élevées sont observées dans le Couffo (12,8) et le Zou (7,1), alors qu'elles sont nulles dans l'Atlantique, le Borgou, le Littoral et le Mono. (Cf. graphique 5.116).

En fin de scolarité, Comme l'illustre le graphique 5.117, le niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant sur la performance des élèves sur l'ensemble des départements est de 51,3. Cet indice est le plus élevé dans le Borgou (54,1) et l'atlantique (54,7). En dehors du Littoral (53,0) et de la Donga (51,7) qui présentent des indices supérieurs à la moyenne nationale et l'Alibori (51,3), les autres départements ont des indices inférieurs, avec le Plateau au bas de l'échelle. La perception des enseignants sur les performances des élèves est pratiquement homogène dans l'ensemble au niveau national. Cependant, elle varie notablement dans le Plateau (5,3 points) et le Couffo (4,4 points).

**Graphique 5.116 : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Début de scolarité**



**Graphique 5.117 : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – fin de scolarité**



En début de scolarité, le niveau moyen de perception de l'enseignant dans l'ensemble des départements n'a aucune influence sur la performance des élèves en lecture et en mathématiques comme l'indiquent les graphiques 5.118 et 5.119 ci-dessous. Mais il est noté dans le seul département de l'Alibori une influence significativement positive de la perception de l'enseignant sur la performance des élèves. Cette significativité est également observée en considérant dans l'analyse, l'écart moyen des scores sous contrôle de l'indice de perception de l'enseignant et de l'indice d'équipement de la classe. Ce qui confirme le fait que les classes les mieux équipées sont plus favorables aux apprentissages des élèves.

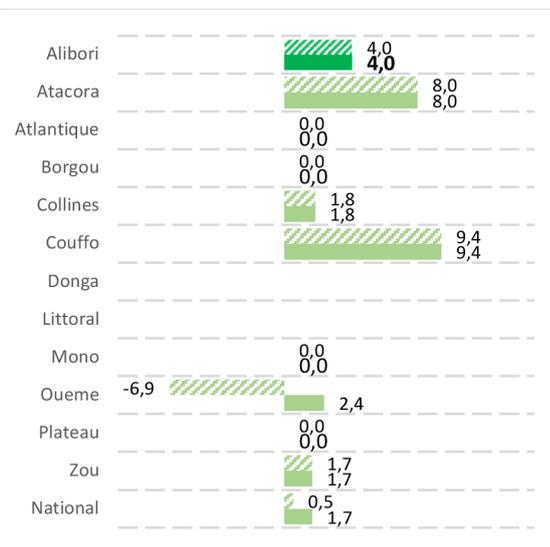
Le constat ainsi fait ne serait pas surprenant, du fait de la particularité du département de l'Alibori qui dispose du plus grand nombre d'enfants hors de l'école (non scolarisés et/ou déscolarisés) et dont les indicateurs de couverture de l'éducation sont les plus critiques et préoccupants. En effet, entre autres indicateurs du département en 2019 :

- le taux brut d'accès au cycle primaire est de 66,88% ;
- le taux brut de scolarisation est de 55,78% ;
- le taux d'achèvement du primaire obtenu est de 24,05% ;
- le taux de redoublement, de 20,75% est le plus élevé ;
- le taux d'abandon, 21,50%, fait partie des plus élevés ;
- le coefficient d'utilisation des maîtres est de 1,27 et traduit l'insuffisance notable d'enseignants pour encadrer les élèves dans les classes (plus de groupes pédagogiques que d'enseignants)

**Graphique 5.118 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité - Début de scolarité - Lecture**



**Graphique 5.119 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité - Début de scolarité - Mathématiques**



Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice de perception de l'enseignant et de l'indice d'équipement de la classe

Écart moyen des scores

Non-significatif

Significatif

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice de perception de l'enseignant et de l'indice d'équipement de la classe

Écart moyen des scores

Non-significatif

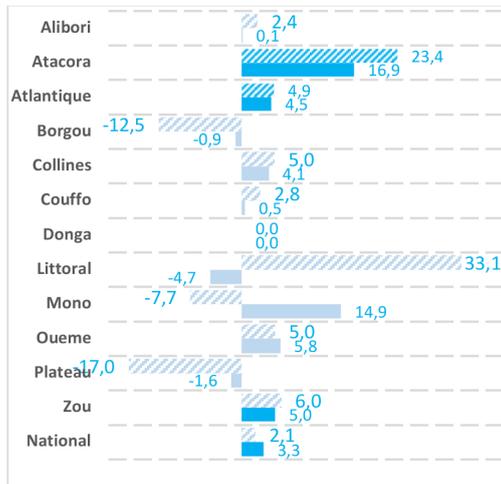
Significatif

En fin de scolarité et au vu des graphiques 5.120 et 5.121, globalement en lecture, l'indice moyen de perception des enseignants a un effet significativement positif sur les scores des élèves en fin de scolarité. Cet effet positif est perçu dans l'Atacora et le zou en lecture et en mathématiques, dans l'Atlantique en Lecture et dans les Collines en mathématiques. Par contre dans l'Alibori, l'effet de l'indice est significativement négatif en mathématiques.

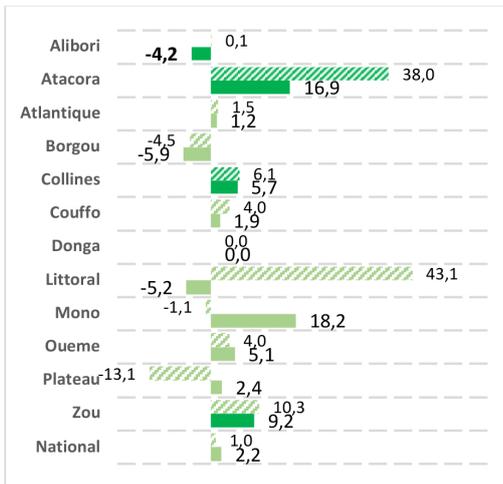
Lorsqu'on prend en compte dans l'analyse, l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien n'est globalement pas significatif dans les deux disciplines pour l'ensemble des départements. Cependant, il est significatif en lecture et en mathématiques dans l'Atacora, en lecture dans l'Atlantique et en mathématiques dans les Collines.

L'on pourrait déduire de ce qui précède, soit des faiblesses constatées dans certains départements dans l'une ou l'autre des disciplines fondamentales évaluées au niveau des élèves ou des enseignants, en l'occurrence en mathématiques, soit des difficultés d'enseignement/apprentissage dues à l'insuffisance d'équipements adéquats pour faciliter les apprentissages et les acquisitions des élèves.

**Graphique 5.120 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Lecture**



**Graphique 5.121 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Math**



Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice de perception de l'enseignant et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores

Non-significatif (gris)

Significatif (bleu)

Non-significatif (gris rayé)

Significatif (bleu rayé)

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice de perception de l'enseignant et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores

Non-significatif (gris)

Significatif (vert)

Non-significatif (gris rayé)

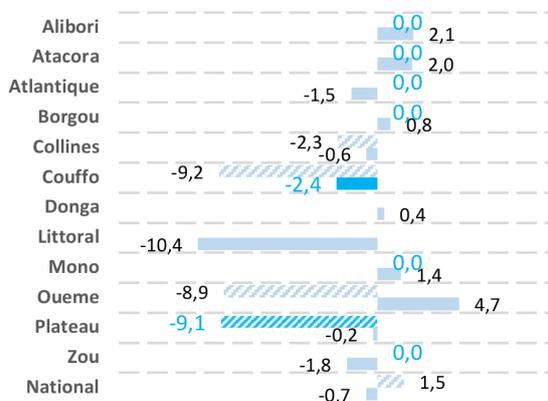
Significatif (vert rayé)

### 5.2.5.4 Implication de la communauté et performance des élèves

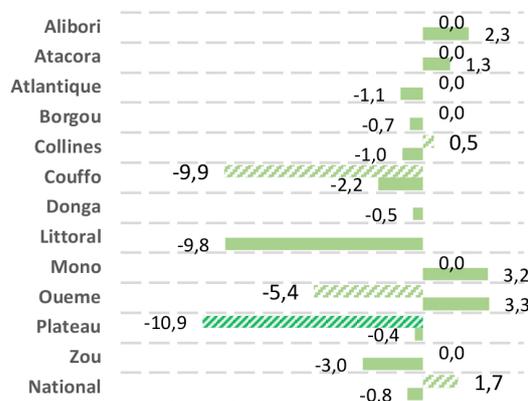
De manière globale l'indice d'implication de la communauté n'a pas d'effet significatif sur la performance des élèves dans les deux disciplines de l'évaluation en début comme en fin de scolarité. Toutefois, dans le Couffo, cet indice a un effet significatif en lecture en début de scolarité, en défaveur des élèves des écoles à faible implication de la communauté.

Cependant, sous contrôle de l'indice d'équipement des classes, on note un effet significatif de l'implication des communautés sur la performance des élèves dans certains départements. C'est le cas de l'Atacora, de l'Atlantique, du Borgou, de l'Alibori, du Mono, du Plateau et du Zou en lecture et en mathématiques en début de scolarité et de la Donga dans les deux disciplines, du Mono en Lecture et du Couffo et des Collines en mathématiques en fin de scolarité comme l'illustrent les graphiques 5.123, 5.124, 5.125 et 5.126.

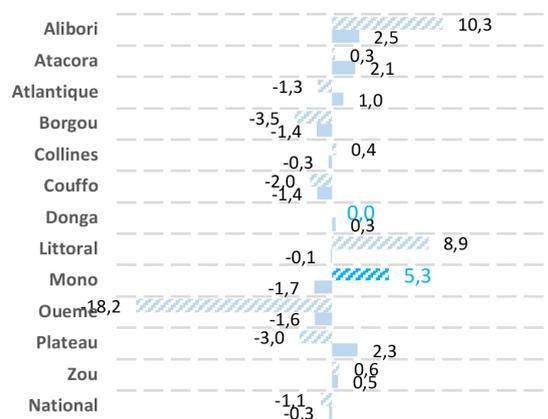
Graphique 5.123 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Graphique 5.124 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Graphique 5.125 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Lecture



Graphique 5.126 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Mathématiques



Écart moyen des scores	Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'implication de la communauté et de l'indice moyen d'équipement des classes	Écart moyen des scores	Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'implication de la communauté et de l'indice moyen d'équipement des classes
Non-significatif	Non-significatif	Non-significatif	Non-significatif
Significatif	Significatif	Significatif	Significatif

### 5.2.5.5 Indice d'aménagement du territoire

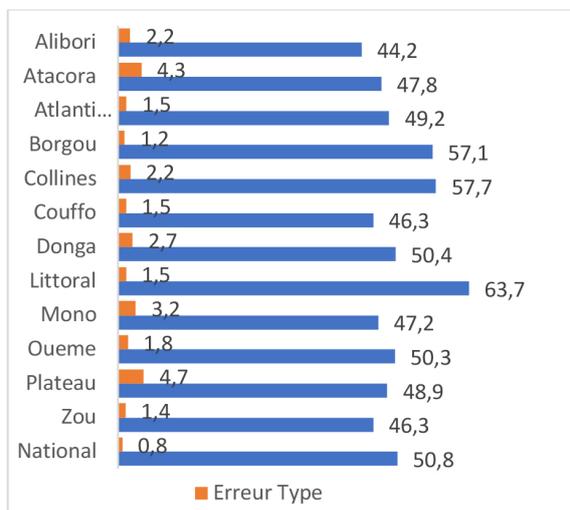
L'indice d'aménagement du territoire est construit à partir de la disponibilité des biens et services tels qu'une route goudronnée, l'électricité, un hôpital, un centre de soins ou de santé, un poste de gendarmerie ou de police, une banque, une caisse d'épargne, un bureau de poste, un centre culturel ou une bibliothèque.

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire sur l'ensemble des départements est de 50,8. Dans l'ensemble des départements, en début de scolarité tel que l'indique le graphique 5.127, le Littoral (63,7) a l'indice d'aménagement du territoire le plus élevé. Les autres départements dont l'indice est supérieur à la moyenne nationale (50,8) sont le Borgou (57,1) et les Collines (57,7). L'Alibori dispose du plus faible niveau d'indice d'aménagement de territoire (44,2) au moment où le reste des départements du pays présente des indices inférieurs à la moyenne nationale.

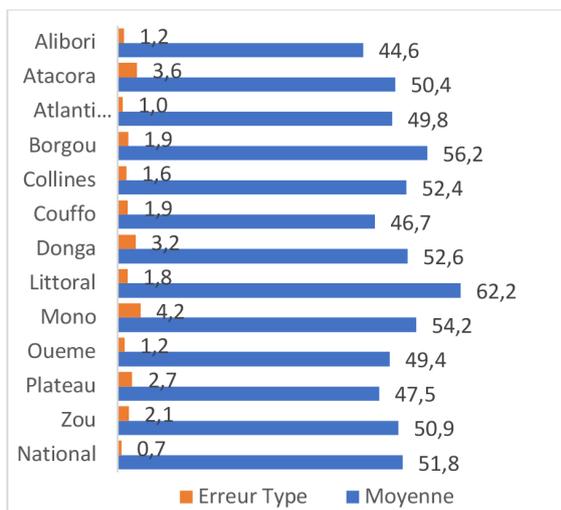
Tout comme le Borgou et les Collines qui présentent les plus forts indices d'aménagement du territoire avec une faible dispersion pour la répartition, il existe des départements à faible indice d'aménagement qui affichent pratiquement les mêmes niveaux de dispersion de l'aménagement territorial. C'est le cas, entre autres, du Couffo et du Zou.

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire sur l'ensemble des départements est de 51,8. C'est dans le département du Littoral (62,2) que cet indice est le plus élevé. Les autres départements dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne sont le Borgou (56,2), Mono (54,2), la Donga (52,6) et les Collines (52,4). Le département ayant le plus faible niveau d'aménagement de territoire reste toujours l'Alibori. Le Mono et l'Atacora présentent les disparités les plus fortes au niveau national, alors que l'Atlantique et l'Ouémé en présentent les plus faibles. Ainsi, parmi les départements sous étude dont le niveau d'aménagement du territoire est élevé, certains n'ont pas les meilleures allocations sur l'étendue de leur territoire relativement à d'autres. (Cf. graphique 5.128)

**Graphique 5.127 : Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type – Début de scolarité**



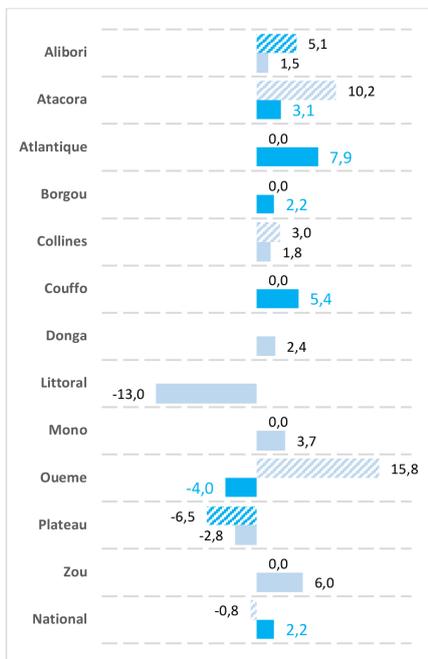
**Graphique 5.128 : Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type – Fin de scolarité**



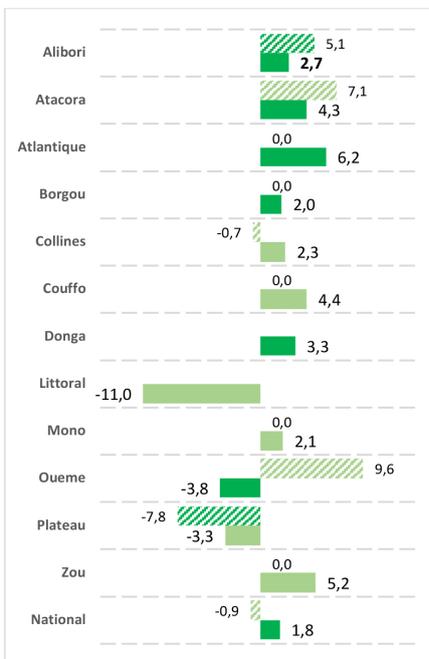
En début de scolarité, les facilités offertes par l'aménagement du territoire influencent positivement les performances des élèves en lecture et en mathématiques au niveau national. En effet, on note une significativité positive de l'aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines dans l'ensemble des départements en dehors de la Donga, le Littoral, l'Alibori, le Mono et les Collines en lecture et dans le Littoral, le Mono, le Couffo, le Plateau, les Collines et le Zou en mathématiques. Ce lien n'a pas de significativité dans les deux disciplines sous le contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école au niveau national. Ainsi, l'on note une absence de significativité dans l'Atacora, l'Ouémé et les Collines contrairement aux autres départements du pays où l'indice d'infrastructure de l'école a un effet significatif et positif sur la performance des élèves en lecture et en mathématiques.

En fin de cycle primaire, l'effet brut de dotation en aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves en lecture et en mathématiques est significativement positif en lecture dans le Borgou, l'Alibori, le Mono, l'Ouémé, le Zou et les Collines et en mathématiques dans le Mono, l'Ouémé et le Zou. Sous le contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école, ce lien demeure significatif au niveau national. Il en est de même dans la Donga, l'Atlantique, l'Alibori et le Mono en lecture et dans l'Atacora, la Donga, l'Alibori, le Mono et les Collines en mathématiques.

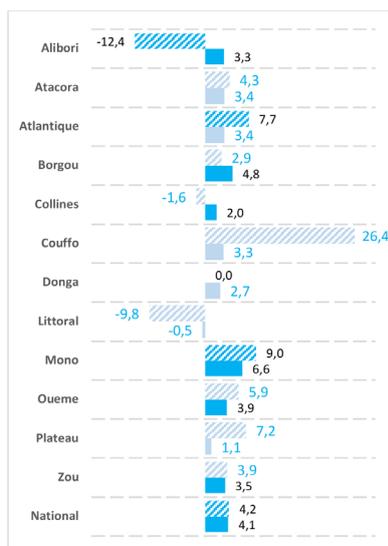
Graphique 5.129 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Lecture



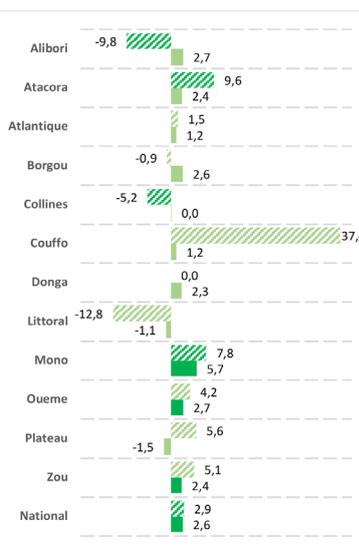
Graphique 5.130 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité - Mathématiques



Graphique 5.131 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Lecture



Graphique 5.132 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Mathématiques



Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'implication de la communauté et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores

Non-significatif (light blue)

Significatif (blue)

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'implication de la communauté et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores

Non-significatif (light green)

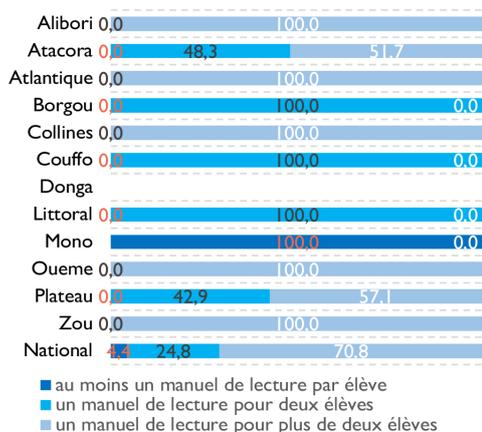
Significatif (green)

### 5.2.5.6 Manuels scolaires et performance des élèves

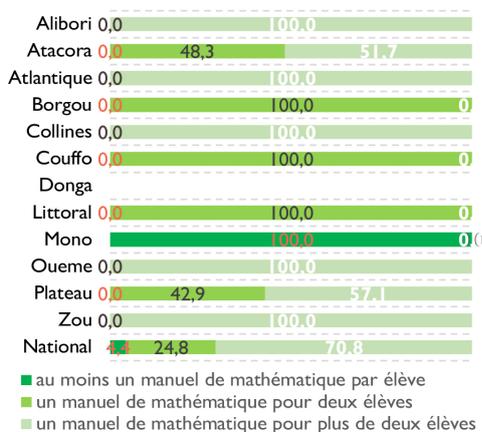
L'importance des outils pédagogiques que constituent les manuels scolaires dans l'amélioration des apprentissages et des acquis scolaires des élèves n'est plus à démontrer au Bénin. L'évaluation PASEC2014 a fait remarquer que les régions du Bénin qui enregistrent les plus faibles performances sont celles qui, en général, ont les plus faibles pourcentages d'élèves disposant d'un manuel.

L'évaluation PASEC2019 s'est également préoccupée de la disponibilité des manuels à l'école et l'accès des élèves à ces ressources pédagogiques, ainsi que l'illustrent les graphiques 5.133 et 5.134 présentant la situation en début de scolarité primaire.

**Graphique 5.133 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de lecture par élève en début de scolarité**

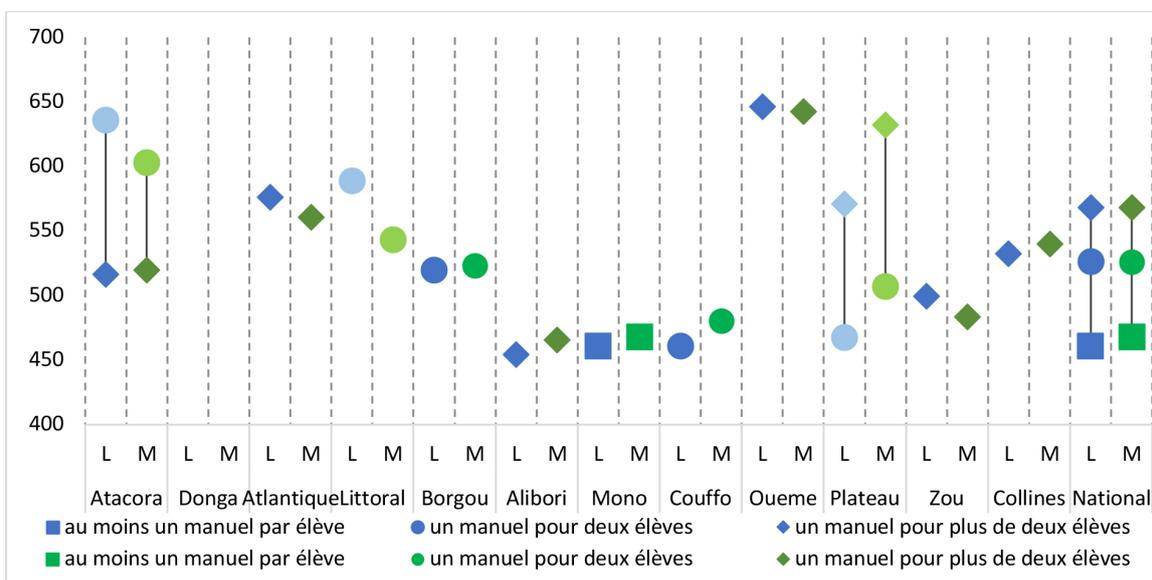


**Graphique 5.134 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en début de scolarité**



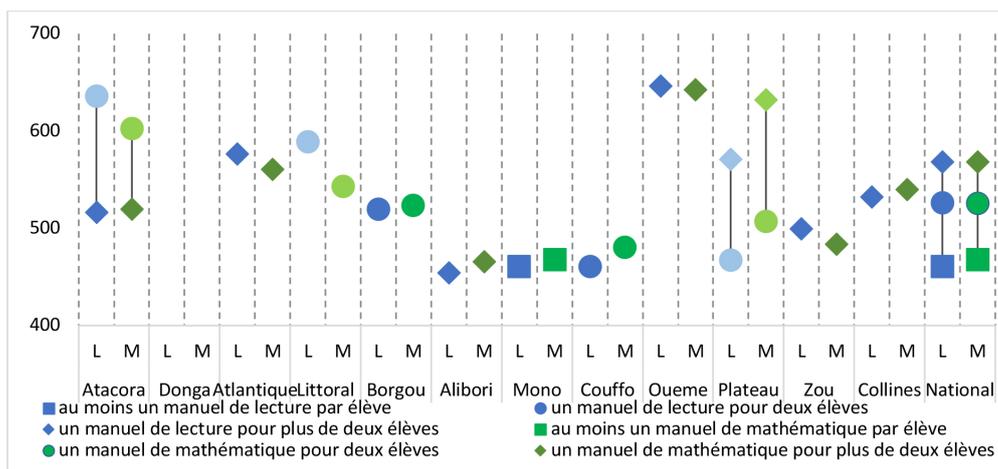
Selon ces graphiques, le département du Mono est le seul des douze départements du pays où 100% des élèves disposent chacun d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques en début de scolarité. Au niveau national, l'on enregistre en moyenne 4,4% d'élèves disposant d'au moins un manuel chacun dans les deux disciplines de l'évaluation. La plus forte proportion au niveau national se retrouve dans la catégorie d'un manuel pour plus de deux élèves autant en lecture qu'en mathématiques (70,8%). Le graphique ci-dessous présente les performances des élèves de début de scolarité selon le nombre de manuels par élève dans les deux disciplines.

**Graphique 5.135 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité**



Il en ressort des différences de performances significatives dans l'Atacora dans les deux disciplines, en faveur des élèves partageant à deux un manuel de lecture comparativement à ceux partageant à plus de deux, un manuel de lecture. Dans le Plateau par contre, les élèves de début de scolarité qui partagent à plus de deux un manuel de lecture ont de l'avantage sur ceux qui partagent à deux un manuel de lecture. La situation observée pour la lecture est la même que pour les mathématiques, comme l'indique le graphique 5.136 ci-après.

**Graphique 5.136 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en début de scolarité**



La situation de début de scolarité laisse déduire une insuffisance notable de manuels ces dernières années et les difficultés pour les élèves d'en disposer et de l'utiliser efficacement. Cette insuffisance se manifeste par la chute du ratio livres/élève en lecture et en mathématiques, constatée au niveau national entre 2015 et 2020, globalement à tous les niveaux du cycle primaire et illustrée par les données du tableau ci-après :

**Tableau N°5.1 : Evolution du ratio livres/élève dans les établissements publics de 2015 à 2020**

Cours	Ratio livres/élève	Année					
		2015	2016	2017	2018	2019	2020
CI	Livre de français/élève	1,03	1,23	1,16	1,02	0,96	0,81
	Livre de maths/élève	1,04	1,24	1,17	1,05	1,02	0,86
CP	Livre de français/élève	1,07	1,26	1,03	0,94	0,90	0,68
	Livre de maths/élève	0,96	1,14	1,07	1,01	0,99	0,77
CE1	Livre de français/élève	1,07	1,14	1,01	0,90	0,85	0,63
	Livre de maths/élève	1,08	1,14	1,08	0,99	0,97	0,80
CE2	Livre de français/élève	1,01	1,16	1,00	0,88	0,81	0,55
	Livre de maths/élève	1,05	1,21	1,08	0,97	0,95	0,74
CM1	Livre de français/élève	1,01	1,10	0,94	0,83	0,77	0,54
	Livre de maths/élève	0,99	1,83	1,04	0,90	0,88	0,68
CM2	Livre de français/élève	1,20	1,46	1,09	1,04	0,97	0,78
	Livre de maths/élève	1,36	1,56	1,13	1,22	1,04	0,89
Valeur moyen.	Livre de français/élève	1,04	1,18	1,04	0,94	0,88	0,68
	Livre de maths/élève	1,08	1,31	1,10	1,02	0,98	0,79

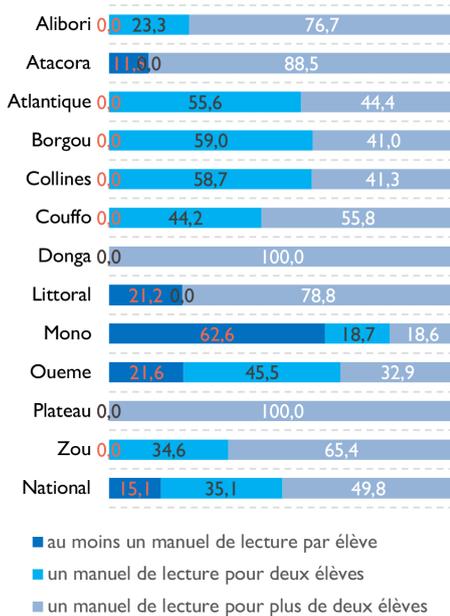
Source : DPP/MEMP

Cet état de chose pourrait trouver son explication dans les réformes curriculaires entamées depuis 2016, suite au constat de la faiblesse des performances des élèves dans les premiers apprentissages, en lecture et en mathématiques, à l'issue de l'évaluation PASEC2014. En effet, il a été jugé nécessaire d'introduire les décodables dans les curricula des deux disciplines en vue d'en améliorer l'enseignement/apprentissage. L'édition et l'impression des manuels ont donc connu une suspension momentanée en attendant l'aboutissement de la réforme et la parution des nouveaux manuels.

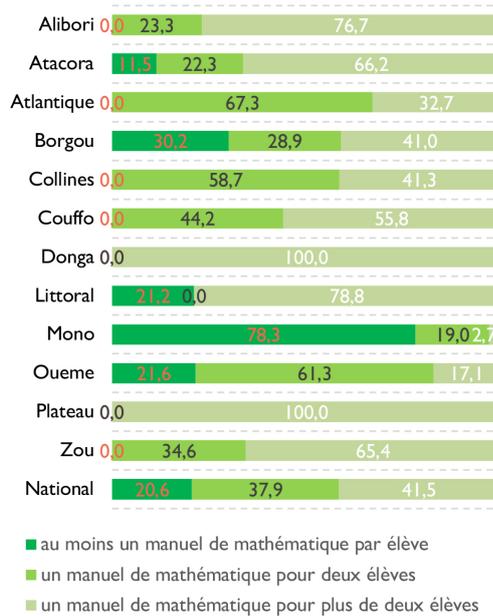
En fin de scolarité, l'on constate une représentativité plus élevée des élèves disposant d'un manuel par élève ou partageant à deux un manuel aussi bien en lecture (50,2% dont 15,1% des élèves disposent d'un manuel de lecture par élève) qu'en mathématiques (58,5% dont 20,6% disposent d'un manuel de mathématiques par élève).

Le département du Mono est, comme en début de scolarité, celui qui a la plus forte proportion d'élèves disposant d'un manuel par élève en lecture (62,6%) et en mathématiques (78,3%). En revanche, dans les départements de la Donga et du Plateau, 100% des élèves de fin de scolarité disposent d'un livre pour plus de deux élèves dans les deux disciplines (cf. graphiques 5.137 et 5.138) qui suivent.

**Graphique 5.137 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de lecture par élève en fin de scolarité**

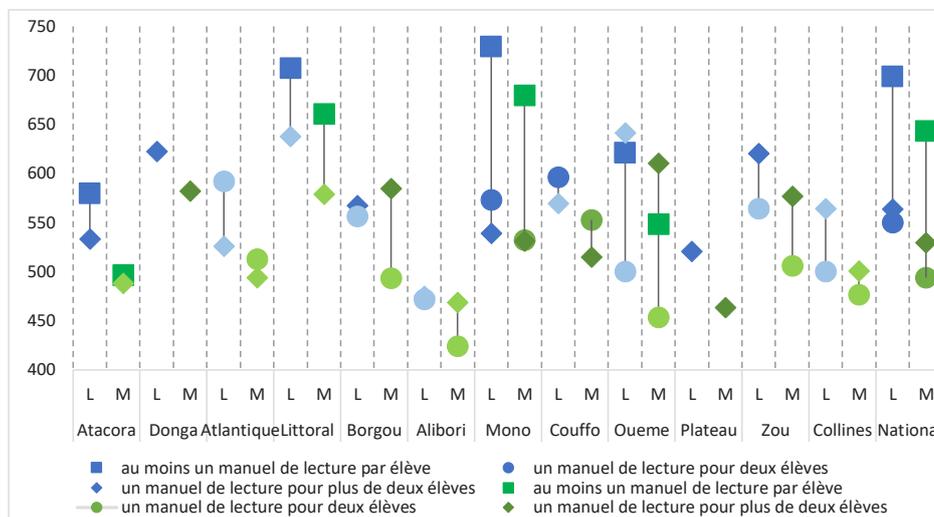


**Graphique 5.138 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en fin de scolarité**

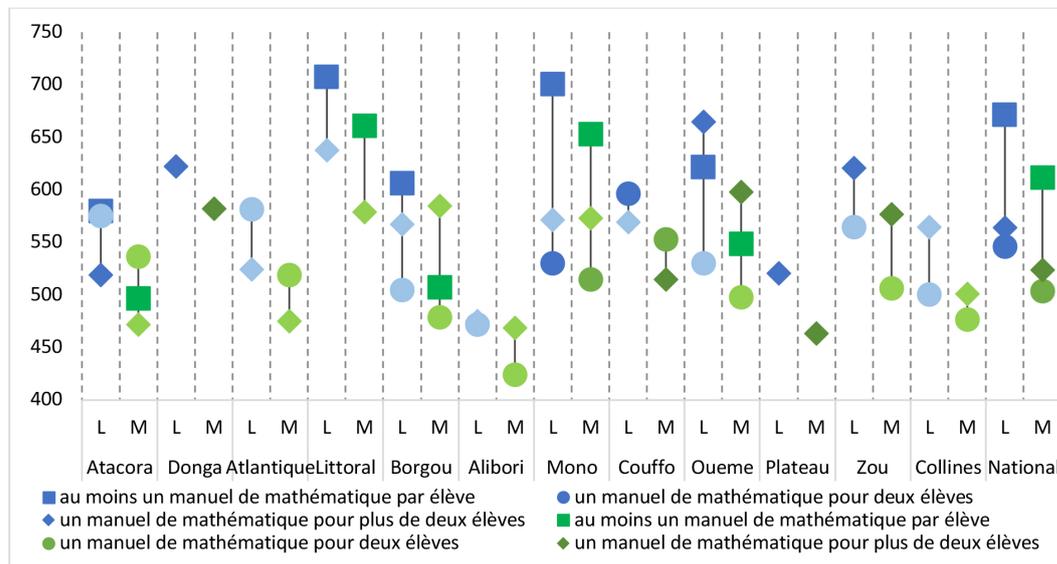


Pour ce qui est des performances des élèves en fin de scolarité, il est aisé de constater qu'en général, les élèves disposant chacun d'un manuel dans chacune des deux disciplines et les utilisant, performant mieux que les autres catégories d'élèves de fin de cycle primaire, tel que le révèlent les deux graphiques qui suivent.

**Graphique 5.139 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité**



Graphique 5.140 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de mathématiques par élève en fin de scolarité



La norme relative à la disponibilité des manuels et leur utilisation par les élèves au Bénin étant d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques par élève, afin de garantir un usage autonome des manuels par chaque élève, il serait nécessaire d'envisager une politique rationnelle de dotation et d'allocation de manuels à leur profit. Aussi, pour une disponibilité permanente des manuels et leur utilisation effective par les bénéficiaires, serait-il indiqué d'étudier les possibilités pour les élèves de rentrer à la maison avec les manuels en vue de poursuivre l'apprentissage en dehors des heures de classe.

### 5.2.5.7 Taille des classes et performance des élèves

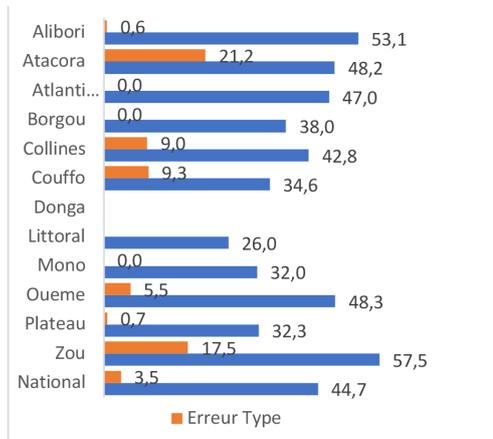
Dans l'ensemble des départements, en début de scolarité, le Zou (57,5) et l'Alibori (53,1%) ont la moyenne de taille de classe la plus élevée. Les autres départements dont la taille de classe est supérieure à la moyenne nationale (44,7) sont l'Ouémé (48,3), l'Atlantique (47,0) et l'Atacora (48,2). Le reste des départements du pays présente une taille de classe inférieure à la moyenne nationale avec le Littoral (26,0) qui enregistre la plus basse taille de classe.

Une forte disparité est notée dans la répartition des élèves dans les classes, d'un département à un autre. Ainsi, dans l'Atacora et le Zou, l'on note, malgré l'importance de la taille de classe, une forte dispersion contrairement à l'Alibori et le Plateau qui présentent une forte concentration des élèves en leur sein.

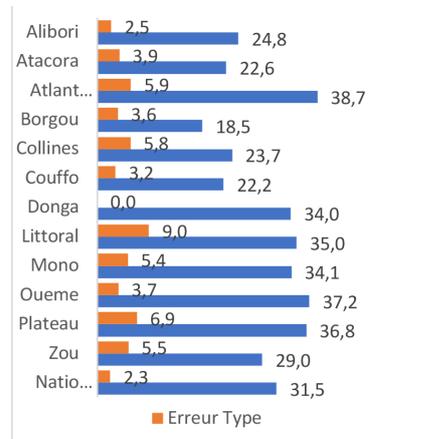
En fin de scolarité, le niveau moyen national de la taille de classe est de 31,5. Un sur deux départements du pays présente une taille de classe supérieure à la moyenne nationale avec la plus forte valeur constatée dans l'Atlantique (38,7). Parmi les départements dont la taille moyenne des classes est inférieure à la moyenne nationale, le Borgou (18,5) représente celui ayant obtenu la plus faible valeur constatée.

Le département du Littoral présente une forte disparité dans la répartition des élèves dans les classes. Les autres départements présentent également une dispersion relativement élevée, au-dessus de la moyenne nationale en dehors de la Donga.

**Graphique 5.141 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type - Début de scolarité**

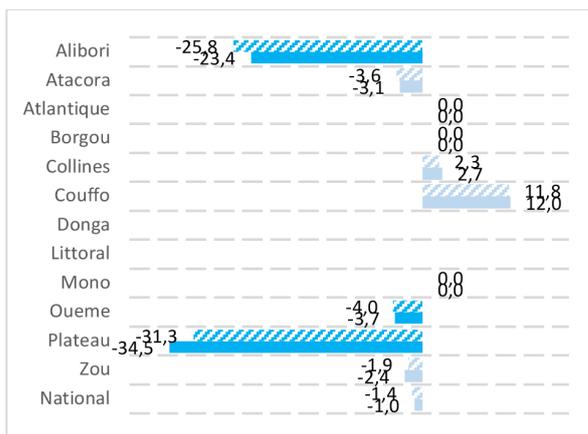


**Graphique 5.142 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type - Fin de scolarité**

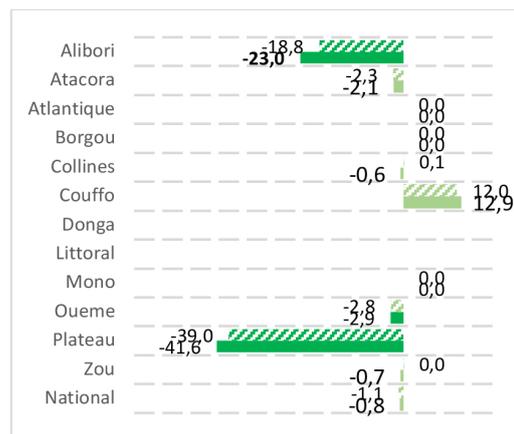


En début de scolarité, il n'existe pas au niveau national d'écart significatif entre le score des élèves donnés d'une classe et celui des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité en lecture et en mathématiques. L'effet brut de la taille de classe sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines est significativement négatif, seulement dans l'Alibori, le Plateau et l'Ouémé. Sous le contrôle de l'indice d'implication de la communauté et de l'indice moyen d'équipement de l'école, au niveau national, il n'est pas noté de significativité. Il en est de même dans les départements de l'Atacora, de l'Ouémé et des Collines, contrairement aux autres départements du pays où l'effet est significativement positif sur la performance des élèves en Lecture et en mathématiques. Ces départements doivent faire l'objet d'attention en vue de prendre des mesures visant l'amélioration des conditions d'accès et d'enseignement/apprentissage (cf. graphiques 5.143 et 5.144).

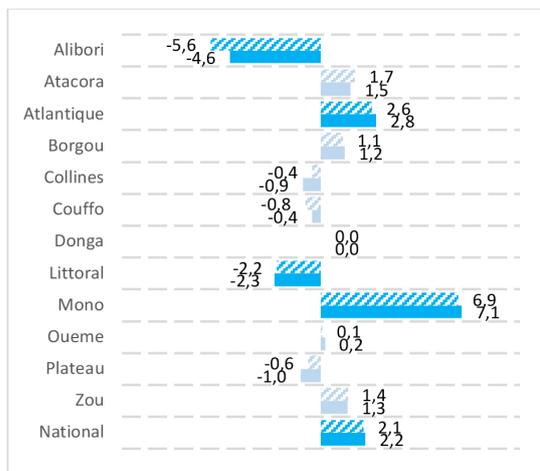
**Graphique 5.143 : Écart moyen entre les scores des élèves donnés et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité - Lecture**



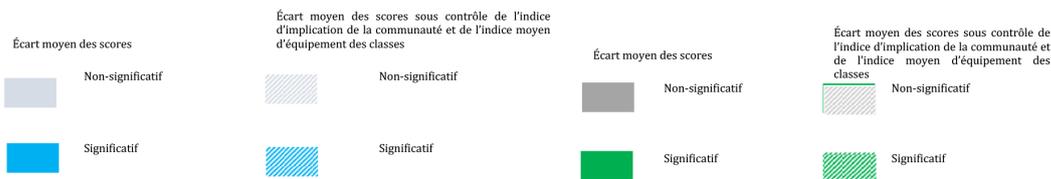
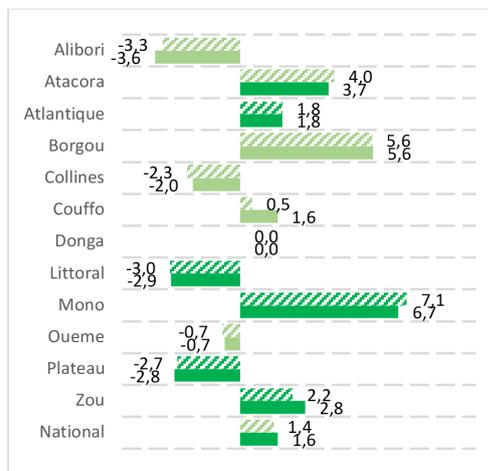
**Graphique 5.144 : Écart moyen entre les scores des élèves donnés et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité - Mathématiques**



**Graphique 5.145 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en fin de scolarité - Lecture**



**Graphique 5.146 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en fin de scolarité - Mathématiques**



En fin de scolarité, la taille des classes, selon le graphique 5.142, tant au niveau national que dans les départements est véritablement meilleure et laisse supposer que l'encadrement des élèves par les enseignants serait également meilleur et permettrait d'améliorer les apprentissages et les acquis des élèves.

En effet, les performances des élèves à l'évaluation PASEC2019 montrent, en lecture et en mathématiques en fin de scolarité, une significativité positive en faveur des élèves se situant dans des classes dont la taille est plus faible, comparativement aux élèves dans des classes dont la taille est élevée, au niveau national et dans les départements de l'Atlantique et du Mono en lecture, puis dans les départements de l'Atacora, de l'Atlantique, du Mono et du Zou en mathématiques. Dans les autres départements en général, il n'est pas enregistré de différence de scores significative entre les élèves étant donné que les différences entre les tailles des classes ne sont pas significatives et au-dessus de la norme. (Cf. graphique 5.145 et 5.146).

Dans tous les cas, que ce soit en début ou en fin de scolarité, les tailles de classe élevées ne sont pas favorables aux apprentissages et aux acquis des élèves, surtout lorsque les équipements dans ces écoles font également défaut.

## 5.2.6 Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performances des élèves

### 5.2.6.1 Le genre

#### 5.2.6.1.1 Genre des enseignants

Au niveau national, la plupart des élèves enquêtés sont encadrés par des enseignants hommes aussi bien début qu'en fin de scolarité : respectivement 63,7% et 82,9%.

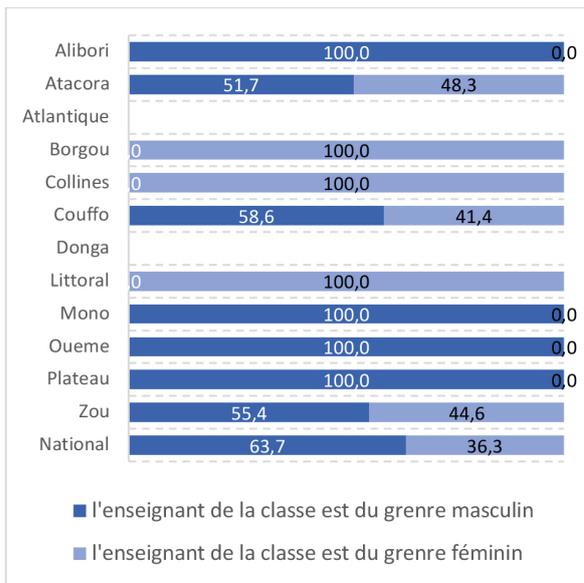
Cependant, l'on note un encadrement à 100% des élèves par les enseignants hommes en début de scolarité dans les écoles enquêtées des départements de l'Alibori, du Mono, de l'Ouémé et du Plateau, et un encadrement à 100% par des enseignants femmes dans les classes enquêtés du Borgou, des Collines et du Littoral, comme l'indiquent les graphiques 5.147 et 5.148.

La totalité des enseignants enquêtés des départements du Borgou, des Collines et du Littoral sont des femmes.

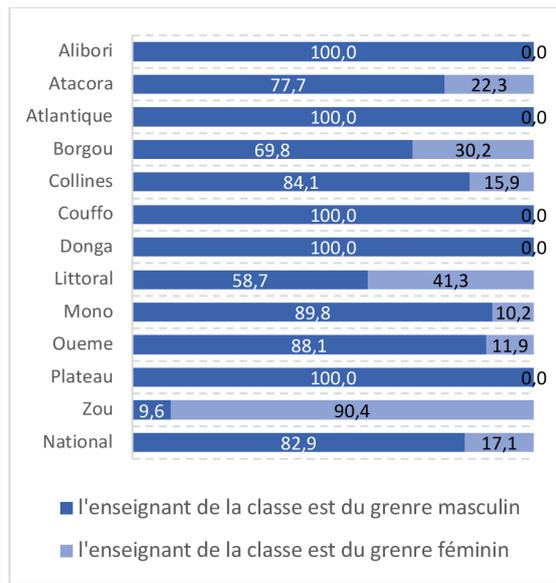
L'encadrement dans le reste des départements est à dominance masculine. C'est le cas de l'Atacora (51,7%) ; du Couffo (58,6) et du Zou (55,4).

En fin de scolarité, les enseignants qui tiennent les élèves des départements de l'Alibori, de l'Atlantique, du Couffo, de la Donga et du Plateau sont tous des hommes. En dehors du Zou (90,4% d'enseignants femme), le reste des départements a une dominance masculine de l'encadrement des élèves.

Graphique 5.147 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité

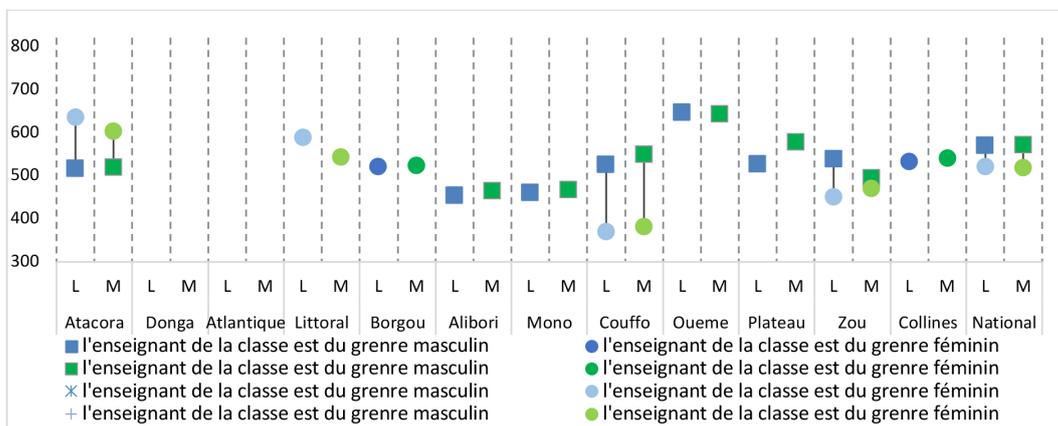


Graphique 5.148 : Répartition des élèves selon le genre du l'enseignant en fin de scolarité

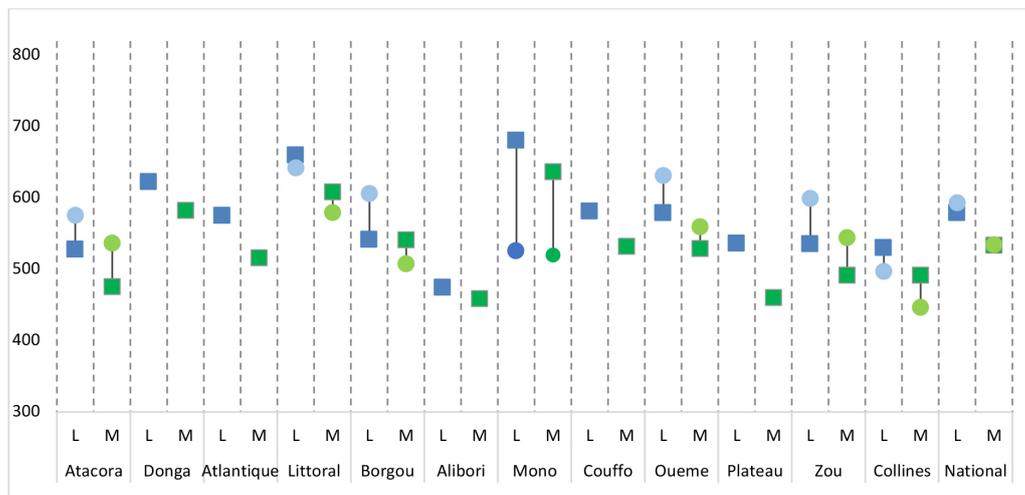


En début et en fin de scolarité et au niveau national, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont l'enseignant est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme n'est pas significative. Mais en début de scolarité, cette différence est significative dans les deux disciplines dans le Borgou et les Collines en faveur de l'enseignant femme et dans l'Alibori, le Mono, l'Ouémé et le Plateau en faveur de l'enseignant homme. En fin de scolarité, la significativité de la différence des scores en lecture et en mathématiques des élèves dont l'enseignant est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme est notée dans la Donga, l'Atlantique, l'Alibori, le Mono, le Couffo et le Plateau en faveur de l'enseignant homme. Ces résultats soulèvent la question de l'efficacité des enseignantes à l'école primaire. De nombreuses hypothèses expliquent cette tendance par différentes préoccupations (soins à apporter aux enfants, au mari, exercice d'activités extrascolaires génératrices de revenus, etc.) dont elles sont, régulièrement, amenées à faire face. Ce contexte est de nature à affaiblir le niveau d'efficacité des femmes en exercice dans les classes.

Graphique 5.149 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant en début de scolarité



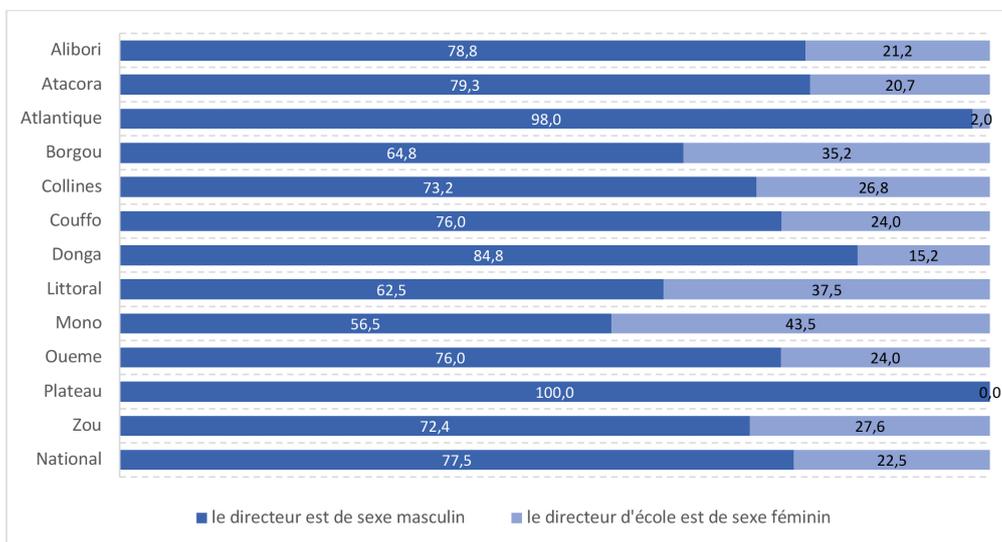
Graphique 5.150 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité



### 5.2.6.1.2 Genre des directeurs d'école

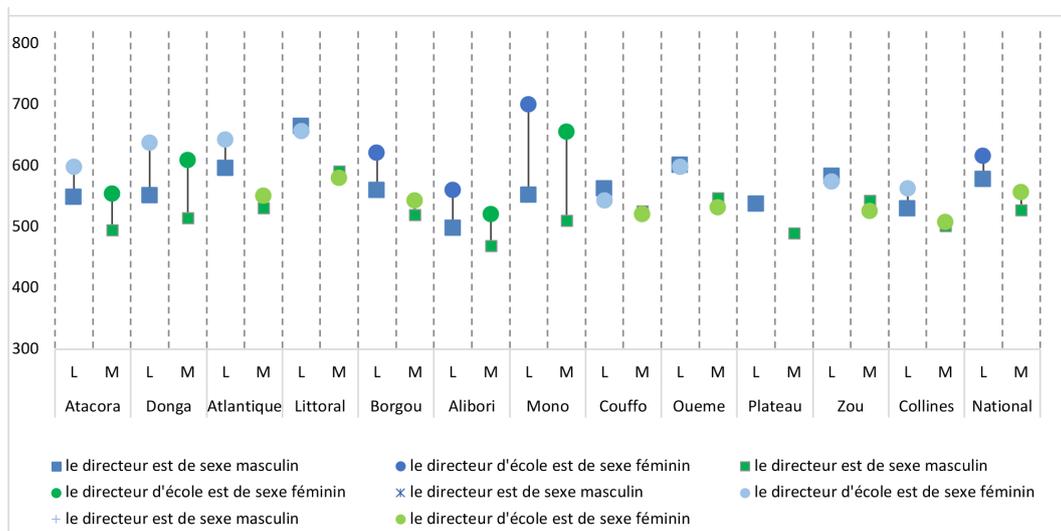
Au niveau national, la plupart des écoles des élèves enquêtés sont dirigées par un directeur en fin de scolarité (77,5%). En dehors du Plateau où l'on note 100% des écoles enquêtées, dirigées par un homme, la direction des écoles enquêtées dans les autres départements est assurée aussi bien par un homme que par une femme, avec une forte proportion en faveur des hommes.

Graphique 5.151 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur en fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes et non significative en mathématiques. Cette différence est significative dans le Borgou, l'Alibori, le Mono et le Plateau en lecture et dans l'Atacora, la Donga, l'Alibori, le Mono et le Plateau en mathématiques en faveur des élèves dont le directeur de l'école est une femme. Ces résultats tendent à montrer que les femmes disposent de capacités à assurer la gestion d'une école, de manière plus efficace, que les hommes.

Graphique 5.152 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur



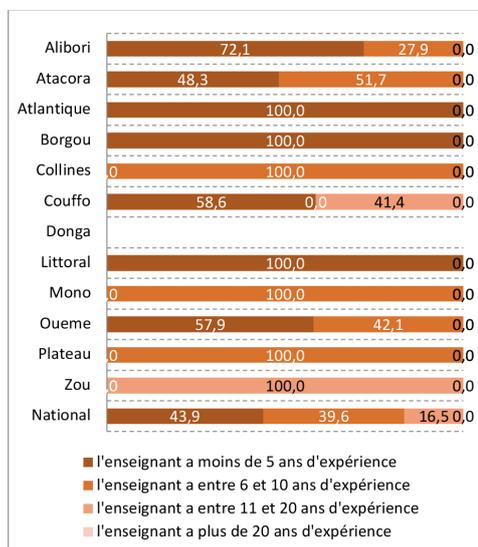
### 5.2.6.2 Ancienneté

#### 5.2.6.2.1 Ancienneté des enseignants

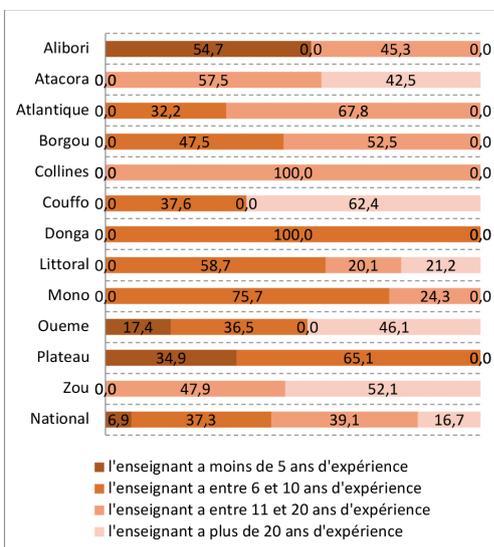
En début de scolarité, la majorité des élèves enquêtés sont encadrés par des enseignants ayant une expérience de moins de 5 ans (43,9%), suivis de ceux ayant une expérience entre 6 et 10 ans (39,6%). La totalité des élèves sont encadrés par des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience dans l'atlantique, le Borgou et le Littoral, entre 6 et 10 ans d'expérience dans les Collines, le Mono et le Plateau et entre 11 et 20 ans d'expérience dans le Zou (Graphique 5.153).

En fin de scolarité, un peu plus du tiers des élèves sont encadrés par des enseignants ayant respectivement entre 6 et 10 ans d'expérience et entre 11 et 20 ans d'expérience. La Donga est le seul département où l'ensemble des élèves évalués sont encadrés par des enseignants beaucoup plus expérimentés, totalisant entre 11 et 20 ans de service. Plus de 50% des élèves enquêtés sont encadrés par des enseignants totalisant moins de 5 ans d'expérience dans l'Alibori, entre 6 et 10 ans d'expérience dans le Littoral et le Plateau, entre 11 et 20 ans d'expérience dans l'Atacora, l'Atlantique et le Borgou et ayant plus de 20 ans d'expérience dans le Couffo et le Zou (Graphique 5.154).

Graphique 5.153 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité



Graphique 5.154 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité



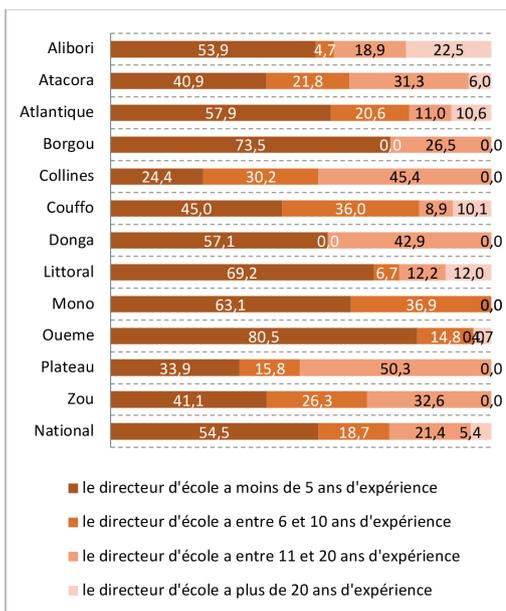
### 5.2.6.2 Ancienneté des directeurs

Plus de la moitié des élèves fréquentent les écoles dont le directeur a une ancienneté de moins de cinq ans de fonction aussi bien en début et en fin de scolarité.

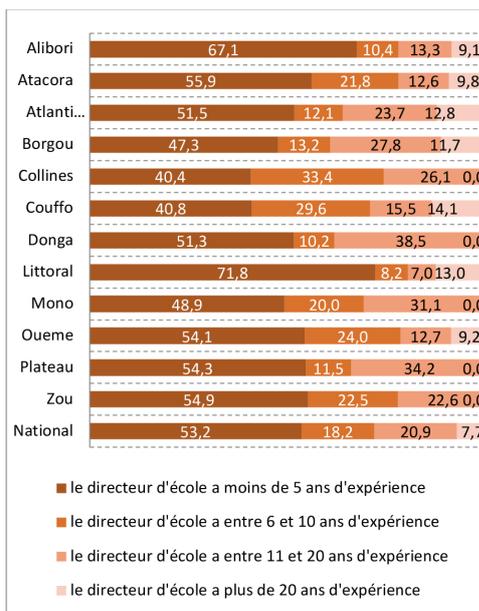
En début de scolarité, 54,5 % des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont une expérience d'au plus cinq ans dans cette fonction ; 18,7 % des écoles où les directeurs ont entre six et dix ans d'expérience ; 21,4 % des écoles où les directeurs ont entre onze et vingt ans d'expérience et 5,4% des écoles où les directeurs ont plus de vingt ans d'expérience. L'Ouémé (80,5%) suivi de Borgou (73,5) apparaissent comme les départements ayant les plus fortes proportions d'élèves fréquentant les écoles dirigées par des directeurs les moins expérimentés. Les Collines (75,5%) et le Plateau (66,1%) ont les proportions les plus élevées d'élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience (voir le graphique 5.155 ci-dessous).

En fin de scolarité, 53,2 % des élèves fréquentent des écoles où les directeurs ont une expérience d'au plus cinq ans dans cette fonction ; 18,1% des écoles où les directeurs ont entre six et dix ans d'expérience ; 20,9 % des écoles où les directeurs ont entre onze et vingt ans d'expérience et 7,7% des écoles où les directeurs ont plus de vingt ans d'expérience. Le Littoral (71,8%) et l'Alibori (67,1%) sont les départements ayant les plus fortes proportions d'élèves fréquentant les écoles dirigées par des directeurs les moins expérimentés. Les Collines (59,6%) et le Couffo (59,2,4%) ont les proportions les plus élevées d'élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience. (voir le graphique 5.156).

**Graphique 5.155 : Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en début de scolarité**



**Graphique 5.156 : Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité**



### 5.2.6.3 Niveau d'étude et formation

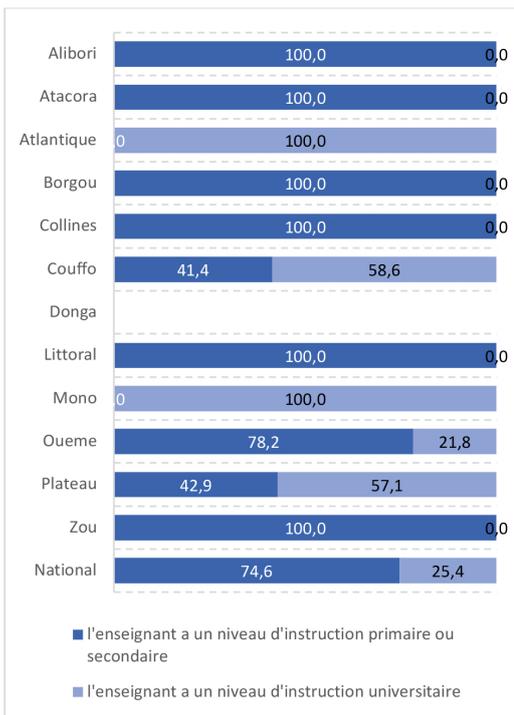
#### 5.2.6.3.1 Niveau académique des enseignants

La majorité des élèves enquêtés sont encadrés par des enseignants ayant un niveau d'instruction primaire ou secondaire dans l'ensemble au niveau national, en début de scolarité (74,6% soit un peu moins de 3/4) comme en fin de scolarité (66,9% soit un peu plus du 2/3).

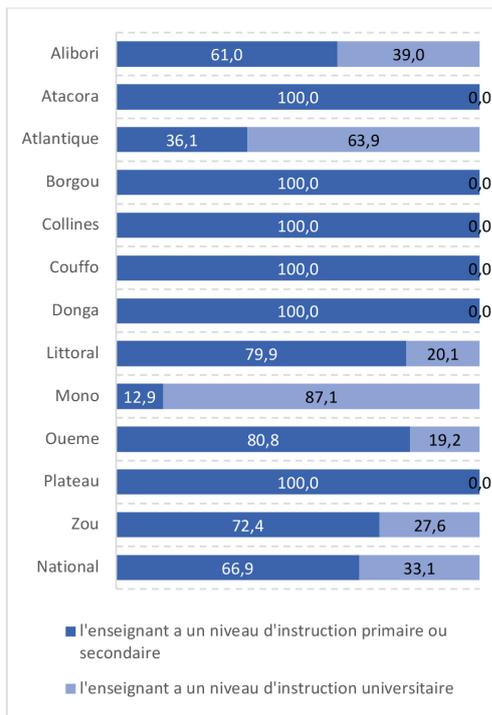
En début de scolarité, la totalité des élèves de l'Alibori, de l'Atacora, du Borgou, des Collines, du Littoral et du Zou sont encadrés par des enseignants ayant un niveau d'instruction académique primaire ou secondaire et que dans le Mono et l'Atlantique ils sont tous encadrés par ceux ayant un niveau d'instruction universitaire.

En fin de scolarité, l'Atacora, le Borgou, les Collines, le Couffo, la Donga et le Plateau enregistrent 100% des élèves enquêtés encadrés par des enseignants ayant un niveau d'instruction primaire ou secondaire. Seul, le Mono (87,1) enregistre la plus forte proportion d'élèves, encadrés par des enseignants ayant un niveau d'instruction universitaire. La plus faible est observée dans l'Ouémé (19,2%) (Cf. graphiques 5.157 5.158)

**Graphique 5.157 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité**



**Graphique 5.158 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité**

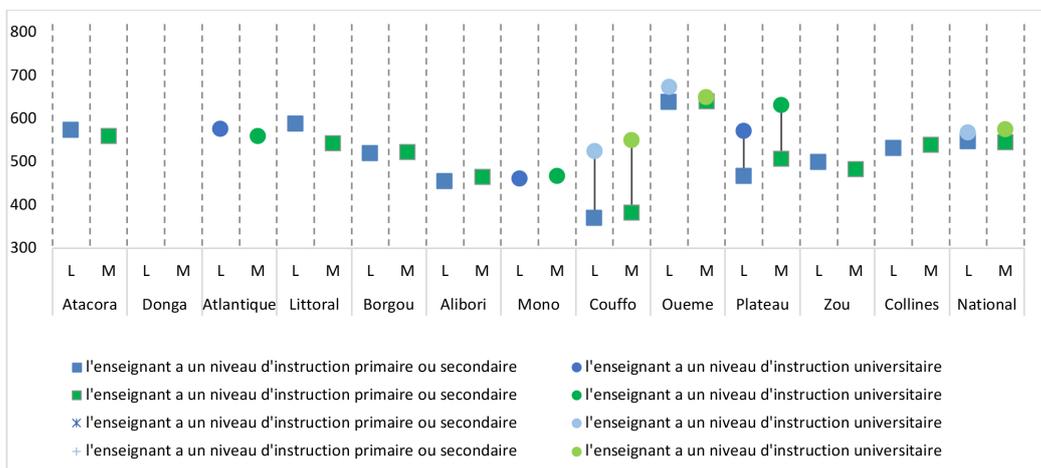


Globalement, en début de scolarité comme en fin de scolarité, il n'existe pas de différence significative entre le score des élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire et ceux dont l'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire dans les deux disciplines.

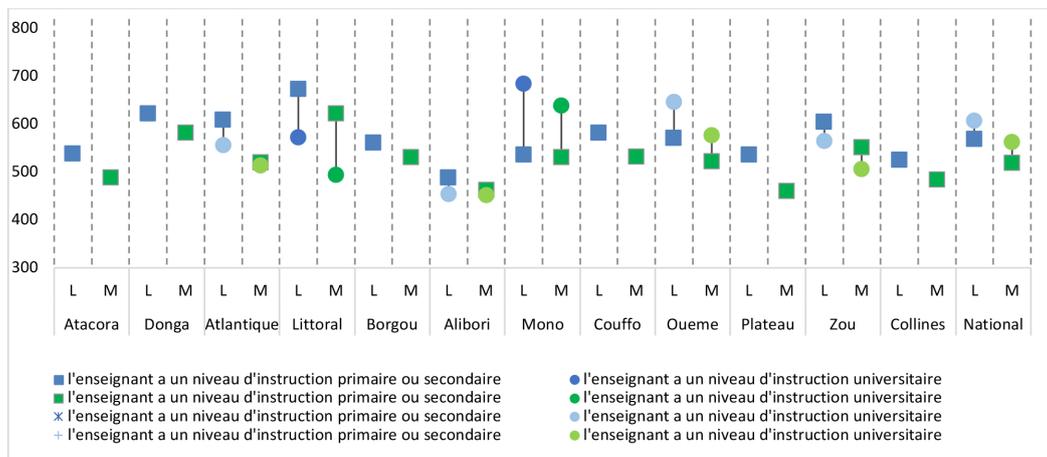
En début de scolarité, au niveau département, cette différence est fortement significative en faveur des élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire, en mathématiques et en lecture dans l'Atocora, le Littoral, le Borgou, l'Alibori, le Zou et les Collines et en faveur des élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire, en mathématiques et en lecture dans l'Atlantique, le Mono et le Plateau.

En fin de scolarité, au niveau département, cette différence est fortement significative en faveur des élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire, en mathématiques et en lecture dans l'Atocora, la Donga, le Littoral, le Borgou, le Couffo, le Plateau et les Collines et en faveur des élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire, en mathématiques et en lecture dans le Mono.

**Graphique 5.159 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité**



Graphique 5.160 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d’instruction de l’enseignant en fin de scolarité

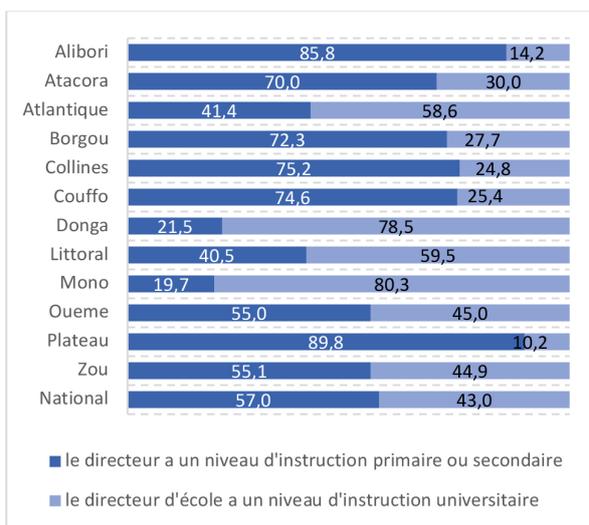


### 5.2.6.3.2 Niveau académique des directeurs

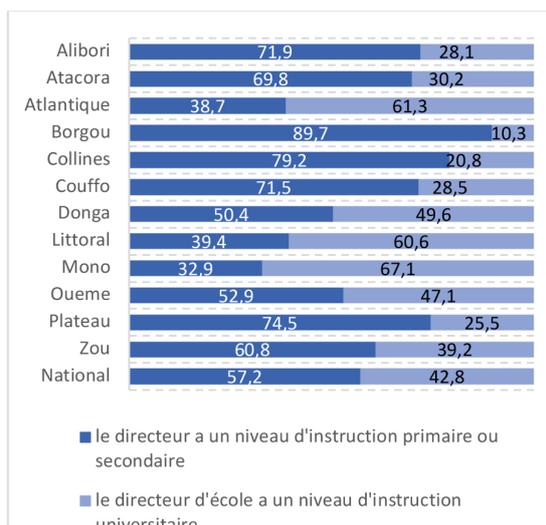
Un peu plus de la moitié des élèves enquêtés en début (57,0%) et en fin (57,2%) de scolarité fréquentent une école dirigée par un directeur dont le niveau d’instruction est le primaire ou le secondaire. Le reste fréquente une école dirigée par un directeur ayant un niveau d’instruction universitaire.

La proportion d’élèves dont le directeur a un niveau d’instruction universitaire varie en début de scolarité entre 10,2% dans le Plateau à 80,3% dans le Mono et en fin de scolarité entre 10,3% dans le Borgou et 67,1% dans le Mono. (Voir les graphiques 3.87 et 3.88)

Graphique 5.161 : Répartition des élèves selon le niveau d’instruction du directeur – début de scolarité



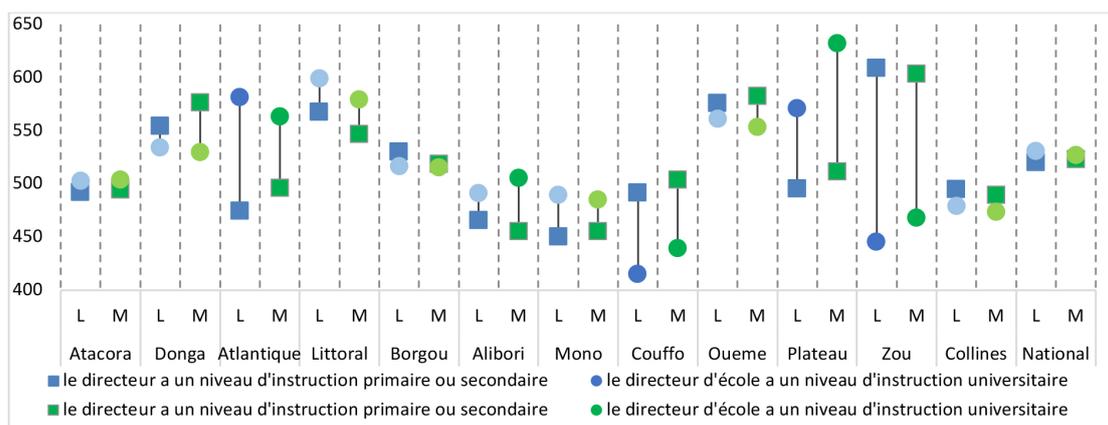
Graphique 5.162 : Répartition des élèves selon le niveau d’instruction du directeur – fin de scolarité



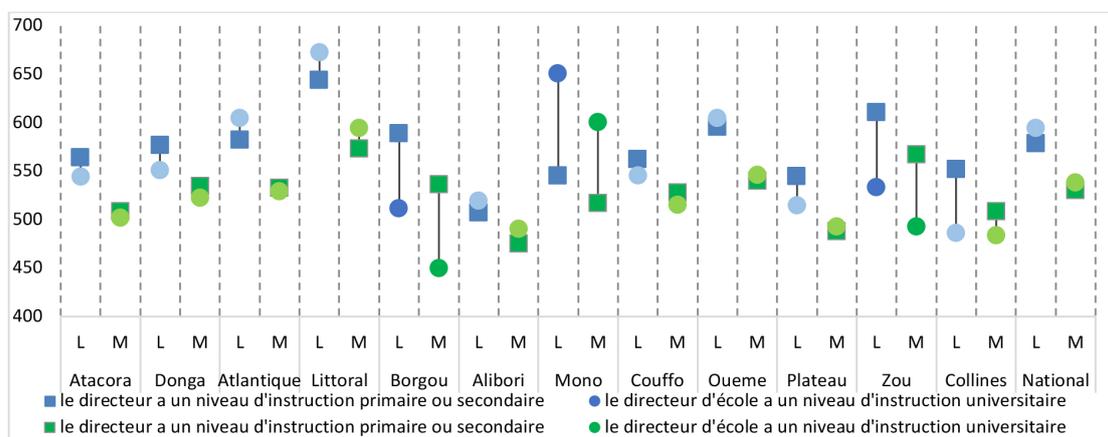
Globalement, en début de scolarité comme en fin de scolarité, il n’existe pas de différence significative entre le score des élèves dont l’école est dirigée par un directeur ayant un niveau d’instruction universitaire et ceux dont l’école est dirigée par un directeur ayant un niveau d’instruction primaire ou secondaire dans les deux disciplines. Au niveau des départements, cette différence est significative en faveur des élèves dont l’école est dirigée par un directeur ayant un niveau d’instruction primaire ou secondaire, en mathématiques et en lecture dans le Couffo et le Zou et en faveur des élèves dont l’école est dirigée par un directeur ayant un niveau d’instruction universitaire, en mathématiques et en lecture dans l’Atlantique et le Plateau et uniquement en mathématiques dans l’Alibori.

En début de scolarité, cette différence est significative en faveur des élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant un niveau d'instruction primaire ou secondaire, en mathématiques et en lecture dans le Borgou et le Zou et en faveur des élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant un niveau d'instruction universitaire, en mathématiques et en lecture dans le Mono.

Graphique 5.163 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur en début de scolarité



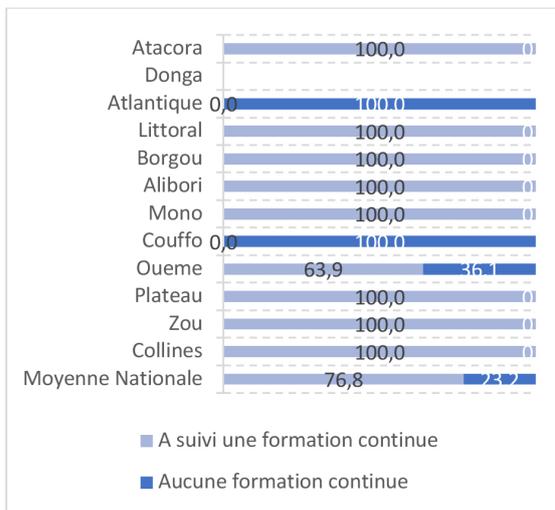
Graphique 5.164 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur en fin de scolarité



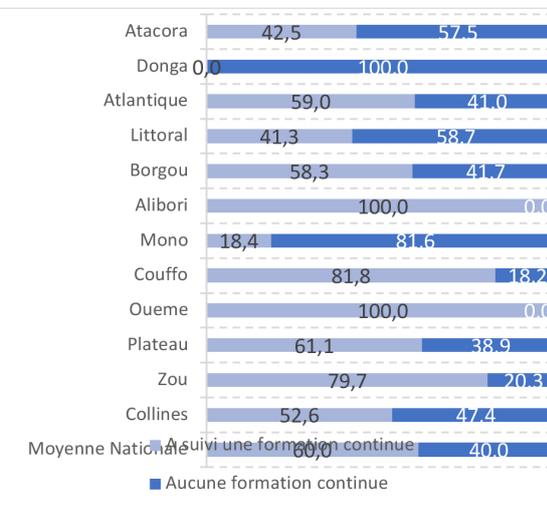
#### 5.2.6.4 Formation continue des enseignants

Au vu des graphiques 5.165 et 5.166 ci-dessous, respectivement 76,8% des élèves en début de scolarité et 60% en fin de scolarité ont un enseignant ayant suivi au moins une formation continue, dans l'ensemble au niveau national. Si en début de scolarité, les élèves de la plupart des départements ont des enseignants ayant à 100% suivi au moins une formation continue (hormis l'Atlantique, le Couffo et l'Ouémé), en fin de scolarité, les seuls départements dans cette catégorie sont l'Alibori et l'Ouémé. Les départements dont plus de 50% des enseignants n'ont jamais suivi une formation continue sont le Mono (81,6%), le Littoral (58,7%) et l'Atacora (57,5%). Les autres départements pour lesquels le pourcentage d'élèves ayant un enseignant qui a suivi au moins une formation continue supérieur à la moyenne nationale sont le Couffo (81,8%), le Zou (79,7%) et le Plateau (61,1%).

**Graphique 5.165 : Répartition des élèves selon la formation continue de l'enseignant - début de scolarité**



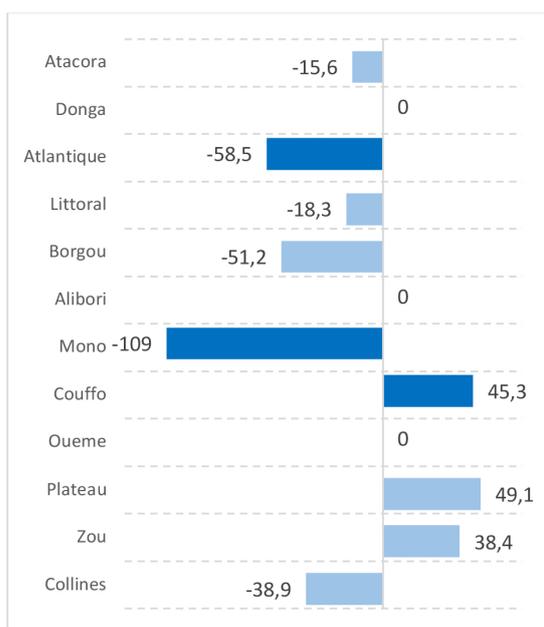
**Graphique 5.166 : Répartition des élèves selon la formation continue de l'enseignant - Fin de scolarité**



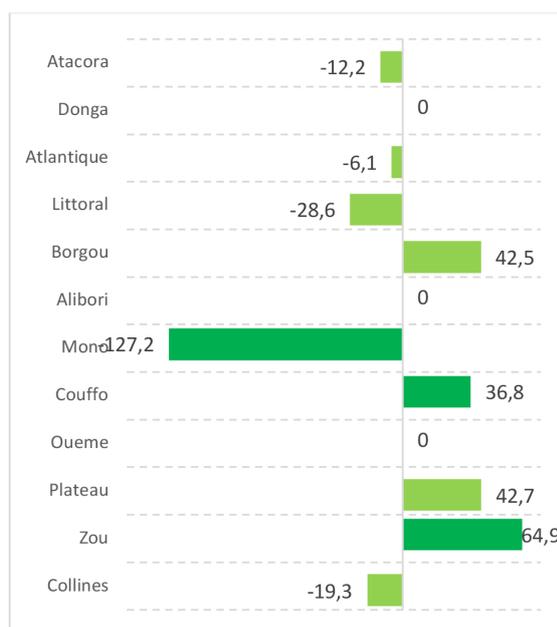
L'écart moyen de performance en fin de scolarité entre les élèves dont l'enseignant a suivi au moins une formation continue et ceux dont l'enseignant n'a pas suivi de formation continue n'est pas significatif dans les deux disciplines au niveau national.

En revanche, cet écart moyen de performance est significatif en faveur des élèves dont l'enseignant n'a pas suivi de formation continue dans l'Atlantique et le Mono en lecture et dans le Mono en mathématiques. Il est cependant significatif en faveur des élèves dont l'enseignant a suivi au moins une formation continue dans le Couffo en Lecture et dans le Zou et le Couffo en mathématiques, ainsi que l'illustrent les graphiques 5.166 et 5.167.

**Graphique 5.166 : Écart de performances entre les élèves selon la formation continue de l'enseignant en fin de scolarité - Lecture**



**Graphique 5.167 : Écart de performances entre les élèves selon la formation continue de l'enseignant en fin de scolarité - Mathématiques**



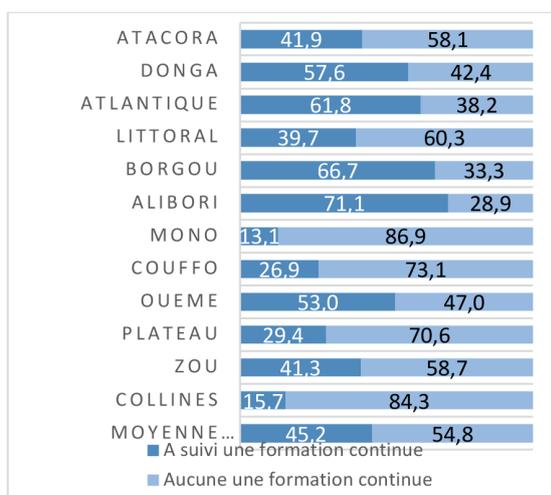
Des disparités se font observer dans la participation des enseignants aux différentes formations initiées par le département, en vue de relever de l'efficacité des actions des enseignants en classe. Il est réel de constater que des enseignants, à présent, attendent de participer à, au moins, une de ces formations dont l'efficacité se mesure par rapport aux acquisitions réalisées par les élèves. Dans le cas présent, ces résultats s'avèrent assez mitigés. Des enseignants n'ayant pas reçu de formations continues font autant, sinon mieux que leurs homologues qui ont bénéficié de ces formations. Ces résultats posent, par ailleurs, la question de la pertinence des formations organisées à l'intention des enseignants en exercice dans les classes.

### 5.2.6.5 Formation continue des directeurs

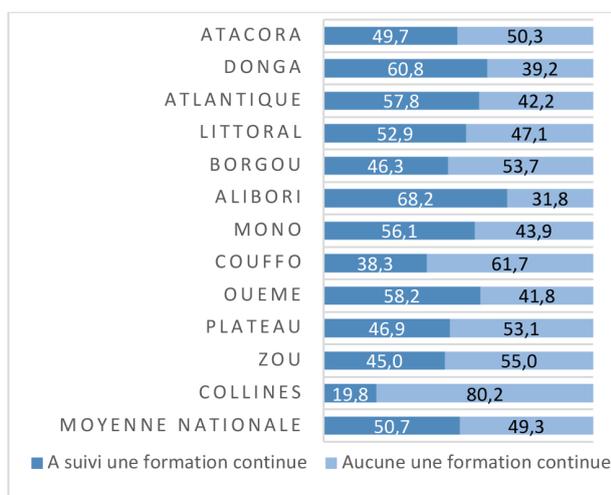
En début de scolarité, la proportion des élèves dont le directeur de l'école n'a pas suivi de formation continue est de 54,2%. C'est dans le Mono (86,9%), les Collines (84,3%), le Couffo (76,1%) et le Plateau (70,6%) que cette proportion est la plus élevée. Les autres départements présentant des proportions d'élèves ayant un directeur qui n'a pas suivi une formation continue supérieures à la moyenne nationale sont l'Atacora (58,1%), le Littoral (60,3%) et le Zou (58,7%). Le département de l'Alibori (71,1%) enregistre la plus forte proportion d'élèves dont le directeur d'école a suivi une formation continue. (Cf. graphique 5.168)

En fin de scolarité (graphique 5.169), un peu plus de la moitié des élèves enquêtés ont un directeur de l'école qui a suivi au moins une formation continue, soit 50,7%. Cette proportion a varié entre 19,8% dans les Collines et 68,2% dans l'Alibori. Sur les douze départements, six ont enregistré chacun plus de 50% des élèves dont le directeur d'école n'a pas suivi de formation continue. Il s'agit des Collines (80,2%), du Couffo (61,7%), du Zou (55,0%), du Borgou (53,7%), du Plateau (53,1%) et de l'Atacora (50,3%).

**Graphique 5.168 : Répartition des élèves selon la formation continue du directeur - Début de scolarité**



**Graphique 5.169 : Répartition des élèves selon la formation continue du directeur - Fin de scolarité**

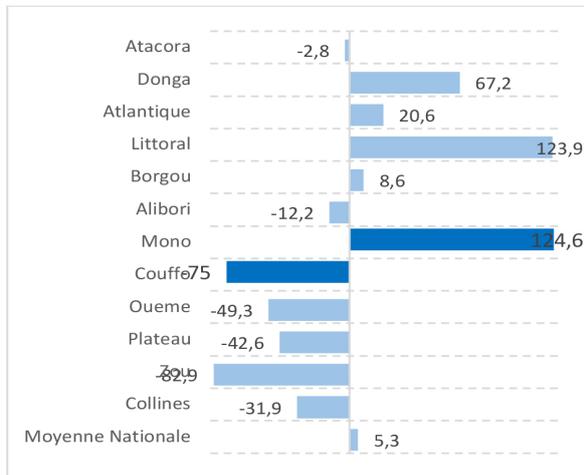


La formation continue des directeurs ne semble pas influencer les performances des élèves dans les deux disciplines en début et en fin de scolarité, en général au niveau national, comme l'on peut le remarquer au niveau des graphiques 5.170, 5.171, 5.172 et 5.173 ci-dessous.

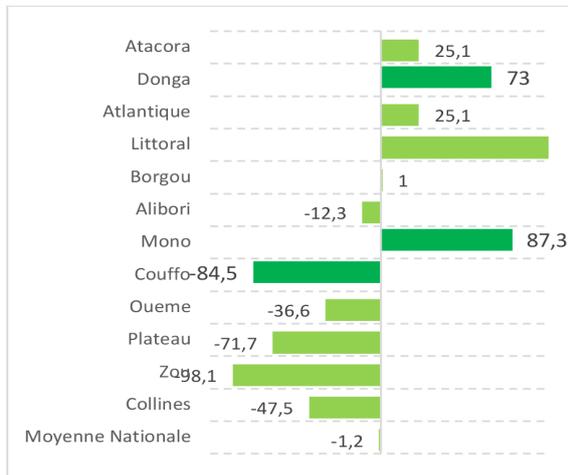
En début de scolarité et dans le département du Couffo, cet écart moyen de performance est particulièrement significatif en faveur des élèves dont le directeur d'école n'a pas suivi de formation continue en lecture et en mathématiques.

Cependant, dans le Mono, dans les deux disciplines de l'évaluation, il est significatif en faveur des élèves dont le directeur d'école a suivi une formation continue en début et fin de scolarité.

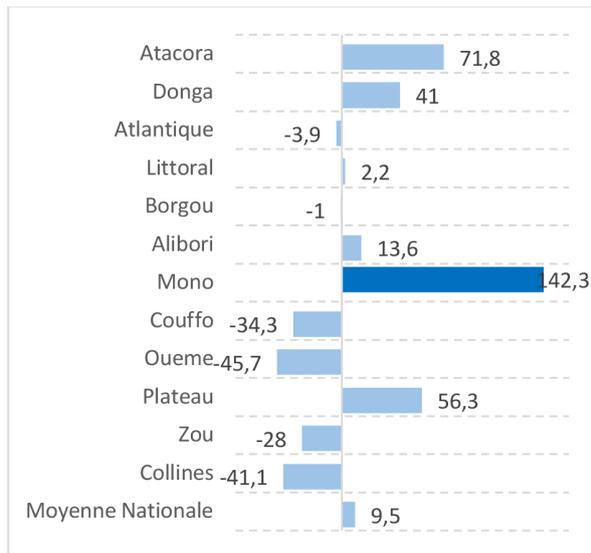
**Graphique 5.170 : Écart de performances entre les élèves selon la formation continue du directeur en début de scolarité - Lecture**



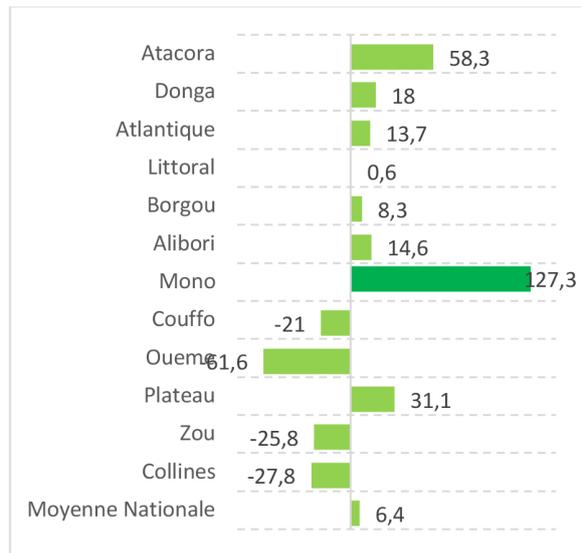
**Graphique 5.171 : Écart de performances entre les élèves selon la formation continue du directeur en début de scolarité -Mathématiques**



**Graphique 5.172 : Écart de performances entre les élèves selon la formation continue du directeur en fin de scolarité - Lecture**



**Graphique 5.173 : Écart de performances entre les élèves selon la formation continue du directeur en fin de scolarité -Mathématiques**





CE	6	7	8	9	10	11	12
Les	10	12					
Paes	15	30					
Ats	13	16	17				

Exercice :

effectuer les soustractions

- a)  $358 - 46$
- b)  $333 - 130$
- c)  $536 - 246$
- d)  $210 - 810$



# CHAPITRE 6

## COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU BÉNIN



Ce chapitre est consacré aux données issues de l'enquête enseignante. Il aborde l'analyse de quelques données statistiques collectées sur les éléments de contenu relatifs à la compréhension de l'écrit, aux mathématiques et à la didactique des deux disciplines.

La répartition des enseignants enquêtés selon les différents niveaux de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques est présentée.

Sans être exhaustif, des éléments de contexte tels que : genre, âge, niveau académique, formation initiale et continue, diplôme professionnel, domaine de formation continue, nombre d'années d'expérience, raison d'absence, fréquence d'obtention du salaire, activités parallèles, respect du programme scolaire, domaine où l'enseignant accorde plus d'importance, inspection, jugement sur les conditions de travail, etc. issus du questionnaire sont également fournis pour l'ensemble des enseignants enquêtés sans distinguer ceux qui ont la charge des classes des élèves évalués.

Ainsi, les analyses qui suivent ont été menées suivant les trois dimensions que sont : (i) Connaissances et compétences des enseignants ; (ii) Caractéristiques et performance des enseignants et (iii) Perception des enseignants de leurs conditions de travail.

## 6.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

### 6.1.1 Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Le tableau 6.1 présente l'échelle des compétences PASEC2019 des enseignants en compréhension de l'écrit. Cette échelle renseigne sur les scores et la description des compétences correspondant à chacun des niveaux de ladite échelle. Les enseignants situés à chaque niveau sont capables de réaliser les tâches de ce niveau, moins bien les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux celles des niveaux inférieurs. Cette échelle rend également compte des proportions d'enseignants ayant pris part au test de compréhension de l'écrit, qui se situent à chaque niveau de l'échelle de compétences au Bénin et à l'international.

Tableau 6.1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

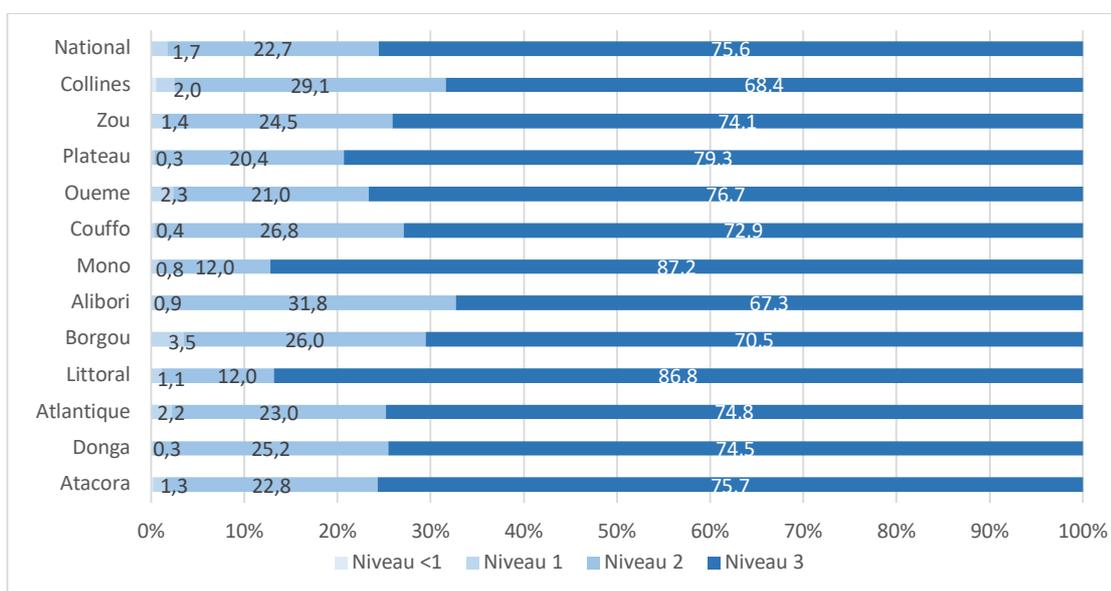
Niveaux	Score	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	75,6%	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur, percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2%	22,7%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	1,7%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	0,0%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Au plan national, trois quarts des enseignants enquêtés se situent au niveau 3 (score  $\geq$  497 points) de l'échelle de

compétences, un peu moins du quart se situent au niveau 2 (394 points  $\leq$  score < 497 points) et le reste, un peu moins de 2%, se situe au niveau 1 (290 points  $\leq$  score < 394 points). Ces résultats révèlent un niveau de maîtrise globalement satisfaisant de connaissances et compétences en compréhension de l'écrit des enseignants enquêtés. Ce qui classe au plan international le Bénin (75,6%) en troisième position derrière la Côte d'Ivoire (87,8%) et le Sénégal (81,9%) et devant le Burkina Faso (75,5%). Cependant, les enseignants situés au niveau 1 exigent une attention particulière et des actions de formation spécifiques.

Chacun des douze (12) départements que compte le Bénin a plus de 65% d'enseignants appartenant au niveau 3 de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit (voir graphique 6.1). En moyenne 24,4% des enseignants béninois évalués se situent aux niveaux inférieurs de l'échelle de compétences et méritent des actions de renforcement de leurs capacités pour être plus performants.

**Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate**



## 6.1.2 Connaissances des enseignants en mathématiques

Le tableau 6.2 présente l'échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques.

Comme indiqué en introduction de ce chapitre, le test de mathématiques des enseignants pour l'évaluation PASEC2019 vise à mesurer la maîtrise des connaissances et des compétences relatives à trois processus cognitifs: 1) connaître les concepts, 2) appliquer les procédures et, 3) résoudre des problèmes. En outre, trois domaines essentiels des mathématiques au primaire sont pris en compte : 1) nombres et opérations, 2) grandeurs et mesures, et 3) géométrie et espace.

Tableau 6.2. : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
<b>Niveau 3</b>	Supérieur à 547	32,3%	60,5%	Les enseignants situés à ce niveau font montre de capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple appréhender la relativité du tout face au concept de fraction).
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 456 et 547	32,6%	27,8%	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 365 et 456	26,6%	9,3%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
<b>Sous le niveau 1</b>	Inférieur à 365	8,5%	1,6%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

La répartition des enseignants figurant dans le tableau 6.2 indique qu'au Bénin, 60,5% d'entre eux se situent au niveau 3 de l'échelle de compétences (score  $\geq$  547 points), un peu plus du quart, soit 27,8% se situent au niveau 2 (456 points  $\leq$  score  $<$  547 points). En revanche, 9,3% des enseignants se situent au niveau 1 (365 points  $\leq$  score  $<$  456 points), alors que 1,6% (score  $<$  365 points) n'ont pas manifesté suffisamment les connaissances et compétences du niveau 1 évaluées dans ce test de mathématiques.

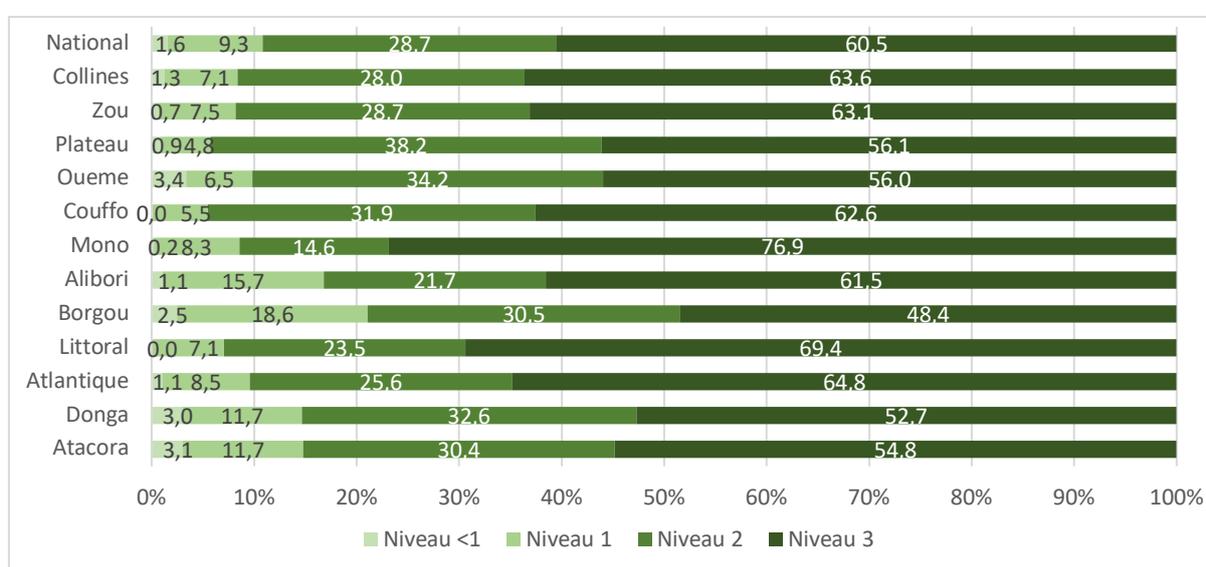
Ces constatations attestent d'un niveau de maîtrise des connaissances et compétences en mathématiques chez un plus grand nombre d'enseignants béninois que des autres pays de l'évaluation avec une moyenne internationale de 32,3% d'enseignants se situant au niveau 3 de l'échelle de compétences contre 60,5% au niveau national.

En dehors des enseignants se situant sous le niveau 1, manifestement en difficultés sur les connaissances et compétences de ce niveau de l'échelle, méritent des actions de formation pour améliorer leurs performances. Ils représentent une proportion de 9,3% des enseignants enquêtés.

L'observation du graphique 6.2 ci-dessous montre que :

- seul le département du Borgou (48.4%) a, comparativement aux autres départements du Bénin, moins de 50% d'enseignants enquêtés appartenant au niveau 3 de l'échelle des compétences en mathématiques.
- dans le niveau 2 de l'échelle, et cela dans les douze départements, il est observé une proportion non moins importante d'enseignants. Pendant que la moyenne des 12 départements est de 28,7%, la proportion varie entre 14,6% dans le Mono et 38,2% dans le Plateau.
- en ce qui concerne le niveau 1 de l'échelle, les plus fortes proportions sont observées dans les départements du Borgou (18,6%) et de l'Alibori (15,7 %).
- pour le niveau inférieur à 1, la proportion varie entre 3,4% dans l'Ouémé et 0% dans le Couffo et le Littoral. La moyenne de ce dernier niveau étant de 1,6%.

**Graphique 6.2 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par département.**

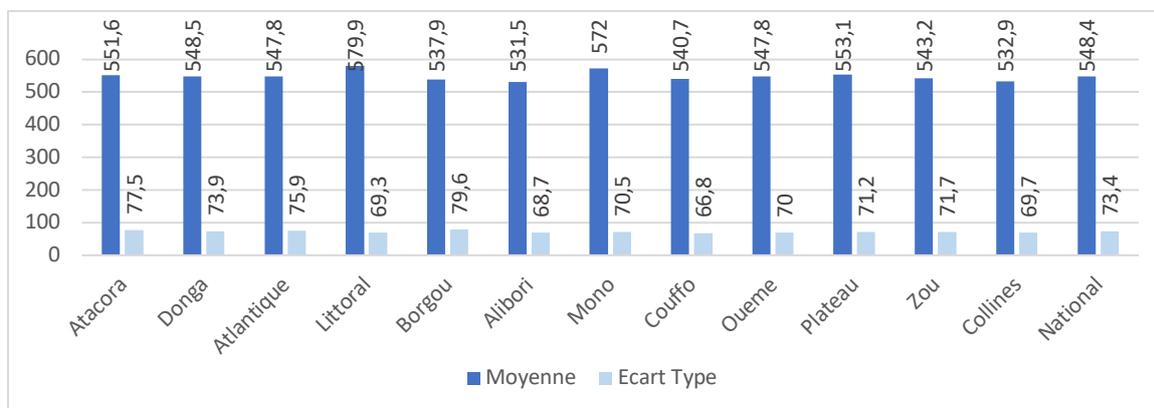


Il résulte de ce qui précède que la majorité des enseignants ont acquis un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire. Toutefois, des proportions d'enseignants se situent sous le niveau 1 des échelles de compétences, en l'occurrence en mathématiques (1,6%) contre 0,0% en compréhension de l'écrit.

### 6.1.3 Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit, par département

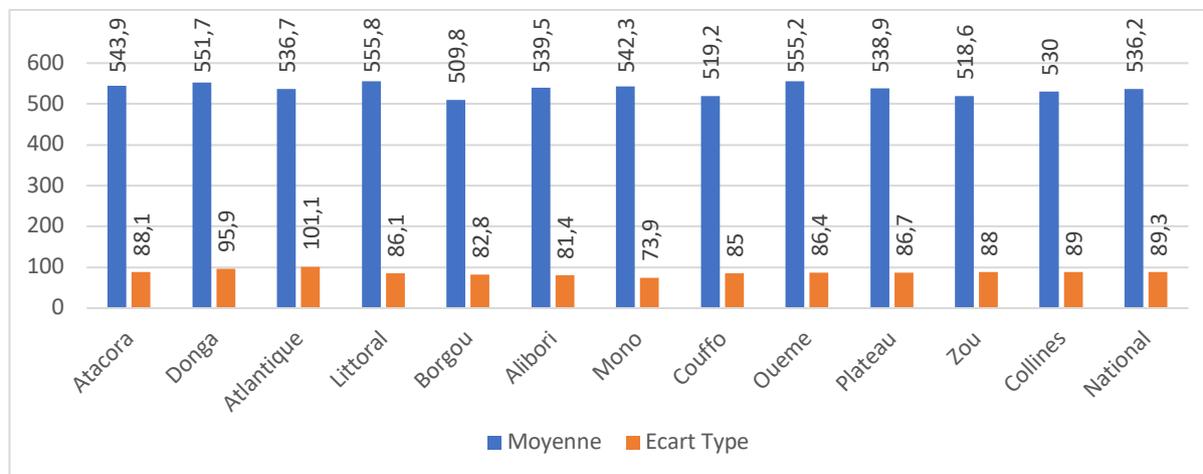
Le graphique 6.3 révèle que le niveau de compétences des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit est globalement élevé au niveau des départements comparativement à la moyenne nationale, à l'exception de l'Alibori (531,5), du Borgou (537,9), du Couffo (540,7), de l'Atlantique et de l'Ouémé (547,8). Ces scores sont plus dispersés dans le Borgou (79,6 unités d'écart-type) et dans l'Atacora (77,5 unités d'écart-type) que dans les autres départements. Les disparités les moins importantes sont constatées dans le Couffo, l'Alibori, le Littoral et les Collines où l'écart-type est en deçà de 70 unités.

Graphique 6.3 : Scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit par département



Pour ce qui est des compétences en didactique de compréhension de l'écrit, le graphique 6.4 démontre que les enseignants enquêtés ont obtenu un score qui met en exergue un bon niveau de connaissance et de maîtrise de la didactique de la compréhension de l'écrit. Le cas du département du Borgou mérite cependant une attention particulière en raison de l'écart entre son score et la moyenne nationale, soit 509,8 contre 536,2. Les scores plus dispersés sont observés dans l'Atlantique, avec 101,1 unités d'écart-type, comparativement aux autres départements. En revanche, le département du Mono (73,9 unités d'écart-type) présente la plus faible dispersion entre les scores des enseignants enquêtés.

Graphique 6.4 : Scores moyens des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit par département

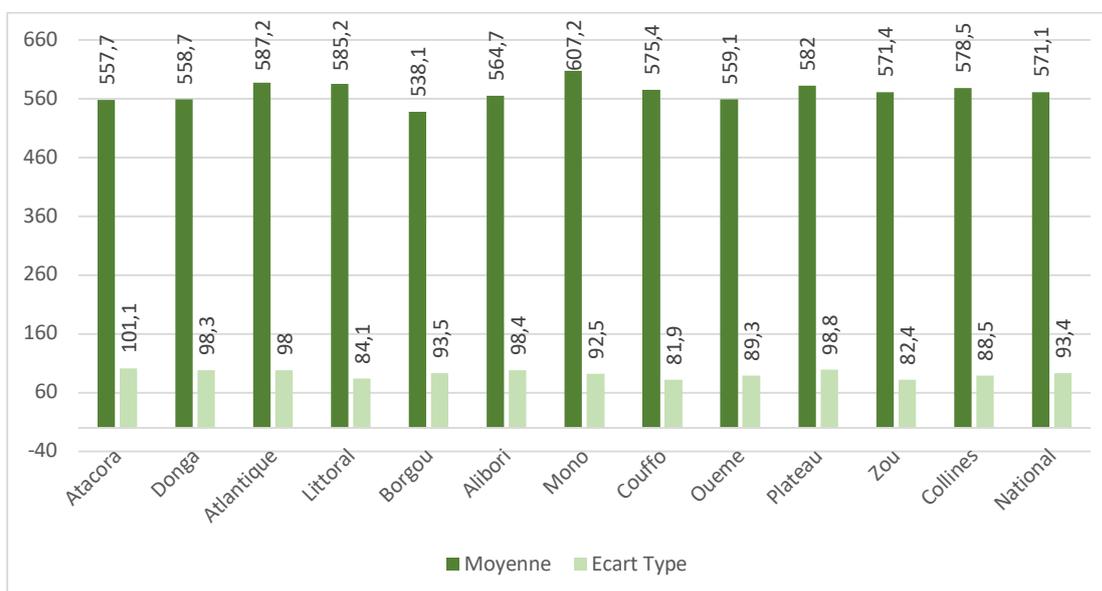


### 6.1.4 Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques, par département

S'agissant des connaissances en mathématiques, les résultats de l'enquête, selon le graphique 6.5, illustrent en général un bon niveau des enseignants enquêtés, par les scores affichés, avec le département du Mono (607,2) en avance sur les autres. Au plan national, le score obtenu est de 571,1 avec un écart type de 93,4. Toutefois, la position très en dessous de la moyenne nationale occupée par les départements du Borgou (538,1), de l'Atacora (557,7), de la Donga (558,7) et de l'Ouémé (559,1) requiert un examen rapproché de cet état de choses.

L'écart type affiché par département montre une dispersion intra départementale remarquable des scores des enseignants, notamment dans l'Atacora (101,7 points d'écart), à l'exception des départements du Couffo (81,9 points d'écart), du Zou (82,4 points d'écart) et du Littoral (84,1 points d'écart) où leurs performances sont plus ou moins proches des moyennes départementales.

Graphique 6.5 : Scores moyens des enseignants en mathématiques par département

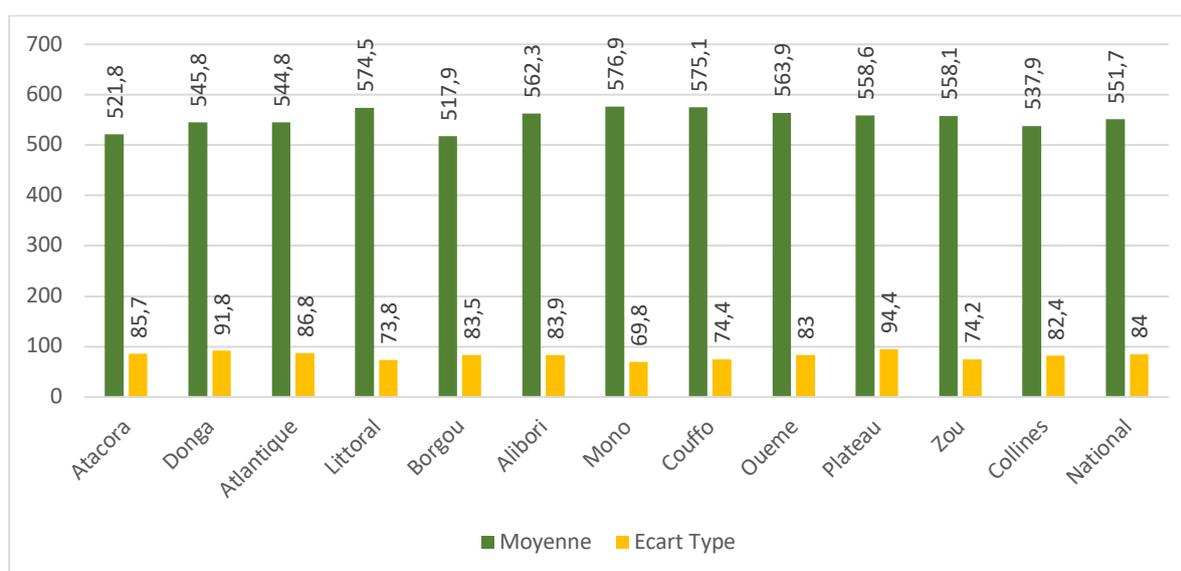


En didactique des mathématiques, au vu du graphique 6.6 ci-dessous, on observe de façon globale que le niveau de connaissances des enseignants (551,7) est moins affirmé que dans les contenus disciplinaires en mathématiques (571).

L'analyse par département affiche trois départements en tête de liste, à savoir le Mono (576,9), le Couffo (575,1) et le Littoral (574,5). Les départements du Borgou, de l'Atacora, de l'Atlantique et de la Donga se positionnent en fin de liste, avec des scores moyens respectivement de 517,9, 521,8, 544,8 et 545,8.

Les scores des enseignants en didactique des mathématiques connaissent une dispersion plus prononcée dans le Plateau (94,4 points d'écart) et dans la Donga (91,8 points d'écart). Les départements avec des scores plus homogènes sont les mêmes que ceux cités dans les contenus disciplinaires en mathématiques, soit le Couffo, le Zou et le Littoral.

Graphique 6.6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques par département



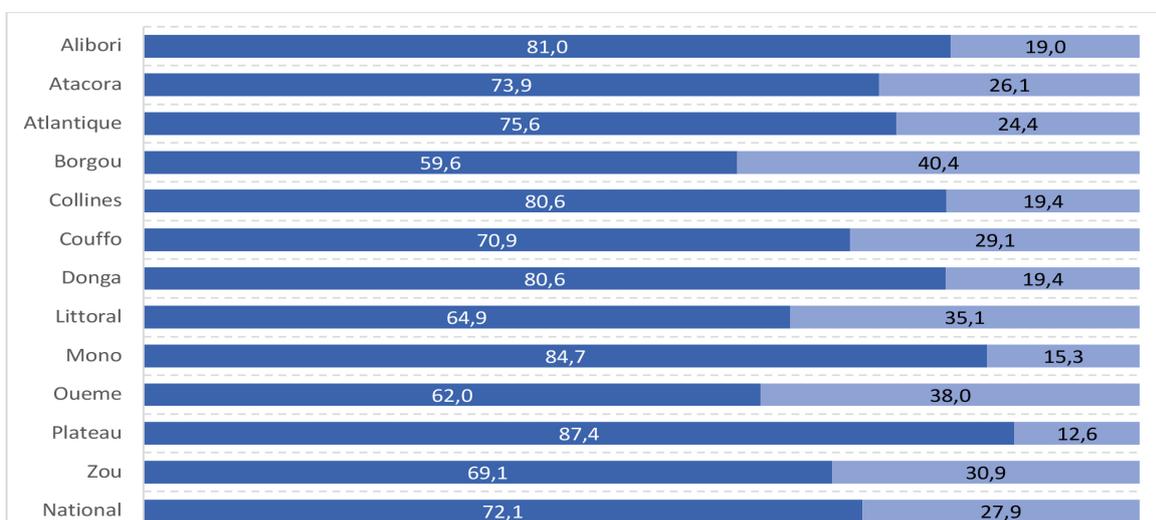
## 6.2. CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

Ce chapitre se propose d'analyser les performances des enseignants aux tests qui leur ont été proposés en lecture/compréhension de l'écriture, en didactique de lecture/compréhension de l'écriture, en mathématiques et en didactique des mathématiques en relation avec leurs caractéristiques personnelles et leurs perceptions des conditions de travail qui leur sont offertes.

### 6.2.1 Performance des enseignants selon le genre

Dans l'ensemble au niveau national, parmi les enseignants enquêtés, la proportion des hommes est de 72,1% contre 27,9% pour les femmes. Même si les proportions sont variables d'un département à un autre, la forte représentativité des hommes est observée au niveau de tous les départements comme l'indique le graphique 6.6 qui suit.

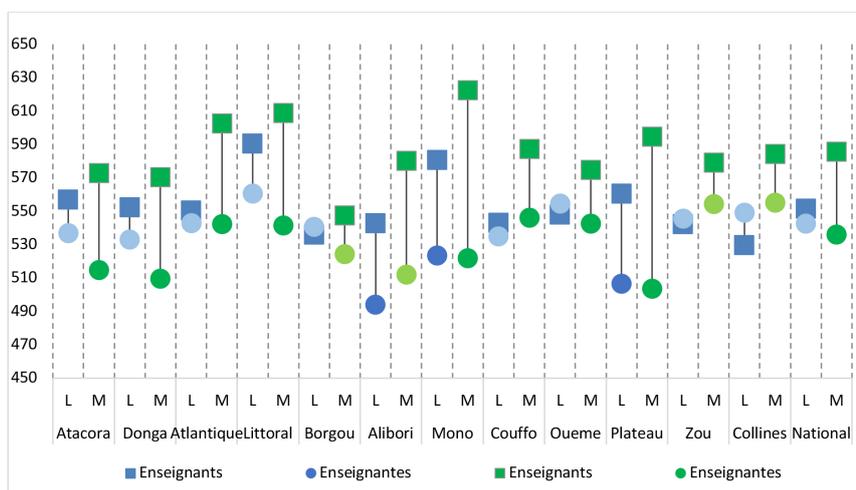
Graphique 6.6 : Répartition des enseignants selon le genre et par département



sont pas significatives au niveau national et dans la plupart des départements du pays en dehors des départements de l'Alibori, du Mono et du Plateau où les performances des enseignants sont significativement supérieures à celles des enseignantes.

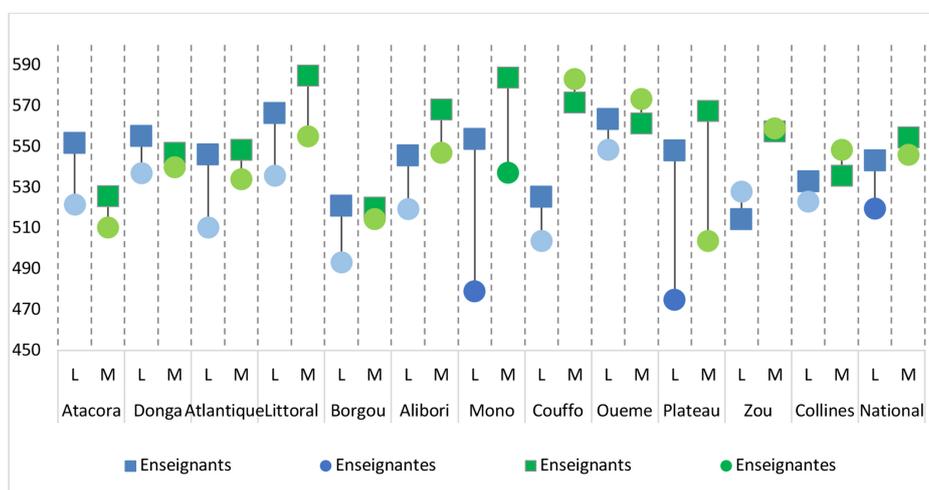
En mathématiques par contre, les niveaux de significativité sont très élevés au niveau national et dans la plupart des départements, excepté ceux du Borgou, de l'Alibori du Zou et des Collines. (Cf. graphique 6.7)

Graphique 6.7 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon le genre de l'enseignant



En didactique de compréhension de l'écrit/lecture les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants hommes au niveau national et dans les départements du Mono et du Plateau. En didactique des mathématiques seul le département du Mono enregistre les différences de performances significatives en faveur des enseignants hommes. (Cf. graphique 6.8)

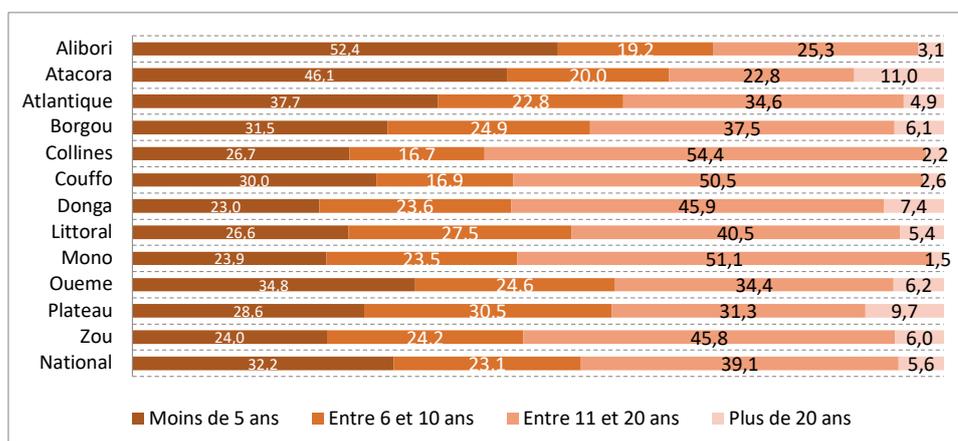
Graphique 6.8 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon le genre



### 6.2.2 Performance des enseignants selon l'ancienneté

Dans l'ensemble, au niveau national, 44,7% des enseignants ont plus de 10 ans d'ancienneté. Plus de 50% des enseignants des départements des collines, du Couffo, de la Donga, du Mono et du Zou sont au-delà de 10 ans d'ancienneté. Les départements de l'Atacora (11,0 %) et du Plateau (9,7 %) enregistrent les proportions les plus élevées d'enseignants de plus de 20 ans d'ancienneté.

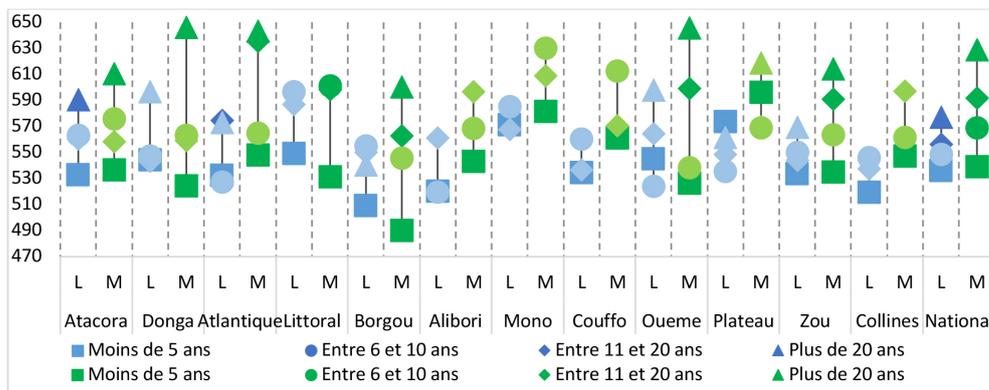
Graphique 6.9 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté de l'enseignant



En lecture, au niveau national, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté comparées à celles des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté. Ces différences significatives sont surtout perceptibles dans les départements de l'Atlantique, de l'Atacora et du Couffo.

En mathématiques, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants ayant totalisé plus de 5 ans d'ancienneté au niveau national et dans sept (07) départements sur les douze (12) du pays (Littoral, Atlantique, Borgou, Ouémé, Zou, Atacora et Donga). Le graphique 6.10 en donne une illustration plus claire.

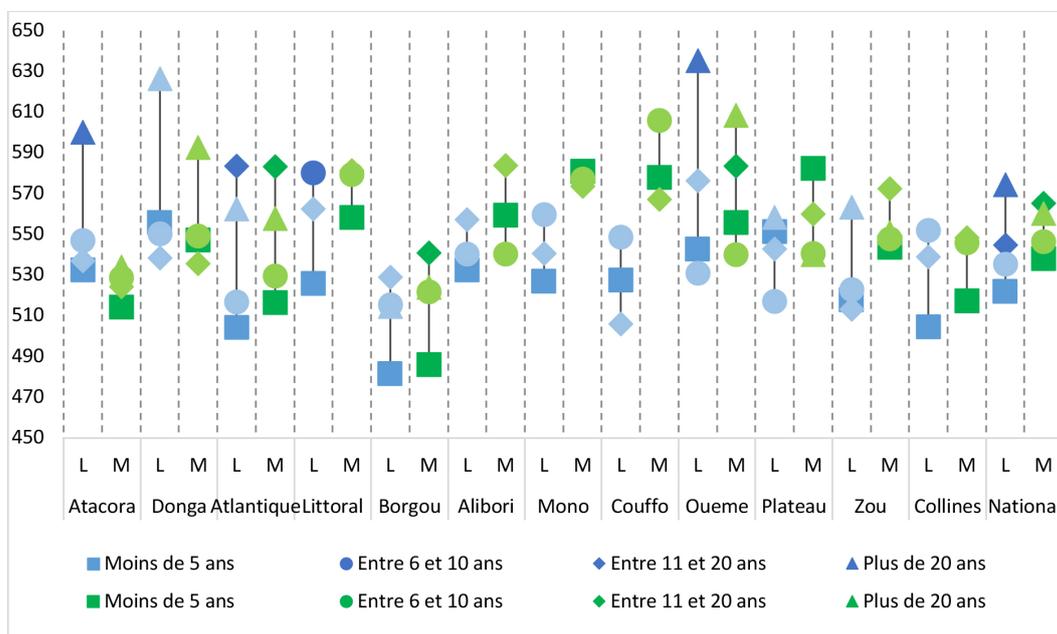
Graphique 6.10 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant



En didactique de lecture, au niveau national, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté comparées à celles des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté. Ces différences significatives sont également notées dans les départements de l'Atlantique, de l'Atacora et de l'Ouémé.

En didactique des mathématiques, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté comparées à celles des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté au niveau national et dans trois (03) départements sur les douze (12) du pays (Atlantique, Borgou et Ouémé) comme le montre le graphique 6.11.

Graphique 6.11 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant

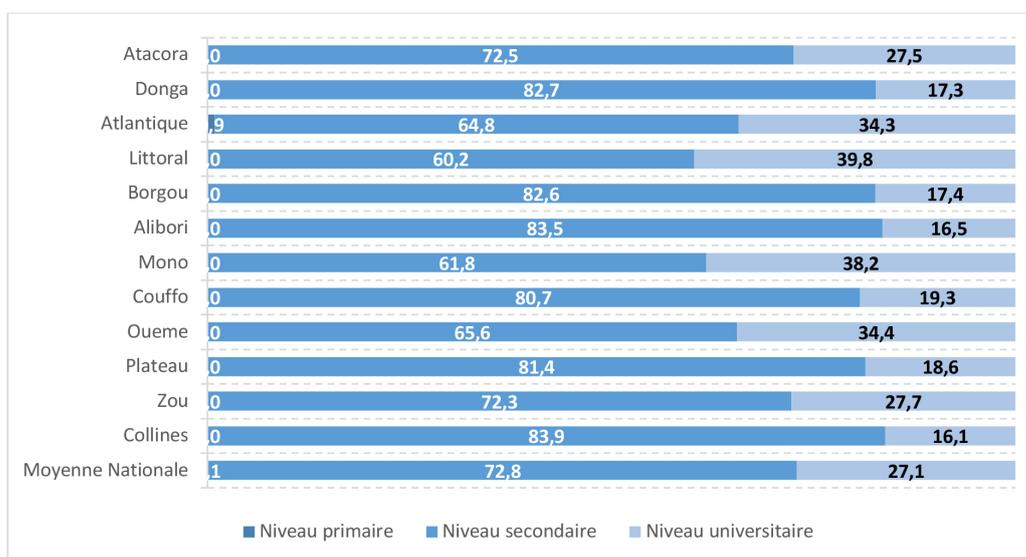


### 6.2.3 Performances des enseignants selon le niveau académique

Le diplôme académique minimum exigé pour l'accès aux écoles normales d'instituteurs (ENI) a, jusqu'aux années récentes, été le BEPC. Les ENI accueillant les titulaires du BEPC forment pour l'obtention du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Les sortants de ces ENI sont alors dénommés « Instituteurs Adjoints ». Cependant, quelques ENI, à partir du Baccalauréat, forment des « Instituteurs », titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

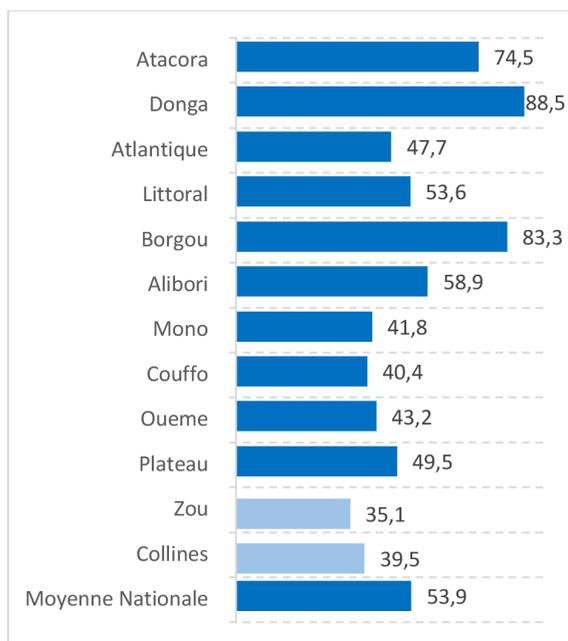
Les enseignants du primaire au Bénin sont donc prioritairement du niveau secondaire. Ce qu'illustre bien le graphique 6.12 ci-dessous, qui affiche un pourcentage de 72,9% des enseignants de niveau académique secondaire (BEPC) et 27,1% de niveau supérieur (BAC). Les départements de l'Ouémé, du Mono, du Littoral et de l'Atlantique affichent des proportions relativement élevées d'enseignants ayant un niveau universitaire.

Graphique 6.12 : Répartition des enseignants selon leur niveau académique

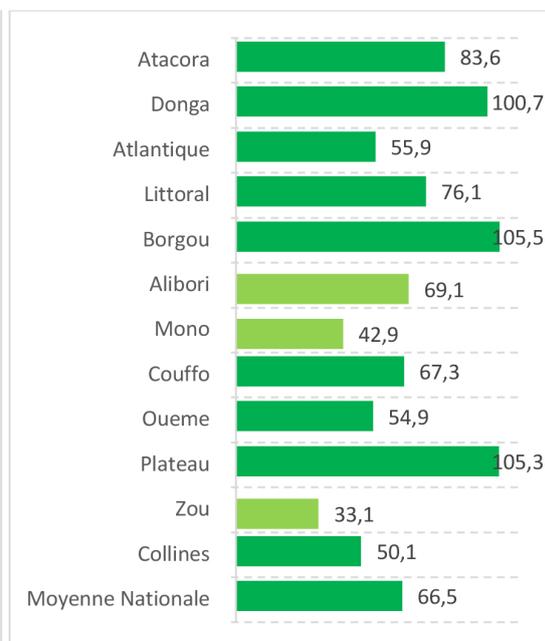


L'analyse des performances des enseignants selon le niveau académique montre qu'au plan national, dans presque tous les départements et dans les deux disciplines de l'évaluation, les différences de scores entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire sont significatives en faveur des enseignants ayant un niveau universitaire. Les départements qui y font exception sont ceux du Zou et des Collines en lecture et ceux de l'Alibori, du Mono et du Zou en mathématiques comme l'indiquent les graphiques ci-après.

Graphique 6.13 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire

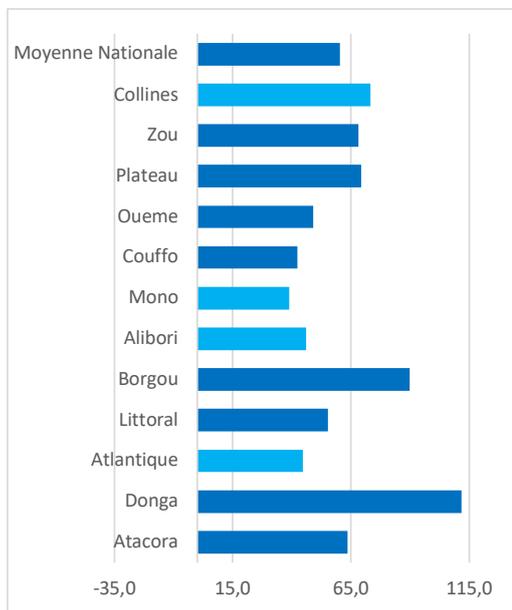


Graphique 6.14 : Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire

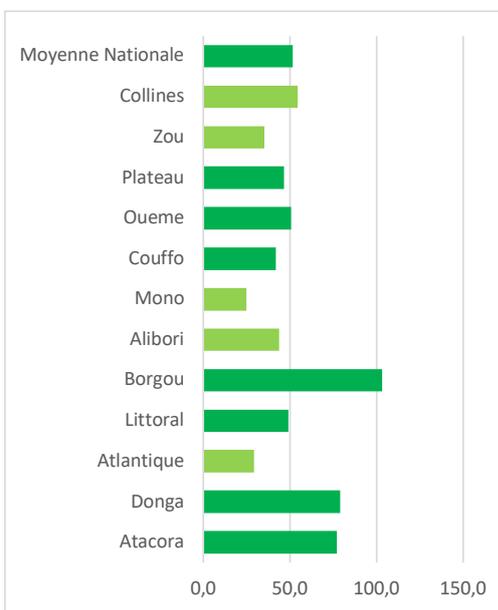


En didactique des deux disciplines (Compréhension de l'écrit et mathématiques), les écarts de scores selon le niveau académique ne sont pas significatifs dans les départements de l'Atlantique, de l'Alibori, du Mono et des Collines, puis dans le Zou en mathématiques. Cependant, ils sont significatifs en faveur des enseignants de niveau universitaire, en général au niveau national. (Cf. graphiques 6.15 et 6.16)

**Graphique 6.15 : Écart de scores en didactique de compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire**



**Graphique 6.16 : Écart de scores en didactique de mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire**



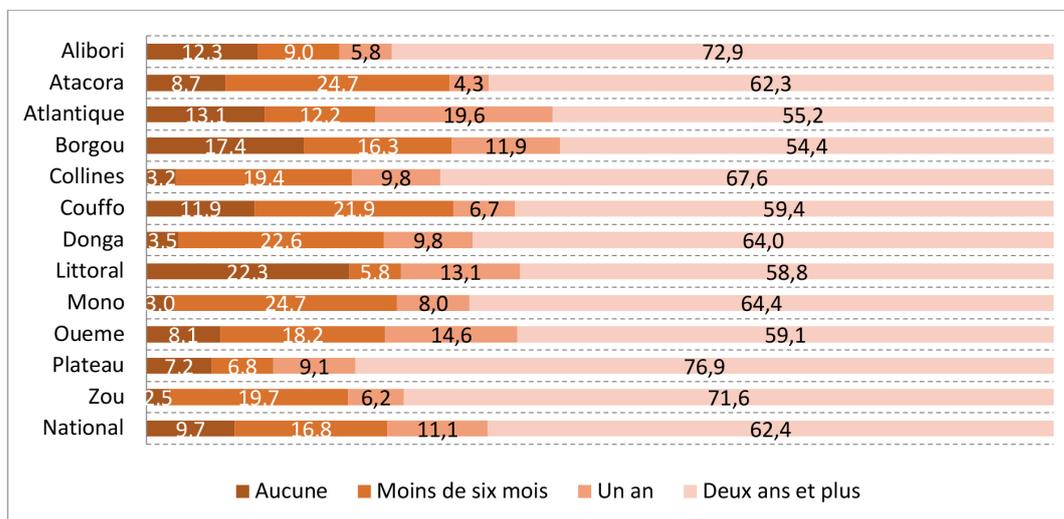
Le niveau académique élevé impacte donc positivement les performances des enseignants. C'est d'ailleurs une des raisons qui ont motivé le Gouvernement, dans ses réformes actuelles, au relèvement du niveau d'accès à toutes les Ecoles Normales d'Instituteurs au Baccalauréat.

### 6.2.4 Performance des enseignants selon la durée de formation professionnelle

Le graphique 6.17 montre que 62,4% des enseignants enquêtés ont bénéficié de plus de 2 ans de formation professionnelle. Les départements ayant enregistré les plus fortes proportions de cette catégorie d'enseignants sont : Plateau (76,9 %), Zou (71,6 %), Alibori (72,9 %).

Par contre, sur l'ensemble des enseignants enquêtés, 9,7% n'ont reçu aucune formation professionnelle. Les pics sont observés dans le Littoral (22,3 %), le Borgou (17,4 %), l'Atlantique (13,1 %), l'Alibori (12,3 %) et le Couffo (11,9%). Cette catégorie d'enseignants se retrouve généralement dans les établissements privés.

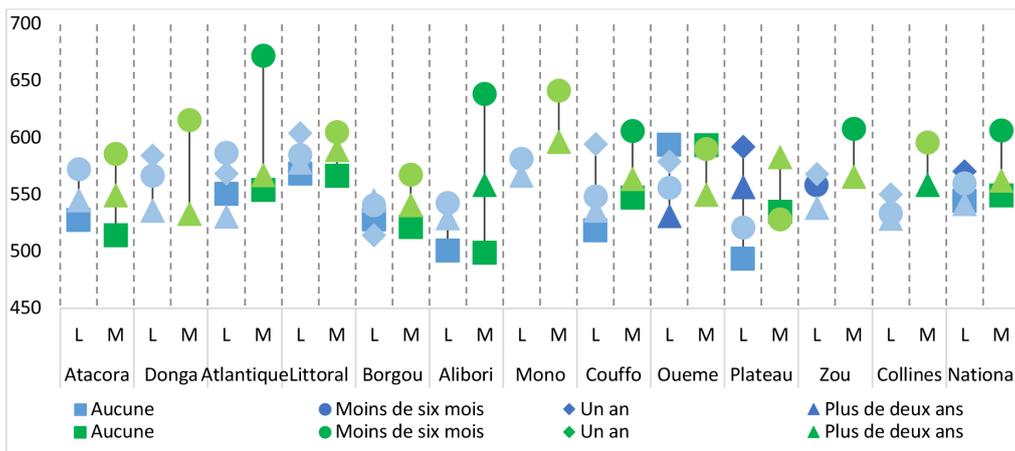
**Graphique 6.17 : Répartition des enseignants selon Durée de la Formation professionnelle**



Globalement, en lecture, seuls les enseignants ayant bénéficié d'un an de formation professionnelle présentent des scores significativement supérieurs à ceux n'ayant aucune formation professionnelle. Cependant, les enseignants du Zou ayant bénéficié de moins six (06) mois de formation professionnelle performent mieux. Il en est de même de ceux ayant bénéficié d'au moins un (01) an de formation professionnelle dans le Plateau et dans l'Ouémé.

En mathématiques, les différences de performances entre les enseignants ayant bénéficié de moins de deux (02) ans de formation professionnelle et ceux n'ayant aucune formation professionnelle sont significatives en faveur de la première catégorie d'enseignants au plan national et dans les départements de l'Atlantique, de l'Alibori, du Couffo et du Plateau. A partir de deux ans de formation professionnelle, les enseignants de l'Alibori et du Zou présentent des performances significativement supérieures à ceux n'ayant aucune formation professionnelle.

**Graphique 6.18 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la durée de la Formation professionnelle**

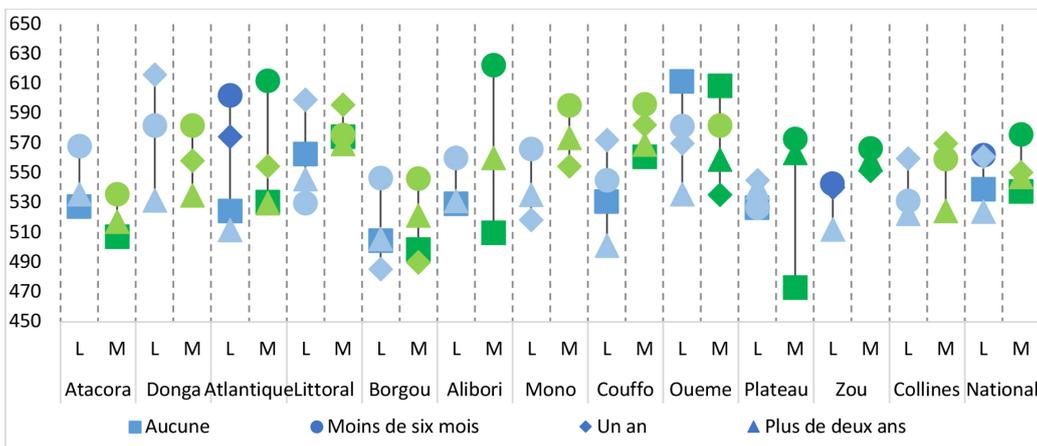


Au niveau national, autant en didactique de lecture qu'en didactique des mathématiques, seuls les enseignants ayant bénéficié de moins de six (06) mois de formation professionnelle présentent des performances significativement supérieures à celles des enseignants n'ayant aucune formation professionnelle.

Par ailleurs, en didactique de lecture, dans les départements de l'Atlantique, de l'Alibori et du Zou, on observe que les enseignants ayant bénéficié jusqu'à un (01) an de formation professionnelle ont des performances significativement supérieures à celles des autres enseignants. En didactique des mathématiques, les enseignants des départements du Plateau et du Zou ayant bénéficié d'un an et plus de formation professionnelle ont affiché des performances significativement plus élevées. En revanche, dans l'Ouémé, les enseignants les plus performants n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle.

Il ressort de ces analyses la nécessité de développer des mécanismes de motivation incitant les enseignants à améliorer de façon continue leurs performances et pratiques pédagogiques.

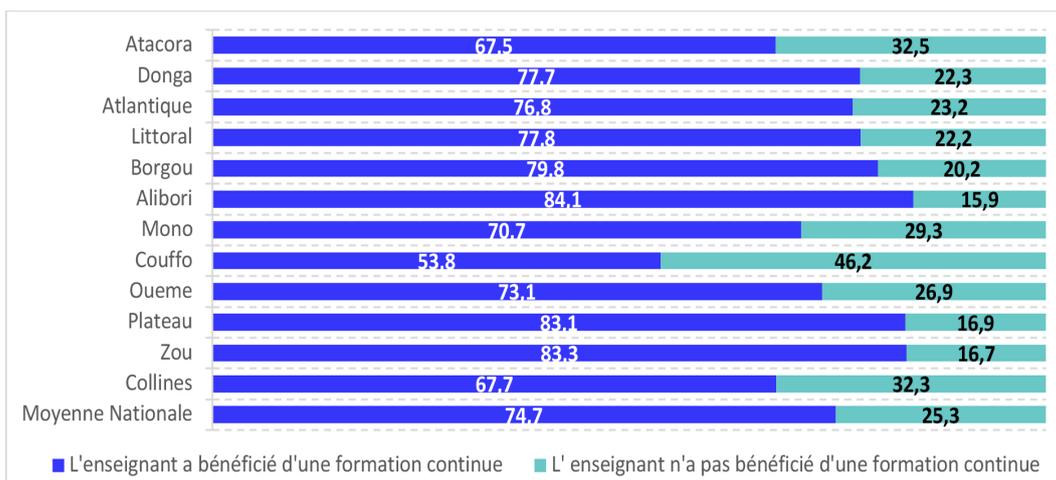
**Graphique 6.19 : Performances des enseignants en didactique de compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la durée de la Formation professionnelle de l'enseignant.**



### 6.2.5 Performance des enseignants selon la formation continue

Le graphique ci-dessous montre que trois (03) enseignants sur quatre (04) enquêtés ont bénéficié d'une formation continue au niveau national. Le département de l'Alibori (84,1 %) suivi du Zou (83,3 %) et du Plateau (83,1 %) présentent les proportions d'enseignants les plus élevées ayant suivi une formation continue. Seul le département du Couffo (53,8 %) affiche la plus faible proportion d'enseignants ayant bénéficié de formation continue.

Graphique 6.20 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi

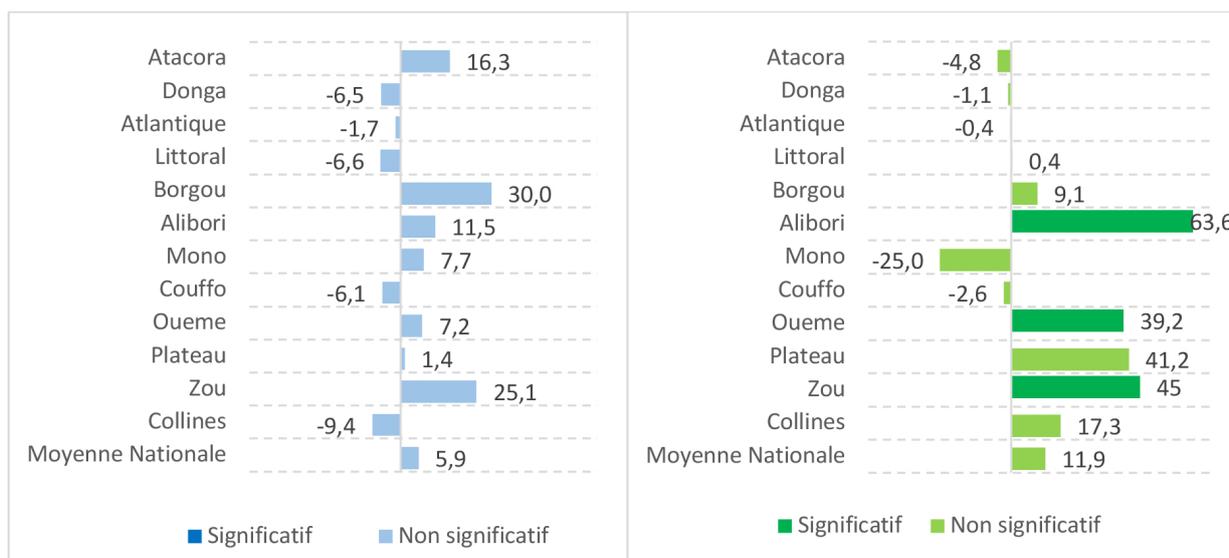


En compréhension de l'écrit, au niveau national comme départemental, les écarts entre les scores des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié ne sont pas significatifs.

En mathématiques, on note des écarts significativement positifs dans les départements du Zou, de l'Ouémé et de l'Alibori en faveur des enseignants ayant bénéficié de formation continue. Ces écarts ne sont pas significatifs au plan national. (Cf. graphiques 6.21 et 6.22)

Graphique 6.21 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié

Graphique 6.22 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié

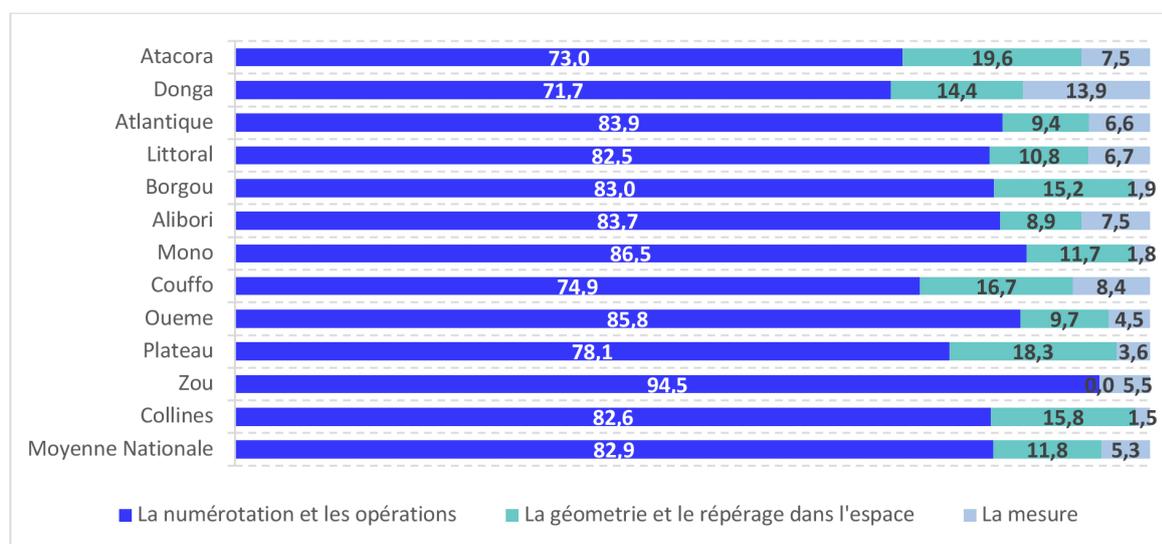


## 6.2.6. Domaines d'enseignement où l'enseignant accorde plus d'importance en mathématiques en classe

L'évaluation PASEC s'est particulièrement intéressée aux domaines d'enseignement où l'enseignant accorde plus d'importance en mathématiques en classe. Le graphique ci-dessous montre au niveau national que huit (08) enseignants sur dix (10) accordent plus de temps d'apprentissage au domaine de la numérotation et des opérations par rapport aux autres domaines à savoir : (i) la géométrie et le repérage dans l'espace (11,8 %) et la mesure (5,3%). En général, le domaine de la mesure est très faiblement pris en compte dans l'enseignement/apprentissage.

Dans le Zou en particulier, les données ont révélé que les enseignants n'accordent pas de temps d'apprentissage à la géométrie et le repérage dans l'espace (0,0 %).

Graphique 6.23 : Répartition du Domaine des mathématiques auquel l'enseignant accorde le plus de temps d'apprentissage.



Ces constats évoquent des préoccupations entre autres relatives :

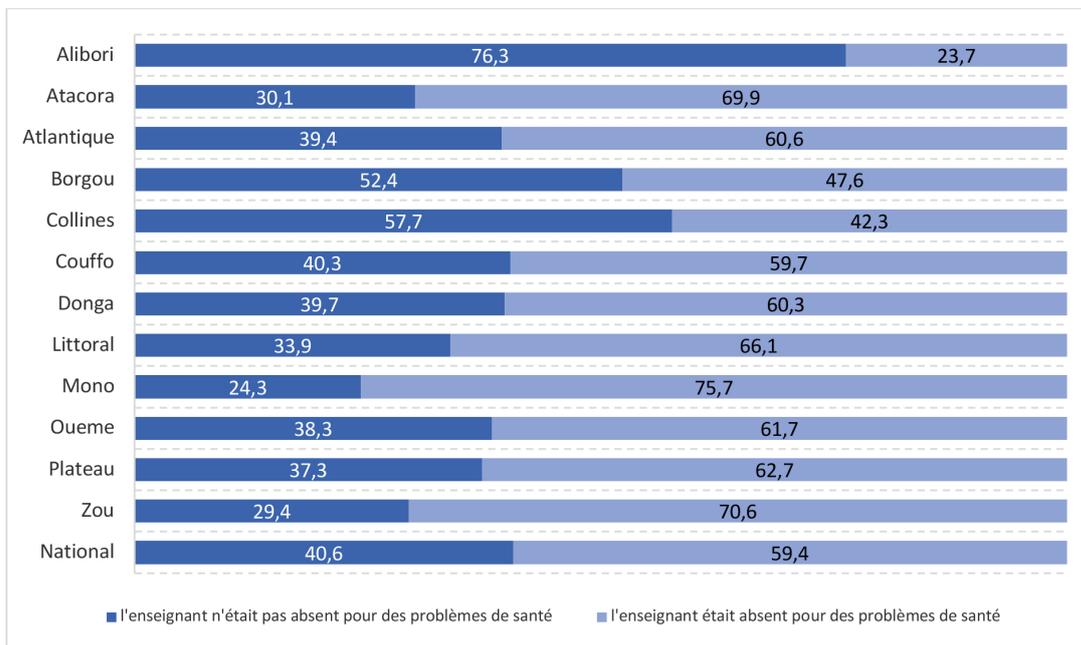
- à la maîtrise effective des contenus disciplinaires dans les domaines de la géométrie et le repérage dans l'espace et de la mesure par les enseignants ;
- au respect ou non des quotas horaires fixés dans les emplois du temps pour l'apprentissage dans ces domaines ;
- aux difficultés des apprenants à assimiler les contenus notionnels liés auxdits domaines.

## 6.2.7 Raisons d'absences

### 6.2.7.1 Absences pour des raisons de santé

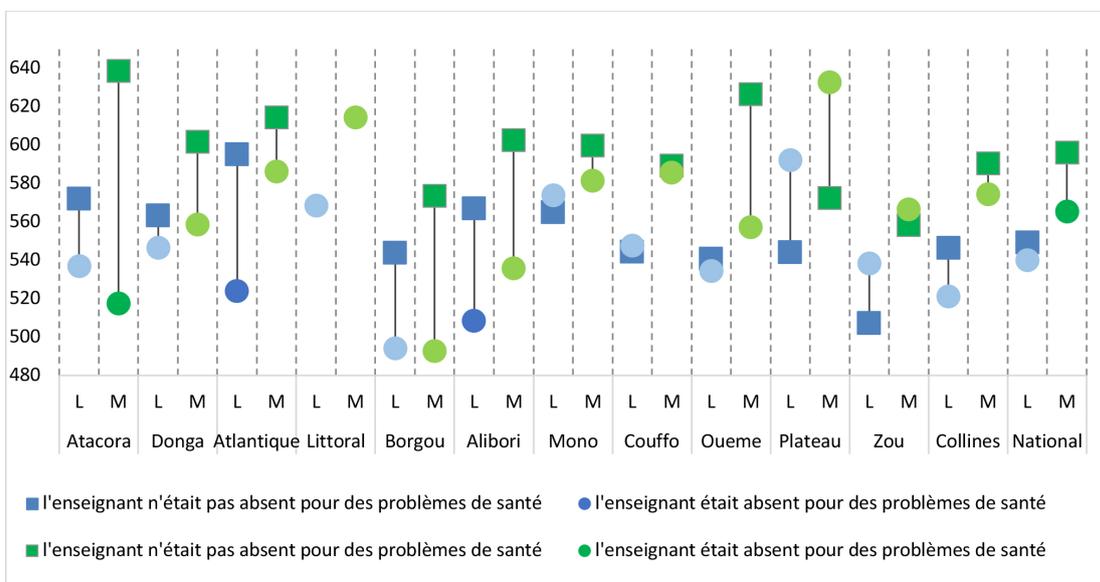
Au niveau national, 59,4 % des enseignants enquêtés ont déclaré être absents pour des raisons de santé. Il existe des départements où des absences pour des raisons de santé sont plus prononcées. Il s'agit du Mono (75,7 %) ; du Zou (70,6 %), de l'Atacora (69,9 %) et le Littoral (66,1 %). Par contre, l'Alibori (23,7 %) enregistre le moins de cas d'absence pour des raisons de santé.

Graphique 6.24 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des problèmes de santé

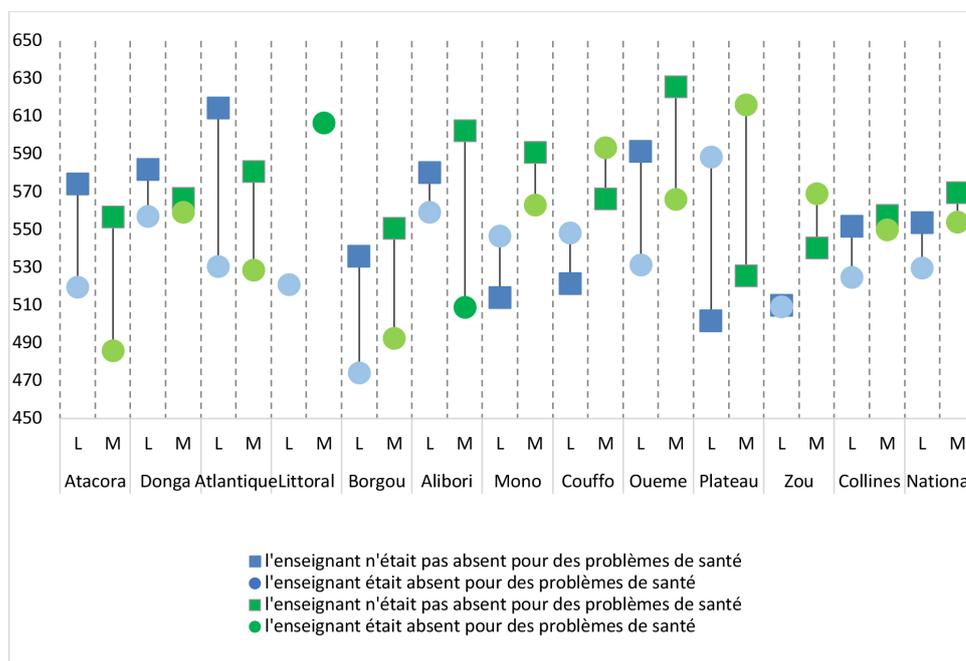


De façon générale, les graphiques ci-dessous indiquent que les enseignants non absents pour des problèmes de santé ont obtenu de meilleurs scores comparativement à ceux qui ont été absents pour des raisons de santé. Cette tendance se fait remarquer, s'agissant des contenus disciplinaires et de la didactique de la lecture et des mathématiques.

Graphique 6.25 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour des problèmes de santé



Graphique 6.26 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour des problèmes de santé



### 6.2.7.2 Absences pour des raisons de séminaires et de journées pédagogiques

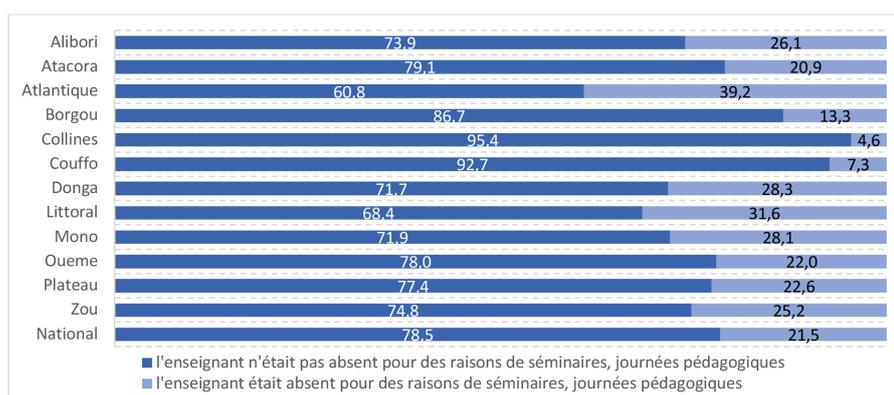
Dans le contexte béninois, les séminaires sont organisés au cours de l'année scolaire, sur des thématiques visant à apporter une plus-value aux capacités de l'enseignant, notamment dans ses connaissances disciplinaires et dans ses pratiques pédagogiques. Ils permettent donc de renforcer les compétences disciplinaires et didactiques de l'enseignant et visent l'amélioration de l'enseignement/apprentissage et des résultats scolaires.

Cependant, les séminaires pénalisent les apprenants dans la mesure où les enseignants, en y participant, sont absents des classes. Pour ce qui est des journées pédagogiques, elles sont organisées au niveau national avant chaque rentrée scolaire, au cours de la période de pré-rentrée et permettent de débattre de thématiques spécifiques retenues, qui facilitent le processus de l'enseignement-apprentissage-évaluation au cours de l'année scolaire.

Ainsi, les séminaires et journées pédagogiques ont généralement une influence positive sur les connaissances disciplinaires et les prestations pédagogiques des enseignants et en matière de renforcement de leurs capacités.

Le graphique ci-dessous a révélé, au plan national, que 21,5 % des enseignants ont déclaré avoir été absents pour des raisons de séminaires et de journées pédagogiques. Le département du Couffo (7,3 %) et des Collines (4,6 %) ont enregistré les plus faibles proportions d'enseignants absents pour ces raisons.

Graphique 6.27 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des raisons de séminaires

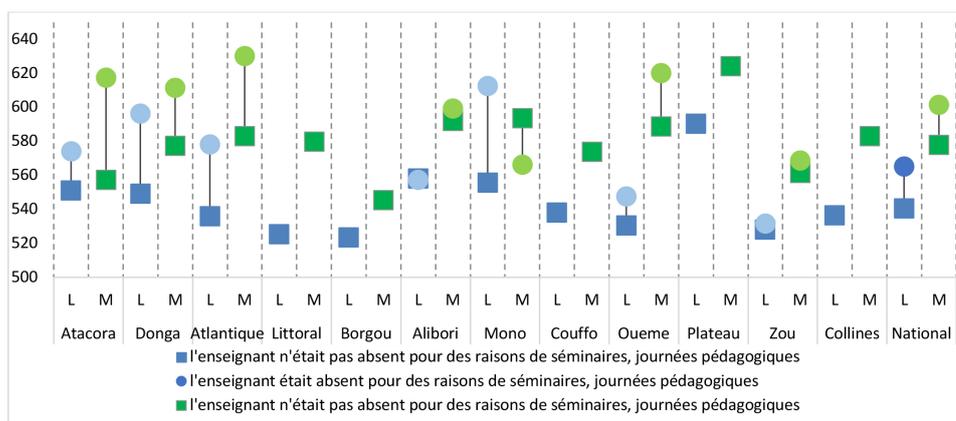


L'évaluation PASEC2019 a analysé les écarts de performances entre les enseignants absents pour des raisons de séminaires ou journées pédagogiques et ceux qui n'étaient pas absents pour les mêmes raisons.

Au vu du graphique ci-dessous concernant les contenus disciplinaires en lecture et en mathématiques, en général, il n'existe pas de différences significatives dans les scores des deux catégories d'enseignants au niveau des départements.

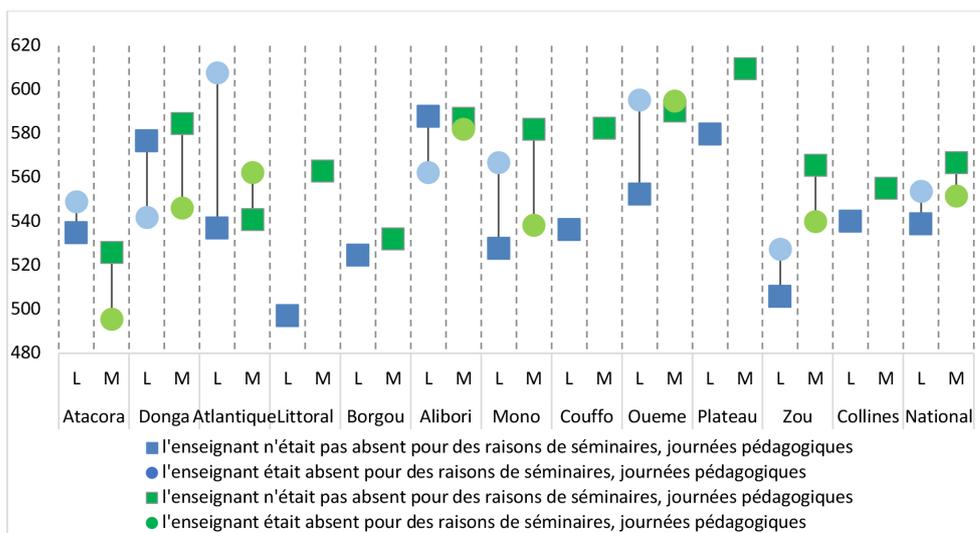
Cependant, en lecture au niveau national, les performances des enseignants absents pour des raisons de séminaires ou journées pédagogiques sont significativement supérieures à celles des enseignants non absents. Cela suppose que les séminaires et journées pédagogiques ont impacté positivement les capacités des enseignants sur les contenus disciplinaires en lecture/compréhension de l'écrit.

**Graphique 6.28 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques**



En ce qui concerne la didactique de la lecture et des mathématiques, les tests ont montré, selon le graphique 6.29, qu'il n'existe pas de différences significatives entre les performances des deux catégories d'enseignants selon que l'on se trouve au niveau national que dans les départements.

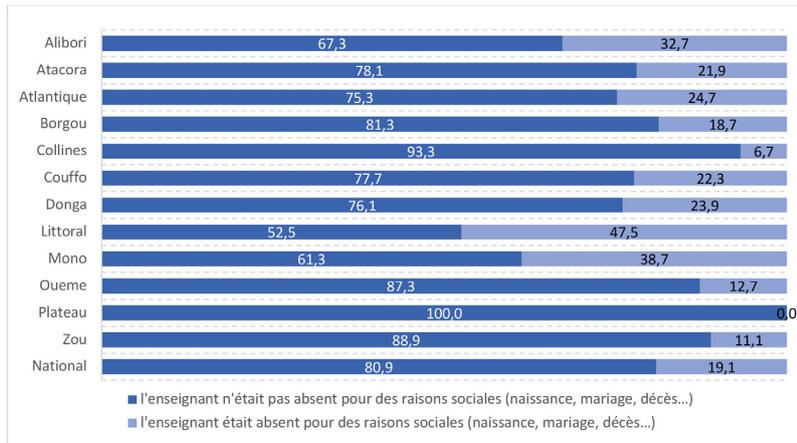
**Graphique 6.29 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour des raisons de séminaires, journées pédagogiques**



### 6.2.7.3 Absences pour des raisons sociales

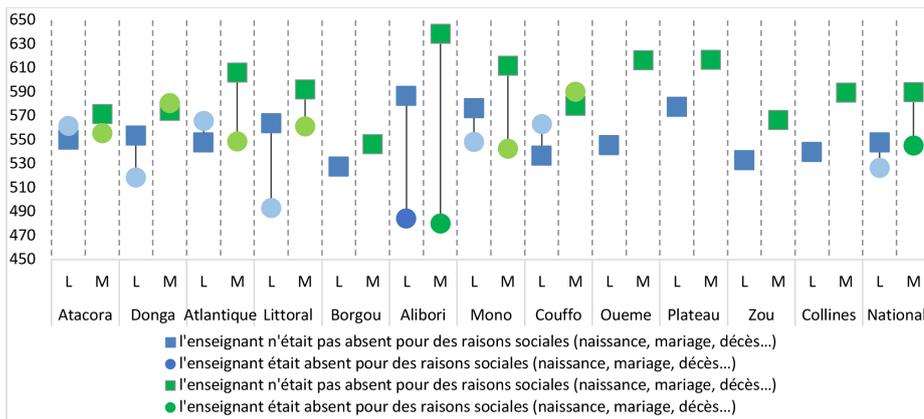
Les cas d'absence enregistrés pour des raisons sociales représentent 19,1 % au niveau national et sont pratiquement inexistantes dans le département du Plateau comme l'indique le graphique ci-dessous.

Graphique 6.30 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès...)

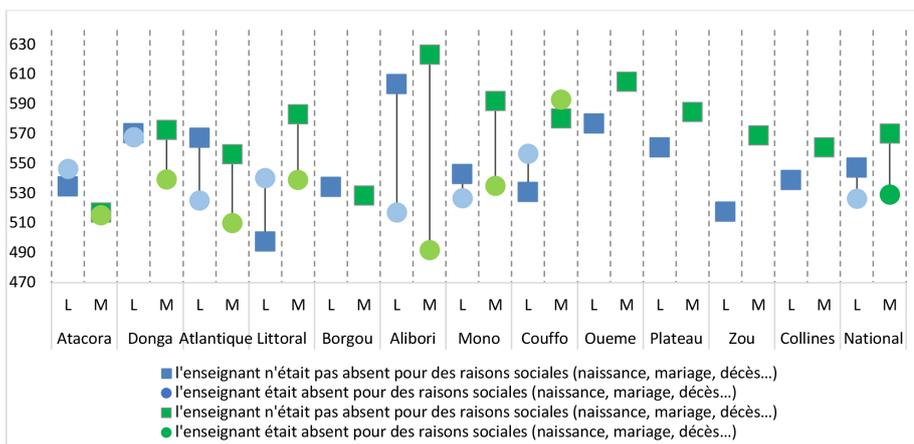


De façon générale, que ce soit au niveau des contenus disciplinaires qu'en didactique de lecture et de mathématiques, les graphiques ci-dessous indiquent que les enseignants non absents pour des raisons sociales ont donné de meilleures performances par rapport à ceux ayant déclaré être absents.

Graphique 6.31 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès...)



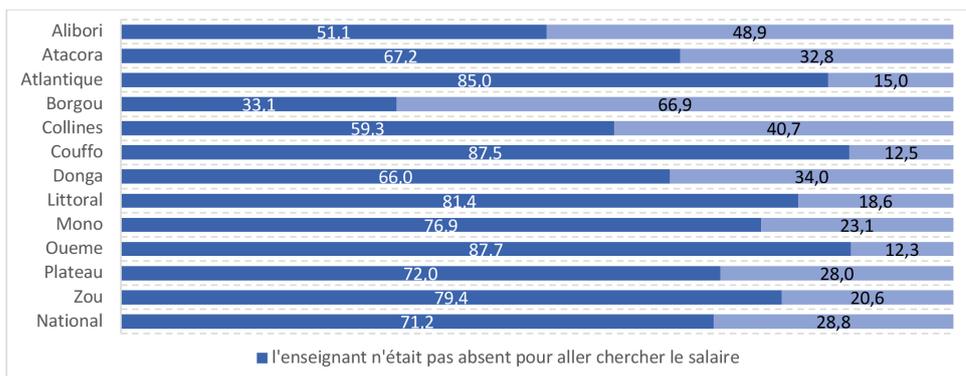
Graphique 6.32 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour des raisons sociales (naissance, mariage, décès...)



### 6.2.7.4 Absences pour aller percevoir le salaire

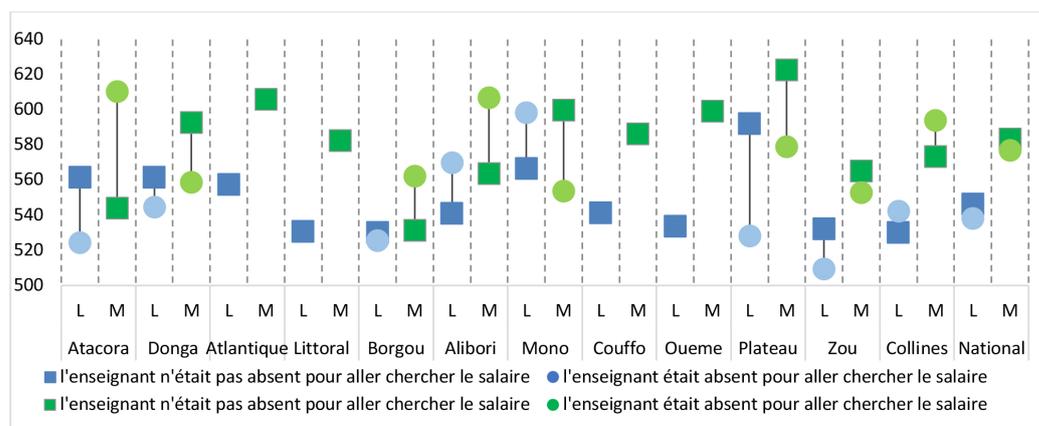
Dans l'ensemble, au niveau national, 28,8 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir été absents pour des raisons de salaires. Ces cas d'absence sont plus prononcés dans les départements du Borgou (66,9 %), de l'Alibori (48,9 %), des Collines (40,7 %) et de la Donga (34,0 %) en raison des longues distances qui séparent les banques des domiciles ou écoles des enseignants. Par contre, les départements du Couffo (12,5 %) et de l'Ouémé (12,3 %) ont enregistré les plus faibles proportions de cas d'absence.

Graphique 6.33 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour aller chercher le salaire

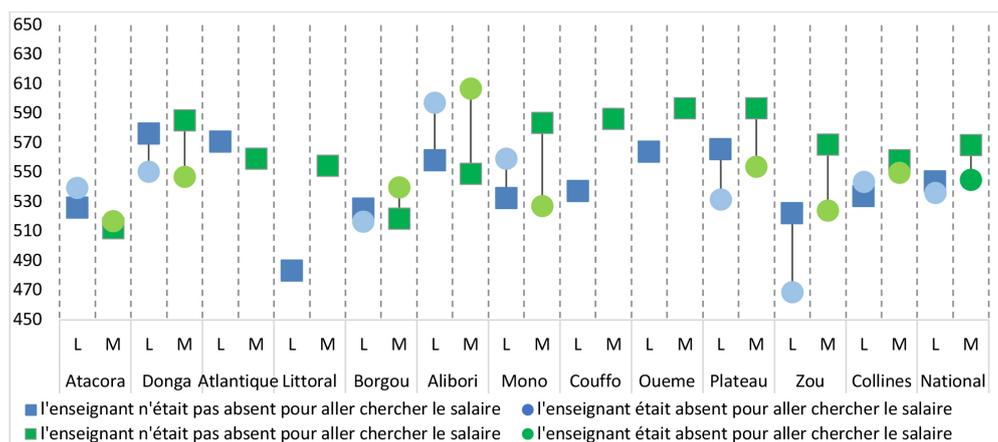


Les graphiques ci-dessous montrent au niveau national que les enseignants non absents pour des raisons de salaire ont donné de meilleures performances par rapport à ceux ayant déclaré être absents, que ce soit au niveau des contenus disciplinaires qu'en didactique de lecture et de mathématiques.

Graphique 6.34 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour aller chercher le salaire



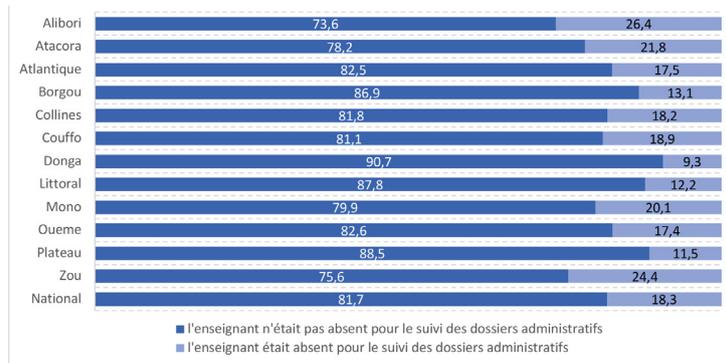
Graphique 6.35 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour aller chercher le salaire



### 6.2.7.5 Absences pour raisons de suivi des dossiers administratifs

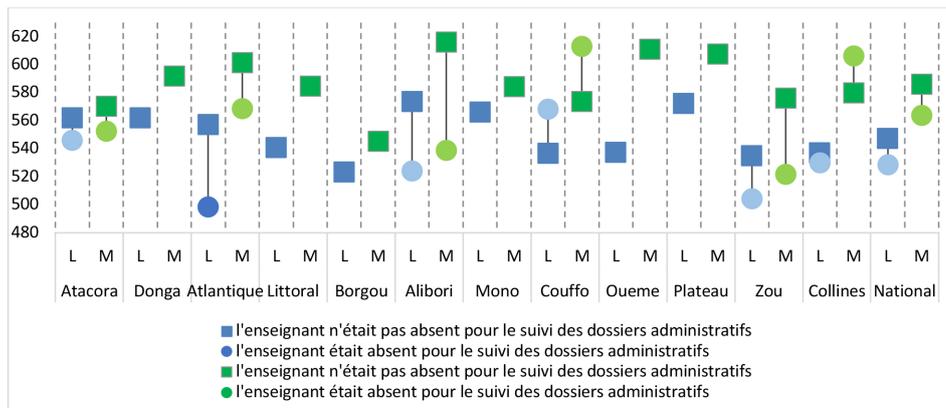
Pour l'ensemble au niveau national, 18,3 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir été absents pour des raisons de suivi de leurs dossiers administratifs, selon le graphique ci-dessous. Les proportions des enseignants de cette catégorie, au niveau des départements, varient entre 9,3 % dans la Donga et 26,4 % dans l'Alibori.

**Graphique 6.36 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour le suivi des dossiers administratifs**

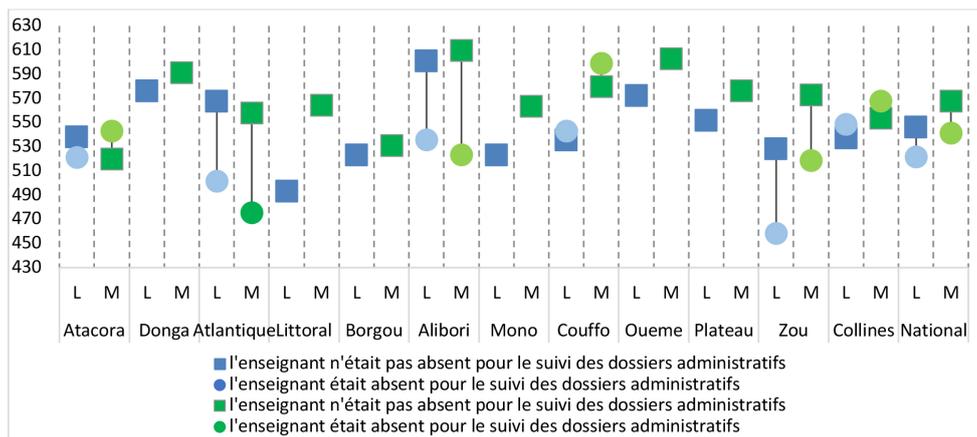


En terme brut, de façon générale, autant au niveau national que dans les départements, les enseignants non absents pour des raisons de suivi des dossiers administratifs ont donné de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires et en didactique de lecture et de mathématiques, comparativement à ceux qui ont déclaré avoir été absents. (Cf. graphiques ci-dessous)

**Graphique 6.37 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour le suivi des dossiers administratifs**



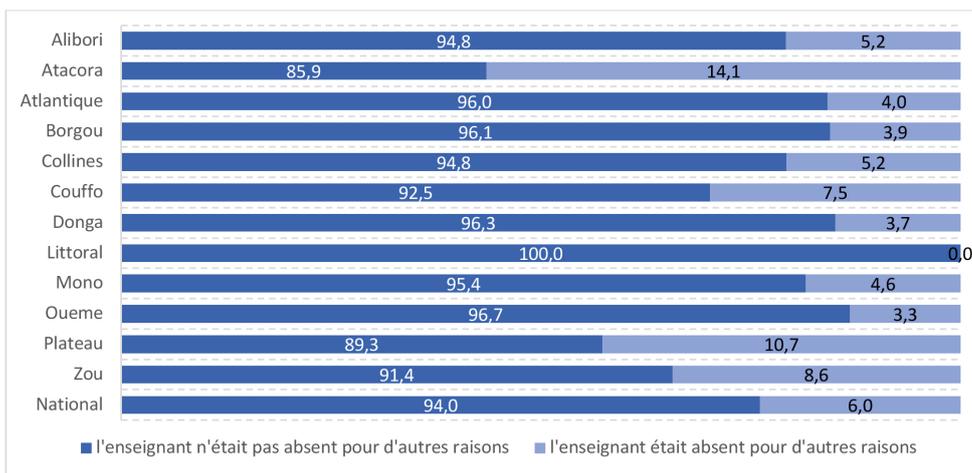
**Graphique 6.38 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour le suivi des dossiers administratifs**



### 6.2.7.6 Absences pour d'autres raisons

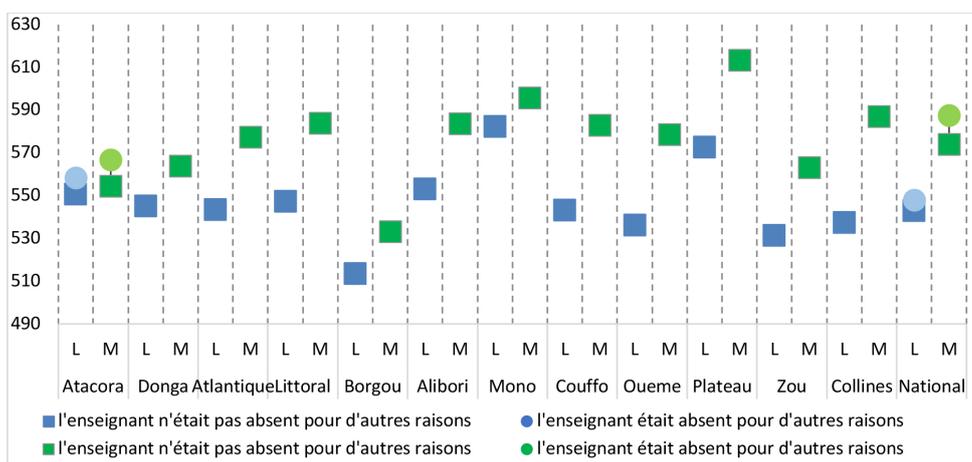
Le graphique ci-dessous révèle au niveau national, seulement 6% des enseignants qui s'absentent pour des raisons autres que celles citées supra. Les départements de l'Atacora (14,1%) et du Plateau (10,7%) enregistrent les plus fortes proportions d'enseignants absents pour d'autres raisons. Par contre, dans le Littoral, Il n'existe pas d'enseignants absents pour des raisons autres que celles citées dans les rubriques antérieures.

Graphique 6.39 : Répartition des enseignants selon que l'enseignant soit absent pour d'autres raisons

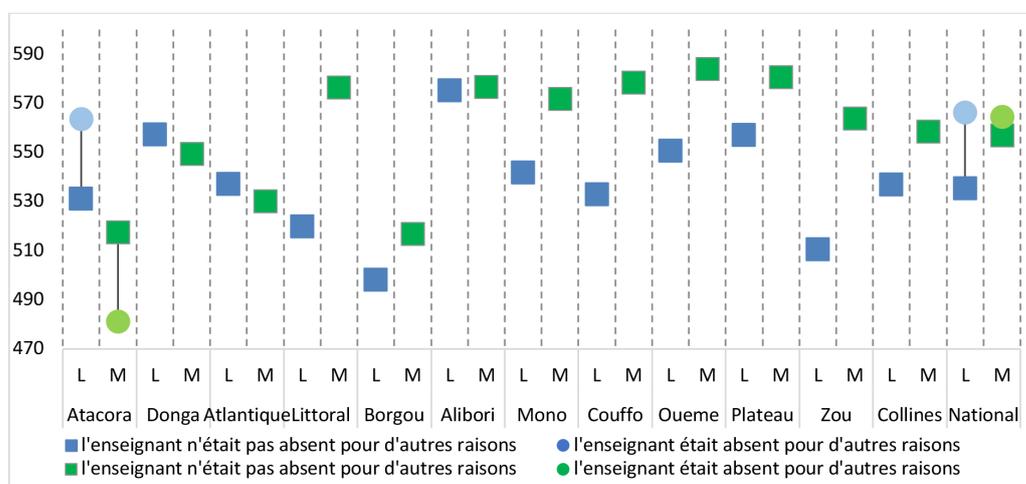


Les autres raisons d'absences n'ont pas en général d'influence significative sur les performances des enseignants quelle que soit leur catégorie (absents ou non), autant dans les contenus disciplinaires qu'en didactique de lecture et de mathématiques, comme l'illustrent les graphiques ci-dessous.

Graphique 6.40 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour d'autres raisons



Graphique 6.41 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon que l'enseignant soit absent pour d'autres raisons

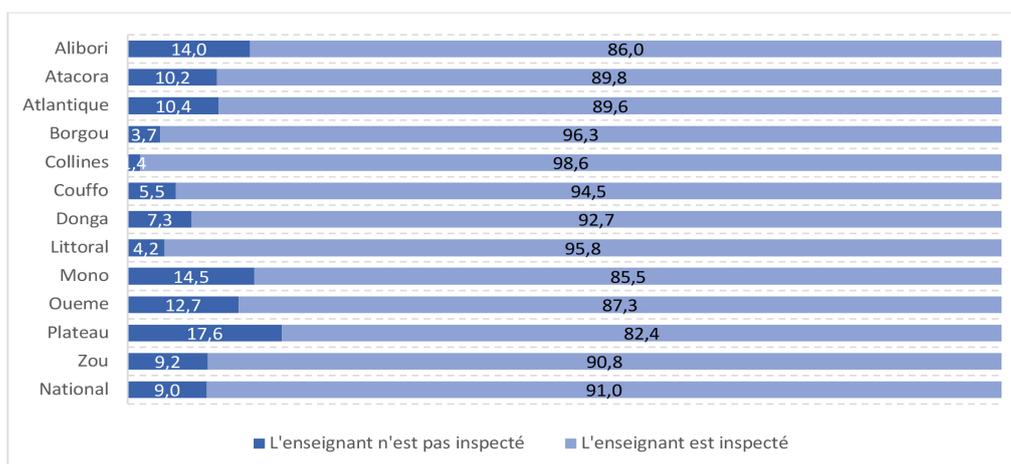


## 6.2.8 Inspections

Les inspections de classes font partie des cahiers des charges des personnels d'encadrement pédagogiques (Inspecteurs notamment) au niveau des régions pédagogiques dans un souci d'accompagnement et de coaching de l'enseignant. Elles s'organisent également de façon groupée par la direction de l'Inspection et de l'Innovation Pédagogique du Ministère.

Selon le graphique ci-dessous, plus de 80% des enseignants enquêtés ont déclaré avoir été inspectés au niveau des départements du pays, la moyenne nationale étant de 91 %. Les plus fortes proportions d'enseignants non inspectés sont enregistrées dans les départements du Plateau (17,6 %), du Mono (14,5 %) et de l'Alibori (14,0 %).

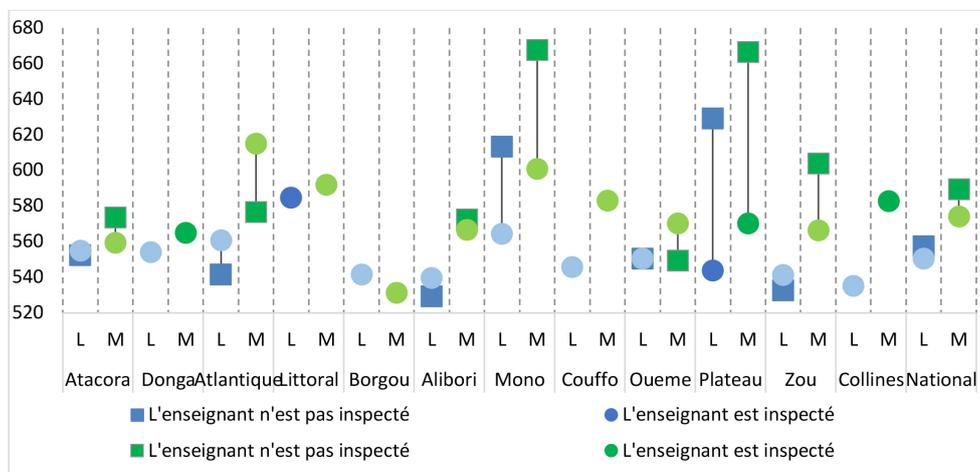
Graphique 6.42 : Répartition des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés.



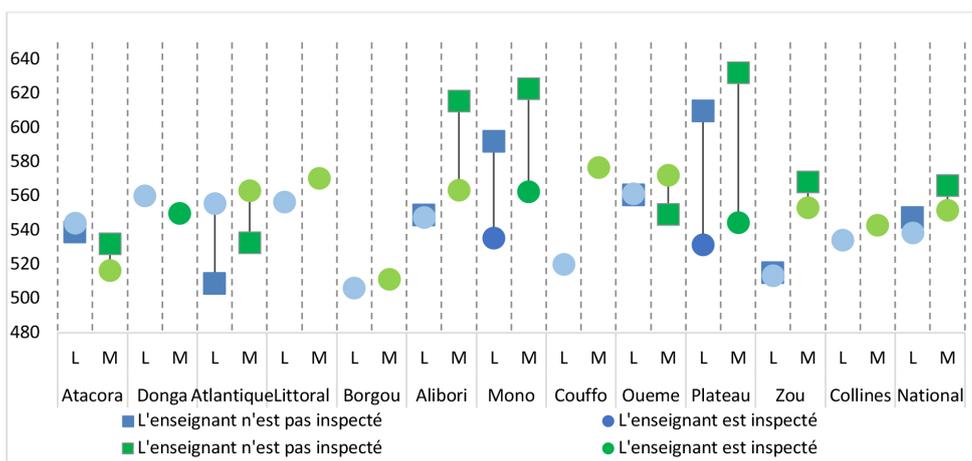
Compte tenu de l'importance des inspections dans l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, les enseignants inspectés devraient avoir de meilleures performances aux tests sur les contenus disciplinaires et sur la didactique de lecture et de mathématiques.

Les graphiques cependant montrent au niveau national, autant en lecture et en mathématiques que dans les didactiques des deux disciplines, les différences de performance entre les deux catégories d'enseignants ne sont pas significatives. Par contre, en considérant les départements du Mono et du Plateau, il apparaît que les enseignants inspectés ont obtenu des scores significativement inférieurs à ceux des enseignants non inspectés.

Graphique 6.43 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le nombre d'enseignants inspectés.



Graphique 6.44 : Performances des enseignants en didactique de lecture et de mathématiques selon le nombre d'enseignants inspectés.



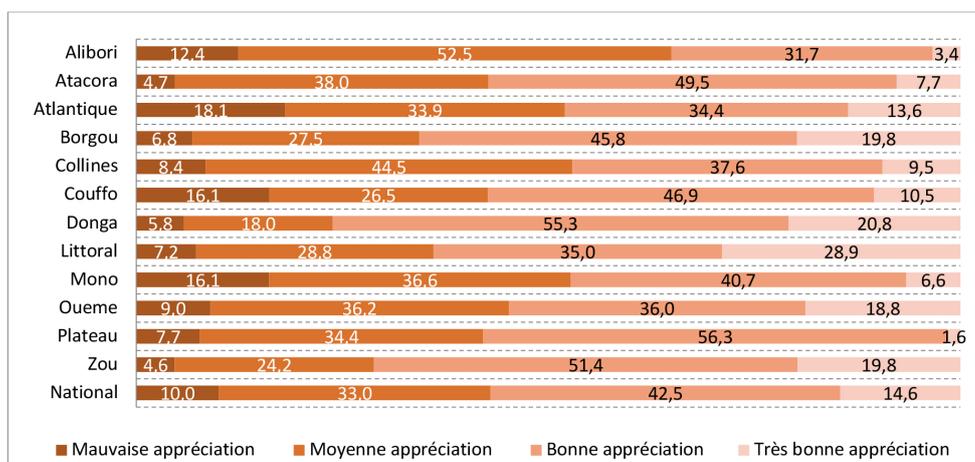
## 6.3 PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DE LEURS CONDITIONS GÉNÉRALES DE TRAVAIL

L'évaluation PASEC 2019 s'est intéressé à collecter auprès des enseignants et à analyser des informations relatives à leurs perceptions sur la qualité des bâtiments scolaires, le harcèlement au sein de l'école, la gestion de l'école et la qualité des relations professionnelles et communautaires, les conditions salariales.

### 6.3.1 Perception des enseignants sur la qualité des bâtiments scolaires

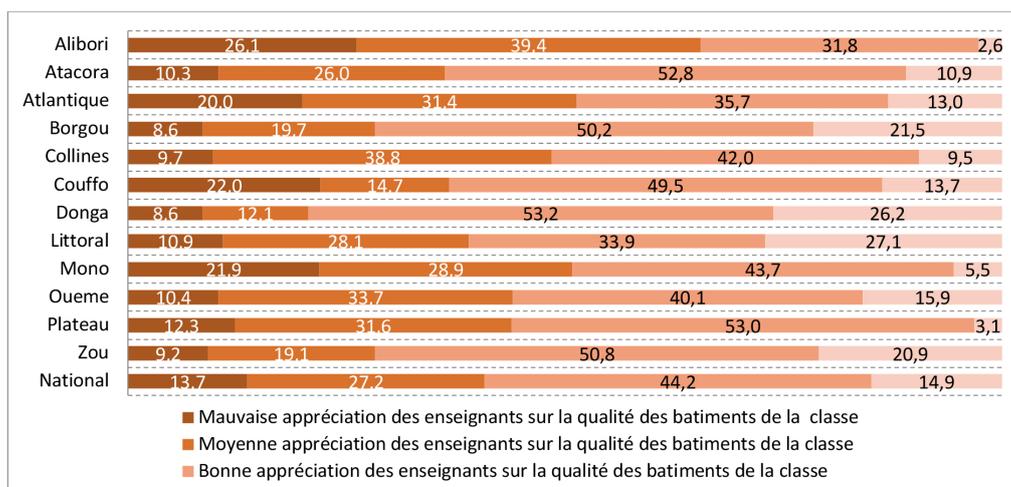
Au plan national, on note que 10 % des enseignants enquêtés ont une mauvaise appréciation de la qualité des bâtiments de l'école, alors que 57,1 % desdits enseignants en ont donné une bonne appréciation. Considérant les départements, les mauvaises appréciations de la qualité des bâtiments de l'école sont surtout constatées dans l'Atlantique (18,1 %), le Couffo (16,1%) et le Mono (16,1 %), comme l'indique le graphique suivant.

Graphique 6.45 : Répartition des enseignants selon leur perception de la qualité des bâtiments scolaires



En ce qui concerne les bâtiments de la classe, les données du graphique ci-dessous montrent au niveau national que 13,7% des enseignants ont une mauvaise appréciation de leur qualité. Cependant, les départements qui enregistrent les plus fortes proportions d'enseignants ayant une mauvaise appréciation de la qualité des bâtiments de la classe sont l'Alibori (26,1%), le Couffo (22,0%), le Mono (21,9%) et l'Atlantique (20,0%).

Graphique 6.46 : Répartition des enseignants selon la qualité des bâtiments de la classe

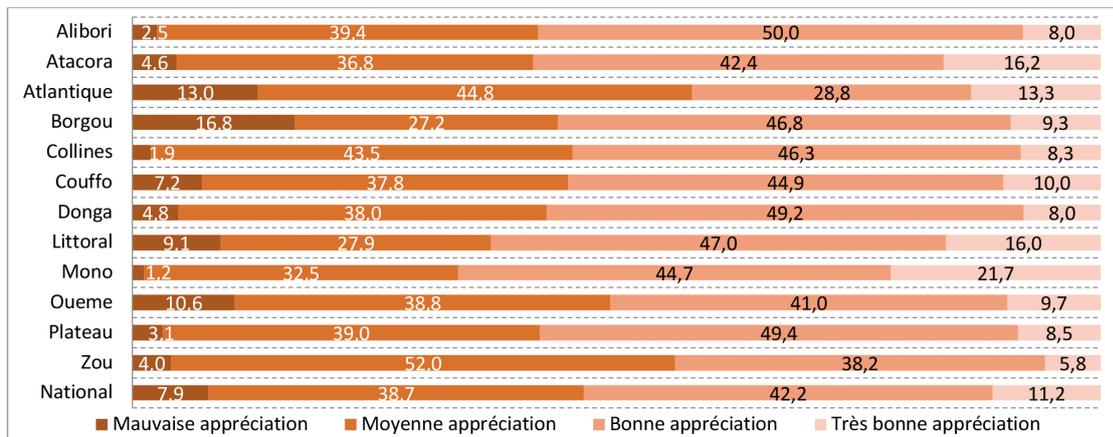


Les analyses antérieures ont bien montré les avantages de la disponibilité d'infrastructures scolaires en bon état sur les apprentissages scolaires des apprenants. Ils améliorent également les conditions d'enseignement et contribuent à renforcer les prestations des enseignants.

### 6.3.2 Perception des enseignants sur la disponibilité des fournitures scolaires

Le graphique ci-après présente les appréciations des enseignants de la disponibilité des fournitures.

Graphique 6.47 : Répartition des enseignants selon leur perception sur la disponibilité des fournitures scolaires



Selon ce graphique, la disponibilité des fournitures scolaires est globalement bien appréciée par 53,4 % des enseignants enquêtés. 38,7 % des enseignants ont une appréciation moyenne de la disponibilité des fournitures scolaires pendant que 7,9 % en ont une mauvaise appréciation.

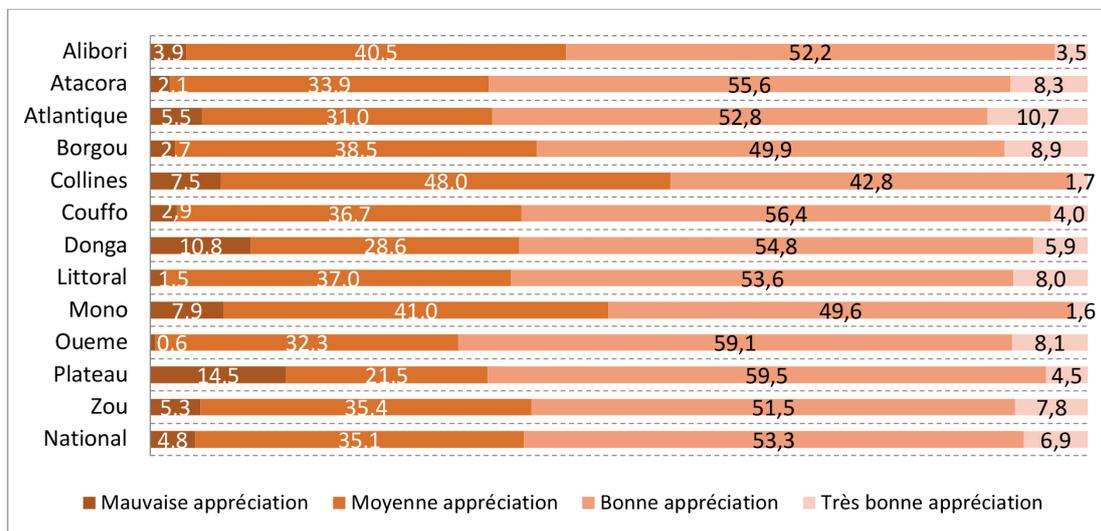
Le Borgou, l'Atlantique, l'Ouémé et le Littoral sont les départements qui ont enregistré les plus forts taux d'enseignants enquêtés ayant mal apprécié la disponibilité des fournitures scolaires.

Les analyses antérieures ont également démontré dans quelle mesure la disponibilité des fournitures scolaires contribuent à améliorer l'enseignement/apprentissage.

### 6.3.3 Perception des enseignants de la qualité des programmes scolaires

Au vu du graphique ci-dessous, au niveau national, 60,2 % des enseignants enquêtés estiment que les programmes scolaires sont de bonne qualité contre 4,8 % qui en ont une mauvaise perception et 35,1 % d'entre eux ont une appréciation moyenne desdits programmes. Les perceptions varient selon le département. En effet, les mauvaises appréciations des programmes scolaires sont plus prononcées dans les départements du Plateau (14,5 %) et de la Donga (10,8%).

Graphique 6.48 : Répartition des enseignants selon la qualité des programmes scolaires

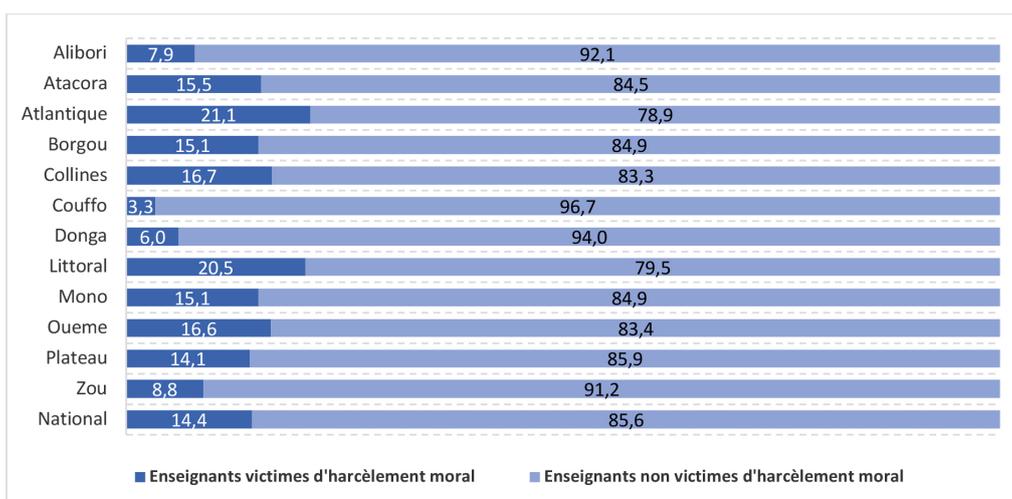


### 6.3.4 Perception des enseignants du harcèlement au sein des écoles

#### 6.3.4.1 Perception des enseignants du harcèlement moral au sein des écoles

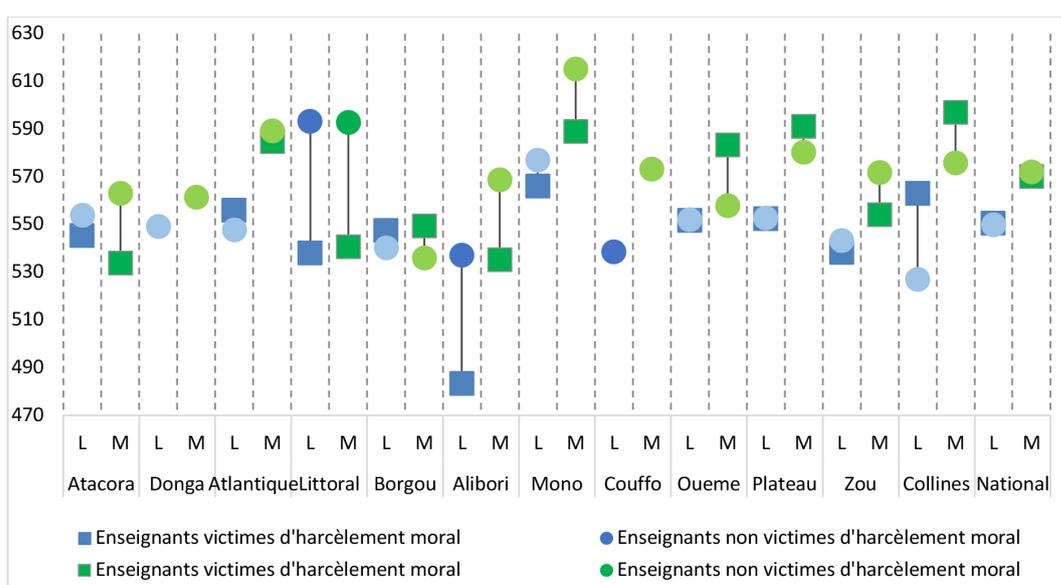
Le harcèlement moral n'est pas de nature à favoriser une meilleure performance de l'enseignant. Le graphique ci-dessous révèle l'existence de ce phénomène dans le secteur même si c'est à une petite échelle. En effet, au niveau national, 14,4 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir été victimes du harcèlement moral. Ce phénomène est plus accentué dans les départements du Littoral (20,5 %) et de l'Atlantique (21,1 %).

**Graphique 6.49 : Répartition des enseignants selon qu'ils soient victimes ou non du harcèlement moral.**



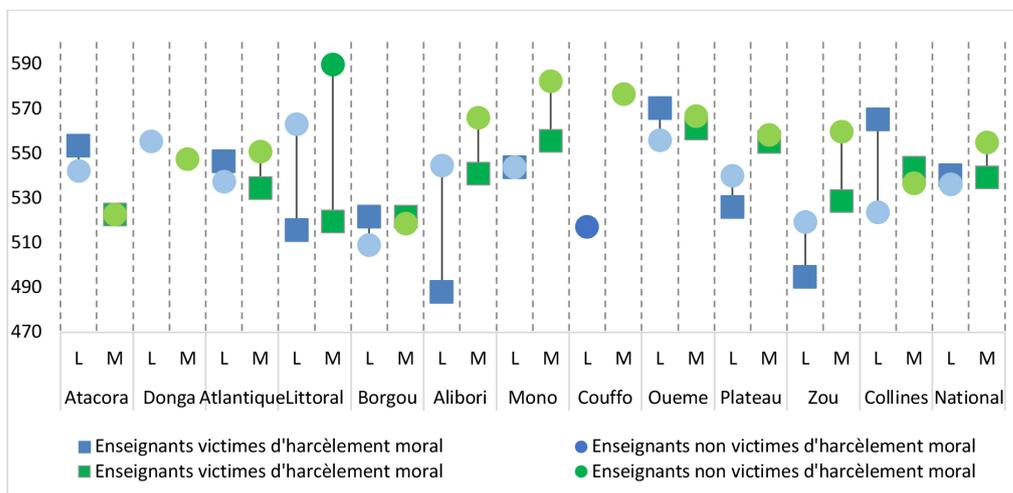
L'influence du harcèlement moral sur les performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques a été appréciée à travers le graphique ci-dessous qui montre un écart de performance significatif en faveur des enseignants non victimes du harcèlement moral, dans le littoral dans les deux disciplines et dans l'Alibori en lecture. Au niveau national et dans les autres départements, cet écart de performance n'est pas significatif.

**Graphique 6.50 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon qu'ils soient victimes ou non du harcèlement moral.**



En didactique de la compréhension de l'écrit et des mathématiques, seul le département du Littoral a présenté des écarts de performance significatifs en mathématique en faveur des enseignants victimes du harcèlement moral.

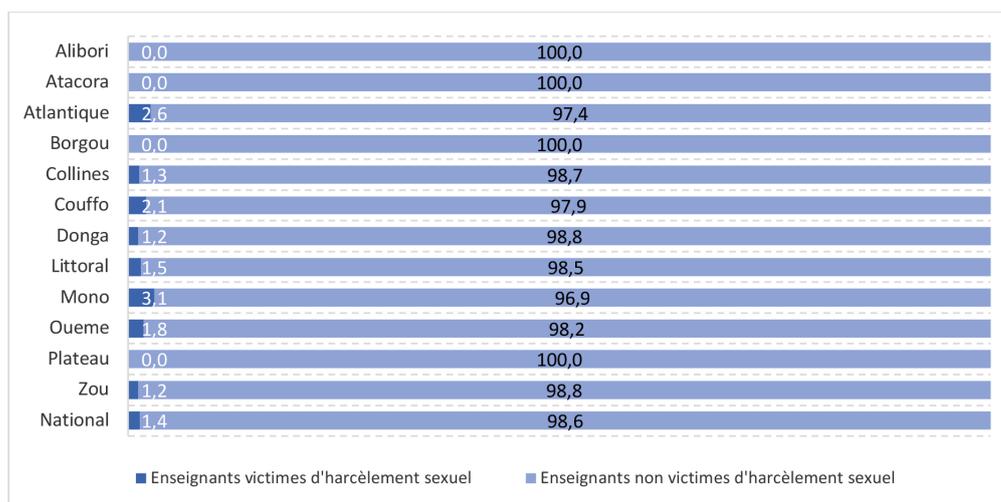
**Graphique 6.51 : Performances des enseignants en didactique de compréhension de l'écrit et de mathématiques selon qu'ils soient victimes ou non du harcèlement moral.**



### 6.3.4.2 Perception des enseignants du harcèlement sexuel au sein des écoles

Comme l'indique le graphique ci-dessous, la proportion des enseignants victimes du harcèlement sexuel est faible, de l'ordre de 1,4 %. Dans les départements du Mono, de l'Atlantique et de Couffo, l'ampleur du phénomène est légèrement au-dessus de la moyenne nationale avec des proportions respectives de 3,1 %, de 2,6 % et de 2,1 %.

**Graphique 6.52 : Répartition des enseignants selon le harcèlement sexuel**

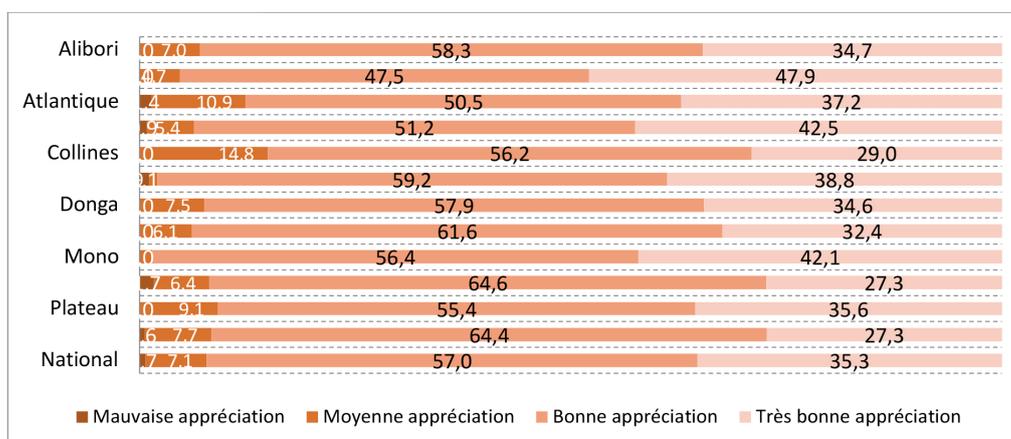


### 6.3.5 Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

#### 6.3.5.1 Perception des enseignants de la relation avec les collègues

En général, les appréciations des enseignants enquêtés sur les relations avec les collègues sont bonnes, avec une proportion de 92,3 %.

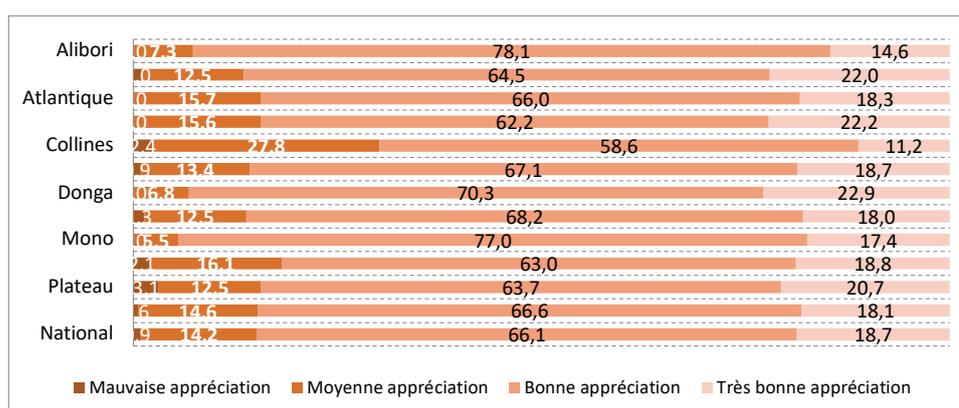
Graphique 6.53 : Répartition des enseignants selon la relation avec les collègues



### 6.3.5.2 Perception des enseignants de la relation avec la communauté

Au niveau national, 84,8 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir tenu une bonne relation avec la communauté. Cette situation est plus perceptible dans les départements de l'Alibori, de la Donga et du Mono.

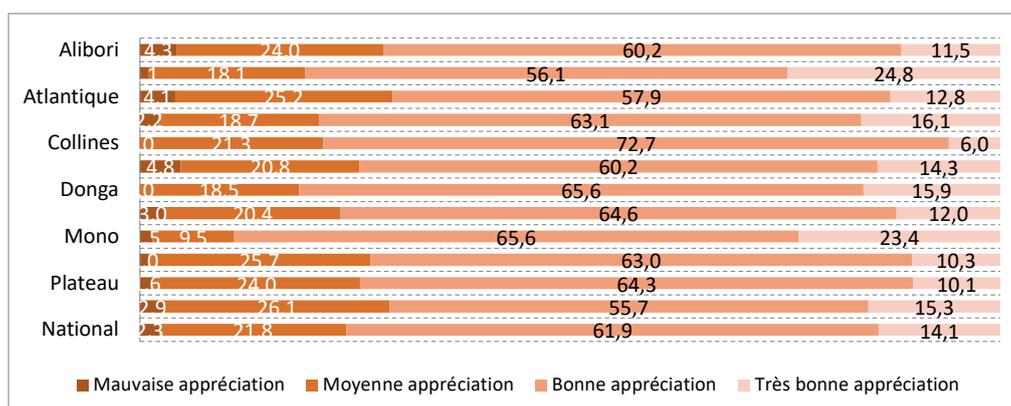
Graphique 6.54 : Répartition des enseignants selon la relation avec la communauté



### 6.3.5.3 Perception des enseignants sur la gestion de l'école

Comme l'indique le graphique ci-dessous, trois (03) enseignants sur quatre (04) enquêtés ont déclaré avoir une bonne appréciation de la gestion de leurs écoles. Les départements de l'Atacora et du Mono ont enregistré les plus fortes proportions d'enseignants ayant une bonne appréciation de la gestion de leurs écoles.

Graphique 6.55 : Répartition des enseignants selon la gestion de l'école

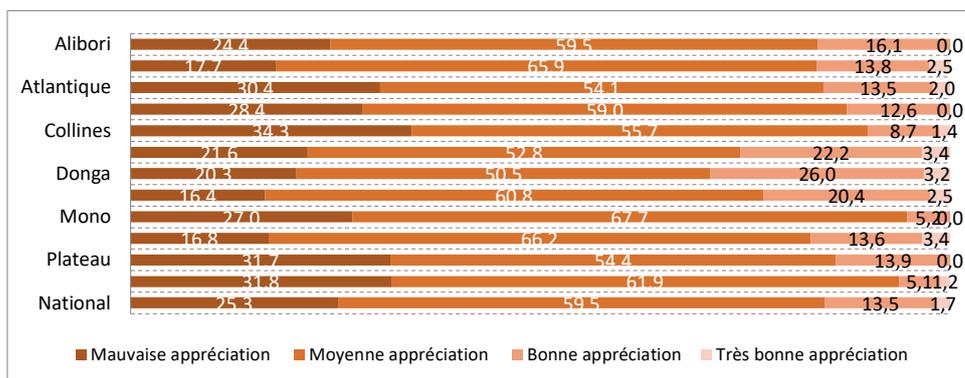


### 6.3.6 Perception des enseignants des conditions salariales

Au Bénin, depuis l'avènement du renouveau démocratique, les gouvernements qui se sont succédés ont assuré le paiement régulier des salaires des agents de l'Etat, en particulier ceux des enseignants. L'analyse des conditions salariales portera beaucoup plus sur les performances des enseignants au regard du niveau de salaire.

Malgré les mesures prises par les gouvernements successifs pour améliorer le niveau salarial des enseignants, 25,3 % des enquêtés au niveau national ont une mauvaise appréciation du niveau de leurs salaires. Les départements des Collines (34,8 %), du Zou (31,8 %), du Plateau (31,7 %) et de l'Atlantique (30,4 %) ont enregistré les plus fortes proportions d'enseignants ayant eu cette mauvaise appréciation.

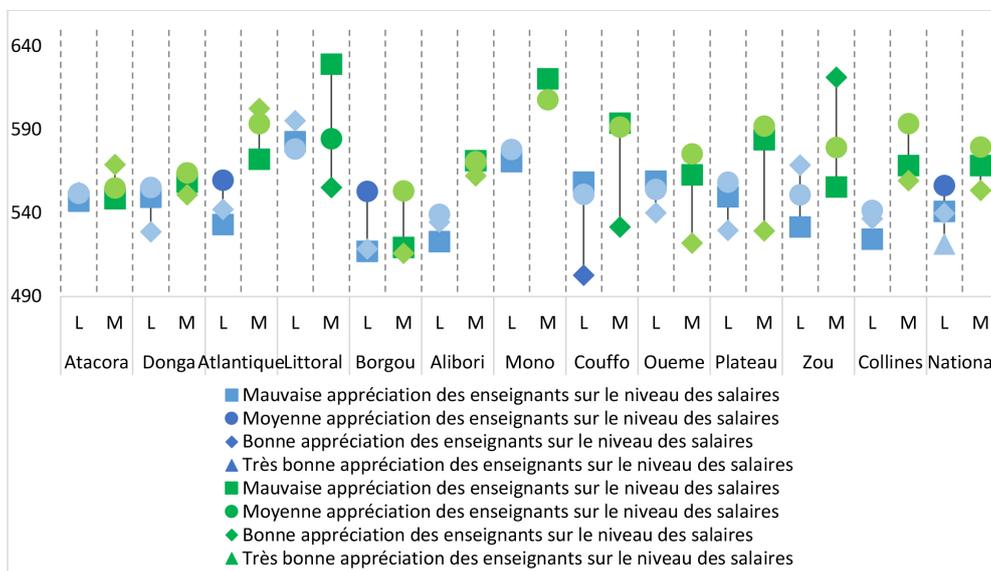
Graphique 6.56 : Répartition des enseignants selon le niveau de salaire



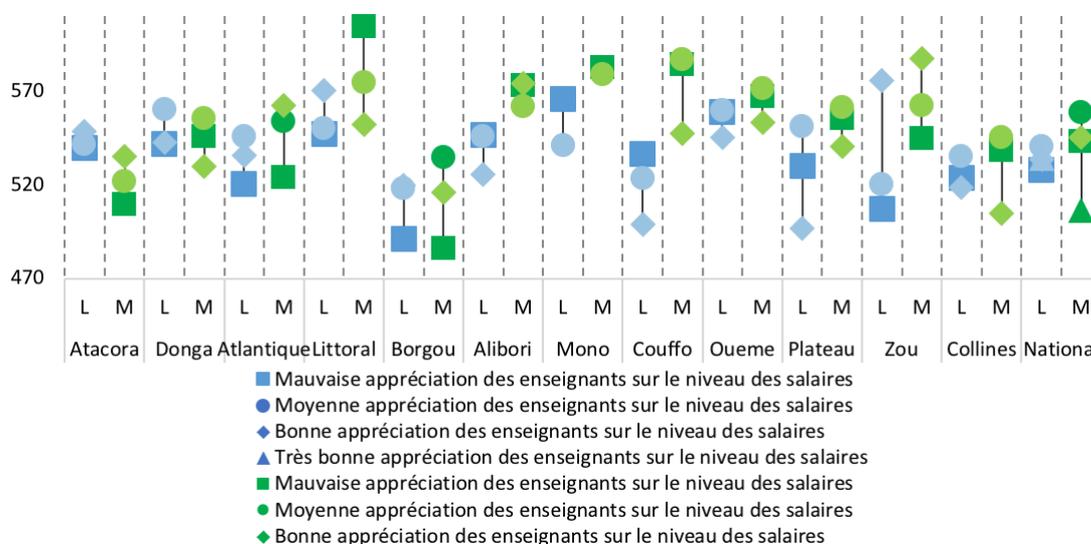
De façon générale, comme l'indiquent les graphiques ci-dessous, il est observé au niveau des contenus disciplinaires en lecture et en mathématiques et didactique de lecture que les écarts des performances entre les enseignants ayant bonne perception du niveau de salaire et ceux qui en ont une mauvaise ne sont pas significatifs. Cependant, dans certains départements comme par exemple le Couffo, ces écarts sont significatifs en faveur des enseignants qui ont une mauvaise appréciation du niveau des salaires.

En revanche, en didactique de mathématiques, les écarts de performances entre les enseignants ayant une bonne perception du niveau de salaire et ceux qui en ont une mauvaise perception sont significatifs au niveau national et dans les départements du Littoral, de l'Alibori, du Mono et du Couffo, en faveur de ceux qui ont une mauvaise perception du niveau de salaire.

Graphique 6.57 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le niveau des salaires



Graphique 6.58 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit didactique et en mathématiques didactique selon le niveau des salaires

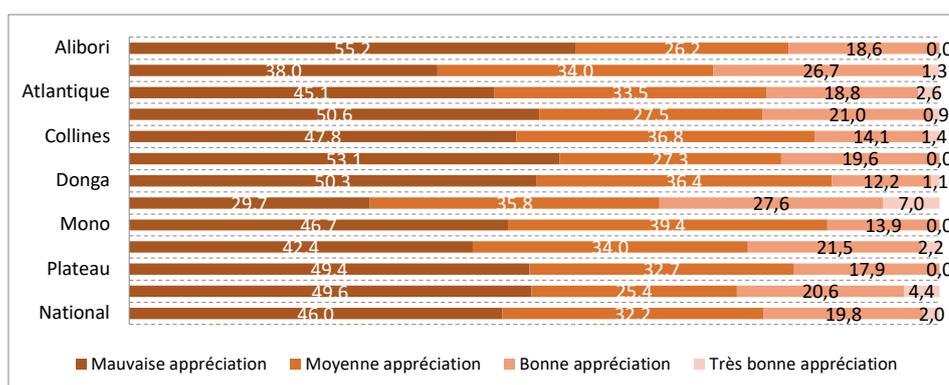


### 6.3.7 Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation

#### 6.3.7.1 Perception des enseignants de la qualité des avancements

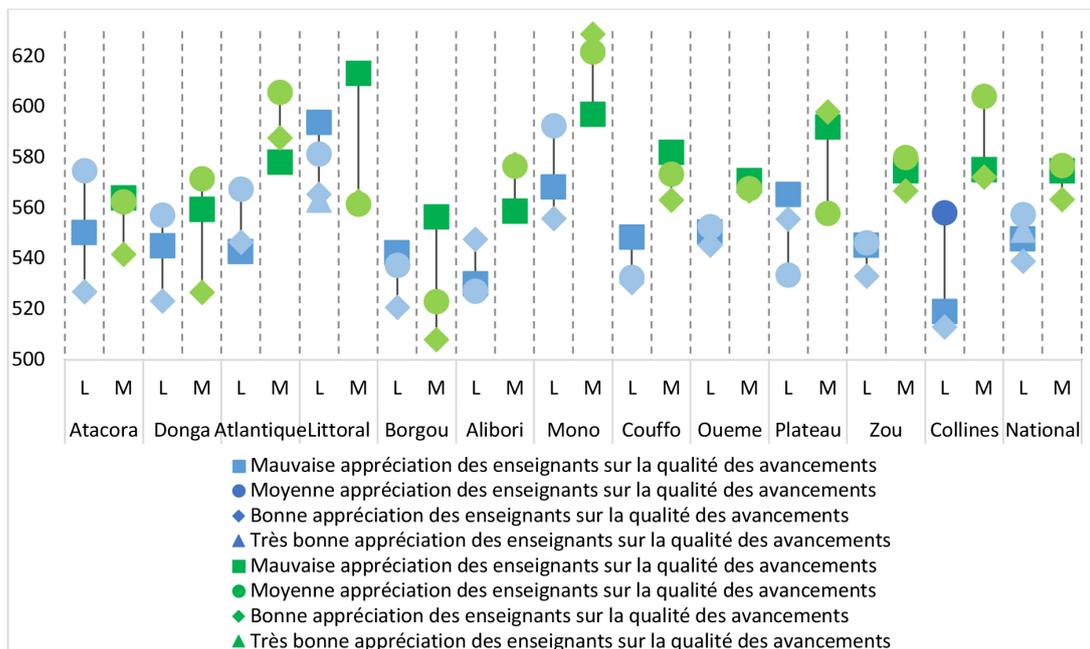
Au niveau national, 46,0 % des enquêtés ont une mauvaise appréciation des opportunités de promotion selon le graphique ci-dessous. Cette perception varie selon les départements entre 29,7 % dans le littoral et 55,2 % dans l'Alibori.

Graphique 6.59 : Répartition des enseignants selon la qualité des avancements

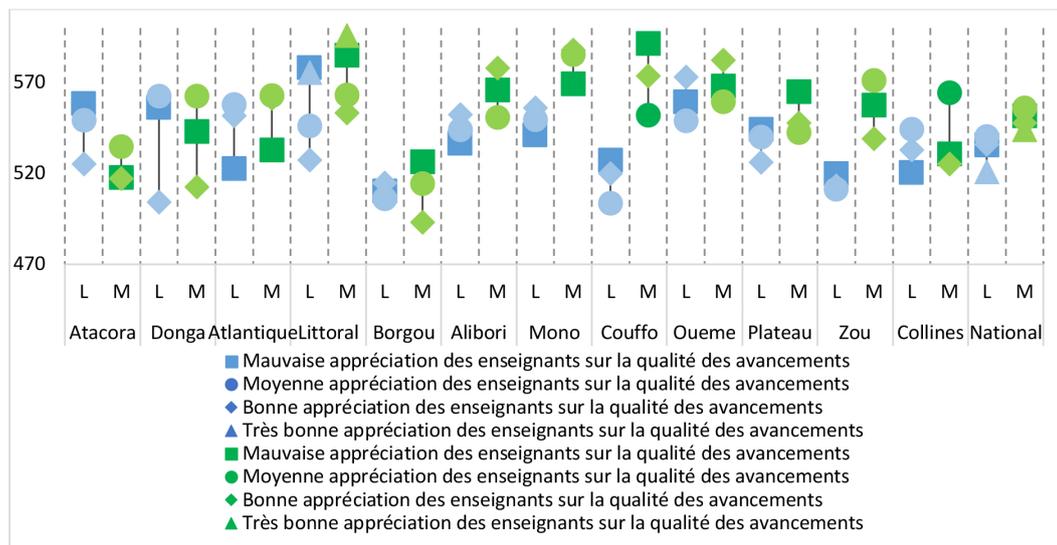


Les deux graphiques ci-dessous montrent que les écarts de performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques, de même qu'en didactique des deux disciplines, entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des avancements et ceux qui en ont une mauvaise appréciation, ne sont pas significatifs au plan national et dans les départements, en dehors du Borgou, du Littoral, et du Couffo en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de la qualité des avancements.

Graphique 6.60 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la qualité des avancements



Graphique 6.61 : Performances des enseignants en didactique de compréhension de l'écrit et en didactique de mathématiques selon la qualité des avancements

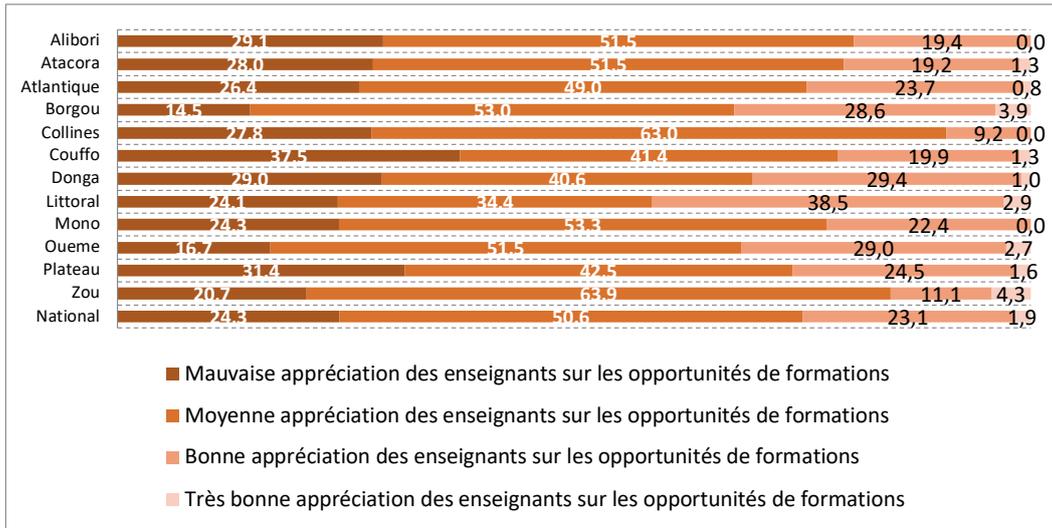


### 6.3.7.2 Perception des enseignants des opportunités de formation

Sur le plan national, environ 24,3% des enseignants enquêtés ont une mauvaise appréciation des opportunités de formation. Au niveau des départements, la proportion des enseignants ayant une mauvaise perception des opportunités de formation varie entre 14,5 % dans le Borgou et 37,5 % dans le Couffo.

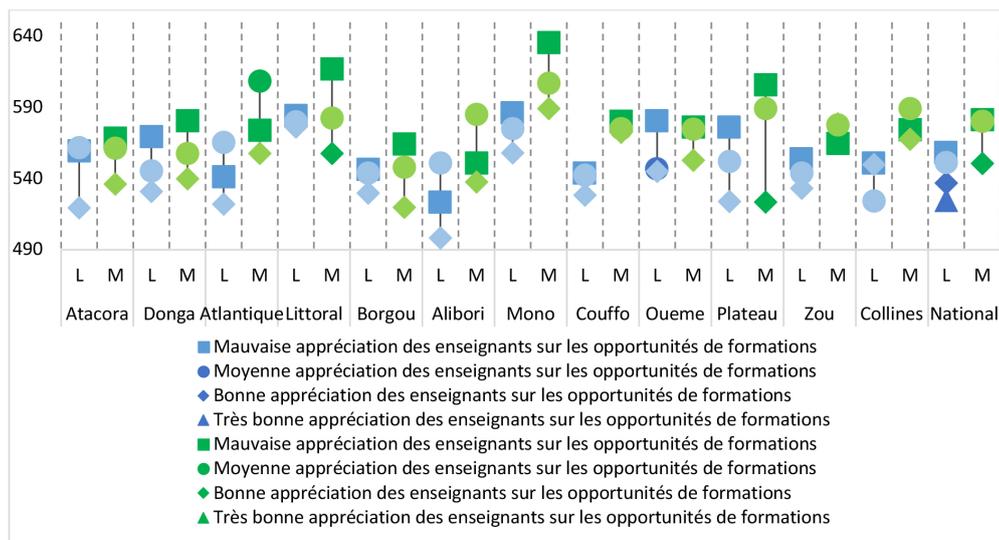
**Graphique 6.62 : Répartition des enseignants selon les opportunités de formation**

Les opportunités de formation dont les enseignants bénéficient sont beaucoup plus des formations continues qui



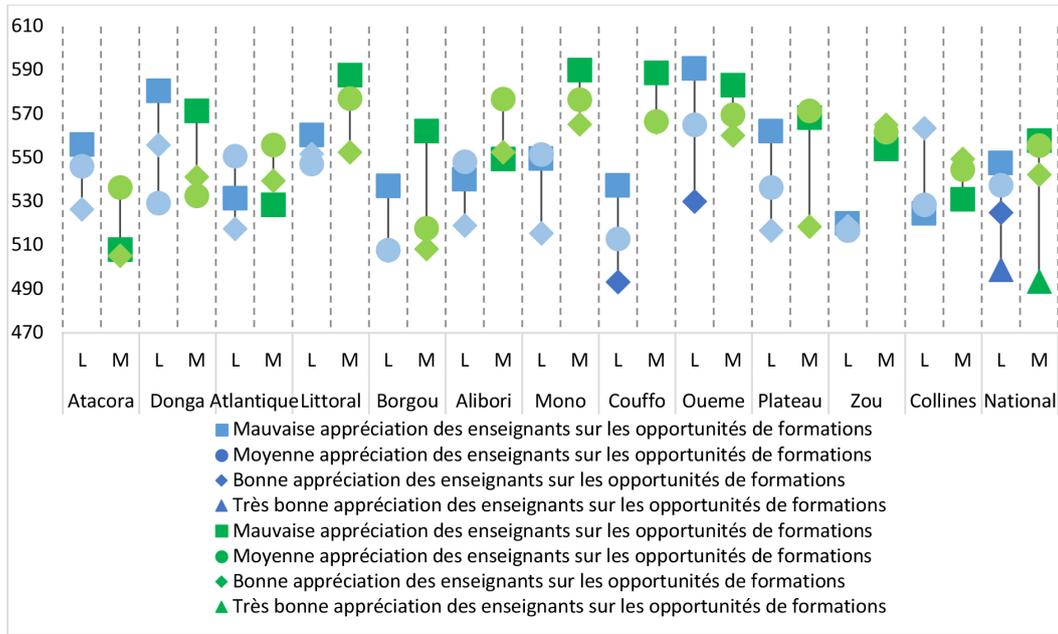
renforcent leurs capacités et améliorent leur performance. Au plan national, dans les disciplines de l'évaluation, les enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités de formation ont présenté des scores significativement inférieurs à ceux qui ont une mauvaise appréciation des opportunités de formation. Il en est de même dans les départements de l'Atacora, de l'Alibori, du Mono, de l'Ouémé et des Collines.

**Graphique 6.63 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon les opportunités de formations**



Le constat fait sur les écarts de performance en ce qui concerne les contenus disciplinaires est pratiquement le même en didactique et prend en compte, en plus des départements cités supra, ceux de Couffo et du Borgou ainsi l'illustre le graphique ci-dessous.

**Graphique 6.64 : Performances des enseignants en didactique de compréhension de l'écrit et en didactique de mathématiques selon les opportunités de formations**







M H H H

Marius  
M H H H

Handwritten text on a colorful board, possibly a list or drawing.

Handwritten text on a white board, possibly a list or drawing.

## *CHAPITRE 7*

# CARACTÉRISATION DE LA PERFORMANCE DES ÉCOLES PRIMAIRES BÉNINOISES

Une école performante est celle dans laquelle les élèves acquièrent ce qui est attendu d'eux comme compétence à chaque niveau d'études et en font preuve dans toutes situations - problèmes. Au-delà de la disponibilité des intrants pédagogiques, des modes d'organisation scolaire, des politiques éducatives, et des facteurs liés aux enfants et à la famille, c'est la capacité de progrès équitable possible de ces derniers qui est importante. Il faut cependant considérer des caractéristiques données pour apprécier cette performance. Si certains facteurs, tels que la taille des classes, les pratiques pédagogiques, les caractéristiques des enseignants et la disponibilité des matériels d'enseignement et d'apprentissage relèvent des politiques éducatives, d'autres aspects, tels que ceux relatifs à l'enfant et à sa famille ne le sont pas, bien qu'ils affectent le niveau de compétence des élèves.

Le but de ce chapitre est donc d'identifier les caractéristiques scolaires (classes/enseignants, écoles/directeurs, environnement du milieu de l'école, etc.) qui sont susceptibles d'améliorer la performance de l'éducation qui inclut non seulement la qualité mais aussi l'équité des apprentissages telle que mesurée par la dispersion intra-école des scores.

Le développement du présent chapitre est organisé en deux grandes sections, outre l'introduction et la conclusion : (i) la première section présente le cadre théorique et traite de l'approche méthodologique pour aborder la question d'intérêt et (ii) la seconde section, elle, présente les résultats liés à la caractérisation de la performance des écoles primaires béninoises.

## 7.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

### 7.1.1 Choix opérationnels

Dans le but de réaliser la caractérisation de la performance des écoles, il est important de se poser de nombreuses questions parmi lesquelles celles qui suivent :

- a) Quels indicateurs mesurent la performance des écoles ?
- b) Quel est le seuil à retenir pour définir une école performante ?
- c) Quel score (lecture ou mathématiques) est à privilégier dans cet exercice et sous quelle forme ?
- d) Quel est le niveau (2<sup>ème</sup> ou 6<sup>ème</sup> année) d'apprentissage considéré pour établir qu'une école est performante ?

Dans l'hypothèse simple où juste deux modalités sont admises aux questions (a), (c) et (d), cette analyse impliquera huit (8) cas de figure. Une telle approche est susceptible de générer davantage de confusion que de contribuer à l'instruction de la politique éducative. Il est donc indispensable de faire les choix qui sont décrits dans les lignes qui suivent.

#### 7.1.1.1 Indicateurs

Il est facilement admissible qu'une école performante est celle qui conduit tout ou une grande partie de ses élèves à atteindre les niveaux les plus élevés des scores émanant des disciplines évaluées. Cette approche que le PASEC promeut, induit que le niveau moyen de la performance doit être élevée. Mais elle implique aussi que la dispersion des scores soit faible si toutes ou presque toutes les performances individuelles sont élevées. Dès lors, la caractérisation des écoles sera basée à la fois sur les scores des élèves de l'école et sur leur dispersion mesurée à travers l'écart-type. Les écoles performantes sont donc celles qui ont à la fois les meilleurs scores et les dispersions les plus faibles.

#### 7.1.1.2 Seuil retenu pour définir une école performante

Les scores sont mesurés sur une échelle de moyenne 500 et d'écart-type 100. Ces valeurs sont choisies arbitrairement et il est difficile de dire qu'une valeur absolue caractérise la performance ; il est cependant possible de déterminer qu'une école est plus performante qu'une autre. Plutôt que d'adopter une approche dichotomique de la performance, il a été reconnu nécessaire de prendre en compte l'existence d'écoles qui occupent des positions intermédiaires. Plusieurs groupes d'écoles ont été donc distingués. La distribution des scores a permis de déterminer le nombre final de groupes à retenir tout en évitant un émiettement de l'échantillon sur un trop grand

nombre de niveaux de performance. Une hiérarchie a priori a considéré des écoles à performances très faibles, des écoles à performances faibles, des écoles à performances élevées et des écoles à performances très élevées. De même, en ce qui concerne la mesure du niveau d'équité, il a été adopté une échelle qui permet de classer les écoles dans les catégories « équité très faible », « équité faible », « équité élevée » et « équité très élevée ».

### 7.1.1.3 Choix sur les scores et leur forme

Différentes disciplines sont évaluées : la langue et les mathématiques en 2<sup>ème</sup> année et la lecture et les mathématiques en 6<sup>ème</sup> année. Chacune de ces disciplines est fortement corrélée aux disciplines littéraires et scientifiques. L'association deux à deux de ces disciplines est calculée sur la base des cinq valeurs plausibles de chaque discipline et estimée à 0.84 en 2<sup>ème</sup> année et 0.81 en 6<sup>ème</sup> année. Elle est significative dans les deux cas au seuil très strict de 0.1%. Il est donc important, dans la perspective d'apprécier une performance globale des écoles, d'utiliser un score global avec tous ses avantages, plutôt que des scores par discipline.

Un autre point important à considérer est que le score, quel qu'il soit, est le résultat de facteurs familiaux et de facteurs scolaires. En effet, les écoles situées dans les milieux favorisés peuvent être performantes parce que les familles « riches » comprennent l'importance d'une éducation de qualité et peuvent combler les insuffisances observées au niveau des écoles en mettant à disposition de leurs enfants toutes les ressources nécessaires (répétiteurs, ressources scolaires, etc.) pour bien étudier. Or, le but de ce chapitre consiste à identifier les facteurs scolaires, et non familiaux, qui contribuent à la performance des écoles. Pour ce faire, la caractérisation des écoles se fera avec un score global ajusté qui n'est pas influencé par ces facteurs familiaux. La valeur d'un tel score n'aurait alors pour seule explication que les facteurs scolaires.

### 7.1.1.4 Choix du niveau d'étude pour l'analyse thématique

L'un des objectifs de l'école primaire est de conduire le plus grand nombre d'élèves à la fin de la scolarité. Il s'agit donc d'obtenir et de maintenir un taux d'achèvement du primaire élevé. De nombreuses analyses du secteur éducatif, en particulier celles mises en œuvre par l'IPEE-UNESCO Dakar<sup>23</sup> montrent que la qualité de l'éducation est fortement associée à cet indicateur. À titre d'exemple, les pays ayant des niveaux élevés de redoublement ou d'abandon sont aussi ceux qui ont des niveaux d'achèvement faibles. De ce point de vue, il a été jugé nécessaire de travailler sur les données de la 6<sup>ème</sup> année pour mesurer la performance de l'école. La performance à ce niveau apparaît ici comme la résultante de tout le parcours des élèves, depuis leur entrée à la maternelle pour les uns et en première année du primaire pour les autres. Au moins deux autres arguments militent en faveur du choix de ce niveau d'étude pour caractériser la performance des écoles primaires au Bénin, à savoir que :

les performances des élèves de 2<sup>ème</sup> année sont encore influencés par les facteurs familiaux ;  
l'échantillon de 2<sup>ème</sup> année est de moitié plus faible que celui de 6<sup>ème</sup> année.

Dans la mesure où les analyses de ce chapitre impliqueront des tests statistiques, il est plus judicieux d'optimiser la puissance des tests qui seront opérés. Ceci est davantage justifié par des coefficients de corrélation intra classe élevés (plus de 55% en 6<sup>ème</sup> année et plus de 51% en 2<sup>ème</sup> année) quelle que soit la discipline. À cet égard, il a été retenu uniquement les données de la 6<sup>ème</sup> année pour mener cette investigation.

## 7.1.2 Méthodes statistiques

### 7.1.2.1 Score imputable au contexte scolaire

Comme discuté au point 7.1.1.3, il est important que le score utilisé dans cette analyse soit imputable uniquement aux variables relevant du cadre scolaire. Ce score est défini comme le résidu de la régression des scores calculés par le PASEC sur les variables liées au contexte familial. Ces variables sont le statut socioéconomique des ménages, le sexe de l'élève, son âge, qui sont complétés, entre autres, par le préscolaire, le fait d'avoir déjà redoublé au moins une fois, l'implication dans des activités domestiques, le recours au français comme langue de communication à la maison et la pratique de la lecture à la maison.

Notons par ailleurs qu'une seule valeur plausible, la première, est utilisée dans le cadre de cette régression. Le nouveau score obtenu est normalisé (moyenne 500, écart type 100) pour une facilité de lecture.

<sup>23</sup> L'IPEE-UNESCO Dakar est le Bureau pour l'Afrique de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP).

### 7.1.2.2 Identification des groupes

La méthode la plus courante pour découper une variable quantitative est de recourir aux percentiles. Ainsi, il est jugé utile de comparer par exemple des terciles ou des quartiles, permettant de travailler sur des groupes de tailles identiques mais non forcément homogènes. Cette méthode ne tient pas forcément compte de la distribution de la variable d'intérêt et nécessite le choix a priori du nombre de groupes à considérer. Une alternative est de recourir à une méthode d'analyse de variance qui maximise la variance des scores entre les groupes mais minimise la variance des scores à l'intérieur des groupes. Cette alternative repose sur une considération statistique nettement plus rigoureuse et est de plus en plus mise en œuvre dans la recherche en éducation (i.e. Koussihouédé, 2020 ; PASEC, 2020).

### 7.1.3 Mesure de la performance de l'école : l'indice de Qualité-Équité

Comme indiqué supra, l'analyse s'est proposée de construire initialement des indicateurs individuels mesurant des niveaux de performance et d'équité des écoles. Le premier indicateur individuel repose sur la moyenne de la performance des élèves dans les écoles alors que le second repose sur l'écart-type de la performance entre les élèves de 6ème année d'une même école.

Une fois ces indicateurs individuels construits, il s'est avéré important de construire l'indicateur de performance de l'école qui combine les deux échelles. Il est nommé dans ce rapport Indice de Qualité-Équité (IQE) et représente une échelle combinée du niveau de qualité et d'équité dans l'école.

### 7.1.4 Analyses complémentaires

Une fois l'IQE construit, il a été question de déterminer les variables les plus susceptibles de favoriser la qualité et l'équité dans les systèmes éducatifs. Plusieurs options sont envisagées pour répondre à cette question. La première est de construire un modèle économétrique multivarié dans lequel plusieurs variables interagiraient pour justifier les niveaux atteints par les écoles sur l'IQE. Cette approche, du fait de la corrélation souvent forte entre les variables, peut ignorer le rôle ne serait-ce que minime de certaines variables pourtant importantes. Il est donc proposé d'adopter une approche conservatrice qui compare les niveaux de différentes variables entre les modalités de l'IQE. Cette analyse a l'avantage d'identifier toutes les variables susceptibles de jouer un rôle dans l'amélioration des systèmes éducatifs. Elle n'est pas nouvelle dans la recherche en éducation et s'inspire d'ailleurs des méthodes de comparaison des conditions initiales des groupes en inférence causale.

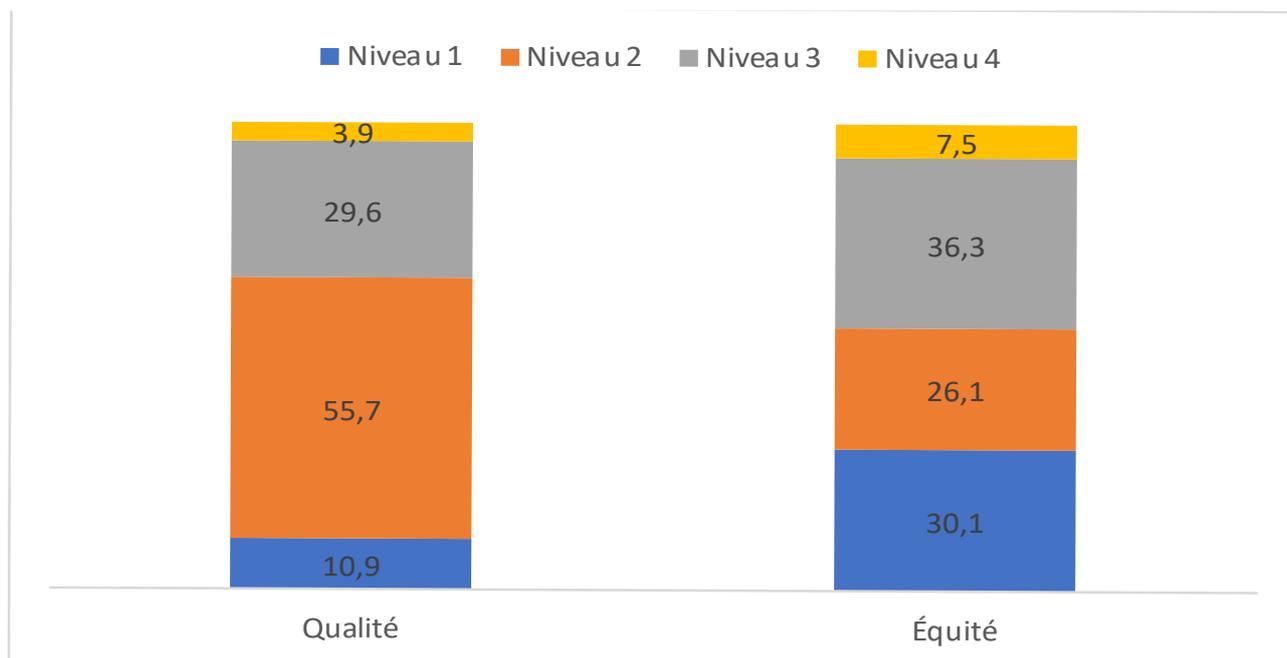
## 7.2 Résultats de l'analyse de la performance des écoles

### 7.2.1 Les indicateurs individuels de qualité et d'équité

Compte tenu de la distribution des scores, quatre niveaux<sup>24</sup> sont retenus sur l'indicateur de la qualité des apprentissages. Il en est de même pour l'indicateur de l'équité des apprentissages. Les niveaux élevés de qualité sont matérialisés par des performances moyennes élevées alors que les niveaux élevés d'équité sont matérialisés par des dispersions intra-école faibles. Le graphique suivant indique la répartition des écoles en fonction de leurs performances respectives sur chacune des deux dimensions.

<sup>24</sup> Ces niveaux ne constituent pas une échelle de compétence comparable à celles présentées dans les chapitres précédents pour les élèves ou les enseignants. En effet, certaines écoles peuvent concentrer les meilleurs élèves, les élèves sont en général de différents niveaux à l'intérieur d'une même école et tout ceci a pour conséquence que ces chiffres ne sauraient être comparés à ceux des chapitres précédents.

Graphique 7.1 : Répartition des écoles en fonction du niveau de qualité et d'équité des apprentissages



Il apparaît que 10,9% des écoles primaires béninoises sont dans les niveaux les plus faibles de l'indicateur de qualité. Avec les 55,7% d'écoles observées dans le niveau 2, c'est deux-tiers des écoles primaires du Bénin qui sont dans les niveaux les plus faibles de la qualité. L'autre tiers atteint les niveaux les plus élevés de l'indicateur de qualité, à savoir les niveaux 3 et 4.

La distribution des écoles sur l'indicateur d'équité est nettement plus équilibrée sur les trois premiers niveaux : il est observé que 30,1% des écoles primaires du Bénin sont dans le niveau le plus faible de l'indicateur d'équité et une proportion à peine plus faible (26,1%) atteint le second niveau. Ainsi, c'est 56,2% des écoles primaires béninoises qui ne sont pas équitables en termes d'apprentissage des élèves. Toutefois, la proportion d'écoles dans les deux autres niveaux ne sont pas négligeables : au total 43,8% sont équitables (relativement ou fortement) dont 82,9%<sup>25</sup> sont dans le niveau 3.

## 7.2.2 L'Indice de Qualité-Equité (IQE)

Sur la base de ces deux indicateurs individuels (qualité et équité pris isolément), la définition suivante est adoptée pour construire l'indicateur de Qualité-Équité.

L'école est non performante lorsque le niveau de qualité est faible (niveau 1 sur l'indicateur Qualité) ou relativement faible (niveau 2). La qualité des apprentissages reste le premier problème qu'il est important de régler dans les systèmes éducatifs. La question de l'équité, si elle est importante, n'a de sens que pour des écoles ayant atteint un standard minimum. Pour rappel, l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 suggère une éducation de qualité pour tous. En ce sens, si tous les élèves sont faibles (dispersion faible) ou si quelques-uns sont performants (dispersion faible) dans un contexte de performance globale faible, la marche vers cet ODD n'est pas assurée.

L'école est moyennement performante lorsque le niveau de qualité est acceptable (3 et 4 sur l'indicateur Qualité) mais elle rencontre des difficultés à atteindre les niveaux désirables d'équité. En l'occurrence, cette école est située dans les niveaux 1 ou 2 de l'indicateur d'équité des apprentissages.

L'école est performante lorsqu'elle est située à la fois dans les niveaux 3 ou 4 des deux indicateurs. Ce niveau est l'objectif visé dans la définition de l'ODD4.

<sup>25</sup> Cette proportion est obtenue en rapportant 36,3% (pourcentage d'écoles du niveau 3 sur l'indicateur Équité) par 43,8% (proportion d'écoles des niveaux 3 et 4 du même indicateur).

Le tableau 7.1 suivant présente la distribution des différentes écoles en fonction des deux dimensions Qualité et Équité. Il fournit ainsi les pourcentages d'écoles dans les trois niveaux de l'IQE.

Tableau 7.1 : Ventilation des écoles sur les dimensions croisées de qualité et d'équité

		Niveau d'équité				
		2	3	4		
Niveau de qualité	1	4,0	2,3	2,5	2,2	11,0
	2	15,3	15,7	20,8	3,8	55,6
	3	8,7	8,1	11,5	1,2	29,5
	4	2,1	0,0	1,4	0,4	3,9
		30,1	26,2	36,3	7,5	

Écoles non performantes	Écoles moyennement performantes	Écoles performantes
-------------------------	---------------------------------	---------------------

Ainsi, 66,6% des écoles primaires béninoises sont catégorisées comme non performantes. Elles ont toutes des performances moyennes faibles ou relativement faibles et des dispersions de score soit faibles (29,3%), soit élevées (37,3%). Si ces écoles sont toutes faibles, les défis à relever dans chacune d'elles ne sont pas tout à fait les mêmes : en plus du problème de qualité, l'ampleur des inégalités n'est pas la même. Les unes doivent ainsi faire face à ces questions de manière plus importante que les autres.

Un tiers (33,4%) des écoles primaires béninoises peut être considéré comme ayant atteint des performances désirables car situé sur le niveau des écoles moyennement performantes (18,9%) ou le niveau le plus élevé, celui des écoles performantes. Ce dernier groupe est formé de 14,5% des écoles primaires.

Par construction, l'IQE est davantage conditionné par le niveau de qualité que celui d'équité. C'est donc en toute logique que la corrélation de Spearman entre l'IQE et l'indicateur Qualité est estimé à 77,7% alors qu'elle vaut juste 41,4% entre l'IQE et l'indicateur Équité.

### 7.3 Les facteurs de la performance des écoles

Le but de cette sous-section est de présenter les résultats issus des comparaisons des différentes variables retenues entre les trois modalités de l'indice de Qualité-Équité. Les résultats de la comparaison sont présentés aux tableaux 7.2 et 7.3. Ces tableaux indiquent les différences entre les moyennes/proportions des écoles situées dans le niveau 1 ou 2 et celles situées dans le niveau 3. Les trois sections qui suivent décrivent les facteurs de la performance des écoles en fonction des niveaux Directeurs/Écoles et Enseignants/Classes.

### 7.3.1 Les caractéristiques des directeurs et des écoles

Plusieurs facteurs de niveau Directeurs/Écoles ont été considérés dans la recherche des facteurs associés à la performance des écoles. Entre autres variables, cette sous-section discutera le rôle du sexe du chef d'établissement, de son expérience, du climat scolaire, etc.

Tableau 7.2 : Différences entre les niveaux 1 et 2 et le niveau 3 (situation de référence) de l'IQE – Caractéristiques de niveau Directeurs/Écoles

	Niveau 1	Niveau 2
Age du Directeur de l'école	+2,75	+3,01
Proportion d'écoles dirigées par une femme	-13,75*	-0,30
Expérience du Directeur d'école en tant que responsable d'école	+2,13*	+2,16
Expérience du Directeur en tant qu'enseignant	-1,64	-1,13
Proportion d'écoles dont le Directeur a bénéficié d'une formation complémentaire pédagogique	-4,87	-3,74
Le Directeur inspecte/contrôle l'enseignement	-1,16	-2,70
Le Directeur intervient pour la gestion des classes au plan administratif	+4,82**	+5,55**
Le Directeur intervient pour la gestion des classes au plan pédagogique	-0,72	+0,00
Le Directeur appui l'enseignant pour la discipline des élèves	+4,67	+3,86
Proportion d'écoles situées dans une ville	-11,34	+9,12
L'école est publique	+8,32	+3,50
L'école est à cycle complet	-5,51	+0,78
L'école a des classes multigrades	-0,78	-1,32
L'école a été inspectée au cours des deux dernières années	-6,84	-0,03
L'inspecteur a conseillé l'école pour résoudre ses difficultés	+3,04	+3,15
L'école organise des rencontres avec les parents d'élèves	-1,50	-3,44
L'école reçoit un appui financier de la communauté locale	+1,28	+0,03
L'école reçoit construction/réhabilitation de la communauté locale	+15,20**	+1,38
L'école reçoit des infrastructures de la communauté locale	-2,59	-4,41
L'école reçoit aménagement/entretien mobilier, etc. de la communauté locale	+9,32*	+5,73
L'école reçoit des manuels de la communauté locale	-0,93	-6,37
L'école reçoit des fournitures scolaires de la communauté locale	-1,77	-2,99
L'école reçoit des repas/bénéficie d'une cantine	+8,35	-5,64
La communauté locale finance une formation pédagogique pour les enseignants	-9,94	-10,05
La communauté locale finance des activités extrascolaires	+0,58	-3,11
Indice moyen d'infrastructures de l'école	-3,30**	+0,30
Indice moyen d'implication de la communauté	-2,01	-2,70
Indice moyen d'aménagement du territoire	-1,91	+1,04
Indice de perception (par les enseignants) des conditions de travail	-1,43	+0,38

« \* = significatif à 10% », « \*\* = significatif à 5% »

#### 7.3.1.1 Sexe du chef d'établissement

La gestion des écoles à l'enseignement primaire est essentiellement assurée par des hommes qui représentent environ 80% des responsables d'écoles. Le sexe du responsable d'école est associé à la performance des écoles. En moyenne, le groupe des écoles les moins performantes a une plus faible proportion de femmes qui les dirigent. Selon les analyses conduites, la proportion de directrices d'écoles est de près de 15 points de pourcentage plus faible dans le groupe des écoles non performantes.

### 7.3.1.2 Expérience du chef d'établissement

Les écoles sont dirigées par des personnels ayant une expérience en tant qu'enseignant mais aussi et surtout en tant que responsable de l'école. En général, il n'existe aucune différence entre les différents groupes en ce qui concerne l'expérience du directeur d'école en tant qu'enseignant. Ce résultat suggère que l'expérience du directeur en tant qu'enseignant n'est pas susceptible de jouer un rôle dans le statut des écoles sur l'IQE. L'expérience des directeurs, dans leurs fonctions actuelles, n'est pas indépendante du niveau de performance des écoles. Il est en effet observé que les directeurs des écoles non performantes ont en moyenne une expérience plus élevée, conduisant à une corrélation négative entre l'expérience du directeur et la performance de son école sur l'IQE. S'il est attendu que l'expérience du directeur soit positivement associée à la performance de son école, ce n'est pas toujours le cas dans les systèmes éducatifs subsahariens. A titre d'exemple, selon PAADESCO (2020), l'expérience des chefs d'établissement était négativement corrélée avec la performance des élèves. Ce résultat pose la question des modes de gestion des établissements scolaires en fonction de l'expérience des directeurs. Sans que ce résultat soit causal, il pourrait être le reflet d'une politique éducative qui consiste à affecter dans les écoles les moins performantes les directeurs les plus expérimentés. Une analyse de la politique de redéploiement du personnel dirigeant contribuerait à mieux comprendre ce constat.

### 7.3.1.3 Les infrastructures de l'école

L'indice d'infrastructure des écoles est élaboré par le PASEC à partir du nombre de salles de classes fonctionnelles, du type de matériaux utilisés dans la construction, la disponibilité d'équipements tels que le bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante, l'électricité, matériels informatiques,...), la disponibilité de cantine et l'existence de latrines ou de toilettes y compris les dispositifs matériels d'hygiène. Tel que construit, il mesure la qualité de l'environnement scolaire de l'école. Cette variable est importante, ainsi que le suggère la littérature (Glewwe et al., 2013) pour améliorer la performance des élèves. Au-delà de la performance individuelle des élèves, c'est aussi la performance intrinsèque des écoles que l'environnement scolaire est susceptible d'améliorer. Il apparaît, selon nos analyses, que les écoles non performantes sont plus faiblement dotées en infrastructures. Par contre les écoles moyennement performantes et performantes ont des niveaux similaires sur l'indice d'infrastructures.

L'utilisation des infrastructures dans les deux groupes d'écoles les plus performantes (moyennement performantes et performantes) est cependant différente : il y a lieu de s'interroger sur l'utilisation différenciée de ces ressources, une analyse qui peut être conduite dans le cadre d'une étude qualitative.

Les analyses conduites semblent indiquer une prise de conscience par les communautés locales du problème de la qualité des infrastructures dans les écoles non performantes. En effet, les écoles non performantes sont, en proportion, plus importantes à bénéficier de construction ou de réhabilitation de leurs infrastructures par les communautés locales.

Il en est de même pour l'entretien des mobiliers ou l'aménagement de l'école puisque c'est encore les écoles non performantes qui sont, en proportion, plus nombreuses à bénéficier de l'aide des communautés locales. Cependant, lorsque l'implication de la communauté locale est mesurée sur un indicateur qui inclut davantage de variables, aucune différence significative n'est identifiée entre les écoles non performantes, les écoles moyennement performantes et les écoles performantes.

### 7.3.1.4 Le climat scolaire

Le climat scolaire renvoie à une expérience vécue, une appréciation que se font les individus de l'ambiance à l'école. Cette appréciation peut être subjective mais aussi reposer sur des faits réels auxquels les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes et le personnel de l'école ont pu être exposés. Le climat scolaire fait l'objet de recherche en éducation depuis plusieurs décennies avec comme conclusion qu'un bon climat scolaire améliore les résultats scolaires (Haller, 1992 ; Astor et al., 2009) indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux (Astor et al., 2009). Le climat scolaire se manifeste dans les classes entre enseignants et élèves ou entre élèves d'une même classe mais aussi dans l'école à travers les interactions des différents acteurs.

Dans le cadre de l'évaluation PASEC2019, différentes questions ont permis d'apprécier de façon sommaire (reformulation), la question du climat scolaire, mesurant les interventions du directeur dans les classes soit pour leur gestion (administrative en particulier), soit pour y maintenir l'ordre (discipline). Les analyses indiquent que les directeurs d'école interviennent plus fréquemment dans les classes des écoles non performantes et moyennement performantes que dans les écoles performantes. Ces différences sont mesurées avec une bonne précision, conduisant à une significativité à 5%. Le recours au directeur pour la gestion administrative de la classe peut refléter que ces écoles scolarisent de plus grandes proportions d'élèves difficiles qui dégradent le climat scolaire<sup>26</sup>. Des différences relativement imprécises donc non significatives sont observées entre les proportions de directeurs qui, en fonction du statut des écoles sur l'IQE, doivent intervenir pour le maintien de l'ordre dans les classes. Il en est de même de l'indice de perception des conditions de travail qui est plus faible dans le groupe des écoles non performantes.

### 7.3.2 Les caractéristiques des enseignants et classes

Plusieurs facteurs de niveau Enseignants/Classes ont été considérés dans la recherche des facteurs associés à la performance des écoles. Cette sous-section discute le rôle du sexe de l'enseignant, de son expérience, de ses qualifications académiques et professionnelles et du rôle de l'équipement des classes.

Tableau 7.3 : Différences entre les niveaux 1 et 2 et le niveau 3 (situation de référence) de l'IQE – Caractéristiques de niveau Enseignants/Classes

	Niveau 1	Niveau 2
Proportion d'enseignantes dans l'école	-1,42	+0,22
Expérience moyenne des enseignants de l'école	+0,30	-0,02
Proportion moyenne d'enseignants ayant un niveau au plus collège	-2,01	-7,86**
Proportion moyenne d'enseignants ayant un niveau au plus lycée	1,86	10,22*
Proportion moyenne d'enseignants ayant au moins le Baccalauréat	0,15	-2,36
Proportion moyenne d'enseignants sans formation initiale/continue	-6,31*	-5,57
Proportion moyenne d'enseignants jamais absents	-9,21*	-4,22
Proportion moyenne d'enseignants ayant au moins une activité parallèle	-4,96	+0,10
Proportion moyenne d'enseignants ayant dispensé l'intégralité du programme	-0,08	+8,39
Proportion moyenne d'enseignants ayant été inspectés	-2,58	-5,93
Indice moyen d'équipement de la classe	-2,26*	+2,89*
Taille moyenne des classes de l'école	-2,39	1,38

« \* = significatif à 10% », « \*\* = significatif à 5% »

<sup>26</sup> Une variable extrêmement importante dans l'analyse du climat scolaire est la taille des classes et la taille des écoles (Benbenishty et Astor, 2005). Les études (Bowen et al., 2000) révèlent que le climat scolaire se dégrade avec ces deux variables. La taille de l'école dégrade le climat scolaire mais également les performances des élèves (Koussihouédé, 2020). Les recherches du climat scolaire sont plutôt rares en Afrique subsaharienne francophone bien que quelques-unes soient disponibles (i.e. Diallo, 2010).

### 7.3.2.1 Sexe de l'enseignant

Le sexe de l'enseignant est une variable importante de l'analyse des systèmes éducatifs. Les pratiques enseignantes sont en général différentes en fonction du sexe, ce qui peut induire des inégalités. A titre d'illustration, Mosconi (2001) relève que les filles ont un meilleur niveau de performance lorsqu'elles ont une enseignante plutôt qu'un enseignant. Bien que la performance considérée ici est celle qui est intrinsèque à l'école et donc indépendante des caractéristiques des élèves et de leurs milieux familiaux, la proportion de femmes dans une école peut être un facteur de performance ou non<sup>27</sup>. Les analyses mises en œuvre dans le cadre de cette caractérisation ne révèlent pas une importance capitale du sexe de l'enseignant dans la performance des écoles.

### 7.3.2.2 Qualifications académique et professionnelle de l'enseignant

La recherche sur le rôle des enseignants dans la performance scolaire n'a pas abouti à une conclusion tranchée. Certaines analyses de la question (Hanushek et Woessmann, 2011 ; Carneiro et al., 2020) insistent sur le rôle important du capital humain des enseignants dans l'amélioration des apprentissages scolaires. D'autres analyses ont conclu que les caractéristiques des enseignants n'ont pas d'influence sur les résultats d'apprentissage ou que ces caractéristiques n'ont qu'une très faible influence (Bernard et al., 2004), de même pour Blatchford et al. (2004), l'âge, l'expérience, le niveau d'éducation de l'enseignant et la durée de l'emploi dans leur école actuelle ou leur niveau d'études n'exercent pas une influence particulière.

Dans le cas du Bénin, les résultats des analyses conduites montrent des effets contrastés en fonction du niveau de performance des écoles. A titre illustratif, les écoles du niveau 1 (non performantes) et celles du niveau 3 (performantes) affichent des proportions moyennes identiques d'enseignants qui ont finalisé au plus le collège, au plus le lycée ou qui sont titulaires du Baccalauréat. En moyenne, les écoles de niveau 2 (moyennement performantes) ont quant à elles une plus faible proportion d'enseignants ayant achevé le collège mais une plus grande proportion d'enseignants ayant finalisé au plus le lycée. Il est difficile à partir de ce constat d'établir un lien avéré entre le niveau de performance des écoles et les qualifications académiques des enseignants. Des analyses similaires ne permettent pas non plus d'établir un lien ferme entre niveau de qualité-équité des écoles et les qualifications professionnelles des enseignants.

### 7.3.2.3 L'équipement des classes

L'équipement des classes mesure la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe. En plus de la qualité de l'environnement immédiat de la classe, il concerne donc les ressources pédagogiques dont le rôle dans les apprentissages est sujet à discussion dans la littérature. Selon Hanushek (1997), les ressources scolaires et les apprentissages n'entretiennent qu'une faible relation, voire une absence de relation. Ce constat est cependant à nuancer avec les résultats de Greenwald et al. (1996) et Steele et al. (2007) qui soutiennent que les ressources pédagogiques entretiennent une relation positive avec les apprentissages. Au-delà du lien avec les performances individuelles des élèves, les ressources scolaires alimentent également la performance moyenne des écoles, comme c'est le cas au Bénin. Dans les pays moins développés, les écoles font la différence entre les enfants, en raison d'une distribution inéquitable des ressources mises à la disposition des écoles (Heyneman, 1986 ; Fomba, 1996). Ceci n'est pas le cas dans les pays développés où la qualité des services éducatifs est probablement uniforme. C'est donc en toute logique de constater que les écoles les moins performantes sont moins dotées que les écoles performantes. Se posent néanmoins la question de la transformation des ressources en qualité-équité des apprentissages puisque l'indice moyen d'équipement des classes est plus élevé dans le groupe des écoles moyennement performantes, en comparaison avec la moyenne du même indicateur dans le groupe des écoles performantes.

<sup>27</sup> Si l'école est perçue comme une entreprise dont la fonction d'utilité est l'IQE, les directeurs d'écoles peuvent jouer sur la proportion de femmes dans leurs personnels en fonction de leurs anticipations (rationnelles ou non) en ce qui concerne leurs performances. Becker (1957) théorise sur les motifs utilitaires des choix opérés par les chefs d'entreprise et qui peuvent dans un certain sens alimenter le débat sur la discrimination dans la sélection du personnel et l'attribution des responsabilités.

### 7.3.2.4 L'absentéisme de l'enseignant

L'absentéisme des enseignants est un des déterminants importants du niveau des apprentissages. Elle affecte directement le temps scolaire par une réduction de la couverture des programmes scolaires. Il apparaît selon les analyses réalisées que les écoles non performantes enregistrent une plus grande proportion d'enseignants absents. Plus précisément, plus des trois-quarts (76,5%) des enseignants des écoles performantes et une proportion similaire dans les écoles moyennement performantes n'ont jamais été absents au cours de l'année scolaire. Cette proportion baisse à environ 67,3% dans les écoles non performantes.

## 7.4 Conclusions et implications pour la politique éducative

Ce chapitre a essayé d'identifier les facteurs déterminants de la performance des écoles. Cette performance est mesurée en tenant compte à la fois de la qualité de l'éducation mais aussi de son équité à l'intérieur de l'école. Les résultats de ce chapitre confirment le rôle attendu de quelques variables importantes dans la performance des écoles. Au regard des résultats de ce chapitre, la politique éducative devrait considérer les options suivantes : Améliorer le niveau de dotation des écoles tout en opérant une discrimination positive en faveur des écoles les moins dotées.

A l'intérieur des écoles, améliorer le niveau d'équipement des classes.

Promouvoir l'implication de la communauté locale dans la gestion des écoles.

Favoriser un bon climat scolaire à travers des formations et sensibilisations du personnel des écoles.

Décourager l'absentéisme des enseignants qui affecte le temps scolaire et in-fine la performance des écoles.

Si les résultats de ce chapitre n'ont pas un caractère causal, de nombreuses recherches ont démontré que les options proposées sont de nature à améliorer la performance du système éducatif. La prise en compte de ces suggestions doit cependant considérer, certes les bénéfices, mais aussi les coûts liés à leur mise en œuvre. En l'absence d'information sur les coûts de déploiement des options suggérées, le présent chapitre n'a pas proposé d'analyse coût-efficacité. Le calcul de ces ratios est indispensable pour prioriser les options dans un contexte où la dépense publique doit être pertinente, efficiente et efficace.



FCB-PME-2015  
ETIP BENIN S.A  
SO AVA

FCB-PME-2015  
ETIP BENIN S.A  
SO AVA

# CHAPITRE 8

## PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXIONS ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU BÉNIN



Ce chapitre se propose de faire la synthèse des différents constats issus de l'analyse des données de l'évaluation PASEC2019 au Bénin, de tracer des pistes de réflexion en vue d'une proposition d'actions concrètes de politique éducative à mettre en œuvre pour les remédiations possibles.

## 8.1 PRINCIPAUX CONSTATS ISSUS DE L'ÉVALUATION PASEC2019

Les principaux constats qui se dégagent de l'évaluation PASEC2019 sont présentés dans le développement ci-dessous.

### Compétences des élèves en lecture et en mathématiques

Les élèves béninois sont majoritaires, en début de scolarité, à se situer en dessous du seuil suffisant de compétences en langue. C'est le cas pour plus de six élèves sur dix (62,4%). Parmi ces élèves n'ayant pas atteint le seuil suffisant, 13,6% des élèves de 2ème année sont en situation critique et ne manifestent pas du tout les compétences mesurées par le test, 36,9% sont des lecteurs en éveil alors que la moitié restante (49,5%) est faite de lecteurs émergents.

La situation des élèves sur l'échelle de compétences en mathématiques est nettement plus favorable, plus de la moitié (62%) des élèves de 2ème année ont franchi le seuil suffisant de compétences en mathématiques. S'agissant des niveaux inférieurs au seuil de compétences (niveau I et sous le niveau I), on y retrouve des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, celles-ci étant particulièrement prononcées chez 11,0% des élèves et un peu moins chez 27,1% des apprenants.

Dans une majorité de départements, plus de la moitié des élèves de début de scolarité franchissent le seuil suffisant de compétences en lecture et en mathématiques

L'analyse des scores moyens en lien avec la dispersion par zone géographique montre que la majorité des départements allient des valeurs moyennes relativement élevées pour la performance en langue d'apprentissage, et simultanément des valeurs relativement basses pour la dispersion des apprentissages dans la même discipline. Les départements dans lesquels les scores moyens sont les plus élevés sont aussi ceux dans lesquels existent les inégalités les plus importantes, le cas du Mono par exemple. Toutefois les départements de l'Alibori et du Plateau méritent une attention particulière, vu le faible niveau prononcé des performances des apprenants.

La tendance en fin de scolarité révèle que le constat fait en début de scolarité n'a pas évolué outre mesures. Le Mono affiche les performances les plus prononcées tandis que l'Alibori garde les mêmes caractéristiques.

Concernant les mathématiques, il est observé en début de scolarité, que le Littoral et le Zou présentent des scores moyens les plus élevés avec de plus fortes inégalités dans la performance des apprenants. L'Alibori demeure toujours le département qui retient l'attention en ce sens qu'il est caractérisée par un faible score affecté par un niveau insuffisant de la majorité des apprenants.

En fin de scolarité, les trois quarts des élèves enquêtés se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences (niveaux 3 et 4). Parmi le quart n'ayant pas atteint le seuil suffisant, il y a 2,8% qui ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par le test de lecture.

En mathématiques, la proportion des élèves de 6ème année ayant franchi le seuil suffisant de compétences, est de 51,6%. Les autres élèves ont des difficultés d'apprentissages, celles-ci étant particulièrement prononcées chez 11,7% des élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par le test.

Tous les départements, à l'exception de l'Alibori (46,3%), enregistrent plus de la moitié de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en lecture. A l'image de l'observation faite au niveau international, les pourcentages d'élèves au-dessus du seuil de compétences sont moins élevés en mathématiques qu'en lecture. Le département de l'Atlantique affiche légèrement moins d'élèves (en proportion) au-dessus du seuil suffisant de compétences que le niveau national alors que pour les autres départements, moins de la moitié des élèves se situent au-dessus de ce seuil en mathématiques. En particulier, l'Alibori est le département ayant la plus faible proportion d'élèves (24,8%) au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques.

Globalement, en lecture, quatre départements ont enregistré des performances exceptionnelles, supérieures ou proches de la moyenne internationale (600 points). Il s'agit du Littoral (661,5), du Mono (616,1), de l'Ouémé (599,9) et de l'Atlantique (596,1). Les autres départements ont également des performances élevées variant entre 510,8 points pour l'Alibori et 580,7 points pour le Borgou. Ces résultats ont permis de classer le Bénin parmi les pays du PASEC2019 ayant les performances les plus élevées en lecture.

L'Alibori et le Mono conservent les mêmes positions telle qu'observées en début de scolarité.

Pour les mathématiques, les scores moyens par département sont similaires à ceux enregistrés en lecture. Le Littoral (586,5) affiche le score moyen le plus élevé, il est suivi par le Mono (573,3). Les départements de l'Atacora, de l'Alibori, les Collines, du Plateau et du Zou sont ceux qui ont des performances les plus faibles variant entre 479,5 et 506,7 points.

En termes de rétention scolaire, il est noté une dégradation du niveau d'achèvement dans le cycle primaire, le taux d'achèvement national est passé de 77,61% en 2014 à 54,81% en 2019. Ce constat est plus sévère en ce qui concerne les filles, ce taux est de 51,89% en 2019 contre 73,66% en 2014.

Le sous-secteur de l'enseignement primaire au Bénin est dans son ensemble confronté à des difficultés en matière d'accès et de rétention, notamment chez les filles. Par ailleurs, l'on constate que les scores obtenus par les filles en fin de cycle primaire ne présentent globalement pas de différences significatives, comparés à ceux obtenus par les garçons, à quelques nuances près. Au niveau national, les résultats en mathématiques en fin de scolarité sont très proches en considérant les deux sexes alors qu'en lecture, on note quelques différences de scores favorables aux filles. En somme, l'analyse des données du PASEC2019 liées aux performances selon le genre met en évidence la persistance des inégalités dont les causes pourraient se retrouver dans des facteurs en dehors du système scolaire, beaucoup plus en lien avec le contexte socio-culturel ou économique des familles.

## Alphabétisation des parents

Les parents alphabétisés apportent un soutien scolaire favorable à l'amélioration des performances de leurs enfants. En effet, les test PASEC2019 ont révélé que les différences de scores sont, en dehors du département de l'Alibori, significatives dans la plupart des cas dans les deux disciplines en faveur des élèves dont les deux parents sont alphabétisés comparativement à ceux n'ayant aucun parent alphabétisé, en particulier dans l'Atlantique, le Borgou, le Mono, le Couffo, l'Ouémé, le Zou et les Collines.

## Possession de livres à la maison

La possession de livres à la maison contribue substantiellement à l'amélioration des performances des élèves aussi bien en début qu'en fin de cycle primaire.

Les données de l'évaluation PASEC2019, en début de scolarité, ont révélé qu'au niveau national, en moyenne 50,6% des élèves du cours préparatoire (début de scolarité) possèdent des livres à la maison. Les départements les plus critiques en la matière sont ceux du Mono, de la Donga et de l'Alibori avec moins de 31% d'élèves possédant de livres à la maison.

Les performances obtenues en début de scolarité primaire en lecture et en mathématiques selon la possession de livres à la maison viennent confirmer les hypothèses en la matière. En effet, elles sont significativement plus élevées dans les deux disciplines, chez les élèves qui possèdent de livres à la maison, au niveau national et dans pratiquement tous les départements, en dehors du département du Plateau où l'on observe un inversement de la tendance.

En fin de scolarité, il est noté qu'en moyenne 71,6% des élèves possèdent des livres à la maison au niveau national et dans la plupart des départements. Le département du Borgou (47%) a, par contre, enregistré la plus faible proportion d'élèves possédant des livres à la maison.

## Alimentation scolaire

Les données relatives à la situation des élèves selon leur degré de faim indiquent que 10,9% des élèves n'ont jamais faim en classe, 14% ont parfois faim et 75,1% des élèves ont toujours et souvent faim.

Les performances en fin de scolarité autant en lecture qu'en mathématiques sont meilleures chez les élèves ayant parfois ou jamais faim en classe, comparativement à celles des élèves ayant souvent et toujours faim.

## Travaux extrascolaires

Les travaux extrascolaires ne sont pas favorables à l'acquisition de compétences par les élèves, notamment dans le cycle primaire.

Au Bénin, en moyenne 50,6% des élèves de fin de scolarité participent aux travaux agricoles. En dehors des départements du Littoral (10,2%), de l'Ouémé (38,6%) et de l'Atlantique (41%), les neuf autres départements présentent des situations pratiquement égales ou supérieures à la moyenne nationale. Les différences de scores observées entre les élèves qui participent aux travaux agricoles et ceux qui n'y participent pas sont assez significatifs en faveur de ces derniers pour l'ensemble des départements du pays, autant en lecture qu'en mathématiques.

En ce qui concerne les travaux domestiques, on note une proportion de 88,8% des élèves enquêtés en fin de scolarité au niveau national. Le score moyen des élèves en fin de scolarité, au niveau national, est significativement supérieur, dans les deux disciplines de l'évaluation, pour ceux qui ne participent pas aux travaux domestiques

## Parcours scolaire de l'élève

En fin de scolarité, autant qu'en début de scolarité, les performances des élèves ayant fréquenté la maternelle sont nettement au-dessus de celles des élèves n'ayant pas fait la maternelle dans les deux disciplines de l'évaluation, au niveau national et dans tous les départements. Les résultats de l'évaluation PASEC2019 indiquent au niveau national une proportion d'élèves ayant fréquenté la maternelle de 27,5% en début de scolarité et de 45,3% en fin de scolarité. Au niveau des départements, la proportion d'élèves ayant fréquenté la maternelle varie entre 4,7% (Couffo) et 45% (Ouémé) en début de scolarité, puis entre 18,5% (Alibori) et 68,7% (Littoral) en fin de scolarité.

Que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, les élèves ayant redoublé au moins une fois présentent des résultats inférieurs, dans les deux disciplines de l'évaluation PASEC2019, à ceux des élèves n'ayant jamais redoublé et ce, autant au niveau national que dans les départements du Pays.

En dépit des mesures prises par le gouvernement en vue de réduire les effets de redoublement, la proportion d'élèves ayant redoublé la classe de deuxième année du primaire (CP) n'est pas négligeable : 19,9% en moyenne au niveau national selon les résultats de l'évaluation PASEC2019, avec une variation au niveau des départements entre 10,9% dans le Couffo et 39,1% dans la Donga. En fin de scolarité, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le cycle est en moyenne de 62,3% au niveau national. Le département qui enregistre la plus faible proportion d'élèves de cette catégorie est le Littoral (44,4%) et la plus forte, l'Alibori (75,4%).

## Niveau socioéconomique des familles des élèves

Le niveau socioéconomique des familles des élèves a une influence positive sur le niveau d'acquisition des élèves : L'indice socioéconomique des élèves enquêtés au Bénin en 2019 est estimé à 52,4 et était le même en 2014. Le niveau socioéconomique des familles des élèves n'a donc pas évolué entre 2014 et 2019. Les conditions des élèves sont plus favorables dans les départements du Littoral (61,1 points), de l'Ouémé (54,7 points) et de l'Atlantique (54,2 points) qui présentent un niveau socioéconomique

au-dessus de la moyenne nationale. Par contre, ces conditions sont plus défavorables dans les départements de l'Atacora (47,6 points), du Plateau (48,4 points), de l'Alibori (48,7 points) et du Borgou (48,8 points).

Les élèves issus des familles les plus favorisées performant mieux que les autres dans les deux disciplines de l'évaluation en dehors de ceux des départements de l'Atacora, de l'Alibori et du Plateau, où la situation est plus critique.

## Pratique de la langue d'enseignement dans l'environnement familial de l'élève

Les élèves béninois notamment en début de scolarité pratiquent très peu la langue d'enseignement dans leur environnement familial. L'évaluation PASEC2019 a révélé au niveau national une proportion d'élèves de 52% en début de scolarité et 16,4% en fin de scolarité qui ne parlent jamais le français à la maison. On convient cependant que la pratique de la langue d'enseignement contribue à l'amélioration des compétences langagières des élèves.

## Goût des élèves pour les mathématiques

Selon que les élèves en fin de scolarité aiment ou non les mathématiques, leurs performances en lecture et en mathématiques, ne présentent pas en général de différences significatives au niveau national et dans la plupart des départements. Le goût des élèves pour les mathématiques est substantiellement élevé au Bénin : 78,1% en fin de scolarité selon les résultats de l'évaluation PASEC2019 et devrait induire une élévation des compétences dans la discipline, notamment dans le contexte actuel marqué par une très faible représentativité des apprenants dans les filières à forte dominance mathématique.

## Localité de l'école et performances scolaires

L'évaluation PASEC2019 rapporte que 64,8% des élèves en début de scolarité pour 59,8% en fin de scolarité fréquentent des écoles situées en milieu rural. Des différences de performances significatives s'observent en faveur des élèves des écoles urbaines comparativement à ceux des écoles en milieu rural. En 2014, les élèves des écoles en zones rurales représentaient 55,9% en début de scolarité et 49,6% en fin de scolarité. Les élèves des écoles urbaines performant mieux au niveau national et dans les départements du Littoral, du Borgou, de l'Ouémé et des Collines en lecture en fin de scolarité. En mathématiques, les départements du Littoral, de l'Ouémé et des Collines présentent également comme au niveau national des performances très positives.

## Statut de l'école et performances scolaires

Les statistiques du sous-secteur en 2019 indiquent que 73,2% d'élèves de deuxième année et 67,0% d'élèves de sixième année fréquentent les écoles publiques. S'agissant de la fréquentation des élèves, la même tendance est observée, ainsi, 71,6% d'élèves sont en début de scolarité et 62,8% en fin de scolarité dans les écoles primaires publiques. L'analyse des performances révèle que les élèves en début de scolarité qui fréquentent les écoles privées ont en général les meilleures performances en langue et en mathématiques, avec des écarts entre les scores significativement plus élevés, comparés à ceux du public. Ce résultat est visible en langue au niveau national et dans les départements de la Donga, de l'Atlantique, du Couffo, du Zou et des Collines. En mathématiques, le département de l'Alibori affiche également de meilleurs scores chez les élèves des écoles privées ; par contre, le département du Zou ne présente pas de différences significatives entre les deux catégories d'élèves.

Sous le contrôle de l'indice d'aménagement du territoire, les élèves des établissements privés d'enseignement primaire en début de scolarité démontrent toujours, dans les deux disciplines, des performances significativement supérieures à celles de leurs camarades des écoles primaires publiques. Seulement, les différences de scores ne sont plus significatives dans les deux disciplines dans l'Atlantique, le Couffo et les Collines, et en mathématiques dans l'Alibori.

En fin de scolarité, l'évaluation PASEC2019 démontre que, à l'instar du début de scolarité, les élèves des écoles privées en fin de scolarité sont toujours plus performants que leurs camarades des écoles publiques, autant en lecture qu'en mathématiques.

## Fonctionnement de la classe et performances scolaires

L'évaluation PASEC2019 a apprécié les performances des élèves selon le fonctionnement de la classe. Il en résulte qu'en fin de scolarité les scores des élèves des classes à fonctionnement classique sont nettement supérieurs à ceux des classes multigrades. Ces scores ne présentent pas de différences significatives, en l'occurrence en mathématiques en fin de scolarité. Par contre, en lecture, l'écart de performance est significatif, en faveur des élèves des classes à fonctionnement classique au niveau national. Il en est de même dans les départements de la Donga, du Littoral, de l'Alibori et du Mono et ce dans les deux disciplines évaluées et dans l'Atacora en mathématiques.

## Taille des classes

La taille moyenne des classes au Bénin est plus élevée en début qu'en fin de scolarité et justifie l'ampleur de l'accès à l'éducation primaire et de la rétention de plus en plus faible lorsque l'on tend vers la fin du cycle.

## Places assises

L'évaluation PASEC2019 n'a pas noté de différences de performance significatives entre les élèves, en ce qui concerne l'influence des places assises. Seuls quelques départements sont touchés.

En début de scolarité, il est noté au niveau national, une proportion moyenne de 53% d'élèves enquêtés occupant une place assise par élève. Les 47% restant correspondent à une place assise pour deux et plus. Ce qui montre que près de la moitié des élèves de l'échantillon se retrouvent dans des conditions d'apprentissage véritablement inadéquates. La situation critique, des départements de l'Alibori (100% d'élèves pour plus de deux places), des Collines (67,4% d'élèves pour plus de deux places), du Littoral (100% d'élèves pour deux places), du Plateau et du Zou (100% d'élèves pour deux places et plus) mérite une attention particulière en termes de répartition intra-cycle.

En fin de scolarité, au niveau national, en moyenne 56% des élèves enquêtés ont une place assise par élève. Par contre, il y est enregistré 0,8% d'élèves sans places assises et 43,3% d'élèves à une place assise pour deux et plus. Les élèves sans places assises se retrouvent seulement dans le département du Zou (10,7%). Il est aussi constaté la situation critique ci-après concernant les départements de l'Atlantique (76,2% d'élèves pour deux places et plus) et des Collines (70,6% d'élèves pour deux places).

En fin de scolarité, la même réalité s'observe comme en début de scolarité, spécifiquement en lecture où au niveau national et dans la plupart des départements, l'écart de performance n'est pas significatif entre les deux catégories d'élèves. Par contre, en mathématiques, les différences de scores se révèlent significatifs en faveur des élèves ayant une place assise par élève, face aux autres catégories d'élèves. Il en est de même dans la Donga, le Borgou, le Couffo, le Plateau et le Zou. Les autres départements ne présentent pas de différences de performances significatives

## Manuels scolaires

En 2019, les manuels n'ont pas été pas assez suffisants pour que chaque élève en dispose pour son apprentissage en lecture et en mathématiques. L'écart de performance est significativement élevé dans les deux disciplines, en faveur des élèves qui disposent chacun d'un manuel de lecture ou d'un manuel de mathématiques comparativement aux autres catégories d'élèves et ce dans pratiquement tous les départements du pays.

En la matière, le constat général est qu'une proportion de 4,4% d'élèves en début de scolarité utilisent un manuel de lecture et un manuel de mathématiques par élève, 95,6% des élèves dont 24,8% sont à un manuel pour deux et 70,8% à un manuel pour plus de deux tant en lecture qu'en mathématiques et ce en début de scolarité.

En fin de scolarité, on constate une situation dégradée avec l'existence d'un groupe d'élèves ne disposant ni de livre de lecture ni de livre de mathématiques, à hauteur de 8,7%. Ceux qui sont dans la norme d'un livre par élève représentent une proportion de 15% en lecture et de 20% en mathématiques. Le reste, soit 76,3% en lecture et 71,3% en mathématiques partagent le même livre à deux ou à plus de deux dans chacune des deux disciplines. La disponibilité de livre de lecture et de livre de mathématiques a permis de constater que les scores des élèves ne disposant pas de livre de lecture et de mathématiques présentent de différences significatives par rapport à ceux des élèves disposant chacun d'un livre de lecture et d'un livre de mathématiques tant au niveau national qu'au niveau des départements.

## Disponibilité de latrines

En termes de disponibilité d'une latrine à l'école, le pourcentage des élèves est relativement élevé au niveau national, soit 92,1 en début de scolarité et de 92,9% en fin de scolarité. Pour l'ensemble des élèves enquêtés dans l'Atacora, l'Atlantique, le Littoral, l'Ouémé et le Plateau, il est constaté que cette frange dispose d'une latrine à l'école. Mais, la plus forte proportion de ceux ne disposant pas d'une latrine à l'école s'observe en début de scolarité dans le Borgou (32%) et en fin de scolarité dans les Collines (17,6%).

La différence de performance est significativement élevée en faveur des élèves disposant d'une latrine à l'école en début de scolarité dans huit départements sur les douze que compte le pays. Elle n'est pas significative au niveau national dans les deux disciplines évaluées. Par contre, dans le Mono, l'écart de performance est significativement élevé en faveur des élèves qui ne disposent pas de latrine à l'école. En fin de scolarité et au niveau national en général et particulièrement dans les départements de l'Atlantique et du Littoral, l'écart moyen de performance est significativement élevé en lecture et en mathématiques en faveur des élèves disposant de latrines à l'école.

## Inspection de l'école

La majorité des écoles enquêtées dans le cadre de l'évaluation PASEC2019 sont inspectées dans l'ensemble des départements. En effet, le pourcentage moyen d'élèves dont l'école est inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est respectivement de 90,8% en début de scolarité et de 87,2% en fin de scolarité.

En début de scolarité, la différence de performance entre les élèves dont l'école a été inspectée par rapport à ceux dont l'école n'a pas été inspectée n'est pas significative en lecture au niveau national et dans cinq (05) départements : l'Atlantique, le Littoral, l'Alibori, le Couffo et le Plateau. Elle est, cependant, significative dans les sept (07) autres départements en faveur des élèves dont les écoles ont été au moins une fois inspectées. En mathématiques par contre le niveau de significative est élevé (5%) en faveur des élèves dont les écoles sont inspectées au niveau national en début de scolarité. Il en est de même dans les départements où le même constat a été fait en lecture, à savoir : l'Atacora, la Donga, le Borgou, le Mono, l'Ouémé, le Zou et les Collines.

En fin de scolarité, il n'existe pas de différence de scores significative entre les deux catégories d'élèves dans les deux disciplines évaluées, dans l'ensemble au niveau national et dans la plupart des départements, en dehors de la Donga et des Collines.

## Existence de grèves

La quasi-totalité des écoles enquêtées connaissent depuis la rentrée scolaire de septembre 2018 un temps scolaire intégral pour les apprentissages du fait de la mesure de régulation des grèves prise par l'Etat en 2017. Toutefois, les résultats de l'évaluation PASEC2019 ont montré qu'il existe encore des écoles qui ont subi des mouvements de grèves, notamment dans les départements du Littoral (8,8% en début de scolarité et 2,7% en fin de scolarité) et du Zou (6,4% en fin de scolarité). Le score moyen des élèves enquêtés, fréquentant des écoles sans grèves est significativement meilleur dans les deux disciplines (lecture et mathématiques) en début et en fin scolarité dans presque tous les départements.

## Association des parents d'élèves

Les performances des élèves présentent, de façon générale, une significativité positive en présence d'association de parents d'élèves, dans tous les départements dont les écoles disposent à 100% d'APE. Cependant, dans les départements du Littoral, de l'Ouémé et du Zou, où l'on retrouve certaines écoles sans association de parents d'élèves, le département du Zou est le seul où les différences de scores entre les deux catégories d'élèves ne sont pas significatives, alors que dans le Littoral, l'Ouémé, l'Atlantique et au niveau national, les performances sont significativement plus élevées chez les élèves des écoles sans association de parents d'élèves.

Au Bénin, la réglementation scolaire fait obligation à toutes les écoles publiques de disposer chacune d'une association des parents d'élèves fonctionnelle dont le rôle est de contribuer à la gestion et au fonctionnement de l'école et de soutenir toutes les mesures visant l'accès et la participation des enfants à l'école. Les départements du Littoral, de l'Ouémé et de l'Atlantique sont les départements qui enregistrent le plus grand nombre d'établissements privés et au vu des performances comparées ci-dessus, entre les deux catégories d'élèves provenant de ces départements, il y a de très fortes chances que les écoles sans associations des parents d'élèves remarquées soient pour la plupart des écoles privées dans la mesure où les analyses antérieures ont démontré que les performances des élèves des écoles privées sont meilleures à celles des élèves des écoles publiques.

## Relations de l'école avec les parents d'élèves et la Communauté

La quasi-totalité des élèves enquêtés en début et en fin de scolarité fréquentent des écoles qui entretiennent des relations avec les parents et la communauté, à l'exception du département du Zou dont 90,1% des écoles des élèves enquêtés ont des relations avec les parents d'élèves et la communauté. Cette valeur est la plus basse par rapport à la moyenne nationale de 98,4%.

Au niveau national et dans tous les départements, il est observé une significativité très élevée des performances des élèves de deuxième année du primaire (à 1%) en langue et en mathématiques lorsque leur école entretient des relations avec les parents d'élèves et la communauté. En fin de scolarité, les différences de scores ne sont pas

significatives en lecture au niveau national et dans les départements de la Donga et du Zou. Elles le sont par contre dans les autres départements. En mathématiques cependant, les différences de scores sont significativement élevées au niveau national et dans tous les départements, hormis celui de la Donga, en faveur des élèves dont les écoles entretiennent des relations avec les parents d'élèves et la communauté.

## Infrastructures scolaires et performance des élèves

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour l'ensemble des départements est de 51,6 qui est le même pour les départements de l'Alibori et de la Donga. Les départements de l'Atacora, des Collines, du Couffo, du Littoral, du Mono, du Plateau et du Zou présentent des indices d'infrastructure de l'école inférieurs à la moyenne nationale.

Le degré d'homogénéité dans la répartition de l'infrastructure entre écoles varie d'un département à un autre. Les disparités les plus élevées sont enregistrées dans les départements de la Donga, du Plateau, des Collines, du Couffo et du Mono contrairement dans ceux de l'Atacora et le Zou. Le Littoral, avec son niveau d'indice d'infrastructure de l'école égal à la moyenne nationale, présente contrairement à l'Alibori, une meilleure allocation d'infrastructure entre les écoles.

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour les douze départements du pays est de 52,3.

En début de scolarité en effet, la dotation en infrastructures de l'école influence positivement les performances des élèves en lecture et en mathématiques pour l'ensemble des départements. Cette influence positive est remarquable dans les départements de la Donga et du Littoral, mais elle se révèle négative en mathématiques dans le Plateau. Ce qui signifie que les écoles les mieux dotées en infrastructures offrent de meilleures conditions d'apprentissage qui améliorent leurs performances des élèves.

Le département du Plateau représente une exception, avec des différences de scores en début de scolarité significativement élevées en faveur des élèves des écoles dont l'indice d'infrastructure est inférieur d'une unité.

En associant à l'indice d'infrastructure, l'indice moyen d'équipement des écoles, les scores demeurent significativement positifs pour les mêmes groupes de départements, en faveur des élèves des écoles les mieux dotées en infrastructures et en équipement. Dans ces départements, les élèves dont le niveau d'infrastructure de l'école est élevé obtiennent de meilleurs résultats

Le niveau moyen de dotation en infrastructures de l'école (52,3) influence positivement les performances simultanées des élèves, également en fin de scolarité en lecture et en mathématiques, au niveau national et dans les départements de l'Atacora, la Donga, du Mono, de l'Ouémé et du Zou et uniquement en lecture dans les départements du Couffo et du Littoral.

Sous le contrôle de l'indice moyen d'équipement des classes, la significativité est plus élevée en lecture dans les départements de l'Atlantique et du Mono en faveur des élèves des écoles dont les classes sont les mieux équipées, hormis l'Atacora où la situation est contraire. En mathématiques, aucune significativité n'est observée dans l'ensemble des départements.

## Équipement de la classe et performance des élèves

Le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe pour l'ensemble des départements est de 51,5 en début de scolarité et de 59,9 en fin de scolarité. En fin de scolarité, à l'inverse du début de scolarité, de façon générale au niveau national, l'indice moyen d'équipement des classes agit positivement sur les performances en lecture et en mathématiques des élèves dans la mesure où les écarts moyens de performance sont significatifs en faveur des élèves dont les classes sont les mieux équipées.

## Perception des enseignants et performance des élèves

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant pour l'ensemble des départements est de 50,2. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'un département (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la perception de l'enseignant sur la performance varie d'un département à un autre.

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant sur la performance des élèves sur l'ensemble des départements est de 51,3. Cet indice est le plus élevé dans le Borgou (54,1) et l'atlantique (54,7). En dehors du Littoral (53,0) et de la Donga (51,7) qui présentent des indices supérieurs à la moyenne nationale. Les autres départements ont des indices inférieurs à la moyenne nationale (hormis l'Alibori), avec le Plateau au bas de l'échelle. La perception des enseignants sur la performance des élèves est pratiquement homogène au niveau national. Cependant, elle est diversifiée dans les départements du Plateau (5,3) et du Couffo (4,4).

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant dans l'ensemble des départements n'a aucune influence sur la performance des élèves en lecture et en mathématiques. Mais il est noté, dans le seul département de l'Alibori, une influence significativement positive de la perception de l'enseignant sur la performance des élèves.

En fin de scolarité et au vu des graphiques 5.120 et 5.121, globalement en lecture, l'indice moyen de perception des enseignants a un effet significativement positif sur les scores des élèves. Cet effet positif est perçu dans l'Atacora et le Zou en lecture et en mathématiques, dans l'Atlantique en Lecture et dans les Collines en mathématiques. Par contre dans l'Alibori, l'effet de l'indice est significativement négatif en mathématiques. Lorsqu'on prend en compte dans l'analyse, l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien n'est globalement pas significatif dans les deux disciplines pour l'ensemble des départements. Cependant, il est significatif en lecture et en mathématiques dans l'Atacora, en lecture dans l'Atlantique et en mathématiques dans les Collines.

## Implication de la communauté et performance des élèves

De manière globale l'indice d'implication de la communauté n'a pas d'effet significatif sur la performance des élèves dans les deux disciplines de l'évaluation en début comme en fin de scolarité. Toutefois, dans le Couffo, cet indice a un effet significatif en lecture en début de scolarité, en défaveur des élèves des écoles à faible implication de la communauté.

Cependant, sous contrôle de l'indice d'équipement des classes, on note un effet significatif de l'implication des communautés sur la performance des élèves dans certains départements.

## Indice d'aménagement du territoire

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire sur l'ensemble des départements est de 50,8. Le département du Littoral (63,7) a l'indice d'aménagement du territoire le plus élevé. Tout comme le Borgou et les Collines qui présentent les plus forts indices d'aménagement du territoire avec une faible dispersion pour la répartition, il existe des départements à faible indice d'aménagement qui affichent pratiquement les mêmes niveaux de dispersion de l'aménagement territorial. C'est le cas, entre autres, du Couffo et du Zou.

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire sur l'ensemble des départements est de 51,8. C'est dans le département du Littoral (62,2) que cet indice est le plus élevé. Le Mono et l'Atacora présentent les disparités les plus fortes au niveau national, alors que l'Atlantique et l'Ouémé en présentent les plus faibles. Ainsi, parmi les départements sous étude dont le niveau d'aménagement du territoire est élevé, certains n'ont pas les meilleures allocations sur l'étendue de leur territoire relativement à d'autres.

En début de scolarité, les facilités offertes par l'aménagement du territoire influencent positivement les performances des élèves en lecture et en mathématiques au niveau national. En effet, on note une significativité positive de l'aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines dans l'ensemble des départements en dehors de la Donga, du Littoral, de l'Alibori, du Mono et des Collines en lecture et dans le Littoral, le Mono, le Couffo, le Plateau, les Collines et le Zou en mathématiques.

En fin de cycle primaire, l'effet brut de dotation en aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves en lecture et en mathématiques est significativement positif en lecture dans le Borgou, l'Alibori, le Mono, l'Ouémé, le Zou et les Collines et en mathématiques dans le Mono, l'Ouémé et le Zou. Sous le contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école, ce lien demeure significatif au niveau national.

## Manuels scolaires et performance des élèves

La situation de début de scolarité laisse déduire une insuffisance notable de manuels ces dernières années et les difficultés pour les élèves d'en disposer et de l'utiliser efficacement. Cette insuffisance se manifeste par la chute du ratio livres/élève en lecture et en mathématiques, constatée au niveau national entre 2015 et 2020, globalement à tous les niveaux du cycle primaire. Le département du Mono est le seul des douze départements du pays où 100% des élèves disposent chacun d'un manuel de lecture et d'un manuel de mathématiques en début de scolarité. Au niveau national, l'on enregistre en moyenne 4,4% d'élèves disposant d'au moins un manuel chacun dans les deux disciplines de l'évaluation. La plus forte proportion au niveau national se retrouve dans la catégorie d'un manuel pour plus de deux élèves autant en lecture qu'en mathématiques (70,8%).

Il est noté des différences de performances significatives dans l'Atacora dans les deux disciplines, en faveur des élèves partageant à deux un manuel de lecture comparativement à ceux partageant à plus de deux, un manuel de lecture. Dans le Plateau par contre, les élèves de début de scolarité qui partagent à plus de deux un manuel de lecture ont de l'avantage sur ceux qui partagent à deux un manuel de lecture.

En fin de scolarité, l'on constate une représentativité plus élevée des élèves disposant d'un manuel par élève ou partageant à deux un manuel aussi bien en lecture (50,2% dont 15,1% des élèves disposent d'un manuel de lecture par élève) qu'en mathématiques (58,5% dont 20,6% disposent d'un manuel de mathématiques par élève). Le département du Mono est, comme en début de scolarité, celui qui a la plus forte proportion d'élèves disposant d'un manuel par élève en lecture (62,6%) et en mathématiques (78,3%).

Pour ce qui est des performances des élèves en fin de scolarité, il est aisé de constater qu'en général, les élèves disposant chacun d'un manuel dans chacune des deux disciplines et les utilisant, performant mieux que les autres catégories d'élèves de fin de cycle primaire

## Taille des classes et performance des élèves

En début de scolarité, le niveau moyen national de la taille de classe est de 44,7%. Dans l'ensemble des départements, le Zou (57,5) et l'Alibori (53,1%) ont la moyenne de taille de classe la plus élevée. Le Littoral (26,0) qui enregistre la plus basse taille de classe. Une forte disparité est notée dans la répartition des élèves dans les classes, en allant d'un département à un autre. L'Alibori et le Plateau présentent une forte concentration des élèves en leur sein.

En fin de scolarité, le niveau moyen national de la taille de classe est de 31,5. Un sur deux départements du pays présente une taille de classe supérieure à la moyenne nationale avec la plus forte valeur constatée dans l'Atlantique (38,7). Le département du Littoral présente une forte disparité dans la répartition des élèves dans les salles de classe.

En début de scolarité, il n'existe pas au niveau national d'écart significatif entre le score des élèves donnés d'une classe et celui des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité en lecture et en mathématiques. L'effet brut de la taille de classe sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines est significativement négatif, seulement dans l'Alibori, le Plateau et l'Ouémé. Sous le contrôle de l'indice d'implication de la communauté et de l'indice moyen d'équipement de l'école, au niveau national, il n'est pas noté de significativité.

En effet, les performances des élèves à l'évaluation PASEC2019 montrent, en lecture et en mathématiques en fin de scolarité, une significativité positive en faveur des élèves se situant dans des classes dont la taille est plus faible, comparativement aux élèves dans des classes dont la taille est élevée, au niveau national et dans les départements de l'Atlantique et du Mono en lecture, puis dans les départements de l'Atacora, de l'Atlantique, du Mono et du Zou en mathématiques.

## Connaissances et compétences des enseignants

### Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Au plan national, trois quarts des enseignants enquêtés se situent au niveau 3 (score  $\geq$  497 points) de l'échelle de compétences, un peu moins du quart se situent au niveau 2 (394 points  $\leq$  score  $<$  497 points) et le reste, un peu moins de 2%, se situe au niveau 1 (290 points  $\leq$  score  $<$  394 points). Ces résultats révèlent un niveau de maîtrise globalement satisfaisant de connaissances et compétences en compréhension de l'écrit des enseignants enquêtés. Ce qui classe au plan international le Bénin (75,6%) en troisième position derrière la Côte d'Ivoire (87,8%) et le Sénégal (81,9%) et devant le Burkina Faso (75,5%).

Chacun des douze (12) départements que compte le Bénin a plus de 65% d'enseignants appartenant au niveau 3 de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit.

### Connaissances des enseignants en mathématiques

Il ressort des résultats de l'évaluation du PASEC2019, qu'au Bénin, 60,5% des enseignants enquêtés se situent au niveau 3 de l'échelle de compétences (score  $\geq$  547 points), un peu plus du quart, soit 27,8% se situent au niveau 2 (456 points  $\leq$  score  $<$  547 points). En revanche, 9,3% des enseignants se situent au niveau 1 (365 points  $\leq$  score  $<$  456 points), alors que 1,6% (score  $<$  365 points) n'ont pas manifesté suffisamment les connaissances et compétences du niveau 1 évaluées dans ce test de mathématiques.

Ces constatations attestent d'un niveau de maîtrise des connaissances et compétences en mathématiques chez un plus grand nombre d'enseignants béninois que des autres pays de l'évaluation avec une moyenne internationale de 32,3% d'enseignants se situant au niveau 3 de l'échelle de compétences contre 60,5% au niveau national.

Globalement, on peut retenir que la majorité des enseignants ont acquis un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire. Toutefois, des proportions d'enseignants se situent sous le niveau 1 des échelles de compétences, en l'occurrence en mathématiques (1,6%) contre 0,0% en compréhension de l'écrit.

### Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit, par strate

Ici, il est observé que le niveau de compétences des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit est globalement élevé dans sept des départements sur 12, comparativement à la moyenne nationale (548,4). Ces scores sont plus dispersés dans le Borgou (79,6 unités d'écart-type) et dans l'Atacora (77,5 unités d'écart-type) que dans les autres départements. Les disparités les moins importantes sont constatées dans le Couffo, l'Alibori, le Littoral et les Collines où l'écart-type est en deçà de 70 unités.

Pour ce qui est des compétences en didactique de compréhension de l'écrit, l'analyse de l'évaluation démontre que les enseignants enquêtés ont obtenu un score qui met en exergue un bon niveau de connaissance et de maîtrise de la didactique de la compréhension de l'écrit. Le cas du département du Borgou mérite cependant une attention particulière en raison de l'écart entre son score et la moyenne nationale, soit 509,8 contre 536,2. Les scores plus dispersés sont observés dans l'Atlantique, avec 101,1 unités d'écart-type, comparativement aux autres départements. En revanche, le département du Mono (73,9 unités d'écart-type) présente la plus faible dispersion entre les scores des enseignants enquêtés.

## Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques, par département

S'agissant des connaissances en mathématiques, les résultats de l'enquête, illustrent en général un bon niveau des enseignants enquêtés, par les scores affichés, avec le département du Mono (607,2) en avance sur les autres. Au plan national, le score obtenu est de 571,1 avec un écart type de 93,4. Toutefois, la position très en dessous de la moyenne nationale occupée par les départements du Borgou (538,1), de l'Atacora (557,7), de la Donga (558,7) et de l'Ouémé (559,1) requiert un examen rapproché de cet état de choses

L'écart type affiché par département montre une dispersion intra départementale remarquable des scores des enseignants, notamment dans l'Atacora (101,7 points d'écart), à l'exception des départements du Couffo (81,9 points d'écart), du Zou (82,4 points d'écart) et du Littoral (84,1 points d'écart) où leurs performances sont plus ou moins proches des moyennes départementales.

En didactique des mathématiques, on observe de façon globale que le niveau de connaissances des enseignants (551,7) est moins affirmé que dans les contenus disciplinaires en mathématiques (571). Les scores des enseignants en didactique des mathématiques connaissent une dispersion plus prononcée dans le Plateau (94,4 points d'écart) et dans la Donga (91,8 points d'écart).

## Caractéristiques et performances des enseignants enquêtés Performance des enseignants selon le genre

Dans l'ensemble au niveau national, parmi les enseignants enquêtés, la proportion des hommes est de 72,1% contre 27,9% pour les femmes. Même si les proportions sont variables d'un département à un autre, la forte représentativité des hommes est observée au niveau de tous les départements. Dans l'ensemble au niveau national, parmi les enseignants enquêtés, la proportion des hommes est de 72,1% contre 27,9% pour les femmes. Même si les proportions sont variables d'un département à un autre, la forte représentativité des hommes est observée au niveau de tous les départements.

En didactique de compréhension de l'écrit/lecture les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants hommes au niveau national et dans les départements du Mono et du Plateau. En didactique des mathématiques seul le département du Mono enregistre les différences de performances significatives en faveur des enseignants hommes.

## Performance des enseignants selon l'ancienneté

Au niveau national, 44,7% des enseignants ont plus de 10 ans d'ancienneté. Plus de 50% des enseignants des départements des collines, du Couffo, de la Donga, du Mono et du Zou sont au-delà de 10 ans d'ancienneté. Les départements de l'Atacora (11,0%) et du Plateau (9,7%) enregistrent les proportions les plus élevées d'enseignants de plus de 20 ans d'ancienneté.

En lecture, au niveau national, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté comparées à celles des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté. Ces différences significatives sont surtout perceptibles dans les départements de l'Atlantique, de l'Atacora et du Couffo.

En mathématiques, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants ayant totalisé plus de 5 ans d'ancienneté au niveau national et dans sept (07) départements sur les douze (12) du pays (Littoral, Atlantique, Borgou, Ouémé, Zou, Atacora et Donga).

En didactique de lecture, au niveau national, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté comparées à celles des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté. Ces différences significatives sont également notées dans les départements de l'Atlantique, de l'Atacora et de l'Ouémé.

En didactique des mathématiques, les différences de performances sont significatives en faveur des enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté comparées à celles des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté au niveau national et dans trois (03) départements sur les douze (12) du pays (Atlantique, Borgou et Ouémé).

## Performances des enseignants selon leur niveau académique

Les enseignants du primaire au Bénin sont majoritairement du niveau secondaire. Il y a 72,9% des enseignants de niveau académique secondaire (BEPC) et 27,1% de niveau supérieur (BAC). Les départements de l'Ouémé, du Mono, du Littoral et de l'Atlantique affichent des proportions relativement élevées d'enseignants ayant un niveau universitaire.

L'analyse des performances des enseignants selon le niveau académique montre qu'au plan national, dans presque tous les départements et dans les deux disciplines de l'évaluation, les différences de scores entre les enseignants de niveau secondaire et ceux de niveau universitaire sont significatives en faveur des enseignants ayant un niveau universitaire. Les départements qui y font exception sont ceux du Zou et des Collines en lecture et ceux de l'Alibori, du Mono et du Zou en mathématiques.

En didactique des deux disciplines (Compréhension de l'écrit et mathématiques), les écarts de scores selon le niveau académique ne sont pas significatifs dans les départements de l'Atlantique, de l'Alibori, du Mono et des Collines, puis dans le Zou en mathématiques. Cependant, ils sont significatifs en faveur des enseignants de niveau universitaire, en général au niveau national.

## Performance des enseignants selon la durée de formation professionnelle

Les résultats de l'enquête du PASEC2019 révèlent que 62,4% des enseignants enquêtés ont bénéficié de plus de 2 ans de formation professionnelle. Les départements ayant enregistré les plus fortes proportions de cette catégorie d'enseignants sont : Plateau (76,9 %), Zou (71,6 %), Alibori (72,9 %). Par contre, sur l'ensemble des enseignants enquêtés, 9,7% n'ont reçu aucune formation professionnelle. En lecture, seuls les enseignants ayant bénéficié d'un an de formation professionnelle présentent des scores significativement supérieurs à ceux n'ayant aucune formation professionnelle. En mathématiques, les différences de performances entre les enseignants ayant bénéficié de moins de deux (02) ans de formation professionnelle et ceux n'ayant aucune formation professionnelle sont significatives en faveur de la première catégorie d'enseignants au plan national et dans les départements de l'Atlantique, de l'Alibori, du Couffo et du Plateau.

Au niveau national, autant en didactique de lecture qu'en didactique des mathématiques, seuls les enseignants ayant bénéficié de moins de six (06) mois de formation professionnelle présentent des performances significativement supérieures à celles des enseignants n'ayant aucune formation professionnelle.

En didactique des mathématiques, les enseignants des départements de l'Ouémé, du Plateau et du Zou ayant bénéficié d'un an et plus de formation professionnelle ont affiché des performances significativement plus élevées.

## Performance des enseignants selon la formation continue

Au Bénin, trois (03) enseignants sur quatre (04) enquêtés ont bénéficié d'une formation continue au niveau national. En compréhension de l'écrit, Au niveau national comme départemental, les écarts entre les scores des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié ne sont pas significatifs.

En mathématiques, on note des écarts significativement positifs dans les départements du Zou, de l'Ouémé et de l'Alibori en faveur des enseignants ayant bénéficié de formation continue. Ces écarts ne sont pas significatifs au plan national.

## Domaines d'enseignement où l'enseignant accorde plus d'importance en mathématiques en classe

Au niveau national huit (08) enseignants sur dix (10) accordent plus de temps d'apprentissage au domaine de la numérotation et des opérations par rapport aux autres domaines à savoir : (i) la géométrie et le repérage dans l'espace (11,8 %) et la mesure (5,3 %). En général, le domaine de la mesure est très faiblement pris en compte dans l'enseignement/apprentissage.

Ces constats évoquent des préoccupations entre autres relatives :

à la maîtrise effective des contenus disciplinaires dans les domaines de la géométrie et le repérage dans l'espace et de la mesure par les enseignants ;

au respect ou non des quotas horaires fixés dans les emplois du temps pour l'apprentissage dans ces domaines ;  
aux difficultés des apprenants à assimiler les contenus notionnels liés aux dits domaines.

## Raisons d'absences

### Absences pour des raisons de santé

Au niveau national, 59,4 % des enseignants enquêtés ont déclaré être absents pour des raisons de santé. Il ressort de des résultats de l'enquête que ce soit dans les contenus disciplinaires et en didactique de lecture et de mathématiques, les enseignants non absents pour des problèmes de santé ont obtenu de meilleurs scores comparativement à ceux qui ont été absents pour des raisons de santé.

### Absences pour des raisons de séminaires et de journées pédagogiques

Au plan national, que 21,5 % des enseignants ont déclaré avoir été absents pour des raisons de séminaires et de journées pédagogiques. Ces séminaires/journées sont organisés au cours de l'année scolaire, sur des thématiques visant à apporter une plus-value aux capacités de l'enseignant, notamment dans ses connaissances disciplinaires et dans ses pratiques pédagogiques. Ils permettent donc de renforcer les compétences disciplinaires et didactiques de l'enseignant et vise l'amélioration de l'enseignement/apprentissage et des résultats scolaires. Ils ont en outre une influence positive sur les connaissances disciplinaires et les prestations pédagogiques des enseignants et en matière de renforcement de leurs capacités. Cependant, les séminaires pénalisent les apprenants dans la mesure où les enseignants, en y participant, sont absents des classes.

Analysant les écarts de performances entre les enseignants absents pour des raisons de séminaires ou journées pédagogiques et ceux qui n'étaient pas absents pour les mêmes raisons, il apparaît en ce qui concerne les contenus disciplinaires en lecture et en mathématiques, en général, qu'il n'est pas noté de différences significatives entre les scores des deux catégories d'enseignants au niveau des départements. Cependant en lecture au niveau national, les performances des enseignants absents pour des raisons de séminaires ou journées pédagogiques sont significativement supérieures à celles des enseignants non absents. Cela suppose que les séminaires et journées pédagogiques ont impacté positivement les capacités des enseignants sur les contenus disciplinaires en lecture/compréhension de l'écrit.

En ce qui concerne la didactique de la lecture et des mathématiques, les tests ont montré, qu'il n'existe pas de différences significatives entre les performances des deux catégories d'enseignants selon que l'on se trouve au niveau national que dans les départements.

### Absences pour des raisons sociales

Les cas d'absence enregistrés pour des raisons sociales représentent 19,1 % au niveau national. De façon générale, que ce soit au niveau des contenus disciplinaires qu'en didactique de lecture et de mathématiques, les résultats indiquent que les enseignants non absents pour des raisons sociales ont donné de meilleures performances par rapport à ceux ayant déclaré être absents.

### Absences pour aller percevoir le salaire

Au niveau national, 28,8 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir été absents pour des raisons de salaires. Les enseignants non absents pour des raisons de salaire ont donné de meilleures performances par rapport à ceux ayant déclaré être absents, que ce soit au niveau des contenus disciplinaires qu'en didactique de lecture et de mathématiques.

## Absences pour raisons de suivi des dossiers administratifs

Pour l'ensemble des enseignants enquêtés sur le territoire national, 18,3 % ont déclaré avoir été absents pour des raisons de suivi de leurs dossiers administratifs. Tant au niveau national que dans les départements, les enseignants non absents pour des raisons de suivi des dossiers administratifs ont donné de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires et en didactique de lecture et de mathématiques, comparativement à ceux qui ont déclaré avoir été absents.

## Absences pour d'autres raisons

Au plan national, 6% des enseignants s'absentent pour des raisons autres que celles citées supra. Les autres raisons d'absences n'ont pas en général d'influence significative sur les performances des enseignants quelle que soit leur catégorie (absents ou non), autant dans les contenus disciplinaires qu'en didactique de lecture et de mathématiques.

### 8.9.2 Inspections

Selon les résultats de l'évaluation du PASEC2019, la moyenne nationale d'inspection est de 91 % avec plus de 80% des enseignants enquêtés ayant déclaré avoir été inspectés au niveau des départements du pays. Les différences de performance entre les deux catégories d'enseignants (inspectés et non inspectés) ne sont pas significatives au niveau national, autant en lecture et en mathématiques que dans les didactiques des deux disciplines.

### 8.9.2 Perception des enseignants de leurs conditions générales de travail

### 8.9.3 Perception des enseignants sur la qualité des bâtiments scolaires

Au plan national, on note que 10 % des enseignants enquêtés ont une mauvaise appréciation de la qualité des bâtiments de l'école, alors que 57,1 % enseignants en ont donné une bonne appréciation. En ce qui concerne les bâtiments de la classe, les données de l'évaluation montrent au niveau national que 13,7% des enseignants ont une mauvaise appréciation de leur qualité.

## Perception des enseignants sur la disponibilité des fournitures scolaires

La disponibilité des fournitures scolaires est globalement bien appréciée par 53,4 % des enseignants enquêtés. 38,7 % des enseignants ont une appréciation moyenne de la disponibilité des fournitures scolaires pendant que 7,9 % en ont une mauvaise appréciation.

### 8.9.5 Perception des enseignants de la qualité des programmes scolaires

Au niveau national, 60,2 % des enseignants enquêtés estiment que les programmes scolaires sont de bonne qualité contre 4,8 % qui en ont une mauvaise perception et 35,1 % d'entre eux ont une appréciation moyenne desdits programmes. Les perceptions varient selon le département au sein des écoles

## Perception des enseignants du harcèlement

### Perception des enseignants du harcèlement moral au sein des écoles

L'évaluation révèle l'existence de ce phénomène dans le secteur même si c'est à une petite échelle. En effet, au niveau national, 14,4 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir été victimes du harcèlement moral. L'analyse de l'influence du harcèlement moral sur les performances des enseignants en lecture et en mathématiques montre que l'écart de performance n'est pas significatif en faveur des enseignants non victimes du harcèlement moral, au plan national et dans quelques départements.

### Perception des enseignants du harcèlement sexuel au sein des écoles

La proportion des enseignants victimes du harcèlement sexuel est faible et est de l'ordre de 1,4 %.

## Perception des enseignants de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

### Perception des enseignants de la relation avec les collègues

En général, les appréciations des enseignants enquêtés sur les relations avec les collègues sont bonnes, avec une proportion de 92,3 %.

Perception des enseignants de la relation avec la communauté

Au niveau national, 84,8 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir tenu une bonne relation avec la communauté.

Perception des enseignants sur la gestion de l'école

Trois (03) enseignants sur quatre (04) enquêtés ont déclaré avoir une bonne appréciation de la gestion de leurs écoles.

Perception des enseignants des conditions salariales

Malgré les mesures prises par l'Etat pour améliorer le niveau salarial des enseignants, 25,3 % des enquêtés au niveau national, ont une mauvaise appréciation du niveau de leurs salaires.

Il est observé au niveau des contenus disciplinaires en lecture et en mathématiques et didactique de lecture que les écarts des performances entre les enseignants ayant bonne perception du niveau de salaire et ceux qui en ont une mauvaise ne sont pas significatifs. En revanche, en didactique de mathématiques, les écarts de performances entre les enseignants ayant une bonne perception du niveau de salaire et ceux qui en ont une mauvaise perception sont significatifs au niveau national et dans la plupart des départements.

Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation

Perception des enseignants de la qualité des avancements

Au niveau national, 46,0 % des enquêtés ont une mauvaise appréciation des opportunités de promotion. Les écarts de performances en lecture et mathématiques, de même qu'en didactique des deux disciplines, entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des avancements et ceux qui en ont une mauvaise appréciation, ne sont pas significatifs au plan national et dans les départements.

Perception des enseignants des opportunités de formations

Sur le plan national, environ 25 % des enseignants enquêtés ont une mauvaise appréciation des opportunités de formations contre 25 % qui ont une bonne perception des opportunités de formations. Les enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités de formation ont présenté des scores significativement supérieurs à ceux qui n'ont pas une bonne appréciation des opportunités de formation. Le constat fait sur les écarts de performance en ce qui concerne les contenus disciplinaires est pratiquement le même en didactique.

## 8.2 Axes de politiques

A l'issue de l'évaluation, des axes de politique, des pistes de réflexion et des actions sont identifiées comme suit :

Dans la perspective de l'amélioration des performances des élèves en début de scolarité, l'on recommande d'œuvrer pour l'extension de l'éducation de base à l'enseignement maternel dans la perspective de l'amélioration des performances des élèves en début de scolarité.

Définition d'une politique de manuel scolaire pour le sous-secteur de l'enseignement primaire (acquisition, distribution, réassort et renouvellement) dans une perspective d'atteindre la norme.

## 8.3 PISTES DE RÉFLEXION ET D' ACTIONS POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

Les pistes de réflexions et d' actions qui se dégagent des analyses dans le cadre de l' évaluation PASEC2019 se résument aux points suivants :

Définition d' une approche holistique de prise en compte des filières scientifiques dans l' éducation au Bénin, dans la perspective de leur promotion, avec des mesures spécifiques devant viser à améliorer les performances des élèves en mathématiques depuis leur entrée à l' école.

Mise en œuvre de programme pluriannuel d' alphabétisation et d' éducation des adultes à l' effet d' élever le niveau d' instruction des parents, nécessaire pour renforcer le soutien scolaire des enfants à des fins d' amélioration des performances du système.

Extension accélérée du PNASI pour l' atteinte d' une dotation à 100% des EPP en cantines scolaires

Réalisation d' une étude du système actuel des évaluations formatives et certificatives des apprentissages pour des améliorations possibles.

Prise en compte dans les normes de construction d' infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, etc.) sensibles au genre et aux besoins spécifiques (filles et handicapés).

Mise en place des directives garantissant une meilleure répartition du mobilier dans toutes les classes afin d' impacter globalement la performance des élèves à tous les niveaux d' apprentissage.

Promotion de mécanismes de facilitation de la communication entre les écoles et la communauté, en l' occurrence les parents d' élèves qui participent à la vie de l' école et au suivi scolaire de leurs enfants.

Élaboration d' un guide de gestion des manuels scolaires.

Poursuite des actions de renforcement des capacités humaines, intellectuelles, pédagogiques, matérielles et financières du personnel du corps d' encadrement et de contrôle en vue d' améliorer le fonctionnement administratif et pédagogique des écoles.

Actions ciblées de formation spécifiques à l' intention des enseignants pour des connaissances et compétences en compréhension de l' écrit et en mathématiques

Etude approfondie des facteurs justifiant le niveau de connaissances et compétences des enseignants du primaire en mathématiques et en didactique des mathématiques dans des départements du Bénin)

Des mesures correctives doivent être envisagées dans le cadre des programmes de formation initiale et des formations en cours d' emploi pour une meilleure prise en compte de la géométrie, du repérage dans l' espace et la mesure par les enseignants

Etude sur les modalités de collaboration entre les écoles de formation des enseignants et les départements spécialisés des universités.

Développement et mise en œuvre d' un plan d' action pluriannuel « Formation pédagogique » en faveur des enseignants. Ce plan doit être assorti d' un système d' évaluation périodique des effets induits et de mécanismes de motivation incitant les enseignants à améliorer de façon continue leurs performances et pratiques pédagogiques.

Il importe de faire remarquer, à l' issue de l' analyse des résultats de l' évaluation PASEC2019, que certaines recommandations de l' étude précédente, à savoir le rapport national PASEC2014, restent d' actualité et méritent d' être prises en compte dans les prochains plans d' action. Le point de leur mise en œuvre entre 2014 et 2019 se présente ainsi qu' il suit :

RECOMMANDATIONS	NIVEAU DE MISE EN ŒUVRE
<p>1. Renforcer les premiers apprentissages à travers : (i) la révision des méthodes d'apprentissage de la langue à l'entrée au primaire et (ii) le renforcement de l'enseignement préscolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) En cours avec l'introduction du décodable en langue</li> <li>(ii) Intégration du préscolaire dans l'éducation de base dans la nouvelle architecture du système éducatif – Recrutement d'enseignants – Relèvement du profil d'entrée à l'ENI/EM</li> </ul>
<p>2. Réviser les curricula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curricula du CI révisé - Distribution des manuels et cahiers d'activités en cours</li> <li>- Curricula CP en cours de mise à l'essai</li> <li>- Curricula des ENI en cours de révision</li> </ul>
<p>3. Diminuer la pratique du redoublement tout en apportant d'autres mesures d'aide aux élèves en difficulté</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesure de redoublement zéro au premier sous-cycle actée et mise en œuvre</li> <li>- Mesure de limitation des grèves</li> <li>- Pratique régulière d'évaluations formatives et d'examens blancs au profit des apprenants</li> <li>- Création d'anales récapitulatif des épreuves</li> </ul>
<p>4. Renforcer l'accompagnement des enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboration et mise en œuvre de cahiers des charges spécifiques pour l'encadrement pédagogique (Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, Directeurs d'écoles)</li> <li>- Développement de thématiques de formation de proximité dans les unités pédagogiques</li> <li>- Organisation d'inspections de classes ciblées au profit du début de cycle, notamment en langue</li> <li>- Mise en place de contrats d'objectifs à l'intention du réseau d'animation pédagogique</li> </ul>
<p>5. Réduire les disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en œuvre du Programme national d'alimentation scolaire intégrée (PNASI)</li> <li>- Mesures de réduction des disparités en matière d'allocation des enseignants entre les régions et les écoles</li> <li>- Construction et équipement d'infrastructures scolaires</li> <li>- Octroi de Subventions aux écoles des 25 communes les plus défavorisées pour acquisition de kits pédagogiques à usage collectif</li> </ul>
<p>6. Réviser et renforcer certaines composantes de la gestion du système éducatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de la loi n°2018-34 du 5 octobre 2018 modifiant et complétant la loi 2001-09 du 21 juin 2002 portant exercice du droit de grève en République du Bénin limitant la durée de la grève</li> <li>- Réajustement du calendrier scolaire pour un temps scolaire intégral</li> </ul>
<p>7. Poursuivre massivement les campagnes d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes</p>	
<p>8. Promouvoir la mise en place d'études et d'évaluations régulières ainsi que l'utilisation des résultats dans le suivi des politiques éducatives et le pilotage du système éducatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation à mi-parcours du PNASI, 2019</li> <li>- Evaluation de type OSEP (Outils de supervision et d'encadrement pédagogique), 2017</li> <li>- Evaluation nationale des apprentissages des élèves du primaire, 2017</li> </ul>



# BIBLIOGRAPHIE

- Banque Mondiale. (2005). Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). Banque Mondiale. [https://www.researchgate.net/publication/341726969\\_L'evaluation\\_des\\_enseignants\\_du\\_primaire\\_en\\_Afrique\\_de\\_l'Ouest\\_Le\\_cas\\_du\\_Senegal](https://www.researchgate.net/publication/341726969_L'evaluation_des_enseignants_du_primaire_en_Afrique_de_l'Ouest_Le_cas_du_Senegal).
- Banque Mondiale. (2018). Enquête de suivi itératif du fonctionnement des cantines scolaires au Bénin. Banque Mondiale. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/314801542661746622/pdf/132215-FRENCH-WP-PUBLIC-19-11-2018-18-8-27-RapportIBMCANTINESjuilimgbk.pdf>
- Banque Mondiale. (2019). Bénin : Les multiples bienfaits des cantines scolaires. Banque Mondiale. [https://www.banquemonde.org/fr/news/feature/2019/05/06/benin-the-multiple-benefits-of-school-lunch?cid=ECR\\_FB\\_worldbank\\_FR\\_EXTP](https://www.banquemonde.org/fr/news/feature/2019/05/06/benin-the-multiple-benefits-of-school-lunch?cid=ECR_FB_worldbank_FR_EXTP).
- CONFEMEN. (2007a). Évaluation PASEC Sénégal. CONFEMEN. <https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/07/25-S%C3%A9n%C3%A9gal-2010.pdf> CONFEMEN. (2007b). Rapport d'activités de la CONFEMEN. CONFEMEN. [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/Rapport\\_Confemen\\_2007.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/Rapport_Confemen_2007.pdf)
- CONFEMEN. (2016). Vers la réussite pour tous : Résoudre la crise de l'apprentissage dans les pays francophones en luttant efficacement contre l'échec et le décrochage scolaire. Document de Réflexion et d'orientation, CONFEMEN. [https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/DRO-57e-minist%C3%A9rielle\\_VF\\_%C3%A9dit%C3%A9.pdf](https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/DRO-57e-minist%C3%A9rielle_VF_%C3%A9dit%C3%A9.pdf)
- CONFEMEN. (2017). Financement durable de l'Éducation : Quelles stratégies faut-il envisager ? - Document de cadrage du séminaire de Rabat sur le financement. CONFEMEN, Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique du Royaume du Maroc
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), summer, p. 201-237.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Maclver, D. et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, p. 553-574.
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), p. 60-71.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, p. 83-93.
- Finnan, C., Schnepel, K. et Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), p. 391-418.
- Debardieux, E. (2006). Violence à l'école : un défi mondial? Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), summer, p. 201-237.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Maclver, D. et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, p. 553-574.

Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), p. 60-71.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, p. 83-93.

Finnan, C., Schnepel, K. et Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), p. 391-418.

Gado, I. (2015). Temps réels d'apprentissage et facteurs de perte de temps dans les écoles des communes de N'Dali, Nikki et Tchaourou. Note de synthèse du Laboratoire d'analyse régionale et d'expertise sociale et du Bureau de la Coopération Suisse au Bénin.

Chopin, M. P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie*, 170, p. 87-110.

Médioni, G. (2009). L'accompagnement scolaire : Quel impact sur la réussite des élèves ? Quelles alternatives ? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, numéro 6, décembre 2009.

UNESCO (), Langues et cultures africaines. Dares Salam.

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

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

PASEC. (2018). Cadre de référence de l'enquête sur les enseignants du primaire dans le cadre de l'évaluation PASEC2019. CONFEMEN : Dakar.

PASEC/CONFEMEN. (2018). Étude exploratoire des curricula dans les pays PASEC membres de la CONFEMEN en vue de l'élaboration d'un référentiel de connaissances et compétences dans les domaines fondamentaux de l'éducation de base. CONFEMEN.

Ministères en charge de l'éducation (2018). Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030). CONFEMEN -Tomes I & II, Bénin.

MDCAG. (2018). Programme de croissance pour le développement durable (PC2D) 2018-2021, Bénin

Voyer, D. et Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis University of New Brunswick, *Psychological Bulletin*, American Psychological Association, 140(4), p. 1174–1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques

Lecture			Mathématiques		
Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation infra-classe	Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation infra-classe
			3915,6	3305,2	0,5

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,2	0,2	-0,3	0,2
L'élève est une fille	-7,7	2,8	-9,9	3,1
L'élève a redoublé au moins une fois	-14,3	3,1	-15,8	3,6
L'élève a fait la maternelle	12,9	3,0	9,6	3,0
Âge de l'élève	-12,5	1,7	-6,7	1,6
Constante	568,7	12,0	551,0	10,7

\*\*Significatif au seuil de 5% ; \*\*\*Significatif au seuil de 1%

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Absentéisme du maître	1,3	6,4	0,6	5,6
Nombre d'élève dans la classe	6,4	3,6	0,9	4,3
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,2	0,2	-0,3	0,2
L'élève est une fille	-7,7	2,8	-9,9	3,1
L'élève a redoublé au moins une fois	-14,3	3,1	-15,8	3,6
L'élève a fait la maternelle	12,9	3,0	9,6	3,0
Âge de l'élève	-12,5	1,7	-6,7	1,6
Constante	568,7	12,0	551,0	10,7

\* Significatif au seuil de 10% ; \*\*Significatif au seuil de 5% ; \*\*\*Significatif au seuil de 1%

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0,1	0,2	-0,5	0,2
	L'élève est une fille	-7,8	2,8	-10,0	3,1
	L'élève a redoublé au moins une fois	-14,1	3,1	-15,5	3,6
	L'élève a fait la maternelle	11,8	3,0	8,9	2,9
	Âge de l'élève	-11,6	1,7	-6,1	1,6
Classe	Absentéisme du maître	1,5	4,3	0,7	4,5
	Nombre d'élève dans la classe	2,6	3,6	-1,5	4,6
Écoles	Indice d'implication de la communauté	0,5	0,4	0,5	0,4
	L'école est dans une zone urbaine	-4,8	66,2	-72,6	75,6
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	0,6	0,9	1,2	1,1
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	-1,4	1,0	-1,1	1,1
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	1,3	1,1	1,5	1,2
	L'école est privée	19,2	10,7	16,9	11,9
	Le directeur est une femme	20,1	8,4	16,3	9,0
	Niveau socioéconomique moyen par école	12,7	7,0	7,6	7,4
	Indice d'infrastructures	18,7	6,9	11,6	7,1
	Indice d'aménagement du territoire	-4,3	8,6	-6,7	8,6
	Constante	577,6	23,8	575,2	25,3







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

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

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019 au Bénin.