



République du Burundi

Ministère de l'Éducation
Nationale et de la Recherche
Scientifique

PASEC2019

PERFORMANCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURUNDAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



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 burundais : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2021

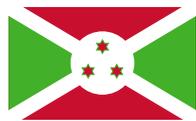
Tous droits réservés

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

ISBN : 92-9133-178-3

Conception et réalisation graphique : Groupe Araignée Studio Dakar
Relecture : Cheick Oumar FOMBA

Ce rapport est également disponible en version électronique sur www.pasec.confemen.org



République du Burundi

Ministère de l'Éducation
Nationale et de la Recherche
Scientifique

PASEC2019
PERFORMANCES DU SYSTEME
EDUCATIF BURUNDAIS

*PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE*

SIGLES ET ACRONYMES

AFD:	Agence Française de Développement
APC:	Approche par compétences
AUF:	Agence Universitaire de la Francophonie
CAE:	Communauté d'Afrique de l'Est
CONFEMEN:	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
CEM:	Centre d'Enseignement des Métiers
CFP:	Centre de Formation Professionnelle
CFA:	Centre de Formation Artisanale
CSLP:	Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
ECOFO:	Ecole Fondamentale
ECVMB:	Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages au Burundi
EDS:	Enquête Démographique et de Santé du Burundi
EGRA:	Early Grade Reading Assessment)
EFTP:	Enseignement et formation technique et professionnelle
ELAN:	Ecole et Langue en Afrique
EPT:	Éducation Pour Tous
FCE:	Fonds Commun pour l'Éducation
IDH:	Indice de développement humain
IFADEM:	Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres
INSERM:	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
IPS:	Indice de parité des sexes
ISU:	Institut de Statistique de l'UNESCO
LASCOLAF:	Langues de Scolarisation en Afrique subsaharienne francophone
LLECE:	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MENRS:	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
MLA:	Monitoring of Learning Achievement
OCDE:	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD:	Objectif de Développement Durable
OIF:	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG:	Organisation Non Gouvernementale
PAADESCO SHISHIKARA:	Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité
PASEC:	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PEPE:	Programme d'Éducation et de Protection de la Petite Enfance
PIB:	Produit intérieur brut
PIRLS:	Progress in International Reading Literacy Study

PISA:	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNB:	Produit national brut
PNUD:	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO:	Pédagogie par objectifs
PPTE:	Pays pauvres très endettés
PSDEF:	Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation
PTE:	Plan Transitoire de l'Education
QCM:	Questions à Choix Multiples
SACMEQ:	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
TBPS:	Taux brut de préscolarisation
TBS:	Taux brut de scolarisation
TIMSS:	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES RÉDACTEURS

Experts nationaux

- IRARIHA Fidèle, Spécialiste en statistiques
- MPENGEKEZE Scholastique, Spécialiste en analyse des systèmes éducatifs

Correspondant national de la CONFEMEN et Équipe nationale PASEC

1. BIGIRIMANA Liboire, Correspondant national de la CONFEMEN
2. MANENGERI Patrice, Statisticien Responsable national de l'équipe PASEC
3. NSHIMIRIMANA Aline, Informaticienne
4. KANA Philbert, Mathématicien
5. KABARONDDO Alice, Economiste
6. BARANYIZIGIYE Rodolphe, Pédagogue
7. RURATANDITSE Godelieve ;
8. NIZIGIYIMANA Frédéric, Planificateur

Avec la contribution de l'équipe internationale du PASEC représentée par :

1. M. Ousmane BIRBA, Conseiller technique,
2. Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique,

REMERCIEMENTS

Au terme du rapport national de l'évaluation PASEC2019 nécessaire pour améliorer la qualité des apprentissages, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique tient à remercier vivement toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à son meilleur aboutissement.

Nos remerciements s'adressent particulièrement au Partenariat Mondial de l'Éducation (PME) à travers son programme Twige Neza pour le financement d'une partie de la contribution du Burundi à la CONFEMEN.

Une autre particularité de remerciement va à l'endroit de l'UNICEF qui ne ménage aucun effort pour participer au développement de l'éducation au Burundi. Il a accepté de compléter le gap de financement de la contribution du Burundi à la CONFEMEN.

Nous remercions également les conseillers techniques de PASEC basés à Dakar pour la mise à la disposition à l'Équipe Nationale et aux Experts Nationaux une riche documentation qui a permis de produire le rapport.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique adresse sa profonde gratitude aux différentes personnes (élèves, enseignants, directeurs des écoles, administrateurs de test, formateurs, etc.) qui ont rendu cette œuvre possible.

AVANT-PROPOS

Il est agréable au Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique de présenter à la communauté éducative et à tous les partenaires du développement de l'éducation le rapport national de l'évaluation PASEC2019 qui a regroupé 14 pays de l'Afrique subsaharienne.

Le Ministère de l'Education Nationale est fier de disposer de cet outil indispensable au pilotage de son système éducatif. Il constitue un appui indéniable à la prise de décision pour les décideurs politiques et les gestionnaires de l'éducation.

Le présent rapport intéressera aussi les partenaires bilatéraux et multilatéraux, les acteurs économiques et sociaux du développement de l'éducation, les gestionnaires de l'éducation et les chercheurs.

L'assurance est donnée à nos lecteurs que le rapport national de l'évaluation PASEC2019 mis à leur disposition véhicule des informations nécessaires pour agir afin d'améliorer la qualité des apprentissages aux trois premiers cycles l'enseignement (enseignement primaire).

Enfin, nous devons fondamentalement changer notre façon de concevoir l'éducation et son rôle dans le bien-être de l'humanité et le développement mondial. Aujourd'hui plus que jamais, il incombe à l'éducation de favoriser les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive.

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 nous invite à concevoir des réponses globales et intégrées aux nombreux défis sociaux, économiques et environnementaux auxquels nous sommes confrontés. En d'autres termes, il nous faut dépasser les clivages traditionnels et nouer des partenariats intersectoriels efficaces.

La mise en œuvre de l'ODD4 (une éducation universelle de qualité pour tous) exige que nous réfléchissons tous à l'objectif fondamental de l'apprentissage tout au long de la vie. Nous savons que si elle est réussie, l'éducation a plus que toute autre chose le pouvoir de favoriser le développement de citoyens autonomes.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ACRONYMES	4
LISTE DES REDACTEURS	6
REMERCIEMENTS	7
AVANT-PROPOS	8
TABLE DES MATIERES	9
LISTE DES TABLEAUX	13
LISTES DES GRAPHIQUES	15
LISTE DES ENCADRES	26

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURUNDAIS29

1.1. Présentation du contexte, géographique, démographique, linguistique, culturel et économique du pays en lien avec le système éducatif.....	30
1.1.1. Le contexte géographique	30
1.1.2. Le contexte démographique.....	30
1.1.3. Le contexte culturel et linguistique	31
1.1.4. Le contexte socioéconomique	31
1.2. Le système éducatif burundais : architecture, politique éducative, innovations pédagogiques, objectifs de programmes scolaires.....	33
1.2.1. Architecture du système éducatif burundais.....	33
1.2.2. L'enseignement des langues et des mathématiques à l'enseignement fondamental.....	35
1.2.3. Les principaux indicateurs de l'éducation.....	36
1.2.4. Les orientations politiques en éducation et les réformes en cours	37
1.2.5. La réforme de l'enseignement fondamental.....	38
1.2.6. Le système d'évaluation	39
1.2.7. Présentation des données du PASEC2014 et les principaux constats pour le Burundi.....	41

CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION PASEC2019 AU BURUNDI..... 43

2.1. Les tests et questionnaires PASEC2019	45
2.1.1. Les tests de début de scolarité primaire.....	46
2.1.2. Les tests de fin de scolarité primaire	49
2.1.3. Les instruments de l'enquête des enseignants.....	50
2.2. Les questionnaires de contexte du PASEC2019.....	51
2.3. Les échantillons	51
2.4. L'administration des tests et questionnaires.....	52
2.5. L'assurance qualité des données	53

CHAPITRE 3 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE55

3.1. Les élèves du Burundi en comparaison internationale	56
3.1.1. Compétences des élèves burundais en langue et en mathématiques.....	56
3.1.2. Score moyen en langue et en mathématiques et variation des scores entre pays	62
3.1.3. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014-début de scolarité.....	65
3.2. La comparaison intra nationale des élèves du Burundi en début de scolarité	73
3.2.1. Compétences des élèves par province.....	73
3.2.2. Variation du score moyen par province par rapport à la moyenne nationale.....	76

CHAPITRE 4 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE.....81

4.1. Les élèves du Burundi en comparaison internationale	82
4.1.1. Compétences des élèves en lecture et en mathématiques.....	82
4.1.2. Score moyen en lecture et mathématiques et variation des scores entre pays	87
4.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019	90
4.1.4. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014- Fin de scolarité.....	91
4.2. Les élèves du Burundi en comparaison intra-nationale.....	100
4.2.1. Compétences des élèves par province-fin de scolarité.....	100
4.2.2. Variation du score moyen par province et au niveau national.....	102

CHAPITRE 5 : ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES..... 107

5.1. Variation de performances entre les écoles et entre les élèves.....	108
5.2. Analyse des disparités.....	110
5.2.1. Disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves et au milieu familial.....	110
5.2.2. Disparités relatives à l'environnement scolaire et communautaire.....	150
5.2.3. Ressources éducatives, infrastructures et équipements scolaires	174

CHAPITRE 6 : COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU BURUNDI..... 199

6.1. Connaissances et compétences des enseignants.....	201
6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	201
6.1.2. Connaissances et compétences des enseignants en mathématiques.....	204
6.1.3. Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par province	207
6.1.4. Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par province.....	209

6.2. Caractéristiques et performances des enseignants enquêtés.....	210
6.2.1. Genre et performances des enseignants	210
6.2.2. L'ancienneté dans la carrière.....	213
6.2.3. Niveau académique des enseignants.....	215
6.2.4. La Formation initiale, diplôme professionnel et les compétences des enseignants.....	218
6.2.5. La formation continue et les compétences des enseignants.....	221
6.3. Perceptions des enseignants sur les conditions de travail	224
6.3.1. Absence des enseignants au service.....	224
6.3.2. Perception des conditions générales de travail	226
6.3.3. Domaine en mathématiques où l'enseignant accorde plus d'importance.....	238
6.3.4. Inspection	239
6.3.5. Perception du harcèlement au sein des écoles.....	241
6.3.6. Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires.....	245
6.3.7. Perception des enseignants des conditions salariales.....	257
6.3.8. Perception des enseignants des opportunités de formation et de promotion.....	260

CHAPITRE 7: PROBLÉMATIQUE DU REDOUBLEMENT AU BURUNDI 269

7.1. Quelques aspects généraux du redoublement.....	270
7.1.1. La conception du redoublement à travers le monde.....	270
7.1.2. Les conséquences du redoublement	271
7.2. Analyse quantitative du redoublement au Burundi : situation et évolution.....	274
7.2.1. Évolution du redoublement.....	274
7.2.2. Défis causés par le redoublement au Burundi pour la scolarisation universelle.....	280
7.3. L'analyse du redoublement par rapport à l'évaluation PASEC2019.....	281
7.3.1. Les performances globales des élèves.....	281
7.3.2. Les performances des élèves redoublants.....	285
7.4. Principaux facteurs du redoublement tels qu'analysés par l'évaluation PASEC2019.....	290
7.4.1. Le genre de l'élève.....	290
7.4.2. Age de l'élève.....	291
7.4.3. La fréquentation du préscolaire	291
7.4.4. Le genre de l'enseignant.....	292
7.4.5. L'âge de l'enseignant.....	293
7.4.6. Le statut de l'école.....	293
7.4.7. Le nombre de jours d'absence de l'enseignant.....	294
7.4.8. Le mode d'organisation de la classe	295
7.4.9. Le niveau de formation de l'enseignant.....	295
7.4.10. Appui du directeur aux enseignants.....	296

CHAPITRE 8: PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU BURUNDI..... 301

8.1. Les principaux constats dégagés de l'analyse des résultats de l'évaluation PASEC2019.....	302
8.1.1. Compétences des élèves	302
8.1.2. Environnement scolaire et performances des élèves.....	304
8.1.3. Caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants.....	308
8.1.4. Évolution de l'efficacité et de l'équité du système éducatif burundais.....	310
8.2. Les pistes d'actions et proposition des politiques éducatives.....	311
8.2.1. Définir une stratégie d'amélioration des compétences en lecture.....	311
8.2.2. Développer et renforcer les programmes de préscolarisation.....	312
8.2.3. Procéder à une étude diagnostique de la pratique du redoublement et de ses effets sur la performance des élèves comme priorité pour venir en aide aux enfants en difficulté d'apprentissage.....	313
8.2.4. Renforcer les compétences des enseignants et des encadreurs en contenus disciplinaires et compétences didactiques	313
CONCLUSION	315
ANNEXE.....	317
BIBLIOGRAPHIE.....	317

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1: Structure de l'évaluation PASEC2019	45
Tableau 2.2: Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité.....	47
Tableau 2.3: Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire.....	48
Tableau 2.4: Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité.....	49
Tableau 2.5: Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité.....	50
Tableau 2.6: Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit.....	50
Tableau 2.7: Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactiques des mathématiques	51
Tableau 3.1: Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité	57
Tableau 3.2:Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité.....	59
Tableau 3.3: Score moyen du Burundi en langue et en Mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	62
Tableau 3.4:Variation des score moyen du Burundi en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	63
Tableau 3.5: Evolution des scores moyens en langue et en mathématiques entre 2014 et 2019	65
Tableau 3.6: Proportions d'élèves aux différentes échelles de performances en langue-début de scolarité.....	66
Tableau 3.7: Evolution de la proportion d'élèves aux différentes échelles de performances en mathématiques-début de scolarité.....	67
Tableau 3.8: Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité.....	68
Tableau 3.9: Evolution de la performance en langue à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019	69
Tableau 3.10. Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité.....	69
Tableau 3.11: Evolution de la performance en mathématiques à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019.....	70
Tableau 3.12: évolution des scores moyens selon la localisation de l'école.....	71
Tableau 3.13: Evolution des performances des élèves selon le genre entre 2014 et 2019.....	71
Tableau 3.14: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en langue entre 2014 et 2019-Début de scolarité	72
Tableau 3.15: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en mathématiques entre 2014 et 2019-Début de scolarité	73
Tableau 3.16: Score moyen du Burundi en langue et en mathématiques et comparaisons entre les provinces - Début de scolarité.....	76
Tableau 4.1.: Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité.....	82
Tableau 4.2: Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité.....	84
Tableau 4.3: Score moyen du Burundi en lecture et en Mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité	87
Tableau 4.4:Variation des scores par rapport à la moyenne internationale.....	88
Tableau 4.5. Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité	90

Tableau 4.6: Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité	90
Tableau 4.7: Evolution des performances en lecture et en mathématiques entre 2014 et 2019 - Fin de scolarité	91
Tableau 4.8: Proportions d'élèves aux différentes échelles de performances en langue-Fin de scolarité	92
Tableau 4.9: Proportion d'élèves aux différentes échelles de performances en mathématiques - Fin de scolarité.....	93
Tableau 4.10: Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité.....	94
Tableau 4.11: Evolution de la performance en lecture à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019.....	95
Tableau 4.12: Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité.....	96
Tableau 4.13: Evolution de la performance en mathématiques à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019.....	96
Tableau 4.14: Evolution des scores moyens selon la localisation de l'école.....	97
Tableau 4.15: Evolution des scores moyens selon le genre de l'élève.....	98
Tableau.4.16: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en lecture entre 2014 et 2019-Fin de scolarité.....	98
Tableau 4.17: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en mathématiques entre 2014 et 2019-Fin de scolarité	99
Tableau 6.1: Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit - comparaison internationale.....	202
Tableau 6.2: Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques-comparaison internationale	205
Tableau 7.1: Proportion des élèves redoublants en fonction de l'échelle de performance en langue.....	285
Tableau 7.2: Proportion des élèves redoublants en fonction de l'échelle de performance en mathématiques.....	286
Tableau 7.3: Proportion des élèves redoublants selon de l'échelle de performance en lecture en fin de scolarité.....	287
Tableau 7.4: Proportion des élèves redoublants en fonction de l'échelle de performance en mathématiques.....	288

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1.1: Le Circuit des études au Burundi.....	34
Graphique 3.1: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité.....	61
Graphique 3.2: Scores moyens en langue au début de scolarité.....	64
Graphique 3.3: Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en langue.....	64
Graphique 3.4: Scores moyens en mathématiques au début de scolarité.....	64
Graphique 3.5: Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en mathématiques.....	64
Graphique 3.6: Évolution de la proportion d'élèves sous le seuil suffisant en lecture entre 2014 et 2019- Début de scolarité.....	66
Graphique 3.7: Évolution de la proportion d'élèves sous le seuil suffisant en mathématique entre 2014 et 2019-Début de scolarité.....	67
Graphique 3.8: Compétences des élèves par province en langue - Début de scolarité.....	74
Graphique 3.9: Compétences des élèves par province en mathématiques - Début de scolarité.....	75
Graphique 3.10: Performance en langue dans chaque province et au niveau national – Début de scolarité.....	76
Graphique 3.11: Performance en mathématiques dans chaque province et au niveau national – Début de scolarité.....	77
Graphique 3.12: Lien entre les scores moyens en lecture et l'écart type.....	78
Graphique 3.13: Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type.....	78
Graphique 4.1: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Fin de scolarité.....	86
Graphique 4.2: Scores moyens en lecture en fin de scolarité.....	88
Graphique 4.3 Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en langue.....	88
Graphique 4.4: Scores moyens en mathématiques en fin de scolarité.....	89
Graphique 4.5: Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en mathématiques.....	89
Graphique 4.6: Évolution de la proportion d'élèves sous le seuil «suffisant» de compétences en lecture entre 2014 et 2019- Fin de scolarité.....	92
Graphique 4.7: Évolution de la proportion des élèves sous le seuil suffisant en mathématiques entre 2014 et 2019- Fin de scolarité.....	93
Graphique 4.8 .Compétences des élèves en lecture par province-fin de scolarité.....	100
Graphique 4.9: Compétences des élèves en mathématiques par province-fin de scolarité.....	101
Graphique 4.10: Performance en lecture dans chaque province et au niveau national – Fin de scolarité.....	102
Graphique 4.11: Performance en mathématiques dans chaque province et au niveau national – Fin de scolarité.....	103
Graphique 4.12: Lien entre les scores moyens en lecture et l'écart type.....	103
Graphique 4.13: Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type.....	103
Graphique 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en langue et en mathématiques au Burundi-début de scolarité ²⁹	108
Graphique 5.2 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité ²⁹	109

Graphique 5.3: Répartition des élèves selon le sexe en début et en fin de scolarité	111
Graphique 5.4: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le genre - début de scolarité.....	112
Graphique 5.5: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre - fin de scolarité	112
Graphique 5.6: Niveau moyen de l'indice socio-économique et écart type des élèves - Fin de scolarité.....	113
Graphique 5.7:Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice socio-économique sous contrôle de la localisation de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité	115
Graphique 5.8:Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice socio-économique sous contrôle de la localisation de l'école inférieur d'une unité, en fin de scolarité	115
Graphique 5.9: Répartition des élèves en fin de scolarité selon que le parent est alphabétisé ou pas, par province.....	116
Graphique 5.10: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le statut d'alphabétisation des parents et par province-Fin de scolarité	117
Graphique 5.11: Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.....	118
Graphique 5.12: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison	118
Graphique 5.13: Répartition des élèves selon la disponibilité de livres à la maison- fin de scolarité	135
Graphique 5.14: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison	119
Graphique 5.15: Proportion d'élèves selon la fréquentation du préscolaire par province - Début de scolarité.....	121
Graphique 5.16: Proportion d'élèves selon la fréquentation du préscolaire par province - Fin de scolarité	121
Graphique.5.17: Écart de performances en langue entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire	122
Graphique.5.18: Écart de performances en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire	122
Graphiques 5.19: Écart de performances en lecture entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire – fin de scolarité	123
Graphiques 5.20 : Écart de performances en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire – fin de scolarité.....	123
Graphique 5.21: Écart moyen en langue entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province.....	124
Graphique 5.22: Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province.....	124
Graphique.5.23: Ecart moyen en lecture entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province.....	125
Graphique.5.24: Ecart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province.....	125
Graphique 5.25: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	126
Graphique 5.26: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre	126

Graphique 5.27: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité	127
Graphique 5.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	127
Graphique 5.29: pourcentages d'élèves qui pratiquent des travaux agricoles par province-Fin de scolarité.....	128
Graphique 5.30: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles par province-Fin de scolarité	129
Graphique 5.31: Proportion des élèves en fin de scolarité selon qu'ils participent aux travaux domestiques	129
Graphique 5.32: Performances des élèves en fin de scolarité selon qu'ils participent aux travaux domestiques	130
Graphique 5.33: proportion des élèves en fin de scolarité qui pratiquent le petit commerce	131
Graphique 5.34: Performance des élèves en fin de scolarité selon la participation au petit commerce en fin de scolarité.....	131
Graphique 5.35: proportion d'élèves selon qu'ils participent aux travaux manuels et aux petits métiers.....	132
Graphique 5.36: performances des élèves selon qu'ils participent aux travaux manuels et aux petits métiers.....	132
Graphique 5.37 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité	134
Graphique 5.38: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité.....	135
Graphique 5.39: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité.....	136
Graphique 5.40: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité.....	138
Graphique 5.41: Proportion d'élèves en fin de scolarité selon la présence parentale.....	138
Graphique 5.42: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la présence parentale en fin de scolarité.....	138
Graphique 5.43: Répartition des élèves selon qu'ils aiment la lecture en fin de scolarité	139
Graphique 5.44: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils aiment la lecture en fin de scolarité.....	139
Graphique 5.45: Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité	140
Graphique 5.46 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils aiment les mathématiques en fin de scolarité.....	140
Graphique 5.47: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité	141
Graphique.5.48: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité.....	142
Graphique.5.49: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité.....	142
Graphique.5.50: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité.....	143

Graphique.5.51: Répartition des élèves selon qu'ils mangent ou pas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité.....	144
Graphique.5.52: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils bénéficient ou pas d'un repas avant d'aller à l'école en fin de scolarité.....	144
Graphique.5.53: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une latrine en début de scolarité.....	145
Graphique.5.54: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine en début de scolarité.....	146
Graphique.5.55: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une latrine en fin de scolarité.....	146
Graphique.5.56: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine en fin de scolarité.....	147
Graphique.5.57: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie en début de scolarité.....	148
Graphique.5.58: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie en début de scolarité.....	148
Graphique.5.59: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie en fin de scolarité.....	149
Graphique.5.60: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie en fin de scolarité.....	149
Graphique.5.61: Proportion des élèves fréquentant les écoles selon le milieu d'implantation par province-début de scolarité.....	150
Graphique.5.62: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le milieu d'implantation-début de scolarité.....	151
Graphique.5.63: Proportion des élèves fréquentant les écoles selon le milieu d'implantation par province-fin de scolarité.....	151
Graphique.5.64: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le milieu d'implantation-fin de scolarité.....	152
Graphique 5.65: Répartition des élèves selon le genre du directeur.....	153
Graphique.5.66: Performances des élèves selon le genre du directeur en début de scolarité.....	153
Graphique.5.67: performances en lecture et en mathématiques entre les élèves selon le genre du directeur- fin de scolarité.....	154
Graphique 5.68: Répartition des élèves selon l'expérience du directeur d'école en début de scolarité.....	155
Graphique 5.69 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon l'expérience du directeur d'école.....	156
Graphique.5.70: Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	157
Graphique.5.71: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école- fin de scolarité.....	157
Graphique.5.72: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur en début de scolarité.....	158
Graphique.5.73: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur- début de scolarité.....	160
Graphique.5.74: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur à la fin de scolarité.....	160
Graphique.5.75: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	160
Graphique.5.76: Taille des classes en début de scolarité.....	161
Graphique.5.77: Taille des classes en fin de scolarité.....	162

Graphique.5.78 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la taille des classes.....	163
Graphique.5.79: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la taille de la classe en fin de scolarité.....	163
Graphique.5.80.: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité	164
Graphique.5.81.: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture	165
Graphique.5.82.: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité.....	165
Graphique 5.83.: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres de lecture en fin de scolarité	166
Graphique 5.84: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité.....	167
Graphique.5.85: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de maths	167
Graphique.5.86: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité.....	168
Graphique.5.87: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres de mathématiques.....	168
Graphique.5.88: Répartition des élèves selon le nombre de places assises par élève	169
Graphique.5.89: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le nombres de places assises par élève- début de scolarité.....	170
Graphique 5.90 Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre de places assises par élève- fin de scolarité	171
Graphique 5.91: Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité.....	171
Graphique 5.92: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années.....	172
Graphique.5.93: Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité	173
Graphique.5.94.: 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.....	173
Graphique.5.95.: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type-Début de scolarité.....	176
Graphique.5.96.: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type-Fin de scolarité.....	177
Graphique.5.97: Écart moyen en langue 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	178
Graphique.5.98: Écart moyen en mathématiques 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.....	178
Graphique.5.99: Écart moyen en lecture 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	179
Graphique 5.100: Écart moyen en mathématiques 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.....	179
Graphique.5.101: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité.....	180

Graphique 5.102: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type - Fin de scolarité.....	181
Graphique.5.103: Écart moyen en langue 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.....	182
Graphique.5.104: Écart moyen en mathématiques 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.....	182
Graphique.5.105: Écart moyen en lecture 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.....	183
Graphique.5.106: Écart moyen en mathématiques 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.....	183
Graphique.5.107: Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type - Début de scolarité.....	184
Graphique.5.108: Écart moyen en langue 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.....	185
Graphique.5.109: Écart moyen en mathématiques 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.....	185
Graphique 5.110: Écart moyen en lecture 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.....	186
Graphique 5.111: Écart moyen en mathématiques 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.....	186
Graphique 5.112: Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type - Début de scolarité.....	187
Graphique.5.113: Écart moyen en langue entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en début de scolarité.....	188
Graphique.5.114: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en début de scolarité.....	188
Graphique 5.115: Écart moyen en langue entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en fin de scolarité.....	189
Graphique 5.116: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en fin de scolarité.....	189
Graphique 5.117: Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité.....	190
Graphique 5.118: Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité.....	190
Graphique 5.119: Performances des élèves en langue et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant - Début de scolarité.....	191
Graphique. 5.120: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité.....	191
Graphique 5.121.: Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité.....	192
Graphique.5.122.: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant.....	193
Graphique.5.123.: Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité.....	193
Graphique.5.124: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité.....	194
Graphique 5.125: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité.....	195

Graphique 5.126: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction de l'enseignant.....	195
Graphique 6.1: Échelle de compétences des enseignants burundais en compréhension de l'écrit par province.....	202
Graphique 6.2: Score des enseignants en compréhension de l'écrit et écart type par province	204
Graphique 6.3: Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province.....	206
Graphique 6.4. Scores des enseignants en mathématiques et écart type par province.....	207
Graphique 6.5: Scores en didactique de la compréhension de l'écrit et écart type par province.....	208
Graphique 6.6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques selon les provinces.....	209
Graphique 6.7: Pourcentages d'enseignantes du Burundi ayant participé à l'enquête par province	211
Graphique 6.8: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre de l'enseignant	211
Graphique 6.9: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon le genre de l'enseignant	212
Graphique 6.10: Répartition des enseignants selon l'ancienneté.....	213
Graphique 6.11: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant	214
Graphique 6.12: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant	215
Graphique 6.13: Répartition des enseignants selon leur niveau académique.....	216
Graphique 6.14: Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire	217
Graphique 6.15: Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	217
Graphique 6.16: Écart de scores en didactique de compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	218
Graphique 6.17 : Écart de scores en didactique des mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	218
Graphique 6.18: Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant.....	219
Graphique 6.19: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant.....	219
Graphique 6.20: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant.....	220
Graphique 6.21: Répartition des enseignants selon qu'ils ont reçu ou non une formation en cours d'emploi.....	221
Graphique 6.22: Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié	222
Graphique 6.23: Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié	222
Graphique 6.24. : Écart entre les scores en didactique de la compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié	223

Graphique 6.25: Écart entre les scores en didactique des mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	223
Graphique 6.26.: Répartition des enseignants selon qu'ils ont été absents ou non pour aller chercher le salaire.....	224
Graphique 6.27: Performance des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon qu'ils ont été absents ou non pour aller chercher le salaire.....	225
Graphique 6.28: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon qu'ils ont été absents ou non pour aller chercher le salaire.....	226
Graphique 6.29: Répartition des enseignants selon leur appréciation de la qualité des programmes scolaires.....	227
Graphique 6.30: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la qualité des programmes scolaires.....	228
Graphique 6.31: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon leur appréciation de la qualité des programmes scolaires.....	229
Graphique 6.32: Répartition des enseignants selon leur appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires.....	230
Graphique 6.33: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires.....	231
Graphique 6.34: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon leur appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires.....	232
Graphique 6.35: Répartition des enseignants selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe.....	233
Graphique 6.36: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe.....	234
Graphique 6.37: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe.....	235
Graphique 6.38: Répartition des enseignants selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires.....	236
Graphique 6.39: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires.....	237
Graphique 6.40: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la qualité des bâtiments scolaires.....	238
Graphique 6.41: Répartition du domaine des mathématiques auquel l'enseignant accorde le plus de temps d'apprentissage.....	239
Graphique 6.42: Répartition des enseignants selon qu'ils sont ou non inspectés.....	240
Graphique.6.43: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon qu'ils sont inspectés ou non.....	240
Graphique 6.44: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon que l'enseignant est inspecté ou non.....	241
Graphique 6.45: Répartition des enseignants selon le harcèlement sexuel.....	242
Graphique 6.46: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le harcèlement sexuel.....	242
Graphique 6.47: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactiques de mathématiques selon le harcèlement sexuel.....	243

Graphique 6.48: Répartition des enseignants selon le harcèlement moral.....	244
Graphique 6.49: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le harcèlement moral.....	244
Graphique 6.50: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactiques de mathématiques selon le harcèlement moral.....	245
Graphique 6.51: Répartition des enseignants selon leur niveau d'appréciation sur la gestion de l'école.....	246
Graphique 6.52: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'appréciation du niveau de la gestion de l'école.....	247
Graphique 6.53: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la gestion de l'école.....	248
Graphique 6.54: Répartition des enseignants selon la relation avec les collègues.....	249
Graphique 6.55: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la relation avec les collègues.....	250
Graphique 6.56: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la relation avec les collègues.....	251
Graphique 6.57: Répartition des enseignants selon la relation avec la communauté.....	252
Graphique 6.58: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la relation avec la communauté.....	253
Graphique 6.59: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la relation avec la communauté.....	254
Graphique 6.60: Répartition des enseignants selon le niveau de salaires.....	255
Graphique 6.61: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le niveau des salaires.....	256
Graphique 6.62: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon le niveau des salaires.....	257
Graphique 6.63: Répartition des enseignants selon la régularité des paiements.....	258
Graphique 6.64: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la régularité des paiements.....	259
Graphique 6.65: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la régularité de paiement.....	260
Graphique 6.66: Répartition des enseignants selon leur degré de perception des opportunités de formations.....	261
Graphique 6.67: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur appréciation des opportunités de formation.....	262
Graphique 6.68: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon leur appréciation des opportunités de formation.....	263
Graphique 6.69: Répartition des enseignants selon la qualité des avancements.....	264
Graphique 6.70: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur appréciation de la qualité des avancements.....	265
Graphique 6.71: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la qualité des avancements.....	266
Graphique 7.1 : Evolution du taux de redoublement de 2013-2014 à 2018-2019.....	274
Graphique 7.2 : Taux de redoublement par province en 2018-2019.....	275

Graphique 7.4 : Evolution du taux de redoublement par genre de 2013-2014 à 2018-2019.....	276
Graphique 7.5 : Taux de redoublement par province et par sexe en 2018-2019.....	276
Graphique 7.6 : Taux de redoublement par classe au niveau national en 2018-2019.....	277
Graphique 7.7 : Evolution du taux de redoublement par classe de 2013-2014 à 2018-2019.....	278
Graphique 7.8 : Taux de redoublement par province et par classe en 2018-2019.....	279
Graphique 7.9: Pourcentage des élèves ayant redoublé la deuxième année du primaire-début de scolarité	281
Graphique 7.10: Pourcentage des élèves en fin de scolarité selon le nombre de redoublements.....	282
Graphique 7.11: Ecart de performances en langue entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé.....	283
Graphique 7.12: Ecart de performances en mathématiques entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé.....	283
Graphique 7.13: Performances des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon le nombre de redoublements par province.....	284
Graphique 7.14 : performances des élèves redoublants en fonction de leur seuil de suffisance/insuffisance en langue par province.....	285
Graphique 7.15 : Performances des élèves redoublants par province selon le seuil de suffisance/insuffisance en mathématiques.....	286
Graphique 7.16. Proportion d'élèves redoublants selon les échelles de performances en lecture par province.....	288
Graphique 7.17 : Proportion des élèves redoublants en fonction des performances en mathématiques par province.....	289
Graphique 7.18 : Le redoublement en classe selon le genre de l'élève en début de scolarité.....	290
Graphique 7.19: Le redoublement en classe selon le genre de l'élève en fin de scolarité.....	290
Graphique 7.20: Le redoublement en classe selon l'âge de l'élève-début de scolarité.....	291
Graphique 7.21: Le redoublement en classe selon l'âge de l'élève-fin de scolarité.....	291
Graphique 7.22: Le niveau de redoublement des élèves selon la fréquentation ou non de l'école maternelle en début de scolarité.....	291
Graphique 7.23: Le niveau de redoublement des élèves selon la fréquentation ou non de l'école maternelle en fin de scolarité	291
Graphique 7.24: Le redoublement en classe selon le genre de l'enseignant - début de scolarité.....	292
Graphique 7.25: Le redoublement en classe selon le genre de l'enseignant - Fin de scolarité.....	292
Graphique 7.26: Le redoublement en classe selon l'âge de l'enseignant- début de scolarité	293
Graphique 7.27: Le redoublement en classe selon l'âge de l'enseignant- fin de scolarité.....	293
Graphique 7.28: Le redoublement en classe selon le statut de l'école- début de scolarité.....	293
Graphique 7.29: Le redoublement en classe selon le statut de l'école-fin de scolarité.....	293
Graphique 7.30: Le redoublement en classe selon le nombre de jours d'absence de l'enseignant- début de scolarité	294
Graphique 7.31: Le redoublement en classe selon le nombre de jours d'absence de l'enseignant - fin de scolarité.....	294
Graphique 7.32: Le redoublement en classe selon le mode d'organisation de la classe - début de scolarité.....	295

Graphique 7.33: Le redoublement en classe selon le mode d'organisation de la classe - fin de scolarité.....	295
Graphique 7.34: Le redoublement en classe selon le niveau de formation de l'enseignant- début de scolarité.....	296
Graphique 7.35: Le redoublement en classe selon le niveau de formation de l'enseignant - fin de scolarité.....	296
Graphique 7.36: Le redoublement en classe selon l'appui ou non du directeur aux enseignants- début de scolarité	296
Graphique 7.37: Le redoublement en classe selon l'appui ou non du directeur aux enseignants - fin de scolarité.....	296

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 2.1: Les concepts d'efficacité et d'équité.....	22
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants.....	40
Encadré 5.1: Description de l'indice socioéconomique.....	113
Encadré 5.2: Description de l'indice d'infrastructure de l'école.....	205
Encadré 5.3 : Description de l'indice d'équipement des classes.....	175
Encadré 5.4: Description de l'indice d'aménagement du territoire	186
Encadré 6.1. Niveaux de compréhension de l'écrit.....	201
Encadré 6.2: Indice de perception des conditions de travail des enseignants	227



The background of the page is a photograph of students in blue school uniforms. The image is slightly out of focus, with the foreground showing the side profile of a student's head and shoulder, and another student's hand and arm in the lower right. The text is overlaid on a semi-transparent grey rectangular area in the upper half of the page.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURUNDAIS

I.1 PRÉSENTATION DU CONTEXTE, GÉOGRAPHIQUE, DÉMOGRAPHIQUE, LINGUISTIQUE, CULTUREL ET ÉCONOMIQUE DU PAYS EN LIEN AVEC LE SYSTÈME ÉDUCATIF.

I.1.1 Le contexte géographique¹

Le Burundi est un pays enclavé au cœur de l'Afrique des Grands lacs, à mi-chemin entre l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Est. Il est situé entre les parallèles 2°45' et 4°28' de latitude sud, et les méridiens 28°50' et 30°50' de longitude Est. Avec une superficie totale de 27834 km², ses pays frontaliers sont le Rwanda au nord, la Tanzanie au Sud et à l'Est et la République Démocratique du Congo à l'Ouest.

Le relief est dominé par de hauts plateaux avec une altitude allant de 772 m au niveau du lac Tanganyika, qui constitue le point le plus bas, et culmine à 2670 m au mont Heha. Le climat est tropical caractérisé par une alternance de saison de pluies et de saison sèche: la petite saison de pluie allant d'octobre à décembre, suivie d'une petite saison sèche de janvier à février, puis la grande saison des pluies de mars à mai et en fin la grande saison sèche de juin à septembre. Les précipitations varient suivant l'altitude, de 500 mm dans la région de la plaine de l'Imbo, elles atteignent un maximum de 2200 mm dans les hautes altitudes de la crête Congo-Nil. La température moyenne annuelle décroît avec l'altitude. La moyenne annuelle la plus élevée est de 24,1 °C en plaine et la plus basse est de 15,6 °C².

I.1.2 Le contexte démographique³

Le Recensement Général de la Population et de l'habitat (RGPH de 2008) a estimé la population burundaise à 8 053 574 d'habitants répartie à 50,8% de femmes et 49,2 % d'hommes avec un taux de croissance annuel de 2,4%. C'est une population majoritairement jeune composée de 56,1 % de jeunes âgés de moins de 20 ans dont 44,1 % de moins de 15 ans. L'effectif des jeunes de moins de 20 ans représente 54% de la population et deux jeunes sur trois, soit 66% de la population ont moins de 25 ans.

Selon les projections de l'Institut de Statistiques et d'Etudes économiques du Burundi (ISTEEBU), cette population était estimée à 11 495 438 habitants en 2017. Avec une densité d'environ 413 habitants au km², le Burundi est classé parmi les pays africains les plus densément peuplés³. Près de 90% de la population vit en milieu rural.

Selon la troisième Enquête Démographique et de Santé du Burundi (EDS III 2016/2017), l'indice de fécondité est estimé à 5,5 enfants par femme.

Au regard de la pression démographique sur le système éducatif⁴, la population scolarisable, estimée à 4,7 millions en 2015 passera à plus de 6 millions en 2030 soit une augmentation de 30% en 15 ans. La population scolarisable dans l'enseignement fondamental (9 années de scolarité) va augmenter de 31% entre 2015 et 2030. L'extrême jeunesse de la population couplée avec le niveau élevé de la densité constituent un réel défi pour les services sociaux de base, en particulier le secteur de l'éducation et de la formation. En effet, dans les années à venir, le Gouvernement devra, dans le cadre de l'enseignement fondamental de 9 ans, créer les conditions pour répondre à la demande des enfants âgés de 6-14 ans actuellement non encore satisfaite, et accueillir ceux qui seront en âge d'être inscrits à ce niveau d'enseignement dans les années à venir et ceci dans un contexte socioéconomique pas tout à fait favorable. On estime à peu près à 23% des enfants de 6 à 14 ans en dehors de l'école⁵

¹ Normes et standards des constructions et équipements scolaires au Burundi

² Centre d'échange d'Informations du Burundi

³ Normes et standards

⁴ RESEN 2017, page 26

⁵ ECVMB 2013-2014

1.1.3 Le contexte culturel et linguistique

Le Burundi a le grand privilège d'avoir une langue unique parlée par une grande partie de la population sur tout le territoire national. Le Kirundi est la langue de communication par excellence et il constitue la langue d'enseignement dans les 4 premières années de l'enseignement fondamental. Le français et le kirundi constituent des outils de communication à l'école mais aussi dans l'administration. En même temps langues enseignées et langues d'enseignement, elles constituent les deux premières langues de transmission des connaissances à l'enseignement fondamental mais aussi dans les autres niveaux d'enseignement.

Depuis son adhésion à l'East African Community (EAC) en 2007, le Burundi a opté pour un enseignement de quatre langues dès la première année du fondamental. Le kiswahili et l'anglais ont été ainsi ajoutés sur un horaire de cours traditionnellement réservé aux seules langues d'enseignement que sont le kirundi et le français.

1.1.4 Le contexte socioéconomique

L'économie burundaise est dominée par un secteur primaire mobilisant près de 90% de la population active, mais n'ayant contribué qu'à 36% à la création de richesse entre 2013 et 2019. C'est une économie de subsistance, peu diversifiée, principalement rurale, basée essentiellement sur l'agriculture vivrière et l'élevage. La production agricole se répartit entre les produits destinés à l'export, comme le café, le thé et la culture vivrière. Cette production constitue l'activité économique la plus importante du pays si on tient compte de la population active qu'elle occupe. En effet, près de 90% de la population du pays vit des produits vivriers et de l'élevage. Cependant, ce secteur est soumis à plusieurs contraintes qui réduisent significativement ses performances et sa contribution à la production de richesse nationale. Ce sont entre autres une réduction progressive de la taille des exploitations agricoles résultant de l'accroissement démographique, et la faible disponibilité d'emplois non agricoles en milieu rural. Sur la période entre 2013 et 2019, le secteur primaire n'a ainsi contribué qu'à 36,4% en moyenne au PIB du pays. Il s'est de plus contracté au fil des années, en raison notamment des aléas et chocs climatiques répétés (glissements de terrains, inondations, etc.).

La croissance économique du pays a été ralentie par les différentes crises sociopolitiques qu'a connues le pays jusqu'en 2016. L'amélioration de la gestion macroéconomique, de la paix et la sécurité dans tout le pays a abouti à une croissance positive du PIB réel, s'établissant en moyenne à 4,2% sur ces 11 années. Cependant, la crise qu'a connue le pays en 2015 a mis fin à ces 11 années de croissance. Le PIB réel a en effet baissé de 0,4% en 2015-2016, sous l'effet d'une forte baisse des activités économiques formelles et semi-formelles urbaines.

Les activités commerciales et industrielles ont notamment été fortement affectées dans la capitale, Bujumbura, pendant plusieurs semaines entre avril et juin 2015.

Le niveau de croissance économique du pays reste encore très faible pour asseoir les bases d'un développement durable. Le PIB/habitant étant passé, aux prix constants de 2014, de 376 978 BIF en 2005 à 441 344 BIF en 2014, soit un gain de 2%.

L'essentiel des ressources domestiques sont d'origine fiscale, soit près de 90%. Elles ont progressé moins vite que les financements extérieurs qui ont représenté plus de la moitié des ressources publiques entre 2014 et 2019. Autant cette forte dépendance de l'Etat Burundais par rapport aux financements extérieurs peut être le reflet de la solidité des liens de coopération qui existent entre le Burundi et les bailleurs de fonds, autant, elle peut être aussi problématique en rendant difficile la mise en œuvre des politiques publiques de développement dans des contextes de retrait brusque des partenaires ou de faibles décaissements des engagements pris par ceux-ci. Malgré cette faible performance économique affichée, le secteur éducatif reste une priorité budgétaire⁶ du Gouvernement.

L'ensemble des dépenses publiques (sur financement national) d'éducation a représenté en moyenne 23,6% des dépenses totales publiques de l'Etat hors service de la dette entre 2014 et 2019. Le pays a consacré en 2018/2019, 24,1% de ses dépenses courantes hors services de la dette aux dépenses courantes de l'éducation montrant ainsi l'intérêt manifeste que l'Etat Burundais accorde à l'éducation.

⁶ RESEN 201

⁷ L'enseignement technique ayant la responsabilité de la formation de l'élite technicienne et des cadres dont le secteur formel de l'économie burundaise a besoin et l'enseignement des métiers et la formation professionnelle devant former des jeunes pour le secteur informel.

Avec une dépense publique pour les investissements dans le secteur en baisse, l'essentiel des dépenses publiques d'éducation est consacré aux dépenses courantes donc au fonctionnement du système, destinées notamment au paiement de salaires et laissant peu de marges aux dépenses d'investissement sur financements publics. En effet, les dépenses d'investissement n'ont représenté que 0,5% des dépenses totales du secteur en 2018 et cette proportion est en baisse par rapport à 2014 où elle représentait 1,8%. Cette baisse des dépenses publiques d'investissement dans un contexte de réformes s'est accompagnée par une baisse en puissance des financements extérieurs pour l'investissement sur la période. Quant aux dépenses courantes, elles s'élevaient à plus de 327,3 milliards de BIF en 2019 soit 99,5% des dépenses du secteur contre 294,1% en 2014.

L'arbitrage intra-sectoriel semble défavorable au préscolaire et à l'enseignement post fondamental technique. En effet, la part du premier est évaluée à moins de 1% des dépenses courantes totales du secteur. Dans le même temps, le second ne représente que 2,6% des dépenses courantes de l'Education comptabilisées au titre de l'année 2018-2019. Pourtant ce dernier sous-secteur était censé jouer un rôle central dans la réforme de l'enseignement fondamental dans le Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation. 2012-2020 (PSDEF) en tant que levier de la régulation des flux des élèves, et de par sa mission de formation professionnelle et d'appui à l'insertion des jeunes formés.

Si en 2019, l'enseignement primaire (les 3 premiers cycles du fondamental) avec 69,5% des dépenses courantes du secteur reste majoritaire dans les arbitrages intra-sectoriels, suivi de l'enseignement secondaire général et pédagogique (12%), il faut rappeler que la part l'enseignement supérieur dans les dépenses courantes totales de l'éducation est de 15,2% en 2018/2019.

La structure des dépenses de l'éducation privilégie les dépenses salariales, et laisse peu de marge pour les dépenses de fonctionnement.

L'essentiel des dépenses courantes est consacré au paiement des salaires qui ont représenté en moyenne 80% des dépenses courantes, laissant très peu de marges de manœuvre pour les dépenses de fonctionnement pourtant indispensables à une bonne qualité des services. Les dépenses salariales ont ainsi représenté en 2018/2019, 2,11% des dépenses courantes dans l'enseignement technique, 5,95% dans le supérieur, plus de 1% dans l'enseignement des métiers, 18,84% en moyenne au secondaire général et pédagogique, 71,85% au primaire et moins de 1% au préscolaire. Au niveau de l'ensemble du secteur, les dépenses de fonctionnement (biens et services) ne représentent que 6,3% des dépenses courantes de l'éducation.

Une faiblesse du financement public pour les dépenses pédagogiques et de fonctionnement est plus ou moins compensée par le financement extérieur...

Entre 2015 et 2020, après la mise en veille du Fonds Commun de l'Education (FCE), et en vue de mettre en œuvre le plan transitoire de l'éducation, deux principaux financements ont continué à soutenir le secteur de l'enseignement fondamental. Il s'agit du Projet «PAADESCO-SHISHIKARA», financé par la Banque Mondiale à hauteur de 40 millions de Dollars et le projet «TWIGNE NEZA» cofinancé par le Partenariat Mondial pour l'Education à hauteur de 25,6 Millions de Dollars et l'Agence Française de Développement à hauteur de 4 millions d'Euros. Une allocation complémentaire de 21,2 millions de dollars vient d'être accordée en complément du financement initial.

Ces financements contribuent à soutenir majoritairement l'investissement avec une priorité pour l'enseignement fondamental et une part non négligeable de ce financement appuie la gestion et le pilotage du système.

Le financement extérieur est plus orienté vers les dépenses de construction et la promotion de la qualité...

Les dépenses de construction représentent le premier poste de dépenses (80,4%) suivies par les dépenses de formation. Viennent ensuite les subventions aux établissements (7,5%), l'acquisition et la distribution des manuels scolaires et des matériels pédagogiques et didactiques (6,4%), les équipements (5,7%).

La formation d'un élève de l'EFTP est relativement chère en raison du faible effectif que ce sous-secteur accueille...

En 2019, un enfant préscolarisé dans le public a coûté, à l'Etat Burundais environ 30846 BIF, une dépense unitaire très proche de celle du fondamental les 3 premiers cycles de l'ancienne école primaire estimée à environ 51460 BIF. Cette proximité s'explique par le fait que les classes maternelles sont attachées aux écoles primaires avec des enseignants du primaire assurant l'encadrement des élèves du préscolaire. Le cout unitaire de l'ensemble du

fondamental (de la 1^{ère} année à la 9^{ème} année) s'élève 90852 BIF. A partir du secondaire, le coût unitaire augmente plus rapidement et est estimé en 2019, en moyenne à 137450 BIF au secondaire général et pédagogique, 328074 BIF au secondaire technique, et à un peu plus de 2,9 millions de BIF à l'enseignement supérieur.

Quand bien même, les sous-secteurs de l'enseignement technique et de la formation professionnelle sont sous financés, leur cherté relative (qui s'explique par les effectifs assez faibles qu'ils accueillent) par rapport à l'enseignement secondaire général et pédagogique peut constituer un frein à leur expansion. En effet, dans les objectifs du PSDEF, le Gouvernement a prévu de doter d'ici 2020, chaque commune d'un centre d'enseignement des métiers et chaque province d'un centre de formation professionnelle.

Malgré le niveau de pauvreté élevé de la population, les familles contribuent beaucoup aux dépenses de l'éducation.

En 2019, la dépense totale supportée par les familles⁸ pour l'éducation de leurs enfants est estimée à 242 milliards de BIF, dont 175 milliards dans les écoles publiques représentant 38% de la dépense totale courante au fondamental, 40% au préscolaire et 42% au post fondamental général et 29% au technique. Par ailleurs, en dépit de la suppression officielle des frais scolaires dans l'enseignement fondamental public, il continue de subsister des frais liés à la fois à l'inscription, la scolarité et d'autres frais. Paradoxalement dans l'enseignement public, le fondamental est le niveau d'enseignement où les frais exigés aux parents en dehors de la scolarité et l'inscription représentent la part la plus importante de la dépense unitaire des familles. Ces frais représentent en moyenne 47% (54% au primaire et 40% au collège) de l'ensemble des dépenses totales du fondamental, 16% dans le préscolaire et moins de 10% dans les autres niveaux d'enseignement (source: ECVMB 2013-2014). L'enquête rapide 2017 n'a pas pris en compte les dépenses des ménages pour l'éducation des enfants).

1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURUNDAIS : ARCHITECTURE, POLITIQUE ÉDUCATIVE, INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES, OBJECTIFS DE PROGRAMMES SCOLAIRES

1.2.1 Architecture du système éducatif burundais⁹

Le système éducatif burundais est constitué de l'enseignement formel et de l'enseignement non formel. Au fil du temps, ces deux types d'enseignement ont été tantôt gérés par deux ministères différents ou par un seul ministère en charge de tout le secteur. À partir de juin 2020, le secteur est géré par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Le graphique 1.1 ci-dessous précise le circuit des études.

L'Enseignement Fondamental accueille officiellement des enfants de 6 ans qu'ils aient ou pas suivi l'enseignement préscolaire. La formation dure 9 ans à l'issue desquels les élèves sont soumis à un concours national de Certification et d'Orientation au post-fondamental.

Dans l'enseignement post-fondamental, la durée de formation dans les domaines des sciences, langues, sciences sociales et humaines et économique est de 3 ans. La formation pédagogique est assurée dans les lycées et dure 4 ans. La formation technique dure 3 ou 4 ans selon filières de formation. A la fin de la formation, les élèves sont soumis à l'examen d'Etat et les lauréats sont orientés à l'enseignement supérieur public (Université du Burundi ou l'Ecole Normale Supérieure ou dans d'autres institutions d'enseignement supérieur publiques ou privées); ceux qui échouent peuvent avoir un accès aux Instituts d'enseignement supérieur professionnel privé.

L'enseignement des métiers organise des activités d'apprentissage professionnel dans des centres d'enseignement des métiers, de formation professionnelle et artisanale. Les sections organisées concernent les secteurs du bâtiment, agropastoral et agroalimentaire, de la menuiserie, de la comptabilité et du secrétariat ainsi que de l'économie familiale. La durée de formation est de 2 à 3 ans et un projet de formation modulaire est en cours. Ces centres d'enseignement des métiers se trouvaient précédemment classés dans le secteur non formel, mais la politique nationale de l'Enseignement des Métiers tend à formaliser progressivement ce secteur, qui peut représenter un recours pour les élèves n'accédant pas au post fondamental.

L'enseignement supérieur est dispensé dans des universités et dans des instituts publics ou privés. La formation dure de 3 à 8 ans. Force est de constater que les lauréats à l'Examen d'Etat fréquentent aussi les universités privées poussés par l'engouement et le sentiment de poursuivre les facultés que n'offre pas l'enseignement supérieur public.

1.2.1.2 L'enseignement non formel

Les activités organisées dans le cadre de l'éducation non formelle sont de 2 ordres à savoir, l'alphabetisation et l'éducation spéciale.

Des activités d'alphabetisation sont organisées à l'endroit des enfants non scolarisés ou déscolarisés et des adultes analphabètes. Elles sont en grande partie supportées par des organisations privées (confessions religieuses et ONG). Des activités post-alphabetisation sont organisées par certains intervenants notamment en donnant de la littérature, en accordant aux post-alphabetisés des financements pour constituer des associations de production, etc.

L'éducation spéciale est assurée à l'endroit d'un petit nombre d'enfants vivant avec handicap. Les établissements qui s'occupent de l'éducation spéciale appartiennent en général à des organisations privées. Dans le cadre de l'éducation inclusive, seuls deux établissements publics accueillent officiellement ces enfants à besoins spéciaux plus particulièrement ceux ayant des déficiences physiques, auditives et visuelles.

1.2.2 L'enseignement des langues et des mathématiques à l'enseignement fondamental

1.2.2.1 L'enseignement des langues¹⁰

Au Burundi, quatre langues sont enseignées dès la première année de l'enseignement fondamental : le kirundi, le français, le kiswahili et l'anglais. Ce choix politique qui a été dicté par l'adhésion du pays à la communauté Est-Africaine en 2007, a entraîné un réaménagement des programmes et des contenus de formation. Les programmes scolaires de l'enseignement fondamental sont conçus par le Bureau d'Etude et des curricula du Préscolaire et du Fondamental.

Les objectifs pédagogiques de la langue maternelle ont été définis d'abord par la réforme de 1973 sur la kirundisation, ensuite par le Colloque de 1989 sur les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Leur réalisation a été freinée par les difficultés rencontrées dans l'élaboration des livrets méthodologiques initialement rédigés en français.

¹⁰ Curriculum de l'Enseignement fondamental, 2015

Le programme de kirundi comporte trois étapes: «**Tuvuge**» (Parlons), «**Dusome**» (Lisons) et «**Twandike**» (Ecrivons). Les différentes activités se décomposent en exercices de langage, capitalisation, fixation, décomposition, isolement et déchiffrement. Ces exercices partent des images et des dialogues qui préparent les phrases-clés sur lesquelles s'appuie l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Le manuel de 2^{ème} année qui débute par une révision de l'alphabet vu en première année s'attache à la combinaison des doubles, triple et quadruples consonnes.

Au Burundi, le français devient le principal medium d'enseignement dès la 5^{ème} année. Les élèves ont donc seulement quatre heures d'enseignement du kirundi à partir de la 3^{ème} année, ce qui laisse supposer que les compétences acquises à la fin de la 2^{ème} année sont satisfaisantes.

Dans les premières leçons de kirundi et de français, les deux premières compétences visées sont : (i) le savoir-écouter (compréhension orale) et, (ii) le savoir-parler (expression orale) et sont abordées à partir des thèmes puisés dans le vécu de l'écolier.

Plus concrètement, au cycle 1 et 2, l'enseignement se fait exclusivement en kirundi. L'enseignant veille avant tout à la bonne compréhension des élèves et à leur progression.

1.2.2.2 L'enseignement des mathématiques¹¹

Les mathématiques sont, par nature, une construction abstraite. Elles produisent des symboles, des énoncés utilisant ces symboles et un ensemble de règles précises sur ces symboles qui constitue le langage mathématique. L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement fondamental vise à donner à l'élève les moyens de préparer son avenir en lui permettant de développer sa capacité à :

- raisonner et résoudre des problèmes en appliquant des techniques et des méthodes à des questions particulières de la vie courante pouvant être généralisées dans des situations imaginées ou représentées en sorte d'en disposer, plus tard, dans la réalité;
- mettre en œuvre les connaissances et les compétences essentielles en mathématiques, c'est à dire des techniques et la capacité d'abstraction qui constituent deux volets de la résolution de problèmes;
- découvrir ses talents de façon autonome et poursuivre l'apprentissage des mathématiques dans l'enseignement secondaire.

A la fin de chaque cycle, l'élève de l'enseignement fondamental devra avoir acquis les trois capacités suivantes (i) Savoir communiquer, (ii) Mettre en œuvre des habiletés techniques et pratiques, et (iii) Résoudre des problèmes.

Les thèmes développés sont (i) le nombre et numération, (ii) les opérations, (iii) les fonctions proportionnelles, (iv) la mesure et repérage, (v) la géométrie et l'espace.

1.2.3 Les principaux indicateurs de l'éducation¹²

Le système éducatif a connu une expansion très forte des scolarités à tous les paliers d'enseignement. Il fait état d'une amélioration des indicateurs d'accès, notamment le taux net de scolarisation aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental qui est passé de 59,8% en 2005 à 85,1% en 2018 et la parité filles/garçons de 0,85 à 1,00, l'accroissement du taux d'achèvement du fondamental, qui était de 35% en 2005 et 52,5% en 2018. De même, le développement des infrastructures scolaires s'est traduit par une réduction timide du ratio élèves/salle de classe qui est passé de 76 en 2005 à 75 en 2018.

Entre 2004 et 2018, les effectifs du préscolaire ont plus que triplé, pour atteindre environ 1 201 63, ceux des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental (l'ancien primaire) ont plus que doublé pour atteindre environ 2,48 millions d'élèves, dont seulement 2% scolarisés dans le privé. Les effectifs correspondant au premier cycle du secondaire ont, quant à eux, été multipliés par 4 pour atteindre environ 371 417 élèves. Ce quadruplement se retrouve au niveau de l'enseignement secondaire général et technique¹³ (les effectifs du secondaire général et pédagogique s'élèvent à 349 570, et ceux de l'enseignement technique à 35 992).

¹¹ Curriculum de l'enseignement fondamental

¹² Indicateurs de l'enseignement au Burundi, 2018-2019

Bien que la performance du système éducatif en termes quantitatifs a évolué, les défis ne manquent pas, notamment au niveau de l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement au regard des besoins de l'économie.

Ainsi, certains indicateurs du secteur de l'éducation montrent une situation encore éloignée des ambitions du Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (2012-2020) et du Plan Transitoire de l'éducation (2018-2020) et de la scolarité primaire universelle. Les taux d'abandon scolaire sont en stagnation alarmante, avec une valeur de 11,3% en 2018 contre 15,1% en 2016 (11,9% en 2017). Alors que le redoublement concerne les filles et les garçons de manière égale, le taux d'abandon scolaire est plus élevé pour les garçons (12,4%) que pour les filles (10,1%). Le taux d'achèvement des trois premiers cycles du fondamental en 2018/2019 est de 52,5% (calculé sur les enfants de 12 ans).

Par ailleurs, l'Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages au Burundi (ECVMB 2013/2014) a montré que 23% des enfants de 6 à 14 ans étaient en dehors de l'école. Ainsi, le taux brut d'admission en première année du fondamental qui est de 120,3% en 2018 cache des parcours scolaires différents avec notamment des enfants en âge d'être scolarisés qui entrent tardivement à l'école (en 2018, l'âge moyen des enfants de la première année du fondamental est de 7 ans¹⁴).

Le taux de redoublement est très élevé (26,3 % au fondamental cycle 1 à 3 et 31,2% en première année). Pour le cycle 4 du fondamental en 2018-2019, le taux de redoublement est de 25,1% alors que les ambitions énoncées dans le PSDEF étaient de 11% pour le cycle 4¹⁵

1.2.4 Les orientations politiques en éducation et les réformes en cours.

Le Gouvernement du Burundi a adopté en 2012 un plan sectoriel de développement de son système éducatif couvrant la période 2012 à 2020 (PDSEF 2012-2020). Un premier plan d'action triennal couvrant la période 2013 à 2015 a été élaboré et sa mise en œuvre a été appuyée par les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation.

Le Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation (PSDEF) a pour objectif d'atteindre l'achèvement scolaire universel en scolarisant une majorité de jeunes jusqu'à ce qu'ils obtiennent les compétences nécessaires à leur insertion dans la société et pour qu'ils puissent participer au développement équilibré, soutenable et harmonieux de leur pays.

Les grands objectifs du PSDEF visent à consolider les acquis d'accès, à assurer le passage du plus grand nombre d'enfants vers le post primaire et à améliorer les apprentissages à l'horizon 2020 à travers plusieurs axes stratégiques dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages.

Le Burundi a également adhéré à l'Agenda International des Objectifs de Développement Durable (ODD), adoptés par les Etats membres et la Communauté Internationale en septembre 2015. Le quatrième objectif porte sur le secteur de l'éducation et comporte sept cibles en lien avec les grandes priorités de l'éducation inscrites dans l'agenda post-2015. L'ODD4 a pour mission d'assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Depuis 2015, les événements socio-politiques que traverse le Burundi ont modifié le paysage sectoriel en éducation : plusieurs partenaires techniques et financiers se sont retirés, le fonds commun a été mis en veille, le dialogue sectoriel s'est amoindri, le financement intérieur du secteur a baissé et le cadre macroéconomique a été totalement perturbé. En effet, la baisse du budget de l'Etat (18 % entre 2015 et 2016), conséquence des difficultés que le secteur formel de l'économie connaît (taux de croissance négatif en 2015) et la baisse de la mobilisation des ressources intérieures (baisse forte de la pression fiscale) affectent nécessairement les services sociaux, notamment l'éducation¹⁶

Cette situation a eu des conséquences sur la collecte des données qui est devenue plus difficile et a retardé l'actualisation du diagnostic sectoriel et des cadres de planification (mise à jour du PSDEF et élaboration du second plan d'action triennal (2016-2018).

¹³ Ibidem

¹⁴ 6 ans est l'âge légal d'entrée en première année

¹⁵ Rapport d'Evaluation du PTE_Baastel P.3

Il a ainsi été difficile de mettre à jour une planification couvrant l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation. Le gouvernement a, en concertation avec ses partenaires techniques et financiers, pris l'option de développer un plan de transition à moyen terme (2018-2020), qui lui permettra de concentrer ses efforts sur l'enseignement fondamental, de préserver les autres niveaux jusqu'à ce que le pays ait surmonté les turbulences actuelles et de préparer un plan sectoriel complet à la fin de la période.

Les orientations politiques du Plan transitoire de l'éducation (2018-2020) sont au nombre de cinq : (i) l'accès et équité au fondamental, (ii) la promotion de la qualité au fondamental, (iii) l'articulation de l'enseignement fondamental à l'enseignement des métiers et à la formation professionnelle, (iv) le renforcement de la résilience du système, (v) l'amélioration de la gouvernance et du pilotage du secteur

Par rapport à la qualité des acquis des élèves le PTE prévoit de renforcer l'encadrement de proximité, réduire les redoublements et disponibiliser les manuels et les guides pour enseignants, prendre toutes mesures permettant d'éviter les abandons précoces et réduire les gaspillages des ressources.

Une attention particulière est mise sur l'amélioration des apprentissages au cycle I surtout les programmes sur l'apprentissage de la lecture dans le premier cycle, et en conséquence la révision des manuels et le développement d'outils et de supports supplémentaires à l'intention des élèves et des enseignants, pour favoriser l'amélioration des apprentissages dans ce cycle.

Par ailleurs, dans le cadre du soutien à la Réforme instituant l'Enseignement Fondamental, le Gouvernement du Burundi vient de bénéficier, de la part de la Banque Mondiale, d'un financement à travers le Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité (PAADESCO-Shishikara). Ce Projet vise l'amélioration de la qualité des apprentissages dans les deux premiers cycles de l'Enseignement Fondamental au Burundi (de la 1^{ère} à la 4^{ème} année).

1.2.5 La réforme de l'enseignement fondamental

Le système éducatif burundais a hérité des programmes d'enseignement belges révisés à maintes reprises.

La réforme de 1973, avec comme piliers la kirundisation et la ruralisation, avait comme vision d'adapter les programmes d'enseignement au contexte burundais et d'utiliser la langue maternelle, comme langue première du jeune apprenant ainsi que langue d'enseignement, pour lui permettre une meilleure assimilation des apprentissages (du moins dans les quatre premières années de l'ancienne école primaire).

La réforme de 1989, qui s'en est suivie, visait le renforcement de l'enseignement du français comme langue enseignée à partir de la première année.

La rentrée scolaire 2013-2014 a vu l'entrée en vigueur de la réforme de l'Enseignement fondamental qui est une profonde réforme tant au niveau de la gestion administrative que pédagogique. Elle instaure un enseignement de base de 9 années en regroupant l'ancien primaire (6 années d'études) et l'ancien collège (4 années d'études) en un bloc unique appelé enseignement fondamental de 9 années (avec suppression de la classe de 10^{ème} année à partir de la rentrée scolaire 2016. Cette importante décision fut motivée par une volonté politique de favoriser, pour le plus grand nombre d'enfants, un parcours scolaire allant de la 1^{ère} à la 9^{ème} année, en luttant contre l'engorgement des classes du 1^{er} au 3^{ème} cycle et ses corollaires que constituent les redoublements répétitifs et les abandons précoces qui pèsent lourdement sur l'efficience interne du système éducatif burundais. Cette réforme s'est traduite par une refonte des finalités, des programmes, des modalités d'organisation et d'évaluation en usage dans les classes et définis dans un nouveau curriculum.

L'ultime but de la réforme réside dans les chances données à chaque enfant d'achever au moins les 6 années de l'ancien primaire (cycles I à 3 du nouveau fondamental) - donc d'être définitivement alphabétisés - et d'accéder aux trois années supplémentaires, le menant à l'âge de travail, de l'insertion sociale ou de la poursuite d'études plus ambitieuses.

¹⁶ Même si le secteur bénéficie d'un fort soutien de l'état (34,6% des ressources courantes hors dette en 2016).

En effet, le point d'entrée de la réforme de l'enseignement fondamental ayant été la classe de 7ème avec la rénovation du curriculum et son articulation avec les années d'études antérieures, la préoccupation majeure était d'assurer la cohérence des nouveaux programmes des cycles 1 à 3 avec ceux du cycle 4. L'heure est à la révision des programmes des 3 premiers cycles de l'enseignement fondamental avec l'appui du Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité(PAADESCO SHISHIKARA appuyé par la Banque mondiale).

C'est dans ce contexte, après 6 années de mise en œuvre de la réforme et au moment où le pays s'engage dans un processus de développement d'un nouveau Plan sectoriel décennal de l'éducation (2021-2030), que l'évaluation PASEC2019 s'est déroulée. En effet, l'évaluation PASEC2014 s'est déroulée dans un contexte de début de mise en œuvre de la réforme.

1.2.6 Le système d'évaluation

Le système d'évaluation national du Burundi s'inscrit dans le processus global d'enseignement /apprentissage. Le principal objectif de tout système étant l'acquisition par chaque élève des connaissances et des compétences définies dans les programmes scolaires, la mesure de ces acquisitions est donc un aspect important pour connaître le degré d'atteinte de cet objectif tant au niveau de la classe que de l'ensemble du système éducatif.

Au Burundi, il existe différents types d'évaluation et différentes pratiques d'évaluation¹⁷ qui ne répondent pas nécessairement aux mêmes objectifs.

N'ayant pas les mêmes objectifs, ces évaluations ne fournissent pas des informations identiques et ne permettent pas les mêmes analyses. On peut citer les évaluations en classe faites par l'enseignant, les évaluations de fin de cycle et les évaluations standardisées.

1.2.6.1 Les évaluations en classe par l'enseignant

L'évaluation des élèves par les enseignants fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage. Dans sa classe, l'enseignant évalue les élèves pour apprécier leurs progrès mais aussi décide de leur accès en classe supérieure. Il a besoin d'avoir une idée claire de la manière dont les élèves progressent et acquièrent des connaissances et rectifier le tir en conséquence en adaptant son enseignement. Cela se fait à travers les évaluations formatives et les évaluations sommatives: L'évaluation formative intervient dans le cours de l'enseignement/ apprentissage et permet à l'élève d'apprécier les étapes qu'il a franchies et les difficultés rencontrées; à l'enseignant de renseigner sur le déroulement du programme pédagogique et de sa matière et les obstacles auxquels il fait face. L'évaluation sommative intervient au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation (une année d'études, un cycle de formation,) et qui établit un bilan des acquis des élèves. Elle vise aussi à situer les élèves les uns par rapport aux autres. Elle correspond à l'épreuve finale que l'on va utiliser pour contrôler la maîtrise d'un programme ou d'une leçon par exemple. L'évaluation sommative peut également servir d'évaluation diagnostique, dans ce cas, elle se situe avant les apprentissages et analyse les connaissances et les besoins des élèves avant d'entamer un nouveau cycle de programme de formation. Il mesure en quelque sorte les pré requis.

L'évaluation en situation de classe donne la liberté à l'enseignant d'évaluer les élèves de sa classe quasiment comme il l'entend et selon ses propres compétences et références: il administre les épreuves à sa convenance, il est libre de choisir le sujet des interrogations, leur forme, leur moment, leur durée, leur importance dans la note finale, il choisit les critères et les normes qui détermineront son jugement professoral, etc.

1.2.6.2 Les évaluations de fin de cycle ou Examens nationaux.

Les examens nationaux permettent aux individus de justifier leur niveau d'acquisition soit pour la poursuite de leur parcours de formation soit pour leur insertion dans le monde du travail. Les examens nationaux obéissent à certains principes pour que les résultats soient comparables:

¹⁷ Module 3 : Acquis scolaires : mesures, analyse et pilotages, Formation en Programmes sectoriels et gestions des systèmes éducatifs, 10ème promotion

- Epreuve identiques pour tous;
- Conditions de passation homogènes pour les candidats (heure, durée, type d'épreuves, forme...);
- Consignes de correction homogènes;

Tous les élèves passent un examen identique et au même moment pour tenter d'uniformiser la passation et la correction des épreuves.

Deux examens nationaux sont organisés par le système éducatif burundais: l'examen de certification de l'enseignement fondamental et d'admission au post fondamental et l'examen d'Etat.

Les deux examens peuvent avoir une fonction certificative et une fonction sélective, c'est-à-dire qu'ils servent d'une part à certifier les connaissances et aussi à réguler l'accès au cycle supérieur suivant.

Le concours de certification de l'enseignement fondamental et d'admission au post fondamental sert à certifier les connaissances à l'issue des 9 années d'enseignement fondamental et donne accès à l'enseignement post fondamental. L'examen d'état certifie les connaissances à l'issue de l'enseignement post fondamental et donne accès à l'enseignement supérieur et universitaire. L'admission à passer l'examen d'état est conditionné par l'obtention d'un certificat ou diplôme délivré par l'école à l'issue de l'examen certificatif de chaque section. Il est organisé un concours d'admission pour certaines facultés clés de l'enseignement supérieur.

1.2.6.3 Les évaluations spécifiques des acquis scolaires

Ce sont des évaluations qui cherchent à illustrer le niveau, non pas d'élèves pris individuellement, mais de l'ensemble d'un système éducatif ou d'une partie clairement définie d'un système (les élèves de deuxième année du fondamental par exemple). Ce genre d'évaluation des acquis repose sur une méthodologie qui présente deux caractéristiques essentielles à savoir (i) les évaluations d'acquis scolaires se basent sur des tests dits standardisés, administrés dans des conditions homogènes en opposition aux évaluations internes qui peuvent varier dans les contenus et la forme d'un enseignant ou d'une école à l'autre; (ii) les évaluations d'acquis scolaires utilisent des tests spécifiquement construites pour produire une mesure fiable du niveau des élèves, conditions requises à une analyse du niveau des élèves dans le pays et à une analyse des déterminants des acquisitions scolaires.

Ces tests cherchent à donner une mesure aussi précise que possible du niveau réel d'acquisitions des élèves. L'un des critères déterminants d'appréciation d'un test est donc sa fiabilité, c'est-à-dire la précision de la mesure qu'il permet. Le principe est que, si le test est répété, il devrait fournir sensiblement les mêmes résultats, donc comparables dans le temps et dans l'espace. La fiabilité est un pré requis à la discussion sur la validité qui s'attache à interroger l'écart entre ce qu'on souhaite mesurer et ce qu'on mesure réellement avec le test (Laveault et Grégoire, 1997).

Le Burundi a déjà participé aux évaluations spécifiques des acquis scolaires à plusieurs reprises. On peut citer sans être exhaustif:

- L'évaluation MLA(Monitoring Learning Achievement),qui avait comme objectif de donner aux décideurs et aux autres responsables les instruments et indicateurs conceptuels et analytiques nécessaires pour suivre la qualité de leurs programmes d'éducation de base en général et des acquis scolaires en particulier» (L'éducation pour tous: quelle qualité? manuel pour le suivi permanent des acquis scolaires, UNESCO, 2000, p.13). L'évaluation MLA vise les compétences acquises à travers les programmes en vigueur dans trois domaines principaux: la lecture-écriture, les mathématiques et la vie courante. L'évaluation visait les élèves après la 4^{ème} année primaire.
- L'évaluation EGRA(Early Grade Reading Assesment), qui a ciblé en 2012 les élèves de deuxième année et de 3^{ème}année et avait pour objectif d'évaluer les compétences orales de base en kirundi .Les tests EGRA sont des tests critériés permettant de savoir si un enfant possède certaines compétences et reposent sur le principe de la fluidité ou vitesse de lecture.
- Le dispositif national d'évaluation des acquis des apprentissages pour les élèves en début de la 3^{ème}année(2010). Il avait comme objectifs de promouvoir un système national capable d'assurer une gestion locale de la qualité, au service des corps d'encadrements et des équipes enseignantes, susceptibles d'interroger et de faire évoluer aussi bien les pratiques de dotation en ressources humaines

et financières que les pratiques d'animation et de gestion pédagogique au niveau des circonscriptions et des établissements.

- Les évaluations PASEC 2008, 2014, 2019.

Le Burundi a déjà bénéficié de 3 évaluations diagnostiques du PASEC, au cours de l'année scolaire 2008/2009, 2013/2014 et 2018/2019. Cette évaluation a différentes périodes a consisté en des collectes de données dans les classes de 2ème et 5ème année (2008-2009) et 6ème année en langue d'enseignement (Kirundi et français) et mathématiques. La collecte des données pour l'année 2019 a introduit une nouveauté: l'évaluation des enseignants.

Cette collecte des données PASEC2019 a porté sur les connaissances des élèves ainsi que sur des données contextuelles concernant les enseignants et les directeurs d'école, de même que sur l'environnement scolaire et extrascolaire des apprentissages.

1.2.7 Présentation des données du PASEC2014 et les principaux constats pour le Burundi.

Le Burundi a participé à l'évaluation internationale PASEC2014. Au terme de cette évaluation, il est ressorti que le pays affiche des scores nationaux supérieurs à la moyenne des autres pays en début et en fin de scolarité en lecture et en mathématiques. En conséquence, les pourcentages d'élèves burundais au-dessus du seuil suffisant déterminé par le PASEC étaient particulièrement élevés. En 2ème année, 79% des élèves avaient atteint et dépassé le seuil suffisant pour le test de langue alors que c'est le cas pour presque 97% des élèves du même niveau pour le test de mathématiques. En 6ème année, 57% des élèves ont franchi le seuil suffisant en lecture alors que c'est le cas pour 87% des élèves en mathématiques. Ce dernier résultat contraste toutefois avec les résultats du concours national de 2013 qui démontrent que juste 37% des élèves de 6ème année ont réussi l'épreuve de mathématiques. Ainsi, le pays se classe très favorablement sur l'échelle internationale du PASEC mais les mêmes élèves ont des difficultés à correspondre aux standards nationaux. Cependant, il est difficile de comparer les résultats de ces deux évaluations parce qu'elles ne sont pas organisées de la même façon d'autant plus les évaluations nationales ne sont pas standardisées et un objectif est de sélectionner les meilleurs quel que soit la qualité des examens.

Si le pays affiche une bonne performance dans l'évaluation PASEC2014, des défis ne manquent pas car:

«21% des élèves évalués sont en difficulté d'apprentissage en lecture dès le début de leur scolarité. La proportion des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture atteint 43,5 % en 6ème année. Le fait que les élèves soient plus nombreux en fin de scolarité à avoir des difficultés de compréhension de textes et de chiffrage du sens des mots issus de leur vie quotidienne est sans doute lié au passage de l'utilisation du kirundi (langue nationale) au français comme langue d'enseignement dès la 5ème année primaire.»

La situation est toutefois moins préoccupante en mathématiques qu'en langue, puisqu'en moyenne respectivement 3% et 12% des élèves n'atteignent pas le seuil «suffisant» (seuil en deçà duquel les élèves sont considérés en difficulté d'apprentissage) en début et en fin de scolarité.»

Est-ce que les constats dégagés à l'évaluation PASEC2014 sont restés les mêmes ou le pays a été entre temps confronté aux nouveaux défis? Le pays a-t-il gardé les mêmes tendances? Les performances ont-elles évolué ou ont-elles régressé?

C'est ce qui sera analysé dans les chapitres qui vont suivre.





CHAPITRE 2

L'ÉVALUATION PASEC2019 AU BURUNDI

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 méthodologie¹⁸ 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 primaire¹⁹, 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 2.1: Les concepts d'efficacité et d'équité

Dans le cadre de ce rapport, les concepts d'efficacité et d'équité sont 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 encadreurs, juger le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires afin de les relier aux performances des élèves (voir le tableau I.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.

¹⁸ 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.

¹⁹ 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
Échelle de compétences Élèves	Tests élèves	Niveau de connaissances, compétences, aptitudes de l'élève
Échelle de compétences Enseignants	Test enseignants	Niveau de compétences et connaissances des contenus enseignés et de la didactique de ces contenus chez les enseignants
Caractéristiques de l'élève et de son milieu familial	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
Caractéristiques de l'école, de la classe et de la communauté locale	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.
Caractéristiques du pays, de son système éducatif et de ses zones éducatives	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:

1. des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques²⁰, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves²¹ ;
2. des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants;
3. des standards de mesure²² 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 (LMTF²³2013).

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.

²⁰ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

²¹ cf. les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

²² Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

²³ 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.

Quant aux instruments relatifs à l'enquête enseignante, ils évaluent, pour une part, des compétences attendues d'un 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 français²⁴ par le PASEC en collaboration avec les équipes nationales PASEC de l'ensemble des pays participants à l'évaluation internationale PASEC2019 puis traduits en kirundi pour le test de langue en début de scolarité. 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'adaptation²⁵ des tests dans d'autres langues que le français²⁶ ont été réalisées par un groupe de traducteurs nationaux et d'experts sous la direction d'une agence spécialisée²⁷. 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 défectueux 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 2^{ème} 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.

²⁴ Langue source de conception des items.

²⁵ 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.

²⁶ 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.

- Test en langue d'enseignement

En fin de 2^e 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.

Le test PASEC2019 évalue les trois domaines fondamentaux que sont:

- La compréhension de l'oral;
- La lecture-décodage;
- La compréhension de l'écrit.

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>Compréhension de l'oral :</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>Lecture-décodage :</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>Compréhension de l'écrit :</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>

²⁷ La société CAPSTAN a été mandatée pour réaliser l'adaptation linguistique des tests PASEC2019.

- **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 mathématiques²⁸. 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 clé:
- L'arithmétique;
- 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 2e 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>Arithmétique :</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>	<p>compter jusqu'à 100;</p> <p>reconnaitre des chiffres et des nombres;</p> <p>dénombrer des objets;</p> <p>discriminer des quantités d'objets;</p> <p>ordonner des nombres – (le plus grand);</p> <p>ordonner des nombres – (le plus petit);</p> <p>compléter des suites de nombres;</p> <p>additionner et soustraire;</p> <p>résoudre des problèmes.</p>
27,5 %	<p>Géométrie, espace et mesure:</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>	<p>reconnaitre des formes géométriques;</p> <p>se repérer dans l'espace,</p> <p>apprécier des grandeurs.</p>

²⁸ 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.

- **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-Goeldel, 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.

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

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
16 %	<p>Compréhension de mots et de phrases isolés :</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>Compréhension de texte:</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%)

- **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 %	Arithmétique : Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités ²⁹ 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.
35,7 %	Mesure et grandeur : 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).
16,7 %	Géométrie et espace : 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.

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.

- 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 %	La compréhension du texte: 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 %	La didactique de la compréhension de l'écrit 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.

- 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%	<p>Les mathématiques :</p> <p>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</p>
13,9%	<p>La didactique des mathématiques:</p> <p>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</p>

2.2 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 favorise l'analyse des questions les plus pertinentes³⁰ 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.

2.3. 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.

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.

2.4 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. 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 1.1.1.2 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 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 ».

2.5 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.



A photograph of a classroom with young students sitting at wooden desks. A teacher is visible at the front of the room, and a chalkboard is on the left. The scene is overlaid with a semi-transparent white box containing text.

CHAPITRE 3

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

Le présent chapitre sera consacré à la présentation des résultats des élèves en début de scolarité primaire. Il s'agit de présenter les niveaux de performances des élèves en langue et en mathématiques, les principales difficultés rencontrées par les élèves en début de scolarité primaire telles que mesurées par les tests PASEC2019. Ainsi, on présentera la répartition des élèves sur l'échelle de compétences des résultats du PASEC2019.

Il a pour objet de décrire et de positionner les performances des élèves burundais dans le contexte international des pays participant à l'évaluation PASEC2019. Les constats dégagés permettront également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves. En outre, ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif burundais.

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 quatre niveaux de compétences en langues et trois niveaux en mathématiques. À chaque niveau et pour chaque discipline 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 ne disposent pas de pré requis nécessaires à 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 BURUNDI EN COMPARAISON INTERNATIONALE

3.1.1. Compétences des élèves burundais en langue et en mathématiques

Dans cette section, il sera question de présenter les niveaux de performances des élèves en langue et en mathématiques.

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les échelles de compétences PASEC2019 en début de scolarité, respectivement en langue et en mathématiques. Pour chaque échelle de compétences, le pourcentage moyen d'élèves qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, d'abord pour l'ensemble des pays participants, puis pour le Burundi. Les élèves les plus compétents (score supérieur à 610,4 points) se situent au niveau 4, alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1 points) sont classés sous le niveau 1. Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux³¹.

³¹ Le seuil « suffisant » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de score internationale. Le seuil « suffisant » en mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de score internationale

3.1.1.1. Compétences en langues-Début de scolarité

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
Niveau 4	> 610 points	23,5%	55,0%	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des 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.
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,0%	23,9%	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits 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.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5%	17,5%	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale 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).
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3%	3,6%	Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7%	0,1%	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

La lecture du tableau 3.1 permet de découvrir les différents niveaux de l'échelle de compétences des élèves. Il se remarque un fossé qui sépare d'une part les élèves sous le seuil « suffisant » de compétences (niveau 2, niveau 1 et sous le niveau 1), qui éprouvent d'importantes difficultés dans les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement, et d'autre part, les élèves au dessus du seuil suffisant et spécialement ceux du niveau 4 (le niveau le plus élevé), qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

En 2019, dans les 14 pays enquêtés, plus de 55 % (plus de la moitié) des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. Ils éprouvent beaucoup de difficultés à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Au Burundi, la situation est certes différente comparativement à l'ensemble des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, puisqu'en moyenne, 21,2 % des élèves (près d'un cinquième) n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité. Ils ne disposent pas des compétences suffisantes leur permettant de poursuivre sans difficultés leurs apprentissages. Même si la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant est plus petite par rapport à celle des 14 pays évalués en moyenne, il est constaté une légère régression, qui reste problématique néanmoins.

Par ailleurs, 0,1% d'élèves sont en situation de grande difficulté d'apprentissage de la langue en début de scolarité, c'est-à-dire qu'ils ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par le test PASEC en langue. Même si cette proportion est minime et est en diminution, cette catégorie d'élèves mérite une attention particulière.

En outre, dans l'ensemble des pays PASEC2019 évalués, 44,5% des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue en début de scolarité (moins de la moitié des élèves). Ils sont 78,9% des élèves burundais qui se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences en langues en début de scolarité. La position du Burundi est bonne par rapport aux autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, car 55% des élèves en début de scolarité se situent au niveau le plus élevé de l'échelle des compétences, c'est -à-dire le niveau 4.

En termes de capacité de lecture avec aisance, les lettres de l'alphabet qui constituent une compétence clé en langue, en moyenne pour les 14 pays qui ont participé à l'évaluation PASEC2019, 16,5% des élèves évalués peuvent lire correctement plus de 20 mots en une minute, 16,6% peuvent lire entre 11 et 20 mots, 15,3% des élèves peuvent lire correctement entre 6 et 10 mots, 26,4% des élèves sont capables de lire entre 1 et 5 mots par minute, tandis que 25,1% ne sont capables de lire aucun mot.

Au Burundi, une analyse plus poussée montre que 60,6% des élèves évalués peuvent lire plus de 20 lettres en une minute (ils sont 28% dans l'ensemble des pays de l'enquête PASEC 2019). Près de 22,7% des élèves burundais peuvent lire entre 11 et 20 lettres par minute, 8,8% peuvent lire entre 6 et 10 lettres et 7,9% peuvent lire en dessous de 6 lettres par minute.

Concernant la lecture avec aisance des mots familiers, 39,7% des élèves burundais évalués peuvent lire correctement plus de 20 mots en une minute, 23,8% peuvent lire entre 11 et 20 mots, 12,6% des élèves peuvent lire correctement entre 6 et 10 mots, 20,7% des élèves sont capables de lire entre 1 et 5 mots par minute, tandis que 3,2% ne sont capables de lire aucun mot.

De façon globale, les résultats des élèves de l'ensemble des pays, mettent en exergue leurs difficultés sur la lecture avec aisance des mots familiers qui est une compétence de base attendue en début de scolarité. Cette fragilité des capacités de décodage nourrit la réflexion sur quels facteurs didactiques et pédagogiques peuvent affecter l'apprentissage de la lecture et amène les pays à fournir des efforts particuliers pour améliorer l'apprentissage de la lecture dans l'ensemble des pays et au Burundi en particulier.

3.1.1.2. Compétences en mathématiques - Début de scolarité

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

Niveaux	Scores ³²	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	> 577 points	37,5%	76,6%	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.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7%	22,0%	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.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau I	Compris entre 400 et 489 points	21,5%	1,4%	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.
Sous le niveau I	< 400 points	7,3%	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 I.

Dans l'ensemble des 14 pays évalués à PASEC2019, près de 30% d'élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques. Ces élèves ont une plus grande probabilité de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100. Ils ont également la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans la résolution des problèmes.

Cependant, au niveau du Burundi, la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant en mathématiques reste très faible par rapport à la moyenne des 14 pays enquêtés et la situation est moins préoccupante en mathématiques qu'en langue puisqu'en moyenne seulement 1,4 % des élèves burundais n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en mathématiques en début de scolarité.

³² 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 I », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Par ailleurs, dans l'ensemble des pays PASEC2019 évalués, 71,2% des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques en début de scolarité. Ils sont 98,6% des élèves burundais qui se situent au-dessus du seuil de compétences en mathématiques.

Le Burundi affiche donc au niveau supérieur de l'échelle de compétences en mathématiques (niveau 3) près de trois quarts des élèves. En effet, plus de 76 % de ses élèves atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle des compétences.

La position du Burundi est même très satisfaisante par rapport à celle des autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019.

En termes de capacité de comptage jusqu'à 100 par minute, qui constitue l'une des compétences clé en mathématiques, 38% des élèves burundais évalués peuvent compter jusqu'au dessus de 80 (ils sont 33,4% dans l'ensemble des pays de l'enquête PASEC2019). Cependant près de 11,8% des élèves burundais peuvent compter entre 61 et 80, et 50,2% ne peuvent compter qu'en dessous de 61.

Cette situation révèle des difficultés relatives à la maîtrise de la chaîne numérique verbale. Ces difficultés interrogent sur les conditions et les pratiques d'enseignement-apprentissage autour des quantités et des nombres dans les premières classes de la scolarité au Burundi comme ailleurs. Le kirundi ne s'apprête pas à une lecture rapide et aisée des chiffres comme en français.

En moyenne, concernant la résolution des opérations sur l'addition et la soustraction en début de scolarité de 14 pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, 70,9% des élèves peuvent résoudre correctement en un temps défini, une addition simple(exemple:8+5) dont le résultat est inférieur à 20; ils sont 48,4% à pouvoir résoudre une addition impliquant des nombres au dessus de 20 lorsqu'un passage à la dizaine n'est pas impliqué, (exemple:14+23), ils sont seulement 29,3% capables de résoudre une addition lorsqu'un passage à la dizaine supérieure est nécessaire par exemple33+29.

Concernant la soustraction, près de la moitié des élèves (51,7%) sont capables de résoudre une opération avec emprunt sur des nombres au-dessus de dix par exemple: 13-7. Ils sont 37,9% à pouvoir trouver le résultat de l'opération de soustractions sans emprunt avec des nombres au-dessus de vingt (exemple: 34-11) et enfin, ils sont 22,4% à pouvoir résoudre une soustraction avec emprunt impliquant des nombres au-dessus de vingt (exemple:50-18).

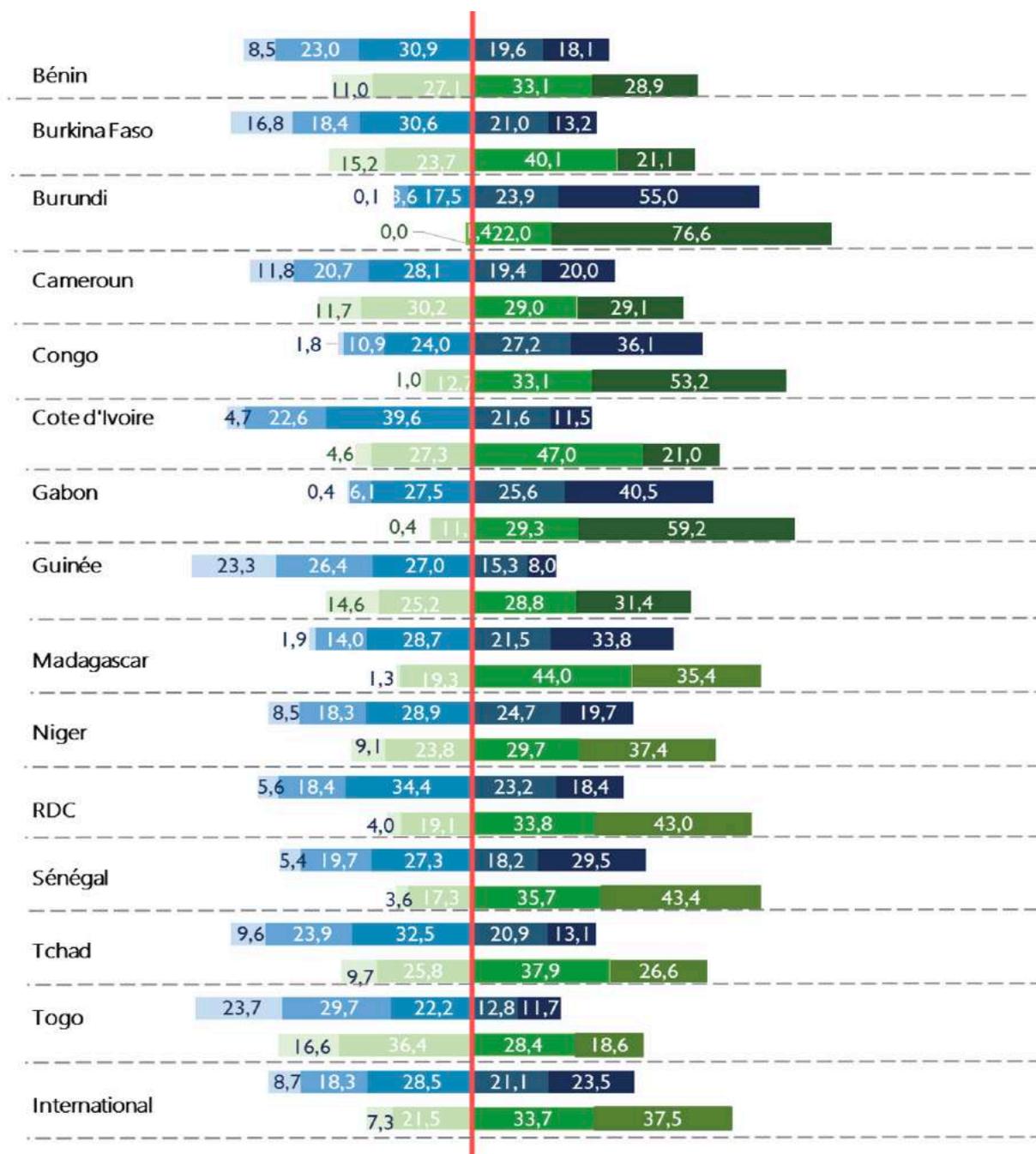
Concernant les opérations sur l'addition et la soustraction, 88,3% des élèves burundais évalués en début de scolarité peuvent résoudre correctement en un temps défini, une addition simple(8+5) dont le résultat est inférieur à 20, 73,3% peuvent résoudre une addition impliquant des nombres au dessus de 20 lorsqu'un passage à la dizaine n'est pas impliqué, (exemple:14+23), ils sont seulement 57,3% capables de résoudre une addition des nombres supérieurs à 20 avec retenu, par exemple33+29.

Concernant la soustraction, près de trois quarts des élèves (72,4%) sont capables de résoudre une opération avec emprunt sur des nombres au-dessus de dix par exemple 13-7. Ils sont 62,6% à pouvoir trouver le résultat de l'opération de soustractions sans emprunt avec des nombres au-dessus de vingt (exemple:34-11) et ils sont 38,5% à pouvoir résoudre une soustraction avec emprunt impliquant des nombres au-dessus de vingt (exemple:50-18).

3.1.1.3. Proportion d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques - Début de scolarité

Le graphique 3.3 détaille, pour chaque pays et pour chaque discipline évaluée, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence en début de scolarité. Ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est alors aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ce seuil. Le graphique indique également le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences: les barres en dégradé de bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en dégradé de vert, un certain niveau en mathématiques

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



niveau <1	niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
	niveau <1	niveau 1	niveau 2	niveau 3

L'analyse de ce graphique montre que la distribution des élèves sur les échelles de compétences est bien meilleure en mathématiques qu'en langue pour tous les pays.

Parmi les 14 pays qui ont participé à l'évaluation PASEC2019, seuls 4 pays ont une proportion d'élèves de plus de 50%, avec un seuil suffisant de compétence en langue en début de scolarité. Il s'agit du Burundi (78,9%), du Congo (63,3%), du Gabon (66,1%) et de Madagascar (55,3%).

Dans le reste des pays, la distribution des élèves sur l'échelle des compétences en langue est plus critique. En effet, dans l'ensemble des 14 pays évalués par le PASEC en 2019, les proportions d'élèves en dessous des seuils « suffisants » en langue sont très élevés. Cela prouve jusqu'à quel point près de la moitié des élèves scolarisés depuis deux ans éprouvent beaucoup de difficultés à comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement.

Hormis le Burundi, les autres pays qui ont participé à l'évaluation PASEC2019 affichent une grande proportion d'élèves en dessous du seul seuil de compétences. Ceci peut probablement être dû au fait que la lecture se fait sur des mots familiers en kirundi, la langue nationale utilisée par la quasi-totalité des élèves.

En mathématiques, au moment où le Burundi compte 1,4% qui sont en dessous du seuil de compétence en début de scolarité, dans l'ensemble de 14 pays évalués, cette proportion est de 28,8%.

La proportion d'enfants en grande difficulté d'apprentissage (sous le niveau 1) est relativement importante mais moins par rapport à 2014. Cette proportion au niveau de l'ensemble des pays participants est de 8,7% en langue et 7,3% en mathématiques. Au Burundi c'est moins de 1% en langue et en mathématique en 2019.

Par ailleurs, les élèves qui éprouvent des difficultés en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa. Autrement dit, les élèves qui sont bons en langue, le sont également en mathématiques.

Sans toutefois pouvoir démontrer l'existence d'une relation causale, la force de ces liens suggère que l'apprentissage des mathématiques tout au long de la scolarité est fortement tributaire du niveau de maîtrise de la langue dans laquelle cette discipline est enseignée, et ce, dès le début du cycle primaire.

La part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à développer des stratégies de remédiation, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Par ailleurs, face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, les pays doivent s'interroger sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires.

Au Burundi, toutefois, il convient de relever que les performances nationales en début de scolarité reflètent probablement le choix politique d'un enseignement dans la langue maternelle.

3.1.2. Score moyen en langue et en mathématiques et variation des scores entre pays

La section précédente a présenté les proportions moyennes des élèves par rapport au seuil suffisant de compétences en langue et en mathématiques en début de scolarité. En complément aux analyses précédentes, les informations présentées dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Burundi vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

3.1.2.1. Score moyen en langue et en mathématiques

Tableau 3.3: Score moyen du Burundi en langue et en Mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

	Score du Burundi	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Burundi	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Burundi	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Burundi
Langue	625,0	Aucun pays	Aucun pays	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Sénégal, Tchad, Togo.
Mathématiques	614,4	Aucun pays	Aucun pays	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Sénégal, Tchad, Togo.

Le Burundi se caractérise, en début de scolarité primaire, par des scores nationaux statistiquement supérieurs à l'ensemble des pays participants à l'évaluation PASEC2019, que ce soit en langue ou en mathématiques. Les scores moyens nationaux en lecture (625,0) et en mathématiques (614,4) sont très au dessus de la moyenne des 14 pays enquêtés en 2019 fixée respectivement en langue et en mathématiques à 537,1 points et 544,5 points. Aucun pays n'a un score moyen statistiquement égal ou supérieur à celui du Burundi.

Tableau 3.4: Variation des score moyen du Burundi en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

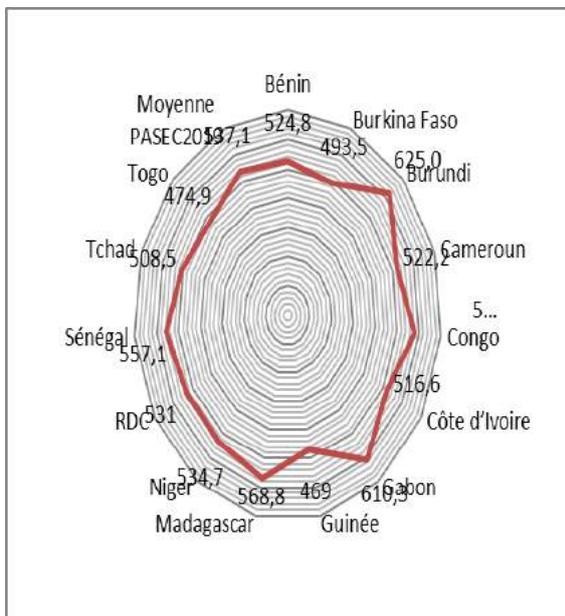
	Langue			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Bénin	524,8	↓	62,4	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

Par rapport à la moyenne internationale, le tableau 3.4 ci-dessus montre la variation des scores en langue et en mathématiques pour chaque pays participant. Tous les autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 ont gardé la même variation de score en langue comme en mathématiques sauf la RDC où la variation est négative en langue mais positive en mathématiques. Ainsi, on distingue:

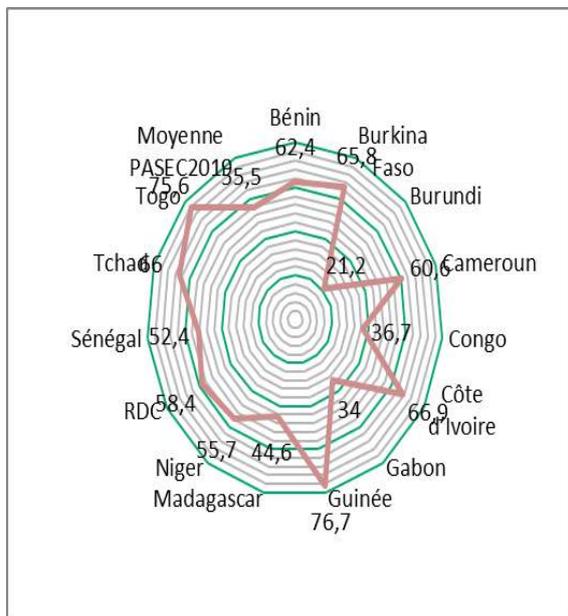
- Les pays qui affichent une même variation positive dans les deux disciplines évaluées par rapport à la moyenne internationale: le Burundi, le Congo, le Gabon, le Madagascar et le Sénégal;
- Les Pays où la variation en langue et en mathématiques est négative: le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Côte d'Ivoire, la Guinée, le Tchad et le Togo;

Seul le Niger marque une variation nulle aussi bien en langue qu'en mathématique par rapport au score moyen international.

Graphique 3.2: Scores moyens en langue au début de scolarité



Graphique 3.3: Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en langue

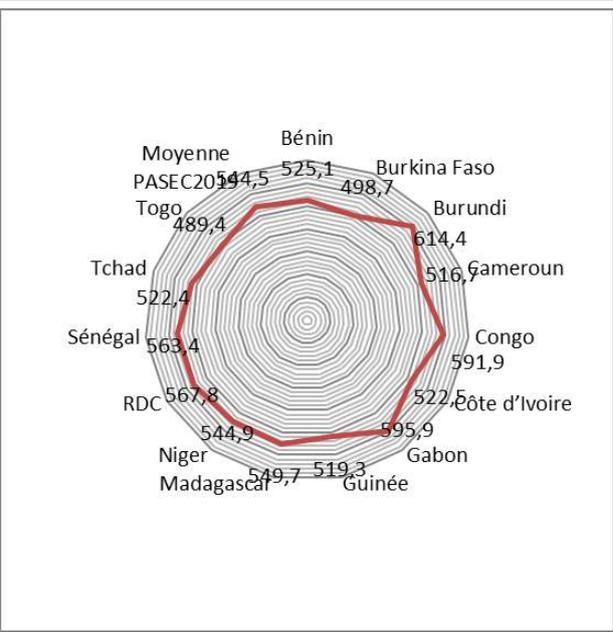


Les graphiques 3.2 et 3.3 résument le niveau de performance des 14 pays enquêtés à l'évaluation PASEC2019 en langue, en liant le score et la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant.

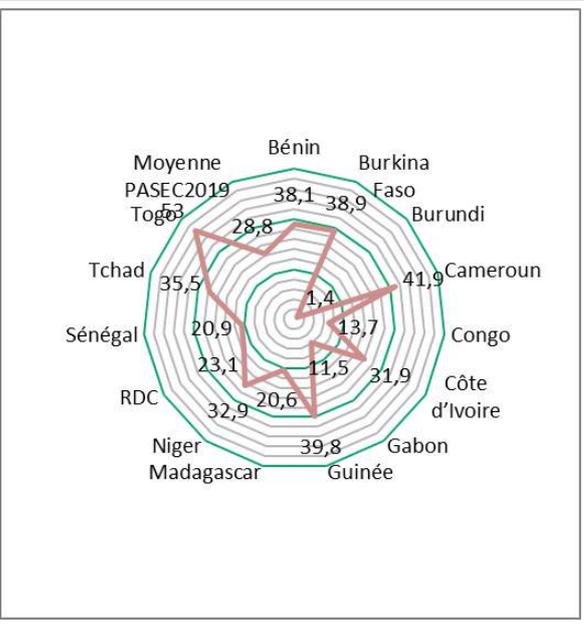
Le constat qui se dégage est que les pays avec un score élevé en langue ont également moins d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus dans cette discipline et le Burundi fait partie de ce groupe de pays. En effet, dans ces pays, le pourcentage d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétence se manifeste dans un sens inverse de celui des scores.

Ainsi le coefficient de corrélation calculé entre le score obtenu en langue et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus en langue étant de $-0,98$, cela traduit une corrélation négative très élevée entre le score obtenu en langue et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences.

Graphique 3.4: Scores moyens en mathématiques au début de scolarité



Graphique 3.5: Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en mathématiques



Les graphiques 3.4 et 3.5 résument le niveau de performance des 14 pays évalués au test PASEC2019 en mathématiques en liant le score et la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant.

Certains pays avec un score élevé en mathématiques possèdent également moins d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus mais l'ordre n'est pas totalement respecté comme en langue.

Le coefficient de corrélation entre le score en mathématiques et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus est de -0,96. Ce qui traduit également une corrélation négative aussi très élevée entre le score obtenu en mathématiques et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences dans cette discipline. Mais comme ce coefficient est plus petit en valeur absolue que celui en langue, la relation entre ces deux variables sera moins forte en mathématiques qu'en langue.

En effet, en début de scolarité, les pays ayant des scores élevés en mathématiques auront tendance à avoir moins d'élèves en dessous du seuil de compétences mais de façon moins importante qu'en langue.

3.1.3. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014-début de scolarité

Le Burundi a participé à l'évaluation PASEC2014 et PASEC2019 en début de scolarité. Les analyses de cette section ont pour objectif d'apprécier l'évolution des performances entre les deux cycles d'évaluation. La comparaison des scores des élèves et des échelles de performances dans les disciplines ayant fait objet d'évaluation PASEC permet d'apprécier les progrès par rapport au niveau de performances et d'efficacité du système éducatif burundais en début de scolarité.

On analysera tour à tour, et par discipline, l'évolution des scores moyens, de la proportion d'élèves aux différentes échelles de compétences, l'évolution de l'efficacité et de l'équité, l'évolution des performances des élèves selon certaines caractéristiques individuelles et contextuelles comme le sexe.

3.1.3.1. Les scores moyens

Tableau 3.5: Evolution des scores moyens en langue et en mathématiques entre 2014 et 2019

	Langue		Mathématiques	
	2014	2019	2014	2019
Début de scolarité	627,7	625	605,1	614,4

Au Burundi, en début de scolarité, la performance moyenne en langue, entre les deux cycles d'évaluation 2014 et 2019, ne s'est pas améliorée même si le pays reste en bonne position par rapport à l'ensemble des pays participants. En effet, le score moyen en langue a connu une diminution de 2,7 points. Il est passé de 627,7 points en 2014 à 625 points en 2019. Malgré cette baisse de performance en langue, la différence n'est pas statistiquement significative. C'est à dire qu'aucune évolution de performance n'est observée et les quelques différences observées relèvent des fluctuations aléatoires.

Par contre, la performance moyenne en mathématiques s'est améliorée. Le score moyen en mathématiques a connu une augmentation de 9,3 points. Il est passé de 605,1 en 2014 à 614,4 points en 2019. Comme en 2014, le pays reste le plus performant en 2019 par rapport à l'ensemble des 10 pays participants aux deux évaluations PASEC2014 et PASEC2019. Malgré cette hausse de performance en mathématiques, la différence n'est pas statistiquement significative comme en langue. C'est à dire les quelques différences observées relèvent également des fluctuations aléatoires.

En somme, au regard des scores, en début de scolarité, le Burundi progresse en mathématique et régresse en langue, même si la différence n'est pas statistiquement significative aussi bien en langue qu'en mathématiques. Malgré cette régression du score en langue sur la période, le Burundi reste classé plus performant en langue par rapport aux autres pays évalués comme il l'était en 2014.

Dans les deux cycles d'évaluations, le Burundi semble avoir moins des difficultés aux apprentissages en début de scolarité, en langue comme en mathématiques par rapport aux autres pays ayant participé aux mêmes évaluations. Cela pourrait être dû au fait que les élèves ont des facilités de compréhension étant donné que le médium d'enseignement est la langue maternelle, le Kirundi.

3.1.3.2. Variation dans les différentes échelles de compétences en début de scolarité

L'analyse de la variation des niveaux de performances dans les différentes échelles de compétences permet d'une part de situer les élèves par rapport au seuil suffisant de compétences et d'autre part d'apprécier les progrès réalisés entre les deux cycles d'évaluation PASEC.

Tableau 3.6: Proportions d'élèves aux différentes échelles de performances en langue-début de scolarité

	2014	2019	Ecart
Niveau 4	56,1%	55%	-1,1
Niveau 3	23,0%	23,9%	0,9
Seuil suffisant			
Niveau 2	17,6%	17,5%	-0,1
Niveau 1	3,0%	3,6%	0,6
Sous le niveau 1	0,2%	0,1%	-0,1

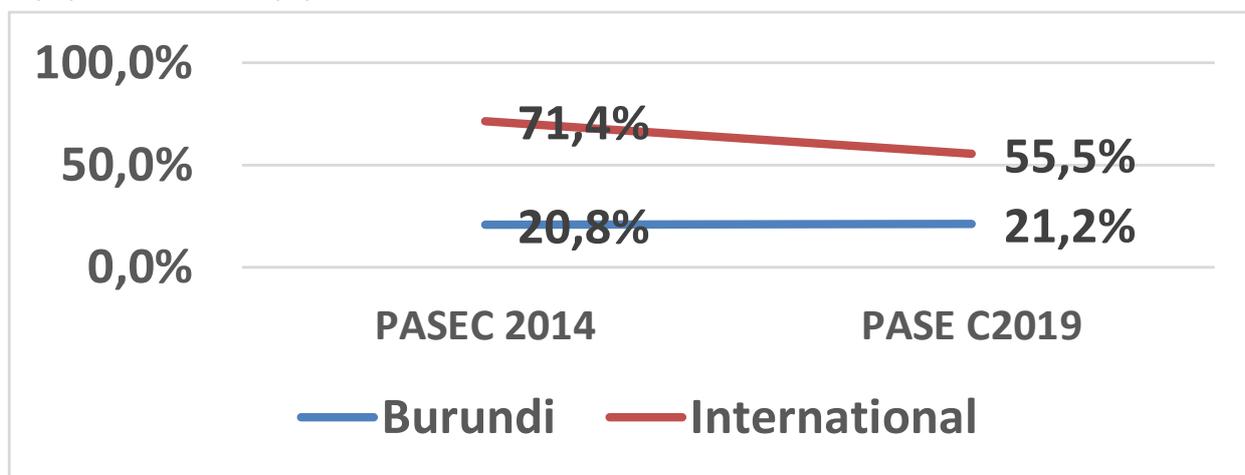
En 2019, 78,9% des élèves en début de scolarité sont au dessus du seuil suffisant de compétences en langue, ils étaient estimés à 79,1% en 2014. Les proportions sont presque identiques pour les deux cycles d'évaluation.

55% des élèves sont au niveau le plus élevée de l'échelle des compétences en langue, c'est à dire le niveau 4. Ils étaient à 56,1% en 2014.

21,2% des élèves sont en dessous du seuil suffisant de compétences en langue. Ils ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leur cursus d'apprentissage. Ils étaient à 20,8% en 2014.

Globalement, par rapport au seuil suffisant de compétences en langue, la situation n'a pas fondamentalement changé entre 2014 et 2019. Le seul souci pour le système éducatif burundais est que la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant est resté presque la même et aussi importante au cours de ces deux évaluations, même si on observe une légère progression de la proportion des élèves en dessous du seuil suffisant en 2019. Pendant qu'au niveau international, la proportion d'élèves sous le seuil suffisant a diminué, passant de 71,4% en 2014 à 55,5% en 2019 comme le montre le graphique 3.6 ci-dessous, la proportion d'élèves burundais sous le seuil suffisant de compétences a légèrement cru. Peut-on croire au faible impact des réformes qui ont été engagées au cours de la période pour réduire la proportion des élèves sous le seuil suffisant qui ont eu peu d'effet sur les apprentissages, surtout des élèves en difficulté ?

Graphique 3.6: Evolution de la proportion d'élèves sous le seuil suffisant en lecture entre 2014 et 2019- Début de scolarité



Après l'évolution des proportions d'élèves aux différentes échelles de compétence en langue, le tableau 3.7 donne les proportions en mathématiques.

Tableau 3.7: Evolution de la proportion d'élèves aux différentes échelles de performances en mathématiques-début de scolarité

	2014	2019	Ecart
Niveau 3	67,7%	76,6%	8,4
Niveau 2	28,9%	22,0%	-6,9
Seuil suffisant			
Niveau 1	3,2%	1,4%	-1,8
Sous le niveau 1	0,1%	0,0%	-0,1

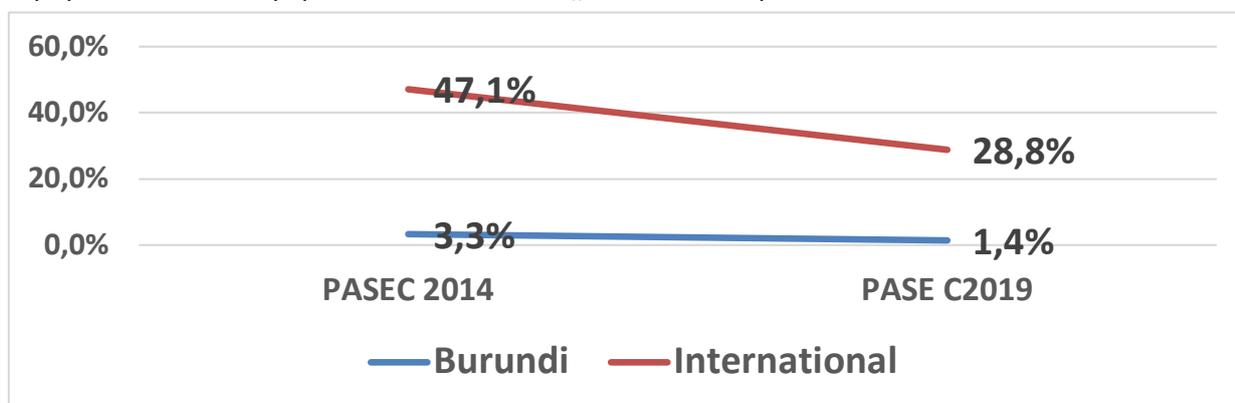
En 2019, l'analyse des scores par rapport au seuil suffisant des compétences en mathématiques révèle que 98,6% des élèves sont au dessus du seuil suffisant des compétences. Ils étaient à 96,6% en 2014.

76,6% des élèves sont au niveau le plus élevée de l'échelle c'est à dire le niveau 4. Ils étaient à 67,7% en 2014. La progression de la proportion d'élèves plus performants est positive sur la période.

Cependant, 1,4 % des élèves sont en dessous du seuil suffisant de compétences en mathématiques. Ils ne disposent pas des compétences suffisantes leur permettant de poursuivre sans difficulté leur cursus d'apprentissage. Ils étaient à 3,3% en 2014. La diminution de cette proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant traduit une progression des performances en mathématiques.

Globalement, par rapport au seuil suffisant de compétences en mathématiques, le Burundi a maintenu sur les deux périodes, son niveau de performance en mathématiques en début de scolarité avec une amélioration de 2 points de pourcentage. En effet, la situation a évolué entre 2014 et 2019. Un point positif à signaler est qu'il ya eu diminution de la proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétence passant de 3,3% à 1,4% respectivement en 2014 et en 2019. Cette progression de performance se traduisant par une diminution du niveau de la proportion des élèves en dessous du seuil suffisant au Burundi, est également observée au niveau international où la proportion est passée de 47,1% en 2014 à 28,8% en 2019 comme le montre le graphique 3.7.

Graphique 3.7: Evolution de la proportion d'élèves sous le seuil suffisant en mathématique entre 2014 et 2019-Début de scolarité



Ce graphique montre l'évolution de la proportion des élèves en dessous du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques en début de scolarité et compare l'évolution du Burundi à celle de l'ensemble des pays évalués en 2014 et 2019.

En conclusion, l'analyse de la proportion d'élèves aux différentes échelles de performances obtenus aux deux cycles d'évaluations révèle que le Burundi semble avoir moins de difficultés aux apprentissages en début de scolarité, en langue comme en mathématiques par rapport aux autres pays qui ont participé aux mêmes évaluations, malgré une proportion d'élèves sous le seuil de compétences non négligeable surtout en langue. Bien que les élèves aient des facilités de compréhension étant donné que le médium d'enseignement de toutes les disciplines est la langue maternelle, le Kirundi, les effectifs pléthoriques dans les premières années pourraient entraver un suivi rapproché et individualisé dans l'apprentissage de la lecture /écriture.

3.1.3.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Dans la section précédente, il a été établi que la performance moyenne en langue a légèrement régressé et que la performance moyenne en mathématiques a progressé même si la différence n'est pas significative. La présente section s'intéressera à la variabilité de la performance pour l'ensemble des pays ainsi que certaines particularités pour le Burundi. Cette variabilité est mesurée par l'écart type. Plus l'écart type est élevé, plus la différence de performance entre les élèves moins performants et les élèves plus performants est élevée. Un des aspects dans la recherche de l'équité se traduit par le développement des stratégies de réduction des écarts de performances entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts.

Les tableaux 3.8 et 3.9 présentent le score moyen de chaque pays mis en relation avec les écarts types entre les scores pour PASEC2014 et PASEC2019. Ils présentent également la différence et sa significativité entre les deux évaluations. Il s'agit ici de donner une idée générale sur l'homogénéité des résultats des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité.

Tableau 3.8: Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence ³³	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	458,3	4,3	524,8	7,7	66,5***	8,9
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
Moyenne	500,0	2,1	532,5	2,3	32,5***	2,8

Au niveau international, le score moyen en langue a augmenté entre 2014 à 2019, passant de 500 à 532,5, soit une augmentation de 32,5 points. Cette augmentation de score est suivie d'une hausse de l'erreur type de 2,8, ce qui traduit que les scores obtenus en 2019 sont dispersés par rapport à ceux de l'année 2014. Cela prouve encore la faible homogénéité de résultats pour les pays enquêtés même si le score moyen a augmenté. Par contre, le score moyen du Burundi en langue a diminué sur la période, passant de 627,7 en 2014 à 625,0 en 2019, soit une diminution de 2,8 points. Le test statistique révèle que cette différence n'est pas significative à 5%. Malgré cette diminution, les deux scores de 2014 et 2019 en langues sont statistiquement égaux.

³³ Le lecteur est invité à se reporter à la partie « Guide du lecteur » pour la signification des astérisques portés sur certains chiffres.

Tableau 3.9: Evolution de la performance en langue à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019

Pays	Ecart type		P10		P25		P75		P90	
	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.
Bénin	38.2	7.3	25.5	10.8	34.9	8.0	85.0	12.8	128.6	22.9
Burkina Faso	33.8	12.0	-60.1	25.9	-12.5	14.1	-3.9	12.2	-4.6	14.7
Burundi	-1.4	5.1	-0.7	7.0	-2.2	9.0	-3.2	10.5	-2.1	15.5
Cameroun	33.0	6.5	-14.7	17.2	5.5	16.2	35.2	14.1	65.1	23.6
Congo	13.4	7.8	36.8	9.6	56.1	11.1	67.7	16.4	60.9	23.7
Cote d'Ivoire	8.6	5.7	18.7	8.2	27.3	7.7	39.5	10.1	46.5	19.5
Niger	28.7	10.7	51.6	19.0	53.0	12.0	85.2	19.3	139.3	38.6
Sénégal	13.2	9.0	40.9	14.2	41.2	11.9	80.2	27.3	65.5	29.5
Tchad	16.5	7.3	5.5	17.4	15.6	14.6	43.7	18.8	60.3	27.5
Togo	15.9	8.2	-15.3	13.3	-6.3	9.0	11.4	15.8	32.6	28.3
Moyenne	15.0	2.6	12.5	4.8	25.3	3.0	47.5	4.0	43.4	6.2

Note : Est=Estimation ; E.T.=Erreur type

P10=10e percentile caractérise les élèves avec les performances les plus faibles

P25=25e percentile caractérise les élèves avec les performances faibles

P75=75e percentile caractérise les élèves avec les bonnes performances

P90=90e percentile caractérise les élèves avec de meilleures performances

Dans les 10 pays participants aux deux évaluations PASEC2014 et PASEC2019, la variabilité de leur performance moyenne en langue s'élève. En effet, leur écart type augmente de 15 points.

La situation du Burundi est un peu particulière. L'écart type régresse légèrement de 1,4 points. Pour dire que les différences de performances observées en 2014 entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts n'ont pas été suffisamment réduits en 2019, si petites soient elles, elles sont restées statiques. Comme la performance moyenne en langue s'est réduite de 2,7 points, cette diminution plafonne autour de 0,7 point pour les plus faibles et à 2,1 points pour les plus performants, ce qui traduit un maintien de niveau de performances aussi bien pour les élèves les plus faibles que pour les élèves plus performants. Raison pour laquelle pour le cas du Burundi, la performance des élèves n'a pas évolué, et cela, aussi bien pour les faibles que pour les forts.

En mathématiques, le score moyen en mathématiques pour les 10 pays ayant participé aux deux évaluations, a également augmenté entre 2014 à 2019 comme le montre le tableau 3.10 ci-dessous.

Tableau 3.10. 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
Bénin	454,7	5,4	525,1	7,2	70,4***	9,0
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
Moyenne	500,0	2,1	537,5	1,9	37,5***	2,7

Le tableau ci-dessus montre que le score moyen en mathématiques est passé, entre 2014 et 2019, de 500 à 537,5 soit une augmentation de 37,5 points, mais suivie d'une baisse de l'erreur type de 2,7 ce qui traduit que les scores obtenus en mathématiques en 2019 sont moins dispersés par rapport à ceux de l'année 2014. Ces

deux indicateurs (score moyen élevé et erreur type faible) traduisent une amélioration et une homogénéité de résultats en mathématiques pour l'année 2019 au niveau international.

Le score du Burundi quant à lui passe de 605,1 en 2014 à 614,4 en 2019 avec une différence de 9,3 points. Le test statistique révèle que cette différence n'est pas significative à 5%. Cela prouve que les deux scores de 2014 et 2019 en mathématiques sont statistiquement comparables.

Le tableau 3.11 ci-dessous montre l'évolution de la performance en mathématiques à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019.

Tableau 3.11: Evolution de la performance en mathématiques à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019

Pays	Écart type		P10		P25		P75		P90	
	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.
Bénin	16.5	7.7	41.3	11.4	55.2	8.9	74.6	11.7	86.4	18.7
Burkina Faso	25.3	9.6	-31.7	19.5	-4.7	17.3	5.9	10.8	8.1	11.1
Burundi	7.6	3.5	19.1	7.5	15.2	5.9	3.6	6.8	0.7	11.0
Cameroun	20.2	6.0	-5.4	18.7	2.2	16.8	30.6	15.1	38.2	15.2
Congo	12.3	6.4	39.1	10.3	47.8	10.2	49.6	14.7	62.8	18.7
Cote d'Ivoire	-6.0	5.4	41.8	9.8	56.3	9.5	54.8	10.2	38.4	12.9
Niger	10.8	7.6	63.9	17.9	71.3	13.1	99.0	17.2	96.0	24.0
Sénégal	-12.8	8.4	54.0	15.3	53.9	14.1	28.3	14.5	37.7	23.4
Tchad	-3.7	6.2	26.4	17.4	42.3	12.9	21.8	20.0	12.7	20.7
Togo	-3.0	4.3	19.3	9.2	19.0	9.3	14.2	10.7	12.0	14.1
Moyenne	1.5	2.5	31.8	3.6	42.2	3.9	33.1	3.6	30.5	4.7

En mathématiques, les pays voient la variabilité de leur performance moyenne augmenter légèrement. En effet, l'écart type augmente dans l'ensemble de 1,5 point entre 2014 et 2019, mais la différence n'est pas statistiquement significative. Au Burundi, la variabilité moyenne des performances en mathématiques régresse de 7,6 points.

Au regard de l'amélioration de la performance moyenne en mathématiques dans l'ensemble des pays de 37,5 points, cette amélioration plafonne à 31,8 points pour les élèves les plus faibles et à 30,8 points pour les plus performants. Le fossé n'est donc pas profond entre ces deux groupes d'élèves puisque l'augmentation de la performance est presque équivalente pour les deux groupes d'élèves. Au niveau des pays, certains observent cette tendance internationale, d'autres présentent une situation différente.

En conclusion, l'écart type en mathématiques régresse légèrement de 7,6 points au Burundi. Comme en langue, les différences de performances entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts n'ont pas été réduites sur les deux évaluations. La performance moyenne en mathématiques a augmenté de 9,3 points, cette augmentation plafonne autour de 7,5 points pour les plus faibles et à 11 points pour les plus performants. Cette situation explique, dans le cas du Burundi, une amélioration légère de la performance des élèves, aussi bien pour les élèves faibles que pour les élèves forts.

3.1.3.4. L'évolution des disparités entre les écoles

La section précédente portait essentiellement sur l'évolution de l'efficacité des systèmes éducatifs en s'intéressant particulièrement à la performance des élèves. La question de l'équité a, quant à elle été abordée à travers l'analyse des disparités entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants. Cette section a pour objectif de poursuivre l'analyse de l'évolution de l'équité des systèmes éducatifs vue sous l'angle des caractéristiques individuelles ou contextuelles des élèves. En effet, l'accroissement des disparités susmentionnées en termes de performance scolaire peut être révélateur d'une amplification d'autres inégalités sous-jacentes ou non révélées, telles que celles relatives au genre de l'élève, au statut socio-économique de sa famille, au type d'école fréquentée (publique ou privée) ou encore au milieu dans lequel l'école est implantée (urbain ou rural). Cette section abordera ainsi l'évolution des disparités entre écoles. Elle débute par une analyse de l'évolution de la performance selon la localisation de l'école, et se termine par l'étude des évolutions selon le genre de l'élève.

3.1.3.4.1. Scores moyens selon la localisation de l'école: les écoles rurales et les écoles urbaines

Dans le contexte d'Afrique subsaharienne, les disparités entre écoles peuvent s'amplifier davantage en partie suite à des différences de localisation: certaines écoles sont situées en zones rurales et d'autres en zones urbaines. La distribution inéquitable de l'offre d'éducation entre ces deux zones est susceptible d'entraîner des disparités dans les acquis des élèves et des différences de performance entre les écoles.

Tableau 3.12: évolution des scores moyens selon la localisation de l'école

Début de scolarité	2014			2019		
	Rural	Urbain	Écart	Rural	Urbain	Ecart
Langue	623,9	652,0	28,1	615,5	663,1	47,6
Mathématiques	603,7	614,4	10,7	611,9	624,5	13,6

En début de scolarité, les élèves du milieu rural sont en retard de performances par rapport aux élèves issus du milieu urbain. L'analyse des écarts montre qu'en langue et en mathématiques, les écarts se sont amplifiés sur la période, entre les élèves fréquentant les écoles en milieu rural et ceux en milieu urbain. Les écarts passent de 28,1 points à 47,6 points en langue (évolution des écarts de 19,5 points entre les deux évaluations) et de 10,7 points à 13,6 points en mathématiques (évolution des écarts de 2,9). Les écarts sont plus prononcés en langue qu'en mathématiques et leur évolution est également plus accentuée en langue qu'en mathématiques.

3.1.3.4.2. L'évolution des disparités entre les élèves selon le genre.

Tableau 3.13: Evolution des performances des élèves selon le genre entre 2014 et 2019

Début de scolarité	2014			2019		
	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Ecart
Langue	625,2	629,9	4,7	617,1	633,3	16,2
Mathématiques	600,5	609,2	8,7	617,8	610,8	-7

En début de scolarité, les élèves filles semblent avoir des performances élevées plus que les élèves garçons en langue sur les deux évaluations. L'analyse des écarts sur la période montre qu'en langue, les écarts entre garçons et filles se sont amplifiés, passant de 4,7 points en 2014 à 16,2 points en 2019 soit une augmentation de 11,5 points. En mathématiques, les élèves filles gardent les meilleurs scores en 2014 comme en langue mais la tendance s'inverse en 2019 car les garçons ont les meilleurs scores. Les écarts passent de 8,7 points en 2014 en faveur des filles à -7 points en 2019. Les écarts sont plus prononcés en langue qu'en mathématiques. Ils sont encore plus prononcés en 2019.

3.1.3.4.3. Analyse de l'évolution des disparités par la décomposition de la variance

L'analyse des disparités de performances entre les écoles et l'évolution de ces disparités est mieux appréhendée si on recourt à une décomposition de la variance. Celle-ci est analysée d'abord entre les écoles puis au sein des écoles entre les élèves. Plus les différences de performances entre les écoles sont élevées, et plus la variance entre écoles sera élevée. La variance entre écoles et la variance entre élèves au sein des écoles sont d'habitude synthétisées sous la forme d'un terme statistique appelé coefficient de corrélation intra-classe, aussi dénommé «Rho». Ce coefficient varie de 0 à 1. Plus il tend vers 0, plus les différences entre écoles sont faibles et plus il tend vers 1, plus ces différences augmentent. Un coefficient 0 signifierait, à quelques nuances près, que les moyennes de performances de tous les établissements sont parfaitement identiques et que toutes les différences de performance se retrouveraient au sein des établissements entre les élèves. Inversement, un coefficient de valeur 1 signifierait que tous les élèves au sein d'un établissement donné auraient exactement la même performance, ce qui dans la réalité est improbable comme cas de figure.

Ces indicateurs dits de décomposition de la variance sont souvent considérés comme très informatifs sur le niveau d'équité atteint par les systèmes éducatifs. En effet, pour bon nombre de pédagogues et de responsables des politiques éducatives, plus les différences de performances varient d'un établissement à l'autre, et plus le choix des parents d'orienter leurs enfants dans tel ou tel établissement déterminera le niveau de performance de l'élève et, par conséquent, son cursus. Le choix des parents est cependant limité par l'offre existante fort inégale selon les milieux de résidence et les contextes politiques (instabilité institutionnelle de l'État et crises de diverse nature), au point que nombre de chercheurs - démographes et sociologues, ne reconnaissent pas la possibilité effective d'un choix retraduit en stratégie familiale de scolarisation (Pilon, 2006; Lange, 2006).

Tableau 3.14: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en langue entre 2014 et 2019-Début de scolarité

Pays	2014			2019		
	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho
Bénin	2491	2326	0.52	6210	4324	0.59
Burkina Faso	4371	4839	0.47	9609	4677	0.67
Burundi	2645	5788	0.32	3341	5457	0.38
Cameroun	4011	2746	0.59	7783	4409	0.64
Congo	5841	2813	0.67	7656	3489	0.69
Cote d'Ivoire	2095	2733	0.43	3203	2671	0.55
Niger	4381	3241	0.57	10092	3869	0.72
Sénégal	6461	4379	0.60	8800	6329	0.58
Tchad	2920	2387	0.55	4887	2247	0.69
Togo	5673	3300	0.63	7422	4350	0.63
Moyenne	4094	3455	0.54	6900	4182	0.61

Dans l'ensemble, quel que soit le pays et quel que soit le cycle d'évaluation PASEC (2014 ou 2019), les disparités entre écoles en langue peuvent être qualifiées de considérables. En effet, en 2014, sept pays sur dix obtiennent un coefficient Rho supérieur à 0,5. En d'autres termes, dans ces pays, il y a plus de différences entre les écoles qu'entre les élèves au sein des écoles.

L'accroissement des disparités dans l'ensemble des 10 pays, entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants s'accompagne sur les deux années d'une augmentation des disparités entre écoles. Pour le Burundi, l'accroissement des disparités, entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants s'accompagne sur les deux années d'une augmentation des disparités entre écoles.

Au Burundi, en 2014, la variance entre écoles en langue s'élevait à 2695 alors qu'elle s'élève à 3341 en 2019, soit une augmentation de 24%. Au même moment, la variance entre élèves au sein des écoles (la plus élevée des 10 autres pays) est passée, de 5788 à 5457, soit une **diminution de 6%**. Le Burundi présente un coefficient Rho inférieur à 0,4 (précisément 0,32). Ainsi, les disparités entre écoles ne sont pas considérables mais le sont davantage entre les élèves, signifiant que les différences de performances se situent plus à l'intérieur des écoles.

En mathématiques, la décomposition de la variance donne des résultats différents de ceux observés en langue. Pour rappel, l'accroissement de la variabilité en début de scolarité est nettement plus élevé en langue qu'en mathématiques. Ainsi, en moyenne, au sein des pays, l'écart-type a augmenté de 19,5 en langue, contre 4,9 en mathématiques.

Le tableau 3.15 présente pour les années 2014 et 2019, les variances de la performance en mathématiques entre les écoles et à l'intérieur des écoles, ainsi que les coefficients de corrélation intra-classe (Rho) pour les deux évaluations.

Tableau 3.15: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en mathématiques entre 2014 et 2019-Début de scolarité

Pays	2014			2019		
	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho
Bénin	2538	5481	0.32	5344	5055	0.51
Burkina Faso	3186	4555	0.41	6958	4153	0.63
Burundi	968	2680	0.27	955	1969	0.33
Cameroun	3138	3156	0.50	4881	4347	0.53
Congo	3234	4014	0.45	5543	4111	0.57
Cote d'Ivoire	1773	4135	0.30	2706	2221	0.55
Niger	5155	5750	0.47	7025	6082	0.54
Sénégal	5133	5727	0.47	3874	5141	0.43
Tchad	3430	6050	0.36	3720	4601	0.45
Togo	4360	4705	0.48	4303	4130	0.51
Moyenne	3292	4625	0.40	4531	4181	0.50

Le constat qui se dégage est que les disparités en mathématiques sont moins élevées qu'en langue pour l'ensemble des pays. Elles restent cependant en soi élevées puisque leur coefficient moyen s'élève à 0,4 en 2014 et à 0,5 en 2019.

Au Burundi, en 2014, la variance entre écoles en mathématiques s'élevait à 968 alors qu'elle s'élève à 955 en 2019, soit une réduction de 1,3%. Au même moment, la variance entre élèves au sein des écoles (la plus basse des 10 pays évalués) est passée de 2680 à 1969, soit une **diminution de 26,5%**. Le Burundi présente un coefficient Rho inférieur à 0,3 (précisément 0,27) en 2014 et 0,33 en 2019. Ainsi, entre les deux évaluations, les disparités entre écoles ne sont pas considérables mais le sont davantage entre les élèves, signifiant que les différences de performances en mathématiques sont restées situées plus à l'intérieur des écoles comme en 2014.

Enfin, à l'instar des résultats en langue, le Burundi se caractérise par des différences de performances en mathématiques légèrement moins marquées entre les écoles mais plus marquées au sein des écoles. Les stratégies à mettre en place pour réduire les écarts de performances en début de scolarité, en langue comme en mathématiques, doivent beaucoup plus se concentrer sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves.

3.2. LA COMPARAISON INTRA NATIONALE DES ÉLÈVES DU BURUNDI EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

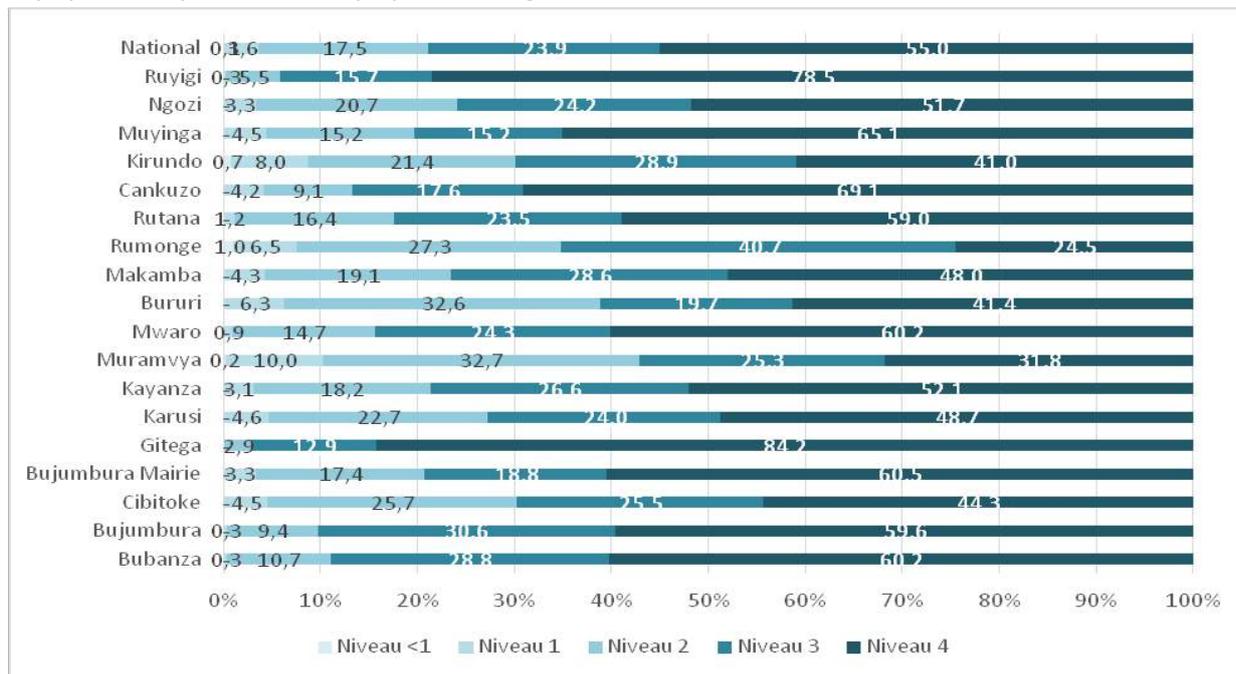
3.2.1. Compétences des élèves par province

3.2.1.1. Compétences en langue

Pour rappel, en début de scolarité primaire, 78,9% des élèves burundais se situent au-dessus du seuil de compétences en langue. Plus de la moitié de ces élèves atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle des compétences (55.0% atteignent le niveau 4), traduisant que plus de 21 % d'élèves burundais se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences en langue.

Le graphique **3.8** présente, pour chacune des provinces scolaires du Burundi, le pourcentage d'élèves dans chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2019 en début de scolarité primaire en lecture.

Graphique 3.8: Compétences des élèves par province en langue- Début de scolarité



12 provinces sur 18 alignent plus de trois quarts de leurs élèves au dessus du seuil suffisant en langue: Gitega (97,1%), Ruyigi (94,2%), Bujumbura (90,2%), Bubanza (89%), Cankuzo (86,7%), Mwaro (84,5%), Rutana (82,5%), Muyinga (80,3%), Bujumbura Mairie (79,3%), Kayanza (78,7%), Makamba (76,6%), et Ngozi (75,9%).

Parmi ces provinces, 11 alignent plus de la moitié de leurs élèves au niveau le plus élevé de l'échelle des compétences en langue, c'est à dire le niveau 4. Il s'agit de Gitega (84,2%), Ruyigi (78,5%), Bujumbura (59,6%), Bubanza (60,2%), Cankuzo (69,1%), Mwaro (60,2%), Rutana (59,0%), Muyinga (65,1%), Bujumbura Mairie (60,5%), Kayanza (52,1%), Ngozi (51,7%). Makamba qui aligne plus de 3/4 de ses élèves au dessus du seuil suffisant n'a que 48% de ses élèves au niveau 4.

Trois provinces alignent au moins trois cinquième de leurs élèves au dessus du seuil suffisant : Bururi (61,1%), Rumonge (65,2%), et Kirundo (61,1%).

Muramvya est la seule province qui n'aligne pas 60% de ses élèves au dessus du seuil suffisant. Elle aligne 57,1% de ses élèves.

En revanche, 21,1% des élèves burundais n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétences en langue. Les proportions les plus élevées n'ayant pas atteint le seuil «suffisant» de compétences en langue se trouvent à Muramvya (42,9%), Bururi (38,9%), Rumonge (34,8%), et à Cibitoke (30,2%). La province de Gitega compte moins d'élèves en dessous du seuil de compétence (2,9%).

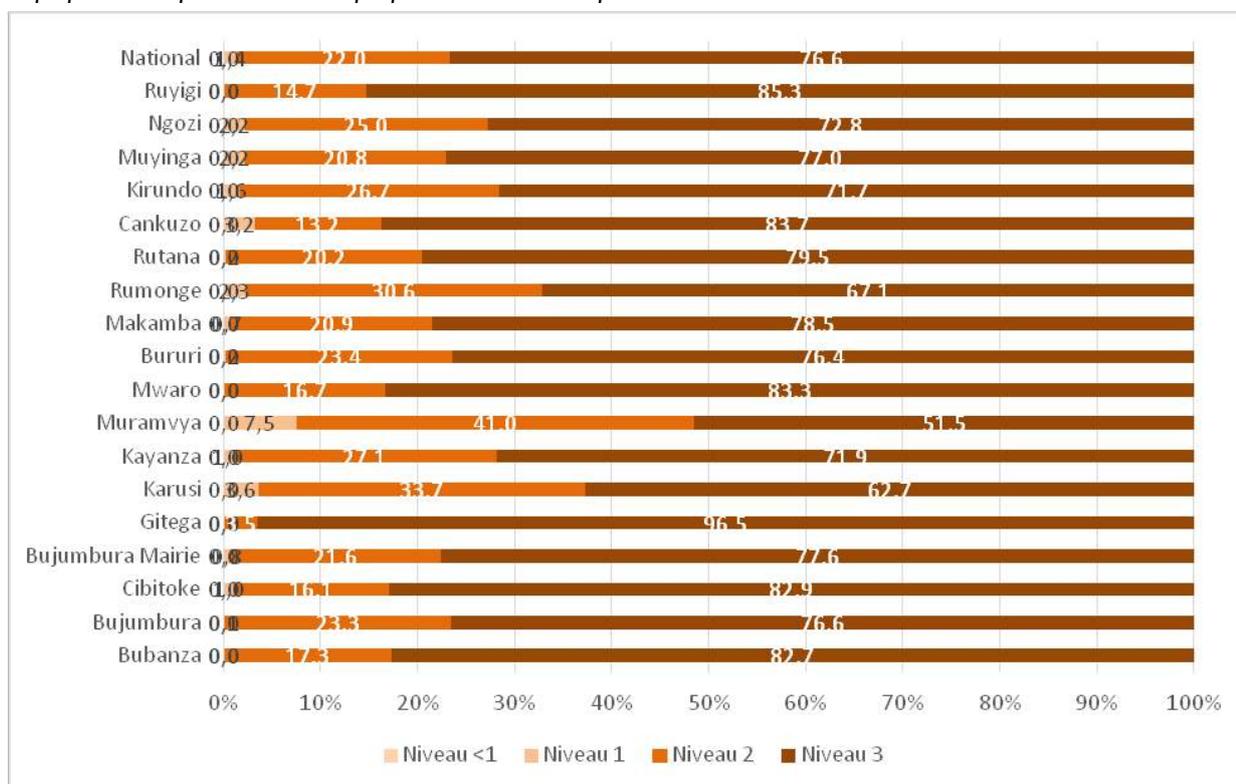
Les provinces Rumonge, Kirundo et Muramvya qui ont respectivement 1,0%, 0,7% et 0,2% d'élèves en grande difficulté d'apprentissage (en dessous du niveau 1) se distinguent du reste: leur part d'élèves en dessous du niveau 1 est quasi nulle.

Il faut signaler que toutes les provinces ont une proportion très négligeable des élèves se situant en dessous du niveau 1 c'est-à-dire les élèves en grande difficulté d'apprentissage.

La proportion d'élèves se situant sous le niveau 1 de l'échelle de compétence en langue va de 0,2 à Muramvya à 1% à Rumonge. Ces deux provinces méritent une attention particulière au niveau de l'encadrement et de la gouvernance.

3.2.1.2. Compétences en mathématiques

Graphique 3.9: Compétences des élèves par province en mathématiques-Début de scolarité



11 provinces alignent **presque la totalité** de leurs élèves au dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques: Gitega, Ruyigi, Bujumbura, Bubanza, Mwaro, Rutana, Bujumbura Mairie, Kayanza, Makamba, Bururi, et Cibitoke (Gitega, Bubanza, Mwaro et Ruyigi atteignent 100% de ce seuil).

De façon générale, toutes ces provinces hissent plus de la moitié de leurs élèves au niveau supérieur de l'échelle de compétence en mathématiques (niveau 3). La province de Muramvya a la part la plus basse d'élèves au dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques (51,5%). Pour les autres provinces cette part est supérieure à 60%.

15 provinces alignent plus de 70% de leurs élèves au niveau le plus élevé de l'échelle des compétences en mathématiques, c'est-à-dire le niveau 3. Il s'agit de Gitega (96,5%), Ruyigi (85,3%), Cankuzo (83,7%), Mwaro (83,3%), Cibitoke (82,9%), Bubanza (82,7%), Rutana (79,5%), Makamba (78,5%), Bujumbura Mairie (77,6%), Muyinga (77,0%), Bujumbura (76,6%), Bururi (76,4%), Ngozi (72,8%), Kayanza (71,9%), Kirundo (71,7%).

Deux provinces alignent au niveau 3 plus de trois cinquième de leurs élèves: Rumonge (67,1%) et Karusi (62,7%).

En revanche et dans l'ensemble, 1,4% des élèves burundais n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétences en mathématiques. Les proportions les plus élevées n'ayant pas atteint le seuil suffisant de compétences en mathématiques se trouvent à Muramvya (7,5%), Karusi (3,6%), Cankuzo(3,2%), et à Rumonge (2,3%).

Tableau 3.16: Score moyen du Burundi en langue et en mathématiques et comparaisons entre les provinces - Début de scolarité

	Score du Burundi	Provinces avec un score moyen statistiquement supérieur à la moyenne nationale	Provinces avec un score moyen statistiquement égal à la moyenne nationale	Provinces avec un score moyen statistiquement inférieur à la moyenne nationale
Langue	625,0	Bubanza, Bujumbura Mairie, Cankuzo Gitega, Muyinga, Mwaro, Rutana, Ruyigi	Bujumbura	Bururi, Cibitoke, Karusi, Kayanza, Kirundo, Muramvya, Makamba, Rumonge, Ngozi
Mathématiques	614,4	Bubanza, Bujumbura Mairie, Cankuzo Cibitoke, Gitega, Makamba, Mwaro, Rutana, Ruyigi		Bujumbura, Bururi, Karusi, Kayanza, Kirundo, Muramvya, Muyinga, Ngozi, Rumonge

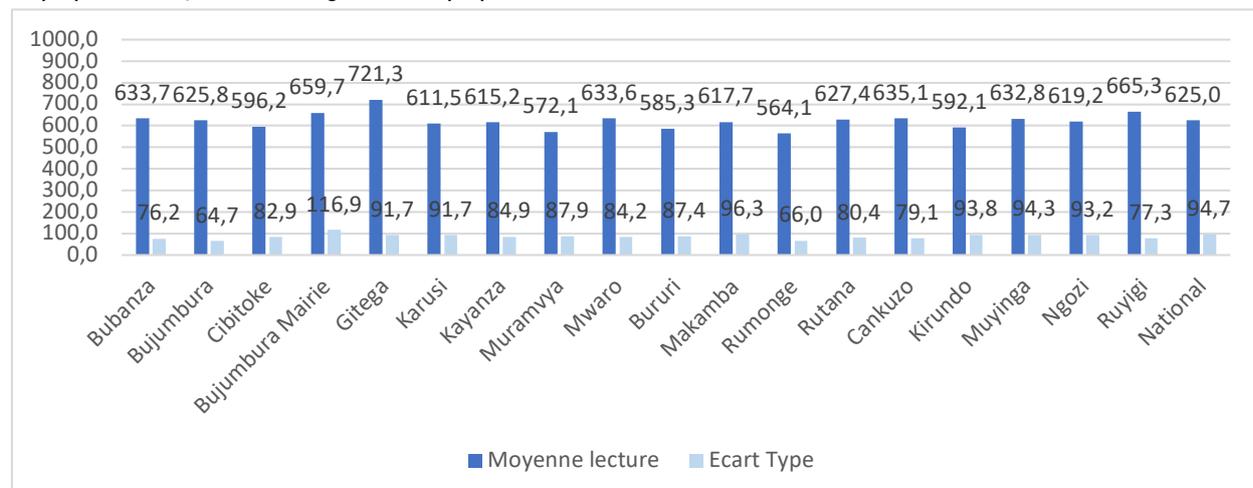
Le tableau 3.16 permet de distinguer: 7 provinces qui gardent un score moyen supérieur à la moyenne nationale en langue et en mathématiques; (ii) 8 provinces gardent un score moyen inférieur à la moyenne nationale aussi bien en langue qu' en mathématiques; (iii) la province Muyinga qui se classe parmi les provinces performantes en langue se classe parmi les moins performantes en mathématiques;(iv) les provinces de Cibitoke et Makamba qui se classent parmi les moins performantes en langue et parmi les plus performantes en mathématique, (v) la province Bujumbura qui a le score moyen du Burundi en langue et se classe parmi les moins performantes en mathématiques.

3.2.2. Variation du score moyen par province par rapport à la moyenne nationale

Dans cette section, les scores moyens en langue et mathématiques par province sont présentés en comparaison à la moyenne nationale.

Les résultats précédents ont mis en exergue les compétences des élèves dans les différentes provinces du Burundi en identifiant les élèves par rapport au seuil suffisant de compétences en début de scolarité. Toutefois, les tendances qui se dégagent des graphiques 3.8 et 3.9 ne permettent pas d'identifier précisément si les performances moyennes d'une province sont similaires ou s'écartent de la moyenne nationale relevée dans chaque discipline. La comparaison des scores moyens de chaque zone éducative avec les scores moyens du Burundi permet de cibler les zones qui sont globalement les moins performantes, et ce, pour les deux disciplines à l'évaluation PASEC2019. Les graphiques suivants présentent, en début de scolarité primaire, les performances moyennes des élèves pour chacune des provinces scolaires du Burundi et les écarts types par rapport aux moyennes nationales en lecture et en mathématiques.

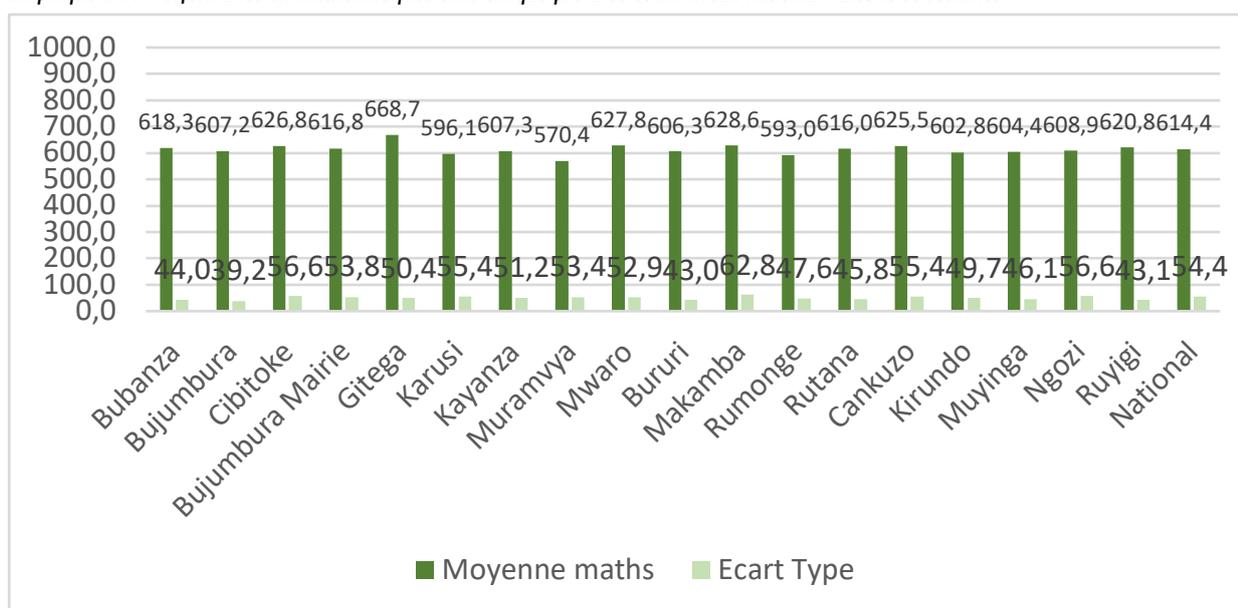
Graphique 3.10: Performance en langue dans chaque province et au niveau national – Début de scolarité



Au niveau national, le score moyen en langue est de 625,0 avec un écart type 94,7. Cet écart type très élevé manifeste une mauvaise homogénéité de performance dans cette discipline. En associant les scores moyens des provinces et leurs écarts types, ces deux paramètres définissent le niveau de performance entre les provinces.

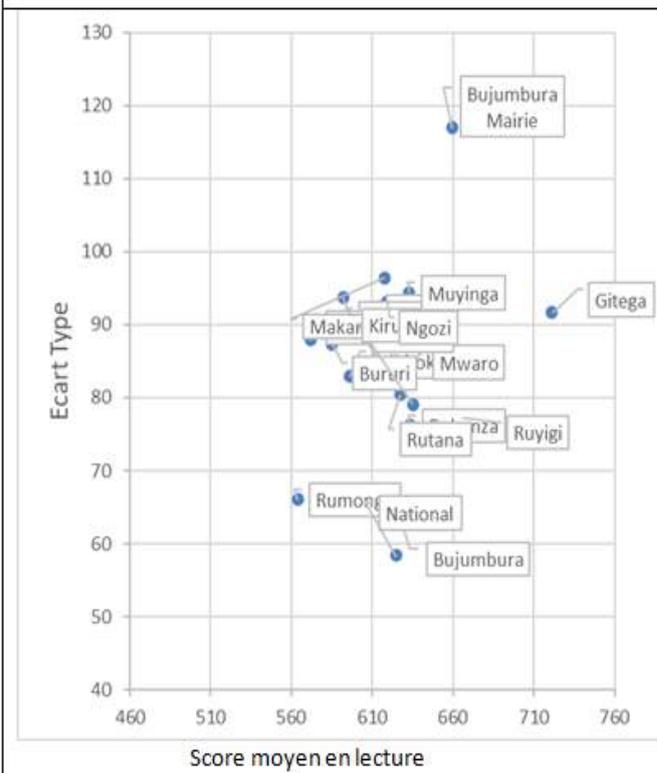
Ainsi, on distingue: (i) Les provinces qui ont un score moyen très élevé (supérieur à la moyenne nationale) et des écarts types très faibles par rapport à l'écart type au niveau national. Ces provinces sont les plus performantes en langues par rapport aux autres. Il s'agit de: Bubanza, Bujumbura, Gitega, Mwaro, Rutana, Cankuzo, Muyinga et Ruyigi; (ii) Les provinces qui affichent un écart type très élevé par rapport à l'écart type national indépendamment du niveau de leur score : Ces provinces sont moins performantes en langue par rapport aux autres provinces. Il s'agit de Bujumbura Mairie et Makamba.

Graphique 3.11 : Performance en mathématiques dans chaque province et au niveau national – Début de scolarité

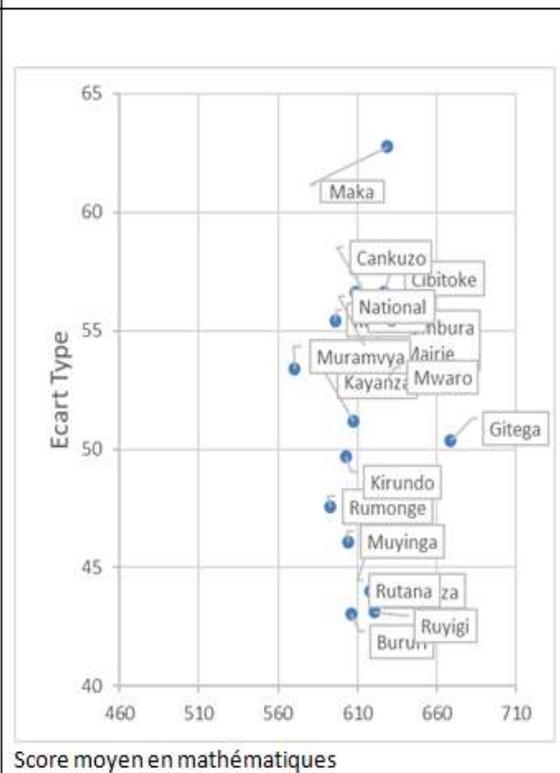


En mathématiques, le score moyen est de 614,4 avec un écart type 54,4 au niveau national et ce score en mathématiques reste inférieur à celui en langue mais pourtant avec un écart type très faible. Cela traduit une bonne performance plus en mathématiques qu'en langue. En associant les scores moyens des provinces et leurs écarts types, ces deux paramètres définissent également le niveau de performance en mathématiques entre les provinces. Ainsi, on distingue:(i) Les provinces qui ont un score moyen très élevé (supérieur à la moyenne nationale) et des écarts types très faibles par rapport à l'écart type au niveau national. Ces provinces sont les plus performantes en mathématiques par rapport aux autres. Il s'agit de: Bubanza, Bujumbura Mairie, Gitega, Mwaro, Rutana, et Ruyigi.(ii) Les provinces qui affichent un écart type très élevé par rapport à l'écart type national indépendamment du niveau de leur score: Ces provinces sont moins performantes en mathématiques par rapport aux autres provinces. Il s'agit de Cibitoke, Makamba, Karusi, Cankuzo et Ngozi.

Graphique 3.12: Lien entre les scores moyens en lecture et l'écart type



Graphique 3.13: Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type



Les graphiques 3.12 et 3.13 mettent en relation les scores nationaux en début de scolarité primaire avec les écarts types, pour chaque discipline. Pour les deux disciplines, on remarque que les provinces qui possèdent des scores élevés aussi bien en langue qu'en mathématiques, possèdent également des écarts types plus élevés dans ces deux disciplines. Autrement dit, les provinces qui ont des scores moins élevés dans ces deux disciplines possèdent également des écarts types moins élevés. Cette relation entre le score moyen et l'écart type renseigne sur l'hétérogénéité des notes obtenues en langue et en mathématiques dans toutes les provinces.



CHAPITRE 4

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Le présent chapitre sera consacré à la présentation des résultats des élèves en fin de scolarité primaire. Il s'agit de présenter les niveaux de performances de ces élèves en lecture et en mathématiques. Ainsi, on présentera la répartition des élèves sur l'échelle de compétences de l'évaluation PASEC2019. Une comparaison des performances avec l'évaluation PASEC2014 sera également faite.

4.1. LES ÉLÈVES DU BURUNDI EN COMPARAISON INTERNATIONALE

4.1.1. Compétences des élèves en lecture et en mathématiques

4.1.1.1. Compétences en lecture

En fin de scolarité, les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » en lecture sont en mesure de lire des textes littéraires ou informatifs et des documents, qu'ils soient courts ou longs, pour prélever et combiner des informations explicites et accéder au sens implicite de certaines informations. En dessous de ce seuil, les élèves présentent des lacunes en compréhension de l'écrit qui risquent de mettre en péril leur scolarité future, où la lecture occupe une place centrale dans les apprentissages.

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
Niveau 4	> 595 points	26,1%	4,5%	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.
Niveau 3	Compris entre 518 et 595 points	21,8%	23,7%	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	51,8%	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.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	19,4	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.
Sous le niveau 1	< 365 points	5,9%	0,6%	Les élèves qui si 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 2019, dans les 14 pays enquêtés, près de 53% des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire (près de 60% en 2014). Les compétences des élèves en lecture se sont améliorées en fin de scolarité.

Une analyse détaillée, par rapport au seuil suffisant de compétences, fait apparaître deux groupes de pays :

- Les pays dont la majorité des élèves se situe au-dessus du seuil de compétences en lecture
- Les pays dont la majorité des élèves se situe au-dessous du seuil de compétences en lecture

Le Burundi fait partie du deuxième groupe de pays caractérisé par une très faible performance en langue en fin de scolarité, une part importante des élèves (71,8%) n'a pas atteint le seuil suffisant de compétence en lecture:

Dans la plupart des pays évalués, au moins 25% des élèves se situent au niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences. Ils sont 21,2% au Burundi.

Une analyse plus détaillée pour le Burundi, de la catégorie d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences, donne la proportion pour chaque niveau de compétences.

Ainsi, la moitié des élèves burundais évalués en fin de scolarité se situe au niveau 2 (51,8%). Ceux-là ont une meilleure capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont aussi capables d'effectuer des tâches élémentaires de lecture telles que 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.

19,4% des élèves burundais se situent au niveau 1 de l'échelle des compétences en lecture en fin de scolarité. Ceux-là sont uniquement capables d'effectuer les tâches les moins complexes des épreuves PASEC, notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.

Si ces élèves possèdent des capacités de décodage qu'ils réussissent à mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie courante ou des phrases isolées très brèves, ils sont cependant en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'évaluation PASEC2019, 21% se limitent à ce niveau de l'échelle de compétences de la compréhension de l'écrit.

0,6% d'élèves sont en situation de grande difficulté d'apprentissage de la langue en fin de scolarité. Ces élèves ne réussissent même pas les items du niveau 1 de l'échelle de compétences. Cette situation signifie qu'ils ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC cherche à mesurer.

Cependant, on ne peut pas conclure que ces élèves n'ont aucune compétence en lecture. Les constances et régularités de leurs performances en compréhension de l'écrit indiquent qu'ils ne devraient pas parvenir à résoudre plus de la moitié des items dans des tests constitués exclusivement de tâches de niveau 1; ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1. Les élèves dont les compétences en compréhension de l'écrit sont inférieures au niveau 1 ont beaucoup de mal à utiliser la compréhension de l'écrit pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines et pourraient éprouver de sérieuses difficultés à poursuivre leur cursus scolaire. En moyenne, dans l'ensemble des pays du PASEC2019, près de 6% des élèves se situent à ce niveau.

A l'opposé, seulement 28,2% des élèves burundais évalués atteignent le seuil suffisant de l'échelle des compétences (4,5% atteignent le niveau 4 et 23,7% atteignent le niveau 3). Seuls 4,5% des élèves burundais sont capables d'effectuer des tâches difficiles de lecture telles que: associer et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Egalement, dans le processus de l'interprétation, ils puisent dans leurs connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer des significations possibles des textes lus.

En définitive, au Burundi, la proportion d'enfants en dessous du seuil suffisant de compétences (71,8 %) lui confère une situation très défavorable par rapport à l'ensemble des pays évalués à PASEC2019. Cela pourrait traduire ainsi une faiblesse du système à assurer une bonne transition linguistique qui permettrait de relever le niveau de lecture en fin de scolarité.

4.1.1.2. Compétences en mathématiques

Le tableau 4.2 renseigne sur la répartition des élèves en fin de scolarité sur les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques dans les pays évalués, ainsi que les scores et la description des connaissances et compétences correspondant à ces niveaux de performances.

Les élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » en mathématiques sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués: connaître, appliquer et raisonner. En dessous de ce seuil, les élèves risquent de connaître des difficultés dans la suite de leur scolarité dues à une maîtrise insuffisante des mathématiques. À titre illustratif, les élèves sous le seuil suffisant de compétences éprouvent des difficultés à lire l'heure et à effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux.

Tableau 4.2: Échelle de compétences PASEC2019 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 %	18,0%	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 %	42,9%	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).
Seuil « suffisant » de compétences				

Niveau I	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	35,3%	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 ² , m ³ 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 I	<433 points	26,1 %	3,8%	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 I.

En 2019, dans l'ensemble des 14 pays évalués, près de 62% des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2019 en fin de scolarité. Les performances moyennes de 2019 en mathématiques ont connu une légère régression contrairement aux performances en lecture qui ont connu une amélioration remarquable au niveau international.

51,8% des élèves évalués dans les 14 pays sont classés sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques. Ils comprennent ceux qui sont classés au niveau I (35,7%) et sous le niveau I (26,1%).

A l'opposé, seulement 38,1% des élèves dans l'ensemble des pays évalués se situent au dessus du seuil de compétences en mathématiques en fin de scolarité. Ils sont 12,5% à atteindre le niveau 3 et 25,6% le niveau 2.

La faible proportion d'élèves au sommet de l'échelle de compétences en mathématiques suggère que le vivier d'individus hautement qualifiés en fin de primaire est globalement peu nombreux, en moyenne, pour l'ensemble des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019.

Les élèves situés au niveau 2 répondent à des questions courtes relatives aux différents processus cognitifs de l'évaluation (connaissance, application et résolution de problèmes).

Au Burundi, la topographie est un peu différente de la tendance internationale en mathématique. Les élèves sous le seuil «suffisant» de compétence représentent 39,1 %, une proportion bien qu'importante relativement moins élevée par rapport à la moyenne des 14 pays évalués.

Une analyse plus détaillée de cette catégorie d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences, donne la proportion d'élèves pour chaque niveau de compétences.

Ainsi parmi les 39,1% n'ayant pas atteint le seuil suffisant des compétences en mathématiques en fin de scolarité, 35,3% sont au niveau I et 3,8% en dessous du niveau I. La proportion d'élèves du niveau I est pour le Burundi (35,3%) est presque similaire à la moyenne des pays évalués à PASEC2019 (35,7%).

Les élèves qui sont sous le niveau I de l'échelle de compétences en mathématiques constituent 3,8% au Burundi (26,1% dans l'ensemble des pays évalués).

A l'opposé, 60,9% des élèves burundais (contre 38% dans l'ensemble des pays évalués) se situent au dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques en fin de scolarité. Ils sont 18% à atteindre le sommet de l'échelle de compétences, c'est-à-dire le niveau 3 et 42,9% à atteindre le niveau 2.

Comme en moyenne dans les pays évalués, la proportion d'élèves burundais qui se hisse au niveau le plus élevé représente une infime partie de l'ensemble des élèves évalués sauf que la proportion d'élèves burundais est légèrement supérieure à celle de l'ensemble des pays évalués (près de 6 points de pourcentage d'écart).

Au Burundi, et contrairement à la tendance moyenne des pays évalués (25,6%), les élèves situés au niveau 2 constituent la grande proportion parmi les élèves ayant atteint un seuil suffisant de compétences (42,9%).

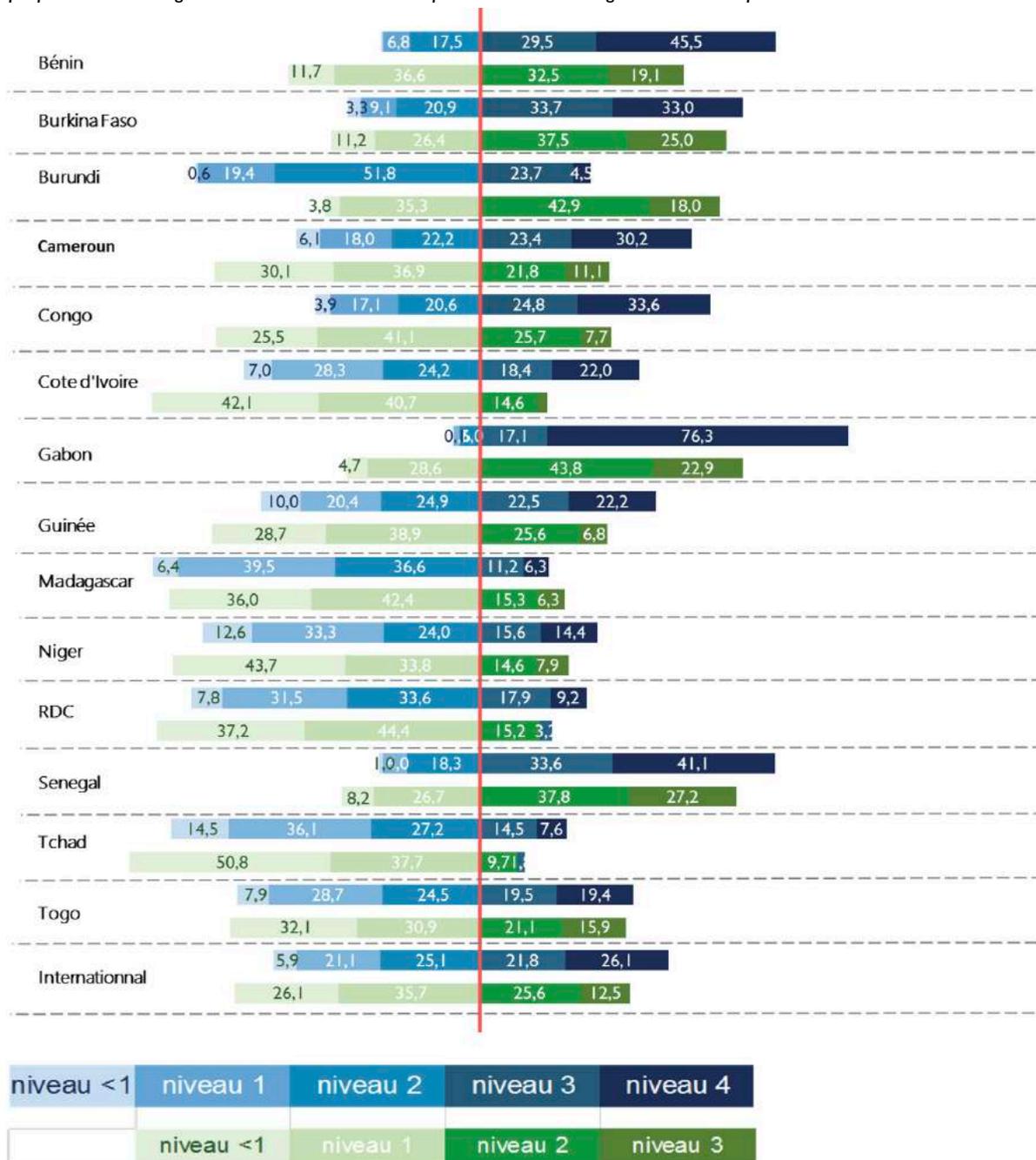
En définitive, en fin de scolarité, le Burundi fait partie du groupe de cinq pays participant à l'évaluation PASEC2019 qui se démarquent des autres par une meilleure performance moyenne en mathématiques avec une part non négligeable de ses élèves au dessus du seuil suffisant de compétences (Sénégal, Gabon, Burkina Faso, Burundi, Bénin). Cependant il se caractérise par une part minimale de ses élèves au niveau le plus élevé de l'échelle des compétences et une part importante des élèves qui n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétence en mathématiques.

Il est primordial que le système éducatif burundais puisse déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires en fin de scolarité en mathématiques.

4.1.1.3. Proportion d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques- Fin de scolarité

Le graphique 4.1 détaille, pour chaque pays et pour chaque discipline évaluée, l'échelle de compétences des élèves en fin de scolarité. Les proportions d'élèves qui se situent à chaque niveau de l'échelle se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants ». Le graphique indique également le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences: les barres en dégradé de bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en dégradé de vert, un certain niveau en mathématiques.

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



Ce graphique renseigne que dans l'ensemble des pays évalués, les pays ayant plus d'élèves dans les niveaux supérieurs de l'échelle de compétences en lecture sont presque les mêmes qui ont le plus d'élèves dans les niveaux supérieurs en mathématiques. C'est le cas du Bénin, du Burkina Faso, du Gabon et du Sénégal.

Par ailleurs, pour l'ensemble des pays, les élèves ont les meilleures performances plus en langue qu'en mathématiques, sauf le Burundi et le Madagascar. Pour ces deux pays, outre que leurs élèves ont les plus faibles performances en lecture et en mathématiques comparativement aux autres pays, les performances des élèves en mathématiques sont supérieures aux performances en lecture.

Pour le Burundi, les performances en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques ne sont pas satisfaisantes et sont même plus faibles comparativement aux autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 surtout en lecture. En effet, il présente 71,8% d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences en lecture et 39,1% d'élèves sous le seuil suffisant en mathématiques. La situation du Burundi peut être jugée de critique en lecture, car pendant que dans l'ensemble des pays évalués, 52,1% d'élèves sont en dessous du seuil suffisant de compétences, la proportion du Burundi va au delà de cette moyenne (78,1%).

Comme dit plus haut, pendant que dans les autres pays, les performances en lecture sont meilleures qu'en mathématiques, la situation est inverse pour le Burundi car les performances en mathématiques sont meilleures qu'en lecture. Le Burundi partage cette situation avec le Madagascar. Les raisons de cette situation du Burundi pourraient être liées à une faible maîtrise de la langue d'enseignement en fin de scolarité, la faible maîtrise étant elle-même due à une faible pratique du français en dehors de l'école.

L'analyse de ce graphique permet également de se rendre compte que la distribution des élèves sur les échelles de compétences est bien meilleure en mathématiques qu'en langue. En effet, si le Burundi, a plus de 50% des élèves au dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques (situation qu'il partage avec le Congo et le Gabon), la distribution des élèves sur l'échelle en lecture est plus critique dans les autres pays.

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

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

	Score du Burundi	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur au Burundi	Pays avec un score moyen statistiquement égal au Burundi	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur au Burundi
Langue	489,9	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Sénégal, Togo.	Aucun	Madagascar, Niger, RDC, Tchad,
Mathématiques	546,0	Burkina Faso, Gabon, Sénégal,	Aucun	Bénin, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Tchad, Togo.

En fin de scolarité, seul le Madagascar, le Niger, la RDC et le Tchad possèdent des scores nationaux en langue statistiquement inférieurs à ceux du Burundi. Les autres pays ont des scores nationaux statistiquement supérieurs. Cela montre que **le Burundi a une position très critique en lecture** par rapport aux autres pays.

Trois pays ont des scores **en mathématiques statistiquement supérieurs au Burundi** (Burkina Faso, Gabon, Sénégal). Les autres pays participants à l'évaluation PASEC2019 enregistrent des scores nationaux statistiquement inférieurs.

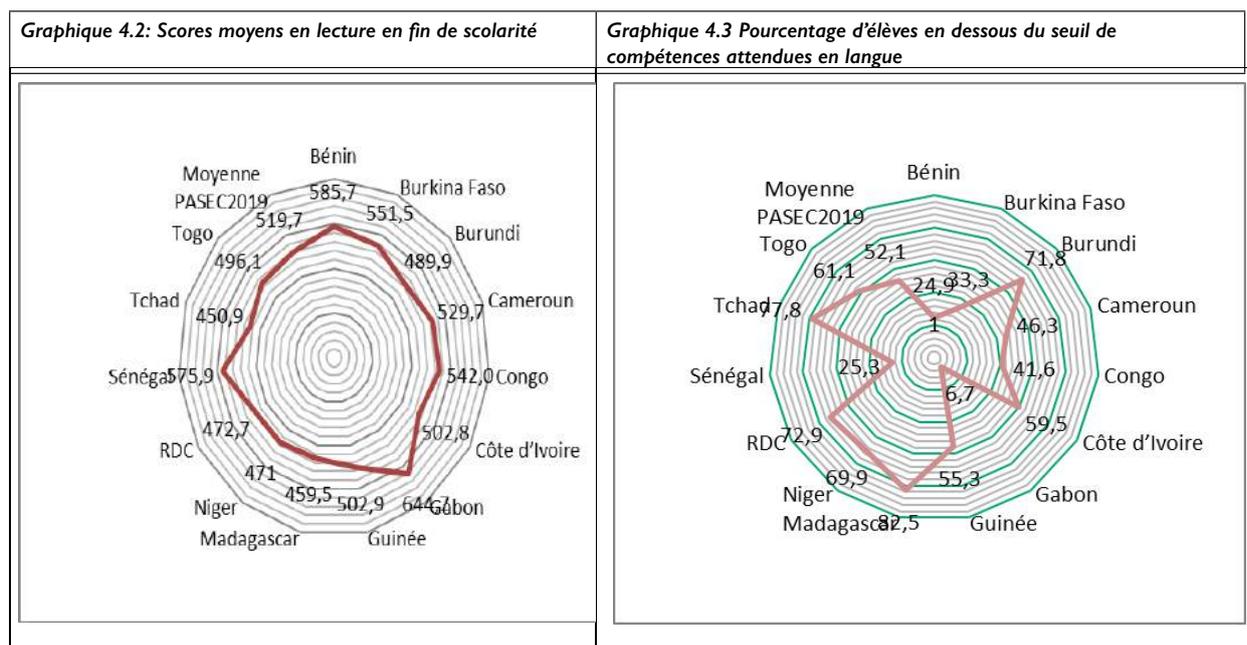
Il faut remarquer toujours qu'en fin de scolarité, le Sénégal reste le pays plus performant dans les deux disciplines par rapport aux autres pays. Le Burundi possède un score statistiquement inférieur à celui du Sénégal aussi bien en langue qu'en mathématique en fin de la scolarité.

Cela complète, dans certains cas, l'analyse des résultats faite en début de scolarité: les pays qui sont performants en langue le sont également en mathématiques, et les moins performants en langue le restent également en mathématiques sauf dans certains cas isolés.

Tableau 4.4: Variation des scores par rapport à la moyenne internationale

	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
Bénin	585,7	↑	24,9	533,8	↑	48,3
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
Moyenne PASEC2019	519,7		52,1	498,4		61,8

Le tableau 4.4 montre que les pays ayant une variation de score négative, positive ou nulle en langue par rapport à la moyenne internationale ont tendance à rester dans cette même logique de variation en mathématiques. Cependant, au Burundi, la variation en langue par rapport à la moyenne internationale est négative alors qu'elle est positive en mathématiques.

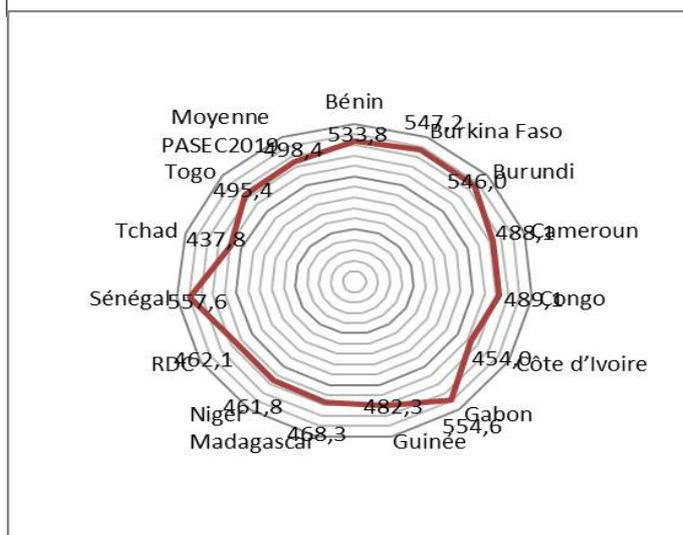


Les graphiques 4.2 et 4.3 ci-dessus renseignent sur le niveau de performance en lecture des élèves en fin de scolarité primaire des 14 pays enquêtés lors de l'évaluation PASEC2019. Les pays avec un score élevé en langue possèdent également moins d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus en langue. Les pays ayant un score élevé en lecture en fin de scolarité ont également une proportion d'élèves en dessous du seuil de compétence.

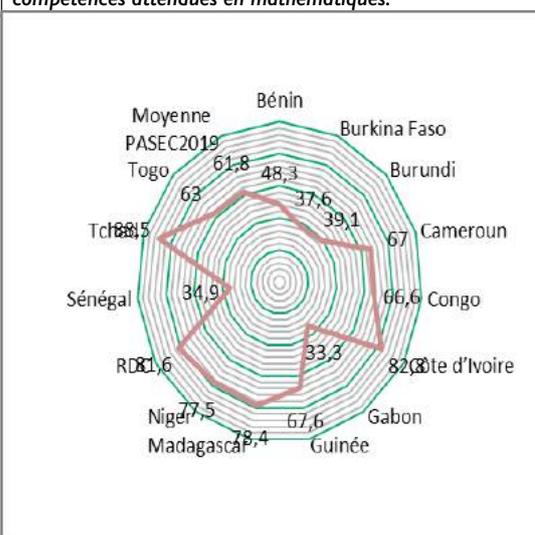
Le coefficient de corrélation calculé entre le score obtenu en lecture et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus en fin de scolarité est de $-0,985$ et traduit une corrélation négative très élevée entre le score obtenu en langue et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences.

On remarque qu'en fin de scolarité, les pays avec un score élevé en langue auront tendance à avoir moins d'élèves en dessous du seuil de compétences.

Graphique 4.4: Scores moyens en mathématiques en fin de scolarité



Graphique 4.5: Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en mathématiques.



Les graphiques 4.4 et 4.5 synthétisent le lien entre le niveau de performance en mathématiques des élèves en fin de scolarité primaire avec la proportion des élèves en dessous du seuil suffisant dans les 14 pays lors de l'évaluation PASEC2019 en fin de scolarité.

En effet, comme en langue, les pays ayant un score élevé en mathématiques dont fait partie le Burundi, possèdent moins d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus en mathématiques.

Le coefficient de corrélation calculé entre le score obtenu en mathématiques et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences attendus est de $-0,996$ traduit une corrélation négative aussi très élevée entre le score obtenu en mathématiques et la proportion d'élèves en dessous du seuil de compétences.

Ainsi, en fin de scolarité, les pays ayant des scores élevés en mathématiques, ont moins d'élèves en dessous du seuil de compétences mais plus important qu'en lecture et aussi plus élevé qu'en début de scolarité.

4.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Tableau 4.5. Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	523,4	4,6	585,7	6,4	62,3***	7,7
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
Moyenne	500,0	1,8	519,8	1,8	19,8***	2,7

Au niveau international, le score moyen en lecture a augmenté de 2014 à 2019, allant de 500 à 519,8 soit une augmentation de 19,8 points. Cette augmentation de score est suivie d'une baisse de l'erreur type de 2,7 (écart-type divisé par la racine carrée des observations de chaque pays dans le but de standardiser l'écart type entre ces pays), ce qui traduit que les scores obtenus en 2019 sont moins dispersés par rapport à ceux de l'année 2014. Cela prouve également une baisse de l'inégalité des performances en lecture pour les pays enquêtés.

Pour le cas du Burundi, le score moyen en lecture a fortement diminué de 2014 à 2019, allant de 525,4 à 489,9 soit une diminution de 35,5. Cette diminution du score moyen en lecture est suivie d'une augmentation de l'erreur type de 3,3. Ce qui traduit une baisse de la performance en langue et une perte de l'homogénéité des résultats

Tableau 4.6: Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	496,9	5,1	533,8	6,2	36,9***	7,7
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
Moyenne	500,0	1,9	501,4	1,5	1,4	2,5

Le score moyen en mathématique pour l'ensemble des pays a légèrement augmenté de 2014 à 2019 allant de 500 à 501,4 soit une augmentation de 1,5 et l'erreur type a baissé de 2,5 traduisant que les scores obtenus en 2019 sont également moins dispersés par rapport à ceux de l'année 2014. Ces deux indicateurs traduisent une amélioration ainsi qu'une évolution de l'homogénéité des performances en mathématiques et en lecture pour l'année 2019 à la fin de scolarité au niveau international.

Il est à remarquer que certains pays ont suivi cette tendance internationale (en lecture et mathématiques) alors que d'autres affichent un comportement différent

Certains pays s'inscrivent dans cette logique de tendance internationale (en lecture et mathématiques) alors que d'autres affichent un comportement différent. Seuls le Sénégal et le Burkina Faso ont suivi la tendance internationale (augmentation du score moyen en lecture et en mathématique ainsi qu'une diminution de leur erreur type).

En mathématiques, la situation au Burundi reste similaire qu'en lecture, car on assiste à une diminution remarquable du score moyen de 47 points, passant 593 à 546, suivie d'une hausse de l'erreur type. D'où le Burundi se caractérise en fin de scolarité par une régression de la performance aussi bien en lecture qu'en mathématiques, suivi d'une perte d'homogénéité des résultats.

4.1.4. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014- Fin de scolarité

Comme en début de scolarité, le Burundi a participé aux deux cycles d'évaluation PASEC2014 et PASEC2019 en fin de scolarité. L'objectif de cette section est d'apprécier l'évolution des performances des élèves burundais entre ces deux évaluations. La comparaison des scores des élèves et des échelles de performances dans les disciplines ayant fait objet d'évaluation PASEC2019 permet d'apprécier les progrès par rapport au niveau de performance et d'efficacité du système éducatif burundais en fin de scolarité.

Comme on l'a fait dans le chapitre 3 relatif aux performances des élèves en début de scolarité, on analysera tour à tour, et par discipline évaluée, l'évolution des scores moyens, de la proportion d'élèves aux différentes échelles de compétences, l'évolution de l'efficacité et de l'équité, l'évolution des performances des élèves selon certaines caractéristiques individuelles comme le genre et contextuelles.

4.1.4.1. Les scores moyens

Tableau 4.7: Evolution des performances en lecture et en mathématiques entre 2014 et 2019-Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	2014	2019	2014	2019
Fin de scolarité	525,4	489,9	593,6	546,0

En fin de scolarité au Burundi, la performance moyenne en lecture, entre les deux cycles d'évaluation, a fortement chuté, car les scores moyens ont diminué de 35,5 points. Le score moyen en lecture est passé de 525,4 points à 489,9 points entre 2014 et 2019. La différence de performance en lecture en fin de scolarité, est statistiquement significative.

De même, la performance moyenne en mathématiques a régressé. Le score moyen en mathématiques a connu une diminution de près de 50 points. Le score moyen en mathématiques est passé de 593,6 points à 546,0 points entre 2014 et 2019. La différence est aussi statistiquement significative comme en lecture; c'est à dire que les différences observées ne relèvent pas des fluctuations aléatoires. En somme, au regard des scores, il s'observe une forte régression des performances des élèves en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques, et la différence est statistiquement significative.

Dans les deux évaluations PASEC2014 et PASEC2019, le Burundi semble avoir des difficultés évidentes aux apprentissages en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques par rapport aux autres pays qui ont participé aux mêmes évaluations. Cela pourrait être dû au fait que les élèves ont des difficultés de compréhension de la langue étant donné que le médium d'enseignement à ce niveau passe du Kirundi - langue maternelle, au français-langue étrangère et langue d'enseignement.

4.1.4.2. Variations de la proportion d'élèves aux différentes échelles de performances.

L'analyse de la variation des niveaux de performances dans les différentes échelles de compétences permet d'une part de situer les élèves par rapport au seuil suffisant de compétences en lecture et d'autre part d'apprécier les progrès réalisés entre les deux cycles d'évaluation PASEC.

Tableau 4.8: Proportions d'élèves aux différentes échelles de performances en langue-Fin de scolarité

	2014	2019	Ecart
Niveau 4	7,4%	4,5%	-2,9
Niveau 3	49,1%	23,7%	-25,4
Seuil suffisant			
Niveau 2	38,7%	51,8%	13,1
Niveau 1	4,6%	19,4%	14,8
Sous le niveau 1	0,2%	0,6%	0,4

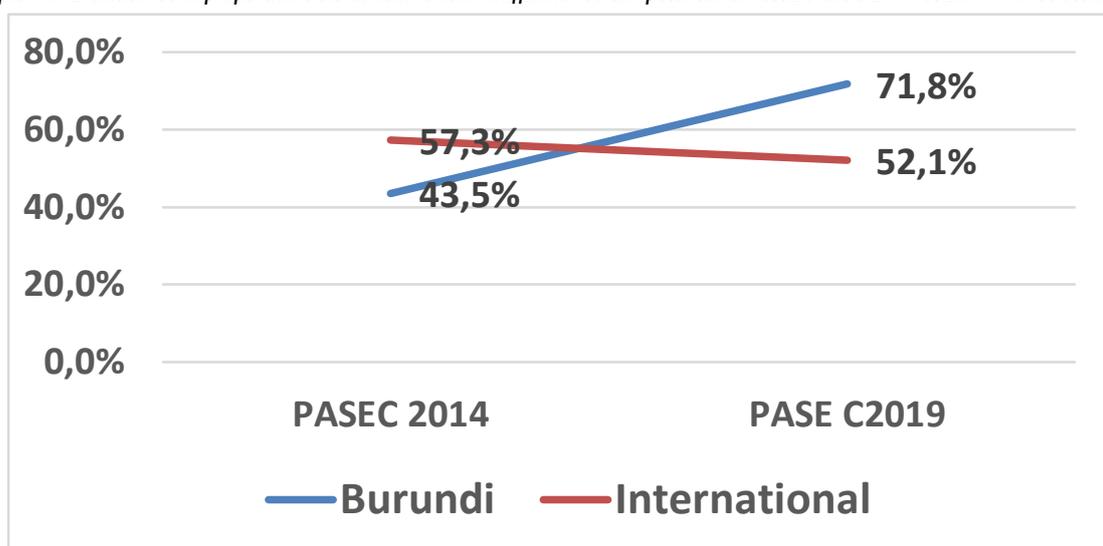
En 2019, 28,1% des élèves en fin de scolarité sont au dessus du seuil suffisant de compétences en langue, ils étaient estimés à 56,5% en 2014. Il s'observe une forte diminution de près de 50% de la proportion des élèves au dessus du seuil suffisant, sur les deux évaluations.

Seulement 4,5% des élèves sont au niveau le plus élevé de l'échelle des compétences en lecture, c'est à dire le niveau 4. Ils étaient à 7,4% en 2014. On note également une diminution de la proportion de ce groupe d'élèves. Cet état de fait montre une difficulté évidente à amener les élèves au niveau le plus élevé de l'échelle.

72,9 % des élèves sont en dessous du seuil suffisant de compétences en langue. Ils étaient à 43,5% en 2014. La majorité des élèves ne dispose pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leur cursus d'apprentissage. La régression est très inquiétante.

Globalement, par rapport au seuil suffisant de compétences en lecture, la situation a empiré entre 2014 et 2019. Le faible niveau de performances en lecture traduit un défi d'apprentissage pour le système éducatif burundais en fin de scolarité. La proportion des élèves en dessous du seuil suffisant est devenue très importante au cours de ces deux évaluations. Pendant qu'au niveau international, la proportion d'élèves sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques a diminué, passant de 57,3% en 2014 à 52,1% en 2019 comme le montre le graphique 4.6 ci-dessous, la proportion d'élèves burundais sous le seuil suffisant de compétences n'a fait qu'augmenter de façon inquiétante. Peut-on penser que les réformes qui ont été engagées pour réduire la proportion des élèves sous le seuil suffisant n'ont pas eu suffisamment d'effet sur les apprentissages, surtout de ceux qui sont en difficulté?

Graphique 4.6: Evolution de la proportion d'élèves sous le seuil «suffisant» de compétences en lecture entre 2014 et 2019- Fin de scolarité



Ce graphique montre l'évolution de la proportion d'élèves en dessous du seuil «suffisant» de compétences en lecture en fin de scolarité et compare l'évolution du Burundi à celle de l'ensemble des pays évalués en 2014 et 2019.

Après l'évolution des proportions d'élèves aux différentes échelles de compétence en langue, le tableau 4.9 donne les proportions en mathématiques.

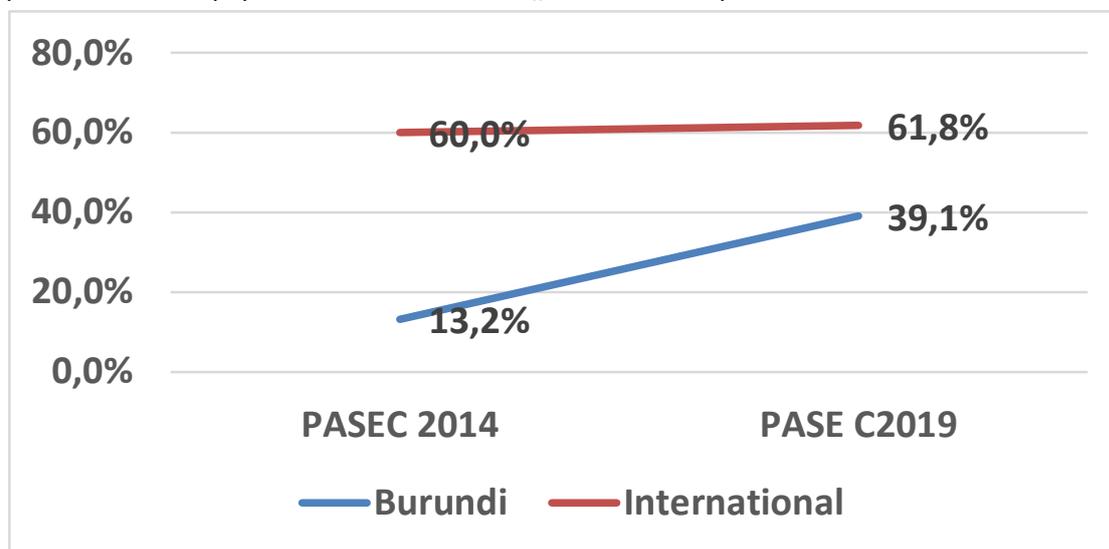
Tableau 4.9: Proportion d'élèves aux différentes échelles de performances en mathématiques-Fin de scolarité.

	2014	2019	Ecart
Niveau 3	39,9%	18,0%	-21,9
Niveau 2	46,8%	42,9%	-3,9
Seuil suffisant			
Niveau I	12,4%	35,3%	22,9
Sous le niveau I	0,8%	3,8%	2,0

En 2019, 60,9% des élèves en fin de scolarité sont au dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques, ils étaient estimés à 86,7% en 2014. Il s'observe une forte diminution de la proportion des élèves au dessus du seuil suffisant, sur les deux évaluations. Seulement 18% des élèves sont au niveau le plus élevé de l'échelle des compétences en mathématiques en 2019, c'est à dire le niveau 3. Ils étaient à presque 40% en 2014. 39,1 % des élèves sont en dessous du seuil suffisant de compétences en mathématiques. Ils ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leur cursus d'apprentissage. Ils étaient à 13,2% en 2014. La situation est aussi inquiétante comme elle l'est en lecture.

Globalement, par rapport au seuil suffisant de compétences en mathématiques, la situation a empiré entre 2014 et 2019. La proportion des élèves en dessous du seuil suffisant a fortement augmenté entre ces deux évaluations. Pendant qu'au niveau international, la proportion d'élèves sous le seuil suffisant en mathématiques a légèrement augmenté, passant de 60,3% en 2014 à 61,8% en 2019 comme le montre le graphique 4.7 ci-dessous, la proportion d'élèves burundais sous le seuil suffisant de compétences a été multipliée par trois. Comme en lecture, peut-on croire que les réformes engagées pour réduire la proportion des élèves sous le seuil suffisant n'ont pas eu d'effet sur les apprentissages, surtout de ceux qui sont en difficulté?

Graphique 4.7: Evolution de la proportion des élèves sous le seuil suffisant en mathématiques entre 2014 et 2019- Fin de scolarité



Ce graphique montre l'évolution de la proportion des élèves en dessous du seuil «suffisant» de compétences en mathématiques en fin de scolarité et compare l'évolution du Burundi à celle de l'ensemble des pays évalués en 2014 et 2019.

En conclusion, l'analyse de la proportion d'élèves aux différentes échelles de performances obtenus aux deux cycles d'évaluations révèle que le Burundi semble avoir plus de difficultés aux apprentissages en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques par rapport aux autres pays ayant participé aux mêmes évaluations. En effet, entre les deux cycles d'évaluation, il s'observe une montée vertigineuse de la proportion d'élèves se situant sous le seuil suffisant de compétences en lecture mais aussi en mathématiques. Cependant, la situation est plus inquiétante en lecture qu'en mathématiques.

Les élèves auraient des difficultés de compréhension étant donné qu'à ce niveau précis, le médium d'enseignement de toutes les disciplines devient le français, une langue étrangère.

4.1.4.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Dans la section précédente, il a été établi que si la performance moyenne en langue et en mathématiques des pays évalués à PASEC2019 a progressé, celle du Burundi a fortement régressé et la différence est significative dans les deux disciplines évaluées.

Comme fait en début de scolarité, la présente section s'intéressera à l'analyse de la variabilité de la performance pour l'ensemble des pays en général et le Burundi en particulier. Pour rappel, la variabilité est mesurée par l'écart type.

Les tableaux 4.10 et 4.11 présentent le score moyen de chaque pays mis en relation avec les écarts types entre les deux cycles d'évaluation PASEC2014 et PASEC2019. Ils présentent également la différence et sa significativité entre les deux années. Il s'agit ici de donner une idée générale sur l'homogénéité des résultats des élèves en fin de scolarité pour chaque discipline.

Tableau 4.10. Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	523,4	4,6	585,7	6,4	62,3***	7,7
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
Moyenne	500,0	1,8	519,8	1,8	19,8***	2,7

Au niveau international, le score moyen en langue a progressé entre 2014 à 2019, allant de 500 à 519,8, soit une augmentation de 19,8 points. Cette augmentation de score est suivie d'une hausse de l'erreur type de 2,7, ce qui traduit que les scores obtenus en 2019 sont restés dispersés par rapport à ceux de l'année 2014. Cela prouve encore la faible homogénéité de résultats pour les pays enquêtés même si le score moyen a légèrement augmenté.

Au niveau du Burundi, le score moyen en langue a diminué entre 2014 à 2019, allant de 525,4 à 489,9, soit une réduction de 35,5 points. Cette diminution de score est suivie d'une hausse de l'erreur type passant de 2,0 à 2,7, ce qui traduit que les scores obtenus en 2019 sont restés hétérogènes par rapport à ceux de l'année 2014. Cela prouve encore la faible homogénéité de résultats au Burundi même si le score moyen a diminué.

Tableau 4.11: Evolution de la performance en lecture à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019.

Pays	Ecart type		P10		P25		P75		P90	
	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.
Bénin	-1.6	4.9	59.9	8.2	68.2	7.5	63.3	11.2	62.8	16.3
Burkina Faso	12.3	3.6	0.5	9.6	15.5	6.4	28.7	5.1	31.1	7.1
Burundi	7.8	2.8	-40.5	3.6	-42.7	3.6	-34.1	3.9	-23.4	5.7
Cameroun	10.5	4.7	2.6	10.6	6.8	9.7	20.5	9.4	21.9	9.3
Congo	15.9	3.3	8.2	8.4	18.8	8.1	57.7	8.0	51.8	9.5
Cote d'Ivoire	13.6	4.1	-19.2	7.1	-26.9	6.5	-5.6	11.1	14.4	12.4
Niger	24.9	4.6	40.4	7.1	44.1	4.8	97.7	11.3	113.1	11.6
Sénégal	-15.6	4.8	54.7	11.2	46.3	10.5	10.3	9.3	5.2	13.7
Tchad	10.9	5.5	15.8	11.1	13.6	8.7	20.4	14.1	32.3	13.7
Togo	12.4	2.8	-10.6	6.1	-15.0	5.8	13.5	8.4	20.5	8.9
Moyenne	7.6	1.6	14.8	2.8	10.8	2.9	28.7	3.1	32.5	4.4

Note : Est=Estimation ; E.T.=Erreur type

P10=10e percentile caractérise les élèves avec les performances les plus faibles

P25=25e percentile caractérise les élèves avec les performances faibles

P75=75e percentile caractérise les élèves avec les bonnes performances

P90=90e percentile caractérise les élèves avec les meilleures performances

Dans les 10 pays participants aux deux cycles d'évaluation, la variabilité de leur performance moyenne en lecture s'élève. En effet, l'écart type de l'ensemble des pays augmente de 7,6 points. Il augmente de 24,3 points au Niger et diminue de 15,6 points au Sénégal.

Au regard de l'amélioration de la performance moyenne en lecture de l'ensemble des pays évalués de 19,8 points, cette amélioration plafonne à 14,8 points pour les élèves les plus faibles et à 32,5 points pour les plus performants. Le fossé reste donc profond entre ces deux groupes d'élèves. En effet, on est en face d'une situation où même si les élèves les moins performants ont amélioré leurs résultats, leurs scores n'ont pas évolué à la hauteur dont l'ont été les scores des élèves les plus performants. Pour certains pays, une augmentation significative dans la variabilité de la performance en lecture traduit ainsi une amplification des écarts de performances entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts avec les progrès les plus importants chez les élèves les plus performants.

La situation du Burundi en lecture est très particulière et inquiétante. Le pays se caractérise par une régression moyenne des performances de l'ordre de 35 points. La performance des élèves en lecture a régressé, aussi bien pour les élèves faibles que pour les élèves forts. L'écart type augmente de 7,8 points, pour signifier que les différences de performances entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts se sont amplifiées sur les deux évaluations. La régression moyenne des performances touche les deux catégories d'élèves mais elle est plus importante chez les élèves les moins performants. En effet, la diminution de la performance moyenne en lecture plafonne autour de 40,5 points pour les plus faibles et à 23,4 points pour les plus performants, ce qui traduit un maintien d'écarts de performances entre les élèves les plus faibles et les élèves plus performants.

Tableau 4.12. Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	496,9	5,1	533,8	6,2	36,9***	7,7
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
Moyenne	500,0	1,9	501,4	1,5	1,4	2,5

Le score moyen en mathématique a légèrement augmenté entre 2014 à 2019 allant de 500 à 501,4 soit une augmentation de 1,5 et l'erreur type a baissé de 2,5 et cela traduit que les scores obtenus en 2019 sont également moins dispersés par rapport à l'année 2014. Ces deux indicateurs renseignent sur l'évolution des performances en mathématique ainsi que leur homogénéité pour l'année 2019 en fin de scolarité au niveau international.

Le score moyen pour le Burundi en mathématique a également diminué entre 2014 à 2019 allant de 593,6 à 546 soit une diminution de 47,6 points et pourtant, l'erreur type a augmenté passant de 2,7 en 2014 à 3,2 en 2019. Cela traduit que les scores obtenus en 2019 sont également devenus plus dispersés par rapport à l'année 2014.

Tableau 4.13: Evolution de la performance en mathématiques à différents niveaux de compétence entre 2014 et 2019.

Pays	Ecart type		P10		P25		P75		P90	
	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.	Est	E.T.
Bénin	-2.2	5.1	45.0	7.2	36.2	6.8	32.8	11.8	42.0	16.8
Burkina Faso	4.4	3.2	4.1	9.0	7.1	7.6	8.7	5.9	13.0	7.3
Burundi	4.9	2.6	-50.1	5.0	-54.0	4.0	-47.7	4.9	-37.8	7.2
Cameroun	-0.2	3.3	5.8	8.7	1.1	8.3	-8.8	8.8	-2.3	11.9
Congo	3.8	2.5	-0.1	6.9	5.3	6.1	10.2	7.3	11.4	7.9
Cote d'Ivoire	-1.4	2.7	-12.6	5.4	-21.1	5.9	-26.4	6.5	-19.7	7.9
Niger	14.2	4.8	45.4	7.5	41.5	5.3	63.4	9.2	86.9	15.1
Sénégal	-12.9	4.5	32.9	9.7	24.7	10.3	-5.6	10.1	-3.2	11.0
Tchad	-10.3	4.8	3.9	7.3	-3.8	5.7	-22.4	11.6	-32.7	14.3
Togo	1.4	3.3	-19.0	7.8	-30.2	7.2	-23.3	10.4	-15.1	9.7
Moyenne	-4.5	1.3	10.4	2.5	4.6	2.8	-6.0	3.0	-2.7	3.6

En mathématiques, en moyenne, les pays voient la variabilité de leur performance moyenne augmenter légèrement. En effet, l'écart type diminue de 4,5 points entre 2014 et 2019, mais la différence n'est pas statistiquement significative. La faible amélioration de la performance moyenne en mathématiques de l'ensemble des pays de 1,5 point, se traduit par un gain de 10,4 points pour les élèves les plus faibles et une diminution de 2,7 points pour les plus performants.

Le Niger est le seul pays qui a connu en 2019 comparativement à 2014, une légère augmentation de la variabilité de la performance en mathématiques. Cette variabilité se traduit par une plus grande augmentation de la performance des élèves plus performants par rapport aux élèves les moins performants.

Au Burundi, la situation de performances en mathématiques est encore problématique comme en lecture. L'écart type progresse légèrement de 4,9 points. Les différences de performances entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts n'ont pas été réduits sur les deux évaluations.

Comme la performance moyenne en mathématiques a diminué de 47,6 points, cette diminution est de l'ordre de 50,1 points pour les plus faibles et de 37,8 points pour les plus performants. La régression de la performance en mathématiques bien que touchant les deux catégories d'élèves est plus marquée chez les élèves les plus faibles.

En conclusion, en fin de scolarité, alors que six pays sur dix ayant participé aux deux évaluations connaissent une progression de leur performance en lecture, deux pays, le Burundi et la Côte d'Ivoire, connaissent une régression sensible.

Deux pays, le Bénin et le Niger connaissent une progression en mathématiques pendant que trois autres, le Burundi, la Côte d'Ivoire et le Tchad connaissent une régression dans cette discipline.

Le Burundi est le seul pays ayant connu une régression aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

4.1.4.4. Évolution de la disparité entre les écoles entre 2014 et 2019

La section précédente portait essentiellement sur l'évolution de l'efficacité des systèmes éducatifs en s'intéressant particulièrement à la performance des élèves. La question de l'équité en fin de scolarité a, quant à elle été abordée à travers l'analyse des disparités entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants. Cette section a pour objectif de poursuivre l'analyse de l'évolution de l'équité des systèmes éducatifs vue sous l'angle des caractéristiques individuelles ou contextuelles des élèves. En effet, l'accroissement des disparités susmentionnées en termes de performances scolaires peut être révélateur d'une amplification d'autres inégalités invisibles ou non révélées, telles que celles relatives au genre de l'élève, au statut socio-économique de sa famille, au type d'école fréquentée (publique ou privée) ou encore au milieu dans lequel l'école est implantée (urbain ou rural).

Cette section aborde d'abord l'évolution des disparités entre écoles. Elle se poursuit par une analyse de l'évolution de la performance selon la localisation de l'école, et se termine par l'étude des évolutions selon le genre de l'élève.

4.1.4.4.1. Comparaison des scores moyens selon la localisation de l'école: les écoles rurales et les écoles urbaines.

Dans le contexte d'Afrique subsaharienne, les disparités entre écoles en fin de scolarité peuvent s'amplifier davantage en partie suite à la localisation de l'école: certaines sont situées dans le milieu rural et d'autres dans le milieu urbain. Les deux zones d'implantation des écoles peuvent ne pas être soumises à la même offre scolaire.

Tableau 4.14: Evolution des scores moyens selon la localisation de l'école

Fin de scolarité	2014			2019		
	Rural	Urbain	Écart	Rural	Urbain	Écart
Lecture	522,2	539,8	17,6	481,7	521,1	39,4
Mathématiques	594,1	590,7	-3,4	539,1	571,4	32,3

En fin de scolarité, les élèves du milieu rural semblent avoir moins de performances que les élèves issus du milieu urbain aux évaluations PASEC. L'analyse des écarts entre 2014 et 2019 montre qu'en lecture et en mathématiques, ils se sont amplifiés sur la période, entre les élèves du milieu rural et ceux du milieu urbain. Ils passent de 17,6 points à 39,4 points en lecture et de -3,4 points à 32,3 points en mathématiques. Les écarts sont plus prononcés en lecture qu'en mathématiques mais les évolutions de ces écarts s'amplifient plus en mathématiques. Ils sont encore plus prononcés en 2019.

En mathématiques en 2014, l'écart est en faveur des élèves issus du milieu rural alors que la tendance s'inverse en 2019 où l'écart est en faveur des élèves issus du milieu urbain.

4.1.4.4.2. La comparaison des scores selon le genre entre 2014 et 2019

Dans l'ensemble des pays évalués, les différences de performances observées entre les filles et les garçons entre 2014 et 2019 sont relativement faibles. Ainsi, au niveau de l'ensemble des pays, quels que soient le cycle ou le domaine évalué, la différence est toujours inférieure à 10 points. Aucune des évolutions observées ne diffère statistiquement. Au niveau du Burundi, on note des évolutions non négligeables en mathématiques en début de scolarité, qui s'amplifient même en fin de scolarité. Ainsi, on observe une augmentation sensible des différences en faveur des garçons en mathématiques. Alors qu'en 2014, les filles étaient plus performantes de 33 points que les garçons, en 2019, la situation s'inverse (+22,9 points en faveur des garçons).

Tableau 4.15: Evolution des scores moyens selon le genre de l'élève

Fin de scolarité	2014			2019		
	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart
Lecture	520,1	531,8	11,7	493,0	487,5	-5,5
Mathématiques	578,6	611,8	33,2	558,8	535,9	22,9

En fin de scolarité, les élèves filles semblent avoir plus de performances que les élèves garçons en 2014 en lecture et en mathématiques. Cependant, la tendance s'inverse en 2019. Ce sont les garçons qui ont les meilleurs scores moyens aussi bien en lecture qu'en mathématiques. L'analyse des écarts sur la période montre qu'en lecture, ils se sont réduits, passant de 11,7 points en 2014 à -5,5 points en 2019.

En mathématiques, les écarts entre garçons et filles passent de 33,2 points en 2014 en faveur des filles à -22,9 points en 2019. Les écarts sont plus prononcés en lecture. Cependant, ils sont moins prononcés en 2019.

4.1.4.4.3. Analyse de l'évolution des disparités entre 2014 et 2019 par la décomposition de la variance

L'analyse des disparités de performances entre les écoles et l'évolution de ces disparités en fin de scolarité est mieux appréhendée si on fait recours à une décomposition de la variance, comme cela l'a été au chapitre 3 en début de scolarité (voir description au point 3.1.3.4.3). Cette décomposition est analysée d'abord entre les écoles puis au sein des écoles entre les élèves.

Tableau.4.16: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en lecture entre 2014 et 2019-Fin de scolarité

Pays	2014			2019		
	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho
Bénin	4781	4848	0.50	4808	3982	0.55
Burkina Faso	3566	3953	0.47	4421	4303	0.51
Burundi	802	1883	0.30	1371	1987	0.41
Cameroun	5280	4611	0.53	6335	5045	0.56
Congo	4975	3886	0.56	6653	4733	0.58
Cote d'Ivoire	3598	5584	0.39	4776	7042	0.40
Niger	3573	3383	0.51	7282	3552	0.67
Sénégal	5581	5341	0.51	3808	3814	0.50
Tchad	3858	2766	0.58	4595	3718	0.55
Togo	4494	4122	0.52	6894	3860	0.64
Moyenne	4041	4038	0.49	5094	4204	0.54

Dans l'ensemble des pays évalués, quel que soit le pays et quel que soit le cycle d'évaluation PASEC (2014 ou 2019), les disparités entre écoles en lecture peuvent être qualifiées de considérables. En effet, en 2014, six pays sur dix obtiennent un coefficient Rho supérieur à 0,5 traduisant qu'il y a plus de différences entre les écoles qu'entre les

élèves au sein des écoles. Toujours en 2014, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire se caractérisent par un coefficient compris entre 0,4 et 0,5. Le Bénin a un coefficient égal à 0,5.

Seul le Burundi présente un coefficient inférieur à 0,4 (précisément 0,30). Les disparités entre écoles ne sont pas considérables mais le sont entre les élèves, signifiant que les différences de performances se situent plus à l'intérieur des écoles. En effet, en 2014, la variance entre écoles en lecture s'élevait à 802 alors qu'elle s'élève à 1371 en 2019, soit une augmentation de 71%. Au même moment, la variance entre élèves au sein des écoles (la plus basse des 10 autres pays) est passée, de 1883 à 1987, soit une augmentation de 5,5%.

En mathématiques, la décomposition de la variance donne des résultats différents que ceux observés en lecture. Pour rappel, l'accroissement de la variabilité en fin de scolarité est nettement plus élevé en lecture qu'en mathématiques. Ainsi, en moyenne, au sein des pays, l'écart-type a augmenté de 7,5 en lecture, et a diminué de 4,5 en mathématiques.

Le tableau 4.17 présente pour les années 2014 et 2019, les variances de la performance en mathématiques entre les écoles et à l'intérieur des écoles, ainsi que les coefficients de corrélation intra-classe (Rho) pour les deux évaluations.

Tableau 4.17: Evolution de la variance entre écoles et à l'intérieur de l'école de la performance en mathématiques entre 2014 et 2019-Fin de scolarité

Pays	2014			2019		
	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho	Entre écoles	A l'intérieur de l'école	Rho
Bénin	4247	3847	0.52	3879	3295	0.54
Burkina Faso	3774	4902	0.44	4525	4214	0.52
Burundi	834	3567	0.19	1925	2941	0.40
Cameroun	4232	4298	0.50	4467	3815	0.54
Congo	3054	2956	0.51	3934	2693	0.59
Cote d'Ivoire	1709	3573	0.32	2157	2811	0.43
Niger	2757	3728	0.43	5250	2918	0.64
Sénégal	5003	5276	0.49	4287	3800	0.53
Tchad	3322	2798	0.54	2924	2283	0.56
Togo	5717	4877	0.54	6973	3538	0.66
Moyenne	3465	3982	0.45	4032	3231	0.54

Le constat est que les disparités en mathématiques sont moins élevées qu'en lecture. Elles restent cependant élevées puisque leur coefficient moyen s'élève à 0,45 en 2014 et à 0,54 en 2019, ce qui montre que les disparités entre écoles ont augmenté sensiblement entre 2014 et 2019. En effet, en 2019, seuls deux pays sur dix (le Burundi et la Côte d'Ivoire) obtiennent un coefficient Rho inférieur à 0,5 (contre 6 pays en 2014). Cela montre qu'en mathématiques, les disparités entre les écoles se sont amplifiées. La variance entre écoles, en moyenne a augmenté de 16,3% (contre 25,2% en lecture) puisqu'elle passe de 3465 à 4032.

Au Burundi, en 2014, la variance entre écoles en mathématiques s'élevait à 834 alors qu'elle s'élève à 1925 en 2019, soit une augmentation de 131%. Au même moment, la variance entre élèves au sein des écoles (la plus basse des 10 pays) est passée de 3567 à 2941, soit une **diminution de 17,5%. Au vue des coefficients Rho (0,30 en 2014 et 0,41 en 2019), le Burundi semble caractérisé beaucoup plus par des disparités au sein des écoles, c'est-à-dire entre les élèves.**

En conclusion pour le Burundi, à l'instar des résultats en lecture, le pays se caractérise par une plus faible variabilité entre les écoles et une plus grande variabilité entre les élèves. Le même constat est observé en mathématiques. La tendance qui se dégage en moyenne dans les autres pays où les disparités entre les écoles ont augmenté, ne s'observe pas au Burundi. La faible maîtrise de la langue d'enseignement en fin de scolarité est exacerbée par les caractéristiques individuelles des élèves.

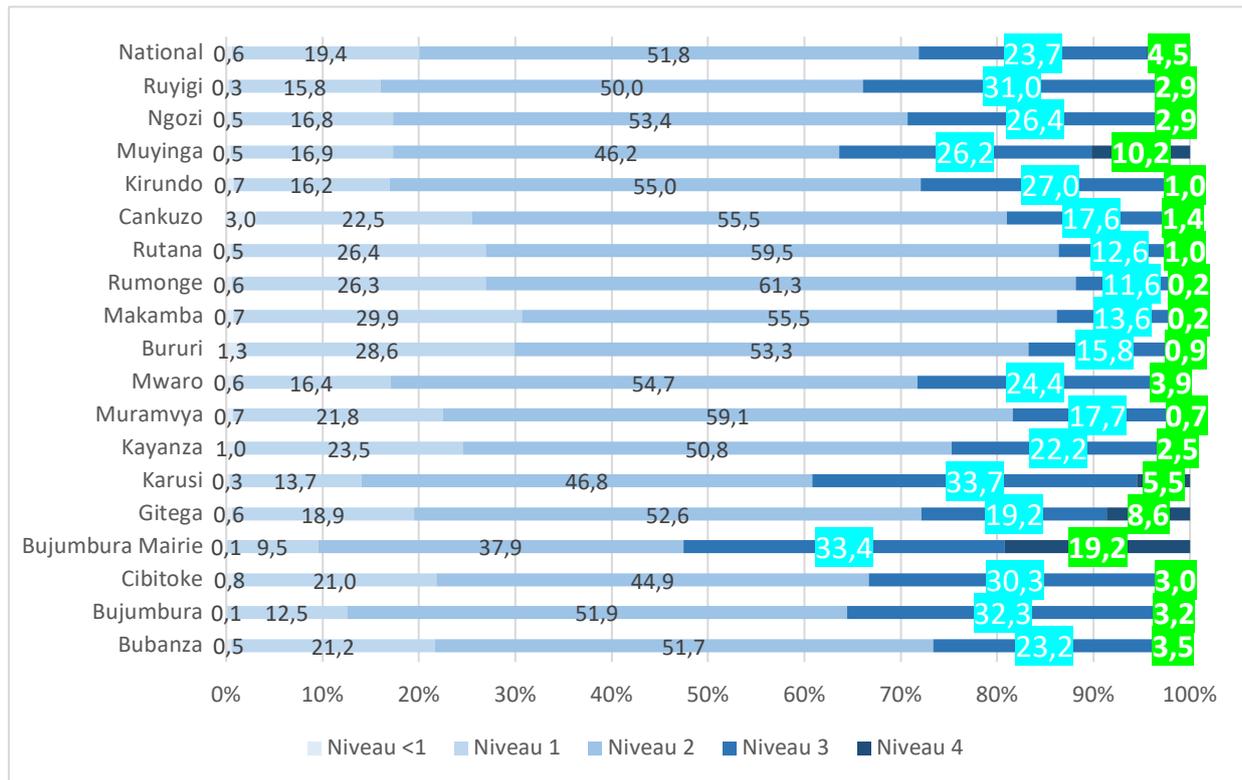
C'est la raison pour laquelle les stratégies à mettre en place pour réduire les écarts de performances en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques, doivent beaucoup plus se concentrer sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves.

4.2. LES ÉLÈVES DU BURUNDI EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

4.2.1. Compétences des élèves par province-fin de scolarité

4.2.1.1. Compétences en lecture

Graphique 4.8 .Compétences des élèves en lecture par province-fin de scolarité



Seulement 28,2% des élèves burundais se situent au-dessus du seuil de compétences en lecture en fin de scolarité. Moins de 5% des élèves burundais évalués atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle des compétences (4,5% seulement atteignent le niveau 4, 23,7% atteignent le niveau 3).

8 provinces seulement ont une proportion d'élèves se situant au-dessus du seuil suffisant supérieure à la moyenne nationale: Bujumbura Mairie, Bujumbura, Cibitoke, Karusi, Mwaro, Muyinga, Ngozi, et Ruyigi.

Seule la province de Bujumbura Mairie aligne la moitié de ses élèves au dessus du seuil suffisant de compétences en lecture (52,6%).

5 provinces alignent moins de 40% de leurs élèves au dessus du seuil suffisant de compétences en lecture: Karusi (39,2%), Muyinga (36,4%), Bujumbura (35,6%), Ruyigi (33,9%), Cibitoke, (33,3%).

La proportion d'élèves se situant au dessus du seuil suffisant à Mwaro est égale à la moyenne nationale.

Un autre constat qui se dégage est que, si 72,8% des élèves burundais sont en dessous du seuil de compétences en lecture, la situation s'amplifie pour 6 provinces qui observent plus de 80% de leurs élèves en dessous du seuil suffisant. Il s'agit de Rumonge (88,2%), Rutana (86,4%), Makamba (86,2%) Bururi (83,2%), Muramvya (81,6%), et Cankuzo (81%).

La Mairie de Bujumbura a le moins d'élèves en dessous du seuil de compétences (47,4%), pourtant sa situation reste aussi préoccupante.

19,4% des élèves burundais sont en difficulté d'apprentissage en lecture en fin de scolarité (niveau I). Ils sont près de 30% à Makamba, 28,6% à Bururi, 26% à Rumonge et Rutana.

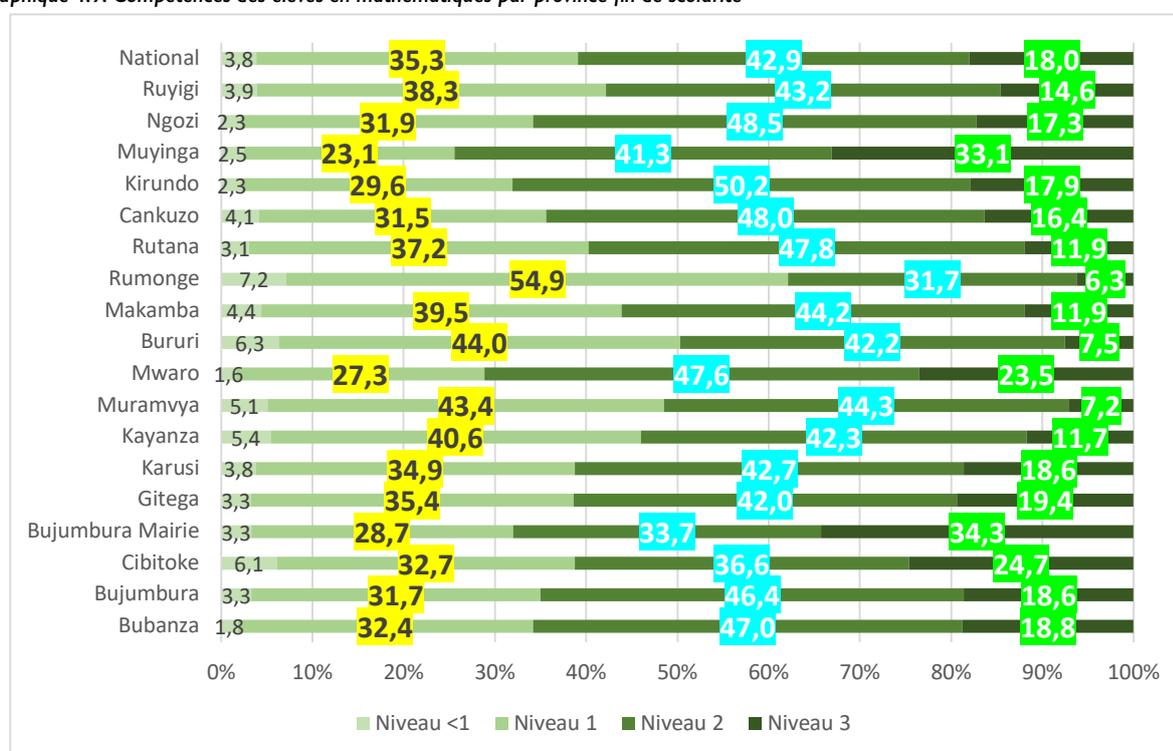
0,6% sont en très grande difficulté d'apprentissage (sous le niveau 1). Cibitoke, Kayanza, Muramvya, Bururi, Makamba, Cankuzo, Kirundo ont la grande proportion d'élèves en grande difficulté (en dessous du niveau 1) supérieures à la proportion nationale (0,6%). Ainsi, les proportions vont de 0,1% à Bujumbura Mairie à 3% à Cankuzo.

La part non négligeable d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à se poser des questions sur le pourquoi de cette situation et à développer des stratégies de réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées.

Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que le Burundi s'interroge sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années de la scolarisation, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires. Il sied également de questionner le problème de la transition linguistique du deuxième cycle du fondamental vers le 3ème cycle où le français passe d'une langue enseignée à une langue d'enseignement.

4.2.1.2. Compétences en mathématiques

Graphique 4.9: Compétences des élèves en mathématiques par province-fin de scolarité



Le graphique précédent montre que 60,9% des élèves burundais se situent au-dessus du seuil de compétences en mathématiques en fin de scolarité. Mais seulement 18% des élèves burundais évalués atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle des compétences (niveau3). Ainsi, il est à constater que:

- Deux provinces ont plus de 70% de leurs élèves au dessus du seuil de compétences: Muyinga (74,4%) et Mwaro (71,1%).
- 9 provinces ont plus de trois cinquième de leurs élèves au dessus du seuil de compétences en mathématiques en fin de scolarité: Kirundo (68,1%), Bujumbura Mairie (68%), Bubanza et Ngozi (65,8%), Bujumbura (65,0%), Cankuzo (64,4%), Gitega (61,4%), Karusi (61,3%), Cibitoke (61,2%).
- 17 provinces alignent 50% et plus de leurs élèves au dessus du seuil suffisant en mathématiques. Les proportions vont de 51,5% à Muramvya à 74,4% à Muyinga
- 5 provinces alignent plus de la moitié de leurs élèves au dessus du seuil suffisant (entre 50% et 60%): Rutana (59,7%), Ruyigi (57,8%), Makamba (56,1%), Kayanza (54%), Muramvya (51,5%).
- Deux provinces ont moins de 50% des élèves au dessus du seuil suffisant: Rumonge qui n'en aligne que 37,9% et Bururi qui aligne 49,7% au dessus du seuil suffisant.

En revanche, 39,1% des élèves burundais n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétences en mathématiques. Ils ne sont pas 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 ne peuvent pas résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Les proportions varient de 25,6% à Muyinga à 62,1% à Rumonge. Les proportions les plus élevées n'ayant pas atteint le seuil suffisant de compétence en mathématiques se trouvent à Rumonge (62,1%), Bururi (50,3%) et Muramvya (48,5%).

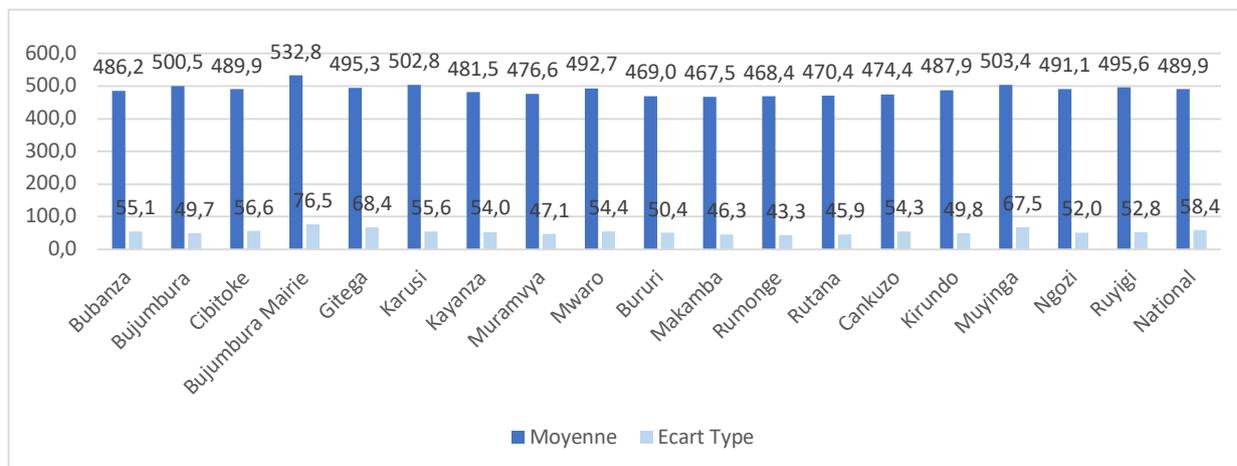
3,8% des élèves sont en très grande difficulté d'apprentissage. Les proportions les plus élevées d'élèves en grande difficulté d'apprentissage se retrouvent à Rumonge (7,2%), Bururi (6,4%), Cibitoke (6,1%), Kayanza (5,4%), Muramvya (5,1%), Makamba (4,4%), Cankuzo (4,1%); Ruyigi (3,9%) et Karusi (3,8%).

Il est essentiel que les systèmes éducatifs puissent développer des mécanismes pour déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent à long terme, en échecs scolaires.

4.2.2. Variation du score moyen par province et au niveau national

Les résultats précédents ont montré la situation des performances des élèves sur les échelles de compétences. Cette approche a permis d'identifier les niveaux de compétence atteints par les élèves et les difficultés qu'ils rencontrent en fin de scolarité. Toutefois, les tendances qui se dégagent des graphiques 4.5 et 4.6 n'ont pas permis d'identifier précisément si les performances moyennes d'une province sont similaires ou s'écartent de la moyenne nationale relevée dans chaque discipline. La comparaison des scores moyens de chaque province scolaire avec les scores moyens du Burundi permet d'apprécier le niveau de performance et de cibler les provinces qui sont globalement les moins performantes, en lecture comme en mathématiques. Les graphiques 4.10 et 4.11 présentent en fin de scolarité, les performances moyennes des élèves pour chacune des provinces scolaires du Burundi ainsi que de leur écart type.

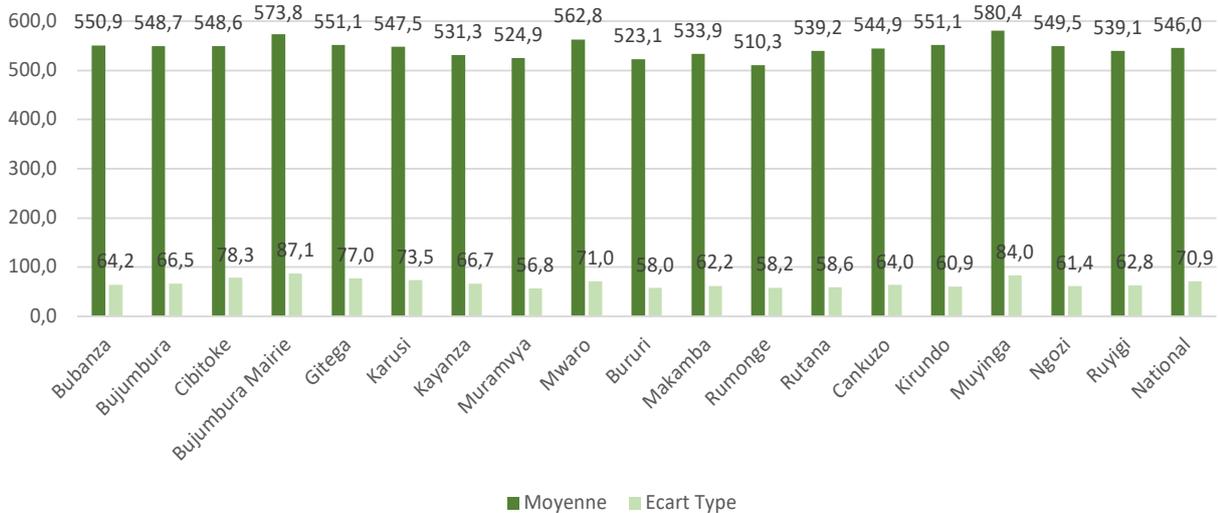
Graphique 4.10: Performance en lecture dans chaque province et au niveau national – Fin de scolarité



Au niveau national, le score moyen des élèves en lecture est de 489,9 points en fin de scolarité.

Les provinces de Bujumbura Mairie, Muyinga et Karusi ont une performance moyenne au-dessus de la moyenne nationale, avec des écarts respectifs de 42,9, 13,5 et 12,9 points. Les provinces de Makamba, Rumonge, Bururi, et Rutana ont, par contre, des performances fortement inférieures (plus de 15 points d'écart) à la moyenne nationale avec des écarts de 22,5, 21,6, 20,9, et 19,5 points respectivement.

Graphique 4.11: Performance en mathématiques dans chaque province et au niveau national – Fin de scolarité

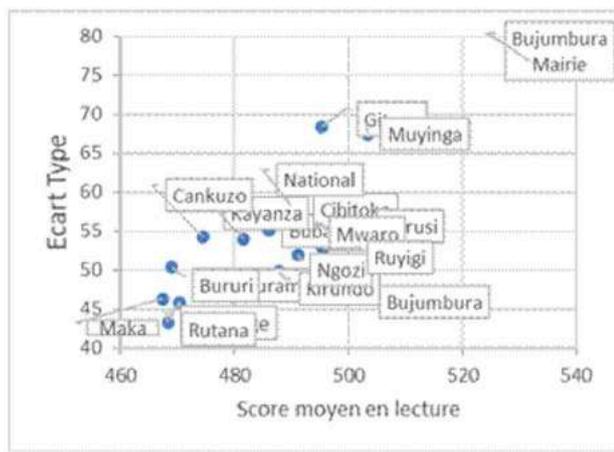


Le score moyen des élèves en mathématiques est 546,6 points en fin de scolarité.

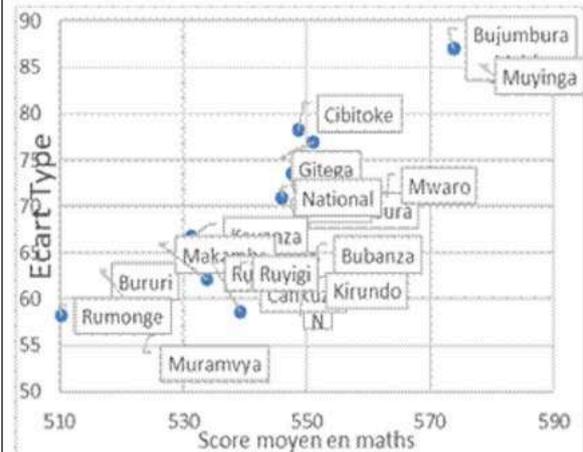
En mathématiques les provinces dont le score moyen des élèves s'écarte de la moyenne nationale sont : Muyinga, Bujumbura Mairie et Mwaro, avec des écarts respectifs de 27,8, 16,8 et 34,3 points. Les provinces de Kayanza, Muramvya, Bururi et Rumonge se présentent comme celles manifestant les plus faibles performances en mathématiques en fin de cycle primaire.

Les provinces performantes en lecture sont aussi performantes en mathématiques comme on l'a constaté plus haut.

Graphique 4.12: Lien entre les scores moyens en lecture et l'écart type



Graphique 4.13: Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type



En ajoutant un graphique en lecture et en mathématiques qui fait le lien entre les scores moyens et l'écart type, le constat est que les provinces qui possèdent un score élevé aussi bien en lecture qu'en mathématiques ont également un écart-type très élevé. Inversement, celles ayant des scores faibles ont également un écart type faible. Cela manifeste une faible performance dans toutes les provinces pour deux raisons:

- Le cas des provinces avec un écart type élevé même si le score moyen est élevé, renseigne une hétérogénéité des scores des élèves. Le score moyen élevé se justifie par les scores élevés obtenus par une petite poignée d'élèves, ce qui influence la hausse du score moyen de ces provinces.
- Le cas des provinces avec un écart type faible mais également un faible score, renseigne également une faible performance même si l'écart type est faible. Ainsi, le faible score moyen est dû à un grand nombre d'élèves ayant obtenus des faibles scores (en lecture qu'en mathématiques) ce qui a influencé la baisse du score dans ces provinces.



Ces deux graphiques viennent confirmer les faibles performances des élèves dans les provinces en fin de scolarité aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Il est donc urgent que les gestionnaires de l'éducation prennent des mesures appropriées pour accroître la performance des élèves en fin de scolarité. Le niveau de performances constatées en début de scolarité aussi bien en langue qu'en mathématiques devrait être maintenu jusqu'à la fin de la scolarité primaire et même au-delà.



PSOU B3E U
SOFRESE CORRA
Belidout

CHAPITRE 5

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



Les chapitres 3 et 4 ont permis de présenter le niveau des acquis scolaires dans les pays qui ont participé à l'évaluation PASEC2019 et au Burundi en particulier, à travers la répartition des élèves sur les échelles de compétences en début comme en fin de scolarité, en lecture et en mathématiques.

Cette première dimension des résultats cache des disparités dont l'analyse permet une meilleure appréciation du niveau d'efficacité de ces pays. Il s'agit, dans ce chapitre d'examiner la disparité du niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, non seulement à travers les écarts de performances entre les meilleurs élèves et les élèves les plus faibles en lecture et en mathématiques, mais aussi selon certaines caractéristiques individuelles et contextuelles de l'élève.

Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage des élèves Burundais et de faire le lien avec leurs performances en lecture et en mathématiques.

Il s'agira d'analyser 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. Les facteurs repris dans les analyses de ce chapitre permettront d'expliquer une partie des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles.

De façon générale, ce chapitre permettra de répondre à deux questions essentielles, à savoir: (i) quels sont les facteurs associés à la performance scolaire en lecture et en mathématiques?, (ii) Quels sont les blocs de variables qui permettent de réduire les inégalités de performance entre élèves et entre écoles?

5.1 VARIATION DE PERFORMANCES ENTRE LES ÉCOLES ET ENTRE LES ÉLÈVES

Les différences de performance entre élèves peuvent théoriquement se scinder en trois niveaux :

le niveau « écoles » : Certaines écoles sont plus performantes que d'autres. La variance entre écoles permet de mesurer le degré de ces différences.

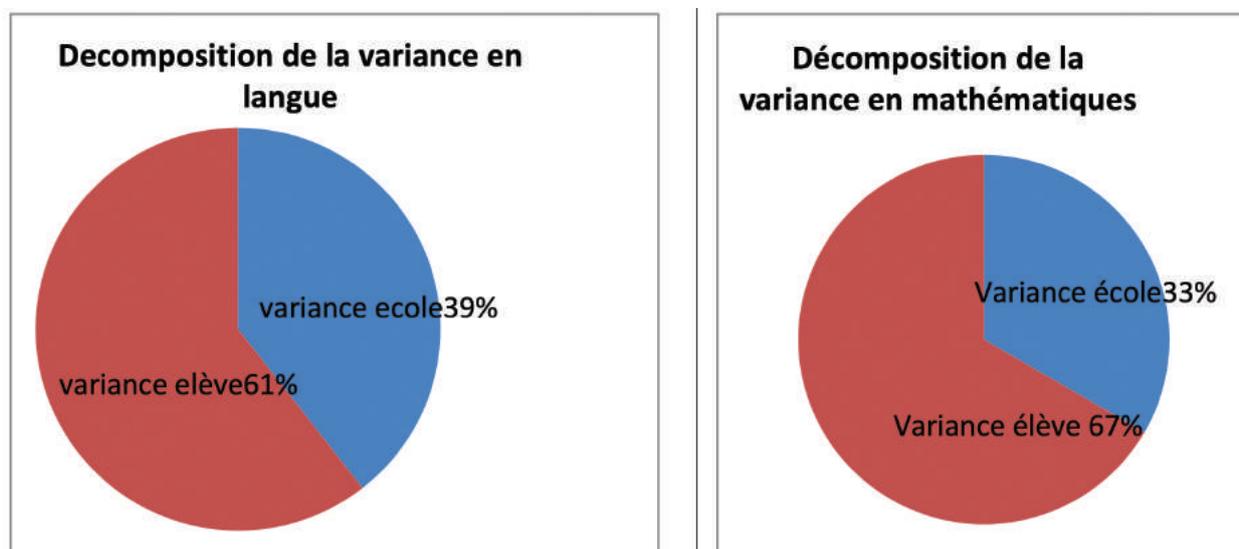
le niveau « classes » au sein des écoles : pour un niveau d'études donné, si l'école dispose de plus d'une classe, les élèves peuvent être répartis aléatoirement entre les différentes classes. Dans ce cas, les performances moyennes des classes seront très semblables. L'équipe pédagogique peut aussi décider de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires afin d'adapter l'offre d'enseignement aux caractéristiques cognitives des élèves, engendrant ainsi des différences de performance d'une classe à l'autre. La variance entre classes au sein des écoles permet de mesurer les différences de performance.

le niveau « élèves » au sein des classes : quelles que soient les pratiques de regroupement des élèves, certains enfants sont plus performants que d'autres.

La variance intra-classe mesure cette variabilité de la performance entre élèves au sein des classes.

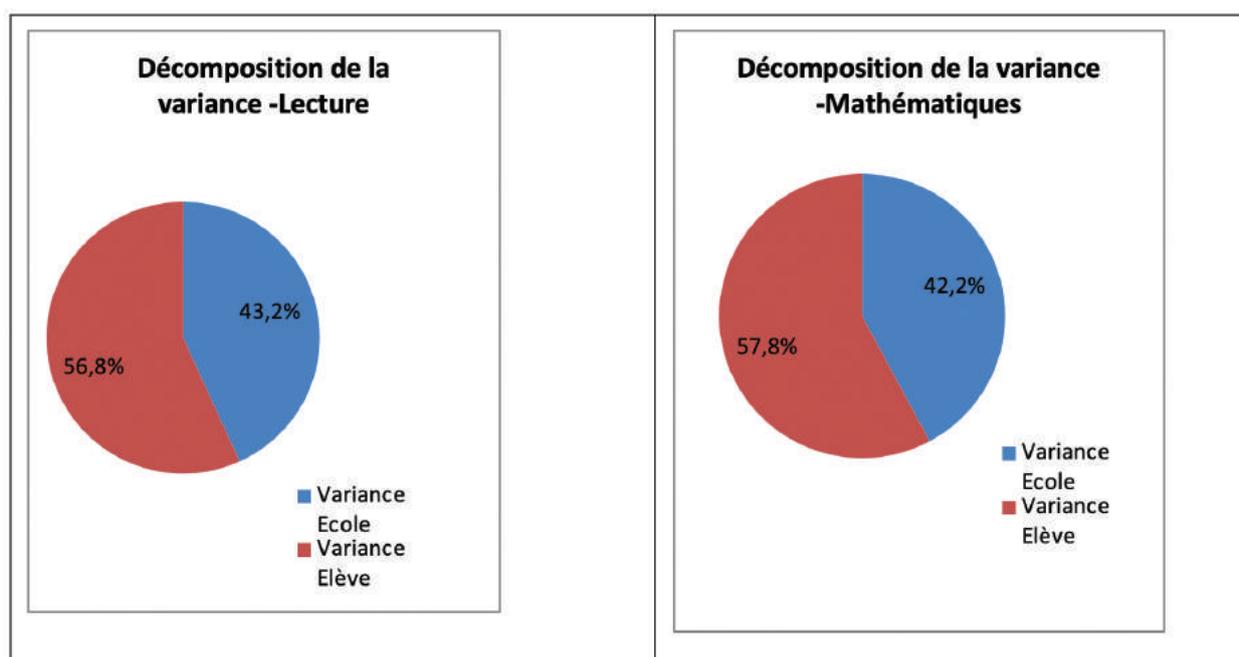
Au niveau international, la proportion des inégalités de performance attribuables à chacun de ces niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de prioriser leurs actions pour parvenir à un système équitable.

Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance interécoles par rapport à la variance totale des performances est appelé « coefficient de corrélation intra-école », un indicateur de l'équité des systèmes éducatifs. Il mesure l'homogénéité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles. Le graphique 5.1 ci-dessous présente la décomposition de la variance pour les deux disciplines.

Graphique 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en langue et en mathématiques au Burundi-début de scolarité²⁹

En début de scolarité, les coefficients de corrélation inter-écoles relevés (39 % en langue et 33% en mathématiques) F indiquent que les performances moyennes en langue et en mathématiques varient plus à l'intérieur des écoles qu'entre les écoles.

Ainsi, au Burundi, dans un contexte global où les performances des élèves sont satisfaisantes en début de scolarité, les inégalités de performances observées dans le système éducatif proviennent essentiellement des disparités entre les élèves (la variance élève est plus élevée que la variance école). Le même constat avait été fait lors de l'évaluation PASEC2014 (PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar. Pge 80).

Graphique 5.2 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité²⁹

En fin de scolarité, les coefficients de corrélation inter-écoles relevés en début de scolarité (43,2 % en lecture et 42,2% en mathématiques) indiquent que les performances moyennes en lecture et en mathématiques varient plus à l'intérieur des écoles qu'entre les écoles.

Dans un contexte global où les performances des élèves ne sont pas du tout bonnes en 2019, et surtout en lecture, les inégalités de performances observées proviennent essentiellement des disparités entre les élèves, car la variance «élève» est plus élevée que la variance «école».

On sait que le regroupement des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des décideurs politiques qui voudraient répartir les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence. Ces pratiques correspondent davantage à la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent les écoles selon la zone d'habitation des parents ou en fonction du groupe social de leur famille. En ville, où l'offre scolaire est plus importante, les parents ont la possibilité de préférer un type particulier d'école (confessionnelle par exemple) en fonction de la confiance qu'ils manifestent à ces structures éducatives. Les familles les plus défavorisées, en général, sont localisées en zone rurale où elles scolarisent également leurs enfants. Dans ces zones, l'offre scolaire n'est pas variée.

Les écoles privées peuvent quant à elles adopter un mode de sélection des élèves, par exemple des frais de scolarité élevés qui trient les apprenants en fonction de la capacité des familles à assurer les frais scolaires.

Les facteurs intégrés dans les analyses ne permettent pas d'expliquer toutes les inégalités mais seulement une partie des inégalités observées entre les élèves et entre les écoles; ces variables de contexte réduisent la variance de niveau « écoles » et de niveau « élèves ». Une bonne compréhension de la nature des facteurs qui réduisent les différences de performance entre les écoles et entre les élèves au sein des classes est nécessaire pour agir sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

5.2 ANALYSE DES DISPARITÉS

L'analyse des disparités par rapport à l'environnement scolaire sera faite à travers deux grands axes, d'une part les caractéristiques propres aux élèves, et l'environnement scolaire et communautaire d'autre part.

Plusieurs indices ont été produits et utilisés dans les différentes sections de ce chapitre et seront spécifiés dans des encadrés ad hoc qui décriront brièvement leurs méthodes de calcul.

5.2.1 Disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves et au milieu familial

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires associés aux performances des élèves en début comme en fin de scolarité primaire. Ces résultats sont interprétés par grandes thématiques au niveau, d'abord, des caractéristiques des élèves, ensuite des caractéristiques contextuelles (classes/enseignants/écoles/directeurs). Les écarts de performance observés en fonction des différentes variables de contexte (origine sociale, parcours scolaire, profil de l'établissement fréquenté, ressources éducatives disponibles dans les classes) sont de bons indicateurs du degré d'équité des systèmes éducatifs.

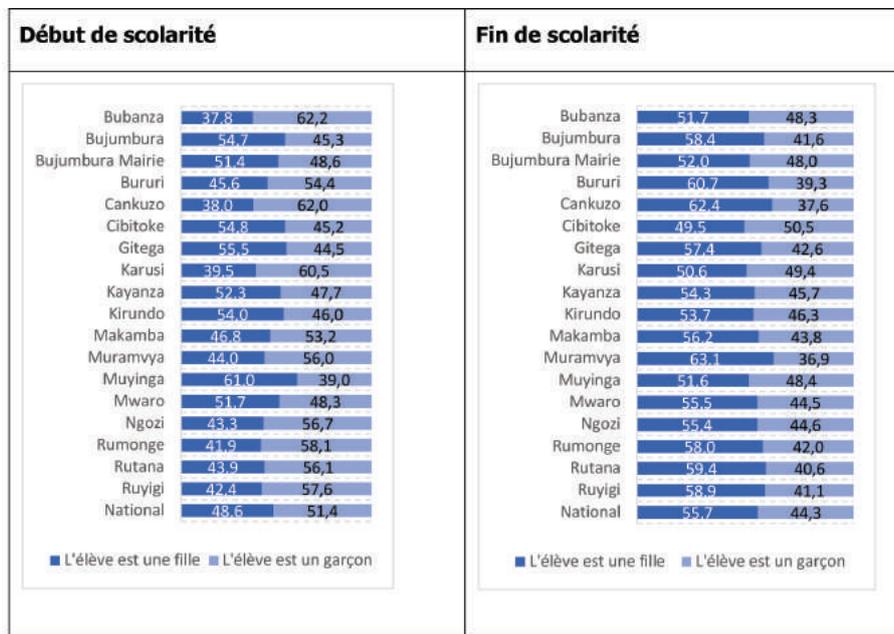
5.2.1.1 Le genre de l'élève

La question de la parité dans l'accès à une éducation de qualité reste un enjeu majeur dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, et spécialement au Burundi, où les taux d'accès et de rétention des filles sont faibles.

L'indice de parité à l'accès en début de scolarité est favorable aux garçons(0,9) tandis qu'il est de 1,17 en faveur des filles en fin du cycle 3 du fondamental selon les données du système d'information et de gestion de l'éducation (Indicateurs de l'enseignement au Burundi, 2018-2019).

Cependant, par rapport à l'enquête PASEC2019, les proportions de filles sont données dans le graphique 5.3 ci-dessous.

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



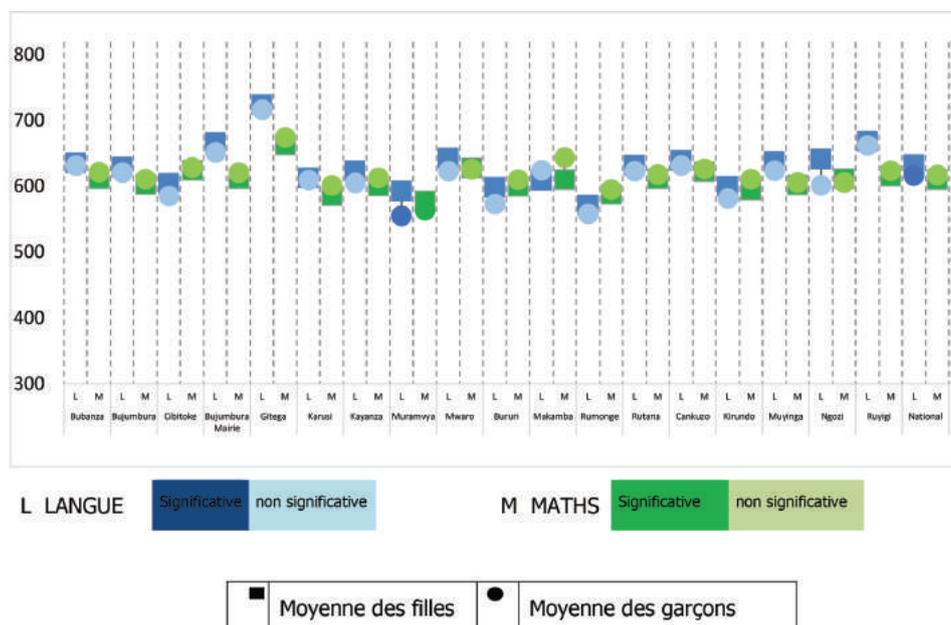
Les proportions de filles sont de 48,6% et 55,7% respectivement en début et en fin de scolarité.

En début de scolarité, c'est seulement dans 8 provinces que les filles sont majoritaires: Muyinga (61,0%), Gitega (55,5%), Cibitoke (54,8%), Kirundo (54%), Bujumbura (54,7%), Kayanza (52,3%), Mairie (51,4%) et Mwaro (51%). Elles sont extrêmement sous représentées à Bubanza (37,8%) et surreprésentées à Muyinga (61,0%).

En fin de scolarité, par rapport à la moyenne nationale (55,7%), comme le montre le graphique 5.3, les proportions de filles sont supérieures à celles des garçons dans 9 provinces: Muramvya (63,1%), Cankuzo (62,4%), Bururi (60,7%), Rutana (59,4%), Ruyigi (58,9%), Bujumbura (58,4%), Rumonge (58%), Gitega (57,4%), Makamba (56,2%). La province de Ngozi a la même proportion de filles que le niveau national. Les proportions des filles et des garçons sont presque équivalentes à Karusi et Cibitoke.

Les données du PASEC2019 permettent de comparer les performances des élèves selon le genre de l'élève comme le montre le graphique 5.4 ci dessous.

Graphique 5.4: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le genre - début de scolarité.

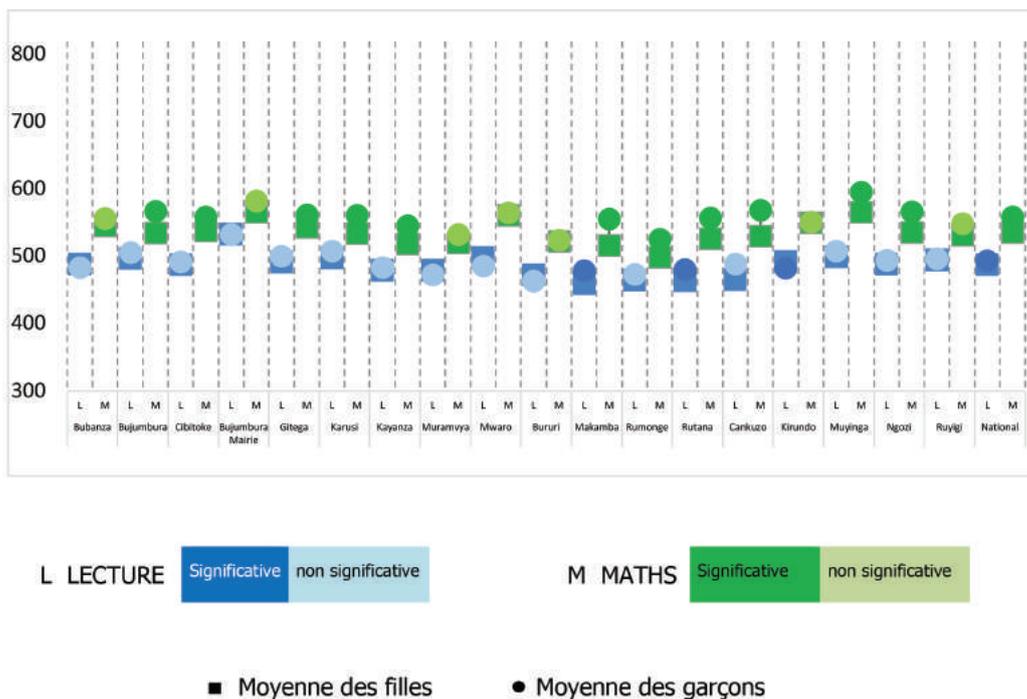


En début de scolarité, la différence de performances entre les filles et les garçons est significative en langue et non significative en mathématiques. En langue, la différence de performance est en faveur des filles.

Au niveau des provinces, c'est seulement à Muramvya que l'on trouve une différence significative de performances entre les filles et les garçons, en langue comme en mathématiques, en faveur des filles. L'écart de performances est de 38,1 en langue et 14,1 en mathématiques en faveur des filles.

Les différences de performances selon le genre de l'élève en fin de scolarité sont illustrées dans le graphique 5.5 ci-dessous.

Graphique 5.5: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre- fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence de performances entre les filles et les garçons est significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques, en faveur des garçons.

En lecture, la différence est seulement significative dans trois provinces à savoir Makamba, Rutana et Kirundo.

En mathématiques, la différence de performance est significative en faveur des garçons sauf seulement dans 7 provinces: Bubanza, Bujumbura Mairie, Muramvya, Mwaro, Bururi, Kirundo et Ruyigi où la différence n'est pas significative. Dans ces 7 provinces, la différence de scores entre les filles et les garçons n'est pas imputable au genre mais à d'autres facteurs.

En conclusion par rapport au genre, en début de scolarité, les écarts de performances sont en faveur des filles en langue. En fin de scolarité, ils sont en défaveur des filles aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Même si en langue les filles sont plus performantes que les garçons en début de scolarité, l'analyse des données du PASEC2019 au Burundi met en évidence la persistance de la problématique de la parité genre dans le système éducatif surtout au fur et à mesure que les élèves progressent dans le système et surtout en mathématiques. L'atteinte de la parité reste problématique et probablement liée à des facteurs socioculturels dont le système scolaire a peu d'emprise et qui renvoient à des inégalités au sein des familles, des communautés et de la société dans son ensemble (Koissy-Kpein, 2020).

Outre que les difficultés relatives rencontrées par les filles peuvent être justifiées par le reflet de la place et du rôle des filles et des femmes dans la société, la représentation symbolique des apprentissages scientifiques peut aussi entrer en jeu puisqu'elle est transmise de génération en génération à travers des stéréotypes de genre que l'on retrouve notamment dans les manuels scolaires et dans les pratiques enseignantes. Par exemple, Anderson (1988) a fait valoir que le genre de l'enseignant affecte la relation enseignant/élève, les enseignants prodiguant moins d'encouragements aux filles que les enseignantes et surtout quand il s'agit de les encourager à embrasser la carrière scientifique et technologique.

5.2.1.2 Niveau socioéconomique

Le niveau socioéconomique est une variable contextuelle, fréquemment utilisée dans les recherches en éducation, qui a une relation positive avec les performances des élèves. White (1982) a conduit la première analyse sur des recherches effectuées avant les années 1980 et examinant la relation entre le statut socioéconomique des familles et les performances des élèves. Depuis cette analyse, un nombre important de nouvelles études (Bornstein et Bradley, 2003; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Coleman, 1988; etc.) ont exploré la même relation. Les résultats de ces nouvelles études sont contradictoires: quelques-uns (Lamdin, 1996; Sutton et Soderstrom, 1999) montrent une relation forte alors que d'autres (Ripple et Luthar, 2000; Seyfried, 1998) indiquent une absence de relation significative.

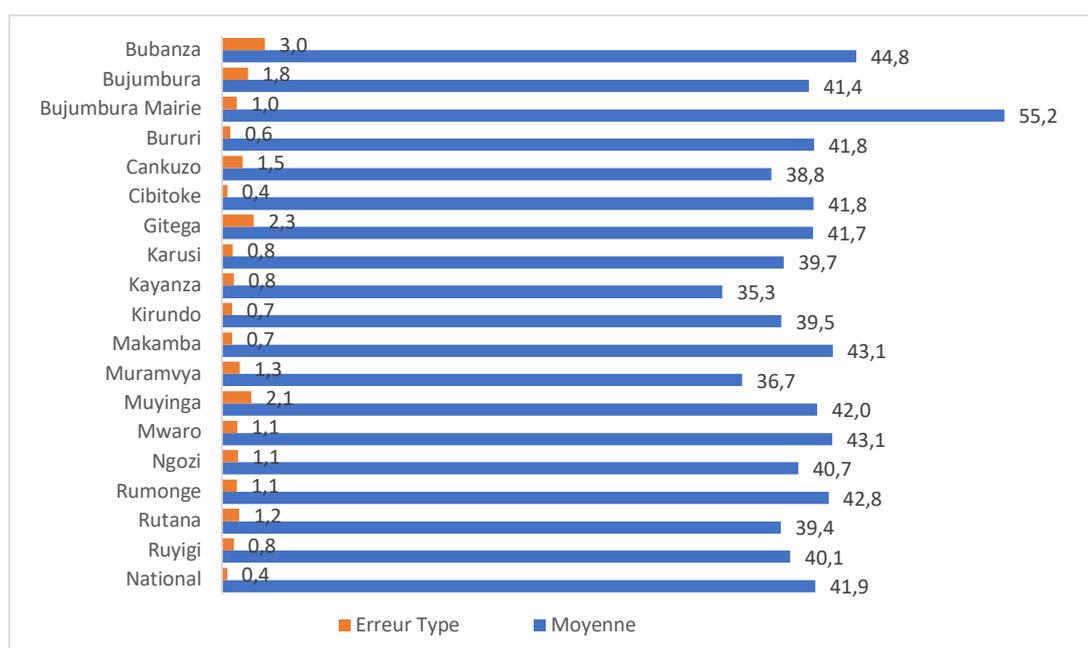
Encadré 5.1: Description de l'indice socioéconomique

Des informations sur le niveau socioéconomique des familles sont collectées auprès des élèves scolarisés en fin de primaire à travers une série de questions concernant la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation: nombre de livres à la maison, possession de biens d'équipement (téléviseur, ordinateur, radio, lecteur DVD, chaîne HIFI, téléphone portable, congélateur ou réfrigérateur, climatiseur, ventilateur, cuisinière), possession de biens durables et moyens de transport (table, machine à coudre, fer à repasser, voiture ou camion, tracteur, mobylette ou scooter, vélo, bateau ou pirogue, charrette), matériaux utilisés pour la construction de la maison d'habitation, présence de latrines avec ou sans eau courante, présence de l'électricité à la maison, présence d'un puits ou d'un robinet d'eau courante à la maison.

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de dernière année du primaire faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 5.6 ci-dessous présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique et sa dispersion au niveau national et dans les différentes provinces du pays tel qu'issu des données de l'évaluation PASEC2019. La valeur de cet indice indique qu'il est parmi les plus faibles des pays de l'évaluation PASEC2019.

Graphique 5.6: Niveau moyen de l'indice socioéconomique et écart type des élèves-Fin de scolarité



L'indice moyen du niveau socioéconomique pour le Burundi est estimé à 41,9 points avec une dispersion faible de 0,4 ce qui lui confère une certaine homogénéité par rapport aux autres pays.

Au niveau des provinces, Bujumbura Mairie a un niveau moyen d'indice socioéconomique supérieur à la moyenne nationale (55,2) et peut être classée parmi les provinces à niveau socioéconomique élevé mais peu équitables à cause de son indice de dispersion égal à 1.

Ainsi, les provinces peuvent être classées en quatre groupes:

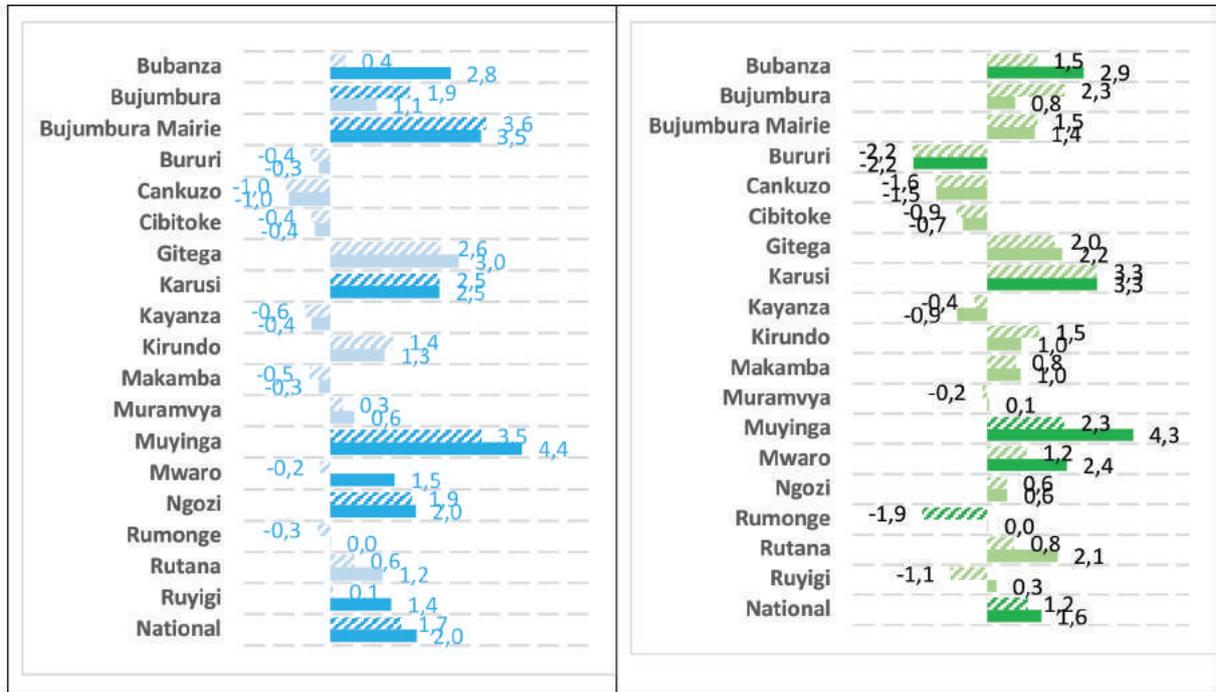
- Des provinces avec un indice moyen du niveau socioéconomique élevé (supérieur ou proche à la moyenne nationale) et une dispersion faible (proche ou égal à l'erreur type national). Il s'agit de Cibitoke (41,8 et 0,4), Bururi (41,8 et 0,6) et Makamba (43,1 et 0,7). Ces provinces allient le niveau le plus élevé d'indice socioéconomique et la meilleure distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont donc plus équitables.
- Des provinces ayant un indice moyen du niveau socioéconomique élevé (supérieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type national). Il s'agit de Bujumbura (41,4 et 1,8), Bubanza (44,8 et 3,0), Bujumbura Mairie (55,2 et 1,0), Muyinga (42,0 et 2,1), Mwaro (43,1 et 1,1) et Rumonge (42,8 et 1,1). Ces provinces allient le niveau le plus élevé d'indice socioéconomique et la mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont donc moins équitables.
- Des provinces à indice moyen du niveau socioéconomique faible (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Ces provinces sont Cankuzo (38,8 et 1,9), Muramvya (36,7 et 1,3), Ngozi (40,7 et 1,1) et Rutana (39,4 et 1,2). Elles allient un niveau faible d'indice socioéconomique et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.
- Des provinces ayant un indice faible du niveau socioéconomique (inférieur à la moyenne nationale) avec également une dispersion faible (inférieur ou proche à l'erreur type national). Ces provinces sont Karusi (39,7 et 0,8), Kayanza (35,3 et 0,8), Kirundo (39,5 et 0,7) et Ruyigi (40,1 et 0,8). Bien qu'elles aient un faible niveau d'indice socioéconomique, elles sont équitables.

L'analyse de l'écart type permet de voir que le degré d'homogénéité/hétérogénéité de l'indice moyen du niveau socioéconomique entre écoles est variable selon les provinces. Ainsi, les disparités les plus élevées se trouvent ainsi à Bujumbura, Bubanza, Bujumbura Mairie, Muyinga, Mwaro et Rumonge car leur niveau moyen d'indice socioéconomique élevé ne s'accompagne pas d'une distribution homogène. Les provinces les plus équitables quant à elles sont Cibitoke, Bururi et Makamba, car leur niveau moyen d'indice socioéconomique élevé s'accompagne d'une distribution homogène au sein des écoles.

Les graphiques 5.7 et 5.8 permettent d'analyser le lien entre l'indice socioéconomique et les performances des élèves.

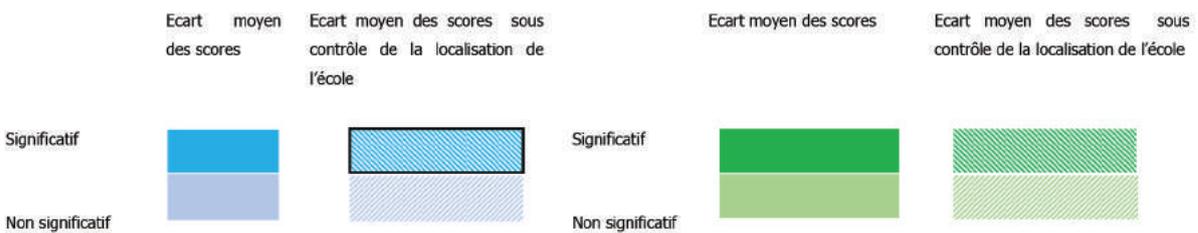
Graphique 5.7:Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice socio-économique sous contrôle de la localisation de l'école est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-

Graphique 5.8:Ecart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice socio-économique sous contrôle de la localisation de l'école inférieur d'une unité, en fin de scolarité-



LECTURE

MATHEMATIQUES



Le niveau socioéconomique des familles agit sur les performances des élèves aussi bien en lecture qu'en mathématiques en fin de scolarité au niveau national. Cette situation pourrait traduire, dans une certaine mesure, l'exacerbation des disparités sociales dans un pays. Dans ce contexte, les différences observées dans les acquis des élèves tendent à s'expliquer par les différences héritées des familles.

La relation entre la performance en lecture et le niveau socioéconomique est significative en lecture comme en mathématiques sans ou sous contrôle de la localisation de l'école. En effet, une augmentation d'une unité d'un indice socioéconomique augmente la performance des élèves en lecture de 2,0 points et sous contrôle de la localisation de l'école, la performance des élèves augmente de 1,7 point. En mathématiques, la relation entre la performance et le niveau socioéconomique est significative sans ou sous contrôle de la localisation de l'école. Une augmentation d'une unité de l'indice socioéconomique augmente la performance en mathématiques de 1,6 point et de 1,2 point sous contrôle de l'indice d'équipement.

Cependant, au niveau des provinces, la relation entre la performance des élèves en lecture et l'indice socioéconomique est significative et positive à Bubanza, Bujumbura Mairie, Karusi, Muyinga, Mwaro, Ngozi et Ruyigi. Néanmoins, sous contrôle de la localisation de l'école, la relation est significative et positive à Bujumbura, Bujumbura Mairie, Karusi, Muyinga et Ngozi.

En mathématiques, la relation entre les performances et le niveau socioéconomique est significative à Bubanza, Karusi, Muyinga et Mwaro où elle est positive, et à Bururi où elle est négative. Sous contrôle de la localisation de l'école, la relation est significative et positive à Muyinga et à Rumonge.

En conclusion, l'analyse précédente fait ressortir des inégalités de performance en lecture comme en mathématiques liées au niveau socioéconomique des familles dans le système éducatif burundais.

La relation entre le niveau socioéconomique et les performances des élèves en lecture comme en mathématiques est significative en faveur des élèves issues des familles plus nanties sans ou sous contrôle de la localisation de l'école.

Au niveau national, les inégalités de réussite liées au niveau socioéconomique sont visibles même lorsqu'on égalise les effets de la localisation de l'école surtout en lecture. Même si le lien entre le niveau socioéconomique des familles des élèves et les performances en mathématiques est atténué sous contrôle de ce facteur, il persiste au niveau national et à Muyinga en particulier où il est le plus marquée.

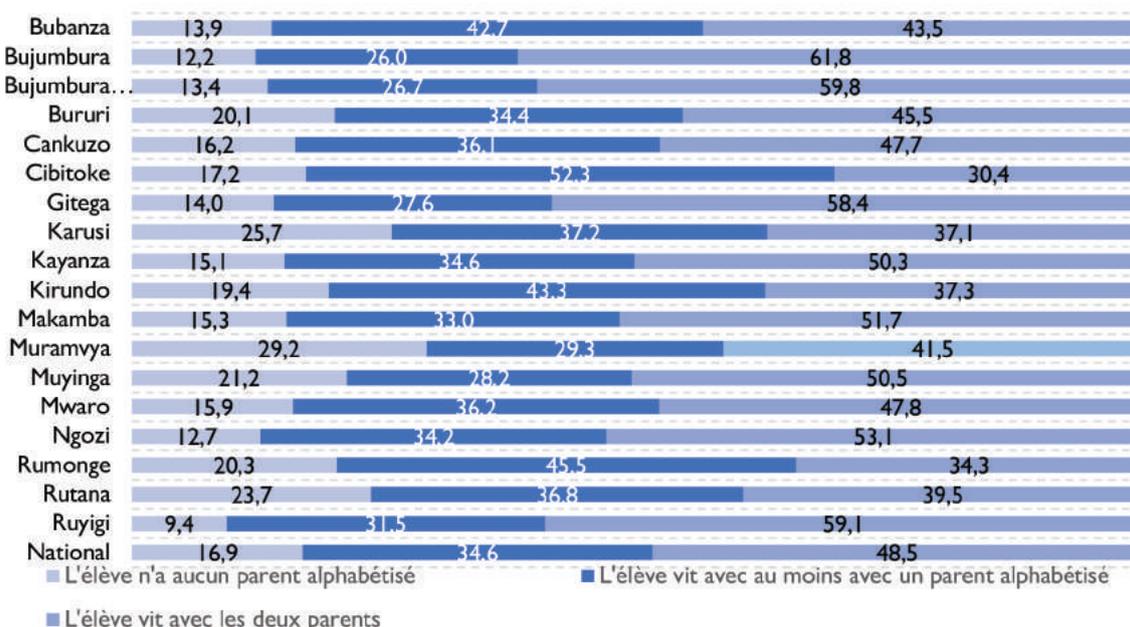
Les analyses réalisées sur les données du Burundi conduisent donc à affirmer l'existence de lien entre les performances des élèves en lecture et en mathématiques et le statut socioéconomique de leurs familles.

5.2.1.3 Alphabétisation des parents et présence des livres à la maison

5.2.1.3.1 Alphabétisation des parents

Des études ont montré qu'il existe un lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite de l'enfant à l'école (Fan et Chen, 2001). Une étude menée au Burkina Faso par le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) en 2002 a montré que plus un parent est alphabétisé, plus il contribue à la réussite de l'enfant à l'école et est à même de le maintenir dans le système éducatif. Le graphique 5.9 ci-dessous montre d'abord comment les élèves en fin de scolarité sont répartis en fonction du niveau d'instruction des parents au Burundi.

Graphique 5.9: Répartition des élèves en fin de scolarité selon que le parent est alphabétisé ou pas, par province

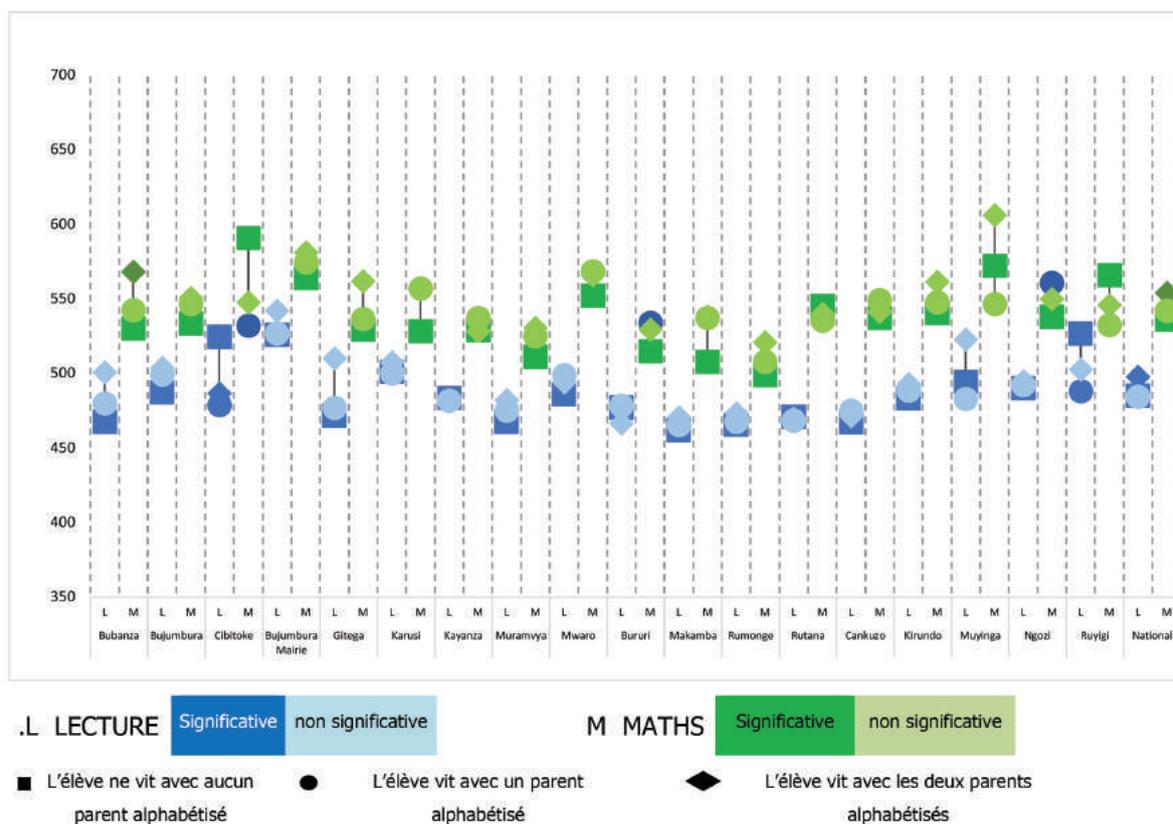


Au niveau national, 34,6% des enfants en fin de scolarité vivent avec au moins un parent alphabétisé, 48,5% vivent avec les deux parents alphabétisés et pour 16,9% des élèves, aucun parent n'est alphabétisé. Si on prend ensemble les enfants vivant avec au moins un parent alphabétisé et ceux vivant avec les deux parents alphabétisés, on constate qu'ils représentent 83,1% au niveau national. Cette proportion varie de 90,6% à Ruyigi à 70,8% à Muramvya.

La comparaison des performances des élèves en lecture en fin de scolarité selon le statut d'alphabétisation des parents est faite d'une part, entre les élèves dont l'un des parents est alphabétisé et ceux dont aucun des deux parents n'est alphabétisé, et d'autre part, entre les enfants dont les deux parents savent lire et ceux dont aucun des parents ne sait lire.

Le graphique 5.10 ci-dessous fait état des performances des élèves selon le statut d'alphabétisation des parents.

Graphique 5.10: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le statut d'alphabétisation des parents et par province-Fin de scolarité



Dans les deux disciplines, la différence de score entre les élèves dont au moins un des deux parents sait lire et ceux dont aucun parent n'est alphabétisé n'est pas significative au niveau national. Cependant la différence de performances est significative entre les élèves dont les deux parents savent lire et ceux dont aucun parent n'est alphabétisé en faveur des premiers.

En fin de scolarité, on constate que le niveau d'alphabétisation des parents a un effet positif sur les performances en lecture et en mathématiques. En effet, les élèves dont les deux parents sont alphabétisés performant mieux.

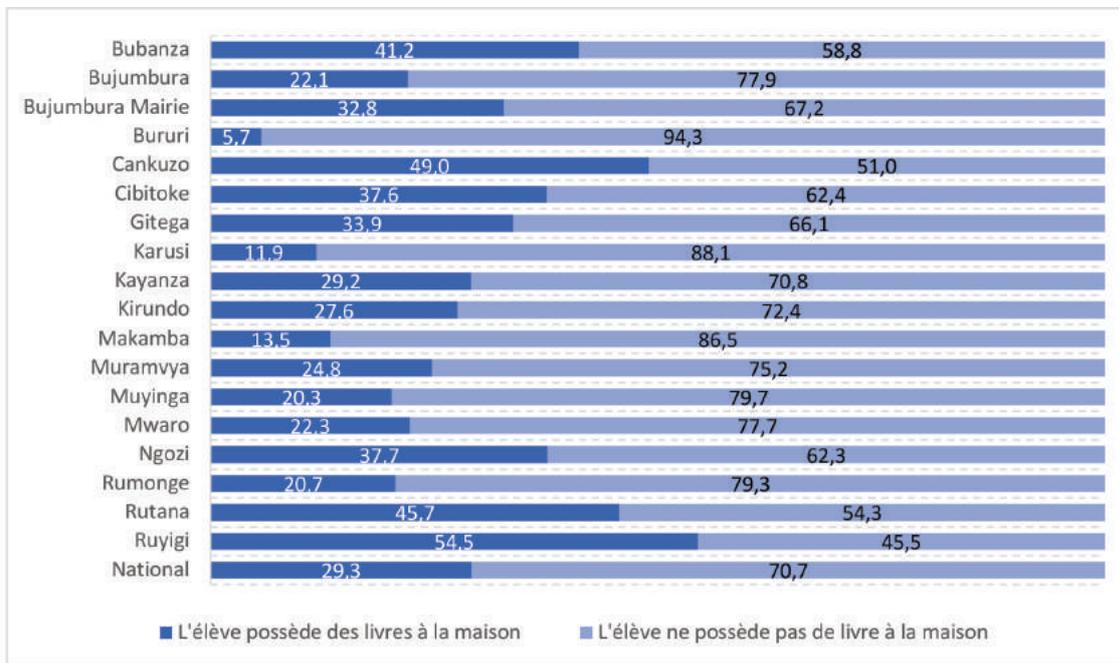
En lecture, l'influence positive du niveau d'alphabétisation des parents sur les performances des élèves se remarque en province Cibitoke. En mathématiques, l'écart de performances est significatif seulement à Bubanza. Dans d'autres provinces, la différence n'est pas significative ni en lecture ni en mathématiques.

L'évaluation PASEC2019 montre que l'alphabétisation des parents influence positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques. Cela pourrait être justifié par le fait que les parents alphabétisés aident leurs enfants à faire des devoirs à domicile et les encouragent fortement pour ne pas être exposés à l'abandon scolaire.

5.2.1.3.2 Présence des livres à la maison

Le Burundi fait partie des pays évalués à PASEC2019 caractérisés par une faible présence de livres à la maison pour soutenir les apprentissages des élèves comme le montre le graphique 5.11 ci-dessous

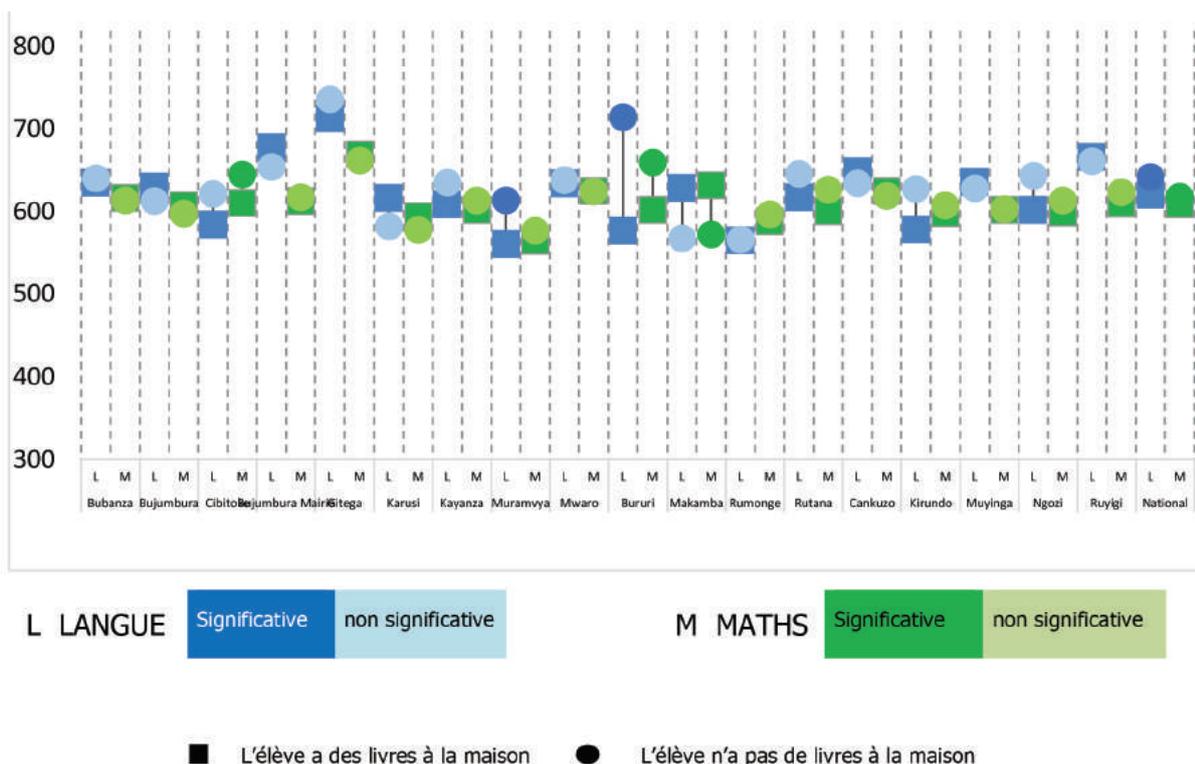
Graphique 5.11: Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison



La proportion d'élèves en début de scolarité n'ayant pas de livres disponibles à la maison est relativement élevée dans l'ensemble des provinces du Burundi. En moyenne seuls 29,3% des élèves possèdent des livres à la maison. Les proportions les plus élevées de disponibilité de livres sont observées à Ruyigi (54,5%), Cankuzo (49,0%) et Rutana (45,7%). La proportion la plus faible est constatée à Bururi (5,7%).

Par rapport aux performances, le graphique 5.12 établit la liaison entre les performances en langue et en mathématiques des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.

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



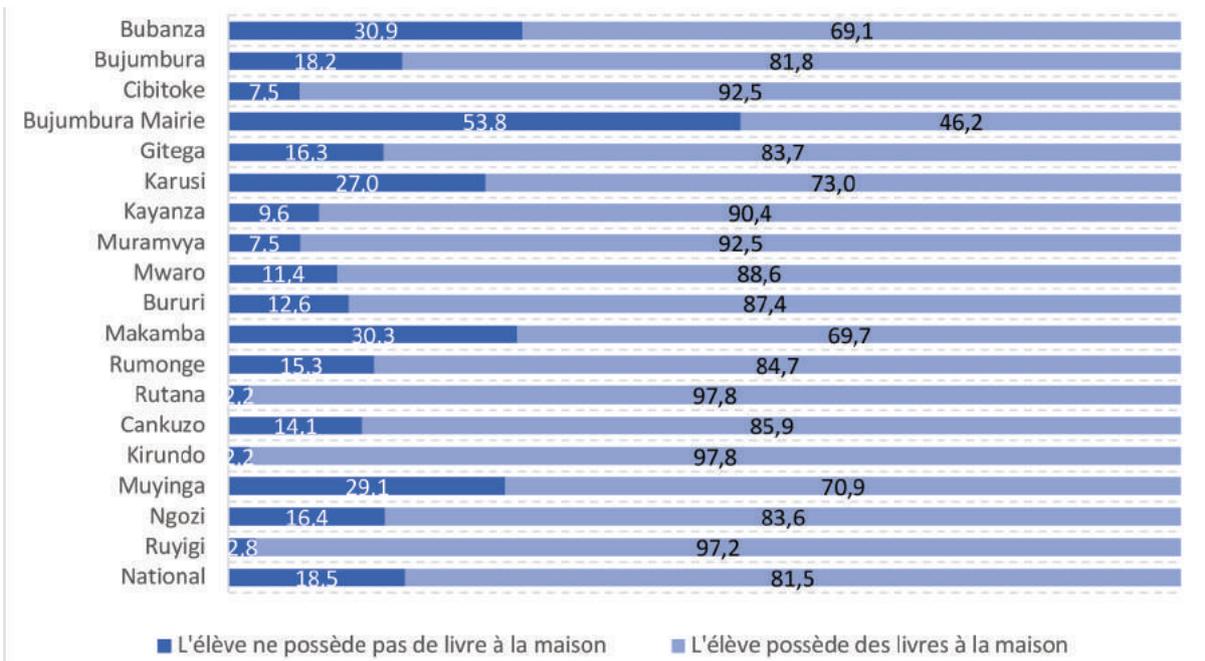
Paradoxalement, on constate qu'en moyenne, en langue et en mathématiques, les performances des élèves déclarant ne pas avoir de livres à la maison sont meilleures que celles des élèves déclarant avoir des livres à la maison. Les écarts de performance entre ces deux catégories d'élèves en début de scolarité sont significatifs en faveur des premiers au niveau national aussi bien en langue qu'en mathématiques.

En langue, les écarts sont significatifs à Bururi et Muramvya.

En mathématiques, les écarts sont significatifs à Makamba, Bururi et Cibitoke. Une particularité pour Makamba est que les performances des élèves ayant des livres à la maison sont meilleures que celles des enfants n'ayant pas de livres à la maison contrairement à la tendance nationale et dans d'autres provinces où l'écart est significatif.

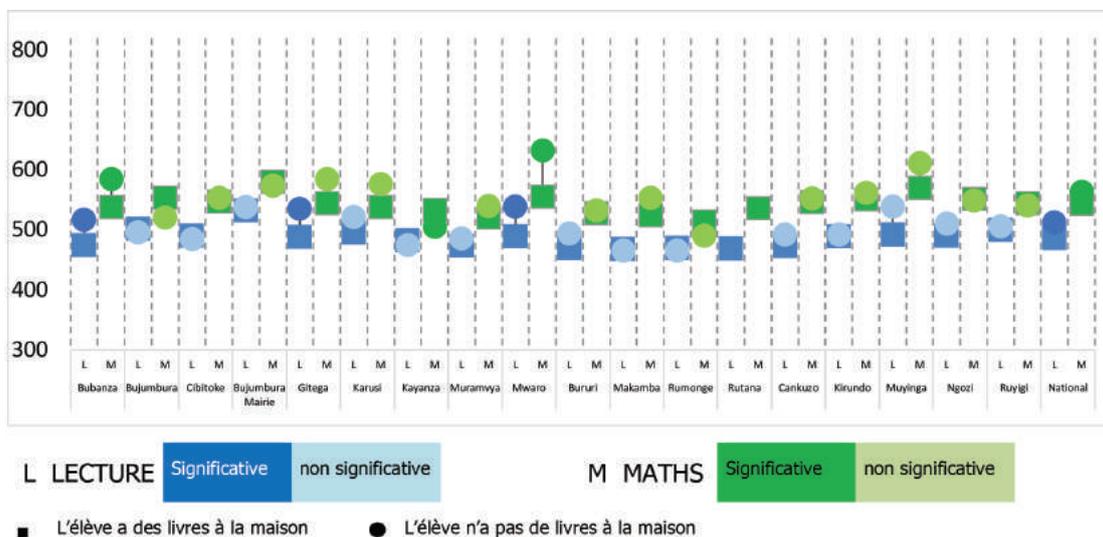
En fin de scolarité, la situation est loin d'être satisfaisante comme le montre le graphique 5.13 ci-dessous.

Graphique 5.13: Répartition des élèves selon la disponibilité de livres à la maison- fin de scolarité



Seuls 18,5% des élèves possèdent des livres à la maison. Les proportions les plus élevées sont observées en Mairie de Bujumbura (53,5%) et Bubanza (30,9%), puis, les proportions les moins élevées sont constatées à Rutana (2,2%), Kirundo (2,2%), et à Ruyigi (2,8%). Quant aux performances, le graphique 5.14 montre la liaison avec la disponibilité des livres à la maison.

Graphique 5.14: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison



Les écarts de performance entre les élèves déclarant ne pas avoir des livres à la maison par rapport à ceux déclarant avoir des livres à la maison sont significatifs en faveur des premiers pour le niveau national aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Les performances en lecture sont donc meilleures chez les élèves déclarant ne pas avoir des livres à la maison par rapport à ceux déclarant avoir des livres à la maison au niveau national et dans 3 provinces: Mwaro, Gitega et Bubanza. L'écart significatif en lecture va jusqu'à 50,1 points à Mwaro.

En mathématiques, les écarts sont significatifs à Mwaro, Kayanza et Bubanza. Parmi ces provinces avec un écart de performances significatif, c'est à Kayanza où les performances des élèves déclarant avoir des livres à la maison sont supérieures aux performances des élèves n'ayant pas de livres à la maison.

En début comme en fin de scolarité, les élèves déclarant ne pas avoir de livres à la maison sont plus performants que les élèves déclarant avoir des livres à la maison. Cela questionne sur l'usage qu'on en fait et sur la pertinence d'avoir des livres à la maison. En début de scolarité, les enfants sont encore trop jeunes pour lire seuls à la maison, raison pour laquelle on pense que leurs performances ne peuvent pas être liées à la présence des livres à la maison.

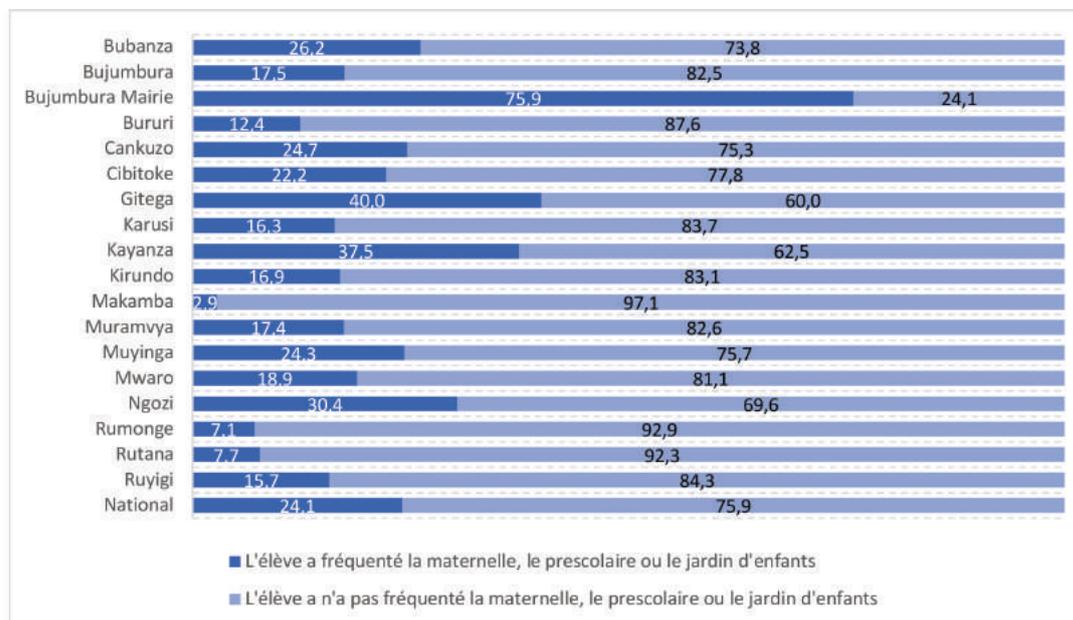
Le fait d'avoir des livres à la maison joue visiblement très peu sur les performances des élèves dans la majorité des provinces et cela semble paradoxal.

5.2.1.4 Préscolarisation

L'enseignement préscolaire reste peu développé au Burundi et est concentré dans les pôles urbains du pays et dans le secteur privé. Le taux brut de préscolarisation est encore faible. Il est de 12,2% en 2019-2020 (Indicateurs de l'enseignement au Burundi, 2019-2020). Les recherches sociales indiquent que le préscolaire permet de socialiser l'enfant et préparer ainsi son intégration scolaire. Plusieurs études ont montré que les enfants ayant fréquenté le préscolaire avaient de meilleures performances pour débiter l'enseignement primaire. Selon Reynolds (1995), ceux qui participent à un programme préscolaire pendant deux ans présentent un niveau de préparation scolaire supérieur à ceux qui le font pendant un an. Selon Letarte et al. (1998), malgré les facteurs de risques familiaux, la fréquentation préscolaire ajoute à la prédiction du niveau de préparation scolaire cognitif et psychosocial. Les preuves de l'apport de la préscolarisation aux trajectoires scolaires subséquentes des élèves semblent faire l'objet d'investigation dans la littérature (Marope & Kaga, 2017).

Par ailleurs, les recherches en éducation ont montré que la préscolarisation dès le plus jeune âge diminue les risques de redoublement et favorise une plus forte rétention dans le système. L'enquête PASEC2019 confirme cette tendance. En effet, les élèves en fin de scolarité ayant fréquenté l'enseignement préscolaire présentent un taux de redoublement plus faible pendant leur scolarité au primaire par rapport à ceux n'ayant pas eu cette opportunité. Un autre fait marquant est que les familles favorisées scolarisent davantage leurs enfants au niveau préscolaire.

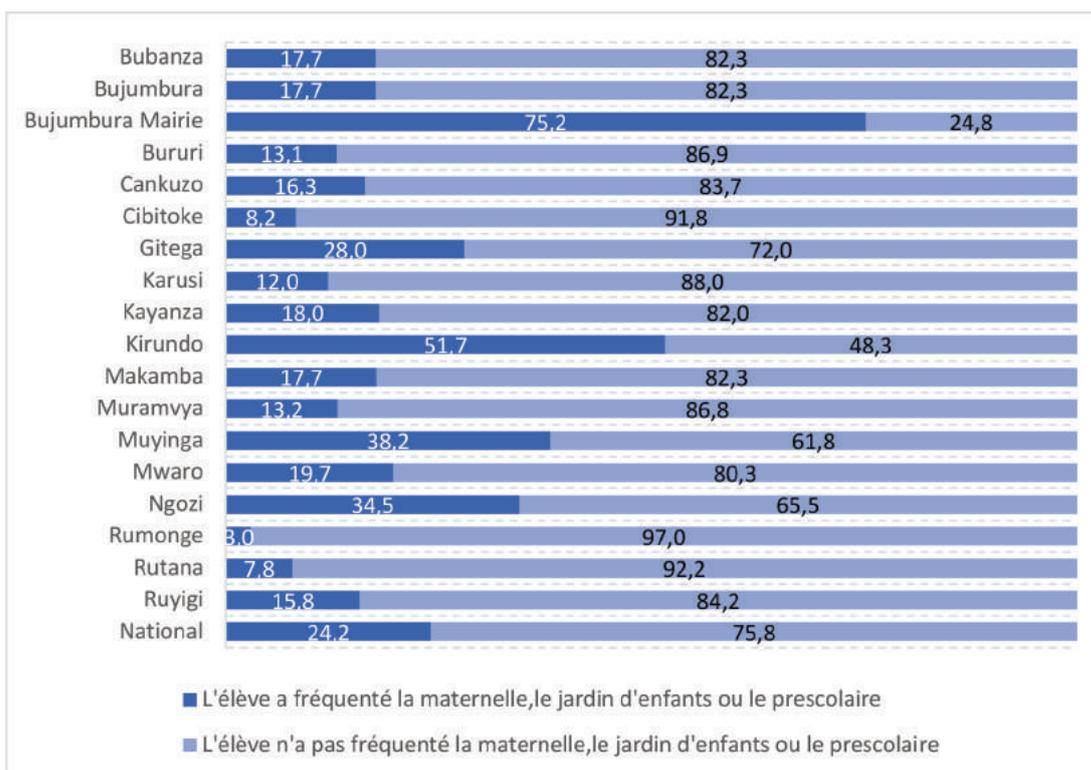
Au Burundi, l'enseignement préscolaire est organisé dans les écoles maternelles et dans les structures communautaires. Le graphique 5.15 donne la proportion d'élèves en début de scolarité selon la fréquentation du préscolaire.

Graphique 5.15: Proportion d'élèves selon la fréquentation du préscolaire par province- Début de scolarité.

Au niveau national, la proportion d'élèves en début de scolarité qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire est presque la même que celle des élèves en fin de scolarité (respectivement 24,1% et 24,2%).

En début de scolarité, une disparité de fréquentation du préscolaire entre les provinces s'observe où Bujumbura Mairie semble être la province la plus préscolarisée (75,9%). A l'opposé, la province de Makamba est la moins préscolarisée (2,9%).

En fin de scolarité, une disparité dans la fréquentation du préscolaire entre les provinces s'observe également comme cela l'est en début de scolarité comme le montre le graphique 5.16 ci-dessous.

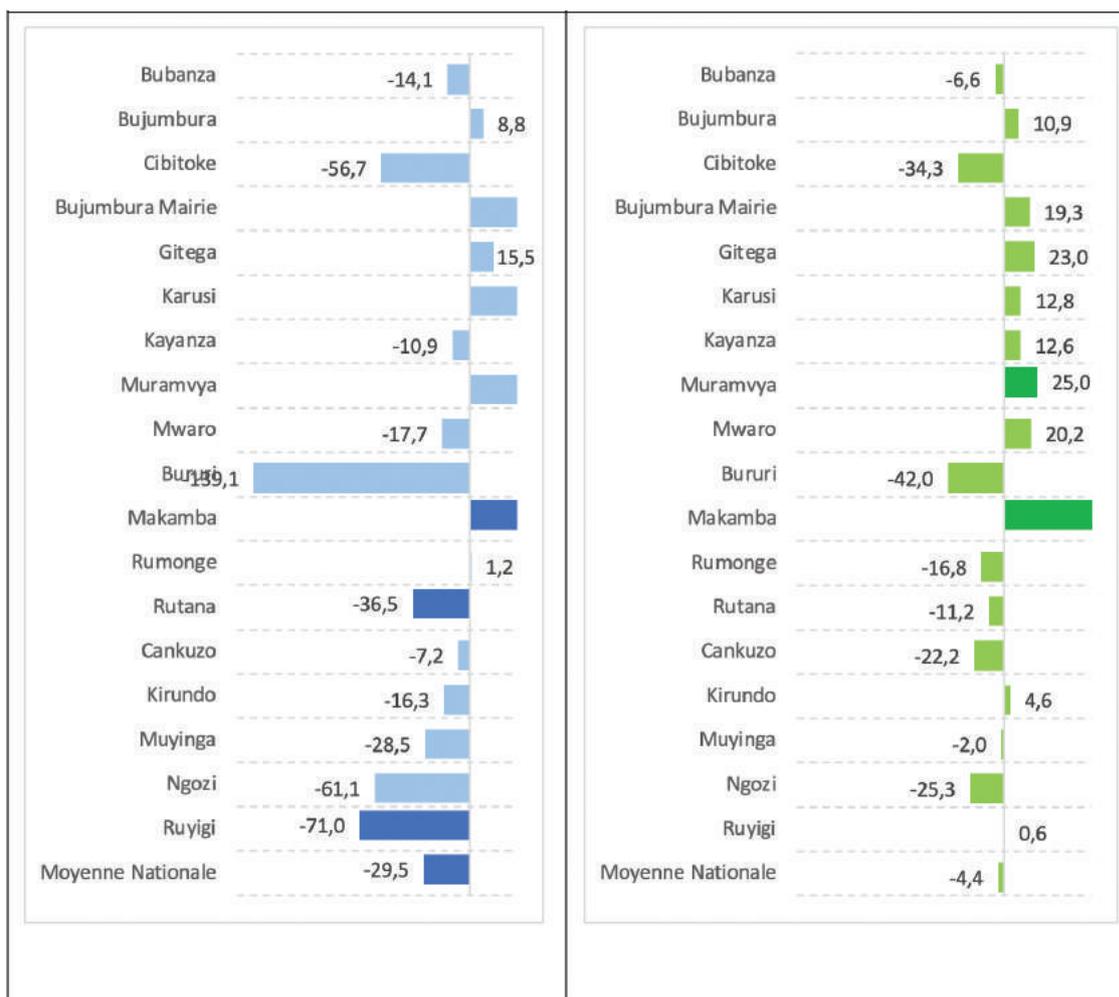
Graphique 5.16: Proportion d'élèves selon la fréquentation du préscolaire par province- Fin de scolarité

La Mairie de Bujumbura semble être la province la plus préscolarisée (75,2%). Elle est la seule à se distinguer positivement de la moyenne nationale. La proportion d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans cette province représente 3 fois la proportion au niveau nationale (24,2%). A l'opposé, la province de Rumonge s'en écarte négativement; c'est la province la moins préscolarisée (3,0%).

La relation entre les performances et la fréquentation du préscolaire est présentée dans les graphiques 5.17 et 5.18 pour chaque discipline en début de scolarité.

Graphique.5.17: Écart de performances en langue entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire

Graphique.5.18: Écart de performances en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire



Significative non significative

Significative non significative

En début de scolarité, la différence de performance au niveau international est significative en langue et en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire comparés à ceux ne l'ayant pas fréquenté en faveur de ceux qui l'ont fréquenté. Confirmant cette tendance internationale, la différence de performances au Burundi est significative en langue entre les élèves ayant fait le préscolaire et ceux ne l'ayant pas fait en faveur des enfants ayant fait le préscolaire.

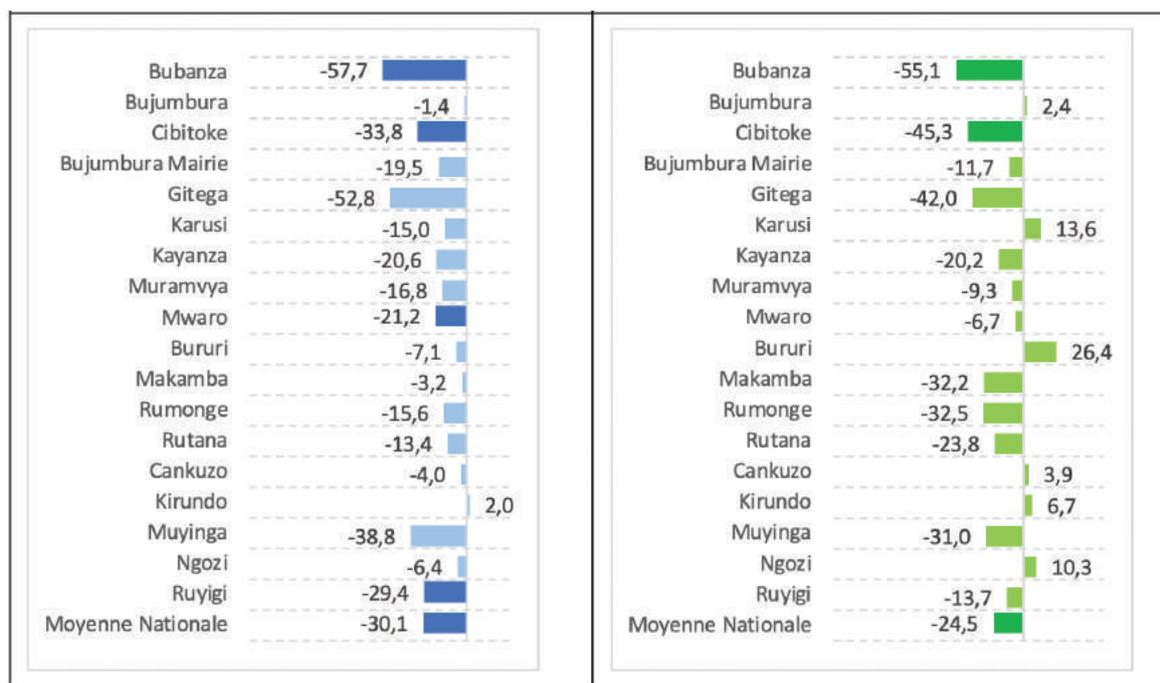
Au niveau national, les élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire sont donc plus performants que ceux qui n'ont pas eu cette opportunité. Au niveau des provinces, l'écart est significatif à Ruyigi, Makamba, Rutana. A Makamba, l'écart significatif est en faveur des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire.

L'écart de performances n'est pas significatif en mathématiques au niveau national; toutefois il l'est à Makamba et Muramvya en faveur des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire.

En fin de scolarité, la relation entre les performances et la fréquentation du préscolaire est présentée dans les graphiques 5.19 et 5.20 pour chaque discipline.

Graphiques 5.19: Écart de performances en lecture entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire – fin de scolarité

Graphiques 5.20 : Écart de performances en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux n'ayant pas fréquenté le préscolaire – fin de scolarité



Significative non significative

Significative non significative

En fin de scolarité, l'écart de performances en lecture est significatif au niveau national entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux ne l'ayant pas fréquenté en faveur des élèves ayant fréquenté le préscolaire.

Il est également significatif au niveau des provinces Ruyigi, Mwaro, Cibitoke et Bubanza.

En mathématiques, l'écart de performances entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux ne l'ayant pas fréquenté est aussi significatif en faveur des élèves ayant fait le préscolaire au niveau national en général et dans les provinces de Bubanza et Cibitoke en particulier.

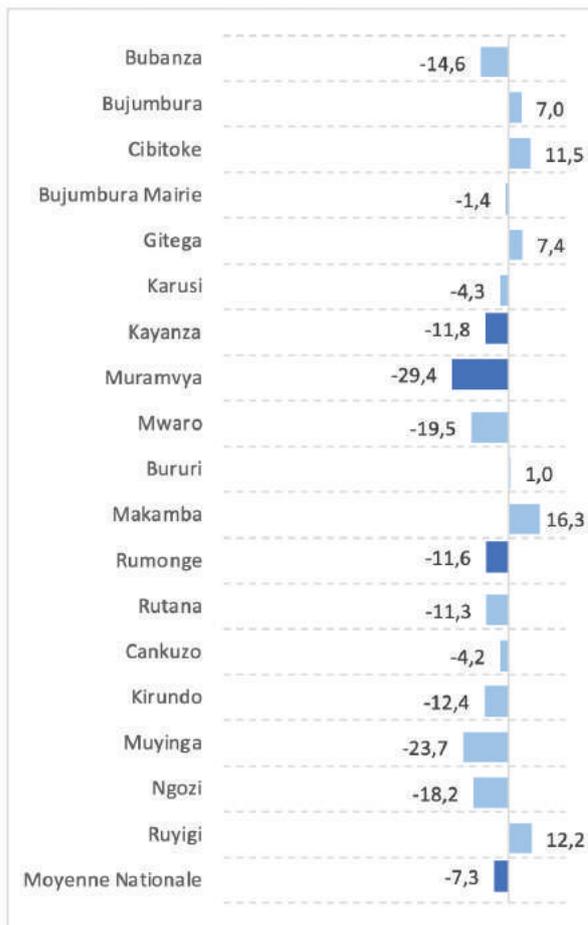
Au Burundi, il est à noter que la maternelle a plus une influence sur les résultats pour les élèves en fin de scolarité qu'en début de scolarité, signifiant que la maternelle a un effet sur le long terme. En début de scolarité, la différence significative en faveur des élèves ayant fréquenté le préscolaire est seulement valable en langue. Le manque de significativité en mathématiques entre les scores des élèves ayant fréquenté le préscolaire et les scores des élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle interpelle quant à la diversité de l'offre éducative des établissements préscolaires, la qualité du curriculum et des enseignements qui y sont dispensés et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves. Le manque de significativité en mathématiques manque d'interprétation dans la présente étude et mérite d'être mieux approfondi par des analyses secondaires. Il convient également de s'interroger sur le bénéfice de l'offre éducative actuelle au préscolaire, notamment en ce qui a trait aux approches et aux contenus d'apprentissage dans le présent contexte.

Le fait que cet enseignement demeure en bonne partie l'apanage des classes sociales urbaines aisées s'explique en partie par la surreprésentation, à ce niveau de scolarisation, du secteur privé payant qui scolarise 67% des effectifs (Indicateurs 2019/2020 de l'enseignement au Burundi).

5.2.1.5 Age

La littérature éducative admet qu'une entrée tardive des enfants à l'école a une incidence négative sur leurs performances scolaires. L'analyse de la relation entre l'âge de l'élève (en année révolue) et ses performances a été réalisée en prenant en compte le rôle du redoublement comme le montrent les graphiques 5.21 et 5.22 ci-dessous.

Graphique 5.21: Écart moyen en langue entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province-



Graphique 5.22: Écart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province-



Significative non significative

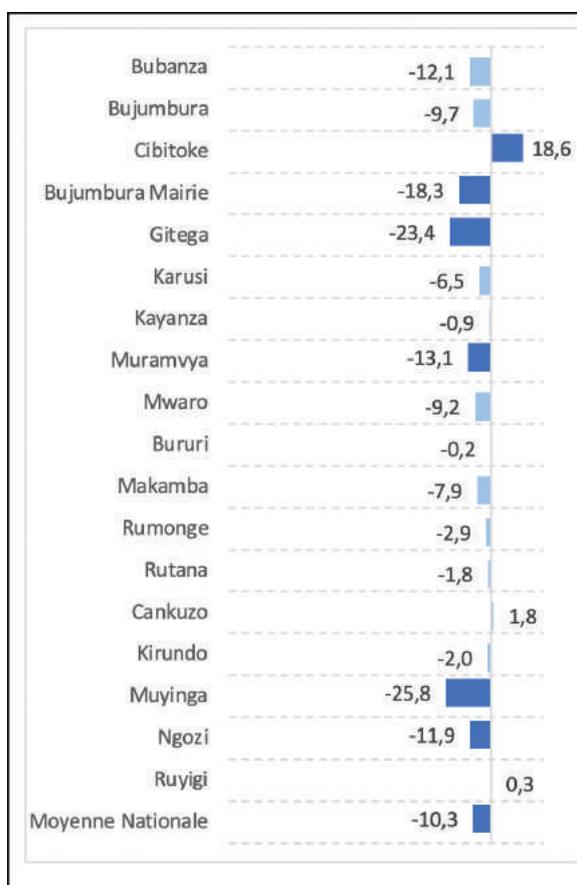
Significative non significative

Au Burundi, en début de scolarité, la relation entre l'âge de l'élève et ses performances est globalement significative en langue. Cependant, au niveau des provinces, la relation n'est significative qu'à Kayanza, Muramvya et Rumonge en faveur des élèves les moins âgés.

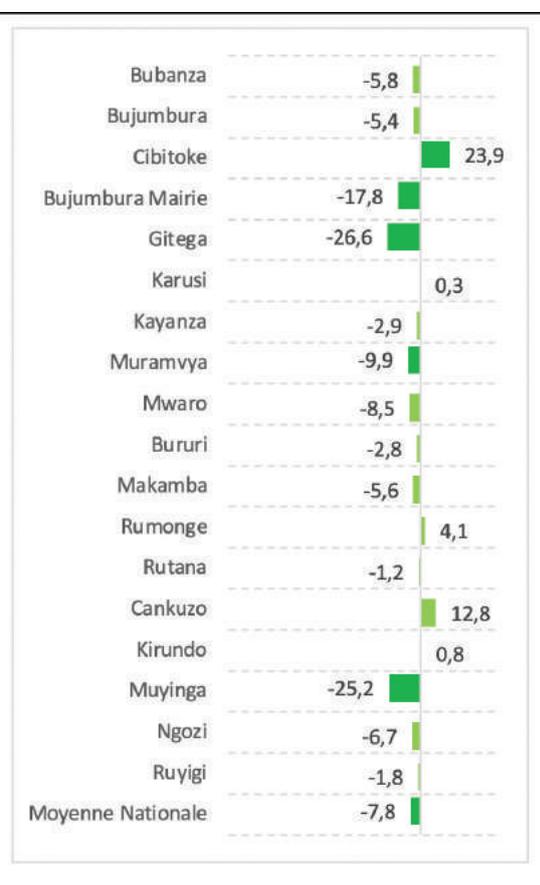
En mathématiques, la relation n'est pas globalement significative mais l'est à Bujumbura, Bujumbura Mairie et Ruyigi en faveur des plus âgés.

En fin de scolarité, la même analyse a été faite pour pouvoir apprécier l'intensité de la relation entre l'âge de l'élève et les performances comme le montre les graphiques 5.23 et 5.24 ci-dessous.

Graphique.5.23: Ecart moyen en lecture entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province



Graphique.5.24: Ecart moyen en mathématiques entre élèves d'un âge donné et élèves moins âgés d'un an sous contrôle du redoublement et par province



Significative non significative

Significative non significative

En fin de scolarité, l'âge de l'élève influence négativement ses performances en lecture et en mathématiques. La relation est significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques de façon globale. Au niveau des provinces la relation est significative à Cibitoke, Gitega, Muramvya, Muyinga, et Ngozi en faveur des élèves les moins âgés (sauf à Cibitoke).

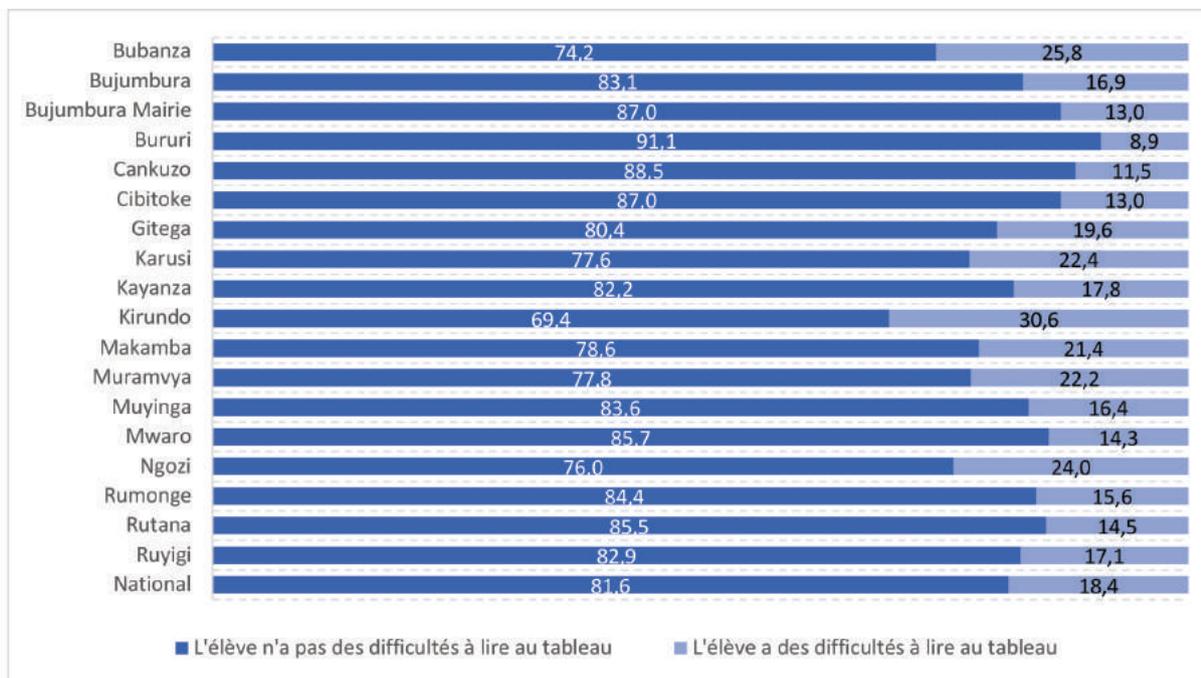
En mathématiques, la relation est également significative de façon globale et au niveau des provinces Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega, Muramvya et Muyinga en faveur des plus âgés. Ces résultats tendent à montrer que les enfants plus âgés, compte tenu de leur âge relativement avancé, réalisent de meilleures performances en mathématiques que les jeunes, parce que plus aptes à comprendre et à intégrer le message pédagogique.

5.2.1.6 Difficulté de lecture au tableau/dans un livre

L'évaluation PASEC2019 a cherché à savoir si les élèves en fin de scolarité ont des difficultés de voir quand ils veulent lire au tableau et quand ils veulent lire dans un livre. Ces difficultés, ont été mises en relation avec les performances des élèves.

La difficulté de voir au tableau ou de lire dans un livre dénote des problèmes de vision. Elle peut découler soit du positionnement de l'élève dans la classe par rapport au tableau ou de l'orientation des constructions par rapport à la source de la lumière. Le but de l'analyse est de voir le lien qui existe entre les performances et les difficultés de vision des élèves. Le graphique 5.25 donne la répartition des élèves selon leur difficulté de lire au tableau.

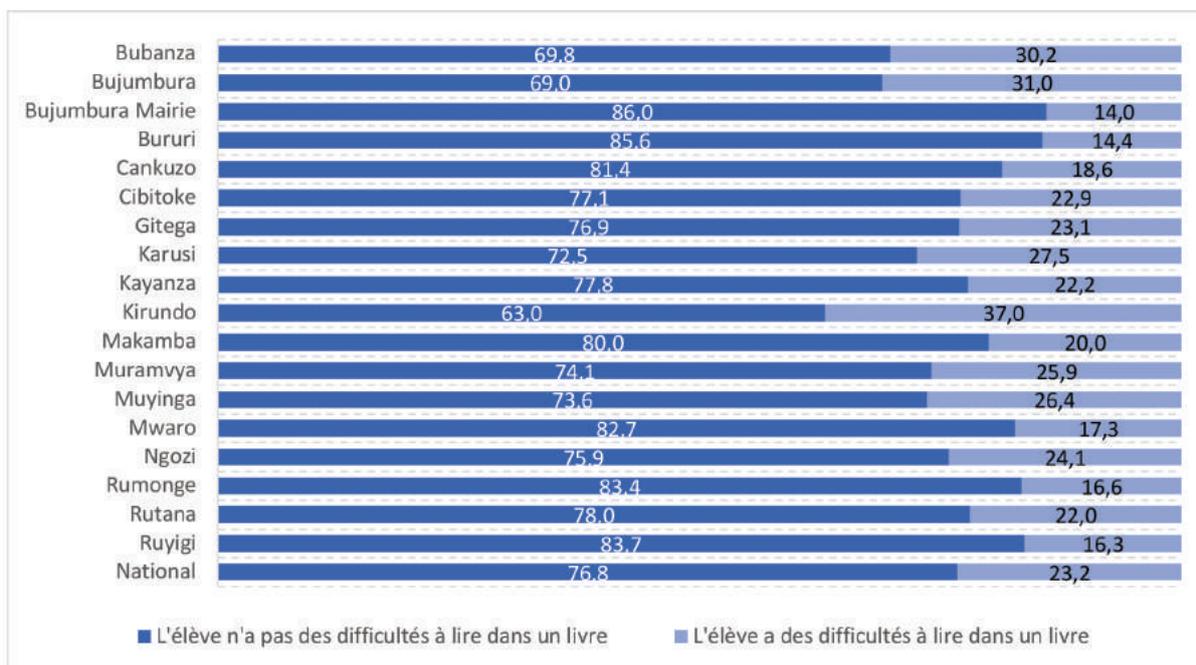
Graphique 5.25: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



Ainsi, au Burundi, 18,4% d'élèves évalués déclarent avoir des difficultés à lire au tableau. Les proportions les plus élevées se trouvent à Kirundo (30,6%), Bubanza (25,8%) et Ngozi (24%). Les proportions les plus basses se trouvent à Bururi (8,9%), Cankuzo (11,5%), à Cibitoke (13%) et en Mairie de Bujumbura (13,0%).

Le graphique 5.26 ci-dessous donne la répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre.

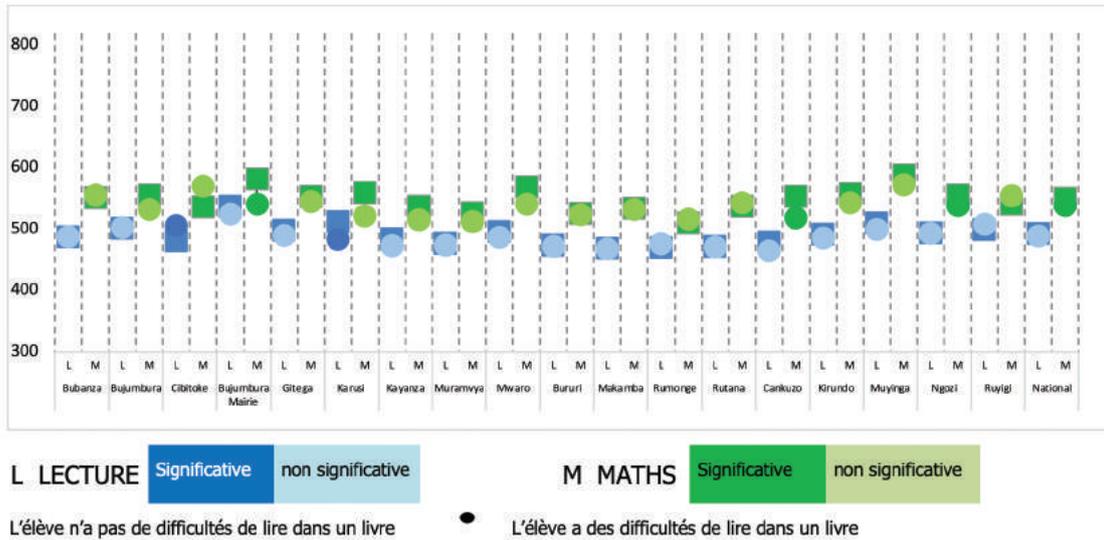
Graphique 5.26: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre.



23,2% d'élèves évalués déclarent avoir des difficultés à lire dans un livre. Les proportions les plus élevées se trouvent à Kirundo (37, %), Bujumbura (31%), Bubanza (30,2%), Karusi (27,5%) et Muyinga (26,4%)

La relation entre les performances et la difficulté à lire dans un livre est visualisée dans le graphique 5.27 ci-dessous.

Graphique 5.27: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

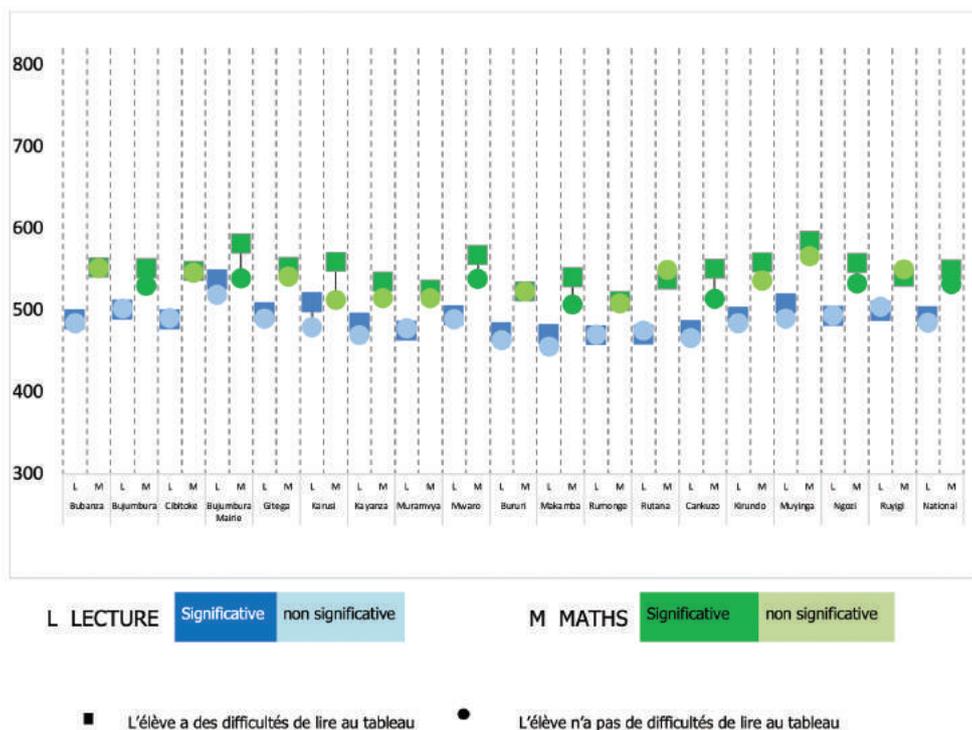


En fin de scolarité, l'écart de performances en lecture entre les élèves qui déclarent avoir des difficultés à lire dans un livre et ceux qui déclarent ne pas avoir des difficultés à lire dans un livre est non significatif. Cependant, l'écart est significatif dans deux provinces en faveur de ceux qui déclarent ne pas avoir de difficulté à lire dans un livre (à Karusi) et en faveur de ceux qui déclarent avoir des difficultés à lire dans un livre (Cibitoke).

En mathématiques, l'écart de performances entre les élèves qui déclarent avoir des difficultés à lire dans un livre et ceux qui déclarent ne pas avoir des difficultés à lire dans un livre est significatif au niveau national et dans trois provinces en faveur des élèves n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre (Bujumbura Mairie, Cankuzo et Ngozi).

En fin de scolarité, la relation entre les performances et les difficultés à lire au tableau est visualisée par le graphique 5.28 ci-dessous.

Graphique 5.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



L'analyse de la relation entre les difficultés pour voir au tableau et les performances montre que l'écart est significatif seulement en mathématiques en faveur des élèves n'ayant pas des difficultés de lire au tableau. La différence est significative dans six provinces: Ngozi, Cankuzo, Makamba, Mwaro, Bujumbura Mairie et Bujumbura.

En conclusion, les problèmes de vision (difficulté à lire dans un livre ou au tableau) affectent négativement, plus les performances en mathématiques qu'en lecture.

5.2.1.7 Participation aux travaux extra scolaires

Même s'il s'agit d'une pratique courante, la participation des élèves à certaines activités extra scolaires durant l'année scolaire est de nature à avoir une incidence négative sur leurs performances scolaires.

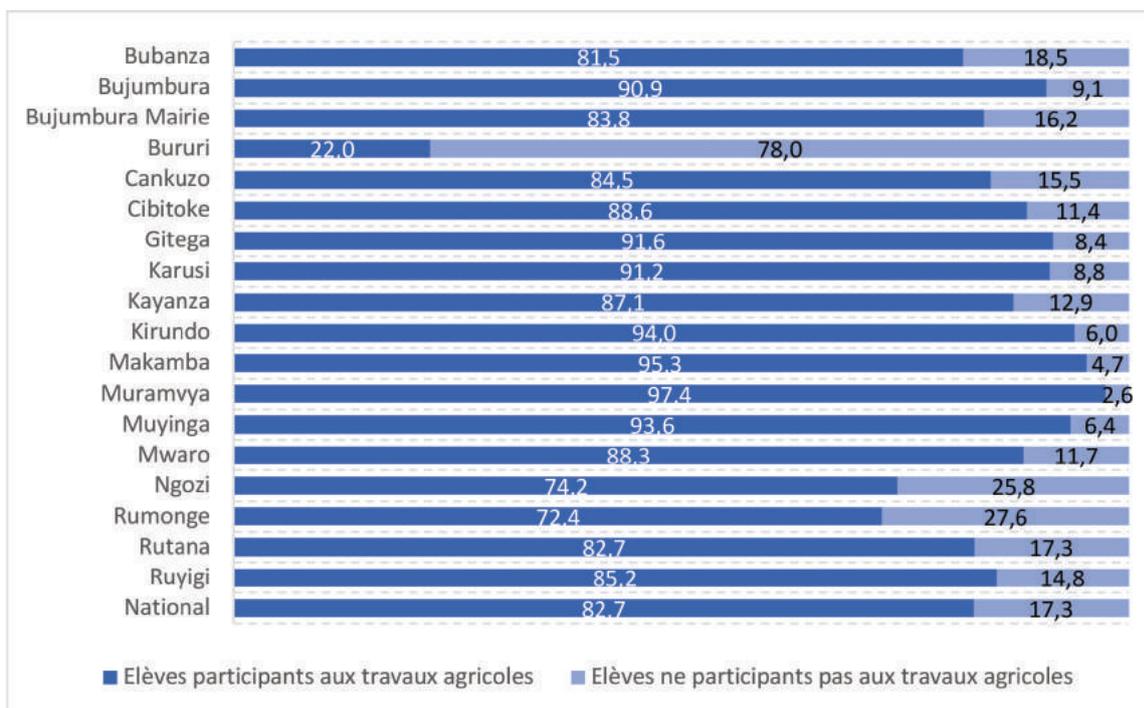
L'efficacité du travail scolaire dans les classes dépend aussi de ce que font les enfants à domicile. Un élève à qui on donne du temps pour répéter les enseignements reçus à domicile est susceptible d'asseoir ses connaissances et de progresser mieux et plus vite que les autres occupés, entre temps, à faire autre chose.

Les travaux extrascolaires concernent surtout les enfants en fin de scolarité à cause de leur âge et d'une prétendue force physique, ils sont assez grands pour les exécuter. Les travaux extrascolaires comprennent ainsi les travaux agricoles, les travaux relatifs au petit commerce, aux petits métiers, les travaux manuels et les travaux domestiques.

a. Participation aux travaux agricoles

L'évaluation PASEC2019 a cherché à savoir si les travaux extrascolaires sont liés aux performances des élèves. En fin de scolarité, le graphique 5.29 donne la répartition des élèves selon qu'ils exécutent ou pas les travaux agricoles.

Graphique 5.29: pourcentages d'élèves qui pratiquent des travaux agricoles par province-Fin de scolarité

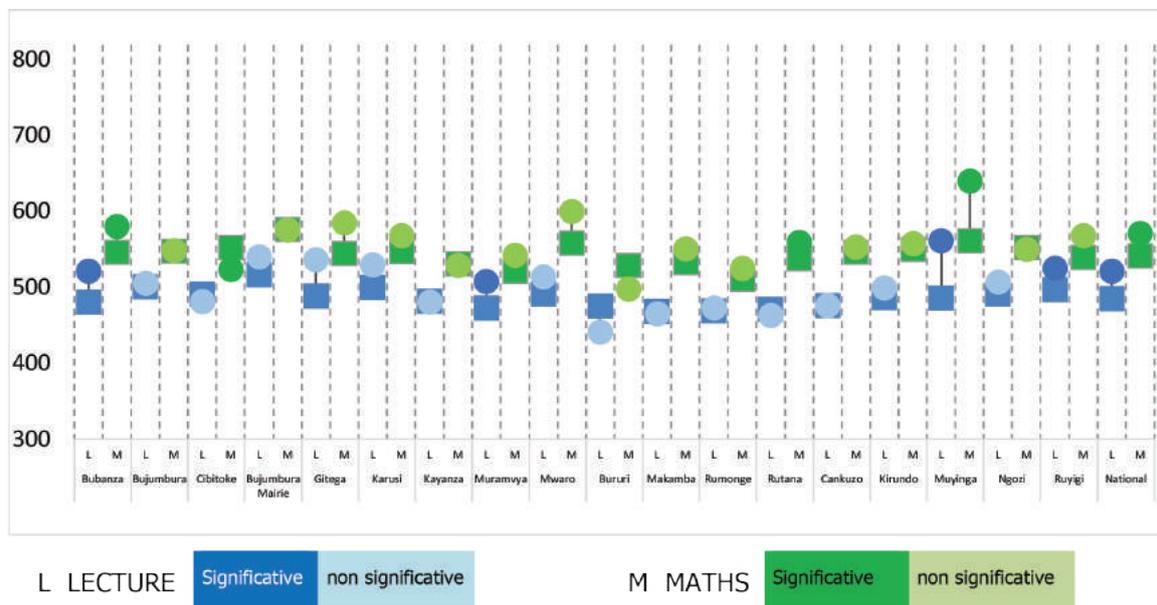


La proportion d'élèves burundais en fin de scolarité qui ont déclaré qu'ils participent aux travaux agricoles s'élèvent à 82,7% (moyenne des pays évalués à PASEC2019:88%).

Les proportions varient de 97,4% en province de Muramvya à 22% en province Bururi. La situation pourrait se comprendre car le Burundi est un pays essentiellement rural, vivant de l'agriculture et les élèves qui ont été évalués en fin de scolarité à PASEC2019 sont en grande majorité issus du milieu rural. Le cas de Bururi semble atypique, car c'est aussi une province rurale dont le mode de vie de sa population ne devrait pas être différent du reste des provinces.

La mise en relation des performances avec l'exécution des travaux agricoles est illustrée dans le graphique 5.30 ci-dessous.

Graphique 5.30: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles par province-Fin de scolarité-



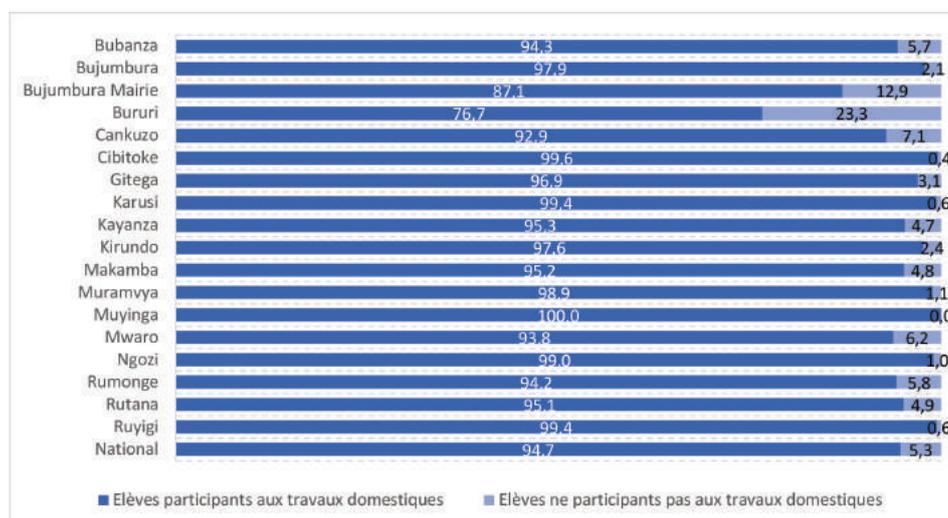
Dans l'ensemble des pays évalués, le score moyen en lecture pour les élèves qui participent aux travaux agricoles est significativement inférieur à celui des élèves qui n'y participent jamais. Le Burundi partage cette tendance avec l'ensemble des pays évalués. L'écart de performances en langue entre les élèves qui participent aux travaux agricoles et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur de ceux qui ne participent pas à ces travaux. Il est aussi significatif dans les provinces de Ruyigi, Muyinga, Muramvya et Bubanza.

Les conclusions sont les mêmes en mathématiques. Dans cette discipline, une différence significative entre les élèves qui déclarent participer aux travaux agricoles et ceux qui déclarent n'y jamais participer est observée à Muyinga, Rutana, Cibitoke et Bubanza en faveur de ceux qui n'y participent pas. A Cibitoke, contrairement à d'autres provinces, l'écart significatif de performances est en faveur de ceux qui participent aux travaux agricoles. Sa situation quelque peu atypique mérite d'autres analyses plus poussées pour comprendre et prendre des stratégies éclairées.

b. Participation aux travaux domestiques

Le Burundi dispose de la plus grande proportion d'élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux domestiques comme le montre le graphique 5.31 ci-dessous.

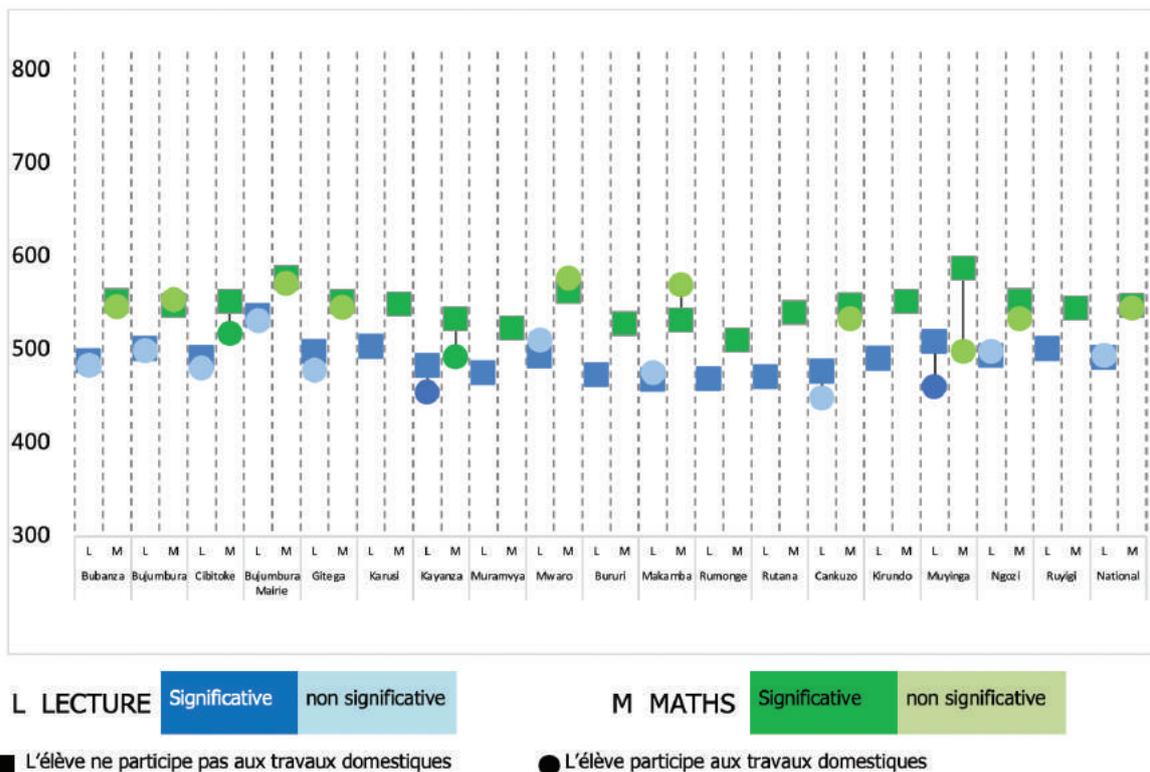
Graphique 5.31: Proportion des élèves en fin de scolarité selon qu'ils participent aux travaux domestiques.



La proportion d'élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux domestiques est de (94,7%). Les proportions varient de 100% à Muyinga à 76,7% à Bururi.

La relation entre les performances des élèves selon qu'ils participent ou pas aux travaux domestiques est matérialisée par le graphique 5.32 ci-dessous.

Graphique 5.32: Performances des élèves en fin de scolarité selon qu'ils participent aux travaux domestiques.



Le lien entre les performances et la participation aux travaux domestiques montre un écart non significatif entre les performances des élèves qui participent aux travaux domestiques et celles des élèves qui n'y participent jamais, en lecture comme en mathématiques.

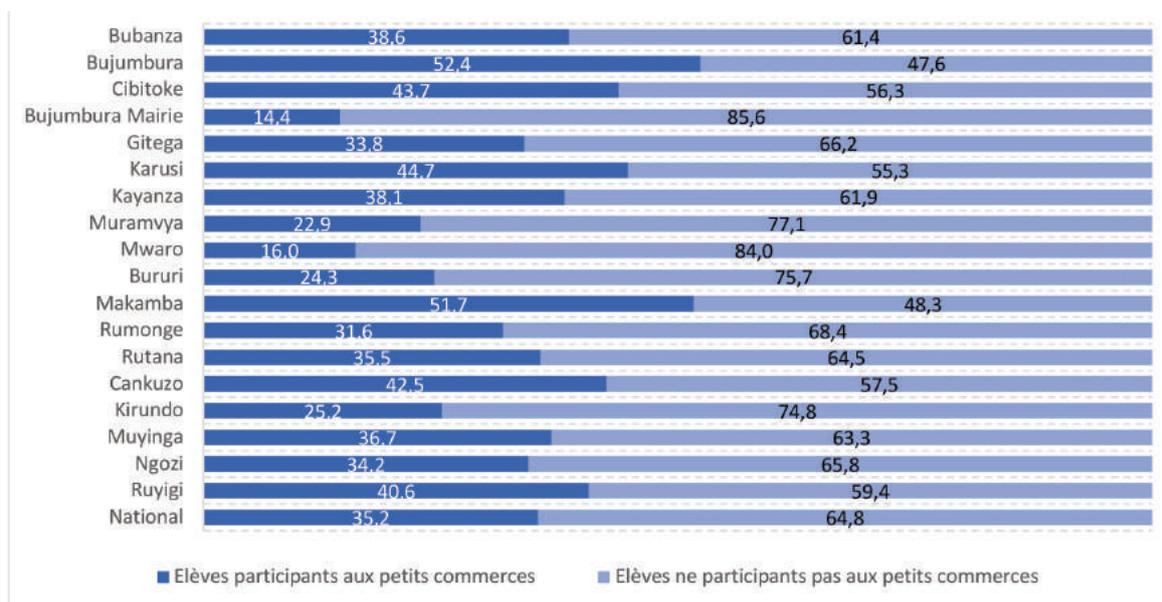
Cependant, par rapport aux provinces, l'écart de performances en lecture est significatif en faveur des élèves qui y participent, dans les provinces de Ruyigi, Muyinga, Kirundo, Kayanza et Rutana.

En mathématiques, l'écart de performances est significatif dans les provinces de Ruyigi, Rutana, Kayanza, et Cibitoke en faveur des élèves qui participent aux travaux domestiques. Comment expliquer ces résultats? Les travaux domestiques auxquels les élèves sont très souvent soumis à la maison ne sont, probablement, pas de nature à entraver la poursuite de leurs activités scolaires à domicile comme la révision des enseignements reçus en classe, les exercices à finaliser, etc.

c. Participation au petit commerce.

Le Burundi dispose également d'une proportion non négligeable d'élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux de petit commerce comme le montre le graphique 5.33 ci-dessous.

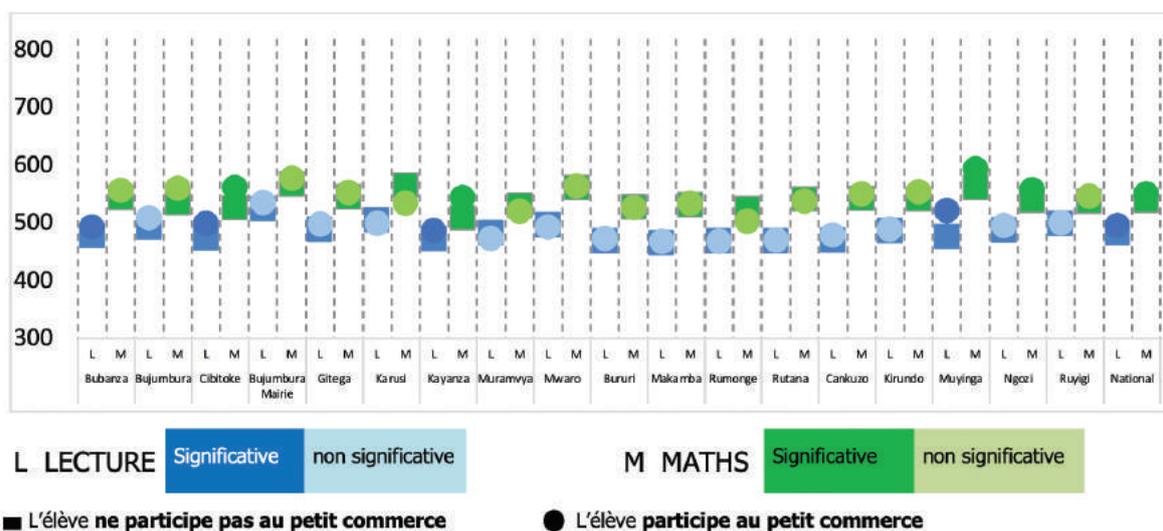
Graphique 5.33: proportion des élèves en fin de scolarité qui pratiquent le petit commerce



Par rapport aux travaux relatifs au petit commerce, 35,2% des élèves burundais en fin de scolarité affirment y participer. Les proportions varient de 52,4% à Bujumbura à 14,4 % en Mairie de Bujumbura.

Le lien avec les performances et la participation aux travaux de petit commerce est analysé dans le graphique 5.34 ci-dessous.

Graphique 5.34: Performance des élèves en fin de scolarité selon la participation au petit commerce en fin de scolarité



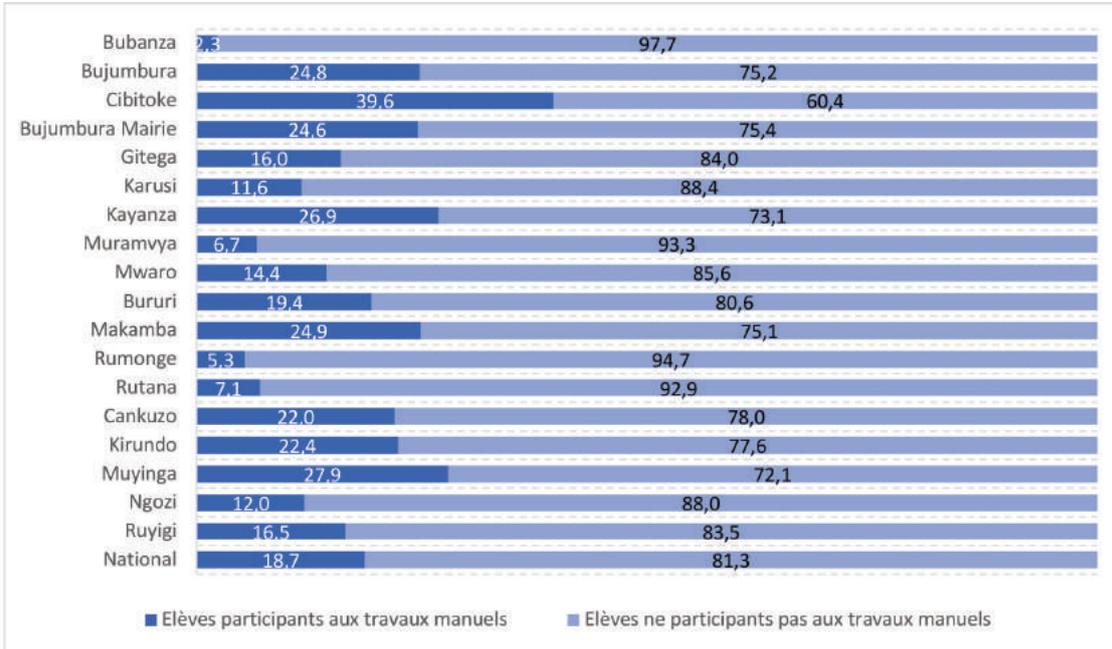
L'analyse de la relation entre les performances et la participation aux travaux de petit commerce montre un écart significatif entre les performances des élèves qui participent aux travaux de petit commerce et celles des élèves qui n'y participent jamais, en lecture comme en mathématiques en faveur des élèves qui n'y participent jamais.

En lecture, l'écart est significatif dans les provinces de Muyinga, Kayanza, Cibitoke, et Bubanza. En mathématiques, une différence significative est observée à Ngozi, Muyinga, Kayanza et Cibitoke.

d. Participation aux travaux manuels

L'évaluation PASEC2019 a également analysé les performances des élèves par rapport à leur participation aux travaux manuels. Le graphique 5.35 ci-dessous montre la répartition des élèves selon qu'ils participent ou pas dans les travaux manuels.

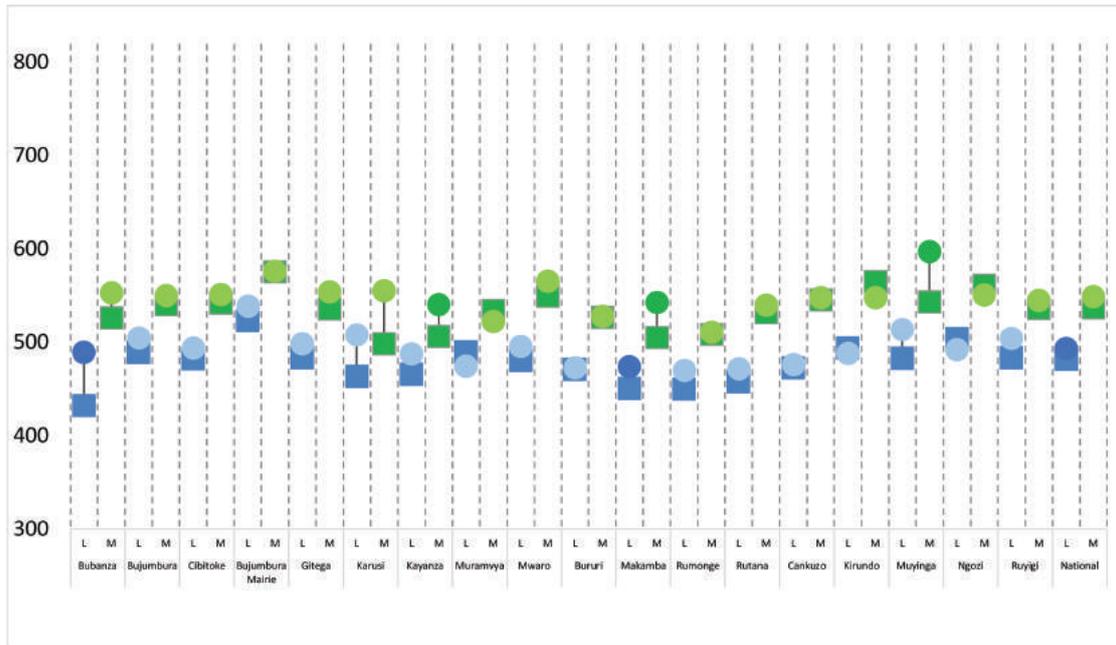
Graphique 5.35: proportion d'élèves selon qu'ils participent aux travaux manuels et aux petits métiers.



Concernant la participation des élèves aux travaux manuels ou aux petits métiers, sur une proportion globale de 25,1% sur l'ensemble des pays évalués, le Burundi compte 18,7% d'élèves qui participent à ce genre de travaux. Les proportions varient de 39,6% à Cibitoke à 2,3% à Bubanza.

L'écart moyen des performances en lecture pour le Burundi entre les élèves qui participent aux travaux manuels et ceux qui n'y participent jamais est analysé dans le graphique 5.36 ci-dessous.

Graphique 5.36: performances des élèves selon qu'ils participent aux travaux manuels et aux petits métiers



L LECTURE ■ Significative ■ non significative

M MATHS ■ Significative ■ non significative

■ L'élève ne participe pas aux travaux manuels et aux petits métiers

● L'élève participe aux travaux manuels et aux petits métiers

L'écart moyen des performances en lecture pour le Burundi entre les élèves qui participent aux travaux manuels et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur de ces derniers. Il est également significatif dans les provinces de Makamba, et Bubanza.

En mathématiques, la différence de performances entre les élèves qui participent aux travaux manuels et ceux qui n'y participent n'est pas significative. A l'intérieur des provinces, une différence significative est pourtant observée à Muyinga, Makamba, et Kayanza.

Les travaux manuels affectent beaucoup plus les performances en lecture qu'en mathématiques en fin de scolarité. Comme ces travaux prennent plus de temps aux élèves, ces derniers ne peuvent plus s'adonner à la lecture des livres, une des stratégies de développement des capacités d'apprentissage de la langue.

5.2.1.8 Langue parlée à la maison

Le contexte linguistique burundais et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne et au Burundi en particulier: Le Kirundi est la langue maternelle en usage dans la vie quotidienne, mais aussi la langue d'enseignement dans les quatre premières années du cycle fondamental. Cependant, on a vu dans le chapitre 4, que la langue d'enseignement en fin de scolarité pouvait constituer un frein aux performances des élèves en mathématiques.

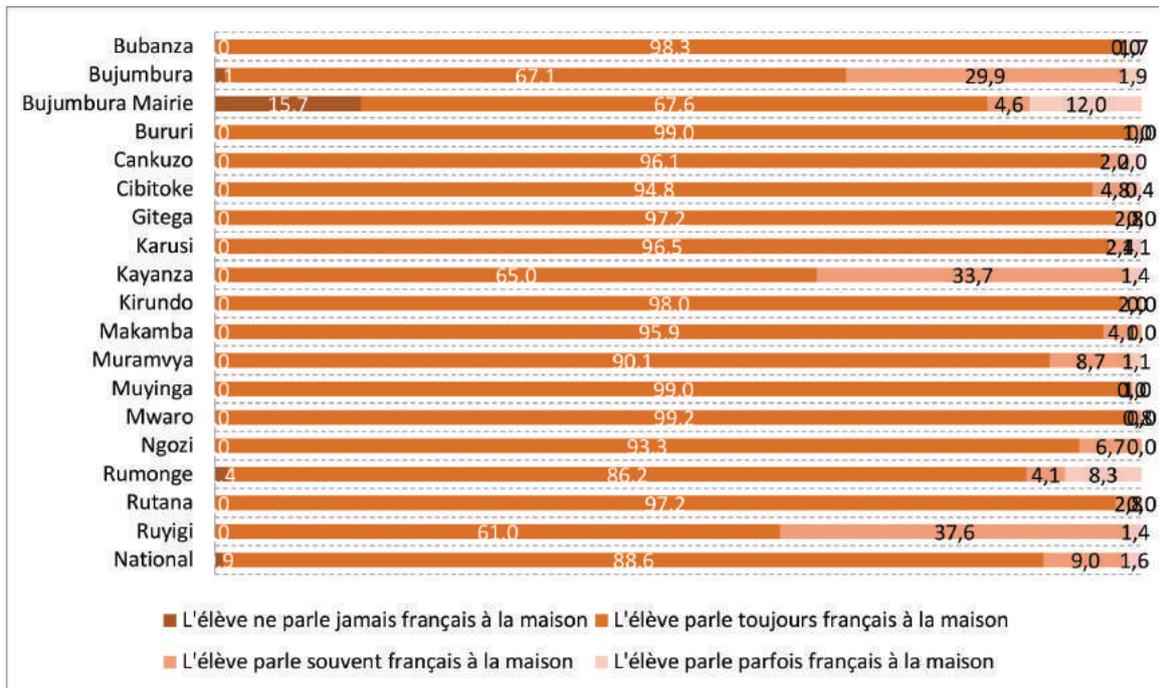
Au Burundi, le contexte national est certes unilingue, mais comparativement à la plupart des pays de l'évaluation PASEC2019 et au plus grand avantage, il est caractérisé par une part considérable d'élèves qui entrent dans le système scolaire avec déjà un bagage linguistique considérable constituant ainsi un avantage et un pré requis, c'est-à-dire une maîtrise satisfaisante de pratique de la langue nationale en même temps langue d'enseignement. Cependant en fin de scolarité, les élèves éprouvent des difficultés énormes de pratique de la langue d'enseignement car c'est une langue utilisée uniquement à l'école pour la majorité des élèves.

Ainsi, les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison surtout en fin de scolarité ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières en dehors de l'école et au cours de la scolarité primaire, comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors du cadre scolaire.

En début de scolarité, il est à noter que tous les élèves pratiquent la langue d'enseignement dans les premières années de scolarisation primaire, de façon à ce que même certaines questions de l'évaluation PASEC2019 pourraient être répondues en langue nationale sans autre forme de raisonnement. Par contre, les élèves en fin de scolarité primaire éprouvent des difficultés suite à une transition linguistique problématique (changement de la langue d'enseignement). Ainsi, le français passe du statut de la langue enseignée à celui de la langue d'enseignement. Les résultats des élèves en fin de scolarité pourraient en partie, être imputables à cette faible maîtrise de la langue d'enseignement.

L'analyse des performances selon la langue parlée à la maison débute par une répartition des élèves selon leur pratique de la langue à la maison comme le montre le graphique 5.37 ci-dessous.

Graphique 5.37 : Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité



Le graphique 5.37 présente les pourcentages d'élèves en début de scolarité qui pratiquent la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la pratiquent pas.

Au niveau national, en début de scolarité, environ 1 % d'élèves évalués à PASEC2019 ne parle jamais français à la maison, 88,6% affirment parler toujours français à la maison, 9% parlent souvent français à la maison et 1,6% parle parfois français à la maison.

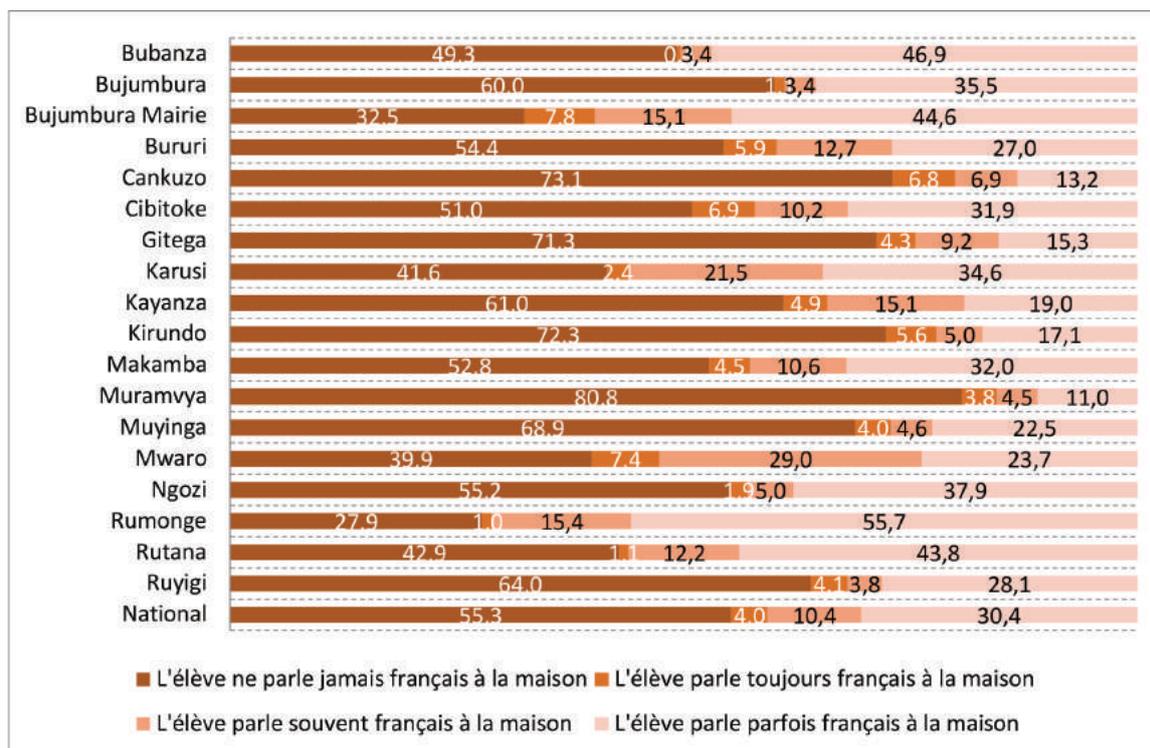
En début de scolarité, les proportions les plus grandes de ceux qui ne parlent jamais français à la maison se retrouvent en mairie de Bujumbura, ce qui semble paradoxal. Les proportions de ceux qui parlent toujours français à la maison varient de 99,2% à Mwaro à 67,1% à Bujumbura.

Le graphique montre «une forte pratique de la langue» d'enseignement selon les déclarations des élèves en début de scolarité mais dénote également une situation très atypique. Ainsi, si 88,6 % des élèves au niveau national déclarent parler toujours le français à la maison, ils sont près de 61 % à Ruyigi et presque la totalité à Bururi, Mwaro et Muyinga.

Si le français avait été évalué en début de scolarité, on aurait apprécié l'impact de la pratique de la langue sur les performances en français. Cette comparaison sera faite en fin de scolarité pour voir si la pratique de la langue en dehors de l'école est un déterminant des acquisitions.

La situation de la langue parlée à la maison pour les élèves en fin de scolarité est représentée dans le graphique 5.38 ci-dessous.

Graphique 5.38: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité.



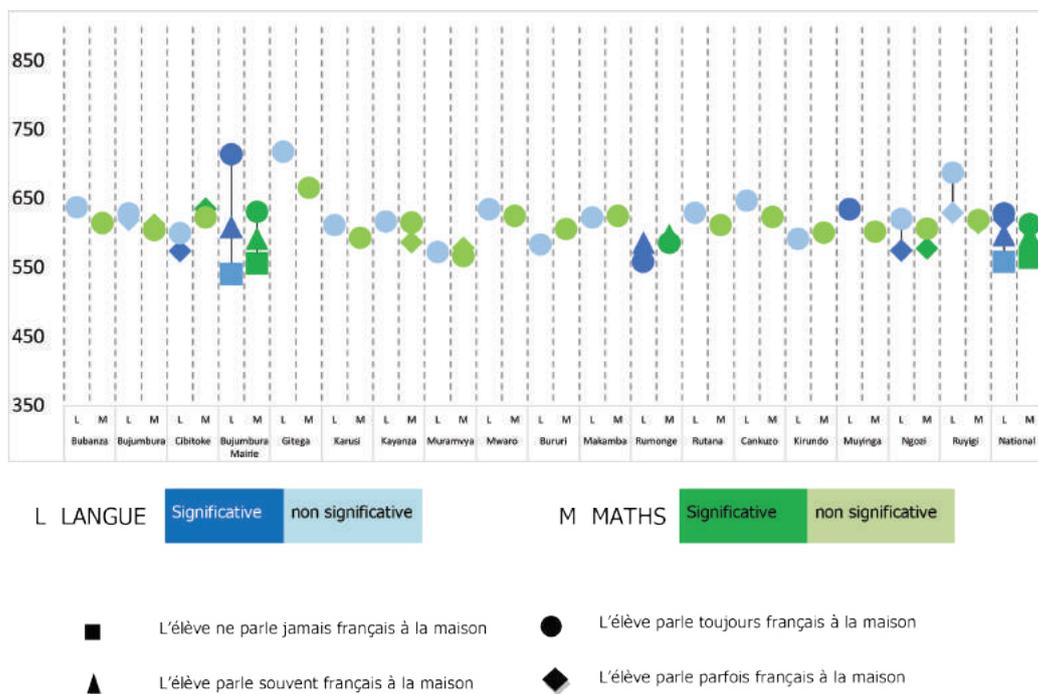
En fin de scolarité, 55,3% des élèves burundais évalués à PASEC2019 ne parlent jamais français à la maison, 4,5% parlent toujours français à la maison, 10,4% parlent souvent français à la maison et 30,4% parlent parfois français à la maison.

Ces résultats posent des interrogations, dans la mesure où ils étaient 88,6% à déclarer parler toujours le français, en début de scolarité. Qu'est-ce qui a donc pu se passer entre les deux moments ? On pourrait s'étonner de voir les élèves de début de scolarité s'exprimer massivement en français à la maison, si l'on reconnaît que le médium d'enseignement, à ce niveau, demeure principalement la langue nationale. Pour ce genre d'exercice, il est souvent difficile d'établir la véracité des propos des enfants.

Le graphique montre en fin de scolarité, une faible pratique du français à la maison, langue d'enseignement, selon les déclarations des élèves. On constate toutefois des différences provinciales non négligeables. Ainsi, si 55,3 % des élèves au niveau national déclarent ne jamais parler le français à la maison, ils sont 80,8% à Muramvya et près de 27,9% à Rumonge.

Les performances ont été mises en relation avec la pratique de la langue à la maison comme le montre le graphique 5.39 ci-dessous.

Graphique 5.39: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en début de scolarité



En début de scolarité, quelle que soit la fréquence de la pratique de la langue française à la maison, on observe un lien entre la pratique du français à la maison et les performances en langue.

D'une part, l'écart de performances entre les élèves qui **parlent toujours** français à la maison et ceux qui ne parlent jamais français à la maison est globalement significatif. L'écart reste significatif dans trois provinces: Muyinga, Rumonge et Bujumbura Mairie.

D'autre part, l'écart de performances en langue entre les élèves qui **parlent souvent** français à la maison et ceux qui ne parlent jamais français à la maison est globalement significatif en faveur de ceux qui parlent souvent français. L'écart reste significatif dans quatre provinces : Ngozi, Rumonge, Mwaro et Cibitoke.

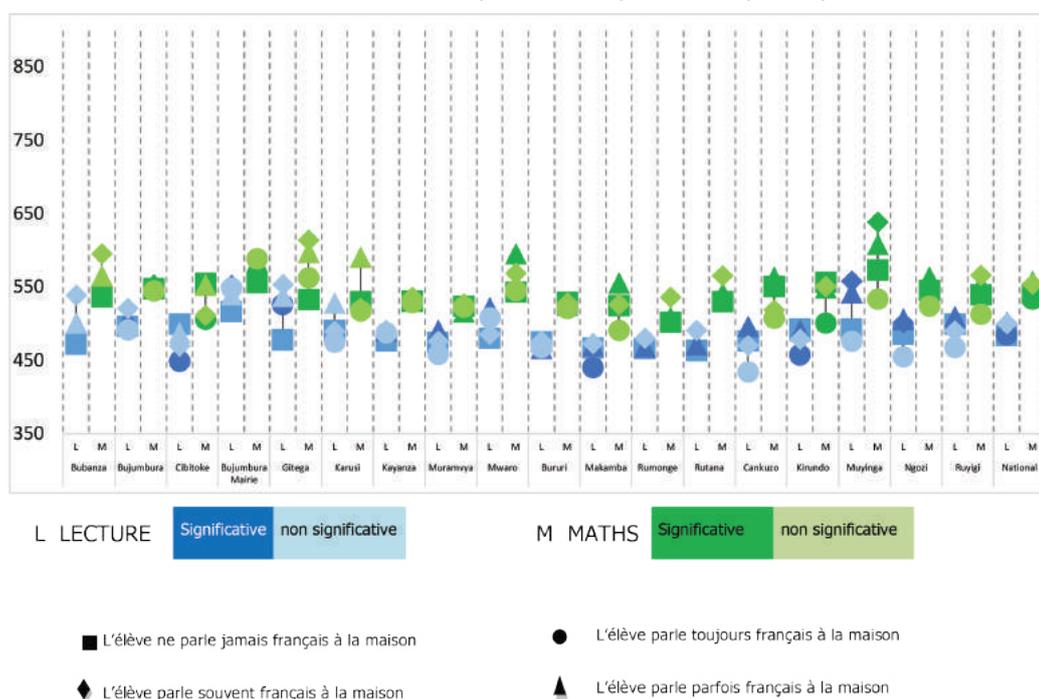
Enfin, l'écart de performances entre les élèves qui parlent **parfois** français à la maison et ceux qui ne parlent jamais français à la maison est globalement significatif en faveur de ceux qui parlent parfois français. L'écart reste significatif dans presque toutes les provinces sauf à Bubanza.

En mathématiques l'écart de performances entre les élèves qui **parlent toujours** français à la maison et ceux qui ne parlent jamais français à la maison est globalement significatif. L'écart reste significatif dans seulement trois provinces: Rumonge et Bujumbura Mairie.

L'écart de performances en mathématiques entre les élèves qui **parlent souvent** français à la maison et ceux qui ne parlent jamais français à la maison est globalement significatif en faveur de ceux qui parlent souvent français. L'écart reste significatif dans seulement quatre provinces: Ngozi, Rumonge, Mwaro et Cibitoke. L'écart de performances en mathématiques entre les élèves qui parlent toujours français à la maison et ceux qui ne parlent jamais français à la maison est globalement significatif. Comme en langue, l'écart reste significatif dans presque toutes les provinces sauf à Bubanza.

La mise en relation des performances selon la pratique de la langue est présentée dans le graphique 5.40.ci dessous.

Graphique 5.40: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français en fin de scolarité



En fin de scolarité, la comparaison des performances des élèves en lecture selon la fréquence avec laquelle ils parlent français est faite, entre les élèves qui ne parlent jamais français et les autres groupes d'élèves.

Les élèves qui parlent **toujours** français à la maison sont plus performants que ceux qui ne parlent jamais français à la maison. L'écart est significatif à Kirundo, Makamba, Gitega, Cibitoke.

La différence moyenne de performances en lecture entre les élèves en fin de scolarité qui ne parlent jamais français et ceux qui parlent **souvent** cette langue à la maison n'est pas significative. Pourtant, l'écart est significatif à Ngozi, Muyinga, et Bujumbura Mairie.

La différence moyenne de performances en lecture entre les élèves en fin de scolarité qui ne parlent jamais français et ceux qui parlent parfois cette langue à la maison est significative. L'écart n'est pas significatif seulement dans 5 provinces à savoir: Bubanza, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

En mathématiques, la même tendance nationale observée en lecture se dessine.

Les élèves qui parlent **toujours** français à la maison sont plus performants en mathématiques que ceux qui ne parlent jamais français à la maison. L'écart est significatif à Kirundo et Cibitoke mais en faveur des enfants qui ne parlent jamais français à la maison.

La différence moyenne de performances en mathématiques entre les élèves en fin de scolarité qui ne parlent jamais français et ceux qui parlent **souvent** cette langue à la maison n'est pas significative. Cependant, l'écart est significatif à Bujumbura Mairie, Ngozi, Muyinga, et Bujumbura.

La différence moyenne de performances en mathématiques entre les élèves en fin de scolarité qui ne parlent jamais français et ceux qui parlent parfois cette langue à la maison est significative. Le même constat est fait au niveau des provinces sauf dans 4 provinces à savoir :Bubanza, Cibitoke, Gitega et Karusi, où l'écart n'est pas significatif.

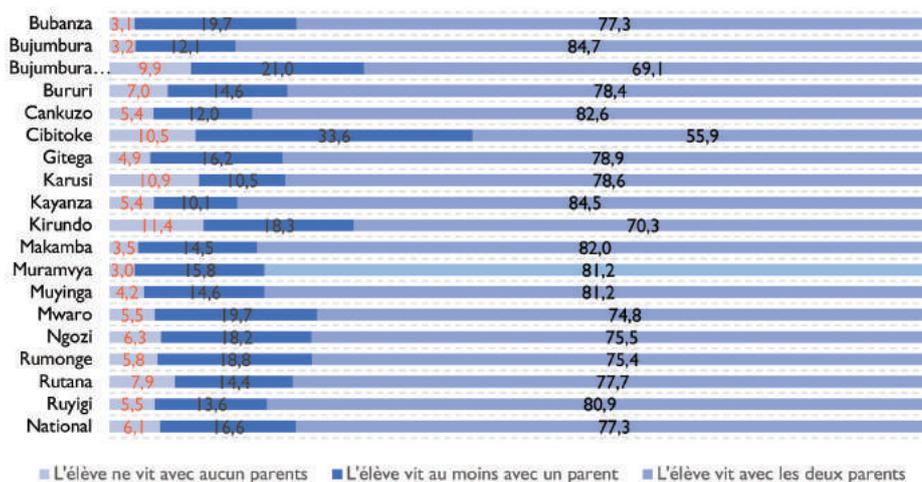
L'analyse du lien entre la pratique de la langue d'enseignement à la maison par les élèves et leurs performances montre qu'au niveau national, les élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile sont plus performants que les élèves qui ne pratiquent pas le français en dehors du cadre scolaire et cela a un impact visible plus en fin de scolarité qu'en début de scolarité.

5.2.1.9 Présence parentale

La présence parentale est un élément ayant une incidence positive sur les performances des élèves. C'est ce que révèlent les recherches dans la littérature éducative. En effet, la présence des parents à la maison pourrait donner lieu à un engagement de leur part aux côtés de leurs enfants scolarisés, en termes de soutien scolaire (révision des leçons, pratique des séances de lecture, devoirs à domicile, etc.). Le soutien scolaire que certains parents apporte à leurs enfants scolarisés constitue une activité parallèle à celle des écoles pour produire des effets convergents. Cette participation contribue à renforcer les performances scolaires des élèves (Patall et al., 2008, Epstein, 1986, Trautwein et al., 2009). En d'autres termes, l'implication des parents dans les devoirs à la maison influence positivement les performances des élèves.

La présence parentale apparaît, dans ce contexte, comme un élément important de l'analyse des performances des élèves. Au Burundi comme ailleurs, les parents peuvent être une aide utile pour faire les devoirs à domicile. La graphique 5.41 donne la répartition des élèves selon la présence parentale.

Graphique 5.41: Proportion d'élèves en fin de scolarité selon la présence parentale

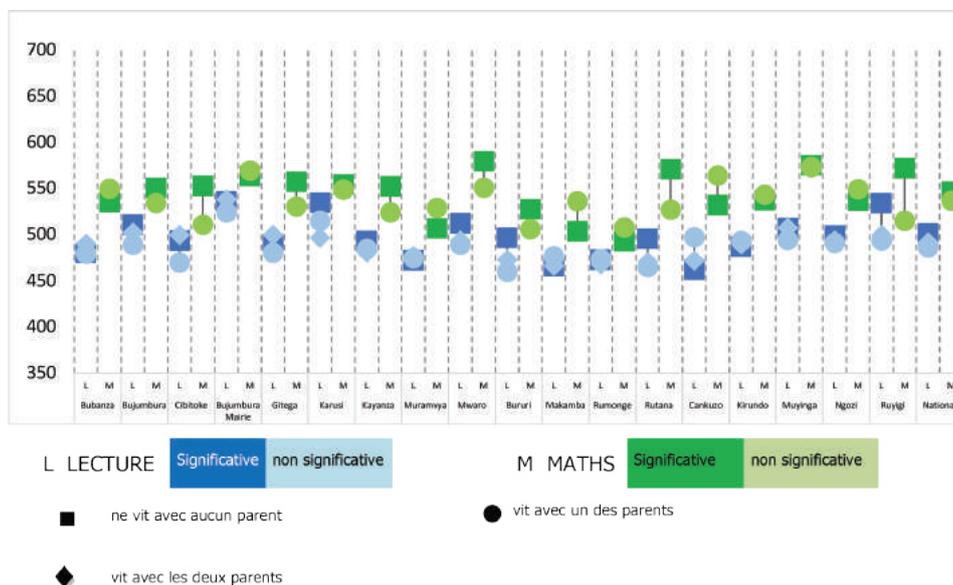


Au niveau national, 6,1% d'élèves en fin de scolarité déclarent ne vivre avec aucun parent pendant que 16,6% déclarent vivre au moins avec un parent et 77,3% des élèves évalués déclarent vivre avec les deux parents.

Dans l'évaluation PASEC2019, l'analyse des performances a été faite entre les élèves déclarant ne vivre avec aucun parent, d'une part; et avec les élèves vivant avec les deux parents, d'autre part.

La mise en relation des performances avec la présence parentale est visualisée dans le graphique 5.42 ci-dessous.

Graphique 5.42: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la présence parentale en fin de scolarité



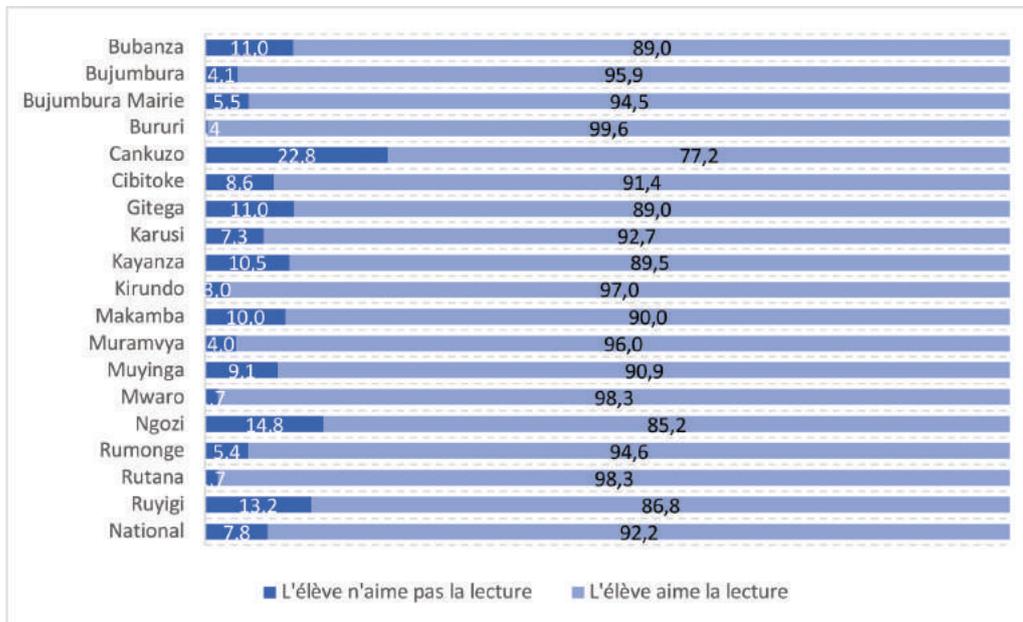
En fin de scolarité, l'écart de performances entre les élèves déclarant ne vivre avec aucun parent et ceux déclarant vivre avec les deux parents n'est significatif ni en lecture ni en mathématiques. Cependant, on trouve une différence significative en lecture à Karusi en faveur des enfants déclarant ne vivre avec aucun parent.

L'écart de performances entre les élèves déclarant ne vivre avec aucun parent et ceux qui vivent avec un parent est significatif en lecture et non significatif en mathématiques. Cependant, on trouve une différence significative en lecture à Bururi en faveur des enfants déclarant ne vivre avec aucun parent.

Le goût pour la lecture et les mathématiques

Le goût pour la lecture et les mathématiques a été analysée par l'évaluation PASEC2019. Le graphique 5.43 donne la répartition des élèves selon leur goût à la lecture

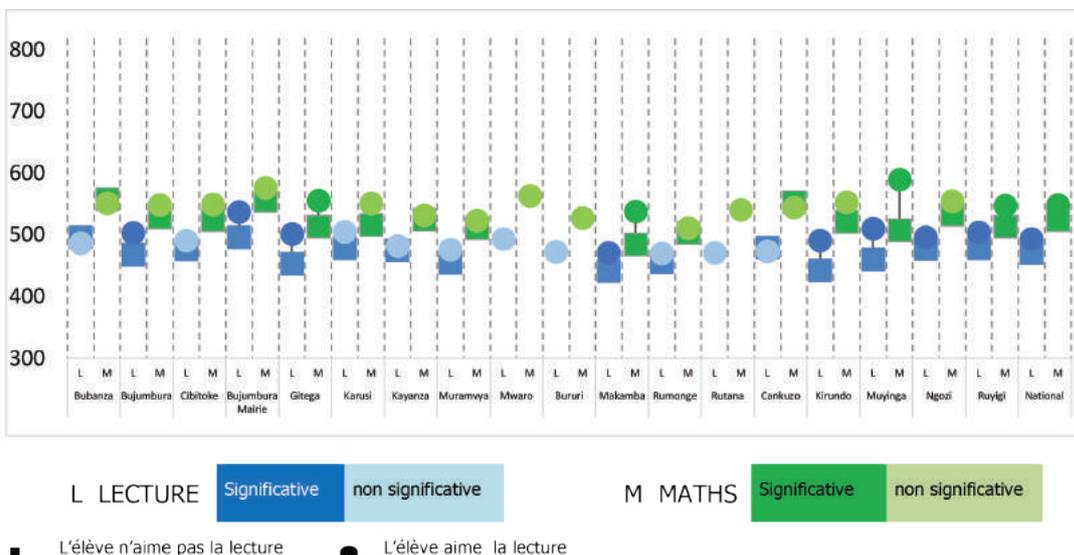
Graphique 5.43: Répartition des élèves selon qu'ils aiment la lecture en fin de scolarité



Selon les déclarations des élèves, 92,2% des élèves évalués aiment la lecture en fin de scolarité. Les proportions varient de 98,3% à Mwaro et Rutana à 77,2% à Cankuzo.

Les performances des élèves ont été liées au goût à la lecture comme le montre le graphique 5.44 ci-dessous.

Graphique 5.44: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils aiment la lecture en fin de scolarité.

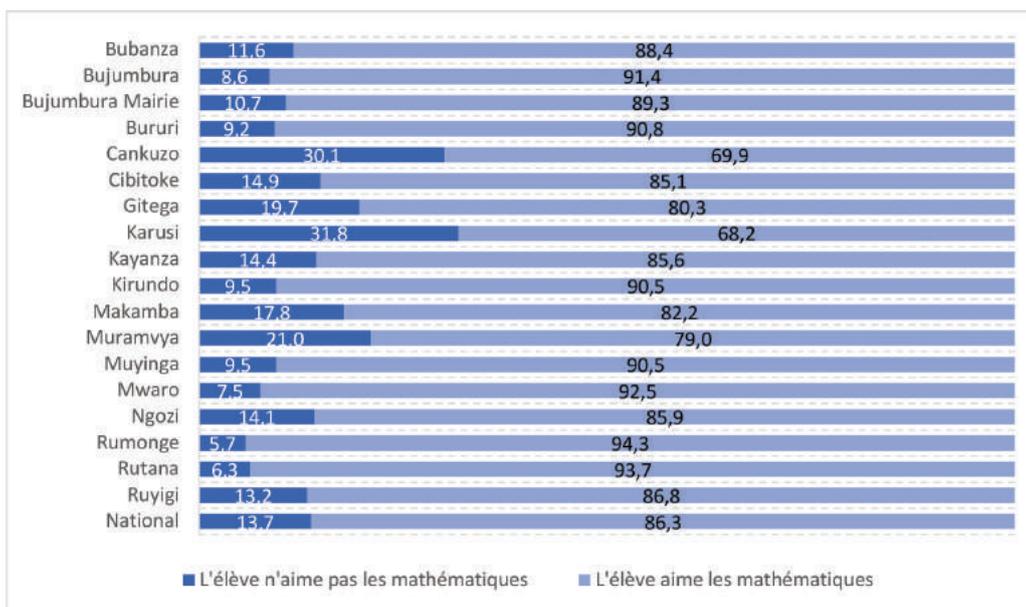


En liant les performances en lecture et le goût de la lecture, on remarque que l'écart de performance entre les élèves qui déclarent aimer la lecture et ceux qui déclarent ne pas aimer la lecture est significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques, en faveur de ceux qui déclarent aimer la lecture. En lecture, l'écart de performances est aussi significatif à Ruyigi, Ngozi, Muyinga, Kirundo, Makamba, Gitega, Bujumbura Mairie et Bujumbura en faveur de ceux qui déclarent aimer la lecture.

En mathématiques, l'écart de performance entre les élèves qui déclarent aimer la lecture et ceux qui déclarent ne pas aimer la lecture est aussi significatif. L'écart est aussi significatif à Ruyigi, Muyinga, Makamba et Gitega en faveur de ceux qui déclarent aimer la lecture.

Le graphique 5.45 donne la répartition des élèves selon le goût pour les mathématiques.

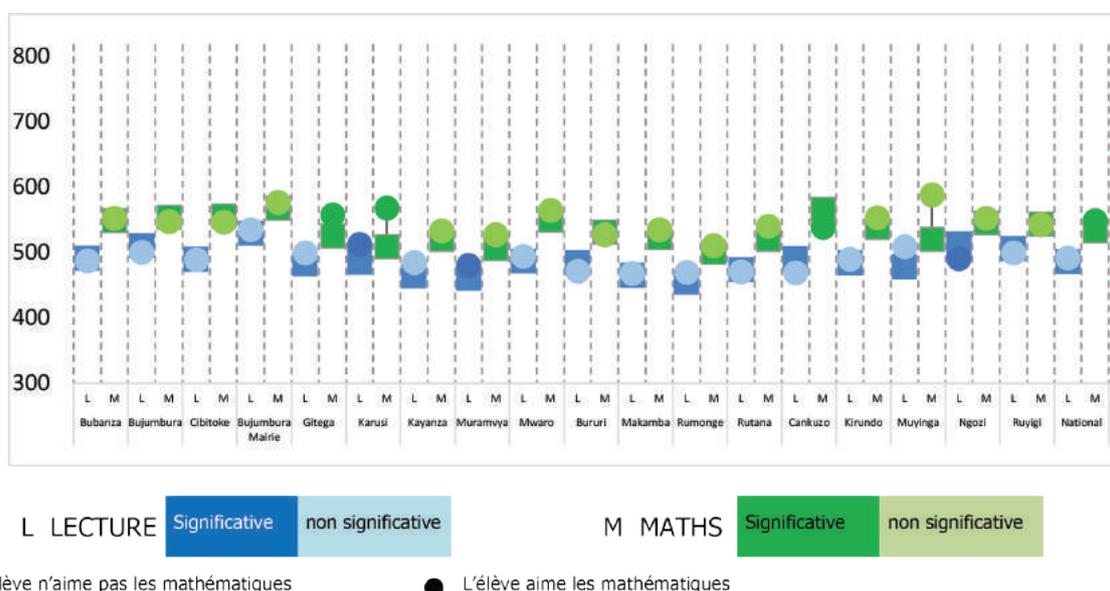
Graphique 5.45: Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité



En fin de scolarité, selon les déclarations des élèves, 13,7% des élèves évalués n'aiment pas les mathématiques. Les proportions les plus élevées se retrouvent à Karusi (31,8%) et Cankuzo (30,1%) et les moins élevées à Rumonge(5,7%).

Le graphique 5.46 lie les performances au goût pour les mathématiques.

Graphique 5.46 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils aiment les mathématiques en fin de scolarité



En liant les performances en lecture et le goût des mathématiques, on remarque que l'écart de performance entre les élèves qui déclarent aimer les mathématiques et ceux qui déclarent ne pas aimer les mathématiques est non significatif. L'écart est pourtant significatif à Ngozi, Muramvya et Karusi en faveur de ceux qui déclarent aimer les mathématiques.

L'écart de performances en mathématiques entre les élèves qui déclarent aimer les mathématiques et ceux qui déclarent ne pas aimer les mathématiques est significatif en faveur de ceux qui déclarent aimer les mathématiques. L'écart est aussi significatif à Cankuzo, Karusi et Gitega. A Cankuzo, l'écart est en faveur de ceux qui déclarent ne pas aimer les mathématiques.

Le goût à la lecture et aux mathématiques est une question de motivation. Plus on est motivé, plus l'impact sur les performances dans la discipline est visible.

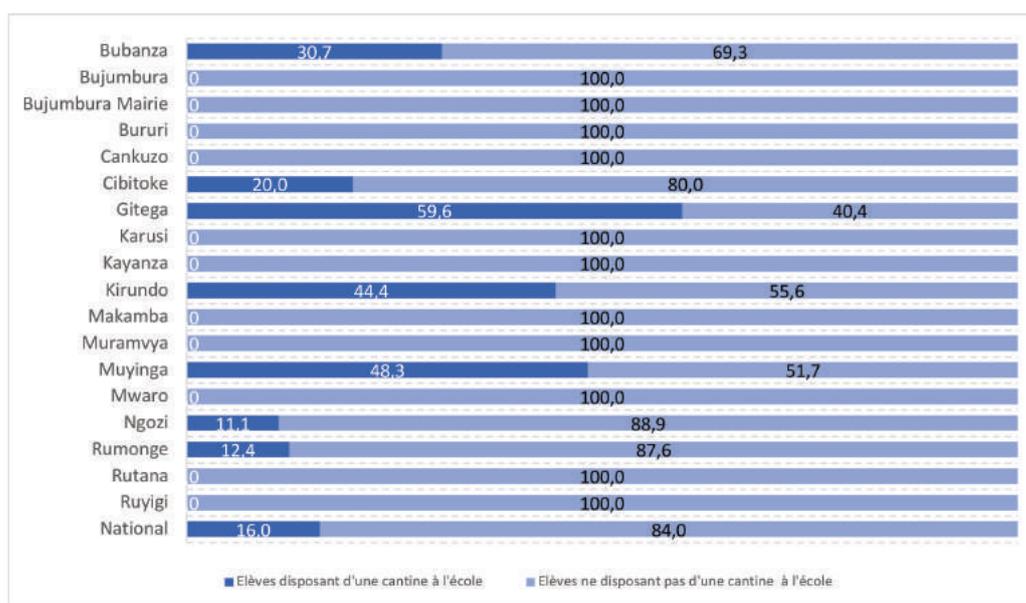
5.2.1.11 L'alimentation à l'école

L'alimentation scolaire a été appréhendée dans l'évaluation PASEC2019 sous deux aspects: la présence ou non d'une cantine scolaire et le fait de bénéficier ou non, à la maison, d'un repas avant de se rendre à l'école.

5.2.1.11.1 La cantine scolaire

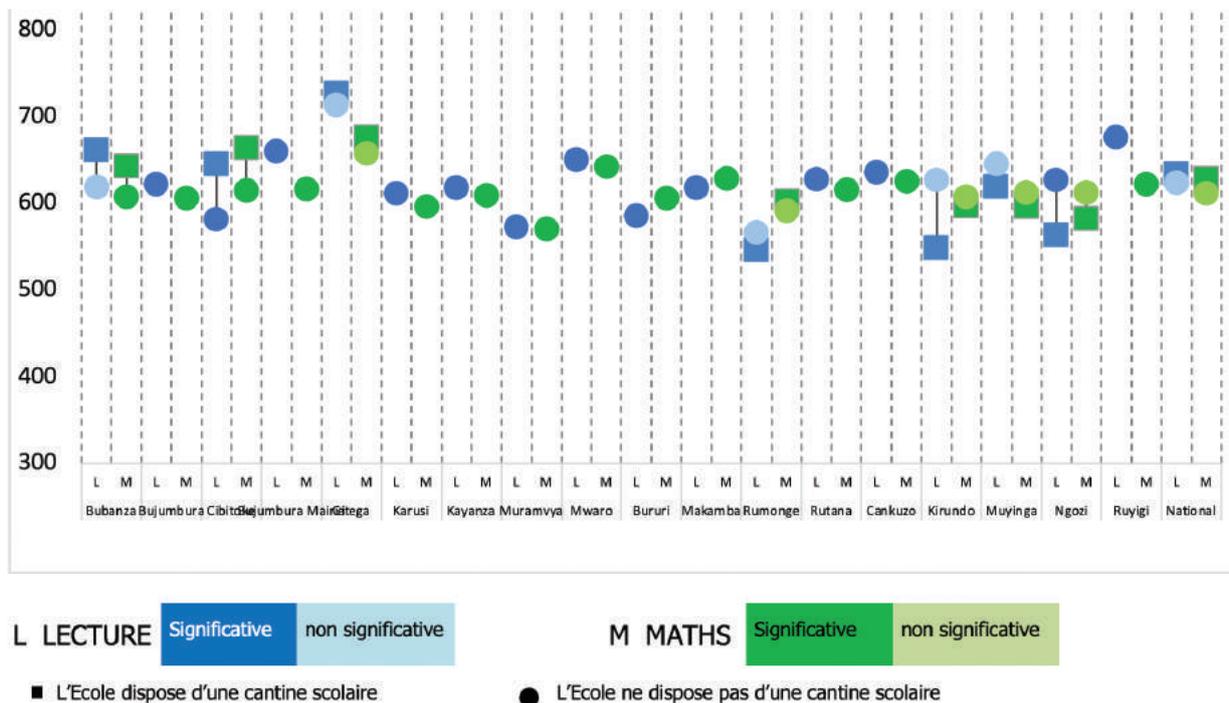
La cantine scolaire est une des stratégies pour améliorer l'accès à l'éducation. Le graphique 5.47 ci-dessous donne la répartition des élèves selon qu'ils fréquentent une école disposant ou pas d'une cantine scolaire.

Graphique 5.47: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité



En début de scolarité, seuls 16% des élèves évalués fréquentent des écoles disposant d'une cantine. Les proportions les plus élevées se retrouvent à Gitega, Muyinga et Kirundo respectivement où 59,6%, 48,3% et 44,4% des élèves fréquentent des écoles qui disposent d'une cantine. Il est à remarquer que seules dans 7 provinces il existe des cantines scolaires. Ces provinces sont Bubanza, Cibitoke, Gitega, Kirundo, Muyinga, Ngozi et Rumonge. La présence ou non d'une cantine a été mise en relation avec les performances comme le montre le graphique 5.48 ci-dessous.

Graphique.5.48: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

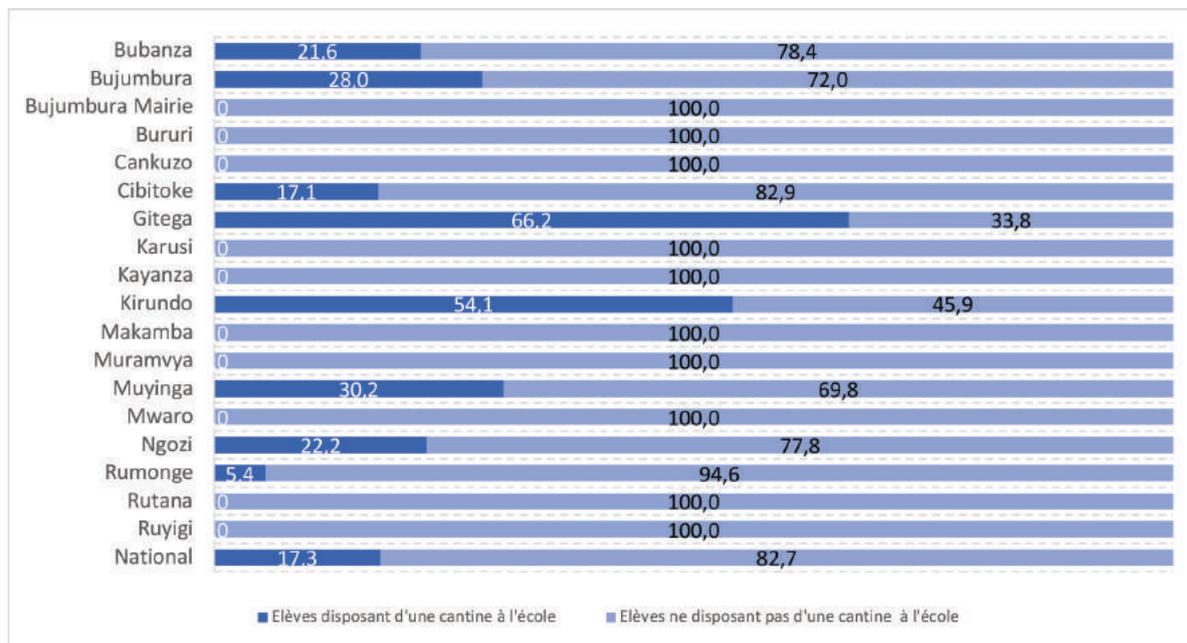


Le graphique ci-dessus montre que la différence de performance des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité n'est pas significative ni en langue ni en mathématiques. Cependant, une différence significative de score en langue en faveur des élèves disposant d'une cantine scolaire est remarquable dans les provinces sauf à Bubanza, Gitega, Rumonge, Kirundo et Muyinga

Par ailleurs, une différence significative de score en mathématiques en faveur des élèves disposant d'une cantine scolaire est remarquable dans les provinces sauf à Gitega, Rumonge, Kirundo, Muyinga et Ngozi.

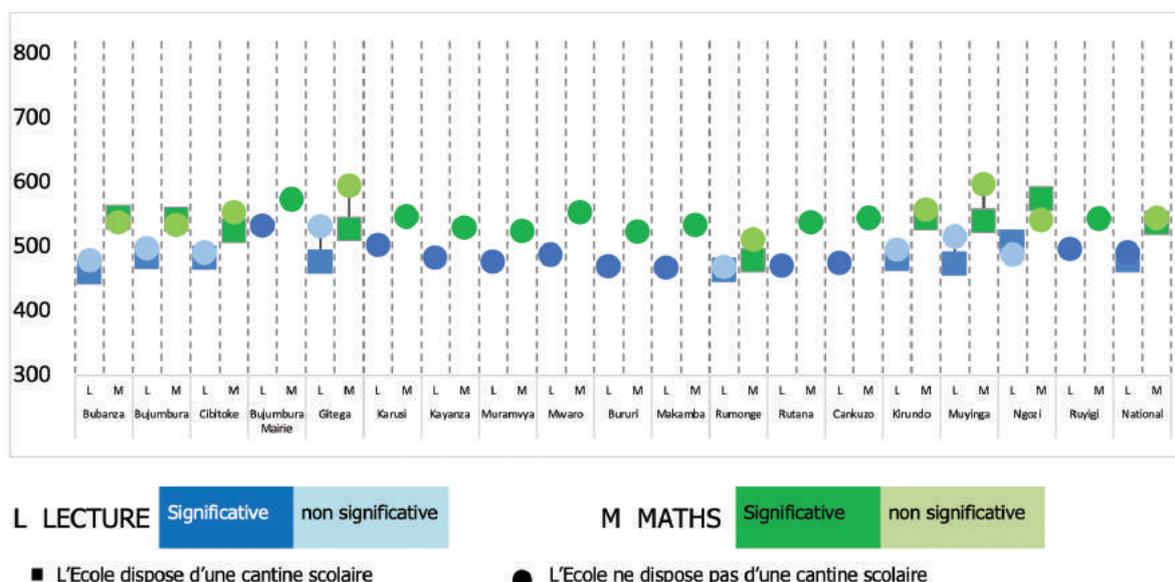
En fin de scolarité, la situation est à peu près similaire qu'en début de scolarité comme le montre le graphique 5.49 ci-dessous.

Graphique.5.49: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité



En fin de scolarité, seuls 17,3% des élèves évalués fréquentent des écoles disposant d'une cantine. Les proportions les plus élevées se retrouvent à Gitega et Kirundo respectivement où 66,2% et 54,1% des élèves fréquentent des écoles qui disposent d'une cantine. Dans 8 provinces, il existe un programme de cantines scolaires. Ces provinces sont Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Gitega, Kirundo, Muyinga, Ngozi et Rumonge. La présence ou non d'une cantine a été mise en relation avec les performances comme le montre le graphique 5.50 ci-dessous.

Graphique.5.50.: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité.



La lecture du graphique ci-dessus permet de découvrir que la différence de performance entre les élèves fréquentant des écoles à cantine et les élèves fréquentant des écoles sans cantine est significative en lecture mais non significative en mathématiques.

En lecture, une différence significative est aussi remarquable dans les provinces de Bujumbura Mairie, Bururi, Cankuzo, Karusi, Kayanza, Makamba, Muramvya, Mwaro, Rutana et Ruyigi, en faveur des élèves fréquentant des écoles avec cantine.

En mathématique, même si la différence de score n'est pas significative au niveau national, dans les provinces de Bujumbura Mairie, Bururi, Cankuzo, Karusi, Kayanza, Makamba, Muramvya, Mwaro, Rutana et Ruyigi, la différence est significative.

En fin de scolarité, une différence de performances entre les élèves fréquentant des écoles à cantine et les élèves fréquentant des écoles sans cantine est significative dans presque les mêmes provinces.

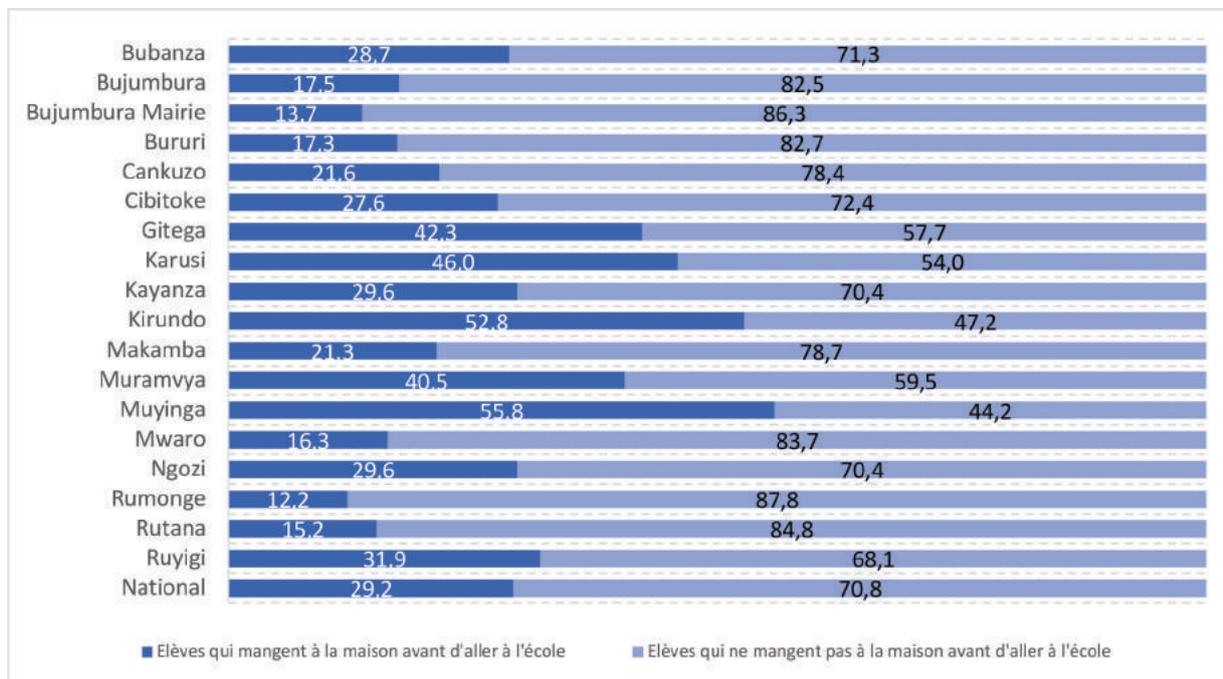
En définitive, au niveau national, on voit que la cantine scolaire n'a d'impact significatif sur les performances des élèves que seulement en fin de scolarité et en lecture.

5.2.1.1.2 Manger à la maison avant d'aller à l'école

L'évaluation PASEC2019 a analysé le fait de manger à la maison avant d'aller à l'école et l'a mis en relation avec les performances.

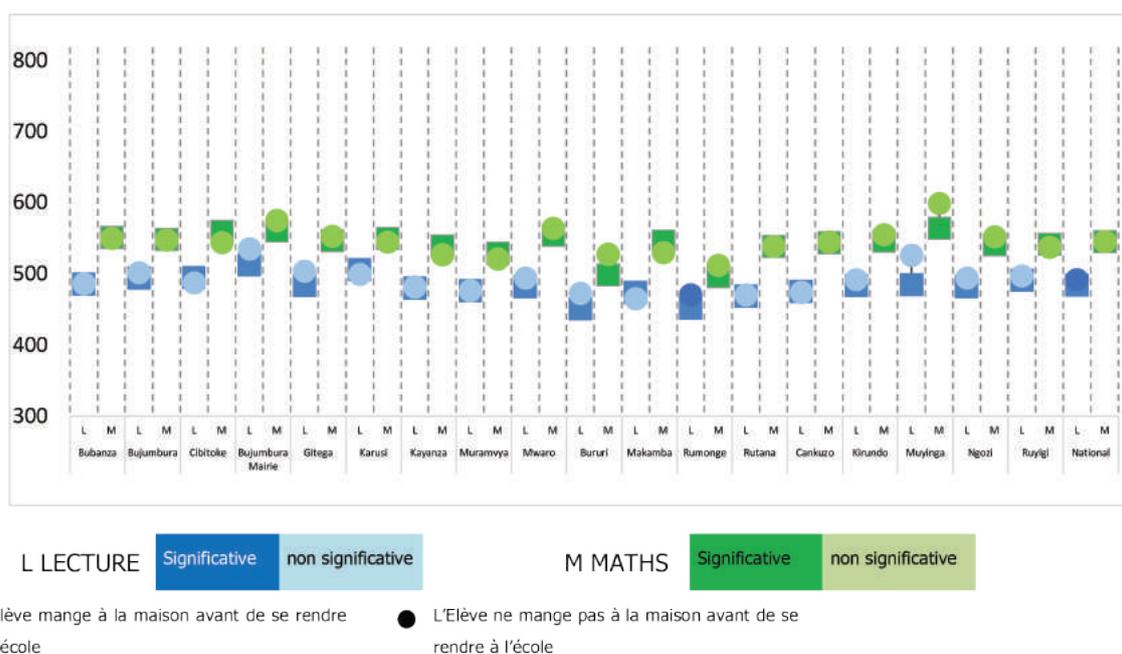
Le graphique 5.51 ci-dessous donne la répartition des élèves selon qu'ils bénéficient ou pas d'un repas avant d'aller à l'école.

Graphique.5.51.: Répartition des élèves selon qu'ils mangent ou pas à la maison avant d'aller à l'école en fin de scolarité



En fin de scolarité, seuls 29,2% des élèves évalués affirment manger à la maison avant de se rendre à l'école. Les proportions les plus élevées se retrouvent à Muyinga et Kirundo respectivement où 55,8% et 52,8% des élèves affirment bénéficier d'un repas avant d'aller à l'école. Le fait de manger à la maison avant d'aller à l'école a été mis en relation avec les performances comme le montre le graphique 5.52 ci-dessous.

Graphique.5.52.: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils bénéficient ou pas d'un repas avant d'aller à l'école en fin de scolarité



Le graphique ci-dessus permet de voir que la différence de performance entre les élèves qui affirment manger à la maison avant d'aller à l'école et les élèves qui affirment ne pas manger avant de se rendre à l'école est significative en lecture mais non significative en mathématiques.

En lecture, une différence significative en faveur des élèves affirmant manger à la maison avant d'aller à l'école, est aussi remarquable dans la province de Rumonge.

En mathématique, aussi bien au niveau national et dans aucune province, la différence de score entre les élèves qui affirment manger à la maison avant d'aller à l'école et les élèves qui affirment ne pas manger avant de se rendre à l'école n'est pas significative.

En conclusion, la cantine scolaire et le fait de manger à la maison avant de se rendre à l'école ont un impact sur les performances seulement en langue d'enseignement et en fin de scolarité.

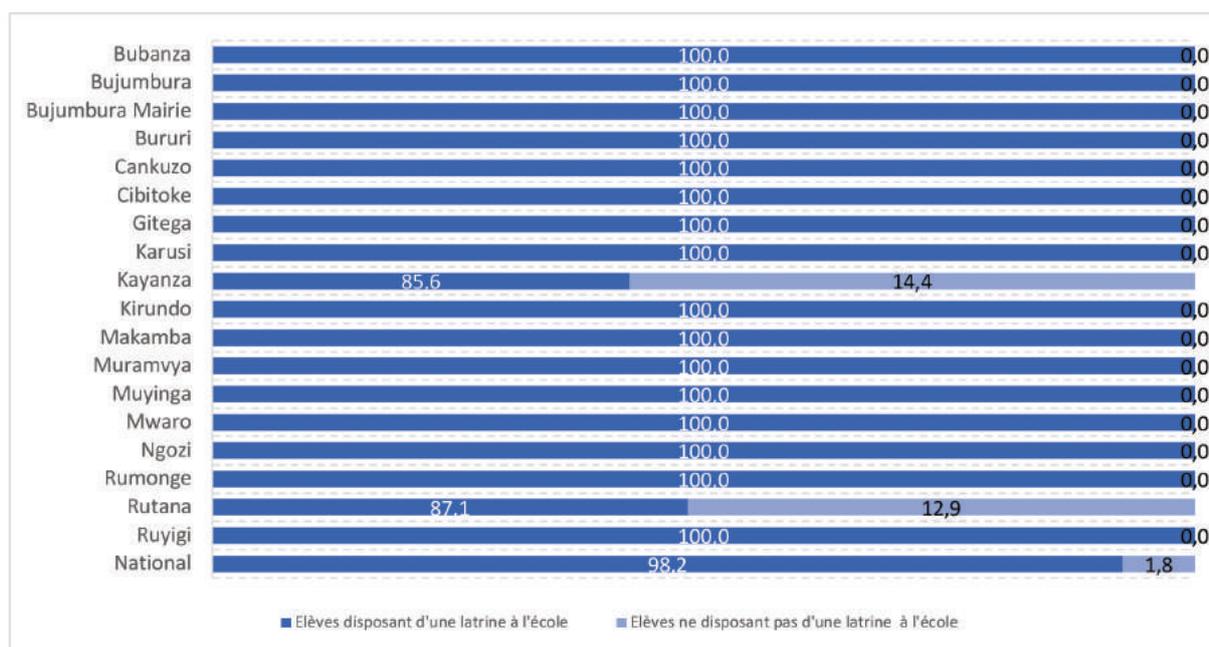
5.2.1.12 La santé scolaire

La santé scolaire a été appréhendée dans l'évaluation PASEC2019 sous les aspects de disponibilité ou non des latrines ainsi que la présence ou non d'équipements des premiers soins et actions de santé.

5.2.1.12.1 La disponibilité des latrines

Le graphique 5.53.ci-dessous donne la répartition des élèves selon qu'ils affirment ou pas la disponibilité des latrines à l'école.

Graphique.5.53.: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une latrine en début de scolarité

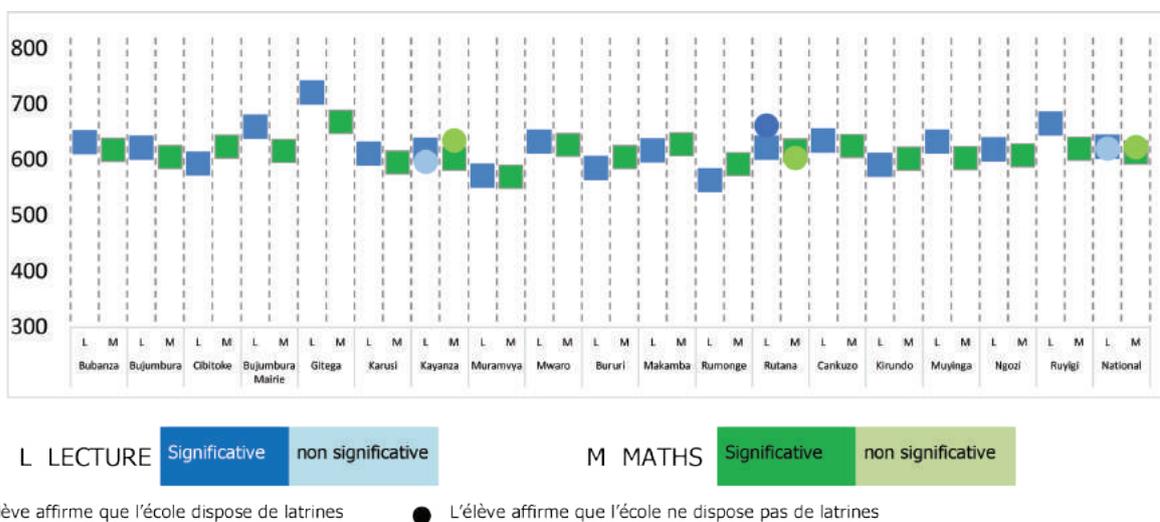


Le graphique ci-dessus renseigne qu'il y a au niveau des écoles du Burundi, une disponibilité très satisfaisante des latrines (98,2% des cas). Toutes les provinces sauf Kayanza et Rutana disposent des latrines dans la totalité des écoles.

A Kayanza, et à Rutana il y a respectivement 14,4% et 12,9% des élèves qui affirment la non disponibilité des latrines dans leurs écoles.

La disponibilité des latrines à l'école a été mise en relation avec les performances comme le montre le graphique 5.54 ci-dessous.

Graphique.5.54.: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine en début de scolarité



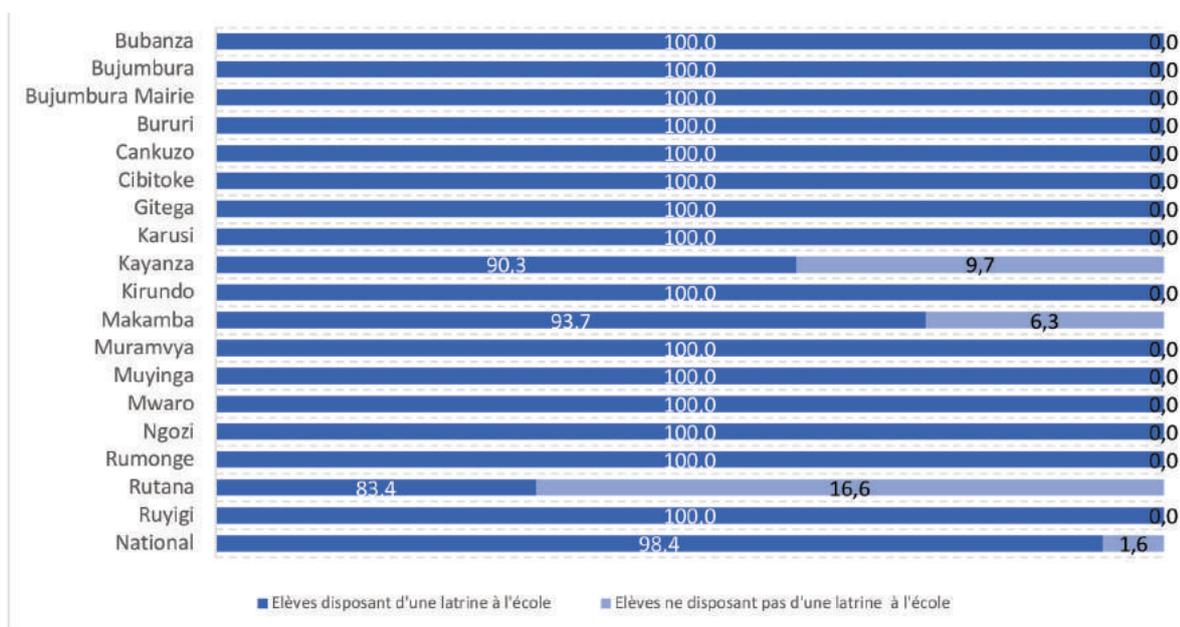
La différence de performance entre les élèves qui affirment disposer d'une latrine à l'école et les élèves qui affirment ne pas en disposer n'est pas significative en lecture comme en mathématiques en début de scolarité.

Paradoxalement, en lecture, une différence significative en faveur des élèves affirmant disposer d'une latrine à l'école, est remarquable dans toutes les provinces.

En mathématiques, la différence de score entre les élèves qui affirment disposer d'une latrine à l'école et les élèves qui affirment ne pas en disposer, même si elle n'est pas significative au niveau national est significative au niveau des provinces sauf Rutana et Kayanza.

En fin de scolarité la disponibilité de latrines à l'école est visualisée par le graphique 5.55 ci-dessous.

Graphique.5.55.: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une latrine en fin de scolarité

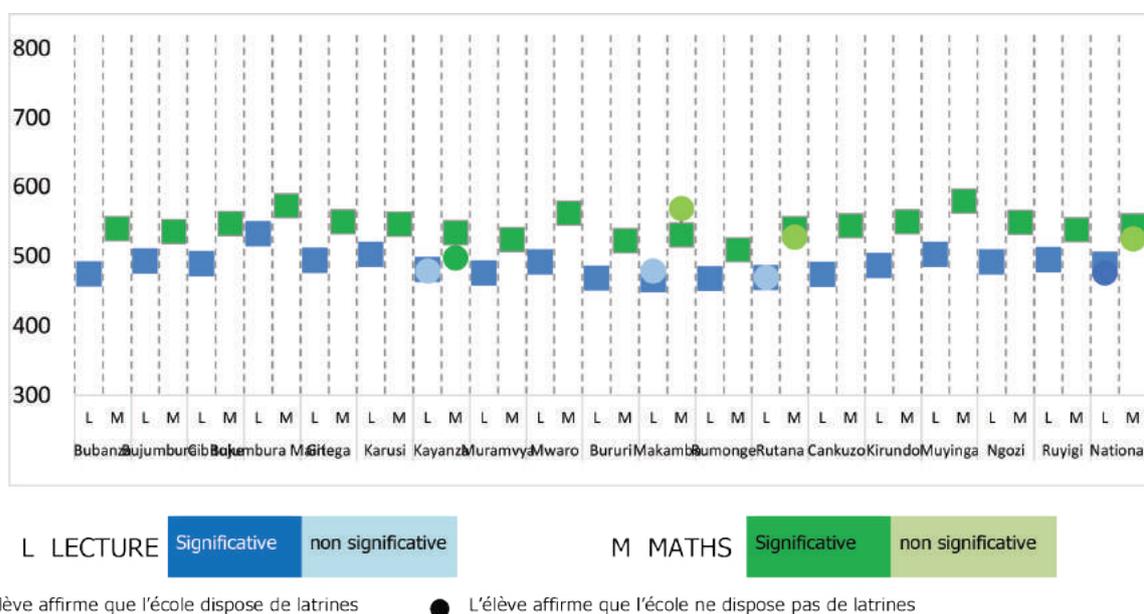


Comme en début de scolarité, il ya au niveau des écoles du Burundi, 98,2% des élèves qui affirment une disponibilité des latrines en fin de scolarité. Toutes les provinces sauf Rutana, Kayanza et Makamba disposent des latrines dans la totalité des écoles.

A Rutana, Kayanza, et Makamba, il y a respectivement 16,6%, 9,7% et 6,3% des élèves qui soulignent la non disponibilité des latrines dans leurs écoles.

La disponibilité des latrines à l'école a été mise en relation avec les performances comme le montre le graphique 5.56 ci-dessous.

Graphique.5.56.: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine en fin de scolarité



En fin de scolarité, comme le montre le graphique ci-dessus, la différence de performance entre les élèves qui affirment la disponibilité d'une latrine à l'école et les élèves qui affirment la non disponibilité d'une latrine à l'école est significative en lecture mais non significative en mathématiques. Ce résultat mérite d'être considéré avec une certaine prudence, dans la mesure où la comparaison se fait sur des effectifs fortement déséquilibrés (98,2% des élèves déclarent bénéficier de latrines à l'école contre 1,8%)

En lecture, une différence significative en faveur des élèves affirmant la disponibilité d'une latrine, est aussi remarquable dans les provinces de Kayanza, Makamba et Rutana.

En mathématiques, aussi bien au niveau national et dans les provinces de Makamba et Rutana, la différence de score entre les élèves qui affirment la disponibilité d'une latrine et les élèves qui affirment la non disponibilité de ces ouvrages n'est pas significative.

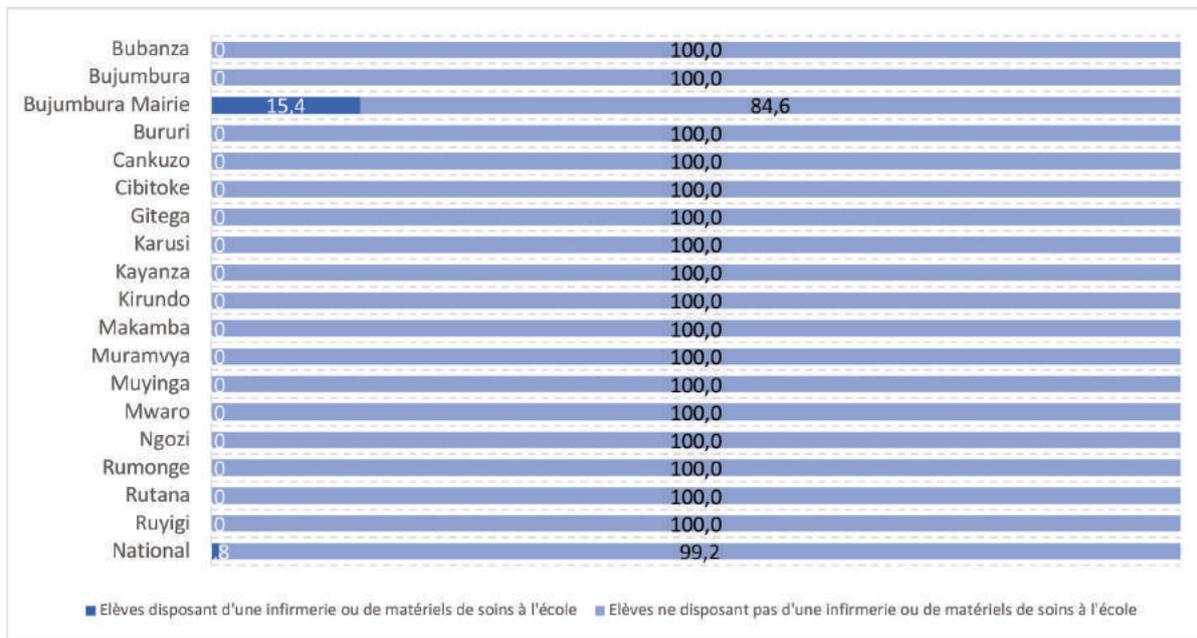
La différence significative de performances entre les élèves affirmant disposer de latrines en fin de scolarité, montre à quel point les élèves plus âgés sont sensibles au manque de ce dispositif d'hygiène en milieu scolaire, ce qui interpelle les autorités scolaires à se saisir de la question surtout quand on sait de part les recherches que le manque de latrines est un facteur d'abandon scolaire surtout chez les filles.

5.2.1.12.2 La disponibilité d'une infirmerie

L'autre aspect analysé dans l'évaluation PASEC2019 est la disponibilité d'une infirmerie à l'école.

Le graphique 5.57 ci-dessous donne la répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie à l'école.

Graphique.5.57.: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie en début de scolarité.

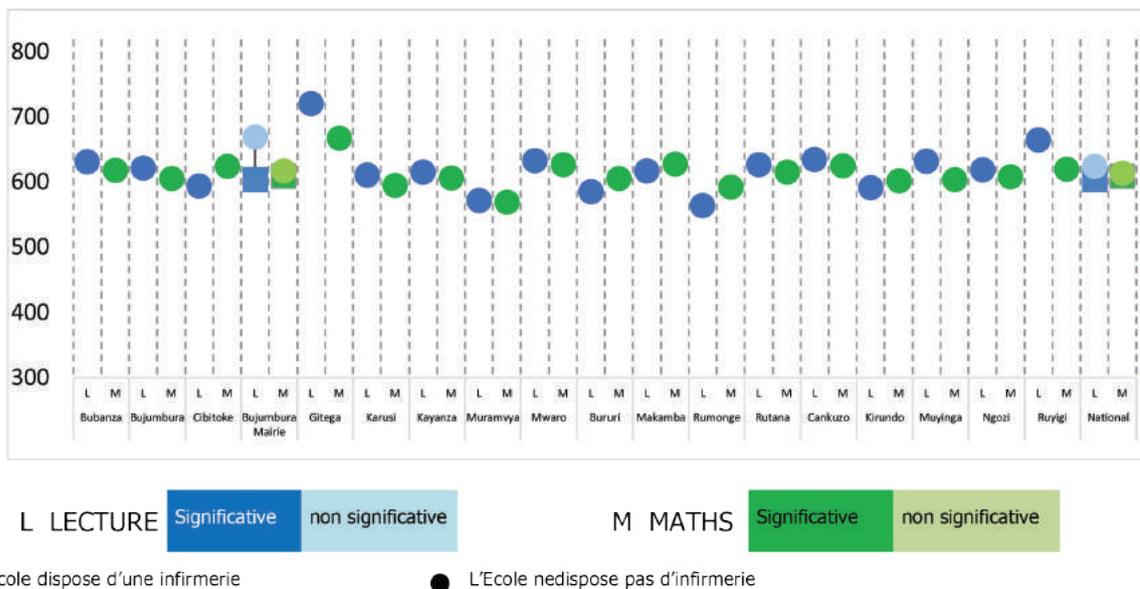


Il y a une quasi absence d'infirmerie dans les écoles ayant participé à l'évaluation PASEC2019 au Burundi, seul 0,8% des écoles en disposent.

Seule la province de Bujumbura Mairie en dispose où 15,4% d'élèves l'affirment.

Le graphique 5.58 ci-dessous permet de voir la mise en relation des performances avec le fait de disposer ou pas d'une infirmerie à l'école.

Graphique.5.58.: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie en début de scolarité

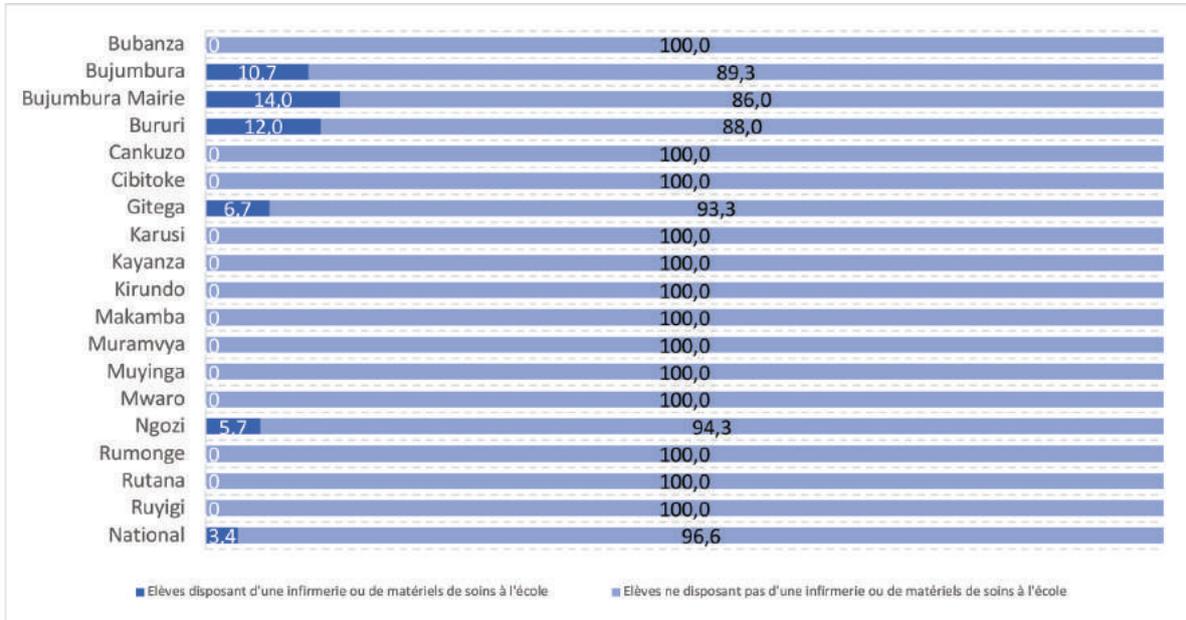


Disposer d'une infirmerie à l'école semble ne pas avoir de lien avec les performances des élèves en début de scolarité. La différence de scores entre les élèves affirmant disposer d'une infirmerie et ceux affirmant ne pas en disposer à l'école n'est pas significative aussi bien en langue comme en mathématiques.

En langue et en mathématiques, la différence est toutefois significative dans toutes les provinces sauf à Bujumbura Mairie.

En fin de scolarité, le graphique 5.59 ci-dessous donne la répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie à l'école.

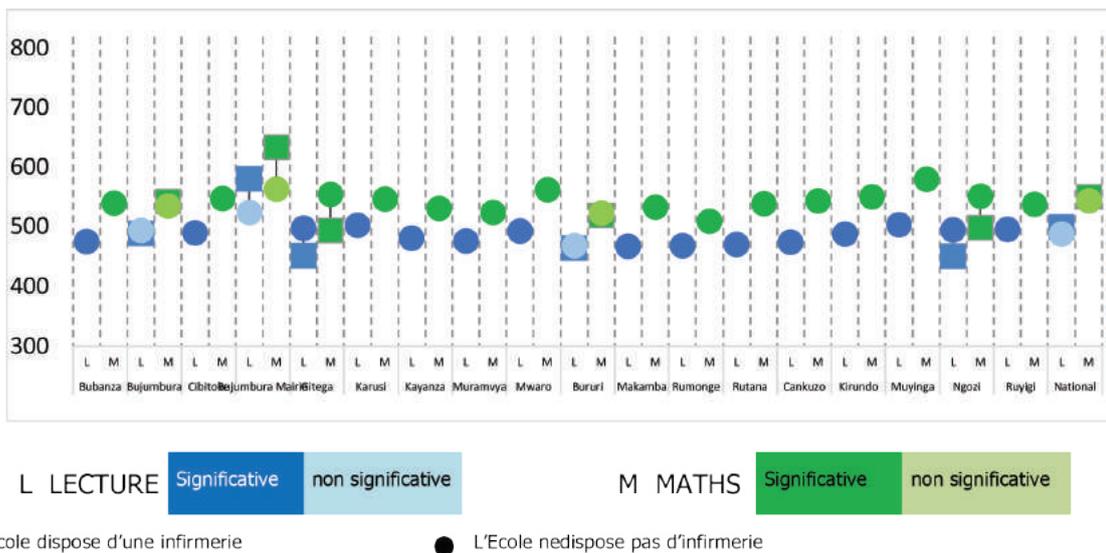
Graphique.5.59.: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une infirmerie en fin de scolarité



En fin de scolarité, seulement 3,4% d'élèves affirment la présence d'une infirmerie à l'école. C'est dans 5 provinces que les élèves déclarent la disponibilité d'une infirmerie à l'école. Il s'agit de Bujumbura Mairie (14,0%), Bururi (12,0%), Bujumbura (10,7%), Gitega (6,7%), et Ngozi (5,7%)

La disponibilité d'une infirmerie a été mise en relation avec les performances comme le montre le graphique 5.60 ci-dessous.

Graphique.5.60: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie en fin de scolarité



En fin de scolarité, disposer d'une infirmerie à l'école semble également ne pas avoir de lien avec les performances des élèves comme cela été remarqué en début de scolarité. La différence de scores entre les élèves affirmant disposer d'une infirmerie et ceux affirmant ne pas en disposer à l'école n'est pas significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

En langue et en mathématiques, la différence est toutefois significative dans toutes les provinces sauf à Bujumbura Mairie, Bururi, et Bujumbura.

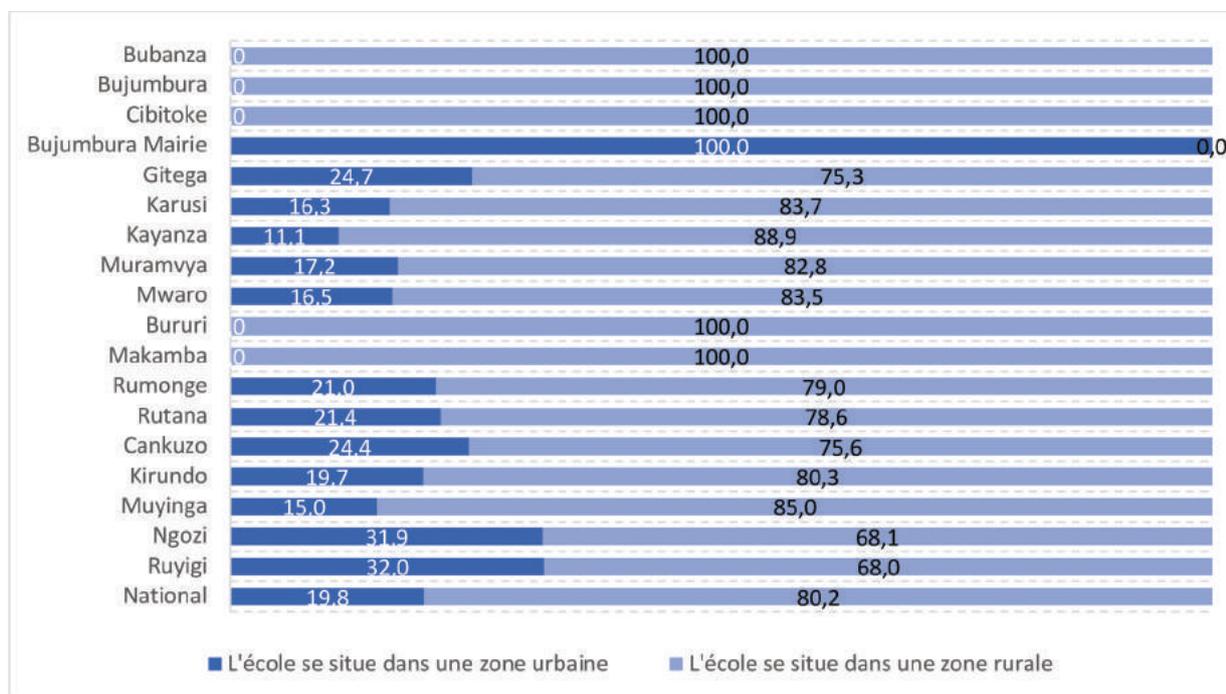
Par rapport à la santé scolaire, même si on sait que cela fait partie des éléments fondamentaux pour un meilleur apprentissage, il a été remarqué que les deux aspects considérés n'ont pas d'impact sur les performances sauf la disponibilité de latrines en fin de scolarité qui a un impact sur les scores en lecture.

5.2.2 Disparités relatives à l'environnement scolaire et communautaire

5.2.2.1 Localisation de l'école

Au Burundi, comme partout ailleurs, certains élèves sont scolarisés dans des écoles situées en milieu urbain et d'autres dans des écoles situées en milieu rural. Le graphique 5.61 ci-dessous donne la répartition des élèves selon le milieu d'implantation de l'école.

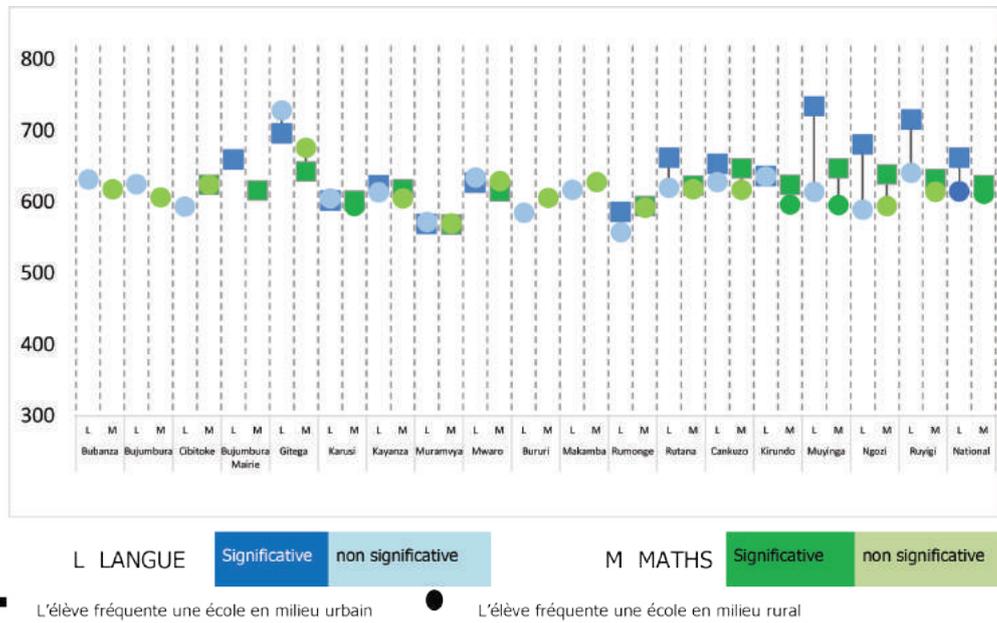
Graphique.5.61 : Proportion des élèves fréquentant les écoles selon le milieu d'implantation par province- début de scolarité



80,2% des élèves évalués à PASEC2019 en début de scolarité sont inscrits dans les écoles situées en zones rurales. En effet, le pays est à grande majorité rurale. Dans 5 provinces, les élèves évalués sont tous issus du milieu rural. Il s'agit de Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bururi et Makamba. Dans les autres provinces, la proportion des élèves ayant participé à l'évaluation, issus du milieu rural est supérieure à la proportion des élèves issus du milieu urbain sauf en mairie de Bujumbura où la totalité des élèves évalués sont issus du milieu urbain.

Le graphique 5.62 illustre l'analyse des performances des élèves selon la zone d'implantation de l'école.

Graphique.5.62: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le milieu d'implantation- début de scolarité



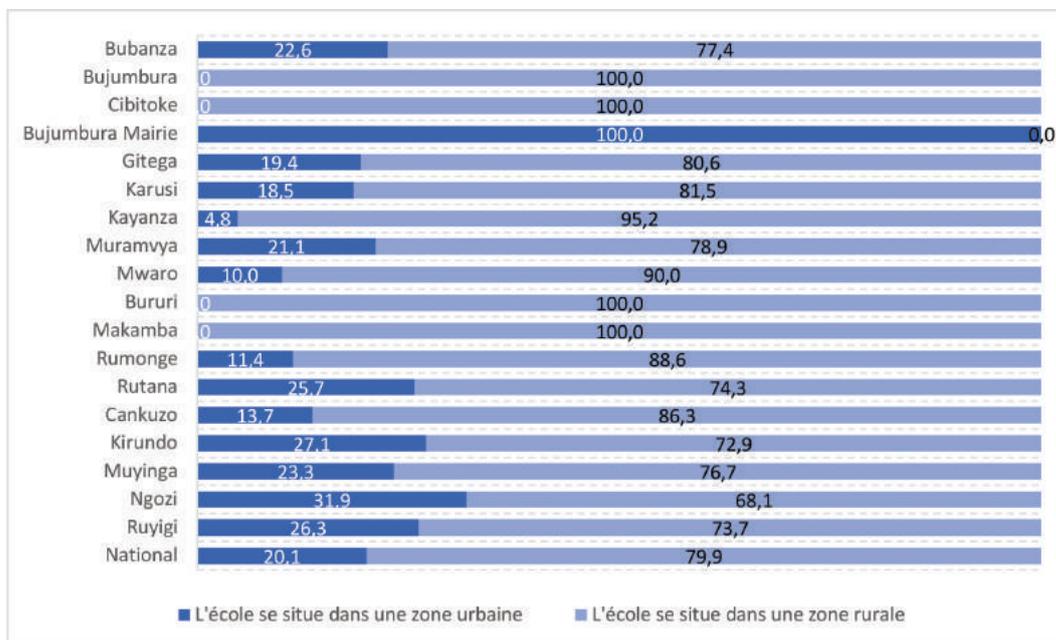
La comparaison des performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école montre que les élèves qui fréquentent les écoles situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves fréquentant les écoles situées en zone rurale.

L'écart de scores en langue est significatif, il est de 39,7 points. Cet écart est aussi significatif à Rumonge, Makamba, Bururi, Bujumbura Mairie, Cibitoke, Bujumbura et Bubanza.

En mathématiques, l'écart de performances entre les deux groupes d'élèves est de 6,4 points et il n'est pas significatif.

En fin de scolarité, le graphique 5.63 donne la répartition des élèves selon le milieu d'implantation de l'école qu'ils fréquentent.

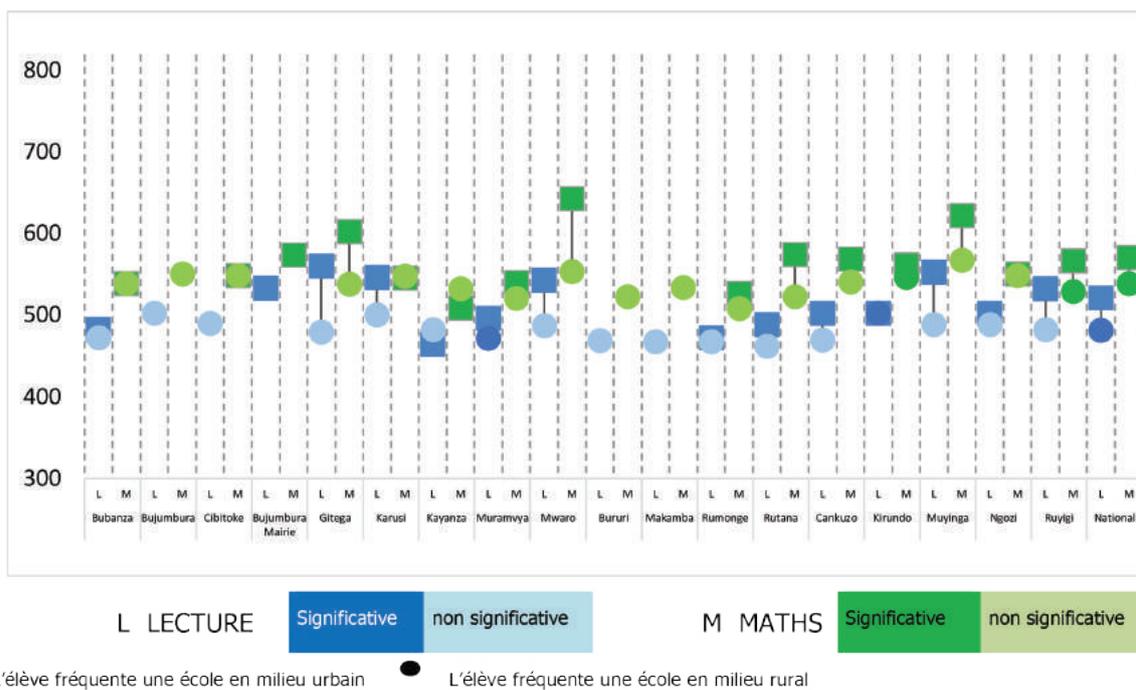
Graphique.5.63: Proportion des élèves fréquentant les écoles selon le milieu d'implantation par province- fin de scolarité



79,9% des élèves évalués à PASEC2019 en fin de scolarité sont inscrits dans les écoles situées en zones rurales. Le même constat avait été relevé plus haut en début de scolarité. Dans 4 provinces, les élèves évalués sont tous issus du milieu rural. Il s'agit de Bujumbura, Cibitoke, Bururi et Makamba. Dans les autres provinces, la proportion des élèves ayant participé à l'évaluation, issus du milieu rural est supérieure à la proportion des élèves issus du milieu urbain sauf en Mairie de Bujumbura où la totalité des élèves évalués sont issus du milieu urbain.

La comparaison des performances des élèves en fin de scolarité est présentée dans le graphique 5.64 ci-dessous.

Graphique.5.64: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le milieu d'implantation- fin de scolarité



Les élèves fréquentant les écoles implantées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves fréquentant les écoles situées en zone rurale.

L'écart de performance est **significatif** aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

L'écart en lecture entre les deux groupes d'élèves est de 34,7 et il est significatif. L'écart est significatif à Kirundo, Makamba, Bururi, Muramvya, Gitega, Bujumbura Mairie, Cibitoke, Bujumbura.

L'écart en mathématiques quant à lui est de 25,3 points et il est **significatif**. Au niveau des provinces, l'écart est significatif à Ruyigi, Kirundo, Makamba, Bururi, Bujumbura Mairie, Cibitoke, Bujumbura.

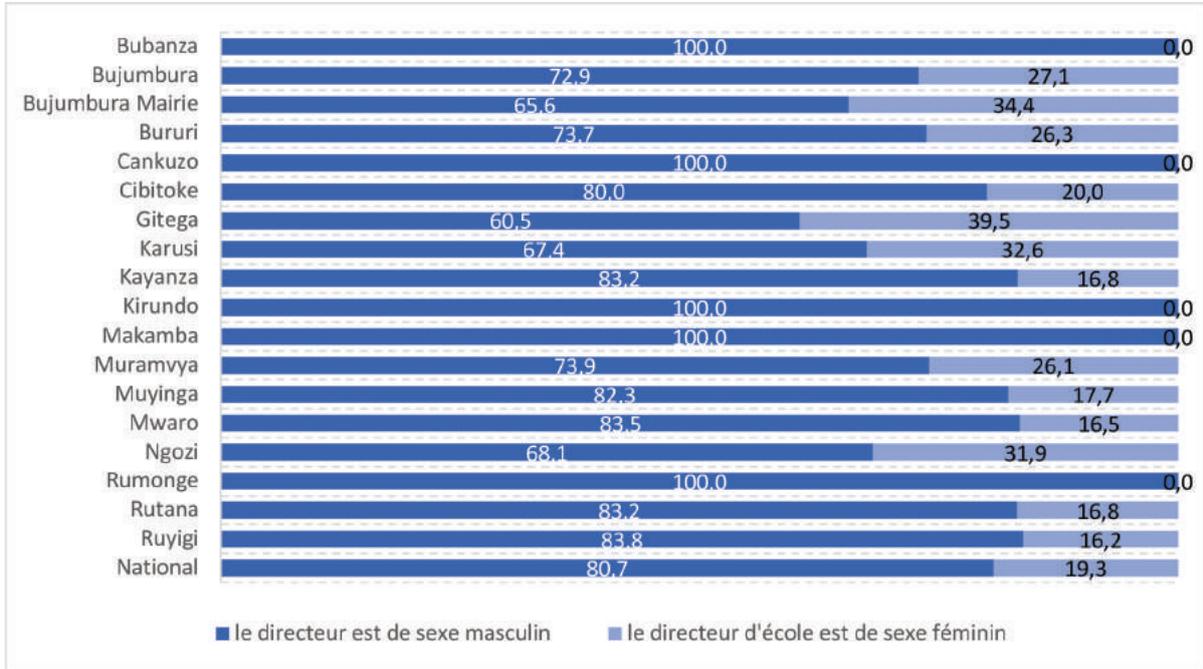
L'analyse des performances en fonction du lieu d'implantation des écoles, en début comme en fin de scolarité révèle un lien significatif entre la localisation et les résultats au test PASEC2019.

L'écart est significatif en langue aussi bien en début et en fin de scolarité. L'écart en mathématiques n'est significatif qu'en fin de scolarité seulement. On peut ainsi conclure que le lieu d'implantation a un impact positif sur les acquisitions en langue, mais aussi en mathématiques, plus en fin qu'en début de scolarité.

5.2.2.2 Le genre du directeur d'école

Les caractéristiques des directeurs d'écoles aident également à comprendre le contexte d'acquisition des compétences par les élèves. On a constaté que la plupart des élèves enquêtés proviennent d'écoles dirigées par des hommes comme le montre le graphique 5.65 ci-dessous.

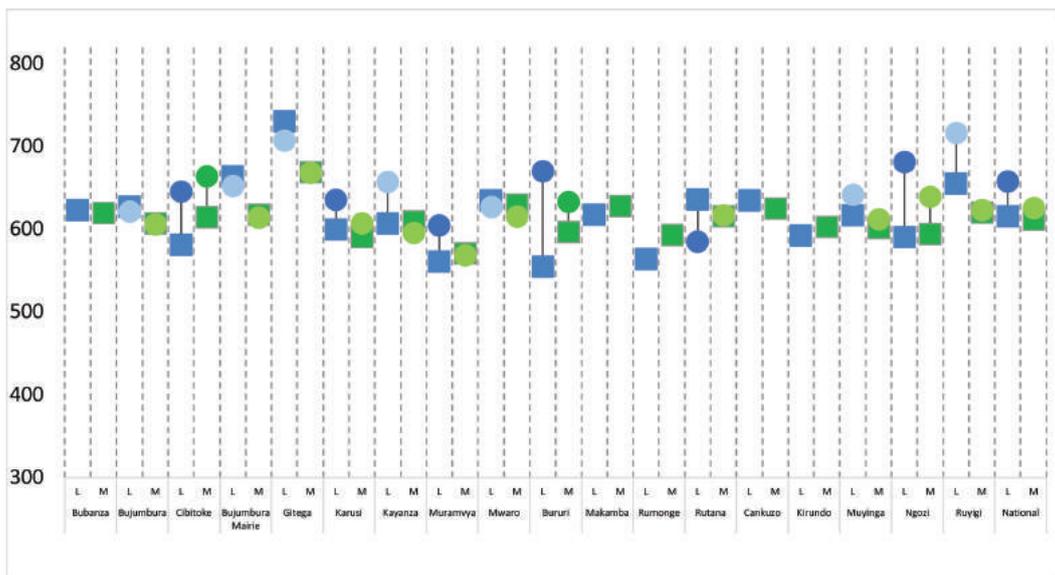
Graphique 5.65: Répartition des élèves selon le genre du directeur



Au Burundi, 80,7% d'élèves fréquentent des écoles dirigées par des hommes et 19,4% des élèves enquêtées en fin de scolarité fréquentent des écoles dirigées par des femmes. Les proportions les plus élevées d'élèves se trouvent à Bubanza, Cankuzo, Kirundo, Makamba et Rumonge où la totalité des élèves sont scolarisés dans des écoles dirigées par des hommes. Cette situation montre combien les femmes sont sous représentées dans le poste de directeur d'école.

La mise en relation des performances des élèves avec le genre du directeur est donnée par le graphique 5.66 ci-dessous.

Graphique.5.66: Performances des élèves selon le genre du directeur en début de scolarité



L LANGUE

Significative non significative

M MATHS

Significative non significative

■ Le directeur est un homme

● Le directeur est une femme

Dans l'ensemble des pays évalués, les élèves fréquentant des écoles dirigées par des femmes ont de meilleures performances.

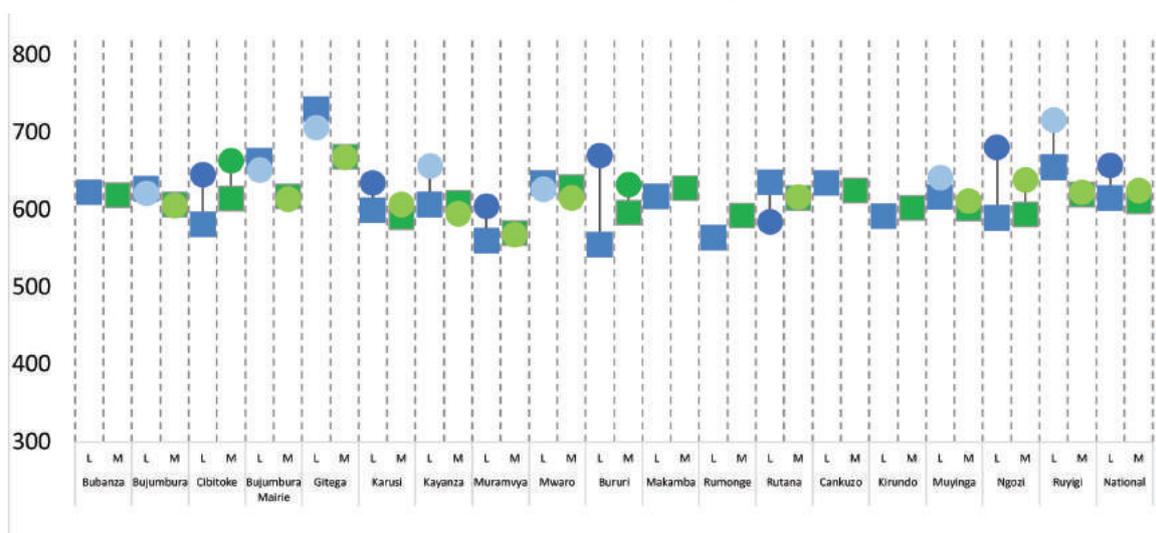
En début de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques dans les pays participants à PASEC2019 entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques et est en faveur des élèves fréquentant des écoles dont le directeur est une femme.

Au Burundi, la différence de performances en début de scolarité, 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 langue et en mathématiques en faveur des élèves des écoles dirigées par une femme. En langue, l'écart est non significatif à Ruyigi, Muyinga, Mwaro, Kayanza, Gitega, Bujumbura Mairie et Bujumbura. Dans les provinces où l'écart est significatif, l'écart est en faveur des élèves fréquentant des écoles dont le directeur est une femme sauf à Rutana.

L'écart en mathématiques est significatif au niveau national, et dans les provinces de Ngozi, Kirundo, Cankuzo, Rumonge, Makamba, Bururi, Cibitoke et Bubanza en faveur des enfants qui fréquentent les écoles dirigées par des femmes.

La situation des performances des élèves selon le genre en fin de scolarité est présentée au graphique 5.67 ci-dessous.

Graphique.5.67: performances en lecture et en mathématiques entre les élèves selon le genre du directeur- fin de scolarité



L LECTURE ■ Significative □ non significative
 M MATHS ■ Significative □ non significative

■ Le directeur est un homme ● Le directeur est une femme

En fin de scolarité, dans l'ensemble des pays participants à l'évaluation PASEC2019, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques 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 et est en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par des femmes. Au Burundi, cette différence n'est significative ni en lecture ni en mathématiques. Pourtant, en langue, l'écart est significatif à Ruyigi, Cankuzo, Rumonge, Makamba, Bururi, Muramvya et Kayanza en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes. A Makamba, l'écart est significativement favorable aux élèves fréquentant les écoles dirigées par des hommes, une tendance tout à fait opposée à la tendance nationale et à la tendance des autres provinces où l'écart s'est révélé significatif.

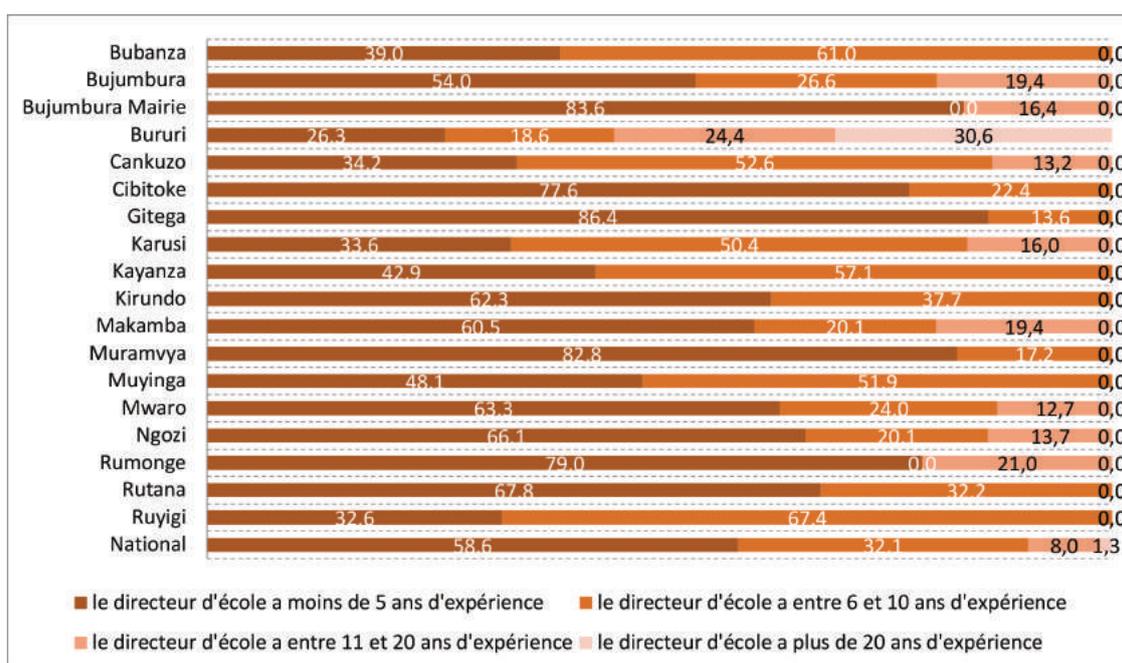
L'écart en mathématiques bien que non significatif au niveau national, est significatif à Cankuzo, Rumonge, Makamba, et Kayanza en faveur des enfants qui fréquentent les écoles dirigées par des femmes.

En conclusion, le genre du directeur a un impact sur les performances des élèves plus en début qu'en fin de scolarité.

5.2.2.3 Ancienneté du directeur

Au niveau national, les directeurs ayant une expérience professionnelle de plus de 20ans se raréfient dans le système éducatif. Le graphique 5.68.ci-dessous montre en général en début de scolarité, une faible expérience des directeurs d'écoles, en termes d'années passées à exercer la fonction.

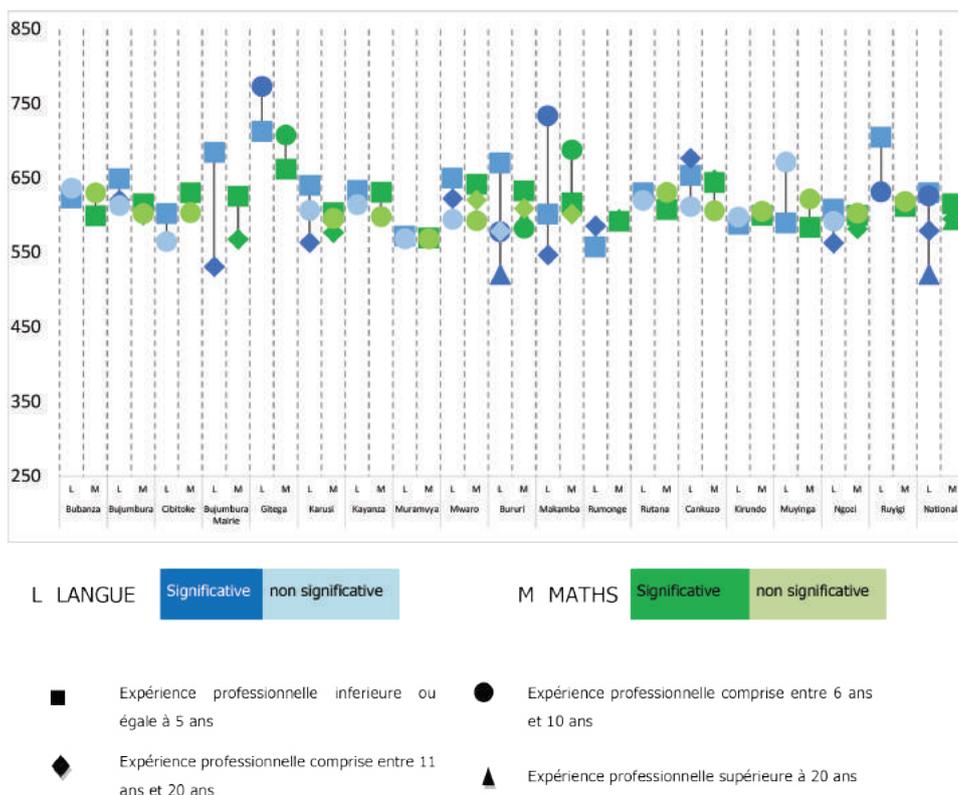
Graphique 5.68: Répartition des élèves selon l'expérience du directeur d'école en début de scolarité,



Ainsi, si 58,6 % des élèves au niveau national fréquentent des écoles dont le directeur a moins de 5 ans d'expérience, 32,1% des élèves fréquentent des écoles dont le directeur a entre 6 et 10 ans d'expérience, 8% des élèves sont dans des écoles dont le directeur a une expérience entre 11 et 20 ans et enfin, 1,3% des élèves fréquentent des écoles dont le directeur a plus de 20 ans d'expérience. On constate toutefois des différences provinciales non négligeables.

Quelle que soit la discipline évaluée, la différence de score entre les élèves fréquentant les écoles dont les directeurs sont moins expérimentés (moins de 5ans) et ceux fréquentant les écoles dirigées par les autres catégories de directeurs plus expérimentés est significative, en faveur des élèves fréquentant les écoles dont les directeurs sont plus expérimentés comme le montre le graphique 5.69 ci-dessous.

Graphique 5.69 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon l'expérience du directeur d'école.



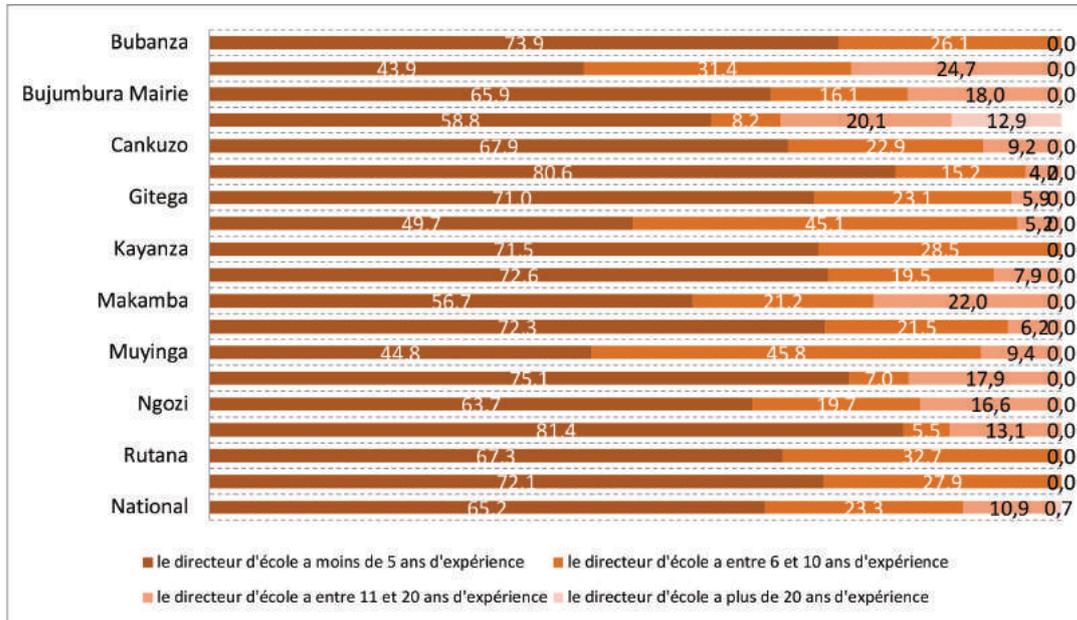
La différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significatif aussi bien en langue qu'en mathématiques en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par les directeurs ayant entre 6 et 10 ans d'expérience professionnelle. En langue, l'écart est significatif à Ruyigi, Rumonge, Makamba, Bururi, Gitega et Bujumbura Mairie. En mathématiques, l'écart est significatif à Rumonge, Makamba, Bururi, Gitega et Bujumbura Mairie.

La différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significatif aussi bien en langue qu'en mathématiques en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par les directeurs ayant entre 11 et 20 ans d'expérience. En langue, l'écart n'est pas significatif dans quatre provinces seulement à savoir Bururi, Muramvya, Gitega et Cibitoke. En mathématiques, l'écart n'est pas significatif à Makamba, Bururi, Muramvya, Mwaro, Gitega et Cibitoke.

La différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significatif aussi bien en langue qu'en mathématiques en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par les directeurs ayant plus de 20 ans ans. En langue et en mathématique, l'écart n'est pas significatif à Cibitoke.

La situation en fin de scolarité montre également une faible expérience des directeurs d'écoles. On constate toutefois des différences provinciales non négligeables comme le montre le graphique 5.70 ci-dessous.

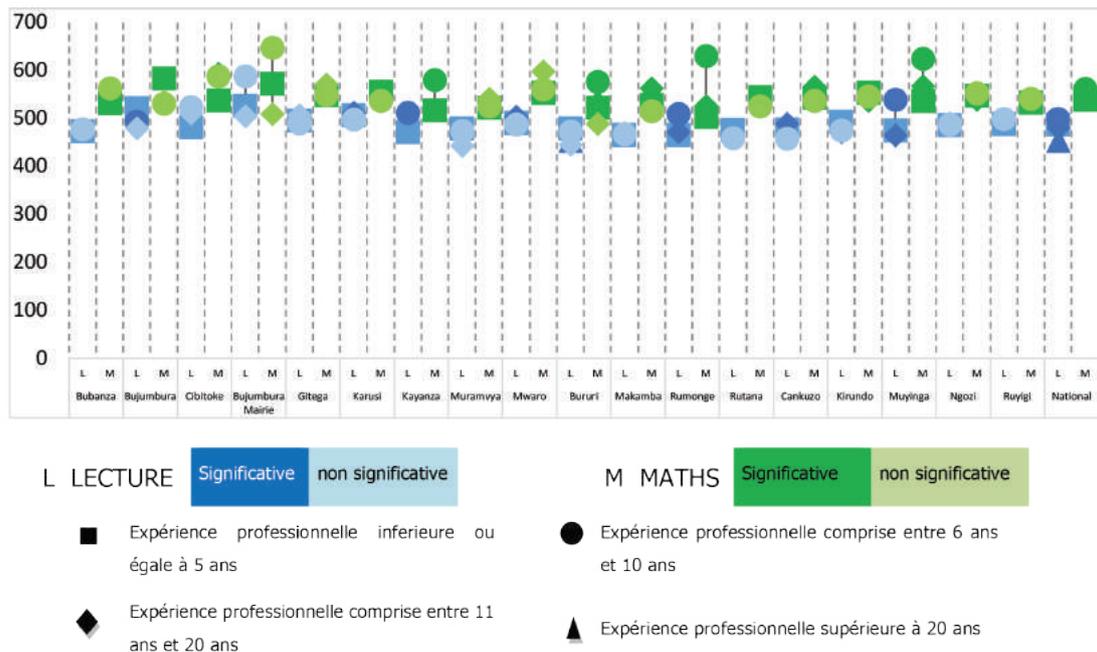
Graphique.5.70: Répartition des élèves selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité



Si 65,2 % des élèves au niveau national fréquentent des écoles dont le directeur a moins de 5 ans d'expérience, 23,3% des élèves fréquentent des écoles dont le directeur a entre 6 et 10 ans d'expérience, 10,9% des élèves fréquentent des écoles dont le directeur a entre 11 et 20 ans d'expérience et enfin, moins de 1% des élèves fréquentent des écoles dirigées par un directeur ayant plus de 20 ans d'expérience.

Quelle que soit la discipline évaluée, la différence de score entre les élèves fréquentant les écoles dirigées par des directeurs moins expérimentés (moins de 5 ans) et ceux fréquentant les écoles dirigées par les autres catégories de directeurs plus expérimentés est significative comme le montre le graphique 5.71 ci-dessous.

Graphique.5.71: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école- fin de scolarité



La différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par les directeurs ayant entre 6 et 10 ans. En lecture, l'écart est significatif à Muyinga, Rumonge, Kayanza, et Bujumbura. En mathématiques, l'écart est significatif à Muyinga, Rumonge, Bururi et Kayanza.

La différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significatif. En lecture l'écart est significatif en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par les directeurs ayant moins de 5 ans d'expérience. Cependant, l'écart n'est pas significatif à Makamba, Bururi, Muramvya, Gitega, Bujumbura Mairie, Cibitoke et Bujumbura. En mathématiques, l'écart est significatif entre les deux groupes d'élèves mais en faveur des élèves fréquentant des écoles où les directeurs ont entre 11 et 20 ans d'expérience. L'écart n'est pas significatif à Bururi, Mwaro, Muramvya, Kayanza, Gitega, Bujumbura Mairie et Bujumbura.

La différence de score entre les élèves dont le directeur d'école a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont le directeur d'école a moins de 5 ans d'expérience, est significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques en faveur des élèves fréquentant des écoles dirigées par les directeurs ayant moins de 5 ans d'expérience. En lecture, l'écart est significatif dans toutes les provinces. En mathématiques, l'écart n'est pas significatif à Cibitoke.

Que ce soit en début ou en fin de scolarité, l'expérience professionnelle du directeur d'école a un impact sur les performances des élèves. D'une manière générale, plus le directeur a de l'expérience, plus les écarts de performances sont significatifs.

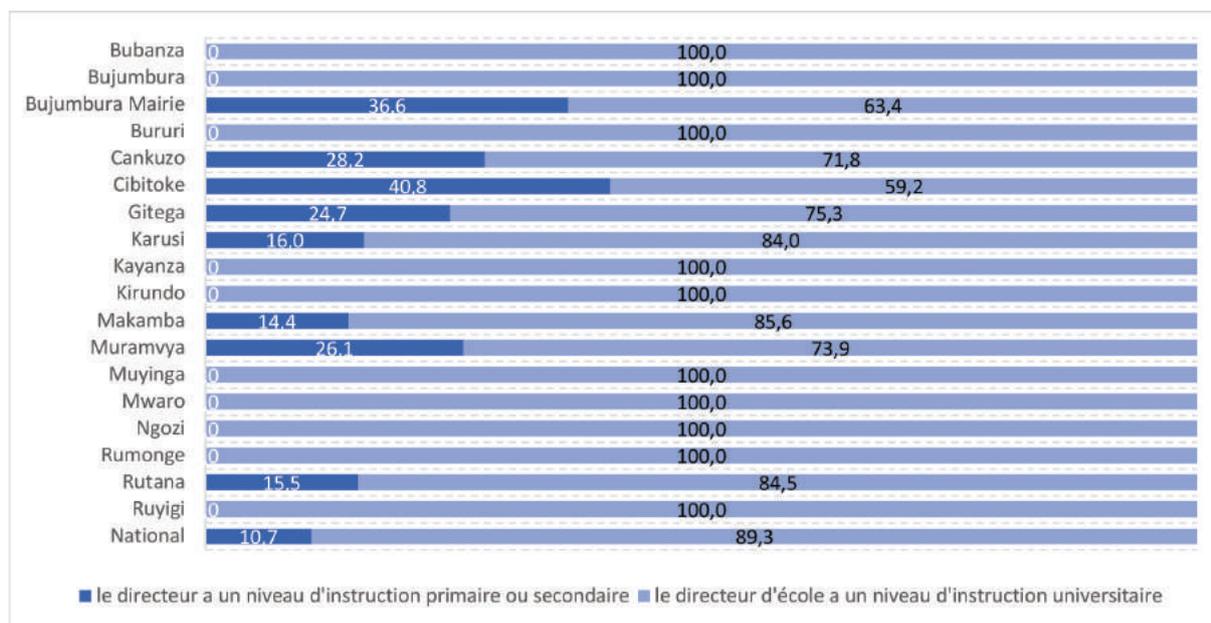
Cette règle ne fonctionne pas avec les directeurs de plus de 20 ans, traduisant probablement une certaine usure de la personne, occasionnée par des tâches répétitives à assurer pendant des années.

5.2.2.4 Niveau académique du directeur

Le niveau de formation du directeur d'école a été analysé lors de l'évaluation PASEC2019.

Le graphique 5.72 ci-dessous donne la répartition des élèves selon le niveau de formation du directeur.

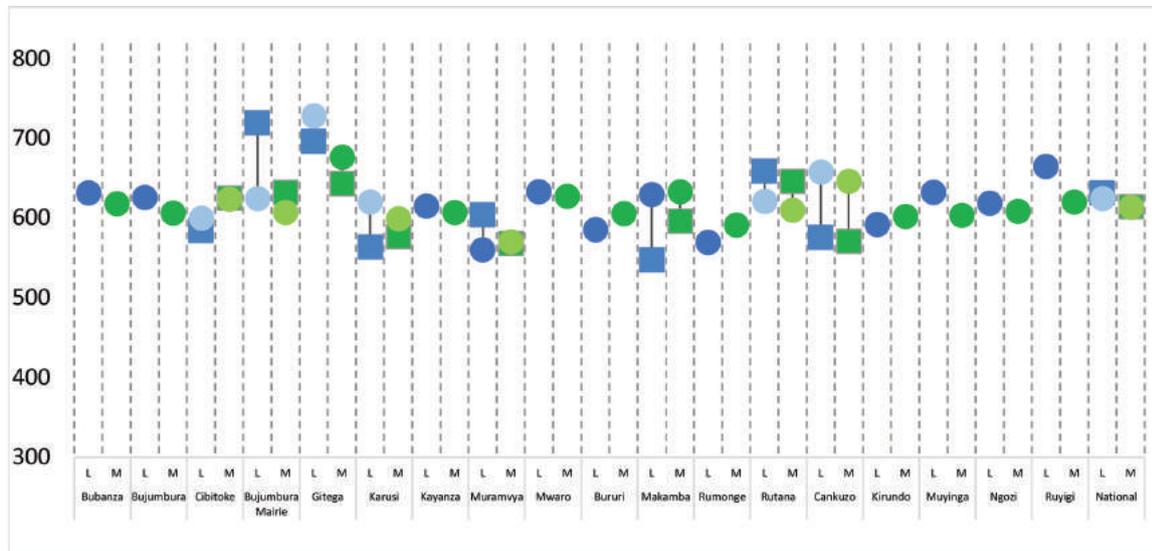
Graphique.5.72: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur en début de scolarité



Au niveau national, 10,7% des élèves sont scolarisés dans des écoles dirigées par des directeurs ayant un niveau primaire ou secondaire et 89,3% dans des écoles dirigées par des directeurs de niveau universitaire. Dans dix provinces, les élèves évalués fréquentent des écoles où les directeurs sont de niveau universitaire: Bubanza, Bujumbura, Bururi, Kayanza, Kirundo, Muyinga, Mwaro, Ngozi, Rumonge et Ruyigi.

La comparaison des performances a été faite entre les élèves qui fréquentent des écoles où le directeur d'école a un niveau de formation primaire ou secondaire et les élèves scolarisés dans les écoles où le directeur a un niveau de formation universitaire comme le montre le graphique 5.73 ci-dessous.

Graphique.5.73: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur- début de scolarité



L LANGUE ■ Significative ● non significative

M MATHS ■ Significative ● non significative

■ Le directeur a un niveau primaire ou secondaire

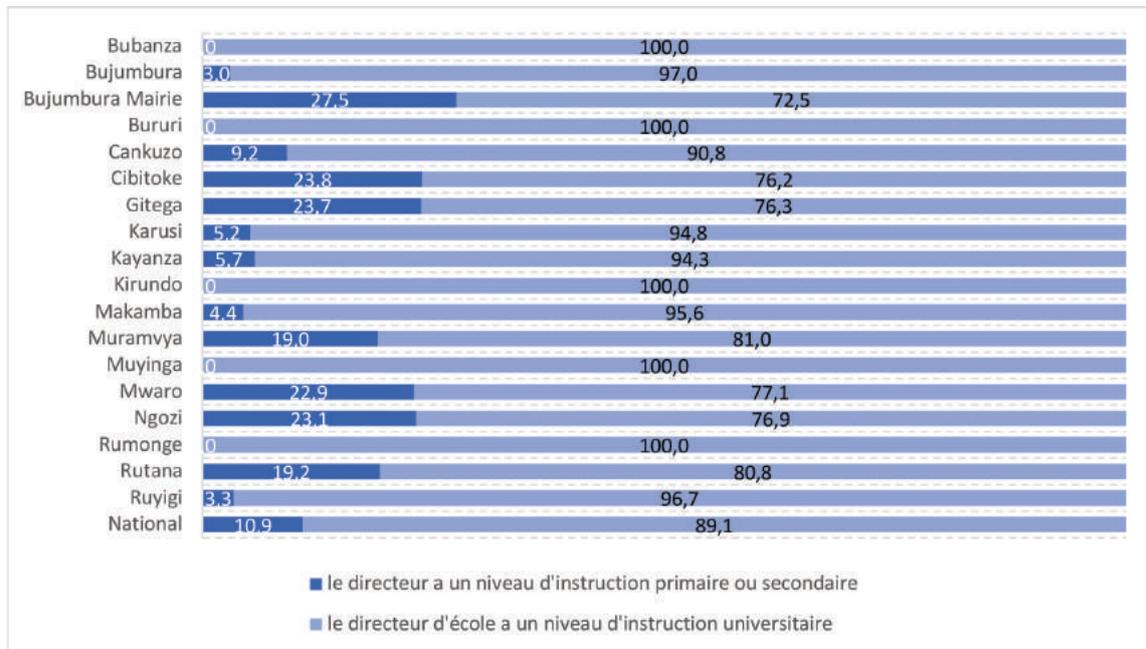
● Le directeur a un niveau universitaire

Ainsi, en début de scolarité, l'écart de performances aussi bien en mathématiques qu'en langue entre les élèves qui fréquentent les écoles où le directeur est de niveau primaire ou secondaire et les élèves qui fréquentent les écoles où le directeur est de niveau universitaire n'est pas significatif. Toutefois, en langue, l'écart entre les élèves qui fréquentent des écoles où le directeur d'école a un niveau de formation primaire ou secondaire et les élèves scolarisés dans les écoles où le directeur a un niveau de formation universitaire est significatif dans 12 provinces en faveur de ceux fréquentant des écoles où le directeur a un niveau primaire ou secondaire et non significatif dans six autres à savoir Cankuzo, Rutana, Karusi, Gitega, Bujumbura Mairie et Cibitoke. En Mairie de Bujumbura, Muramvya et Rutana, l'écart de performance en langue est en faveur des élèves fréquentant les écoles où le directeur est de niveau universitaire.

En mathématiques, l'écart de performances entre les élèves qui fréquentent des écoles où le directeur d'école a un niveau de formation primaire ou secondaire et les élèves scolarisés dans les écoles où le directeur a un niveau de formation universitaire n'est pas significatif dans l'ensemble. Cependant, l'écart est significatif en faveur des élèves fréquentant des écoles où le directeur a un niveau primaire ou secondaire et dans 12 provinces du pays sauf dans six autres à savoir Cankuzo, Rutana, Muramvya, Karusi, Bujumbura Mairie et Cibitoke.

La situation en fin de scolarité est visualisée par le graphique 5.74 ci-dessous qui donne la répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur.

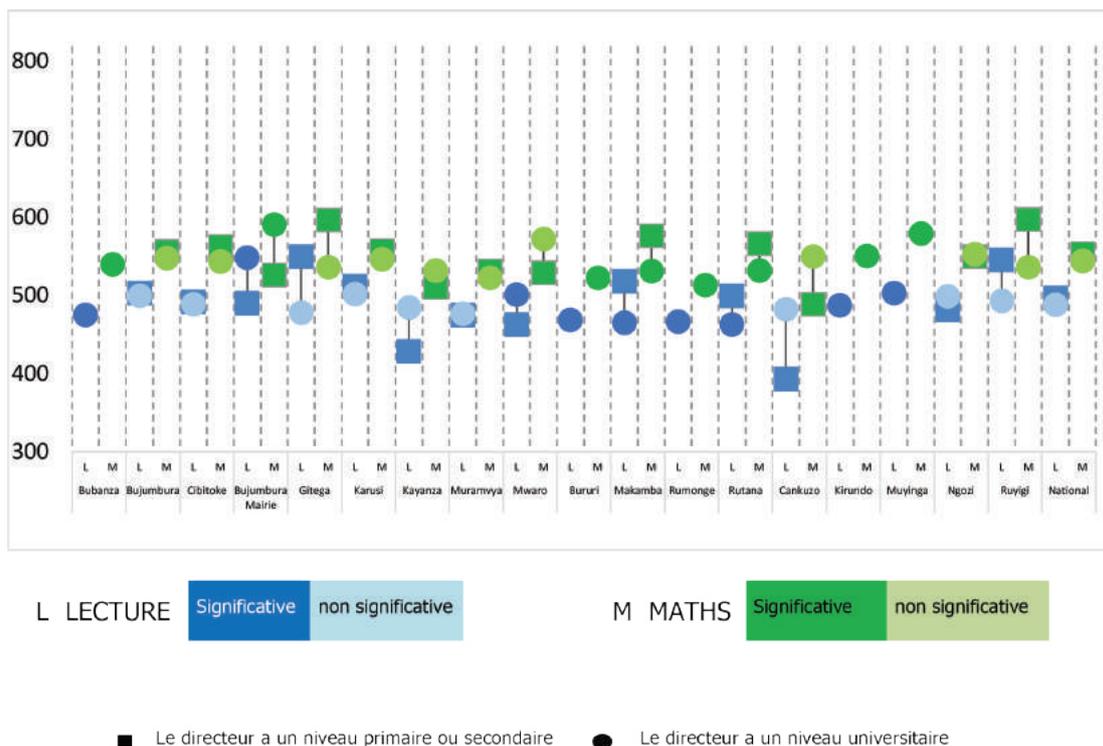
Graphique.5.74: Répartition des élèves selon le niveau d’instruction du directeur à la fin de scolarité



Au niveau national, 10,9% des élèves sont scolarisés dans des écoles dirigées par des directeurs ayant un niveau primaire ou secondaire et 89,1% dans des écoles dirigées par des directeurs de niveau universitaire. Dans trois provinces, tous les élèves évalués fréquentent des écoles où les directeurs sont de niveau universitaire : Bubanza, Kirundo, Muyinga.

La mise en relation du niveau d’instruction du directeur avec les performances des élèves est visualisée par le graphique 5.75 ci-dessous.

Graphique.5.75: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d’instruction du directeur



En fin de scolarité, l'écart de performances aussi bien en mathématiques qu'en lecture, entre les élèves qui fréquentent les écoles où le directeur est de niveau primaire ou secondaire et les élèves qui fréquentent les écoles où le directeur est de niveau universitaire **n'est pas significatif**. Toutefois, en lecture, l'écart de performances entre les deux groupes d'élèves est significatif dans la moitié des provinces (neuf) en faveur de ceux fréquentant des écoles où le directeur a un niveau universitaire. C'est à Rutana et Makamba, que l'écart significatif de performances en lecture est en faveur des élèves fréquentant les écoles où le directeur est de niveau primaire ou secondaire.

En mathématique, l'écart de performances entre les deux groupes d'élèves est non significatif dans l'ensemble. Cependant l'écart est significatif dans 8 provinces du pays en faveur des élèves fréquentant des écoles où le directeur a un niveau primaire ou secondaire. A Mwaro et Bujumbura Mairie, l'écart significatif est en faveur des élèves fréquentant les écoles dirigées par un directeur de niveau universitaire.

Que ce soit en début ou en fin de scolarité, la comparaison des performances des élèves en fonction du niveau académique du directeur laisse voir un manque de relation entre les deux variables. En effet, le manque de significativité entre les performances des élèves en langue ou en mathématiques et le niveau académique du directeur pose la question de la valeur ajoutée de la formation universitaire dans la direction d'une école fondamentale.

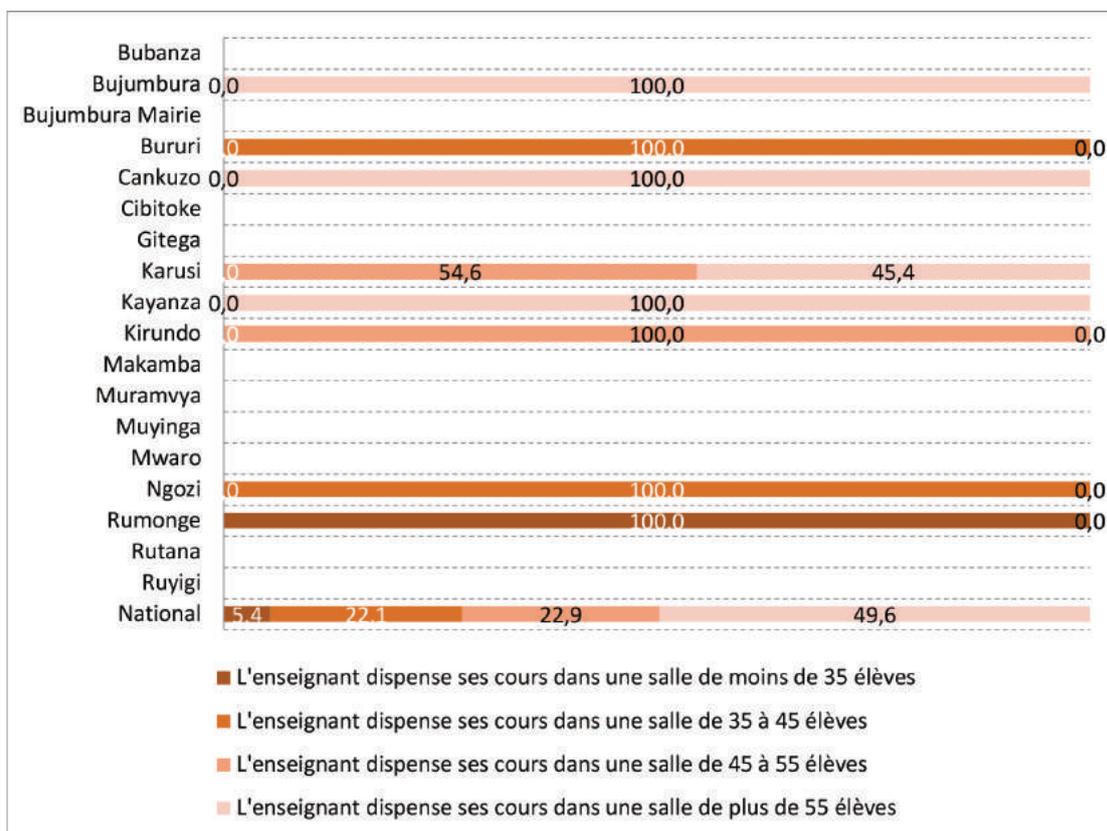
5.2.2.5 Taille des classes

Le Burundi figure parmi les pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 où les effectifs par classe sont les plus importants en début de scolarité. La taille moyenne des classes est plus élevée en début de scolarité qu'en fin de scolarité. Elle est de 54,0 en début de scolarité et 40,5 en fin de scolarité.

Il existe beaucoup de recherches effectuées relatives à la question qui établit une liaison causale entre la taille de la classe et la performance des élèves (Kariuki&Guantai, 2005, Woessmann & West, 2006). Malgré l'absence de consensus sur ce lien, beaucoup d'études ont abouti à un lien significatif entre la taille de la classe et les performances des élèves, notamment les travaux d'Adrien B., Julien G., 2017, qui analyse l'impact d'une réduction de la taille des classes sur les performances scolaires des élèves et sur leur effet à plus long terme.

Au Burundi, la taille de classe par province, en début de scolarité est illustrée dans le graphique 5.76 ci dessous.

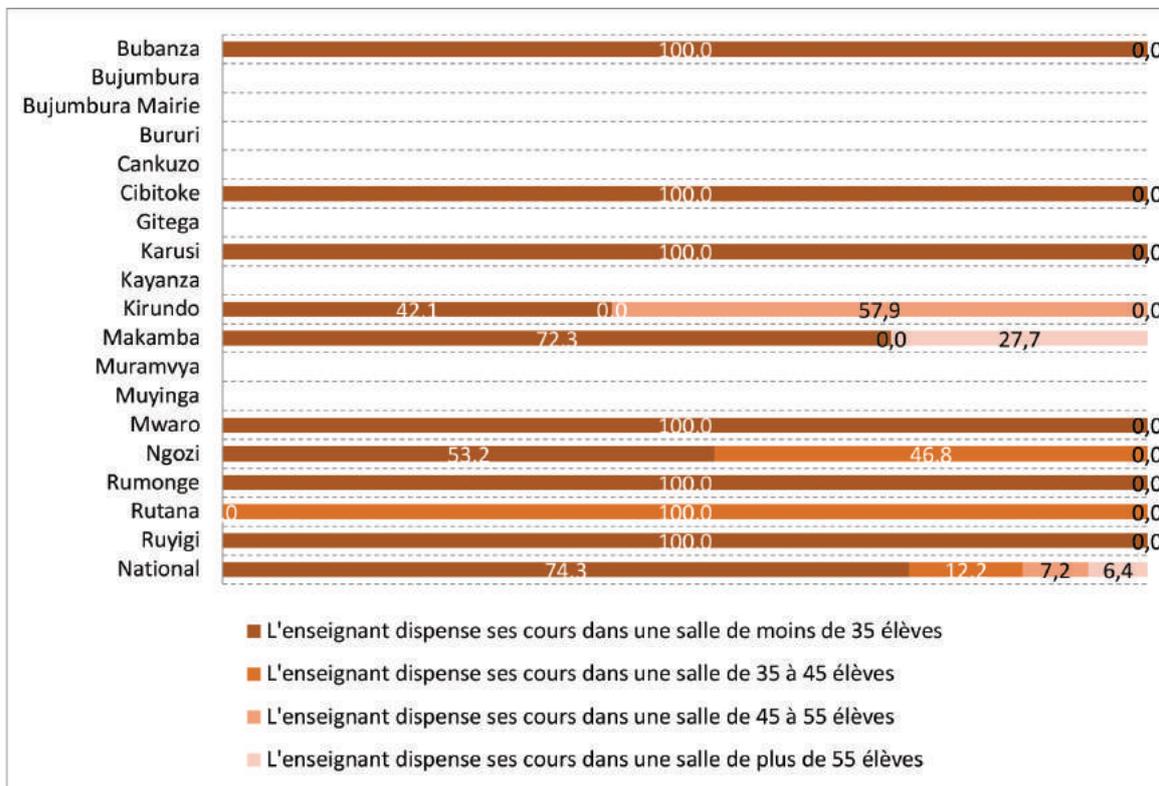
Graphique.5.76: Taille des classes en début de scolarité



La situation la plus fréquente en début de scolarité est celle où l’enseignant dispense ses cours dans une salle de classe de plus de 55 élèves. Elle représente 49% des cas. Rares sont les situations où l’enseignant dispense ses cours dans une salle de classe de moins de 35 élèves. Cette situation représente 5,4% des cas.

En fin de scolarité, la taille de la classe par province est illustrée par le graphique 5.77 ci-dessous.

Graphique.5.77: Taille des classes en fin de scolarité

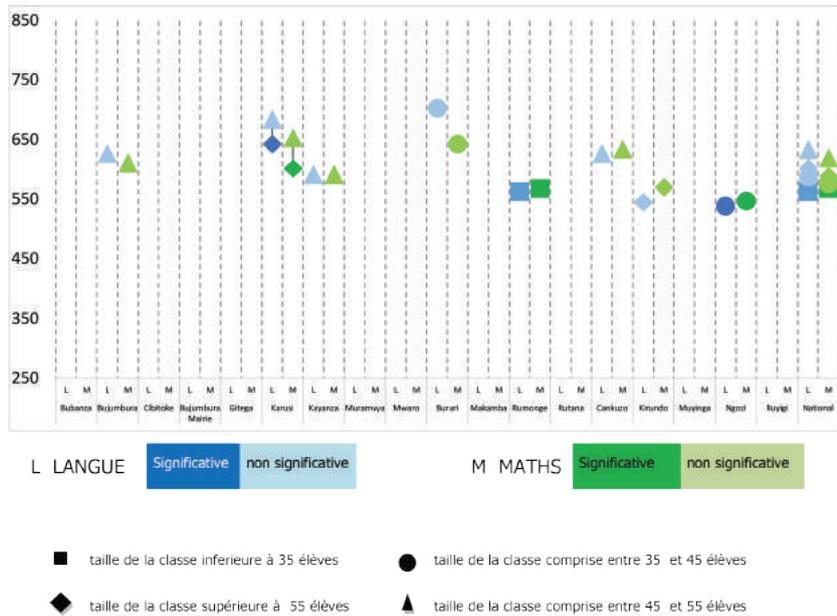


La taille de la classe la plus fréquente est celle où l’enseignant dispense ses cours dans une salle de classe de moins de 35 élèves. La situation où l’enseignant dispense ses cours dans une salle de classe de moins de 35 élèves représente 74,3% des cas et serait l’idéal pour une bonne condition d’apprentissage. Rares sont les situations où l’enseignant dispense ses cours dans une salle de classe de plus de 55 élèves. Cette situation représente 6,4% des cas.

L’évaluation PASEC2019 met en relation la taille des classes et les performances des élèves. La relation est soit linéaire ou quadratique en fonction des pays. Une relation linéaire positive indique que plus la taille de la classe est grande, plus les performances des élèves sont élevées et inversement pour une relation linéaire négative. A l’inverse, la relation quadratique indique que les résultats s’améliorent lorsque la taille de la classe augmente, mais seulement jusqu’à un certain seuil, et diminuent ensuite et inversement.

En début de scolarité, globalement dans l’ensemble des pays ayant participé à l’évaluation PASEC2019, les performances des élèves en langue et en mathématiques **diminuent** lorsque la taille des classes augmente et ceci jusqu’à un certain seuil avant de croître. **Cependant au Burundi, le résultat n’est pas vérifié ni en langue ni en mathématiques** puisque les performances des élèves ne sont pas liés à la taille de la classe comme on le remarque au graphique 5.78 ci-dessous.

Graphique.5.78 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la taille des classes.



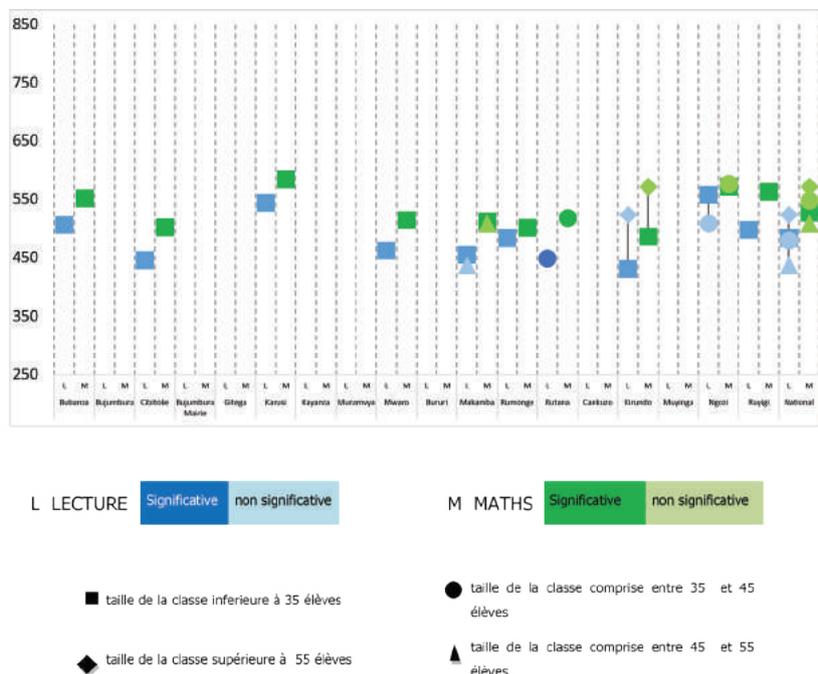
En début de scolarité, la différence de score entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significative.

La différence de score entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significative.

L'écart de performance entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significatif.

En fin de scolarité, les performances des élèves dans les deux disciplines se dégradent lorsque la taille des classes augmente et ceci jusqu'à un certain seuil avant de s'améliorer pour l'ensemble des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019. Le constat fait en début de scolarité pour le Burundi se confirme également en fin de scolarité. En effet, le résultat n'est pas vérifié ni en lecture ni en mathématiques comme le montre le graphique 5.79 ci-dessous.

Graphique.5.79: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la taille de la classe en fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence de score entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de 35 à 45 élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significative.

La différence de score entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de 45 à 55 élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significative.

L'écart de score entre les élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de plus de 55 élèves par rapport aux élèves dont l'enseignant dispense ses cours dans une salle de moins de 35 élèves est significatif.

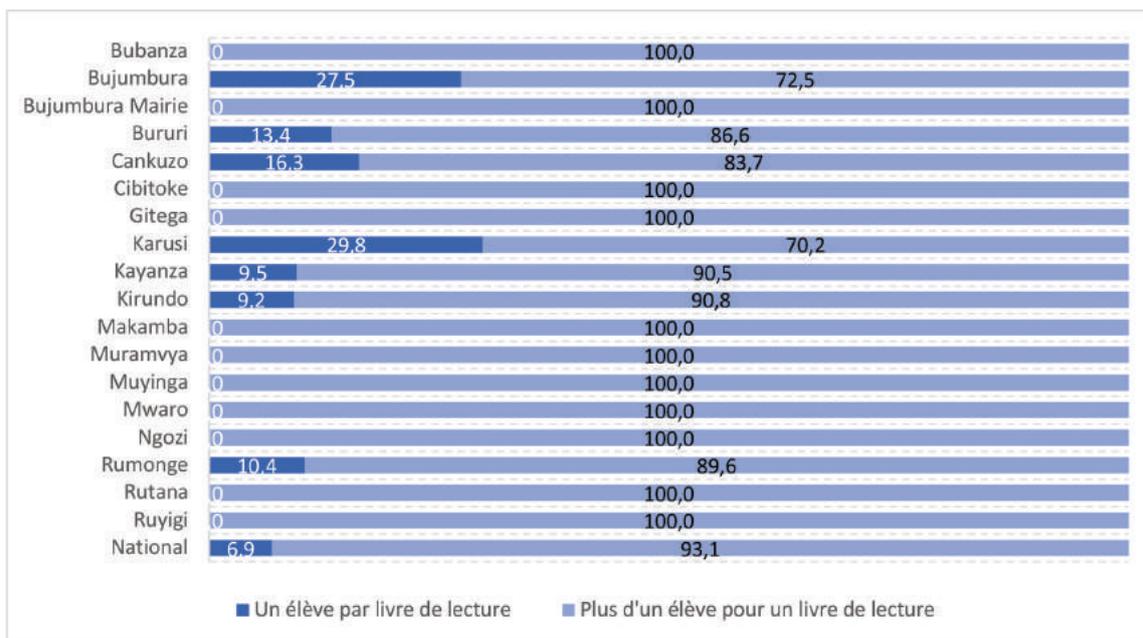
5.2.2.6 Livres et manuels scolaires

La disponibilité des manuels scolaires a été analysée dans l'évaluation PASEC2019 en début comme en fin de scolarité et a été mise en relation avec les performances des élèves. L'analyse a porté sur la disponibilité des livres de lecture et de mathématiques.

5.2.2.6.1 Disponibilité des livres de lecture en début de scolarité

En début de scolarité, la disponibilité des manuels de lecture est réellement problématique comme on peut le lire sur le graphique 5.80 ci-dessous.

Graphique.5.80.: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité.

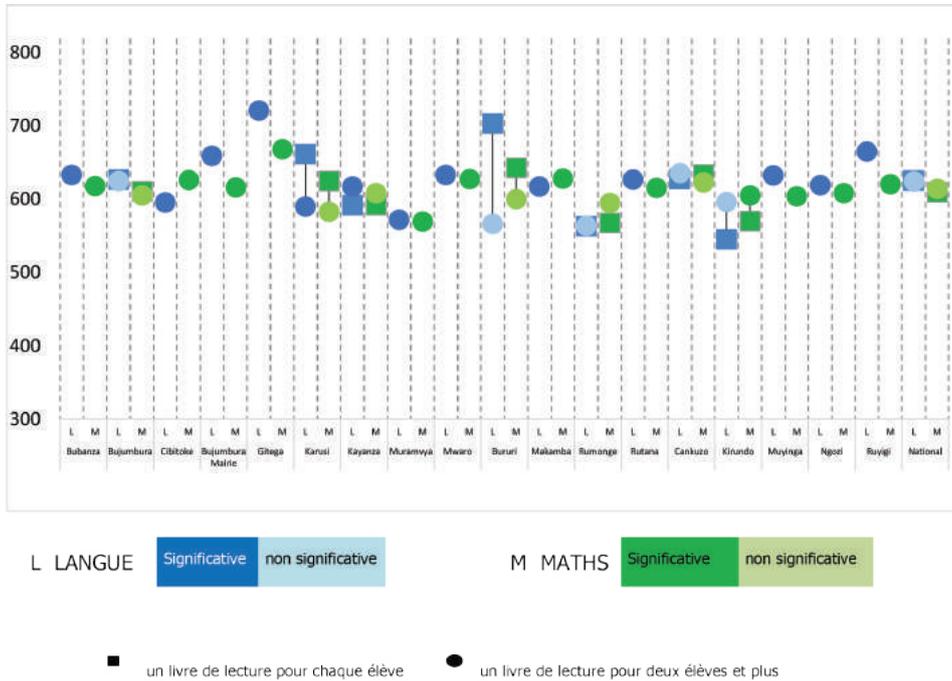


La disponibilité des manuels de lecture est telle que seulement 6,9% des élèves disposent de leur livre de lecture individuellement pendant que pour 93,1% des élèves, un livre est partagé par plus d'un élève.

Dans 11 provinces en début de scolarité, il n'existe pas de situation où l'élève dispose individuellement de son propre livre de lecture.

Les performances des élèves ont été mises en relation avec la disponibilité des livres de lecture comme le montre le graphique 5.81 ci-dessous.

Graphique.5.81.: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture.

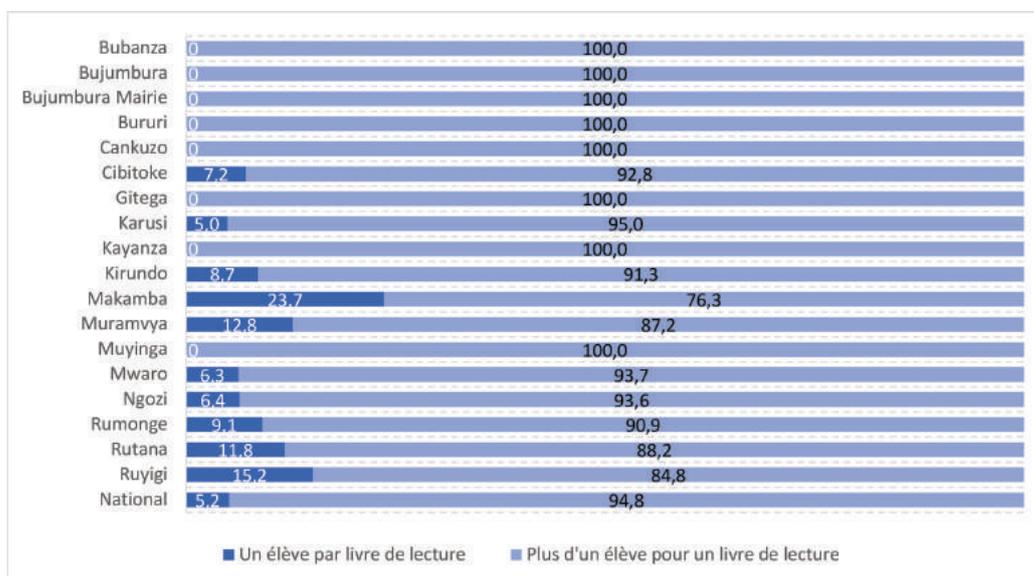


La différence de score entre les élèves fréquentant des écoles où un élève dispose individuellement de son livre de lecture et ceux fréquentant des écoles où un livre est partagé par deux élèves et plus n'est pas significatif aussi bien en langue qu'en mathématiques. Cependant, l'écart est significatif en langue dans 13 provinces sauf à Bujumbura, Bururi, Rumonge, Cankuzo et Kirundo. En mathématiques, l'écart est significatif dans Bujumbura, Karusi, Kayanza, Rumonge, et Cankuzo. Ces résultats montrent toute l'importance de 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.

5.2.2.6.2 Disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité

La disponibilité des livres de lecture en fin de scolarité est aussi problématique comme en début de scolarité. Le graphique 5.82. donne la répartition des élèves selon cette dimension.

Graphique.5.82.: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité

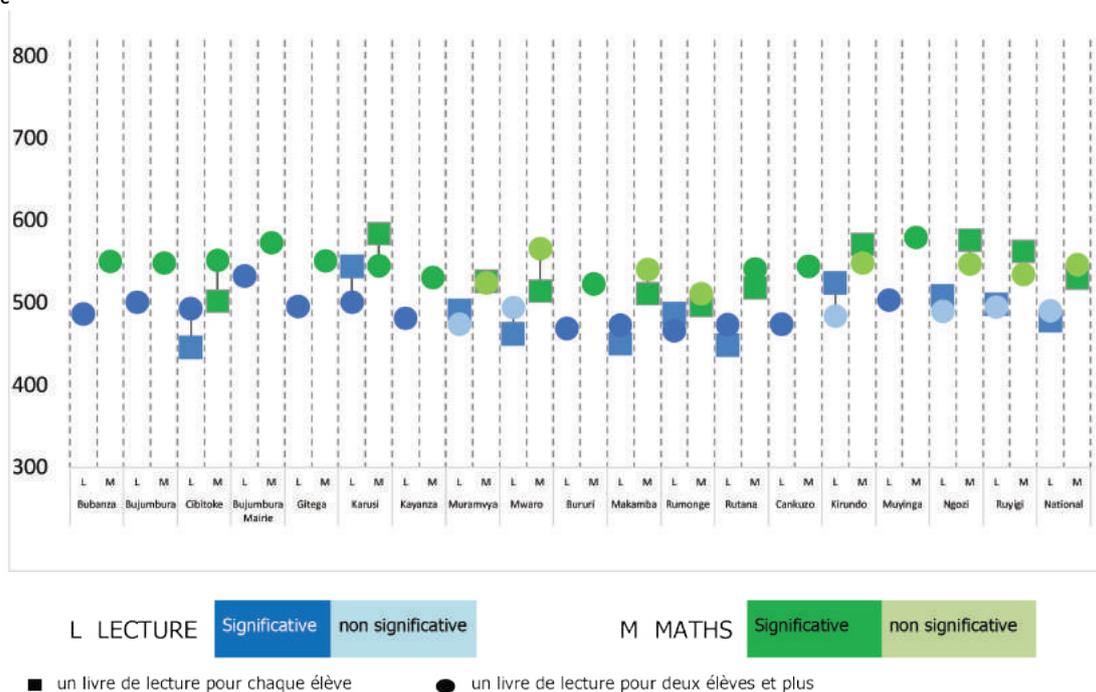


En fin de scolarité, la disponibilité des manuels de lecture est telle que 5,2% des élèves disposent individuellement de leur livre de lecture pendant que pour 94,8% des élèves, un livre est partagé par plus d'un élève.

Dans 8 provinces, il n'existe pas de situation en fin de scolarité où l'élève dispose individuellement de son propre livre de lecture.

Les performances des élèves ont été mises en relation avec la disponibilité des livres de lecture comme le montre le graphique 5.83.ci-dessous.

Graphique 5.83.: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres de lecture en fin de scolarité

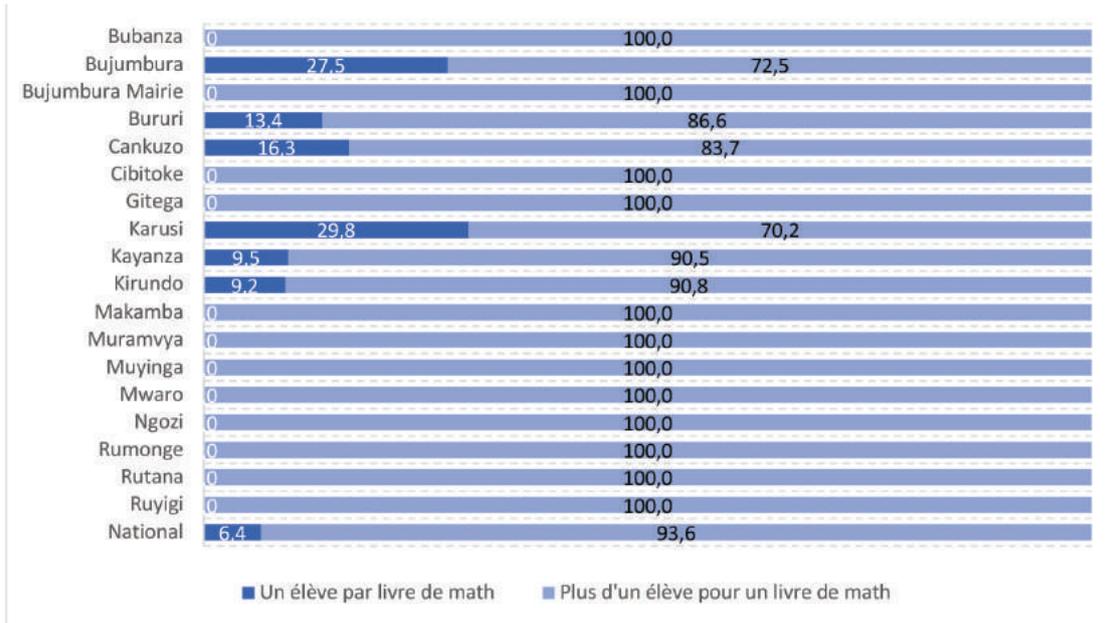


En fin de scolarité, l'écart de score entre les élèves fréquentant des écoles où un élève dispose individuellement de son livre de lecture et ceux fréquentant des écoles où un livre est partagé par deux élèves et plus n'est pas significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Cependant l'écart est significatif en lecture dans 13 provinces sauf à Muramvya, Mwaro, Kirundo, Ngozi et Ruyigi. En mathématiques, l'écart est significatif dans 12 provinces sauf à Muramvya, Mwaro, Rumonge, Kirundo, Ngozi et Ruyigi. C'est presque dans les mêmes provinces que l'écart est significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques, ce qui montre que les interventions seront facilement canalisés.

5.2.2.6.3 Disponibilité de livres de mathématiques en début de scolarité

Concernant la disponibilité des livres de mathématiques, elle est aussi problématique comme elle l'est pour les livres de lecture comme le montre le graphique 5.84 ci-dessous.

Graphique 5.84: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité.

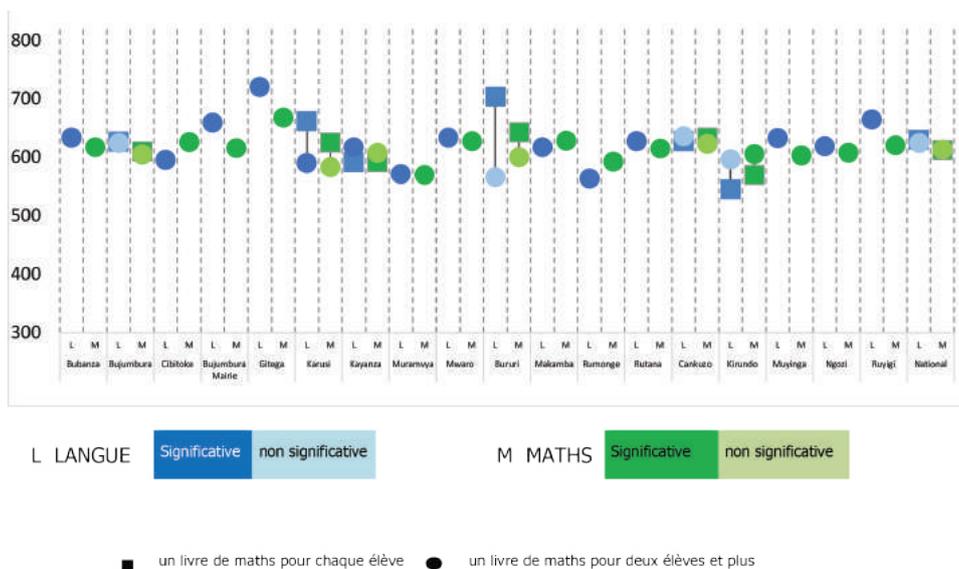


La disponibilité des livres de mathématiques en début de scolarité dans les écoles est telle que 6,4% des élèves disposent de leur livre de mathématiques individuellement pendant que pour 93,6% des élèves, un livre de mathématiques est partagé par plus d'un élève.

Dans 12 provinces en début de scolarité, il n'existe pas de situation où l'élève dispose individuellement de son propre livre de mathématiques.

Les performances des élèves ont été mises en relation avec la disponibilité des livres de mathématiques comme le montre le graphique 5.85 ci-dessous.

Graphique.5.85: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de maths.

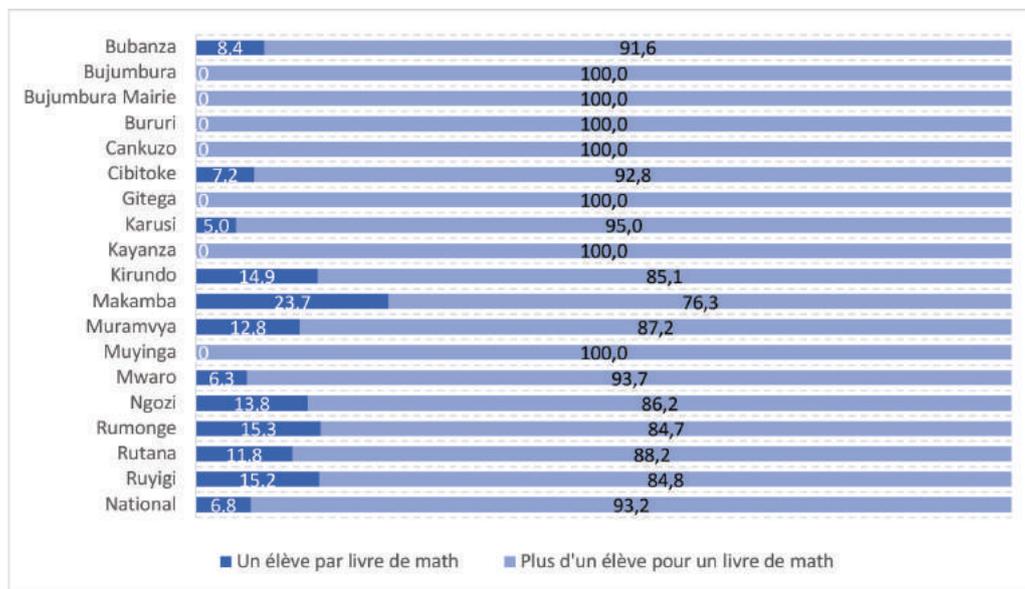


La différence de performances entre les élèves fréquentant des écoles où un élève dispose individuellement de son livre de mathématiques et ceux fréquentant des écoles où un livre est partagé par deux élèves et plus n'est pas significative aussi bien en langue qu'en mathématiques. Cependant l'écart est significatif en langue dans 13 provinces sauf à Bujumbura, Bururi, Cankuzo et Kirundo. En mathématiques, l'écart est significatif dans 13 provinces sauf à Bujumbura, Karusi, Kayanza, Bururi et Cankuzo.

5.2.2.6.4 Disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité

En fin de scolarité, une indisponibilité des livres de mathématiques se fait remarquer comme en début de scolarité. Le graphique 5.86 ci-dessous donne la répartition des élèves selon la disponibilité des livres de mathématiques à la maison.

Graphique.5.86: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité

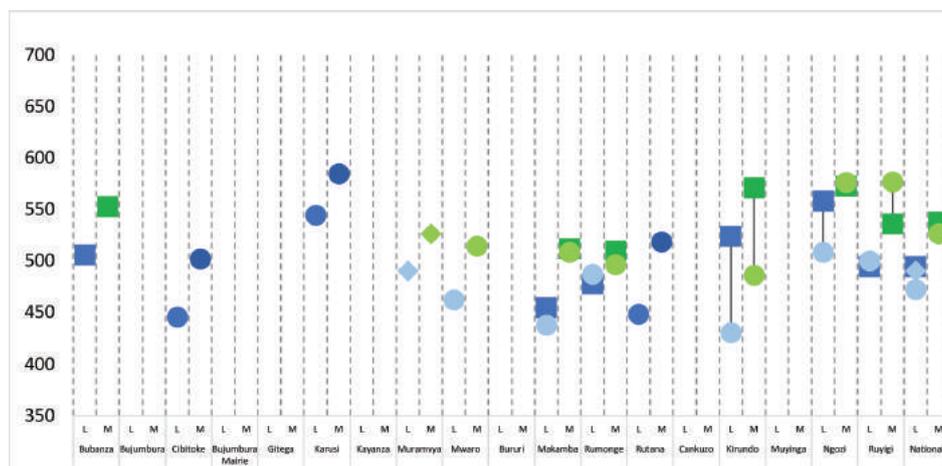


La disponibilité des livres de mathématiques en fin de scolarité est telle que 6,8% des élèves disposent de leur livre de mathématiques individuellement pendant que pour 93,2% des élèves, un livre de mathématiques est partagé par plus d'un élève.

Dans 7 provinces du pays, il n'existe pas de situation où l'élève en fin de scolarité dispose individuellement de son propre livre de mathématiques.

La liaison entre les performances et la disponibilité des livres de mathématiques en fin de scolarité est visualisée dans le graphique 5.87 ci-dessous.

Graphique.5.87: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livres de mathématiques



L LECTURE Significative non significative

M MATHS Significative non significative

■ Une place assise pour un élève

● Une place assise pour deux élèves

La différence de performances entre les élèves fréquentant des écoles où un élève dispose individuellement de son livre de mathématiques et ceux fréquentant des écoles où un livre est partagé par deux élèves et plus n'est pas significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Cependant l'écart est significatif en lecture dans 13 provinces sauf à Bubanza, Muramvya, Mwaro, Kirundo et Ruyigi. En mathématiques, l'écart est significatif dans 13 provinces sauf à Bubanza, Muramvya, Mwaro, Rumonge, Kirundo et Ruyigi.

Dans les provinces où l'écart est significatif, ce sont presque les mêmes provinces aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

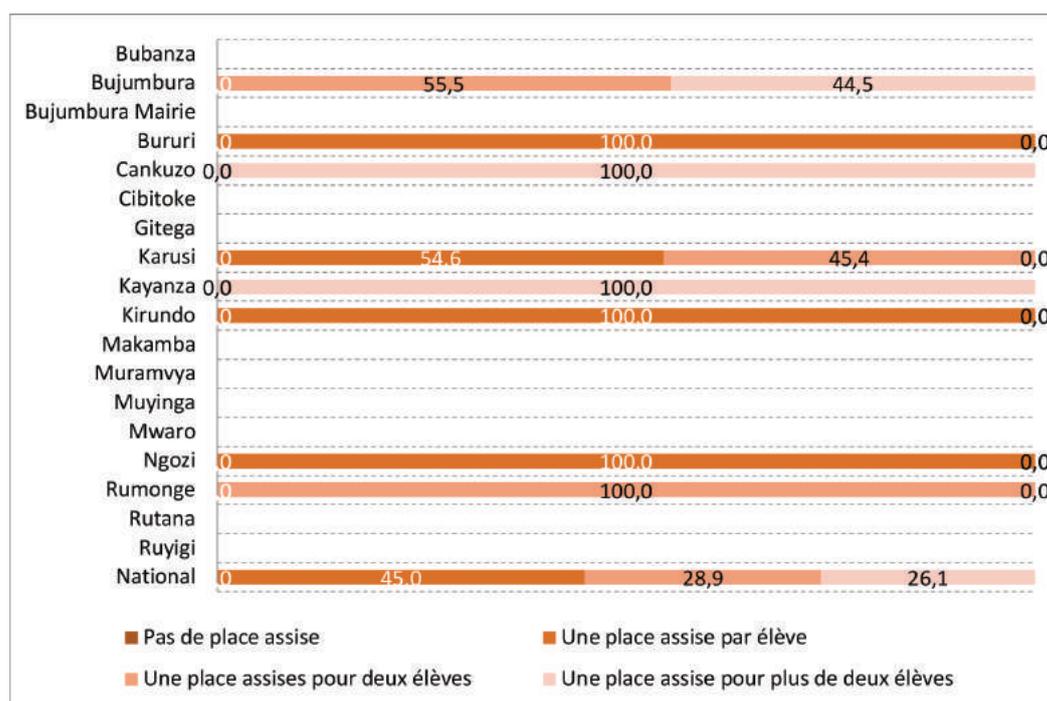
Bien que l'écart soit non significatif dans l'ensemble en début et en fin de scolarité aussi bien en mathématiques qu'en lecture, le constat est que dans près de 4/5 des provinces, la disponibilité des livres de lecture et de mathématiques est un facteur de performances.

5.2.2.7 Places assises

L'analyse des performances à l'évaluation PASEC2019 et son lien avec les places assises fait référence à la disponibilité des bancs pupitres.

En début de scolarité, on ne rencontre pas de situation où une place assise est prévue ou occupée par un seul élève comme le montre le graphique 5.88. Les bancs sont tellement en manque que le pays ne s'offrirait pas un tel luxe.

Graphique.5.88: Répartition des élèves selon le nombre de places assises par élève



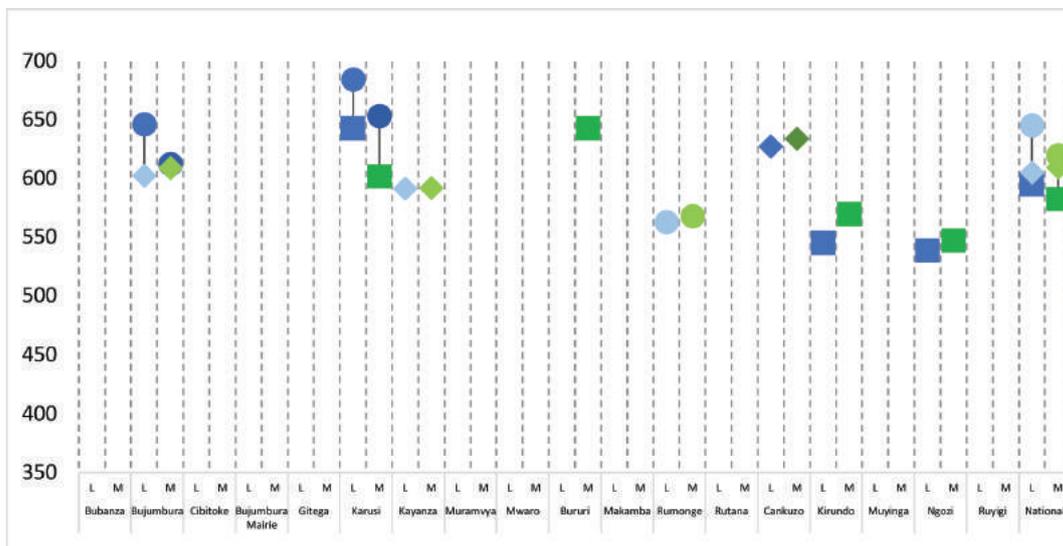
Le graphique ci-dessus montre que 45% des élèves fréquentent des écoles où on compte une place assise par élève; 28,9% des élèves dans une situation où on compte une place assise pour deux élèves et la situation extrême est celle où on compte une place assise pour plus de 2 élèves (26,1%).

Les situations extrêmes de précarité se rencontrent à Cankuzo et Kayanza où la totalité des élèves scolarisés fréquentent des écoles où il ya un manque criant de banc pupitres (une place assise pour plus de deux élèves).

Ngozi, Kirundo et Bururi sont les provinces où la situation en banc pupitres est satisfaisante car la totalité des élèves évalués fréquentent des écoles où on compte une place assise par élève.

La différence de performances entre les élèves scolarisés dans des écoles où on compte un banc pour un élève et ceux fréquentant des écoles où on compte un banc pour plus de deux élèves est visualisée dans le graphique 5.89 ci-dessous.

Graphique.5.89: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon le nombre de places assises par élève- début de scolarité



L LANGUE Significative non significative

M MATHS Significative non significative

■ Une place assise pour un élève

● Une place assise pour deux élèves

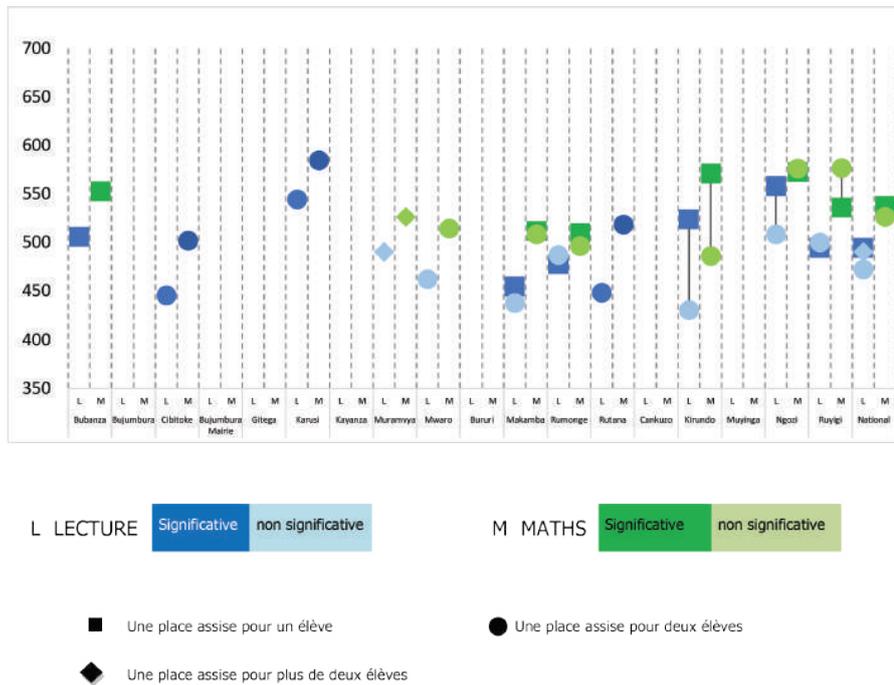
◆ Une place assise pour plus de deux élèves

L'écart de performances en langues et en mathématiques selon le nombre de places assises a été analysé entre les élèves fréquentant des écoles où un banc est prévu pour un élève et les autres cas de figures. Ainsi la différence de performances entre les élèves scolarisés dans des écoles où un banc est occupé par un élève et ceux fréquentant des écoles où on compte un banc pour deux élèves n'est pas significative. Pourtant on note un écart significatif aussi bien en langue qu'en mathématiques à Bujumbura, Karusi, Kayanza, Cankuzo, Kirundo et Ngozi en faveur des élèves scolarisés dans les écoles où on compte un banc pour deux élèves.

La différence de performances entre les élèves scolarisés dans des écoles où on compte un banc pour un élève et ceux fréquentant des écoles où on compte un banc pour plus de deux élèves est significative aussi bien en langue qu'en mathématiques. L'écart reste significatif aussi bien en langue qu'en mathématiques dans 9 provinces à savoir Cibitoke, Bujumbura Mairie, Makamba, Rumonge, Cankuzo, Kirundo, Muyinga, Ngozi et Ruyigi en faveur des élèves scolarisés dans les écoles où on compte un banc pour plus de deux élèves.

La situation en fin de scolarité est similaire à celle en début de scolarité. Elle est illustrée par le graphique 5.90 ci-dessous.

Graphique 5.90 Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre de places assises par élève- fin de scolarité



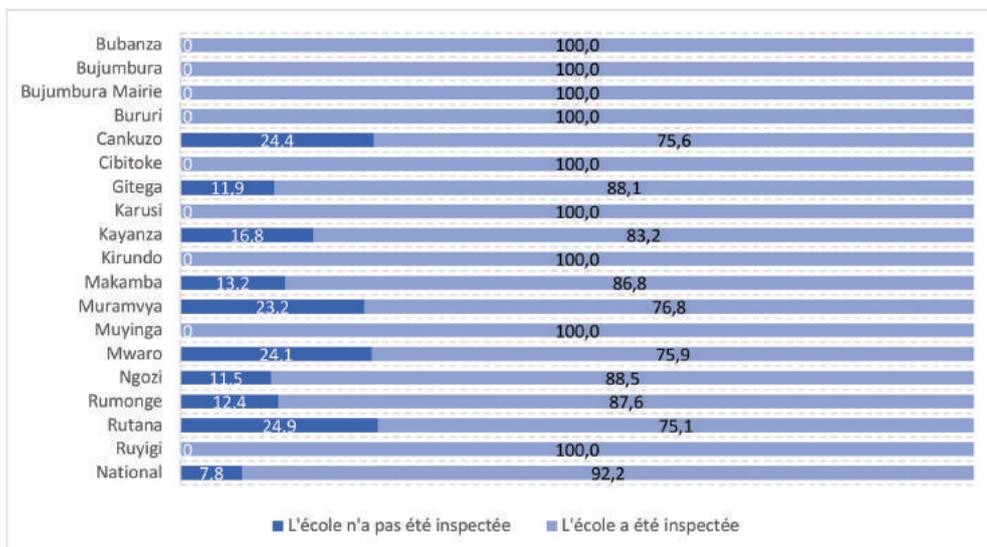
En fin de scolarité, la différence de performances entre les élèves scolarisés dans des écoles où on compte un banc pour un élève et ceux fréquentant des écoles où on compte un banc pour deux élèves n'est pas significative. On note, cependant, un écart significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques à Cibitoke, Karusi, et Rutana en faveur des élèves scolarisés dans les écoles où on compte un banc pour deux élèves.

La différence de performances entre les élèves scolarisés dans des écoles où un banc est occupé par un élève et ceux fréquentant des écoles où on compte un banc pour plus de deux élèves est significative. On note un écart significatif aussi bien en lecture qu'en mathématiques à Bujumbura, Muramvya, Kayanza, Mwaro, Karusi, Makamba, Rutana, Cankuzo, Kirundo, Muyinga, Ngozi et Ruyigi en faveur des élèves scolarisés dans les écoles où on compte un banc pour plus de deux élèves.

5.2.2.8 Inspection de l'école

Au Burundi, en début de scolarité, la pratique de l'inspection est satisfaisante et régulière, comme le montre le graphique 5.91 ci-dessous.

Graphique 5.91: Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en début de scolarité

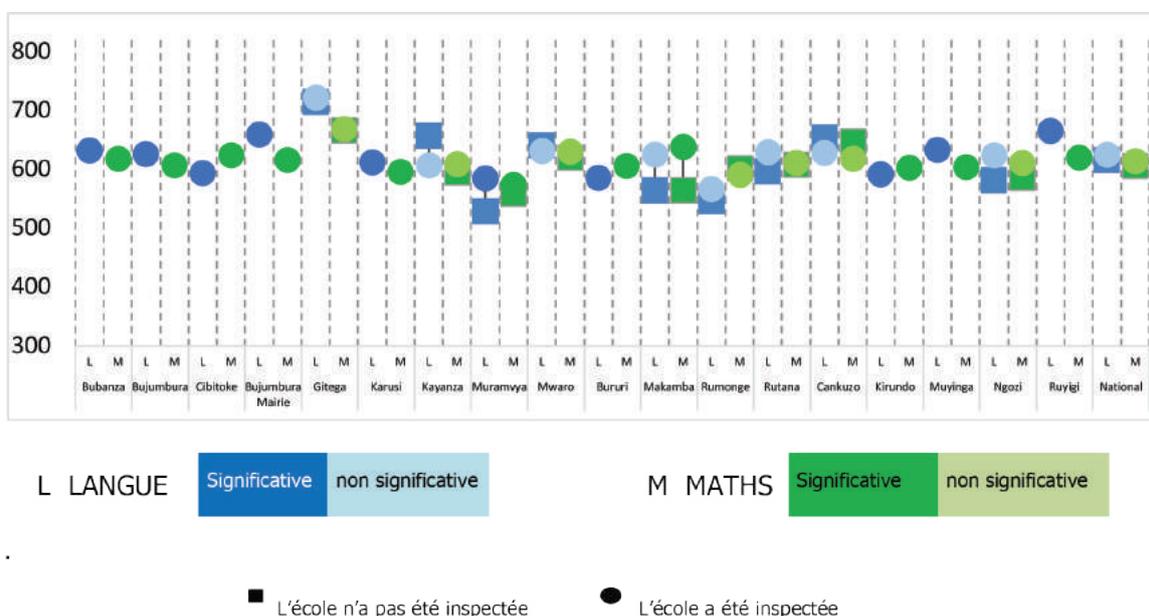


La proportion moyenne d'élèves dont l'école a été inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est de 92,2%, ce qui montre une pratique régulière de l'inspection des écoles dans les écoles burundaises. Dans 9 provinces, la totalité des élèves fréquentent des écoles ayant fait objet d'une inspection au cours des deux dernières années.

C'est à Rutana, Cankuzo et Mwaro où les écoles ont connu moins de visites d'inspection avec une moyenne de 75% des élèves qui étudient dans les écoles ayant fait objet d'inspections. Les visites d'inspection dans les écoles sont satisfaisantes, si on s'en tient aux déclarations des élèves.

La mise en relation des performances et le fait de fréquenter une école ayant fait objet d'inspection est illustrée par le graphique 5.92 ci-dessous.

Graphique 5.92: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années



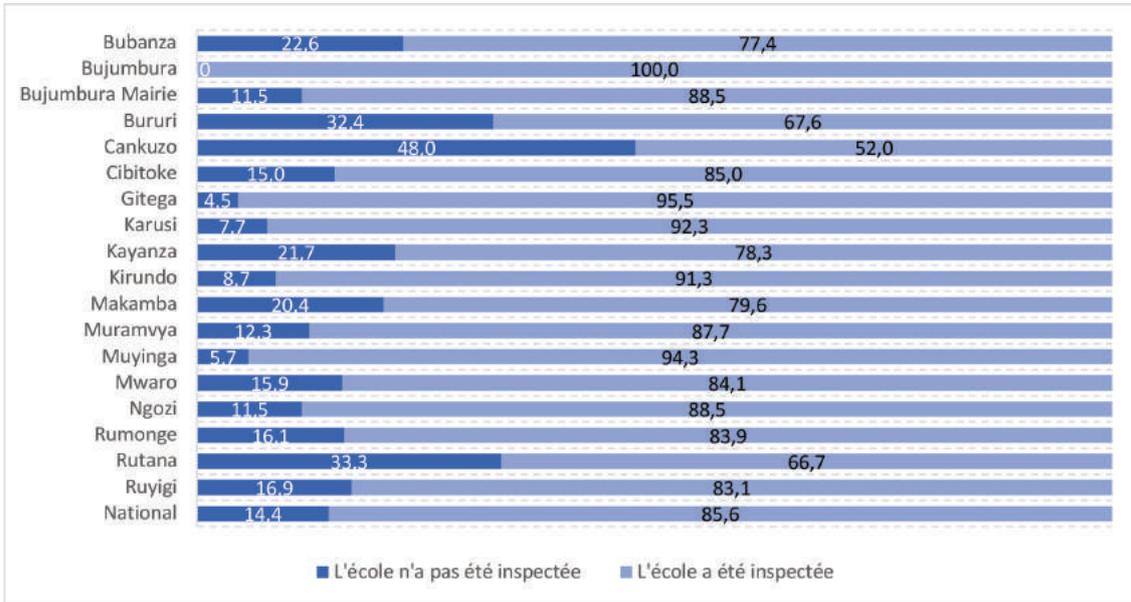
Au Burundi, l'analyse révèle qu'en début de scolarité, la différence de performances entre les élèves qui fréquentent une école ayant été inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années et ceux qui fréquentent une école n'ayant pas été inspectée pendant les deux dernières années n'est pas significative aussi bien en langue qu'en mathématiques.

Toutefois, l'écart de performances en langue est significatif dans 12 provinces en faveur des élèves fréquentant des écoles n'ayant pas fait objet d'inspection. A Muramvya, il est significatif en faveur des élèves fréquentant des écoles ayant fait objet d'inspection au moins une fois pendant les deux dernières années.

En mathématiques, l'écart de performances est significatif dans presque les mêmes provinces qu'en langue auxquelles s'ajoute Makamba. A Muramvya et à Makamba, il est significatif en faveur des élèves fréquentant des écoles ayant fait objet d'inspection au moins une fois pendant les deux dernières années.

En fin de scolarité, le graphique 5.93 ci-dessous donne la répartition des élèves selon qu'ils fréquentent une école ayant fait objet d'inspection ou pas.

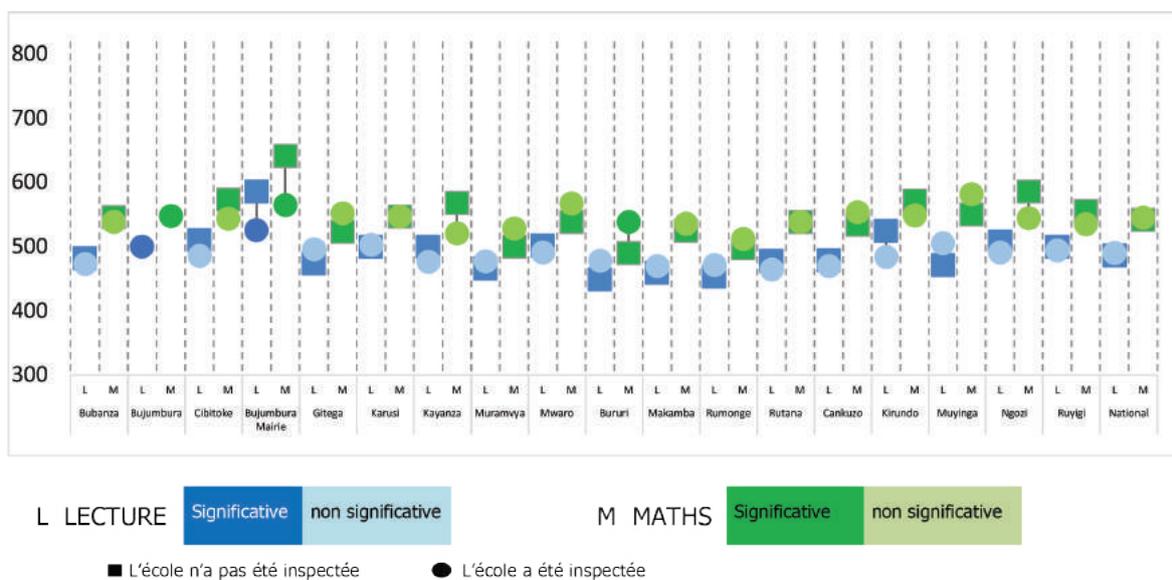
Graphique.5.93: Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité



En fin de scolarité, la proportion moyenne d'élèves dont l'école a été inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années est de 85,6% au Burundi, ce qui montre également une pratique régulière de l'inspection dans les écoles burundaises. Dans la seule province de Bujumbura, la totalité des élèves fréquentent des écoles ayant fait objet de l'inspection au cours des deux dernières années. C'est dans la province de Cankuzo où on enregistre les proportions les plus faibles des élèves qui fréquentent des écoles où une visite d'inspection a eu lieu au moins une fois pendant les deux dernières années (48%).

Par rapport aux performances, le graphique 5.94 donne la différence de performance entre les élèves qui fréquentent une école ayant été inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années et ceux qui fréquentent une école n'ayant pas été inspectée pendant les deux dernières années.

Graphique.5.94.: 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.



L'analyse montre qu'au Burundi, en fin de scolarité, la différence de performances entre les élèves qui fréquentent une école ayant été inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années et ceux qui fréquentent une école n'ayant pas été inspectée pendant les deux dernières années n'est pas significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Toutefois, l'écart de performances en lecture est significatif dans 2 provinces: Bujumbura et Bujumbura Mairie. A Bujumbura Mairie, l'écart est significatif en faveur des élèves fréquentant des écoles n'ayant pas fait objet d'inspection pendant les deux dernières années.

En mathématiques, l'écart de performances est significatif dans 3 provinces: Bururi, Bujumbura Mairie et Bujumbura. Comme en lecture, à Bujumbura Mairie, l'écart de performances est en faveur des élèves fréquentant des écoles n'ayant pas fait objet d'inspection, ce qui paraît paradoxal.

En conclusion, par rapport à l'inspection, on remarque que l'écart de performances entre les élèves qui fréquentent une école ayant été inspectée au moins une fois pendant les deux dernières années et ceux qui fréquentent une école n'ayant jamais été inspectée pendant les deux dernières années n'est pas significatif en langue et en mathématiques, aussi bien en début comme en fin de scolarité.

Cela questionne sur la pratique de l'inspection, une pratique qui devrait avoir un impact sur les performances des élèves. Ces résultats, incohérents qu'ils puissent être, soulèvent le problème de l'efficacité des missions d'inspection telles que pratiquées dans les écoles primaires. La question mérite une réflexion de fond et peut appeler à un réexamen de l'ensemble des modes de fréquentation des écoles par les inspecteurs. Une mission d'inspection pédagogique se distingue d'une simple visite de terrain (infrastructures, entretiens routiniers, etc.) que de nombreux inspecteurs sont souvent amenés à effectuer sans lien direct avec les préoccupations de classe des enseignants.

Ressources éducatives, infrastructures et équipements scolaires

Les ressources éducatives, les infrastructures et équipements scolaires, en début comme en fin de scolarité, sont appréciés à travers un indice d'infrastructure de l'école et un indice d'équipement de classe. Les encadrés 5.2 et 5.3 ci-dessous donnent une description de ces indices moyens.

5.2.3.1 Infrastructures de l'école

Encadré 5.2: Description de l'indice d'infrastructure de l'école

Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : nombre de salles de classe fonctionnelles, type de matériaux utilisés dans la constructions des salles de classe, disponibilité de certains équipements (un 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.

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure.

Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Encadré 5.3 : Description de l'indice d'équipement des classes

Des informations sur le niveau d'équipement des classes que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas, règle et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres), disponibilité de tables-bancs, de règle, d'ardoise, de craie, de cahier, de cartable en nombre suffisant pour les élèves), disponibilité d'électricité dans la classe et le type de matériaux utilisés pour la construction de la classe.

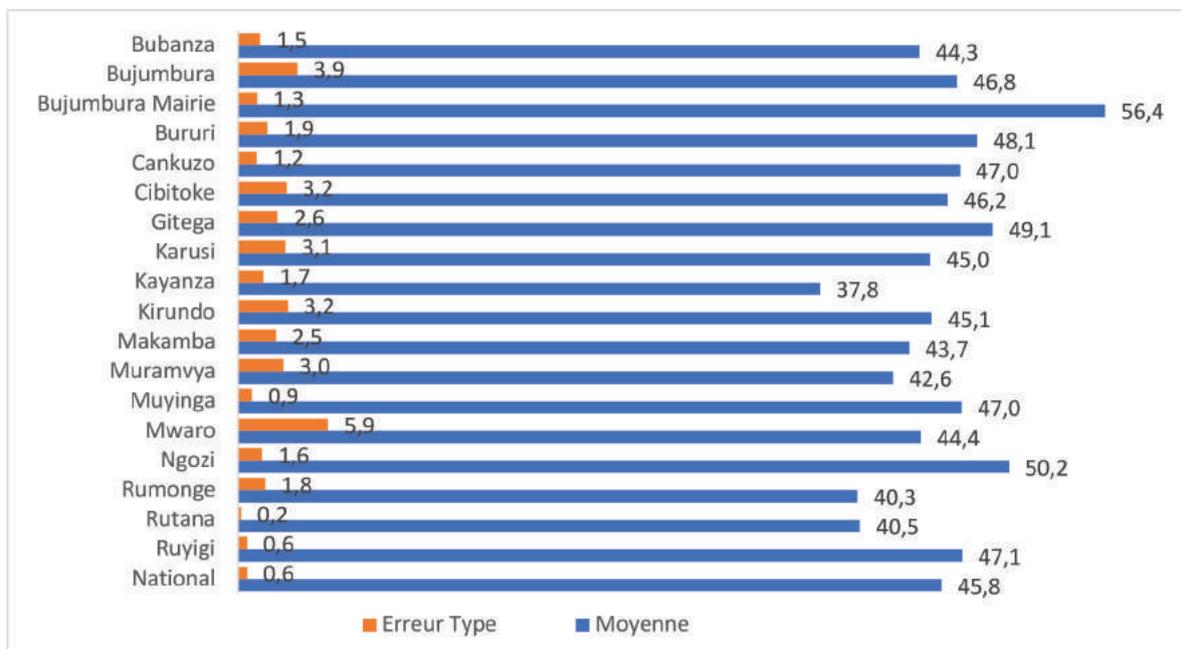
Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement des classes. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes. Dans ce chapitre, c'est l'indice moyen d'équipement des classes (moyenne par école) qui est utilisé.

Des informations sur le niveau d'équipement des classes que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas, règle et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres), disponibilité de tables-bancs, de règle, d'ardoise, de craie, de cahier, de cartable en nombre suffisant pour les élèves), disponibilité d'électricité dans la classe et le type de matériaux utilisés pour la construction de la classe.

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement des classes. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes. Dans ce chapitre, c'est l'indice moyen d'équipement des classes (moyenne par école) qui est utilisé.

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école pour l'ensemble des quatorze pays est de 50. Cet indice est plus élevé dans certains pays comme la Gabon, mais le Burundi figure parmi les pays où cet indice est le plus faible. Cet indice au sein des provinces du Burundi peut être visualisé au niveau du graphique 5.95 ci-dessous.

Graphique.5.95.: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type-Début de scolarité



L'indice moyen d'infrastructure en début de scolarité pour le Burundi est estimé à 45,8 points avec une dispersion faible de 0,6.

Au niveau des provinces, Bujumbura Mairie a un niveau moyen d'indice d'infrastructure supérieur à la moyenne nationale (56,4) et se classe parmi les provinces à niveau d'infrastructure élevé mais peu équitables à cause de son indice de dispersion supérieur à 1.

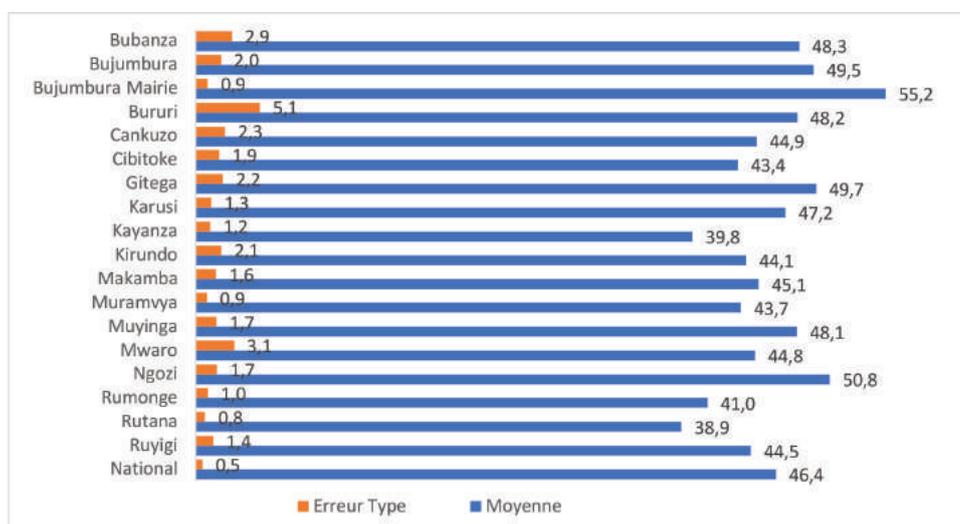
Ainsi, les provinces peuvent être classées en quatre groupes :

- Des provinces avec un indice moyen d'infrastructure élevé (supérieur ou proche à la moyenne nationale) et une dispersion faible (proche ou égal à l'erreur type national). Il s'agit seulement de Muyinga (47 et 0,9) et Ruyigi (47,1 et 0,6). Ces provinces allient le niveau le plus élevé d'indice d'infrastructure et leur meilleure distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont donc plus équitables.
- Des provinces ayant un indice moyen du niveau socioéconomique élevé (supérieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type national). Il s'agit de Bujumbura (46,8 et 3,9), Bujumbura Mairie (56,4 et 1,3), Bururi (48,1 et 1,9) Cankuzo (47,0 et 1,2) Cibitoke (46,2 et 3,2), Gitega (49,1 et 2,6) et Ngozi (50,2 et 1,6). Ces provinces allient le niveau le plus élevé d'indice d'infrastructure et la mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont donc moins équitables.
- Des provinces à indice moyen du niveau d'infrastructure faible (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type national). Ces provinces sont Bubanza (44,3 et 1,5), Karusi(45,0 et 3,1), Kayanza(37,8 et 1,7, Kirundo (45,1 et 3,2), Makamba (43,7 et 2,5), Muramvya (46,6 et 3,0), Mwaro (44,4 et 5,9) et Rumonge (40,3 et 1,8). Elles allient un niveau faible d'indice d'infrastructure et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.
- Des provinces ayant un indice faible du niveau d'infrastructure (inférieur à la moyenne nationale) avec également une dispersion faible (inférieur ou proche à l'erreur type national). C'est seulement la province de Rutana (40,5 et 0,2) et Ruyigi(47,1 et 0,6.) bien qu'elles aient un faible niveau d'indice d'infrastructure, elles sont équitables.

L'analyse de l'écart type permet de voir que le degré d'homogénéité/hétérogénéité de l'indice moyen du niveau d'infrastructure entre écoles, est variable selon les provinces. Ainsi, les disparités les plus élevées se trouvent ainsi à Bujumbura, Bujumbura Mairie, Bururi, Cankuzo, Cibitoke, Gitega et Ngozi car leur niveau moyen d'indice d'infrastructure élevé ne s'accompagne pas d'une distribution homogène. Les provinces les plus équitables quant à elles sont Muyinga, et Ruyigi et dans une certaine mesure Rutana. Le niveau moyen d'indice d'infrastructure élevé à Muyinga et à Ruyigi, bas à Rutana s'accompagne d'une distribution homogène au sein des écoles.

La situation en fin de scolarité est décrite dans le graphique 5.96 ci-dessous qui donne le niveau moyen de l'indice d'infrastructure par province.

Graphique.5.96.: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type-Fin de scolarité



En fin de scolarité, l'indice moyen d'infrastructure pour le Burundi est estimé à 46,4 points avec une dispersion faible de 0,5.

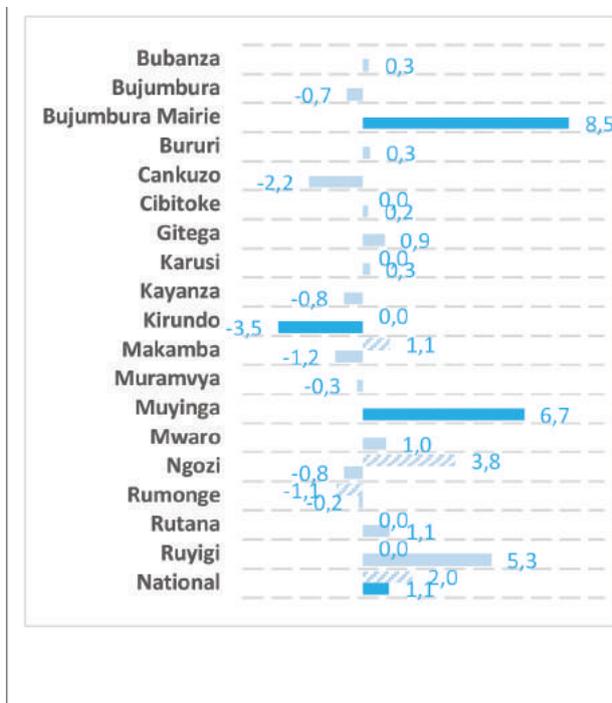
Pour une bonne analyse de cet indice, les provinces peuvent être classées en quatre groupes :

- Des provinces avec un indice moyen d'infrastructure élevé (supérieur ou proche à la moyenne nationale) et une dispersion faible (proche ou égal à l'erreur type nationale). Il s'agit seulement de Bujumbura Mairie (55,2 et 0,9). Cette province est non seulement la mieux dotée en infrastructure mais aussi celle qui allie le niveau le plus élevé d'indice d'infrastructure et la meilleure distribution/ou allocation entre les écoles. Elle est donc plus équitable, contrairement à sa situation en début de scolarité.
- Des provinces ayant un indice moyen du niveau socioéconomique élevé (supérieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Il s'agit de Bubanza (48,3 et 2,9), Bujumbura (49,5 et 2,0), Bururi (48,2 et 5,1), Gitega (49,7 et 2,2), Karusi (47,2 et 1,3), Muyinga (48,1 et 1,7) et Ngozi (50,8 et 1,7). Ces provinces allient le niveau le plus élevé d'indice d'infrastructure et la mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont donc moins équitables.
- Des provinces à indice moyen du niveau d'infrastructure faible (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Ces provinces sont: Cankuzo (44,9 et 2,3), Cibitoke (43,4 et 1,9), Kayanza (39,8 et 1,2), Kirundo (44,1 et 2,1), Makamba (45,1 et 1,6), Mwaro (44,8 et 3,1), et Rumonge (41,0 et 1,0). Elles allient un niveau faible d'indice d'infrastructure et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.
- Des provinces ayant un indice faible du niveau d'infrastructure (inférieur à la moyenne nationale) avec également une dispersion faible (inférieur ou proche à l'erreur type nationale). C'est seulement la province de Muramvya (43,7 et 0,9) et Rutana (38,9 et 0,8). Bien qu'elles aient un faible niveau d'indice d'infrastructure, elles sont équitables.

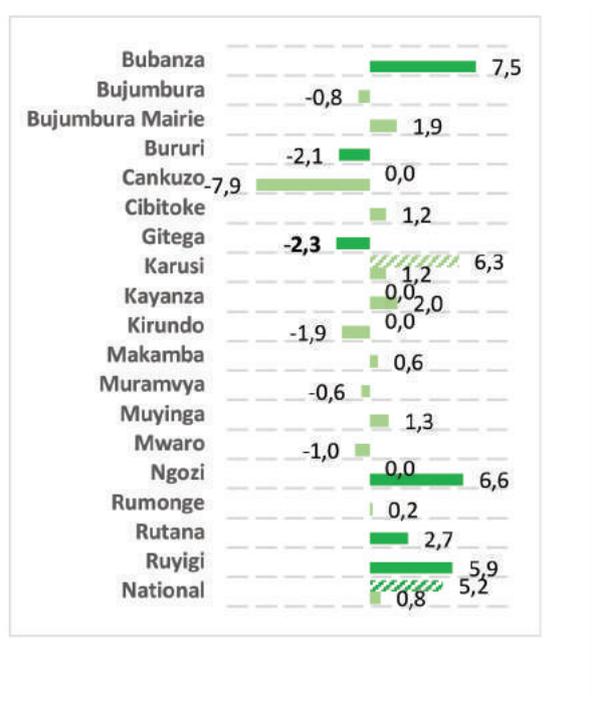
L'analyse de la dispersion permet de voir que le degré d'homogénéité/hétérogénéité de l'indice moyen du niveau d'infrastructure entre écoles, est variable selon les provinces. Ainsi, les disparités les plus élevées se trouvent ainsi à Cankuzo, Cibitoke, Kayanza, Kirundo, Makamba, Mwaro et Rumonge car leur niveau moyen d'indice d'infrastructure élevé ne s'accompagne pas d'une distribution homogène. La province la plus équitable quant à elle est Bujumbura Mairie et dans une certaine mesure Muramvya et Rutana. Le niveau moyen d'indice d'infrastructure élevé à Bujumbura Mairie, et bas à Rutana s'accompagne d'une distribution homogène au sein des écoles.

Au-delà de l'analyse de la dispersion de l'indice d'infrastructure, les graphiques 5.97 et 5.98 montrent en début de scolarité, la relation entre le niveau moyen de dotation en infrastructure de l'école et les performances des élèves.

Graphique.5.97: Écart moyen en langue 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

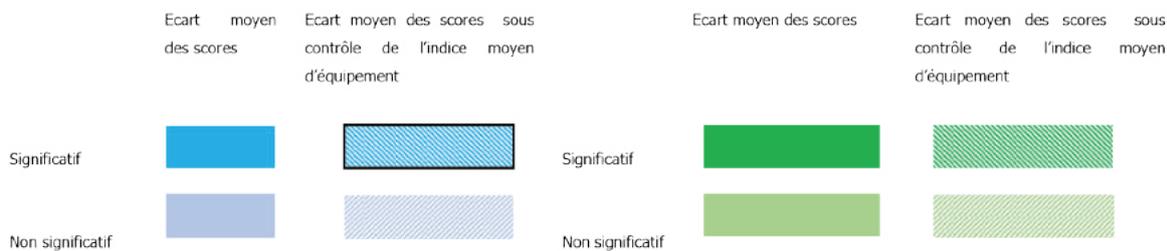


Graphique.5.98: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité



LANGUE

MATHEMATIQUES



En début de scolarité, le niveau moyen de dotation en infrastructure de l'école impacte positivement les performances en langue et non en mathématiques pour l'ensemble des provinces du Burundi.

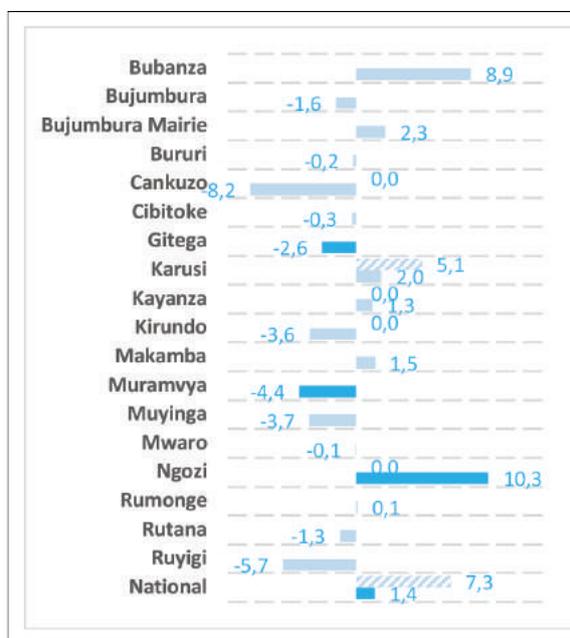
Ainsi, les élèves dont le niveau d'infrastructure de l'école est élevé obtiennent de meilleurs résultats en langue au niveau national et au niveau des provinces Bujumbura Mairie et Muyinga.

En tenant compte de l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien n'est plus significatif.

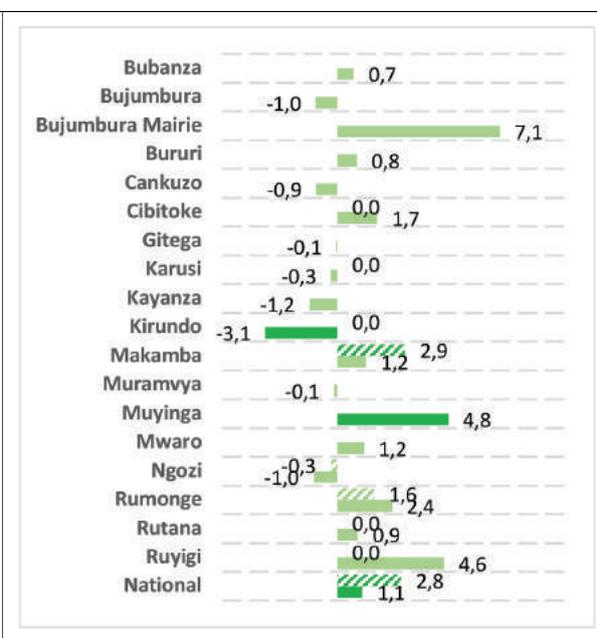
En mathématiques, malgré un lien non significatif au niveau national, le niveau moyen de dotation en infrastructure de l'école impacte positivement les performances à Bubanza, Ngozi, Rutana et Ruyigi et les performances en mathématiques sont impactées négativement à Gitega et à Bururi.

En fin de scolarité, le niveau moyen de dotation en infrastructure de l'école impacte positivement les performances aussi bien en lecture qu'en mathématiques pour l'ensemble des provinces du Burundi comme le montre les graphiques 5.99 et 5.100 ci-dessous.

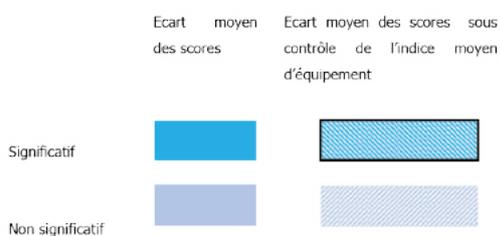
Graphique.5.99: Écart moyen en lecture entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité



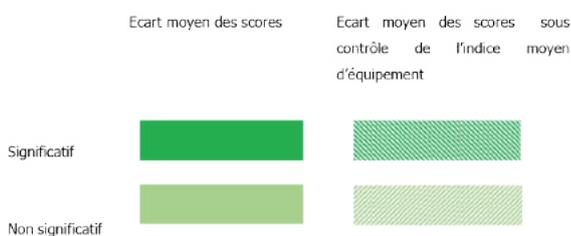
Graphique 5.100: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité



LECTURE



MATHEMATIQUES



L'impact positif du niveau de dotation en infrastructure sur les performances est relevé en lecture à Ngozi, et en mathématiques à Muyinga. L'impact négatif du niveau de dotation en infrastructure est observé à Gitega et Muramvya en lecture et à Kirundo en mathématiques.

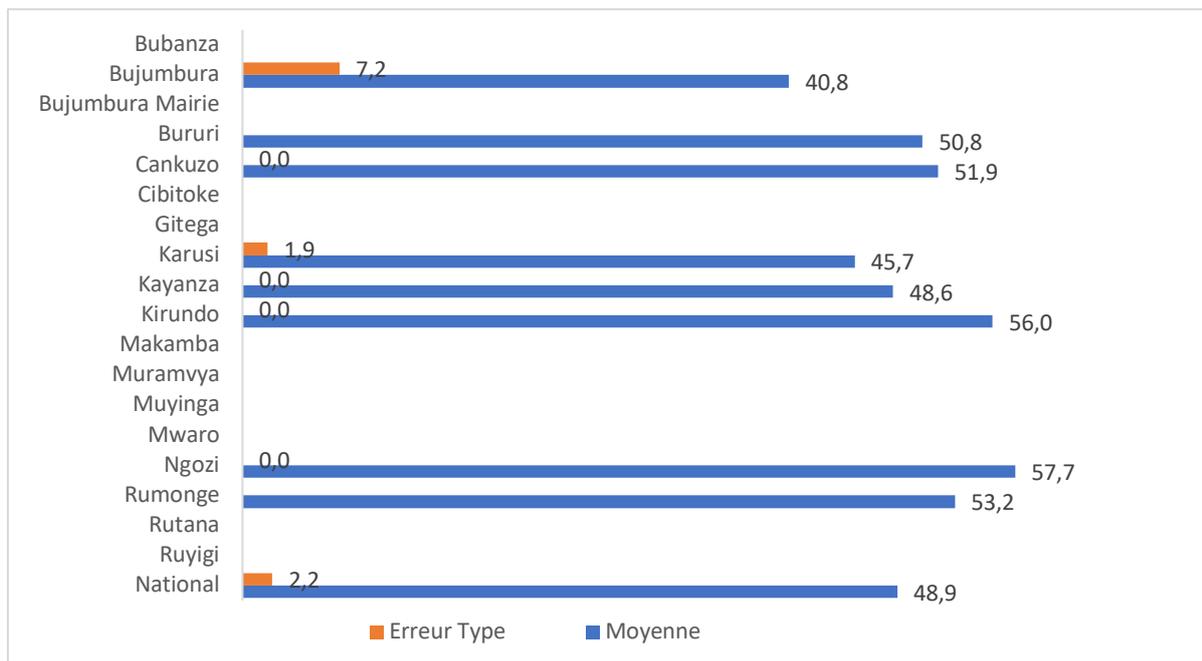
En tenant compte de l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien n'est plus significatif en lecture au niveau national et dans aucune province, mais l'est en mathématiques de façon globale et à Makamba en particulier.

En conclusion, le niveau de dotation en infrastructures impacte les performances beaucoup plus en fin de scolarité qu'en début de scolarité. Au niveau global, l'impact est positif et significatif mais au niveau des provinces, l'impact touche certaines d'entre elles. Les provinces avec un impact significatif sur les performances en langues diffèrent de celles avec le même impact significatif en mathématiques.

5.2.3.2 Equipements de classe

En début de scolarité, au niveau national, l'indice d'équipement de la classe est de 48,9 mais très variable selon les provinces comme le montre le graphique 5.101.

Graphique.5.101: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité



Avec l'analyse de la dispersion de l'indice d'équipement, et dans les provinces où les données sont disponibles, la situation montre que le degré d'homogénéité dans la répartition des équipements entre écoles est variable.

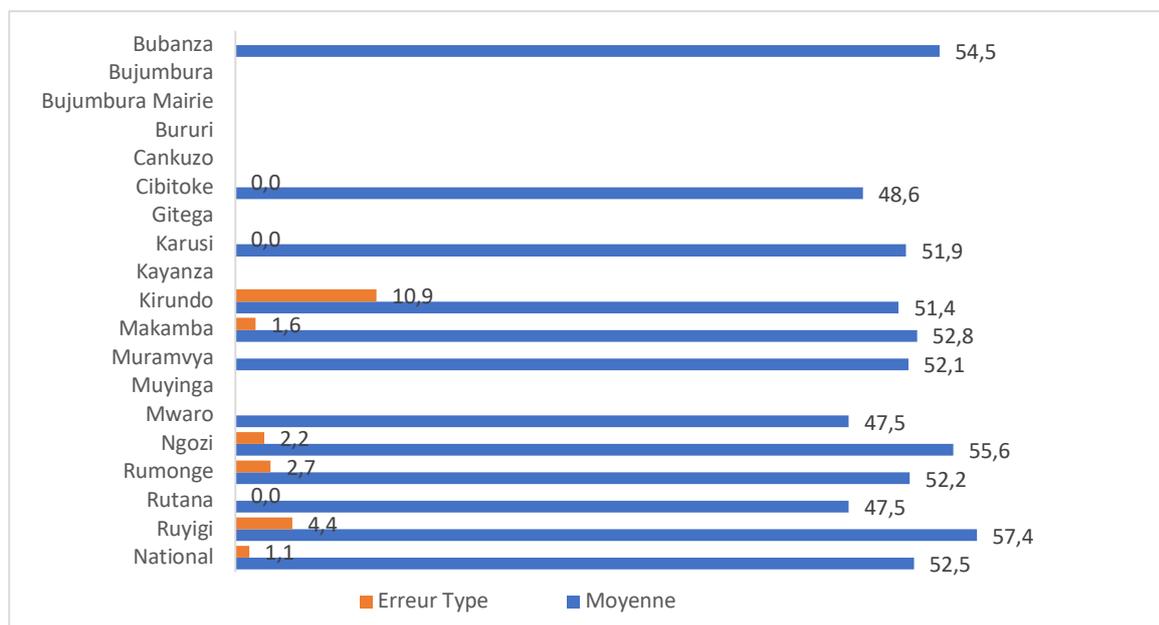
Deux catégories de provinces sont visibles à travers ce graphique ci-dessus:

- Des provinces avec un indice moyen d'équipement élevé (supérieur ou proche à la moyenne nationale) et une dispersion faible (proche ou égal à l'erreur type nationale). Il s'agit de Bururi (50,8 et 0,0), Cankuzo (51,9 et 0,0), Kirundo (56 et 0,0), Ngozi (57 et 0,0), Rumonge (53,2 et 0,0). Ces provinces allient le niveau le plus élevé d'indice d'équipement et leur meilleure distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont donc plus équitables.
- Il n'ya pas de province ayant un indice moyen d'équipement élevé (supérieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale).
- Des provinces à indice moyen du niveau d'équipement faible (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Ces provinces sont Bujumbura (40,8 et 7,2), Karusi (45,7 et 1,9), Elles allient un niveau faible d'indice d'équipement et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.
- La province de Kayanza a un indice faible du niveau d'équipement (inférieur à la moyenne nationale) avec également une dispersion faible (inférieur ou proche à l'erreur type nationale). Elle est donc équitable dans la distribution des équipements.

Ainsi, la disparité la plus élevée se trouve à Bujumbura et Karusi et la moins élevée à Kayanza, Kirundo, Ngozi, Rumonge et Ruyigi. Ces dernières provinces semblent être en bonne position et allient le niveau le plus élevé d'équipement et leur meilleure allocation entre les écoles.

En fin de scolarité, au niveau national, l'indice d'équipement de la classe est de 52,5 mais très variable selon les provinces comme le montre le graphique 5.102 ci-dessous.

Graphique 5.102: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type - Fin de scolarité



En fin de scolarité, avec l'analyse de la dispersion de l'indice d'équipement, et dans les provinces où les données sont disponibles, la situation montre que le degré d'homogénéité dans la répartition des équipements entre écoles est également variable comme en début de scolarité.

Deux catégories de provinces sont remarquables à travers ce graphique ci-dessus :

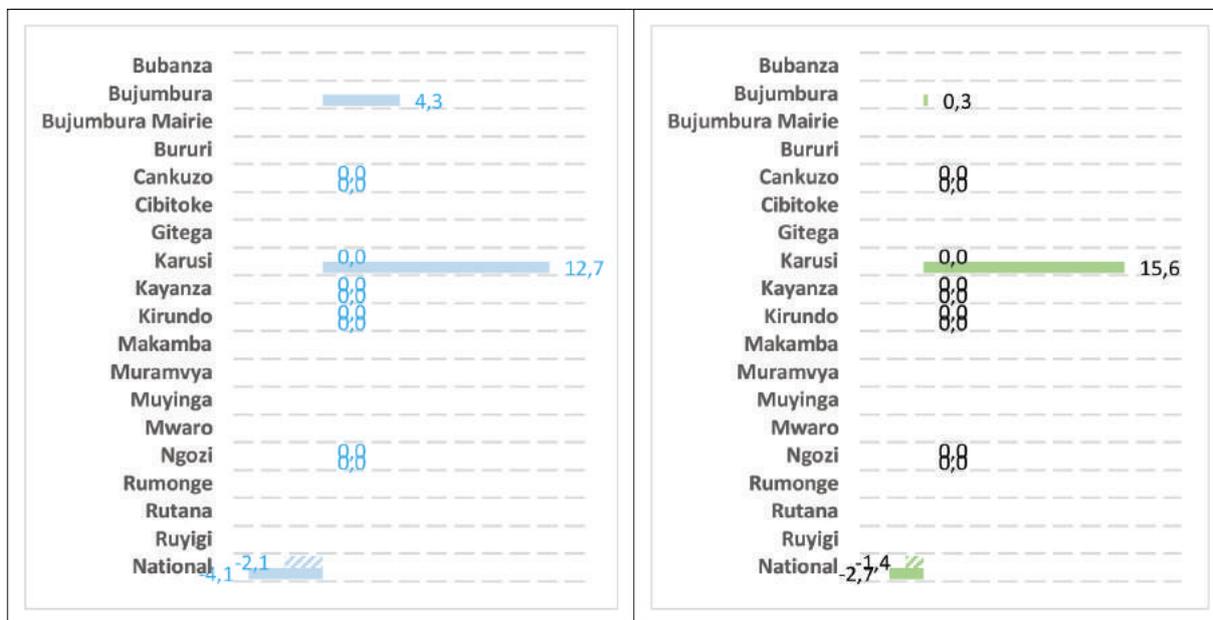
- La province Karusi a un indice moyen d'équipement élevé (supérieur ou proche à la moyenne nationale) et une dispersion faible, proche à l'erreur type national (51,9 et 0,0). Le niveau de l'indice d'équipement de cette province est proche de la moyenne nationale. Ainsi, la province Karusi est donc plus équitable, car elle allie le niveau de l'indice d'équipement (proche de la valeur nationale) et sa meilleure distribution entre les écoles.
- 4 provinces ont un indice moyen d'équipement élevé (supérieur ou proche de la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type national). il s'agit de Kirundo (51,4 et 10,9), Ngozi (55,6 et 2,2), Rumonge (52,2 et 2,7) et Ruyigi (57,4 et 4,4).
- Des provinces à indice moyen du niveau d'équipement faible (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type national). Ces provinces sont Muramvya (52,1 et 0,0), Mwaro (47,5 et 0,0) et Rutana (47,5 et 0,0) Elles allient un niveau faible d'indice d'équipement et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.
- Il n'y a pas de provinces ayant un indice faible du niveau socioéconomique (inférieur à la moyenne nationale) avec également une dispersion faible (inférieur ou proche à l'erreur type national).

Ainsi, la disparité la plus élevée se trouve à Bujumbura et Karusi et la moins élevée à Bururi, Cankuzo, Kirundo, Ngozi et Rumonge. Ces dernières provinces semblent être en bonne position et allient le niveau le plus élevé d'équipement et leur meilleure allocation entre les écoles.

L'analyse des performances des élèves en lien avec l'indice moyen d'équipement des classes est visualisée au niveau des graphiques 5.103 et 5.104 ci-dessous.

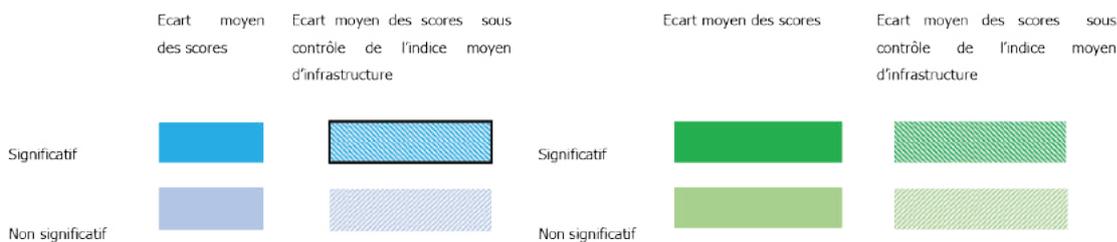
Graphique.5.103: Écart moyen en langue entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité

Graphique.5.104: Écart moyen en mathématiques 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



LANGUE

MATHEMATIQUES

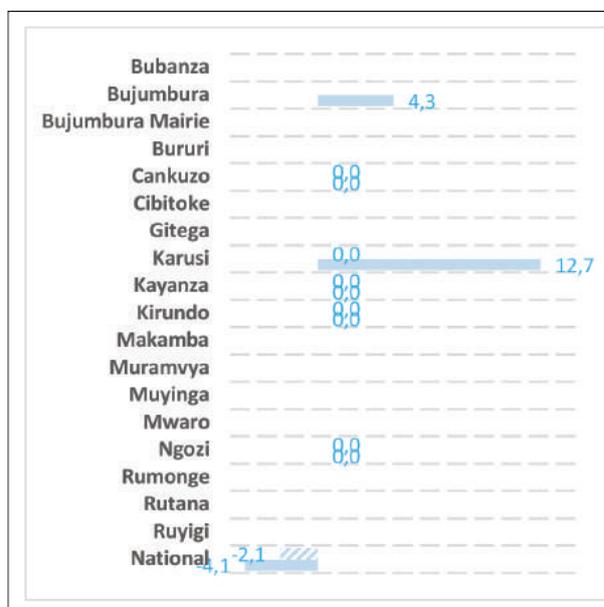


Le niveau moyen d'équipement des classes n'agit pas sur les performances des élèves aussi bien en langue qu'en mathématiques, en début de scolarité pour l'ensemble des provinces. Cette tendance est la même en langue et en mathématiques pour toutes les provinces.

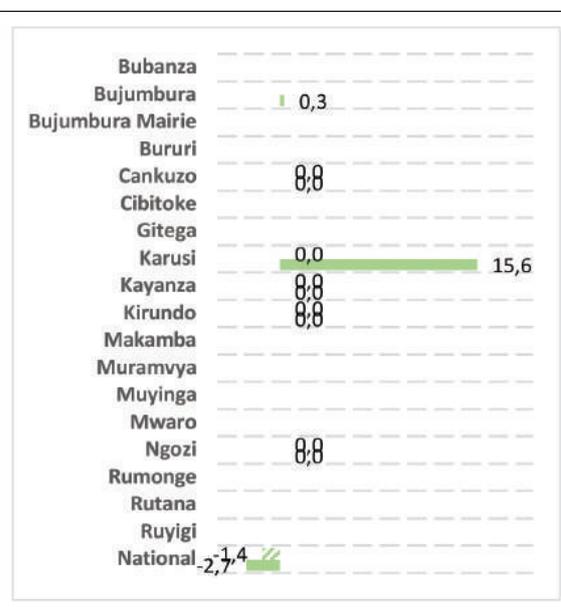
En prenant en compte l'indice d'infrastructure de l'école dans l'analyse, cette influence reste non significative dans les deux disciplines.

La situation en fin de scolarité est similaire à celle en début de scolarité comme le montrent les graphiques 5.105 et 5.106 ci-dessous.

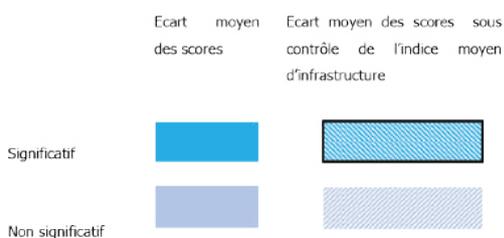
Graphique.5.105: Écart moyen en lecture entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité



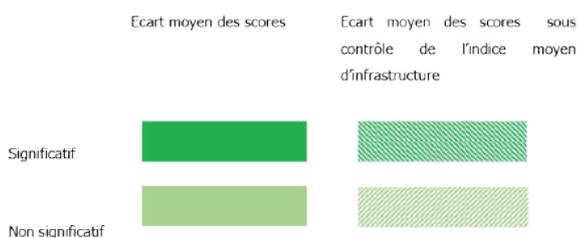
Graphique.5.106: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en fin de scolarité



LANGUE



MATHEMATIQUES



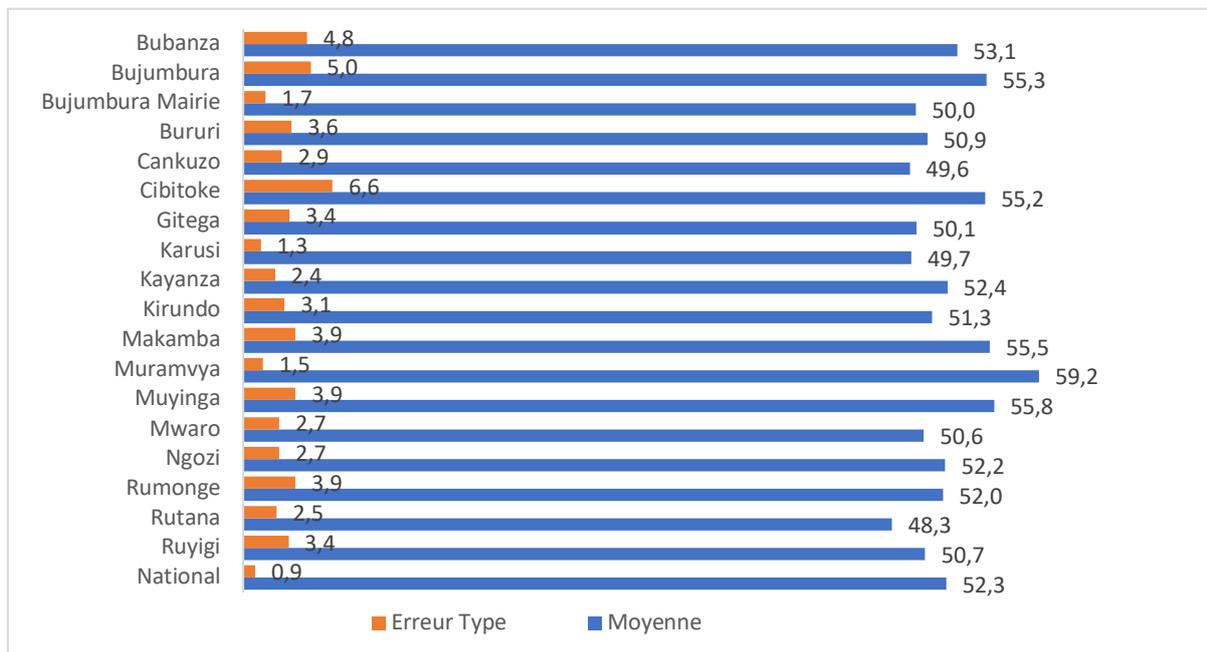
L'influence positive de l'équipement des classes sur les scores en mathématiques des élèves n'est pas constatée au Burundi.

Globalement, l'indice moyen d'équipement des classes n'a pas d'impact sur les performances en lecture et en mathématiques des élèves même lorsqu'on prend en compte le niveau d'infrastructure de l'école.

5.2.3.3 Implication de la communauté

L'implication de la communauté est appréciée à partir d'un indice calculé à cet effet, appelé indice d'implication de la communauté comme le montre le graphique 5.107 ci-dessous.

Graphique.5.107: Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type - Début de scolarité



Au niveau national, l'indice d'implication de la communauté en début de scolarité s'élève à 52,3 avec une dispersion de 0,9.

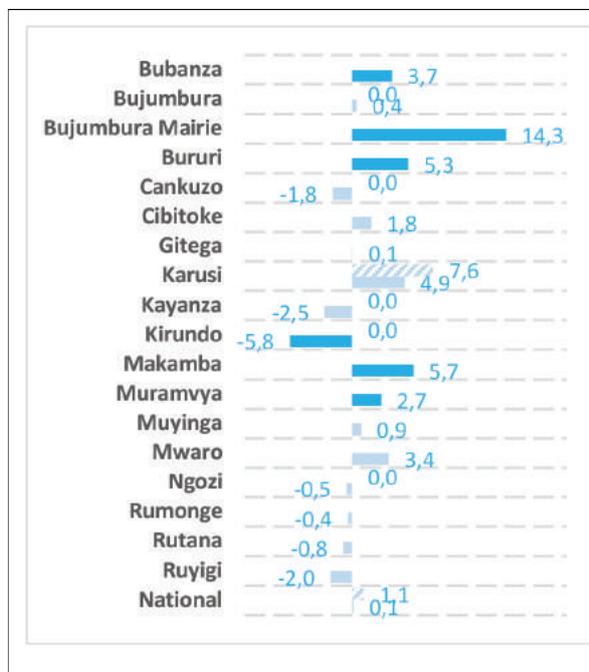
Avec l'analyse de la dispersion de l'indice d'implication de la communauté, la situation montre que le degré d'homogénéité dans l'implication de la communauté entre écoles est variable.

Deux catégories de provinces sont remarquables à travers ce graphique ci-dessus:

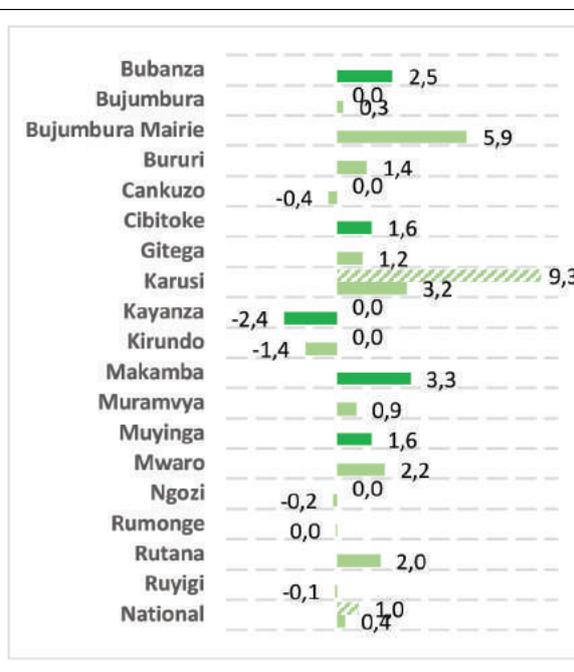
- 9 provinces ont un indice moyen d'implication de la communauté élevé (supérieur ou proche de la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Il s'agit de Bubanza (53,1 et 4,8), Bujumbura (55,3 et 5,0), Cibitoke (55,2 et 6,6), Kayanza (52,4 et 2,4); Kirundo (51,3 et 3,1), Makamba (55,5 et 3,9), Muramvya (59,2 et 1,5), Muyinga (55,8 et 3,9), Ngozi (52,2 et 2,7), et Rumonge (52,0 et 3,9). Ces provinces sont inéquitables.
- Des provinces à indice moyen du niveau d'implication faible d'implication de la communauté (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Ces provinces sont Bujumbura Mairie (50,0 et 1,7), Bururi (50,9 et 3,6), Cankuzo (49,6 et 2,9), Gitega (50,1 et 3,4), Mwaro (50,6 et 2,7) Rutana (48,3 et 2,5) et Ruyigi (50,7 et 3,4) Elles allient un niveau faible d'indice d'implication de la communauté et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.
- Par rapport à l'indice d'implication de la communauté, il est visible qu'aucune province n'est équitable car aucune ne semble être en bonne position en alignant le niveau le plus élevé d'implication de la communauté et leur meilleure allocation dans la distribution entre les écoles.

La relation entre l'implication de la communauté et les performances des élèves aussi bien en lecture qu'en mathématiques en début de scolarité, est illustrée par les graphiques 5.108 et 5.109 ci-dessous.

Graphique.5.108: Écart moyen en langue 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



Graphique.5.109: Écart moyen en mathématiques 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



LANGUE

Significative

Non significative

MATHS

Significative

Non significative

5

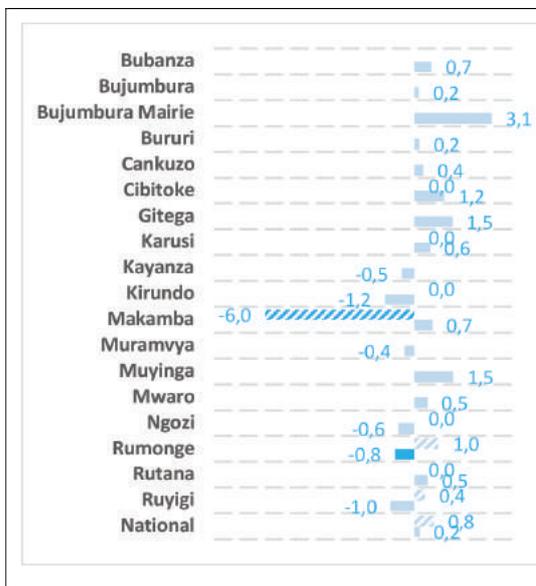
L'implication de la communauté n'agit pas sur les performances des élèves aussi bien en langue qu'en mathématiques en début de scolarité sur le plan national.

Bien que l'implication de la communauté n'agisse pas sur les performances des élèves en début de scolarité au niveau national, au niveau des provinces, la relation entre la performance des élèves en langue et l'indice d'implication de la communauté est significative et positive à Muramvya, Makamba, Kirundo, Bururi, Bujumbura Mairie et Bubanza sauf à Kirundo.

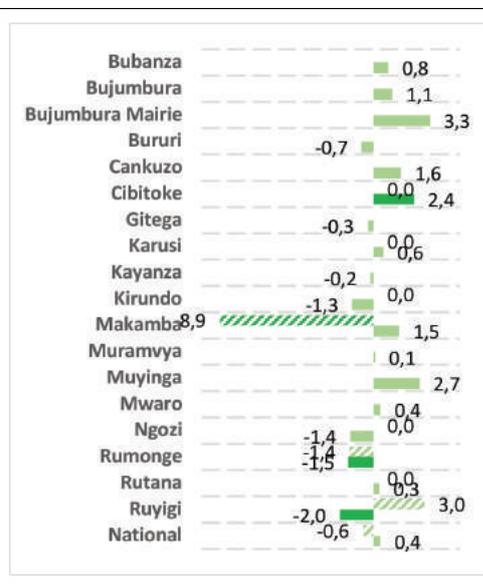
En mathématiques, la relation entre les performances et le niveau d'implication de la communauté est significative et positive à Muyinga, Makamba, Kayanza, Cibitoke et Bubanza, sauf à Kayanza où elle est négative.

En fin de scolarité, le même constat fait en début de scolarité se confirme comme le montre les graphiques 5.110 et 5.111.

Graphique 5.110: Écart moyen en lecture 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



Graphique 5.111: Écart moyen en mathématiques 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 **Significative** non significative MATHS **Significative** non significative

En fin de scolarité, la relation entre la performance et le niveau d'implication de la communauté n'est pas significative en lecture comme en mathématiques de façon globale. Cependant au niveau des provinces, la relation entre la performance en lecture et le niveau d'implication de la communauté est significative seulement à Rumonge. En mathématiques, la relation est significative et négative à Ruyigi, Rumonge et Cibitoke.

Le degré d'implication de la communauté n'a pas d'impact sur les performances des élèves aussi bien en début comme en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques. Cependant, l'impact est observé au niveau de quelques provinces.

5.2.3.4 Aménagement du territoire

L'aménagement du territoire a été analysé dans l'évaluation PASEC2019 et a été apprécié à partir d'un indice calculé à cet effet, appelé indice d'aménagement du territoire.

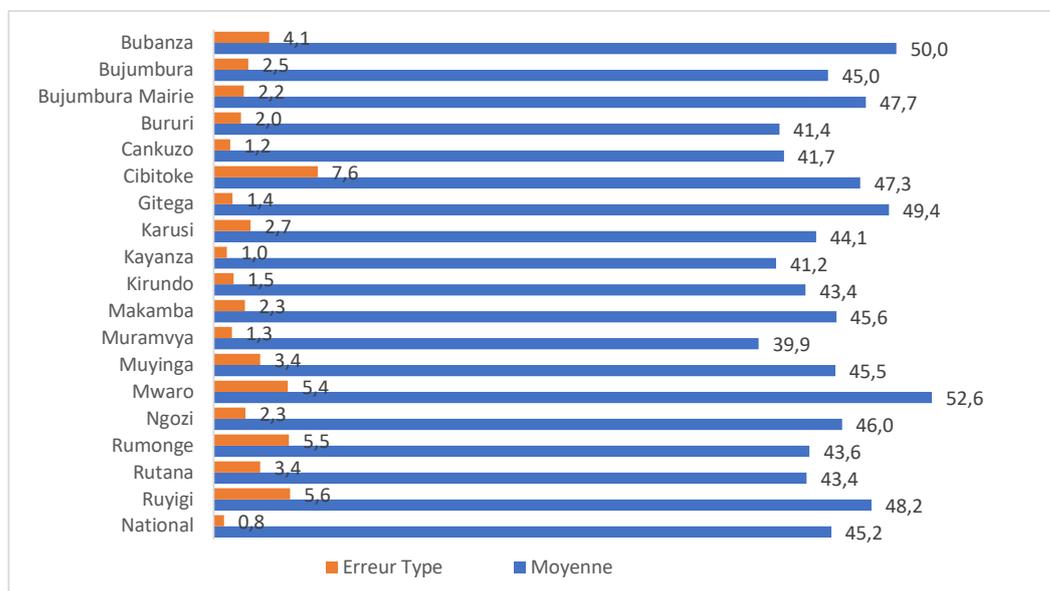
Encadré 5.4: Description de l'indice d'aménagement du territoire

Des informations sur le niveau d'aménagement du territoire des écoles fréquentées par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant les infrastructures du milieu d'implantation de l'école : disponibilité d'électricité, présence de route goudronnée, de collège/lycée, d'infrastructure de santé (case de santé dispensaire, hôpital), de banque, d'institution de microfinance et d'un centre culturel ou social, une bibliothèque, etc.).

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Au niveau national, le niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire est de 45,2 et variable selon les provinces comme l'indique le graphique 5.112 ci-dessous.

Graphique 5.112: Niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire et écart type - Début de scolarité



Au niveau national, l'indice d'aménagement du territoire en début de scolarité s'élève à 45,2 avec une dispersion de 0,8.

Avec l'analyse de la dispersion de l'indice d'aménagement du territoire, la situation montre que le degré d'homogénéité dans l'aménagement du territoire entre écoles est variable.

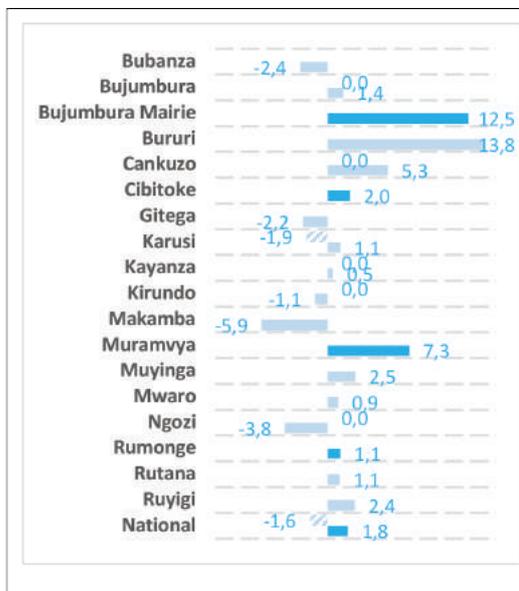
Deux catégories de provinces sont remarquables à travers ce graphique ci-dessus :

- Des provinces avec un indice moyen d'aménagement du territoire élevé (supérieur ou proche de la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Il s'agit de Ruyigi (48,2 et 5,6), Ngozi (46 et 2,3), Mwaro (52,6 et 5,4), Muyinga (45,5 et 3,4), Makamba (45,6 et 2,3), Gitega (49,4 et 1,4), Cibitoke (47,3 et 7,6), Bujumbura Mairie (47,7 et 2,2), Bubanza (50 et 4,1). Ces provinces sont inéquitables.
- Des provinces à indice moyen du niveau d'aménagement du territoire faible (inférieur à la moyenne nationale) et une dispersion élevée (supérieure à l'erreur type nationale). Ces provinces sont Ruyigi (48,2 et 5,6), Rutana (43,4 et 3,4), Muramvya (39,9 et 1,3), Kirundo (43,4 et 1,5), Karusi (44,1 et 2,7), Kayanza (41,2 et 1,0), Cankuzo (41,7 et 1,2), Bururi (41,4 et 2,0), Bujumbura (45,0 et 2,5). Ces provinces allient un niveau faible d'indice d'aménagement du territoire et une mauvaise distribution/ou allocation entre les écoles. Elles sont aussi moins équitables.

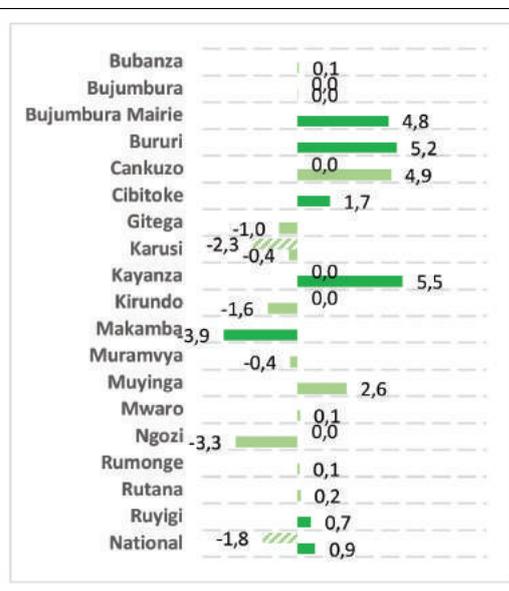
Par rapport à l'indice d'implication de la communauté, il est visible qu'aucune province n'est équitable car aucune ne semble être en bonne position en alignant le niveau le plus élevé d'aménagement du territoire et leur meilleure allocation entre les écoles.

La relation entre l'aménagement du territoire et les performances des élèves aussi bien en langue qu'en mathématiques en début de scolarité, est visualisée par les graphiques 5.113 et 5.114 ci-dessous.

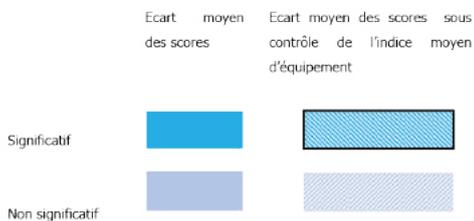
Graphique.5.113: Écart moyen en langue entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en début de scolarité



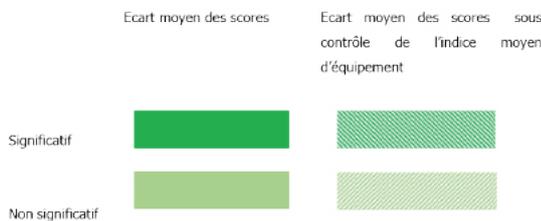
Graphique.5.114: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en début de scolarité



LANGUE



MATHEMATIQUES



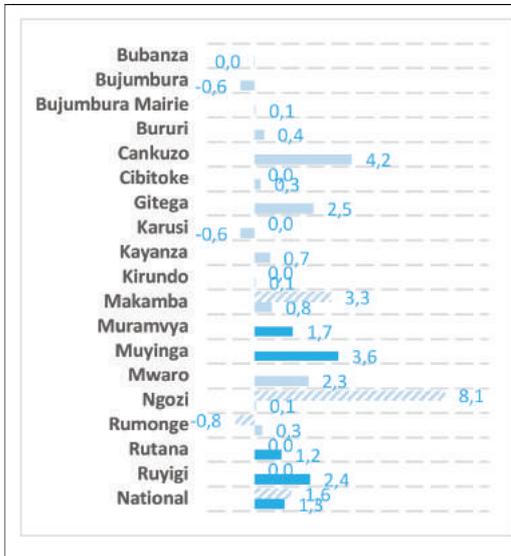
La relation entre la performance en lecture et le niveau d'aménagement du territoire est significative en langue comme en mathématiques. En effet, une augmentation d'une unité de l'indice d'aménagement du territoire augmente la performance des élèves en lecture de 1,8 point. En mathématiques, la relation entre la performance et le niveau d'aménagement du territoire est significative. Une augmentation d'une unité de l'indice d'aménagement du territoire augmente la performance en mathématiques de 0,9 point.

Au niveau des provinces, la relation entre la performance des élèves en langue et l'indice d'aménagement du territoire est significative à Rumonge, Muramvya, Cibitoke et Bujumbura Mairie et la relation est positive.

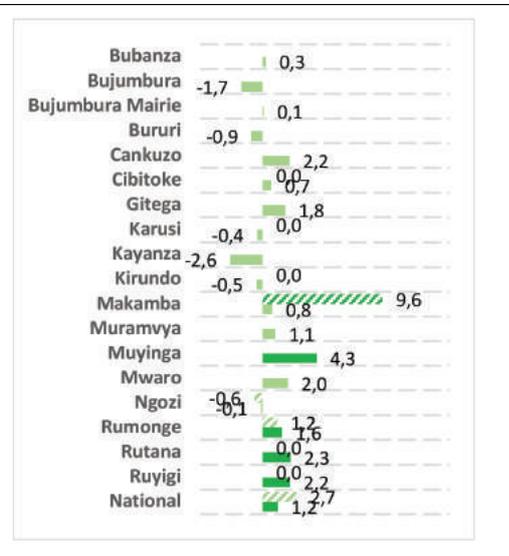
En mathématiques, la relation entre les performances et le niveau d'aménagement du territoire est significative à Ruyigi, Makamba, Kayanza, Cibitoke, Bururi, et Bujumbura Mairie. La relation est positive sauf à Makamba.

En fin de scolarité, la tendance est similaire à celle en début de scolarité comme le montre les graphiques 5.115 et 5.116.

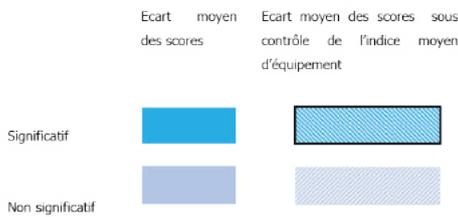
Graphique 5.115: Écart moyen en langue entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en fin de scolarité



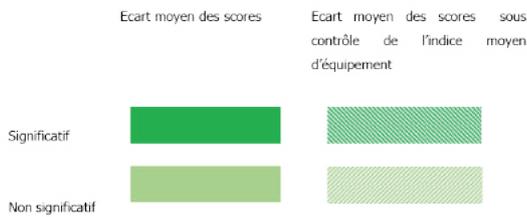
Graphique 5.116: Écart moyen en mathématiques entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'aménagement du territoire est inférieur d'une unité, en fin de scolarité



LANGUE



MATHEMATIQUES



L'aménagement du territoire agit sur les performances des élèves aussi bien en lecture qu'en mathématiques au niveau national. Un impact significatif positif en lecture est observé à Muramvya, Muyinga, Rutana et Ruyigi. D'autre part, un impact significatif positif en mathématiques de l'aménagement du territoire sur les performances est observé à Muyinga, Rumonge, Rutana et Ruyigi.

En prenant en compte l'indice d'équipement de la classe dans l'analyse, cette influence devient non significative dans les deux disciplines.

Au niveau national, une augmentation d'une unité de l'indice d'aménagement du territoire augmente la performance des élèves en lecture de 1,3 point. En mathématiques, la relation entre la performance et le niveau d'aménagement du territoire est significative. De même, une augmentation d'une unité de l'indice d'aménagement du territoire augmente la performance en mathématiques de 1,2 point.

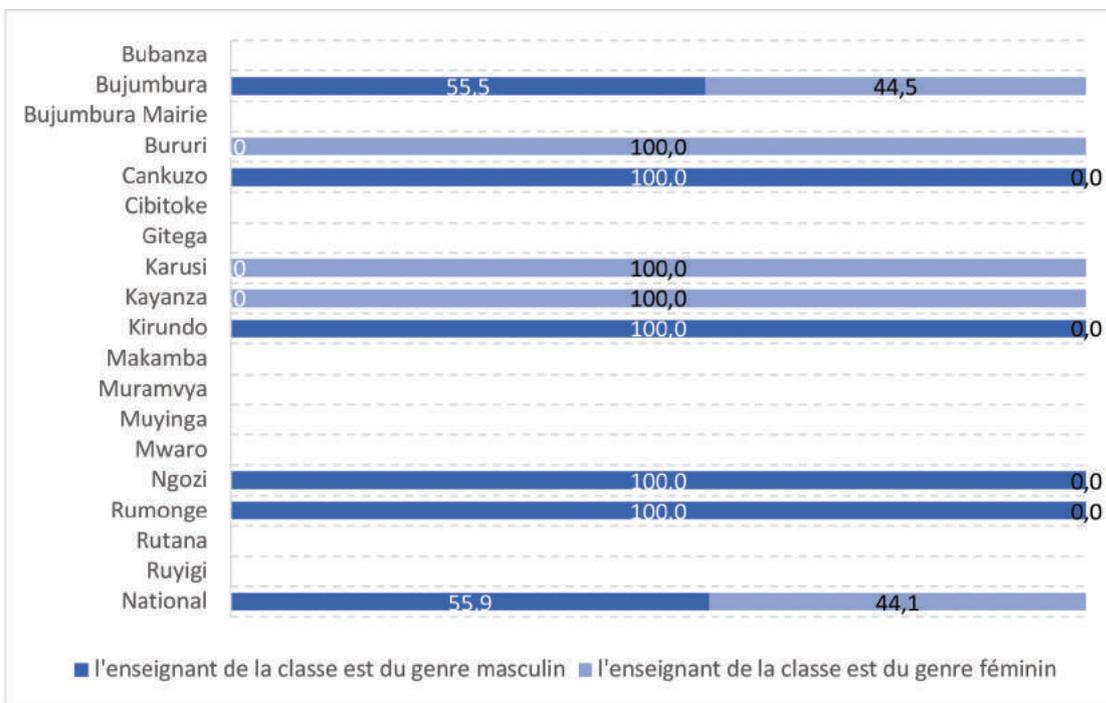
L'aménagement du territoire a un impact significatif sur les performances des élèves aussi bien en début comme en fin de scolarité, dans les deux disciplines

5.2.3.5 Genre des enseignants

Les caractéristiques des enseignants aident également à documenter le contexte d'acquisition des compétences par les élèves, puisque il s'agit d'une ressource, impliquée au premier plan dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les différences d'efficacité au niveau des maîtres s'expliquent par les facteurs observables qui leur sont attachés mais aussi par d'autres qui ne sont pas directement mesurables. Ces différents éléments conjugués conduisent les maîtres à atteindre différemment les objectifs assignés, à savoir permettre à l'élève d'acquérir des connaissances. Un maître est donc efficace s'il atteint assez régulièrement les objectifs qui, directement ou indirectement, concernent l'acquisition des connaissances des élèves.

Le graphique 5.117 ci-dessous montre la répartition des élèves selon le genre de l'enseignant.

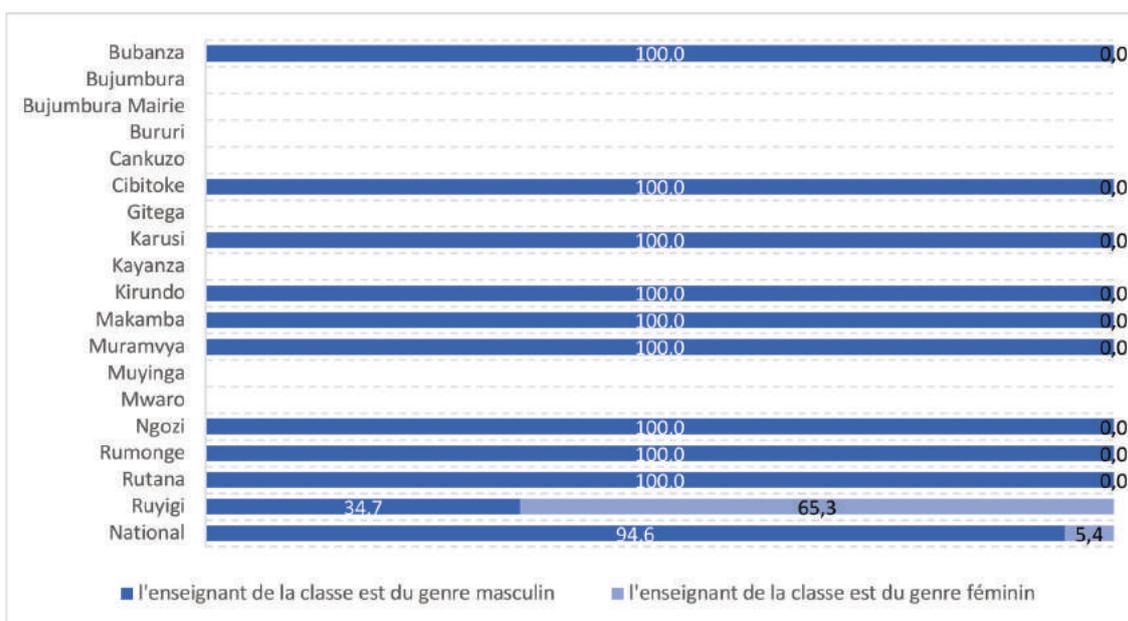
Graphique 5.117: Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité



Au Burundi, près de la moitié des élèves enquêtées proviennent de classes tenues par des hommes comme le montre le graphique 5.102 ci-dessus. Ainsi, 55,9 % d'élèves fréquentent une classe tenue par un homme. Cankuzo, Kirundo, Ngozi et Rumonge sont les provinces où la totalité des élèves sont dans une classe tenue par un enseignant homme. A Bururi, Karusi et Kayanza, les élèves enquêtées sont tous dans une classe tenue par des enseignantes.

Le graphique 5.118 ci-dessous donne la répartition des élèves en fin de scolarité, selon le genre de l'enseignant.

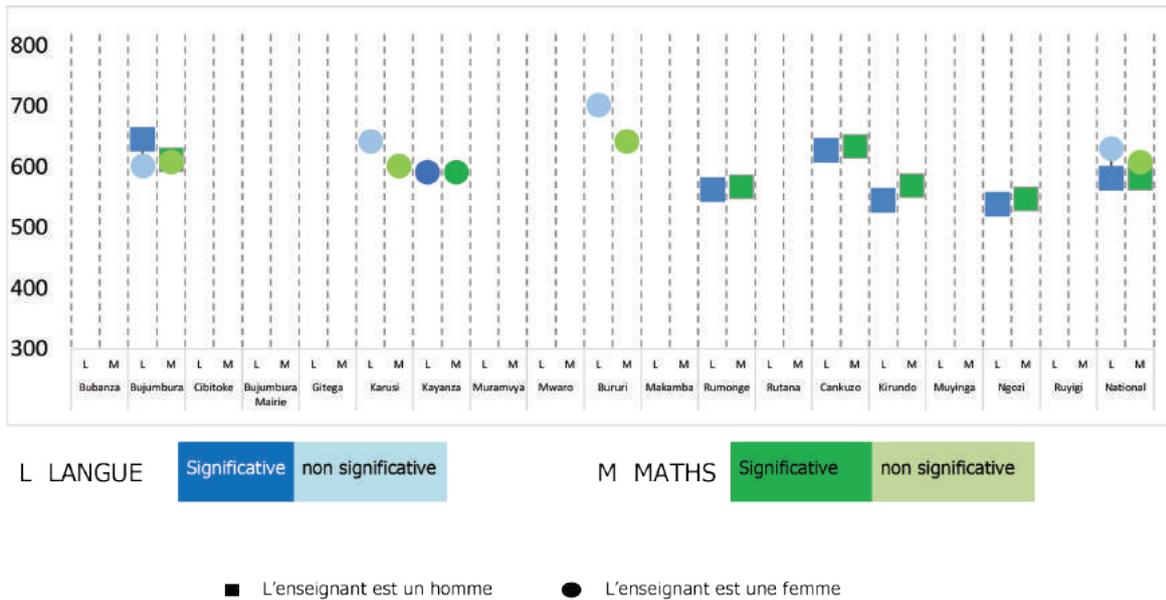
Graphique 5.118: Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité



En fin de scolarité, à plus de 4/5, les élèves enquêtées sont dans des classes tenues par des hommes comme le montre le graphique 5.103 ci-dessus. Ainsi, 94,6 % d'élèves fréquentent une classe tenue par un homme. C'est seulement à Ruyigi où la proportion est la plus basse: 34, 7% des élèves sont dans des classes tenues par un enseignant homme.

Les performances ont été mises en relation avec le genre de l'enseignant comme le montre le graphique 5.119 ci-dessous.

Graphique 5.119: Performances des élèves en langue et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant - Début de scolarité.

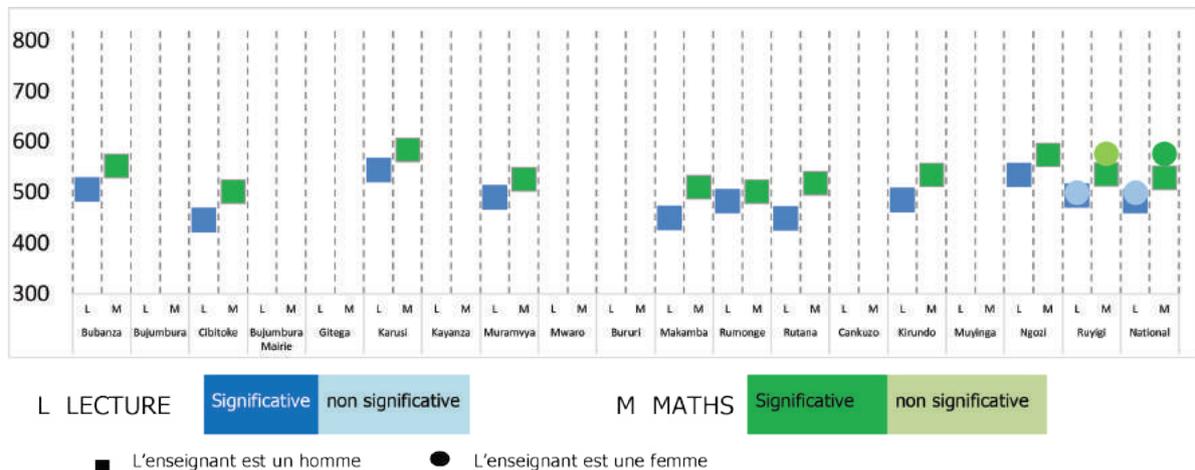


Au Burundi, il n'y a pas de différence significative de performances entre les élèves d'une classe tenue par une femme et ceux d'une classe tenue par un homme en début de scolarité.

La différence moyenne de performances en langue et en mathématiques entre les élèves dont l'enseignant de la classe est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme n'est pas significative. Toutefois, cette différence est significative en langue à Ngozi, Kirundo, Cankuzo, et Kayanza. En mathématiques, un écart significatif de performances est observé dans les mêmes provinces.

En fin de scolarité, la comparaison des performances et le genre de l'enseignant est visualisée par le graphique 5.120 ci-dessous.

Graphique. 5.120: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture entre les élèves dont l'enseignant de la classe est une femme et ceux dont l'enseignant est un **homme n'est pas significative. La différence est toutefois significative en mathématiques.**

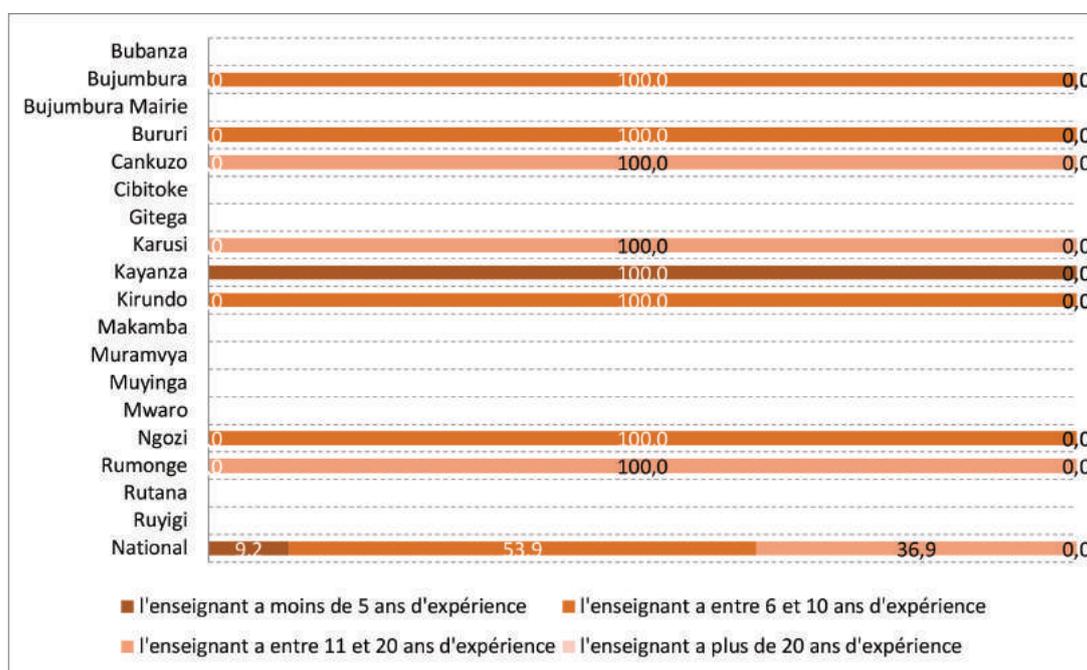
En lecture, un écart non significatif est seul observé à Ruyigi.

En mathématiques l'écart entre les élèves dont l'enseignant de la classe est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme est non significatif seulement à Ruyigi.

5.2.3.6 Ancienneté des enseignants

L'évaluation PASEC2019 a analysé les performances des élèves en fonction de l'expérience professionnelle de l'enseignant. Le graphique 5.121 ci-dessous donne la répartition des élèves en fonction de l'ancienneté des enseignants.

Graphique 5.121.: Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité

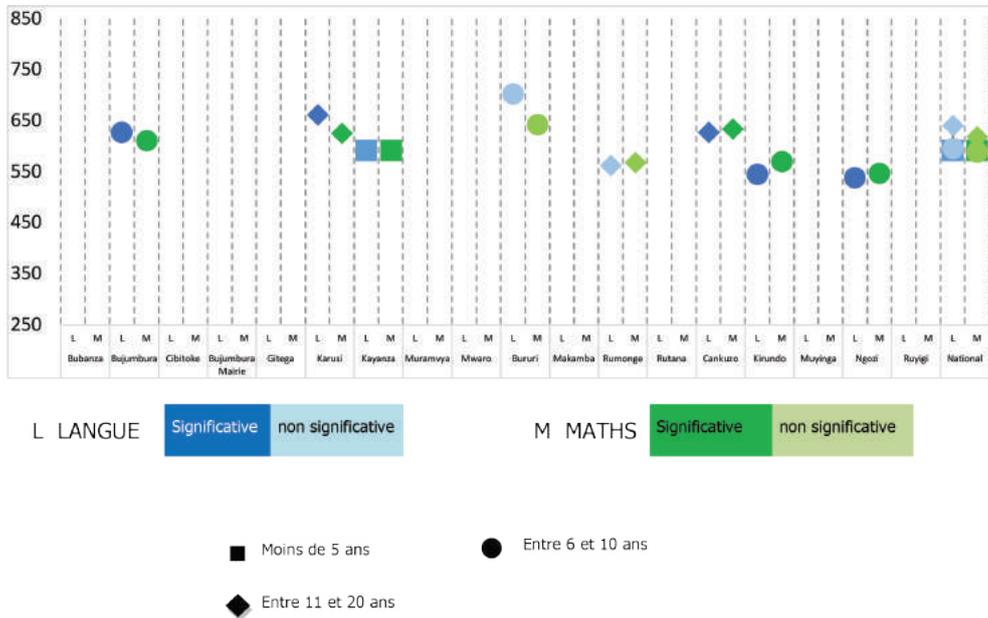


Le graphique ci-dessus montre en début de scolarité, une faible expérience des enseignants burundais. On constate en effet que presque 3/4 des élèves évalués ont un enseignant de moins de 10 ans d'expérience professionnelle.

Au niveau national, 9,2 % des élèves en début de scolarité, sont dans une classe où l'enseignant a une expérience professionnelle de moins de 5 ans, tandis que 53,9% des élèves, sont dans une classe tenue par un enseignant ayant une expérience professionnelle comprise entre 6 et 10 ans. Par ailleurs, 36,9% des élèves, sont dans une classe où l'enseignant a une expérience professionnelle comprise entre 11 et 20 ans. Enfin, aucun élève évalué n'est scolarisé dans une classe où l'enseignant a une expérience professionnelle de plus de 20 ans.

L'analyse des performances en début de scolarité en fonction de l'ancienneté de l'enseignant est visualisée par le graphique 5.122 ci-dessous.

Graphique.5.122.: Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant



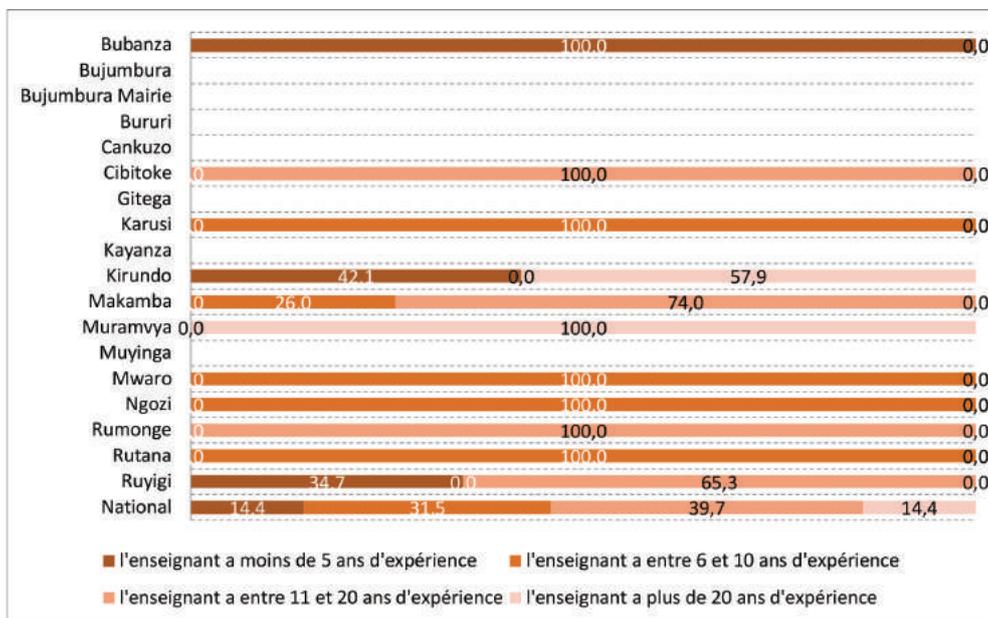
En début de scolarité, les performances des élèves en fonction de l'expérience professionnelle sont comparées; les élèves encadrés par des enseignants les moins expérimentés (moins de 5 ans) et les autres catégories d'élèves.

En langue et en mathématiques, un écart non significatif est observé entre les élèves dont l'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience. L'écart est toutefois significatif à Ngozi, Kirundo, Cankuzo, Kayanza, Karusi et Bujumbura. En mathématiques, l'écart est significatif dans les mêmes provinces.

Par ailleurs, un écart non significatif est observé en langue et en mathématiques, entre les élèves dont l'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience. En langue, l'écart est toutefois significatif à Ruyigi, Muyinga, Cankuzo, Rutana, Karusi, Gitega, Bubanza. En mathématiques, l'écart est significatif à Ruyigi, Muyinga, Cankuzo, Rutana, Kayanza, Gitega, Bubanza.

En fin de scolarité, le graphique 5.123 ci-dessous donne une répartition des élèves selon l'expérience professionnelle de l'enseignant.

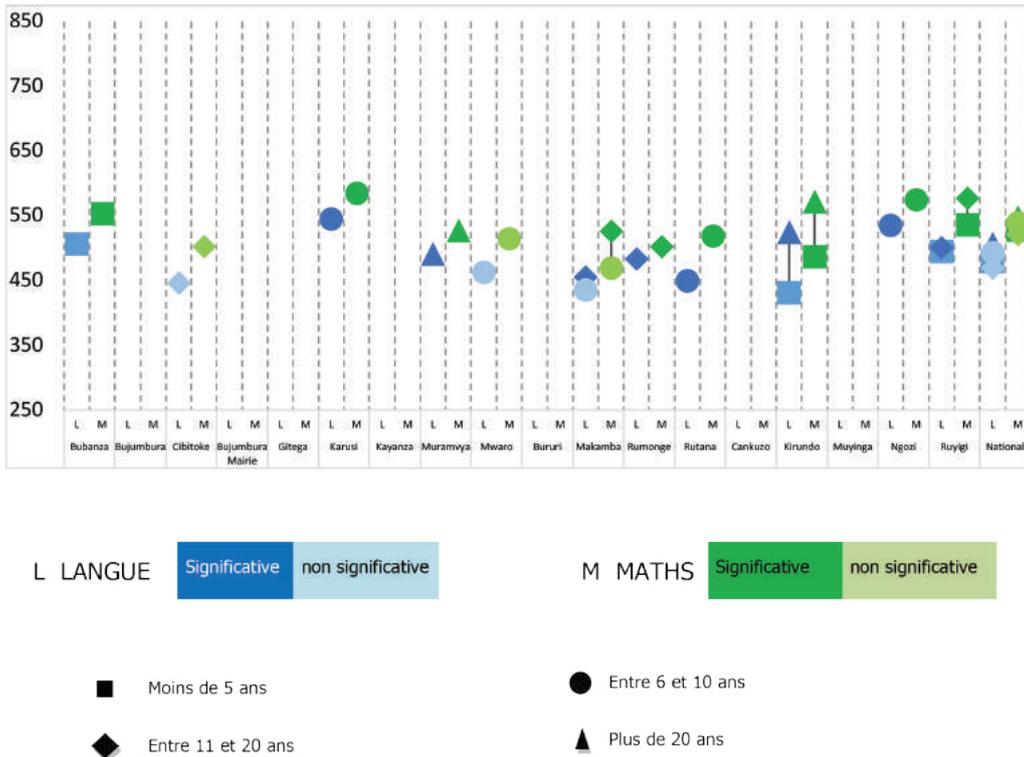
Graphique.5.123.: Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité



14,4 % des élèves en fin de scolarité, sont dans des classes tenues par des enseignants ayant une expérience professionnelle de moins de 5 ans, tandis que 31,5% des élèves, sont dans des classes tenues par des enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 6 et 10 ans. Par ailleurs, 39,7% des élèves, sont dans des classes où les enseignants ont une expérience professionnelle comprise entre 11 et 20 ans. Enfin, 14,4% des élèves, sont dans des classes où les enseignants ont une expérience professionnelle de plus de 20 ans.

En fin de scolarité, les performances des élèves en fonction de l'expérience professionnelle sont également comparées entre les élèves ayant les enseignants les moins expérimentés (moins de 5 ans) et les autres catégories d'élèves comme cela l'a été en début de scolarité comme le montre le graphique 5.124 ci-dessous.

Graphique.5.124: Performances des élèves en langue et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité



En langue et en mathématiques, **un écart non significatif** est observé entre les élèves dont l'enseignant a entre 6 et 10 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience. En lecture, l'écart est toutefois significatif à Ruyigi, Ngozi, Kirundo, Rutana, Rumonge, Karusi et Cibitoke. En mathématiques, l'écart est significatif dans les mêmes provinces.

Par ailleurs, **un écart non significatif** est observé en lecture et en mathématiques, entre les élèves dont l'enseignant a entre 11 et 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience. L'écart est toutefois significatif à Ruyigi, Cankuzo, Rumonge, Makamba, Gitega et Bujumbura en lecture comme en mathématiques.

Enfin, **un écart significatif** est observé entre les élèves dont l'enseignant a plus de 20 ans d'expérience par rapport aux élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience. L'écart est également significatif à Ruyigi, Ngozi, Muyinga, Kirundo, Cankuzo, Rutana, Mwaro, Muramvya, Kayanza et Bujumbura en lecture comme en mathématiques.

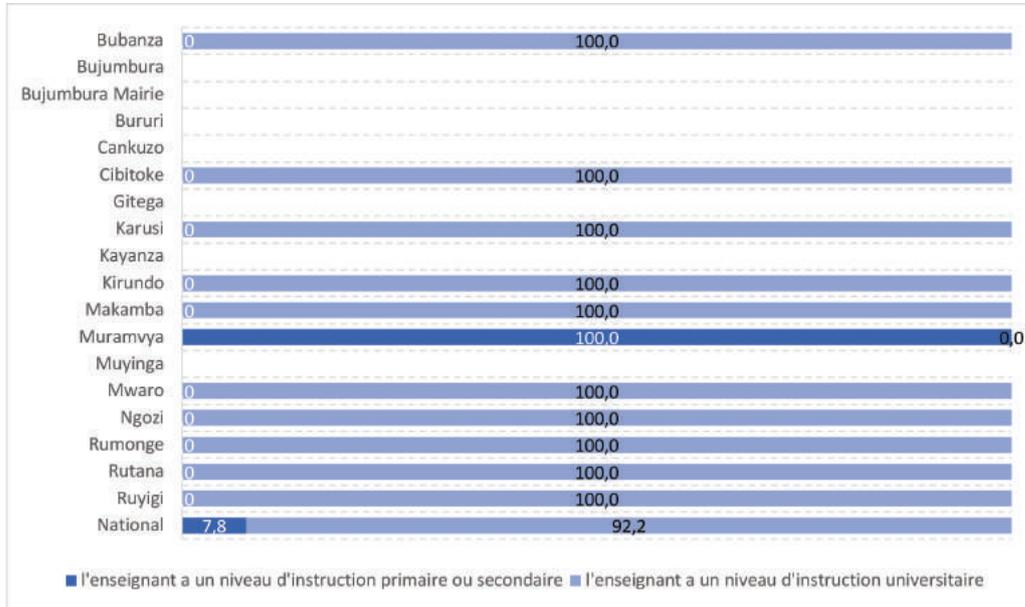
Que ce soit en début ou en fin de scolarité, l'expérience professionnelle a un impact sur les performances des élèves. Plus l'enseignant a de l'expérience, plus les écarts de performances sont significatifs.

5.2.3.7 Niveau académique des enseignants

En début de scolarité, la comparaison des performances des élèves par rapport au niveau académique des enseignants n'est pas pertinente, du moment que tous les enseignants ont déclaré être de niveau universitaire.

Le contenu de cette section sera essentiellement relatif à la fin de la scolarité comme le montre le graphique 5.125 ci-dessous.

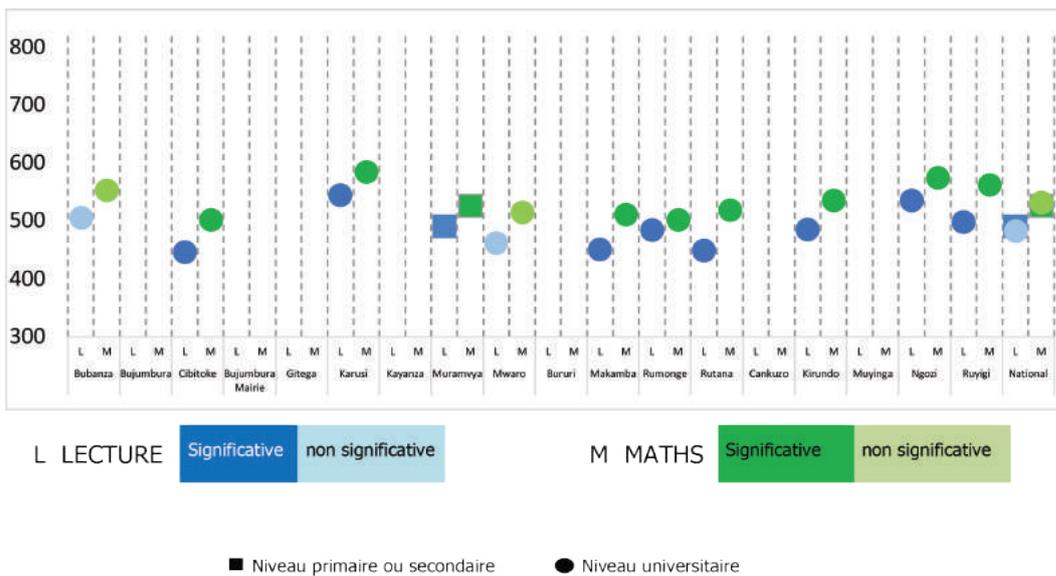
Graphique 5.125: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité



Au niveau national, 92,2% des élèves fréquentent des classes tenues par des enseignants de niveau universitaire pendant que 7,8% d'élèves fréquentent des classes tenues par des enseignants de niveau primaire ou secondaire.

L'écart de performances entre les élèves fréquentant des classes tenues par des enseignants de niveau universitaire et ceux fréquentant des classes tenues par des enseignants de niveau primaire ou secondaire est visualisé par le graphique 5.126 ci-dessous.

Graphique 5.126: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction de l'enseignant



La différence de performances entre les élèves fréquentant des classes tenues par des enseignants de niveau universitaire et ceux fréquentant des classes tenues par des enseignants de niveau primaire ou secondaire est non significative aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Cependant, l'écart est significatif en faveur des élèves dont l'enseignant est de niveau primaire ou secondaire pour la lecture et en faveur des élèves dont l'enseignant est de niveau universitaire pour les mathématiques, et cela dans 8 provinces: Ngozi, Kirundo, Rutana, Rumonge, Makamba, Karusi et Cibitoke.

Même si l'écart de performances est non significatif entre les élèves fréquentant des classes tenues par des enseignants de niveau universitaire et ceux fréquentant des classes tenues par un enseignant de niveau primaire ou secondaire, une différence significative dans la moitié des provinces ne peut pas laisser les responsables du système éducatif indifférent. L'impact du niveau académique de l'enseignant sur les performances des élèves nourrit la réflexion sur les enjeux de la formation initiale des enseignants, surtout sur la question du profil de formation à privilégier en formation initiale.

En conclusion, le niveau académique de l'enseignant dans l'ensemble n'a pas d'impact sur les performances des élèves burundais. Ceci interpelle les gestionnaires du système éducatif sur quel profil d'enseignants «coût/efficace» privilégier dans la formation initiale.



CHAPITRE 6

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU BURUNDI



Ce chapitre est consacré à l'analyse des données issues de l'enquête menée auprès des enseignants, présentée sous deux aspects: (i) le questionnaire contextuel et (ii) la mesure des connaissances en compréhension de l'écrit et en mathématiques ainsi que des connaissances en didactique. La question enseignante reste au cœur des priorités des différents fora internationaux et régionaux.

Lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon (République de Corée) en mai 2015, la communauté éducative mondiale, sous la direction de l'UNESCO, a formulé les priorités d'un agenda commun en matière d'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD) pour les 15 prochaines années. Les participants au Forum se sont prononcés en faveur de l'ODD portant sur l'éducation (ODD4), visant à «assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Pour atteindre cet Objectif, les participants ont unanimement reconnu l'importance du rôle des enseignants et de l'enseignement en vue d'un apprentissage efficace à tous les niveaux d'enseignement.

L'enquête sur les enseignants n'est donc pas une nouveauté dans l'évaluation PASEC. Déjà en 2014, l'enquête se focalisait sur deux dimensions à savoir: leurs caractéristiques personnelles et leurs perceptions. L'enquête PASEC2019 a ajouté à ces deux dimensions, la mesure des connaissances des enseignants dans une perspective de définition de leurs besoins en formation.

Les enseignants enquêtés sont tous ceux des écoles prises en compte dans l'évaluation PASEC2019 et pas seulement ceux des classes dont les élèves ont été évalués. Ils ont été soumis à un questionnaire à Choix Multiples (QCM) portant sur la compréhension de l'écrit (connaissances et compétences disciplinaires, connaissances et compétences didactiques) et sur les mathématiques (connaissances et compétences disciplinaires, connaissances et compétences didactiques).

En compréhension de l'écrit, l'évaluation des connaissances et compétences disciplinaires est axée sur trois processus cognitifs: (i) extraire une information explicite, (ii) réaliser des inférences simples, (iii) interpréter et combiner des informations. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant maîtrise la compréhension de l'écrit dans la langue d'enseignement, accède au sens de ce qu'il lit et a une connaissance des structures de la langue qui lui permet de l'enseigner comme discipline scolaire et de l'utiliser comme médium d'enseignement (PASEC, 2018).

L'évaluation des connaissances et compétences disciplinaires en mathématiques a porté sur trois processus cognitifs : (i) connaître les concepts, (ii) appliquer des procédures, et (iii) résoudre des problèmes. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant maîtrise les savoirs mathématiques à transmettre et a une capacité de raisonnement lui permettant de résoudre des situations problèmes du primaire (PASEC, 2018).

L'évaluation des connaissances et des compétences en didactique de la compréhension de l'écrit est axée sur deux processus cognitifs: (i) identifier les objectifs pédagogiques, (ii) identifier les sources d'erreurs des élèves. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant sait analyser une situation d'apprentissage et mettre en lumière les erreurs des élèves (PASEC, 2018).

L'évaluation en didactique des mathématiques est axée sur deux processus cognitifs (i) analyser les démarches des élèves, (ii) choisir les situations les plus adaptées aux objectifs d'apprentissage. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant est capable d'analyser les démarches des élèves et de faire le choix de situations propices à l'apprentissage des concepts mathématiques (PASEC, 2018).

L'évaluation des connaissances et compétences didactiques des enseignants permet de comprendre leur influence sur les pratiques et de mettre en lumière la manière dont elles se développent pour, à terme, concevoir des dispositifs de formations initiale et continue, qui puissent favoriser ce développement (Kermen et Izquierdo-Aymerich, 2017).

L'analyse des résultats autour des contenus disciplinaires se fonde sur des scores qui ont permis d'élaborer des échelles des compétences permettant de catégoriser les enseignants selon leur niveau de maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Ces échelles diffèrent de celles des tests destinés aux élèves car même dans leur essence, les contenus des tests des enseignants sont différents de ceux destinés aux élèves. Ces échelles sont subdivisées en «niveaux» dont chacun se caractérise par:

- i. une description des manifestations typiques des connaissances et compétences maîtrisées par les enseignants qui l'ont atteint (présentation globale et non pas d'une liste exhaustive d'éléments à vérifier un par un);
- ii. le fait d'être inclusif, en ce sens que les enseignants situés à un niveau n maîtrisent aussi les connaissances et compétences de niveau n-1

6.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

6.1.1 Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Encadré 6.1. Niveaux de compréhension de l'écrit

Extraire une information explicite (niveau 1) met en jeu la capacité à repérer et à extraire une information concrète fournie telle quelle ou légèrement paraphrasée dans une phrase, dans un paragraphe ou dans un texte.

Réaliser des inférences simples (niveau 2) concerne la capacité à déduire des informations complémentaires à partir d'un ou de plusieurs éléments présents dans le texte. Le lecteur utilise des référents et connecteurs explicites (ou implicites) qui lui permettent de construire du sens par déduction directe et raisonnement logique. Ces inférences sont nécessairement vérifiables.

Interpréter et combiner des informations (niveau 3) renvoie à la capacité à relier plusieurs indices explicites et implicites situés tout au long du texte pour construire de nouvelles idées. La difficulté repose sur la capacité du lecteur à mobiliser des connaissances hors du texte et à le traiter dans sa globalité. Ces inférences sont possiblement vérifiables et peuvent varier selon les lecteurs.

Le tableau 6.1 ci dessous présente l'échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit. L'échelle rend compte des niveaux des enseignants dans l'ensemble des pays évalués au test de compréhension de l'écrit. Elle renseigne sur les scores, la répartition des enseignants dans les niveaux et la description des compétences correspondantes. 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.

Tableau 6.1: Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit - comparaison internationale

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%	29,9%	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%	54,5%	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%	15,4%	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%	0,2%	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.

La moyenne internationale dans les pays PASEC2019, révèle que 54,5% des enseignants se situent au niveau 3, 32,2% au niveau 2, 15,4% au niveau 1 et 1,6% sous le niveau 1.

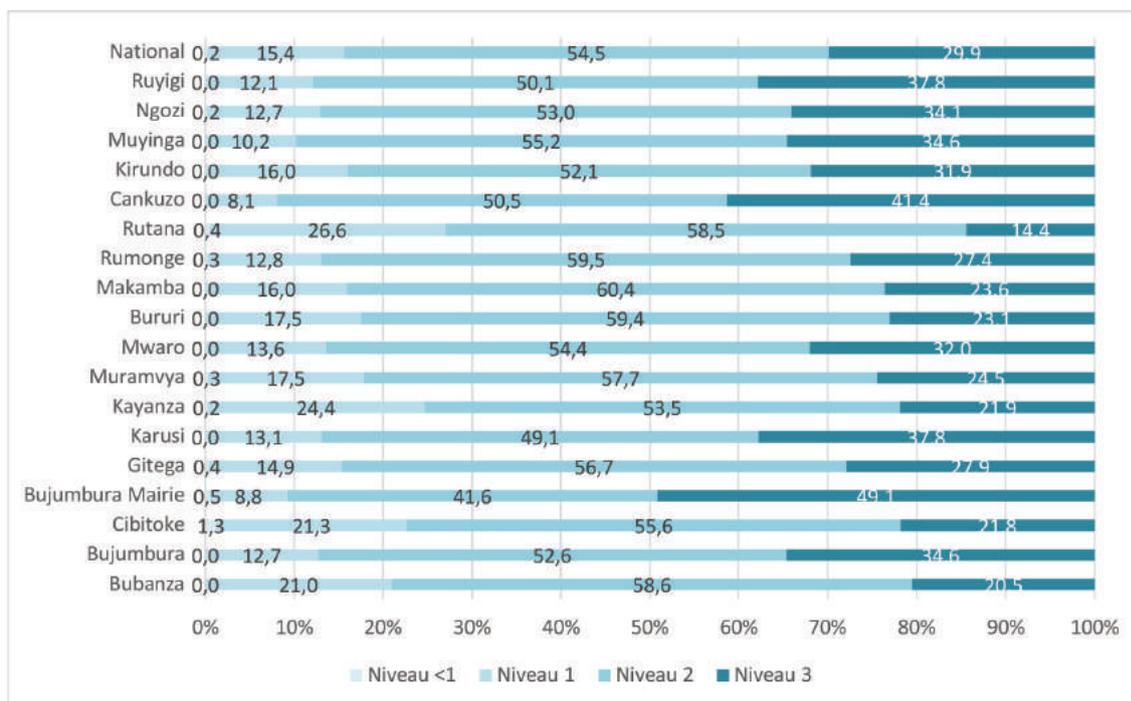
Au Burundi, c'est près de 30% des enseignants évalués qui se situent au niveau 3, plus de 55 % au niveau 2, 15,4% au niveau 1 et 0,2% ne manifeste pas les connaissances et compétences évaluées dans ce test (se situent sous le niveau 1).

15,6% des enseignants burundais méritent une attention très particulière car ne manifestent pas les connaissances et compétences requises ou du moins les compétences évaluées par PASEC2019.

Par ailleurs, vu que seulement près de 30% des enseignants se situent au niveau 3, cela questionne sur le fait que peu d'enseignants burundais sont capables d'opérer un traitement sur tout type de texte. Il s'en suit que le niveau de performance des élèves au niveau de la langue en pâtit. Un mécanisme de formation continue axé sur les processus cognitifs en jeu s'impose en direction des enseignants dans la globalité (près de 70% ont besoin d'un tel renforcement des capacités).

Le graphique 6.1 ci-dessous permet de donner la proportion des enseignants aux différentes échelles de compétences par province.

Graphique 6.1: Echelle de compétences des enseignants burundais en compréhension de l'écrit par province



Seulement, 29,9% des enseignants burundais se situent au niveau le plus élevé du seuil de compétences en compréhension de l'écrit (niveau3).

On observe que seule la province de Bujumbura Mairie approche 50% de ses enseignants enquêtés dans le niveau le plus élevé (niveau 3) de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit (49,9%). Dans les autres provinces, les proportions varient de 14,4% à Rutana à 41,4% à Cankuzo.

Dans le niveau 2 de l'échelle, et cela dans presque toutes les provinces, il est observé une proportion non négligeable d'enseignants. Pendant que la moyenne du Burundi pour ce niveau est de 54,5%, la proportion varie entre 41,6% à Bujumbura Mairie à 60,4% à Makamba. Toutes les provinces ont 50% et plus de leurs enseignants dans le niveau 2, sauf en Mairie de Bujumbura (41,6%) et à Karusi (49,1%) dans une certaine mesure. Rappelons que la valeur la plus basse observée en Mairie de Bujumbura est au profit du niveau 3 de l'échelle des compétences.

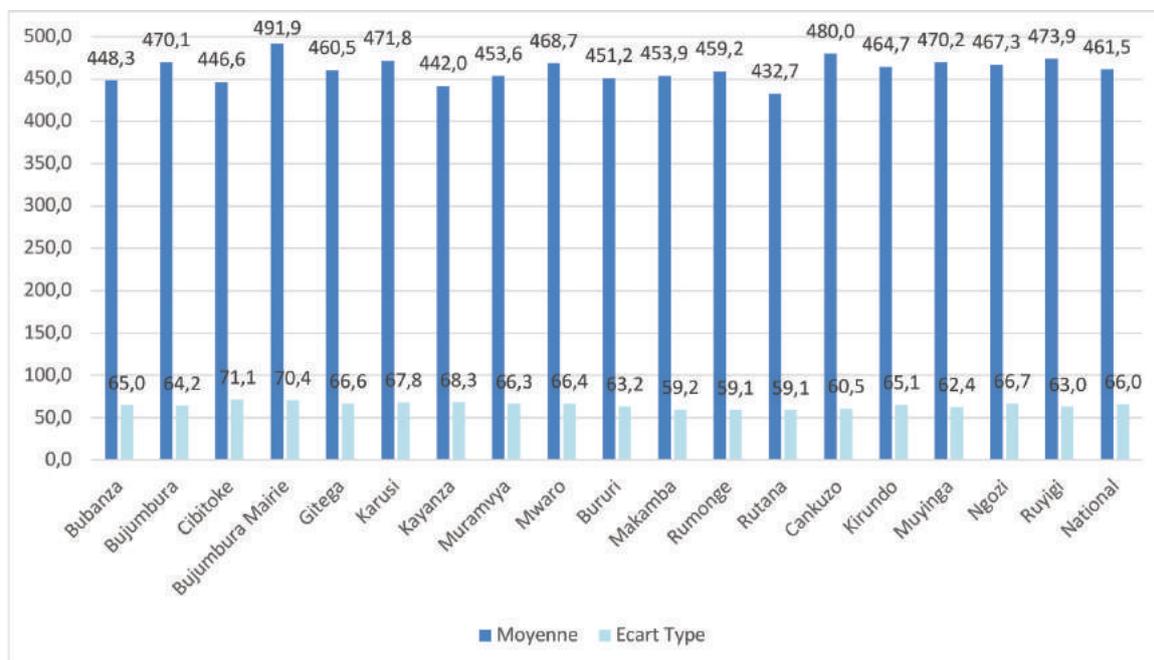
En ce qui concerne le niveau 1 de l'échelle, pendant que la moyenne nationale est de 15,4% pour ce niveau, les proportions les plus importantes d'enseignants sont observées à Rutana (26,6%), Kayanza (24,4%), Cibitoke (21,3%) et Bubanza (21%), Muramvya et Bururi (17,5%), Makamba et Kirundo (16%). Dans ce même groupe, Gitega affiche une proportion d'enseignants de niveau 1 proche de la moyenne nationale (14,9%).

La province de Cibitoke affiche la proportion la plus élevée d'enseignants sous le niveau 1 de l'échelle.

Cependant, ces moyennes provinciales cachent parfois de grandes disparités de scores à l'intérieur du pays, si on analyse la variabilité des scores à travers les écarts types.

Le graphique 6.2 permet l'analyse de la variabilité des scores en compréhension de l'écrit comparé à leur écart type et de classer les provinces selon le degré d'homogénéité des scores.

Graphique 6.2: Score des enseignants en compréhension de l'écrit et écart type par province



Au niveau national, le score des enseignants en compréhension à l'écrit est de 461,5 avec un écart type de 66,0. Le graphique 6.2 permet de catégoriser les provinces:

- Les provinces qui ont un score en compréhension de l'écrit supérieur à la moyenne nationale et un écart type moins élevé par rapport à l'écart type national. Ces provinces sont : Bujumbura, Cankuzo, Kirundo, Muyinga et Ruyigi.

Les enseignants de ce groupe de provinces présentent des performances homogènes en compréhension de l'écrit.

- Les provinces avec un score en compréhension de l'écrit supérieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national: il s'agit de Bujumbura Mairie, Karusi, Mwaro et Ngozi.

Les enseignants de ces provinces ont de meilleures performances en compréhension de l'écrit mais de façon hétérogène.

- Les provinces avec un score en compréhension de l'écrit inférieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Cibitoke, Gitega, Kayanza et Muramvya.

Les enseignants de ces provinces ont peu de performances en compréhension de l'écrit et de façon hétérogène.

- Les provinces avec un score en compréhension de l'écrit inférieur à la moyenne nationale et un écart type moins élevé par rapport à l'écart type national. Ce sont les provinces de Bubanza, Bururi, Makamba, Rumonge et Rutana.

Les enseignants de ces provinces ont peu de performances en compréhension de l'écrit mais de façon homogène.

L'analyse de cette classification des provinces montre que les résultats en compréhension de l'écrit ne sont pas du tout homogènes sauf dans cinq provinces.

6.1.2 Connaissances et compétences des enseignants en mathématiques

Le tableau 6.2 présente l'échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques au niveau international et au Burundi. Cette échelle rend compte des niveaux des enseignants en mathématiques manifestés lors du test dans cette discipline. Elle renseigne sur les scores, la répartition des enseignants selon les niveaux et la description des compétences correspondant à chacun de ces niveaux.

Tableau 6.2: Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques-comparaison internationale

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
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3%	43,7%	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).
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	32,6%	37,8%	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...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	26,6%	17,1%	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.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5%	1,4%	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 moyenne internationale dans les pays PASEC2019, révèle que 32,3% des enseignants se situent au niveau 3 de l'échelle, 32,6% au niveau 2, 26,6% au niveau 1 et 8,5% sous le niveau 1.

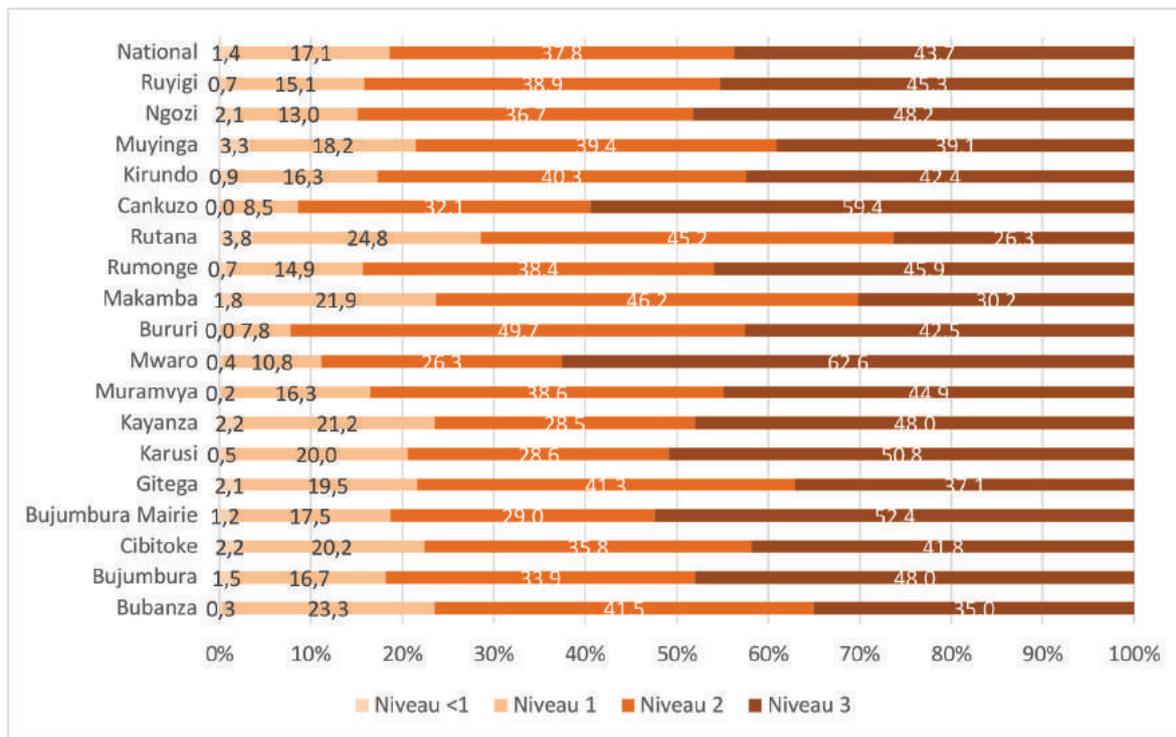
Au Burundi, c'est 43,7% des enseignants évalués qui se situent au niveau 3, 37,8 % au niveau 2, 17,1% au niveau 1 et 1,4% ne manifeste pas les connaissances et compétences évaluées dans ce test (se situent sous le niveau 1).

Globalement, comme en compréhension de l'écrit, la position du Burundi en rapport avec les connaissances et compétences en mathématiques des enseignants, révèle une situation relativement satisfaisante par rapport au niveau international pour tous les niveaux de l'échelle de compétences, même si le pays n'aligne pas 50% de ses enseignants au niveau 3. Comme en compréhension de l'écrit, un effort reste à faire pour renforcer les capacités des enseignants burundais en mathématiques.

Le Burundi a une faible proportion d'enseignants qui se situent en dessous du niveau 1. (1,4%). Cependant cette proportion n'est pas à négliger car, s'il faut le comparer à l'ensemble des enseignants du pays, le défi pourrait être énorme.

Le graphique 6.3 ci-dessous permet de visualiser la proportion d'enseignants dans chaque échelle de compétences en mathématiques pour chaque province du Burundi.

Graphique 6.3: Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par province



L'analyse du graphique 6.3 ci-dessus montre que seulement, 43,7% des enseignants burundais se situent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en mathématiques (niveau3). 4 provinces ont plus de 50% de leurs enseignants enquêtés dans le niveau le plus élevé (niveau 3) de l'échelle des compétences en mathématiques. Il s'agit de Mwaro (62,6%), Cankuzo (59,4%), Bujumbura Mairie(52,4%), Karusi (50,8%). Rutana et Makamba ont les plus basses proportions d'enseignants dans le niveau 3 (respectivement 26,3% et 30,2%).

Dans le niveau 2 de l'échelle des compétences des enseignants, pendant que la moyenne du Burundi pour ce niveau est de 37,8%, la proportion varie entre 26,3% à Mwaro à 49,7% à Bururi.

En ce qui concerne le niveau 1 de l'échelle, pendant que la moyenne nationale est de 17,1%, les proportions les plus importantes d'enseignants de ce niveau sont observées à Rutana (24,8%), Bubanza (23,3%), Makamba (21,9%), Kayanza (21,2%), Cibitoke (20,2%), Karusi (20,0%), Gitega (19,5%), Muyinga (18,2%) et Bujumbura Mairie (17,5%).

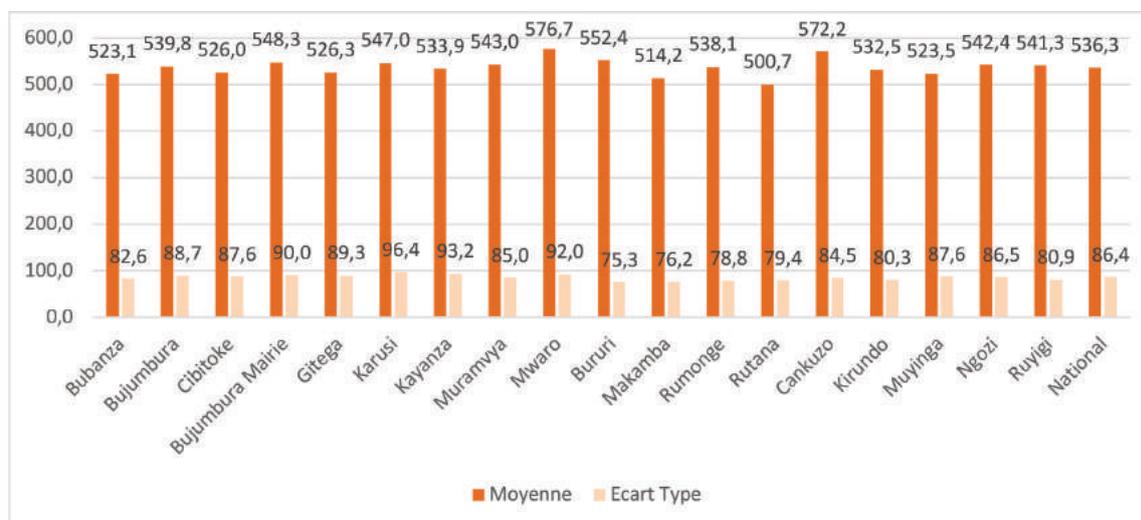
La province Bururi a la proportion la plus basse des enseignants du niveau 1, et cela au profit des niveaux 2 et 3. C'est cette même province avec Cankuzo qui n'ont pas d'enseignants en dessous du niveau 1.

La province de Rutana (3,8%) et Muyinga (3,3%) affichent les proportions les plus élevées d'enseignants sous le niveau 1 de l'échelle des compétences (moyenne nationale: 1,4%).

Cependant, ces moyennes provinciales de compétences en mathématiques cachent parfois de grandes disparités de scores à l'intérieur du pays, si on analyse la variabilité des scores à travers les écarts types.

Le graphique 6.4 ci-dessous permet l'analyse de la variabilité des scores en mathématiques comparés à leur écart type et de classer les provinces selon le degré d'homogénéité des scores.

Graphique 6.4. Scores des enseignants en mathématiques et écart type par province



Au niveau national, le score des enseignants en mathématiques est de 536,3 avec un écart type de 86,4. Le graphique permet de catégoriser les provinces:

- Les provinces avec un score en mathématiques supérieur à la moyenne nationale et un écart type moins élevé. Il s'agit de Muramvya, Bururi, Rumonge, Cankuzo et Ruyigi.

Les enseignants de ces provinces ont de façon homogène plus de performances en mathématiques.

- Les provinces ayant un score en mathématiques supérieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. C'est notamment Bujumbura Mairie, Bujumbura, Karusi, Mwaro et Ngozi.

Les enseignants de ces provinces ont de façon non homogène plus de performances en mathématiques.

- Les provinces avec un score en mathématiques inférieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Cibitoke, Gitega, Kayanza et Muyinga.

Les enseignants de ces provinces ont de façon hétérogène moins de performances en mathématiques.

- Les provinces ayant un score en mathématiques inférieur à la moyenne nationale et un écart moins élevé par rapport à l'écart type national. Ces provinces sont Bubanza, Makamba, Rutana et Kirundo.

Les enseignants de ces provinces ont de façon homogène moins de performances en mathématiques.

6.1.3 Connaissances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit, par province

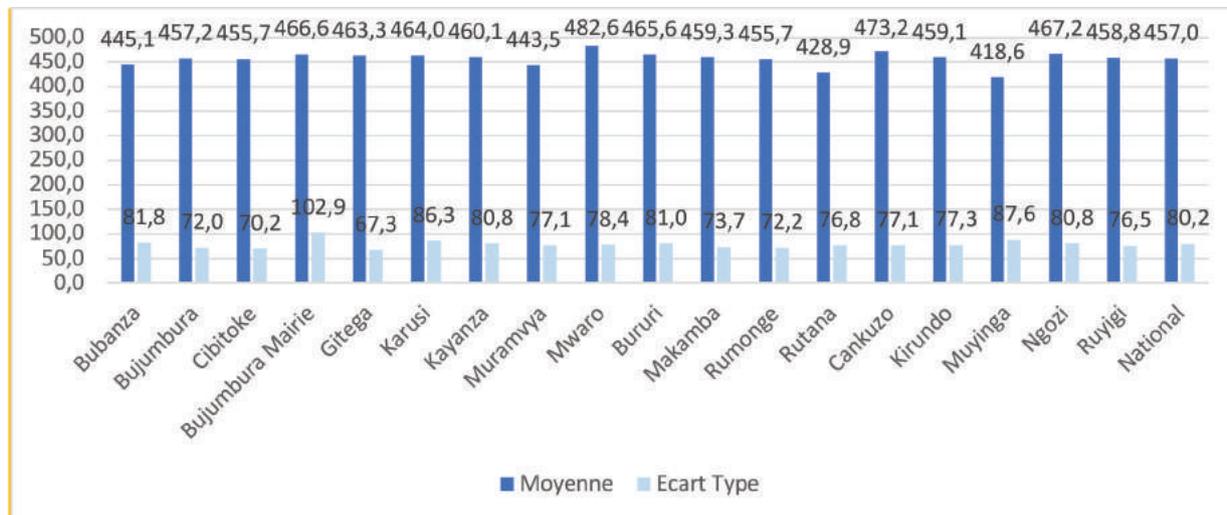
«Un enseignant n'est pas qu'un expert des contenus qu'il enseigne, il doit maîtriser les savoirs qu'il transmet aux élèves et doit également être capable d'analyser leurs démarches, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser»(PASEC,2020).

Les enseignants doivent être outillés pour s'imprégner des stratégies de compréhension approfondie d'un texte. Pour cela, il convient qu'ils aient eux-mêmes des idées très précises sur les processus qui entrent en jeu chez les élèves dans la compréhension de l'écrit et avec les différents niveaux évoqués plus haut.

Dans l'évaluation PASEC2019, un test de didactique de la compréhension de l'écrit a été administré aux enseignants afin d'évaluer dans quelle mesure les différents niveaux de compréhension de l'écrit sont maîtrisés et à quel point ils peuvent identifier la source d'une erreur de compréhension d'un élève.

Le graphique 6.5 ci-dessous donne les scores des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et leur variabilité.

Graphique 6.5: Scores en didactique de la compréhension de l'écrit et écart type par province



Bien que largement inférieure à la moyenne des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, la moyenne nationale des scores des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit est de 457. Les scores varient entre 418,5 points à Muyinga et 482,5 à Mwaro. Deux tiers des provinces, c'est-à-dire 12 (Bujumbura, Bujumbura Mairie, Bururi, Cankuzo, Gitega, Karusi, Kayanza, Kirundo, Makamba, Mwaro, Ngozi et Ruyigi) ont des scores supérieurs à la moyenne nationale (457points).

L'analyse des scores, mise en relation avec les écarts-types permet de classer les provinces en quatre catégories et met en évidence des disparités entre les provinces.

- Les provinces avec un score en didactique de la compréhension de l'écrit supérieur à la moyenne nationale (457) et un écart type moins élevé par rapport à l'écart type national(80). Il s'agit de Bujumbura, Gitega, Mwaro, Makamba, Cankuzo, Kirundo et Ruyigi.

Les enseignants de ces provinces ont de façon homogène, des performances élevées en didactique de la compréhension de l'écrit.

- Les provinces ayant un score en didactique de la compréhension de l'écrit supérieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Bujumbura Mairie, Karusi, Kayanza, Bururi et Ngozi.

Les enseignants de ces provinces ont de façon hétérogène, des performances poussées en didactique de la compréhension de l'écrit

- Les provinces avec un score en didactique de la compréhension de l'écrit inférieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Bubanza et Muyinga.

Les enseignants de ces provinces ont de façon hétérogène moins de performances en didactique de la compréhension de l'écrit.

- Les provinces avec un score en didactique de la compréhension de l'écrit inférieur à la moyenne nationale et un écart type moins élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Cibitoke, Muramvya, Rumonge et Rutana.

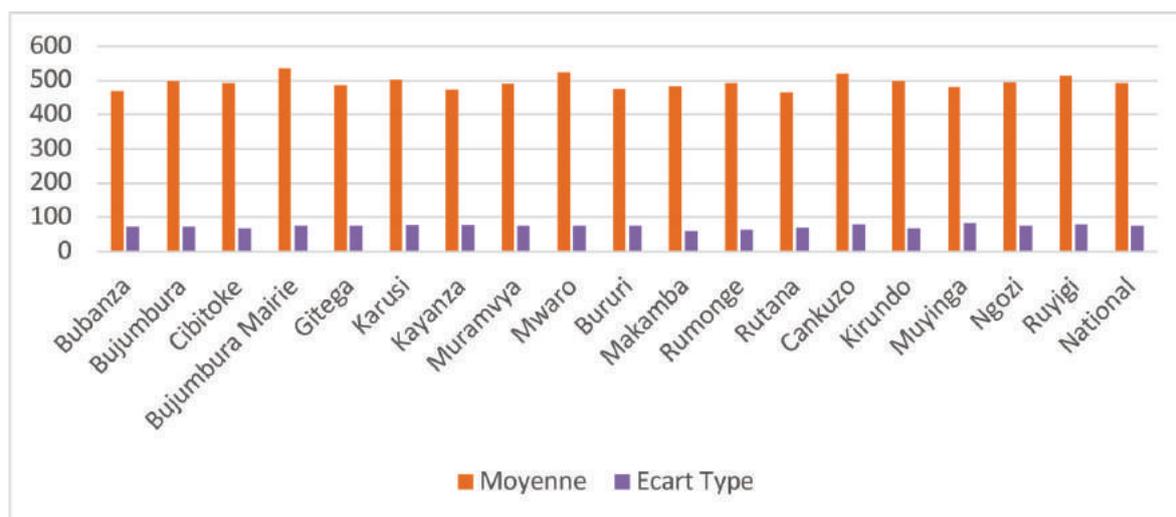
Les enseignants présentent de façon homogène, moins de performances en didactique de la compréhension de l'écrit.

6.1.4 Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par province

Les scores au test de didactique des mathématiques sont présentés dans le graphique ci-dessous qui indique, outre les scores, la variabilité des résultats. L'analyse de ces scores et de leur variabilité débouche sur une catégorisation des provinces.

Le graphique 6.6 ci-dessous donne les scores des enseignants en didactique des mathématiques et leur variabilité.

Graphique 6.6 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques selon les provinces



Les scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques sont compris entre 465,6 points (Rutana) et 535,1 points (Mairie de Bujumbura). Neuf provinces, à savoir, Cibitoke (492,6), Muramvya (490,2), Gitega (487,0), Makamba (485,3), Muyinga (481,3), Bururi (475,2), Kayanza (473,7), Bubanza (469,9), et Rutana (465,6), ont des scores inférieurs à la moyenne du Burundi (493,8 points). La province Rumonge (493,88 points) a presque le même score que la moyenne nationale. Parmi ces provinces, la plus petite et la plus grande dispersion se retrouvent respectivement à Makamba et à Muyinga.

Dans 9 provinces, le score est au-dessus de la moyenne nationale. Il s'agit de Bujumbura Mairie (535,1), Muramvya (524,2), Cankuzo (521,09), Ruyigi (514,6), Karusi (503,1), Kirundo (501,0), Bujumbura (498,9), Ngozi (495,7), Rumonge (493,88). La plus petite et la plus grande dispersion se retrouvent respectivement à Rumonge et à Ruyigi.

La mise en relation des scores avec les écarts types permet de classer les provinces en 4 catégories par rapport au niveau national (respectivement 493,9 et 75,2).

- Les provinces avec un score en didactique des mathématiques supérieur à la moyenne nationale et un écart type moins élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Bujumbura, Bujumbura Mairie, Mwaro, Rumonge, Kirundo et Ngozi.

Les enseignants de ces provinces ont de façon homogène plus de compétences en didactique des mathématiques.

- Les provinces avec un score en didactique des mathématiques supérieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Karusi et Cankuzo.

Les enseignants de ces deux provinces ont de façon hétérogène, plus de compétences en didactique des mathématiques.

- Les provinces ayant un score en didactique des mathématiques inférieur à la moyenne nationale et un écart type élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Gitega, Kayanza, Muramvya, Bururi et Muyinga.

Les enseignants ont de façon hétérogène, moins de performances en didactique des mathématiques.

- Les provinces avec un score en didactique des mathématiques inférieur à la moyenne nationale et un écart type moins élevé par rapport à l'écart type national. Il s'agit de Bubanza, Cibitoke, Makamba et Rutana.

Les enseignants ont de façon homogène, moins de performances en didactique des mathématiques.

En définitive, les résultats au test de didactique de mathématiques mettent en évidence des difficultés qu'ont les enseignants enquêtés à analyser les démarches des élèves dans le raisonnement et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser l'apprentissage.

Par ailleurs, pour les nombres entiers naturels, les analyses ont mis en lumière une certaine distorsion entre la réussite aux items disciplinaires et l'apparition de fragilités sur la maîtrise des connaissances et compétences didactiques. En revanche, il apparaît une certaine cohérence entre l'existence de difficultés pour maîtriser des connaissances disciplinaires, et la fragilité dans la maîtrise des connaissances didactiques. Ceci est aussi vrai en compréhension de l'écrit.

Ces analyses vont dans le sens des travaux de Shulman(1986) qui ont montré que disposer de connaissances disciplinaires solides ne suffit pas pour enseigner.

6.2 CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

Les enseignants de qualité sont une des caractéristiques d'un bon système éducatif car ce sont eux qui participent au processus d'enseignement/apprentissage et qui mettent en œuvre les réformes éducatives. En effet, «un système éducatif ne vaut que ce que valent ses enseignants. Valoriser leur potentiel est donc essentiel pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Les données indiquent que la qualité de l'éducation s'améliore lorsque les enseignants sont soutenus – et se dégrade lorsqu'ils ne le sont pas, contribuant au niveau inacceptable d'analphabétisme des jeunes» (Rapport mondial de suivi de l'EPT 2013/2014, page 5).

Dans cette section, il sera question de mettre en relation certaines caractéristiques des enseignants avec les performances qu'ils ont manifestées dans le test qui leur a été administré.

6.2.1 Genre et performances des enseignants

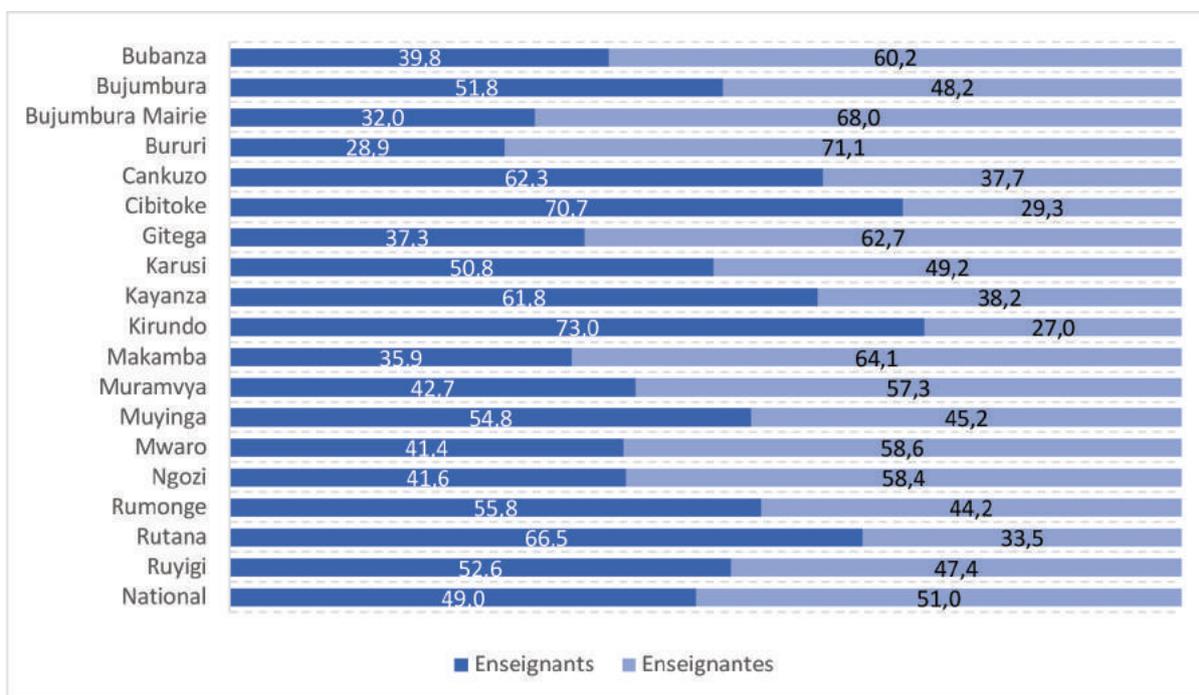
Selon les données publiées par l'Institut des Statistiques de l'Unesco, la proportion d'enseignantes est passée de 56% à 66% entre 1990 et 2019. En Afrique subsaharienne, cette proportion est passée de 40,4% à 46,6% sur la même période, ce qui montre que cette proportion n'a pas tellement évolué en presque trente ans.

Dans les pays de l'évaluation PASEC2019, les enseignantes sont minoritaires au Bénin (27,9%), en Côte d'Ivoire (31,9%), au Tchad (22,8%), au Togo (20,3%).

Pendant qu'ailleurs en Afrique, le pourcentage d'enseignantes au primaire par rapport aux enseignants représente une proportion faible, au Burundi, la part d'enseignantes dans les trois 1ers cycles de l'enseignement fondamental représente 51,39% au public.

Le graphique 6.7 ci-dessous donne la répartition des enseignants burundais ayant été enquêtés.

Graphique 6.7: Pourcentages d'enseignantes du Burundi ayant participé à l'enquête par province

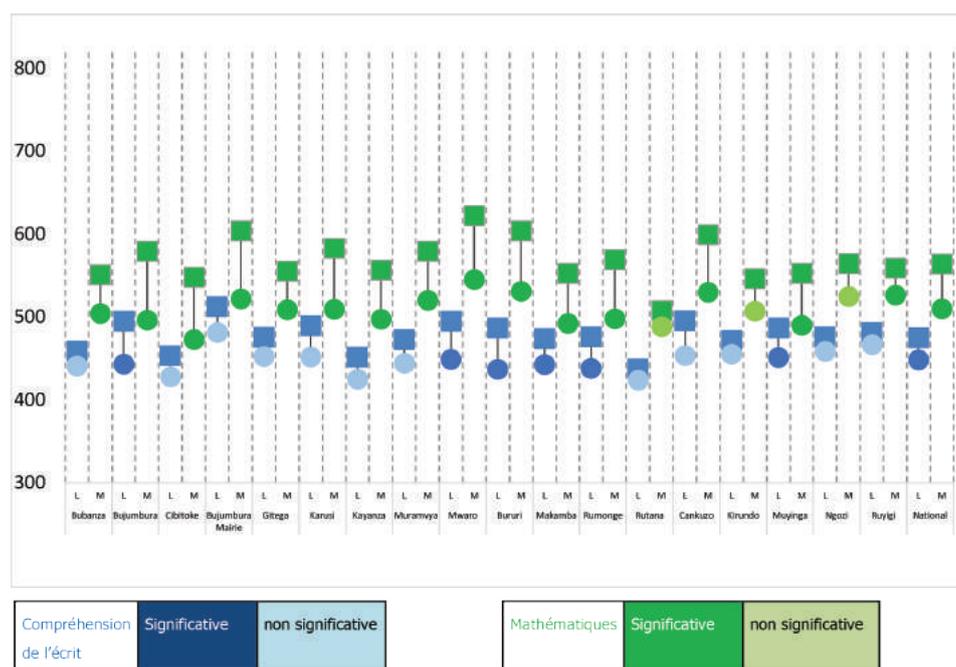


L'analyse du graphique 6.7 ci-dessus montre que la proportion d'enseignantes ayant participé à l'enquête PASEC2019 est de 51% au Burundi.

Une plus grande représentativité d'enseignantes se remarque à Bururi (71,1%) et à Bujumbura Mairie (68,0%), tandis que les faibles proportions sont notées à Kayanza (27%) et à Cibitoke (29,3%).

La mise en relation des performances des enseignants avec le genre est analysée dans le graphique 6.8 ci-dessous.

Graphique 6.8: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre de l'enseignant

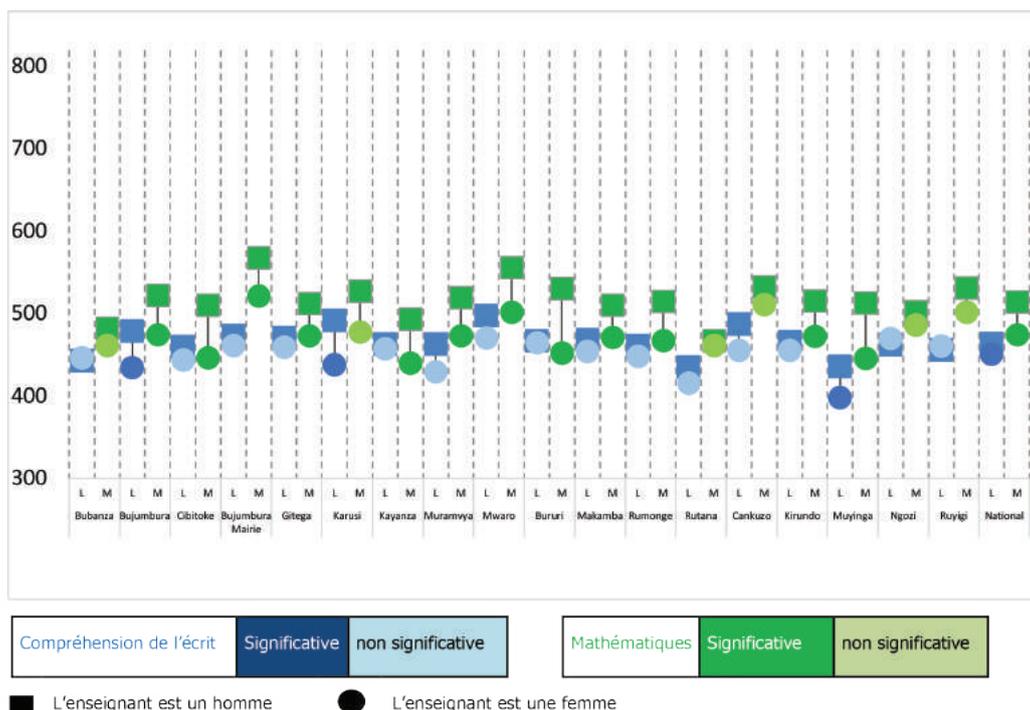


Le graphique ci-dessus montre que les scores obtenus en compréhension de l'écrit sont élevés pour les enseignants par rapport aux scores des enseignantes. L'écart estimé à 27 points au plan national est significatif. L'écart de performances reste significatif à Bujumbura, Mwaro, Bururi, Makamba, Rumonge, et Muyinga en faveur des enseignants.

De même en mathématiques, les scores obtenus sont élevés pour les enseignants par rapport aux scores des enseignantes. L'écart estimé à 54,1 points est significatif. Au niveau des provinces, l'écart est significatif dans les autres provinces sauf à Rutana, Kirundo et Ngozi.

Le genre de l'enseignant a également été mis en relation avec les compétences didactiques comme le montre le graphique 6.9 ci-dessous.

Graphique 6.9: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon le genre de l'enseignant



En didactique de la compréhension de l'écrit et des mathématiques, la différence de performances est significative dans l'ensemble. L'écart en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques est significatif en faveur des enseignants. Au niveau des provinces, un écart significatif en didactique de la compréhension de l'écrit est signalé à Bujumbura, Karusi et Muyinga. En didactique des mathématiques, l'écart significatif est remarquable dans l'ensemble des provinces en faveur des enseignants sauf à Karusi, Rutana, Cankuzo, Ngozi et Ruyigi où l'écart est non significatif.

L'analyse des performances des enseignants selon le genre révèle une plus grande performance des enseignants par rapport aux enseignantes aussi bien dans les contenus disciplinaires que dans les contenus didactiques. L'écart est prononcé plus en mathématiques et en didactique des mathématiques qu'en compréhension de l'écrit et en didactique de la compréhension de l'écrit. Ceci interpelle sur le faible engouement des filles pour les matières et disciplines scientifiques dans l'enseignement.

Ceci interpelle sur le fait que la problématique genre qui est une question cruciale au niveau des performances des élèves comme constaté au niveau du chapitre 5, le reste même pour les enseignants. Il convient donc pour gérer ces inégalités de performances selon le genre, de faire en sorte que les filles soient encouragées à s'orienter dans les matières et disciplines scientifiques et technologiques.

6.2.2 L'ancienneté dans la carrière

A l'instar des autres pays de l'Afrique au sud du Sahara, le Burundi est caractérisé par un recrutement des jeunes enseignants ne bénéficiant pas encore de façon suffisante d'un accompagnement adéquat pour compenser le manque d'expérience. Cette catégorie est souvent la plus représentée parmi le personnel enseignant dans les pays évalués en général et au Burundi en particulier:

L'évaluation PASEC2019 a réparti les enseignants en 4 groupes selon le nombre d'années d'expérience:

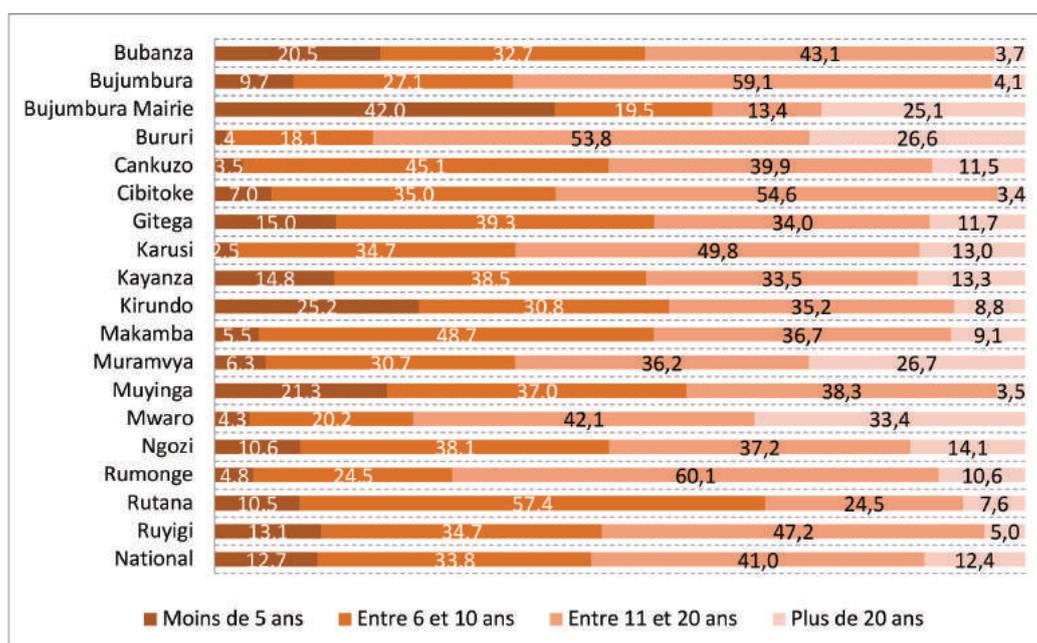
- Ancienneté inférieure ou égale à 5ans
- Ancienneté comprise entre 6 et 10ans
- Ancienneté comprise entre 11 et 20 ans
- Ancienneté supérieure à 20 ans

La proportion des enseignants burundais ayant une expérience professionnelle inférieure ou égale à 5 ans est de 12,7%. C'est la proportion la plus faible parmi les pays participants à PASEC2019 (elle est de 44,8% au Burkina Faso).

La raison de cette faible proportion pour le Burundi, par rapport à d'autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, pourrait être liée aux contraintes budgétaires de ces dernières années qui restreignent un recrutement de fonctionnaires en général et d'enseignants en particulier malgré la hausse des effectifs des élèves.

Le graphique 6.10 ci-dessous donne la répartition des enseignants burundais selon l'ancienneté.

Graphique 6.10: Répartition des enseignants selon l'ancienneté



A l'instar des autres pays, la grande proportion d'enseignants burundais ont une expérience comprise entre 6 et 20 ans (75,6%). La proportion des enseignants avec une ancienneté supérieure à 20 ans est estimée à 12,4%, une proportion presque similaire à celle des enseignants débutants.

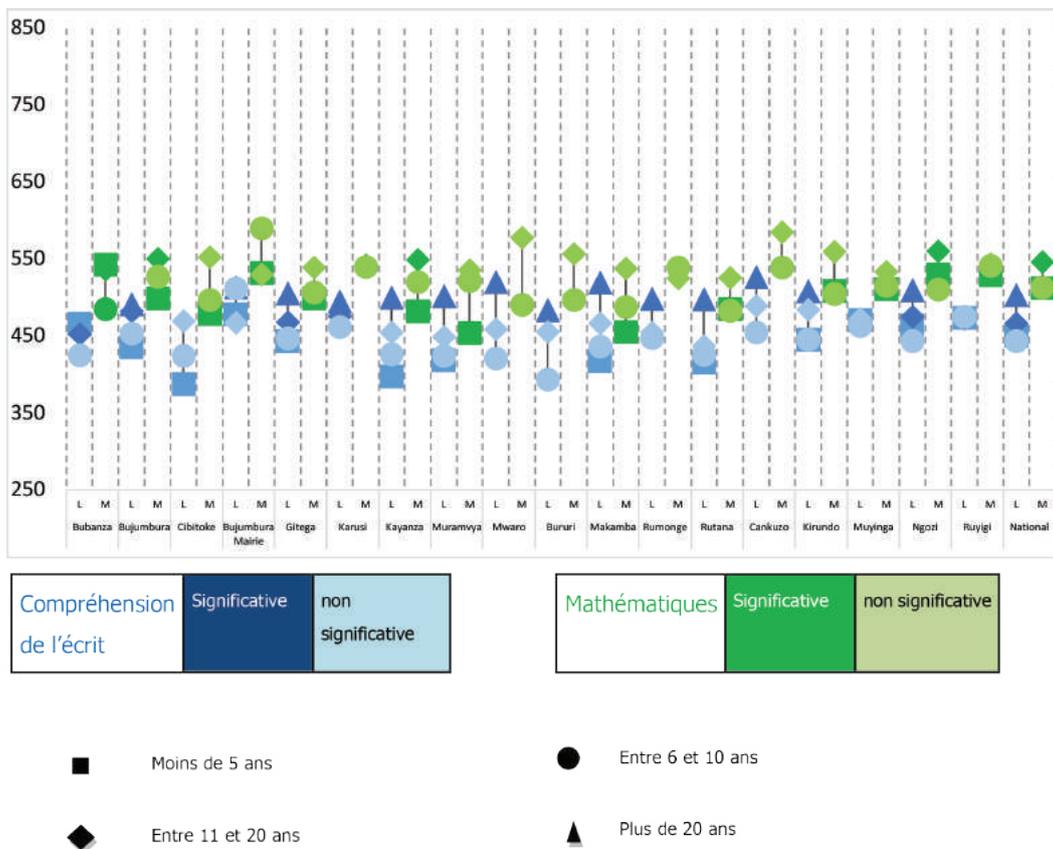
Au Burundi comme ailleurs, ces données révèlent une faible proportion des enseignants de plus de 20 ans. Cette catégorie est 4 fois moins élevée que celle des deux autres catégories. Ceci pose le problème du maintien des enseignants dans la profession et à la considération sociale du métier (Farges, 2017). En effet, les enseignants pourraient être plus enclins à rester dans la profession si la société et eux-mêmes accordent une valeur importante au métier (Farges, 2017). Or, il sied d'observer une baisse de cette valeur sociale qui s'illustre par la perte d'une bonne partie du prestige du métier d'enseignant acquis au lendemain des indépendances dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone.

Cela conduit à la nécessité de renforcer les réflexions visant à déterminer les conditions permettant de rendre la carrière enseignante attrayante et fidéliser les enseignants.

Les grandes proportions des enseignants les plus expérimentés (plus de 20 ans de carrière) se remarquent à Muramvya (26,6%), Bururi (26,7%) et Bujumbura Mairie (25,1%). Les plus grandes proportions des enseignants les moins expérimentés (de moins de 11 ans) quant à elles se situent à Rutana (67,9%) et à Bujumbura Mairie (62,5%).

La répartition des enseignants selon leur ancienneté dans la carrière a été mise en relation avec les scores des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit et en mathématiques comme le montre le graphique 6.11 ci-dessous.

Graphique 6.11 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant



Au Burundi, les différences de scores ont été comparées entre les différentes catégories et celle dont l'expérience est inférieure ou égale à 5 ans. Cette dernière catégorie ayant été prise comme référence.

En compréhension de l'écrit, dans toutes les provinces du Burundi, les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les plus jeunes.

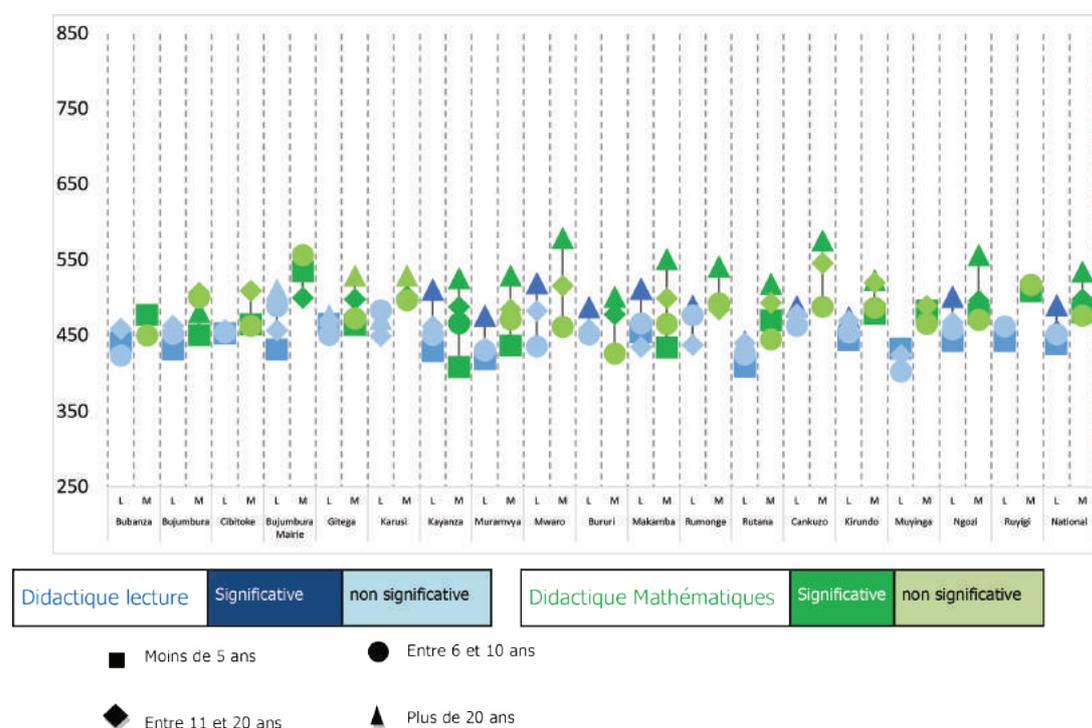
Dans six provinces (Bubanza, Bujumbura, Gitega, Karusi, Ngozi, Ruyigi) les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu de meilleurs scores que ceux qui ont moins de 5 ans.

En mathématiques, dans toutes les provinces sauf à Gitega, les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les jeunes ayant au plus 5 ans d'ancienneté. Dans cinq provinces (Bubanza, Bujumbura, Karusi, Kayanza, Ngozi,) les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu de meilleurs scores que ceux ayant moins de 5 ans.

Que ce soit en compréhension de l'écrit ou en mathématiques, on observe ce qu'on pourrait qualifier de « prime à l'ancienneté » en ce sens que les enseignants ayant une plus grande ancienneté (plus de 20 ans) manifestent un plus grand niveau de maîtrise des connaissances et compétences disciplinaires que les moins expérimentés.

Les performances des enseignants en contenus didactiques ont été mises en relation avec l'expérience de l'enseignant comme le montre le graphique 6.11 ci-dessous.

Graphique 6.12: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon l'ancienneté de l'enseignant



En didactique de la compréhension de l'écrit, dans 12 provinces du Burundi, les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les plus jeunes. L'écart est non significatif à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega, Karusi.

Même si dans l'ensemble les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu de meilleurs scores que ceux qui ont moins de 5 ans, l'écart n'est significatif dans aucune province.

En didactique des mathématiques, dans 15 provinces du Burundi, les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les plus jeunes. L'écart est non significatif à Cibitoke, Gitega et Karusi.

Dans l'ensemble, les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu de meilleurs scores en didactique de mathématiques que ceux qui ont moins de 5 ans, l'écart reste significatif dans 8 provinces: Bubanza, Bujumbura Mairie, Gitega, Karusi, Kayanza, Ngozi et Ruyigi.

L'analyse de l'expérience professionnelle de l'enseignant en lien avec les performances révèle que les années d'expérience constituent un facteur de performances. Cependant les plus expérimentés dans la carrière sont sous représentés dans le corps enseignant ce qui interpelle les gestionnaires du secteur à mettre en place de stratégies de fidélisation dans la carrière.

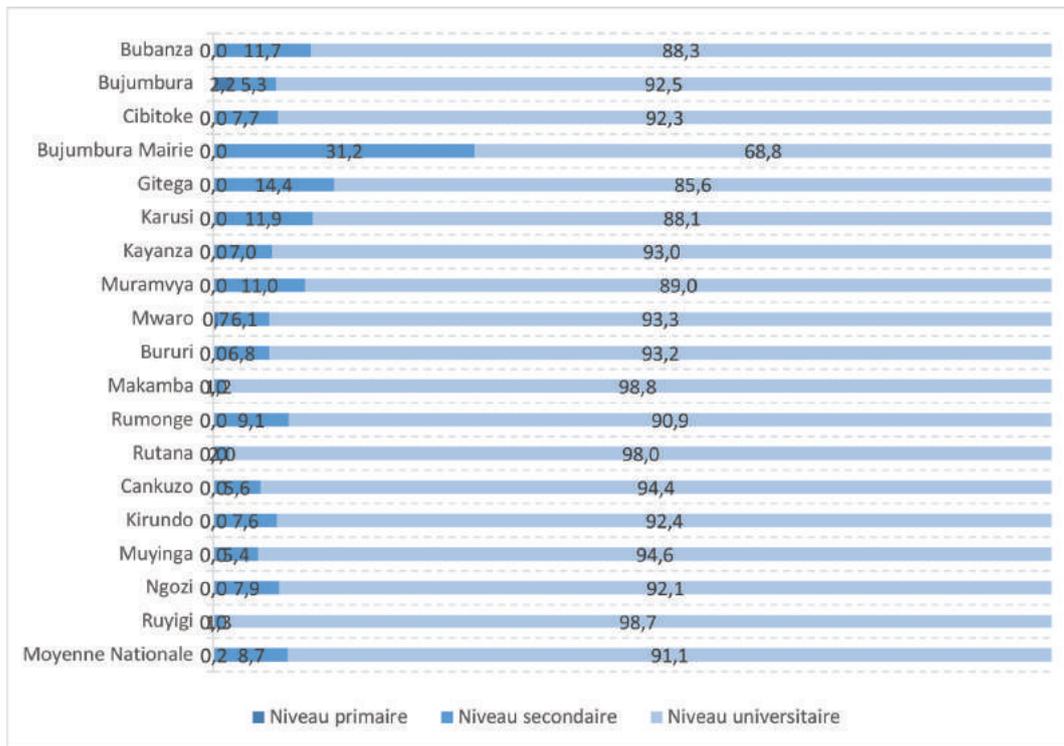
6.2.3 Niveau académique des enseignants

Un faible niveau de formation des enseignants caractérise le contexte de l'Afrique subsaharienne. Dans nombre de pays, les futurs enseignants abordent leur formation initiale avec un niveau de scolarisation faible. Plus de la moitié d'entre eux ont le niveau du second cycle du secondaire (Akkari et Lauwerier, 2015) ou même sans en avoir le diplôme (Banque mondiale, 2005; Bonnet, 2007).

Le PASEC2019 a voulu connaître les scores des enseignants, selon leur niveau académique. Un questionnaire contextuel a été adressé aux enseignants pour collecter les informations sur le niveau académique et l'évaluation des performances a permis de se rendre compte de leur niveau de compétences en contenus disciplinaires et didactiques.

Dans tous les pays évalués, les enseignants ont dans leur quasi-totalité, un niveau académique supérieur au primaire. La Burundi fait partie d'un groupe de cinq pays où plus de 50% des enseignants ont un niveau universitaire (Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Sénégal). Selon les données disponibles, le Burundi affiche le pourcentage d'enseignants évalués diplômés universitaires le plus élevé (91,1%) comme le montre le graphique 6.13 ci-dessous. Cette situation paraît pourtant très «atypique».

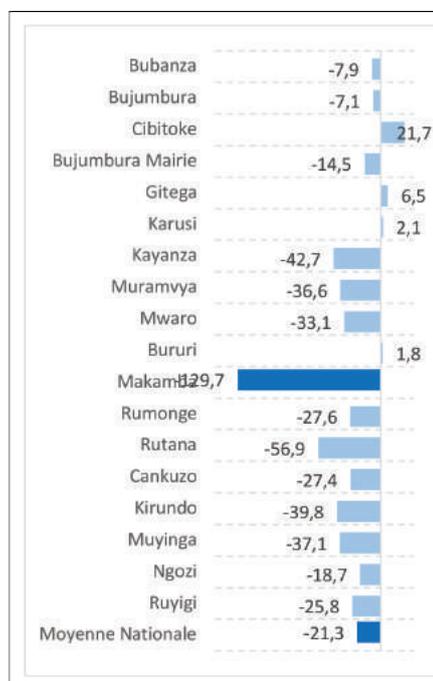
Graphique 6.13: Répartition des enseignants selon leur niveau académique



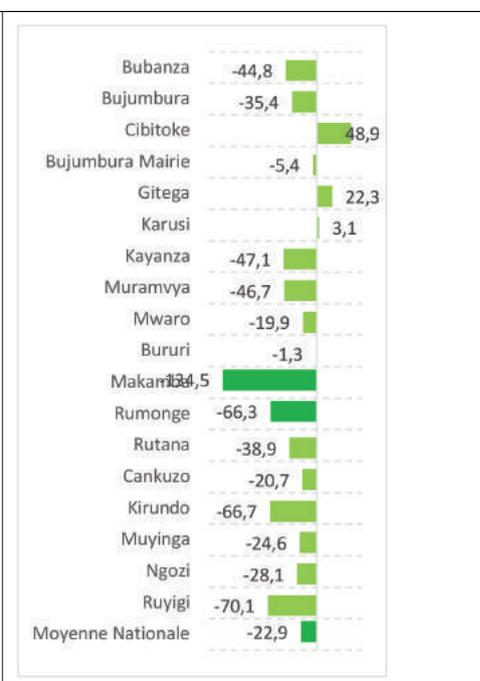
Le graphique 6.13 ci-dessus renseigne sur la sur représentativité des enseignants ayant le niveau universitaire parmi ceux qui ont été évalués à PASEC2019 et cette situation est la même au niveau de chaque province. Selon les données recueillies, Bujumbura Maire a la proportion la plus basse d'enseignants ayant le niveau universitaire par rapport au niveau national bien qu'ils restent toujours majoritaires par rapport aux enseignants de la province.

La relation entre les scores en contenus disciplinaires et le niveau académique des enseignants est visualisée par les graphiques 6.14 et 6.15 ci-dessous.

Graphique 6.14: Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



Graphique 6.15: Écart de scores en mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



Compréhension de l'écrit

Significative

non significative

Mathématiques

Significative

non significative

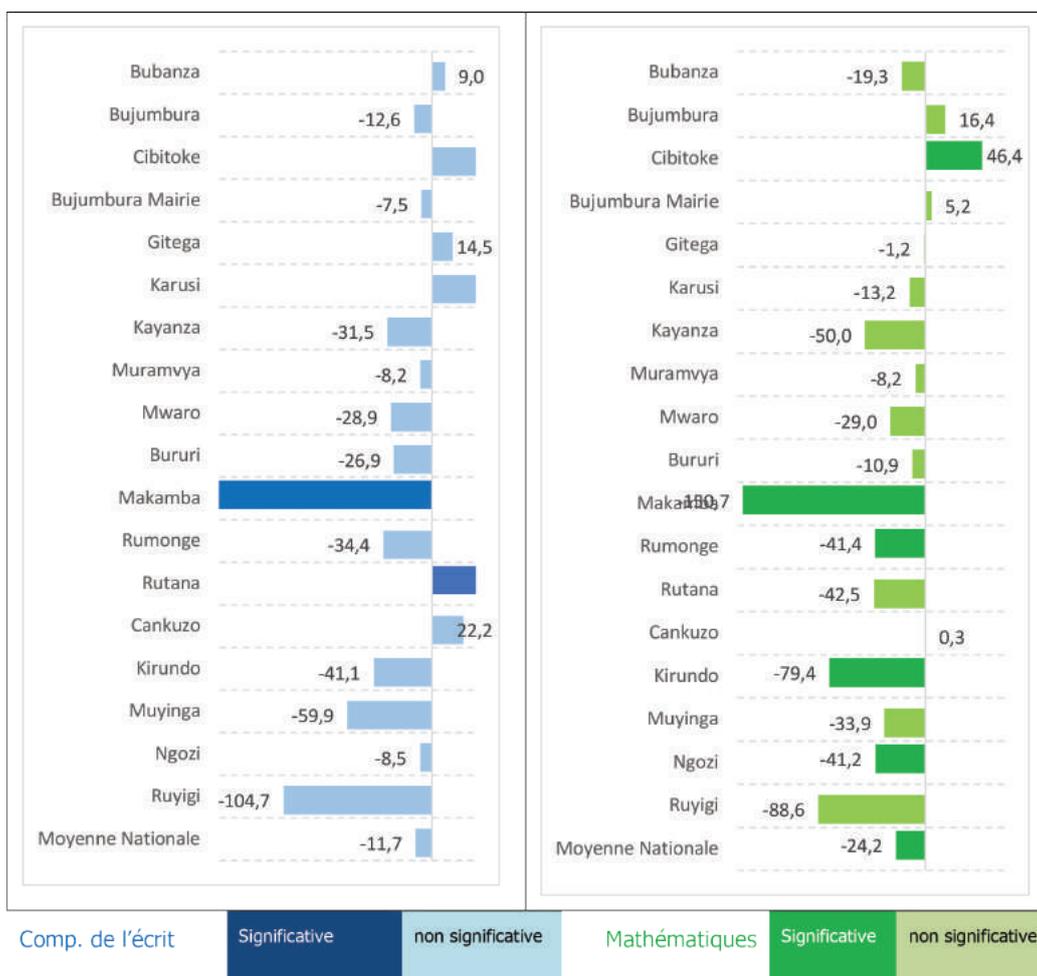
Au Burundi, à la différence étonnante des autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, les enseignants ayant un niveau académique universitaire ont de faibles performances que ceux qui ont le niveau secondaire, aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques. En compréhension de l'écrit, l'écart entre les scores des enseignants ayant le niveau universitaire et ceux ayant le niveau secondaire est très significatif en faveur des enseignants ayant le niveau secondaire. L'écart est très significatif à Makamba mais dans les autres provinces, l'écart est non significatif.

En mathématiques, l'écart entre les scores des enseignants ayant le niveau universitaire et ceux ayant le niveau secondaire est également significatif comme en compréhension de l'écrit en faveur des enseignants ayant le niveau secondaire. On note un écart significatif de 134,5 points et 66,3 points respectivement à Makamba et Rumonge en faveur des enseignants ayant le niveau secondaire.

La relation entre les scores en contenus didactiques et le niveau académique des enseignants est décrite par les graphiques 6.16 et 6.17 ci-dessous.

Graphique 6.16: Écart de scores en didactique de compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.

Graphique 6.17 : Écart de scores en didactique des mathématiques entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.



En didactique de la compréhension de l'écrit, l'écart n'est pas significatif au niveau national mais l'est au niveau des provinces Makamba et Rutana. A Rutana, l'écart est en faveur des enseignants de niveau universitaire.

En didactique des mathématiques, l'écart est significatif au niveau national et au niveau des provinces Ngozi, Kirundo, Rumonge, Makamba, et Cibitoke. A Cibitoke, l'écart est en faveur des enseignants de niveau universitaire.

Cette situation du Burundi presque atypique suggère qu'une réflexion profonde soit menée pour expliquer ce phénomène et nourrir le débat sur le lien entre le niveau académique des enseignants et leur niveau de maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques et la plus-value d'une formation académique universitaire sur le niveau de maîtrise des connaissances et compétences des enseignants.

6.2.4 La Formation initiale, diplôme professionnel et les compétences des enseignants

Le diplôme professionnel va de pair avec la durée de la formation initiale. La formation initiale des enseignants dans les pays de l'évaluation PASEC2019 a été analysée du point de vue de la durée de la formation professionnelle et du diplôme délivré au bout de la formation.

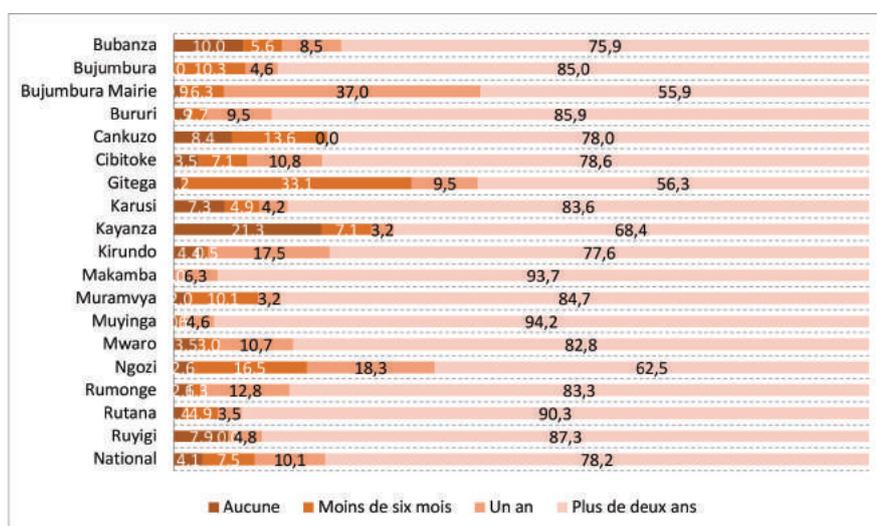
L'évaluation PASEC2019 a classé les enseignants en quatre catégories selon la durée de la formation professionnelle initiale:

- a. deux ans et plus
- b. un an
- c. moins de 6 mois
- d. aucune formation professionnelle initiale

Dans le rapport international PASEC2019, la proportion des enseignants sans aucune formation professionnelle initiale est de 16,5% en moyenne à l'échelle des 14 pays évalués, mais très variable selon les pays. La proportion est de 4,1% au Burundi et la plus faible de tous les pays.

La situation du Burundi en détail est illustrée par le graphique 6.18 ci-dessous.

Graphique 6.18: Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant



Au Burundi, la proportion d'enseignants ayant bénéficié d'au moins deux ans de formation professionnelle initiale est de 78,2%, une moyenne supérieure à celle des autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019. Cette moyenne est variable selon les provinces. Elle va de 55,9% en Mairie de Bujumbura à 94,2% à Muyinga.

Les niveaux de formation initiale ont été mis en relation avec les niveaux de compétences disciplinaires et didactiques comme le montre le graphique 6.19 ci-dessous.

Graphique 6.19: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant



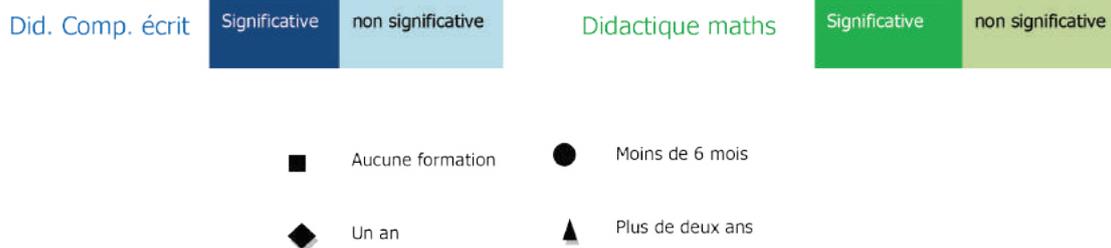
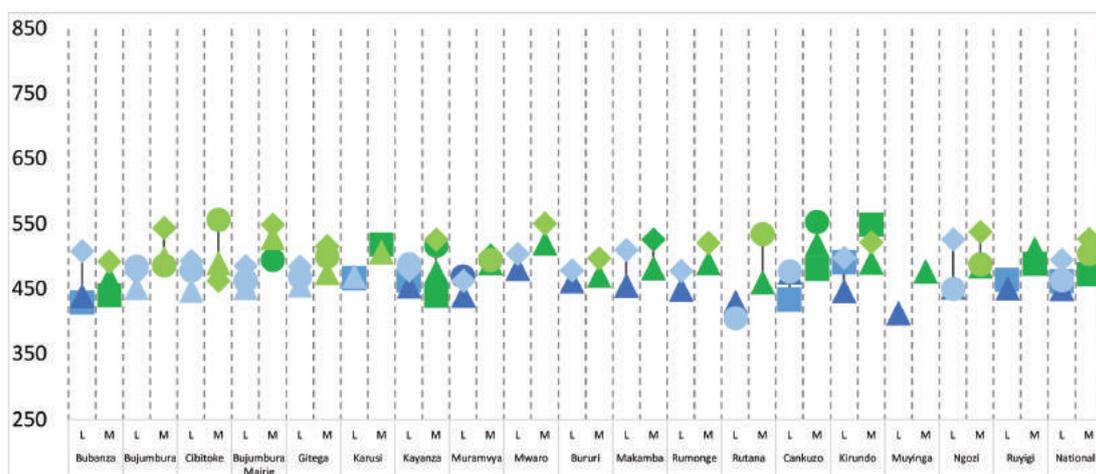
La comparaison des performances en fonction du niveau de formation professionnelle a été faite entre les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle et les autres catégories. Ainsi pour le Burundi, la différence de score en compréhension de l'écrit est seulement significative entre les enseignants ayant plus de deux ans de formation professionnelle par rapport aux enseignants n'ayant aucune formation, en faveur des premiers. Au niveau des provinces, l'écart reste significatif sauf à Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

En mathématiques, la différence de score entre les enseignants ayant bénéficié de moins de six mois de formation professionnelle par rapport aux enseignants n'ayant aucune formation, est significative en faveur des premiers. Un écart significatif est aussi noté dans 6 provinces Bubanza, Karusi, Mwaro, Makamba, Cankuzo et Ruyigi.

Par ailleurs, un écart significatif est noté entre les enseignants ayant bénéficié de plus de deux ans de formation professionnelle par rapport aux enseignants n'ayant aucune formation. L'écart est toutefois non significatif seulement dans 5 provinces: Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

La mise en relation de la durée de la formation professionnelle de l'enseignant avec les performances en compétences didactiques est illustrée par le graphique 6.19 ci-dessous.

Graphique 6.20: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant



En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, une différence significative est notée entre les enseignants ayant bénéficié de plus de deux ans de formation professionnelle par rapport aux enseignants n'ayant aucune formation professionnelle. L'écart reste significatif dans la majorité des provinces sauf à Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

En définitive, la durée de la formation initiale a une incidence sur les performances et connaissances aussi bien disciplinaires que didactiques des enseignants.

Afin d'orienter les décideurs dans la définition des dispositifs de formation, cette situation pourrait être analysée de façon approfondie pour nourrir la réflexion sur la question en rapport avec l'existence de liens éventuels entre la durée de la formation initiale et le niveau de connaissances des enseignants. Le lien qui existe entre la durée de la formation initiale et les compétences disciplinaires et didactiques, l'est plus avec les enseignants ayant plus de deux ans de formation professionnelle.

6.2.5 La formation continue et les compétences des enseignants

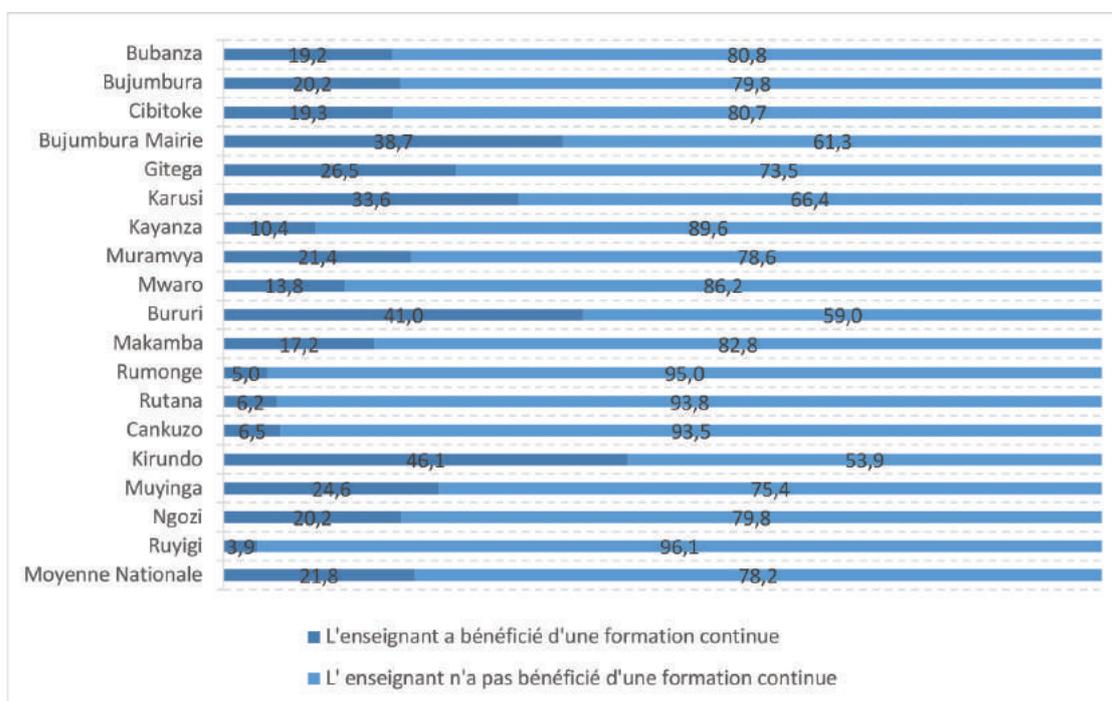
Au cours de leur carrière, les enseignants acquièrent ou actualisent leurs connaissances et compétences à travers des activités de formation (en cours d'emploi) : formation de longue durée, formation par des pairs ou mentorat, séminaires, lectures personnelles, ateliers de formation et débat (Savoie-Zajc et al., 1999; Youdi, 2006).

Dans de nombreux pays de la sous région, un accent particulier est mis sur la formation continue des enseignants, dans le cadre de la recherche de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ce choix répond à l'idée qu'aucun enseignement ne saurait se réaliser de manière efficace en l'absence de maîtres qualifiés chargés de mettre en œuvre les réformes d'éducation dans les classes.

Dans le cadre de l'évaluation PASEC2019, dans 12 pays sur 14, les enseignants ont bénéficié d'une formation complémentaire en cours d'emploi. Le Burundi, avec le Burkina Faso, sont deux pays où la majorité des enseignants enquêtés déclarent ne pas avoir eu de formation complémentaire en cours d'emploi.

La situation du Burundi est décrite par le graphique 6.21 ci-dessous.

Graphique 6.21: Répartition des enseignants selon qu'ils ont reçu ou non une formation en cours d'emploi



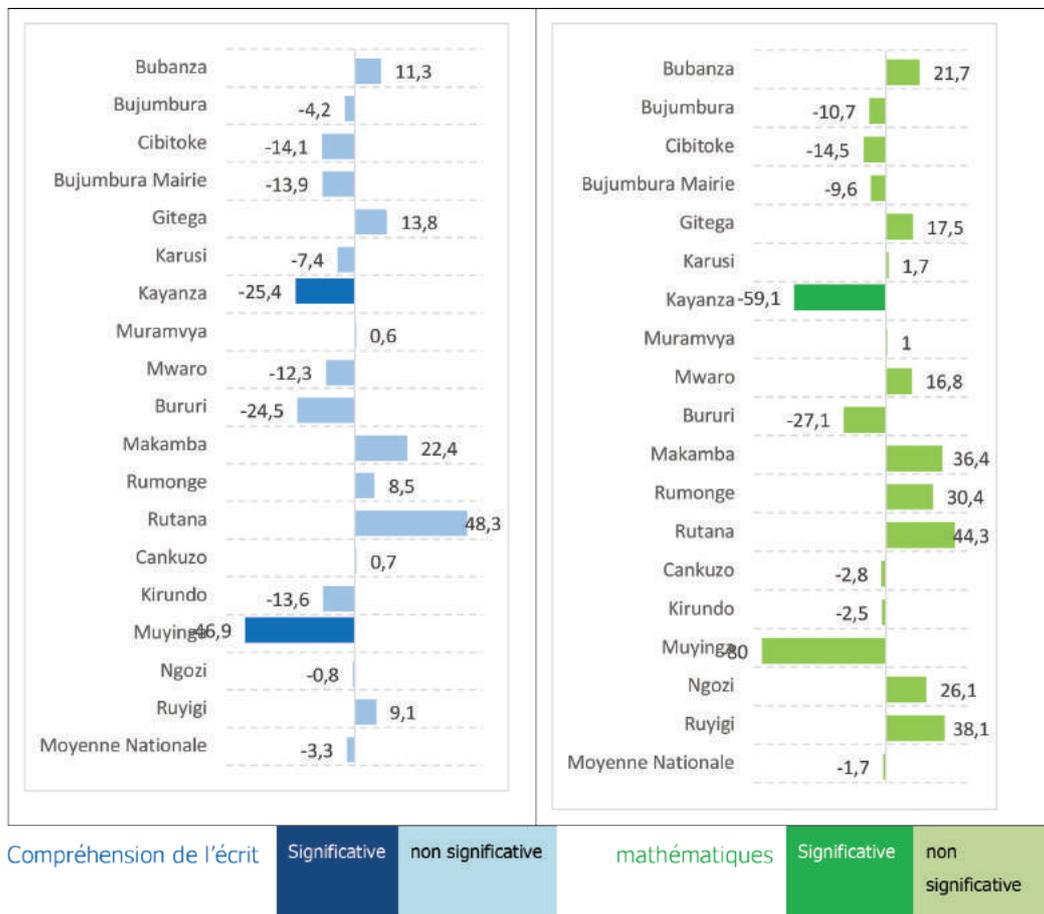
Au Burundi, 78,2% des enseignants déclarent ne pas avoir bénéficié d'une formation en cours d'emploi. Les proportions varient de 53,9% à Kirundo à 96,1% à Ruyigi.

Kirundo, Bururi, Bujumbura Mairie et Karusi, sont les quatre provinces caractérisées par les proportions les plus élevées des enseignants ayant bénéficié d'une formation continue quoiqu'insuffisantes. Les proportions sont respectivement de 46,1%, 41%, 38,7% et 33,6% à Kirundo, Bururi, Bujumbura Mairie et Karusi.

Dans le cadre de l'évaluation PASEC2019, le fait d'avoir bénéficié d'une formation continue a été mise en relation avec les scores des enseignants aux tests de connaissances et compétences des contenus enseignés comme le montre les graphiques 6.22 et 6.23 ci-dessous. La mise en relation a permis d'analyser les scores des enseignants selon qu'ils ont bénéficié ou non de formation complémentaire au cours des deux dernières années (stage pédagogique, séminaire de formation, cellule d'animation pédagogique).

Graphique 6.22: 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 6.23: Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



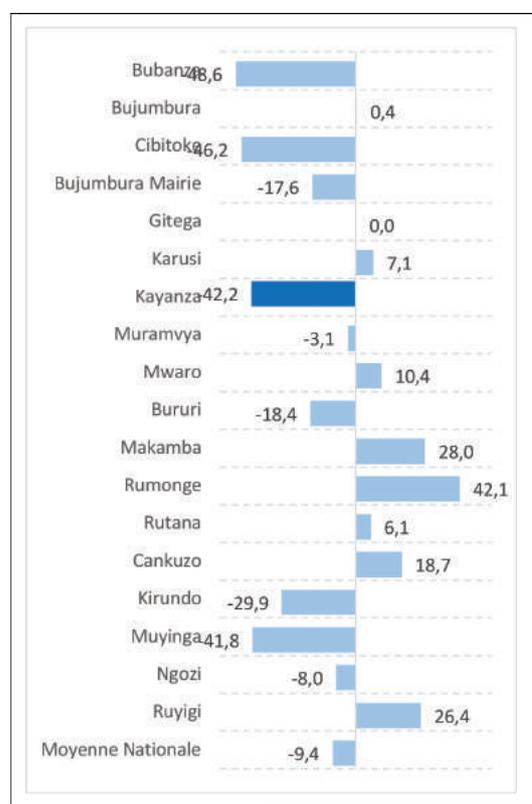
Dans l'ensemble des pays évalués, les scores obtenus en compréhension de l'écrit, sont meilleurs chez les enseignants ayant bénéficié de la formation complémentaire que chez les enseignants n'ayant pas bénéficié de cette opportunité

Cependant, au Burundi, les différences de scores en compréhension de l'écrit et en mathématique, entre les enseignants ayant bénéficié d'une formation complémentaire et les enseignants n'ayant pas bénéficié de cette opportunité ne sont pas significatives.

En effet, la situation semble atypique par rapport à ce qu'on observe ailleurs dans les autres pays évalués à PASEC2019. Les écarts de performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue et ceux ne l'ayant pas bénéficié ne sont pas significatifs au niveau national. L'écart en compréhension de l'écrit est seulement significatif dans deux provinces (Muyinga et Kayanza) et dans une seule province pour les mathématiques (Kayanza). Dans les provinces où l'écart est significatif, ceux qui ont déclaré ne pas avoir bénéficié d'une quelconque formation ont obtenu les meilleurs scores, comparés à ceux qui ont déclaré l'avoir reçue.

Les performances des enseignants en contenus didactiques, ont été mises en relation avec la formation continue

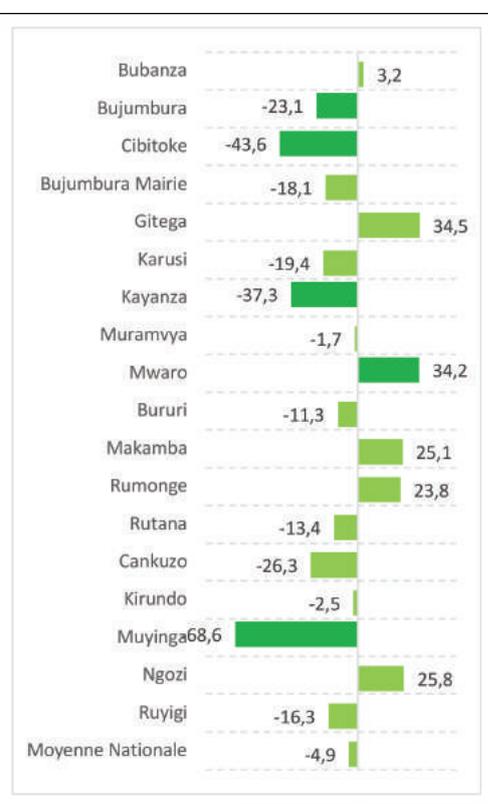
Graphique 6.24. : Écart entre les scores en didactique de la compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



Did. Compréhension de l'écrit

Significative non significative

Graphique 6.25: Écart entre les scores en didactique des mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



Did. mathématiques

Significative non significative

des enseignants comme l'illustrent les graphiques 6.24 et 6.25 ci-dessous.

En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, les écarts de performance entre les enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux n'en ayant pas bénéficié n'est pas significatif au niveau national. L'écart est pourtant significatif en didactique de la compréhension de l'écrit seulement dans la province Kayanza et en didactique des mathématiques seulement dans 5 provinces: Bujumbura, Cibitoke, Kayanza, Mwaro, et Muyinga. Dans les provinces où l'écart est significatif, ceux qui ont déclaré ne pas avoir bénéficié d'une quelconque formation ont obtenu les meilleurs scores sauf à Mwaro où on note une situation inverse.

L'absence de lien établi entre les performances des enseignants selon qu'ils ont ou non bénéficié de la formation continue amène à un questionnement sur le genre et le contenu des formations qui sont dispensées aux enseignants. Il importe ainsi de revoir ou réviser les contenus de formation continue qui sont proposés aux enseignants pour qu'elles soient adaptées aux besoins réels des enseignants, pour qu'elles profitent surtout à relever le niveau d'acquisition des élèves. En d'autres termes, il est souhaitable et indispensable que ces formations soient précédées d'une identification des besoins de formation des maîtres et de leurs avis sur l'organisation et la conception des sessions de formation.

6.3 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL

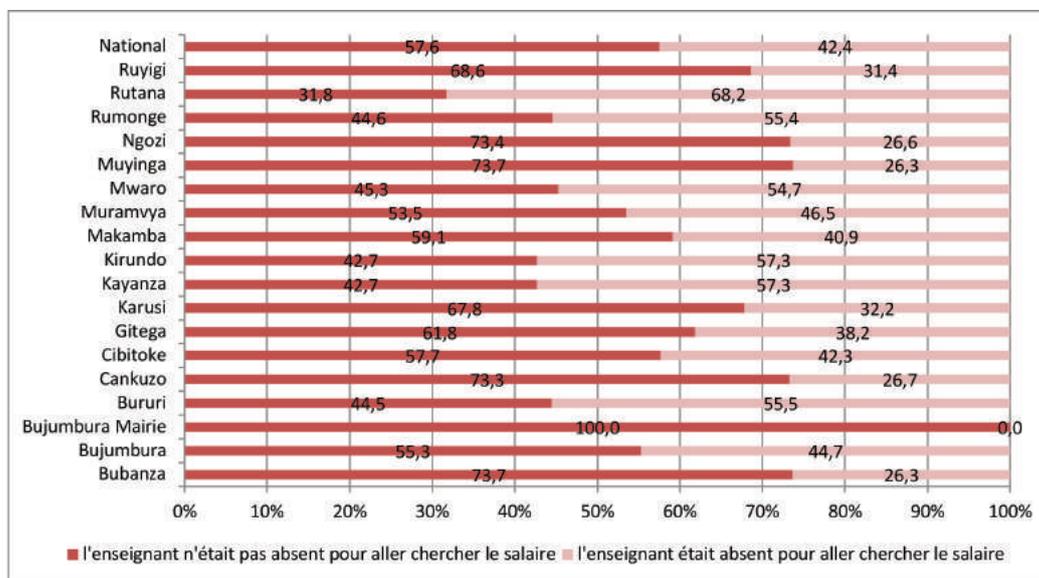
6.3.1. Absence des enseignants au service

L'absentéisme des enseignants est considéré comme une des raisons à l'origine des mauvais résultats des élèves. Une étude nationale sur 2000 ménages indique que 10% des élèves de primaire et de secondaire déclaraient ne pas avoir eu d'enseignant le dernier jour de l'école (Twaveza, 2013).

L'aspect de l'absentéisme des enseignants qui sera analysé dans cette section a trait à une des raisons d'absence notamment celle liée au fait d'aller récupérer le salaire.

Le graphique 6.26 ci-dessous donne la répartition des enseignants selon qu'ils ont été ou non absents.

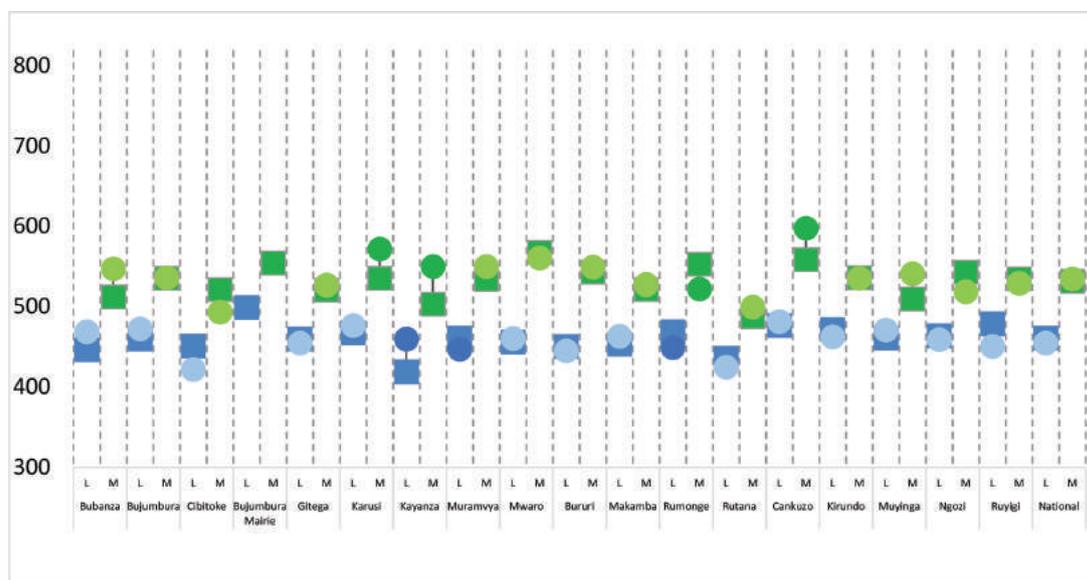
Graphique 6.26.: Répartition des enseignants selon qu'ils ont été absents ou non pour aller chercher le salaire



Au Burundi, 42,4% des enseignants affirment qu'ils ont été absents pour aller récupérer leur salaire. Les proportions sont plus élevées à Rutana (68,2%), Kirundo et Kayanza (57,3%), Bururi (55,5%), Rumonge (55,4%), Mwaro (54,7%). Les proportions les plus faibles se retrouvent à Bubanza et Muyinga (26,3%), Ngozi (26,6%) et Cankuzo (26,7%).

L'évaluation PASEC2019 a mis en relation l'absentéisme des enseignants et leurs performances sous l'angle de la récupération du salaire comme une des raisons d'absence comme le montre le graphique 6.27 ci-dessous.

Graphique 6.27: Performance des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon qu'ils ont été absents ou non pour aller chercher le salaire



Compréhension de l'écrit



Mathématiques



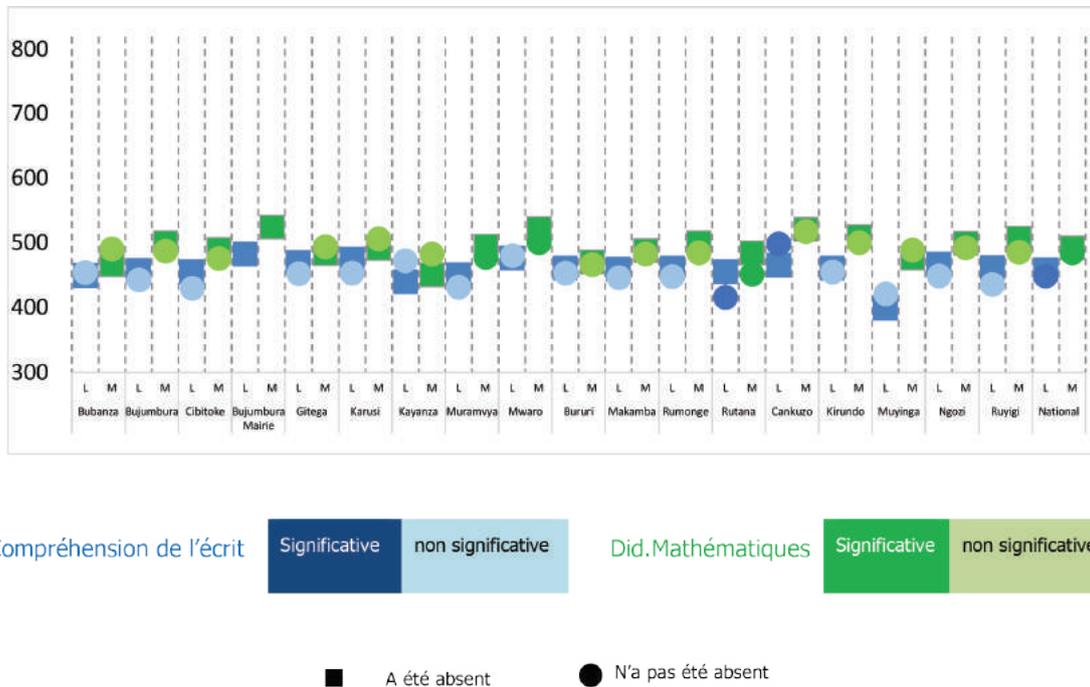
■ A été absent

● N'a pas été absent

La différence de performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les enseignants ayant été absents pour récupérer le salaire et ceux n'ayant pas été absents n'est pas significatif. En compréhension de l'écrit, il est significatif dans 4 provinces : Rumonge, Muramvya, Kayanza, et Bujumbura Mairie. A Kayanza, l'écart est en faveur des enseignants ayant été absents. En mathématiques, l'écart est significatif à Cankuzo, Rumonge, Kayanza, Karuzi et Bujumbura Mairie en faveur de ceux ayant été absents. A Rumonge, l'écart de performances est en faveur des enseignants n'ayant pas été absents.

La mise en relation de l'absentéisme des enseignants et leurs performances en compétences didactiques est visualisée dans le graphique 6.28 ci-dessous.

Graphique 6.28: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon qu'ils ont été absents ou non pour aller chercher le salaire



La différence de performances en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique de mathématiques entre les enseignants ayant été absents pour récupérer le salaire et ceux n'ayant pas été absents est significatif en faveur des enseignants n'ayant pas été absents. Il reste significatif en didactique de la compréhension de l'écrit dans 3 provinces : Cankuzo, Rutana, et Bujumbura Mairie. A Cankuzo, l'écart significatif est en faveur des enseignants ayant été absents.

En didactique des mathématiques l'écart est significatif dans 4 provinces : Rutana, Mwaro, Muramvya, et Bujumbura Mairie.

En conclusion, le fait de s'absenter pour récupérer son salaire a peu d'impact sur les performances des enseignants dans les contenus disciplinaires. Cependant, en compétences didactique, l'impact est significatif.

La façon la plus appropriée de s'attaquer à l'absentéisme des enseignants consiste à s'attaquer aux causes qui varient selon le contexte. Pour le cas précis, il s'agit de choisir les stratégies pour faciliter la paie du salaire dans des institutions financières proches du lieu d'affectation. Par ailleurs, un environnement de travail propice qui valorise la contribution des enseignants participe à la satisfaction professionnelle et réduit l'absentéisme.

6.3.2 Perception des conditions générales de travail

La perception des conditions générales de travail est abordée à travers un questionnaire contextuel en direction des enseignants sur les conditions générales de travail qui sont, la qualité des bâtiments scolaires, des bâtiments de la classe, la disponibilité des fournitures scolaires, la qualité des programmes scolaires.

Pour cela un indice de perception des conditions de travail a été construit et calculé. Il est décrit dans l'encadré ci-dessous:

Encadré 6.2: Indice de perception des conditions de travail des enseignants

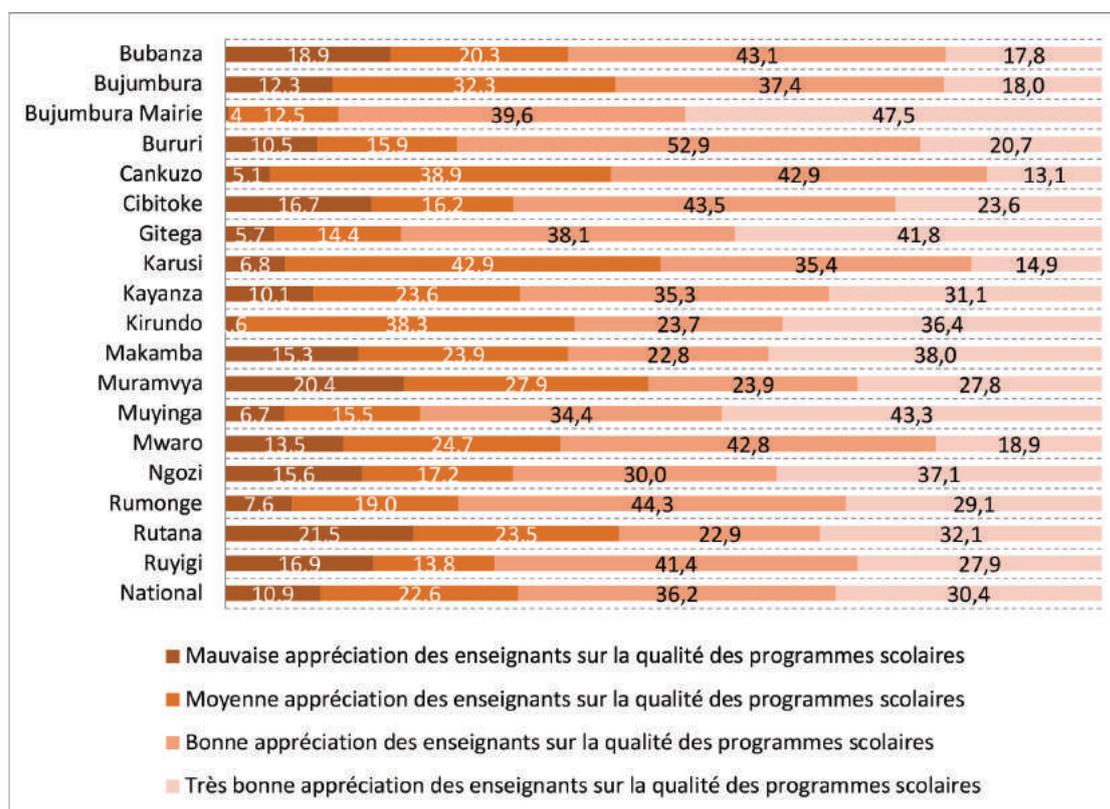
Le questionnaire sur les enseignants a permis de collecter des informations sur leurs conditions générales de travail. Les réponses à ces questions sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice unique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à une perception favorable, alors que les valeurs faibles sont associées à des perceptions défavorables. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de perception des enseignants par rapport à une norme internationale ou nationale. Il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique à partir des variables mesurant différentes perceptions.

Cet indice est construit à partir d'un modèle de réponse à l'item en utilisant les déclarations des enseignants sur leur perception de leurs conditions générales de travail (programmes scolaires, qualité des bâtiments, disponibilité des fournitures scolaires, qualité de la gestion de l'école, relation avec les collègues, opportunités de promotion, de formation, etc.).

6.2.3.1 Les programmes scolaires

En général, les enseignants ont une perception satisfaisante des programmes scolaires. Plus de 57% des enseignants dans les pays enquêtés disent que les programmes scolaires sont de bonne qualité. La situation au Burundi est illustrée par le graphique 6.29 ci-dessous.

Graphique 6.29: Répartition des enseignants selon leur appréciation de la qualité des programmes scolaires



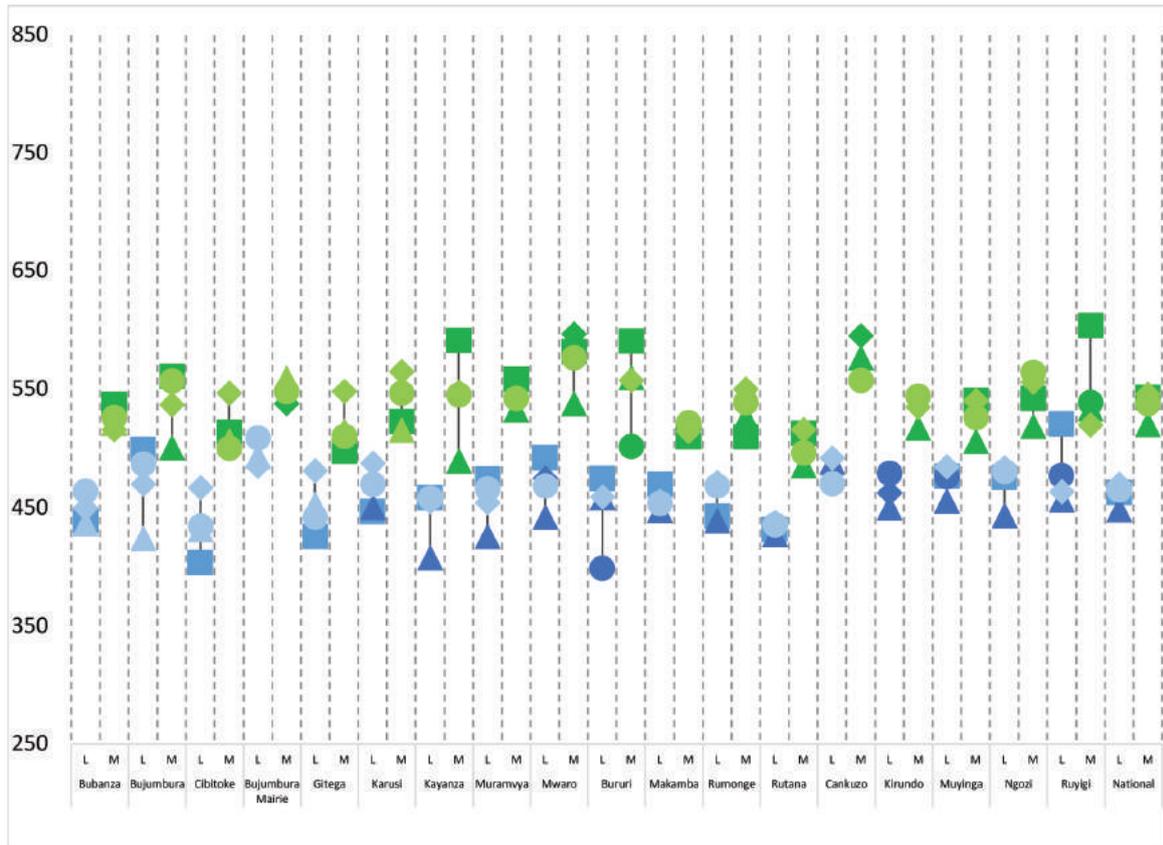
Au Burundi, 66,6% des enseignants affirment que les programmes scolaires sont de bonne qualité. Parmi cette proportion, 30,4% d'enseignants ont une très bonne appréciation de la qualité des programmes, 36,2% en ont une bonne appréciation.

22,6% ont une perception moyenne pendant que 10,9% ont une mauvaise perception des programmes scolaires.

Le plus haut degré de satisfaction sur la qualité des programmes se situe à Gitega avec 88,2% des enseignants qui se disent satisfaits. Le plus haut niveau d'insatisfaction se situe à Karusi avec 49,7% d'enseignants.

La mise en relation des performances des enseignants avec leur degré de perception des programmes scolaires est décrite dans le graphique 6.30 ci-dessous.

Graphique 6.30: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la qualité des programmes scolaires



Compréhension de l'écrit Significative non significative mathématiques Significative non significative

- Mauvaise appréciation
- Moyenne appréciation
- ◆ Bonne appréciation
- ▲ Très bonne appréciation

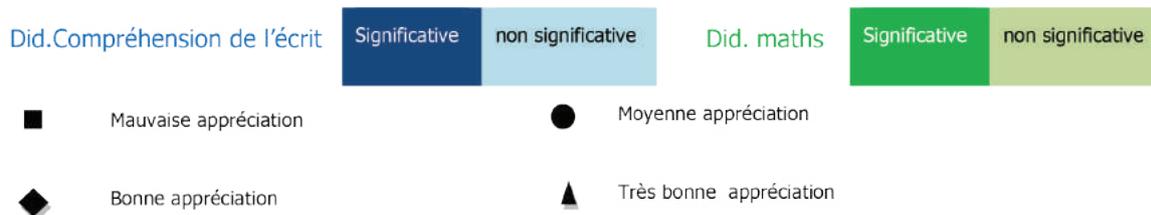
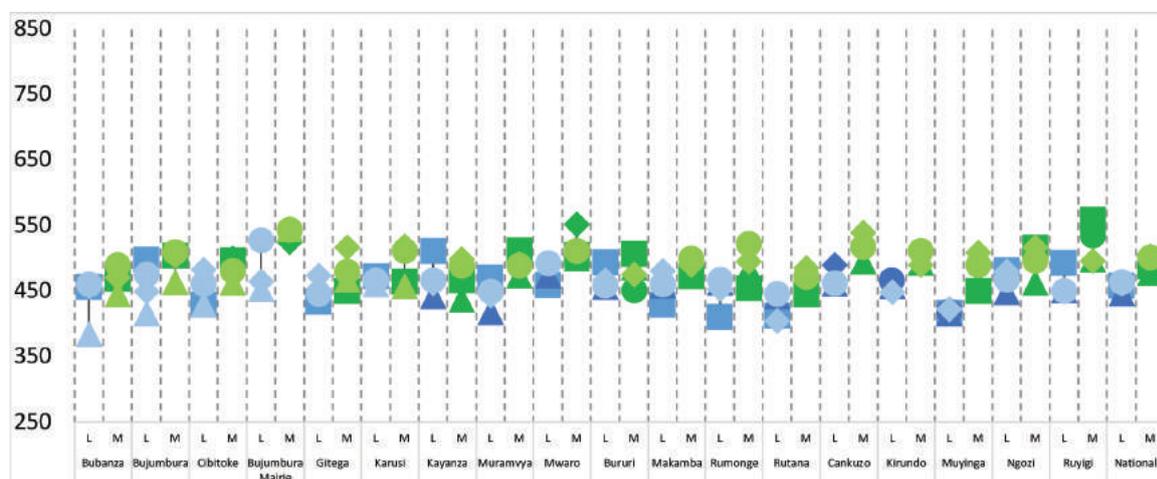
La différence de scores a été faite en comparant les enseignants avec un mauvais niveau d'appréciation sur la qualité des programmes et les enseignants avec les autres niveaux d'appréciation.

Ainsi, l'écart des performances en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation sur la qualité des programmes, et les enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation est significatif en faveur des enseignants avec le plus bas niveau d'appréciation sur la qualité des programmes. L'écart reste significatif dans la majorité des provinces sauf à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

En mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant un bas niveau d'appréciation de la qualité des programmes, et les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des programmes est significatif au niveau national et au niveau des provinces en faveur des enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la qualité des programmes sauf à Bubanza, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

La mise en relation du degré d'appréciation avec les performances des enseignants est illustrée au graphique 6.31 ci-dessous.

Graphique 6.31: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon leur appréciation de la qualité des programmes scolaires

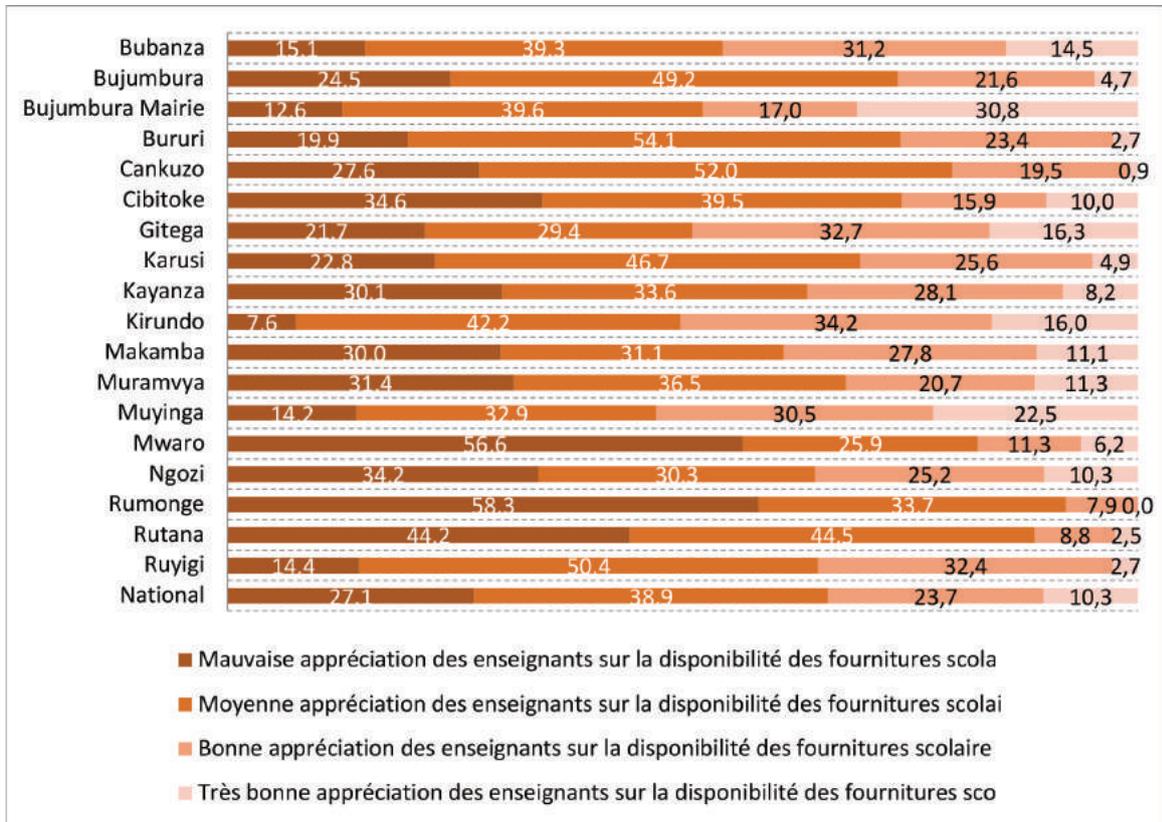


En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des programmes et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des enseignants ayant un bas niveau d'appréciation de la qualité des programmes scolaires. L'écart est toutefois non significatif en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

6.3.2.2 Les fournitures scolaires

L'appréciation des enseignants par rapport aux fournitures scolaires est illustrée par le graphique 6.32 ci-dessous.

Graphique 6.32: Répartition des enseignants selon leur appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires

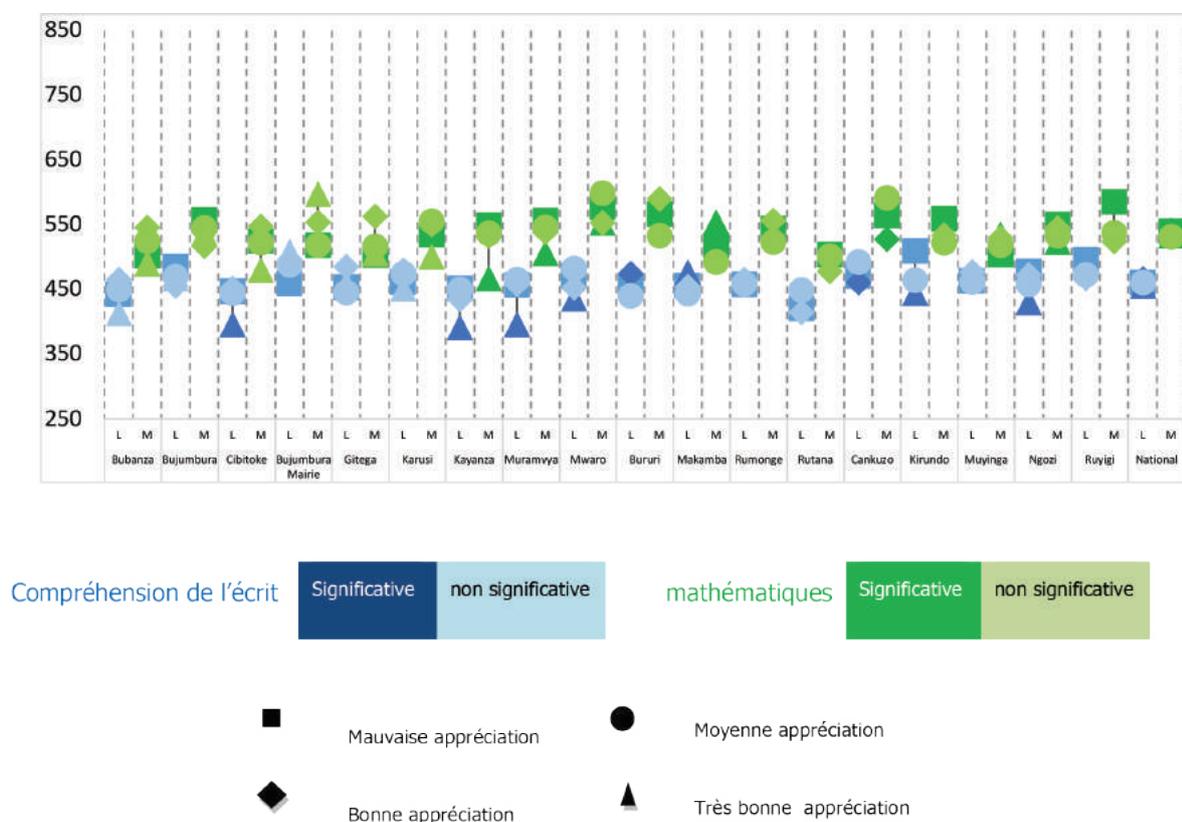


Par rapport aux fournitures scolaires, au Burundi, seuls 34% des enseignants affirment qu'elles sont de bonne qualité. Parmi cette proportion, 10,3% d'enseignants ont une très bonne appréciation de la qualité des fournitures scolaires, 23,7% des enseignants burundais ont une bonne appréciation, 38,9% des enseignants ont une perception moyenne pendant que 27,1% ont une mauvaise perception de la disponibilité des fournitures scolaires.

Le plus haut degré de satisfaction de la qualité des fournitures scolaires se situe à Muyinga avec 53% des enseignants. Le plus haut niveau d'insatisfaction se situe à Rumonge avec 92% d'enseignants non satisfaits.

La différence de score a été faite en comparant les enseignants qui manifestent un mauvais niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires (catégorie de référence) et les enseignants relevant des autres niveaux d'appréciation comme le montre le graphique 6.33 ci-dessous.

Graphique 6.33: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires



L'écart des performances en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un très bon niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires, et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des enseignants avec le plus bas niveau d'appréciation de la qualité des fournitures scolaires. L'écart reste significatif dans la majorité des provinces sauf à Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

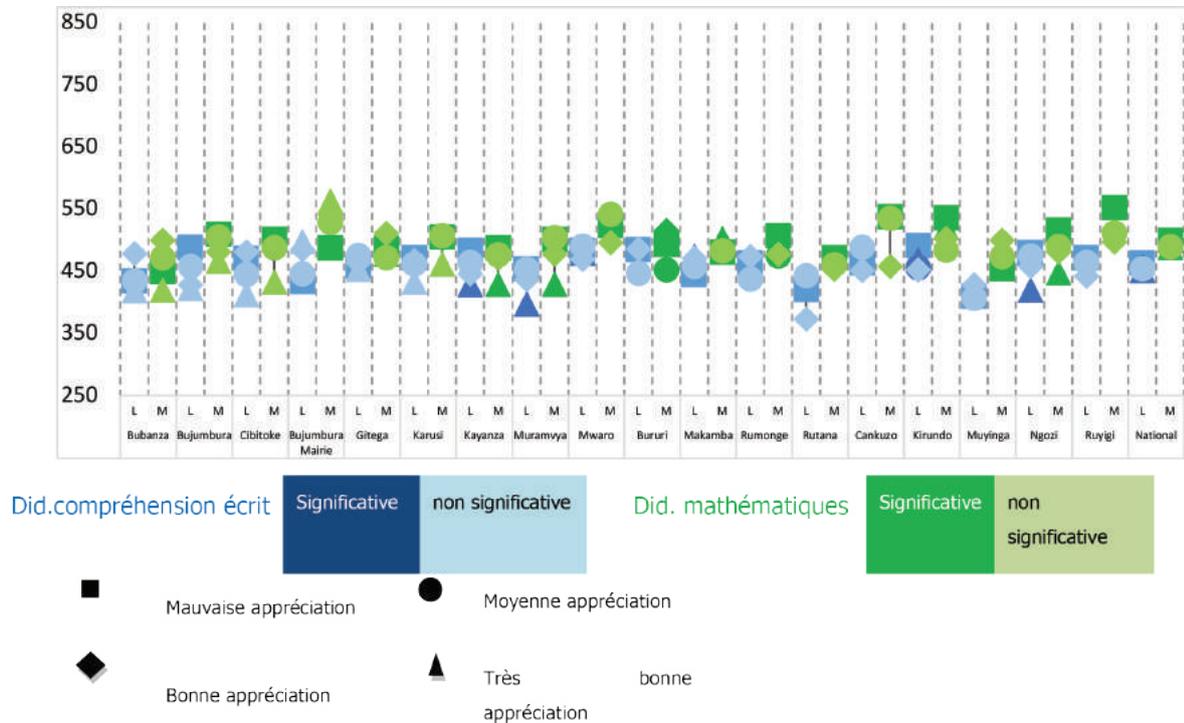
L'écart de performances est aussi significatif en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires, et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires. Il reste significatif dans 3 provinces qui sont: Bururi, Cankuzo, Kirundo.

En mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant une faible appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires, et les enseignants ayant une très bonne appréciation est significatif au niveau national et au niveau des provinces en faveur des enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires sauf à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

L'écart de performances est également significatif en mathématiques entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires, et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des premiers. Il reste significatif dans seulement 2 provinces: Makamba et Cankuzo toujours en faveur des enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires.

Les performances en compétences didactiques ont été mises en relation avec le degré d'appréciation des enseignants comme le montre le graphique 6.34 ci-dessous.

Graphique 6.34: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon leur appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires



En didactique de la compréhension de l'écrit, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des enseignants avec une mauvaise appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

L'écart de performances est aussi significatif en didactique de la compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires, et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des enseignants avec un mauvais niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires. Il reste non significatif dans toutes les provinces.

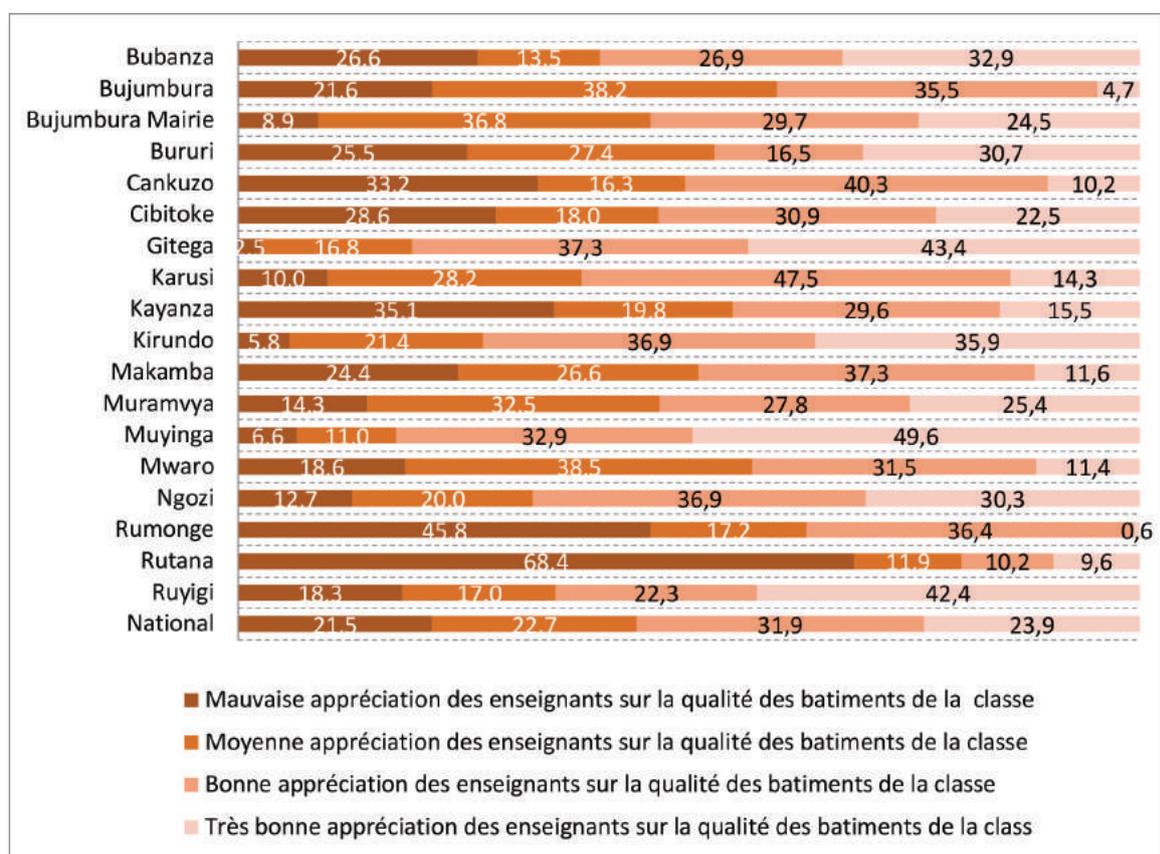
En didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation est aussi significatif en faveur des enseignants ayant un mauvais niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires. L'écart est toutefois non significatif à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie et Karusi.

L'écart de performances est aussi significatif en didactique de mathématiques entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la disponibilité des fournitures scolaires, et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des derniers. Il reste non significatif dans toutes les provinces sauf à Karusi, Bururi et Makamba.

6.3.2.3 La qualité des bâtiments de la classe

La qualité des bâtiments scolaires est une autre dimension des conditions de travail qui a été évaluée par l'enquête PASEC2019. Le graphique 6.35 ci-dessous montre la répartition des enseignants selon leur degré d'appréciation de la qualité des bâtiments.

Graphique 6.35: Répartition des enseignants selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe



Par rapport à la qualité des bâtiments de la classe, au Burundi, seuls 55,8% des enseignants affirment qu'ils sont de bonne qualité. Parmi cette proportion, 23,9% d'enseignants ont une très bonne appréciation de la qualité des bâtiments de la classe, 31,9% ont une bonne appréciation.

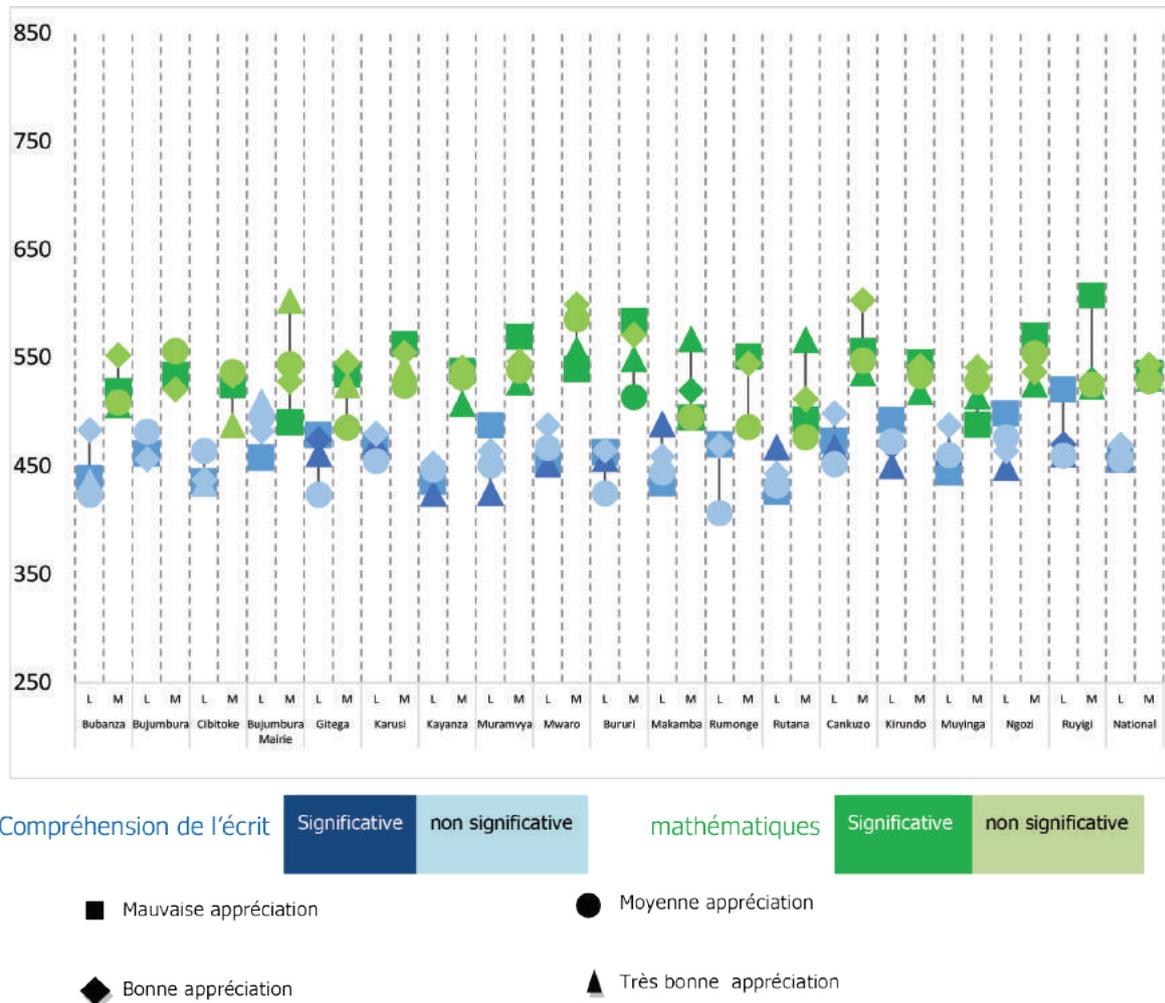
22,7% ont une appréciation moyenne pendant que 21,5% ont un mauvais degré de perception de la qualité des bâtiments de la classe.

Le plus haut niveau de satisfaction de la qualité des bâtiments de la classe se situe à Muyinga avec 82,5% des enseignants. Le plus haut niveau d'insatisfaction se situe à Rutana avec 80,3% d'enseignants ayant un degré d'insatisfaction élevé.

La différence de score a été faite en comparant les enseignants avec un mauvais niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe et les enseignants avec les autres niveaux d'appréciation.

La relation entre les contenus disciplinaires et le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe est décrite par le graphique 6.36 ci-dessous.

Graphique 6.36: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe

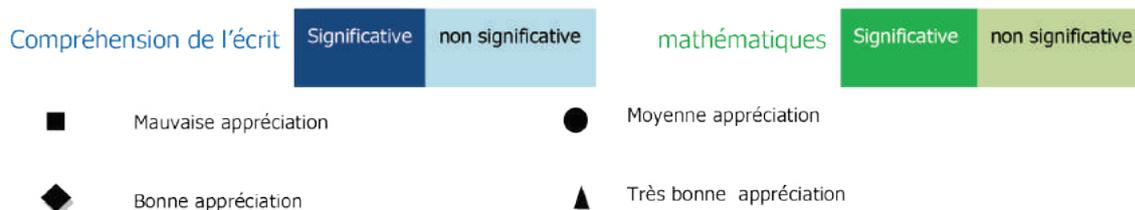
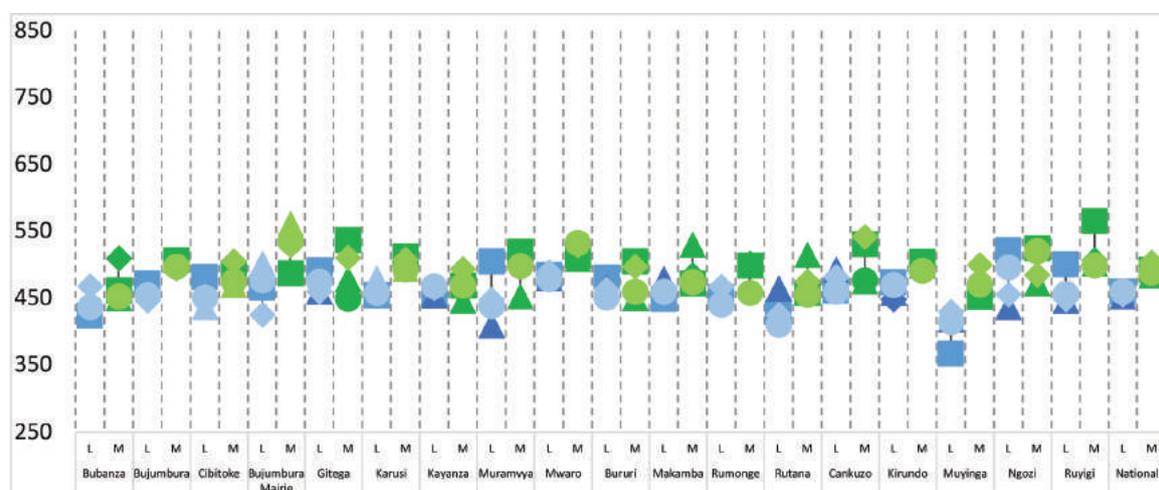


L'écart de performances en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un très bon niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe, et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des enseignants avec un très bon niveau d'appréciation. L'écart reste significatif dans la majorité des provinces sauf à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie.

En mathématiques, l'écart de performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation et les enseignants ayant une faible appréciation de la qualité des bâtiments de la classe, est significatif au niveau national et au niveau des provinces en faveur des enseignants ayant une faible appréciation de la qualité des bâtiments de la classe sauf à Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi où l'écart est non significatif.

La mise en relation des performances en contenus didactiques avec le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires est illustrée dans le graphique 6.37 ci-dessous.

Graphique 6.37: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments de la classe



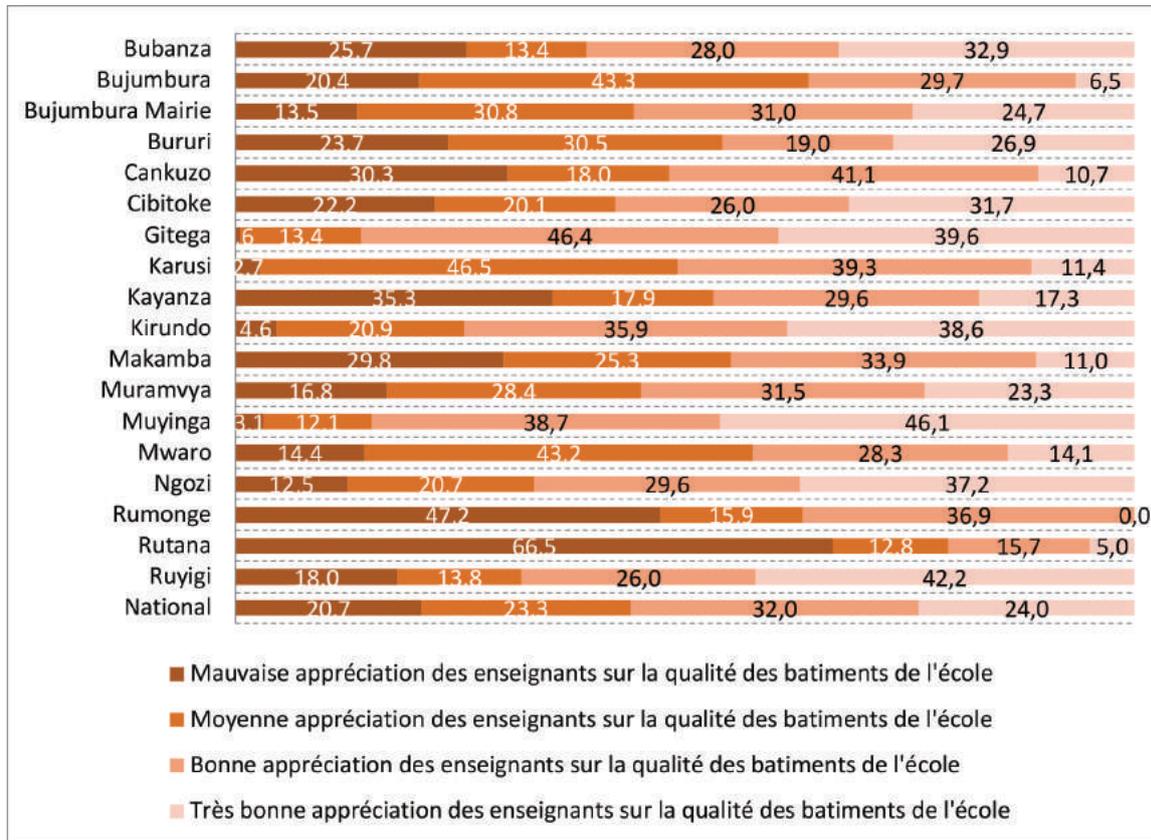
En didactique de la compréhension de l'écrit, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des derniers. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie et Karusi.

En didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des bâtiments de la classe et les enseignants avec une mauvaise appréciation est aussi significatif. L'écart est toutefois non significatif à Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie et Karusi.

6.3.2.4 Les autres bâtiments scolaires

Par rapport aux autres bâtiments scolaires, la répartition des enseignants par rapport à leur degré d'appréciation est visualisée par le graphique 6.38 ci-dessous.

Graphique 6.38: Répartition des enseignants selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires

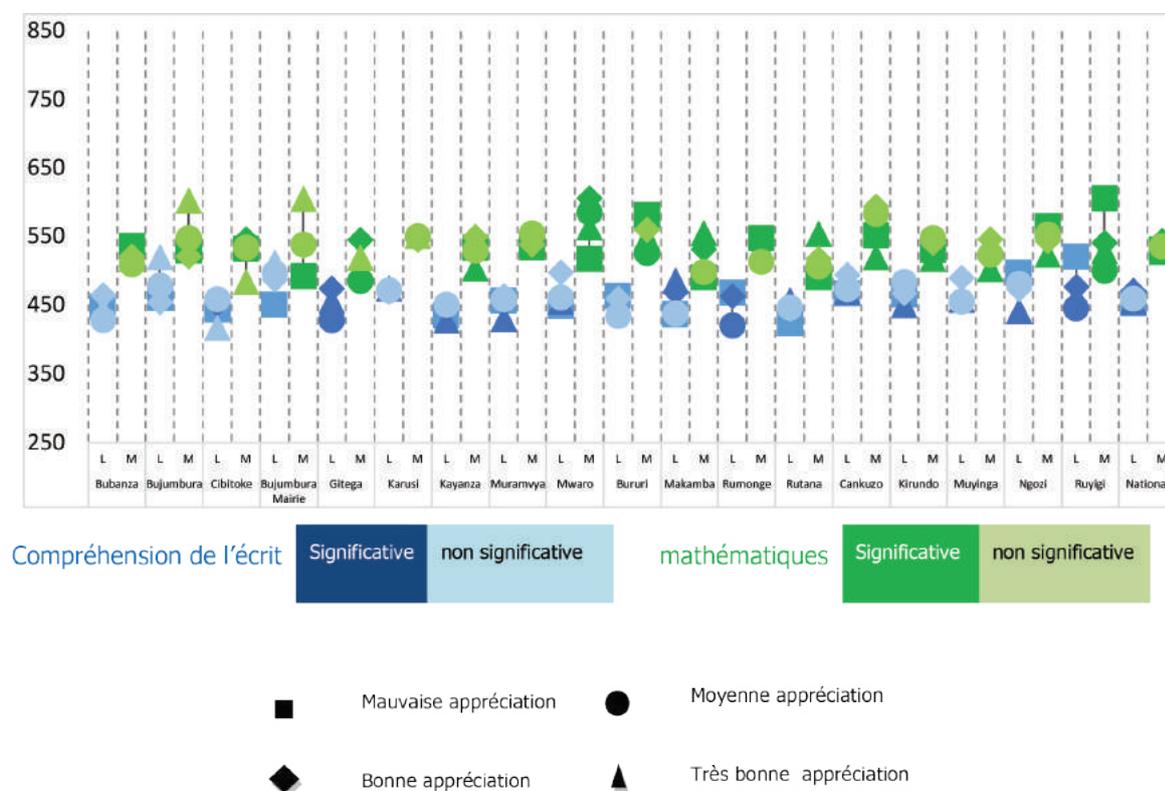


Par rapport aux autres bâtiments scolaires, au Burundi, seuls 56% des enseignants affirment qu'ils sont de bonne qualité. Parmi cette proportion, 24% d'enseignants ont une très bonne appréciation de la qualité des bâtiments scolaires, 32% ont une bonne appréciation. 23,3% ont une perception moyenne pendant que 20,7% ont un degré mauvais de perception de la qualité bâtiments scolaires.

Le plus haut degré de satisfaction sur la qualité des bâtiments scolaires se situe à Gitega avec 86% des enseignants. Le plus haut niveau d'insatisfaction se situe à Rutana avec 79,3% d'enseignants ayant une degré d'insatisfaction élevé.

La différence de score a été faite en comparant les enseignants avec un mauvais niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec les autres niveaux d'appréciation comme le montre le graphique 6.39 ci-dessous.

Graphique 6.39: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le degré d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires.



L'écart des performances en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un très bon niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des enseignants avec une mauvaise appréciation. L'écart reste significatif dans la majorité des provinces sauf à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie.

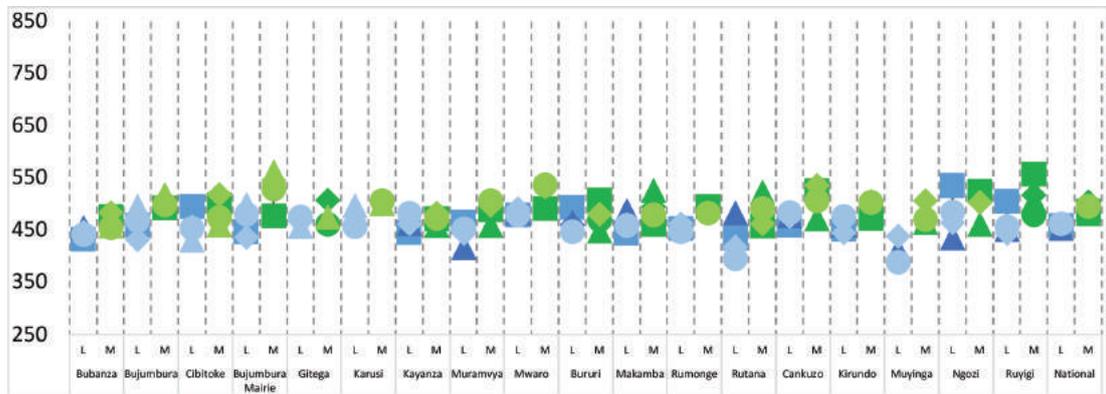
L'écart est aussi significatif entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation sur la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation. Il est significatif à Cibitoke, Gitega, Makamba, Rumonge et Ruyigi.

En mathématiques, l'écart de performances entre les enseignants ayant une faible appréciation de la qualité des bâtiments scolaires, et les enseignants ayant une très bonne appréciation est significatif au niveau national et au niveau des provinces en faveur des premiers sauf à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

L'écart en mathématiques est encore significatif entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des enseignants ayant un bon niveau d'appréciation. Il est significatif à Cibitoke, Gitega, Mwaro, Makamba, Rumonge et Ruyigi.

La relation entre les performances en contenus didactiques avec le degré d'appréciation de la qualité des autres bâtiments scolaires est visualisée dans le graphique 6.40 ci-dessous.

Graphique 6.40: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la qualité des bâtiments scolaires



En didactique de la compréhension de l'écrit, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation est significatif en faveur des enseignants avec une mauvaise appréciation. L'écart est toutefois non significatif dans 5 provinces: Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

L'écart en didactique de la compréhension de l'écrit est encore significatif entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des enseignants avec une mauvaise appréciation. Il est significatif seulement à Bururi.

En didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation est aussi significatif en faveur des enseignants avec une mauvaise appréciation. L'écart est toutefois non significatif à Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

L'écart est encore significatif entre les enseignants ayant un bon niveau d'appréciation de la qualité des bâtiments scolaires et les enseignants avec une mauvaise appréciation en faveur des derniers. Il est significatif à Gitega, Makamba, Rumonge et Ruyigi.

L'appréciation des enseignants sur leurs conditions de travail montre que l'écart de performances est en faveur de ceux qui ont un faible niveau d'appréciation. Ceci semble atypique et questionne sur l'exploitation et l'usage qu'on fait des conditions de travail pour produire les résultats. Il n'est pas toujours vrai que les très bonnes conditions de travail soient le garant de très bons résultats même si un minimum de conditions doit être réuni pour fonctionner. Dans ce contexte précis, les différences de performance entre enseignants ont tendance à se jouer plutôt par rapport à leurs niveaux de motivation et de capacité à mettre en oeuvre, avec efficacité, des activités de classes.

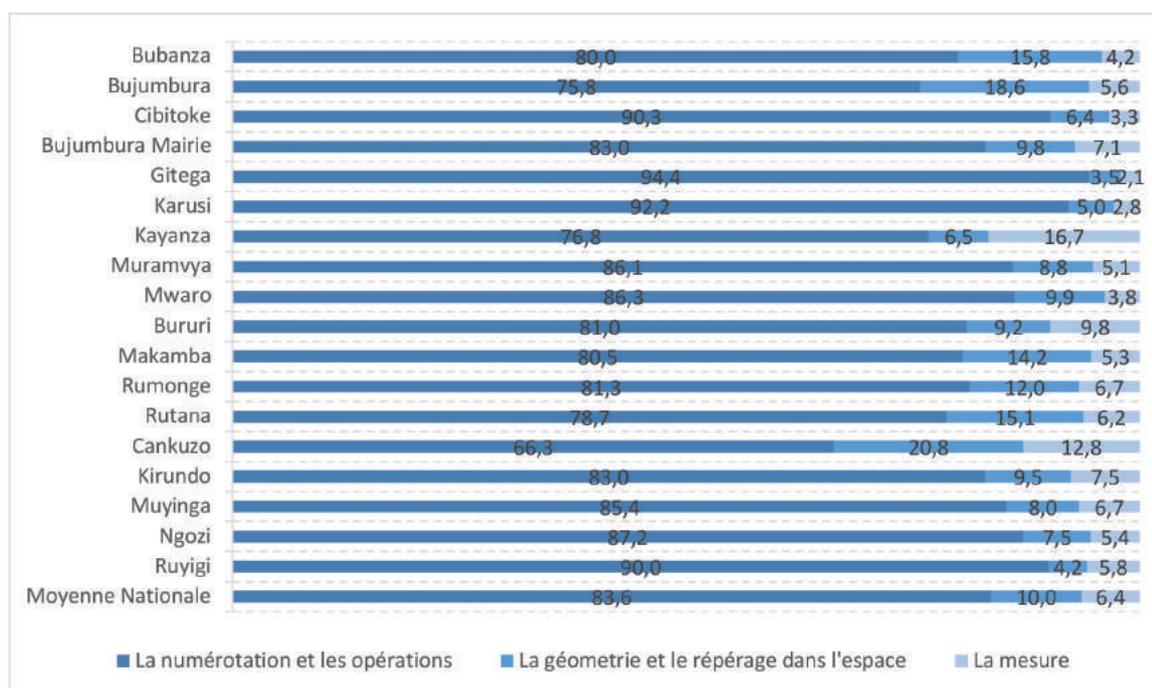
6.3.3 Domaine en mathématiques où l'enseignant accorde plus d'importance

Dans le questionnaire soumis aux enseignants, il leur était demandé lequel des domaines en mathématiques (la numération et les opérations, la géométrie et le repérage, la mesure) ils accordent le plus de temps d'apprentissage.

Dans la grande majorité, les enseignants enquêtés accordent plus de temps d'apprentissage à la numération et aux opérations (un peu moins de 85%). Par contre, 10,7% des enseignants enquêtés reconnaissent accorder du temps à la géométrie et 5,1% reconnaissent accorder du temps à la mesure.

Au Burundi, la tendance est presque similaire à celle des autres pays ayant été évalués comme le montre le graphique 6.41 ci-dessous.

Graphique 6.41: Répartition du domaine des mathématiques auquel l'enseignant accorde le plus de temps d'apprentissage



Les enseignants enquêtés accordent plus de temps d'apprentissage à la numération et aux opérations (près de 83,6%). Par ailleurs, 10 % des enseignants enquêtés reconnaissent accorder du temps à la géométrie et 6,4% reconnaissent accorder du temps à la mesure. Dans les provinces, on observe qu'à Gitega, 94,4% des enseignants affirment accorder plus de temps aux opérations, et les proportions les plus basses se trouvent à Cankuzo (66,3%).

Accorder plus de temps aux opérations en mathématiques n'est pas un choix délibéré des enseignants, mais un choix institutionnel qui leur est fourni à travers les directives officielles. Cependant ce temps institutionnel est largement manipulé par les enseignants comme le fait remarquer Chopin (2006), au gré de leur facilité dans l'enseignement de certaines disciplines ou des domaines desdites disciplines.

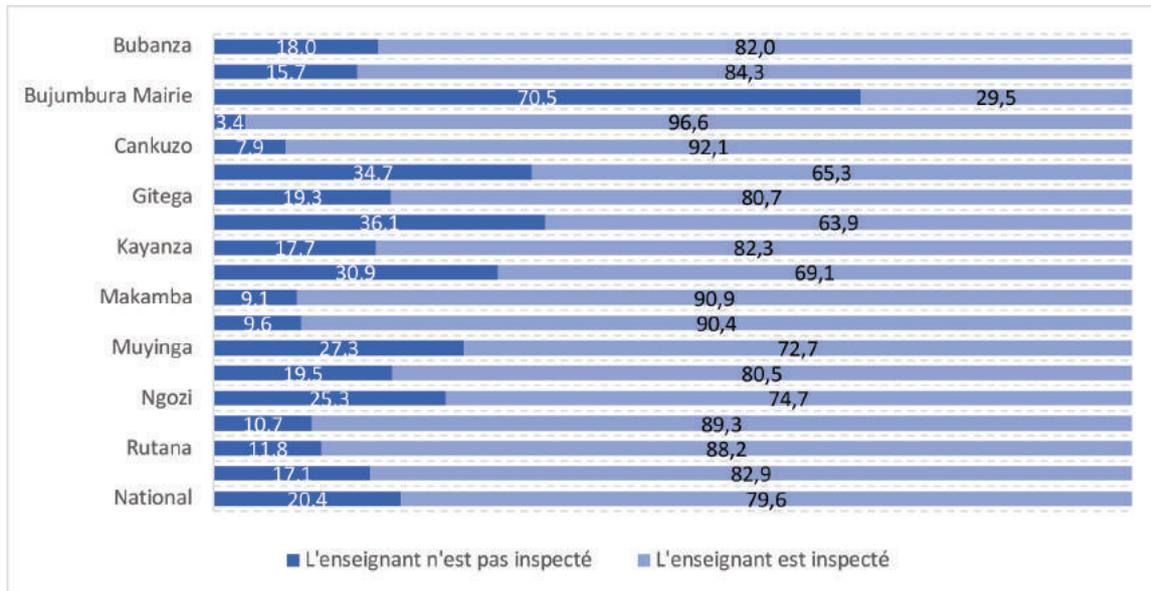
Cela conduit à interpréter ce constat plutôt sous un angle didactique et à le mettre en lien avec le niveau de maîtrise satisfaisant des connaissances et compétences disciplinaires de ces enseignants relativement au domaine de la numération et des opérations.

Des recherches comme celle de Boublii-Ekimova, (2010), mettent en évidence que si les enseignants du primaire éprouvent généralement des difficultés pour enseigner les mathématiques, la géométrie est le domaine dans lequel ces difficultés sont les plus importantes. Par conséquent, les actions de formations initiales et continues devraient accorder une place importante aux mathématiques et particulièrement à la géométrie afin de mieux préparer à leur enseignement et à leur apprentissage.

6.3.4 Inspection

La pratique de l'inspection a été analysée dans l'évaluation PASEC2019. Le graphique 6.42 ci-dessous montre la répartition des enseignants selon qu'ils ont été inspectés ou pas, au moins une fois durant les deux dernières années.

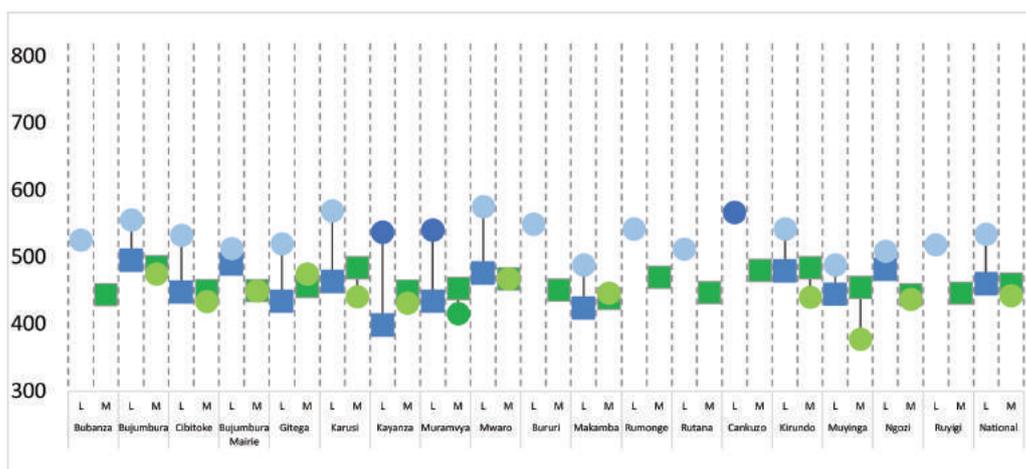
Graphique 6.42: Répartition des enseignants selon qu'ils sont ou non inspectés.



La proportion d'enseignants ayant été inspectés au moins une fois pendant les deux dernières années est de 79,6% au Burundi, ce qui montre une pratique régulière de l'inspection des écoles. Les proportions vont de 29,5% en Mairie de Bujumbura à 96,6% à Bururi.

Le fait d'avoir été inspecté au moins une fois les deux dernières années a été mis en relation avec les performances des enseignants en contenus disciplinaires comme le montre le graphique 6.43 ci-dessous.

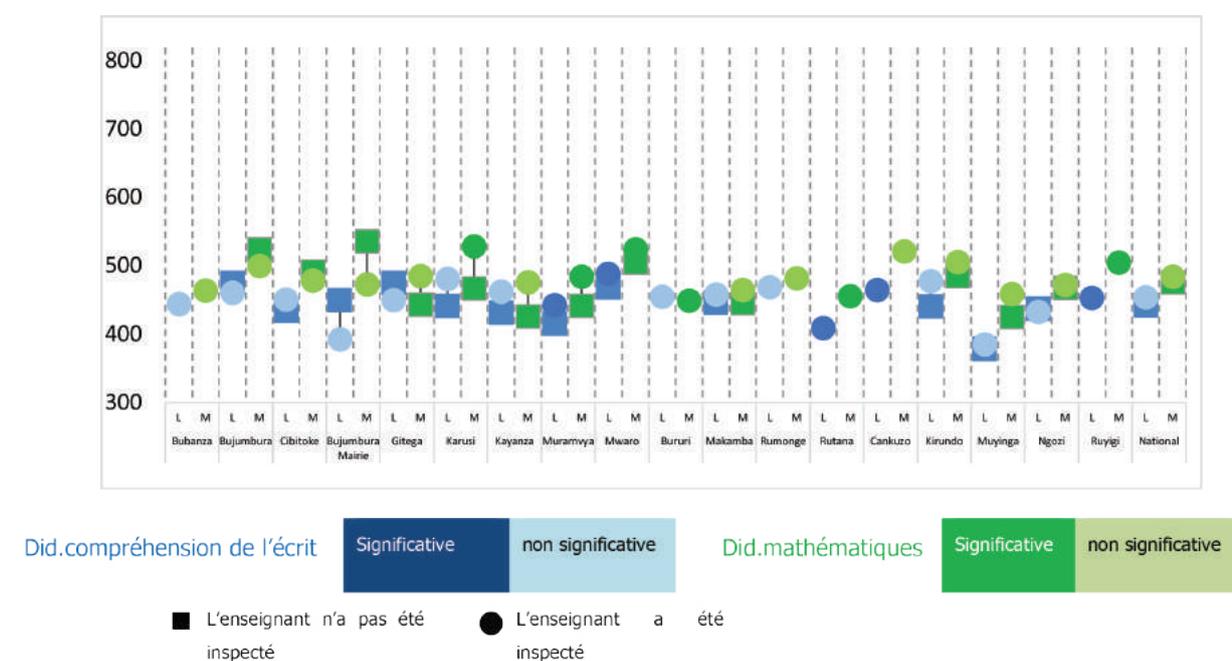
Graphique.6.43: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon qu'ils sont inspectés ou non.



La différence moyenne de performances entre les enseignants ayant été inspectés au moins une fois pendant les deux dernières années et ceux n'ayant jamais été inspectés pendant les deux dernières années n'est pas significative au Burundi aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques. Cependant, l'écart est significatif en compréhension de l'écrit dans 3 provinces: Kayanza, Muramvya, Cankuzo et en mathématiques à Rutana, Cankuzo et Muramvya.

Le fait d'avoir été inspecté au moins une fois les deux dernières années a été également mis en relation avec les performances des enseignants en compétences didactiques comme le montre le graphique 6.44 ci-dessous.

Graphique 6.44: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon que l'enseignant est inspecté ou non.



En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, la différence moyenne de performances entre les enseignants ayant été inspectés au moins une fois pendant les deux dernières années et ceux n'ayant jamais été inspectés pendant les deux dernières années n'est pas significative au Burundi. Cependant l'écart est significatif en didactique de la compréhension de l'écrit dans 5 provinces: Muramvya, Mwaro, Rutana, Cankuzo et Ruyigi et en didactique des mathématiques dans 6 provinces: Karusi, Muramvya, Mwaro, Bururi, Rutana, et Ruyigi.

Au Burundi, on peut conclure que l'inspection n'améliore pas les performances des enseignants. Ceci questionne sur la pratique de l'inspection et il importe de revoir le mode de fonctionnement des structures en charge de l'inspection dans leur rôle d'accompagnement des enseignants.

6.3.5 Perception du harcèlement au sein des écoles

Le harcèlement a été identifié comme un facteur de stress extrêmement important et d'autodépréciation chez les victimes (Debarbieux, 2001). Même si la recherche sur le harcèlement entre pairs s'est particulièrement centrée en milieu scolaire sur les élèves, il reste admis que le phénomène prévaut entre adultes (Debarbieux, 2001).

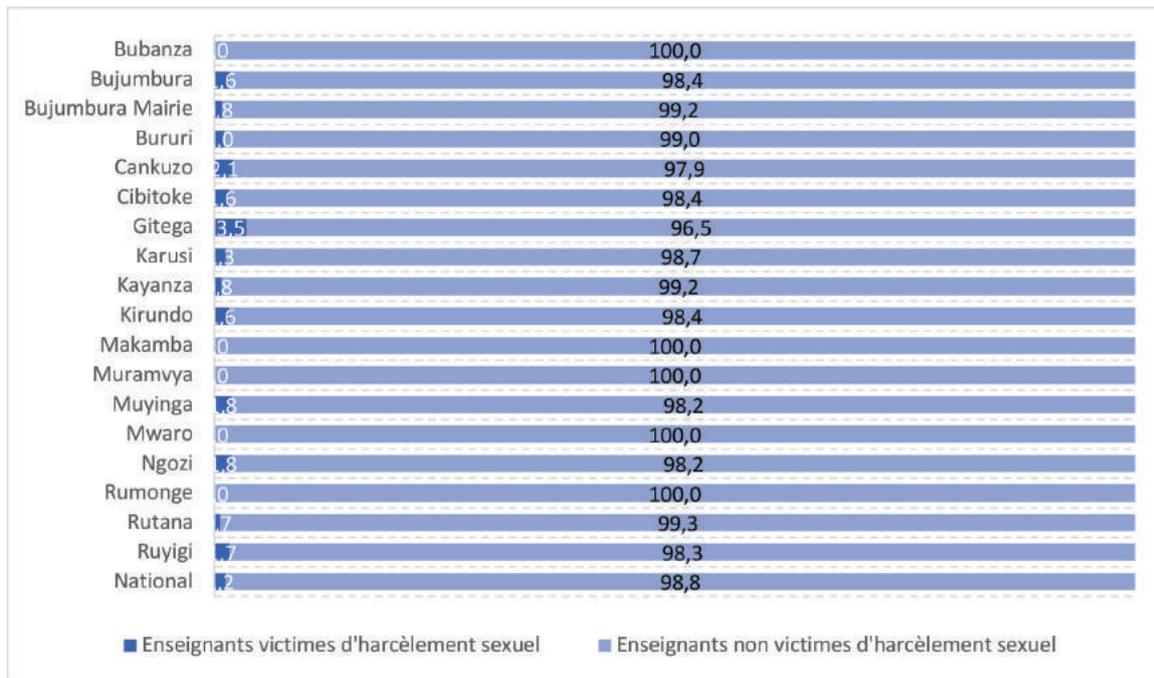
L'enquête PASEC2019 a permis d'apprécier la prévalence de harcèlement moral et sexuel chez les enseignants en milieu scolaire dans les pays évalués. Dans l'ensemble des pays, elles/ils évoquent la question du harcèlement moral et sexuel.

6.3.5.1 Le harcèlement sexuel

La proportion d'enseignants qui déclarent l'existence du harcèlement sexuel est de 1,2% au Burundi.

Le graphique 6.45 ci-dessous montre la répartition des enseignants selon qu'ils déclarent avoir été victimes ou non du harcèlement sexuel à l'école.

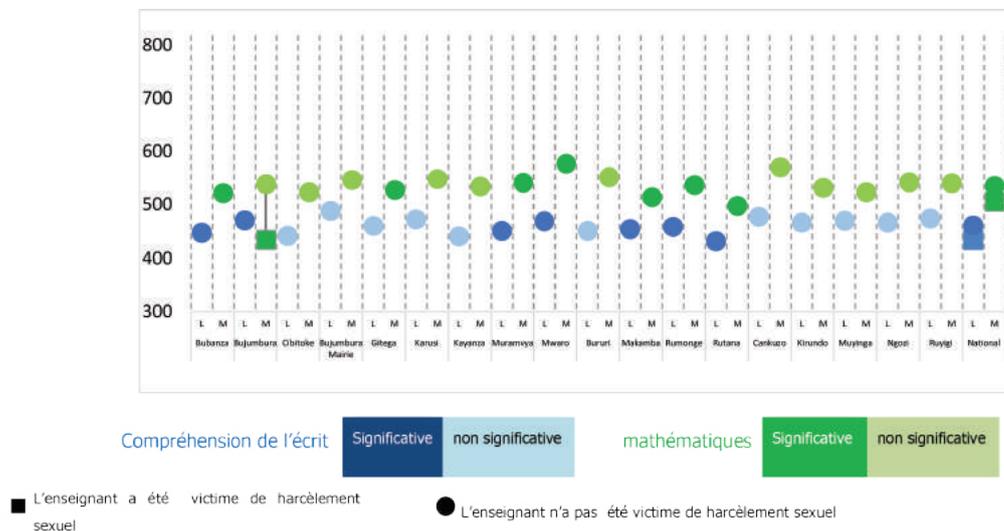
Graphique 6.45: Répartition des enseignants selon le harcèlement sexuel



Au niveau des provinces du Burundi, 1,2% des enseignants déclarent avoir été victime de harcèlement sexuel. A Gitega, 3,5% des enseignants déclarent avoir été victimes de harcèlement sexuel. Dans 5 provinces, aucun enseignant ne déclare avoir été victime de harcèlement sexuel. Il s'agit des provinces de Rumonge, Mwaro, Muramvya, Makamba et Bubanza.

Les performances des enseignants en contenus disciplinaires ont été mises en relation avec le fait d'avoir subi ou non le harcèlement sexuel comme le montre le graphique 6.46 ci-dessous.

Graphique 6.46: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le harcèlement sexuel

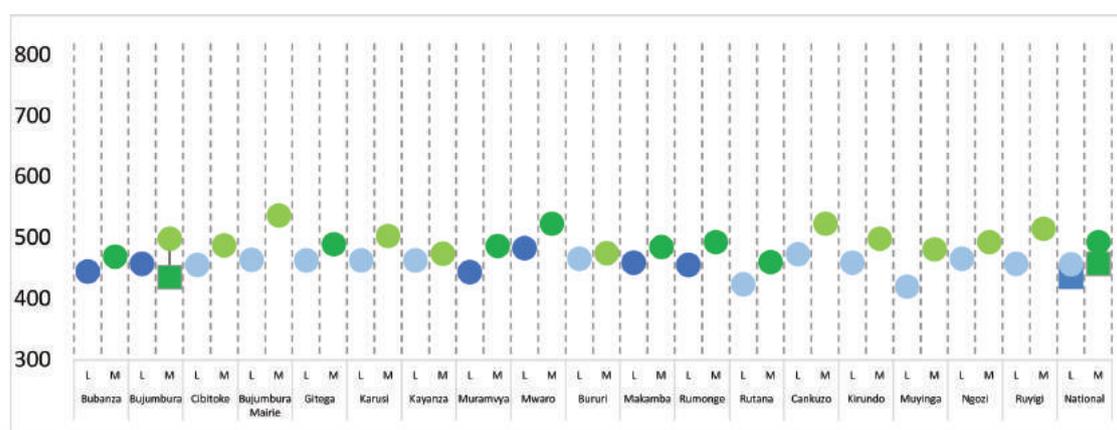


La différence moyenne de performances entre les enseignants ayant été victimes de harcèlement sexuel et ceux n'ayant pas été victimes du harcèlement sexuel est significative aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques en faveur des enseignants n'ayant pas été victimes du harcèlement sexuel. En compréhension de l'écrit, l'écart est significatif à Bubanza, Bujumbura, Muramvya, Mwaro, Rumonge, Rutana.

En mathématiques, l'écart est significatif à Bubanza, Gitega, Muramvya, Mwaro, Makamba, Rumonge et Rutana.

Les performances des enseignants en compétences didactiques ont été mises en relation avec le fait d'avoir subi ou non le harcèlement sexuel comme le montre le graphique 6.47 ci-dessous.

Graphique 6.47: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactiques de mathématiques selon le harcèlement sexuel



Did. compréhension de l'écrit

Significative

non significative

Did. mathématiques

Significative

non significative



L'enseignant a été victime de harcèlement sexuel



L'enseignant n'a pas été victime de harcèlement sexuel

En didactique de la compréhension de l'écrit, l'écart de performances entre les enseignants ayant été victimes de harcèlement sexuel et ceux n'ayant pas été victime du harcèlement sexuel n'est pas significatif, et mais l'est en didactique des mathématiques.

En didactique de la compréhension de l'écrit, même si l'écart de performances n'est pas significatif au niveau national, il l'est dans 5 provinces à savoir Bubanza, Bujumbura, Muramvya, Mwaro, Rumonge.

En didactique des mathématiques, l'écart est significatif à Bubanza, Gitega, Muramvya, Mwaro, Makamba, Rumonge et Rutana.

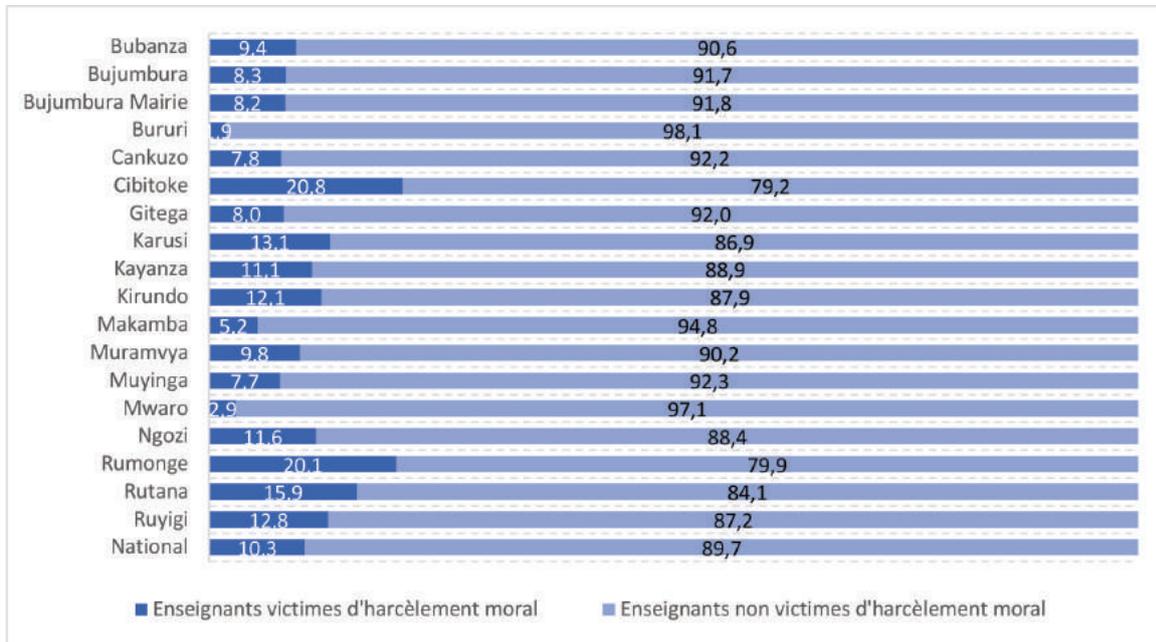
Le harcèlement sexuel affecte plus les compétences en contenus disciplinaires que les compétences en contenus didactiques. En contenus didactiques, le harcèlement sexuel affecte la didactique des mathématiques.

6.3.5.2 Le harcèlement moral

Les proportions d'enseignants qui déclarent l'existence du harcèlement moral varient entre 34,5% en RDC et 10,3% au Burundi. La moyenne des pays enquêtés se situe à 20% d'enseignants qui déclarent l'existence du harcèlement moral au sein des établissements scolaires.

Le graphique 6.48 ci-dessous montre la répartition des enseignants selon qu'ils déclarent avoir été victimes ou non du harcèlement moral à l'école.

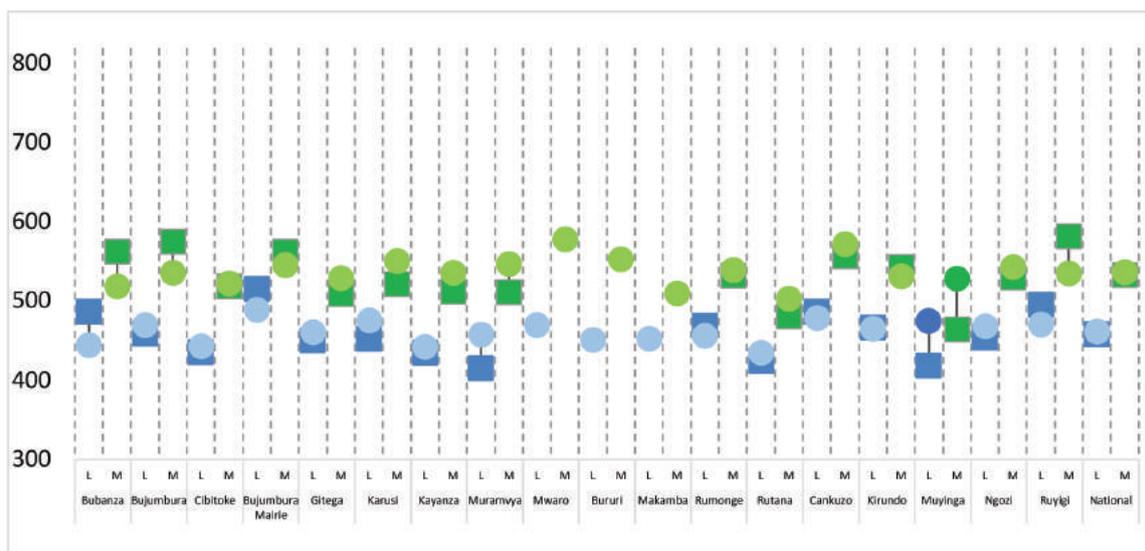
Graphique 6.48: Répartition des enseignants selon le harcèlement moral



10,3% des enseignants évalués déclarent avoir été victimes de harcèlement moral. Les proportions varient de 1,9% à Bururi à 20,8% à Cibitoke.

Le graphique 6.49 ci-dessous met en relation les performances des enseignants en contenus disciplinaires avec le fait d'avoir subi ou non le harcèlement moral.

Graphique 6.49: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le harcèlement moral



compréhension de l'écrit

Significative

non significative

mathématiques

Significative

non significative

■ L'enseignant a été victime de harcèlement moral

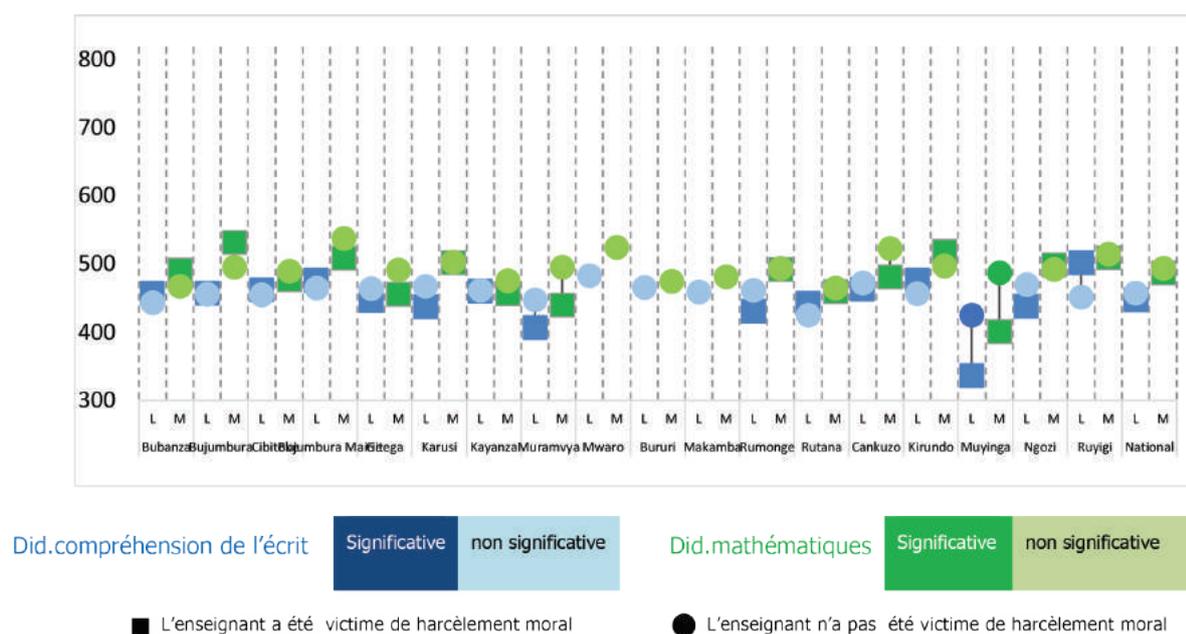
● L'enseignant n'a pas été victime de harcèlement moral

La différence moyenne de performances entre les enseignants ayant été victimes de harcèlement moral et ceux n'ayant pas été victimes du harcèlement moral n'est pas significative aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

L'écart est toutefois significatif à Muyinga aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Les performances des enseignants en compétences didactiques ont également été mises en relation avec le fait d'avoir subi ou non le harcèlement moral comme le montre le graphique 6.50 ci-dessous.

Graphique 6.50: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactiques de mathématiques selon le harcèlement moral



En didactique de la compréhension de l'écrit comme en didactique des mathématiques, l'écart de performances entre les enseignants ayant été victimes de harcèlement moral et ceux n'ayant pas été victimes du harcèlement moral n'est pas significatif au niveau national. Toutefois, à Muyinga, l'écart est significatif dans les deux disciplines entre les enseignants ayant été victimes de harcèlement moral et ceux n'ayant pas été victimes du harcèlement moral en faveur des enseignants ayant déclaré non victimes du harcèlement moral.

En conclusion, l'écart de performances dans les contenus disciplinaires et les contenus didactiques, entre les enseignants ayant été victimes de harcèlement moral et ceux n'ayant pas été victimes du harcèlement moral n'est pas significatif au niveau national.

6.3.6 Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

Cette section s'intéressera à la qualité des interactions humaines, au sein de l'équipe pédagogique ainsi que le volet gestion.

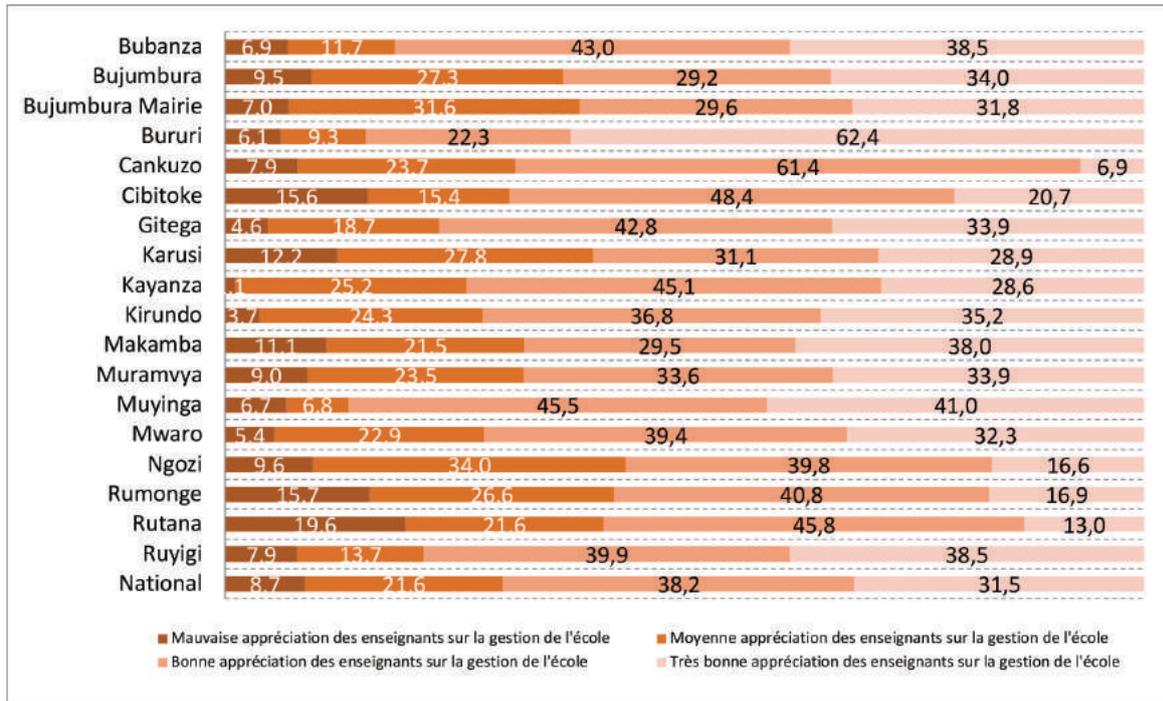
Dans le contexte subsaharien, au sujet de la gestion des écoles, il apparaît en général que la mise en place des comités de gestion des écoles (CGE) a étroitement rapproché les écoles des communautés au point d'influer de manière positive sur la motivation des enseignants en rehaussant le statut de l'enseignement aux yeux de la communauté et, dans un deuxième temps, en faisant participer les parents à l'entretien des installations scolaires et des logements des enseignants (IICBA, 2017).

6.3.6.1 La gestion de l'école

Dans l'ensemble des pays enquêtés à l'évaluation PASEC2019, les enseignants apprécient positivement la gestion de leur école. Cette perception positive est observée dans tous les pays, sauf à Madagascar et au Tchad où la perception positive est respectivement de 35,3% et 37,8%. En moyenne, dans l'ensemble des pays, 57,7% des enseignants affirment que la gestion de leur école est satisfaisante.

La situation du Burundi est décrite en détail au graphique 6.51 ci-dessous.

Graphique 6.51: Répartition des enseignants selon leur niveau d'appréciation sur la gestion de l'école

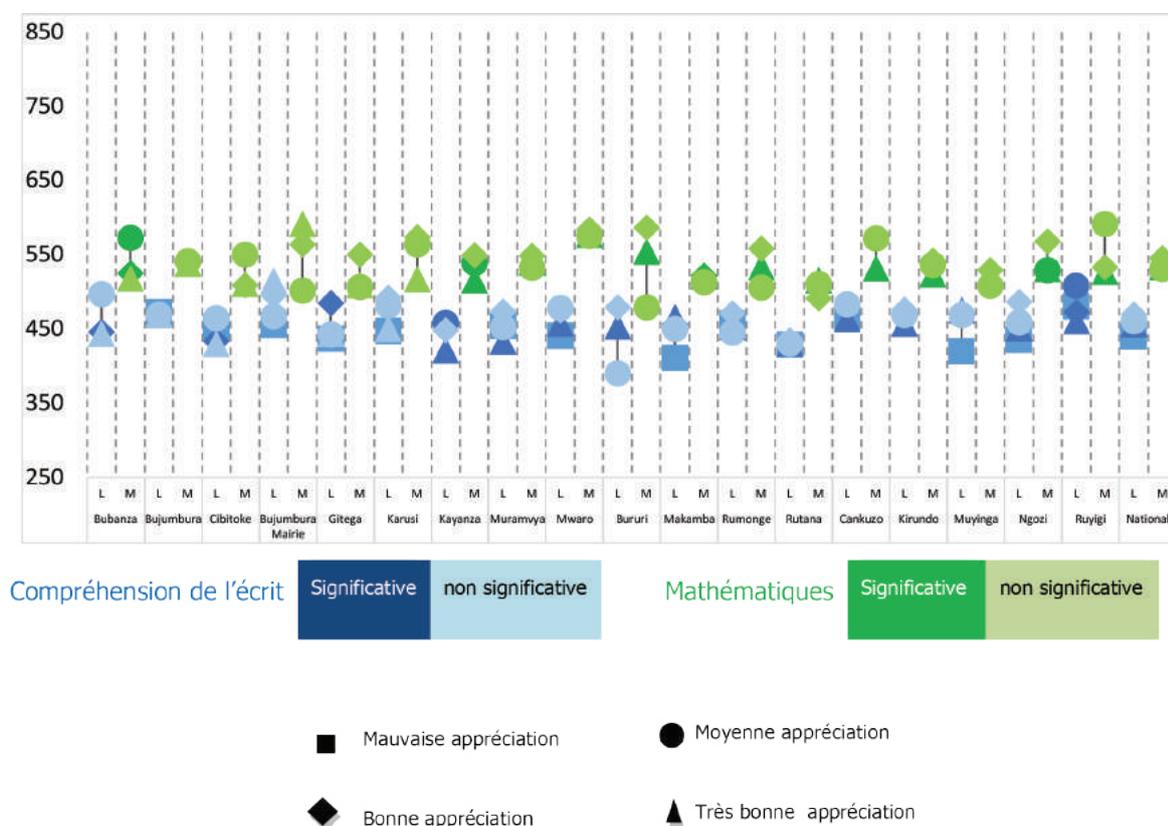


Au Burundi, 69,7% des enseignants enquêtés affirment que la gestion de leur école est satisfaisante, parmi eux 31,5% apprécient très positivement la gestion de leur école.

Au niveau des provinces, le plus haut niveau de satisfaction/appréciation est observé à Bururi (84,7%) et le plus bas niveau à Rutana où une proportion non négligeable des enseignants apprécie négativement la gestion de leur école (19,8%).

Les performances des enseignants en contenus disciplinaires ont été mises en relation avec le degré d'appréciation des enseignants sur la gestion de l'école comme le montre le graphique 6.52 ci-dessous.

Graphique 6.52: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'appréciation du niveau de la gestion de l'école



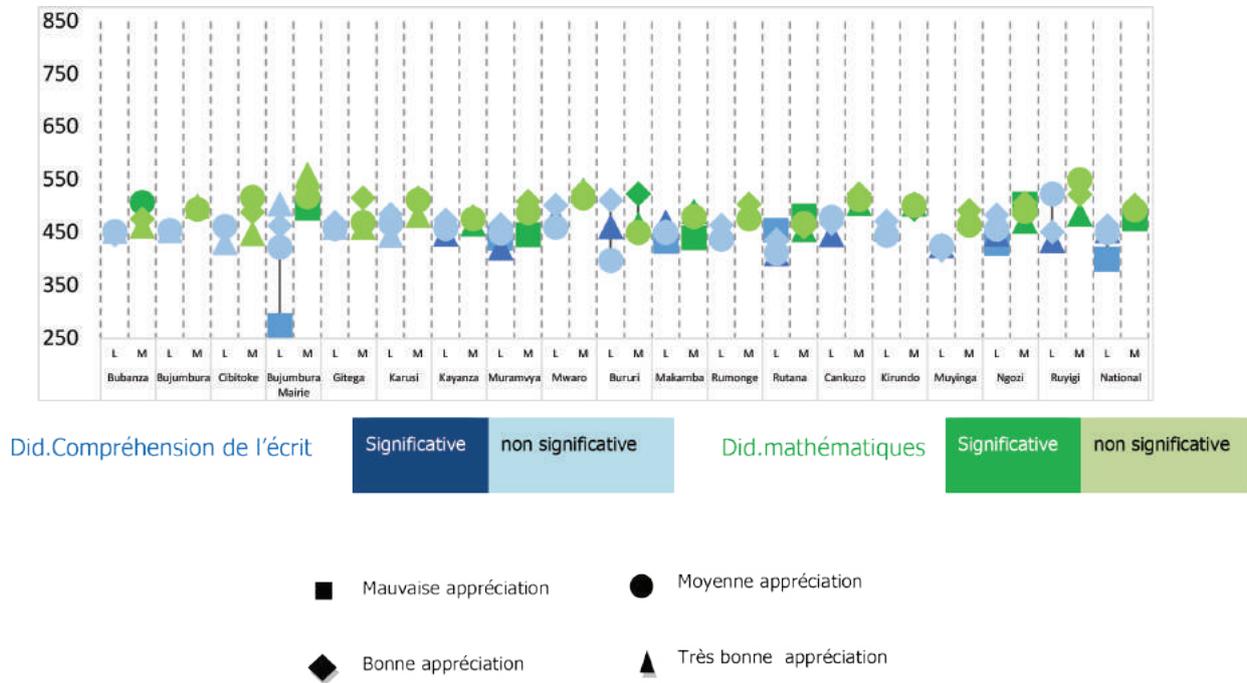
La différence de score entre les enseignants a été faite en comparant les enseignants qui manifestent un mauvais niveau d'appréciation de la gestion de l'école et les enseignants des autres niveaux d'appréciation.

Ainsi, l'écart des performances en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la gestion de l'école, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation. Avec les niveaux intermédiaires (bonne et moyenne appréciation), l'écart est non significatif. Entre les enseignants ayant un faible niveau d'appréciation et ceux ayant le plus haut niveau d'appréciation, même si l'écart au niveau national est significatif en faveur des enseignants qui apprécient très positivement la gestion de l'école, un écart non significatif est cependant noté dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Gitega et Karusi.

En mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la gestion de l'école, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation comme en compréhension de l'écrit. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

Les performances des enseignants en compétences didactiques ont été mises en relation avec leur degré d'appréciation de la gestion de l'école comme le montre le graphique 6.53 ci-dessous.

Graphique 6.53: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la gestion de l'école



En didactique de la compréhension de l'écrit, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la gestion de l'école, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

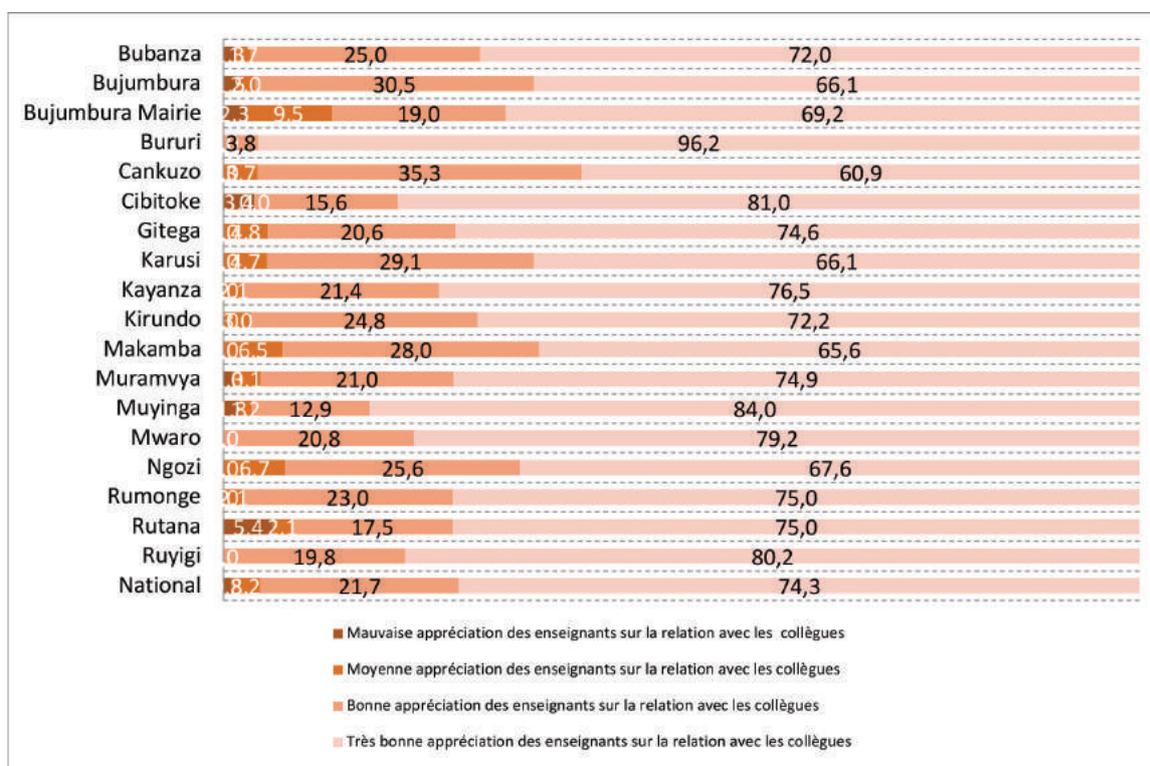
En didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la gestion de l'école, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation et en faveur de ces derniers. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

En conclusion, par rapport à la gestion de l'école, les enseignants avec un niveau d'appréciation très positif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques par rapport aux enseignants ayant un faible niveau de satisfaction.

6.3.6.2 La qualité des relations avec les collègues

Dans tous les pays évalués au PASEC2019, une grande majorité d'enseignants juge que les relations entre collègues sont positives. La situation du Burundi est décrite au graphique 6.54 ci-dessous.

Graphique 6.54: Répartition des enseignants selon la relation avec les collègues

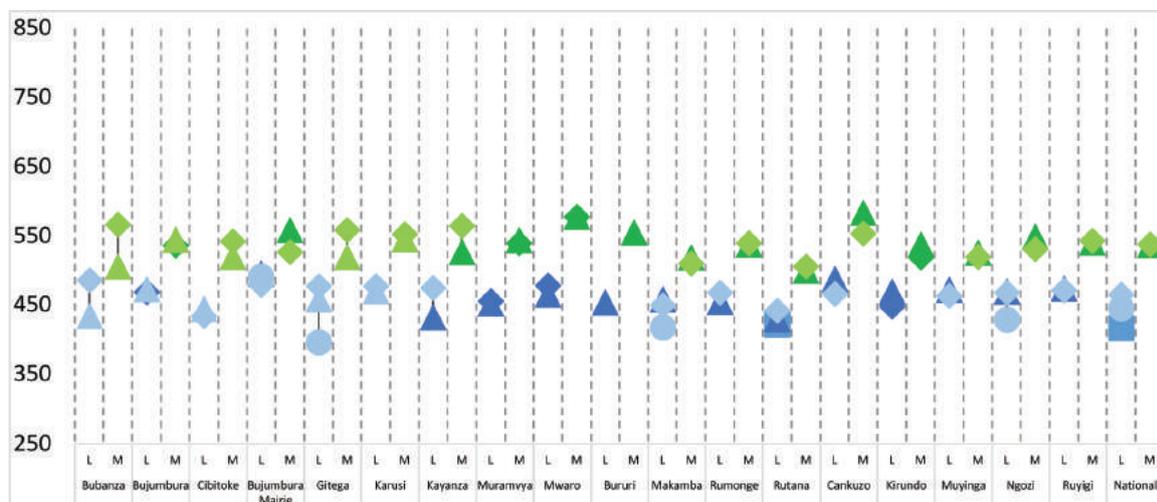


Au Burundi, 96% des enseignants apprécient positivement leurs relations avec les collègues, avec 74,3% qui les déclarent très positives.

Au niveau des provinces, le plus haut niveau de satisfaction/appréciation s'observe à Ruyigi et Mwaro où 100 % des enseignants apprécient positivement leurs relations avec les collègues. Les proportions sont aussi élevées à Rumonge (98%), Kayanza (97,9%), Kirundo (97%), Muyinga (96,9%), Cibitoke (96,6%), et Cankuzo (96,2%).

Les performances des enseignants en contenus disciplinaires ont été mises en relation avec leur degré de satisfaction de la relation avec les collègues comme le montre le graphique 6.55 ci-dessous.

Graphique 6.55: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la relation avec les collègues



Compréhension de l'écrit

Significative non significative

Mathématiques

Significative non significative

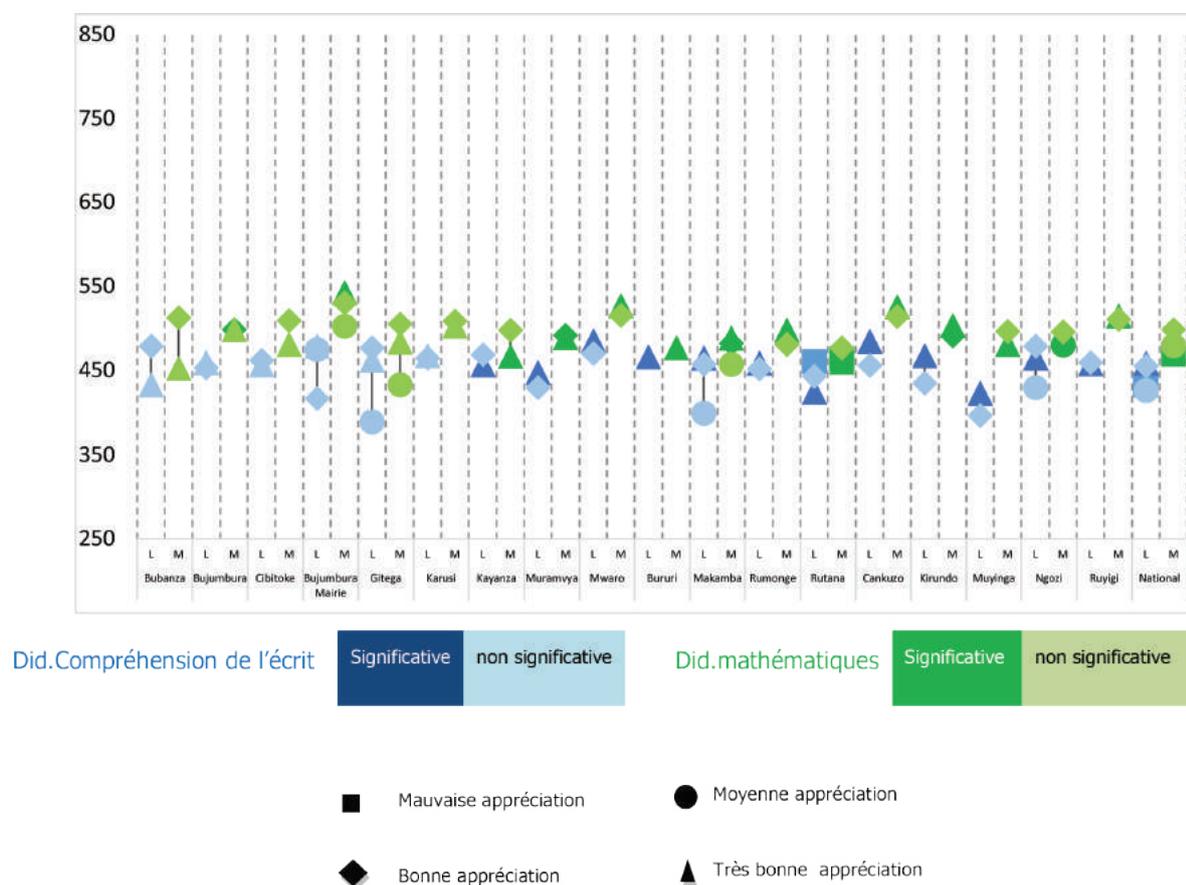
- Mauvaise appréciation
- Moyenne appréciation
- ◆ Bonne appréciation
- ▲ Très bonne appréciation

La différence de score entre les enseignants a été faite en comparant les enseignants avec un bas niveau d'appréciation de la relation avec les collègues et les enseignants avec les autres niveaux d'appréciation.

Ainsi, l'écart des performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la relation avec les collègues, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation en faveur de ces derniers. Avec les niveaux intermédiaires (bonne et moyenne appréciation), l'écart est non significatif. Entre les enseignants ayant un faible niveau d'appréciation et ceux ayant le plus haut niveau d'appréciation, même si l'écart au niveau national est significatif en faveur des enseignants qui apprécient très positivement la relation avec les collègues, un écart non significatif est cependant noté dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Gitega et Karusi aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Les performances des enseignants en compétences didactiques ont été mises en relation avec le degré de satisfaction des enseignants de la relation avec les collègues comme le montre le graphique 6.56 ci-dessous.

Graphique 6.56: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la relation avec les collègues



En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la relation avec les collègues, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

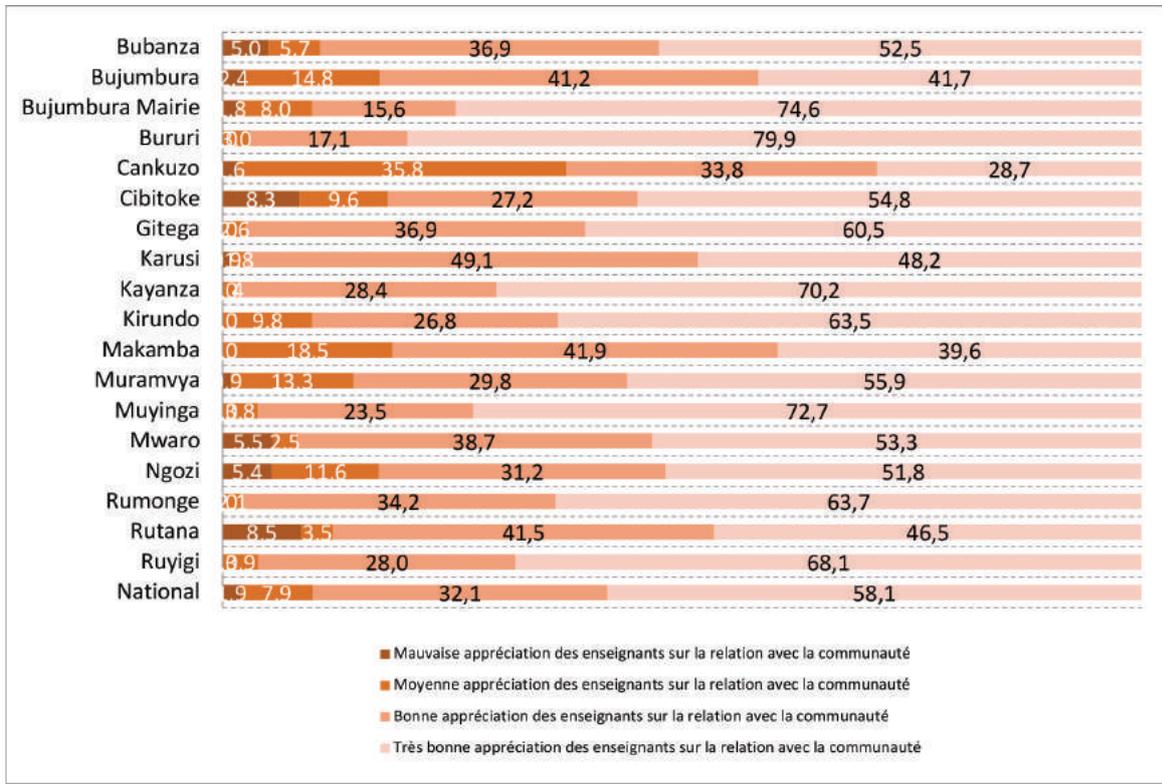
En conclusion, par rapport à la relation avec les collègues, les enseignants avec un niveau d'appréciation très positif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques.

6.3.6.3 La qualité des relations avec la communauté

La relation avec la communauté est aussi jugée positive par une grande majorité d'enseignants de l'évaluation PASEC2019 (78%). Les plus faibles proportions de perception positive sont observées à Madagascar (57,2%) et au Tchad (67,6%). Dans les autres pays, les proportions varient entre 71,5% au Cameroun et 91,3% au Sénégal.

La situation du Burundi sur le degré d'appréciation de la qualité des relations avec la communauté est décrite au graphique 6.57 ci-dessous.

Graphique 6.57: Répartition des enseignants selon la relation avec la communauté

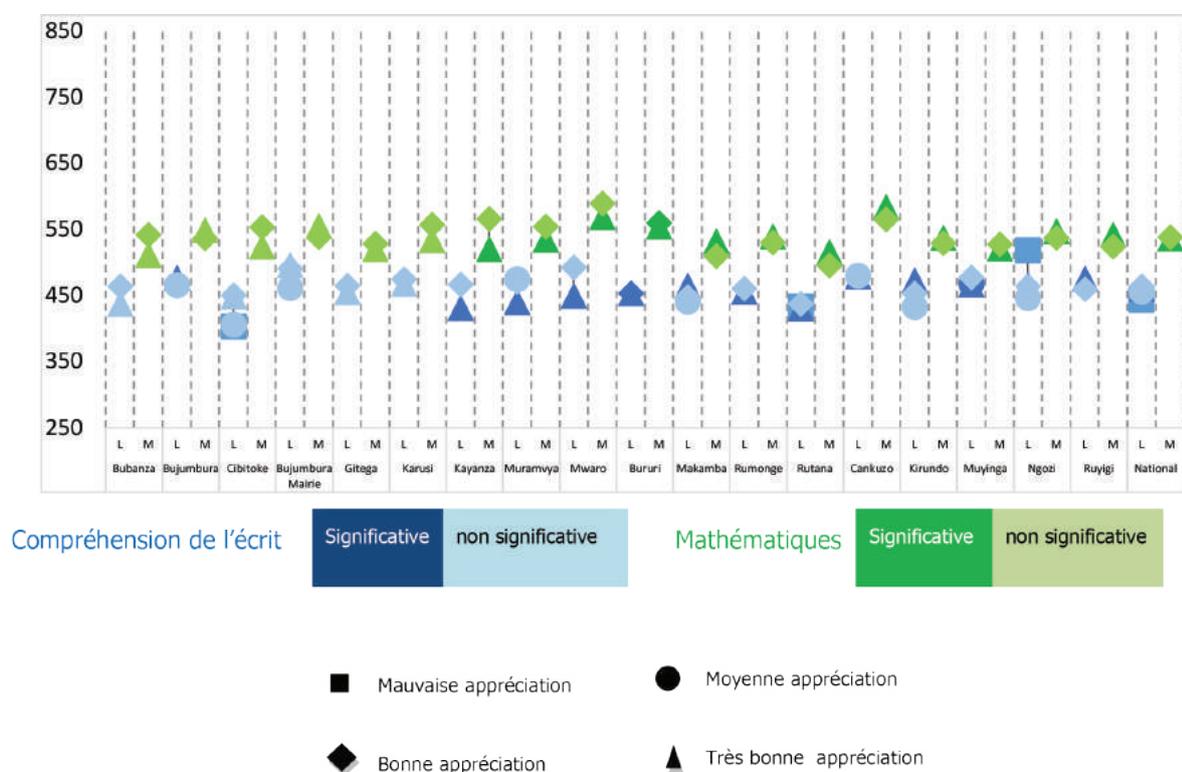


Au Burundi, 90,2% des enseignants apprécient positivement leurs relations avec la communauté, avec 58,1% qui les déclarent très positives.

Au niveau des provinces, le plus haut niveau de satisfaction/appréciation s'observe à Kayanza (98,6%), Rumonge (97,9%), Gitenga (97,4%), Karuzi (97,3%), Bururi (97%), Ruyigi (96,1%) et le plus bas niveau à Cankuzo où une proportion non négligeable des enseignants apprécie négativement les relations avec la communauté (37,5%).

L'analyse des scores en contenus disciplinaires entre les enseignants a été faite selon leur degré d'appréciation de la qualité avec les collègues comme le montre le graphique 6.58 ci-dessous.

Graphique 6.58: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la relation avec la communauté

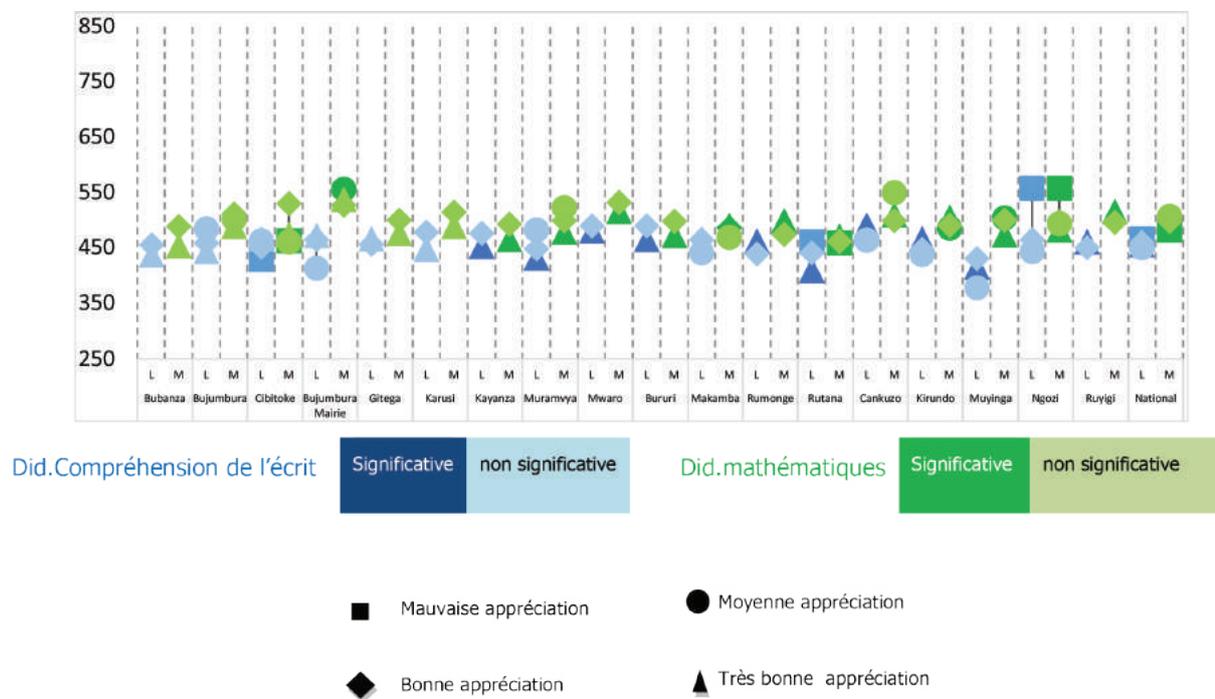


La différence de score entre les enseignants a été faite en comparant les enseignants avec un mauvais niveau d'appréciation de la relation avec la communauté et les enseignants avec les autres niveaux d'appréciation.

Ainsi, l'écart des performances en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la relation avec la communauté, et les autres n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation en faveur de ces derniers. Avec les niveaux intermédiaires (bonne et moyenne appréciation), l'écart est non significatif. Entre les enseignants ayant un faible niveau d'appréciation et ceux ayant le plus haut niveau d'appréciation, même si l'écart au niveau national est significatif en faveur des enseignants qui apprécient très positivement la relation avec la communauté, un écart non significatif est cependant noté dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Gitega et Karusi aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Les scores des enseignants en compétences didactiques ont été mis en relation avec leur degré d'appréciation de la qualité des relations avec la communauté comme le montre le graphique 6.59 ci-dessous.

Graphique 6.59: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la relation avec la communauté



En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactiques des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la relation avec la communauté, et les autres catégories n'est significatif seulement qu'avec le groupe d'enseignants avec le plus haut niveau d'appréciation. L'écart est toutefois non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Cibitoke, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

En conclusion, par rapport à la relation avec la communauté, les enseignants avec un niveau d'appréciation très positif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques.

6.3.7 Perception des enseignants des conditions salariales

Plusieurs recherches réalisées et publiées entre 1990 et 2010 indiquent que les salaires des enseignants étaient directement liés aux résultats de l'apprentissage (Glewwe et al. 2011).

Les évaluations PISA et TIMSS réalisées entre 1995 et 2005 dans 39 pays, révèlent qu'une augmentation de 15% du salaire des enseignants a amélioré la performance des élèves de 6% à 8% (Dolton et Marcenaro-Gutierrez, 2011).

Les conditions salariales constituent donc un des facteurs importants affectant la motivation et la performance des enseignants (Union africaine, 2016). C'est aussi un facteur déterminant de l'attractivité de la profession enseignante (OCDE, 2005; Bennell & Akeampong, 2007; Maroy 2008).

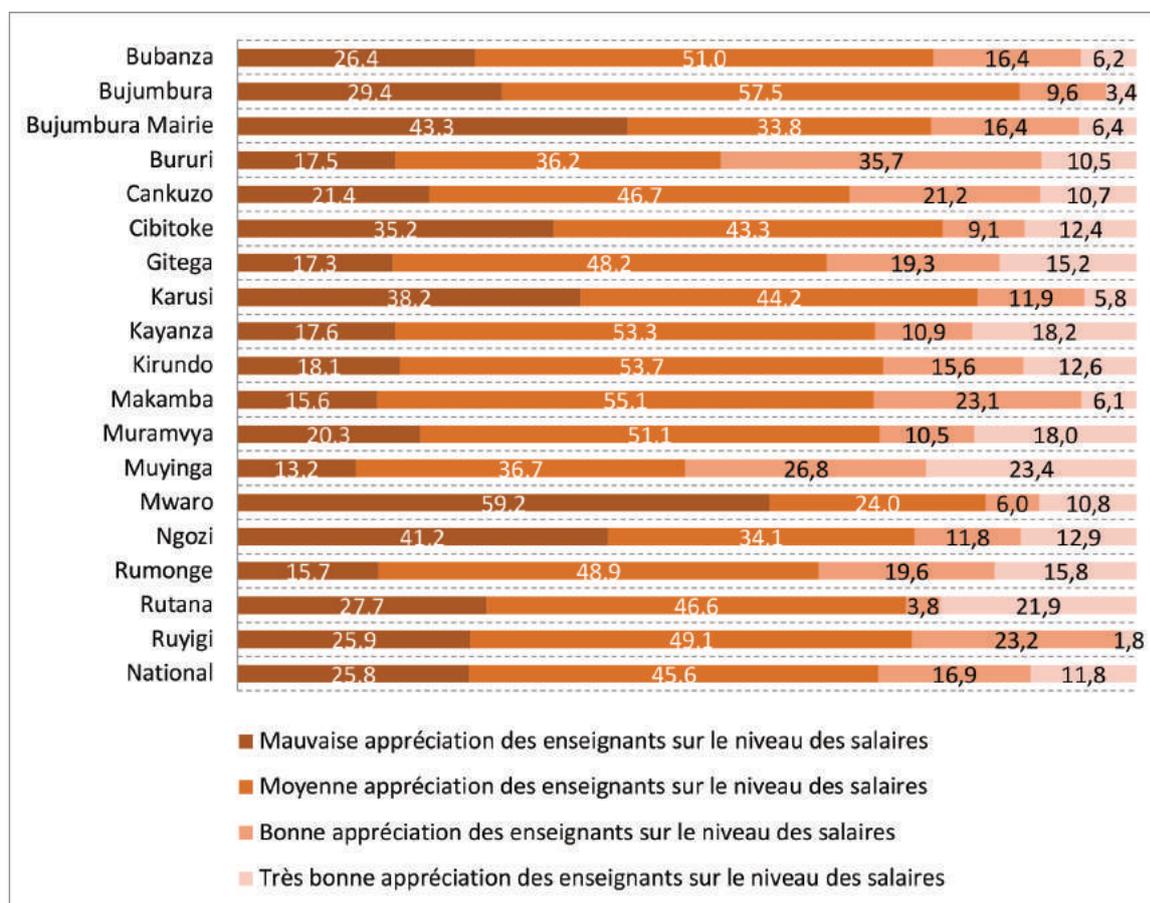
Un premier angle d'analyse de l'évaluation PASEC2019 est la perception des enseignants sur le niveau de salaire et un second angle d'analyse porte sur la régularité du paiement de leur salaire.

6.3.7.1 Niveau de salaire

Dans la très grande majorité, les enseignants ont une perception négative de leur niveau de salaire. Ainsi, dans certains pays de l'Afrique subsaharienne, le salaire des enseignants est tellement bas qu'il équivaut ou se situe même en dessous du seuil de pauvreté et les enseignants sont incapables de gagner décemment leur vie (Union Africaine, 2016). Dans une étude de Bennell et Akyeampong (2007), ils ont constaté que les enseignants sont en général mal payés, ils ne sont pas rémunérés à la mesure de leurs niveaux de qualification. L'enquête PASEC2019

fait état de 82% des enseignants de tous les pays évalués qui ont une perception négative de leur niveau salarial. Une particularité s'observe au Burundi, où 11,8% des enseignants jugent très bon le niveau de leur salaire alors qu'à Madagascar, cette proportion est de 0,3%. Cela pourrait être les enseignants du privé qui auraient une image positive de leur niveau salarial. Le graphique 6.60 ci-dessous donne la répartition des enseignants selon le niveau de salaire.

Graphique 6.60: Répartition des enseignants selon le niveau de salaires

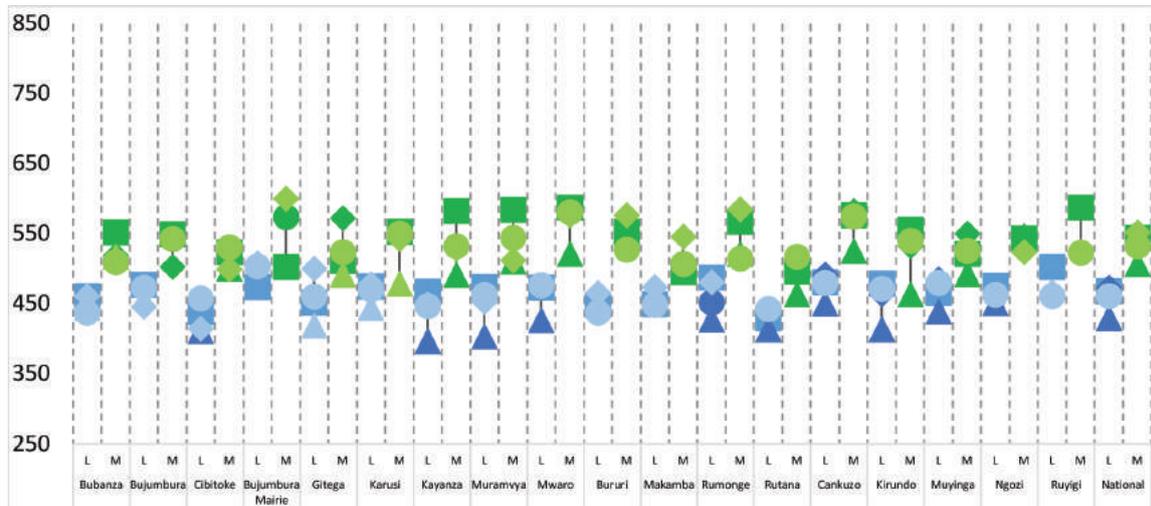


Au Burundi, selon le niveau de salaire, 11,8% des enseignants enquêtés ont une très bonne appréciation du niveau de leur salaire, 16,9% ont une bonne appréciation, 45,6% ont une appréciation moyenne tandis que 25,8% apprécient négativement leur niveau de salaire.

Le niveau le plus élevé de dépréciation se trouve chez les enseignants de Mwaro et de Bujumbura Mairie, avec respectivement 59,2% et 43,3% des enseignants. Le plus haut niveau de satisfaction du niveau de salaire par rapport à la moyenne nationale est noté à Muyinga (23,4%) et à Rutana (23,2%).

Par rapport aux performances en contenus disciplinaires, la comparaison de scores a été faite entre les enseignants avec une mauvaise appréciation du niveau salarial et les enseignants des autres niveaux d'appréciation comme le montre le graphique 6.61 ci-après.

Graphique 6.61 : Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le niveau des salaires



Compréhension de l'écrit

Significative non significative

mathématiques

Significative non significative

- Mauvaise appréciation
- Moyenne appréciation
- ◆ Bonne appréciation
- ▲ Très bonne appréciation

Ainsi, l'écart des performances en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation du niveau de leur salaire, et les enseignants ayant le très bon niveau d'appréciation est significatif, en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de leur niveau de salaires sauf dans cinq provinces (Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi) où l'écart est non significatif.

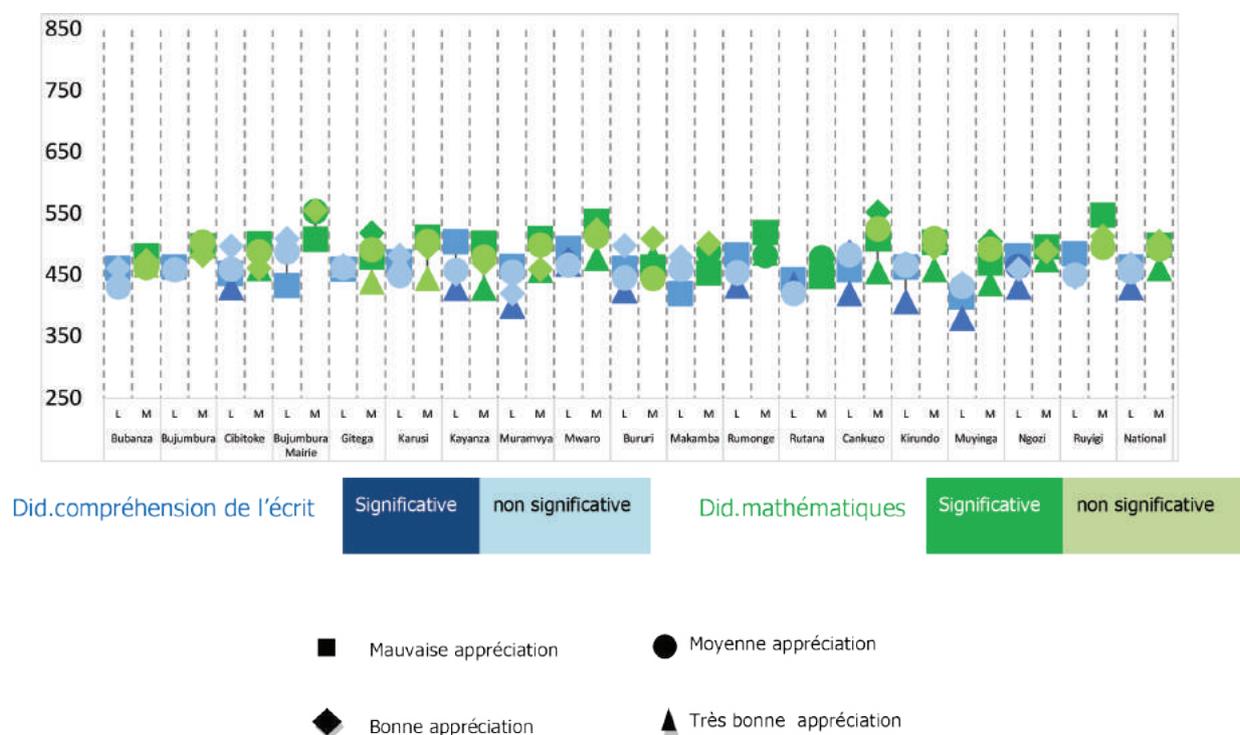
L'écart de performances en compréhension de l'écrit est aussi significatif entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation du niveau de leur salaire, et les enseignants ayant le bon niveau d'appréciation en faveur des enseignants avec le bon niveau d'appréciation. L'écart reste significatif dans 3 provinces Cankuzo, Kirundo, Muyinga.

En mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation du niveau de leur salaire, et les enseignants ayant le très bon niveau d'appréciation est significatif, en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de leur niveau de salaires sauf dans cinq provinces (Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi) où l'écart est non significatif.

La différence de performance entre les enseignants qui ont une moyenne appréciation et ceux ayant une mauvaises appréciation n'est pas significative en contenus disciplinaires au niveau national.

Par rapport aux performances en compétences didactiques, la comparaison de score a été faite entre les enseignants avec une mauvaise appréciation du niveau salarial et les enseignants ayant les autres niveaux d'appréciation comme le montre le graphique 6.62 ci-après.

Graphique 6.62: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon le niveau des salaires



En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, l'écart des performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation du niveau de leur salaire et les enseignants ayant le très bon niveau d'appréciation est significatif, en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de leur niveau de salaires. L'écart est toutefois non significatif dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi.

L'écart des performances en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de leur niveau de salaire et les enseignants ayant le bon niveau d'appréciation n'est pas significatif. La différence est toutefois significative dans cinq provinces, en didactique de la compréhension de l'écrit en faveur des enseignants ayant une bonne appréciation de leur niveau de salaires (Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi).

La différence de performances en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de leur niveau de salaire et les enseignants ayant le niveau moyen d'appréciation n'est pas significative. L'écart est toutefois significatif à Ngozi, en didactique de la compréhension de l'écrit en faveur des enseignants ayant une appréciation moyenne de leur niveau de salaires et en didactique des mathématiques, dans les provinces de Bujumbura Mairie, Makamba, Ngozi, Rumonge, et Rutana.

En conclusion, par rapport au niveau de salaire, les enseignants avec un niveau d'appréciation très négatif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques par rapport aux enseignants ayant déclaré avoir une très bonne appréciation de leur niveau de salaire. Cette situation semble paradoxale, vu que la motivation joue un rôle important sur les performances.

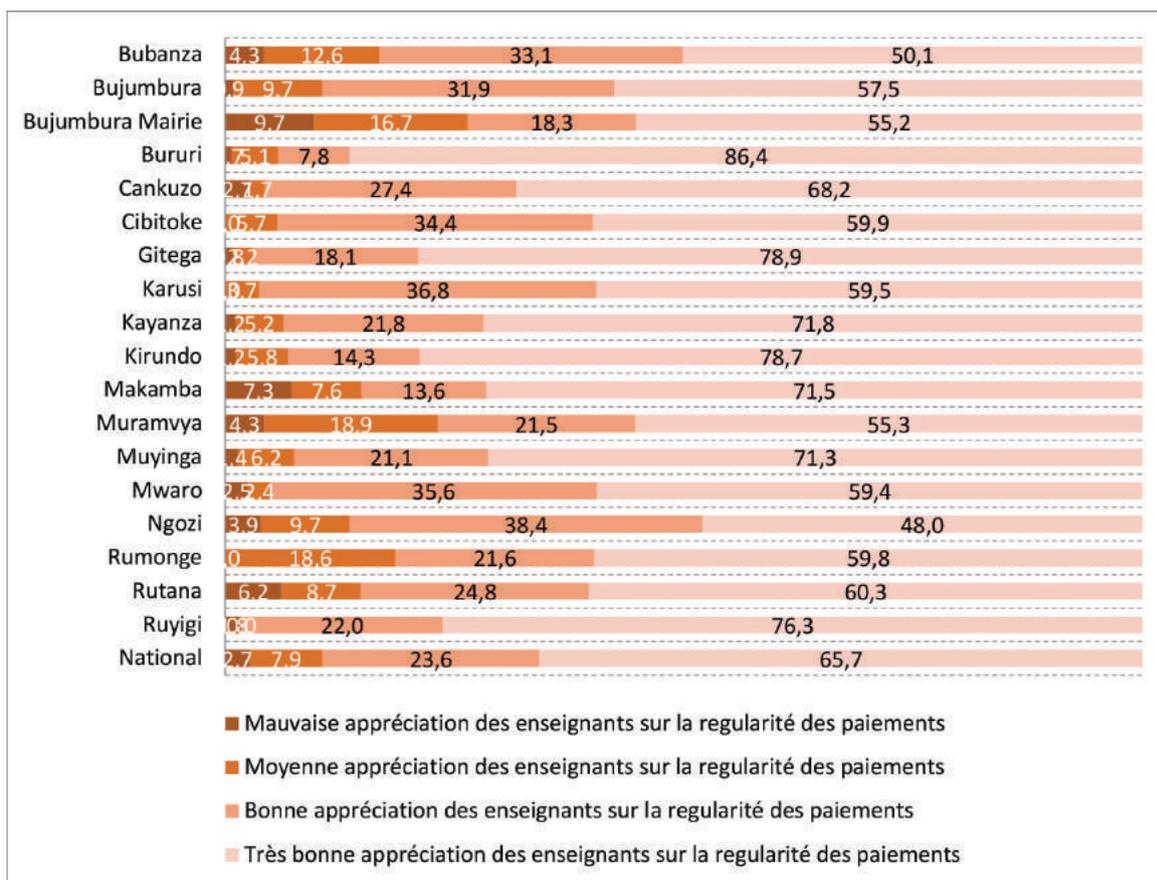
6.3.7.2 Régularité/fréquence de salaire

La régularité du salaire constitue un deuxième angle d'analyse de la perception des conditions salariales. En effet, le niveau de salaire ne suffit pas pour garantir la motivation et la performance des enseignants, encore faut-il que son versement soit régulier.

L'évaluation PASEC2019 s'est intéressée dans son enquête à savoir le degré d'appréciation de la régularité dans le paiement des salaires. Ainsi dans l'ensemble, la régularité dans le paiement des salaires est bien appréciée à plus de 50% dans la plupart des pays évalués (89,4% pour le Burundi).

La situation du Burundi sur la régularité de la perception des salaires est décrite au graphique 6.63 ci-dessous qui donne la répartition des enseignants selon le niveau d'appréciation de la régularité du paiement de leur salaire.

Graphique 6.63: Répartition des enseignants selon la régularité des paiements



La situation du Burundi sur la régularité de la perception des salaires est encourageante, cela serait plus facilité par le système de gestion du personnel enseignant qui oblige chaque enseignant nouvellement recruté d'ouvrir un compte bancaire au moment de la constitution du dossier de recrutement.

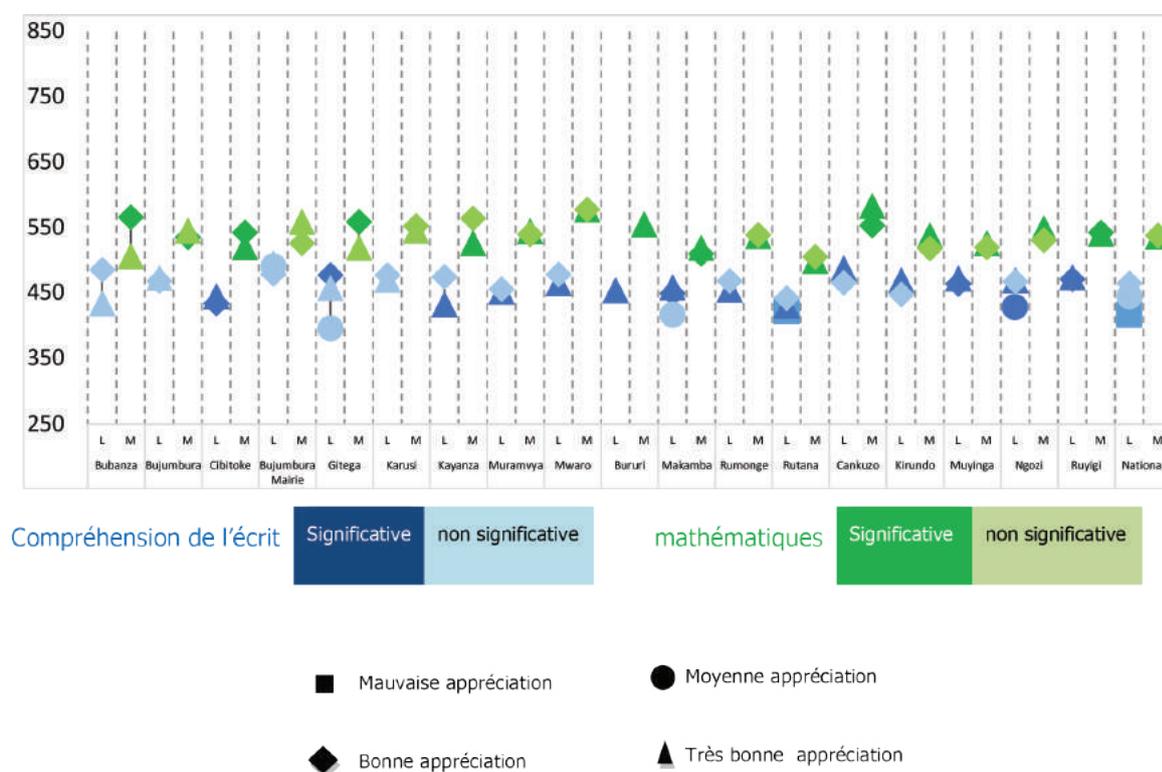
Au Burundi, 65,7% des enseignants déclarent être très satisfaits de la régularité du paiement de leur salaire; pour 23,6% des enseignants, le niveau de satisfaction est bon, pour 7,9%, le niveau de satisfaction est moyen, et pour 2,7% des enseignants, le niveau de satisfaction est mauvais.

On peut se poser la question de savoir pourquoi il y a une certaine insatisfaction sur la régularité de paiement de salaire au Burundi, quand on sait que le paiement de la solde se fait en même temps pour tous les enseignants et en une seule opération.

Le questionnement se trouverait peut être au niveau des banques ou institutions financières de perception, mais aussi, sur le fait que parmi les enseignants enquêtés, il y aurait de nouveaux enseignants qui n'avaient pas encore perçu leurs premiers salaires.

Par rapport aux performances en contenus disciplinaires, la comparaison de score a été faite entre les enseignants avec une mauvaise appréciation de la régularité de paiement de salaire et les enseignants des autres niveaux d'appréciation comme le montre le graphique 6.64 ci-dessous.

Graphique 6.64: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon la régularité des paiements



L'écart des performances en compréhension de l'écrit comme en mathématiques, entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la régularité de paiement de salaire, et les enseignants ayant le très bon niveau d'appréciation est significatif, en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de la régularité de paiement de salaire. L'écart est non significatif en compréhension de l'écrit dans cinq provinces (Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi) et en mathématiques dans les mêmes provinces.

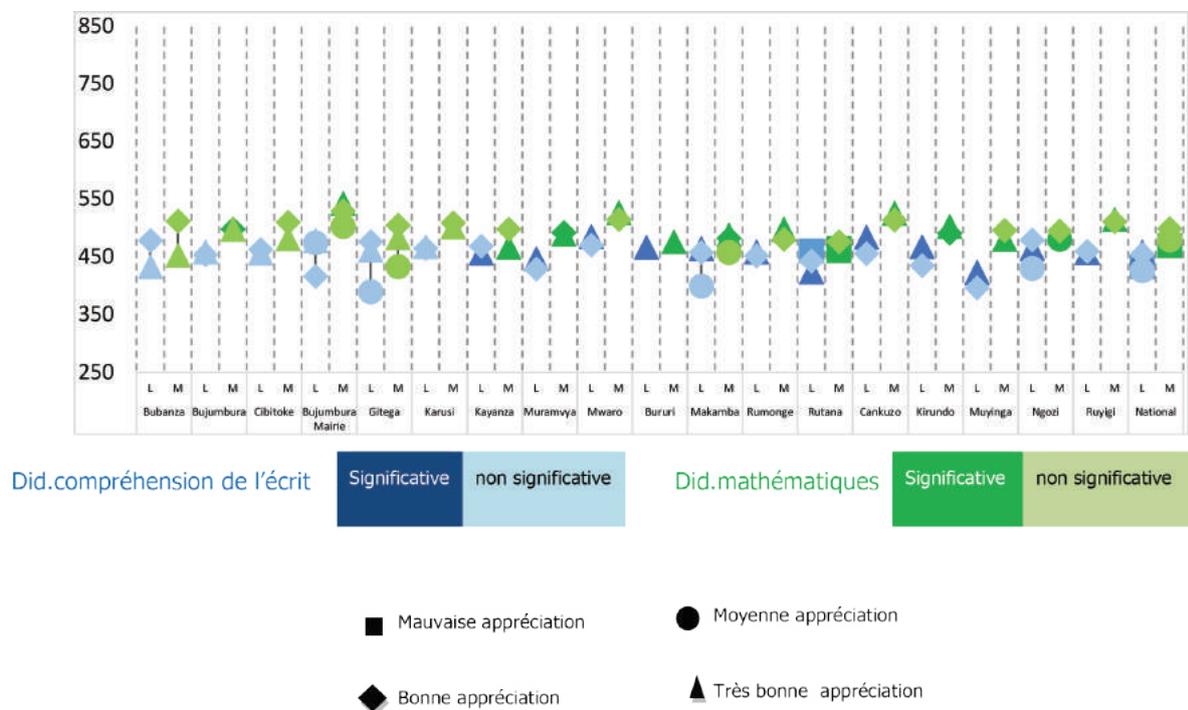
La différence de performances entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la régularité de paiement de salaire et les enseignants ayant le bon niveau d'appréciation est significative en compréhension de l'écrit mais non significative en mathématiques.

En compréhension de l'écrit, l'écart reste significatif à Cankuzo, Kirundo et Muyinga, en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de la régularité de paiement de salaire (à Kirundo) et en faveur des enseignants ayant le bon niveau d'appréciation (Cankuzo et Muyinga). En mathématiques, bien que l'écart soit non significatif au niveau national, il est pourtant dans sept provinces: Bubanza, Bujumbura, Gitega, Cankuzo, Kirundo, Muyinga et Rutana.

L'écart des performances en compréhension de l'écrit comme en mathématiques, entre les enseignants ayant le plus bas niveau d'appréciation de la régularité de paiement de salaire, et les enseignants ayant le niveau moyen d'appréciation est non significatif. L'écart est pourtant significatif en compréhension de l'écrit à Rumonge en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de la régularité de paiement de salaire et en mathématiques à Bujumbura Mairie et Ngozi en faveur des enseignants ayant une appréciation moyenne.

En compétences didactiques, la différence de score est illustrée au graphique 6.65 ci-dessous.

Graphique 6.65: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la régularité de paiement



En didactique de la compréhension de l'écrit et des mathématiques, la différence de score est significative seulement entre les enseignants ayant une très bonne appréciation de la régularité de paiement de salaire par rapport aux enseignants ayant une mauvaise appréciation de cette régularité, en faveur des seconds. Un écart non significatif est signalé dans 6 provinces et dans les deux disciplines didactiques: Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Cibitoke, Gitega et Karusi. A Cibitoke, l'écart est toutefois significatif en didactique des mathématiques.

Pour les autres catégories d'enseignants, la différence de score est non significative, entre d'une part les enseignants ayant une bonne appréciation de la régularité de paiement de salaire par rapport aux enseignants ayant une mauvaise appréciation de cette régularité, et d'autre part entre les enseignants ayant une appréciation moyenne de la régularité de paiement de salaire par rapport aux enseignants ayant une mauvaise appréciation de cette régularité.

En conclusion, par rapport à la régularité de paiement de salaire, les enseignants avec un niveau d'appréciation très négatif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques par rapport aux enseignants ayant déclaré avoir une très bonne appréciation sur la régularité de paiement de salaire.

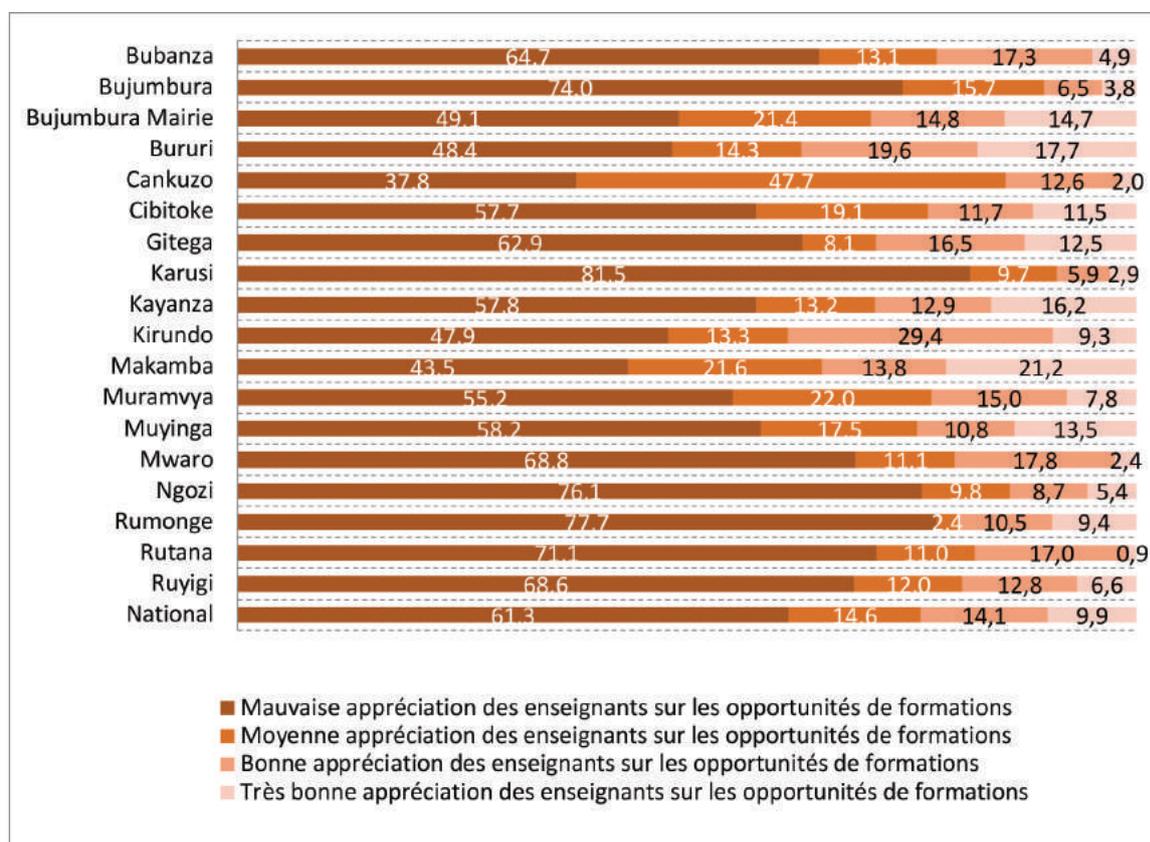
6.3.8 Perception des enseignants des opportunités de formation et de promotion.

6.3.8.1 Les opportunités de formation

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, l'existence d'opportunités de formation est très mal notée par les enseignants dans une majorité de pays. En effet, en moyenne 69,8% des enseignants jugent que cette opportunité est moyenne ou mauvaise.

La situation détaillée sur le Burundi par rapport à l'appréciation des enseignants sur les opportunités de formation est décrite au graphique 6.66 ci-dessous.

Graphique 6.66: Répartition des enseignants selon leur degré de perception des opportunités de formations



Au Burundi, 9,9% des enseignants jugent l'opportunité de formation très bonne, 14,1% la jugent bonne, 14,6% la jugent moyenne et 61,3% la jugent très mauvaise.

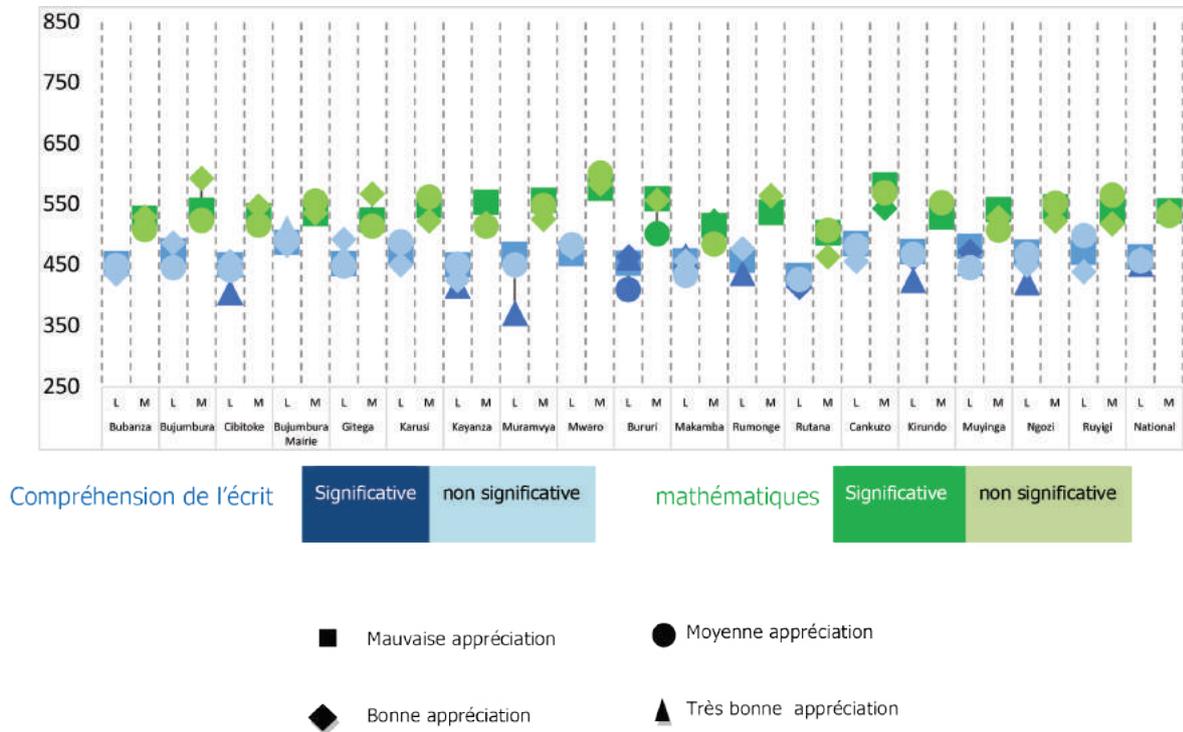
Le plus haut niveau d'insatisfaction se situe à Karusi (91,2%) et à Bujumbura (89,7%). A l'opposé, le plus haut niveau de satisfaction se trouve à Kirundo (38,7%).

Le graphique ci-dessous présente la répartition des enseignants selon leur perception des opportunités de formation.

Il sied de se questionner pourquoi plus de 60% des enseignants trouvent mauvaises les opportunités de formation continue. En effet, ce n'est pas tellement qu'ils sont contre la formation continue, mais il est à questionner leur qualité et leur contenu notamment, qui doit être conforme aux besoins réels des enseignants.

La mise en relation entre les niveaux d'appréciation des opportunités de formations et les performances des enseignants en contenus disciplinaires a été faite entre les enseignants d'une part qui apprécient très négativement les opportunités de formation et d'autre part, les enseignants des autres niveaux d'appréciation comme le montre le graphique 6.67 ci-dessous.

Graphique 6.67: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur appréciation des opportunités de formation



En compréhension de l'écrit et en mathématiques, la différence de performance entre les enseignants ayant une très bonne appréciation des opportunités de formation et ceux ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation est significative en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation. En compréhension de l'écrit, l'écart est non significatif dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Gitega et Karusi. En mathématiques, l'écart est non significatif dans les mêmes provinces qu'en compréhension de l'écrit, sauf que Gitega est remplacée par Cibitoke.

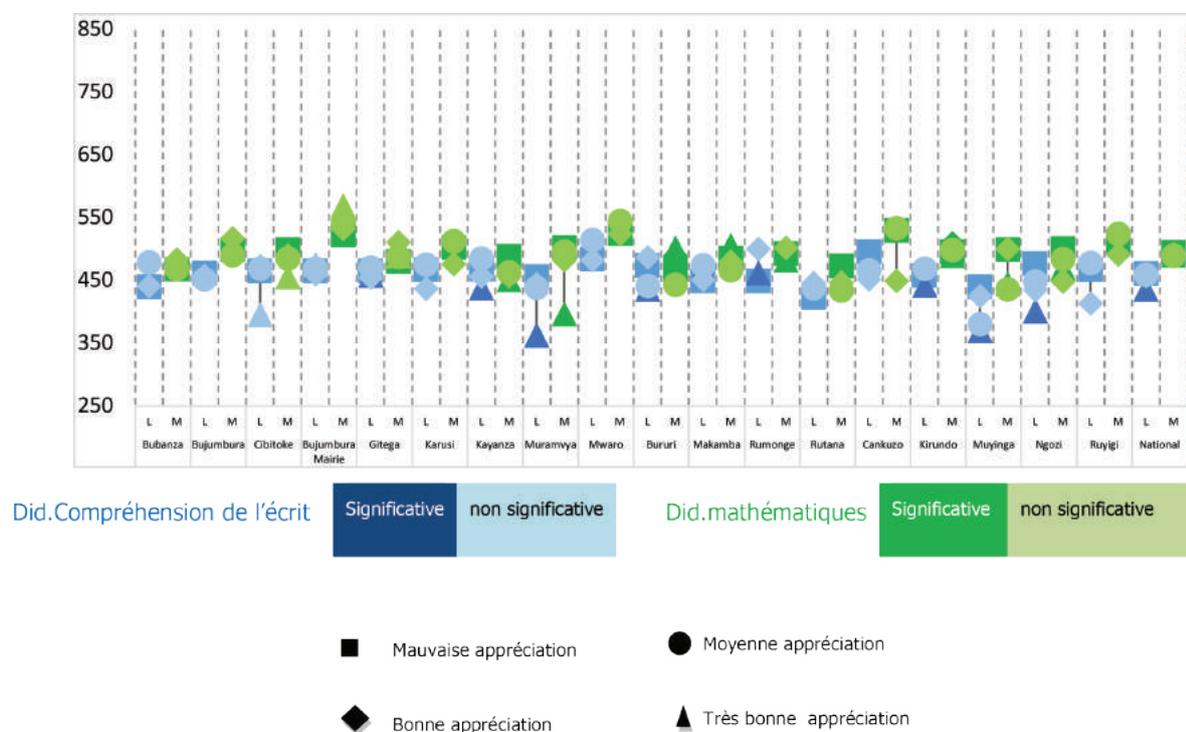
L'écart de performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques, entre les enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités de formation et ceux ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation n'est pas significative. Toutefois, il est significatif en compréhension de l'écrit en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation à Kirundo, Muyinga et Rutana et en faveur des enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités de formation à Bururi

En mathématiques, la différence de performances est significative à Cankuzo, Makamba et Kirundo.

En compréhension de l'écrit et en mathématiques, la différence de performance entre les enseignants ayant une appréciation moyenne des opportunités de formation et ceux ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation n'est pas significative. Toutefois, il est significatif à Bururi en compréhension de l'écrit et en mathématiques, en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation

Les niveaux d'appréciation des opportunités de formations ont été également mis en relation avec les performances des enseignants en compétences didactiques comme le montre le graphique 6.68 ci-dessous.

Graphique 6.68: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon leur appréciation des opportunités de formation



En didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques, la différence de performance entre les enseignants ayant une très bonne appréciation des opportunités de formation et ceux ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation est significative en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation. En didactiques de la compréhension de l'écrit, l'écart est non significatif dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Cibitoke, et Karusi.

En didactique des mathématiques, l'écart est non significatif dans les mêmes provinces auxquelles s'ajoute la province de Gitega.

L'écart de performance en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques entre les enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités de formation et ceux ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation est non significatif. Cependant, il est significatif à Kirundo, en didactique de la compréhension de l'écrit, à Bururi et Kirundo en didactique des mathématiques, en faveur des enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités de formation.

La différence de performance entre les enseignants ayant une appréciation moyenne des opportunités de formation et ceux ayant une mauvaise appréciation des opportunités de formation est non significative au niveau national et dans toutes les provinces aussi bien en didactique de la compréhension de l'écrit qu'en didactique des mathématiques.

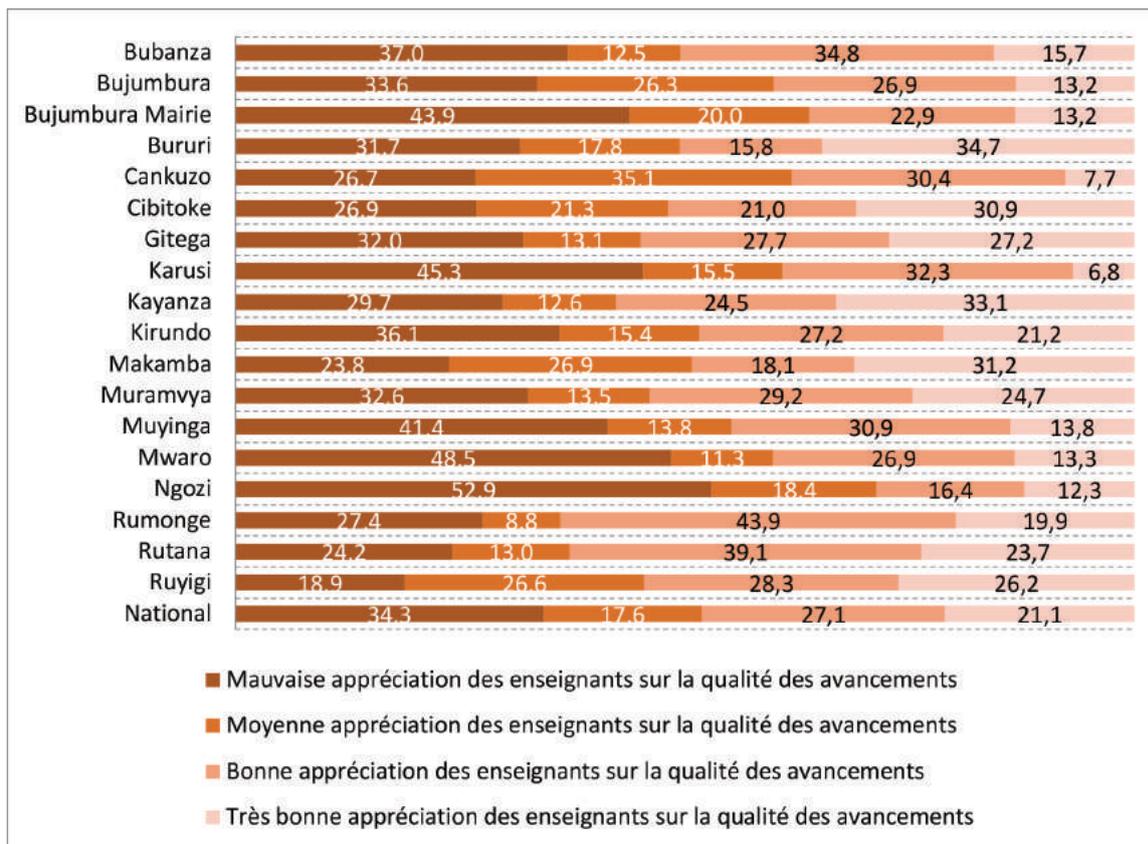
En conclusion, la tendance générale est que la différence de performance entre les catégories d'enseignants selon leur niveau d'appréciation des opportunités de formation est seulement significative entre les enseignants ayant une très bonne appréciation et ceux avec un faible niveau d'appréciation, paradoxalement en faveur de ces derniers. C'est comme si les opportunités de formation étaient négativement associées aux performances des enseignants. Ceci interpelle sur la nature de ces opportunités et la façon dont les enseignants y accèdent.

6.3.8.2 Les opportunités de promotion

Les opportunités de promotion ont été également tenues en compte dans l'évaluation PASEC2019. Les opportunités de promotion (avancement professionnel) sont également très mal cotées par la majorité des enseignants et dans la quasi-totalité des pays.

La situation du Burundi est décrite au graphique 6.69 ci-dessous qui donne la répartition des enseignants selon la qualité des avancements.

Graphique 6.69: Répartition des enseignants selon la qualité des avancements

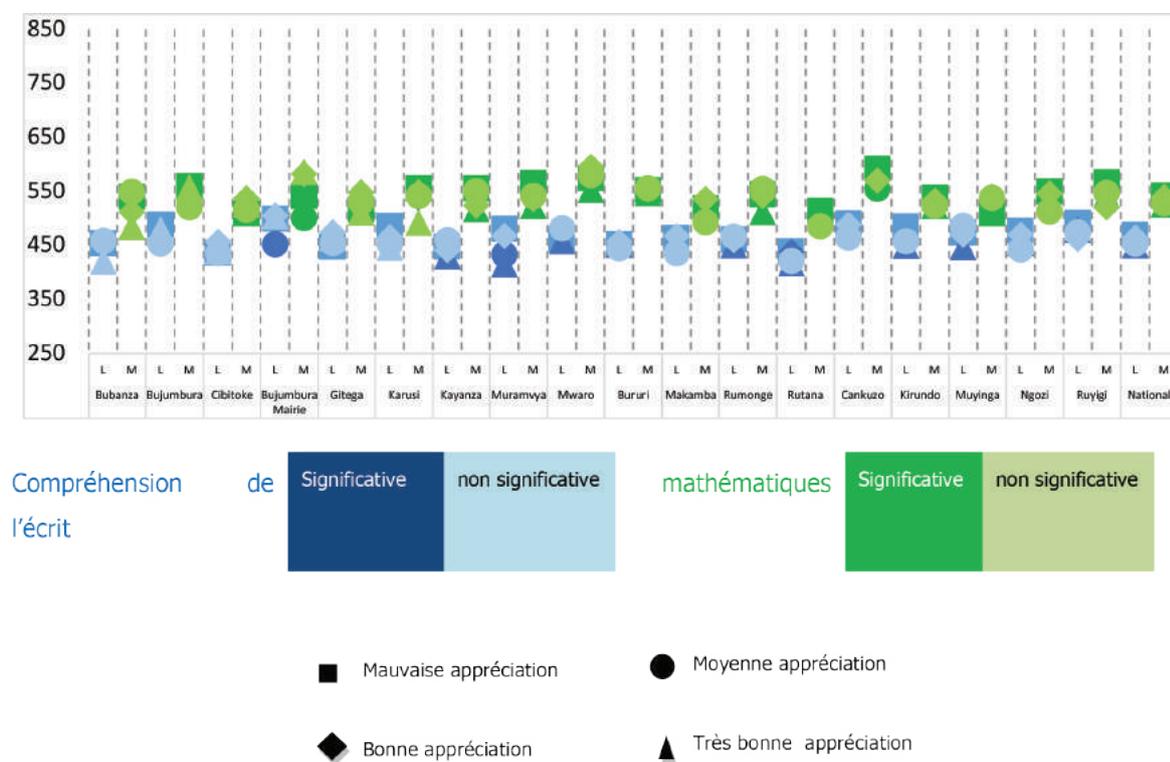


Au Burundi, 21,1% des enseignants apprécient très positivement la qualité des avancements, 27,1% la jugent bonne, 17,6% la jugent moyenne et 34,3% la jugent mauvaise.

Le plus haut niveau d'insatisfaction de la qualité des avancements se situe à Ngozi (71,3%). A l'opposé, le plus haut niveau de satisfaction s'observe à Rumonge (63,8%).

La mise en relation des niveaux d'appréciation des opportunités de promotion avec les performances des enseignants a été faite entre les enseignants d'une part qui apprécient très négativement ces opportunités d'avancement et d'autre part, les enseignants des autres niveaux d'appréciation. Le graphique 6.70 ci-dessous donne la description des performances des enseignants en contenus disciplinaires en fonction de leur niveau d'appréciation de la qualité des promotions.

Graphique 6.70: Performances des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur appréciation de la qualité des avancements



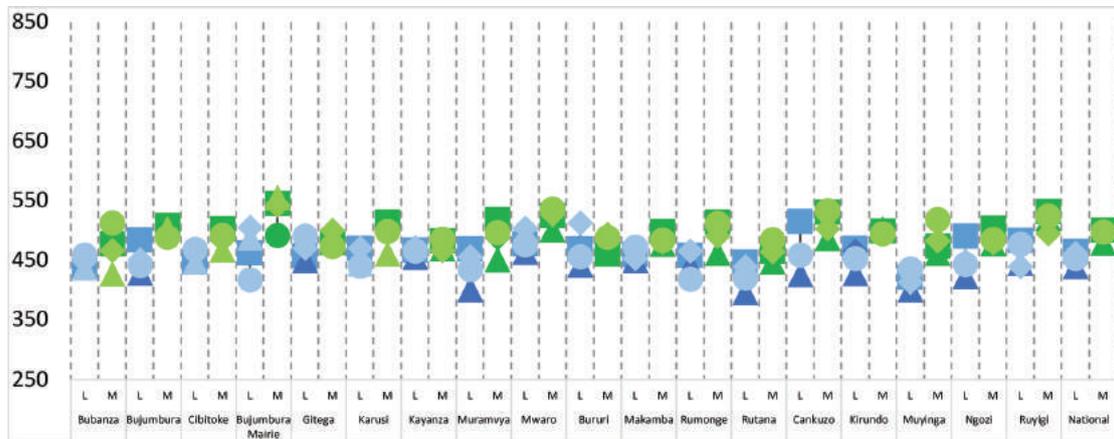
En compréhension de l'écrit comme en mathématiques, la différence de performance entre les enseignants ayant une très bonne appréciation des opportunités d'avancement et ceux ayant une mauvaise appréciation est significative en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités d'avancement dans la carrière. L'écart est non significatif dans les deux contenus disciplinaires dans 5 provinces: Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Cibitoke, Gitega et Karusi.

L'écart de performance entre les enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités d'avancement et ceux ayant une mauvaise appréciation n'est pas significative en compréhension de l'écrit comme en mathématiques. Cependant à Rutana et Kirundo, l'écart est significatif en compréhension de l'écrit en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de la qualité des avancements. En mathématiques, l'écart reste non significatif dans toutes les provinces.

La différence de performance entre les enseignants ayant une appréciation moyenne des opportunités d'avancement et ceux ayant une mauvaise appréciation n'est pas significative en compréhension de l'écrit comme en mathématiques. Cependant, un écart significatif est noté à Bujumbura Mairie et à Muramvya en compréhension de l'écrit, et à Bujumbura Mairie et Cankuzo en mathématiques.

Par rapport aux compétences didactiques, sa mise en relation avec la qualité des avancements est décrite au graphique 6.71 ci-dessous.

Graphique 6.71: Performances des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques selon la qualité des avancements.



Did. Compréhension de l'écrit

Significative non significative

Did. mathématiques

Significative non significative

■ Mauvaise appréciation

● Moyenne appréciation

◆ Bonne appréciation

▲ Très bonne appréciation

En didactique de la compréhension de l'écrit, la différence de performance entre les enseignants ayant une très bonne appréciation des opportunités d'avancement et ceux ayant une mauvaise appréciation est significative en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités d'avancement. L'écart est non significatif dans 4 provinces: Bubanza, Bujumbura Mairie, Cibitoke, et Karusi.

En didactique des mathématiques, la différence de performance entre les enseignants ayant une très bonne appréciation des opportunités de promotion et ceux ayant une mauvaise appréciation est aussi significative en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation des opportunités de promotion. L'écart est non significatif dans 6 provinces: Bubanza, Bujumbura, Bujumbura Mairie, Cibitoke, Gitega et Karusi.

L'écart de performance entre les enseignants ayant une bonne appréciation des opportunités d'avancement et ceux ayant une mauvaise appréciation n'est pas significative en didactique de la compréhension de l'écrit mais est significatif en didactique des mathématiques. A Kirundo, l'écart est significatif en compréhension de l'écrit en faveur des enseignants ayant une mauvaise appréciation de la qualité des avancements, bien que l'écart soit non significatif au niveau national. En mathématiques, l'écart est aussi significatif dans deux provinces: Muramvya et Kirundo.

La mise en relation des opportunités de formation et d'avancement dans la carrière renseigne sur une liaison significative entre ces opportunités et les performances des enseignants aussi bien en contenus disciplinaires qu'en contenus didactiques. Ce qui est plus étonnant, est que l'écart reste en faveur des enseignants avec une mauvaise appréciation. Ceci questionne sur les modalités et la mise en œuvre des politiques de promotion et de formation continue.



CHAPITRE 7

PROBLÉMATIQUE DU REDOUBLEMENT AU BURUNDI

Ce chapitre est consacré au développement d'une problématique systémique très présente dans le système éducatif burundais: le redoublement. C'est un problème préoccupant pour les chercheurs en général et ceux du domaine des sciences de l'éducation en particulier. Il se pose avec acuité au Burundi. Le redoublement a été identifié comme une thématique importante à inscrire dans le rapport national PASEC2019 pour deux raisons majeures: d'une part, son ampleur et sa persistance malgré les objectifs de la stratégie sectorielle et les efforts consentis par le Gouvernement en vue de sa réduction; d'autre part, les résultats de l'évaluation PASEC2019 ont identifié le redoublement comme ayant des retombées néfastes sur les performances scolaires.

Pour mieux appréhender la problématique, le chapitre reviendra successivement sur quelques aspects généraux du redoublement dans le monde, la situation dans le contexte burundais d'abord à travers la quantification du phénomène et son évolution dans le temps sur une période de 2013 à 2019, ensuite à travers l'évaluation PASEC2019. Le chapitre se terminera par quelques recommandations pour une bonne gestion de la problématique du redoublement.

7.1 QUELQUES ASPECTS GÉNÉRAUX DU REDOUBLEMENT

7.1.1 La conception du redoublement à travers le monde

Dans de nombreux systèmes scolaires, le redoublement est une mesure fréquemment appliquée en cas de performances scolaires insuffisantes. Lorsque l'élève ne parvient pas à atteindre les objectifs du curriculum, l'année supplémentaire est censée lui permettre de rattraper son retard et d'améliorer la maîtrise des objectifs.

Les élèves qui redoublent sont en avance sur leurs pairs au début de l'année redoublée, ce qui atténue le stress lié au fait d'appartenir au groupe des élèves en difficulté de leur classe, et peut leur permettre de faire l'expérience de la réussite.

Cependant, beaucoup de travaux de recherche dont ceux de Bernard, Simon et Vianou (2005) ont montré que le recours au redoublement n'est pas uniforme à travers les pays. Par ailleurs, comme l'ont soutenu Brimmer et Pauli (1971), l'abandon et la pratique du redoublement sont deux phénomènes qui varient largement en fonction de la philosophie éducative, des conditions économiques et de la culture des pays. Dans les pays africains qui, selon Bernard, Simon et Vianou (2005), ont les taux de redoublement les plus élevés au niveau international, cette pratique est utilisée pour combler le fossé entre les élèves les plus faibles et les plus performants. Dans les pays scandinaves, cependant, les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent de progresser dans le cycle éducatif avec la possibilité d'un suivi spécifique (Paul et Troncin, 2004). Ce constat en défaveur des élèves redoublants a également été dégagé lors de l'évaluation LLECE en Amérique latine (UNESCO Santiago, 2015), où il apparaît que le redoublement n'est pas une mesure permettant aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé. La difficulté pour les redoublants de combler leurs retards scolaires par rapport aux non redoublants incite à une réflexion profonde sur la pratique du redoublement et sur les meilleures options pour accompagner ces élèves en difficulté d'apprentissage.

Le débat sur le redoublement mobilise deux catégories d'acteurs: ses défenseurs et ses détracteurs (Bernard et al, 2005). Les défenseurs du redoublement sont constitués le plus souvent des enseignants qui avancent que le redoublement est un instrument indispensable pour maintenir la qualité de l'éducation. C'est une pratique «pédagogique» dont peu de maîtres et moins encore de parents contestent la pertinence (Marcel Crahay, 2007). Il est souvent perçu par certains acteurs comme une solution pour remédier aux difficultés scolaires. Dans de nombreux systèmes éducatifs, y compris le système éducatif burundais, le recours au redoublement est fréquemment appliqué en cas de performances scolaires jugées insuffisantes. Lorsque l'élève ne parvient pas à atteindre les objectifs du curriculum, l'année supplémentaire est censée lui permettre de rattraper son retard et d'améliorer la maîtrise des objectifs éducatifs.

En principe, ni les méthodes d'enseignement ni les objectifs d'apprentissage ne sont adaptés. Le redoublement risque même de mener à une diminution d'autres types de mesures de soutien (Peterson et Hughes, 2011).

En conséquence, il ne constitue souvent qu'une simple répétition du même niveau (Picklo et Christenson, 2005), nécessitant le prolongement d'une année de la scolarité obligatoire. Comme l'application du redoublement est souvent basée sur des règles explicites de promotion (les notes, par exemple), elle peut être considérée selon deux perspectives: selon celle de l'élève, il s'agit d'une mesure pédagogique visant l'amélioration de sa performance scolaire; selon celle du système, le redoublement est l'un des instruments de la sélection scolaire.

Les détracteurs du redoublement sont davantage constitués de chercheurs et de pédagogues qui avancent que le redoublement présente des effets négatifs sur la scolarisation. C'est une pratique qui pour eux, est sans effet sur la progression des élèves. Dans l'ensemble, tant les revues et méta-analyses historiques sur la question (Holmes et Matthews, 1984; Jackson, 1975) que les recherches et les revues plus récentes (Crahay, 2007; Doudin et Lafortune, 2006; Jimerson et al., 2006) peignent un tableau négatif du redoublement, même si Peterson, De Gracie et Ayabe (1987), Alexander, Entwisle et Dauber (1994) ou Kanveit (1999) mettent en avant quelques effets positifs, limités aux conséquences à court terme. Selon ces recherches, les redoublants bénéficient le plus de la mesure durant l'année qui suit le redoublement, mais leurs performances scolaires diminuent progressivement au fil du temps, jusqu'à être inférieures à celles des élèves promus. Si les élèves sont comparés à leurs nouveaux camarades de classe (comparaison same grade), leur performance est généralement meilleure que s'ils sont comparés avec leurs anciens camarades (comparaison same age). Cet avantage est probablement imputable à leur différence d'âge et au fait qu'ils ont étudié deux fois la même matière.

De manière générale, une revue de la recherche sur les effets du redoublement sur les apprentissages et la performance scolaire des élèves montre que cette mesure ne paraît pas susciter les gains attendus (Crahay, 2007; Doudin et Lafortune, 2006; Jimerson et al., 2006). Les études contrôlées et les méta-analyses portant sur les apprentissages scolaires aboutissent à cette configuration relativement robuste des résultats. D'une part, des effets qui sont défavorables ou favorables en fonction du mode de comparaison choisi (same age contre same grade) et, d'autre part, le fait que ces effets favorables ne concernent que l'année du redoublement et disparaissent par la suite.

Le redoublement ne peut pas manquer d'affecter l'élève et même le système dans lequel ce dernier évolue. C'est un phénomène vécu prioritairement par l'élève, mais à la longue, il est aussi vécu par la famille, l'école, et même la société toute entière.

7.1.2 Les conséquences du redoublement

7.1.2.1 Effets du redoublement sur l'élève et sa famille

a) Le redoublement est injuste et inéquitable car subjectif

Le seul outil dont dispose les enseignants pour évaluer les élèves est constitué de notes aux différentes évaluations. Or, comme on le sait, toute notation est teintée d'un certain degré de subjectivité. Les pratiques de l'évaluation varient d'un établissement, d'une classe et d'un enseignant à un autre (Cosnefroy et Rocher, 2004 cités par Draelants, 2006). A niveau de performances identiques, des élèves sont proposés au redoublement, d'autres non. Rien ne prouve que la note obtenue par un élève à une évaluation soit bel et bien celle qu'il a méritée et qui détermine pourtant son avenir scolaire, quand on sait qu'un autre enseignant peut attribuer une note différente pour un même travail. C'est également ce qu'affirme Crahay (2003) quand il dit que :

« Les élèves d'une classe X qui sont condamnés par leur enseignant au redoublement, pourraient, avec le même bagage de connaissances, être parmi les meilleurs d'une autre classe ». (p.78)

Pour Perrenoud (2002), la décision de redoublement prise par l'enseignant est une mesure aléatoire dans le sens où elle est prise sur la base de ses propres critères d'excellence. La décision est donc jugée arbitraire, car elle n'est pas prise en fonction d'un seuil absolu de maîtrise mais d'un certain classement.

b) Le redoublement stigmatise l'élève et entraîne des effets psychologiques néfastes

Le redoublement est souvent perçu comme un échec par les élèves. Cette vision entraîne une perte de confiance en soi qui, à la longue, peut aboutir à démotiver l'enfant et le conduire à l'abandon. Un test soumis à un ensemble d'élèves du collège dans le département de l'Aube en France (Paul, 1996) a ainsi permis de déterminer «l'estime de soi» chez les élèves redoublants et non redoublants. Les résultats obtenus ont révélé qu'après une année de redoublement, la moitié des élèves avait une image de soi dévalorisée.

Esquieu (2005) estime que le redoublement est souvent inefficace pour les progrès ultérieurs des redoublants, dont il affecte négativement la motivation et l'estime de soi. En effet au lieu d'utiliser le temps qui lui est accordé par le redoublement pour améliorer ses performances, le plus souvent l'élève n'en tire pas profit et le redoublement détériore son image de soi et sa motivation.

Comme le souligne aussi Rivière (1991), tout changement d'école, de classe, de maître, de camarades crée chez l'élève des déséquilibres et des troubles auxquels les enfants les plus fragiles sont particulièrement sensibles.

Les chercheurs qui se sont exprimés sur la question relèvent la gêne, la honte, la tristesse, la déprime comme faisant partie des principales caractéristiques des sentiments des élèves redoublants.

c) Le redoublement est une mesure inefficace sur le plan pédagogique

De nombreuses recherches révèlent que le redoublement est une mesure qui ne permet pas de faire progresser l'élève sur le plan des acquisitions scolaires. Le redoublement est néfaste pour la réussite scolaire de l'élève puisqu'il impacte négativement son progrès cognitif, sa motivation envers l'école et son orientation (BIJOU Mohamed, 2017).

Dans une revue de l'OCDE (Burlumi, 2006), des experts soulignent ainsi que le redoublement est inutile car il ne permet pas de lutter contre l'échec scolaire. Si c'était le cas, on s'attendrait à ce que pendant l'année du redoublement, l'élève concerné améliore ses performances ou son rang de classement dans le nouveau groupe puisqu'il reprend le programme pour la deuxième fois. Or le constat est tout autre selon les études menées par le PASEC (Bernard et al, 2005), un élève qui, avant le redoublement était dans les derniers rangs du classement, ne se retrouve pas nécessairement dans les premiers rangs pendant l'année du redoublement.

Dans un article sur le redoublement, Rounier (2008) relève qu'au lieu de constituer un remède à l'échec scolaire, c'est une sanction de la faiblesse ou de l'inadaptabilité de l'élève qui est mal vécue non seulement par l'élève mais aussi par sa famille.

Le redoublement n'apparaît donc pas comme un remède pédagogique aux élèves en difficulté. Du fait que l'élève n'a plus confiance en lui-même, le redoublement est en effet le plus souvent perçu comme une punition qui ne permet pas à l'élève de s'améliorer sur le plan pédagogique et de rattraper son retard.

7.2.1.2 Effets du redoublement sur l'école et le système

a) Le redoublement est une mesure coûteuse

Le redoublement est coûteux aussi bien pour la société que pour l'élève et sa famille (Paul, 1996). En effet, le maintien d'un élève à l'école pendant une année scolaire, estimée en année-élèves³⁴ fait appel à une certaine quantité d'intrants (moyens matériels, humains, financiers, etc.). Un élève qui redouble de classe consomme un budget supplémentaire qui aurait servi à scolariser de nombreux exclus de l'école.

Le redoublement pose aussi la question des coûts d'opportunité des familles. Dans un article publié par Mingat (2000), le fait d'inscrire un enfant à l'école signifie pour les parents qu'ils renoncent à beaucoup de bénéfices en termes de coûts d'opportunités (travail rémunéré) car ils espèrent tirer profit des bénéfices de sa scolarisation. Un enfant qui redouble donc est le signal qu'il ne réussit pas bien à l'école et donc qu'il n'est pas fait pour l'école. Cela peut pousser les parents à le retirer prématurément de l'école car ils sont quelque peu déçus.

³⁴ Le terme année-élève fait référence au total des ressources éducatives consommées par un élève pendant une année scolaire. C'est une mesure non monétaire

b) Le redoublement limite l'accès à l'école

Le nombre de nouveaux entrants dans un système scolaire est souvent limité par le nombre de redoublants qui occupent déjà les places dans le système. La pratique habituelle est en effet que, face à un nouvel entrant et un redoublant déjà inscrit, on refuse l'accès au nouvel entrant plutôt que de refuser la réinscription d'un redoublant. Un certain pourcentage de redoublants dans le système signifie de fait que la capacité d'accueil est réduite à la hauteur de ce pourcentage des redoublants (Paul, 1996). L'occupation injustifiée des places freine donc l'accès d'autres enfants à l'école, particulièrement ceux provenant des milieux les plus défavorisés (Bernard et al, 2005).

c) Plus il y a des redoublements, moins d'enfants terminent l'école primaire

Ceci relève du lien entre redoublement et abandon. Pendant que la majorité des enseignants considèrent encore le redoublement comme un outil destiné à venir en aide aux élèves en difficulté, selon les chercheurs, il tendrait plutôt à pousser vers la sortie précoce les élèves concernés. En effet, un taux de redoublement élevé est souvent associé à un faible achèvement de l'école primaire. En plus, le redoublement peut inciter les familles les plus modestes à retirer leur enfant de l'école pour le faire travailler (Bernard et al, 2005).

Plus le pourcentage d'enfants redoublants est élevé, plus les élèves qui abandonnent l'école avant la dernière année du primaire sont nombreux. Plus exactement, l'analyse menée par le PASEC montre que 1% de redoublants en plus, équivaut en moyenne à 1,3% d'abandons scolaires supplémentaires. En revanche, plusieurs redoublements augmentent d'au moins 12% la probabilité pour un élève d'abandonner (Mingat, 2000).

On comprend aisément qu'à ce rythme, le pourcentage d'enfants qui parviendront au bout de leurs études diminuera au fur et à mesure.

Si les résultats scolaires peuvent être définis comme le produit direct du processus d'enseignement au regard de ses objectifs et que les objectifs de l'éducation sont la traduction des besoins de base en termes d'apprentissage, un élève redoublant une classe est celui qui n'a pas su profiter de cette traduction des besoins de base en apprentissage et pour cela il a besoin de reprendre l'année pour parfaire à cette exigence (Carron et Châu, 1998).

7.2 ANALYSE QUANTITATIVE DU REDOUBLEMENT AU BURUNDI : SITUATION ET ÉVOLUTION

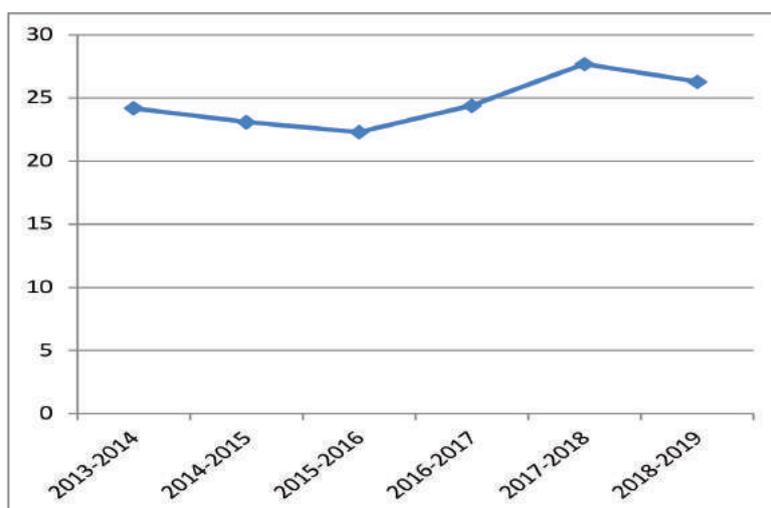
Après un aperçu sur les aspects généraux du redoublement dans le monde, cette section s'attachera à l'examen de la question du redoublement au Burundi, d'abord de façon globale puis dans certaines de ses dimensions et dans une certaine mesure, l'analyse de la situation au niveau des classes qui ont participé à l'évaluation PASEC2019. Il traitera principalement de l'ampleur quantitative du phénomène et de ses manifestations dans le système éducatif. Les données seront présentées par province, par sexe et par classe dans la mesure où les données sont disponibles.

Dans un premier temps, il est opportun de présenter une vue d'ensemble du taux de redoublement au niveau national pour permettre par la suite de présenter les données en fonction de différentes caractéristiques à l'étude de la thématique et en comparaison de leur valeur au niveau national.

7.2.1 Évolution du redoublement

L'analyse de la situation du redoublement et de son évolution au Burundi selon les données du système d'information et de gestion de l'éducation, montre que c'est un phénomène qui croît d'année en année depuis 2013-2014 jusqu'en 2018-2019, du moins si on considère le phénomène depuis la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental, comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 7.1 : Évolution du taux de redoublement de 2013-2014 à 2018-2019



Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, indicateurs de l'enseignement au Burundi (de 2013-2014 à 2018-2019)

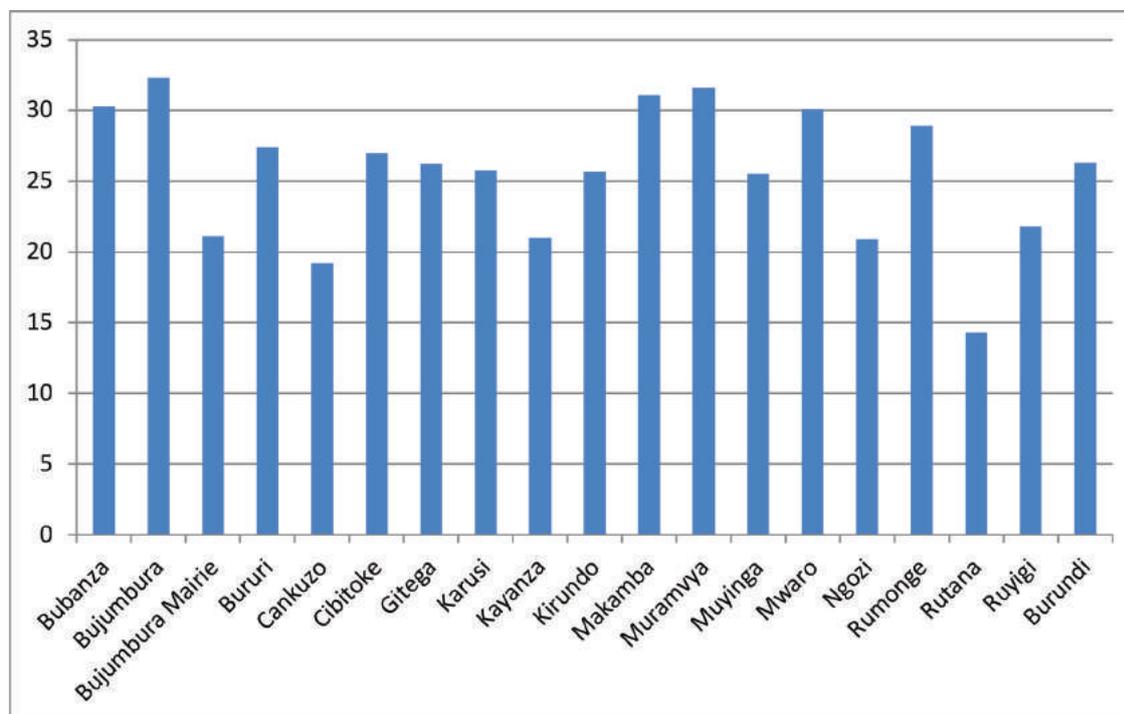
La lecture du graphique ci-dessus montre que le taux de redoublement atteint 26,3% en 2018-2019, si l'on considère les données disponibles depuis 2013-2014, date du début de la mise en œuvre de la réforme à l'enseignement fondamental. Ce taux n'a fait que s'accroître depuis 2013-2014 (24,2%); avec une petite tendance à la baisse en 2015-2016 (22,3%) avant de remonter en 2016-2017, atteignant un taux de 24,4%. Il est ainsi passé de 24,2% en 2013-2014 à 26,3% en 2018-2019 soit une augmentation de près de 5 points sur la période.

De façon générale, le taux de redoublement n'a jamais diminué en dessous de 22% ce qui confirme une persistance du phénomène et une faiblesse de l'efficacité interne³⁵ du système éducatif burundais.

Au niveau des différentes provinces du Burundi en 2018-2019, une grande variété de situations s'observe comme le montre le graphique 7.2 ci-dessous.

³⁵ La notion d'efficacité interne s'attache uniquement à qualifier le processus « productif » d'une formation en mesurant l'investissement consenti par « produit conforme ». Elle ne dit rien sur sa qualité réelle (en termes de connaissances et de compétences acquises) ni sur sa pertinence (efficacité externe), qui renvoie à la valeur finale de la formation dans la vie sociale et/ou professionnelle.

Graphique 7.2 : Taux de redoublement par province en 2018-2019



Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique, Annuaire statistique (2018/2019)

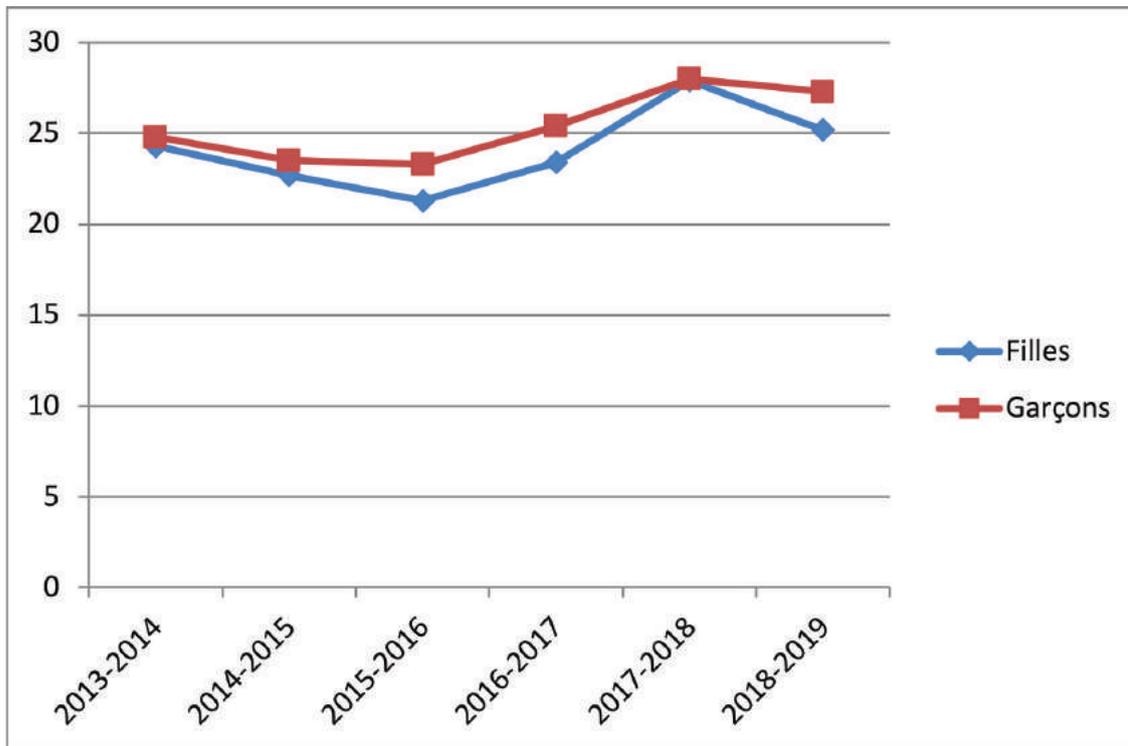
Comme le montre le Graphique 7.2 ci-dessus, l'analyse du redoublement selon les provinces du pays se caractérise par une grande diversité de situations. La majorité des provinces présente des taux de redoublement qui vont au-delà de 25% où la province Bujumbura atteint un taux de 32,3%. En effet, le taux national signalé précédemment pour l'année scolaire 2018-2019 (29,7%) masque bien des disparités. La valeur la plus élevée du redoublement est observée à Bujumbura (32,3%) pendant que la plus basse est observée à Rutana (14,3%). Par ailleurs, 16 provinces sur 18 ont un taux de redoublement compris entre 20% et 32,3%, pendant que seules deux provinces ont une valeur inférieure à 20% à savoir Cankuzo et Rutana.

Si les graphiques 7.1 et 7.2 ci-dessus font apparaître des taux de redoublement très élevés au Burundi, les années pour lesquelles les données sont considérées montrent que sur 6 ans (2013-2014 à 2018-2019), la valeur la plus basse a été enregistrée en 2015-2016 (22,3%). De plus, la majorité des provinces ont des taux de redoublement supérieurs à la moyenne nationale. En d'autres termes, le constat d'un fort taux de redoublement au niveau national se confirme également au niveau des provinces et spécialement dans les provinces de Bujumbura, Muramvya, Makamba, Bubanza et Mwaro.

7.2.1.1 Le redoublement selon le genre

Le comportement des filles et des garçons face au redoublement est d'abord analysé au niveau global sur la période allant de 2013-2014 à 2018-2019 puis de façon particulière en 2018-2019, année de l'évaluation PASEC2019, comme le montre les graphiques 7.4 et 7.5 ci-dessous.

Graphique 7.4 : Evolution du taux de redoublement par genre de 2013-2014 à 2018-2019

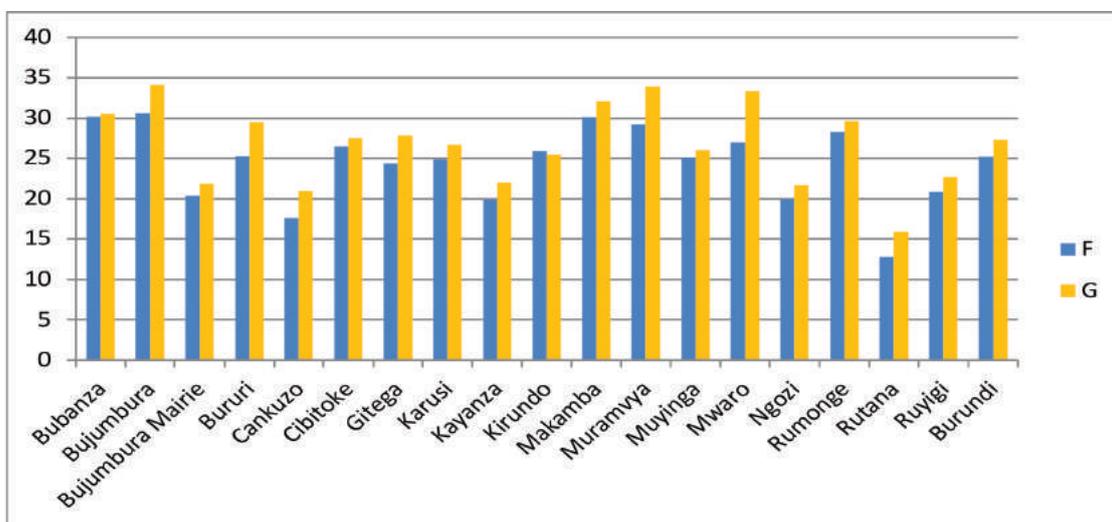


Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique, *Annuaire statistique (de 2013/2014 à 2018/2019)*

Le graphique 7.4 ci-dessus révèle des écarts relativement faibles des taux de redoublement entre garçons et filles de 2013-2014 à 2018-2019 mais plus marqués en 2018-2019. L'écart est ainsi passé respectivement de 0,5 points en 2013-2014 à 2,1 points en 2018/2019. Sur toute la période, le taux de redoublement des filles est resté légèrement inférieur à celui des garçons sauf en 2017/2018 où non seulement le redoublement reste élevé mais aussi, le même pour les garçons et pour les filles.

Au niveau des provinces et pour l'année 2018-2019, le redoublement par genre montre dans l'ensemble un taux de redoublement pour les garçons supérieur à celui des filles, comme le montre le graphique 7.5 ci-dessous.

Graphique 7.5 : Taux de redoublement par province et par sexe en 2018-2019



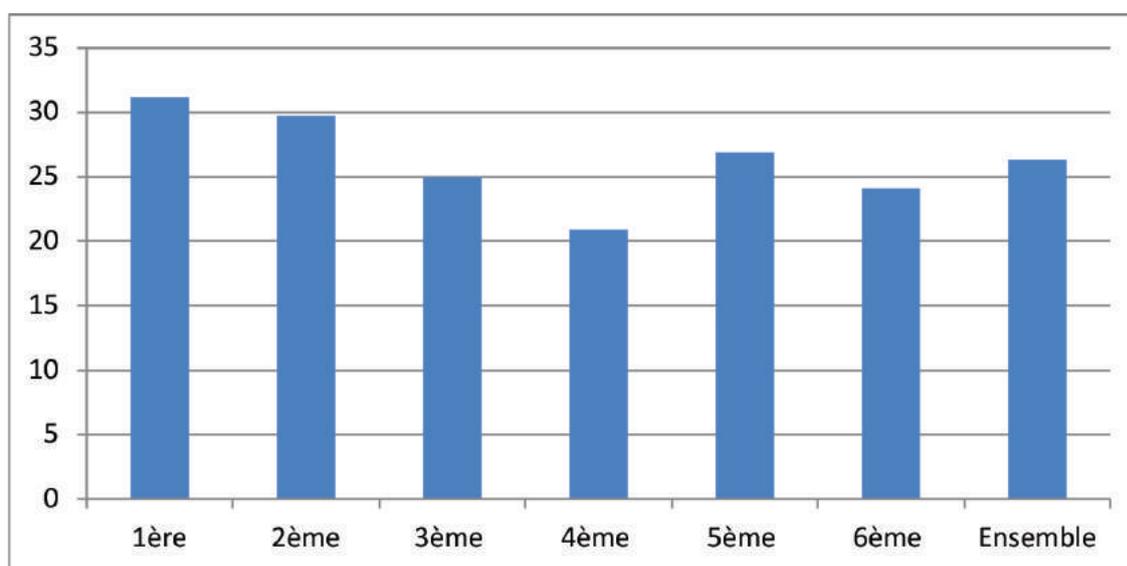
Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique, *Indicateurs de l'Enseignement au Burundi (2018/2019)*.

Le graphique 7.5 ci-dessus montre que les filles redoublent légèrement moins que les garçons dans toutes les provinces du pays sauf à Bubanza où les taux sont équivalents bien que restant élevés. L'écart minimum se situe à Bubanza et Kirundo (0,3 point et 0,4 point respectivement) pendant que l'écart maximum se situe à Mwaro (6,4 points).

7.2.1.2 Le redoublement par classe

Le cycle fondamental burundais dure 9 ans, un cycle d'enseignement de base subdivisé pour des besoins d'ordre pédagogique en trois premiers cycles et en cycle 4. Le graphique 7.6 ci-dessous montre la situation du redoublement dans les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental.

Graphique 7.6 : Taux de redoublement par classe au niveau national en 2018-2019



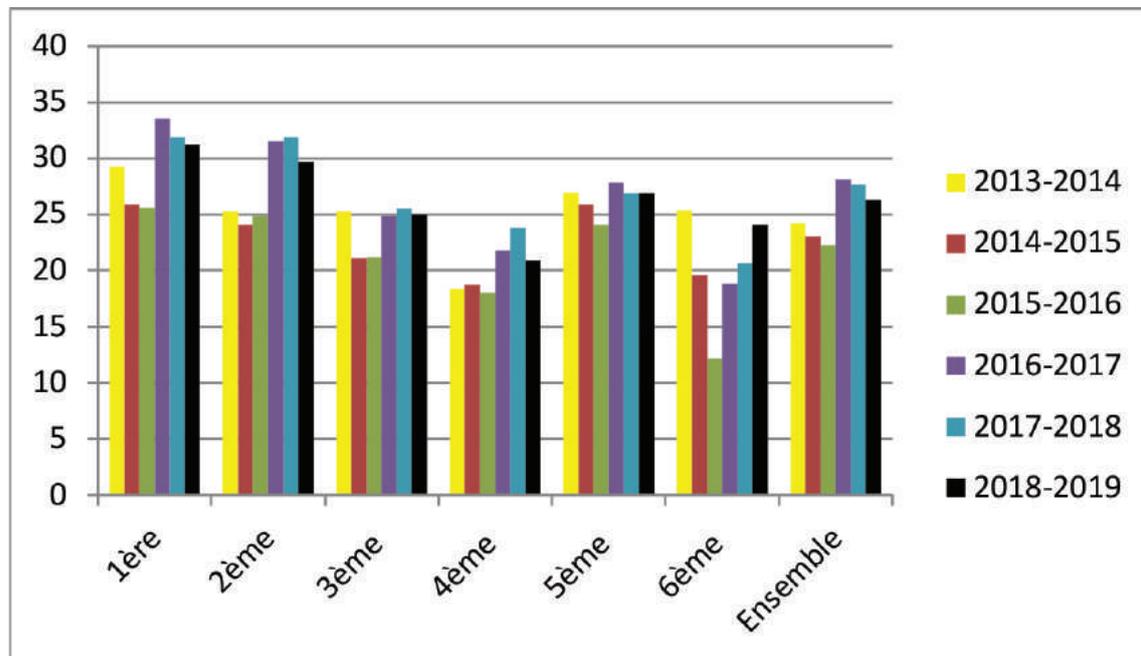
Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche Scientifique, Annuaire statistique (2018-2019)

Le graphique ci-dessus révèle que pour l'année scolaire 2018-2019, le taux de redoublement est plus élevé par ordre croissant en 1ère année, en 2ème année, suivi par la 5ème année, la 3ème année, la 6ème année et enfin la 4ème année. Le taux de redoublement passe ainsi de 32,7% en 1ère année à 27,8% en 6ème année. Le taux de redoublement de classe le plus bas se situe en 4ème année (22,5%). L'écart entre le taux le plus élevé et celui le moins élevé (taux de la 1ère année et de la 4ème année) est de 10,2 points.

Le taux de redoublement élevé dans les premières classes du fondamental pourraient traduire une difficulté de prise en charge individualisé des élèves quand on sait que c'est dans ces classes que les fondamentaux de lecture/écriture et de calcul s'acquièrent. Par ailleurs, l'individualisation des pratiques devient problématique dans un contexte de classes pléthoriques dans ces classes de l'enseignement fondamental.

Le graphique 7.7 ci-dessous indique comment les taux de redoublement de classe ont évolué de 2013-2014 à 2018-2019.

Graphique 7.7 : Évolution du taux de redoublement par classe de 2013-2014 à 2018-2019



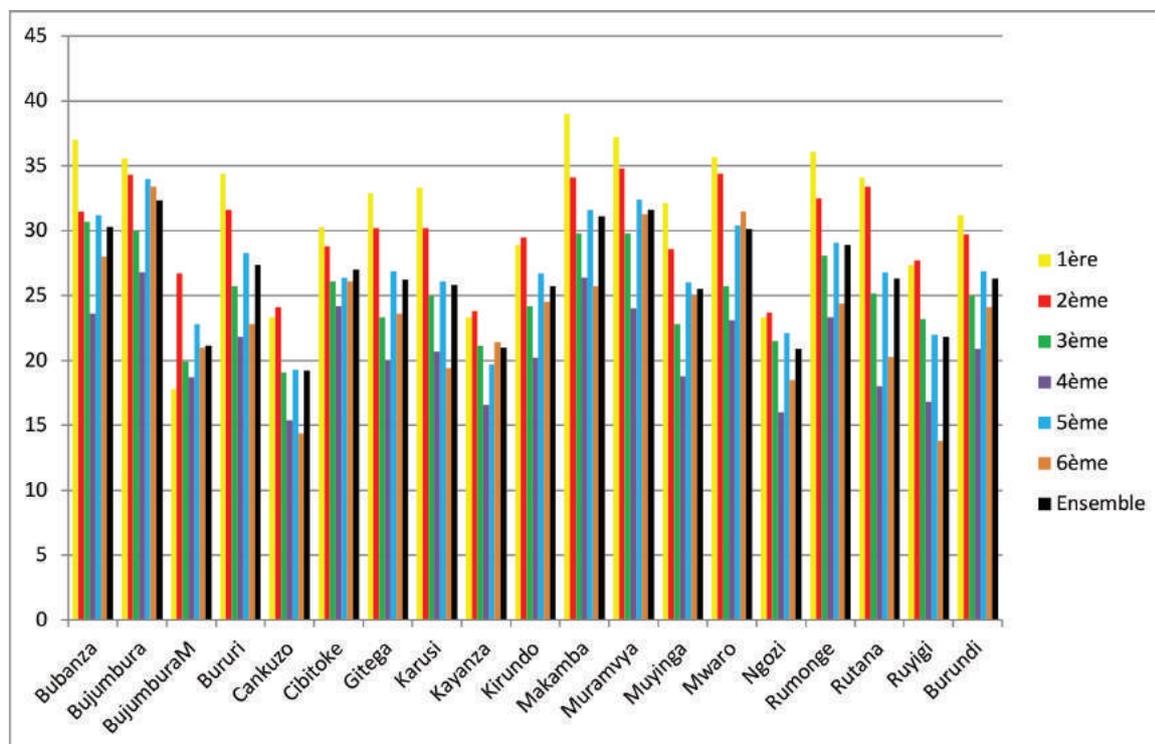
Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *Annuaire statistiques (2013-2014 à 2018-2019)*

L'analyse du taux de redoublement par classe de 2013-2014 à 2018-2019 révèle sur toute la période considérée, qu'il n'a cessé de croître dans toutes les classes.

En 2014-2015 et 2015-2016, une nette diminution du taux de redoublement s'observe dans toutes les classes avec plus d'acuité en 6ème primaire. Jadis, la classe de 6ème primaire qui constituait la classe terminale de l'enseignement primaire était la classe où le taux de redoublement était le plus élevé. A partir de l'année scolaire 2015-2016, le concours national qui sanctionnait la fin du primaire, a été désormais organisé en 9ème année pour sanctionner cette fois la fin des études fondamentales. Le faible taux de redoublement en 6ème année à cette période pourrait justifier cet état de fait que cette classe ne constituait plus un enjeu de taille pour le passage au premier cycle du secondaire car le passage est devenu libre.

Comparativement aux taux observés dans les derniers niveaux de ce sous cycle considéré, les taux de redoublement observés dans le cycle I de l'enseignement fondamental sont plus élevés. Cependant la classe de 5ème année affiche le comportement face au redoublement presque similaire aux premières classes (le cycle I du fondamental). Par ailleurs, on remarque qu'à partir de 2016-2017, le taux de redoublement ne cesse de croître de façon générale dans toutes les classes, non seulement étant sur la voie d'atteindre le niveau de redoublement de 2013-2014, mais aussi montrant qu'il reste une problématique systémique et un grand défi pour le système éducatif burundais. La distribution des données par province relève le constat fait précédemment selon lequel le redoublement est plus élevé en classe de première année comme le montre le graphique 7.8 ci-dessous.

Graphique 7.8 : Taux de redoublement par province et par classe en 2018-2019



Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Annuaire statistique:2018-2019

Le graphique ci-dessus révèle un fort taux de redoublement en 1^{ère} année et en 2^{ème} année dans toutes les provinces pour l'année scolaire 2018-2019. Le taux est plus élevé dans ces classes à Makamba, Bubanza, Muramvya, Rumonge, Bujumbura et Mwaro. Le taux de redoublement le plus élevé est observé à Makamba et s'élève à 39% et le taux le plus bas s'observe à Bujumbura Mairie (17%) et dans une moindre mesure, à Cankuzo, Ngozi, et Kayanza, où il s'élève à 23,3% dans ces trois provinces.

Les graphiques sur les données relatives au redoublement par classe au Burundi révèlent les tendances suivantes quant à la situation du redoublement et son évolution :

Du niveau national au niveau des provinces, le redoublement est plus élevé en 1^{ère} année que dans les autres classes. Au niveau national, le taux de redoublement en 1^{ère} année est ainsi passé de 29,7% en 2013-2014 à 31,2% en 2018-2019 soit une augmentation de 3 points de pourcentage en 7 ans. Les données désagrégées par province confirment la tendance observée au niveau national.

Dans toutes les provinces, les taux de redoublement les plus élevés se situent dans les deux premières années du fondamental et en classe de 5^{ème} année. Ces classes intéressent à plus d'un titre car d'une part, la deuxième année a été ciblée dans l'évaluation PASEC2019 et la 5^{ème} année précède celle qui a été évaluée en fin de scolarité, avec laquelle elle constitue le cycle 3 de l'enseignement fondamental.

7.2.2 Défis causés par le redoublement au Burundi pour la scolarisation Universelle

Le but de tout système éducatif est de faire en sorte que les enfants qui accèdent à un cycle donné puissent le terminer (i) dans le temps imparti (en n'abandonnant pas en cours de cycle et en redoublant le moins possible) et (ii) avec un niveau acceptable d'acquis scolaires. Évaluer l'efficacité interne d'un système éducatif revient donc à analyser les flux d'élèves (redoublements et abandons) et ainsi apprécier les pertes d'efficacité interne engendrées dans le système par les redoublements et les abandons (RESEN, 2017 page 44).

Le redoublement a toujours constitué et reste une pratique courante dans le système éducatif burundais. Non seulement, la pratique hypothèque l'achèvement de cycle et l'efficacité interne du système, mais aussi elle est source de gaspillage des ressources. Une étude sur la déperdition scolaire menée au Burundi en 2014 par le ministère en charge de l'enseignement de base en collaboration avec l'UNICEF et la Banque Mondiale avait proposée des pistes pour améliorer la rétention et réduire les redoublements dans le cycle primaire. Il s'agissait notamment du (i) renforcement du cadre réglementaire éducatif qui interdit les exclusions pour manque de matériels, triplement de classe ou autres motifs; (ii) la réforme des sous-cycles d'apprentissage avec la constitution des blocs de compétences à atteindre au bout de chaque sous cycle; (iii) l'harmonisation des critères d'avancement de classe.

Des textes avaient été promulgués par le ministère visant à fixer les conditions de passage et de redoublement de classe. D'autres mesures comme la sensibilisation des partenaires éducatifs sur les mesures de réduction des redoublements plus particulièrement, la formation des inspecteurs provinciaux de l'enseignement sur les pratiques de l'évaluation formative ont été initiées mais ne sont pas encore effectuées au niveau des enseignants (PSDEF 2012-2020). Malgré ces mesures, le redoublement continue à être pratiqué dans le système éducatif comme l'ont montrée les données relevées dans la section précédente de ce chapitre.

La réduction du redoublement reste au cœur de la stratégie sectorielle pour accroître la qualité des apprentissages. Ainsi, il avait été projeté que la réduction du redoublement serait exigée des écoles, au moyen d'une politique de promotion automatique, que les maîtres soient appuyés dans cette évolution par des instructions permettant de standardiser leur niveau d'exigences académiques et leurs procédés d'évaluation, tandis que leurs encadreurs seraient mandatés et formés pour exercer un suivi régulier de ces pratiques (PSDEF, 2012-2020, page 18).

Le plan transitoire de l'éducation 2018-2020, a quant à lui, identifié le redoublement comme défi resté posé au système éducatif burundais. En effet, il s'observait une persistance d'un niveau élevé de redoublement, malgré les progrès appréciables enregistrés au début de la décennie. Le taux de redoublement est resté élevé avec des conséquences énormes et multiples comme l'augmentation des probabilités d'abandon, la dégradation des conditions d'apprentissage par une surcharge des classes et le gaspillage de ressources financières. Le faible niveau de l'achèvement constaté serait aussi à mettre en lien avec le fort pourcentage de redoublants dans les trois premiers cycles du fondamental car 22% des effectifs sont des redoublants (PTE 2018-2020, page 13).

En 2018-2019, un enfant sur 2 ne termine toujours pas les trois premiers cycles de l'enseignement fondamental (taux d'achèvement: 52,3%) soit parce qu'il n'a jamais été scolarisé, soit a abandonné avant d'avoir achevé ou tout simplement parce qu'il a redoublé de classe. (Indicateurs de l'enseignement au Burundi 2018-2019, page 19).

Les redoublements et les abandons contrecarrent les efforts du gouvernement vers l'atteinte des cibles de l'ODD4. Ce manque d'efficacité interne alourdit la charge financière et réduit d'autant les possibilités d'investissement tant au profit de l'accès que de la qualité de l'éducation. Ces constats qui avaient été relevés dans le diagnostic sectoriel de 2014 et le PSDEF 2012-2020, restent d'actualité car le redoublement reprend son ampleur d'il y a une décennie.

L'analyse du redoublement comme défi pour le système éducatif burundais reste à la sellette de la stratégie éducative à plus d'un titre. D'une part, le phénomène reste persistant. Après une période de diminution des tendances avant 2013-2014, l'allure d'une croissance inquiétante reprend au cours des cinq dernières années. Comme on le sait, plus le phénomène reste important, moins d'enfants auront accès à l'école et plus une grande proportion d'enfants quittera l'école prématurément avant d'avoir atteint la 6^{ème} année. D'autre part, le redoublement reste une source de gaspillage des ressources; y recourir souvent comme stratégie de combler les retards scolaires met le pays à mal notamment en manque de moyens pour assurer un enseignement de qualité. Par ailleurs, il a aussi été souligné que le redoublement est un des facteurs de faibles performances des élèves.

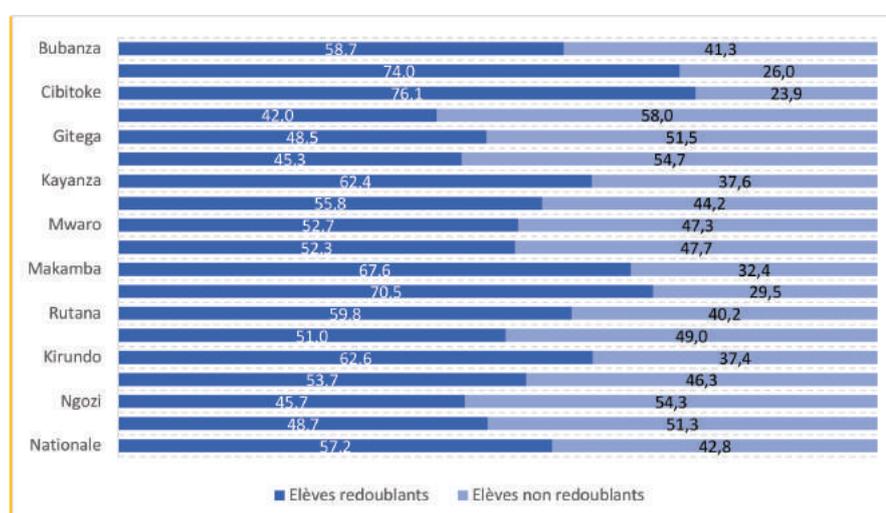
7.3 L'ANALYSE DU REDOUBLEMENT PAR RAPPORT À L'ÉVALUATION PASEC2019.

7.3.1 Les performances globales des élèves.

Au cours de l'évaluation PASEC2019, l'effet du redoublement sur les performances des élèves a été analysé sous deux aspects. Un premier angle d'analyse concerne le redoublement en classe de 2^{ème} année, pour les élèves en début de scolarité; un deuxième angle d'analyse concerne le nombre de redoublements et leur effet sur les performances scolaires en fin de scolarité.

Le graphique 7.9 donne en début de scolarité, la répartition des élèves selon leur statut de redoublement au Burundi.

Graphique 7.9: Pourcentage des élèves ayant redoublé la deuxième année du primaire-début de scolarité

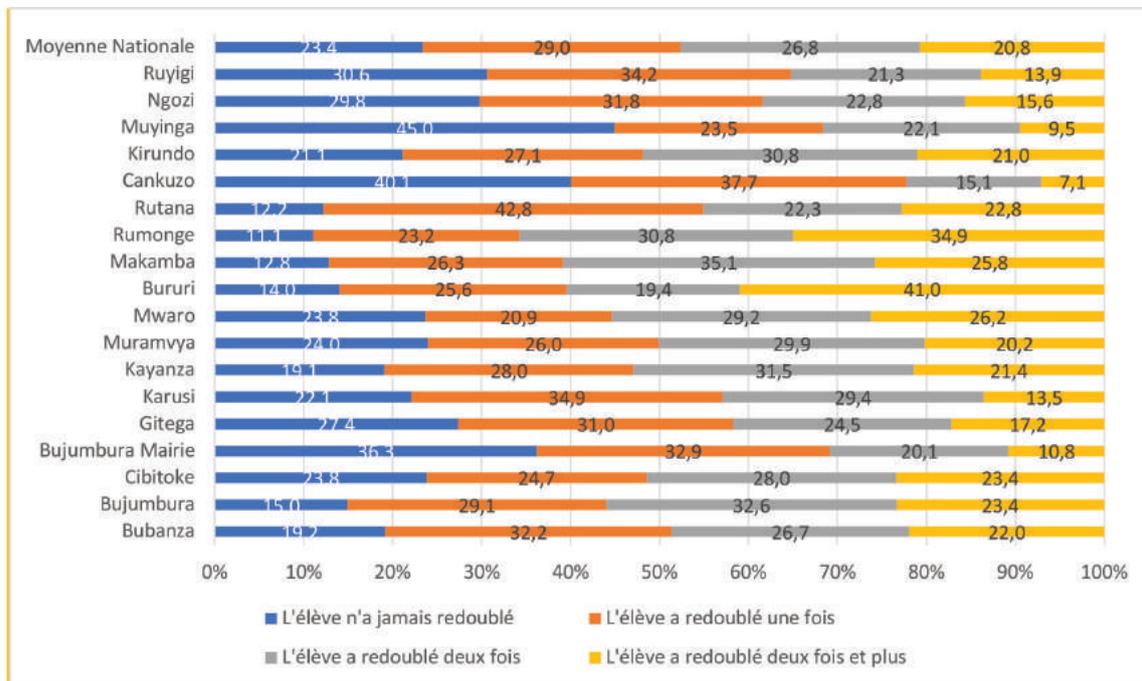


En début de scolarité, comme le montre le graphique ci-dessus, la proportion moyenne des élèves redoublants est de 57,2% pour le Burundi. Il sied de rappeler que pour l'ensemble des pays participant à l'évaluation PASEC2019, cette proportion est de 23,7%. La proportion de redoublants pour le Burundi est la plus élevée parmi les pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019.

Au niveau des provinces, la proportion d'élèves ayant redoublé la deuxième année est plus élevée à Cibitoke (76,1%), Bujumbura (74%), Rumonge (70,5%), Makamba (67,6%) et relativement moins élevée dans la province de Bujumbura Mairie (42%) et Karusi(45,3%).

La situation du redoublement en fin de scolarité est visualisée par le graphique 7.10 ci-dessous, qui donne la répartition des élèves selon le nombre de redoublements.

Graphique 7.10: Pourcentage des élèves en fin de scolarité selon le nombre de redoublements



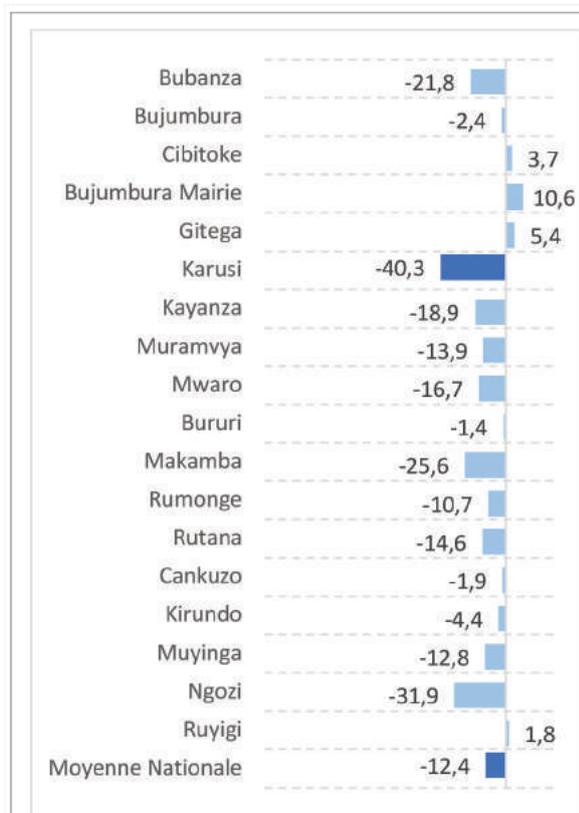
En fin de scolarité, la proportion d'élèves qui déclarent avoir au moins redoublé une fois au cours de leur scolarité est de 76,6%. Cette proportion est plus importante, comparativement à d'autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 (54,1%)

Parmi les 76,6% des élèves burundais qui déclarent avoir déjà redoublé au moins une fois, 29% des élèves ont déjà redoublé une fois, 26,8% ont redoublé deux fois et 20,8% ont redoublé plus de deux fois.

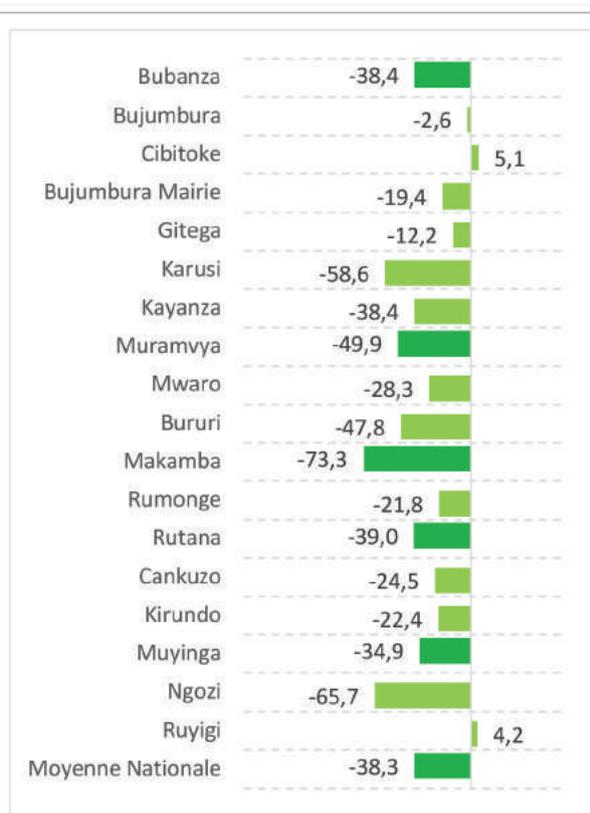
En provinces de Rumonge, Rutana et Makamba, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois est de loin supérieure à la moyenne nationale. Elle est respectivement de 88,9%, 87,8% et 87,2%. En province de Muyinga (55%) et Cankuzo (60%), la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois est inférieure à la moyenne nationale.

L'analyse des performances en début de scolarité entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé est visualisée dans les graphiques 7.11 et 7.12 ci-dessous.

Graphique 7.11: Écart de performances en langue entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé



Graphique 7.12: Écart de performances en mathématiques entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé



L LANGUE Significative non significative

M MATHS Significative non significative

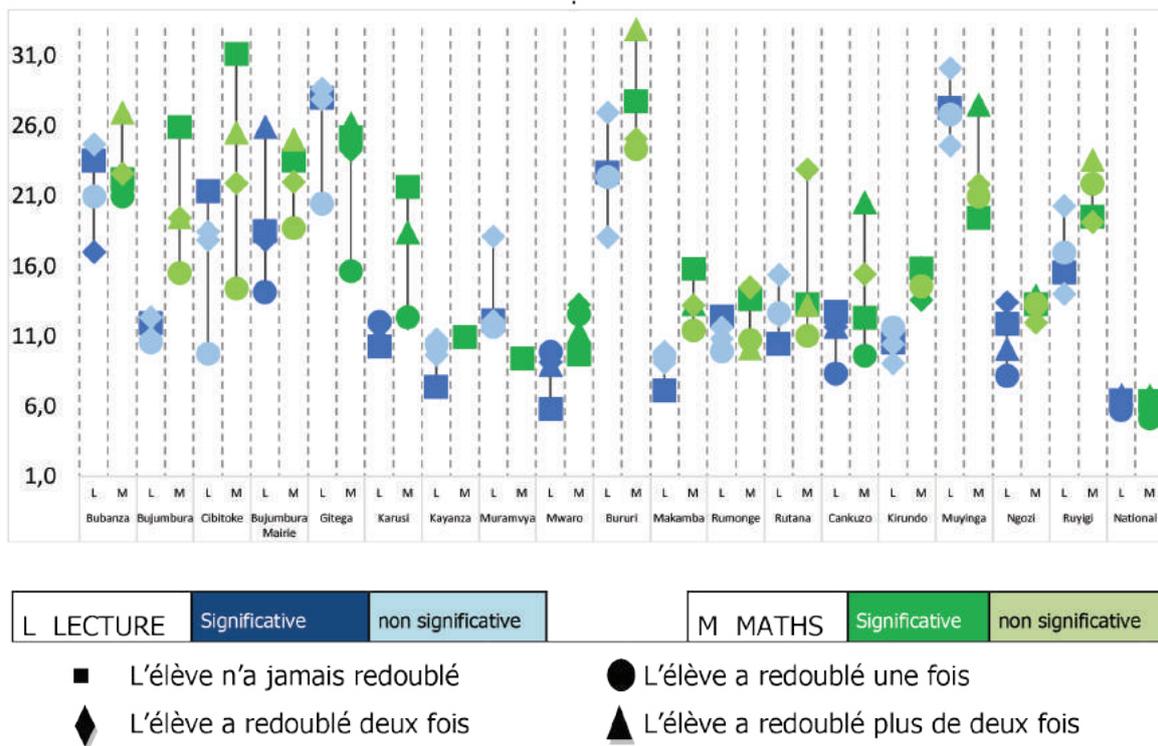
L'écart moyen de performances en langue et en mathématiques entre les élèves ayant redoublé la deuxième année et ceux n'ayant pas redoublé cette classe, est significatif en faveur des élèves n'ayant pas redoublé aussi bien en langue qu'en mathématique.

En langue, au niveau des provinces, l'écart de performances entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé est significatif seulement à Karusi en faveur des élèves n'ayant pas redoublé.

En mathématiques, l'écart de performances entre les élèves ayant redoublé la deuxième année et ceux n'ayant pas redoublé cette classe est aussi significatif en faveur des élèves n'ayant pas redoublé. Au niveau des provinces, l'écart de performances en mathématiques est seulement significatif dans 5 provinces à savoir Bubanza, Makamba, Muramvya, Rutana et Muyinga en faveur des élèves non redoublants.

En fin de scolarité la comparaison des performances des élèves en lecture selon le statut de redoublement est faite, entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et les autres groupes d'élèves, selon le nombre de redoublements comme le montre le graphique 7.13 ci-dessous.

Graphique 7.13: Performances des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon le nombre de redoublements par province



En fin de scolarité, l'écart de performances en lecture entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé est significatif quel que soit le nombre de redoublements.

Entre les élèves n'ayant jamais redoublé et les élèves ayant redoublé une fois, l'écart de performances en lecture est significatif à Bujumbura Mairie, Karusi, Mwaro, Cankuzo et Ngozi en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé. Entre les élèves n'ayant jamais redoublé et les élèves ayant redoublé deux fois, l'écart de performances en lecture est significatif dans les mêmes provinces, ainsi qu'à Bubanza, toujours en faveur des non redoublants. Les élèves ayant redoublé plus de deux fois sont moins performants que les non redoublants. L'écart est significatif dans 8 provinces: Bujumbura Mairie, Karusi, Mwaro, Rumonge, Cankuzo, Kirundo, Muyinga et Ngozi.

En mathématiques, la tendance au niveau national est similaire à celle observée en lecture. L'écart de performances entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé est significatif quel que soit le nombre de redoublements. Ainsi, l'écart de performances en mathématiques entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant jamais redoublé est significatif quel que soit le nombre de redoublements. Entre les élèves n'ayant jamais redoublé et les élèves ayant redoublé une fois, l'écart de performances en mathématiques est significatif à Bubanza, Gitega, Karusi, et Cankuzo en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé. Entre les élèves n'ayant jamais redoublé et les élèves ayant redoublé deux fois, l'écart de performances en mathématiques est significatif dans les provinces Gitega, Karusi, Mwaro, Kirundo et ceci en faveur des non redoublants. Les élèves ayant redoublé plus de deux fois sont moins performants en mathématiques que les non redoublants. L'écart est significatif dans 7 provinces: Gitega, Karusi, Mwaro, Makamba, Cankuzo, Muyinga et Ngozi. La différence entre les élèves ayant redoublé et les élèves non redoublants reste significative dans trois provinces, quel que soit le nombre de redoublements. Il s'agit de Gitega, Karusi et Mwaro.

En conclusion en fin de scolarité et par rapport au nombre de redoublements, plus l'élève redouble, moins performant il est. Ce résultat est valable pour chacune des provinces du Burundi où l'écart est significatif. Plus le nombre de redoublements augmente, plus l'écart des performances est significatif en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé.

Ceci montre jusqu'à quel point la situation du Burundi par rapport au redoublement confirme ce que dit la littérature scientifique où de nombreuses recherches en pédagogie concluent que le redoublement n'améliore pas les apprentissages des élèves.

7.3.2 Les performances des élèves redoublants

Dans cette section, analyser les performances des élèves redoublants revient à répondre à la question de savoir quelles connaissances possèdent les élèves redoublants ou mieux encore quelles compétences ils maîtrisent au regard de l'évaluation PASEC2019.

7.3.2.1 En début de scolarité

L'analyse de cette dimension en début de scolarité fait découvrir comment se situent les élèves redoublants par rapport à chaque échelle de compétences en langue comme en mathématiques. Le tableau 7.1 ci-dessous donne la répartition des élèves redoublants en fonction des échelles de performances en lecture.

Tableau 7.1: Proportion des élèves redoublants en fonction de l'échelle de performance en langue

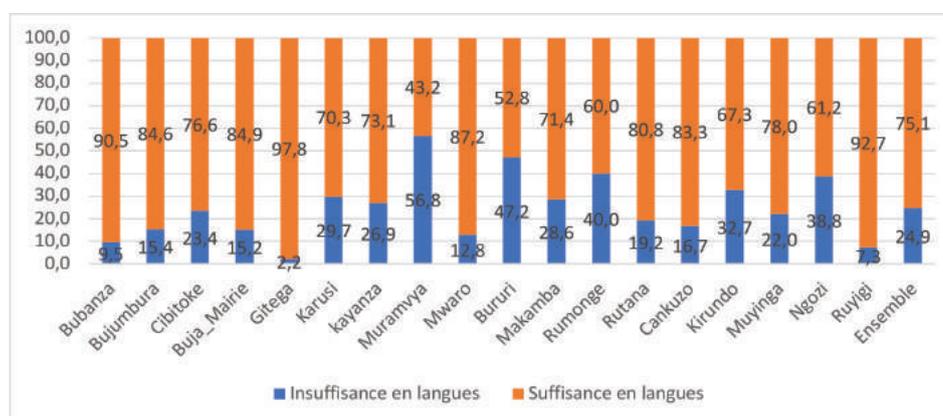
Echelle de performance en langue	Redoublement		Total
	Non	Oui	
Sous le niveau I	0,0	0,1	0,1
Niveau I	2,2	2,4	2,3
Niveau 2	12,3	22,4	17,7
Niveau 3	23,5	24,9	24,2
Niveau 4	62,0	50,3	55,7
Total	100	100	100

Source : PASEC2019, Pearson $\chi^2(4) = 35,1164$ Pr = 0,000

Le tableau 7.1 montre que la proportion des redoublants³⁶ en deuxième année augmente avec la catégorie de l'échelle de performance (0,1 à 50,3%) et cette proportion de redoublants reste de plus en plus proche de celle de la catégorie du niveau général de performance (0,1 à 55,7%). Peu de redoublants en début de scolarité se situent en dessous du seuil suffisant (24,9%). L'analyse qu'on peut faire de cette situation est qu'en début de scolarité, le redoublement a eu peu d'impact sur les résultats des élèves à l'évaluation PASEC2019. En effet, comme cela avait été relevé au niveau du chapitre 3 sur les performances en début de scolarité, le Burundi est caractérisé par de bonnes performances en langue, malgré une proportion non négligeable de redoublants.

Au niveau des provinces, l'analyse des performances en lecture pour les élèves redoublants révèle une disparité selon les provinces comme le montre le graphique 7.14 ci-dessous.

Graphique 7.14 : performances des élèves redoublants en fonction de leur seuil de suffisance/insuffisance en langue par province.



Source : PASEC 2019

³⁶ De même que l'échelle de performance, le taux de redoublement utilisé dans ce chapitre 7 présente quelques différences à celui calculé par l'équipe PASEC 2019. Ces différences sont liées à l'apurement appliqué sur cette variable qui peut être différent à celui utilisé par l'équipe PASEC 2019.

Le graphique 7.14 montre qu'au niveau national, 24,9% des élèves redoublants sont en dessous du seuil suffisant de performance en langue. Cinq provinces ont les proportions les plus élevées des élèves redoublants en dessous du seuil suffisants en langue. Il s'agit de Muramvya (56,8%), Bururi (47,2%), Rumonge (40%), Ngozi(38,8%) et Kirundo(32,7%).

En début de scolarité, la tendance observée en langue semble être la même en mathématiques comme le montre le tableau 7.2 ci-dessous.

Tableau 7.2: Proportion des élèves redoublants en fonction de l'échelle de performance en mathématiques

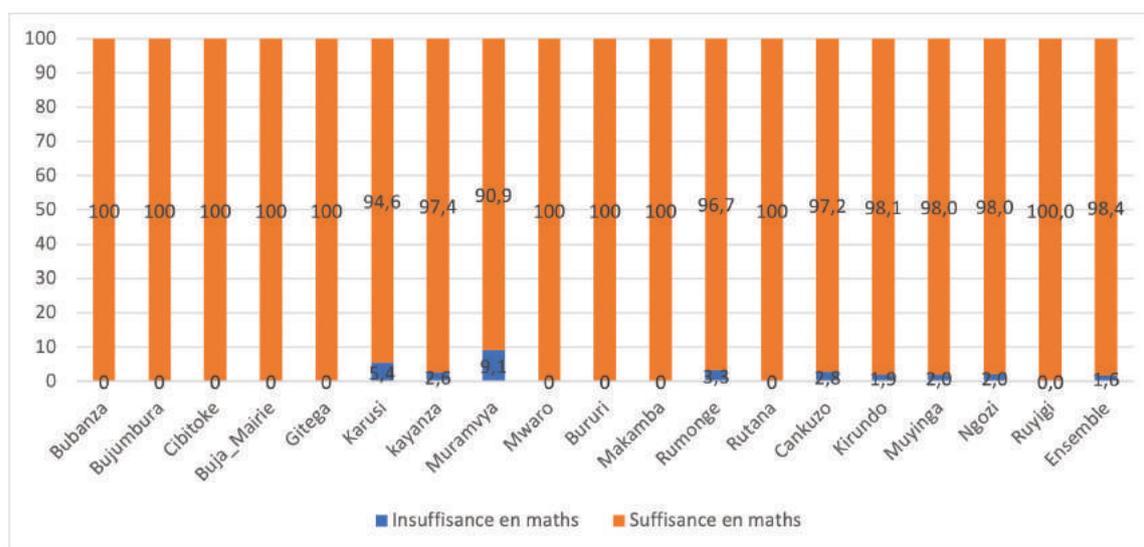
Échelle de performance	Redoublement		Total
	Non	Oui	
Niveau 1	0,7	1,6	1,1
Niveau 2	15,3	24,1	20,0
Niveau 3	84,1	74,4	78,9
Total	100	100	100

Source : PASEC 2019, Pearson $\chi^2(2) = 23.8973, Pr = 0.000$

La proportion des redoublants³⁷ en deuxième année augmente avec la catégorie de l'échelle de performance (1,6 à 74,4%) et cette proportion de redoublants reste de plus en plus proche de celle de la catégorie du niveau général de performance (1,1 à 78,9%). Il n'y a pas d'élèves burundais qui se situent en dessous du seuil suffisant en mathématiques, et par conséquent il n'y a pas de redoublants dans cette situation. Par ailleurs, pour les autres niveaux de l'échelle des compétences, le redoublement semble avoir eu peu d'impact sur les résultats des élèves en mathématiques à l'évaluation PASEC2019.

Au niveau des provinces, l'analyse des performances des élèves redoublants en mathématiques révèle également une situation de disparité comme le montre le graphique 7.15 ci-dessous.

Graphique 7.15 : Performances des élèves redoublants par province selon le seuil de suffisance/insuffisance en mathématiques



Source : PASEC 2019

³⁷ De même que l'échelle de performance, le taux de redoublement utilisé dans ce chapitre 7 présente quelques différences à celui calculé par l'équipe PASEC 2019. Ces différences sont liées à l'apurement appliqué sur cette variable qui peut être différent à celui utilisé par l'équipe PASEC 2019.

Le graphique 7.15 ci-dessus montre qu'au niveau national, 1,6% des élèves redoublants sont en dessous du seuil suffisant de performance en mathématiques. Cinq provinces ont les proportions relativement élevées des élèves redoublants en dessous du seuil suffisant en mathématiques. Il s'agit de Muramvya (9,1%), Karusi (5,4%), Rumonge (3,3%), Cankuzo (2,8%) et Kayanza (2,6%).

Comparativement au seuil de performances en langue, on remarque qu'aussi bien au niveau national qu'au niveau des provinces, le seuil d'insuffisance est moindre en mathématiques qu'en langue. Ceci confirme le constat relevé au niveau du chapitre 3 que les performances sont meilleures en mathématiques qu'en langue, même si elles sont analysées par rapport au redoublement.

7.3.2.2 En fin de scolarité

L'analyse de la dimension des performances en rapport avec le redoublement en fin de scolarité montre comment se situent les élèves redoublants par rapport à chaque échelle de compétences en lecture comme en mathématiques.

Le tableau 7.3 ci-dessous donne la répartition des élèves redoublants en fin de scolarité en fonction des échelles de performances.

Tableau 7.3: Proportion des élèves redoublants selon de l'échelle de performance en lecture en fin de scolarité

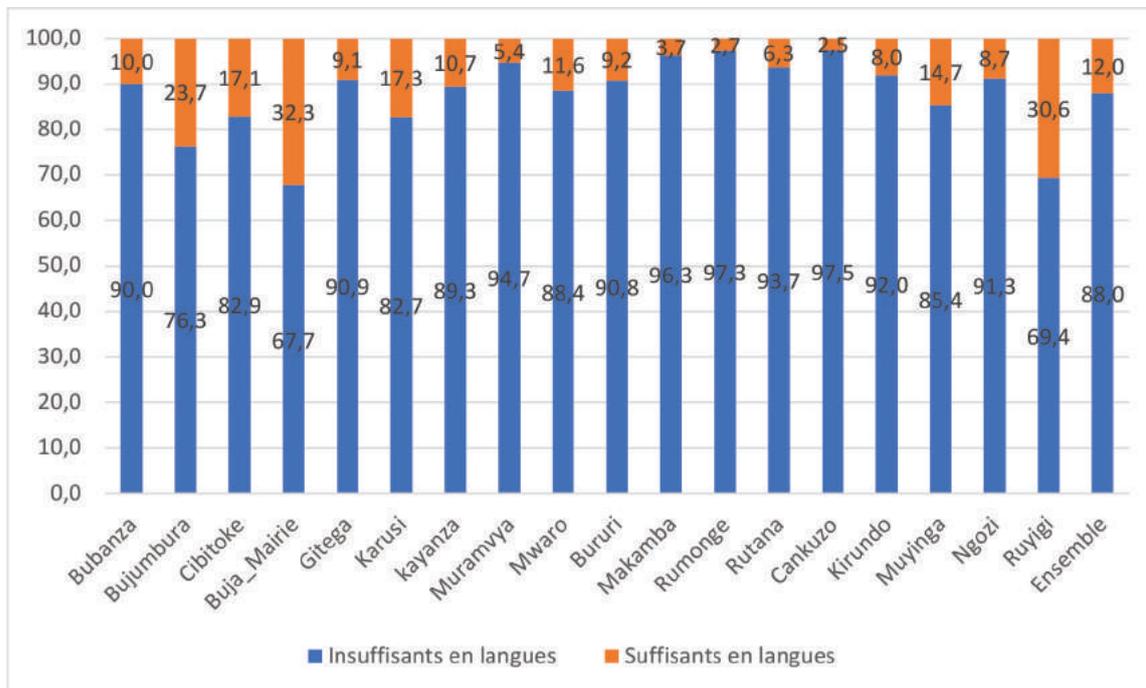
Échelle de performance	Redoublement		Total
	Non	Oui	
Sous le niveau 1	3,5	2,8	3,0
Niveau 1	30,2	37,6	35,5
Niveau 2	43,2	47,6	46,4
Niveau 3	17,9	11,2	13,0
Niveau 4	5,3	0,8	2,1
Ensemble	100	100	100

Source : PASEC 2019, Pearson $\chi^2(4) = 148.9588$ Pr = 0.000

Par rapport au seuil suffisant de performances en lecture, le tableau 7.3 ci-dessus montre que 78% des élèves redoublants sont sous le seuil suffisant de performances. S'il est vrai qu'il y a peu de redoublants sous le niveau 1 de l'échelle de performances en lecture (2,8%), la majorité se concentre au niveau 1 et au niveau 2, signifiant ainsi que plus les épreuves deviennent complexes, moins elles deviennent accessibles aux élèves redoublants. En effet, c'est ce qui explique que seulement 12% de redoublants parviennent à atteindre le seuil suffisant de performances en lecture et parmi ceux-ci moins de 1% ont atteint le niveau 4.

Au niveau des provinces, l'analyse des performances des élèves redoublants en lecture révèle une situation de disparité comme le montre le graphique 7.16 ci-dessous.

Graphique 7.16. Proportion d'élèves redoublants selon les échelles de performances en lecture par province



Source : PASEC 2019

Le graphique 7.17 montre qu'au niveau national, 88,0% des élèves redoublants sont en dessous du seuil de performance en lecture. En général, toutes les provinces du pays suivent cette tendance. Les provinces avec des proportions très élevées d'élèves redoublants sous le seuil suffisant sont: Cankuzo (97,5%), Rumonge (97,3%), Makamba (96,3%), Rutana (93,7%) et Kirundo (92,0%). Les provinces de Bujumbura Mairie et Ruyigi se démarquent comme étant celles avec une relative proportion des élèves au dessus du seuil suffisant (32,4% et 30,6% respectivement).

La tendance observée ci-haut en lecture semble rester la même en mathématiques, que ce soit au niveau national et au niveau des provinces. L'analyse des performances en mathématiques des élèves redoublants par rapport aux échelles de performances est décrite au tableau 7.4 ci-dessous.

Tableau 7.4: Proportion des élèves redoublants en fonction de l'échelle de performance en mathématiques

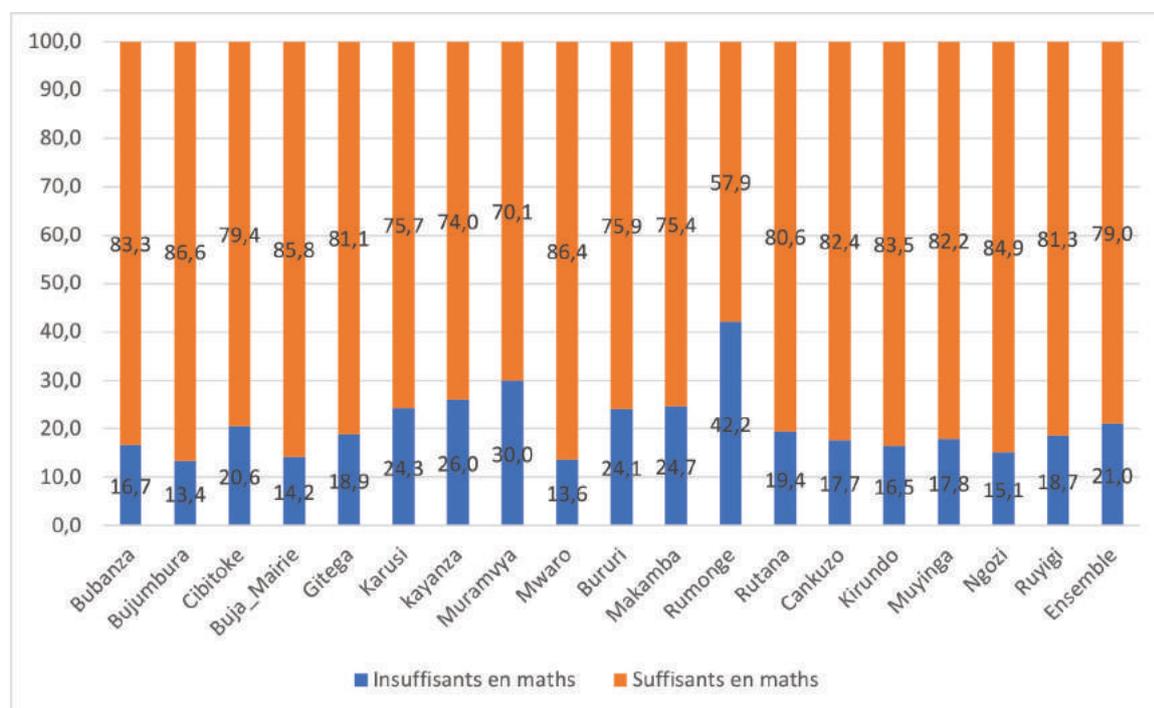
Échelle de performance	Redoublement		Total
	Non	Oui	
Sous le niveau I	0,3	0,4	0,4
Niveau I	17,3	20,7	19,8
Niveau 2	45,9	53,9	51,7
Niveau 3	36,5	25,1	28,2
Ensemble	100	100	100

Source : PASEC 2019,

Par rapport au seuil suffisant de performances en mathématiques, le tableau 7.4 montre que 21,1% des élèves redoublants sont sous le seuil suffisant de performances. Par rapport aux performances en lecture, la majorité des élèves redoublants (79%) sont aux niveau 2 et 3 de l'échelle de performances en mathématiques même si la complexité de situations situent seulement 1/4 des élèves au niveau le plus élevé (25,1%).

Au niveau des provinces, l'analyse des niveaux de compétences des élèves redoublants est illustrée par le graphique 7.17 ci-dessous.

Graphique 7.17 : Proportion des élèves redoublants en fonction des performances en mathématiques par province.



Source: PASEC 2019

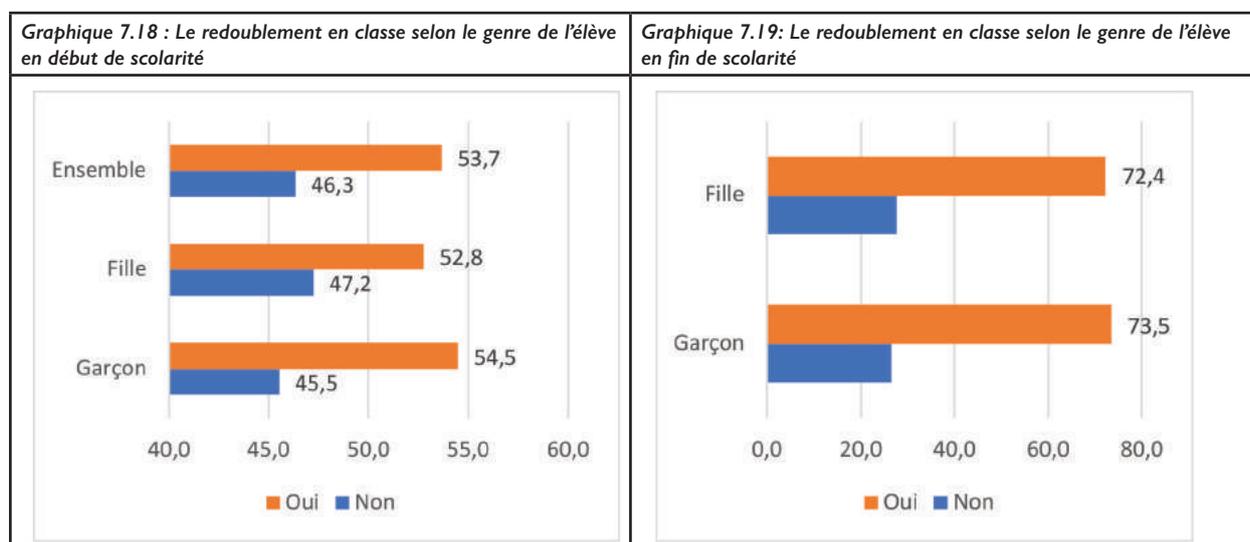
Le graphique 7.18 montre qu'au niveau national, 21,0% des élèves redoublants sont en dessous du seuil de performance en mathématiques. En général, toutes les provinces du pays ont la majorité de leurs élèves redoublants au-dessus du seuil de performances en mathématiques. Les provinces avec des proportions très élevées d'élèves redoublants sous le seuil suffisant sont: Rumonge (42,1%), Muramvya (30%), Kayanza (26%), Makamba (24,7%), Karusi (24,3%) et Bururi (24,1%). Les provinces de Mwaro et de Bujumbura se démarquent des autres en étant celles avec une petite proportion des élèves en dessous du seuil suffisant (13,6% et 13,4% respectivement).

7.4 PRINCIPAUX FACTEURS DU REDOUBLEMENT TELS QU'ANALYSÉS PAR L'ÉVALUATION PASEC2019.

Les facteurs liés au redoublement et ayant été analysés dans cette section sont les mêmes (mais pas tous) ayant été analysés au niveau du chapitre 5 pour l'ensemble des élèves évalués y compris les redoublants. Les facteurs qui ont été analysés l'ont été en raison de leur impact visible plus sur les redoublants que sur les non redoublants.

7.4.1 Le genre de l'élève

Le genre de l'élève est un des éléments qui a été pris en compte dans l'évaluation PASEC2019. Il a été analysé en lien avec le redoublement en début et en fin de scolarité. Les graphiques 7.18 et 7.19 ci-dessous illustrent ce lien entre le genre et le redoublement.



Source : PASEC2019

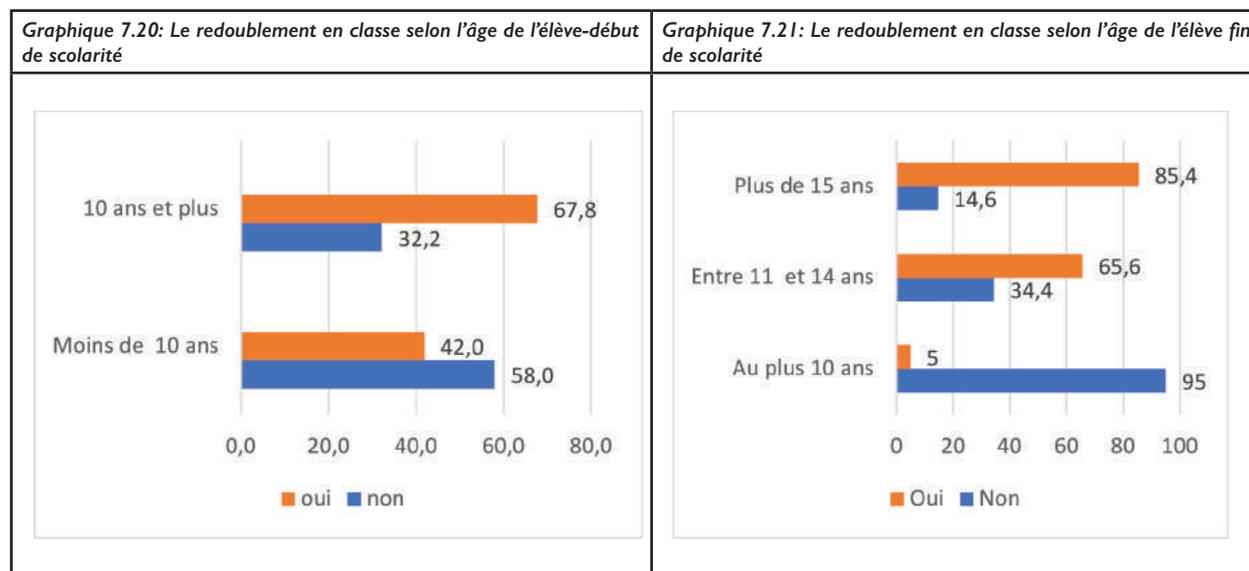
Les graphiques 7.19 et 7.20 montrent que les filles sont aussi susceptibles de redoubler que les garçons. En début de scolarité, 52,8 % des filles ayant été évaluées ont redoublé en classe de deuxième année contre 54,5% des garçons. Les valeurs pour les filles et les garçons semblent proches malgré une légère hausse observée chez les garçons.

En fin de scolarité, 72,4 % des filles ayant été évaluées ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité primaire contre 73,5% des garçons ayant été évalués.

Que ce soit en début ou en fin de scolarité, on peut conclure que les filles et les garçons ont presque le même comportement face au redoublement mais la proportion des garçons est légèrement supérieure à celle des filles. C'est donc un problème systémique qui touche aussi bien les filles que les garçons et appellent à des stratégies globales de prise en charge des enfants en difficulté d'apprentissage.

7.4.2 Age de l'élève

L'âge de l'élève est une autre dimension considérée et est analysé en lien avec le redoublement comme le montre les graphiques 7.20 et 7.21 ci-dessous.



Les graphiques 7.21 et 7.22 montrent que plus l'âge croît, plus les élèves sont susceptibles de redoubler de classe que ce soit en début comme en fin de scolarité.

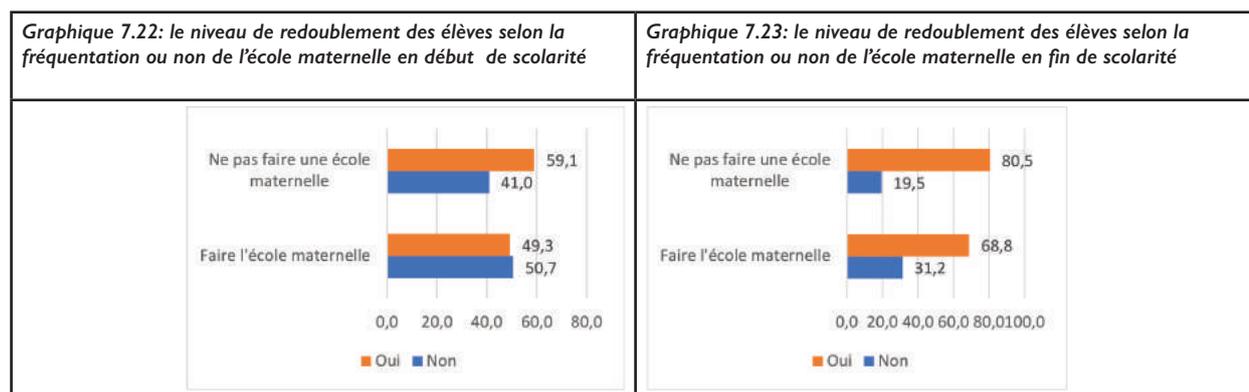
En début de scolarité, les jeunes élèves (tranche d'âge en dessous de 10 ans) sont moins susceptibles de redoubler de classe (42%) par rapport aux plus âgés (67,8% pour la tranche au-delà de 10 ans).

En fin de scolarité, les jeunes élèves (tranche d'âge au plus 10ans) sont également moins susceptibles au redoublement (5%) par rapport aux plus âgés (65,6% pour la tranche entre 11 et 14 ans et 85,4% pour les tranches d'âge au-delà de 15 ans).

De part les analyses du chapitre 5, on sait que par rapport au nombre de redoublements, surtout en fin de scolarité, plus celui-ci augmente, moins on rencontre des jeunes élèves. Ainsi par exemple, on ne rencontre pas d'élèves de moins de 10 ans dans la catégorie de ceux qui ont 3 redoublements). L'âge est donc un déterminant essentiel du redoublement. Le système scolaire devrait voir comment favoriser une entrée scolaire à l'âge requis dans le système éducatif.

7.4.3 La fréquentation du préscolaire

L'enseignement préscolaire permet la socialisation de l'enfant mais aussi la préparation à son intégration scolaire. Etablir une liaison entre la fréquentation du préscolaire et la situation de redoublement est fait dans le sens de voir s'il prédit un niveau suffisant de préparation scolaire cognitif et psychosocial. Le lien entre redoublement et la fréquentation du préscolaire est illustré par les graphiques 7.22 et 7.23 ci-dessous.



Les graphiques 7.23 et 7.24 ci-dessus montrent que les élèves ayant fréquenté l'école maternelle sont moins susceptibles de redoubler de classe par rapport aux élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire, en début comme en fin de scolarité.

En début de scolarité, les élèves ayant fréquenté la maternelle sont moins susceptibles de redoubler (49,3%) par rapport à ceux ne l'ayant pas fréquenté (59,1%).

En fin de scolarité, les élèves ayant fréquenté la maternelle sont également moins frappés par le redoublement (68,8%) par rapport à ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle (80,5%).

En comparant le début et la fin de scolarité, on constate que l'impact du préscolaire par rapport au redoublement est plus prononcé en fin de scolarité. Ceci rejoint les observations faites au chapitre 5 selon lesquelles la fréquentation de la maternelle a plus une influence sur les résultats pour les élèves en fin de scolarité qu'en début de scolarité, signifiant que la fréquentation de la maternelle a un effet sur le long terme.

En effet, en fin de scolarité, pour ceux qui ont participé à l'évaluation PASEC2019, le redoublement a concerné 80,5% des élèves parmi ceux qui n'ont pas fait l'école maternelle, contre 68,8% parmi le groupe d'élèves ayant fréquenté l'école maternelle.

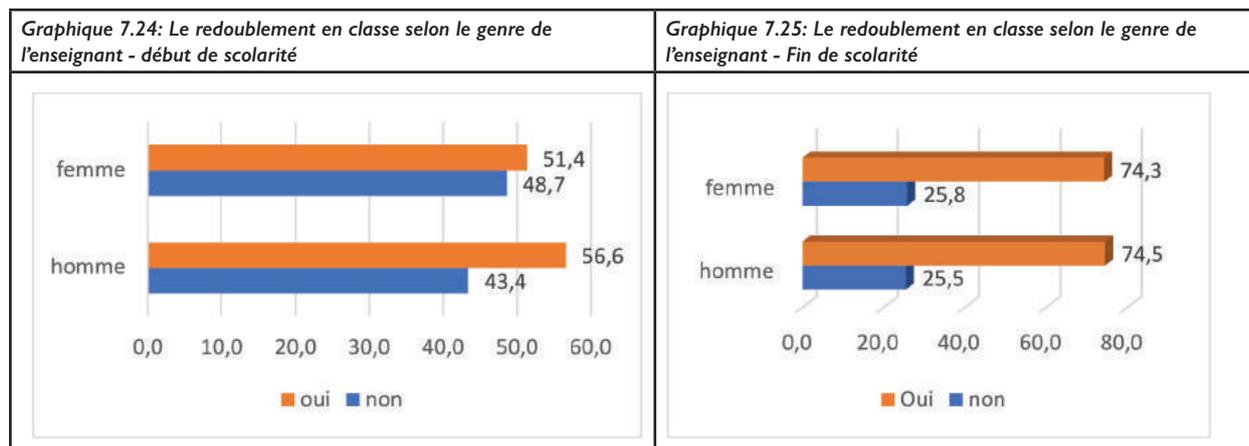
Les recherches en éducation ont montré que la préscolarisation dès le plus jeune âge diminue les risques de redoublement et favorise une plus forte rétention dans le système (Marope & Kaga, 2017).

Une stratégie sectorielle consisterait à voir comment développer ce sous-secteur pour lutter contre les redoublements afin de favoriser la réussite.

7.4.4 Le genre de l'enseignant

Dans le chapitre relatif aux facteurs de performances, il a été constaté que le genre de l'enseignant en était un surtout pour les grandes classes (6ème primaire) et spécialement en mathématiques. En effet, les élèves dont l'enseignant est une femme avaient de bonnes performances en mathématiques.

Par rapport au redoublement, l'influence du genre de l'enseignant est illustré par les graphiques 7.24 et 7.25 ci-dessous.



Les graphiques ci-dessus montrent que le genre de l'enseignant a une grande influence sur le redoublement de classe en début comme en fin de scolarité, mais l'impact est plus prononcé en fin de scolarité.

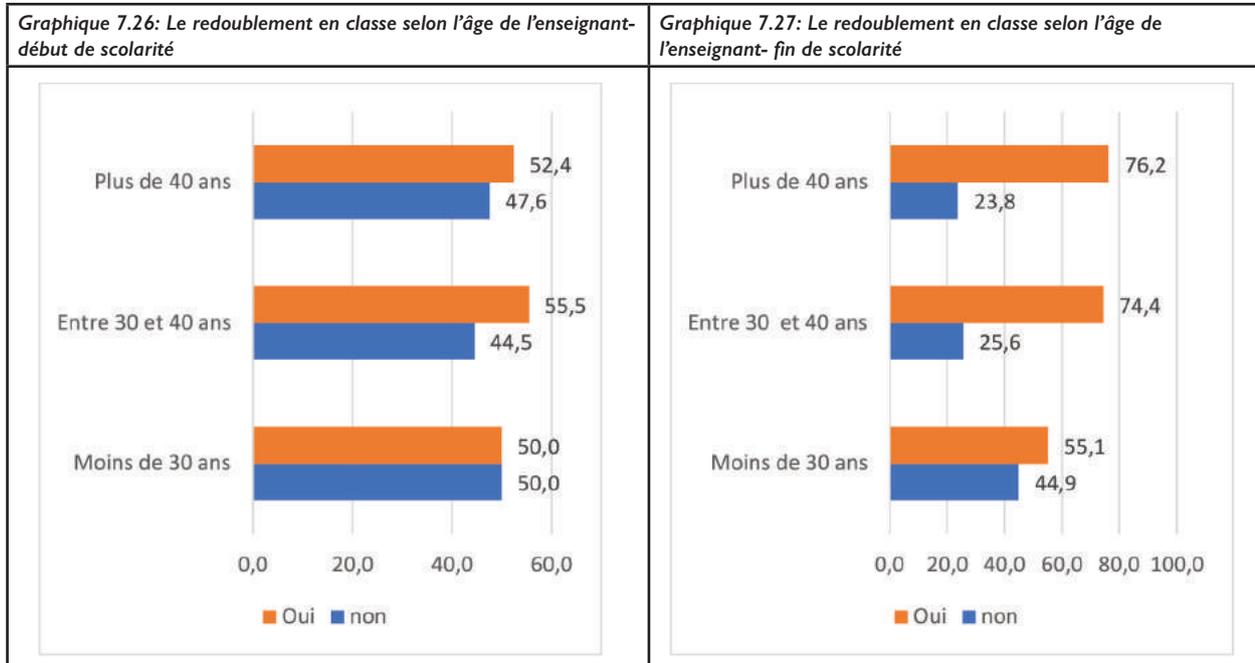
En début de scolarité, quand l'enseignant est un homme, l'influence est grande (56,6%); quand l'enseignant est une femme, l'influence est modérée (51,4%) quoi que restant élevée.

En fin de scolarité, les élèves sont tous susceptibles à redoubler de classe quel que soit le genre de l'enseignant (74,5% de redoublants quand l'enseignant est un homme et 74,3% quand l'enseignant est une femme).

Ceci interpelle quant à la gestion locale des moyens pour ce qui est du mode d'organisation des écoles surtout l'affectation de l'enseignant dans les différentes classes.

7.4.5 L'âge de l'enseignant

L'âge de l'enseignant est lié à son expérience professionnelle. Cet aspect avait été abordé au niveau des facteurs de performances. Théoriquement, plus on avance en âge, plus on acquiert de l'expérience professionnelle. L'influence de l'âge de l'enseignant sur le redoublement peut être illustrée par les graphiques 7.26 et 7.27 ci-dessous.



Les graphiques ci-dessus montrent que l'âge de l'enseignant a un impact sur le redoublement de classe en début comme en fin de scolarité.

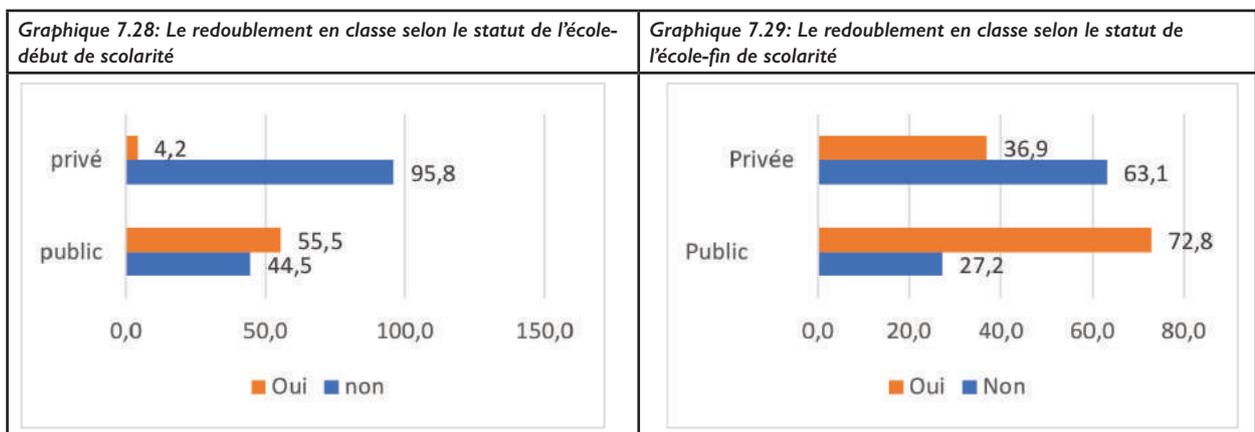
En début de scolarité, le jeune âge (les moins de 30 ans) n'a pas d'impact différencié entre les élèves, redoublants et non redoublants. L'impact devient visible au-delà de l'âge de 30 ans pour être atténué à plus de 40 ans.

En fin de scolarité, l'impact sur le redoublement des élèves chez les jeunes enseignants est atténué par rapport aux enseignants plus âgés.

En conclusion, il est suggéré un renforcement de capacité des enseignants et surtout les plus jeunes, pour être à la hauteur et pouvoir prendre en charge les élèves en difficulté d'apprentissage pour diminuer le redoublement.

7.4.6 Le statut de l'école

Le statut de l'école a une influence sur la situation du redoublement comme le montre les graphiques 7.28 et 7.29 ci-dessous.



Les graphiques ci-dessus montrent qu'il y a une différence d'impact sur le redoublement selon le statut de l'école. Que ce soit en début comme en fin de scolarité, les élèves des écoles publiques sont susceptibles de redoubler plus que ceux fréquentant les écoles privées.

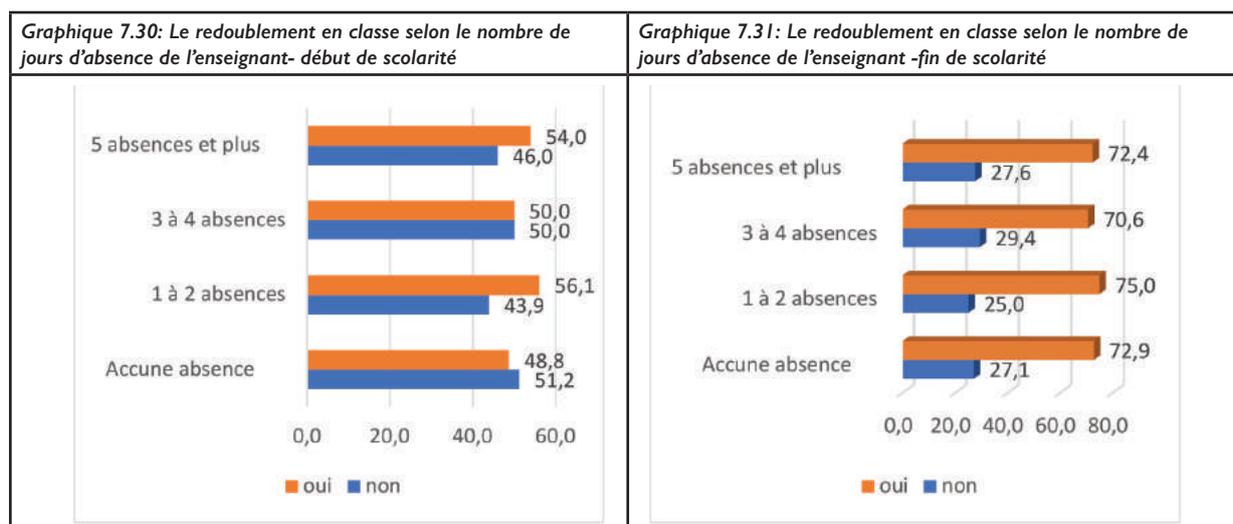
La situation interpelle les gestionnaires du secteur à favoriser la gestion locale des moyens à l'enseignement public du fait que ce sous-secteur scolarise la grande majorité de la population scolaire y compris les plus vulnérables.

L'impact sur le redoublement est plus prononcé en fin de scolarité, ne voulant pas signifier que le début de scolarité est épargné mais interpellant les autorités éducatives à développer plus de stratégies au cours de la scolarité pour que les élèves en fin de scolarité ne subissent pas les effets accumulés dont le développement a eu le temps d'installer au cours de la scolarité.

7.4.7 Le nombre de jours d'absence de l'enseignant

L'absence de l'enseignant comme le montre de nombreuses recherches a des effets négatifs sur les performances des élèves. Considérée comme une des raisons à l'origine des mauvais résultats des élèves, il existe de nombreuses données sur le mal que l'absentéisme des enseignants fait à l'apprentissage des enfants (Glewwe et al., 2011). En Inde, par exemple, on constate une corrélation entre l'augmentation de 10% de l'absence des enseignants et la baisse de la fréquentation des élèves de 1,8 % (Kremer et al., 2005). En Zambie, une augmentation de 5% de l'absence des enseignants réduisait de 5% les gains de l'apprentissage en anglais et en mathématiques, des élèves du niveau 5 au cours de l'année (Das et al., 2007).

Les graphiques 7.30 et 7.31 ci-dessous montrent l'impact de l'absentéisme des enseignants sur le redoublement au Burundi.



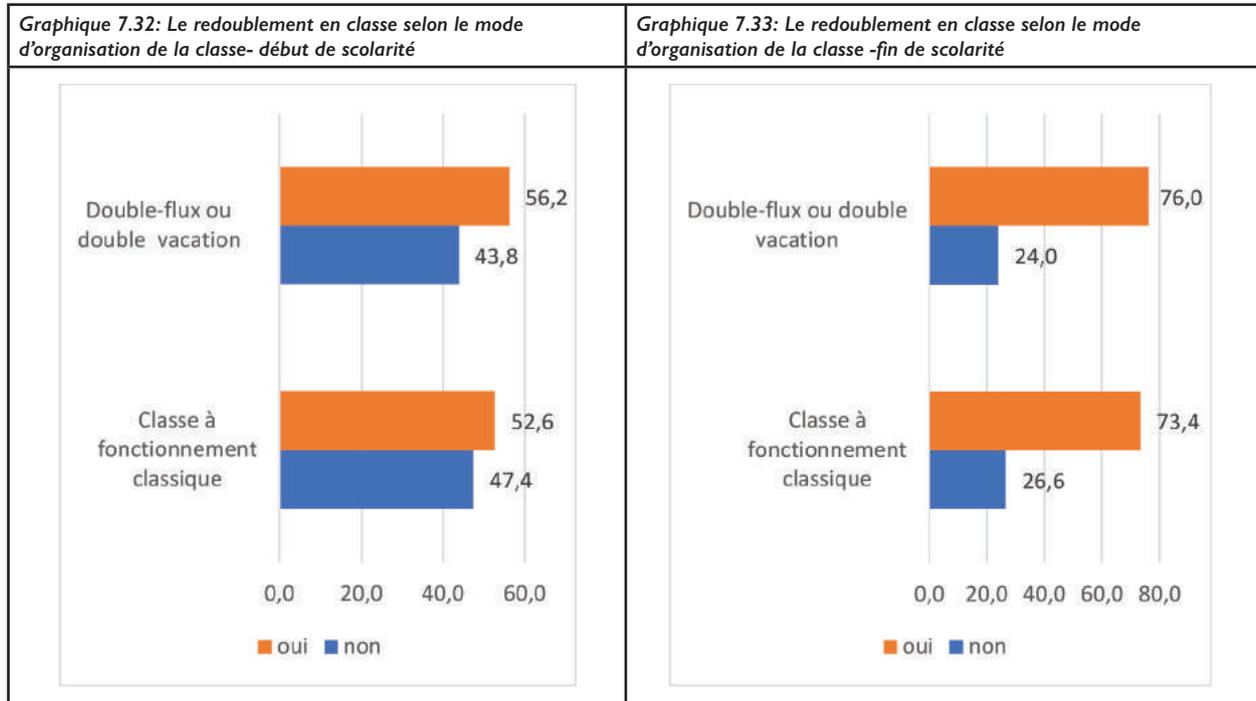
Les graphiques ci-dessus montrent qu'il y a une différence d'impact sur le redoublement selon l'absentéisme des enseignants. Que ce soit en début ou en fin de scolarité, les élèves des écoles dont l'enseignant compte beaucoup de jours d'absence sont susceptibles de redoubler plus que ceux dont les enseignants ne s'absentent pas.

L'impact sur le redoublement est plus prononcé en fin de scolarité, où quel que soit le nombre de jours d'absence, la situation du redoublement est telle qu'il touche plus de 70% des élèves.

Ainsi, comme l'absentéisme des enseignants peut avoir des effets particulièrement négatifs sur les mauvais élèves et ceux des zones rurales éloignées (Kremer et al., 2005), il est suggéré aux gestionnaires du secteur de l'éducation de prendre en main cette question. Ils doivent comprendre les raisons qui amènent les enseignants à manquer des journées d'école. Tout un ensemble de caractéristiques liées à l'enseignant, l'école et la communauté affecte la présence des enseignants, y compris leur salaire, leur charge de travail, leur environnement de travail et leur développement professionnel, ainsi que l'emplacement de l'école et divers aspects de la gestion de l'école (Guerrero et al., 2012).

7.4.8 Le mode d'organisation de la classe

Le redoublement pourrait être dû en partie à un mode d'organisation de la classe comme le montre le graphique 7.32 et 7.33 ci-dessous.



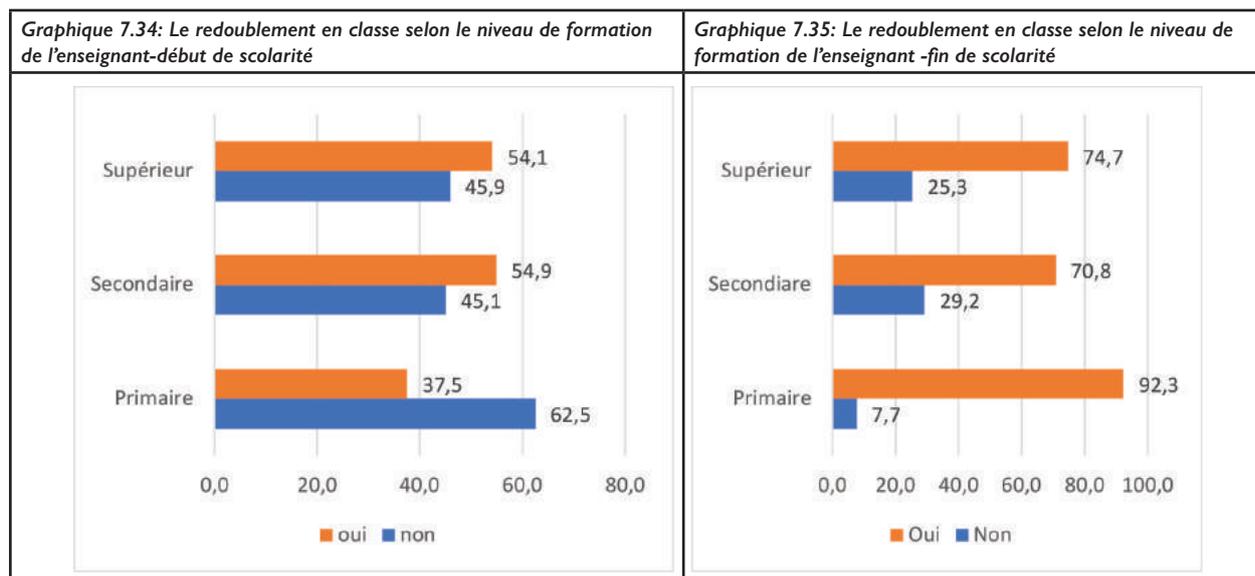
Les graphiques ci-dessus montrent que le mode d'organisation à double flux impacte beaucoup plus sur le redoublement aussi bien en début comme en fin de scolarité (56,2% contre 52,6% en début de scolarité et 73,4% contre 76,0% en fin de scolarité).

En début de scolarité, les écarts d'impact sur le redoublement existent mais ne sont pas très énormes entre les élèves des classes à doubles flux et les élèves des classes à fonctionnement normal. L'impact est presque le même entre les élèves des classes à double vacation et ceux des classes à fonctionnement classique (56,2% et 52,6% respectivement).

En fin de scolarité, l'impact est aussi presque le même entre les élèves des classes à double vacation et ceux des classes à fonctionnement classique (76,0% et 73,4% respectivement). Seulement, ce qui est visible est que l'impact est plus prononcé en fin de scolarité comme pour les autres dimensions ayant été déjà analysées.

7.4.9. Le niveau de formation de l'enseignant

Le niveau de qualification de l'enseignant a été analysé dans les facteurs de performance et on a constaté qu'il a un impact sur les acquisitions des élèves. L'impact sur les redoublements est illustré par les graphiques 7.34 et 7.35 ci-dessous.



Les graphiques ci-dessus montrent que le niveau de formation de l'enseignant impacte le redoublement aussi bien en début que en fin de scolarité.

En début de scolarité, les écarts d'impact du niveau de formation de l'enseignant sur le redoublement existent mais ne sont pas très énormes entre les élèves des classes tenues par des enseignants de niveau secondaire et supérieur plus que les élèves dans des classes tenues par un enseignant de niveau primaire.

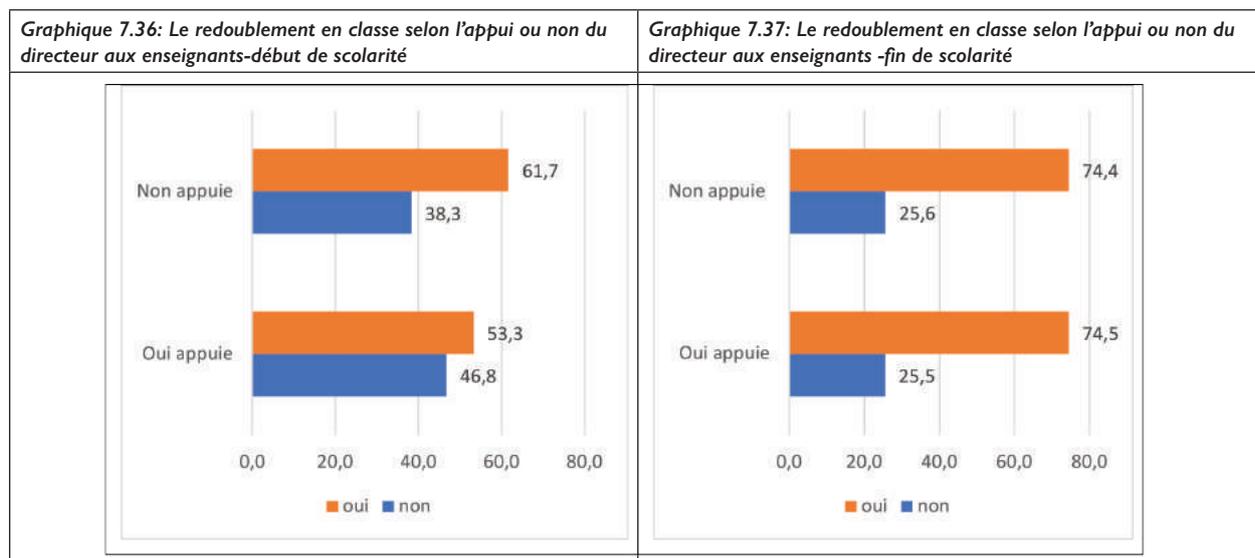
En début de scolarité, l'impact du niveau de formation de l'enseignant est presque le même entre les élèves des classes tenues par les enseignants de niveau secondaire et universitaire. (54,1% et 54,9% respectivement).

En fin de scolarité, l'impact du niveau de formation de l'enseignant sur le redoublement est aussi plus prononcé chez les élèves ayant des enseignants de niveau secondaire et supérieur que le niveau primaire.

Comme pour les autres dimensions, l'impact est aussi plus prononcé en fin de scolarité.

7.4.10 Appui du directeur aux enseignants

L'appui du directeur aux enseignants fait partie des éléments qui constituent un impératif pour favoriser la réussite des élèves. Son impact sur le redoublement est illustré dans les graphiques 7.36 et 7.37 ci-dessous.



Source : PASEC 2019

Les graphiques ci-dessus montrent une situation où l'appui du directeur aux enseignants a un impact sur le redoublement aussi bien en début que en fin de scolarité.

En début de scolarité, plus le directeur appuie les enseignants dans son rôle d'encadreur et d'accompagnateur, plus le redoublement diminue.

Les écarts d'impact sur le redoublement existent entre les élèves des classes tenues par des enseignants qui reçoivent un appui de la part du directeur et ceux des classes tenues par des enseignants ne bénéficiant d'aucun appui du directeur de l'école (53,3% et 61,7% respectivement).

En fin de scolarité, l'impact est plus prononcé aussi bien chez les élèves des classes tenues par des enseignants qui reçoivent un appui de la part du directeur que ceux des classes tenues par des enseignants ne bénéficiant pas d'un appui du directeur de l'école (74,5% et 74,4% respectivement). Comme pour les autres dimensions, l'impact est aussi plus prononcé en fin de scolarité.

Pour toutes les dimensions étudiées, il a été remarqué que l'impact sur le redoublement est plus prononcé en fin qu'en début de scolarité. Cela signifie que le redoublement a des effets à long terme.

En conclusion, l'analyse du redoublement faite au cours de ce chapitre a permis de dégager les constats majeurs suivants:

- le redoublement a une ampleur inquiétante et constitue un phénomène persistant dans le système éducatif burundais du niveau national au niveau des provinces. Pour l'année scolaire 2013-2014, le taux de redoublement est de 24,2% au niveau national. La persistance du phénomène a été observée à travers une situation évolutive de 2013-2014 à 2018-2019. Au lieu de diminuer, il est passé, en effet de 24,27% en 2013-2014 à 26,3% en 2018-2019. En outre, l'analyse détaillée par genre a révélé que les écarts de redoublement entre filles et garçons ne sont pas très importants, bien que les taux de redoublement des filles soient légèrement inférieurs à ceux des garçons. Au niveau national, l'écart entre garçons et filles est passé de 0,5 points en 2013-2014 à 2,1 points en 2018-2019.
- le redoublement est un phénomène plus fréquent dans les deux premières classes de l'enseignement fondamental et en 5ème année. En effet, le taux de redoublement en 1ère année de l'enseignement fondamental est de 29,3% et il passe à 26,3% en 2018-2019. Quant à celui de la deuxième année, il passe de 25,3% à 29,7% en 2018-2019. Ceci témoigne donc de la persistance du phénomène tant au niveau national que des provinces. La classe de 5ème année mérite également une attention particulière car le taux de redoublement y est également inquiétant. Il passe de 27% en 2013-2014 à 26,9% en 2018-2019 et remonte à 30% en 2019-2020
- les performances des élèves non redoublants sont de loin supérieures aux performances des redoublants dans l'évaluation PASEC2019, que ce soit en début ou en fin de scolarité. En effet, il a été noté que l'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves ayant redoublé la deuxième année et ceux n'ayant pas redoublé cette classe est significatif en faveur des élèves n'ayant pas redoublé. Par ailleurs, la différence moyenne de performances en lecture entre les élèves ayant redoublé au moins une fois en fin de scolarité et ceux n'ayant jamais redoublé n'est pas significative pour le Burundi à l'instar des autres pays participants à l'évaluation PASEC2019. Toutefois, les élèves ayant redoublé au moins deux fois, sont moins performants en lecture par rapport à ceux qui n'ont jamais redoublé. En mathématiques, l'écart moyen de performances entre les élèves ayant redoublé au moins une fois et ceux n'ayant jamais redoublé est significatif en faveur des élèves n'ayant jamais redoublé. Quel que soit le nombre de redoublements, par rapport aux non redoublants, les élèves redoublants se révèlent moins performants.
- des facteurs déterminants tant individuels qu'institutionnels influencent le redoublement. Il existe des facteurs du redoublement sur lesquels les décideurs peuvent agir et développer des stratégies y relatives. Il s'agit entre autre du genre de l'élève et de l'enseignant, l'âge de l'élève et de l'enseignant, du mode d'organisation de la classe, de l'appui du directeur aux enseignants, etc.

Face aux défis que représente le redoublement pour le système éducatif, les gestionnaires devraient prendre des stratégies appropriées pour la prise en charge des enfants en difficulté d'apprentissage scolaire pour ne pas les pousser à l'abandon et en même temps assurer l'entrée à l'école de ceux qui y sont encore exclus surtout les groupes les plus vulnérables et les plus défavorisés.

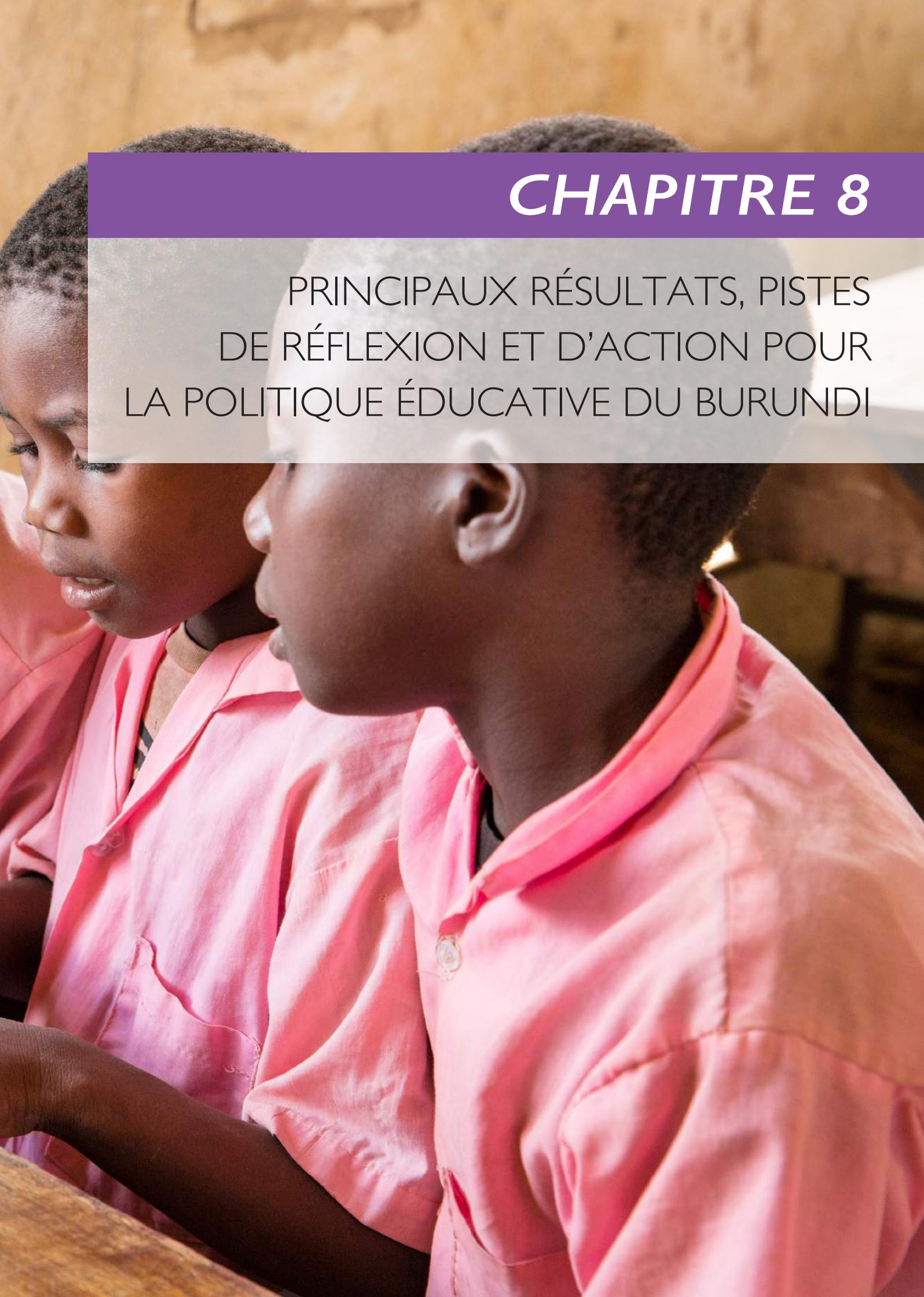
Pour une bonne gestion de la problématique du redoublement et une diminution des tendances, les recommandations suivantes peuvent être proposées.

1. la mise en œuvre de la recommandation issue du PSDEF 2012-2020 relative aux mécanismes de sélection des élèves basés sur la suppression des redoublements au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental, et la fixation d'un plafond pour les taux de redoublement fixé à 10% entre chaque sous-cycle et à 5% à l'intérieur de chaque sous-cycle;
2. l'accompagnement des élèves dans les différents cycles d'apprentissage par des mesures de détection des élèves en difficulté et une politique de soutien à ces élèves appropriée;
3. une prise en compte dans le curriculum de français, des textes et des supports en fonction du vécu quotidien des apprenants;
4. le développement de la préscolarisation ciblant les zones ayant un taux élevé de redoublement en première année comme zones pilotes;
5. mener une étude sur l'impact du préscolaire sur les apprentissages;
6. mettre en place des stratégies innovantes en vue d'augmenter le temps scolaire, comme la généralisation de la simple vacation, mener des études sur le temps scolaire entre autres.

Le présent chapitre résume les principaux constats issus de l'analyse des données de l'évaluation PASEC2019 au Burundi, lesquels permettront de dégager des pistes de réflexion en vue d'améliorer ou renforcer l'acquisition des compétences de base pour les élèves de l'enseignement fondamental.

Le chapitre sera structuré en deux parties:(i) les principaux constats et (ii) les pistes de réflexion pour une proposition de politiques éducatives.



A close-up photograph of two young girls in pink school uniforms. They are looking down at a book or document they are holding together. The background is a textured, light-colored wall. A purple banner is overlaid at the top of the image, containing the chapter title. A semi-transparent grey box is overlaid in the center, containing the subtitle.

CHAPITRE 8

PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES
DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR
LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU BURUNDI

8.1 LES PRINCIPAUX CONSTATS DÉGAGÉS DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION PASEC2019.

8.1.1 Compétences des élèves.

8.1.1.1 Compétences des élèves en début de scolarité

Au Burundi, les performances moyennes des élèves en début de scolarité sont estimées à 625, et 614,4 respectivement en langue et en mathématiques, en tenant compte des échelles de performance PASEC de langue et de mathématiques de manière à obtenir une moyenne internationale égale à 500 et un écart-type égal à 100. Ces performances cachent des disparités au niveau des provinces. Ainsi, les performances en langue varient de 564 à Rumonge à 721 à Gitega et celles en mathématiques varient de 570 à Muramvya à 668 à Gitega. Au niveau international, les performances moyennes sont respectivement de 537,1 et 544,5 en langue et en mathématiques. Par rapport à la moyenne des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, le niveau de performances des élèves Burundais pourrait être jugé de très satisfaisant car d'une part, les performances sont de loin supérieures au niveau moyen de performances des autres pays évalués et d'autre part la province du Burundi jugée la moins performante a un score moyen supérieur à celui des pays participants à l'évaluation PASEC2019.

Cependant, les provinces jugées les moins performantes par rapport au score moyen national, présentent également une proportion élevée d'élèves en dessous du seuil suffisant de performances.

Par rapport au seuil suffisant de compétences en langue, 78,9% des élèves burundais sont au dessus de ce seuil. Ils sont 98,6% à se situer au dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques. Les performances en mathématiques en début de scolarité sont donc très bonnes par rapport aux performances en langue. Le même constat avait été relevé au cours de l'évaluation PASEC2014.

Malgré cette bonne performance des élèves burundais en début de scolarité, il subsiste néanmoins des défis. En effet, 21 % d'élèves burundais sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences en langue et 1,4% d'élèves l'est en mathématiques. Le défi posé concernant les enfants en dessous du seuil de performances en langue au cours de l'évaluation PASEC2014, est resté posé au cours de l'évaluation PASEC2019 et avec la même ampleur.

Si en début de scolarité, les élèves burundais ont manifesté des compétences remarquables par rapport aux autres pays, la situation à l'intérieur des provinces permet de voir que dans 3 provinces, la proportion des élèves en dessous du seuil suffisant de performances en langue est loin supérieure à la moyenne nationale. En effet, Rumonge, Bururi et Muramvya disposent respectivement de 34,8%, 38,9% et 42,9% d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences en langue, ce qui dénote un effort particulier qui doit être mené au niveau de ces entités scolaires par les structures de l'administration centrale et déconcentrée du ministère en charge de l'éducation.

Ces élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage importantes dans le déchiffrement de l'écrit et la compréhension des mots, des phrases et des textes courts, ainsi que des messages oraux.

Si le pays n'a pas pu réduire la proportion des élèves en dessous du seuil de compétences entre les deux cycles d'évaluation, cela pourrait questionner sur la pertinence des réformes entreprises en termes d'efforts engagés par le gouvernement pour venir en aide aux enfants en difficulté d'apprentissage. De manière globale, on pourrait poser comme hypothèse que les politiques éducatives prévues par le Plan Transitoire de l'Éducation (PTE) ou le Plan sectoriel de Développement de l'Éducation et de la formation (PSDEF), en termes d'amélioration des apprentissages n'ont pas été efficaces ou n'ont pas encore eu d'effets vu que le temps de mise en œuvre de la stratégie sectorielle est encore court pour permettre un impact visible.

En effet, le PTE 2018-2020 prévoyait, par rapport à la qualité des acquis des élèves, de renforcer l'encadrement de proximité, réduire les redoublements et rendre disponible les manuels et les guides pour enseignants, prendre toutes mesures permettant d'éviter les abandons précoces et réduire les gaspillages des ressources. Ainsi, il était prévu une attention particulière à mettre sur l'amélioration des apprentissages au cycle I surtout les programmes sur l'apprentissage de la lecture dans le premier cycle, et en conséquence la révision des manuels et

le développement d'outils et de supports supplémentaires à l'intention des élèves et des enseignants, pour favoriser l'amélioration des apprentissages dans ce cycle.

Il importe donc de focaliser l'attention sur les élèves en difficulté d'apprentissage pour leur permettre d'avancer de classe en ayant maîtrisé les mécanismes fondamentaux de la lecture, car ne pas maîtriser les processus élémentaires de la langue pourrait conduire à une accumulation des insuffisances de performances pouvant les conduire à l'échec et à l'abandon scolaire.

En début de scolarité, 98,6% des élèves burundais en moyenne ont atteint le seuil «suffisant» en mathématiques (ils sont 71,2% au niveau international). Le succès du Burundi résiderait dans l'articulation entre la langue maternelle et la langue de scolarisation qui pourrait être déterminante pour la réussite des élèves en début de scolarité primaire comme en fin du 3ème cycle du fondamental. Pendant que sous d'autres cieux, il y a un problème d'articulation entre la langue maternelle et la langue de scolarisation, le Burundi présente un atout sur cet aspect. Les enfants en début de scolarité apprennent les mathématiques et les autres disciplines dans la langue qu'ils maîtrisent déjà.

8.1.1.2 Compétences des élèves en fin de scolarité

Les performances moyennes des élèves burundais en fin de scolarité sont estimées à 489,9 et 546 respectivement en lecture et en mathématiques en tenant compte des échelles de performance PASEC de lecture et de mathématiques de manière à obtenir une moyenne internationale égale à 500 et un écart-type égal à 100. Au niveau des provinces, les performances en lecture varient de 467 à Makamba à 532 en Mairie de Bujumbura et celles en mathématiques varient de 510 à Rumonge à 573 en Mairie de Bujumbura. Au niveau international, les performances moyennes sont respectivement de 519,7 et 498,4 points en lecture et en mathématiques. Par rapport à la moyenne des pays évalués au PASEC2019, le niveau de performances du Burundi en fin de scolarité en lecture pourrait être jugé de très critique car, il est loin en deçà de la moyenne des 14 pays évalués.

Le principal constat fait de cette analyse en fin de scolarité est que les scores des élèves burundais en lecture sont en dessous du score moyen des autres pays de l'évaluation PASEC2019 (écart de -29,8points). On observe une régression de moins de 35,5 points par rapport à l'évaluation PASEC2014.

71,8% des élèves burundais en fin de scolarité se placent en dessous du seuil suffisant de compétences en lecture. Ils étaient estimés à 43,5% à l'évaluation PASEC2014 et sont à 52,1% dans l'ensemble des pays ayant été évalués à PASEC2019. Ainsi, le Burundi est dans une situation de difficultés d'apprentissage plus que critique en lecture.

Le défi posé en fin de scolarité concernant les enfants en dessous du seuil de performances en lecture au cours de l'évaluation PASEC2014, reste posé au cours de l'évaluation PASEC2019 et la situation a même empiré.

En mathématiques, plus de 39,1 % des élèves burundais en fin de scolarité sont en dessous du «seuil suffisant» de compétences. Ils sont 60% au niveau des pays évalués lors du PASEC2019. La situation en mathématiques est certes problématique mais n'est pas aussi préoccupante comme en lecture.

Par rapport à l'évaluation PASEC2014, les performances en mathématiques en 2019 ont également régressé (une diminution de 47,6 points). En fin de scolarité, le Burundi se caractérise par une régression des performances aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Dans les deux disciplines évaluées, en début comme en fin de scolarité, les élèves en dessous du seuil «suffisant» éprouvent des difficultés multiples dans la maîtrise des compétences jugées indispensables pour la poursuite de leur scolarité. Les mauvais résultats des élèves burundais en fin de scolarité à l'évaluation PASEC2019 interrogent sur l'atteinte des objectifs curriculaires des années intermédiaires entre le début et la fin de la scolarité. Ce constat conduit à suggérer la mise en place ou le renforcement de mesures d'accompagnement des élèves en difficulté au cours de toute leur scolarité, car les insuffisances constatées en fin de scolarité sont le fruit d'un mécanisme qui s'est installé dans les classes et niveaux antérieurs et surtout intermédiaires entre le début et la fin de scolarité.

Ainsi, il est suggéré de bien cibler les bonnes stratégies de prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage.

8.1.2 Environnement scolaire et performances des élèves

Des disparités des niveaux de performances sont observées entre les écoles dans les résultats des apprentissages des élèves. Ainsi, **plus de 60% de la variation des scores en lecture et en mathématiques en début de scolarité et 55% en fin de scolarité est expliqué par des différences de l'environnement entre élèves** pendant que dans l'ensemble des pays PASEC2019, plus de 50% de la variation des scores en lecture et en mathématiques est expliqué par des différences de l'environnement entre les écoles.

Jouer plus sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves pourrait être explorée au Burundi, comme un levier pour agir dans le cadre des politiques éducatives en faveur de l'équité.

En lecture, la province de Gitega compte davantage d'élèves qui atteignent le seuil suffisant de compétences aussi bien en lecture qu'en mathématiques par rapport aux autres provinces. Par contre, les provinces de Muramvya et Rumonge sont celles qui comptent davantage d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences.

La situation est particulièrement très préoccupante en lecture en fin de scolarité.

8.1.2.1 Des filles plus performantes en début de scolarité mais moins performantes en fin de scolarité

Sur le plan du genre, des inégalités de performance entre les filles et les garçons sont observées. En début de scolarité, les filles sont plus performantes en langue et en mathématiques mais la différence n'est pas significative en mathématiques.

En fin de scolarité, les garçons réussissent mieux que les filles aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Cette tendance n'est pas seulement spécifique au Burundi, mais il s'agit d'un phénomène déjà documenté à travers les autres études et enquêtes internationales qui mesurent les compétences des élèves.

Ainsi, il serait opportun que le Burundi puisse envisager des mesures qui favorisent l'amélioration des performances des filles dans les deux disciplines en général et en mathématiques en particulier comme par exemple des mesures incitatives visant le développement de l'encouragement à l'engouement des filles pour les filières scientifiques et technologiques. Des études secondaires et complémentaires pour étudier les facteurs extrascolaires (socioculturels, socioéconomiques ou autres) susceptibles d'expliquer cette différence de performances pourraient aussi être envisagées.

8.1.2.2 Un âge négativement associé aux performances.

La relation négative entre l'âge et les performances pourrait avoir du sens du fait que, dans une même classe, les élèves plus âgés le sont en général pour des motifs de redoublement ou d'entrée tardive à l'école. La gestion de ce paramètre pourrait se référer au contenu de la loi n°1/10 du 19 septembre 2013, portant organisation de l'enseignement de base et secondaire.

Outre que cette loi fixe l'âge d'admission à l'enseignement fondamental à 6 ans, le Plan Transitoire de l'éducation avait prévu pour réduire les entrées tardives à l'école fondamentale, de sensibiliser les parents d'élèves sur les inconvénients des entrées tardives, préparer les enfants pour entrer à l'école à l'âge requis (6 ans) et inscrire prioritairement les enfants âgés de 6 ans. Malheureusement, cette mesure semble plus avoir été appliquée dans les centres urbains où actuellement le taux d'admission des enfants à 6 ans est plus élevé particulièrement en Mairie de Bujumbura, Capitale économique.

8.1.2.3 Un impact du préscolaire sur les performances dans le système éducatif burundais plus visible en 2019 contrairement à ce qu'il était en 2014

Par rapport au préscolaire, il s'observe une relation positive entre la fréquentation de l'enseignement préscolaire et les performances des élèves en langue en début de scolarité, et dans les deux disciplines évaluées en fin de scolarité.

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 ont montré que dans la globalité, l'éducation pré-primaire a une place de choix dans le développement des compétences de base des enfants, car elle est positivement liée aux résultats des apprentissages des élèves. Si en général dans les pays évalués au PASEC2019, les performances des élèves en début comme en fin de scolarité sont meilleures pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire, au Burundi, en mathématiques en début de scolarité, cette tendance ne se confirme pas. En effet, les élèves ayant fréquenté le préscolaire sont plus performants en langue en début de scolarité et dans les deux disciplines en fin de scolarité.

Par rapport à l'évaluation PASEC2014, qui avait révélé une absence de différence de réussite en lecture et en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux ne l'ayant pas fréquenté, l'évaluation PASEC2019, révèle cette différence, en faveur des enfants ayant fréquenté la maternelle.

Dans les deux cas, quand d'une part, la fréquentation du préscolaire ne montre pas d'impact positif sur les performances des élèves en 2014, et que d'autre part en 2019, les résultats sont meilleurs chez les élèves ayant fréquenté le préscolaire, il ya lieu de questionner la mise en œuvre des programmes et la pertinence des contenus du préscolaire proposés aux enfants burundais. Ce n'est pas que le préscolaire n'est pas nécessaire ou pertinent pour les enfants burundais alors que la recherche scientifique a montré ses effets positifs sur le devenir cognitif et psychoaffectif de l'enfant, mais ceci questionne sur l'adaptation du curriculum pour répondre aux besoins réels des enfants burundais.

En vue du développement du préscolaire, le plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020, avait prévu la construction d'une classe préscolaire, à chaque construction d'une nouvelle école fondamentale mais aucune indication sur le curriculum n'a été donnée.

Il convient donc de se focaliser sur la construction certes, mais aussi et surtout sur la refonte des programmes et sur la qualité des enseignants affectés à ce palier. Par ailleurs, depuis la création formelle du département en charge du préscolaire, les programmes n'ont jamais été évalués.

8.1.2.4 Le redoublement: une pratique toujours néfaste pour le système éducatif burundais.

A l'évaluation PASEC2019, le redoublement a concerné 57,2% d'élèves burundais qui ont redoublé au moins une fois jusqu'en 2ème année en début de scolarité et 76,6% des élèves qui ont redoublé au moins une fois jusqu'en 6ème année (seuls 23,4% n'ont jamais redoublé jusqu'en fin de scolarité primaire). Le phénomène semble être corrélé négativement avec les performances. En début comme en fin de scolarité, les redoublants se révèlent toujours moins performants que les non redoublants.

Au Burundi, il ne serait pas superflu d'affirmer que le redoublement a des effets néfastes sur les performances des élèves. Il sied de rappeler cependant que, si au cours de l'année de redoublement les performances des élèves peuvent s'améliorer, le redoublement répétitif risque de pousser les élèves à l'abandon.

Ce constat reste très préoccupant malgré les mesures déjà prises et consignées dans la stratégie sectorielle et interroge sur l'efficacité interne du système éducatif. De plus, le redoublement ne semble pas permettre aux redoublants de rattraper leur retard sur les non-redoublants.

Ainsi, il se pose la question de la prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles pour leur éviter le redoublement et leur permettre de réussir. De ce fait, il paraît essentiel de réitérer l'importance d'instaurer un système de repérage, d'aide et de suivi des élèves en difficulté d'apprentissage dans une optique d'adaptation scolaire. Une étude diagnostique de la pratique du redoublement et de ses effets sur la performance des élèves pourrait également permettre de détecter les difficultés réelles d'apprentissage qu'éprouvent les élèves redoublants.

8.1.2.5 La participation aux travaux agricoles et au petit commerce: une pratique qui affecte négativement les performances des élèves.

Les travaux extrascolaires, notamment relatifs aux travaux agricoles, et au petit commerce, nuisent à l'apprentissage des élèves. En effet, l'enquête a montré que les élèves qui ne participent pas aux travaux agricoles, au petit commerce, performant mieux que ceux qui y participent. Ces travaux extra scolaires (travaux agricoles et de petit commerce) prennent aux élèves une partie non négligeable du temps dédié surtout aux devoirs à domicile ou à la révision de la matière, ce qui les met dans une situation d'échec scolaire.

8.1.2.6 Les femmes chef d'établissements influencent positivement les performances des élèves en langue surtout en début de scolarité.

80,7% des élèves enquêtées fréquentent une école dirigée par un homme et 19,4% des élèves fréquentent une école dirigée par une femme. Ceci est d'autant plus juste parce que la parité enseignante/enseignant est de 0,18 au niveau primaire au Burundi. Par rapport au genre du directeur et en lien avec les performances scolaires, les élèves qui fréquentent les écoles dirigées par une femme se révèlent plus performants par rapport à ceux fréquentant des écoles dirigées par un homme en début de scolarité. En fin de scolarité, même si l'écart n'est pas significatif entre les élèves fréquentant une école dirigée par un homme et ceux fréquentant une école dirigée par une femme, dans les provinces pour lesquelles cet écart est significatif, il est en faveur des élèves fréquentant une école dirigée par une femme.

Ceci interpelle les autorités en charge de la nomination des responsables scolaires à tenir compte de cet aspect pour une amélioration des performances des élèves surtout en lecture.

8.1.2.7 La pratique de la langue en dehors du contexte scolaire, le goût à la lecture, la disponibilité des livres de lecture à la maison et le ratio élève/livre de lecture: des pratiques qui influencent positivement les performances.

Il a été relevé que les performances des élèves en fin de scolarité primaire sont faibles surtout en lecture, car 78% des élèves se situent en dessous du seuil suffisant de compétences. Entre autre raison probable, on penserait à une transition linguistique mal assurée de la quatrième année de l'enseignement fondamental où l'enseignement est assuré en langue nationale vers le 3ème cycle du fondamental, où l'enseignement/apprentissage se déroule en français. On peut également souligner que la suppression du concours national au niveau de la 6ème année est devenue comme une entorse au système d'évaluation vu que les enseignants et les élèves n'y voient plus la pertinence d'autant.

Une autre raison à ces faibles performances en lecture en fin de scolarité pourrait être liée à l'introduction de plusieurs langues avec les réformes en cours, ayant occasionné la réduction des séances de français, l'ommission de certaines situations d'apprentissages comme la dramatisation, la dictée, la lecture, etc...

Par ailleurs, dans un contexte où chaque burundais parle couramment kirundi, la langue nationale, avec aisance, très peu de personnes trouvent non pertinent le fait de s'exprimer dans une autre langue quand l'interlocuteur est burundais.

Il a aussi été relevé que peu d'élèves pratiquent la langue française en dehors du contexte scolaire. De facto, les performances en langue en pâtissent puisque la différence de performances est significative entre les élèves qui pratiquent la langue et ceux qui ne la pratiquent pas, en faveur de ceux qui la pratiquent.

Par rapport à la disponibilité des livres de lecture, même s'il n'y a pas de différence significative entre les élèves selon la disponibilité des livres de lecture, le fait que la différence significative est signalée dans 13 provinces sur 18 en faveur des élèves disposant des livres, ne peut pas laisser le système éducatif burundais indifférent.

En outre, il a été constaté que les élèves qui aiment la lecture obtiennent de meilleurs résultats aussi bien en langue qu'en mathématiques.

Ces trois situations montrent des leviers sur lesquels le système éducatif peut agir pour améliorer les performances des élèves en général et les performances en langue en particulier, qui, d'une façon ou d'une autre peuvent influencer les performances en mathématiques, d'autant plus que cette dernière discipline est enseignée en français. L'amélioration des performances en lecture, par la prise en compte de ces leviers améliorerait également les performances en mathématiques.

8.1.2.8 La disponibilité des ressources pédagogiques et éducatives en lien avec les performances des élèves

Les provinces du Burundi ne sont pas dotées de la même façon en infrastructures scolaires, en manuels et en équipements pédagogiques. L'écart de performances entre les écoles les mieux dotées et les moins dotées est significatif en faveur des écoles les mieux dotées que ce soit en infrastructures scolaires, en manuels et en équipements pédagogiques.

Peu de provinces allient le niveau le plus élevé d'équipement et leur meilleure allocation entre les écoles. Ainsi 6,9% et 5,2 % des élèves, respectivement en début et en fin de scolarité primaire, sont dans des classes où un manuel de français est disponible par élève. Ces tendances sont similaires pour les manuels de mathématiques où 6,4% d'élèves en début de scolarité et 6,8% en fin de scolarité primaire sont dans des classes où un manuel de mathématiques est disponible par élève. La répartition des manuels scolaires entre les élèves varie aussi d'une province à l'autre, ce qui interpelle à prendre des mesures aux niveaux central et déconcentré pour répartir équitablement ces ressources entre les provinces, à l'intérieur des provinces, entre les écoles et à l'intérieur des écoles. Ceci pose également le problème de la chaîne de distribution de ces ressources pédagogiques et éducatives qui doit être améliorée.

8.1.2.9 Les élèves du milieu rural moins performants que ceux du milieu urbain

Le milieu d'implantation de l'école semble également corrélé avec les performances scolaires. En effet, les élèves issus du milieu urbain sont plus performants que ceux issus du milieu rural. Cette différence de performances selon la localisation serait exacerbée par le niveau socio économique, le parcours scolaire et les ressources pédagogiques mais aussi l'accessibilité des écoles. Ici se pose également la question de la distribution équitable des ressources entre les différentes provinces ou entités scolaires.

8.1.2.10 Une expérience professionnelle du directeur en corrélation positive avec les performances en mathématiques et en corrélation négative avec les performances en lecture

Que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, l'expérience professionnelle du directeur a un impact sur les performances des élèves. En début de scolarité, les directeurs les plus expérimentés influencent positivement les résultats des élèves en mathématiques, alors qu'en fin de scolarité, ce sont les directeurs les moins expérimentés qui influencent positivement les performances des élèves en langue.

Plus le directeur a de l'expérience, moins performants les élèves sont en fin de scolarité primaire. La question qui se pose est la façon dont le directeur met son expérience professionnelle au service ou au profit des élèves.

8.1.2.1 | Le genre de l'enseignant corrélé positivement avec les performances des élèves en mathématique seulement en fin de scolarité

En fin de scolarité, les élèves dont l'enseignant de la classe est une femme sont plus performants en mathématiques que les élèves dont l'enseignant est un homme. Ceci rejoint le constat relevé plus haut concernant le genre du directeur de l'école en lien avec les performances des élèves.

En début de scolarité, la différence de performances entre les élèves dont l'enseignant de l'école est une femme et ceux dont l'enseignant de l'école est un homme n'est pas significative en lecture et en mathématiques.

Comme il a été relevé que les enseignantes sont majoritaires parmi le personnel enseignant du fondamental au Burundi, ceci devrait constituer un atout pour l'acquisition des compétences des élèves. Ainsi, le personnel enseignant a besoin de plus de renforcement des capacités professionnelles.

8.1.3 Caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants 8.1.3.1 Un niveau de maîtrise contrasté entre les contenus disciplinaires et les contenus didactiques

Les résultats de l'enquête PASEC2019 montrent qu'une majorité d'enseignants burundais, a manifesté un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés aux trois premiers cycles de l'enseignement fondamental. En effet, 84,4% ont au moins le niveau 2 dont 29% atteignent le niveau 3 en compréhension de l'écrit. Par ailleurs, 81,5% des enseignants burundais ont au moins le niveau 2 en mathématiques dont 43,7% atteignent le niveau 3.

Toutefois, au regard de la proportion d'enseignants situés au niveau 1 et en deçà des échelles de compétences en compréhension de l'écrit (plus de 15,6%) et en mathématiques (près de 18,5%), il s'avère urgent que cette catégorie d'enseignants ne soit pas à négliger ou minimiser. Les compétences au niveau national, cachent des disparités. En effet, Rutana et Kayanza semblent avoir des fortes proportions d'enseignants ayant une maîtrise insuffisante des contenus disciplinaires aussi bien en compréhension de l'écrit (respectivement 27,0% et 24,6%) qu'en mathématiques (respectivement 28,6% et 23,4%).

La moyenne nationale des scores des enseignants en compréhension de l'écrit est de 461,5 points tandis que le score moyen en mathématiques est de 536,3 points (échelle des compétences où la moyenne est 500 points et l'écart-type 50).

En revanche, les connaissances didactiques des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, manquent de solidité dans le système éducatif burundais. En effet, la moyenne nationale des scores des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit est de 457 et le score en didactique des mathématiques est de 493,8.

Le secteur éducatif planifie et organise souvent des formations en direction des enseignants pour les mettre à niveau et les rendre à même de transmettre aux élèves les connaissances dont eux-mêmes ont la maîtrise. Ces formations pourraient s'appuyer sur un travail axé sur les items de chacun des niveaux des échelles de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

En conclusion, Il s'observe une certaine distorsion entre la réussite aux items disciplinaires et une maîtrise plus ou moins fragile des connaissances et compétences didactiques. En effet, les enseignants ont en moyenne une bonne connaissance des contenus disciplinaires enseignés, mais éprouvent des difficultés quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, repérer les erreurs courantes et en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser et réussir.

Si une attention particulière doit être accordée aux enseignants ayant une faible maîtrise des contenus disciplinaires (situés au niveau 1 et en deçà), il conviendrait également, à travers des actions de formation spécifiques, d'entretenir et de renforcer les acquis de ceux qui manifestent une bonne maîtrise des contenus fondamentaux enseignés, mais aussi et prioritairement les renforcer en contenus didactiques.

8.1.3.2 Caractéristiques et performances des enseignants

8.1.3.2.1 Une expérience professionnelle des enseignants en lien avec les performances mais une formation continue en déphasage avec les performances

Par rapport à l'expérience ou l'ancienneté, les enseignants burundais déclarant avoir une longue expérience dans l'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) ont de meilleurs scores que les plus jeunes, moins expérimentés (au plus 5 ans).

Par rapport à la formation continue, dans la majorité des pays, les enseignants ayant reçu une formation en cours d'emploi ne présentent pas de meilleurs scores aux épreuves de l'évaluation à l'enquête PASEC2019 que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Au Burundi, au-delà de la faible proportion des enseignants ayant bénéficié d'une formation continue (21,8%), celle-ci n'a pas d'impact sur les performances des enseignants de façon globale sauf dans quelques provinces où l'expérience professionnelle influence négativement leurs performances.

Cette situation du Burundi pourrait être perçue comme une remise en cause de la formation continue, pourtant reconnue par les recherches comme permettant aux enseignants d'améliorer leurs pratiques (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005), (Ekanga Lokoka, 2013; Masselter, 2004) et ainsi de mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages (Etumangele, 2006; Mouélé, 2017; Vita, 2014). Le cas du Burundi invite cependant à interroger la qualité et la pertinence de ces formations, en particulier sur leur capacité à prendre en compte les besoins réels des différentes catégories d'enseignants. (expérimentés/novices, formation universitaire ou secondaire...).

Ces constats interpellent les décideurs à davantage revisiter les différents contours des formations continues destinées aux enseignants en termes de contenu en lien avec les besoins réels des enseignants. Il sied aussi, de mettre un focus particulier aux enseignants les moins expérimentés dans le cadre des actions de formation continue.

Ces constats invitent également à solliciter davantage l'expertise des enseignants les plus expérimentés pour qu'ils gardent le cap de leur expertise au profit de l'amélioration des compétences des élèves. Ces éléments importants devraient se traduire dans des politiques nationales de formation continue adéquates. Pour cela, une politique enseignante en cours d'élaboration pourrait se focaliser sur le renforcement des capacités des enseignants en cours d'emploi.

8.1.3.2.2 Un niveau académique des enseignants par rapport aux performances qui sortent de l'ordinaire.

Contrairement à un constat dans la majorité des pays de l'évaluation PASEC2019 selon lequel les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire, la situation du Burundi est un peu particulière et atypique. En effet, les enseignants ayant un niveau académique universitaire ont de faibles performances dans les contenus disciplinaires que ceux qui ont le niveau secondaire, aussi bien en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Dans les disciplines didactiques, il s'observe que l'écart n'est pas significatif en didactique de la compréhension de l'écrit mais l'est au niveau de la didactique des mathématiques en faveur des enseignants de niveau universitaire.

Cette situation du Burundi **presque atypique** suggère qu'une réflexion profonde soit menée pour expliquer ce phénomène et nourrir le débat sur le lien entre le niveau académique des enseignants et leur niveau de maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques et la plus-value d'une formation académique universitaire sur le niveau de maîtrise des connaissances et compétences des enseignants et par voie de conséquence sur le niveau d'acquisition des élèves.

8.1.3.2.3 Une perception des enseignants globalement satisfaisante de leurs conditions matérielle et sociale de travail

Les conditions matérielles de travail et les conditions sociales dont il est question dans cette section ont trait aux programmes, aux fournitures et aux bâtiments scolaires.

Ainsi, les enseignants burundais ont une perception globalement satisfaisante des programmes scolaires. Cependant, leur perception de la qualité des bâtiments et la disponibilité des fournitures scolaires est négative.

Cette perception des conditions de travail influence ainsi les performances en contenus disciplinaires et en contenus didactiques. L'appréciation des enseignants sur leurs conditions de travail montre qu'il y a un écart de performances significatif et en faveur de ceux qui ont un faible niveau d'appréciation. Ceci semble atypique et questionne sur l'exploitation et l'usage qu'on fait des ressources mises à la disposition des enseignants pour produire les résultats.

8.1.3.2.4 Une appréciation très positive de la régularité de paiement de salaire mais qui devient négative sur le niveau de salaire

Dans l'ensemble des pays, les enseignants ont, dans leur très grande majorité, une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Au Burundi, selon le niveau de salaire, 11,8% des enseignants enquêtés ont une très bonne appréciation du niveau de leur salaire, 16,9% ont une bonne appréciation, 45,6% ont une appréciation moyenne tandis que 25,8% apprécient négativement leur niveau de salaire. Par ailleurs, la situation sur la régularité de la perception des salaires est encourageante. Dans le contexte burundais, cela serait plus facilité par le système de gestion du personnel enseignant qui oblige chaque enseignant nouvellement recruté d'ouvrir un compte bancaire dans la constitution du dossier de recrutement.

Cependant, même si la majorité des enseignants sont satisfaits de la régularité de paiement de salaire, les enseignants avec un niveau d'appréciation très négatif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques par rapport aux enseignants ayant déclaré avoir une très bonne appréciation sur la régularité de paiement de salaire.

Par rapport au niveau de salaire, les enseignants avec un niveau d'appréciation très négatif ont de meilleures performances aussi bien en connaissances et compétences disciplinaires qu'en compétences didactiques par rapport aux enseignants ayant déclaré avoir une très bonne appréciation sur le niveau de salaire.

8.1.3.2.5 Une absence de lien entre les performances des enseignants et la pratique de l'inspection

Au Burundi, bien que 79,8% des enseignants affirment avoir été inspectés au moins une fois pendant les deux dernières années, les résultats aux tests PASEC2019 en contenus disciplinaires et en contenus didactiques n'établissent pas de liaison entre la pratique de l'inspection et les performances des enseignants (lien non significatif). Cette absence de lien questionne sur la pratique elle-même de l'inspection et il importe de revoir le mode opératoire des structures en charge de l'inspection dans leur rôle d'accompagnement des enseignants.

8.1.4 Evolution de l'efficacité et de l'équité du système éducatif burundais.

Le Burundi fait partie des 10 pays d'Afrique subsaharienne ayant participé aux deux cycles d'évaluation (2014 et 2019) de l'enquête PASEC. Cette situation permet d'analyser l'évolution de l'efficacité et de l'équité du système. Ainsi, six principaux constats peuvent être dégagés quand on analyse l'évolution de l'efficacité et de l'équité.

1. Les performances du Burundi ont régressé aussi bien en début qu'en fin de scolarité entre les deux cycles d'évaluation et dans les deux disciplines et cette régression a été suivie d'une perte de l'homogénéité des résultats;

2. Malgré cette dégradation des performances, le Burundi reste le pays le plus performant en début de scolarité;
3. Les inégalités de compétences sont situées plus entre les élèves qu'entre les écoles, mais on ne peut pas passer sous silence ces dernières car elles existent à un certain niveau et ont une influence sur les résultats;
4. La régression moyenne des performances observée aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire, touche aussi bien les élèves les plus faibles que les élèves les plus forts, mais elle est plus importante chez les élèves les moins performants;
5. On note une amplification des écarts de performances sur la période, entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts avec une diminution plus importante chez les élèves les moins performants;
6. les disparités de performances selon le genre ont persisté et ont évolué selon la discipline évaluée.

Le meilleur progrès des performances des élèves est celui où il ya une amélioration des performances et en particulier celles des plus faibles, sans altérer la performance des plus performants. Ceci constitue un défi majeur tant au niveau de l'efficacité qu'au niveau de l'équité que le système éducatif doit relever.

8.2 LES PISTES D'ACTIONS ET PROPOSITION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Le rapport national PASEC2019 dégage quatre pistes de réflexion autour des principaux enjeux relevés dans l'évaluation pour améliorer l'efficacité et l'équité des performances des élèves.

8.2.1 Définir une stratégie d'amélioration des compétences en lecture

Les difficultés rencontrées par les élèves en fin de scolarité surtout en lecture suscitent des interrogations quant à la capacité du système à amener les élèves à atteindre les objectifs pédagogiques fixés à la fin des trois premiers cycles du fondamental. En effet, les premiers contacts avec les apprentissages acquis à l'école par l'enfant en provenance de la maison ou d'une structure préscolaire montrent qu'au niveau du Burundi, ils se déroulent sans ambages, si on considère les résultats obtenus à l'évaluation PASEC2019 en début de scolarité, malgré la pléthore des classes qui pèse sur les équipements. On peut affirmer sans risque de se tromper que la langue d'enseignement des quatre premières années de l'école fondamentale constitue un atout indéniable et un acquis que le système devrait sauvegarder et renforcer.

Cependant, les résultats en fin de scolarité primaire surtout en lecture questionnent sur l'atteinte des objectifs des années intermédiaires et seraient consécutifs à un cumul de lacunes des années antérieures. Ainsi, la manière dont se mène la transition après le second cycle de l'enseignement fondamental, en passant de l'enseignement en kirundi-langue nationale vers l'enseignement en français- langue étrangère comme medium d'apprentissage du troisième cycle de l'enseignement fondamental, laisse beaucoup de questionnements.

Les faibles résultats des élèves en lecture en fin de scolarité font penser à une transition linguistique mal assurée entre le 2ème cycle et le 3ème cycle de l'enseignement fondamental. Par ailleurs, les élèves n'ont sans doute pas assez d'occasions de renforcer les connaissances en français en dehors de l'école ou à l'école comme cela a été évoqué dans les facteurs de performances. En effet, avant que le français ne devienne une langue d'enseignement, les élèves burundais pratiquent rarement cette langue en dehors du contexte de classe et cette habitude continue même au moment où le français devient langue d'enseignement.

Les actions suivantes pourraient être suggérées:

1. Poursuivre le développement des objectifs pédagogiques fondamentaux dans le premier cycle du fondamental notamment en rendant disponible les manuels, les bancs pupitres au niveau de l'enseignement fondamental surtout dans les petites classes (cycle I), afin de mieux apprendre à lire et à écrire pour améliorer conditions d'apprentissage et partant les compétences en lecture;

2. Organiser un test de sélection après la 6ème année pour ainsi avoir des élèves capables de fréquenter la 7ème année afin de gérer le relâchement flagrant qui s'observe dans les prestations des enseignants et des élèves au niveau des trois premiers cycles du fondamental après la suppression du concours national en 6ème année;
3. Revoir à la hausse la charge horaire du cours de français et de la didactique des langues: l'écrit, la grammaire, la composition, le vocabulaire, etc., en vue de permettre une bonne maîtrise du français au moment que ce médium est utilisé pour le reste du cursus;
4. Développer chez l'élève le goût aux disciplines fondamentales notamment le goût à la lecture;
5. Renforcer la formation initiale des enseignants, surtout en compréhension de l'écrit, compte tenu du contenu des trois premiers cycles du fondamental;
6. Organiser des évaluations nationales à grande échelle;
7. Mener une étude diagnostique sur les causes profondes de la régression des performances des élèves entre 2014 et 2019.

8.2.2 Développer et renforcer les programmes de préscolarisation.

Les recherches ont montré que le développement des programmes de la petite enfance et la promotion du préscolaire en particulier aide à pallier les désavantages et établir solidement les fondations de l'apprentissage. Par ailleurs, il a été aussi souligné que la préscolarisation dès le plus jeune âge diminue les risques de redoublement et favorise une plus forte rétention dans le système scolaire. Des actions visant le développement du préscolaire sont donc essentielles pour améliorer le bien-être immédiat des enfants et leur développement ultérieur (Rapport Mondial de suivi de l'EPT).

Ainsi, il est prouvé que le développement des programmes destinés à la petite enfance influe à la fois sur la scolarisation, la rétention et sur les performances des élèves et surtout des filles à l'école primaire, comme le montrent plusieurs études. Une étude portant sur huit États de l'Inde a constaté que la rétention à l'école primaire était de dix à vingt points de pourcentage plus élevée dans le groupe qui avait bénéficié d'un programme de PEPE que dans le groupe témoin, les filles étant les principales bénéficiaires. Par ailleurs, une étude réalisée au Népal indique que les enfants ayant une expérience de la PEPE ont plus confiance en eux, sont plus capables, plus motivés et assimilent plus vite les nouvelles compétences et informations. Les gouvernements sont ainsi appelés à donner des bases solides qui leur assurent un bon départ (résumé exécutif du Rapport Mondial de suivi de l'Éducation pour tous 2003-2004, Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité, page 22).

Au Burundi, en guise de rappel, le taux de préscolarisation est encore très faible malgré les avantages des programmes de développement de la petite enfance, élucidés par les recherches. Par ailleurs, l'une des contraintes auxquelles ce sous-secteur d'enseignement reste confronté au Burundi est que l'éducation préscolaire reste payante chez les privés et offerte principalement en zones urbaines. Le plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2012-2020 prévoyait l'expansion du préscolaire à la condition de développer plus fortement les structures communautaires.

Les actions suivantes pourraient être suggérées:

1. Renforcer l'offre du préscolaire en généralisant une année de préscolarisation à toutes les écoles fondamentales et en mettant en place un dispositif de formation initiale des éducateurs du préscolaire
2. Prévoir une mise en œuvre d'une évaluation diagnostique des programmes de la petite enfance déjà fonctionnels et opérationnels dans le pays pour voir leur impact; qui aboutira à une révision des contenus du curriculum de l'enseignement préscolaire pour qu'ils répondent aux besoins réels des enfants burundais;
3. Stimuler la demande du préscolaire en rendant le préscolaire accessible et attrayant, en offrant par exemple aux familles des incitations qui fassent qu'envoyer les enfants au préscolaire leur apparaisse comme une proposition attrayante;
4. S'inspirer des programmes du développement de la petite enfance qui ont eu leurs preuves de succès ailleurs.

8.2.3 Procéder à une étude diagnostique de la pratique du redoublement et de ses effets sur la performance des élèves comme priorité pour venir en aide aux enfants en difficulté d'apprentissage

Le redoublement est une problématique systémique au Burundi. Comme le montre les recherches, le redoublement à l'école constitue un facteur d'inégalité, de mauvaise qualité, d'inefficacité interne et un des freins vers la réalisation des cibles de l'ODD4. Le redoublement a beaucoup de conséquences sur l'élève, l'école, le système et la société dans son ensemble. Ainsi, (i) il est injuste et inéquitable car quelque fois subjectif, (ii) il stigmatise l'élève et entraîne des effets psychologiques néfastes, (iii) c'est une mesure inefficace sur le plan pédagogique, (iv) c'est une mesure coûteuse, (v) qui limite l'accès à l'éducation, (vi) plus on redouble, moins il ya d'enfants qui terminent l'école primaire. A l'évaluation PASEC2019, il est perçu comme étant un des facteurs de faibles performances des élèves.

Comme cette thématique a constitué une problématique à l'étude choisie par le pays pour faire partie du rapport national PASEC2019, il est opportun qu'on ait une piste d'action y relative afin de réduire le redoublement dans les écoles pour une bonne réussite des élèves.

Ainsi pour appréhender cette piste, et en attendant que les résultats de l'étude diagnostique de l'impact du redoublement sur les performances soient disponibles, les mesures suivantes peuvent être proposées:

1. La sensibilisation des acteurs (enseignants, directeurs et familles) sur les conséquences du redoublement et l'importance du soutien scolaire en termes d'efficacité pédagogique, de coût, de rétention, d'accès et d'équité;
2. le suivi des indicateurs du redoublement qui doit s'opérer au niveau des écoles et des structures administratives déconcentrées
3. la mise en place de nouveaux mécanismes de sélection des élèves basés sur la suppression des redoublements au niveau du premier degré, et la fixation d'un plafond pour les taux de redoublement fixé à 10% entre chaque sous-cycle et à 5% à l'intérieur de chaque sous-cycle;
4. l'accompagnement des cycles d'apprentissages par des mesures de détection des élèves en difficulté et une politique appropriée de soutien à ces élèves;
5. le renforcement de l'accompagnement de proximité en dotant les structures en charge des moyens suffisants et adéquats;
6. la révision du temps d'apprentissage par l'instauration progressive de la simple vacation dans les zones à faible scolarisation et à fort taux de redoublement
7. la mise à disposition des matériels didactiques par l'appui à la Régie des Productions Pédagogiques et la distribution de ces matériels dans les provinces ciblées en fonction de leur fort taux de redoublement surtout au cycle I de l'enseignement fondamental

8.2.4 Renforcer les compétences des enseignants et des encadreurs en contenus disciplinaires et compétences didactiques.

Connaissant le rôle prépondérant et incontestable de l'enseignant dans le processus d'apprentissage ainsi que sa relation avec l'élève, il importe que cette ressource du système éducatif soit renforcée pour qu'elle réponde aux objectifs d'apprentissage. Il est donc primordial que les enseignants en poste et les futurs recrutés accroissent leur niveau de maîtrise des contenus disciplinaires mais aussi des contenus didactiques. Le renforcement des différents dispositifs de recrutement, de formation, d'encadrement et d'évaluation du personnel enseignant et d'encadrement est une des priorités du système éducatif burundais.

L'évaluation PASEC2019 a mesuré les compétences des enseignants en contenus disciplinaires et en compétences didactiques. Il a été souligné que ces enseignants ont plus une maîtrise des contenus disciplinaires qu'une maîtrise

des compétences didactiques. L'enseignant ne nécessite pas seulement des connaissances disciplinaires mais aussi des compétences professionnelles particulières (didactiques, psychopédagogiques, ...) acquises et entretenues au travers des formations initiale et continue, et de la pratique.

Il a aussi été constaté que les enseignants de plus de 20 ans d'expérience sont rarissimes en début de scolarité, alors que les élèves ayant un enseignant plus expérimenté en fin de scolarité ont de meilleures performances.

Les actions suivantes pourraient être suggérées:

1. La mise en place d'une stratégie nationale efficace de formation continue en adéquation avec les besoins réels des enseignants;
2. La mise en place d'un dispositif de formation continue des enseignants sur la didactique des disciplines;
3. L'amélioration du statut des enseignants en fonction des besoins et des défis du système éducatif burundais;
4. En plus de l'amélioration des conditions salariales, réfléchir sur les mesures de promotion sous forme d'incitations dans la carrière pour une plus grande motivation des enseignants et une plus grande attractivité de la profession;
5. Le renforcement des compétences des maîtres responsables car ils ont en charge l'accompagnement pédagogique des enseignants des trois premiers cycles;
6. Le développement des stratégies d'élimination des stéréotypes sexistes pour assurer une bonne gestion de l'école;
7. L'évaluation des actions de formation continue déjà engagées en faveur des enseignants et des directeurs d'écoles;

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'évaluation PASEC2019 en général et au Burundi en particulier avait comme objectif l'étude du niveau d'efficacité et d'équité du système éducatif, ainsi que l'évolution de l'atteinte de ces objectifs. La méthodologie qui a été adoptée a permis, entre autres, d'apprécier le niveau de performance des élèves en langue d'apprentissage et en mathématiques pour le début et la fin de la scolarité

La méthodologie a également permis d'apprécier le niveau de performances des enseignants en contenus disciplinaires et didactiques et enfin de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le processus d'enseignement-apprentissage.

Les données ont été collectées auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés pour l'évaluation des élèves et auprès des enseignants des écoles enquêtées. L'évaluation a également collecté des données contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles afin de les confronter aux niveaux de performances.

Au terme de l'évaluation, il a été constaté que par rapport au seuil suffisant de compétences en début de scolarité, 78,9% et 98,6% des élèves burundais sont au dessus de ce seuil, respectivement en langue et en mathématiques. Les performances en mathématiques sont donc très bonnes par rapport aux performances en langue.

En fin de scolarité, 71,8% des élèves burundais sont en dessous du seuil suffisant de compétences en lecture et 39,1 % en dessous du «seuil suffisant» de compétences en mathématiques. Ils sont 60% au niveau des pays évalués lors du PASEC2019. La situation en mathématiques est certes problématique mais n'est pas aussi préoccupante comme en lecture.

En termes d'évolution de l'efficacité et de l'équité, plus de 60% de la variation des scores en lecture et en mathématiques en début de scolarité et 55% en fin de scolarité est expliqué par des différences de l'environnement entre élèves pendant que dans l'ensemble des pays PASEC2019, plus de 50% de la variation des scores en lecture et en mathématiques est expliqué par des différences de l'environnement entre les écoles.

Par ailleurs, les performances du Burundi ont régressé aussi bien en début qu'en fin de scolarité entre les deux cycles d'évaluation et dans les deux disciplines et cette régression a été suivie d'une perte de l'homogénéité des résultats. Malgré cette dégradation des performances, le Burundi reste le pays le plus performant en début de scolarité parmi les pays évalués. Les inégalités de compétences sont situées plus entre les élèves qu'entre les écoles, mais on ne peut pas passer sous silence ces dernières car elles existent à un certain niveau et ont une influence sur les résultats. La régression moyenne des performances observée aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire, touche aussi bien les élèves les plus faibles que les élèves les plus forts, mais elle est plus importante chez les élèves les moins performants.

Par rapport à l'évaluation des enseignants, il a été constaté un niveau de maîtrise contrasté entre les contenus disciplinaires et les contenus didactiques. En effet, les enseignants ont la maîtrise des contenus disciplinaires mais la maîtrise des compétences didactiques est incomplète.

Sans être exhaustifs, les principaux facteurs des performances relevés chez les élèves ont trait aux éléments suivants:

- Le genre de l'élève
- L'âge
- Le milieu d'implantation de l'école
- Le rôle du préscolaire sur les performances dans le système éducatif burundais
- La pratique du redoublement
- La participation aux travaux agricoles et au petit commerce
- La pratique de la langue en dehors du contexte scolaire,
- le goût à la lecture,
- la disponibilité des livres de lecture à la maison et,

- le ratio élève/livre de lecture,
- certaines caractéristiques de l'enseignant et du chef d'établissement.

Le rapport national PASEC2019 dégage quatre pistes de réflexion autour des principaux enjeux relevés dans l'évaluation pour améliorer l'efficacité et l'équité des performances des élèves. Ces grandes pistes constituent en elle mêmes des leviers pour une définition de la politique éducative en vue d'améliorer les acquis d'apprentissage. Ces pistes sont les suivantes:

Définir une stratégie d'amélioration des compétences en lecture

Développer et renforcer les programmes de préscolarisation.

Procéder à une étude diagnostique de la pratique du redoublement et de ses effets sur la performance des élèves comme priorité pour venir en aide aux enfants en difficulté d'apprentissage

Renforcer les compétences des enseignants et des encadreurs en contenus disciplinaires et compétences didactiques.

En perspective, au regard des analyses qui précèdent et des pistes de réflexions qui en découlent pour le Burundi, le système devrait se saisir des résultats de la présente enquête pour alimenter les politiques éducatives. La définition d'une feuille de route issue de l'exploitation des principaux résultats pour l'amélioration des apprentissages et la réduction des disparités dans le système constitue un élément essentiel dans la mise en place ou la réorientation des politiques éducatives nationales.

A cet effet, il conviendra de (i) suivre les stratégies nationales de réalisation des cibles de l'ODD4 pour mieux impacter la qualité des acquis scolaires et l'efficacité des systèmes éducatifs (ii) de travailler sur la question enseignante dans la recherche de la qualité des acquis scolaires et d'explorer de façon plus détaillée les déterminants extrascolaires de la qualité des acquis scolaires par la réalisation des études thématiques. Par ailleurs, des analyses secondaires devront être menées afin d'explorer plus finement certaines problématiques comme cela a été fait pour le redoublement.

ANNEXE

BIBLIOGRAPHIE

BRIMMER M.A. et PAULI L. (1971). *Wastage in Education: a World Problem*, Paris, UNESCO.

BERNARD, J-M et al. (2005). *Le redoublement: mirage de l'école africaine?* Dakar : Programmes d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, PASEC..

BURLUMI, B. (2006). *La France championne du redoublement scolaire*. in: *Revue des sciences sociales*. Téléchargé le 21 FEVRIER 2008 de http://www.scienceshumaines.com/la-France,-championne-du-redoublement-scolaire_fr_15054.html

BIJOU Mohamed, (2017). *Déterminants des performances scolaires, Zoom sur les élèves issus de l'immigration en France et au Royaume Uni Une analyse multiniveaux avec correction du biais d'endogénéité*

CARRON, G; CHÂU. T. N. (1998). *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : UNESCO-IIPE.

CRAHAY M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck Université

DAWN M. Picklo et SANDA L. Christenson. (2005). *Alternatives to retention and social promotion : The availability of instructional options*. *Remedial and Special Education*, 26 :258–268,

ESQUIEU, P. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3ème édition. Paris: Collection les usuels Retz.

GROUPE CONSEIL-BASTEEL. (2018). *Rapport de l'évaluation externe du Plan Transitoire de l'Education du PTE_Baastel*.

Hugues Draelants (2006). *Le redoublement est moins un problème qu'une solution : Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone* in *Les cahiers de Recherche en éducation et formation*, 52 :1--25, Juillet . URL <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs00563874>.

HOLMES C.T. & MATTHEWS K.M. (1984). *The effects of non promotion on elementary and junior high school pupils : a meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 54 (2), 225-236;

IIPE/UNESCO-Pole de DAKAR, *Module 3: Acquis scolaires: mesures, analyse et pilotages, Formation en Programmes sectoriels et gestions des systèmes éducatifs, 10ème promotion*

JACKSON G.B. (1975). *The research evidence on the effects of grade retention*. *Review of Educational Research*, 45 (4), 613-635.

JIMERSON et al. (2006). *Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students*. *Psychology in the Schools*, 43(1) :85—97.

Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche Scientifique: *Normes et standards des constructions et équipements scolaires au Burundi*.

Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche Scientifique. (2019). *Cadre national de qualification et de certification. Normes, Accréditation, Assurance qualité, consensus entre partenaires, engrangement des partenaires, popularisations des formations, .Bujumbura, septembre .*

Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche Scientifique. (2015). *Curriculum de l'Enseignement fondamental*.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique/Bureau de la Planification de l'Education. (2013). *Indicateurs de l'enseignement au Burundi (2013-2014 à 2019-2020)*. Bujumbura : MINEDUC

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique. (2017). *Rapport d'Etat du système éducatif national*. Bujumbura : MINEDUC.

Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche Scientifique *Plan transitoire de l'éducation 2018-2020*

Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche Scientifique Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation 2012-2020

Ministère de la Planification et du Développement Economique/Institut des Statistiques et d'Etudes Economiques du Burundi. Rapport de l'enquête modulaire sur les conditions de vie des ménages, 2013-2014

MINGAT A. et SOSALE S. (2000). Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne, HIPC-HD Team, Washington, Banque mondiale.

Olivier Cosenefroy et Thierry Rocher (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, même constats. Dans Les dossiers, N° 166. DEPP,

PETERSON S. E., DEGRACIE J. S. & AYABE C. R. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. American Educational Research Journal, 24 (1), 107-118

PERRENOUD, P. (2002). Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Sainte Foy : Presses universitaires du Québec. Téléchargé le 28-05-2008 de <http://www.unige.ch/fapse/>

PAUL J.J. (1996). Le redoublement : pour ou contre ?, Coll. «Pratiques et enjeux pédagogiques», Paris, ESF, 127 p

RIVIERE, R. (1991). L'échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour l'Europe. Collection Education-Actualité. Paris : Hatier.

Rounier, A. (2008). Redoublement: inefficacité d'un remède très français . in : Le monde de l'éducation. Mars Paris.

UNESCO, (2000). L'éducation pour tous: quelle qualité? Manuel pour le suivi permanent des acquis scolaires,

UNESCO. (2003). Genre et Education pour tous : le pari de l'égalité, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004, Paris-UNESCO, 432 p.

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques

Lecture			Mathématiques		
Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe	Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe
1455,8	2009,2	0,4	2053,5	2996,5	0,4

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 socio-économique de la famille de l'élève	0,4	0,2	0,2	0,2
L'élève est une fille	-6,5	2,5	-21,7	2,5
L'élève a redoublé au moins une fois	-12,1	2,7	-12,1	3,1
L'élève a fait la maternelle	3,5	2,8	-3,1	3,3
Âge de l'élève	-7,3	1,2	-7,5	1,4
Constante	484,7	8,0	560,7	9,9

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	3,0	2,2	5,6	4,1
Nombre d'élève dans la classe	-0,5	2,5	-0,6	3,8
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,4	0,2	0,2	0,2
L'élève est une fille	-6,5	2,5	-21,7	2,5
L'élève a redoublé au moins une fois	-12,1	2,7	-12,1	3,1
L'élève a fait la maternelle	3,6	2,8	-3,1	3,4
Âge de l'élève	-7,3	1,2	-7,5	1,4
Constante	484,6	8,0	560,6	10,0

* 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	0,2	0,2	0,0	0,2
	L'élève est une fille	-6,5	2,5	-21,8	2,5
	L'élève a redoublé au moins une fois	-11,8	2,7	-11,9	3,1
	L'élève a fait la maternelle	2,5	2,7	-4,0	3,3
	Âge de l'élève	-7,2	1,2	-7,5	1,4
Classe	Absentéisme du maitre	4,2	1,9	6,5	3,3
	Nombre d'élève dans la classe	-1,7	2,3	-1,4	3,6
Écoles	Indice d'implication de la communauté	0,2	0,2	0,3	0,3
	L'école est dans une zone urbaine	-149,3	99,0	-91,6	104,9
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	0,6	0,6	0,1	0,8
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	3,7	1,8	2,6	1,8
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	-0,8	0,9	-0,7	1,1
	L'école est privée				
	Le directeur est une femme	6,7	6,8	0,5	8,6
	Niveau socioéconomique moyen par école	0,8	3,5	1,5	4,7
	Indice d'infrastructures	-0,9	2,4	1,9	3,7
Indice d'aménagement du territoire	4,1	2,9	7,2	4,3	
Constante		517,4	19,1	583,6	21,3



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 Burundi.