



République de Guinée

Ministère de l'Enseignement
Pre-Universitaire
et de l'Alphabétisation

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF GUINÉEN

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 guinéen : 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 : 92-9133-183-X

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : François FALL

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



République de Guinée

Ministère de l'Enseignement Pre-Universitaire
et de l'Alphabétisation

PASEC2019
QUALITÉ DU SYSTÈME
ÉDUCATIF GUINÉEN

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

SIGLES ET ACRONYMES

MEPU-EC	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique
MEPU-A	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation
MEN-A	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
ONU	Organisation des Nations Unies
UA	Union Africain
CEDEAO	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OCI	Organisation de la coopération islamique
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
AFD	Agence Française de Développement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
ODD	Objectif du Développement Durable
UNICEF	Fonds des Nations Unies Créés pour l'Enfance
USAID	US Agency for International Development
NFQE	Projet des niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
PAPEMGUI	Projet d'Appui à la Promotion de l'Éducation de Base en Moyenne Guinée
PROPEB	Projet d'Appui à la Promotion de l'Éducation de Base en Guinée
FIERE	Filles Éduquée Réussissent
PSE	Programme Sectoriel de l'Éducation
Foceb	Fond Commun pour l'Éducation de base
RESEN	Rapport d'État du Système Éducatif National
ProDEG	Programme Décennal de l'Éducation en Guinée
PRePEF	Projet pour les résultats au Préscolaire et à l'Enseignement Fondamental
PTF	Partenaire Technique et Financier
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernement de la francophonie
PASEC	Programme D'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen
RGPH-2, 3	Recensement Général de la Population et de l'Habitat phase 2 et 3
RNB	Revenu National Brute
IDH	Indice de Développement Humain
SNESE	Service National de l'Évaluation du Système Éducatif
DGPSDE	Direction Générale de la Planification des Statistiques et du développement de l'Éducation
INRAP	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique
SNESCO	Service National des Examens, Contrôle Scolaire et Orientation
CP	Cours Préparatoire (1 et 2)
CE	Cours élémentaire (1 et 2)

CM	Cours Moyen (1 et 2)
BSD	Bureau de Stratégie et du Développement
IRE	Inspection Régionale de l'Éducation
DPE	Direction Préfectorale de l'Éducation
DSEE	Délégation Scolaire de l'Enseignement Élémentaire
D.E	Directeur d'École
NAFA	École de seconde chance
APEAE	Association des Parents d'Élève et Ami de l'École
DG	Directeur Général
DGA	Directeur Général Adjoint
DNESG	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Générale
DNEE	Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire
SNFPP	Service National de Formation et du Perfectionnement du Personnel
ENI	Écoles Normales des Instituteurs
ENP	Écoles Normales des Primaires
ISSEG	Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation en Guinée
DRH	Division des Ressources Humaines
LMD	Licence Master Doctorat
IRBAG	Institut de Recherche en Biologie Appliquée de Guinée
IREB	Institut de Recherche en Environnement de Bossou
CERE	Centre de Recherche en Environnement
CERESCOR	Centre de Recherche Scientifique de Conakry Rogbané
CREGED	Centre de Recherche en Gestion de Déchets
IRLA	Institut de Recherche en Linguistique Appliquée
CRVPM	Centre de Recherche et de Valorisation des Plantes Médicinales
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnel
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
BSEN	Brevet Supérieur d'Études Normale
CFEN	Certificat de Fin d'Études Normal

LISTE DES RÉDACTEURS

Experts nationaux

- Professeur Mamadou Cellou DIALLO, Spécialiste en Sciences de l'Éducation
- Docteur Mamadou Saliou BARRY, Statisticien Démographe

Correspondant national de la CONFEMEN et Équipe nationale PASEC

- Dr Julien BONGONO, Secrétaire Général du Ministère de l'enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation, Correspondant national de la CONFEMEN
- M. Moussa DIAKITE, Responsable National
- M. Mouctar BLONDIAUX, Statisticien
- M. Ibrahima IV BAH, Informaticien
- M. Fatoumata Koumbadio DIALLO, Economiste
- M. Fabété CAMARA, Planificateur
- M. Aissatou SY, Pédagogue
- M. Pierre TOURE, Pédagogue

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

- Labass Lamine DIALLO
- Bassile Zavier TANKEU

REMERCIEMENTS

La Guinée a intégré en 2019 les enquêtes du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, en abrégé PASEC. Elle a ainsi saisi l'opportunité du second cycle des évaluations PASEC, pour participer à l'évaluation internationale des compétences des élèves guinéens et facteurs de réussite à l'enseignement élémentaire.

Cette participation a été possible grâce à un choix politique majeur opéré par les autorités éducatives de l'époque, fondé sur l'expérience du pays en matière d'évaluation des acquis des élèves à travers son Service National de l'Évaluation du Système Éducatif (SNESE) et l'accompagnement technique et financier obtenu de la CONFEMEN.

Le présent rapport n'est donc qu'une résultante d'une série d'activités de planification et de mise en œuvre de la démarche d'évaluation des acquis des élèves guinéens. Ces activités ont impliqué plusieurs personnes physiques ou morales, travaillant individuellement ou en équipes, à l'égard desquelles il est opportun de témoigner toute la reconnaissance de Monsieur le ministre de l'Enseignement Pré Universitaire et de l'alphabetisation et de celle de l'ensemble des bénéficiaires des résultats, notamment :

- Le Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN ;
- L'équipe technique du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN ;
- Les membres de l'équipe nationale PASEC-Guinée ;
- Les différents partenaires techniques et financiers du PASEC, comme l'UNICEF, l'Agence Française de Développement, la Banque Mondiale et la Coopération Suisse.

C'est aussi l'occasion de remercier son Excellence Monsieur le ministre de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Alphabetisation et ses proches collaborateurs pour la confiance qu'il a placée aux membres de l'équipe qui a eu le mandat de rédiger le présent rapport.

Nos remerciements s'adressent également à tous les membres de l'équipe technique du PASEC pour les précieux appuis techniques et feedback reçus tout au long de la rédaction de ce rapport par les Consultants. Il en est de même de ceux du comité scientifique pour la rigueur méthodologique adoptée.

Nos remerciements s'adressent enfin à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la rédaction du rapport national de l'évaluation PASEC2019-Guinée.

AVANT-PROPOS

La Guinée participe, avec 13 autres pays de l'espace CONFEMEN, à l'évaluation 2019 du Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs de cette organisation. À cette session, quatre pays dont la Guinée rejoignent les 10 pays qui avaient participé à la première édition de l'évaluation PASEC de 2014.

L'objectif des enquêtes PASEC est d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves de l'élémentaire.

Le premier groupe de pays qui avaient introduit les évaluations PASEC dans leurs systèmes éducatifs en 2014 est constitué par le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. En 2019, ces pays sont rejoints par le Gabon, la Guinée, Madagascar et la République Démocratique du Congo.

Les résultats obtenus par notre pays à cette première participation, dans les deux disciplines (langue et mathématiques) et aux deux niveaux retenus pour l'évaluation PASEC (en début de scolarité ou CP2 et en fin de scolarité ou CM2), sont très préoccupants. En effet, la Guinée occupe souvent des positions non séduisantes lorsqu'on compare les performances de ses élèves à celles de beaucoup d'autres pays.

En plus des résultats des élèves aux différents tests de rendement scolaire, le rapport fournit également l'analyse du lien entre les performances scolaires et les caractéristiques individuelles et celles relatives à l'environnement scolaire et familial des élèves.

S'il est vrai que les résultats sont en deçà des attentes des acteurs et partenaires du système éducatif, le rapport a le mérite d'identifier les acquis et les limites de notre système d'éducation, mais aussi et surtout les leviers sur lesquels il faut impérativement agir pour inverser la tendance. En tous les cas, il est assorti de recommandations dont la mise en œuvre est susceptible d'induire des changements positifs au profit de notre système d'éducation pour les court, moyen et long termes.

En attendant notre participation à la prochaine évaluation PASEC2024, l'expérience d'une première participation nous dédouane partiellement quand on sait que la plupart des pays ayant participé aux deux cycles d'évaluation (2014 et 2019) ont dû profiter de leur première expérience pour enregistrer des gains importants en 2019, suite à la comparaison de leurs deux séries de résultats.

Pour ces motifs, l'espoir d'obtenir de meilleurs résultats aux prochaines évaluations est très important. Tout dépendra de ce que nous tous (acteurs, partenaires et bénéficiaires du système éducatif guinéen) feront des résultats consignés dans le rapport de l'évaluation PASEC2019 en Guinée.

Ministre de l'Enseignement Pré-universitaire et de l'Alphabétisation

Mr. Guillaume HAWING

TABLE DES MATIÈRES

Sigles et acronymes	4
Liste des rédacteurs	6
Remerciements	7
Avant-propos	8
Table des matières	9
Table des tableaux.....	14
Table des graphiques	17

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DE LA GUINÉE 23

I.1. Cadre géographique et physique	24
I.2. Contexte démographique.....	25
I.3. Contexte économique et social	25
I.4.Cooperation	26
I.5. Le système éducatif guinéen	26
I.5.1. Organisation	26
I.5.2. Les programmes d'études	27
I.5.3. Système d'évaluation des acquis des élèves.....	27
I.5.4. Les orientations et les réformes.....	28
I.5.5. La politique de la formation et de la gestion des enseignants.....	29
I.5.6. Du recrutement et de la gestion des enseignants.....	29
I.5.7. Présentation des indicateurs de pilotage	30
I.5.7.1. Les taux de scolarisation au préscolaire.....	30
I.5.7.2. Les taux de scolarisation au primaire.....	31
I.5.7.3. Les taux de scolarisation au secondaire et au supérieur.....	32
I.5.8. Les inégalités de fréquentation scolaire.....	33
I.5.9. Les indices d'efficacité interne.....	33
I.5.10. Dépenses d'éducation.....	34
I.6. Perspectives.....	35

CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION PASEC2019 EN GUINÉE..... 39

2.1. Les tests et questionnaires PASEC2019.....	41
2.1.1. Les tests de début de scolarité primaire.....	43
2.1.1.1. Test en langue d'enseignement.....	43
2.1.1.2. Test de mathématiques	44
2.1.2. Les tests de fin de scolarité primaire	45
2.1.2.1. Test en langue d'enseignement.....	45
2.1.2.2. Test de mathématiques	45
2.1.3. Les instruments de l'enquête des enseignants.....	46

2.1.3.1. Outils en langue d'enseignement.....	46
2.1.3.2. Outils de mathématiques.....	46
2.2. Les questionnaires de contexte du <i>PASEC2019</i>	47
2.2.1. Les échantillons.....	47
2.3. L'administration des tests et questionnaires.....	49
2.4. L'assurance qualité des données.....	49

CHAPITRE 3 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 51

3.1. Les élèves de guinée en comparaison internationale.....	52
3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques.....	52
3.1.2. Score moyen en langue et mathématiques et variation des scores entre pays.....	57
3.2. Comparaison des performances des élèves en guinée.....	58
3.2.1. Répartition géographique des compétences des élèves.....	58
3.2.1.1. Langue.....	58
3.2.1.2. Mathématiques.....	59
3.2.2. Score moyen par zone géographique.....	59

CHAPITRE 4 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE..... 63

4.1. Les élèves de Guinée en comparaison internationale.....	64
4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques.....	64
4.1.2. Score moyen en lecture et mathématiques et variation des scores entre pays.....	67
4.2. Les élèves de guinée en comparaison intra-nationale.....	68
4.2.2. Compétences des élèves (répartition géographique.....	68
4.2.2.1. Lecture.....	68
4.2.2.2. Mathématiques.....	70
4.2.3. Score moyen par strate et au niveau national.....	71

CHAPITRE 5 : ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT DES ÉLÈVES ET DE SES EFFETS SUR LEURS PERFORMANCES 73

5.1. Caractéristiques individuelles des élèves et performances scolaires.....	74
5.1.1. Genre de l'élève.....	74
5.1.2. Goût pour la lecture.....	76
5.1.3. Goût pour les mathématiques.....	78
5.1.4. Difficultés à lire dans un livre.....	79

5.1.5. Difficultés à lire au tableau	80
5.2. Environnement familial et performances scolaires	81
5.2.1. Niveau d'instruction des parents/tuteurs	81
5.2.2. Soutien de l'élève pour les devoirs à la maison	82
5.2.3. Pratique de la langue d'enseignement à la maison	83
5.2.4. Possession de livres à la maison	86
5.3. Participation des élèves aux travaux extrascolaires et performances scolaires.....	87
5.3.1. Participation des élèves aux travaux agricoles.....	87
5.3.2. Pratique du petit commerce par les élèves.....	87
5.3.3. Participation des élèves aux travaux manuels ou aux petits métiers.....	88
5.3.4. Participation des élèves aux travaux domestiques.....	89
5.4. Parcours scolaire et performances des élèves.....	89
5.4.1. Fréquentation du préscolaire.....	89
5.4.2. Redoublement.....	91
5.5. Caractéristiques des écoles et performances scolaires des élèves.....	92
5.5.1. Localisation de l'école	92
5.5.2. Inspection de l'école.....	93
5.5.3. Grèves à l'école.....	94
5.5.4. Existence d'une association au sein de l'école	96
5.6. Caractéristiques des encadreurs et performances scolaires.....	98
5.6.1. Le genre de l'enseignant.....	98
5.6.2. Genre du directeur.....	100
5.6.3. Expérience du directeur	102
5.6.4. Niveau d'instruction du directeur.....	106

CHAPITRE 6 : COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS..... | | |

6.1. Connaissances et compétences des enseignants	112
6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	112
6.1.2. Connaissances des enseignants en mathématiques.....	114
6.1.3. Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit, par strate	116
6.1.4. Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques, par strate.....	118
6.2 Caractéristiques et performances des enseignants enquêtes.....	120

CHAPITRE 7 : PERFORMANCES DES ÉLÈVES AU PRISME DE QUELQUES FACTEURS D'INTÉRÊT POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES NATIONALES..... I 33

7.1. Caractéristiques personnelles des élèves et des enseignants.....	134
7.1.1. Âge de l'élève et performances scolaires.....	134
7.1.1.1. Répartition des élèves selon l'âge.....	134
7.1.1.2. Influence de l'âge sur la performance scolaire des élèves.....	134
7.1.2. Formations continues des enseignants.....	136
7.1.2.1. Caractéristiques statistiques de la durée des formations continues (pour les enseignants ayant bénéficié de ces formations).....	136
7.1.2.2. Domaines dans lesquels les formations continues ont été réalisées.....	136
7.1.3. Absentéisme des enseignants.....	136
7.1.3.1. Prévalence de l'absentéisme.....	137
7.1.3.2. Principales caractéristiques de la durée de l'absentéisme chez les enseignants qui se sont absentés au moins une fois.....	137
7.1.3.3. Raisons de l'absentéisme des enseignants.....	138
7.1.4. Exercice d'activités extraprofessionnelles par les enseignants.....	138
7.2. Caractéristiques de l'école.....	139
7.2.1. Statut de l'école et performances scolaires.....	139
7.2.1.1. Répartition des élèves selon le statut de l'école.....	139
7.2.2. Existence d'une cantine et performances scolaires.....	140
7.2.2.1. Répartition des élèves selon l'existence ou non de cantine scolaire au sein de leur école.....	140
7.2.2.2. Différences de performances selon l'existence ou non d'une cantine scolaire.....	140
7.3. Déroulement des enseignements.....	142
7.3.1. Utilisation d'une autre langue que la langue d'enseignement lors des leçons de lecture et de mathématiques.....	142
7.3.1.1. Répartition des enseignants selon l'usage des langues nationales lors des leçons.....	142
7.3.2. Niveau d'achèvement des programmes scolaires de langue et de mathématiques.....	143
7.3.2.1. Niveau d'achèvement du programme scolaire officiellement prévu, par région.....	143
7.3.2.2. Effet du niveau d'achèvement du programme officiel sur les performances scolaires des élèves.....	144
7.3.3. Fréquence des réunions pédagogiques.....	144
7.3.4. Appui des directeurs aux enseignants.....	145
7.3.5. Visite d'un encadreur pédagogique depuis le début de l'année.....	145
7.4. Perception des enseignants de leurs conditions de travail.....	146
7.4.1. Perception des enseignants de leurs conditions de vie et de travail.....	146
7.4.2. Perception du harcèlement au sein de l'école.....	148

CHAPITRE 8 : PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE..... 151

8.1 Présentation des principaux constats et proposition de pistes de réflexion.....	152
8.1.1 Élèves ayant atteint le seuil juge « suffisant » de performance.....	153
8.1.2 Élèves classes dans le plus haut niveau de performance.....	153
8.1.3 Élèves classes au-dessous du niveau I de performance.....	154
8.1.4 Comparaison avec les autres pays.....	154
8.1.5 Inégalités liées aux résultats d'ensemble des élèves évalués.....	154
8.1.6 Inégalités liées aux résultats des groupes régionaux.....	155
8.1.7 Inégalités liées aux caractéristiques des élèves.....	155
8.1.8 Inégalités liées aux caractéristiques environnementales.....	157
8.2 Propositions d'actions de politiques éducatives.....	158
8.3 Contribution à l'avancement des connaissances.....	159
8.4 Pistes d'actions pour traduire en actes pédagogiques les résultats de l'évaluation.....	159
8.4.1. Dans le court terme, l'état guinéen doit :	160
8.4.2. À moyen terme, il faudra :	160
8.4.3. Sur le long terme, il serait important :	160
Bibliographie.....	162
Annexe I : proportion des dépenses courantes par sous-secteur (en %)......	165
Annexe du chapitre 5.....	166
Annexe du chapitre 7.....	178

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 1 : Effectifs des cibles de l'education pre universitaire par niveau pour 2014, 2019 et 2020.....	25
Tableau 1 2 : Évolution du revenu national brut (rnb), de l'indice de developpement humain et du classement de la guinee entre 2015 et 2019.....	25
Tableau 1 3 : Cycles d'enseignement preuniversitaire et tranches d'age correspondantes.....	30
Tableau 1 4 :Taux bruts de scolarisation au prescolaire (%) selon le milieu de residence et le sexe	30
Tableau 1 5 :Taux nets de scolarisation au prescolaire (%) selon le milieu de residence et le sexe.....	30
Tableau 1 7 : Évolution des taux nets de scolarisation au primaire (%) selon le milieu de residence et le sexe entre 2015 et 2019.....	31
Tableau 1 8 :Taux de scolarisation au college (%) selon le milieu de residence et le sexe.....	32
Tableau 1 9 :Taux de scolarisation au lycee (%) selon le milieu de residence et le sexe	32
Tableau 1 10 :Taux de scolarisation au superieur (%) selon le milieu de residence et le sexe.....	32
Tableau 1 11 : Indice de parite (en %) au niveau national par cycle d'etude entre les sexes, les milieux de residence et les niveaux de vie	33
Tableau 1 12 : Évolution des indices d'efficacite interne sur la periode allant de 210 a 2019.....	34
Tableau 1 13 : Évolution des depenses d'education entre 2006 et 2016.....	34
Tableau 2 1 : Structure de l'evaluation pasec2019.....	41
Tableau 2 2: Domaines evalues par le pasec2019 en langue - debut de scolarite.....	43
Tableau 2 3: Domaines evalues par le pasec2019 en mathematiques - debut de scolarite primaire.....	44
Tableau 2 4: Domaines evalues par le pasec2019 en langue - fin de scolarite.....	45
Tableau 2 5: Domaines evalues par le pasec2019 en mathematiques - fin de scolarite	46
Tableau 2 6: Domaines evalues par le pasec2019 en comprehension de l'ecrit et didactique de la comprehension de l'ecrit.....	46
Tableau 2 7: Domaines evalues par le pasec2019 en mathematiques et didactique des mathematiques.....	47
Tableau 2 8:Taux de participation ecoles/eleves par region.....	48
Tableau 3 1 : Échelle de competences pasec2019 en langue - début de scolarité	52
Tableau 3 2 : chelle de competences pasec2019 en mathematiques – debut de scolarite.....	54
Tableau 3 3 : Score moyen de la guinée en langue et comparaisons multiples avec les pays - debut de scolarite.....	57
Tableau 3 4 : Score moyen de la guinee en mathematiques et comparaisons multiples avec les pays - debut de scolarite.....	57
Tableau 4 1: Échelle de competences pasec2019 en lecture - fin de scolarite	64
Tableau 4 2 : Échelle de competences pasec2019 en mathematiques - fin de scolarite.....	65
Tableau 4 3 : Score moyen de la guinee en lecture et comparaisons multiples avec les pays - fin de scolarite.....	67
Tableau 4 4 : Score moyen de la guinee en mathematiques et comparaisons multiples avec les pays - fin de scolarite.....	67
Tableau 6 1: Échelle pasec2019 des competences des enseignants en comprehension de l'ecrit.....	112
Tableau 6 2: Échelle pasec2019 des competences des enseignants en mathematiques.....	114

Tableau 6 3: Repartition des enseignants en pourcentages selon les regions et le genre.....	120
Tableau 6 4: Repartition des enseignants par region selon l'age	120
Tableau 6 5 : Caracteristiques en annees de l'age des enseignants par region.....	121
Tableau 6 6: Repartition des enseignants par region selon le niveau de formation academique.....	121
Tableau 6 7: Duree de la formation professionnelle initiale d'enseignant par region.....	122
Tableau 6 8: Caractéristiques des enseignants en fonction de la durée totale de la formation pratique.....	123
Tableau 6 9: Diplome professionnel le plus eleve obtenu par region	123
Tableau 6 10: Proportion d'enseignants ayant beneficie de formations continues durant les deux dernieres annees, par region	124
Tableau 6 11: Caracteristiques des enseignants en fonction de la duree totale de la formation continue durant les deux dernieres annees.....	124
Tableau 6 12: Caractéristiques des enseignants en fonction de leur expérience dans l'enseignement.....	125
Tableau 6 13: Caractéristiques des enseignants en fonction du nombre de jours d'absence au cours des deux derniers mois en dehors des jours fériés, par région	125
Tableau 6 14: Répartition des enseignants par région selon la fréquence de réception de leur salaire.....	126
Tableau 6 15: Proportion d'enseignants ayant eu le temps d'enseigner l'intégralité du programme officiel	126
Tableau 6 16: Répartition des enseignants en fonction du niveau d'exécution du programme officiel de langue de l'annee scolaire precedente.....	127
Tableau 6 17: Répartition des enseignants en fonction du niveau d'execution du programme officiel de mathematique de l'annee scolaire precedente	128
Tableau 6 18: Domaines de langue auxquels l'enseignant accorde le plus de temps	128
Tableau 6 19: Domaines de mathématiques auxquels l'enseignant accorde le plus de temps.....	129
Tableau 6 20: Proportion d'enseignants ayant reçu la visite d'un encadreur pédagogique dans sa classe depuis le debut de l'annee	129
Tableau 6 21: Raisons de la visite des encadreurs pédagogiques évoquées par les enseignants.....	130
Tableau 7 1: Repartition (%) des eleves selon le grade et la situation par rapport à l'âge normal de frequentation scolaire	134
Tableau 7 2 : Différences de performances scolaires des élèves par discipline selon leur situation par rapport à l'âge normal de frequentation – debut de scolarite	135
Tableau 7 3 : Différences de performances scolaires des élèves par discipline selon leur situation par rapport à l'âge normal de frequentation – fin de scolarite.....	135
Tableau 7 4 : Caractéristiques statistiques de la duree (en nombre de jours) des formations continues, par region.....	136
Tableau 7 5 : Domaines dans lesquels les formations complémentaires ont été realisees.....	136
Tableau 7 6 : Proportion d'enseignants qui se sont absentés au moins une fois au cours des deux derniers mois ayant precede l'enquete, par region	137
Tableau 7 7 : Caractéristiques statistiques de la durée d'absence (en nombre de jours) des enseignants au cours des deux derniers mois ayant précédé l'enquête, par region.....	137
Tableau 7 8 : Principales raisons d'absence au cours des 2 derniers mois citées par les enseignants.....	138
Tableau 7 9 : Répartition des types d'activités citées par les enseignants comme activités pratiquées au cours des trois derniers mois, en plus de la fonction d'enseignant.....	139

Tableau 7 10 : Répartition (%) des élèves par statut de l'école fréquentée selon le grade	139
Tableau 7 11 : Différences de performances scolaires par discipline entre élèves d'écoles publiques et élèves d'écoles privées	140
Tableau 7 12 : Proportion d'élèves fréquentant des écoles au sein desquelles existe une cantine scolaire.....	140
Tableau 7 13 : Différences de performances scolaires des élèves en lecture par région selon que l'école abrite ou non une cantine – début de scolarité	140
Tableau 7 14 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques par région selon que l'école abrite ou non une cantine – début de scolarité	141
Tableau 7 15 : Différences de performances scolaires des élèves en langue par région selon que l'école abrite ou non une cantine – fin de scolarité.....	141
Tableau 7 16 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques par région selon que l'école abrite ou non une cantine – fin de scolarité	141
Tableau 7 17 : Répartition (%) des enseignants par région selon la fréquence avec laquelle ils utilisent une autre langue que la langue d'enseignement lors des leçons de lecture.....	142
Tableau 7 18 : Répartition (%) des enseignants par région selon la fréquence avec laquelle ils utilisent une autre langue que la langue d'enseignement lors des leçons de mathématiques	143
Tableau 7 19 : Proportion d'enseignants ayant déclaré avoir eu le temps d'enseigner l'intégralité du programme scolaire officiellement prévu par région selon la discipline	143
Tableau 7 20 : Répartition (%) des enseignants selon la fréquence des réunions pédagogiques qu'ils tiennent avec l'ensemble des collègues et du directeur d'école, par région.....	144
Tableau 7 21 : Proportion d'enseignants ayant déclaré avoir bénéficié d'un appui de la part de leur directeur.....	145
Tableau 7 22 : Domaines dans lesquels votre directeur vous appuie dans votre classe.....	145
Tableau 7 23 : Proportion d'enseignants ayant eu la visite d'un encadreur pédagogique dans sa classe, par région	145
Tableau 7 24 : Objet de la visite d'un encadreur pédagogique depuis le début de l'année.....	146
Tableau 7 25 : Proportion d'enseignants se déclarant victimes de harcèlement au sein de l'école par région selon le type de harcèlement	148

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1.1 : Carte de la république de guinee, avec les limites des régions administratives et des préfectures	24
Graphique 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire (%) selon le milieu de residence et le sexe entre 2014 et 2019.....	31
Graphique 1.3 : Proportion des dépenses courantes par sous-secteur (en	35
Graphique 3.1 : Pourcentage d'eleves selon le niveau de competences atteint en langue et mathematiques – debut de scolarite.....	55
Graphique 3.2 : Performances en langue en fonction de l'ensemble des élèves et des groupes régionaux.....	58
Graphique 3.3 : Performances en mathématiques en fonction de l'ensemble des élèves et des groupes régionaux.....	59
Graphique 3.4 : Performance en langue dans chaque strate et au niveau national – début de scolarite.....	59
Graphique 3.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – debut de scolarite.....	59
Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – fin de scolarite	64
Graphique 4.2 : Performances en langue en fonction de l'ensemble des élèves et des groupes regionaux.....	65
Graphique 4.3 : Performances en mathématiques en fonction de l'ensemble des eleves et des groupes regionaux.....	69
Graphique 4.4 : Performance en lecture dans chaque strate et au niveau national – fin de scolarite	69
Graphique 4.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – fin de scolarite.....	69
Graphique 5.1 : Répartition des élèves selon le genre - début de scolarité	74
Graphique 5.2 : Répartition des élèves selon le genre – fin de scolarite.....	75
Graphique 5.3 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le genre de l'eleve – debut de scolarite	75
Graphique 5.4 : différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre de l'eleve – fin de scolarite.....	76
Graphique 5.5 : Repar tition des eleves en fonction de leur gout pour la lecture – fin de scolarite.....	77
Graphique 5.6 : Difference de performance des eleves en lecture et en mathematiques selon le gout pour la lecture – fin de scolarite	77
Graphique 5.7 : Repartition des eleves en fonction de leur gout pour les mathematiques – fin de scolarite.....	78
Graphique 5.8 : Difference de performance des eleves en lecture et en mathematiques selon leur gout pour les mathematiques – fin de scolarite	78
Graphique 5.9 : Repar tition des eleves selon qu'ils ont ou non des difficultes a lire dans un livre – fin de scolarite.....	79
Graphique 5.10 : Difference de performance des eleves en lecture et en mathematiques selon qu'ils ont ou non des difficultes a lire dans un livre – fin de scolarite	79
Graphique 5.11 : Repar tition des eleves selon qu'ils ont ou non des difficultes a lire au tableau – fin de scolarite.....	80
Graphique 5.12 : Difference de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils ont ou non des difficultes a lire au tableau – fin de scolarite.....	81

Graphique 5.14 : Repartition des eleves par region selon l'alphabetisation des parents – fin de scolarite.....	81
Graphique 5.15 : Repartition des eleves par région selon l'aide dans les devoirs à la maison – fin de scolarite.....	82
Graphique 5.16 : Repartition des eleves par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français a la maison – debut de scolarite.....	83
Graphique 5.17 : Repartition des eleves par region selon la fréquence avec laquelle ils parlent français a la maison – fin de scolarite.....	84
Graphique 5.18 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français – début de scolarité	84
Graphique 5.19 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français – fin de scolarite.....	85
Graphique 5.20 : Pourcentage d'élèves qui possèdent des livres a la maison par région – debut de scolarite.....	86
Graphique 5.21 : Pourcentage d'élèves qui possèdent des livres a la maison par region – fin de scolarité.....	86
Graphique 5.22 : Repartition des eleves par région selon la participation aux travaux agricoles – fin de scolarite.....	87
Graphique 5.23 : Repartition des eleves par région selon la participation aux travaux de petit commerce – fin de scolarite.....	88
Graphique 5.24 : Repartition des eleves par région selon la participation aux travaux manuels ou aux petits metiers – fin de scolarite	88
Graphique 5.25 : Repartition des eleves par region selon la participation aux travaux domestiques – fin de scolarite.....	89
Graphique 5.26 : Pourcentage d'élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du prescolaire – début de scolarite	90
Graphique 5.27 : Pourcentage d'élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du prescolaire – fin de scolarite	90
Graphique 5.28 : Répartition des élèves selon qu'ils aient redoublé ou non par région – début de scolarite.....	91
Graphique 5.29 : Repartition des eleves selon le nombre de redoublements par région – fin de scolarite.....	91
Graphique 5.30 : Repartition des eleves selon la localisation de l'ecole – début de scolarite.....	92
Graphique 5.31 : Repartition des eleves selon la localisation de l'école – fin de scolarite.....	93
Graphique 5.32 : Repartition des eleves selon que l'école a été inspecté ou pas au cours des deux dernieres annees – debut de scolarite.....	93
Graphique 5.33 : Repartition des eleves selon que l'ecole a ete inspectee ou pas au cours des deux dernieres annees – fin de scolarite.....	94
Graphique 5.34 : Difference de performance des eleves en langue et en mathematiques par region selon que l'ecole a ete inspectee ou non – debut de scolarite.....	94
Graphique 5.36 : Repartition des eleves selon la presence ou pas des greves – début de scolarité	94
Graphique 5.37 : Difference de performance des élèves en langue et en mathématiques par région selon que l'école a enregistré ou non des grèves – début de scolarité	95
Graphique 5.38 : Repartition des eleves selon la présence ou pas des grèves – fin de scolarité.....	95

Graphique 5.39 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques par région selon que l'école a enregistré ou non des greves – fin de scolarité.....	96
Graphique 5.42 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques par région selon l'existence ou non d'une association – début de scolarité	97
Graphique 5.43 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques par région selon l'existence ou non d'une association – fin de scolarité.....	97
Graphique 5.44 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant – début de scolarité.....	98
Graphique 5.45 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le sexe de l'enseignant – début de scolarité.....	98
Graphique 5.46 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant – fin de scolarité.....	99
Graphique 5.47 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe de l'enseignant – fin de scolarité	99
Graphique 5.48 : Répartition des élèves selon le genre du directeur de l'école – début de scolarité	100
Graphique 5.49 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le genre du directeur d'école – début de scolarité.....	101
Graphique 5.50 : Répartition des élèves selon le genre du directeur de l'école – fin de scolarité	101
Graphique 5.51 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre du directeur d'école – fin de scolarité.....	102
Graphique 5.52 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école – début de scolarité.....	103
Graphique 5.53 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon l'expérience du directeur d'école – début de scolarité.....	104
Graphique 5.54 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école – fin de scolarité.....	105
Graphique 5.55 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon l'expérience du directeur d'école – fin de scolarité.....	106
Graphique 5.56 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur de l'école – début de scolarité.....	107
Graphique 5.57 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur d'école – début de scolarité.....	107
Graphique 5.58 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur de l'école – fin de scolarité.....	108
Graphique 5.59 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur d'école – fin de scolarité.....	108
Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate	113
Graphique 6.2 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate.....	115
Graphique 6.3 : Compréhension de l'écrit	116
Graphique 6.4 : Didactique de la compréhension de l'écrit.....	117
Graphique 6.5 : Mathématiques.....	118
Graphique 6.6 : Didactique des mathématiques.....	119

Graphique 7.1: Répartition (%) des enseignants selon leur perception des différents aspects de leurs conditions de vie	147
Graphique 7.2 : Répartition (%) des enseignants selon leur perception sur les aspects concernant leurs relations de travail	147
Annexes :	167
Annexe chap 1 :	165
Annexe chap 5 :	166
Annexes chap 7 :	178



Mardi le 4
Écriture: la lettre

épi épi sa

octobre 2016

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE LA GUINÉE



I.1. CADRE GÉOGRAPHIQUE ET PHYSIQUE

La République de Guinée est un pays tropical nord, situé en Afrique de l'Ouest, entre les 7°05 et 12°51 de latitude nord et 7°30 et 15°10 de longitude ouest. Elle est limitée au Nord par la Guinée Bissau, le Sénégal et le Mali, à l'Est par le Mali et la Côte-D'Ivoire, au Sud par le Libéria et la Sierra Léone ; à l'Ouest, elle s'ouvre sur l'Océan Atlantique, avec une façade maritime de 300 km. Elle couvre une superficie de 245 857 km².

Graphique 1.1 : Carte de la république de Guinée, avec les limites des régions administratives et des préfectures



De par son climat, sa végétation et son hydrographie, la République de Guinée comprend quatre régions naturelles bien distinctes et homogènes du point de vue géo-écologique. Il s'agit de la Basse Guinée ou Guinée maritime, la Moyenne Guinée ou Fouta-Djalon, la Haute Guinée et la Guinée Forestière. Le pays doit cette originalité à son milieu naturel qui se caractérise par des contrastes climatiques, des barrières montagneuses et l'orientation des reliefs qui se combinent pour donner à chaque région ses particularités du point de vue du climat, des sols, de la végétation et du mode de vie des populations. Ce pays est suffisamment arrosé et de grands fleuves comme le Niger, le Sénégal, la Gambie et leurs affluents y prennent source, faisant de lui, le « château d'eau » de l'Afrique de l'Ouest. La Guinée a un climat tropical à deux saisons : la saison des pluies et la saison sèche. La durée de ces deux saisons varie en fonction des régions naturelles. L'environnement en Guinée est relativement préservé grâce à la faible densité de la population et à l'industrialisation limitée.

Sur le plan administratif, la République de Guinée est subdivisée en huit régions administratives, à savoir Conakry qui abrite la capitale, Boké, Faranah, Kankan, Kindia, Labé, Mamou et N'Zérékoré.

Le plan de décentralisation respecte la déconcentration administrative du pays. Ainsi, les chefs-lieux des préfectures sont érigés en communes urbaines et les sous-préfectures en communes rurales. Les communes urbaines sont subdivisées en quartiers et les communes rurales en districts.

Le code des collectivités en date du 26 mars 2006 avait créé 38 communes urbaines, dont cinq (05) à Conakry et 33 à l'intérieur du pays et 303 communes rurales. En date du 16 Mars 2021, l'Assemblée nationale a érigé l'île de Kassa en commune urbaine et 19 autres sous-préfectures du pays en communes rurales, portant ainsi le nombre de communes à 361 soit 39 communes urbaines et 322 communes rurales.

I.2. CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE

Selon les résultats du Recensement Général de la Population (RGPH-3) réalisé en 2014, la population guinéenne a augmenté de près de moitié (47 %) sur la période 1996-2014, passant de 7 156 406 habitants en 1996 à 10 523 261 habitants en 2014. Les projections démographiques réalisées à partir des données de 2014 estime cette population à 12 559 623 habitants en 2020.

La structure par sexe de la population guinéenne, montre que les femmes sont numériquement plus nombreuses, soit 51,7 % lors du RGPH de 2014. Globalement, les hommes sont majoritaires en ville et minoritaires en zones rurales.

La population guinéenne est très jeune. En effet, en 2014, plus de la moitié (56 %) de la population guinéenne avait moins de 20 ans. La proportion des jeunes de moins de 15 ans est restée constante entre 1996 (46 %) et 2014 (45 %).

La population guinéenne est essentiellement rurale. En 1983, 74 % de la population vivait en milieu rural contre environ 70 % en 1996 et 65 % en 2014. La capitale compte à elle seule, près de la moitié de la population urbaine (46 % en 2014 contre 51 % en 1996).

L'estimation de la demande sociale réalisée à partir des résultats du RGPH de 2014 montre que les effectifs des différents niveaux d'enseignement préuniversitaire croissent régulièrement même si les rythmes varient d'un niveau à l'autre. Ainsi, à titre d'exemple, l'effectif de la population scolarisable du primaire a crû de 22 % entre 2014 et 2020 (Cf. tableau I.1 ci-dessous).

Tableau I.1 : Effectifs des élèves par niveau d'éducation dans l'enseignement pré universitaire en 2014, 2019 et 2020

Cible	2014	2019	2020
Préscolaire (3-5 ans)	1 070 478	1 174 366	1 183 641
Primaire (6-11 ans)	1 795 743	2 129 913	2 183 587
Collège (12-15 ans)	971 633	1 183 294	1 230 903
Lycée (16-18 ans)	647 692	761 379	792 542

Source : RGPH 2014 ; Prospective de la demande sociale

Cette hausse de la population scolarisable présage une demande potentielle d'éducation forte dans les années à venir.

I.3. CONTEXTE ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

Malgré ses énormes potentialités économiques du sol et du sous-sol, la Guinée reste confrontée à de sérieux problèmes de développement économique et social. On note un faible revenu et un faible développement humain qui placent ce pays parmi les moins avancés (PMA) de la planète, comme en témoignent les données du **tableau I.2** ci-dessous.

Tableau I.2 : Évolution du revenu national brut, de l'indice de développement humain et du classement de la Guinée entre 2015 et 2019

Indicateurs	2015	2016	2017	2018	2019
RNB par habitant (dollars de 2017 en PPA)	2 056	2 228	2 409	2 347	2 405
Valeur de l'IDH	0,457	0,465	0,471	0,473	0,477
Rang sur 189	178 ^e	178 ^e	177 ^e	177 ^e	178 ^e

La situation socioéconomique actuelle de la Guinée est marquée par la persistance de la pauvreté. En effet, les résultats de l'Enquête Légère pour l'Évaluation de la Pauvreté (ELEP) de 2012, indiquent que 55,2 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté. Les résultats de l'enquête harmonisée sur les conditions de vie des ménages réalisée en 2018-2019 montrent que cette proportion est de 43,7 %, en baisse par rapport à 2012.

La Guinée est un pays dont l'évolution politique et sociale a révélé plusieurs situations de fragilité qui constituent des menaces permanentes à son développement et à l'amélioration des conditions de vie des populations. Ainsi, malgré la relative stabilité retrouvée de ses institutions et la dynamique démocratique en cours depuis 2010, la Guinée reste classée parmi les pays les plus fragiles. En effet, entre 2006 et 2020, le classement international de ce pays a varié, passant de la 9ème à la 15ème place sur 178 pays du monde. Aussi, l'évaluation de la fragilité de la Guinée réalisée en 2016 selon la méthodologie du New Deal, révèle-elle des progrès encourageants sur le plan de la justice, mais indique que des efforts plus significatifs sont nécessaires pour réaliser des progrès dans les domaines économiques, politique et sécuritaire. Par ailleurs, l'analyse rétrospective menée dans le cadre de l'Étude Nationale Prospective (ENP), met en évidence deux principales causes profondes de la fragilité du pays : les conditions d'accession de la Guinée à l'indépendance et la qualité de la gouvernance qui s'en est suivie.

I.4. COOPÉRATION

Au plan de la coopération internationale, la République de Guinée est entre autres, membre de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et de tous ses organes affiliés, de l'Union Africaine (UA), de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), de l'Organisation de la coopération islamique (OCI) et de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN).

L'adhésion de la Guinée à la CONFEMEN a permis au pays de participer à l'évaluation internationale du programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

I.5. LE SYSTÈME ÉDUCATIF GUINÉEN

I.5.1. Organisation

Au plan de l'organisation, le décret N°2021/015/PRG/SGG du 18 janvier 2021, portant structure du Gouvernement, l'ensemble des services de l'éducation sont répartis entre trois départements ministériels qui sont :

- Le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, qui gère
 - Le préscolaire ;
 - Le primaire avec trois sous-cycles : le cours préparatoire (CPI et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CMI et CM2) ;
 - Le secondaire premier cycle ou collège ;
 - Le secondaire deuxième cycle ou lycée.
- Le Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, qui gère :
 - Les écoles professionnelles de type A, délivrant des CAP1 et des BEP2 ;
 - Les écoles professionnelles de type B, délivrant des BTS3.
- Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, assure la tutelle des :
 - Institutions d'enseignement supérieur (IES), comprenant les universités et les instituts supérieurs au nombre de 59 soit 17 établissements publics et 42 établissements privés. Les universités délivrent la licence fondamentale en 3 ans et, selon le régime d'études le master en 2 ou 3 ans et le Doctorat en 3 ou 5 ans. Les Instituts supérieurs délivrent les mêmes types de diplôme que les universités⁴.

¹ Certificat d'aptitude professionnelle

² Brevet d'études professionnelles

³ Brevet de technicien supérieur

⁴ La licence professionnelle est délivrée après 4 ans d'études dans ces institutions professionnelles.

- Institutions de recherche scientifique, au nombre de 22, avec des programmes de recherche et de spécialisation dans différents domaines.

L'ensemble de ces structures de formation développe une éducation dite formelle.

L'éducation non formelle, quant à elle, organisée au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MEN-A), comprend l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Elle est offerte dans des établissements dits post-primaires et post-secondaires ou encore des centres de la seconde chance appelés NAFA⁵ au profit des jeunes, des adultes non scolarisés et des enfants précocement déscolarisés. Elle se fait à travers l'alphabétisation fonctionnelle et d'autres actions de formations en vue d'accroître leurs capacités de production.

1.5.2. Les programmes d'études

Les programmes d'études en vigueur au primaire et au secondaire sont élaborés par l'Institut national de recherche et d'action pédagogique (INRAP) avec l'assistance technique de la coopération française.

Les programmes du primaire sont élaborés sur la base de référentiels de compétences à trois niveaux :

- Une compétence globale, définie en fonction de la discipline ;
- Des compétences intermédiaires définies en fonction des domaines de contenus ou unités d'enseignement ou chapitres du programme ;
- Des compétences spécifiques, définies en fonction des niveaux d'habiletés visées par les contenus à faire acquérir.

En plus des compétences, le référentiel programme évoque les titres des leçons, les contenus associés aux différentes leçons, avec les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les procédés d'évaluation.

Les programmes du secondaire sont également élaborés par l'INRAP. Ceux de sciences sont des programmes harmonisés au plan africain et malgache. Cependant, le réseau secondaire tarde à utiliser l'entrée par les compétences dans l'élaboration de ses programmes d'études.

Depuis la rentrée universitaire de 2007, l'enseignement supérieur guinéen a adopté le système LMD (Licence-Master-Doctorat) comme régime pédagogique. Ce régime, emprunté au monde anglo-saxon, est d'inspiration socioconstructiviste qui place l'apprenant au cœur des activités d'enseignement/apprentissages. Il utilise l'entrée par les compétences, avec la conception selon laquelle il appartient à l'apprenant de construire ses propres compétences et que le rôle du formateur se limite à l'orientation et la facilitation de cette construction.

L'enseignement technique et la formation professionnelle se déroulent également dans le cadre de l'approche par les compétences fondées sur une approche modulaire. Chaque programme vise à asseoir les compétences essentielles d'une profession à travers des formations théoriques et pratiques.

1.5.3. Système d'évaluation des acquis des élèves

L'évaluation des acquis des élèves du primaire en Guinée est réalisée par les enseignants, les promoteurs de projets et programmes d'éducation, le Service examen, contrôle scolaire et orientation (SNESCO), le Service national de l'évaluation du système éducatif (SNESE) et le PASEC.

Au niveau national, les différentes évaluations sur les acquis scolaires sont faites à partir des contrôles continus dans les classes par les enseignants, les examens scolaires nationaux et les évaluations réalisées chaque année ou tous les deux ans par le SNESE pour juger de la performance du système éducatif, à partir de tests standardisés administrés à des échantillons aléatoires d'élèves du CE2 en français et en mathématiques et en prenant en compte des variables contextuelles⁶.

⁵ École de Seconde Chance

⁶ Le SNESE évalue également, tous les deux ans, des élèves en début de scolarité primaire (CP2) et en fin de scolarité primaire (CM2).

Certains projets et programmes d'éducation, intéressés par leurs contributions aux gains sur le rendement scolaire des bénéficiaires de leurs interventions, pratiquent le suivi-évaluation de la mise en œuvre en vue de réajustements éventuels, où l'évaluation d'impact pour apprécier la plus-value attribuable à leurs programmes ou projets respectifs.

Au plan international, à partir de 2019, la Guinée participe à l'évaluation PASEC en vue d'apprécier la performance de ses élèves en début et en fin de scolarité primaire.

1.5.4. Les orientations et les réformes

Le système éducatif guinéen évolue au rythme des changements politiques qui interviennent dans le pays. À la suite du premier changement de régime politique en 1984, la Guinée est passée d'une économie fortement planifiée, inspirée des modèles de développement soviétique et chinois, à une économie de marché qui s'accommode de l'option libérale de développement.

En vue de s'adapter à la nouvelle orientation politique, une série de réformes visant l'amélioration de l'accès à l'éducation, la qualité des enseignements et des apprentissages et la gouvernance du système, ont été entreprises. Des textes législatifs et réglementaires qui consacrent le caractère primordial de l'éducation pour le développement du pays ont été élaborés.

- Encadrement juridique

Le système éducatif guinéen est encadré par des textes réglementaires au nombre des quels on peut citer :

- Les décisions issues de la conférence nationale de l'éducation de juin 1984 ;
- La loi d'orientation n° L/97/022/AN du 19 juin 1997 ;
- La lettre de politique sectorielle de l'éducation de;
- Les lettres de politiques sous-sectorielles du préscolaire, du primaire, du secondaire, du supérieur, et de l'enseignement technique et professionnel) ;
- Diagnostics et recommandations

Des études et diagnostics sur le système éducatif guinéen ont permis de formuler un certain nombre de recommandations et d'orientations dont les principaux sont :

- Recommandations des assises nationales et des états généraux de l'éducation, tenus en octobre 2008 ;
- Recommandations du salon de l'éducation, organisé du 5 au 7 septembre 2011 à Conakry ;
- Rapport diagnostic du système éducatif, élaboré par la commission nationale de réflexion sur l'éducation (CNRE), institué suivant les dispositions du décret n°327/PRG/SGG/ du 14 novembre 2016.
- Les réformes et innovation

Avec l'adoption de l'économie libérale comme modèle de développement économique et sous l'impulsion des partenaires techniques et financiers, plusieurs innovations pédagogiques ont été introduites dans le système éducatif guinéen. Ces réformes et innovations ont été réalisées dans le cadre de programmes de développement de l'éducation. On peut citer :

- Le Programme d'appui sectoriel de l'éducation qui s'est déroulé en deux phases (PASE I et 2), entre 1984 et 2000 ;
- Entre 1998 et 2002, les partenaires ont choisi d'accorder une partie du financement à l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, dans le cadre du Programme d'appui à l'enseignement supérieur (PADES). Ces fonds ont servi à l'enclenchement de la réforme qui a conduit les IES à adopter le régime du LMD à la faveur de la rentrée universitaire de 2007 ;
- Le Programme de formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG, de 1998 à 2002), pour la formation accélérée d'instituteurs contractuels dans la perspective d'atteindre la scolarisation universelle ;
- Le Programme éducation pour tous (PEPT, 2001 à 2009) dont l'objectif est de s'assurer que les guinéennes et les guinéens ont un accès équitable à une éducation de qualité. La formation des maîtres a été poursuivie dans le cadre de ce programme ;

- Le Programme sectoriel de l'éducation (PSE, 2009 à 2015) s'est fixé comme priorités la scolarisation primaire universelle, l'élargissement de l'éducation de base au collège, l'amélioration de la qualité et la pertinence des enseignements/apprentissages, l'adaptation des programmes aux besoins du marché et le renforcement de la gouvernance du secteur ;
- Le Fonds Commun pour l'Éducation de Base (FoCEB), programme transitoire, est une partie intégrante du PSE qui se consacre sur toutes les activités liées à l'éducation de base en termes d'accès, de qualité, de pertinence et de gouvernance. Le FoCEB est financé par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), l'Agence française de développement (AFD) et l'UNICEF.
- Le Programme décennal de l'éducation de Guinée (ProDEG), sur la période 2020-2029, est arrimé au plan national de développement économique et social (PNDES) à travers le troisième pilier « Développement inclusif du capital humain ».
- Le Programme d'appui à la rénovation des écoles de Guinée (PAREEG) vise le renforcement des capacités des enseignants. Il se réalise à la fois aux échelons écoles et DSEE, avec une gestion intégrée dans les structures de l'administration.

1.5.5. La politique de la formation des enseignants

Le mandat de la formation des enseignants est toujours attribué à des institutions normales qui ont connu plusieurs réformes institutionnelles⁷.

Dès les années 1970, les écoles normales d'instituteurs (ENI) forment le personnel enseignant du primaire. Les professeurs du secondaire sont formés à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée depuis 1990.

Le faible niveau des apprenants qui entrent dans les institutions de formation des formateurs (ENI et ISSEG), explique le fait que ces institutions soient de plus en plus interpellées sur la qualité des enseignants formés au profit de l'enseignement primaire et secondaire du pays. Aussi, une révision du système d'orientation des candidats à l'enseignement s'impose pour y remédier.

1.5.6. Du recrutement des enseignants

Jusqu'en 2010, les diplômés des institutions normales étaient recrutés sur titre pour servir dans les classes du primaire (diplômés des ENI) et des collèges et lycées (diplômés de l'ISSEG). Désormais, ces recrutements s'effectuent par voie de concours organisé par le ministère de la fonction publique.

Contrairement aux autres corps de métier, le concours de recrutement des enseignants est ouvert à tous ceux qui le désirent. Souvent, des candidats n'ayant reçu aucune préparation spécifique pour l'enseignement, réussissent plus que les sortants des institutions normales.

Malheureusement, le départ de certains recrutés pour d'autres corps de la fonction publique, engendre toujours des déficits en enseignants.

Pour améliorer le système de recrutement et la qualité de la formation des enseignants, les autorités des ministères en charge de l'éducation envisagent :

- Relever le niveau académique des candidats qui veulent s'engager comme enseignants ;
- Ouvrir le concours de recrutement aux seuls diplômés issus des institutions de formation de formateurs ;
- Décentraliser le concours de recrutement des enseignants, au niveau déconcentré en tenant compte des besoins de postes des écoles de la juridiction ;
- Établir un contrat de travail, entre chaque enseignant et la tutelle rapprochée, pour chaque poste précis avec toutes les approbations requises et pour une période déterminée ;

⁷ En Guinée la formation des moniteurs d'enseignement était assurée dans les « cours normaux », dès les années 1950 et les instituteurs étaient formés dans les écoles normales de Willam Ponty au Sénégal, de Katibougou au Mali et de Dabou en Côte d'Ivoire.

- Mettre en œuvre des mesures d'accompagnement susceptibles de relever l'attraction pour la profession enseignante.

1.5.7. Présentation des indicateurs de pilotage

Dans ce chapitre, les analyses porteront sur les cinq (05) cycles d'études reconnus en Guinée, correspondant à des tranches d'âges spécifiques, comme indiqué dans le **tableau 1.3**.

Tableau 1.3 : Cycles d'enseignement préuniversitaire et tranches d'âge correspondantes

Cycles	Tranches d'âges
Précolaire	3 à 5 ans
Primaire	6 à 11 ans
Secondaire 1 ^{er} cycle (Collège)	12 à 15 ans
Secondaire 2 ^e cycle (Lycée)	16 à 18 ans
Supérieur	19 à 24 ans

1.5.7.1. Les taux de scolarisation au préscolaire

Globalement, les taux de préscolarisation sont faibles. Le préscolaire est surtout détenu par le privé.

Les données du tableau 1.4, montrent que la préscolarisation est loin d'être systématique en Guinée. En 2019, le taux brut global de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans est faible (15,6 %) avec de fortes disparités selon le milieu de résidence et le sexe.

En effet, le taux de scolarisation total (fille et garçon) du préscolaire a été de 36,5% pour le milieu urbain contre 5,2% pour le milieu rural.

Par rapport au sexe et en 2019, il ressort que les filles sont moins scolarisées que les garçons en milieu rural (5,1% contre 5,3%). Par contre en milieu urbain, les filles sont mieux scolarisées que les garçons (36,8% contre 36,2%).

Tableau 1.4 : Taux Bruts de scolarisation au préscolaire (%) selon le milieu de résidence et le sexe

Années	Urbain			Rural			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2019	36,2	36,8	36,5	5,3	5,1	5,2	15,7	15,6	15,6
2018	31,7	30,2	30,9	4,9	4,8	4,9	13,4	13,2	13,3
2017	29,9	29,3	29,6	5,00	5,1	5,0	13,6	13,6	13,6

Source : Annuaires statistiques de 2017 à 2019

Les taux nets de préscolarisation des enfants de 3 à 5 ans est de 15,6% en 2019 et ont regravés entre 2017 et 2019, passant de 12,1% à 8,6%. De plus, le tableau 1.5 montre que l'année 2017 a enregistré les meilleurs taux de scolarisation avec 26,2 % des enfants scolarisés en zone urbaine, contre 4,6% zone rurale.

Tableau 1.5 : Taux Nets de scolarisation au préscolaire (%) selon le milieu de résidence et le sexe

Années	Urbain			Rural			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2019	18,8	18,9	18,9	3,4	3,4	3,4	8,6	8,5	8,6
2018	26,6	25,5	26,1	4,0	4,0	4,0	11,2	11,1	11,2
2017	26,5	25,9	26,2	4,6	4,6	4,6	12,1	12,1	12,1

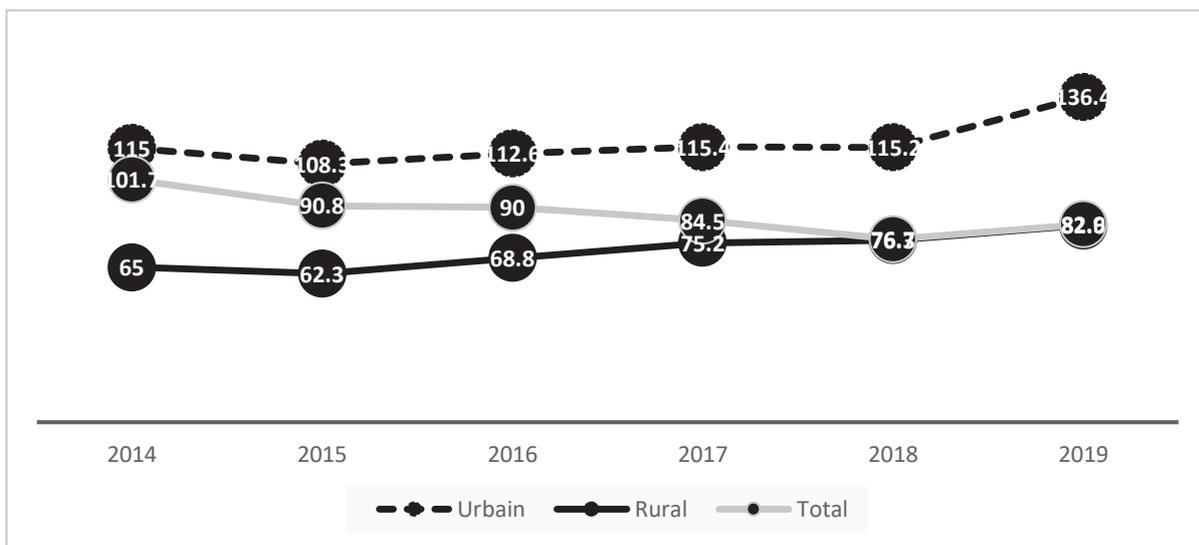
Source : Annuaires statistiques de 2017 à 2019

Il ressort de la littérature disponible que l'éducation préscolaire influence positivement le rendement scolaire des élèves du primaire (cf. Suh-Ruu Ou et Arthur J. Reynold 2020, UNICEF et PASEC en 2020). Aussi, le faible niveau de préscolarisation a-t-il amené le gouvernement de ce pays à engager des réformes en vue de la systématisation du préscolaire à travers l'ouverture de crèches, de garderies et de maternelles dans toutes les écoles élémentaires.

1.5.7.2. Les taux bruts de scolarisation au primaire

Les efforts des autorités de la République de Guinée, ont contribué significativement à l'amélioration de l'accès à l'éducation primaire. En 2019 le taux brut de scolarisation au primaire en milieu urbain était de 136,4 %, contre 82,8 en milieu rural. La scolarisation des garçons dépasse partout celle des filles avec des écarts de l'ordre de 10 points de pourcentage. (**Graphique 1.1**).

Graphique 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire (%) selon le milieu de résidence et le sexe entre 2014 et 2019



Source : *Annuaire statistiques de 2015 à 2019*

Les taux nets de scolarisation montrent qu'en milieu urbain, au moins 8 enfants sur 10 fréquentent l'école, contre environ 7 enfants sur 10 pour le milieu rural (**tableau 1.7**). Globalement, les garçons conservent partout un avantage sur les filles.

Tableau 1.7 : Évolution des Taux Nets de scolarisation au primaire (%) selon le milieu de résidence et le sexe entre 2015 et 2019

Années	Urbain			Rural			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
2019	96,8	88,9	92,8	69,8	53,4	61,6	79,8	66,7	73,3
2018	97,7	89,6	93,6	71,0	54,5	62,8	80,9	67,7	74,3
2017	98,4	89,5	93,9	69,6	53,1	61,4	80,2	66,5	73,4
2016	96,6	89,7	93,2	65,2	47,6	56,4	76,5	62,6	69,2
2015	91,8	85,2	88,5	59,3	42,3	50,8	71,0	57,6	64,3

Source : *Annuaire statistiques de 2014 à 2019*

Entre 2015 et 2019, ce pays a enregistré un accroissement significatif du taux net de scolarisation, avec un pic de 74,3% en 2018 contre un minima de 64,3% en 2015. Ce progrès s'explique par les efforts conjugués du gouvernement et de ses partenaires à travers des programmes et projets de développement de l'éducation.

Le taux net de scolarisation des garçons est passé de 71,0% en 2015 à 80,9% en 2018. Les garçons devançant ainsi les filles qui enregistrent sur la même période, des taux nets plus faibles (57,6 en 2015 et 67,7% en 2018).

Par rapport à la zone, le milieu urbain a plus profité de cet accroissement. Les taux nets enregistrés dans cette zone varient entre 88,5% en 2015 à 93,9% en 2017, alors qu'en zone rurale cette évolution est de 50,8% en 2015 et 62,8% en 2018.

1.5.7.3. Les taux de scolarisation au secondaire et au supérieur

L'amélioration de l'accès au primaire a contribué à la massification des effectifs des collégiens, notamment en zone urbaine où au moins 9 enfants sur 10 fréquentent l'école, comme le révèle le taux brut de scolarisation (**tableau 1.8**).

Les collèges ruraux n'ont pas bénéficié autant que ceux du milieu urbain, des efforts de l'Etat en matière de scolarisation, puisque c'est à peine 3 enfants sur 10 qui y sont scolarisés contre 9 enfants sur 10 en milieu urbain.

Les taux nets indiquent que chez les enfants de 12 à 18 ans, plus de la moitié fréquente les collèges urbains et moins de 2 enfants sur 10 sont inscrits dans les collèges ruraux.

Tableau 1.8 : Taux de scolarisation au collège (%) selon le milieu de résidence et le sexe

Variables	Urbain			Rural			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Brut	105,2	79,0	91,9	24,7	15,6	29,3	58	39,2	48,4
Net	73,0	56,4	64,6	19,4	10,8	15,0	39,7	27,8	33,6

Source : Annuaire statistique Enseignement Secondaire 2018-2019

Au fur et à mesure que les élèves cheminent vers les cycles supérieurs, les taux de scolarisations baissent sensiblement. En effet, les taux bruts montrent que c'est à peine un enfant sur deux qui poursuit leurs études au collège. Au collège, les taux nets montrent que c'est un enfant sur 3 qui reste dans le système. Par rapport à la zone, il ressort que les enfants scolarisés en zone urbaine sont plus favorisés avec des rapports d'environ un sur trois pour les taux bruts et un sur quatre pour les taux nets. Globalement, le niveau de ces indicateurs est révélateur d'un manque d'efficacité du système, marqué certainement par les redoublements et les abandons scolaires.

Tableau 1.9 : Taux brut et taux net de scolarisation au lycée (%) selon le milieu de résidence et le sexe

Variables	Urbain			Rural			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Brut	78,3	46,0	61,6	9,1	4,8	6,8	36,4	20,5	28,0
Net	45,5	27,5	36,2	4,4	2,6	3,4	20,6	12,1	16,1

Source : Annuaire statistique Enseignement Secondaire 2018-2019

Au lycée, les taux bruts indiquent que c'est environ trois enfants sur cinq (61,6%) qui fréquentent l'école dans les zones urbaines. En milieu rural, c'est moins d'un enfant sur 10 qui fréquente le lycée (6,8%) (**tableau 1.9**).

Chez les enfants de 12 à 18 ans, les taux nets montrent que c'est un peu plus d'un tiers des enfants (36,2%) qui continue les études jusqu'au lycée, alors qu'en zone rurale, ils ne sont plus qu'environ trois enfants sur 100.

Tableau 1.10 : Taux de scolarisation au supérieur (%) selon le milieu de résidence et le sexe

Variables	Urbain			Rural			Ensemble		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Brut	24,7	13,6	19,1	4,4	1,3	2,6	15,1	6,8	10,6
Net	13,5	8,4	10,9	1,1	0,3	0,6	7,7	3,9	5,6

Source : RGPH3, 2014

Les statistiques du **tableau 1.10** montrent que dans l'enseignement supérieur, la proportion de jeunes en âge d'être à l'université est extrêmement bas (10,6%). En 2014 c'est environ 19 % des jeunes du milieu zone urbaine et 2,6 % en zone rurale qui sont inscrits à l'université.

Cependant, si l'on considère uniquement les jeunes dont l'âge varie entre 19 et 24 ans pour calculer les taux nets de scolarisation dans les universités, seulement 11 % des jeunes urbains, contre 0,6 % des jeunes des milieux ruraux fréquentent les universités. L'indice de parité bien que très faible est toujours au profit des garçons.

1.5.8. Les inégalités de fréquentation scolaire

Le **tableau 1.11** présente par cycle d'enseignement et au niveau national, les statistiques sur les inégalités en matière de scolarisation selon les sexes, les niveaux de vie et les milieux de résidence de l'enfant. Ces chiffres sont positifs et tous inférieurs à 100, indiquent que sur la période et pour tous les cycles d'études, les filles restent moins scolarisées que les garçons. Il en est de même pour les catégories sociales entre les enfants des plus pauvres par rapport aux enfants favorisés, issus des familles plus riches, et pour les enfants du milieu rural par rapport à ceux du milieu urbain. Enfin, il ressort que dans tous les cycles d'études, l'inégalité de scolarisation entre les enfants des familles très pauvres et ceux des familles très riches est la plus importante, suivie par les inégalités entre rural et urbain, puis entre filles et garçons.

Tableau 1.11 : Indice de parité (en %) au niveau national par cycle d'étude entre les sexes, les milieux de résidence et les niveaux de vie

Cycles d'étude	Taux Brut de Scolarisation			Taux Net de Scolarisation		
	IPS (F/M)	IPNV (Q1/Q5)	IPM (R/U)	IPS (F/M)	IPNV (Q1/Q5)	IPM (R/U)
Préscolaire	90,9	5,4	13,9	90,9	5,3	13,3
Primaire	90,9	32,3	47,6	90,9	33,3	50,0
Collège	71,4	11,8	27,8	83,3	10,9	27,0
Lycée	50,0	5,1	14,3	66,7	3,2	10,2
Université	45,5	4,7	13,7	50,0	0,8	5,8

Source : RGPH3, 2014

N.B : Les différents taux présentés concernent l'année 2014, il serait surprenant d'obtenir une amélioration sensible de ces indicateurs en 2020, compte tenu des multiples crises qui ont secoué le système éducatif ces dernières années et qui perdurent jusqu'à maintenant.

1.5.9. Les indices d'efficacité interne

Le **tableau 1.12** présente l'évolution de la valeur de quelques indices d'efficacité interne du système éducatif guinéen. Il ressort de ces données que entre 2010 et 2019, les taux de redoublement ont évolué en dents de scie. Le taux le plus fort a été enregistré en 2010 (16,5 %) et le plus faible en 2015 (9,49 %). Le taux moyen de redoublement s'établit à 12,8 % sur la période, avec un écart-type de 1,72. Sur la même période, les taux d'abandon ont régressé progressivement, passant de 29,5 % en 2010, à 10,6 % en 2015. Le taux moyen d'abandon sur la période 2010-2019 est estimé à 19,65 % avec un écart-type de 7,00.

Par ailleurs, les taux de promotion ont évolué en deux phases sur la même période. Ils ont tout d'abord enregistré une progression constante entre 2010 et 2013, pour baisser en 2014 et se relancer à partir de l'année suivante. De 2010 à 2019, ce taux a cru de 63,3 % à 75,67 %, avec une baisse entre 2014 et 2015. Le taux moyen de promotion sur cette période a été de 70,49 % avec un écart-type de 4,44.

Enfin, il ressort que les taux d'achèvement du primaire ont varié entre 57,5 % en 2010 et 61,8 % en 2019, avec un taux moyen de 58,46 % et un écart-type de 2,85.

L'évolution des valeurs de ces quatre indicateurs sur la période entre 2010 et 2019, montre que le système éducatif guinéen ne se porte pas bien. Les crises répétitives des cinq dernières années provoquées par les grèves déclenchées par les syndicats de l'éducation, ou les crises sanitaires dues aux pandémies de la Covid-19 et de l'Ébola, ont sans doute contribué à aggraver la situation.

Tableau 1.12 : Évolution des indices d'efficacité interne sur la période allant de 2010 à 2019

Année	Taux		Taux de promotion (%)	Taux d'achèvement du primaire (%)
	De redoublement (%)	D'abandon (%)		
2019	12,88	12,0	75,67	61,6
2018	11,94	11,6	74,04	54,1
2017	11,44	21,9	72,25	53,0
2016	12,38	11,6	70,55	59,4
2015	9,49	10,6	63,57	58,9
2014	13,39	22,0	66,17	61,8
2013	12,88	25,4	75,67	60,6
2012	14,2	26,3	73,5	60,2
2011	12,7	25,6	70,2	57,5
2010	16,5	29,5	63,3	57,5

Sources : Atlas mondial : données sur l'éducation guinéenne pour 2003 à 2014 ; Annuaire statistique de 2015 à 2019.

1.5.10. Dépenses d'éducation

Le RESEN Guinée 2019 indique que les dépenses publiques totales d'éducation ont représenté en moyenne 2,2 % du PIB sur la période 2006-2016. Elles représentaient 2,6 % du PIB en 2016, en augmentation par rapport aux valeurs observées au cours des dernières années, excepté pour l'année 2010, où elles ont représenté 2,7 % du PIB.

Les données du même rapport révèlent qu'en 2016, les dépenses publiques (courantes et investissements) du secteur de l'éducation ont représenté 17,4 % des dépenses totales publiques de l'État hors service de la dette, contre 14,5 % en 2010 et 13,7 % en 2006. En moyenne, elles ont été de 14,5 % sur la période 2006-2016. Quant aux dépenses courantes, leur part dans les dépenses courantes de l'État hors service de la dette, a globalement progressé sur la période, passant de 15,1 % en 2006 à 22,7 % en 2016, avec toutefois une évolution en dents de scie entre 2012 et 2015.

Tableau 1.13 : Évolution des dépenses d'éducation entre 2006 et 2016

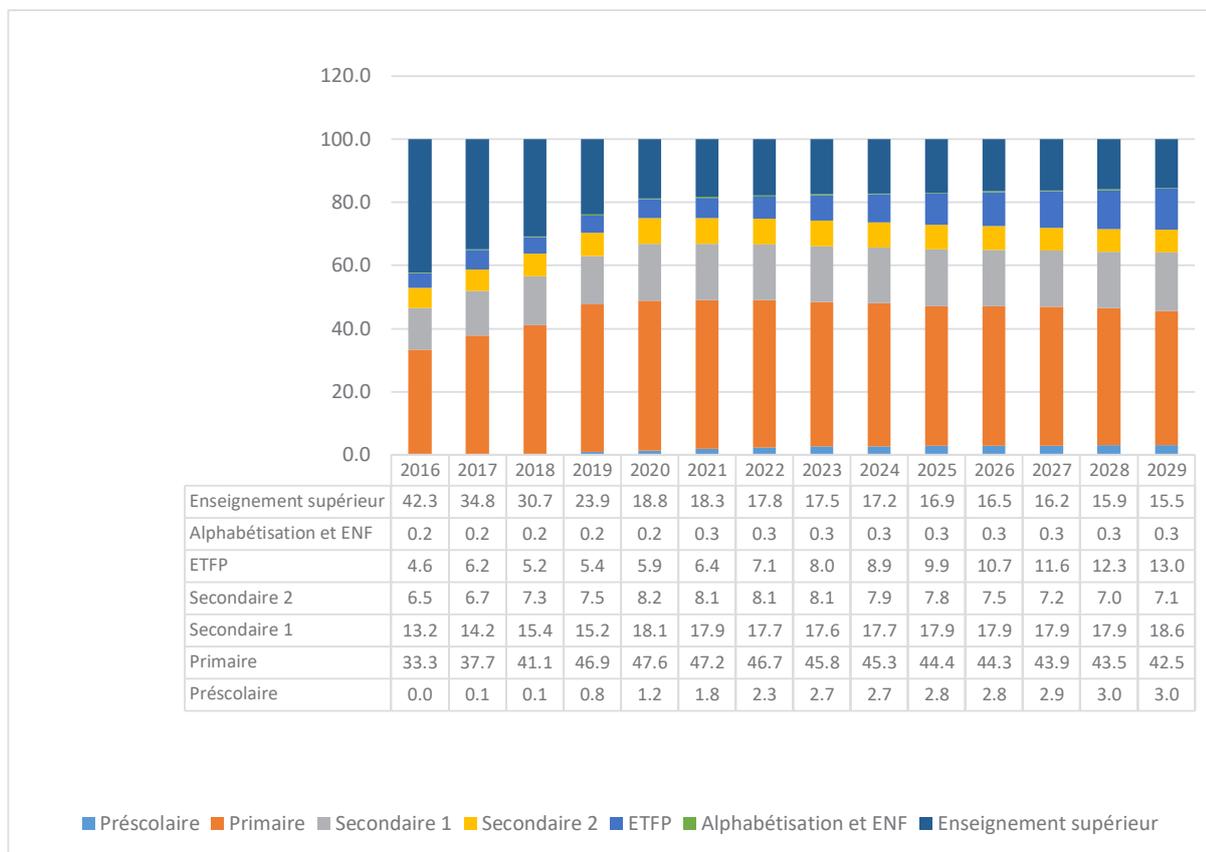
	2006	2010	2014	2015	2016	Moyenne
Dépenses publiques d'éducation totales en % du PIB	1,2	2,7	2,5	2,4	2,6	2,2
Dépenses publiques d'éducation totales en % des dépenses totales de l'État hors service de la dette	13,7	14,5	13,7	12,8	17,4	14,5
Dépenses courantes publiques d'éducation en % des dépenses publiques courantes totales de l'État hors service de la dette	15,1	19,5	17,7	16,9	22,7	18,5

Source : RESEN Guinée 2019

Le modèle de simulation financière du Programme décennal pour l'éducation en Guinée (ProDEG), a estimé la répartition annuelle des ressources financières par secteur de l'éducation pour la période 2016 à 2029. L'analyse conjuguée des ressources mobilisables et des dépenses anticipées a permis de déduire le gap brut de financement.

Ainsi, les dépenses d'éducation pour la mise en œuvre du ProDEG sur la période 2020-2029 sont estimées à 57 265 milliards GNF alors que le total des ressources attendues de l'État pour le secteur est de 49 397 milliards GNF. Les besoins de financement sont estimés à environ 7 868 milliards GNF, soit 13,7 % des dépenses totales. La première période de la mise en œuvre du ProDEG, dégage un gap estimé à 19,1 % des dépenses totales en 2020, 15,3 % en 2021 et 11,9 % en 2022. Ce gap présente une tendance globale à la baisse avant d'atteindre 9,6 % en 2029.

Graphique 1.3 : Proportion des dépenses courantes par sous-secteur (en %)



Source : ProDEG - Modèle de simulation financière de l'éducation (MSFE)

La comparaison des coûts d'éducation selon le niveau, montre le choix pour ce pays de prioriser l'enseignement primaire dont la part budgétaire passera de 33,3% en 2016 à 42,5% en 2029. Cette augmentation est défavorable à l'enseignement supérieur qui voit sa part baisser sur la même période, passant de 42,3% à 15,5% entre 2016 et 2029. Le budget du préscolaire connaîtra une légère hausse qui passera de 0,1% en 2017 à de 3% en 2029.

Le modèle de développement retenu par ce pays, ne prend pas en compte le financement de l'alphabétisation et l'éducation non formelle. La stratégie du gouvernement est de se tourner vers le « Projet pour les résultats au préscolaire et à l'enseignement fondamental (PRePEF) » pour acquérir des ressources complémentaires pour financer ces deux secteurs. L'objectif est d'améliorer l'accès et la qualité du préscolaire, de l'enseignement fondamental dans les zones d'interventions du projet en vue de renforcer l'efficacité générale du système éducatif.

1.6. PERSPECTIVES

Les autorités de la Guinée ont consentis des sacrifices pour offrir à tous les enfants une éducation de qualité qui ont permis des progrès importants en matière d'accès à l'éducation. Cependant, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour obtenir la qualité souhaitée.

À cet effet, une attention particulière devra être portée sur le recrutement, la formation et la gestion des enseignants et la valorisation de la fonction enseignante. C'est pourquoi, les défis du moment pour les nouvelles autorités sont entre autres :

- Réformer le système de recrutement des élèves-maitres des ENI et des élèves-professeurs de l'ISSEG. Il s'agit de relever les critères de recrutement à l'image des filières de génie et de médecine.
- Renforcer les capacités académiques et professionnelles des formateurs qui évoluent au sein des institutions de formation des formateurs en mettant l'accent sur les pédagogies actives, d'inspiration socioconstructiviste.

Il s'agit aussi de décentraliser le recrutement des enseignants et de ne recruter que les diplômés des institutions de formation de formateurs. Il faudra également les contractualiser pour des postes disponibles et vacants avec des mesures susceptibles de les maintenir à ces postes. Aussi, il apert que des mécanismes efficaces et efficients de gestion du personnel enseignant soient mis en place.

La fréquence des crises qui perturbent la mise en œuvre des programmes d'études dans les écoles invite à l'introduction dans le système, des stratégies alternatives pour assurer la continuité pédagogique. Des initiatives, qui méritent toute l'attention des acteurs et des partenaires du système éducatif, sont en cours au niveau des départements en charge de l'éducation.



CHAPITRE 2

L'ÉVALUATION PASEC2019 EN GUINÉE



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 méthodologie⁸ 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 au primaire⁹ et, d'autre part, des connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique dans 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 : Concepts d'efficacité et d'équité au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête PASEC.

Un système éducatif efficace permet à tous les enfants d'acquérir les compétences et les attitudes attendues en fin de cycle, en leur permettant de maîtriser les connaissances minimales de bases pour poursuivre sans encombre dans les cycles supérieurs.

Un système éducatif équitable tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves et types d'écoles mais aussi entre les régions. Ainsi, il œuvre à réduire au mieux les disparités inter et intra scolaires en assurant une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions. L'objectif ultime étant de mettre chaque enfant devant un même face à face pédagogique.

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

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 (voir **tableau 2.1**). Les tests, les questionnaires et les procédures d'enquête communs à tous les pays de l'échantillon, ont permis de recueillir des données qui ont été standardisées afin de garantir la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

⁸ 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.

⁹ 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 :

- i. Des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques¹⁰, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves¹¹ ;
- ii. Des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
- iii. Des standards de mesure¹² en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

¹⁰ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

¹¹ cf. les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

¹² Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

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 (LMTF¹³, 2013).

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

Quant aux instruments relatifs à l'enquête sur les enseignants, 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 qui lui est affecté. 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 français¹⁴ par le PASEC en collaboration avec les équipes nationales PASEC de l'ensemble des pays participants à l'évaluation internationale PASEC2019. Ces items ont été validés par le Comité scientifique du PASEC. Un comité d'experts du Centre de recherche en éducation de l'Université de Liège et de Genève, de concert avec les experts nationaux, a contribué à la mise en place de ces instruments de mesure.

Deux ateliers cognitifs distincts ont été tenus respectivement au Togo autour des instruments de test des élèves et au Niger autour de ceux de l'enquête sur les enseignants dans le but d'observer, prétester 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'adaptation¹⁵ des tests dans d'autres langues que le français¹⁶ ont été réalisées par un groupe de traducteurs nationaux et d'experts sous la direction d'une agence spécialisée¹⁷. 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

¹³ 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.

¹⁴ Langue source de conception des items.

¹⁵ 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ La société CAPSTAN a été mandatée pour réaliser l'adaptation linguistique des tests PASEC2019.

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^e 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 sont confrontés généralement les élèves à ce niveau du cycle primaire. La durée moyenne des tests est d'environ 30 minutes par discipline.

2.1.1.1. Test en langue d'enseignement

En fin de 2^e année du primaire, qui correspond pour la plupart des pays à la fin du 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 :

1. La compréhension de l'oral ;
2. La lecture-décodage ;
3. 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>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre du vocabulaire ; 2. Reconnaître du vocabulaire ; 3. Reconnaître des familles de mots ; 4. Comprendre un texte.
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>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Lire des lettres 6. Reconnaître des syllabes 7. Lire des mots
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>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Décoder le sens de mots 9. Lire et comprendre des phrases 10. Comprendre un texte

2.1.1.2. Test de mathématiques

Les tests PASEC de mathématiques reflètent les processus indispensables pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, et permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts mathématiques¹⁸. Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiation ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

Le test PASEC2019 de mathématiques mesure les compétences de base des élèves dans deux domaines clés :

1. L'arithmétique ;
2. La géométrie, l'espace et la mesure.

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

¹⁸ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013), excepté celle concernant la capacité des élèves à résoudre des « problèmes de configuration » (pattern problem). Le PASEC n'évalue pas cette compétence dans le test de mathématiques car la mise à l'essai des items a produit des résultats peu probants quant aux items de logique. Ceci pose d'une part la question de la place de la résolution de problèmes de configuration dans les pays évalués par le PASEC, et d'autre part celle de la façon dont il faut adapter ce type d'items aux contextes nationaux africains.

2.1.2. Les tests de fin de scolarité primaire

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

2.1.2.1. Test en langue d'enseignement

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes à partir de deux catégories de supports écrits proposés aux élèves : (i) des textes narratifs (ii) des textes informatifs et des documents. Cette classification des supports écrits par sous-composante s'inspire des travaux de Werlich (1976) et d'autres plus récents (Crinon, Lectaire-Halté et Virost-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%)

2.1.2.2. Test de mathématiques

Les tests de mathématiques reflètent les processus nécessaires pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts. Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiations ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

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

Composition du test	Domaines évalués
47,6 %	Arithmétique : Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités ¹⁹ 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.

2.1.3.1. Outils en langue d'enseignement

Les outils en langue d'enseignement permettent de mesurer et de comparer, aux niveaux national et international : (i) le niveau de maîtrise des 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.

2.1.3.2. Outils de mathématiques

Les outils de mathématiques permettent de mesurer et de comparer au niveau national et international : (i) le niveau de maîtrise par les enseignants, des connaissances mathématiques enseignées au primaire et (ii) leur niveau de connaissance en didactique des mathématiques.

¹⁹ La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

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 pertinentes²⁰ 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 Éléves. 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 focalisé sur la description de la classe. Le questionnaire est administré à l'ensemble des enseignants des écoles échantillonnées.

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

2.2.1. 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 élèves 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.

²⁰ Les questionnaires PASEC privilégient une approche contextuelle adaptée aux pays puisque certains intrants éducatifs et processus de transformation sont spécifiques à ces pays et conditionnés par le niveau de pauvreté dans les zones géographiques concernées. À titre d'exemple, le mode de fonctionnement pédagogique des écoles en « double flux » est spécifique aux pays en développement afin de soutenir la demande éducative dans un contexte de pénurie de salles de classe et d'enseignants.

La 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.

L'échantillon de la Guinée est composé de 180 écoles qui ont été visitées en fin de scolarité primaire et parmi lesquelles 90 ont été visitées en début de scolarité. Ces écoles sont réparties entre les huit régions administratives du pays : Boké, Conakry, Faranah, Kankan, Kindia, Labé, Mamou et N'Zérékoré.

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.

Le tableau suivant indique le taux de participation des écoles et des élèves par région en début et en fin de scolarité.

Tableau 2.8 : Taux de participation écoles/élèves par région

Région	Taux de participation au CP2		Taux de participation au CM2	
	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves
Boké	50	40,6	68,4	53,9
Conakry	93,3	90,0	96,9	88,4
Faranah	88,9	81,3	82,4	62,4
Kankan	91,7	84,4	75	57,8
Kindia	100	90,6	74,1	55
Labé	44,4	40,3	66,7	39,1
Mamou	75	74,2	62,5	50,3
Nzérékoré	92,3	81,7	96,3	74,4
Total	82,2	75,4	80	62,8

En terme de participation des écoles et des élèves, au regard des prévisions, Kindia arrive en tête en début de scolarité, alors qu'en fin de scolarité c'est Conakry qui porte le fanion.

En début de la scolarité, Kindia est suivie par N'Zérékoré et Kankan pour la participation des écoles ; alors qu'avec les élèves, les différences peu importantes, profitent légèrement à Mamou, Kankan et Faranah. En fin de scolarité, sur les deux participations (écoles et élèves), Conakry est talonnée par N'Zérékoré et Faranah.

2.3. L'ADMINISTRATION DES TESTS ET QUESTIONNAIRES

Par l'intermédiaire des équipes nationales, les pays participants mettent en œuvre l'évaluation dans le cadre des procédures d'administration établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés au préalable par les équipes nationales PASEC, sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. 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 des parties 1.1.1., 1.1.2. et 1.1.3. 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 ».

2.4. L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES

Les procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout au 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 young child with dark skin is sitting at a wooden desk in a classroom. They are wearing a grey sweater and a grey cap. Their right hand is resting on their forehead, and their left hand is on an open book. The book has some colorful illustrations on the page. In the background, another child is visible, wearing a blue and yellow patterned shirt. The overall scene suggests a learning environment.

CHAPITRE 3

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats des élèves inscrits en début de scolarité primaire. Il s'agit de présenter les niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques en fonction de la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019. Un parallèle avec l'échelle de compétences du PASEC2014 pour les pays ayant participé aux deux cycles d'évaluation est également établi.

3.1.

LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques

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	8,0	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	15,3	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	27,0	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	26,4	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	23,3	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de scolarisation en langue. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1

Sur l'échelle de performances établie par le PASEC, une proportion considérable d'élèves guinéens (76,7%), en début de scolarité primaire, se situe sous le seuil jugé « suffisant » de compétences en lecture, fixé à 540 points. Sur la répartition internationale, cette proportion descend à 55,5 %. Ce qui signifie que c'est environ trois élèves guinéens sur quatre contre un peu plus d'un élève de la répartition internationale sur deux, qui se trouvent sous le seuil établi. Ces résultats sont révélateurs d'une situation où les élèves guinéens en début de scolarité primaire se retrouvent majoritairement parmi ceux qui éprouvent plus de difficultés à construire des compétences en lecture. Dans cette situation, la proportion d'élèves guinéens en début de scolarité primaire qui se retrouvent sous le niveau 1 de compétences, c'est-à-dire ceux qui peinent à acquérir des connaissances ou construire des compétences de

niveau 1, tend vers le triple de la proportion internationale (23,3% contre 8,7%). Cette proportion correspond à environ un élève guinéen sur quatre qui ne parvient pas à construire des compétences de premier niveau sur l'échelle de langue contre moins d'un élève sur 10 à l'international.

Chez les élèves qui ont atteint le seuil jugé « suffisant » de compétences en lecture, figurent 23,3% de Guinéens contre 44,5% sur la répartition internationale. Ces proportions signifient que si en Guinée près d'un élève sur quatre a atteint au moins le seuil minimum de compétences, au plan international, cette proportion monte à plus de deux élèves sur quatre. Ces résultats sont révélateurs d'une situation où les élèves guinéens sont sous-représentés dans les catégories supérieures de l'échelle de compétences établie par le PASEC2019 et surreprésentés dans les catégories inférieures. En d'autres termes, ils n'ont pas développé suffisamment de compétences en lecture qui correspondent aux niveaux 2 et 3, à l'image de la répartition internationale. Ils enregistrent des écarts négatifs de près de 6% pour le niveau 3 et de près de 16% pour le niveau 4, lorsqu'ils sont comparés à leurs homologues sur la répartition internationale.

Globalement, un élève guinéen sur quatre démontre des compétences jugées suffisantes contre trois sur quatre qui devront consentir plus d'efforts dans l'apprentissage de la langue et qui méritent une attention particulière de la part des acteurs et des partenaires de l'école.

Cette situation témoigne d'une dégradation prononcée des performances en français des élèves en début de scolarité primaire entre 2005 et 2019. En effet, le rapport d'évaluation d'impact (2005) du projet « Niveau Fondamentaux de Qualité et d'Équité (NFQE) » **parvenait à une moyenne de 59,27% avec une erreur-type de mesure de 4,69. Une plus-value de 5 points sur 100 au profit de l'échantillon expérimental qui avait bénéficié des innovations introduites avait été également enregistrée.** Donc en 2005, c'était un peu moins de trois élèves sur cinq qui avait réussi au test de français.

En son temps, le NFQE avait aussi mis en œuvre un programme spécial de lecture au CP dont l'évaluation a conduit à un score moyen sur l'échelle des pourcentages de 45,01%, avec une erreur-type de 2,90. Ce qui signifie que c'était un peu moins d'un élève sur deux qui réussissait dans cette discipline.

Entre temps, l'introduction des mesures EGRA (Early Grade Reading Assessment) au courant des années 2010 a contribué à rehausser le niveau des élèves bénéficiaires en langue avec une proportion moyenne de réussite de 63,27% et une erreur standard de mesure de 0,79. Ils étaient plus à l'aise dans les domaines de la connaissance (du vocabulaire, du son et des graphèmes), de l'orientation dans un texte et de la lecture des mots. Par contre, des difficultés persistaient encore par rapport aux habiletés à déchiffrer des mots inventés, à lire/comprendre un texte ou écrire une phrase. En effet la valeur cumulative réalisée en 2017 était de 63,27% par rapport à une valeur cumulative cible fixée à 45%.

En somme tout se passe comme si les innovations introduites apportent des gains assez importants en langue et que ces gains baissent **dès que les partenaires de la mise en œuvre se retirent. La Guinée devrait compter surtout sur l'effort national pour garantir la pérennisation des acquis des projets, à travers une participation significative au financement desdits projets.**

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

Niveaux	Scores ²¹	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	31,4	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	28,8	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 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5	25,2	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 1	<400 points	7,3	14,6	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Sur l'échelle de compétences établie pour les mathématiques, une proportion non négligeable d'élèves guinéens (39,8%), en début de scolarité primaire, se situe sous le seuil jugé « suffisant » de compétences, qui est fixé à 489 points. Au plan international, cette proportion est de 28,8%. Autrement, près de deux élèves guinéens sur cinq, contre environ deux élèves sur sept sur la répartition internationale, peinent à atteindre le seuil de réussite en mathématiques. Ce sont encore les élèves guinéens qui se retrouvent relativement plus nombreux dans les catégories de ceux qui éprouvent davantage de difficultés à construire des compétences en mathématiques.

Dans cette situation, la proportion d'élèves guinéens qui se retrouvent sous le niveau 1, c'est-à-dire ceux qui peinent à acquérir des connaissances ou construire des compétences de niveau 1, est le double de la proportion internationale (14,6% contre 7,3%). Cette proportion correspond à environ un élève guinéen sur sept, en début de scolarité primaire, alors qu'au plan international cette proportion n'atteint pas un élève sur 10.

Chez les élèves qui ont atteint le seuil jugé « suffisant » de compétences en mathématiques, figurent 60,2% d'élèves guinéens pendant que, sur la répartition internationale, cette proportion monte à 71,2%. Ces statistiques **révèlent que trois élèves guinéens sur cinq ont atteint le seuil minimum de réussite en mathématiques et que cette proportion s'améliore légèrement sur la répartition internationale avec un peu plus de sept élèves sur 10 qui ont atteint le même seuil.**

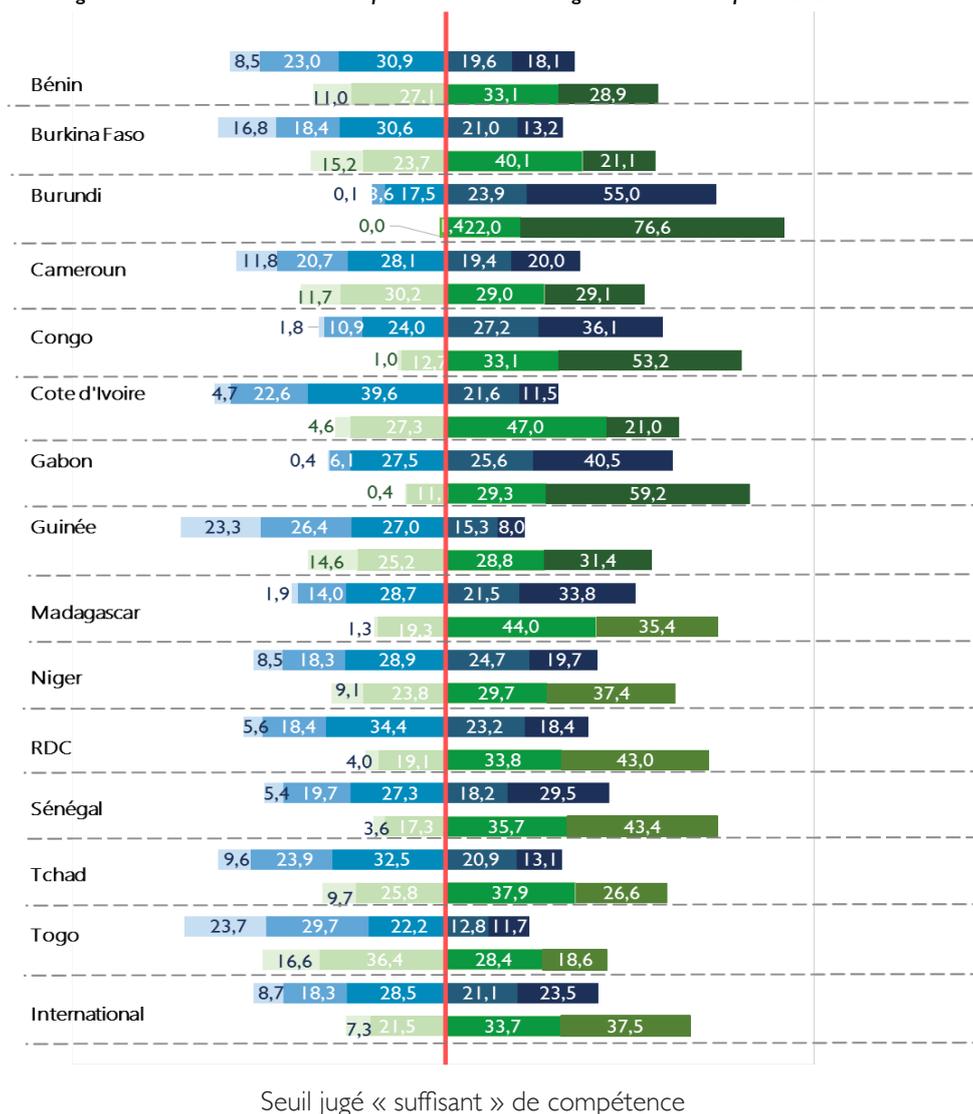
Ces résultats semblent dire que les élèves guinéens sont moins présents dans les catégories supérieures de l'échelle de compétences établie par le PASEC2019 et plus présents dans les catégories inférieures. Autrement, les élèves de la Guinée n'ont pas développé, au même titre que ceux de la répartition internationale, des compétences en mathématiques qui correspondent aux niveaux 2 et 3 de l'échelle. Ils enregistrent des écarts négatifs par rapport aux moyennes internationales de 5% pour le niveau 2 et de 6% pour le niveau 3.

²¹ Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Globalement, en mathématiques, trois élèves guinéens sur cinq démontrent des compétences jugées suffisantes contre deux sur cinq qui devront consentir plus d'efforts dans l'apprentissage des mathématiques et qui méritent plus d'attention de la part des acteurs et des partenaires de l'école.

En effet, ce déficit de performance observé chez les élèves guinéens en début de scolarité primaire n'est pas un fait nouveau. Déjà en 2005, le rapport d'évaluation d'impact des innovations NFQE sur le rendement de ces élèves en mathématiques attestait, qu'en dépit des mesures introduites dans le système et un gain significatif de l'échantillon expérimental en comparaison avec celui témoin, c'est à peine un élève sur deux qui avait atteint le seuil minimal de performance avec un score moyen de l'échantillon expérimental établi à 46,95 sur 100 et une erreur-type de mesure de 8,88.

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



Echelle PASEC2019 en lecture	niveau <1	niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
Echelle PASEC2019 en Mathématiques		niveau <1	niveau 1	niveau 2	niveau 3

La proportion d'élèves n'ayant pas atteint le seuil jugé « suffisant » de compétences en lecture, sur la répartition internationale des élèves est égale 55,5% contre 44,5% qui manifestent des compétences jugées suffisantes. Ces proportions équivalent à environ cinq élèves sur neuf qui sont en difficultés d'apprentissage et quatre élèves sur neuf qui ont atteint, ne serait-ce que minimalement, le seuil de maîtrise fixé, qui est d'au moins 540 points.

En confrontant cette répartition internationale à celles des autres pays ayant participé à l'évaluation, les résultats attestent que plusieurs d'entre eux arrivent avec des proportions importantes d'élèves qui se positionnent sous le seuil jugé « suffisant » de compétences. Il s'agit de la Guinée avec 76,7% des élèves, précédée respectivement par le Togo (75,6%), la Côte d'Ivoire (66,9%), le Tchad (66,0%), le Burkina Faso (65,8%), le Bénin (62,4%), le Cameroun (60,6%), la RDC (58,4%) et le Niger (55,7%).

Il est à noter également que, parmi ces pays, on trouve plus d'élèves togolais dans la catégorie inférieure au niveau 1 avec 23,7% ; ensuite viennent les Guinéens avec 23,3%, les Burkinabés avec 16,8% et les Camerounais avec 11,8%. Les autres pays arrivent sous le niveau 1 avec des proportions moins importantes.

Au niveau 1 de compétences, dominent les Togolais (29,7%) qui sont suivis par les Guinéens (26,4%) et les Ivoiriens (22,6%). Les autres pays du groupe arrivent avec de plus faibles proportions.

Au niveau 2 se retrouvent majoritairement les Ivoiriens (39,5%), les Congolais de la RDC (34,4%), les Tchadiens (32,4%), les Béninois (30,6%) et les Burkinabés (30,6%).

Les élèves burundais, avec 78,8% de réussite, ont été les plus performants au test de lecture du début de la scolarité primaire. Ils sont respectivement suivis par ceux du Gabon, du Congo, de Madagascar et du Sénégal. Les proportions de réussite de ces pays vont de 72,0% pour le Gabon à 47,9% pour le Sénégal. Dans ce groupe, qu'on peut qualifier 'élèves forts', le Burundi, qui est leader, obtient quatre élèves sur cinq qui démontrent une maîtrise suffisante des mathématiques alors que le Sénégal arrive avec près d'un élève sur deux. Au moins cinq élèves burundais sur neuf font partie des plus forts en langue (niveau 4) contre deux Gabonais sur cinq, un Congolais sur trois, un Malgache sur trois et deux Sénégalais sur sept.

Parmi ces pays qui se situent au-dessus du seuil jugé « suffisant » de compétences, le Burundi, le Gabon et le Congo se démarquent nettement vers le haut, avec des proportions respectives d'élèves de niveau 4 (niveau de performance maximale) de 55,5%, 40,5%, et 36,1%. Le Madagascar et le Sénégal y parviennent mais avec des proportions moins importantes.

En mathématiques, la répartition internationale des élèves, en fonction de leurs niveaux de compétences, révèle que la proportion d'élèves n'ayant pas atteint le seuil jugé « suffisant » de compétences est estimée à 28,8%, contre 71,2% qui manifestent des compétences suffisantes. Dans cette discipline, on s'aperçoit que près de trois élèves sur 10 n'ont pas démontré une maîtrise suffisante des mathématiques contre un peu plus de sept sur 10 qui ont atteint ce seuil, ne serait-ce que minimalement.

En confrontant cette répartition internationale à celles des pays, les résultats révèlent **que plusieurs d'entre eux, ayant participé à l'évaluation, arrivent avec des proportions plus importantes d'élèves qui se positionnent sous le seuil jugé « suffisant » de compétences, qui est fixé à 489 points. Il s'agit du Togo qui arrive en tête de peloton avec 53% de ses élèves et qui est respectivement précédé par le Cameroun, la Guinée, le Burkina Faso, le Bénin et le Tchad. Donc au moment où le Togo obtient un peu plus d'un élève sur deux qui peine à maîtriser les mathématiques, le Tchad s'en sort un peu mieux dans ce groupe en se retrouvant avec 35,5%, soit environ un élève sur trois qui relève de cette catégorie. Les autres pays de la liste arrivent avec des proportions qui se situent entre ces deux limites.**

Il est à noter également que parmi ces pays, on trouve plus d'élèves togolais dans la catégorie inférieure au niveau 1, avec 16,6% ; ensuite arrivent les Burkinabés avec 15,2%, les Guinéens avec 14,6% et les Camerounais avec 11,7%. Les autres pays de ce groupe arrivent avec des proportions moins importantes dans cette catégorie de l'échelle.

Au niveau 1 de compétences, dominent les Camerounais (30,2%) qui sont suivis par les Ivoiriens (27,3%) et les Béninois (27,1%). Les autres pays du groupe arrivent avec de plus faibles proportions d'élèves de niveau 1. Par contre, les élèves du Burundi, du Gabon, du Congo, de Madagascar, du Sénégal et de la République démocratique du Congo sont plus performants. Ils se situent majoritairement au-dessus du seuil jugé « suffisant » de compétences. Le Burundi arrive en tête avec pratiquement tous les élèves qui se classent au-dessus du seuil en mathématiques et une proportion de 76,6% d'élèves qui se retrouvent au niveau maximal de compétences (niveau 3). Il est suivi respectivement par le Gabon, le Congo, le Madagascar, le Sénégal et la RDC. Dans ce groupe, on retrouve un peu plus de trois élèves burundais sur quatre et un peu plus de deux élèves de la RDC sur cinq au niveau 3. Les autres pays de la liste obtiennent des proportions qui oscillent entre ces limites.

Parmi les pays qui se situent au-dessus du seuil jugé « suffisant » de compétences, le Burundi, le Gabon et le Congo se démarquent nettement vers le haut, avec des proportions respectives d'élèves de niveau de performance

maximale de 76,6%, 59,2% et 53,2%. Le Sénégal et la RDC y arrivent mais avec des proportions moins importantes d'élèves au niveau 3. À l'inverse, Madagascar arrive avec une proportion plus considérable d'élèves au niveau 2 (44,0%) contre 35,4% pour le niveau 3.

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

Tableau 3.3 : Score moyen de la Guinée en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Langue	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur en Guinée	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal en Guinée	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur en Guinée
Guinée (469,0)	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Madagascar, Niger, RDC, Sénégal, Tchad, Togo	Néant	Néant

En langue, la Guinée a la plus grande proportion d'élèves située en dessous du seuil suffisant de compétence. Ce qui signifie que les scores moyens de tous les autres pays qui ont participé à l'évaluation PASEC2019 sont supérieurs à celui de la Guinée.

Tableau 3.4 : Score moyen de la Guinée en mathématiques et comparaisons entre pays en début de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur en Guinée	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal en Guinée	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur en Guinée
Guinée (519,3)	Bénin, Burundi, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Madagascar, Niger, RDC, Sénégal, Tchad,		Burkina Faso, Cameroun, Togo

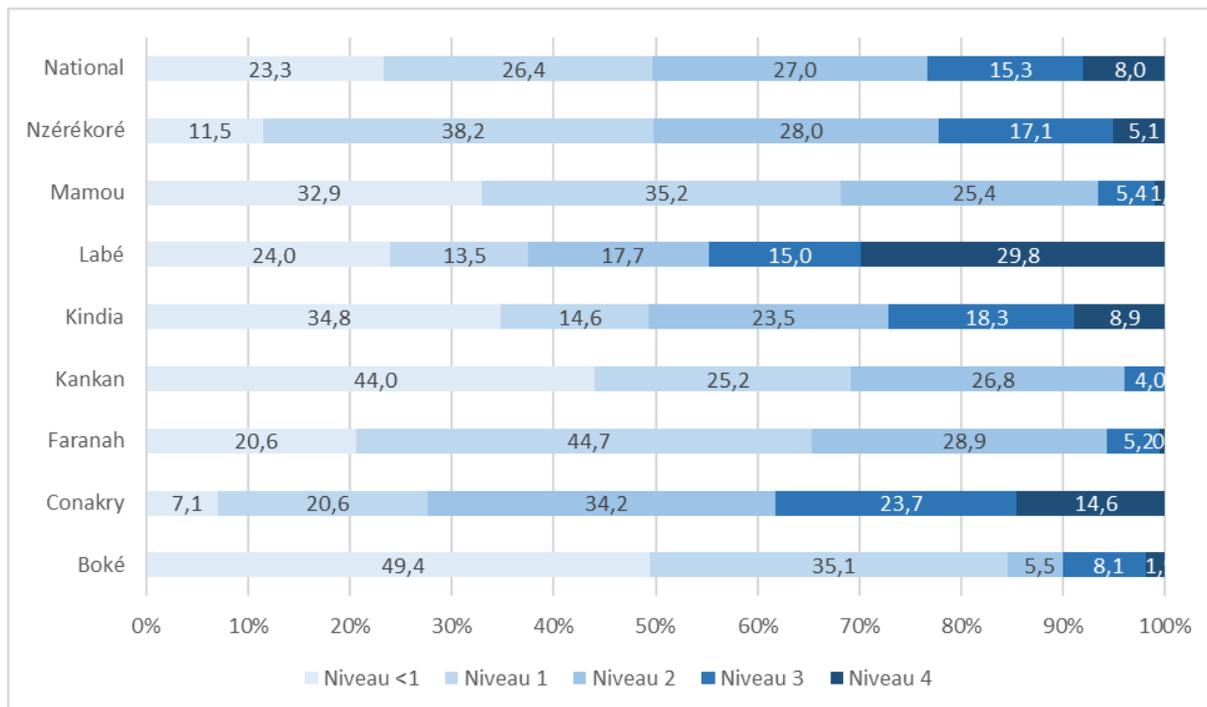
Les résultats des évaluations montrent qu'en mathématiques, les élèves de la Guinée ont, en début de scolarité primaire, une performance inférieure à celle des élèves de dix pays sur les quatorze qui ont participé à l'évaluation PASEC2019. Avec un score moyen de 519,3 dans cette discipline, la Guinée ne devance que le Burkina Faso, le Cameroun et le Togo.

3.2. DES ÉLÈVES EN GUINÉE

3.2.1. Répartition géographique des compétences des élèves

3.2.1.1. Langue

Graphique 3.2 : Performances des élèves en langue par région et comparaison avec le niveau national

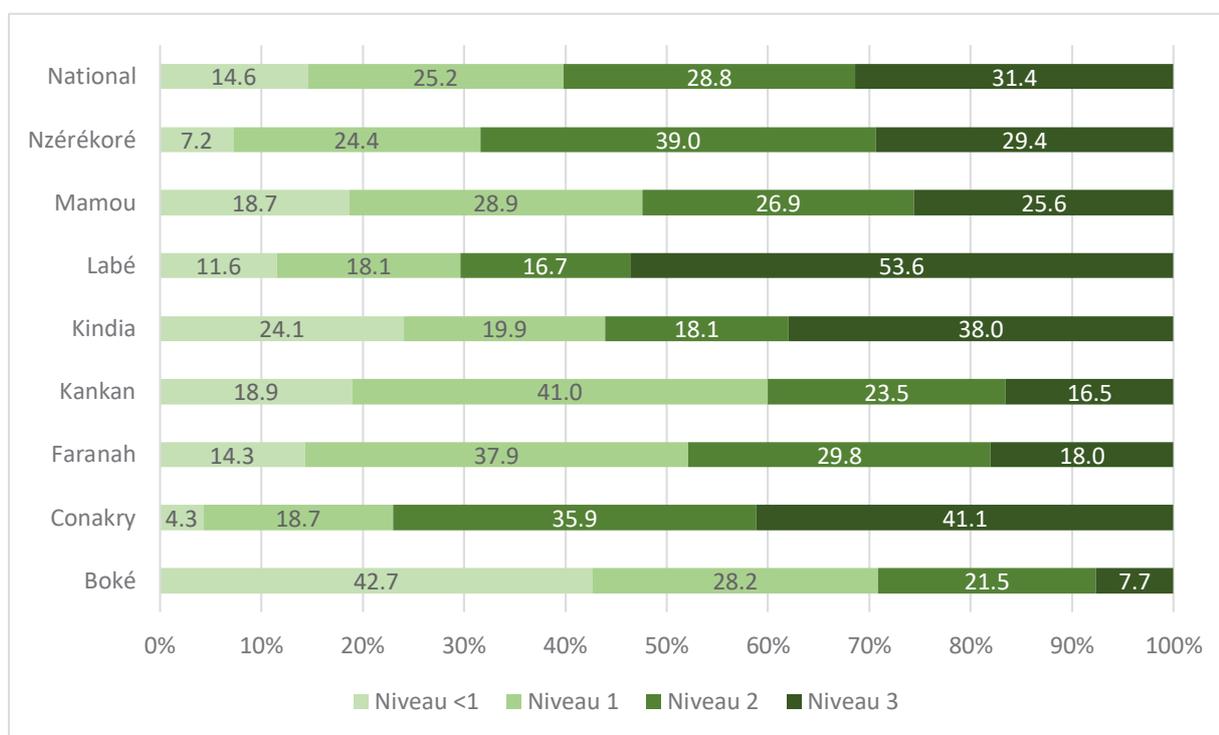


En langue, les élèves des régions de Labé, de Conakry et de Kindia ont obtenu de meilleures performances par rapport aux autres régions avec respectivement des proportions d'élèves situés au-dessus du seuil suffisant de compétence de 44,8% ; 38,1% et 27,1%. C'est d'ailleurs dans ces trois régions que les élèves ont des performances supérieures à la moyenne nationale (23,3%).

En revanche, les régions de Boké (49,4%), de Kankan (44,0%), de Kindia (34,8%) et de Mamou (32,9%) sont celles qui ont les plus grandes proportions d'élèves en dessous du niveau 1 de l'échelle de compétences. Ces élèves sont en plus grande difficulté d'apprentissage et sont incapables de déchiffrer et d'identifier des lettres, des syllabes, des graphèmes et des phonèmes.

3.2.1.2. Mathématiques

Graphique 3.3 : Performances des élèves en mathématiques par région et comparaison avec le niveau national

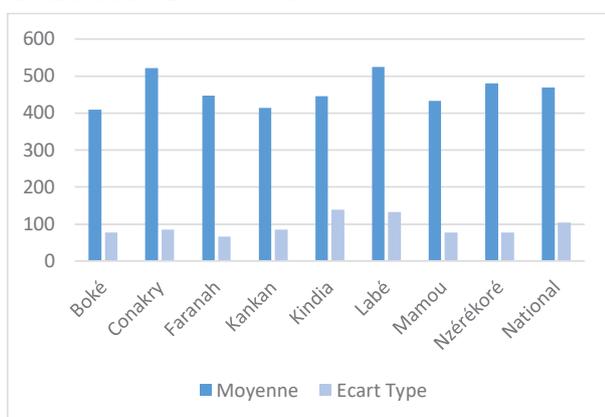


En mathématiques, ce sont les élèves des régions de Conakry (77 %), de Labé (70,3%) et de N'Zérékoré (68,4%) qui ont été plus performants que ceux des autres régions du pays. On note également que ce sont ces trois régions qui ont des performances supérieures à la moyenne nationale (60,2%).

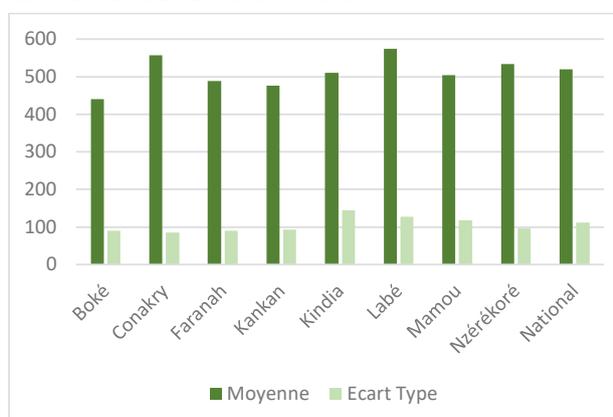
Les plus grandes proportions d'élèves en difficultés d'apprentissage en mathématiques relèvent des régions de Boké, de Kankan et de Faranah avec respectivement 70,9% ; 59,9% et 52,2% d'élèves qui se situent en dessous du seuil suffisant de compétences.

3.2.2. Score moyen par zone géographique

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



Graphique 3.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité



En langue, la moyenne nationale est établie à 469,0 points. L'écart-type associé à cette moyenne qui atteint 104,7 atteste d'une forte disparité entre les élèves les plus performants et les moins performants.

Les régions de Conakry (520,9), de Labé (524,7) et de N'zérékoré (479,8) ont obtenu des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale. Les régions de Boké, de Kankan et de Mamou ont enregistré les plus faibles scores moyens en langue. Les plus fortes disparités de performances s'enregistrent dans la région de Kindia avec un écart-type de 138,7 et dans la région de Labé avec un écart-type est de 133,0. Par contre, les élèves de la région de N'Zérékoré font preuve d'une plus grande homogénéité des scores avec un écart-type de 77,4.

La moyenne nationale en mathématique est de 519,3 et l'écart-type associé à cette moyenne est égal à 111,5. Ces résultats signifient que, dans cette discipline, les scores des élèves guinéens sont très dispersés, démontrant ainsi une grande disparité entre les élèves les plus performants et les moins performants.

Dans cette discipline, ce sont les élèves de Labé (573,4), de Conakry (556,5) et de N'Zérékoré (533,3) qui obtiennent des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale. Les régions de Labé et de Kindia enregistrent les plus fortes disparités de performances entre les élèves avec des écarts-types respectivement de 126,7 et de 143,8.



A young girl with braided hair, wearing a blue and white checkered dress and several colorful beaded bracelets, is sitting at a wooden desk in a classroom. She is looking directly at the camera with a neutral expression. In the background, other students are visible, some looking towards the camera and others looking away. The classroom has wooden desks and a simple, functional appearance.

CHAPITRE 4

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ

Le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats des élèves inscrits en fin de scolarité primaire. Il s'agit, comme pour le chapitre 3, de présenter les niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques en fonction de la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019.

4.1. LES ÉLÈVES DE GUINÉE DANS LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques

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	22,2	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	22,5	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1	24,9	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	20,4	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	10,0	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

En langue, une proportion de 55,3% des élèves de la Guinée en fin de scolarité primaire se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences en lecture contre 52,1% pour le niveau international, seuil qui est fixé à 518 points. Parmi eux, une proportion de 10,0% se trouve sous le niveau 1 de l'échelle de compétences et sont incapables de comprendre le sens de textes courts et simples.

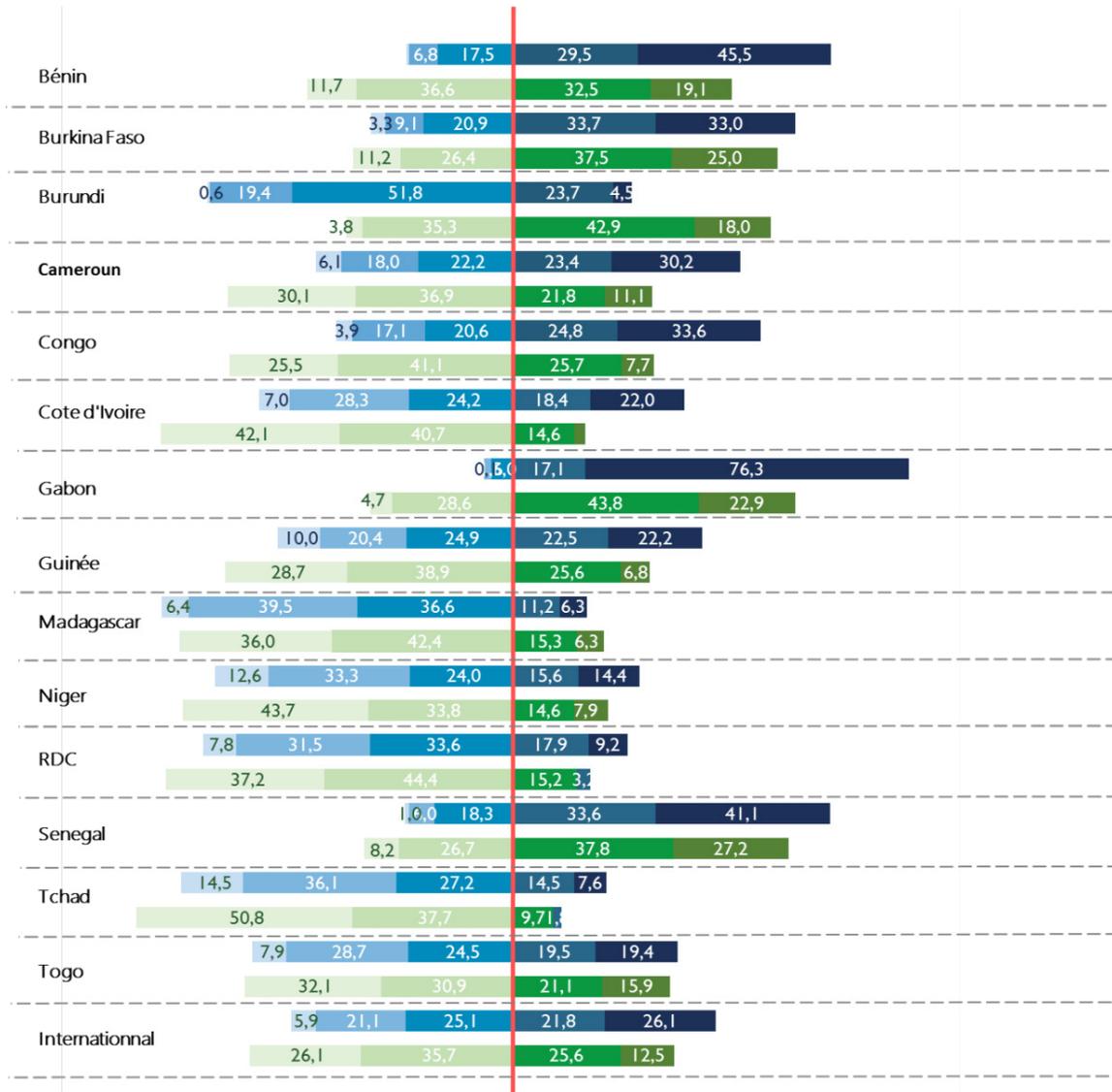
Tableau 4.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

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	11,6	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	26,3	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 des 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 \times triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 433 et 521 points	35,7	42,9	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 1	<433 points	26,1 %	19,1%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Sur l'échelle de performance établie pour les mathématiques, une proportion importante d'élèves guinéens (62,0%), en fin de scolarité primaire, se situe sous le seuil suffisant de compétences contre 61,8% pour le niveau international. On constate que les performances des élèves de la Guinée en mathématiques en fin de scolarité sont presque similaires à celles des élèves du niveau international.

Tout comme en langue, la qualité des apprentissages des élèves de la guinée en mathématiques demeure en deçà des attentes.

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



Seuil jugé « suffisant » de compétence

Échelle PASEC2019 en lecture	niveau <1	niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
Échelle PASEC2019 en Mathématiques		niveau <1	niveau 1	niveau 2	niveau 3

En langue, la répartition internationale des élèves, en fonction de leurs niveaux de compétences, révèle que la proportion d'élèves de fin de scolarité primaire, n'ayant pas atteint le seuil jugé « suffisant » de compétences en lecture est égale 52,1%. Cette proportion est de 55,3% en Guinée.

En mathématiques, la répartition internationale des niveaux de compétences des élèves révèle que la proportion d'élèves n'ayant pas atteint le seuil jugé « suffisant » est estimée à 61,8%. La proportion d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétence en mathématiques en fin de scolarité est de 67,6%.

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

Tableau 4.3 : Score moyen de la Guinée en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Lecture	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur à la Guinée	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal à la Guinée	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur à la Guinée
Guinée (502,9)	Benin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Gabon, Senegal,	Côte d'Ivoire	Burundi, Madagascar, Niger, RDC, Tchad, Togo

En comparant les performances des élèves des pays ayant participé à l'évaluation on note que six (6) pays à savoir le Benin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo, le Gabon et le Sénégal, ont un score moyen en lecture statistiquement supérieur à la Guinée. Par contre, six (6) autres pays à savoir le Burundi, Madagascar, le Niger, la RDC, le Tchad et Togo ont obtenu un score moyen en lecture statistiquement inférieur à la Guinée.

Tableau 4.4 : Score moyen de la Guinée en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur à la Guinée	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal à la Guinée	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur à la Guinée
Guinée (482,3)	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Gabon, Senegal, Togo		Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, RDC, Tchad,

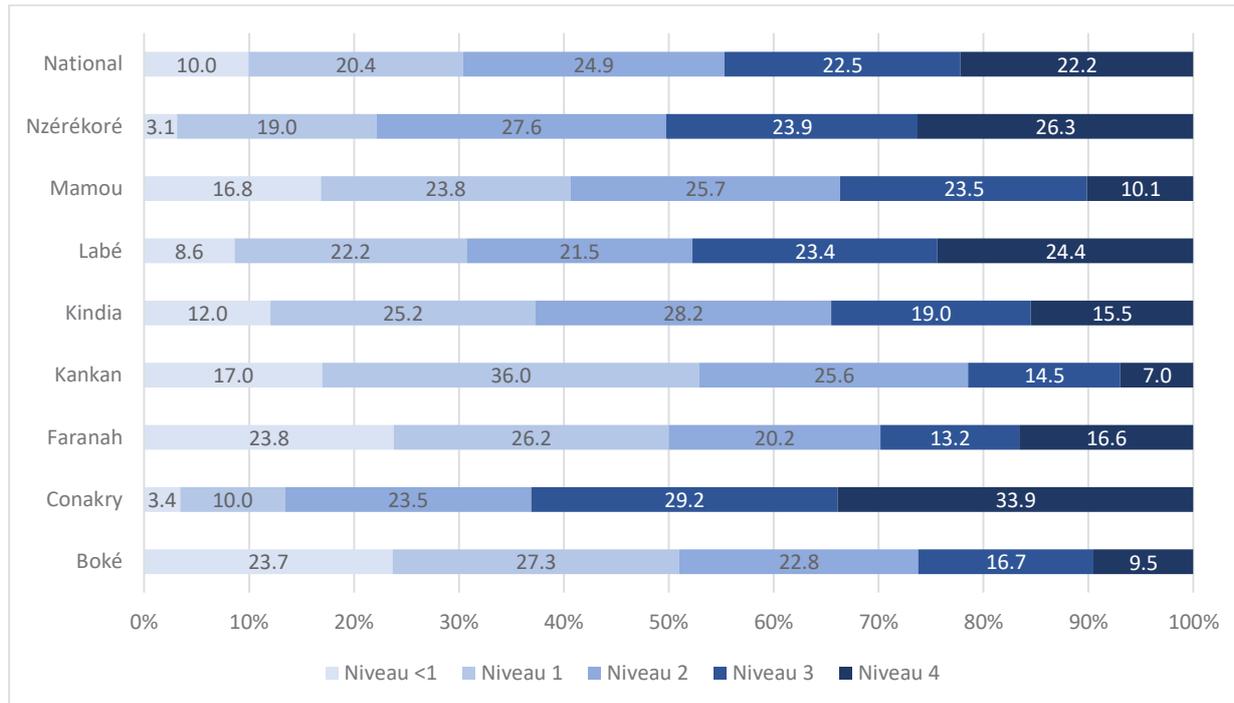
En comparant les performances des élèves des pays ayant participé à l'évaluation on note que huit (8) pays à savoir le Benin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, le Gabon, le Sénégal et le Togo, ont un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur à la Guinée. Par contre, cinq (5) autres pays à savoir la Côte-d'Ivoire, Madagascar, le Niger, la RDC et le Tchad ont obtenu un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur à la Guinée.

4.2. LES ÉLÈVES DE GUINÉE EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

4.2.2. Compétences des élèves (répartition géographique)

4.2.2.1. Lecture

Graphique 4.2 : Performances en langue en fonction de l'ensemble des élèves et des groupes régionaux



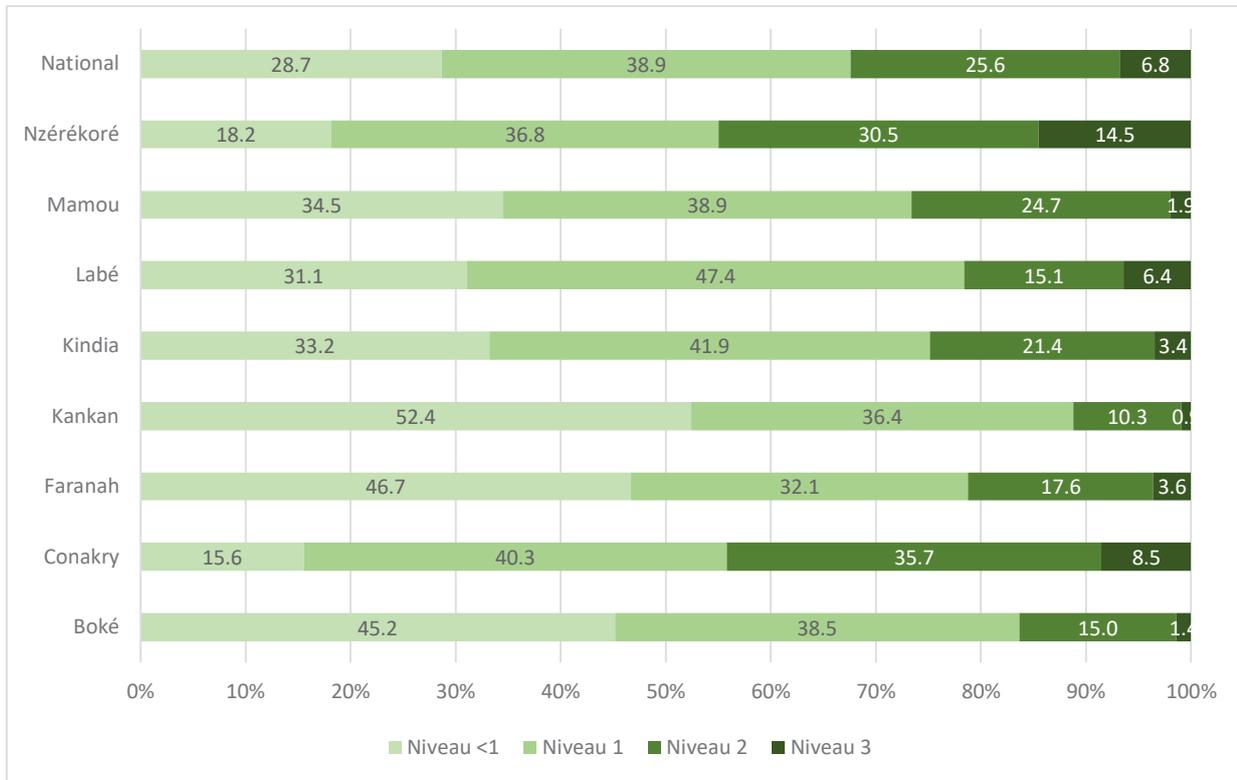
Au niveau national, une proportion de 55,3% des élèves de la Guinée sont situés en dessous du seuil suffisant de compétence en lecture en fin de scolarité.

Les régions de Conakry (62,4%), de Nzérékoré (50,2%) et de Labé (47,8%) ont les plus grandes proportions d'élèves ayant obtenu des performances au-dessus du seuil suffisant de compétence et supérieures à la moyenne nationale (44,7%).

En revanche, les régions de Boké (23,7%), de Faranah (23,8%), de Kankan (17,0%), de Mamou (16,8%) et de Kindia (12,0%) sont celles qui ont les plus grandes proportions d'élèves en dessous du niveau I de l'échelle de compétences supérieure à la valeur nationale (10,0%).

4.2.2.2. Mathématiques

Graphique 4.3 : Performances en mathématiques en fonction de l'ensemble des élèves et des groupes régionaux



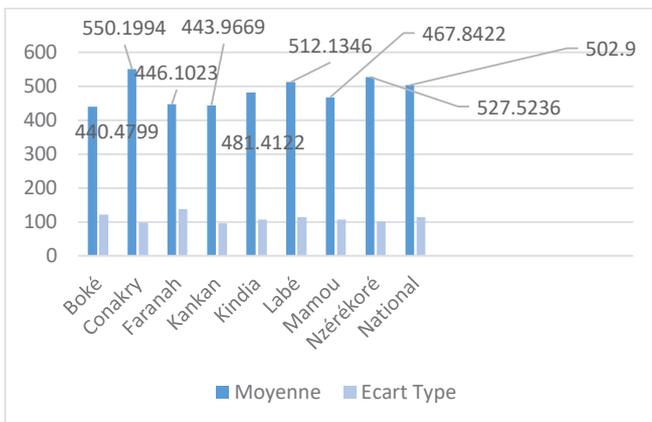
Au niveau national, 67,6% des élèves de la Guinée ont des performances en dessous du seuil suffisant de compétence en mathématiques en fin de scolarité.

Les régions de Conakry (44,2%) et de Nzérékoré (45,0%) ont les plus grandes proportions d'élèves ayant obtenu des performances au-dessus du seuil suffisant de compétence et supérieures à la moyenne nationale (32,4%).

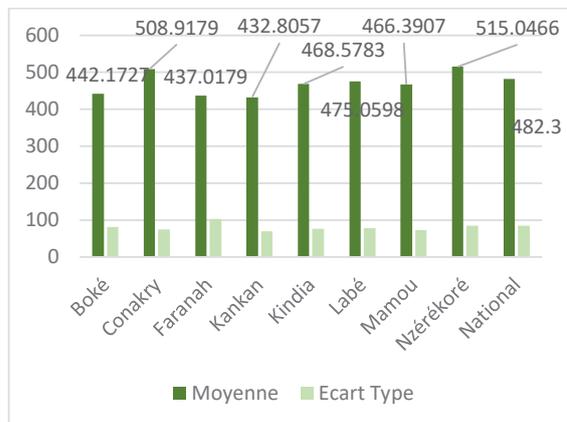
En revanche, les régions de Kankan (52,4%), de Faranah (46,7%), de Boké (23,7%), de Mamou (34,5%), de Kindia (33,2%) et de Labé (31,1%) sont celles qui ont les plus grandes proportions d'élèves en dessous du niveau I de l'échelle de compétences et supérieure à la valeur nationale (28,7%).

4.2.3. Score moyen par strate et au niveau national

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



Graphique 4.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité



En langue, la moyenne nationale est établie à 502,9 points. L'écart-type associé à cette moyenne qui atteint 114,5 atteste d'une forte disparité entre les élèves les plus performants et les moins performants.

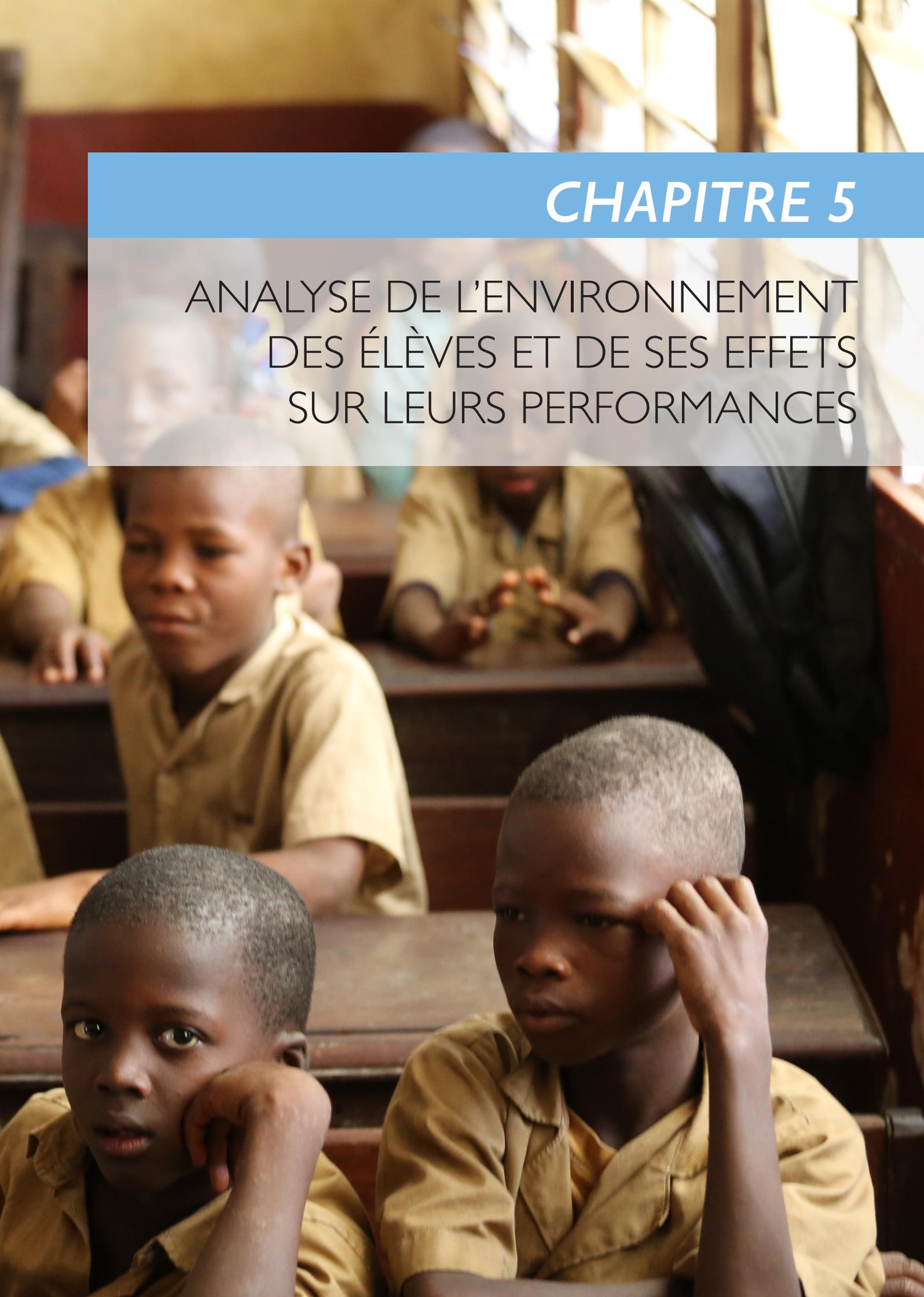
Les régions de Conakry (550,1), de N'zérékoré (527,5) et de Labé (512,1) ont obtenu des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale. Les régions de Boké (440,4), de Kankan (443,9) et de Faranah (446,1) ont enregistré les plus faibles scores moyens en langue.

Les plus fortes disparités de performances sont enregistrées dans la région de Faranah avec un écart-type de 137,8 ; de Boké avec un écart-type de 120,5 et dans la région de Labé avec un écart-type est de 114,2.

La moyenne nationale en mathématique est de 482,3 et l'écart-type associé à cette moyenne est égal à 85,0.

En mathématiques, seules les régions de N'Zérékoré (515,0) et de Conakry (508,9) ont obtenu des scores moyens supérieurs à la moyenne nationale. D'une manière générale, il existe de faibles disparités de performances entre les élèves des différentes régions.





CHAPITRE 5

ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT DES ÉLÈVES ET DE SES EFFETS SUR LEURS PERFORMANCES

Ce chapitre tente d'identifier les facteurs associés aux inégalités de performance des élèves, c'est-à-dire des facteurs qui sont susceptibles d'influencer différemment leur performance selon leur appartenance à différents sous-groupes de la population. Ainsi, l'analyse est faite en fonction de six catégories de facteurs ainsi définis : les caractéristiques individuelles des élèves, leur environnement familial, leur participation à des travaux extrascolaires, leurs parcours scolaires, les caractéristiques des écoles qu'ils fréquentent et celles de leurs enseignants.

5.1. CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ÉLÈVES ET PERFORMANCES SCOLAIRES

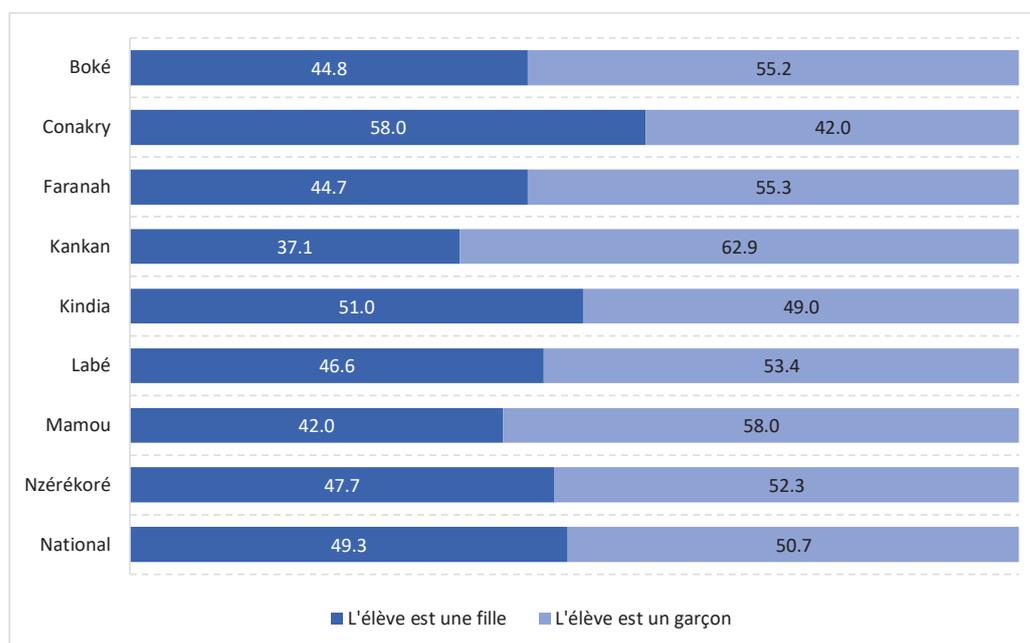
5.1.1. Sexe de l'élève

Les questions de genre, et plus spécifiquement celles relatives à l'égalité selon le sexe, dans le domaine de l'éducation ont été au cœur des agendas internationaux de développement au cours des trois dernières décennies. En effet, le programme de développement à l'horizon 2030 inscrit également l'éducation inclusive dans son agenda à travers l'ODD 4 qui vise à « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité ».

L'analyse des données du PASEC2019 met en évidence la persistance de la problématique de la parité dans l'enseignement élémentaire guinéen.

Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité

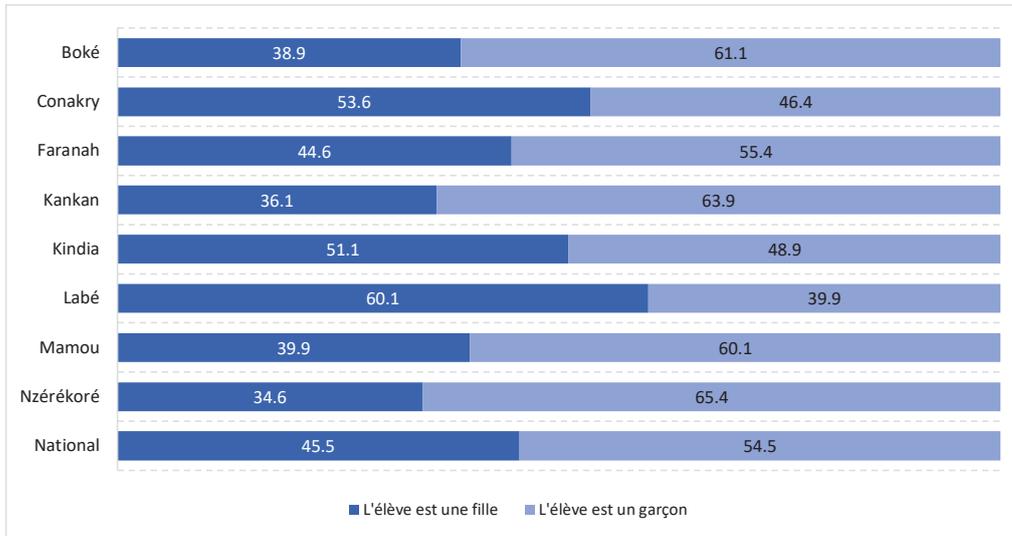
Graphique 5.1 : Répartition des élèves selon le sexe - Début de scolarité



Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité

Selon le graphique 5.2, en Guinée, dans l'ensemble du pays, les filles représentent 45,5 % contre 54,5 % pour les garçons en fin de scolarité. En fin de scolarité, les régions de Labé (60,1), de Conakry (53,6%) et de Kindia (51,1%) affichent une proportion de filles plus élevée que celle des garçons. Le déséquilibre entre les effectifs des filles et ceux des garçons est plus prononcé dans les régions de Mamou (39,9 %), Boké (38,9 %), Kankan (36,1 %) et N'Zérékoré (34,6 %).

Graphique 5.2 : Répartition des élèves selon le genre – Fin de scolarité

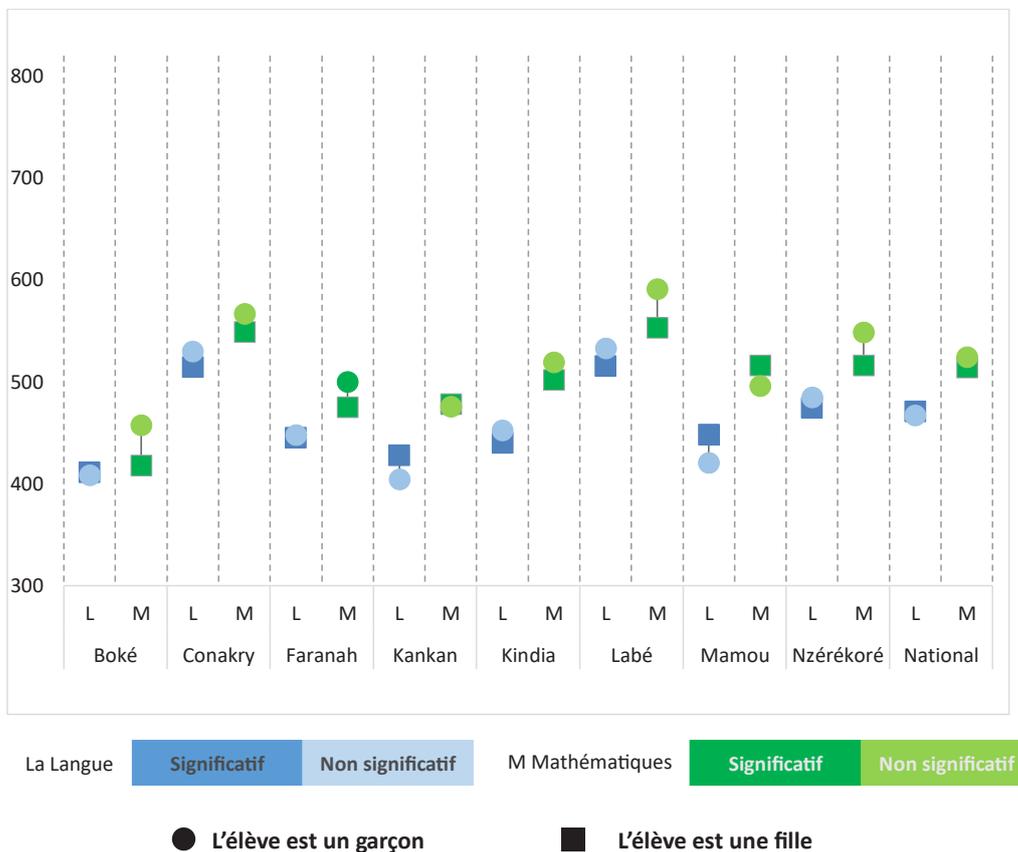


Différences de performance en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe

Selon le graphique 5.3, au niveau national, les résultats de l'évaluation PASEC2019 indiquent qu'il n'y pas de différence significative de performance en langue entre filles et garçons en début de scolarité primaire. L'analyse montre également qu'au niveau régional la situation est identique à celle observée au niveau national.

Comme pour la langue, les résultats de l'évaluation PASEC2019 montrent que les filles et les garçons ont des performances identiques en mathématiques, au niveau national, en début de scolarité. Cependant, c'est dans la seule région de Faranah qu'il existe une différence significative de performance des élèves, en faveur des garçons.

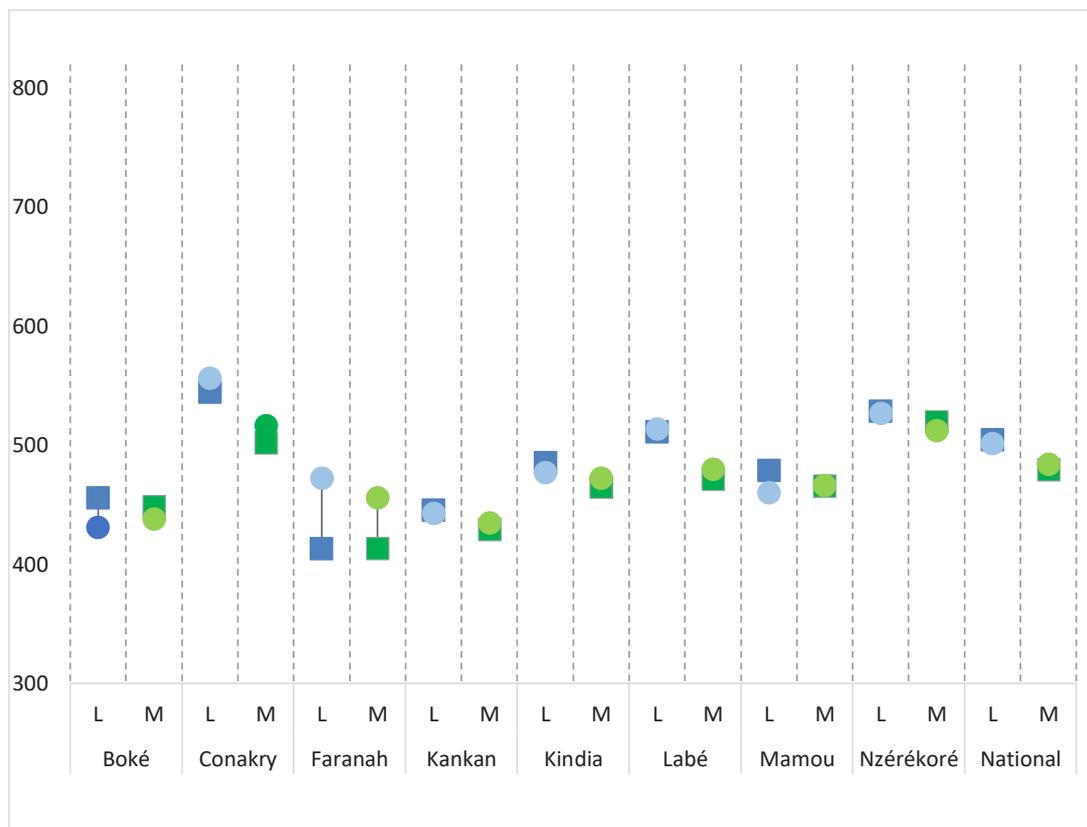
Graphique 5.3 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le sexe de l'élève – Début de scolarité



Selon le graphique 5.4, au niveau national, les résultats de l'évaluation PASEC2019 indiquent qu'il n'y pas de différence significative de performance en lecture entre filles et garçons en fin de scolarité. L'analyse des différences régionales de performance des élèves en lecture entre filles et garçons montre que dans toutes les régions, à part Boké, la situation est identique à celle observée au niveau national. Dans la région de Boké, ce sont les filles qui, en fin de scolarité, réalisent des performances significativement meilleures que celles des garçons.

Comme pour la lecture, les résultats de l'évaluation PASEC2019 montrent, qu'au niveau national, les filles et les garçons ont des performances identiques en mathématiques, en fin de scolarité primaire. Cependant, les différences de performances en mathématiques entre ces deux groupes ne sont observées que dans la seule région de Conakry où ce sont les garçons qui réalisent les meilleurs scores.

Graphique 5.4 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe de l'élève – Fin de scolarité



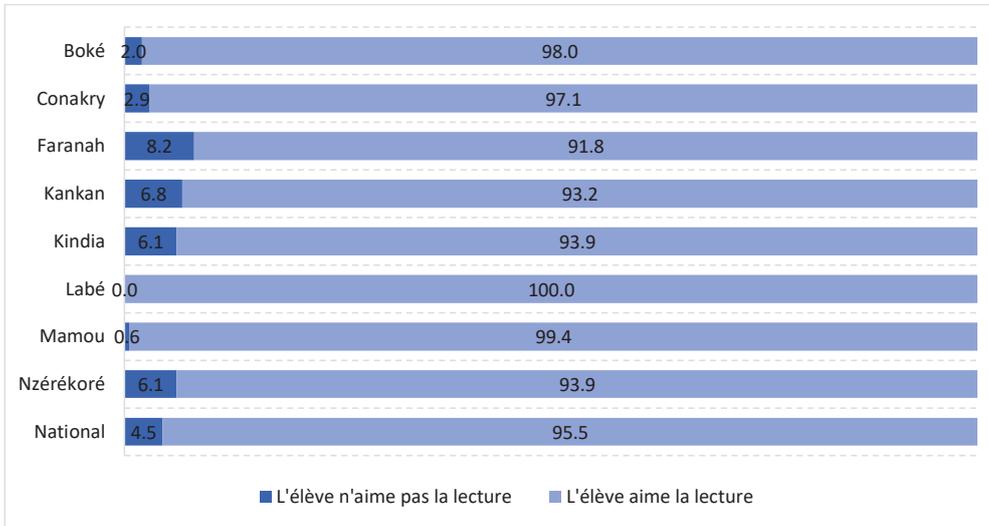
L Lecture Significatif Non significatif
 M Mathématiques Significatif Non significatif

● L'élève est un garçon ■ L'élève est une fille

5.1.2 Goût pour la lecture

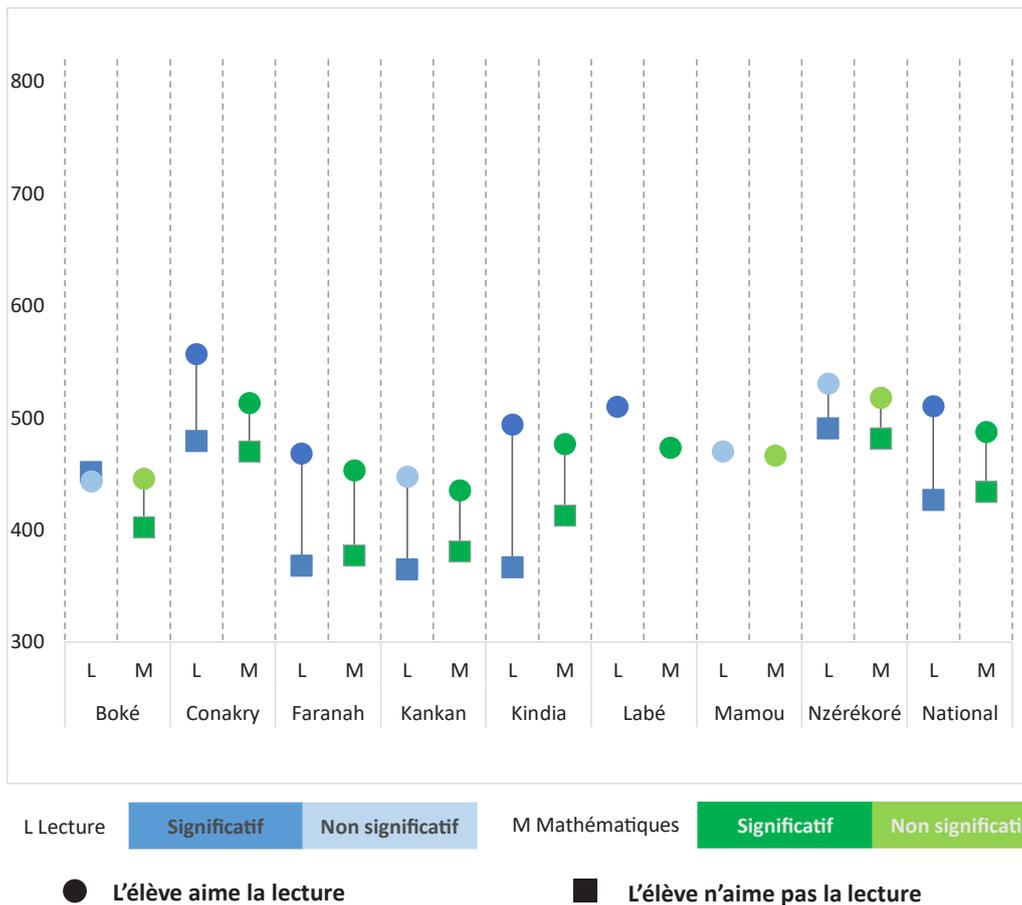
Lors de l'évaluation PASEC2019, il a été demandé aux élèves en fin de scolarité s'ils aiment la lecture. Il ressort des résultats obtenus (**graphique 5.5**) que la quasi-totalité (95,5 %) des élèves déclare aimer la lecture. Cette proportion est élevée dans toutes les régions où elle varie d'un minimum de 91,8 % (Faranah) à un maximum de 100 % (Labé).

Graphique 5.5 : Répartition des élèves en fonction de leur goût pour la lecture – Fin de scolarité



Les données collectées lors de l'évaluation PASEC2019 permettent de mesurer l'effet de l'amour de la lecture sur les performances scolaires des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques. Les résultats (**graphique 5.6**) montrent que, au niveau national ainsi que dans les régions de Conakry, Faranah et Kindia, et pour toutes les deux disciplines, les élèves qui déclarent aimer la lecture ont des performances significativement supérieures à celles des élèves qui disent ne pas l'aimer. Dans la région de Kankan, la différence moyenne de performances en mathématiques est significative en faveur des élèves qui déclarent aimer la lecture.

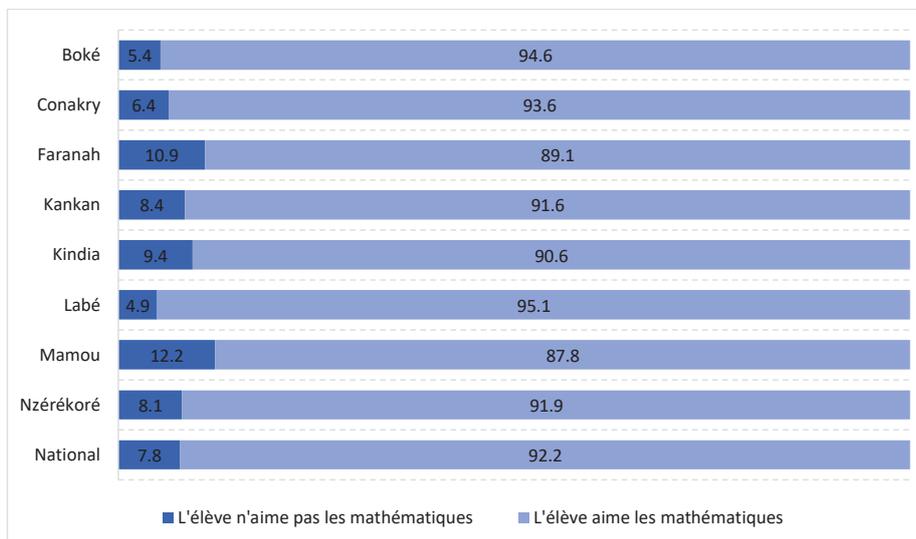
Graphique 5.6 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le goût pour la lecture – Fin de scolarité



5.1.3. Goût pour les mathématiques

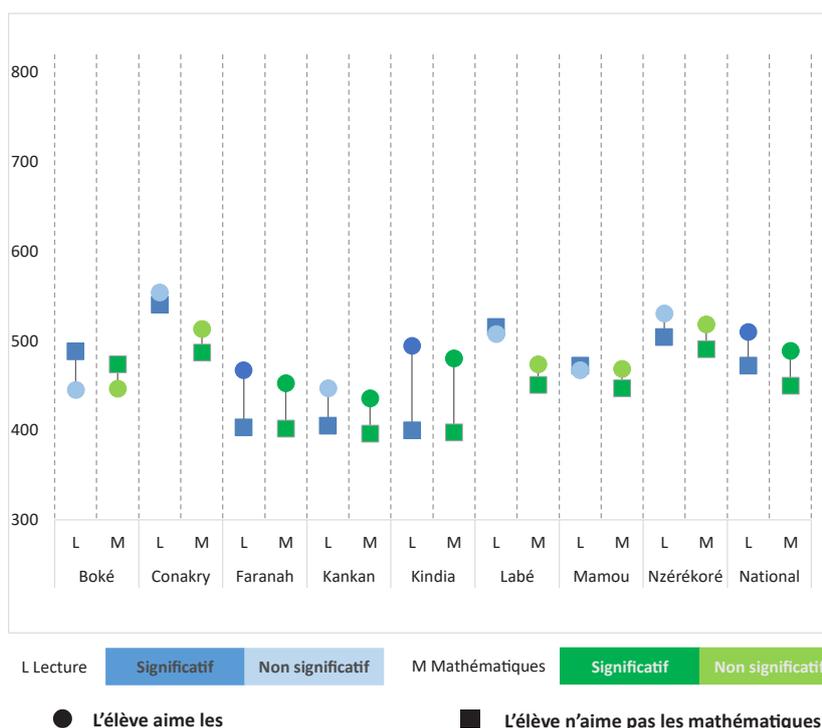
Lors de l'évaluation PASEC2019, il a aussi été demandé aux élèves en fin de scolarité s'ils aiment les mathématiques. Il ressort des résultats obtenus (**graphique 5.7**) que la majorité (92,2 %) des élèves déclare aimer les mathématiques. Au niveau des régions, cette proportion varie d'un minimum de 87,8 % (Mamou) à un maximum de 95,1 % (Labé).

Graphique 5.7 : Répartition des élèves en fonction de leur goût pour les mathématiques – Fin de scolarité



En lecture comme en mathématiques, les élèves qui déclarent aimer les mathématiques ont des performances meilleures lorsqu'on les compare à ceux qui disent ne pas aimer cette discipline, pour l'ensemble du pays. Au niveau des régions, les résultats montrent aussi que dans les régions de Faranah et Kindia, la différence moyenne de performance entre élèves déclarant aimer les mathématiques et élèves déclarant ne pas aimer les mathématiques est significative en lecture comme en mathématiques, en faveur des élèves déclarant aimer les mathématiques (**graphique 5.8**). Dans la région de Kankan, les élèves qui déclarent aimer les mathématiques sont également significativement plus performants que les autres mais en mathématiques seulement.

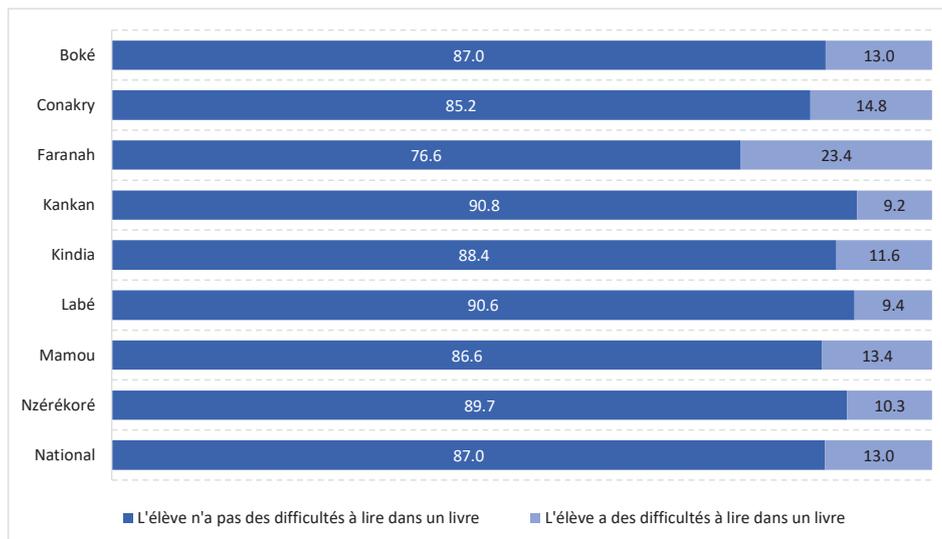
Graphique 5.8 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon leur goût pour les mathématiques – Fin de scolarité



5.1.4. Difficultés à lire dans un livre

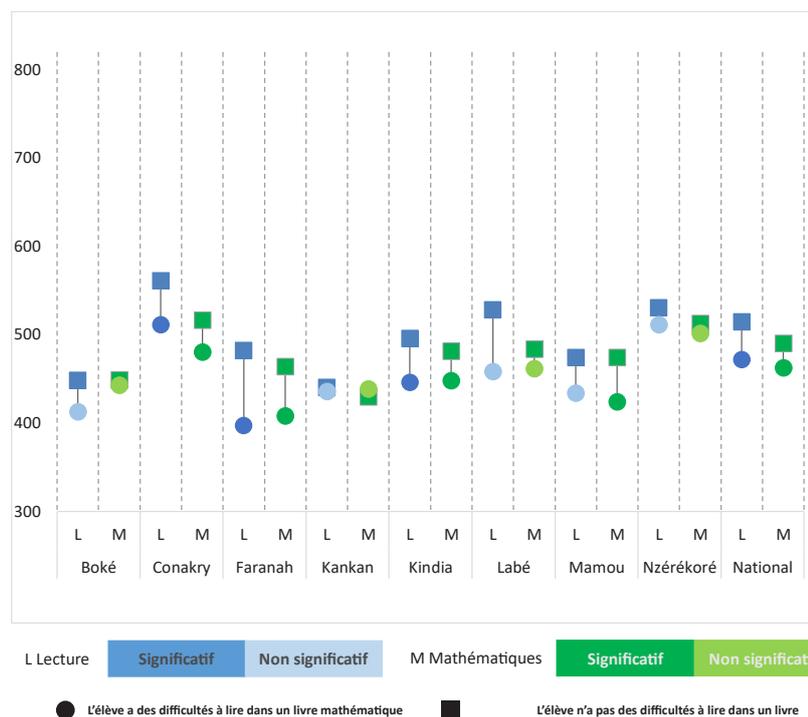
L'évaluation PASEC2019 s'est intéressée à la difficulté ou non des élèves à lire dans un livre. Les résultats obtenus (**graphique 5.9**) indiquent qu'en fin de scolarité et au niveau national, 13% des élèves de la Guinée éprouve encore des difficultés à lire dans un livre. Les proportions d'élèves éprouvant des difficultés à lire dans un livre sont quasiment les mêmes dans toutes les régions, sauf à Faranah où ce type de difficultés touche jusqu'à près d'un élève sur quatre (23,4 %).

Graphique 5.9 : Répartition des élèves selon qu'ils ont ou non des difficultés à lire dans un livre – Fin de scolarité



D'après les résultats du PASEC2019 (**graphique 5.10**) et pour l'ensemble du pays, les élèves ayant des difficultés à lire dans un livre sont significativement moins performants que ceux n'éprouvant pas ce type de difficulté, en lecture comme en mathématiques. Il en est ainsi pour les régions de Conakry, Faranah et Kindia. Dans la région de Mamou, la différence de performance entre les deux groupes d'élèves n'est significative qu'en mathématiques, toujours en faveur des élèves n'ayant pas de difficultés à lire dans un livre.

Graphique 5.10 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils ont ou non des difficultés à lire dans un livre – Fin de scolarité

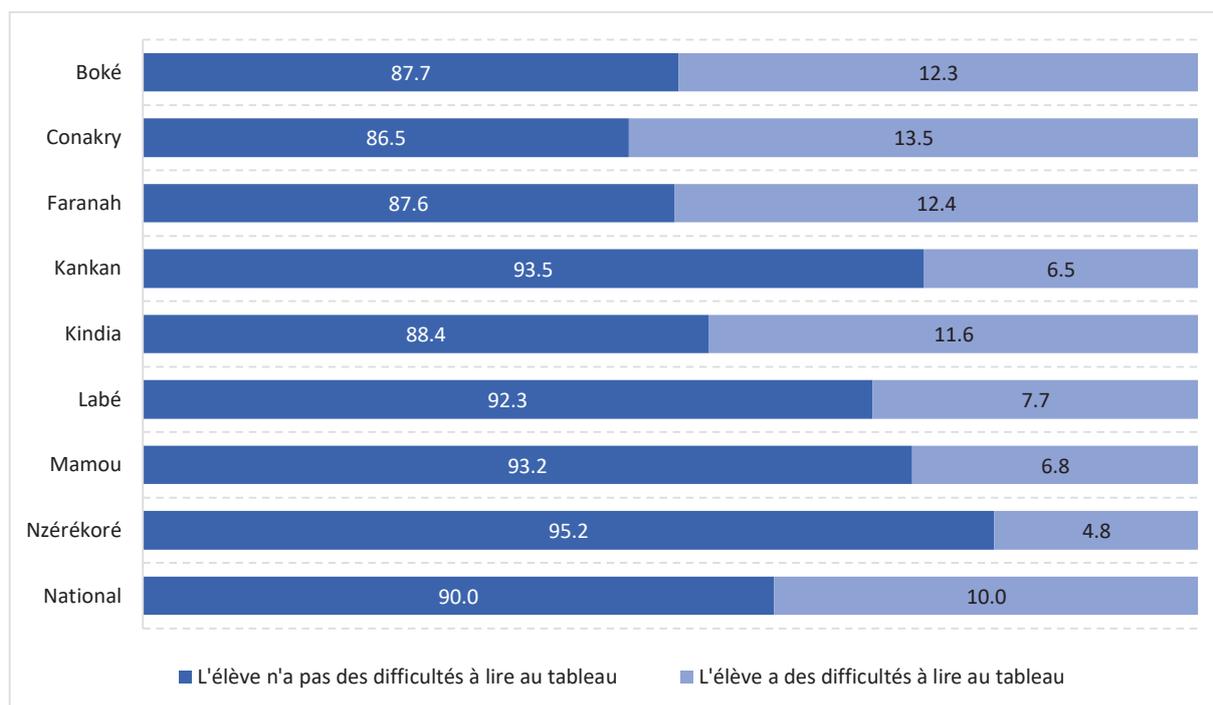


5.1.5. Difficultés à lire au tableau

L'évaluation PASEC2019 s'est également intéressée au fait que les élèves aient ou non des difficultés à lire au tableau.

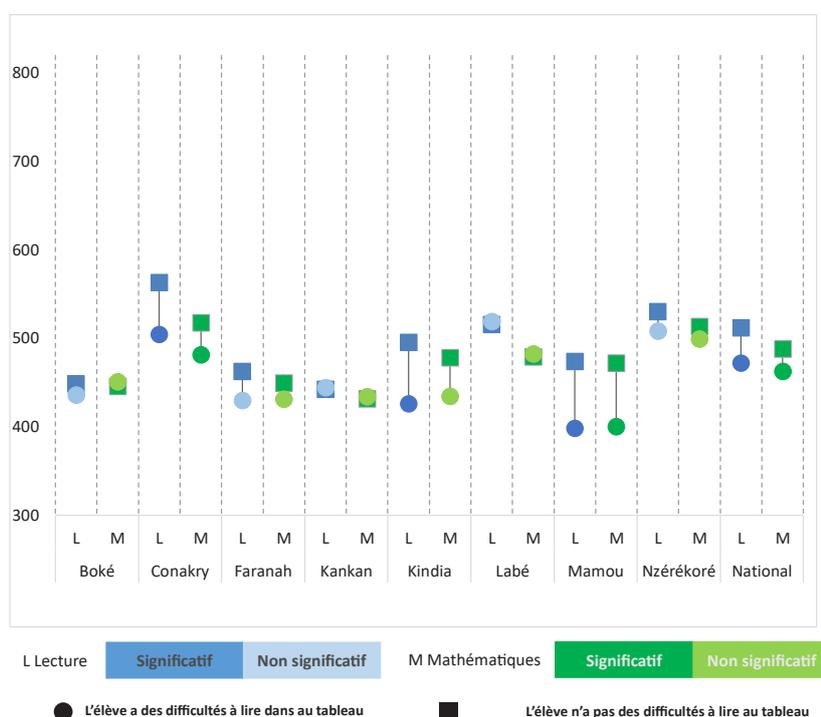
Au niveau national, d'après les résultats du PASEC2019 (**graphique 5.11**), un élève guinéen sur dix éprouve des difficultés à lire au tableau en fin de scolarité. Cette proportion ne semble pas varier de façon importante d'une région à une autre. Cependant, dans les régions de N'Zérékoré (4,8 %), Kankan (6,5 %) et Mamou (6,8 %), la proportion d'élèves en fin de scolarité éprouvant des difficultés à lire au tableau semble nettement plus faible.

Graphique 5.11 : Répartition des élèves selon qu'ils ont ou non des difficultés à lire au tableau – Fin de scolarité



Les résultats du PASEC2019 (**graphique 5.12**) permettent d'affirmer que la difficulté à lire au tableau est un handicap pour les élèves en fin de scolarité, tant en lecture qu'en mathématique. En effet, les résultats obtenus mettent en évidence le fait qu'au niveau national, les difficultés à lire au tableau ont des répercussions négatives sur les performances des élèves dans toutes les deux disciplines. Ce constat est valable pour les régions de Conakry et Mamou (dans les deux disciplines) et pour la région de Kindia (en lecture uniquement).

Graphique 5.12 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon qu'ils ont ou non des difficultés à lire au tableau – Fin de scolarité



5.2. ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET PERFORMANCES SCOLAIRES

Plusieurs études (Coleman, 1966, Hanushek, 2003, Gruijters & Behrman, 2020) ont montré une relation positive entre l'environnement familial et la réussite des élèves. L'analyse de l'influence de l'environnement familial sur les performances scolaires des élèves ayant participé à l'évaluation PASEC19 s'appuie sur cette vision. L'environnement familial est appréhendé à travers six variables dont deux sont des caractéristiques des parents/tuteurs des élèves (présence parentale et niveau d'instruction des parents/tuteurs).

Il est établi (Epstein, 1995) que la responsabilité de l'éducation des enfants incombe à plusieurs acteurs (école, famille, communauté) dont la collaboration permet d'aboutir à des résultats plus efficaces.

5.2.1. Niveau d'instruction des parents/tuteurs

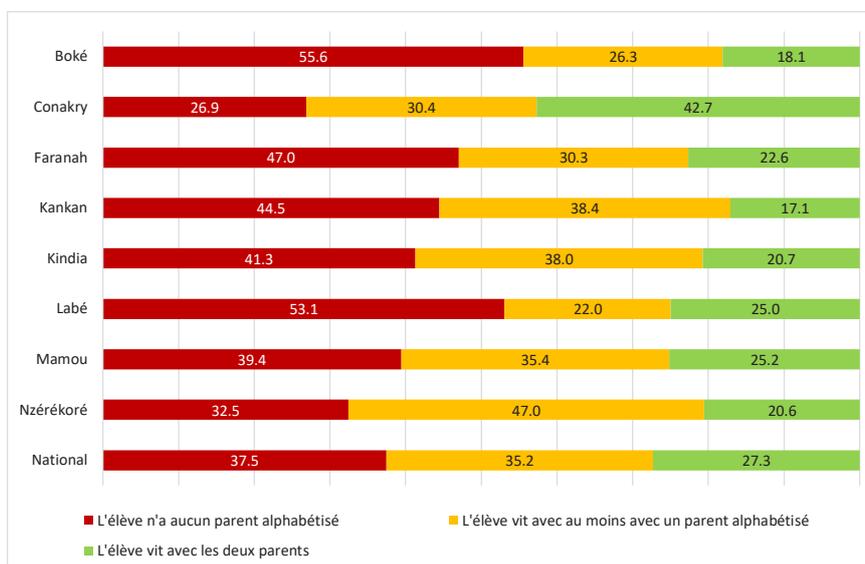
Des études (Fan et Chen, 2001) ont montré l'influence positive de l'instruction des parents dans la réussite scolaire des élèves. Une étude menée au Burkina Faso, en 2002, dans le cadre du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE), montre que des parents alphabétisés contribuent à la réussite scolaire de leurs enfants et à leur maintien dans le système éducatif. Une autre étude plus récente de Adeniran et al. (2020), réalisée au Nigéria, montre un effet positif de l'instruction des parents mais à partir du secondaire. En effet, leurs résultats indiquent que, par rapport aux élèves dont les parents ne sont pas instruits, les élèves dont les parents ont un diplôme d'études postsecondaires ont 56 % de chances de mieux réussir aux tests d'alphabétisation contre 23% de chance pour les autres élèves.

Répartition des élèves en fin de scolarité selon le niveau d'instruction des parents/tuteurs

D'après les résultats de l'évaluation PASEC2019 (graphique 5.14), 62,5 % des élèves de la Guinée en fin de scolarité primaire vivent avec au moins un parent/tuteur scolarisé. Cette proportion est nettement plus faible dans les régions de Boké (44,4 %) et Labé (46,7 %) où moins de la moitié des élèves vit avec au moins un parent /tuteur

scolarisé. À contrario, Conakry (73,1 %) et N'Zérékoré (67,5 %) ont les valeurs les plus élevées de proportions d'élèves vivant avec au moins un parent/tuteur scolarisé.

Graphique 5.14 : Répartition des élèves par région selon l'alphabétisation des parents – Fin de scolarité



Différences de performance des élèves en fin de scolarité selon le niveau d'instruction des parents/tuteurs

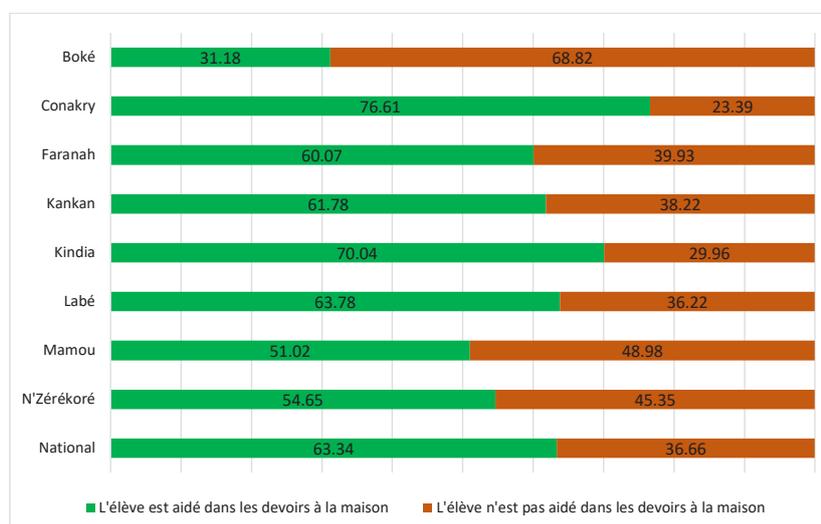
Il ressort des résultats du PASEC2019 que, dans l'ensemble du pays, le niveau d'instruction des parents influence positivement la performance des élèves en lecture comme en mathématiques (**tableau 5.29** et **tableau 5.30**). Les élèves dont un des parents/tuteurs est alphabétisé obtiennent, dans les deux disciplines, des scores significativement supérieurs à ceux dont aucun parent/tuteur n'est alphabétisé. Cependant, ce constat n'est valable que pour l'ensemble du pays en ce qui concerne les élèves dont un parent est alphabétisé.

Les élèves dont les deux parents sont alphabétisés sont significativement plus performants que ceux dont aucun parent n'est alphabétisé dans les régions de Kindia (en lecture et en mathématiques) et Labé (en lecture uniquement). Dans les autres régions, il n'y pas de différence significative de performance entre les deux groupes d'élèves (**tableau 5.29** et **tableau 5.30**).

5.2.2. Soutien de l'élève pour les devoirs à la maison

Au niveau national, les résultats du PASEC2019 (**graphique 5.15**) montrent qu'en fin de scolarité, cinq élèves guinéens sur huit (63,3 %) bénéficient de l'aide pour les devoirs à la maison. Au niveau régional, c'est seulement à Boké que 31,2% des élèves enquêtés déclarent ne pas être assistés pour faire leurs devoirs à la maison.

Graphique 5.15 : Répartition des élèves par région selon l'aide dans les devoirs à la maison – Fin de scolarité



Au niveau national, l'aide dont bénéficient les élèves pour les devoirs à la maison induit des différences significatives au niveau de leurs performances aussi bien en lecture qu'en mathématiques. En effet, dans l'ensemble du pays, les élèves qui bénéficient de ce type d'aide sont significativement plus performants que ceux qui n'en bénéficient pas et cela pour les deux disciplines (**tableau 5.5** et **tableau 5.6**). Au niveau des régions, la différence entre élèves qui ont un appui pour faire leurs devoirs à domicile et ceux qui n'ont pas ce type d'aide n'est significative que pour la région de Kankan (en lecture) et de Boké (en mathématiques). Au niveau national, les différences sont toujours en faveur des élèves ayant bénéficié d'une aide pour les devoirs à la domicile (**tableau 5.5** et **tableau 5.6**).

5.2.3. Pratique de la langue d'enseignement à la maison

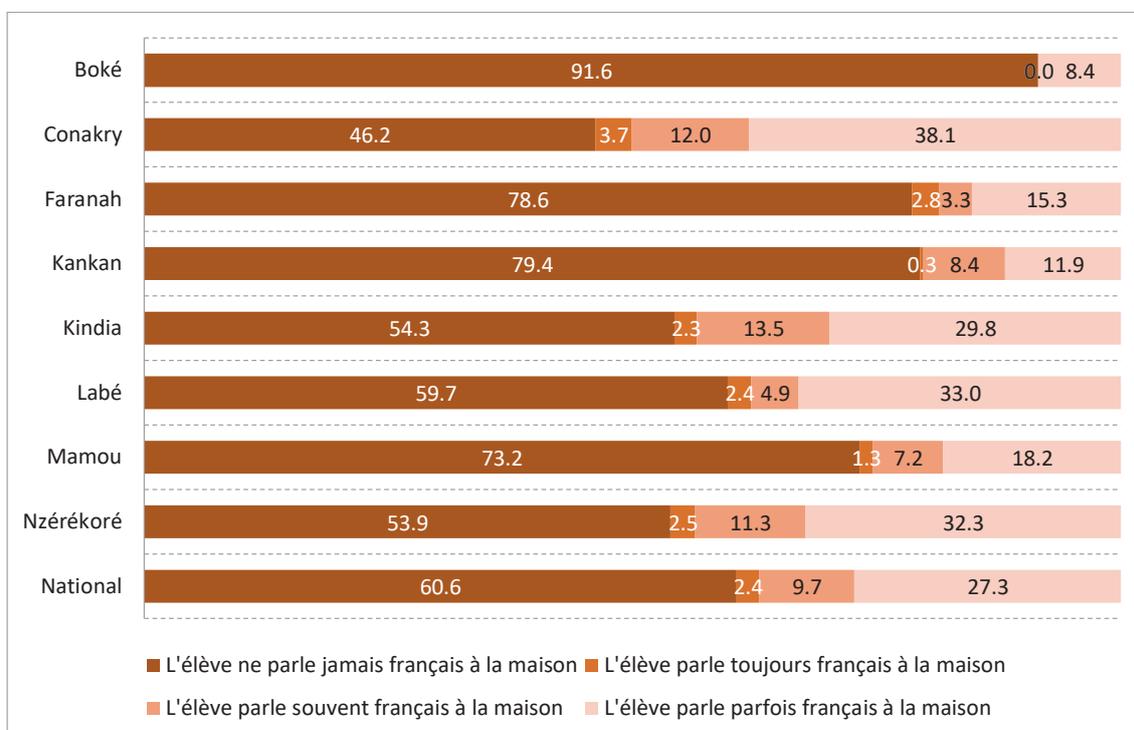
Au cours de l'évaluation PASEC2019, il a été demandé aux élèves la fréquence à laquelle il parle français à la maison. Quatre modalités de réponses étaient proposées :

1. L'élève ne parle jamais français à la maison
2. L'élève parle parfois français à la maison
3. L'élève parle souvent français à la maison
4. L'élève parle toujours français à la maison

Répartition des élèves en début de scolarité selon la fréquence avec laquelle ils parlent français à la maison

Il ressort des résultats que la majorité des élèves guinéens en début de scolarité ne parlent jamais le français à la maison (**graphique 5.16**). En effet, au niveau national, 60,6 % des élèves ne parlent jamais français à la maison. Cependant, cette proportion est très variable d'une région à une autre. Elle est particulièrement élevée dans les régions de Boké (91,6 %), Faranah (78,6 %) et Kankan (79,4 %). Comme on pouvait s'y attendre, c'est dans la capitale du pays (Conakry) que la proportion d'élèves ne parlant jamais français à la maison est la plus faible, avec moins de la moitié (46,2 %) des élèves concernés.

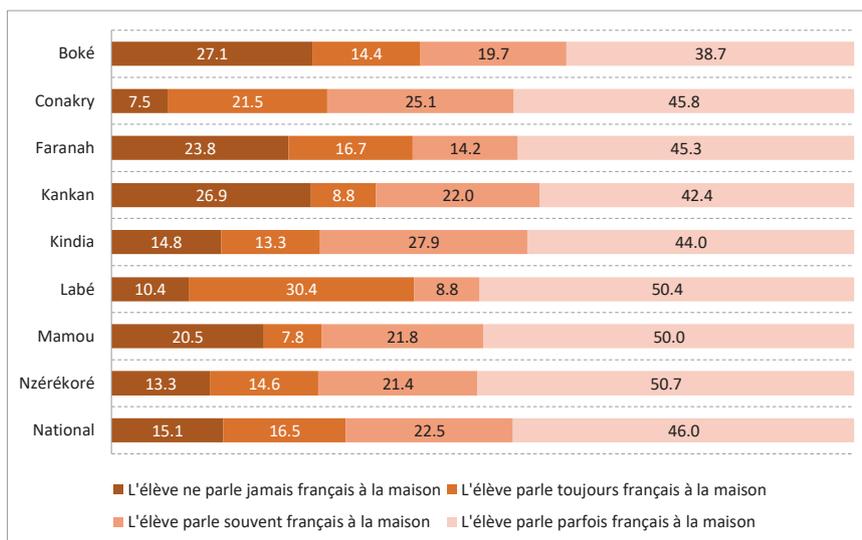
Graphique 5.16 : Répartition des élèves par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français à la maison – Début de scolarité



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

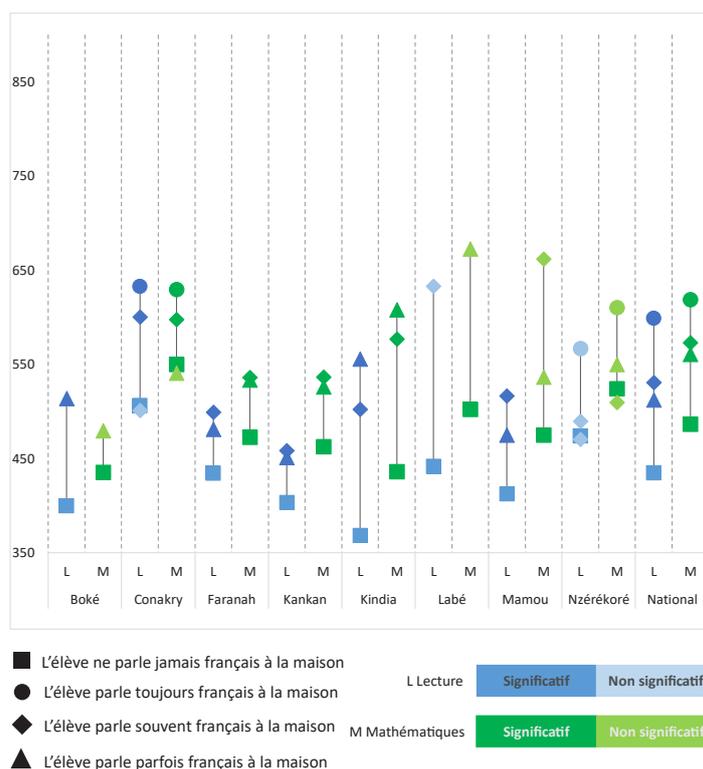
Selon les résultats de l'enquête, en fin de scolarité, 15,1 % des élèves ne parlent jamais français à la maison, au niveau national (**graphique 5.17**). La proportion d'élèves ne parlant jamais français à la maison en fin de scolarité varie assez fortement d'une région à une autre, avec des valeurs plus élevées dans les régions de Boké (27,1 %), Faranah (23,8 %) et Kankan (26,9 %). Conakry (7,5%) se distingue des autres régions par la proportion la plus faible d'élèves ne parlant jamais français à la maison.

Graphique 5.17 : Répartition des élèves par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français à la maison – Fin de scolarité



Au niveau national, la fréquence de la pratique du français à la maison influence significativement la performance scolaire des élèves dans les deux disciplines étudiées (lecture et mathématiques), en début (**graphique 5.18**) comme en fin de scolarité primaire (**graphique 5.19**).

Graphique 5.18 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français – Début de scolarité

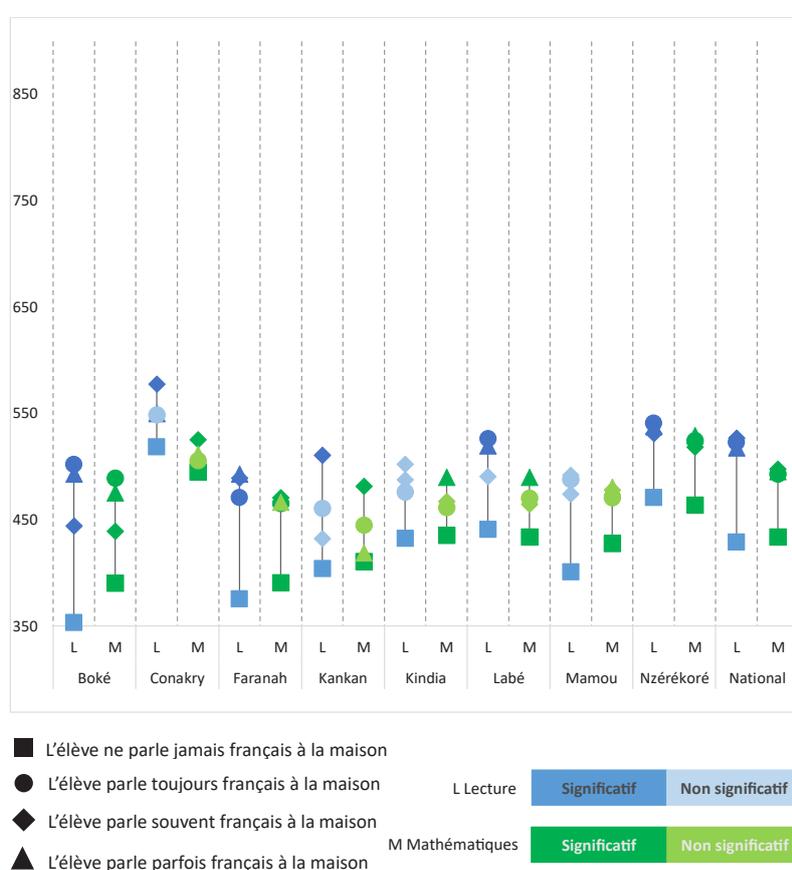


Différences de performance des élèves en début de scolarité selon la fréquence avec laquelle ils parlent français à la maison

Au niveau des régions, les résultats (**graphique 5.18**) indiquent qu'en début de scolarité et par rapport aux élèves qui ne parlent jamais français à la maison :

- les élèves qui parlent toujours français à la maison ont des performances meilleures dans les régions de Boké, Conakry et Kindia dans les deux disciplines.
- les élèves qui parlent souvent français à la maison ont des performances meilleures dans les régions de Boké, Conakry, Faranah, Kankan et Kindia (dans les deux disciplines) et la région de Mamou (en langue uniquement).
- les élèves qui parlent parfois français à la maison réalisent des performances meilleures dans les régions de Faranah, Kankan et Kindia (dans les deux disciplines) et les régions de Boké et Mamou (en langue uniquement).

Graphique 5.19 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques par région selon la fréquence avec laquelle ils parlent français – Fin de scolarité



Différences de performance des élèves en fin de scolarité selon la fréquence avec laquelle ils parlent français à la maison

En fin de scolarité et au niveau des régions, les résultats (**graphique 5.19**) montrent que, par rapport aux élèves qui ne parlent jamais français à la maison :

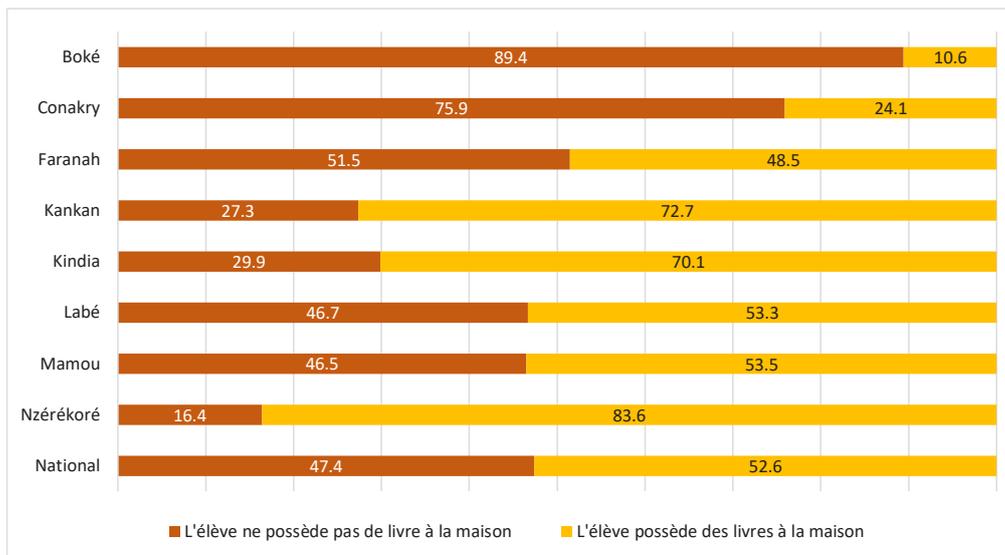
- les élèves qui parlent toujours français à la maison réalisent des performances meilleures dans les régions de Boké, Faranah et N'Zérékoré (dans les deux disciplines) et la région de Labé (en lecture uniquement).
- les élèves qui parlent souvent français à la maison ont des performances meilleures dans les régions de Boké, Conakry, Faranah, Kankan et N'Zérékoré (dans les deux disciplines).
- les élèves qui parlent parfois français à la maison réalisent des performances meilleures dans les régions de Boké, Labé et N'Zérékoré (dans les deux disciplines), les régions de Conakry et Faranah (en lecture uniquement) et la région de Kindia (en mathématiques uniquement).

5.2.4. Possession de livres à la maison

En début de scolarité

Dans l'ensemble du pays, un peu plus de la moitié (52,6 %) des élèves en début de scolarité primaire déclare posséder des livres à la maison (**graphique 5.20**). Les proportions d'élèves en début de scolarité déclarant posséder des livres à la maison sont nettement plus faibles dans les régions de Boké (10,6 %) et Conakry (24,1 %) alors que ces proportions sont plus élevées dans les régions de Kankan (72,7 %), Kindia (70,1 %) et N'Zérékoré (83,6 %).

Graphique 5.20 : Pourcentage d'élèves qui possèdent des livres à la maison par région – Début de scolarité

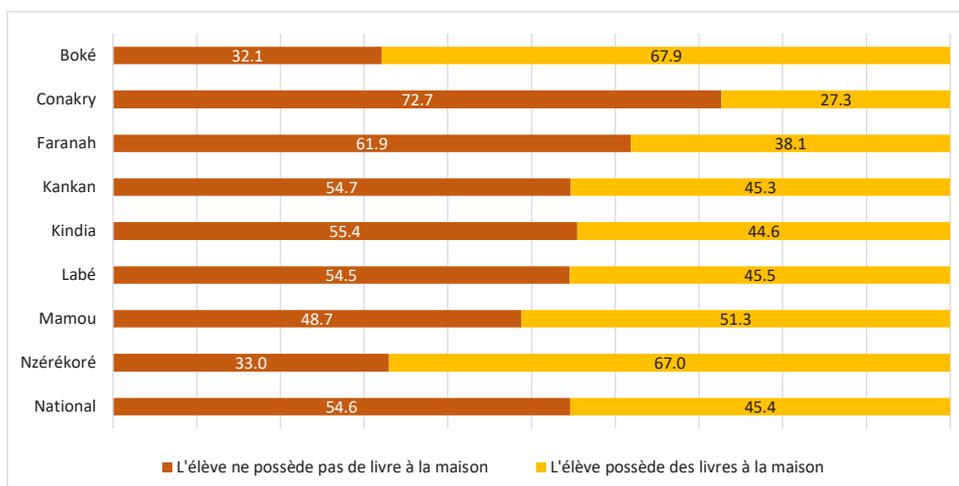


En début de scolarité, les résultats (**tableau 5.1** et **tableau 5.2**) indiquent que, pour l'ensemble du pays, la performance moyenne des élèves en début de scolarité, en langue et en mathématiques, est significativement plus élevée chez ceux qui détiennent des livres à la maison. Ce constat est surtout valable pour trois régions : Conakry, Kindia et Mamou en lecture. En mathématiques, le constat est valable pour toutes les régions à l'exception de Faranah où il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves (**tableau 5.2**).

En fin de scolarité

Au regard des résultats de l'enquête PASEC2019, 45,4 % des élèves de la Guinée déclarent posséder des livres à la maison dans l'ensemble du pays (**graphique 5.21**). Au niveau des régions, Conakry (27,1 %) se distingue avec une proportion particulièrement faible d'élèves possédant des livres à la maison ; alors que Boké (67,9 %) et N'Zérékoré (67 %) ont les proportions les plus élevées d'enfants en fin de scolarité possédant des livres à la maison.

Graphique 5.21 : Pourcentage d'élèves qui possèdent des livres à la maison par région – Fin de scolarité



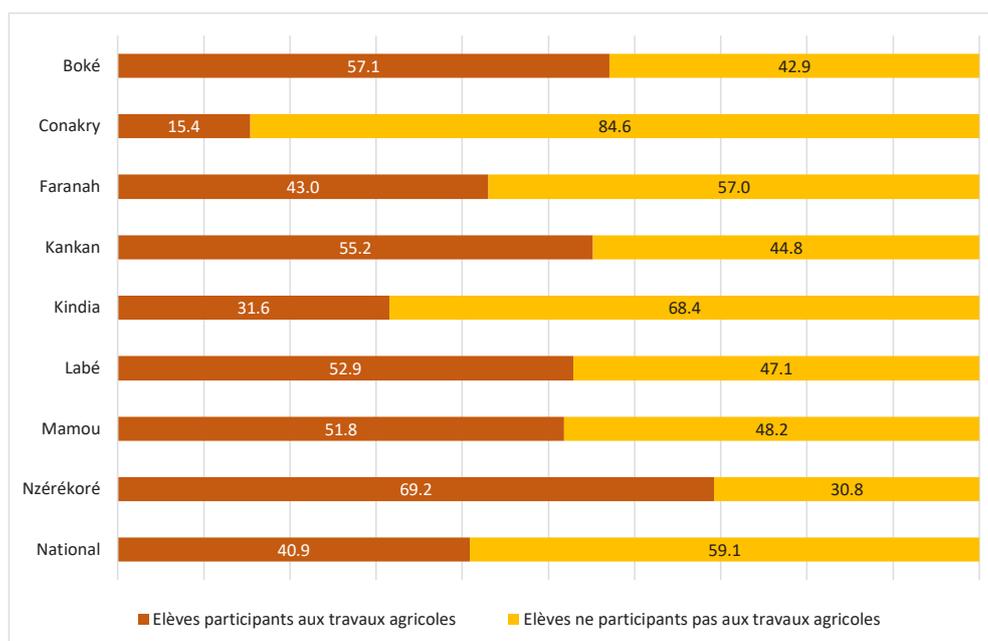
Les résultats de l'évaluation indiquent que, pour l'ensemble du pays, la performance moyenne des élèves en fin de scolarité, en lecture et en mathématiques, est significativement plus élevée chez les élèves qui possèdent des livres à la maison (**tableau 5.3** et **tableau 5.4**). Ce constat est valable pour trois régions : Conakry, Kindia et Labé en lecture (**tableau 5.3**). En mathématiques, le constat est valable seulement dans deux régions : Boké et Kankan (**tableau 5.4**).

5.3. PARTICIPATION DES ÉLÈVES AUX TRAVAUX EXTRASCOLAIRES ET PERFORMANCES SCOLAIRES

5.3.1. Participation des élèves aux travaux agricoles

Dans l'ensemble du pays, en fin de scolarité primaire, 40,9 % des élèves guinéens participent à des travaux agricoles pendant l'année scolaire. Cette proportion varie très fortement d'une région à une autre. Dans cinq régions sur les huit que compte le pays, plus de la moitié des élèves déclarent participer à des activités agricoles pendant l'année scolaire. Les régions qui ont les proportions les plus faibles d'élèves ayant déclaré participer à des activités agricoles pendant l'année scolaire sont : N'Zérékoré (69,2 %), Boké (57,1 %), Kankan (55,2 %), Labé (52,9 %), Mamou (51,8 %). Kindia (31,6 %) et Conakry (15,4 %) ont les proportions les plus faibles d'élèves ayant déclaré participer à des activités agricoles pendant l'année scolaire. (**Graphique 5.22**)

Graphique 5.22 : Répartition des élèves par région selon la participation aux travaux agricoles – Fin de scolarité



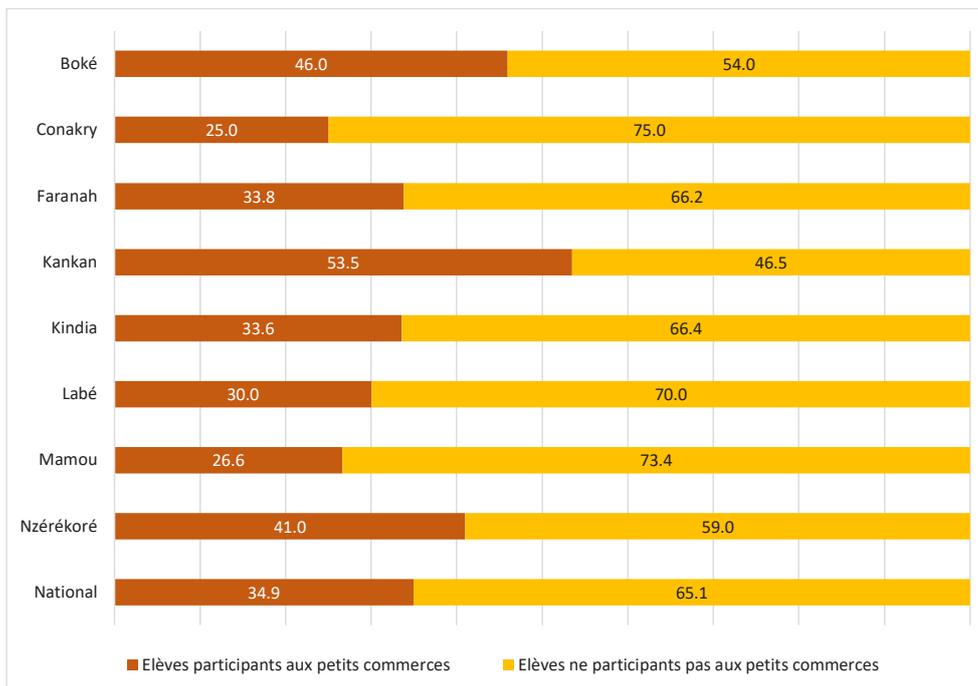
Les activités agricoles menées par les élèves pendant l'année scolaire influence négativement leurs performances scolaires. En effet, au niveau national, les élèves qui ne participent pas aux activités agricoles réalisent des performances meilleures que ceux qui prennent part à ce type de travaux, que ce soit en lecture ou en mathématiques (**tableau 5.7** et **tableau 5.8**).

Au plan régional, c'est surtout dans les régions de Boké, Kankan et Labé que la participation à des activités agricoles semble avoir une influence négative sur les performances scolaires des élèves dans les deux disciplines.

5.3.2. Pratique du petit commerce par les élèves

Dans l'ensemble du pays, en fin de scolarité primaire 34,9 % des élèves de Guinée déclarent pratiquer le petit commerce pendant l'année scolaire. Au niveau des régions, cette proportion varie entre 25 % à Conakry et 53,5 % dans la Kankan (**graphique 5.23**).

Graphique 5.23 : Répartition des élèves par région selon la participation aux travaux de petit commerce – Fin de scolarité

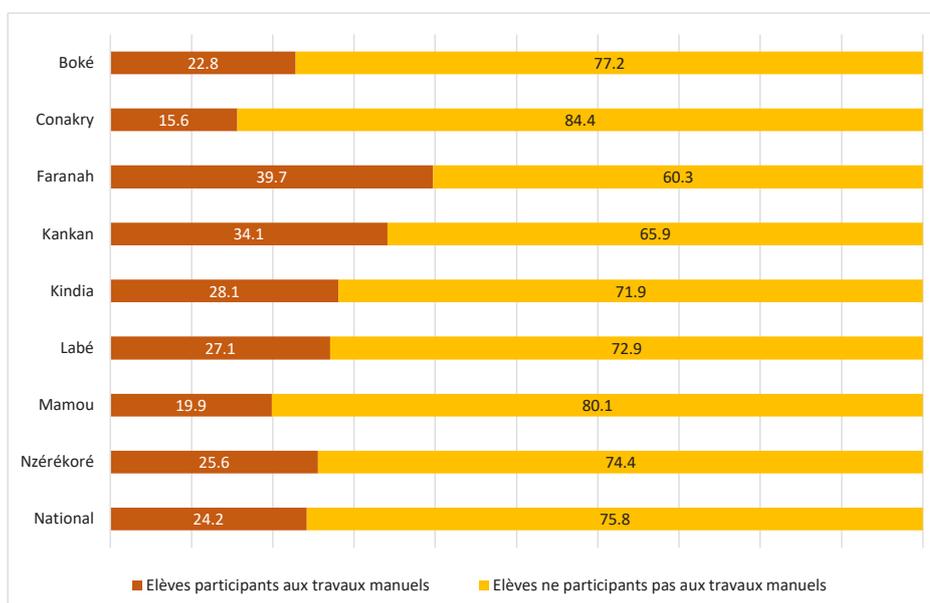


Les résultats de cette évaluation révèlent qu'au niveau national, la pratique du petit commerce pendant l'année scolaire influence négativement les performances scolaires des élèves en lecture comme en mathématiques. Ce constat au niveau national est valable pour la région de Conakry dans les deux disciplines et uniquement en lecture pour la région de Labé. (Tableau 5.9 et tableau 5.10)

5.3.3. Participation des élèves aux travaux manuels ou aux petits métiers

Dans l'ensemble du pays, 24,2 % des élèves en fin de scolarité déclarent participer à des travaux manuels pendant l'année scolaire (graphique 5.24). Au niveau des régions, cette proportion varie entre 15,6 % à Conakry et 39,7 % à Faranah. C'est dans les régions de Faranah et Kankan qu'on enregistre les proportions les plus importantes d'élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux manuels. À contrario, c'est dans les régions de Conakry (15,6 %) et Mamou (19,9 %) que les proportions d'élèves participant aux travaux manuels pendant l'année scolaire sont plus faibles.

Graphique 5.24 : Répartition des élèves par région selon la participation aux travaux manuels ou aux petits métiers – Fin de scolarité

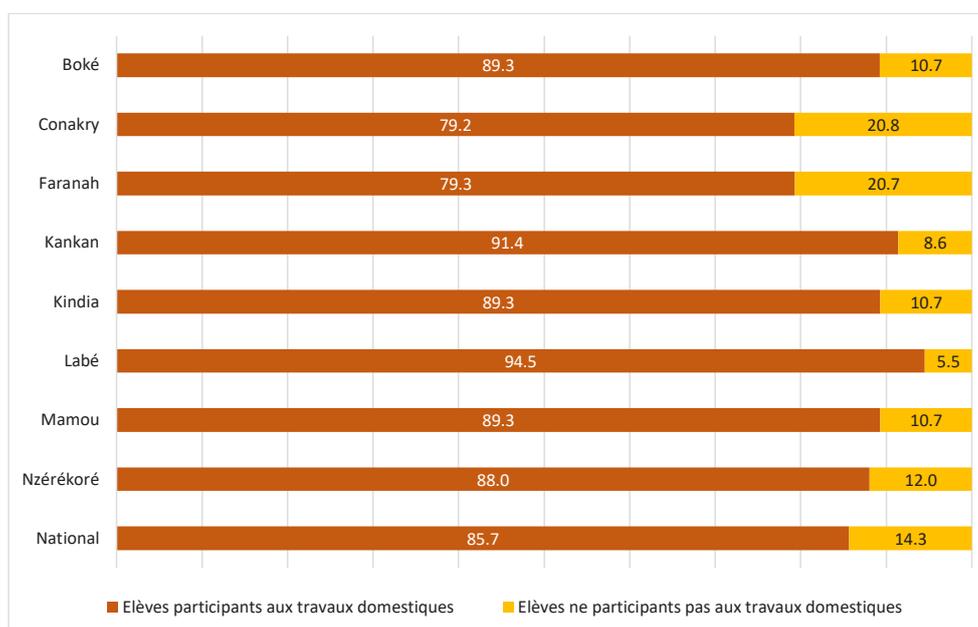


Les résultats du PASEC2019 montre que les élèves qui déclarent ne pas participer à des travaux manuels pendant l'année scolaire sont significativement plus performants, en lecture et en mathématiques, que ceux qui n'y participent pas, au niveau national. On retrouve le même résultat dans les régions de Conakry et de Faranah. Dans la région de Labé c'est seulement en lecture que les travaux manuels pendant l'année scolaire ont un effet significatif sur les performances des élèves. (**Tableau 5.13 et tableau 5.14**)

5.3.4 Participation des élèves aux travaux domestiques

En Guinée, la participation des élèves aux travaux domestiques est une pratique largement répandue et confirmée par les résultats du PASEC2019. Ainsi, dans l'ensemble du pays, 86 % des élèves déclarent participer aux travaux domestiques pendant l'année scolaire. (**graphique 5.25**)

Graphique 5.25 : Répartition des élèves par région selon la participation aux travaux domestiques – Fin de scolarité



Par rapport aux performances scolaires des élèves en fin de scolarité, l'évaluation montre, qu'au plan national, il n'y a pas de différence significative de performance entre les élèves ayant participé aux travaux domestiques et ceux qui n'y ont pas participé.

La participation aux travaux domestiques pendant l'année scolaire ne semble pas avoir une influence sur les performances. En effet, au niveau national, la différence moyenne de performance en lecture et en mathématiques entre

Au niveau des régions, cette différence est significative à Boké en lecture et en mathématiques et à Labé en lecture uniquement, en faveur des élèves ne participant pas aux travaux domestiques. (**Tableau 5.11 et tableau 5.12**)

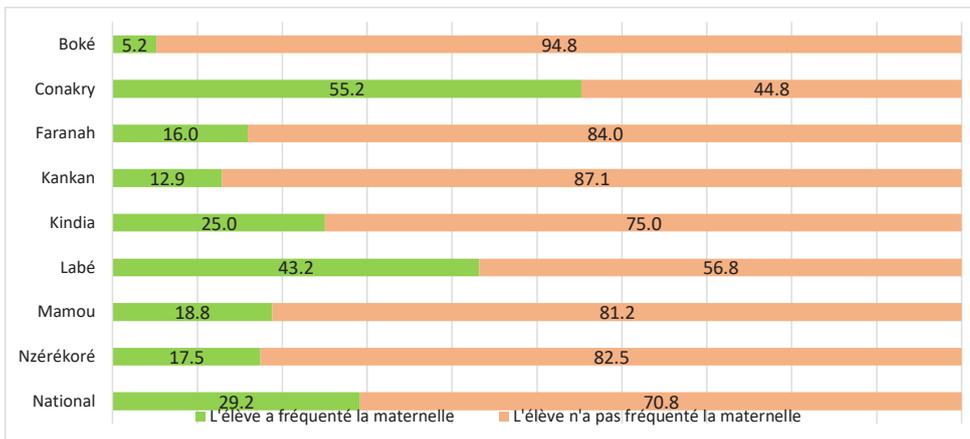
5.4. PARCOURS SCOLAIRE ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES

5.4.1. Fréquentation du préscolaire

L'accès à une éducation préscolaire (maternelle) reste relativement limité de nos jours dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne dont la Guinée. Pourtant, plusieurs études ont mis en évidence les effets positifs de l'éducation préscolaire dans la préparation des élèves pour les cycles suivants. Il ressort des résultats de l'évaluation, que, dans l'ensemble du pays, ce sont 29,2 % des élèves en début de scolarité et 44,6 % en fin de scolarité, qui ont fréquenté le préscolaire. (**Graphique 5.26 et graphique 5.27**)

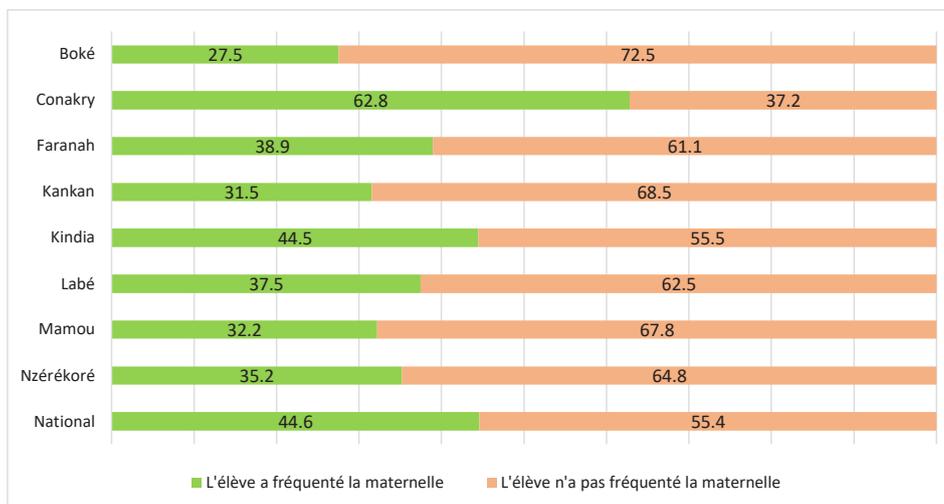
Au niveau des régions, de proportion d'élèves ayant fréquenté la maternelle varie d'une région à une autre en début comme en fin de scolarité. Les régions de Conakry (55,2 %) et de Labé (43,2 %) enregistrent les fortes proportions d'élèves ayant fréquenté la maternelle en début de scolarité. En fin de scolarité, en dehors de la région de Conakry (62,8 %), il n'y a pas de différence significative dans les autres régions. (**Graphique 5.26** et **graphique 5.27**).

Graphique 5.26 : Pourcentage d'élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle – Début de scolarité



En début de scolarité, les régions de Boké (5,2 %) et de Kankan (12,9 %) sont celles qui enregistrent les plus faibles proportions d'élèves ayant fréquenté la maternelle (**graphique 5.26**).

Graphique 5.27 : Pourcentage d'élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire – Fin de scolarité



En début de scolarité

Les résultats de l'évaluation de l'effet de la fréquentation de la maternelle sur les performances scolaires sont édifiants. En effet, aussi bien en langue qu'en mathématiques, les élèves ayant fréquenté la maternelle sont significativement plus performants que ceux qui ne l'ont pas fréquentée, en début de scolarité, au niveau national. Au plan régional, on a le même constat dans les régions de Conakry, de Kindia et de Labé en langue et dans celles de Faranah, de Kindia et de Labé en mathématiques. (**Tableau 5.15** et **tableau 5.16**)

En fin de scolarité

Tout comme en début de scolarité, aussi bien en lecture qu'en mathématiques, les élèves qui ont fréquenté la maternelle sont significativement plus performants que les autres au plan national, en fin de scolarité. (**Tableau 5.17** et **tableau 5.18**)

Au plan régional, les élèves des régions de Boké, de Conakry, de Kindia et de Labé qui ont fréquenté la maternelle ont des performances significativement plus élevées en lecture. En mathématiques, les différences de performances sont significatives dans les régions de Boké et Kindia, toujours en faveur des élèves ayant fréquenté la maternelle.

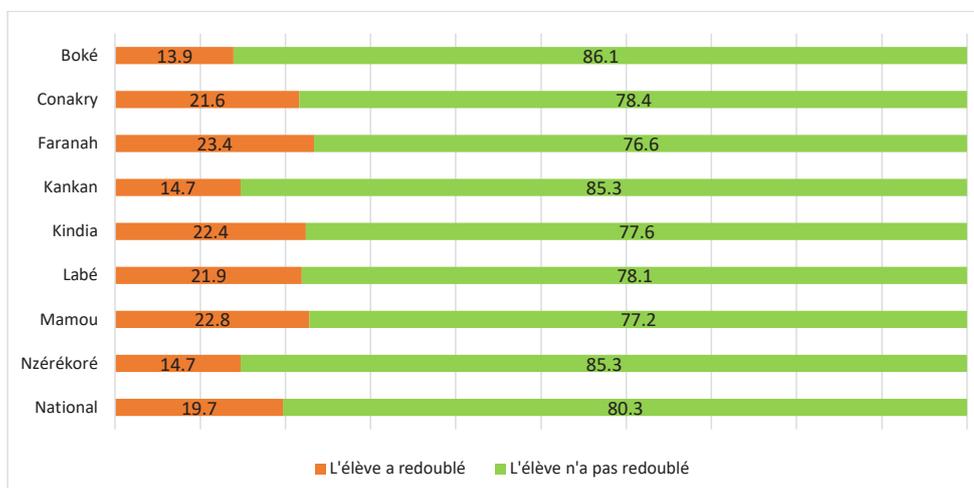
5.4.2. Redoublement

Le redoublement est une pratique scolaire visant à permettre aux élèves en difficultés d'apprentissage de rattraper leurs retards scolaires. La réduction des taux de redoublement est néanmoins une priorité dans les politiques sectorielles de l'éducation des pays d'Afrique subsaharienne francophone même si les dispositions et les mesures qui sont prises varient selon les pays.

En début de scolarité

Les résultats de l'évaluation montrent qu'en début de scolarité, le redoublement touche 19,7 % des élèves au plan national. Les régions de Boké (13,9 %), de Kankan et de N'Zérékoré (14,7 %) enregistrent les plus faibles proportions d'élèves ayant redoublé la deuxième année (**graphique 5.28**).

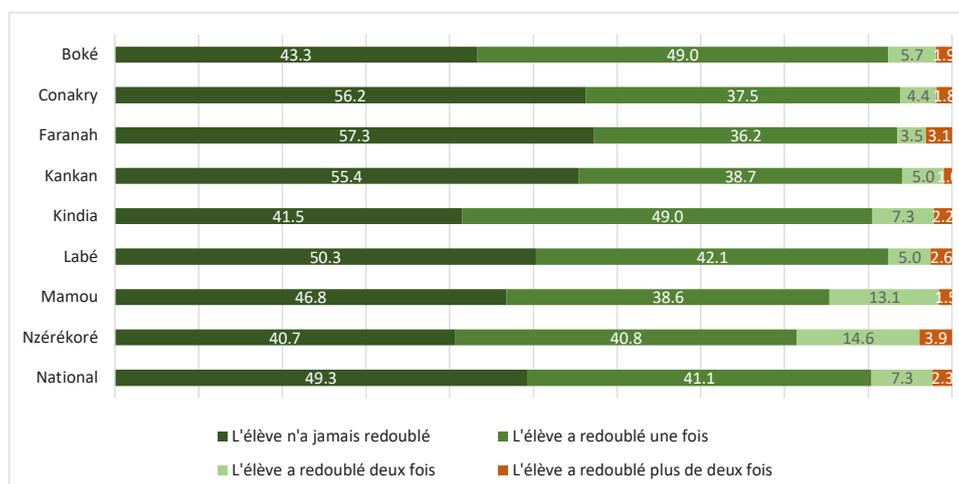
Graphique 5.28 : Répartition des élèves selon qu'ils aient redoublé ou non par région – Début de scolarité



Au regard des résultats de l'évaluation, dans l'ensemble du pays, les résultats en début de scolarité montrent qu'il n'y a pas de différence significative de performance entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé la deuxième année, aussi bien en langue qu'en mathématiques. Le même constat est fait dans la plupart des régions. (**Tableau 5.19 et tableau 5.20**)

En fin de scolarité 50,7 % des élèves guinéens ont déclaré avoir redoublé au moins une fois. Cette proportion est plus importante dans les régions de Boké (56,7 %), de Kindia (58,5 %) et de N'Zérékoré (59,3 %). Elle est relativement plus faible dans les régions de Conakry (43,8 %), Faranah (42,7 %) et Kankan (44,6 %). (**Graphique 5.29**)

Graphique 5.29 : Répartition des élèves selon le nombre de redoublements par région – Fin de scolarité



Par rapport à leurs performances en lecture et en mathématiques, le redoublement ne semble pas avoir d'effets sur les acquis scolaires en fin de scolarité et ce, quel que soit le nombre de redoublements.

En lecture, la différence moyenne de performances entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont connu un ou plusieurs redoublements, est significative au niveau national en faveur des non redoublants. De même, dans toutes les régions où la différence moyenne de performances est significative, elle l'est en faveur des élèves n'ont jamais redoublé, à l'exception de Kankan. (**Tableau 5.23**)

En mathématiques et au niveau national, la différence moyenne de performances entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont connu un ou plusieurs redoublements est significative. Également en lecture, les élèves qui n'ont jamais connu de redoublement obtiennent de meilleures performances que ceux qui ont redoublé au moins une fois. Ce constat est le même dans les régions de Conakry et de Kindia. (**Tableau 5.24**)

Il ressort globalement que plus le nombre de redoublement augmente chez l'élève, moins il est performant.

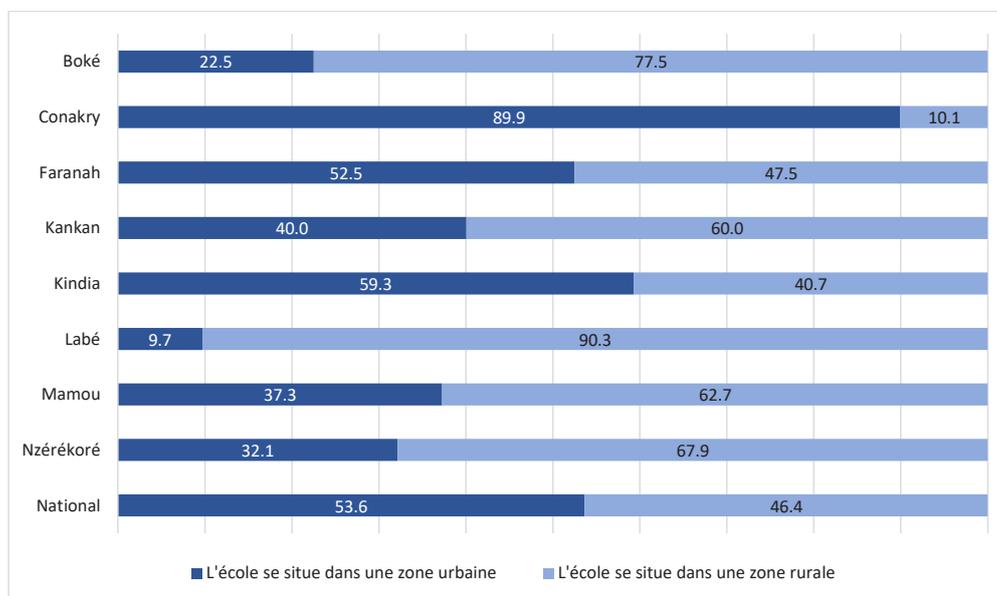
5.5. CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES

5.5.1. Localisation de l'école

La localisation de l'école, dans cette analyse, fait référence au degré d'urbanisation de la zone d'implantation de l'école. Les zones urbaines regroupent, en Guinée, les périmètres lotis des chefs-lieux des régions et préfectures ainsi que certaines cités (Kamsar et Sangarédi) et la commune de Manéah.

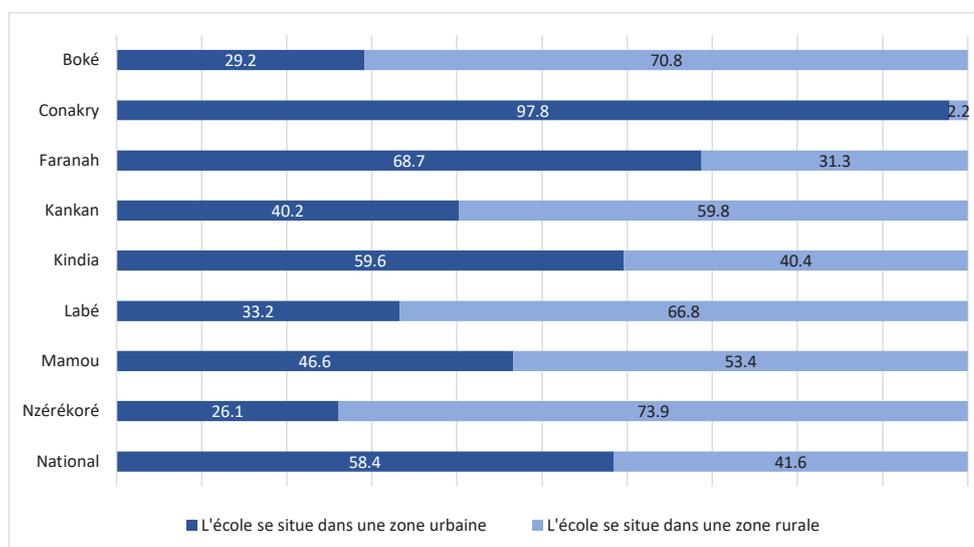
Dans l'ensemble du pays, 53,6 % des élèves en début de scolarité et 58,4 % en fin de scolarité fréquentent des établissements scolaires situés en zone urbaine. Au niveau des régions, cette tendance est observée dans seulement trois régions : Conakry, Faranah et Kindia. Dans les autres régions, les élèves qui fréquentent des établissements scolaires situés en zone rurale sont majoritaires (Cf. **graphique 5.30** et **graphique 5.31 en annexe**).

Graphique 5.30 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école – Début de scolarité



Globalement, les données de l'évaluation montrent qu'en début de scolarité, l'écart moyen de performances en langue et en mathématiques entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales est significatif et ce, en faveur des élèves des zones urbaines. (Cf. **tableau 5.25** et **tableau 5.26 en annexe**).

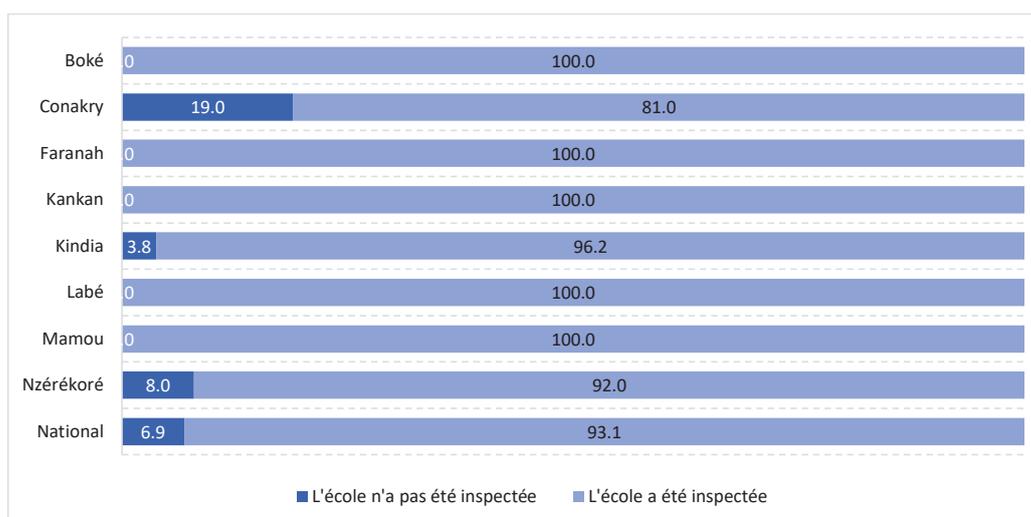
Dans les régions, l'écart de performance en langue et en mathématiques entre les élèves n'est pas significatif, sauf dans la région de Kankan, où cet écart est en faveur des élèves des zones urbaines.

Graphique 5.31 : Répartition des élèves selon la localisation de l'école – Fin de scolarité

Au niveau national, il ressort qu'en fin de scolarité, en lecture comme en mathématiques, les données indiquent qu'il n'existe pas de différence significative de performance entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales. L'appréciation par région aboutit au même constat au niveau de toutes les régions, à l'exception de Mamou où, en mathématiques, les élèves des zones rurales réalisent de meilleures performances. (Cf. **tableau 5.27** et **5.28**)

5.5.2. Inspection de l'école

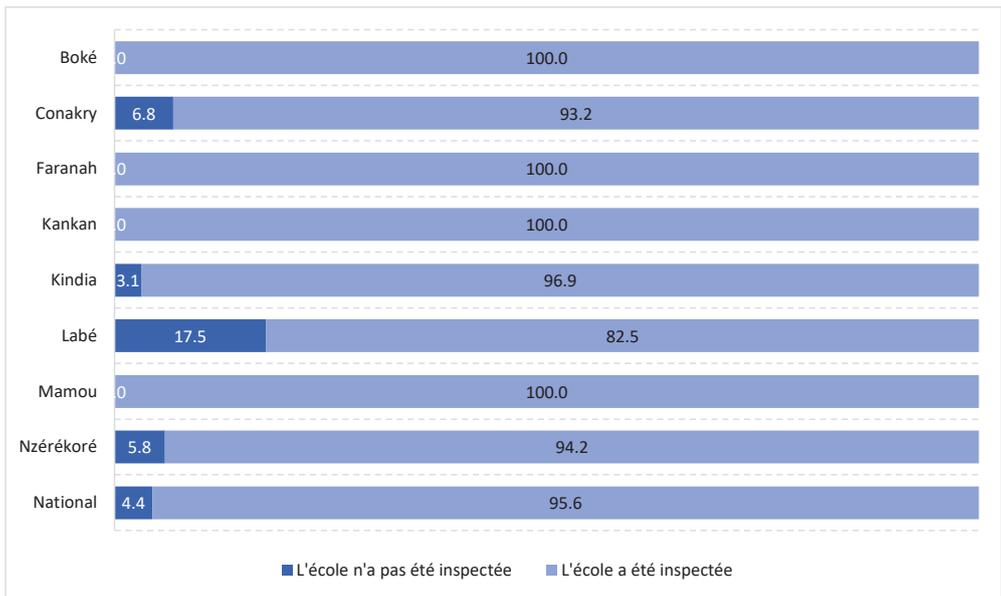
En début de scolarité, les données de l'évaluation font ressortir que trois régions sur huit n'ont pas été totalement inspectées au cours des deux dernières années précédant l'évaluation PASEC2019. Il s'agit de Conakry, de Kindia et de Nzérékoré. L'ensemble des écoles inspectées dans les huit régions a couvert 93,1% de l'ensemble des effectifs des élèves enquêtés en Guinée (**graphique 5.32**).

Graphique 5.32 : Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années – Début de scolarité

La même tendance est observée pour les élèves en fin de scolarité, avec 95,6 % d'entre eux qui fréquentaient des établissements scolaires ayant été inspectés au cours des deux dernières années. C'est dans la région de Labé que le nombre d'élèves qui ont fréquentés des établissements scolaires inspectés au cours de la période considérée, est le moins élevé (82,5%)²³. (**graphique 5.33**)

²³ Au regard du faible nombre d'élèves qui ont fréquenté des établissements scolaires non inspectés, il n'a pas été possible d'apprécier l'effet de l'inspection sur leurs performances scolaires.

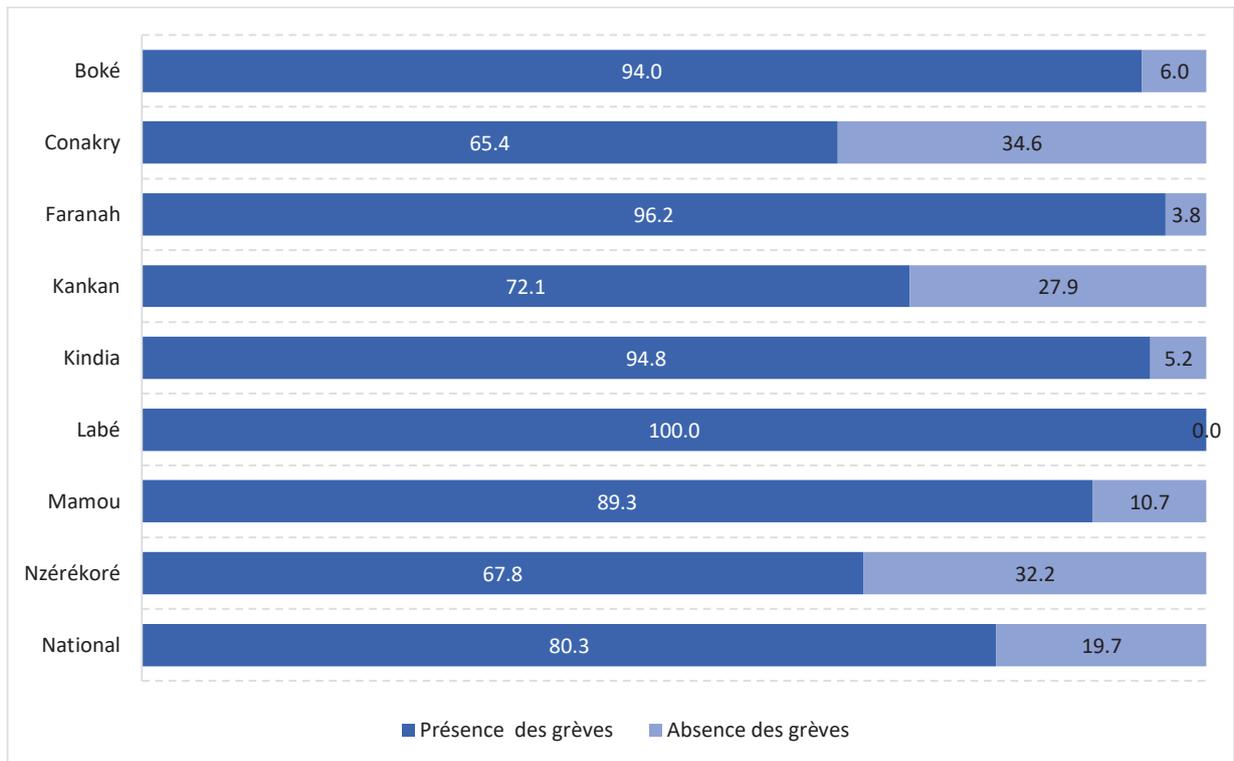
Graphique 5.33 : Répartition des élèves selon que l'école a été inspectée ou pas au cours des deux dernières années – Fin de scolarité



5.5.3. Grèves à l'école

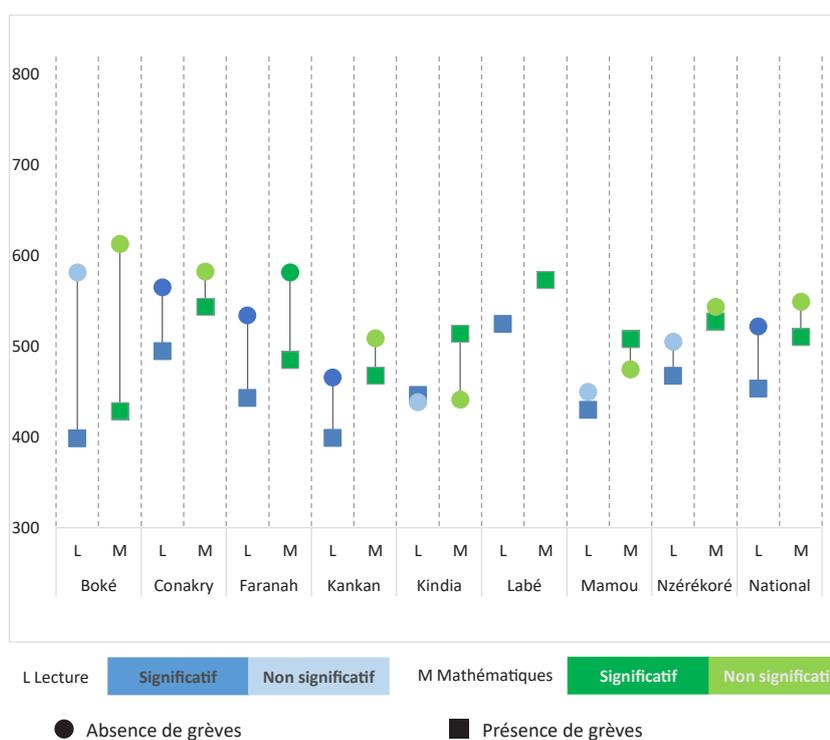
En début de scolarité, les résultats de l'évaluation montrent que dans l'ensemble du pays, quatre élèves sur cinq, soit 80,3 %, fréquentent des établissements scolaires qui ont été perturbés par des grèves. Les régions les plus affectées sont celles de Boké (94,0 %), de Kindia (94,8 %) de Faranah (96,2 %), et de Labé (100 %). On note que Conakry (65,4 %) et Nzérékoré (67,8 %) sont les régions qui ont été les moins affectées par les grèves. (Graphique 5.36)

Graphique 5.36 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves – Début de scolarité



Les résultats de l'évaluation du PASEC2019 indiquent qu'en début de scolarité, les grèves ont influencé négativement les acquis scolaires en langue. En effet, au niveau national, les élèves qui fréquentent les établissements scolaires qui n'ont pas été perturbés par des grèves sont significativement plus performants que ceux des autres établissements. La comparaison entre les régions, fait ressortir le même constat pour les régions de Conakry, de Faranah et de Kankan. (**Graphique 5.37**)

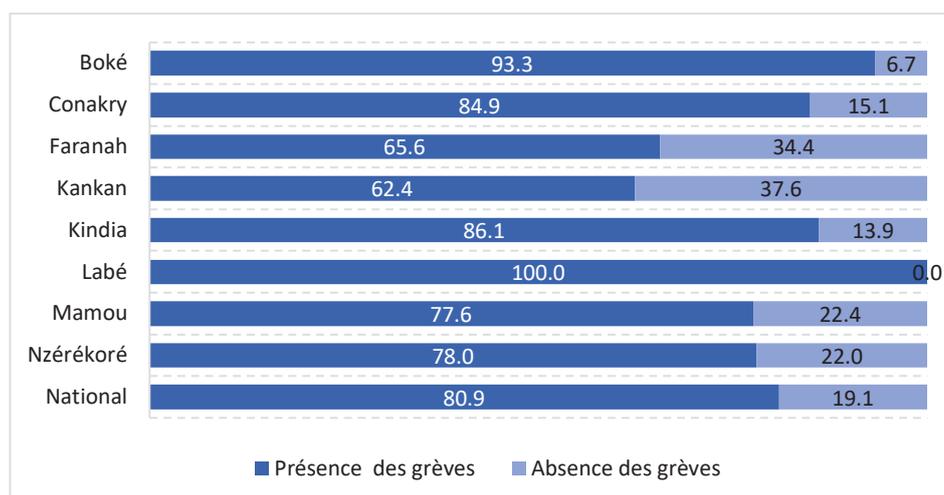
Graphique 5.37 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques par région selon que l'école a enregistré ou non des grèves – Début de scolarité



En mathématiques, la différence moyenne de performance entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative au niveau national. Cependant, dans les régions de Conakry et de Faranah, cette différence a un effet positif au profit des élèves qui fréquentent des établissements scolaires n'ayant pas été perturbés par les grèves (**graphique 5.37**).

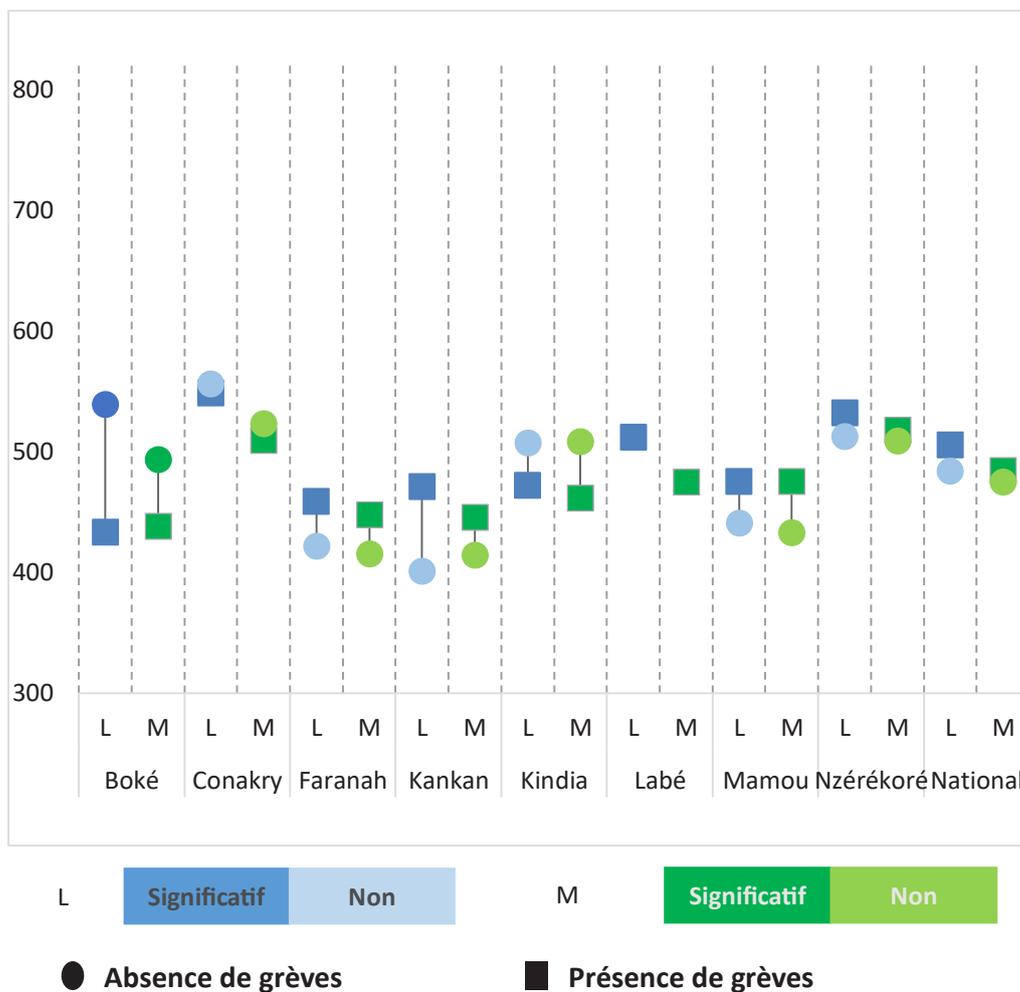
En fin de scolarité, comme en début de scolarité, quatre élèves sur cinq, soit 80,9 %, fréquentent des établissements scolaires ayant été perturbés par des grèves. Les régions de Boké (93,3 %) et de Labé (100 %) enregistrent plus d'élèves qui fréquentent les établissements scolaires qui ont connu des perturbations dues aux grèves. (**Graphique 5.38**)

Graphique 5.38 : Répartition des élèves selon la présence ou pas des grèves – Fin de scolarité



Il ressort globalement qu'en Guinée, les grèves n'ont pas influencé significativement les performances scolaires des élèves en lecture comme en mathématiques en fin de scolarité. Toutefois, dans les deux disciplines, les grèves ont eu une influence significative dans la région de Boké. (**Graphique 5.39**)

Graphique 5.39 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques par région selon que l'école a enregistré ou non des grèves – Fin de scolarité



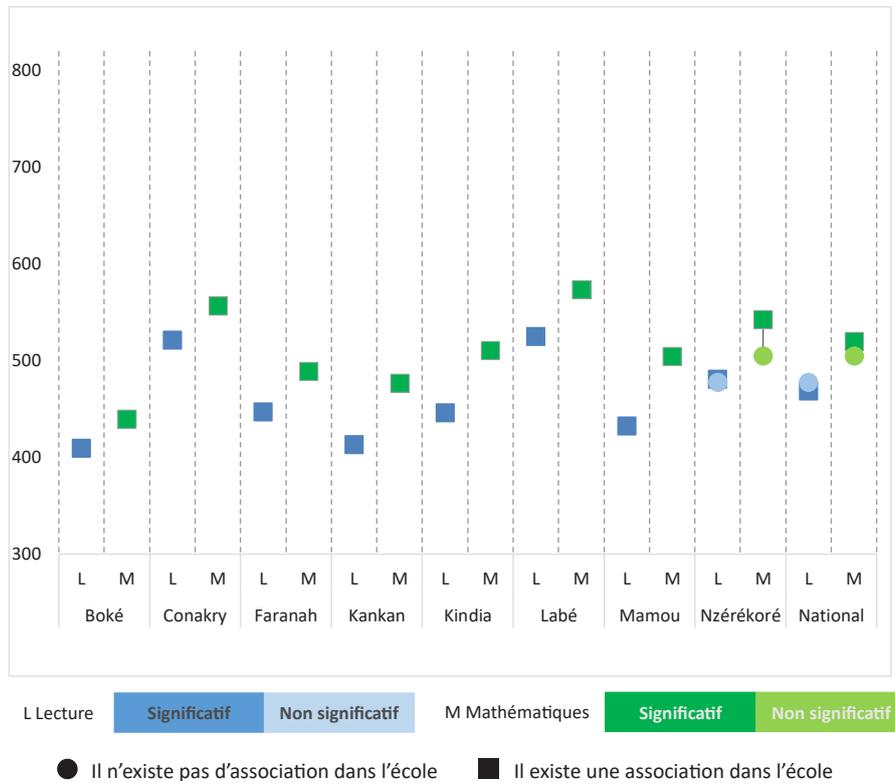
5.5.4. Existence d'une association au sein de l'école

En début de scolarité, dans les écoles de toutes les régions, il existe des associations, sauf à N'Zérékoré, où 24,7% des établissements n'ont pas d'association en leur sein.

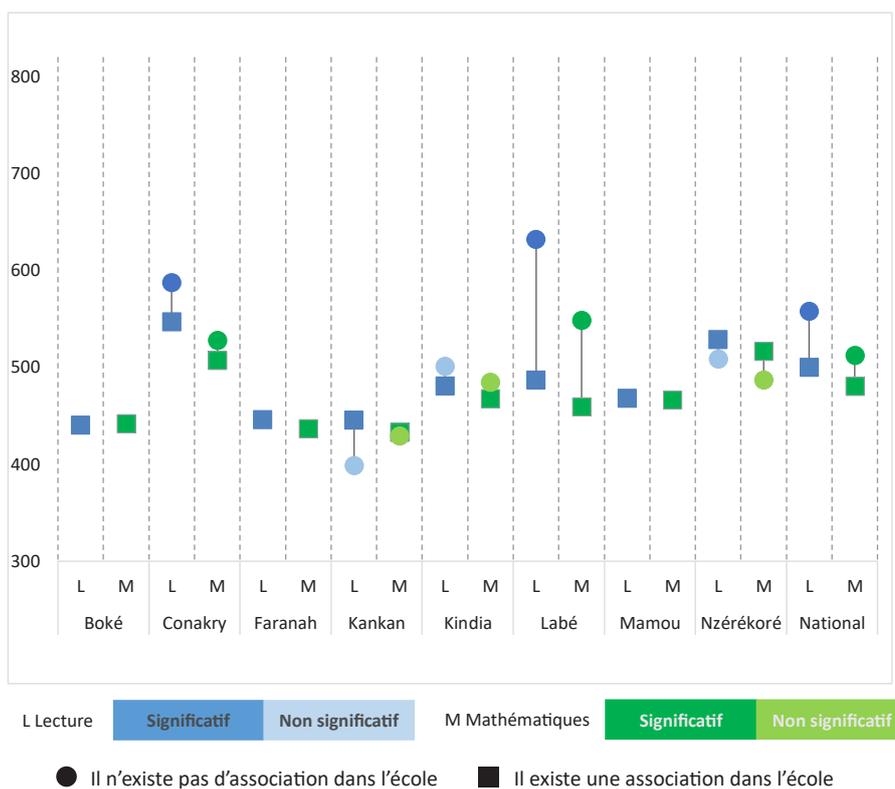
Cependant, en fin de scolarité, il ressort que la quasi-totalité (94,7 %) des élèves du pays, fréquentent des établissements scolaires au sein desquels il existe une association.

Selon l'évaluation du PASEC2019, il n'y a pas de différence significative de performance entre les élèves fréquentant des établissements scolaires au sein duquel fonctionne une association et ceux inscrits dans des écoles qui n'ont pas ce type d'organisation (**graphique 5.42**).

Graphique 5.42 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques par région selon l'existence ou non d'une association – Début de scolarité



Graphique 5.43 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques par région selon l'existence ou non d'une association – Fin de scolarité

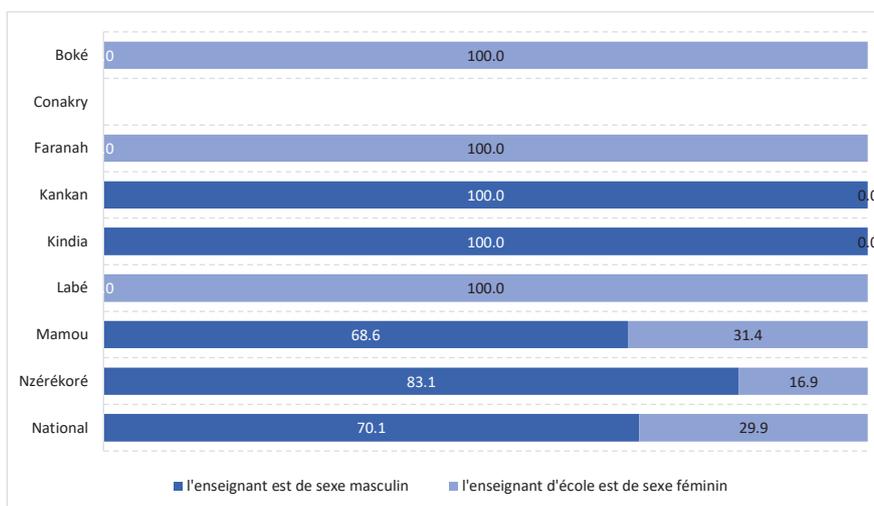


5.6. CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET PERFORMANCES SCOLAIRES

5.6.1. Le sexe de l'enseignant

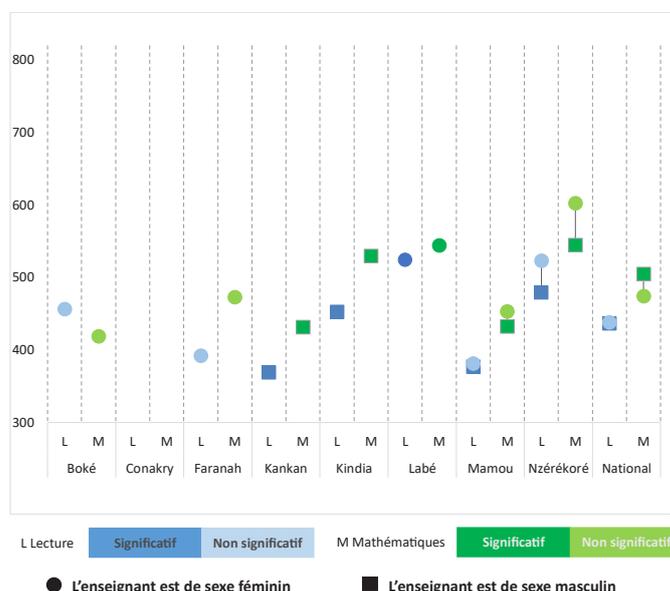
En début de scolarité, il ressort que dans l'ensemble du pays, la majorité des élèves soit 7 sur 10 suivent des cours dispensés par des enseignants de sexe masculin (**graphique 5.44**). Dans les régions de N'Zérékoré et de Mamou la proportion d'élèves suivant des cours dispensés par des hommes est la plus faible, respectivement 68,6 % et 83,1 %. Dans toutes les autres régions, la quasi-totalité des élèves suivent les cours avec des hommes, à l'exception de N'Zérékoré et Mamou où la proportion d'élèves suivant des cours dispensés par des femmes atteint respectivement de 31,4 % et 16,9 %.

Graphique 5.44 : Répartition des élèves selon le genre de benseignant – Début de scolarité



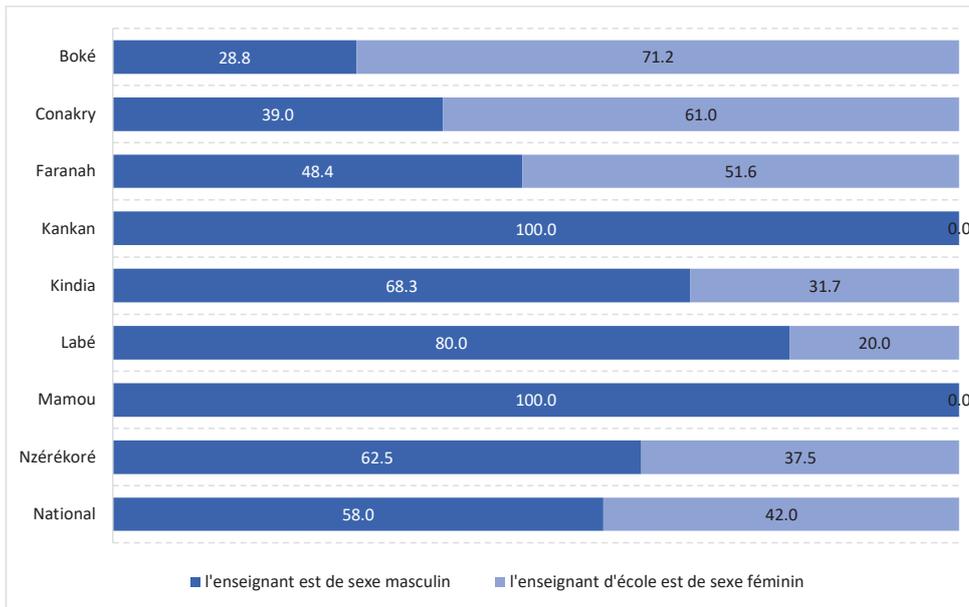
Aussi bien langue qu'en mathématiques, le sexe de l'enseignant n'a pas d'influence significative sur les performances des élèves en début de scolarité. Cependant, dans les régions de Kankan, de Kindia et de Labé, les élèves qui sont tenus par des femmes, ont des performances significativement plus élevées que les autres, dans les deux disciplines. (**Graphique 5.45**)

Graphique 5.45 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le sexe de benseignant – Début de scolarité



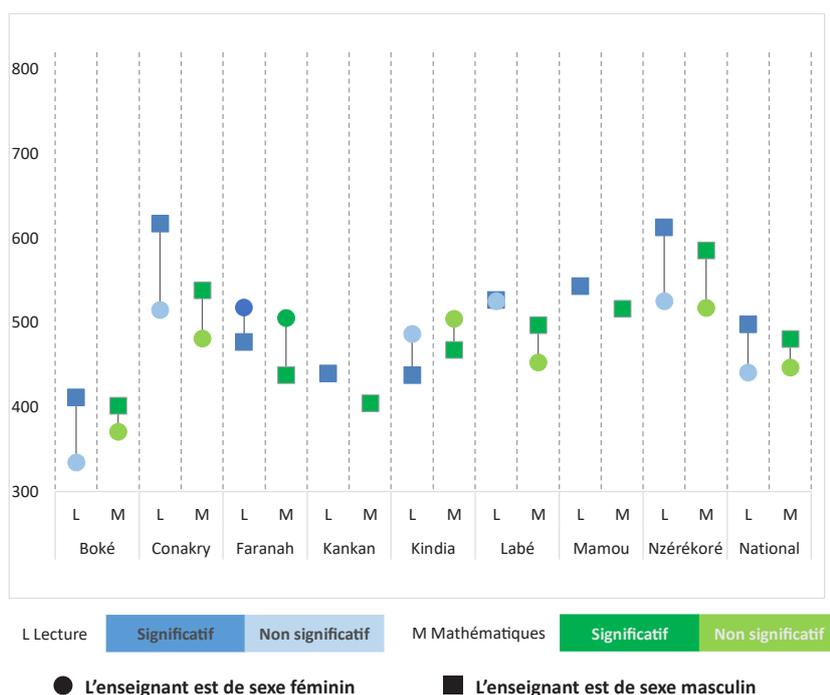
En fin de scolarité, la majorité (58 %) des élèves suit des cours dispensés par un homme. Toutefois, contrairement à la situation observée en début de scolarité, les élèves qui sont tenus par des femmes sont majoritaires dans les régions de Boké (71,2 %), de Conakry (61 %) et de Faranah (51,6 %). La proportion d'élèves tenus par des femmes sont très variables d'une région à l'autre. Elle est nulle à Kankan et à Labé où il n'existe pas de femme enseignante. (Graphique 5.46)

Graphique 5.46 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant – Fin de scolarité



Comme en début de scolarité, les résultats du PASEC2019 montrent qu'en fin de scolarité, le genre de l'enseignant n'a pas d'influence significative sur les performances des élèves, en lecture comme en mathématiques, au niveau national. Cependant, dans les régions de Faranah, Kankan et Mamou, les élèves qui bénéficient de cours dispensés par des enseignantes réalisent des performances meilleures, aussi bien en lecture qu'en mathématiques. (Graphique 5.47).

Graphique 5.47 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe de l'enseignant – Fin de scolarité

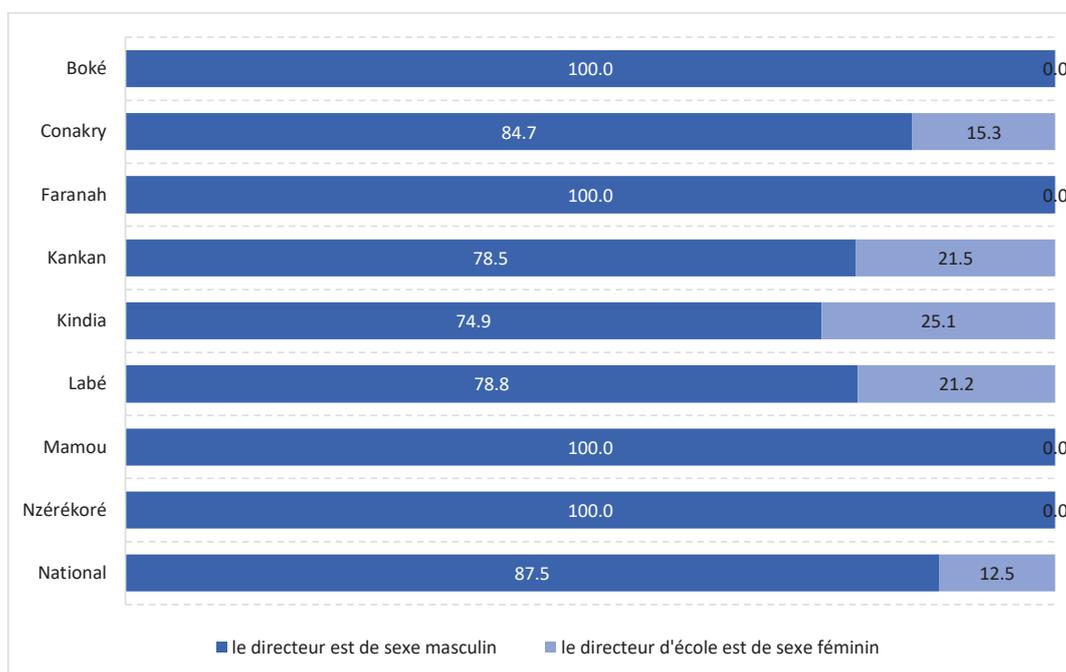


5.6.2. Genre du directeur

En début de scolarité, tant au niveau national qu'au niveau de différentes les régions, les directeurs d'école de sexe masculin sont largement majoritaires. En effet, dans l'ensemble du pays, sept élèves sur huit (87,5 %) fréquentent des établissements scolaires dirigés par des hommes. D'ailleurs, dans la moitié des régions (Boké, Faranah, Mamou et N'Zérékoré), tous les directeurs sont des hommes. Dans toutes les autres régions, au moins trois élèves sur quatre fréquentent des établissements scolaires gérés par des hommes (**graphique 5.48**).

En définitive, qu'il s'agisse du début ou de la fin de la scolarité primaire, les femmes sont largement sous-représentées dans le personnel de l'administration des établissements scolaires.

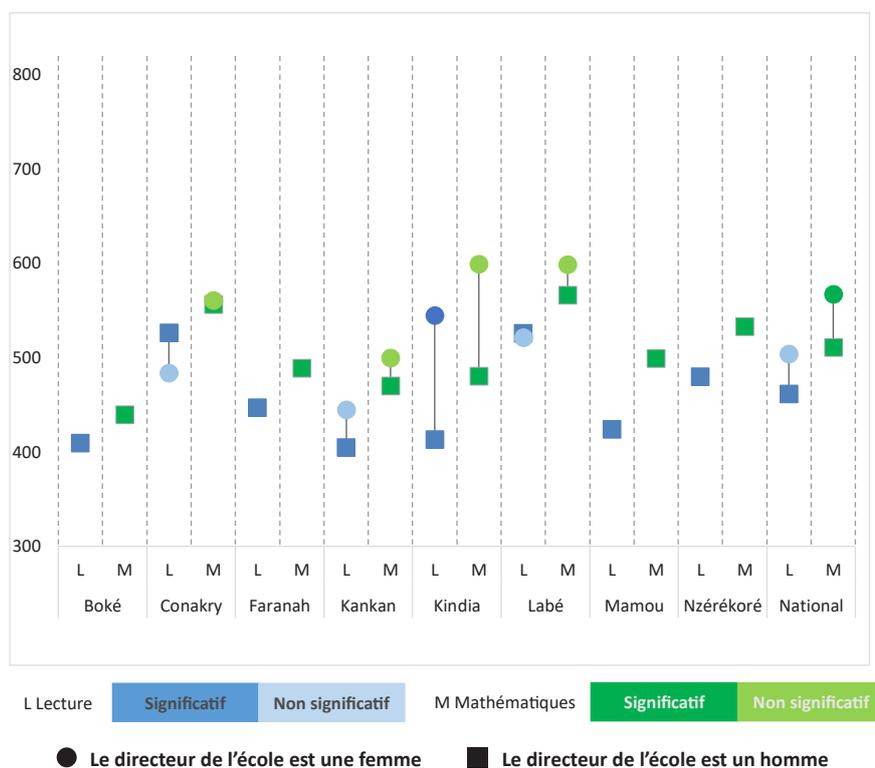
Graphique 5.48 : Répartition des élèves selon le genre du directeur de l'école – Début de scolarité



En début de scolarité, les résultats du PASEC2019 indiquent qu'au niveau national, le sexe du directeur influence significativement la performance scolaire des élèves aussi bien en langue qu'en mathématiques. En effet, dans l'ensemble du pays, d'après les résultats, les élèves qui fréquentent un établissement dirigé par une femme sont significativement plus performants dans ces deux disciplines que ceux fréquentant un établissement dirigé par un homme (**graphique 5.49**). Ce résultat suggère l'intérêt d'une amélioration significative de la représentativité féminine dans l'appareil de direction des établissements.

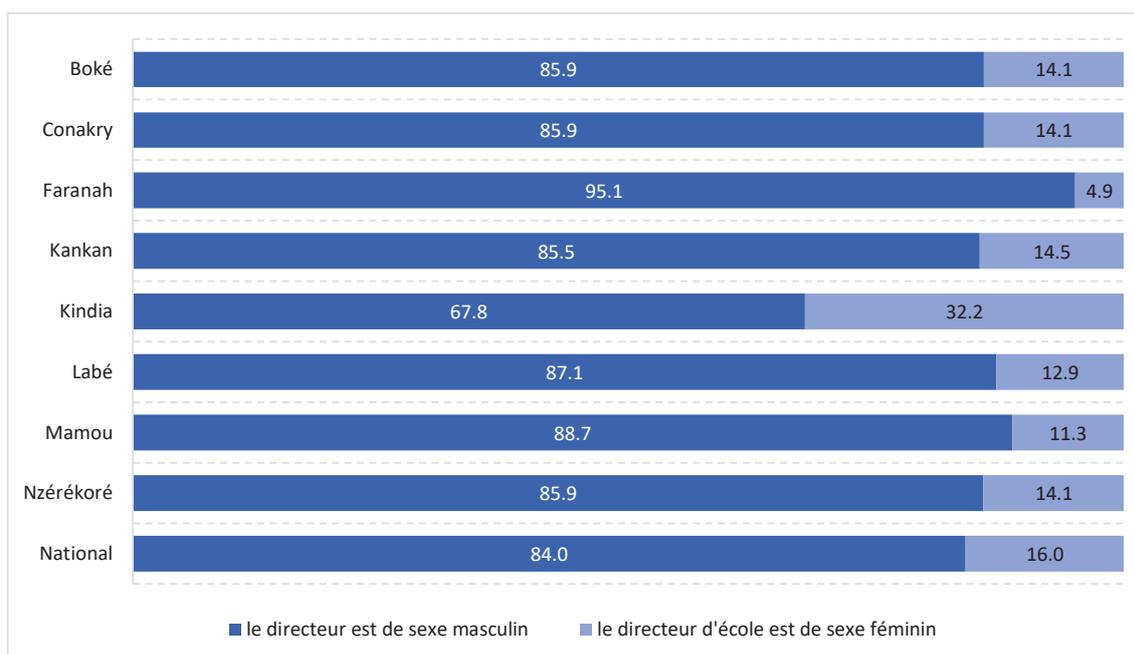
Au niveau des régions, le sexe du directeur influence également de manière significative la performance scolaire des élèves de Kankan et Kindia en lecture. Toutefois, à la différence de la tendance observée au niveau national, dans ces deux régions, cette différence moyenne de performance entre élèves est en faveur des élèves fréquentant des établissements dirigés par des hommes. En mathématiques, la différence moyenne de performance entre les deux groupes d'élèves est partout non significative (**graphique 5.49**).

Graphique 5.49 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le genre du directeur d'école – Début de scolarité



En fin de scolarité, il ressort également qu'une écrasante majorité d'élèves, tant au niveau national qu'au niveau de toutes les régions, fréquente des établissements scolaires dirigés par des hommes. En effet, dans l'ensemble du pays, six élèves sur sept, soit 85,9 %, sont dans des écoles gérés par des hommes. Dans toutes les régions, c'est moins d'un élève sur cinq qui fréquente un établissement scolaire dirigé par une femme, exception faite de Kindia où cette proportion dépasse légèrement trois élèves sur 10 (**graphique 5.50**).

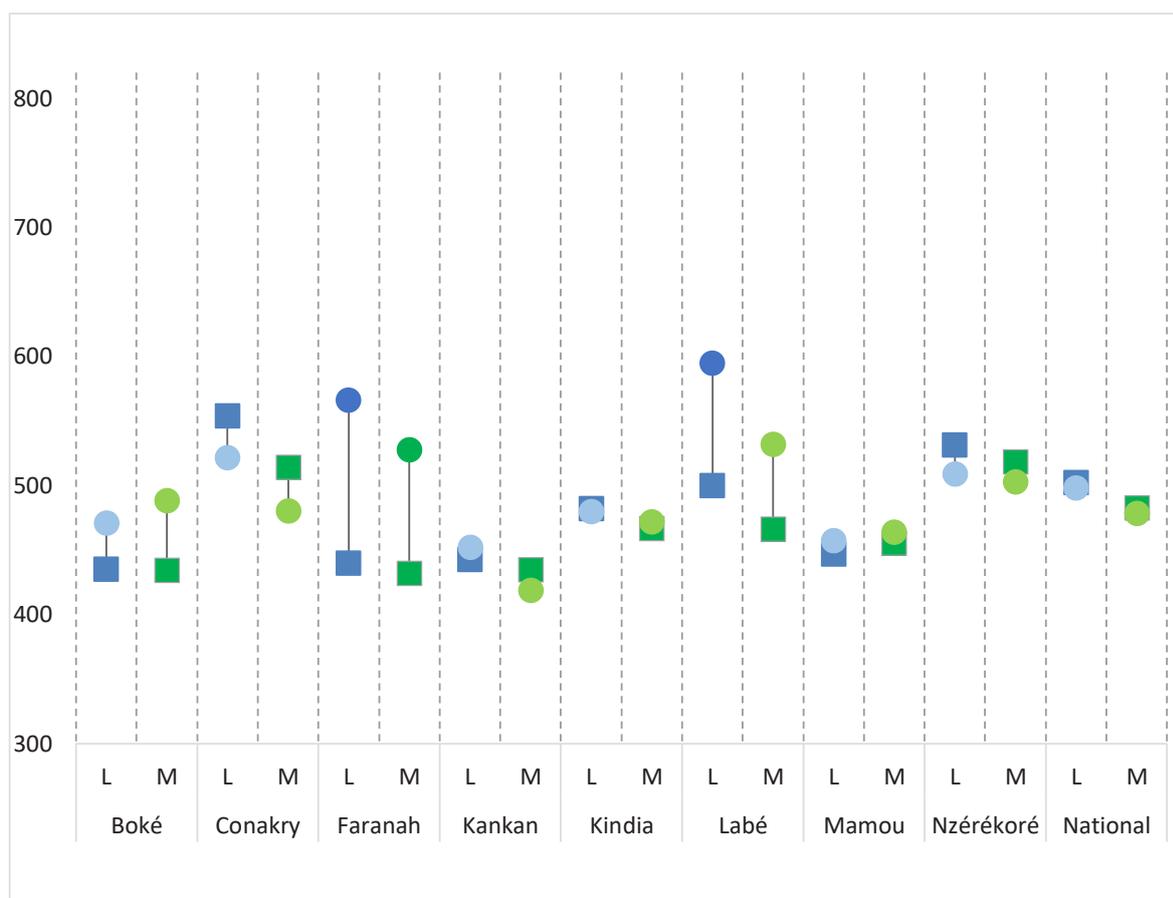
Graphique 5.50 : Répartition des élèves selon le genre du directeur de l'école – Fin de scolarité



En fin de scolarité, les résultats du PASEC2019 indiquent qu'au niveau national, le sexe du directeur n'influence pas significativement la performance scolaire des élèves aussi bien en lecture qu'en mathématiques (**graphique 5.51**).

Au niveau des régions, la différence moyenne de performance entre les deux groupes d'élèves est significative pour Conakry en lecture et en mathématiques et ce, en faveur des élèves fréquentant des établissements dirigés par des hommes. La tendance s'inverse à Faranah et Labé, dans les deux disciplines, où la différence est en faveur des élèves fréquentant des établissements dirigés par des femmes (**graphique 5.51**).

Graphique 5.51 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le genre du directeur d'école – Fin de scolarité



L Lecture **Significatif** Non significatif M Mathématiques **Significatif** Non significatif

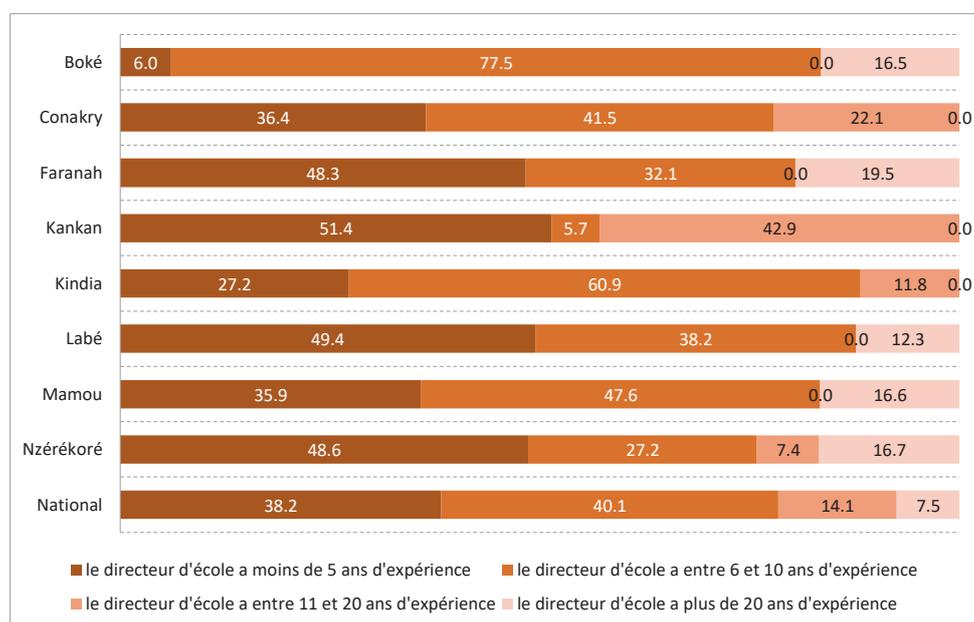
● Le directeur de l'école est une femme ■ Le directeur de l'école est un homme

5.6.3. Expérience du directeur

Dans cette étude, l'expérience du directeur s'exprime par la durée d'occupation (en nombre d'années) du poste de directeur d'école. Quatre modalités ont été définies pour cette variable : 0 à 5 ans, 6 à 10 ans, 11 à 20 ans et plus de 20 ans.

En début de scolarité, et au niveau national, une écrasante majorité d'élèves, soit quatre élèves sur cinq environ, fréquentent des établissements dont le directeur d'école a au plus 10 ans d'expérience dans la fonction ; 38 % fréquentent des établissements scolaires dont le directeur a moins de 5 ans et 40 % entre 5 et 10 ans. Seuls trois élèves sur 40 (7,5 %) fréquentent un établissement scolaire dont l'expérience du directeur dans la fonction dépasse 20 ans (**graphique 5.52**).

Graphique 5.52 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école – Début de scolarité



Différences de performance en langue – Début de scolarité

L'évaluation PASEC2019 montre qu'au niveau national, les élèves dont le directeur a moins de 6 ans d'expérience, sont plus performants que les autres. Cependant, cette différence n'est significative que pour les élèves dont l'expérience du directeur se situe dans les fourchettes de 6-10 ans et des plus de 20 ans :

D'après les résultats de cette évaluation, les élèves dont le directeur a une expérience de 6 à 10 ans sont significativement moins performants que ceux pour lesquels cette expérience est inférieure à 6 ans, au niveau national. Au niveau des régions, ce constat n'est valable que pour la région de Mamou. Dans les autres régions, il n'y a pas de différence significative de performance entre les deux groupes d'élèves :

Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative de performance entre élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux dont le directeur a une expérience de 11 à 20 ans, au niveau national. Il en est ainsi dans toutes les régions à l'exception de Kankan où cette différence est significative en faveur des élèves du premier groupe :

En outre, les élèves dont le directeur a une expérience de plus de 20 ans sont significativement moins performants que ceux dont le directeur ne totalise pas encore 6 ans d'expérience, au niveau national. Cependant, cette différence n'est significative dans aucune région :

Selon la discipline, la comparaison entre régions montre également qu'en lecture, les élèves dont le directeur a une ancienneté de moins de six (06) ans, performant mieux que les autres. Cependant, cette différence n'est pas significative à Conakry et à Mamou. En mathématique, on observe sensiblement la même tendance. En effet, les élèves dont le directeur à moins de six (06) ans performant significativement mieux, à Boké, à Mamou, Labé et Kankan. Mais cette différence de performance est peu ou pas significative dans les autres régions

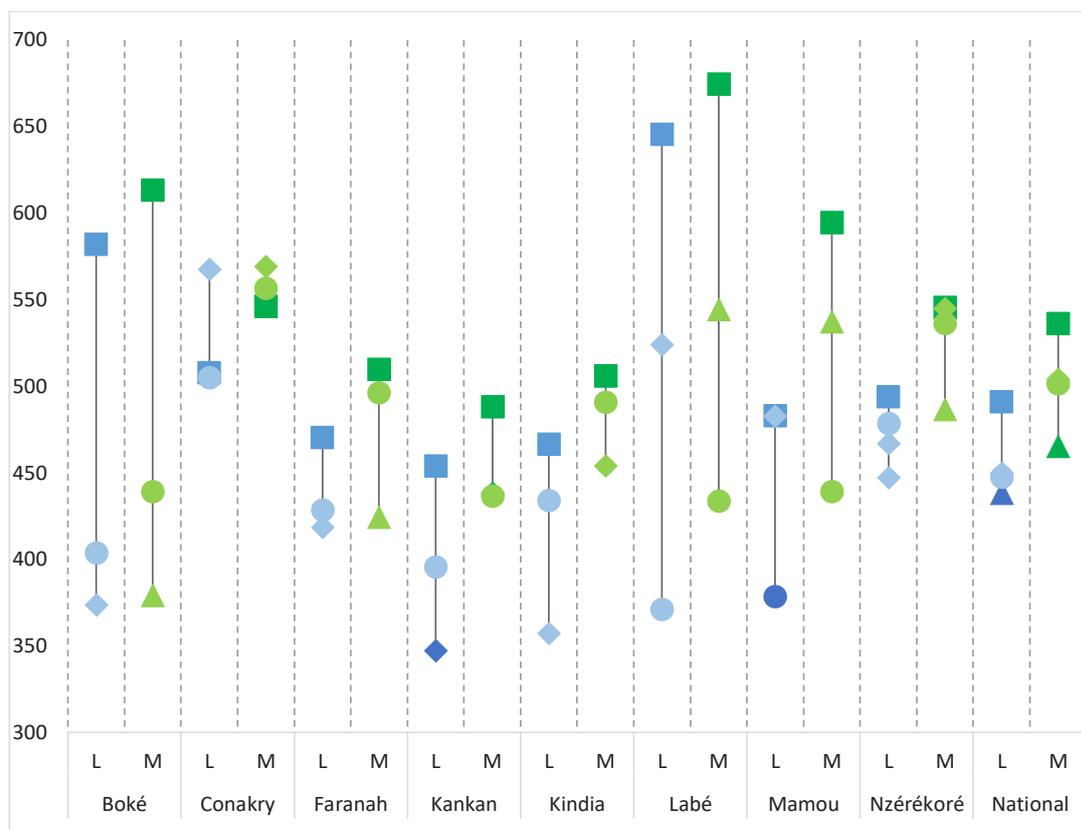
Différences de performance en mathématiques – Début de scolarité

Il n'y a pas de différence significative de performance, en mathématiques, entre élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux dont ce directeur se situe entre 6 à 10 ans d'expérience, aussi bien au niveau national qu'au niveau de toutes les régions.

Aussi, lorsqu'on compare le groupe d'élèves géré par un directeur n'ayant pas atteint 6 ans d'expérience à ceux dont l'expérience varie de 11 à 20 ans, il n'y a pas de différence significative de performance en mathématiques entre les deux groupes d'élèves au niveau national. Il en est de même dans toutes les régions à l'exception de Kankan où cette différence favorise significativement les élèves du premier groupe:

En mathématiques, au niveau national, les résultats montrent que les élèves dont le directeur a une expérience supérieur à 20 ans, sont significativement moins performants que ceux dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans au seuil de 10 % .

Graphique 5.53 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon l'expérience du directeur d'école – Début de scolarité

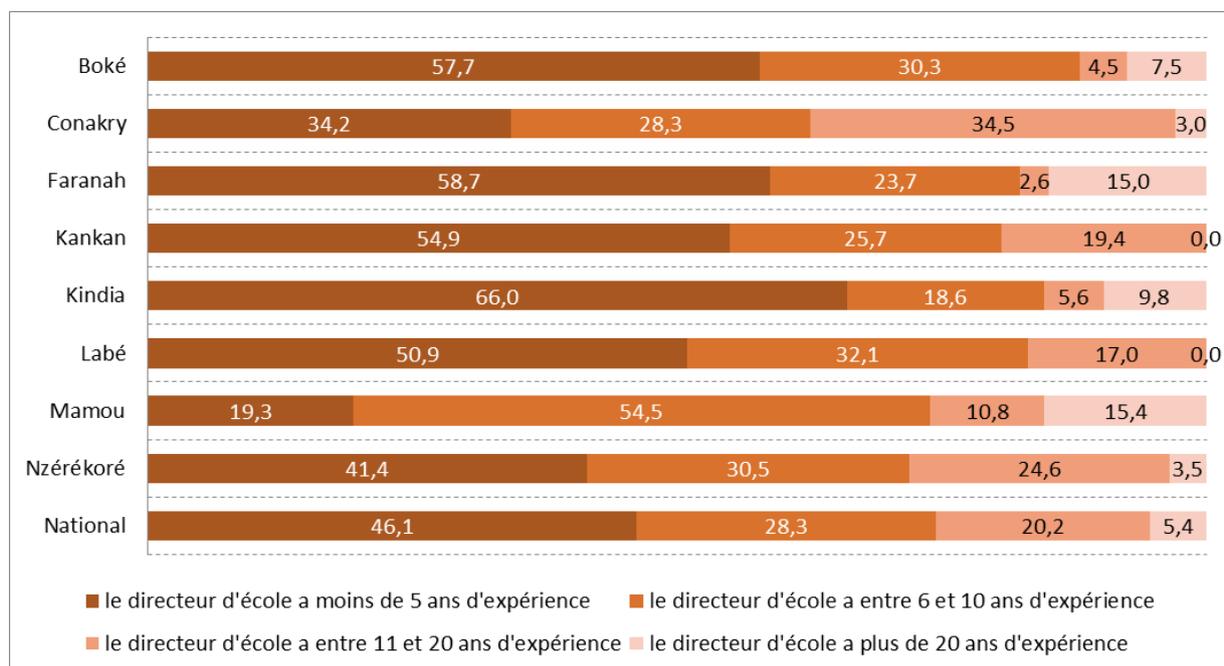


- Le directeur de l'école a moins de 6 ans d'expérience
- Le directeur de l'école a entre 6 et 10 ans d'expérience
- ◆ Le directeur de l'école a entre 11 et 20 ans d'expérience
- ▲ Le directeur de l'école a plus de 20 ans d'expérience

En fin de scolarité

Au niveau national, environ un élève sur deux (54,4 %) fréquentent des établissements scolaires dont le directeur a une expérience de 10 ans ou moins contre 46% pour lesquels cette expérience n'atteint pas 5 ans. Pour un élève sur cinq (20,2 %), le directeur de l'établissement fréquenté a entre 11 et 20 ans d'expérience alors que pour 5,4 % d'élèves, le directeur a plus de 20 ans d'expérience (**graphique 5.54**).

Graphique 5.54 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école – Fin de scolarité



Évidemment, en début comme en fin de scolarité, la répartition des élèves selon l'expérience du directeur de l'établissement fréquenté varie d'une région à une autre.

Différences de performance en lecture – Fin de scolarité

En lecture, il n'y a pas de différence significative de performance entre les élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux pour lesquels le directeur totalise une expérience de 6 à 10 ans, au niveau national. Il en est ainsi dans toutes les régions à l'exception de Kankan et Labé où cette différence favorise significativement ceux des élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans :

Comparés aux élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans, ceux pour lesquels le directeur totalise 11 à 20 ans d'expérience sont significativement plus performants en lecture, au niveau national ; il en est de même pour les régions de Boké et Conakry. Dans la région de Kindia, cette différence est également significative mais cette fois, au profit des élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans :

Il n'y a pas de différence significative de performance en lecture entre les élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux dont le directeur accumule plus de 20 ans d'expérience, au niveau national. Il en est de même pour toutes les régions, à l'exception de Boké et Faranah où cette différence est significative en faveur des élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans (**graphique 5.55**).

Différences de performance en mathématiques – Fin de scolarité

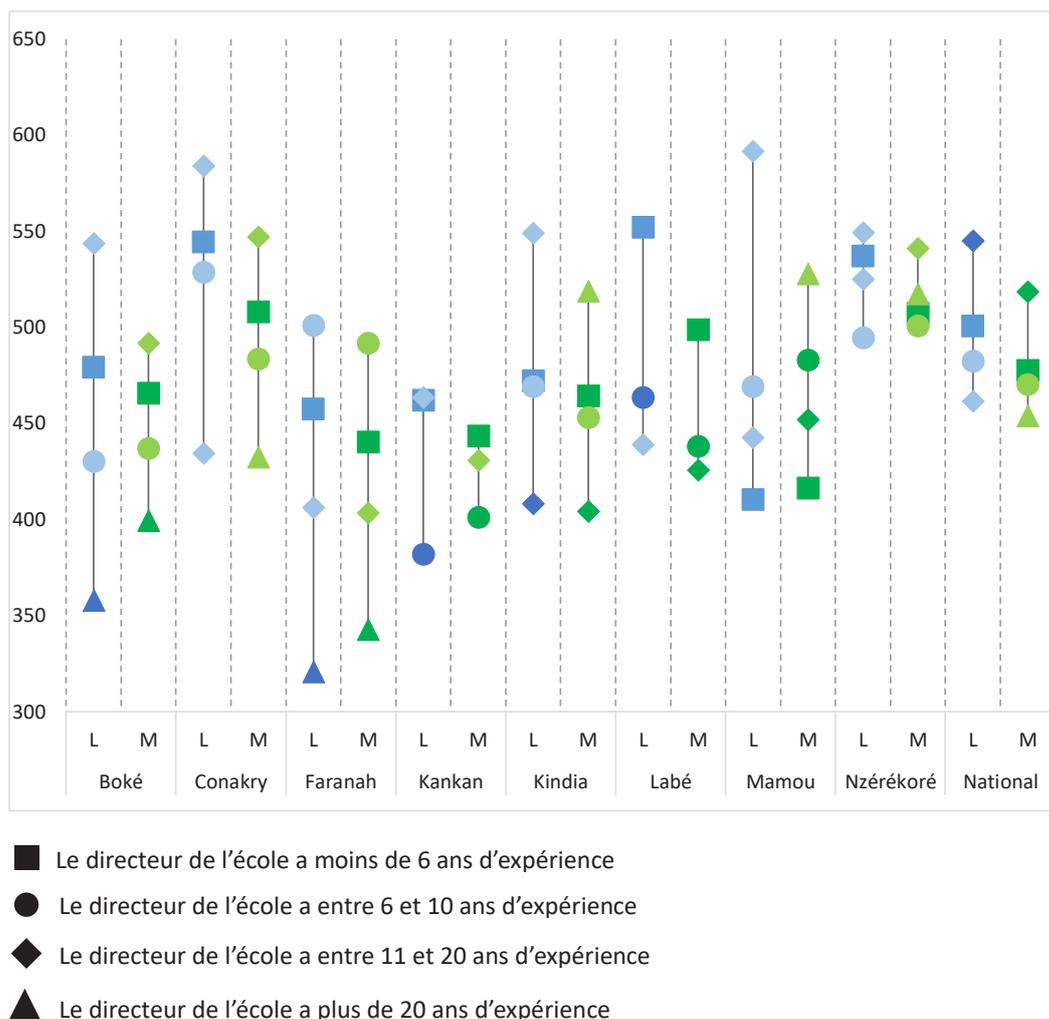
En mathématiques, il n'y a pas de différence significative de performance entre élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux dont le directeur a une expérience de 6 à 10 ans, au niveau national. C'est le cas dans toutes les régions, à l'exception de Kankan et Labé où cette différence est significative en faveur des élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans. Dans la région de Mamou, les résultats indiquent également une différence significative de performance entre les deux groupes d'élèves, mais contrairement à ce qui est observé ailleurs, cette différence est en faveur des élèves dont le directeur a une expérience située entre 6 à 10 ans (**graphique 5.55**).

Il ressort de cette évaluation, qu'il y a une différence significative de performance en mathématiques entre élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux dont l'expérience du directeur se situe entre 11 à 20 ans. Au niveau national et dans les régions de Conakry et Mamou, la différence de performance dans cette

discipline est en faveur des élèves dont le directeur a une expérience de 11 à 20 ans. En revanche, dans les régions de Kindia et Labé, cette différence est en faveur des élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans.

En outre, il n'y a pas de différence significative de performance en mathématiques entre élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans et ceux dont le directeur a une expérience de plus de 20 ans, au niveau national. Il en est ainsi dans toutes les régions à l'exception de Boké et Faranah où cette différence favorise les élèves dont le directeur a une expérience de moins de 6 ans.

Graphique 5.55 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon l'expérience du directeur d'école – Fin de scolarité



5.6.4. Niveau d'instruction du directeur

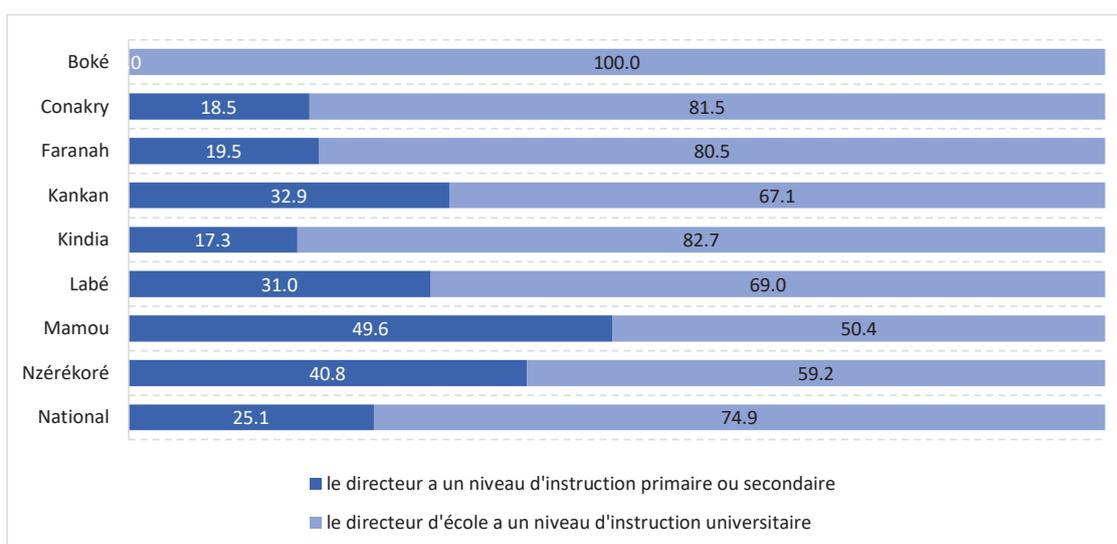
Les directeurs d'écoles ont été regroupés en deux groupes selon leur niveau d'instruction : ceux qui ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire et ceux qui ont un niveau d'instruction universitaire.

Globalement, l'évaluation PASEC2019 en Guinée montre qu'environ 2 enseignants sur trois soit 74,9% ont un niveau universitaire en début de scolarité contre 80,2% en fin de scolarité.

Effet du niveau d'instruction du Directeur sur les performances des élèves en début de scolarité

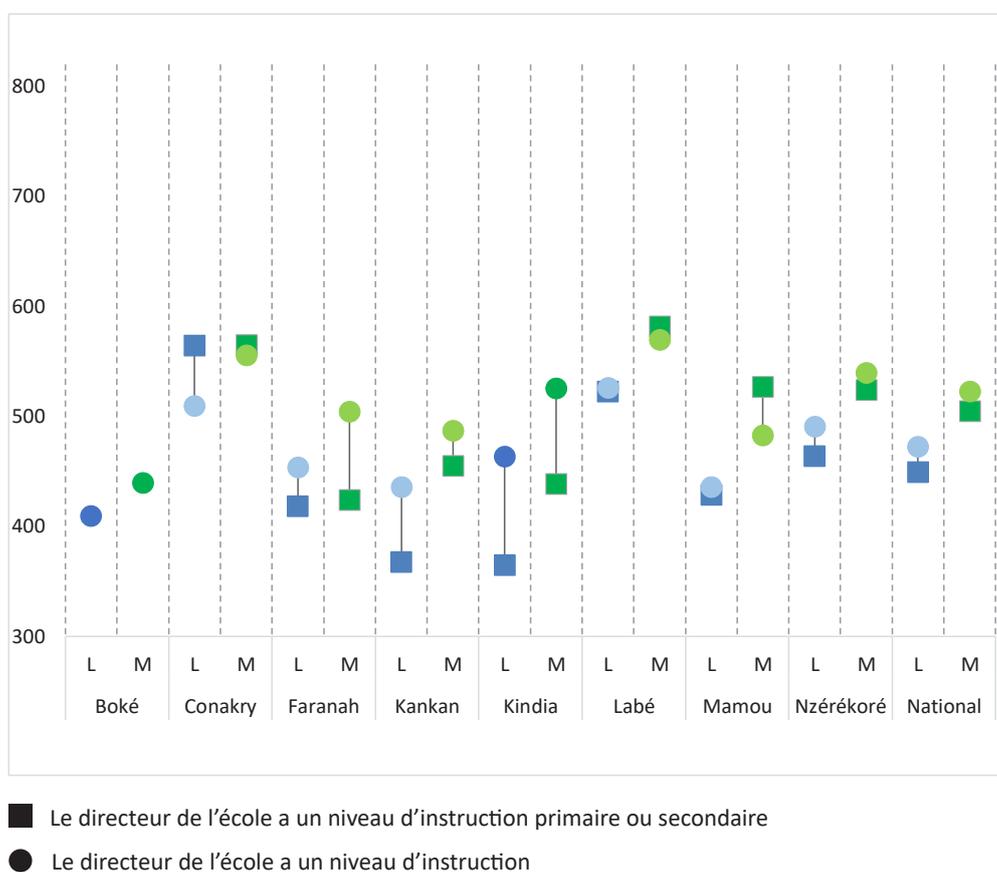
Au niveau national, en début de scolarité, trois élèves sur quatre (74,9 %) fréquentent un établissement scolaire dirigé par universitaire. Cette situation est variable lorsqu'on se situe au niveau des comparaisons entre les régions. En effet, dans les régions de Mamou (50,4 %) et N'Zérékoré (59,2 %) la proportion d'élèves en début de scolarité encadré par un universitaire comme directeur est la plus faible. En revanche, dans la région de Boké, la quasi-totalité des élèves fréquente un établissement scolaire dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire (graphique 5.56).

Graphique 5.56 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur de l'école – Début de scolarité



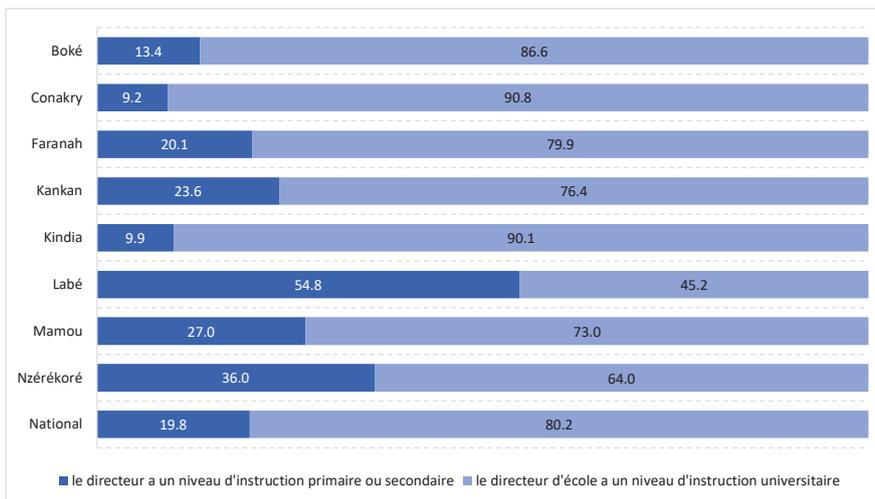
Les résultats du PASEC2019 indiquent qu'en début de scolarité, on ne note pas de différence significative de la différence moyenne de performance entre élèves dont le directeur est un universitaire et ceux dont le directeur d'école est d'un niveau d'instruction inférieur au niveau national, en langue comme en mathématiques. Au niveau des régions, cette différence moyenne est significative seulement dans la région de Kindia en langue et en mathématiques et ce, en faveur des élèves dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire **graphique 5.57**.

Graphique 5.57 : Différence de performance des élèves en langue et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur d'école – Début de scolarité



Au niveau national, en fin de scolarité, quatre élèves sur cinq, soit 80,2 %, fréquentent des établissements scolaires dirigés par un directeur de niveau universitaire. Cette situation est néanmoins assez variable d'une région à une autre. En effet, en fin de scolarité, c'est dans les régions de Labé (45,2 %) et de N'Zérékoré (64,0 %) que les proportions d'élèves ayant des directeurs de niveau universitaire sont plus faibles. Les régions de Conakry (90,8 %) et Kindia (90,1 %), ont les plus fortes proportions de directeurs de niveau universitaire (graphique 5.58).

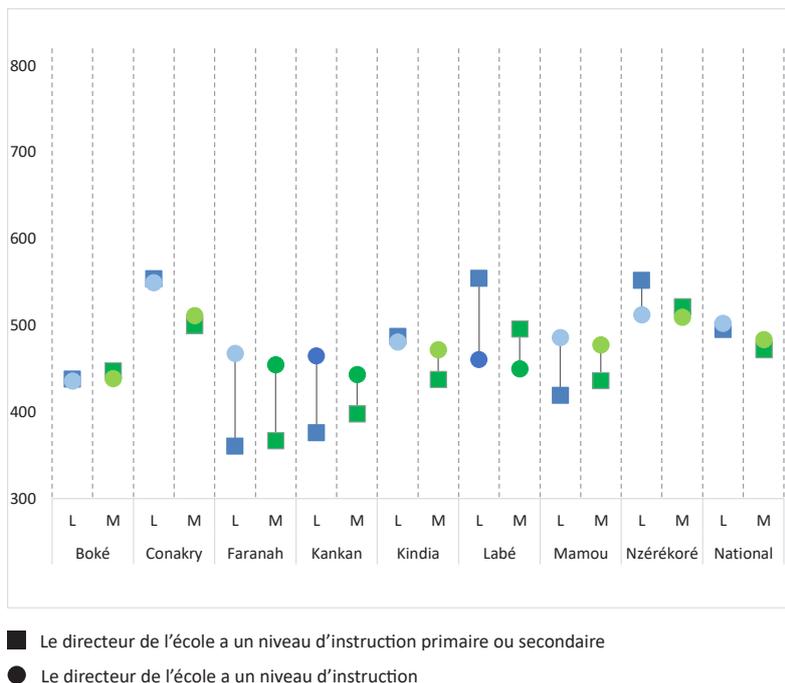
Graphique 5.58 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur de l'école – Fin de scolarité



Au niveau national, en lecture comme en mathématiques, les résultats du PASEC2019 indiquent que la différence moyenne de performance entre élèves dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire et ceux dont le directeur d'école ont un niveau d'instruction inférieur, n'est pas significative (graphique 5.59)

Au niveau des régions, cette différence moyenne est significative dans les régions de Faranah pour ce qui concerne la lecture et ce, en faveur des élèves dont le directeur à un niveau universitaire. Cependant à Labé, en lecture, les élèves dont le directeur n'a pas atteint le niveau universitaire sont plus performant. A Faranah, Kankan et Kindia, il ressort qu'en mathématiques, cette différence est en faveur des élèves dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire, tandis qu'à Labé, en mathématiques, cette différence est au profit des élèves dont le niveau d'instruction du directeur ne dépasse pas le niveau secondaire (graphique 5.59).

Graphique 5.59 : Différence de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le niveau d'instruction du directeur d'école – Fin de scolarité



C	5	G	7	T
Les	20	22		
Pds	16	35		
Hts	26	77		

Exercice:

effectuer les soustractions

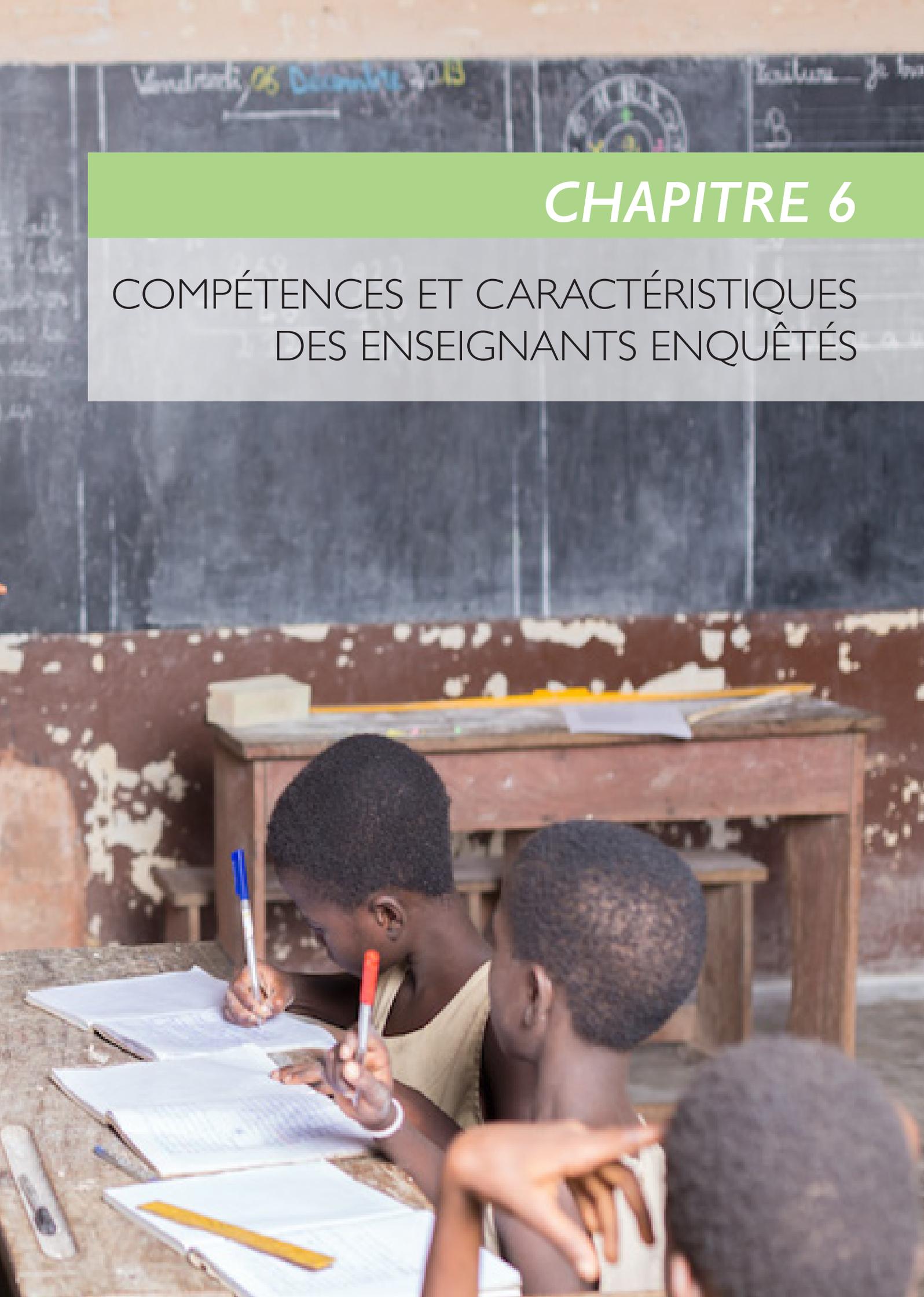
- a) $258 - 46$
- b) $332 - 130$
- c) $536 - 246$
- d) $210 - 810$

$5H_2$
bush d'après
La identité
spéciale, de la partie
à la dernière
à la dernière



CHAPITRE 6

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS



Ce chapitre est consacré aux données issues de l'enquête sur les enseignants. Il présente quelques statistiques sur les éléments de contenu en compréhension de l'écrit et en mathématiques et la didactique. Il présente également la répartition des enseignants enquêtés selon les différents niveaux de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques tout en prenant en compte des éléments de contexte²⁴ issus du questionnaire. Les données fournies porteront sur l'ensemble des enseignants enquêtés aussi bien ceux qui tiennent les classes des élèves évalués ou pas.

6.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Tableau 6.1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Score	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	30,8%	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%	41,2%	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%	23,7%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau I	Inférieur à 290	1,6%	4,3%	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 I.

Les enseignants guinéens sont globalement moins performants que leurs homologues des autres pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019.

En confrontant leur répartition à celle des enseignants des autres pays au niveau internationale à partir de l'échelle de compétences établie par le PASEC relative à la compréhension de l'écrit, il ressort que :

²⁴ Les éléments de contexte considérés : genre, âge, niveau académique, formation initiale et continue, diplôme professionnel, domaine de formation continue, nombre d'années d'expérience, raison d'absence, fréquence d'obtention du salaire, activités parallèles, respect du programme scolaire, domaine où l'enseignant accorde plus d'importance, inspection, jugement sur les conditions de travail, etc.

Dans la catégorie des enseignants qui éprouvent plus de difficultés et qui se retrouvent sous le niveau 1 de l'échelle des compétences, on retrouve 4,3% de la Guinée contre 1,6% à l'international ;

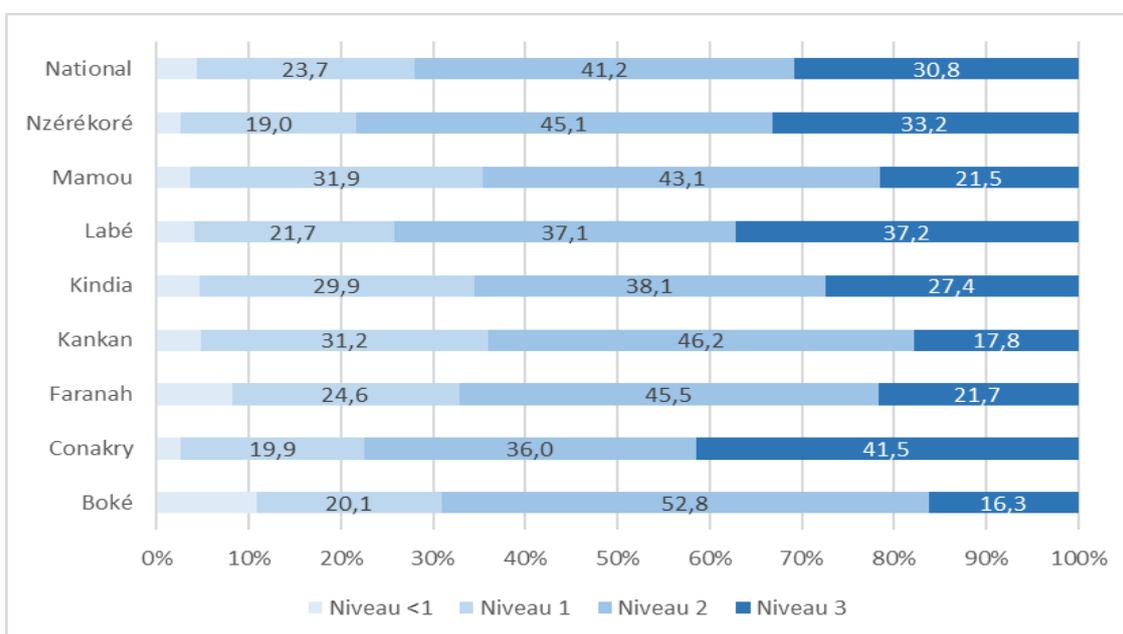
Au niveau 1 de l'échelle, on retrouve 23,7% de Guinéens contre 14,2% sur la répartition internationale, soit environ un guinéen sur quatre contre un sur sept à l'international ;

Au niveau 2, figurent 41,2% de guinéens, contre 32,2% sur la répartition internationale, correspondant à deux guinéens sur 5 contre un sur trois à l'international ;

Au niveau de performance maximum (niveau 3), on retrouve 30,8% des guinéens et 52,0% sur la répartition internationale, soit un guinéen sur trois contre au environ un sur deux à l'international.

Globalement, les guinéens, sont plus présents dans les catégories inférieures (sous le niveau 1, niveaux 1 et 2) de l'échelle de compétences. Cependant, ils sont moins présents dans la catégorie des enseignants qui manifestent plus de compétences en matière de compréhension de l'écrit, soit au niveau 3.

Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate



La comparaison entre région, fait ressortir une variabilité des compétences des enseignants au niveau spatial.

Ainsi, en matière de compréhension de l'écrit, une proportion plus importante des enseignants de Conakry (41,5%), se retrouvent au niveau le plus élevé de compétences, correspondant au niveau 3. Viennent ensuite la région de Labé (37,2%), N'Zérékoré (32,2%) et Kindia (27,4%). Ces enseignants du niveau 3 de performance, savent ainsi développer des compétences en rapport avec le traitement global de tout type de texte, les inférences complexes, la combinaison et l'interprétation des idées, l'identification de l'intention de l'auteur et la perception des dimensions du texte et la formulation d'idées nouvelles.

Les régions de Kankan, de Faranah, de N'Zérékoré et de Mamou, avec des proportions respectives de 46,2%, 45,5%, 45,1% et 43,1%, mobilisent beaucoup plus d'enseignants de niveau 2, sur l'échelle de compétences. A ce niveau, ils sont capables de paraphraser, d'inférer, de percevoir le réseau anaphorique d'un texte ou de combiner des informations.

Au niveau 1 de l'échelle, on retrouve davantage des enseignants des régions de Mamou, Kankan, Kindia et de Faranah avec des proportions qui vont de 31,9% à 24,6%. A ce niveau les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes narratifs et informatifs moyens ou longs, en utilisant des indices de repérage présents dans le texte. Aussi, il ressort que presque tous les enseignants des différents pays évalués, ont un niveau de compétences supérieur au sous niveau 1.

Les résultats obtenus par les enseignants de Conakry, N'Zérékoré et Labé au test de compréhension de l'écrit expliqueraient en partie, les performances plus marquées des élèves de ces trois régions en lecture.

6.1.2. Connaissances des enseignants en mathématiques

Tableau 6.2 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3%	11,6%	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%	26,3	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%	42,9%	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%	19,1%	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.

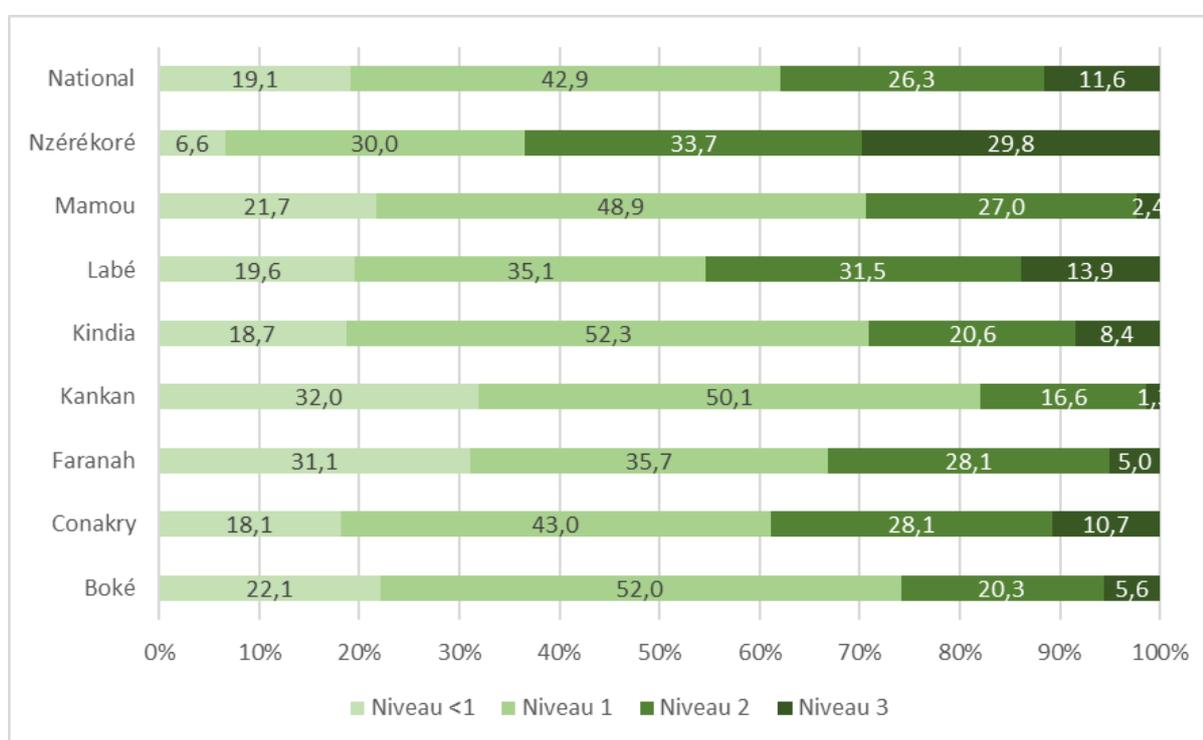
En mathématiques, lorsqu'on regarde la répartition des enseignants guinéens en fonction de de celles des autres pays évalués, les proportions par rapport aux différentes catégories de l'échelle, démontrent clairement que les enseignants guinéens éprouvent davantage de difficultés en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit. Ainsi, il ressort que : Les statistiques ci-dessous le prouvent à suffisance.

- Dans la catégorie « sous le niveau 1 de compétences », dans laquelle, les enseignants éprouvant le plus de difficultés, la proportion des enseignants guinéens est plus que le double de celle de leurs pairs de la répartition internationale. (19,1% contre 8,5%) ;

- Au niveau 1 de l'échelle, correspondant au niveau de connaissances factuelles en mathématiques avec une maîtrise des procédures de base orientés vers les nombres, les opérations, les solides, les grandeurs etc., on retrouve 42,9% d'enseignants guinéens contre 26,6% sur la répartition internationale, soit environ deux guinéens sur cinq contre à peu près un sur quatre à l'international ;
- Au niveau 2, où les enseignants démontrent leurs aptitudes à résoudre des problèmes plus ou moins complexes faisant intervenir la proportionnalité, la conversion d'unités, les propriétés des figures et le calcul d'aires etc., figurent environ 26,3% de guinéens contre 32,3% sur la répartition internationale, ce qui correspond approximativement à un guinéen sur quatre et un peu plus de trois sur 10 sur la répartition internationale;
- Par rapport au niveau de performance jugé maximum (niveau 3), où les enseignants démontrent surtout des capacités de résolutions de problèmes complexes, à manipuler des inconnues et une appréhension approfondie des concepts, il ressort que l'écart se creuse davantage au détriment des guinéens, soit 11,6% contre 32,3%, sur la répartition internationale.

Globalement, plus on monte dans les niveaux élevés de compétences des enseignants en mathématiques, moins on retrouve les enseignants guinéens. Par contre, sur la répartition internationale, la tendance est inverse.

Graphique 6.2 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate



Au niveau des régions, les proportions d'enseignants qui parviennent au plus haut niveau de l'échelle de compétences (niveau 3), sont dans l'ensemble assez marginales en mathématiques. Le groupe de N'Zérékoré se distingue un peu mieux avec 29,8%. Ensuite, c'est Labé qui obtient 13,9% d'enseignants à ce niveau et Conakry 10,7%. Les autres régions enregistrent des proportions faibles. Ainsi, seulement trois enseignants sur 10 de N'Zérékoré, un enseignant sur 10 de Labé ou de Conakry, ont réussi à se retrouver au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en mathématiques.

Au niveau 2, c'est encore N'Zérékoré avec 33,7% et Labé avec 31,5% qui devancent toutes les autres régions. Ces régions obtiennent chacune au moins trois enseignants sur 10 qui se positionnent à ce niveau de l'échelle de compétences en mathématiques. En troisième position on retrouve Conakry et Faranah qui obtiennent chacun une proportion de 28,1%, soit deux enseignants sur sept.

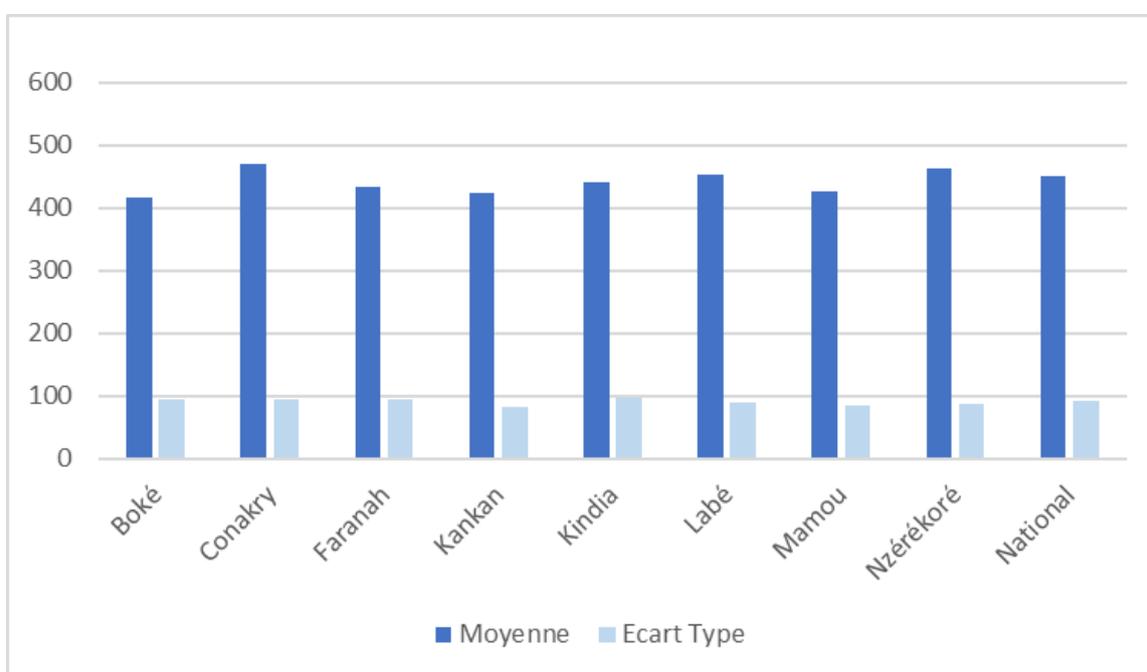
Au niveau 1 de l'échelle, domine les enseignants des régions de Kindia, de Boké, de Kankan, de Mamou et de Conakry, avec des proportions respectives de 52,3%, 52,0%, 50,1%, 48,9 et 43,0%. En effet, ces proportions indiquent qu'une grande majorité d'enseignants de ces régions, se limitent au niveau 1 de l'échelle de compétences, avec un minimum de trois enseignants sur 10 à N'Zérékoré, un peu moins de deux sur cinq à Faranah et autour d'un enseignant sur deux partout ailleurs.

Sous le niveau 1 de l'échelle de compétences, dominent les enseignants des régions de Kankan et de Faranah, avec des proportions respectives de 32 et 31,1%.

À l'image du test de langue, il semble exister une corrélation positive entre la répartition des enseignants des différents groupes régionaux sur l'échelle des compétences du test de mathématique, avec les résultats de leurs élèves. En effet, les groupes régionaux des enseignants de Conakry, de N'Zérékoré et de Labé émergent plus sur l'ensemble des tests de compréhension de la lecture et des mathématiques, il en est de même pour leurs élèves. De même, ceux de Kankan et Faranah, à l'image de leurs élèves peinent le plus à développer les compétences visées par les deux types de tests (lecture et mathématiques).

6.1.3. Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit, par strate

Graphique 6.3 : Compréhension de l'écrit



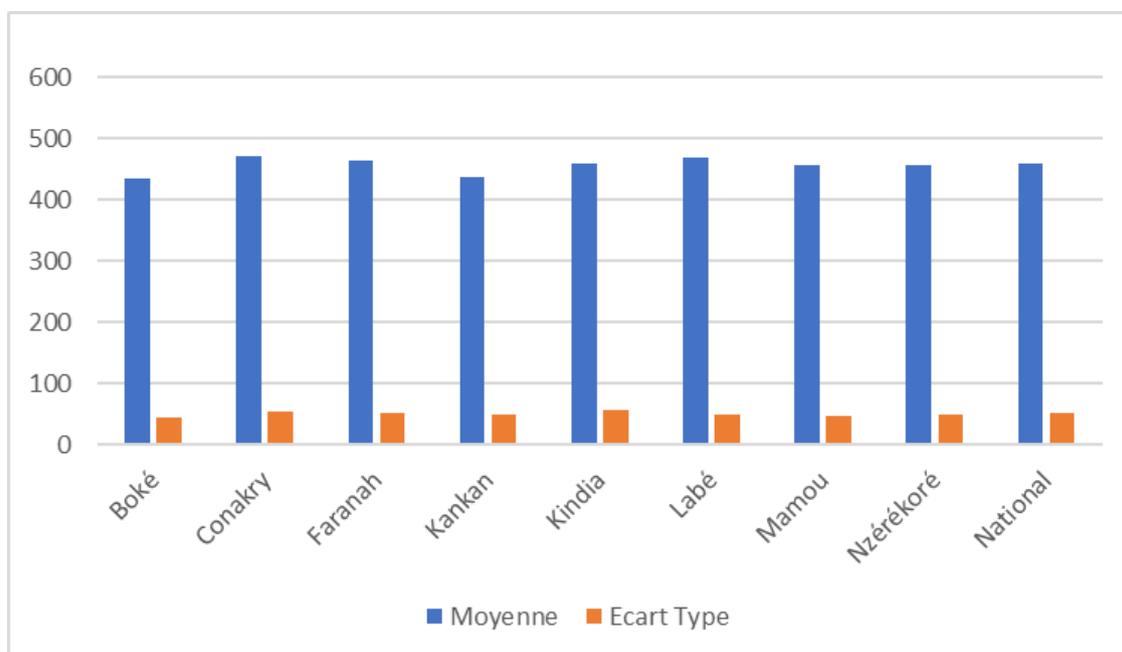
Les enseignants des régions de Conakry, de N'Zérékoré et de Labé ont mieux réussi au test de compréhension de l'écrit. Ils obtiennent des scores qui varient entre 470,9 à Conakry et 453,5 à Labé. Ce niveau de performance, place ces deux régions au-dessus de la moyenne nationale établie à 449,7. Sur l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit, les scores de ces régions les placent au niveau 2, allant de 394 à 497.

La région de N'Zérékoré, avec un écart-type de 86,3, présente moins de disparité entre les enseignants forts et les faibles. Ensuite suivent ceux de Labé, avec un écart-type de 90,3 et la plus grande dispersion revient au groupe de Conakry qui a atteint 93,9.

Tous les autres groupes régionaux se trouvent en-dessous de la moyenne nationale. Dans cette situation, la région de Boké s'écarte plus avec une moyenne de 417,4. Cette région est précédée par celle de Kankan (424,9) et de Mamou (426,4). Le groupe de la région de Kankan enregistre la plus faible disparité des notes (écart-type de 82,2), indiquant ainsi, que les enseignants de cette localité, tendent plus à avoir les mêmes compétences, comparativement à ceux de Mamou et Boké dont les écarts-types respectifs sont de 84,7 et 95,0.

Les régions de Faranah et de Kindia avec des moyennes respectives de 432,6 et 440,1 se rapprochent de la moyenne nationale, avec des écarts-types de 94,0 et 95,8.

Graphique 6.4 : Didactique de la compréhension de l'écrit



En didactique de la compréhension de l'écrit, émerge un groupe des plus performants en didactique. Le groupe régional de Faranah intègre le groupe des plus forts au détriment de celui de N'Zérékoré. Ainsi, ces trois régions, avec des moyennes de 472,8 pour Conakry, 468,2 pour Labé et 464,4 pour Faranah, sont les seules à obtenir des moyennes qui les situent au-dessus de la moyenne nationale, égale à 460,4.

En considérant l'indice de disparité entre les forts et les faibles de chaque groupe, exprimé par l'écart-type, on s'aperçoit que le groupe de Labé présente moins de disparité que les autres avec un écart-type de 48,9. Cet indice monte à 52,2 pour Faranah et 54,1 pour Conakry.

Le groupe de Boké est celui qui a obtenu la plus faible moyenne en didactique (434,7). Il est respectivement précédé par celui de Kankan (437,0), de Mamou (456,3) et de N'Zérékoré (457,7). Le Groupe de Kindia obtient une moyenne très comparable à la moyenne nationale, soit 460,5.

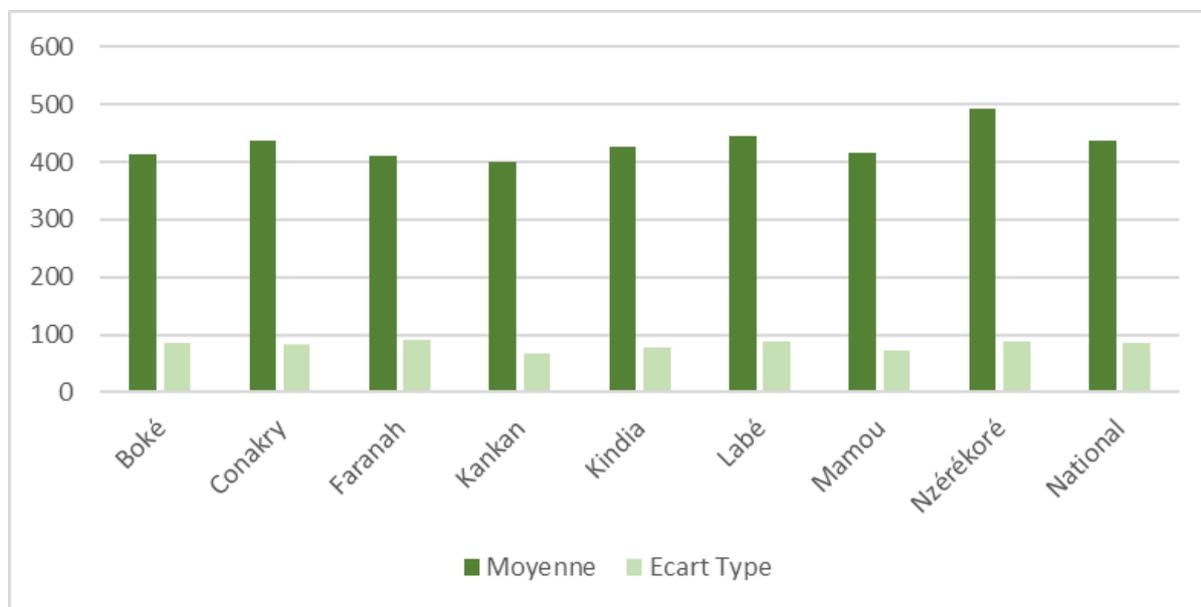
Du point de vue des disparités entre les forts et les faibles de ces groupes, les groupes de Boké avec un écart-type de 45,19 et de Mamou dont l'écart-type est de 46,0, paraissent plus homogènes que les autres. Ce qui signifie qu'en didactique de la compréhension de l'écrit, ces deux groupes sont parmi les plus faibles.

Les autres groupes régionaux arrivent avec des indices de disparités de 56,8 à Kindia, 49,5 de N'Zérékoré et 48,3 à Kankan.

Globalement, on n'assiste pas à de grandes disparités entre les scores au sein des groupes régionaux en didactique de la compréhension de l'écrit. Les indices oscillent entre 45,1 à Boké et 56,8 à Kindia.

6.1.4. Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques, par strate

Graphique 6.5 : Mathématiques



En mathématiques, ce sont les enseignants des régions de N'Zérékoré et de Labé qui se distinguent positivement vers le haut, avec des moyennes respectives de 493,0 et 445,6, qui les situent au-dessus de la moyenne nationale qui s'établit à 437,0.

Sur l'échelle de compétences en mathématiques, ces moyennes placent la région de N'Zérékoré au niveau 2 (niveau dont les scores varient entre 456 et 547), et celle de Labé au niveau 1 (niveau dont les scores varient entre 365 et 456).

Du point de vue des disparités entre les forts et les faibles, ces deux régions obtiennent des valeurs d'indice comparables (87,8 et 87,9) ; ce qui signifie que les enseignants de ces deux régions démontrent des compétences suffisantes en mathématiques.

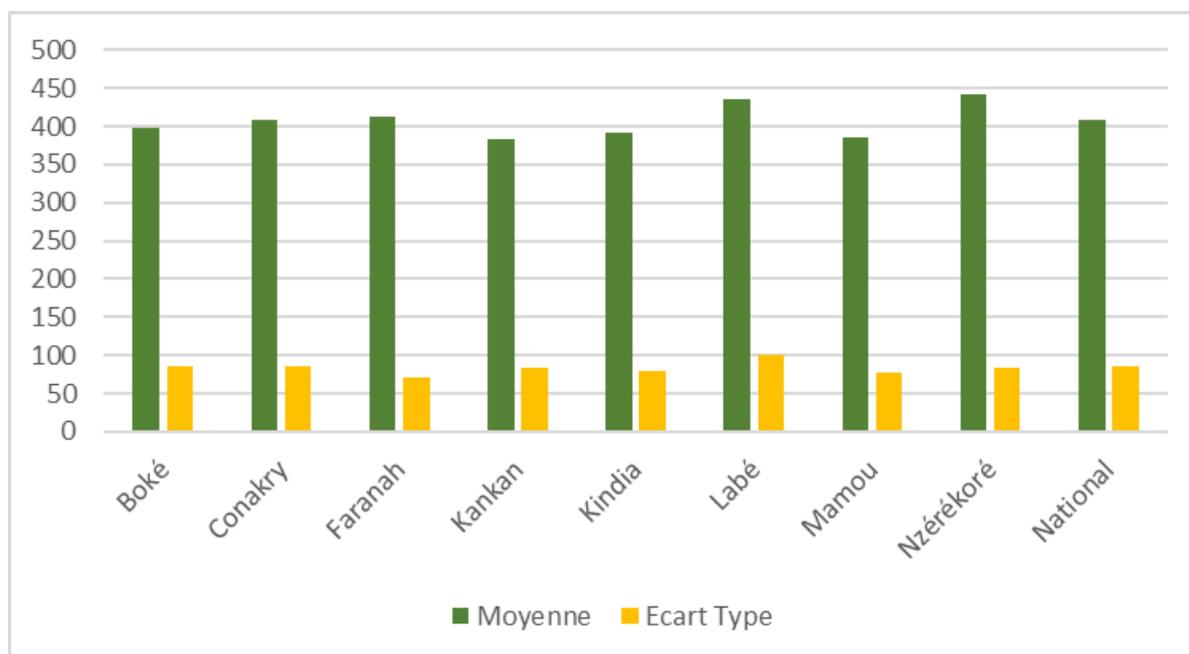
Les enseignants de la région de Conakry obtiennent une moyenne qui les rapproche énormément de la moyenne nationale, mais avec une valeur de l'indice de disparité moins importante que celle l'échantillon national.

Parmi les régions dont les enseignants se situent sous la moyenne nationale, ce sont les enseignants de la région de Kankan qui obtiennent la plus faible moyenne à l'épreuve de mathématiques (398,7). Comparé aux autres régions, l'écart-type associé à cette moyenne est le plus faible ; ce qui témoigne d'une plus grande homogénéité des scores obtenu et qui place les enseignants de cette région dans la catégorie des plus faibles en mathématiques.

Par leurs moyennes, Kankan qui détient le record des faibles, est respectivement précédé par Faranah avec 410,3 points, Boké avec 413,2, Mamou avec 416,5 et Kindia avec 426,7. Du point de la disparité, Mamou présente la moins importante (72,3), ensuite viennent Kindia avec 78,1, Boké avec 85,2 et Faranah avec 89,9.

En somme, les enseignants de Kankan, de Boké et de Mamou sont parmi ceux qui éprouvent davantage de difficultés en mathématiques.

Graphique 6.6 : Didactique des mathématiques



À l'image du test sur la didactique de la compréhension de l'écrit, on assiste à une recomposition du groupe des plus forts en didactique des mathématiques. Ainsi, les enseignants de la région de Labé, avec une moyenne de 453,5, ont été plus performants à ce test. Ils sont suivis par ceux de la région de Faranah avec 411,7. Ces deux régions se sont hissées au-dessus de la moyenne nationale. La disparité des notes est moins importante à Faranah dont l'écart-type est de 70,1, contre 99,6 à Labé.

Le Groupe de Conakry se situe au niveau de la moyenne nationale (409,0 contre 409,0) avec des valeurs équivalentes des indices de disparité (84,9).

Le groupe de Kankan est celui qui a obtenu la plus faible moyenne en didactique des mathématiques (382,8). Il est respectivement précédé par celui de Mamou (386,0), de Kindia (392,1) et de Boké (398,2).

Du point de vue des disparités entre les forts et les faibles, les groupes de Mamou avec un écart-type de 76,4 et de Kindia avec un Ecart-type 79,5 paraissent plus homogènes que les groupes Kankan et Boké avec des écarts-types respectifs de 82,6 et de 86,0.

Ainsi, les groupes de Kankan, de Boké et de Mamou sont les groupes qui éprouvent beaucoup plus de difficultés en didactique des mathématiques.

Ces résultats suggèrent que les enseignants de Faranah sont parmi les plus performants en didactique pour les eux disciplines évaluées. Mais on se rend compte que cette performance n'a pas eu d'écho sur les apprentissages des élèves de cette région qui sont toujours parmi les groupes régionaux les plus faibles.

6.2 CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

Tableau 6.3 : Répartition des enseignants en pourcentages selon les régions et le genre

Région	Homme	Femme	Total
Boké	61,82	38,18	100
Conakry	69,75	30,25	100
Faranah	58,46	41,54	100
Kankan	66,42	33,58	100
Kindia	58,42	41,58	100
Labé	49,40	50,60	100
Mamou	71,19	28,81	100
N'Zérékoré	69,27	30,73	100
Total	64,61	35,39	100

Les femmes sont sous-représentées au sein de l'échantillon. Elles ne représentent qu'environ un tiers des répondants.

À l'image de l'échantillon total, les échantillons régionaux comptent plus d'enseignants que d'enseignantes, à l'exception de celle à Labé où se sont ces dernières qui dominent légèrement.

La plus forte proportion d'enseignants est enregistrée dans la région de Mamou avec 71,19% et la plus faible à Labé avec 49,49% et inversement chez les enseignantes avec des proportions de 28,81% à Mamou et 50,60% à Labé.

Tableau 6.4 : Répartition des enseignants par région selon l'âge

Région	18-35 ans	36-49 ans	50 ans et +	Total
Boké	44,03	39,10	16,86	100
Conakry	52,83	41,00	6,17	100
Faranah	54,82	39,89	5,29	100
Kankan	60,65	34,79	4,56	100
Kindia	52,68	40,75	6,56	100
Labé	51,30	32,35	16,35	100
Mamou	48,10	34,79	17,12	100
N'Zérékoré	51,44	35,58	12,98	100
Total	52,40	38,32	9,27	100

Le personnel enseignant, relativement jeune, représente 52,4%, soit un peu plus d'un enseignant sur deux dont l'âge ne dépasse pas 35 ans. Près de deux enseignants sur cinq sont dans la tranche d'âge allant de 36 à 49 ans, contre moins d'un enseignant sur 10 qui est âgé de 50 ans et plus.

Les plus jeunes se retrouvent majoritairement dans la région de Kankan (60,65%), suivi de Faranah avec 54,82%. On peut s'attendre à ce que le manque de performance des élèves de ces deux régions s'explique, ne serait-ce que partiellement par le fait que cette majorité n'aie pas accumulé suffisamment d'expérience en raison de sa jeunesse.

On constate également que les doyens se retrouvent majoritairement dans les régions de Mamou (17,2%), Boké (16,86%), Labé (16,35%) et N'Zérékoré (12,98). Toutefois, les résultats des élèves semblent dire que ce sont les élèves de Labé et de N'Zérékoré qui ont davantage profité de l'expérience de ces doyens.

Tableau 6.5 : Caractéristiques en années de l'âge des enseignants par région

Région	min	max	mean	sd	se(mean)	cv	p25	p50	p75
Boké	18	64	37,74	9,72	1,20	0,26	32	36	45
Conakry	22	67	35,72	8,44	0,56	0,24	29	35	40
Faranah	20	55	35,22	7,43	0,85	0,21	30	35	40
Kankan	19	64	35,09	8,37	0,88	0,24	29	33	39
Kindia	22	72	36,49	9,02	0,82	0,25	30	35	42
Labé	19	70	36,95	11,55	1,48	0,31	27	35	42
Mamou	20	72	40,01	11,88	1,56	0,30	32	36	45
N'Zérékoré	18	67	37,79	10,06	0,81	0,27	30	35	41
Total	18	72	36,59	9,36	0,32	0,26	30	35	41

L'échantillon total regroupe des enseignants âgés de 18 à 72 ans (soit une étendue de 54 ans). L'âge moyen s'établit à 36,59 ans avec une erreur-standard de la moyenne de 0,32. Les écart-type de la dispersion et le coefficient de variation attester l'existence d'une grande dispersion de l'âge des enseignants.

La moyenne d'âge est plus élevée à Mamou (40,01 ans) et plus faible à Kankan (35,09 ans) qui détient par ailleurs la plus grande.

Les résultats indiquent également que la médiane de l'échantillon global est de 35 ans et que le 1^{er} et le 3^e quartile s'établissent respectivement à 30 et 41 ans. Autrement, on peut dire que 25% des enseignants ont au plus 30 ans, 50% ont au plus 35 ans et 75% des enseignants ont au plus 41 ans.

Les percentiles 25, les plus faibles, sont enregistrée à Labé (27 ans) et à Conakry et Kankan (29 ans), indiquant ainsi que dans ces deux régions, que les enseignants sont relativement plus jeunes que dans les autres régions. La médiane ne permet pas de discriminer de façon évidente les groupes régionaux du point de l'âge car elle oscille entre 35 et 36 ans. Par contre, les statistiques montrent que les groupes régionaux de Mamou et Boké, renferment une population d'enseignants vieillissantes avec un percentile 75 qui ont 45 ans.

Tableau 6.6 : Répartition des enseignants par région selon le niveau de formation académique

Région	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur	Total
Boké	0,00	7,12	27,66	65,22	100
Conakry	0,91	1,80	17,36	79,94	100
Faranah	0,00	1,89	33,82	64,29	100
Kankan	0,60	2,04	24,15	73,20	100
Kindia	0,00	1,00	27,37	71,64	100
Labé	0,00	0,00	33,34	66,66	100
Mamou	4,49	6,16	42,27	47,07	100
N'Zérékoré	0,00	4,23	43,77	52,01	100
Total	0,57	2,63	28,92	67,88	100

Au moins les deux tiers des enseignants (67,88%) ont fréquenté des institutions d'enseignement supérieur et un peu plus d'un enseignant sur quatre se sont limités au 2e cycle du secondaire (lycée). Les proportions de ceux ce qui ne sont pas allés au-delà des niveaux primaire et collège sont extrêmement marginales.

Ce sont les régions de Conakry, de Kankan et de Kindia avec respectives 79,94%, 73,20% et 71,64, qui mobilisent les plus grandes proportions d'universitaires. Les enseignants ayant un niveau lycée se retrouvent majoritairement à N'Zérékoré et Mamou avec un peu plus de deux enseignants sur cinq et les rares collégiens évoluent surtout à Boké, Mamou et N'Zérékoré.

En considérant les niveaux de performance des élèves des différents groupes régionaux avec lesquelles les élèves de Conakry, de N'Zérékoré et de Labé se sont distingués nettement vers le haut, tandis que ceux de Kankan, Boké et Faranah se positionnent vers le bas. Le niveau académique des enseignants ne semble pas avoir une influence significative sur le rendement des élèves mesuré par le PASEC2019.

Tableau 6.7 : Durée de la formation professionnelle initiale des enseignants par région

Région	Aucune formation professionnelle	Moins de six mois	Un an	Deux ans	Trois ans	Plus de 3 ans	Total
Boké	22,13	4,80	39,69	13,55	16,75	3,08	100
Conakry	20,47	15,19	14,23	9,69	22,27	18,16	100
Faranah	18,57	7,52	28,84	16,09	24,74	4,24	100
Kankan	5,41	7,94	25,98	19,36	37,81	3,51	100
Kindia	4,70	7,44	35,68	19,58	21,76	10,84	100
Labé	11,40	8,39	26,41	36,75	11,61	5,43	100
Mamou	2,58	9,13	30,03	20,76	24,58	12,91	100
N'Zérékoré	4,21	2,40	26,46	39,01	22,45	5,48	100
Total	11,80	8,74	25,91	20,83	22,79	9,93	100

La durée de la formation professionnelle initiale des enseignants varie pour la plupart, entre un et trois ans. On compte à peu près un enseignant sur quatre pour dont la formation professionnelle initiale a duré un an, un sur cinq pour deux ans et un peu plus d'un sur cinq pour trois ans de formation. Environ un enseignant sur 10 a eu sa formation professionnelle qui a duré plus de trois ans. Plus d'un enseignant sur 10 reconnaît n'avoir pas eu une formation professionnelle initiale ; et une faible proportion dit avoir bénéficié d'une telle formation de moins de six mois.

Les régions de Kankan, de Mamou et Faranah, sont celles où les proportions d'enseignants ayant bénéficié de formation professionnelle initiale sont les plus élevées avec respectivement 37,81, 24,58 et 24,74. Dans les régions de N'Zérékoré et Labé, ce sont ceux dont la formation a duré deux ans, qui sont les plus représentés avec respectivement 39,01% et 36,75%. Boké avec 39,69% et Kindia avec 35,68%, regorgent d'avantage d'enseignants n'ayant bénéficié que d'un an de formation professionnelle initiale. Les enseignants qui disent avoir bénéficié d'une formation professionnelle initiale de plus de trois ans, bien que peu nombreux dans l'ensemble, sont plus présents à Conakry (18,16%), et dans une moindre mesure à Mamou et à Kindia.

Les enseignants qui n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle initiale sont présents surtout dans les régions de Boké, Conakry, Faranah et Labé.

Au regard de ces résultats, on peut s'attendre à ce qu'il y ait une corrélation positive entre la durée de la formation des enseignants et les performances de leurs élèves. En effet, dans les régions où le nombre d'année de formation professionnelle initial des enseignants est faible (un an au plus), les performances des élèves ont été en deçà du seuil de performance jugé suffisant. Cependant, dans les régions où la durée de la formation professionnelle initiale a été de 3 ans et plus, les élèves se place au haut niveau de l'échelle de performance.

Tableau 6.8 : Caractéristiques des enseignants en fonction de la durée totale de la formation pratique

Région	Durée en nombre de mois de la formation pratique ou stage								
	min	max	mean	sd	erreur-type	cv	p25	p50	p75
Boké	0	9	4,49	3,48	0,64	0,78	1	4	9
Conakry	0	9	4,15	2,79	0,25	0,67	2	3	6
Faranah	0	9	4,41	2,88	0,39	0,65	2	3	6
Kankan	0	9	4,32	2,87	0,36	0,67	3	3	6
Kindia	1	9	4,70	2,97	0,35	0,63	2	3	8
Labé	1	9	4,75	3,02	0,46	0,64	2	3	8
Mamou	0	9	4,24	2,86	0,45	0,67	2	3	6
N'Zérékoré	0	9	4,01	2,74	0,26	0,68	2	3	6
Total	0	9	4,32	2,88	0,12	0,67	2	3	6

La formation pratique des enseignants de l'échantillon varie entre zéro et neuf mois avec une moyenne qui s'établit à 4,32 mois et une erreur-type de mesure de 0,12.

En moyenne, la durée de la formation pratique ou stage des enseignants de Labé, Kindia, N'Zérékoré et Conakry, a pris plus temps en moyenne, avec respectivement 4,75 mois, 4,70 mois, 4,01 moi et, 4,15 mois. Les dispersions exprimées par Les écart-types montrent que les dispersions sont fortes, témoignant ainsi d'une grande disparité du temps de formation.

Au moins 75% des enseignants de Boké ont bénéficié de neuf mois de stage, contre huit mois à Kindia et à Labé et six mois partout ailleurs. La médiane s'établit partout à trois mois, sauf à Boké où elle monte à quatre mois. A Kankan, le percentile 25 s'établit à trois mois alors qu'ailleurs il tombe à deux mois. A Boké, où il est d'un mois.

Enfin, il n'y a pas de lien perceptible entre la durée du stage des enseignants et les performances de leurs élèves.

Tableau 6.9 : Diplôme professionnel le plus élevé obtenu par région

Région	Aucun diplôme professionnel	Attestation de fin de stage	CEAP	CAP	BSEN	CFEN	Total
Boké	32,90	58,85	0,33	5,24	0,00	2,67	100
Conakry	32,48	38,64	2,55	20,48	2,80	3,04	100
Faranah	25,20	54,77	4,30	15,38	0,00	0,35	100
Kankan	6,09	72,74	0,00	14,45	1,78	4,94	100
Kindia	17,00	66,54	1,39	9,40	1,39	4,28	100
Labé	7,53	78,53	1,99	9,64	0,00	2,30	100
Mamou	19,75	58,38	1,74	18,30	0,00	1,83	100
N'Zérékoré	4,81	90,03	0,86	2,03	0,00	2,28	100
Total	19,20	62,90	1,70	12,13	1,15	2,93	100

Un faible nombre d'enseignants de l'échantillon ont obtenu un diplôme professionnel. En effet, 19,2% n'ont aucun diplôme et 62,9% n'ont obtenu qu'une simple attestation de fin de stage. Parmi ceux qui ont obtenu leur diplôme professionnel, ceux qui ont obtenu un certificat d'aptitude professionnel (CAP) domine avec 12,13%. Les autres types de diplômes sont extrêmement marginaux.

Tableau 6.10 : Proportion d'enseignants ayant bénéficié de formations continues durant les deux dernières années, par région

Région	Pourcentage	Erreur type
Boké	63,06	6,03
Conakry	79,51	2,73
Faranah	57,17	5,64
Kankan	54,96	5,43
Kindia	73,59	4,06
Labé	61,53	6,44
Mamou	40,94	6,51
N'Zérékoré	71,39	3,69
Total	68,57	1,61

Près de 7 enseignants sur 10 disent avoir bénéficié d'une formation continue durant les deux dernières années. Ces formations sont plus fréquentes à Conakry (79,51%), Kindia (73,59%) et N'Zérékoré (71,39%). A Mamou, Kankan et Faranah, les proportions d'enseignants qui ont bénéficiés de formations continue sont plus faibles avec respectivement avec 40,94%, 54,96% et 57,17%. Les disparités sont plus importants à Mamou, Labé et Boké.

Tableau 6.11 : Caractéristiques des enseignants en fonction de la durée totale de la formation continue durant les deux dernières années

Région	Durée en nombre de jours de la formation continue								
	min	max	mean	sd	erreur-type	cv	p25	p50	p75
Boké	1	30	4,54	5,79	0,89	1,28	2	3	5
Conakry	0	31	4,53	5,16	0,40	1,14	2	3	5
Faranah	0	21	3,25	3,79	0,57	1,16	1	2	3
Kankan	1	14	3,71	2,98	0,43	0,80	2	3	4
Kindia	0	36	4,06	6,26	0,69	1,54	1	2	3
Labé	0	15	3,32	3,61	0,61	1,09	1	2	4
Mamou	1	11	3,07	2,39	0,48	0,78	2	2	3
N'Zérékoré	1	35	3,31	3,79	0,38	1,15	1	2	4
Total	0	36	3,94	4,86	0,21	1,23	2	2	4

En moyenne la formation continue des enseignants est d'environ 4 jours (3,94). Le nombre de jours de formation est de 36 jours au maximum, entre ceux qui ont bénéficiés et ceux qui n'ont pas eu accès à cette formation.

Les écarts-types démontrent souvent une grande disparité de la durée de ce type de formation.

Tableau 6.12 : Caractéristiques des enseignants en fonction de leur expérience dans l'enseignement

Région	Expérience dans l'enseignement en nombre d'année								
	min	max	mean	sd	erreur-type	cv	p25	p50	p75
Boké	0	42	9,70	6,88	0,85	0,71	5	10	12
Conakry	0	47	8,14	6,17	0,42	0,76	4	7	11
Faranah	1	26	8,66	5,42	0,62	0,63	5	7	12
Kankan	0	24	6,88	5,08	0,55	0,74	3	6	10
Kindia	1	37	9,73	6,46	0,60	0,66	5	9	13
Labé	1	20	7,77	5,49	0,72	0,71	3	7	12
Mamou	1	41	10,28	8,74	1,17	0,85	4	8	12
N'Zérékoré	0	40	10,41	8,27	0,68	0,79	5	9	14
Total	0	47	8,95	6,73	0,24	0,75	4	8	12

L'ancienneté dans l'enseignement des enseignants varie entre 0 et 47 ans. La moyenne s'établit à 9 ans environ (8,95) avec une variabilité de 0,24. L'expérience moyenne la plus élevée est enregistrée à N'Zérékoré (10,41 ans) qui est suivie par Mamou (10,28). Les moins anciens dans l'enseignement, se retrouvent majoritairement à Kankan (6,88 ans) et Labé (7,77 ans). On relève par ailleurs une grande variabilité de l'ancienneté des enseignants tel qu'indiqué par les coefficients de variation.

En considérant les percentiles, on se rend compte que l'expérience d'au moins 75% des enseignants varie entre 10 ans à Kankan et 14 ans à N'Zérékoré. En considérant le percentile 25, les résultats indiquent que 25% des enseignants totalisent une ancienneté maximale de trois à cinq ans. Globalement, il ressort que l'ancienneté dans l'enseignement n'influence pas de façon évidente les résultats des élèves.

Tableau 6.13 : Caractéristiques des enseignants en fonction du nombre de jours d'absence au cours des deux derniers mois en dehors des jours fériés, par région

Région	min	max	mean	sd	erreur-type	cv	p25	p50	p75
Boké	0	9	1,94	2,25	0,30	1,16	0	2	3
Conakry	0	19	1,76	2,55	0,18	1,45	0	1	2
Faranah	0	12	2,45	2,08	0,24	0,85	1	2	4
Kankan	0	15	1,59	2,57	0,29	1,62	0	1	2
Kindia	0	15	2,20	2,66	0,25	1,21	1	2	2
Labé	0	7	1,32	1,75	0,23	1,33	0	0	2
Mamou	0	8	1,65	1,94	0,27	1,18	0	2	2
N'Zérékoré	0	22	2,45	3,04	0,25	1,24	1	2	3
Total	0	22	1,98	2,55	0,09	1,29	0	2	3

Sur les deux derniers mois qui ont précédé l'enquête, le nombre de jours d'absence des enseignants a varié entre 0 et 22, avec une moyenne 1,98.

Les enseignants de Faranah et N'Zérékoré ont eu en moyenne, les plus grands nombres de jours d'absence (2,45). Les enseignants de Labé s'absentent le moins avec une moyenne de 1,32 et Kankan avec une moyenne de 1,59. Cependant, il existe des disparités importantes même au sein de chaque groupe régional.

Les percentiles indiquent que la valeur maximale des jours d'absence, chez 75% des enseignants, atteint 4 jours à Faranah, 3 jours à Boké et N'Zérékoré et 2 jours partout ailleurs.

Tableau 6.14 : Répartition des enseignants par région selon la fréquence de réception de leur salaire

Région	Une fois par mois	Une fois tous les deux mois	Une fois par trimestre	Une fois par semestre	Total
Boké	100,00	0,00	0,00	0,00	100
Conakry	97,50	1,88	0,00	0,62	100
Faranah	95,56	4,44	0,00	0,00	100
Kankan	87,39	5,60	4,63	2,38	100
Kindia	96,50	1,81	1,69	0,00	100
Labé	100,00	0,00	0,00	0,00	100
Mamou	89,59	3,77	3,32	3,32	100
N'Zérékoré	93,40	2,19	3,00	1,40	100
Total	95,50	2,28	1,41	0,81	100

Par rapport à leur salaire, la quasi-totalité, soit 95,5% des enseignants sont fréquemment rémunérés sur une base mensuelle. Seuls les enseignants contractuels ou communautaires ne sont pas tous payés sur base mensuellement. En effet, 2,28% d'entre eux sont payés une fois tous les deux mois, 1,41%, sont payés par trimestre et 0,81% sont payé par semestre.

Tableau 6.15 : Proportion d'enseignants ayant eu le temps d'enseigner l'intégralité du programme officiel

Région	Langue	Mathématiques
Boké	67,27	67,18
Conakry	81,97	86,42
Faranah	55,02	66,50
Kankan	71,00	75,08
Kindia	78,24	77,61
Labé	84,82	86,23
Mamou	75,30	75,91
N'Zérékoré	71,61	72,12
Total	75,14	77,73

L'évaluation PASSEC2019, a permis d'apprécier le taux de couverture des programmes par les enseignants.

Ainsi, 75% des enseignants ont couvert leur programme annuel d'enseignement en langue, contre 77,73 pour les ceux de mathématiques qui ont réussi à boucler le programme officiel en vigueur. Viennent en tête, Labé et Conakry en termes d'avancement dans l'exécution du programme de langue avec respectivement 84,82% et 81,97%. La situation s'inverse légèrement en mathématiques où les deux régions arrivent respectivement avec 86,23% et 86,42%.

Faranah accuse le plus grand retard dans l'exécution des deux programmes avec 55,02% en langue et 66,50 en mathématiques ; vient ensuite Boké dans l'exécution des deux disciplines dans l'année avec 67,27% en langue et 67,18% en mathématiques.

N'Zérékoré et Kankan ont des niveaux d'exécution comparables en langue. Mais en mathématiques on note une différence entre ces deux régions..

Ces résultats laissent entrevoir une corrélation positif entre le niveau d'exécution du programme et la performance des élèves.

Tableau 6.16 : Répartition des enseignants en fonction du niveau d'exécution du programme officiel de langue de l'année scolaire précédente

Région	Plus de 75% du programme	Entre 50% et 75% du programme	Moins de 50% du programme	Total
Boké	47,56	26,93	25,51	100
Conakry	65,08	31,19	3,74	100
Faranah	46,79	53,21	0,00	100
Kankan	44,59	50,19	5,22	100
Kindia	44,54	49,80	5,66	100
Labé	67,82	32,18	0,00	100
Mamou	25,55	61,30	13,15	100
N'Zérékoré	79,16	19,25	1,59	100
Total	56,81	37,64	5,56	100

Il ressort que plus d'un enseignant sur deux (56,81%) ont réussi à exécuter le programme de langue de l'année précédente à plus de 75%. On note que 37,64% évoluent entre 50 et 75% de mise en œuvre du programme. La proportion de ceux qui n'avaient pas atteint les 50% est très faible.

Dans la tranche de plus de 75% d'exécution, dominent les enseignants de N'Zérékoré (79,16%) ; ils sont suivis par ceux de Labé (67,82%) et de Conakry (65,08%). Entre 50% et 75% d'exécution on retrouve surtout ceux de Mamou (61,30%), de Faranah (53,21%) et de Kankan (50,19%). Dans la tranche de moins de 50% d'exécution, trône le groupe de Boké avec un peu plus d'un enseignant sur quatre.

Le constat est que des régions comme Conakry, Labé et N'Zérékoré, qui étaient les plus avancées dans l'exécution des programmes d'enseignement, ont enregistré plus de succès de leurs élèves dans les disciplines évaluées. A l'opposé, les régions de Kankan, Boké et Faranah qui ont accusé du retard dans l'exécution de ces programmes, ont réalisés moins de réussis aux tests de langue de leurs élèves.

Tableau 6.17 : Répartition des enseignants en fonction du niveau d'exécution du programme officiel de mathématique de l'année scolaire précédente

Région	Plus de 75% du programme	Entre 50% et 75% du programme	Moins de 50% du programme	Total
Boké	46,68	27,38	25,94	100
Conakry	82,42	13,78	3,79	100
Faranah	32,04	67,96	0,00	100
Kankan	33,26	43,29	23,45	100
Kindia	53,09	43,17	3,74	100
Labé	38,89	61,11	0,00	100
Mamou	18,54	69,99	11,47	100
N'Zérékoré	79,56	18,19	2,25	100
Total	57,47	35,37	7,15	100

Le niveau d'exécution du programme de mathématiques est comparable à celui de la langue. En effet, on obtient un peu moins de trois enseignants sur cinq (57,47%) qui l'ont exécuté à plus de 75%. Un peu plus d'un enseignant sur trois (35,37%) se trouvent entre 50 et 75% de taux d'exécution et moins d'un enseignant sur 10 n'a pas atteint 50% de taux d'exécution.

En termes de niveau d'exécution de ce programme, les régions de Conakry et de N'Zérékoré arrivent en tête, avec des proportions respectives de 82,42% et 79,56% d'enseignants dépassant ainsi 75% du programme.

Dans l'intervalle des 50 à 75% de taux d'exécution en mathématiques, se retrouve la région de Mamou avec 69,99%, Faranah avec 67,96% et Labé avec 61,11%. En dessous de ce seuil, se positionnent surtout ceux de Boké avec 25,94% et Kankan avec 23,45%.

Comme en langue, les résultats en mathématiques tendent également à montrer que la réussite dans cette discipline est beaucoup tributaire du niveau d'exécution du programme. D'un côté, les régions de Conakry et de N'Zérékoré et de l'autre Faranah et Boké soutiennent cette tendance.

Tableau 6.18 : Domaines de langue auxquels l'enseignant accorde le plus de temps

Domaines	Effectifs	Pourcentage des réponses	Pourcentage des cas
La lecture	736	50,13	84,16
L'étude de texte	146	9,94	16,69
L'expression écrite	157	10,67	17,92
L'orthographe, la grammaire et la syntaxe	241	16,41	27,56
La compréhension orale	79	5,39	9,04
L'expression orale	110	7,46	12,53

En rapport avec la question des domaines des langues auxquels l'enseignant accorde le plus de temps, les résultats indiquent que plus de temps est accordé à la lecture, soit 84,16%. L'orthographe, la grammaire et la syntaxe arrivent en deuxième position avec 27,56%. Les enseignants accordent moins de temps dans les autres domaines, notamment en compréhension et dans l'expression orale.

Tableau 6.19 : Domaines de mathématiques auxquels l'enseignant accorde le plus de temps

Domaines	Effectifs	Pourcentage des réponses	Pourcentage des cas
Dénombrer, compter correctement et apprécier les quantités	337	23,93	38,56
Connaitre les règles opératoires de calcul	449	31,88	51,37
Connaitre les formes géométriques et les formules de calcul en géométrie	200	14,22	22,91
Calculer mentalement	88	6,25	10,08
Appliquer, résoudre des opérations	133	9,45	15,22
Raisonnement, résoudre des problèmes (en géométrie/numération / mesure)	201	14,27	23,00
Total	1410	100,00	161,13

En mathématiques également on observe des domaines prioritaires auxquels les enseignants accordent plus de temps. Il s'agit de la connaissance de règles opérationnelles de calculs qui revient dans 51,37% des cas. Dénombrer, compter correctement et apprécier des quantités viennent en deuxième position avec 38,56% des cas. Les autres dimensions arrivent avec des proportions qui n'excède pas 23%. Le calcul mental est le domaine auquel les enseignants accordent peu d'importance.

Tableau 6.20 : Proportion d'enseignants ayant reçu la visite d'un encadreur pédagogique dans sa classe depuis le début de l'année

Région	Pourcentage
Boké	89,48
Conakry	92,14
Faranah	94,27
Kankan	94,56
Kindia	88,59
Labé	74,71
Mamou	93,45
N'Zérékoré	93,20
Total	90,77

Les enseignants bénéficient d'un encadrement pédagogique, à travers des visites de classe. En Guinée, ces visites sont effectuées par des corps de contrôle et de supervision représenté par les directeurs d'écoles, les CPMF superviseurs et les inspecteurs primaires. Les visites semblent fréquentes dans l'ensemble, mais davantage à Faranah et Kankan avec plus de 94% des enseignants qui disent avoir reçu des visites de supervision. Les enseignants des régions de Mamou et N'Zérékoré (93%). La plus petite fréquence observée est observée à Labé avec 74,71%.

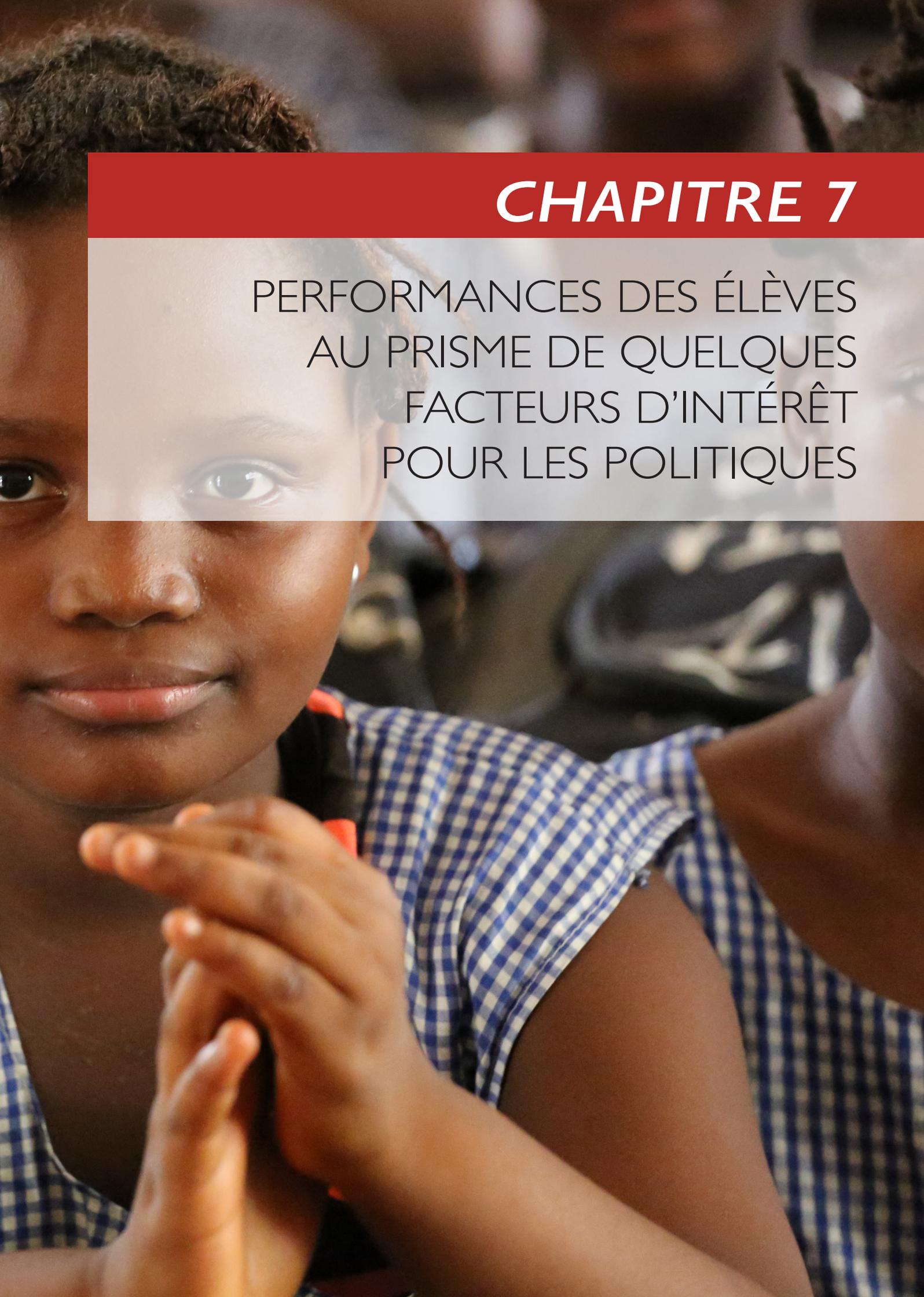
Avec des taux d'encadrement très élevés, oscillant entre 94,56% et 74,71%, on est en droit de se poser des questions sur l'efficacité de ces visites d'encadrement qui sont peu corrélées avec les performances des enseignants guinéens et ceux de leurs élèves aux différents tests.

Tableau 6.21 : Raisons de la visite des encadreurs pédagogiques évoquées par les enseignants

Raisons de la visite	Effectifs	Pourcentage des réponses	Pourcentage des cas
Inspecter les maîtres	692	28,63	79,13
Rencontrer les parents d'élèves	218	9,02	24,94
Contrôler la rentrée des classes	491	20,31	56,14
Conseiller les maîtres dans les apprentissages en langue d'enseignement	412	17,04	47,09
Animer un stage de formation	219	9,04	24,99
Visite de courtoisie	255	10,53	29,12
Autre	131	5,43	15,00
Total	2419	100,00	276,41

Par ailleurs, les enseignants soutiennent que les visites des encadreurs pédagogiques sont organisées pour une inspection de l'enseignement dans 79,13% des cas, de contrôler de la rentrée scolaire dans 56,14% des cas et pour accompagner les maîtres dans les apprentissages en langue d'enseignement dans 47,09% des cas.





CHAPITRE 7

PERFORMANCES DES ÉLÈVES
AU PRISME DE QUELQUES
FACTEURS D'INTÉRÊT
POUR LES POLITIQUES

Ce chapitre est consacré à l'analyse de quelques variables jugées importants par certains acteurs et partenaires du système éducatif guinéen. Son contenu se veut être un complément utile du chapitre 5 portant analyse des effets des caractéristiques personnelles et environnementales des élèves du primaire sur leurs performances scolaires.

7.1 CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

7.1.1 Âge de l'élève et performances scolaires

En Guinée, l'âge officiel d'entrée à l'école élémentaire est fixé à 7 ans. Un projet de loi ramenant cet âge à 6 ans attend d'être adopté par l'Assemblée nationale. En conséquence, l'âge de référence utilisé au cours des analyses ci-après est celui de 7 ans, actuellement en vigueur.

7.1.1.1 Répartition des élèves selon l'âge

D'après les résultats de l'évaluation PASEC2019, au niveau national, environ un élève sur quatre en début de scolarité et un élève sur six en fin de scolarité, fréquentent l'école avec l'âge normal (tableau 7.1). Par contre, la majorité des élèves des deux grades a dépassé l'âge normal, surtout en fin de scolarité, où pratiquement trois élèves sur quatre (73,8 %) ont plus de 12 ans. Le retard accentué en fin de scolarité, pourrait s'expliquer par la conjonction d'une entrée tardive dans le système et les redoublements.

Les résultats (tableau 7.1) montrent également que, de plus en plus, les élèves s'inscrivent en première année (CPI) avant l'âge normal qui est de 7 ans. En effet, si en fin de scolarité primaire, un élève sur dix (9,8 %) se trouve en dessous de l'âge normal, on note que c'est plutôt un élève sur cinq (19,7 %) qui le sont en début de scolarité

Tableau 7.1 : Répartition (%) des élèves selon le grade et la situation par rapport à l'âge normal de fréquentation scolaire

Groupe	Début	Fin
En dessous de l'âge normal	19,7	09,8
Âge légal	26,8	15,4
Au-dessus de l'âge normal	53,6	73,8

Influence de l'âge sur la performance scolaire des élèves

7.1.1.2 Influence de l'âge sur la performance scolaire des élèves

En vue d'analyser l'influence de l'âge de l'élève sur ces performances scolaires, trois groupes d'élèves ont été constitués pour chaque grade (CP2 et CM2) :

- Les élèves qui ont un âge en dessous de l'âge normal (moins de 8 ans au CP2 et moins de 12 ans au CM2) ;
- Les élèves qui ont l'âge normal (8 ans au CP2 et 12 ans au CM2) ;
- Les élèves qui sont au-dessus de l'âge normal (plus de 8 ans pour CP2 et plus de 12 ans au CM2).

L'analyse de l'influence de l'âge sur:

La performance scolaire des élèves a consisté à comparer, ces trois catégories d'élèves entre elles dans les deux disciplines.

En début de scolarité, les résultats montrent que les scores moyens des élèves sont statistiquement identiques chez tous les groupes comparés deux à deux, sauf en mathématiques où les élèves plus âgés réalisent de meilleures performances par rapport aux élèves ayant l'âge normal. (Tableau 7.2)

Tableau 7.2 : Différences de performances scolaires des élèves par discipline selon leur situation par rapport à l'âge normal de fréquentation – Début de scolarité

Discipline	Moyenne des élèves ayant l'âge normal	Moyenne des élèves n'ayant pas atteint l'âge normal	Différence	Signification
Lecture	460,3	469,7	-9,3	NOT SIGNIFICANT
Mathématiques	507,5	495,6	11,9	NOT SIGNIFICANT
Discipline	Moyenne des élèves ayant l'âge normal	Moyenne des élèves ayant dépassé l'âge normal	Différence	Signification
Lecture	460,3	473,2	-12,9	NOT SIGNIFICANT
Mathématiques	507,5	534,0	-26,5	SIGNIFICANT AT 5%
Discipline	Moyenne des élèves n'ayant pas atteint l'âge normal	Moyenne des élèves ayant dépassé l'âge normal	Différence	Signification
Lecture	469,7	473,2	-3,5	NOT SIGNIFICANT
Mathématiques	495,6	534,0	-38,4	NOT SIGNIFICANT

En fin de scolarité, les résultats (tableau 7.3) indiquent qu'il n'y a pas de différence de performance entre les élèves ayant l'âge normal et ceux moins âgés en langue comme en mathématiques. Par contre, par rapport aux élèves ayant l'âge normal, ceux qui ont dépassé cet âge, sont significativement moins performants dans les deux disciplines. La comparaison entre le groupe des plus âgés et des moins âgés, montre que dans toutes les deux disciplines, ce sont les plus jeunes élèves qui sont significativement plus performants.

Tableau 7.3 : Différences de performances scolaires des élèves par discipline selon leur situation par rapport à l'âge normal de fréquentation – Fin de scolarité

Discipline	Moyenne des élèves ayant l'âge normal	Moyenne des élèves n'ayant pas atteint l'âge normal	Différence	Signification
Lecture	529,3	546,0	-16,7	NOT SIGNIFICANT
Mathématiques	498,8	505,6	-6,9	NOT SIGNIFICANT
Discipline	Moyenne des élèves ayant l'âge normal	Moyenne des élèves ayant dépassé l'âge normal	Différence	Signification
Lecture	529,3	492,8	36,5	SIGNIFICANT AT 1%
Mathématiques	498,8	476,8	22,0	SIGNIFICANT AT 1%
Discipline	Moyenne des élèves n'ayant pas atteint l'âge normal	Moyenne des élèves ayant dépassé l'âge normal	Différence	Signification
Lecture	546,0	492,8	53,2	SIGNIFICANT AT 1%
Mathématiques	505,6	476,8	28,9	SIGNIFICANT AT 1%

Il ressort que le fait d'être âgé, ne profite qu'en début de scolarité aux élèves et uniquement pour leurs performances scolaires en mathématiques. Dans tous les autres cas, le fait d'être trop âgé est contreproductif particulièrement en fin de scolarité. Ces résultats militent en faveur d'un accès plus précoce des élèves à l'école et l'inefficacité des redoublements dans le parcours scolaire qui font qu'ils sont plus âgés en fin de scolarité.

7.1.2 Formations continues des enseignants

7.1.2.1 Caractéristiques statistiques de la durée des formations continues (pour les enseignants ayant bénéficié de ces formations)

Au chapitre 6, les caractéristiques de la durée des formations continues ont été analysées pour l'ensemble des enseignants bénéficiaires et non bénéficiaires. Dans ce chapitre, nous analysons ces caractéristiques uniquement pour les enseignants bénéficiaires des formations continues.

Tableau 7.4 : Caractéristiques statistiques de la durée (en nombre de jours) des formations continues, par région

Région	Minimum	Maximum	Moyenne	Coefficient de variation	Premier quartile	Médiane	Troisième quartile
Boké	1	30	4,5	1,3	2	3	5
Conakry	1	31	4,6	1,1	2	3	5
Faranah	1	21	3,4	1,1	1	2	3
Kankan	1	14	3,7	0,8	2	3	4
Kindia	1	36	4,1	1,5	2	2	3
Labé	1	15	3,4	1,1	1	2	4
Mamou	1	11	3,1	0,8	2	2	3
N'Zérékoré	1	35	3,4	1,2	1	2	4
Guinée	1	36	4,0	1,2	2	2	4

7.1.2.2 Domaines dans lesquels les formations continues ont été réalisées

Les résultats de cette évaluation (tableau 7.12), montrent il y a une répartition équilibrée des domaines de formation continue réalisées ; ce qui est appréciable car cela signifie que les capacités des enseignants sont renforcées dans la plupart des domaines.

Tableau 7.5 : Domaines dans lesquels les formations complémentaires ont été réalisées

Domaines des formations continues	Pourcentages d'enseignants ayant reçu la formation
Didactique du français	23,4
Didactique des mathématiques	19,1
Didactique de disciplines autres que le français et les mathématiques	15,4
Pédagogie	21,7
Évaluation des apprentissages	20,3
Total	100,0

7.1.3 Absentéisme des enseignants

Au cours de l'évaluation PASEC2019, il a été demandé aux enseignants combien de jours ils se sont absentés (en dehors des jours fériés) au cours des deux derniers mois précédant l'enquête.

7.1.3.1 Prévalence de l'absentéisme

Les résultats obtenus montrent que dans l'ensemble du pays, environ deux enseignants sur trois (64,9 %) se sont absentés au moins un jour au cours des deux derniers mois ayant précédé l'enquête. Les proportions d'absence, d'au moins un jour durant la période considérée, sont très variables d'une région à une autre. Elles sont largement au-dessus de la moyenne dans les régions de Faranah (79,5 %), Kindia (75,1 %) et N'Zérékoré (75,8 %). Dans les régions de Kankan (50,6 %) et Labé (48,4 %), environ la moitié des enseignants sont concernés par ce type d'absentéisme (tableau 7.21).

Tableau 7.6 : Proportion d'enseignants qui se sont absentés au moins une fois au cours des deux derniers mois ayant précédé l'enquête, par région

Région	Proportion
Boké	58,6
Conakry	58,3
Faranah	79,5
Kankan	50,6
Kindia	75,1
Labé	48,4
Mamou	59,1
N'Zérékoré	75,8
Guinée	64,9

7.1.3.2 Principales caractéristiques de la durée de l'absentéisme chez les enseignants qui se sont absentés au moins une fois

Pour les enseignants qui se sont absentés au moins une fois, le nombre de jours d'absence varie entre 1 et 22, avec une moyenne pour les enseignants d'une région de 3 jours (tableau 7.22). Cette moyenne varie entre 2,7 dans la région de Labé à 3,3 dans la région de Faranah. Globalement, environ 25% des enseignants se sont absentés au moins quatre jours.

Tableau 7.7 : Caractéristiques statistiques de la durée d'absence (en nombre de jours) des enseignants au cours des deux derniers mois ayant précédé l'enquête, par région

Région	Minimum	Maximum	Moyenne	Coefficient de variation	Premier quartile	Médiane	Troisième quartile
Boké	1	09	3,3	0,6	2	2	4
Conakry	1	19	3,0	0,9	1	2	4
Faranah	1	12	3,1	0,6	2	2	4
Kankan	1	15	3,1	0,9	2	2	3
Kindia	1	15	2,9	0,9	2	2	3
Labé	1	07	2,7	0,6	2	2	3
Mamou	1	08	2,8	0,6	2	2	4
N'Zérékoré	1	22	3,2	1,0	2	2	4
Guinée	1	22	3,0	0,9	2	2	4

Le nombre maximum de jours d'absence est très variable d'une région à l'autre. Les régions de Boké (9), Labé (8) et Mamou (8) sont celles qui ont connues moins de jours d'absence des enseignants, alors que dans les autres régions, ce maximum varie de 12 (Faranah) à 22 (N'Zérékoré).

7.1.3.3 Raisons de l'absentéisme des enseignants

L'analyse des raisons de l'absentéisme des enseignants au cours des deux derniers mois ayant précédé l'enquête, montre que les problèmes de santé constituent la raison la plus fréquemment citée, soit 25 % de l'ensemble des réponses (tableau 7.25).

Il ressort également qu'un nombre non négligeable d'enseignants s'absente pour des causes imputables à des dysfonctionnements administratifs ou internes au système éducatif : déplacement pour aller chercher le salaire (8,7 %), suivi des dossiers administratifs (7,6 %), problèmes de transport (5,8 %) et pour ait de grèves (9,1 %) (tableau 7.25).

Les raisons sociales prennent également un poids apparemment démesuré dans l'absentéisme des enseignants (14,77%) . La participation à des séminaires ou à des journées pédagogiques sont également avancés comme motif d'absence des enseignants (8,1 %). (Tableau 7.25)

Tableau 7.8 : Principales raisons d'absence au cours des 2 derniers mois citées par les enseignants

Principales raisons d'absence au cours des 2 derniers mois	Pourcentages d'enseignants concernés
Problèmes de santé	25,1
Autre activité génératrice de revenus	1,4
Manque de motivation	1,6
Trop grande distance du domicile à l'école	5,9
Séminaires, journées pédagogiques	8,1
Conditions d'enseignement trop dures	6,1
Raisons sociales (naissances, mariage, décès)	14,8
Déplacement pour aller chercher le salaire	8,7
Grèves	9,1
Suivi des dossiers administratifs	7,6
Insécurité, la violence, le harcèlement à l'école	2,0
Activités politiques	1,5
Problèmes de transport	5,8
Autres	2,5
Total	100

7.1.4 Exercice d'activités extraprofessionnelles par les enseignants

Il a également été demandé aux enseignants s'ils ont exercé des activités extraprofessionnelles au cours des trois derniers mois ayant précédé l'enquête. D'après les résultats obtenus (tableau 7.26), les enseignants disent exercer fréquemment d'autres activités parallèles. Les activités primaires (agriculture, élevage, pêche), les cours dans une autre école privée et/ou chez des particuliers et le petit commerce sont les trois principales activités couramment pratiquées par les enseignants. Cette situation constitue un 'déplacement de but' qui pourrait s'expliquer par leur faible rémunération qui les pousse à rechercher un revenu complémentaire pour faire face à leurs charges familiales.

Tableau 7.9 : Répartition des types d'activités citées par les enseignants comme activités pratiquées au cours des trois derniers mois, en plus de la fonction d'enseignant

Autres activités pratiquées au cours des 3 derniers mois, en plus de la fonction d'enseignant	Pourcentages d'enseignants concernés
Agriculture, élevage, pêche	36,6
Artisanat, petit commerce	21,5
Transport	5,3
Enseignement privé dans une autre école, cours particuliers	29,1
Les services (restauration, cabines téléphoniques, etc.)	7,4
Total	100

7.2 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE

7.2.1 Statut de l'école et performances scolaires

7.2.1.1 Répartition des élèves selon le statut de l'école

La répartition des élèves selon le statut de l'école est très déséquilibrée dans le cycle primaire. En début comme en fin de scolarité, environ trois élèves sur cinq fréquentent des écoles publiques. Le nombre d'écoles communautaires, quant à lui, restent extrêmement marginal (tableau 7.27).

Tableau 7.10 : Répartition (%) des élèves par statut de l'école fréquentée selon le grade

Statut de l'école	Début	Fin
Public	62,8	58,5
Privé	30,5	38,5
Communautaire	6,7	3,0

Statut de l'école et performances scolaires

Les analyses montrent que les performances des élèves des écoles privées réalisent des scores moyens significativement plus élevés que ceux des écoles publiques, dans les deux disciplines aussi bien en début de scolarité qu'en fin de scolarité²⁵ (tableau 7.28).

Tableau 7.11 : Différences de performances scolaires par discipline entre élèves d'écoles publiques et élèves d'écoles privées

Début de scolarité				
Discipline	Public	Privé	Différence	Signification
Lecture	441,7	520,9	79,2	SIGNIFICANT AT 1%
Mathématiques	497,4	565,2	67,8	SIGNIFICANT AT 1%
Fin de scolarité				
Discipline	Public	Privé	Différence	Signification
Lecture	432,4	482,2	49,8	SIGNIFICANT AT 1%
Mathématiques	438,0	469,8	31,7	SIGNIFICANT AT 1%

²⁵ Compte tenu de la sous-représentation des écoles communautaires, ce groupe n'a pas été comparé aux deux autres.

7.2.2 Existence d'une cantine et performances scolaires

7.2.2.1 Répartition des élèves selon l'existence ou non de cantine scolaire au sein de leur école

D'après les résultats de l'évaluation PASEC2019 (tableau 7.29), les élèves en fin de scolarité sont relativement concernés par les cantines scolaires, par rapport à ceux du début de la scolarité, au niveau national les proportions sont de 12,7 % pour le début et 16,2 % pour la fin.

Tableau 7.12 : Proportion d'élèves fréquentant des écoles au sein desquelles existe une cantine scolaire

Région	Début de scolarité	Fin de scolarité
Boké	00,0	12,8
Conakry	15,8	19,2
Faranah	00,0	7,9
Kankan	13,1	25,8
Kindia	13,0	11,1
Labé	00,0	26,3
Mamou	00,0	0,0
N'Zérékoré	28,1	23,0
Guinée	12,7	17,6

7.2.2.2 Différences de performances selon l'existence ou non d'une cantine scolaire

L'analyse de l'influence de l'existence ou non d'une cantine scolaire sur les performances des élèves, a tenu compte qu'à Conakry, capitale du pays, les cantines auxquelles on fait allusion sont éventuellement ouvertes par des privés où les élèves viennent acheter leurs repas, alors que dans les régions, ces cantines sont ouvertes avec l'appui de certains partenaires (le PAM, l'UNICEF etc.), qui offrent gratuitement des repas aux élèves. Par ailleurs, les régions dont toutes les écoles d'un niveau donné n'ont pas de cantine scolaire, ont été exclues de l'analyse (Mamou pour les deux groupes d'élèves ; Boké, Faranah et Labé pour les élèves en début de scolarité).

Les données montrent que dans l'ensemble du pays et pour les deux disciplines ayant fait l'objet d'évaluation, il n'y a pas de différence significative entre les élèves fréquentant des écoles abritant une cantine scolaire et ceux des écoles n'ayant pas de cantine une en début de scolarité (tableau 7.30, tableau 7.31, tableau 7.32 et tableau 7.33). Cependant à N'Zérékoré (pour les deux disciplines) et Kankan (pour les mathématiques), que les résultats sont significativement meilleurs au profit des élèves fréquentant des écoles possédant une cantine.

Tableau 7.13 : Différences de performances scolaires des élèves en lecture par région selon que l'école abrite ou non une cantine – Début de scolarité

Région	Oui	Non	Différence	Signification
Kankan	357,4	421,8	-64,5	SIGNIFICANT AT 5%
Kindia	571,5	427,5	144,0	SIGNIFICANT AT 1%
N'Zérékoré	450,4	491,5	-41,1	NOT SIGNIFICANT
Guinée	509,2	455,7	53,5	NOT SIGNIFICANT

Tableau 7.14 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques par région selon que l'école abrite ou non une cantine – Début de scolarité

Région	Oui	Non	Différence	Signification
Kankan	470,6	477,6	-7,0	NOT SIGNIFICANT
Kindia	664,2	487,5	176,7	SIGNIFICANT AT 1%
N'Zérékoré	491,7	549,6	-57,9	NOT SIGNIFICANT
Guinée	558,7	509,9	48,8	NOT SIGNIFICANT

En fin de scolarité, contrairement à ce qui est observé en début de scolarité, la différence de performance est globalement significative, mais uniquement en mathématiques (tableau 7.33) où les élèves des écoles abritant une cantine scolaire réalisent de meilleures performances. En outre, dans les autres régions, on note qu'à Kankan, les résultats sont significativement meilleurs au profit des élèves fréquentant des écoles possédant une cantine en lecture uniquement.

Tableau 7.15 : Différences de performances scolaires des élèves en langue par région selon que l'école abrite ou non une cantine – Fin de scolarité

Région	Oui	Non	Différence	Signification
Boké	438,1	440,8	-2,7	NOT SIGNIFICANT
Faranah	Problème de multi colinéarité			
Kankan	460,2	438,3	21,9	SIGNIFICANT AT 1%
Kindia	516,0	477,1	38,9	NOT SIGNIFICANT
Labé	474,2	525,7	-51,4	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	520,4	533,5	-13,1	NOT SIGNIFICANT
Guinée	517,9	499,9	87,3	NOT SIGNIFICANT

Tableau 7.16 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques par région selon que l'école abrite ou non une cantine – Fin de scolarité

Région	Oui	Non	Différence	Signification
Boké	447,7	441,4	6,3	NOT SIGNIFICANT
Faranah	Problème de multi colinéarité			
Kankan	450,7	426,6	24,1	NOT SIGNIFICANT
Kindia	519,5	462,2	57,2	NOT SIGNIFICANT
Labé	444,1	486,1	-42,0	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	528,4	516,2	12,2	NOT SIGNIFICANT
Guinée	502,2	479,0	80,6	SIGNIFICANT AT 5%

7.3 DÉROULEMENT DES ENSEIGNEMENTS

Cette section décrit certaines conditions dans lesquelles se déroulent les enseignements dans les classes. Il s'agit de l'utilisation d'autre langue que le français durant l'enseignement de la lecture et des mathématiques et le niveau d'achèvement des programmes.

7.3.1 Utilisation d'une autre langue que la langue d'enseignement lors des leçons de lecture et de mathématiques

7.3.1.1 Répartition des enseignants selon l'usage des langues nationales lors des leçons

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 montrent que l'utilisation d'une langue autre que la langue d'enseignement par les enseignants lors des leçons n'est pas rare en Guinée (tableau 7.34 et tableau 7.35). En effet, seulement un enseignant sur dix en lecture et un enseignant sur six en mathématiques, déclarent ne jamais utiliser une langue autre que le français durant son enseignement.

Tableau 7.17 : Répartition (%) des enseignants par région selon la fréquence avec laquelle ils utilisent une autre langue que la langue d'enseignement lors des leçons de lecture

Région	Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais
Boké	24,1	19,3	51,2	5,3
Conakry	18,0	21,5	51,9	8,7
Faranah	15,3	28,8	49,2	6,7
Kankan	6,2	32,1	45,1	16,6
Kindia	21,4	19,2	51,5	8,0
Labé	4,6	13,3	57,3	24,8
Mamou	20,7	22,3	51,5	5,5
N'Zérékoré	12,2	13,9	63,5	10,5
Guinée	16,0	20,6	53,3	10,1

La majorité des enseignants fait parfois recours aux langues nationales durant les leçons. Le recours à ces langues nationales est plus fréquent en lecture qu'en mathématiques.

Tableau 7.18 : Répartition (%) des enseignants par région selon la fréquence avec laquelle ils utilisent une autre langue que la langue d'enseignement lors des leçons de mathématiques

Région	Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais
Boké	23,4	22,3	46,8	07,4
Conakry	21,6	16,5	42,5	19,4
Faranah	18,4	21,7	50,9	09,0
Kankan	05,7	32,4	39,0	23,0
Kindia	20,5	21,4	48,2	9,9
Labé	03,2	15,0	52,3	29,6
Mamou	19,4	16,5	50,8	13,3
N'Zérékoré	15,0	13,5	52,6	19,0
Guinée	17,4	18,9	47,1	16,6

Les régions de Kankan et Labé se distinguent par des proportions relativement élevées d'enseignants déclarant ne jamais avoir utilisé une autre langue, tant pour les leçons de lecture qu'en mathématiques.

7.3.2 Niveau d'achèvement des programmes scolaires de langue et de mathématiques

7.3..2.1 Niveau d'achèvement du programme scolaire officiellement prévu, par région

L'évaluation PASEC2019, indique qu'environ trois enseignants sur quatre déclarent avoir eu le temps d'enseigner l'intégralité du programme scolaire officiellement prévu sur l'année scolaire ayant précédé l'évaluation PASEC2019, en langue comme en mathématiques.

Tableau 7.19 : Proportion d'enseignants ayant déclaré avoir eu le temps d'enseigner l'intégralité du programme scolaire officiellement prévu par région selon la discipline

Région	Langue	Mathématiques
Boké	67,3	67,2
Conakry	82,0	86,4
Faranah	55,0	66,5
Kankan	71,0	75,1
Kindia	78,2	77,6
Labé	84,8	86,2
Mamou	75,3	75,9
N'Zérékoré	71,6	72,1
Guinée	75,1	77,7

Pour les deux disciplines, les proportions les plus faibles d'enseignants ayant déclaré avoir épuisé le programme officiel sont enregistrées dans les régions de Faranah et Boké alors que celles des régions de Conakry et Labé sont nettement plus élevées que la moyenne nationale.

7.3.2.2 Effet du niveau d'achèvement du programme officiel sur les performances scolaires des élèves

Il semble exister une corrélation entre le niveau d'achèvement des programmes et les performances scolaires des élèves dans les différentes régions. En effet, Faranah et Boké, où les niveaux d'achèvement des programmes sont les plus bas, comptent plus d'élèves dont les performances sont les plus faibles. De même, les élèves des régions de Conakry et Labé s'en sortent mieux, probablement parce que les niveaux d'achèvement des programmes y sont plus élevés.

Les régions de Kankan et N'Zérékoré ont des niveaux d'achèvement des programmes proches des moyennes nationales dans les deux disciplines, en début comme en fin de la scolarité primaire. Toutefois les élèves de Kankan se retrouvent souvent parmi les moins performants alors que ceux de N'Zérékoré figurent parmi les plus performants.

Ces résultats suggèrent que le niveau d'achèvement des programmes pourrait être un des facteurs explicatifs de la différence de performance des élèves des différentes régions.

7.3.3 Fréquence des réunions pédagogiques

Au niveau national, la quasi-totalité (96,6 %) des enseignants déclarent participer à des réunions pédagogiques organisées par l'école, principalement sur une base hebdomadaire (51,7 %) ou mensuelle (25,2 %). La même tendance est observée au niveau des différentes régions (tableau 7.37). C'est seulement à Boké où un enseignant sur 10 déclare n'avoir jamais participé à des réunions pédagogiques. Dans les autres régions, cette proportion n'atteint pas 6 %.

Tableau 7.20 : Répartition (%) des enseignants selon la fréquence des réunions pédagogiques qu'ils tiennent avec l'ensemble des collègues et du directeur d'école, par région

Région	Une fois par semaine	Une fois par quinzaine	Une fois par mois	Une fois par trimestre	Une fois par an	Jamais	Total
Boké	42,6	9,7	32,4	3,1	0,9	11,4	100
Conakry	48,5	9,9	28,0	6,4	5,1	2,0	100
Faranah	46,1	3,5	29,8	8,7	6,5	5,4	100
Kankan	57,3	3,6	28,3	3,8	1,9	5,2	100
Kindia	53,4	14,5	18,8	7,2	4,3	1,8	100
Labé	53,6	5,3	28,3	7,5	0,0	5,3	100
Mamou	56,2	11,4	26,6	0,0	0,0	5,9	100
N'Zérékoré	56,5	10,9	18,6	12,6	0,6	0,8	100
Total	51,7	9,6	25,2	7,0	3,1	3,4	100

7.3.4 Appui des directeurs aux enseignants

Dans l'ensemble, 92,2 % des enseignants déclarent avoir bénéficié de l'appui de leur directeur à l'effet d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Les proportions d'enseignants qui bénéficient de l'appui du directeur sont quasiment les mêmes (autour de 90%) dans toutes les régions à l'exception de Labé où elle atteint 98,9 % (tableau 7.38).

Tableau 7.21 : Proportion d'enseignants ayant déclaré avoir bénéficié d'un appui de la part de leur directeur

Région	Proportion
Boké	92,2
Conakry	90,8
Faranah	92,9
Kankan	90,0
Kindia	93,1
Labé	98,9
Mamou	93,2
N'Zérékoré	91,3
Guinée	92,2

L'appui des directeurs aux enseignants concerne, dans des proportions comparables, les trois domaines d'appui (pédagogique, administratif et discipline des élèves) (tableau 7.39).

Tableau 7.22 : Domaines dans lesquels votre directeur vous appuie dans votre classe

Domaines	Pourcentages des enseignants bénéficiaires de l'appui dans ce domaine
Appui pédagogique	34,6
Contrôle administratif	33,9
Discipline des élèves	31,5
Total	100,0

7.3.5 Visite d'un encadreur pédagogique depuis le début de l'année

Dans l'ensemble, neuf enseignants sur dix ont reçu la visite d'un encadreur pédagogique (inspecteur ou conseiller pédagogique) au cours de l'année scolaire 2018-2019. Cette proportion est quasiment la même dans toutes les régions à l'exception de Labé où elle descend à 74,7 % (tableau 7.40).

Tableau 7.23 : Proportion d'enseignants ayant eu la visite d'un encadreur pédagogique dans sa classe, par région

Région	Proportion
Boké	89,5
Conakry	92,1
Faranah	94,3
Kankan	94,6
Kindia	88,6
Labé	74,7
Mamou	93,5
N'Zérékoré	93,2
Guinée	90,8

Les raisons de la visite les plus évoquées (tableau 7.41) sont : i) l'inspection des maîtres (28,6 % des cas), le contrôle de la rentrée des classes (20,3 % des cas) et le conseil aux maîtres pour l'apprentissage dans les deux disciplines (17,0 % des cas).

Tableau 7.24 : *Objet de la visite d'un encadreur pédagogique depuis le début de l'année*

Objet de la visite	Pourcentages des enseignants concernés
Inspecter les maîtres	28,6
Rencontrer les parents d'élèves	9,0
Contrôler la rentrée des classes	20,3
Conseiller les maîtres dans les apprentissages en langue d'enseignement	17,0
Animer un stage de formation	9,0
Visite de courtoisie	10,5
Autre raison	5,4
Total	100,0

7.4 PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DE LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL

Lors de l'évaluation PASEC2019, il a été demandé aux enseignants de se prononcer sur certains aspects de leurs conditions de travail. Les résultats obtenus sont présentés dans la présente section.

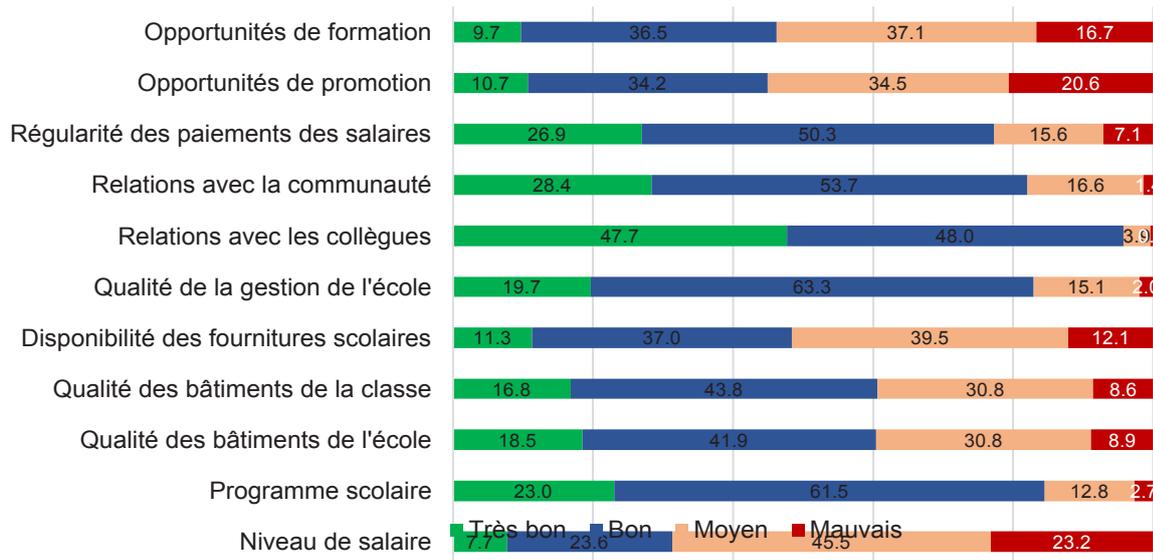
7.4.1 Perception des enseignants de leurs conditions de vie et de travail

Près d'un enseignant sur deux, perçoit que les relations entre collègues sont très bonnes, soit environ trois enseignants sur 10 ont cette perception sur les autres variables (graphique 7.1). Par contre, un nombre plus important d'enseignants les qualifie de bonnes, notamment lorsqu'il s'agit de la qualité de la gestion de l'école (63,3 %), des programmes scolaires (61,5 %), des relations avec la communauté (53,7 %) et de la régularité des salaires (50,3 %).

Les aspects des conditions de vie et de travail les plus mal perçus par les enseignants sont :

- le niveau de salaire que 45,5 % qualifient de moyen et 23,2 % de mauvais ;
- l'opportunité de promotion qualifiée de moyen par 34,5 % et de mauvais par 20,6 % ;
- l'opportunité de formation située au niveau moyen par 37,5 % et à mauvais par 16,7 % ;
- la disponibilité des fournitures avec 39,5 % de bon et 12,1 % de mauvais.

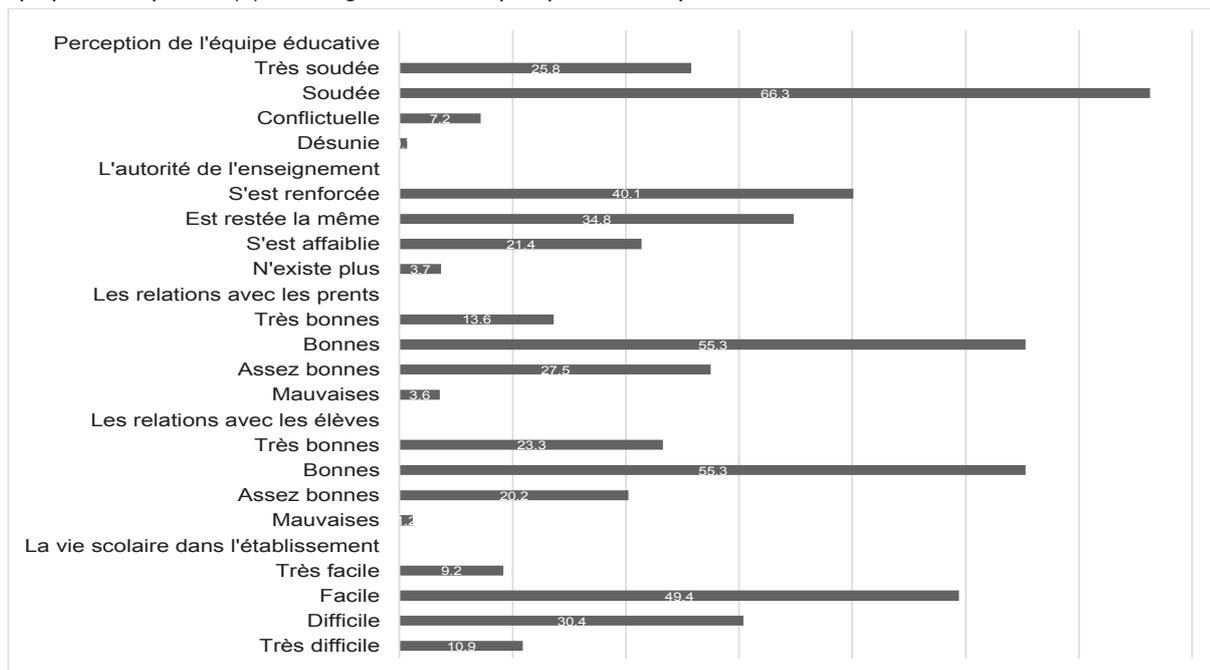
Graphique 7.1: Répartition (%) des enseignants selon leur perception des différents aspects de leurs conditions de vie



Les enseignants se sont également prononcés sur d'autres variables (graphique 7.2) tels que :

- l'équipe éducative où près de deux enseignants sur trois qualifient de 'soudée' et qu'au moins un sur quatre, jugent qu'elles sont 'très soudée' ;
- l'autorité de l'enseignant, perçue comme s'étant renforcée chez deux d'entre eux sur cinq, stagnante pour un peu plus de trois enseignants sur 10 et qui est jugée affaiblie par un peu plus d'un sur cinq ;
- Les relations avec les parents jugées bonne par plus d'un enseignant sur deux (55,3%) et les relations avec les élèves perçues au même seuil par une proportion identique de 55,3% ;
- La vie dans l'établissement est qualifiée de facile par près d'un enseignant sur deux et de difficile par un peu plus de trois d'entre eux sur 10.

Graphique 7.2 : Répartition (%) des enseignants selon leur perception sur les aspects concernant leurs relations de travail



7.4.2 Perception du harcèlement au sein de l'école

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 fournissent une estimation de la prévalence du harcèlement dont seraient victimes les enseignants en milieu scolaire en Guinée.

Les résultats (tableau 7.42) de l'évaluation PASEC2019 indiquent que dans l'ensemble, un enseignant sur cinq est victime de harcèlement moral, contre trois sur 100 pour le harcèlement sexuel. Pour les deux types de harcèlement, ce sont les femmes qui semblent en souffrir plus.

Tableau 7.25 : Proportion d'enseignants se déclarant victimes de harcèlement au sein de l'école par région selon le type de harcèlement

Région	Harcèlement moral	Harcèlement sexuel
Boké	20,8	03,9
Conakry	12,2	03,4
Faranah	27,4	00,8
Kankan	20,9	00,0
Kindia	21,6	01,6
Labé	09,9	00,0
Mamou	16,6	08,4
N'Zérékoré	29,9	05,5
Guinée	19,8	03,0



CHAPITRE 8

PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES
DE RÉFLEXION ET D'ACTION
POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE



Ce chapitre présente les résultats saillants, obtenus par les élèves guinéens ayant participé à l'évaluation PASEC2019. La significativité des différences des scores moyens, obtenus par les sous-groupes d'élèves constitués en fonction de leurs positions sur l'échelle de performance utilisée, a servi à la détermination des inégalités existantes. Les coefficients de variation des résultats ont permis de définir le niveau d'homogénéité, où à l'opposé celui de la disparité des résultats de chaque sous-groupe. Les résultats des élèves, leurs caractéristiques personnelles et environnementales ont constitué les bases essentielles de la réflexion, des stratégies et actions suggérées.

8.1 PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX CONSTATS ET PROPOSITION DE PISTES DE RÉFLEXION

Les résultats des élèves guinéens du primaire, à l'évaluation PASEC2019, sont globalement préoccupants. Que ce soit en du début ou de la fin de la scolarité, les performances des élèves dans les deux disciplines sont en deçà des attentes des acteurs et des partenaires de l'éducation.

L'apprentissage étant un processus cumulatif, il est évident que les compétences acquises à l'école a une influence sur le niveau de réussite des élèves au second degré. L'insuffisance des résultats des élèves est révélatrice d'une mauvaise santé du système scolaire.

Au sujet des enseignants, l'élémentaire guinéen vit un double déficit :

- Un déficit numérique, notamment dans les zones rurales où on adopte souvent un régime à classes multigrade ou à double flux, lorsqu'on ne parvient pas à recruter des enseignants communautaires pour une raison ou une autre.
- Un déficit de qualification des enseignants du primaire, puisque le système, à travers des réformes enclenchées à partir de la fin des années 1990, est parvenu à sacrifier la qualité de la formation au profit de la quantité d'enseignants.

Trois facteurs essentiels expliquent le déficit numérique : i) les recrutements très espacés des enseignants à la fonction publique ; ii) l'ouverture de ce recrutement à tout candidat potentiel, même les non diplômés des institutions de formation des enseignants²⁶, iii) la volonté de tous les enseignants recrutés d'évoluer dans les agglomérations urbaines au sein desquelles on assiste à une relative pléthore d'enseignants au détriment des écoles rurales.

Par rapport au déficit de qualification, les institutions de formation des maîtres peinent à recruter des apprenants qui ont le profil d'entrée dans leurs programmes. Avant les années 2000, le gouvernement avait une politique et des moyens d'orienter dans les filières enseignantes, les lauréats du lycée dans les ENI et ceux ayant complété avec succès le premier degré universitaire pour l'ISSEG.

Les programmes de ces institutions couvraient trois années de formation académique et professionnelle et, via ce processus, ces institutions mettaient à la disposition des établissements du primaire et secondaire des diplômés suffisamment qualifiés.

Par la suite, et sous l'impulsion des PTF, les stratégies ont changées. Le slogan « former beaucoup d'enseignants en peu de temps » en est une illustration. Au primaire, des guinéens non qualifiés ont utilisé des stratégies pour contourner les critères de recrutement afin de s'inscrire dans les ENI. Dans les ISSEG, on oriente désormais des bacheliers sur la base de leurs préférences, au point que très souvent ce sont ceux qui ont un bas niveau qui sont recrutés pour l'enseignement.

Il est également nécessaire de procéder à des recherches qualitatives complémentaires auprès de ces élèves, de leurs parents et des acteurs scolaires pour comprendre le sens des résultats.

²⁶ Plusieurs fonctionnaires profitent des concours de recrutement d'enseignants pour intégrer la fonction publique ; une fois recrutés ils cherchent une affectation dans d'autres corps de l'administration.

8.1.1 Élèves ayant atteint le seuil jugé « suffisant » de performance

Plusieurs efforts ont été consentis par les acteurs et partenaires du système éducatif pour améliorer les performances des élèves guinéens du primaire. En effet diverses réformes ont été enclenchées à travers des programmes et projets éducatifs mis en œuvre avec l'aide des PTF dans le but d'améliorer surtout les apprentissages des élèves.

Tout au long de ces réformes l'emphase était mise sur le français et les mathématiques. Le français en premier en tant que langue d'enseignement et véhicule de toutes les autres disciplines et les mathématiques perçues comme étant aussi une discipline fondamentale.

Les résultats obtenus en mathématiques à l'évaluation PASEC2019 s'expliquent par le fait que, l'aptitude à résoudre des problèmes mathématiques est tributaire à la maîtrise du français (aptitude à lire et comprendre les consignes). De plus, certaines évaluations, telles les évaluations du service national d'évaluation des acquis ou celles réalisées dans le cadre des projets et programmes, ont montrées que les élèves guinéens éprouvent des difficultés en mathématiques.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Pour améliorer les performances des élèves, il convient de :
- Mettre en place, au niveau de l'élémentaire, une procédure nationale d'évaluation régulière des enseignements ;
- Planifier des formations continues en faveur de ceux qui manifestent des compétences minimales et reformer ceux qui éprouvent des difficultés majeures ;
- Approvisionner les écoles en manuels scolaires et en intrants pédagogiques et didactiques ;
- Rationnaliser les effectifs du primaire par une amélioration de l'offre et le recrutement d'enseignants en nombre suffisant et l'amélioration des capacités d'accueil).

8.1.2 Élèves classés dans le plus haut niveau de performance

Si dans l'ensemble, les élèves guinéens peinent à développer, à un seuil jugé suffisant de performance, des compétences en langue et en mathématiques, une minorité émerge en se positionnant au niveau des compétences les plus élevées. Sur l'ensemble des quatre tests, on enregistre un peu plus d'un élève sur cinq pour la lecture en fin de scolarité et trois élèves sur 10 en mathématiques au début de la scolarité. Les proportions sont moins importantes pour le début de la scolarité en lecture et la fin de la scolarité en mathématiques.

Il est important d'approfondir l'analyse pour mieux cerner les déterminants de la réussite des élèves, afin de les d'identifier les leviers pour assurer une plus grande efficacité du système éducatif.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Autour de cette catégorie d'élèves, il faudra :
- Approfondir les analyses sur l'influence des caractéristiques personnelles et environnementales des élèves sur leurs performances scolaires, afin d'identifier les facteurs les plus explicatifs et les mécanismes par lesquels ces facteurs transitent.

8.1.3 Élèves classés au-dessous du niveau I de performance

A ce niveau, il ressort que le redoublement ne semble pas être une solution efficace, surtout pour des élèves extrêmement faibles. Il convient d'explorer d'autres alternatives en leur proposant entre autres des formations courtes susceptibles de les conduire vers le marché de l'emploi.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

La prise en charge des élèves répertoriés comme étant extrêmement faibles nécessitent :

- Leur réorientation vers des formations professionnelles post primaires, les écoles de seconde chance ou les centres NAFA où ils apprendront des métiers leur permettant de s'insérer sur le marché du travail ;

8.1.4 Comparaison des résultats de la Guinée avec les autres pays

Comparés à leurs homologues des autres pays qui ont pris part à l'évaluation PASEC2019, les élèves guinéens éprouvent globalement plus de difficultés dans les disciplines évaluées. Ces difficultés sont plus prononcées chez ceux qui sont en début de scolarité où ils sont devancés par ceux de tous les autres pays en lecture et en mathématiques par 11 pays sur les 14. Enfin de scolarité leurs performances s'améliorent légèrement dans la mesure où ils arrivent derrière sept pays en lecture et huit en mathématiques.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Pour combler le déficit d'apprentissage des élèves guinéens, en comparaison avec ceux des autres pays, il est opportun de :

- Poursuivre les analyses afin de cibler les variables les plus pertinentes, susceptibles d'induire des améliorations significatives des performances des élèves ;
- S'inspirer des politiques et des stratégies mises en œuvre par les pays dont les élèves ont été plus performants au cours de l'évaluation PASEC2019.

8.1.5 Inégalités liées aux résultats d'ensemble des élèves évalués

PASEC2019 sont majoritairement faibles. Les valeurs des coefficients de variation révèlent que les scores moyens des élèves sont modérément dispersés, ce qui semble dire que très peu d'élèves s'écartent du lot des faibles en raison de leurs grandes performances aux tests.

En postulant que tout ce qui se passe à l'école pose au second degré la réussite de l'élève, il conviendrait de pousser la recherche et la réflexion pour mieux cerner les déterminants de cette situation dans le but d'induire une synergie d'action de toutes les parties prenantes afin d'inverser la tendance. Il est plus qu'opportun d'interroger toutes les variables éducatives (apprenants, formateurs, gestionnaires, environnements didactique, familial et social, etc.) pour créer des cadres favorables à l'apprentissage et au développement des compétences chez les apprenants de tous les cycles.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Pour améliorer les apprentissages des élèves guinéens, il convient de rechercher les déterminants de leurs faibles performances à travers des :

- Analyses qualitatives complémentaires des données de l'évaluation PASEC2019 ;
- Recherches qualitatives complémentaires auprès des acteurs et des partenaires de l'enseignement élémentaires ;
- Actions concrètes basées sur les résultats obtenus aux analyses et recherches qualitatives complémentaires

8.1.6 Inégalités liées aux résultats entre les régions

Sur l'ensemble des tests (langue et mathématiques), les groupes régionaux de Conakry, de Labé et de N'Zérékoré se sont révélés plus performants, alors que ceux de Boké, Faranah et Kankan ont affiché les plus faibles.

À l'analyse, les meilleures performances des élèves de Conakry tiendraient au caractère spécifique de cette région qui a de meilleures infrastructures et d'équipements scolaires et de disponibilité des enseignants. Dans la région de N'Zérékoré, cette bonne performance pourrait s'expliquer par le fait que le christianisme est très pratiqué dans cette région, et favorise l'usage du français dans les familles²⁸. Les difficultés éprouvées par les élèves des régions de Kankan et Faranah seraient dues au fait que leur temps d'apprentissage soit extrêmement limité, et aggravé par les activités d'orpaillage ou extraction artisanale qui occupent toutes les composantes des populations dont les élèves. Le fort taux d'absentéisme et d'abandon scolaires s'expliqueraient surtout par les activités d'orpaillage jouent incontestablement sur les apprentissages des élèves qui rejoignent les mines dès la fin des cours. En l'absence d'une réglementation rigoureuse, l'exploitation de l'or affectera considérablement la scolarisation et l'environnement²⁹.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Les comparaisons des résultats des groupes régionaux suggèrent plusieurs stratégies et actions, à savoir :

- Pour les régions de Conakry, N'Zérékoré et Labé, dont les élèves semblent plus performants, il serait souhaitable de renforcer les stratégies en cours, en vue de pérenniser les acquis tout en explorant d'autres stratégies susceptibles d'accélérer le développement et les performances des élèves ;
- Pour les régions aurifères, la politique minière du pays devrait permettre d'avoir des ressources additionnelles pour soutenir le financement de l'éducation des enfants.

8.1.7 Inégalités liées aux caractéristiques des élèves

Certaines caractéristiques des élèves influencent positivement leurs acquis scolaires. Les différentes évaluations dont celle du PASEC2019 en Guinée, ont montrées que les élèves qui aiment la lecture ou les mathématiques ont des performances plus élevées que les autres. De plus, il existe une corrélation positive entre le goût pour la lecture et l'aptitude à lire dans un livre ou au tableau. Or, l'aptitude à lire et à comprendre une consigne ou un texte constitue des outils indispensables à l'apprentissage et au développement des compétences. Bien que le goût des mathématiques semble influencer favorablement les performances des élèves, l'apprentissage dans cette discipline (ainsi que toutes les autres) requiert une bonne maîtrise du français, particulièrement à l'écrit et à l'oral (lecture compréhension des consignes).

²⁷ Il faut noter que dans certaines localités comme Nzérékoré et Labé, des investissements dans les infrastructures et les équipements scolaires pour le renforcement des capacités des enseignants, le soutien aux familles vulnérables pour favoriser la scolarisation et la rétention, notamment des filles et consentis par ses partenaires, comme Plan Guinée, ont sans doute contribué à accompagner les actions de l'État dans l'atteinte de ces résultats observés.

²⁸ Commune rurale de Kounsiel dans la préfecture de Gaoual.

Le Bilan des compétences à l'entrée du primaire en Guinée, réalisée par le PASEC en 2018, ont que l'effet du préscolaire n'est pas observé dans toutes les régions et dans les deux disciplines.

Cette étude sur les acquis du préscolaire en Guinée, observée au niveau des classes de 1^{ère} année du primaire, l'effet du préscolaire en fonction du nombre d'années de fréquentation de ce cycle par l'élève est mitigé.

Aussi, des pistes de réflexion sur un meilleur effet du préscolaire sur les apprentissages à l'élémentaire orientent vers la qualité des programmes et des offres du préscolaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Au regard de l'influence positive de certaines caractéristiques personnelles des élèves sur leurs performance au primaire, il paraît important de :

- Doter chaque élève d'un manuel de lecture (français en général) et d'un manuel de mathématiques ;
- Renforcer les compétences des enseignants en français, en mathématiques et à l'utilisation des guides d'enseignement pour ces deux disciplines ;
- Développer chez les élèves le goût de la lecture et des mathématiques par un renforcement d'activités relatives à ces deux disciplines et une pédagogie appropriée ;
- Ouvrir progressivement le préscolaire avec tous les niveaux (depuis la crèche jusqu'à la grande section de la maternelle) à l'ensemble des écoles primaires.

Alors que la plupart des études ont soutenu que les garçons apprennent plus que les filles, l'évaluation PASEC2019 arrive à un résultat contradictoire, indiquant que les filles sont autant performantes que les garçons. Mais, certaines études ont souvent indexé le fait que les filles ne disposent pas du même temps d'apprentissage que les garçons et qu'elles sont souvent l'objet de plusieurs sollicitations (travaux domestiques, mariages précoces, entre autres).

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 prouvent que le retard scolaire³⁰ ne favorise pas véritablement l'apprentissage. En effet, en début de scolarité, les résultats des trois groupes (âge normal, en dessous de l'âge normal et au-dessus de cet âge), ont des performances statistiquement peu différents en général, sauf en mathématiques où les plus âgés sont plus performants. Par contre, en fin de scolarité, les élèves ayant l'âge normal et les moins âgés ont des performances comparables en langue comme en mathématiques, alors que ceux qui ont dépassé cet âge sont significativement moins performants.

En Guinée, la politique de redoublement, adoptée à la fin de la décennie 1990, a été de limiter aux seules transitions entre les sous-cycles du primaire (CP2 pour CE1, CE2 pour CM1)³¹. Le CM2 quant à lui est sanctionné par l'examen d'entrée au collège, avec souvent des taux faibles de transition entre le primaire et le collège.

Vu que les résultats de l'évaluation PASEC2019 indiquent que le redoublement ne permet pas aux redoublants de rattraper leurs retards, il convient de renforcer revisiter ces politiques afin de d'intégrer des processus de remédiation des effets sur le parcours scolaire des élèves.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

L'évaluation PASEC2019 prouve qu'il n'existe pas d'inégalités dues au genre de l'élève, du point de vue de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. En d'autres termes, que les filles apprennent au même titre que les garçons lorsqu'ils bénéficient des mêmes opportunités d'apprentissage. Ce qui constitue un acquis hautement positif à promouvoir. Une synergie d'actions entre l'école et la famille est nécessaire, permettre aux enfants d'être dans de bonnes conditions familiales d'apprentissage.

L'école doit aussi promouvoir les pédagogies actives qui suscitent un meilleur apprentissage afin de minimiser le vieillissement et le redoublement scolaires qui ne favorisent pas les apprentissages.

²⁹ Il s'agit d'une mesure d'un retard par rapport à l'âge légal de la scolarisation, et non pas par rapport à l'apprentissage. Ainsi, un élève est « à l'heure » s'il a au plus l'âge légal de scolarisation dans l'année d'études où il se trouve, sinon il sera dit « en retard scolaire ».

³⁰ Cette politique est basée sur l'hypothèse que la 2^{ème} année de chaque sous-cycle est un approfondissement des apprentissages réalisés durant la 1^{ère} année (donc pas de redoublement en CPI, CE1 et CM1).

8.1.8 Inégalités liées aux caractéristiques environnementales

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 viennent confirmer l'importance de l'instruction des parents, la pratique du français à la maison et la possession de manuels scolaires et un environnement propice à l'apprentissage des élèves du primaire. Cependant, le taux élevé d'analphabétisme, combiné à la faiblesse des revenus des ménages, constitue un frein à la création d'un tel environnement, pour lequel un accompagnement conséquent de l'État et de ses partenaires devient indispensable.

L'évaluation PASEC2019 indexe aussi, l'existence d'inégalités en faveur des élèves des écoles urbaines, en début de scolarité dans les deux disciplines. La disponibilité limitée d'enseignants (en nombre et en qualité) et la précarité de l'environnement didactique des écoles rurales expliquerait, du moins en partie, ces inégalités.

Cette évaluation soutient également qu'en début de scolarité, lorsque le directeur d'école est une dame, les élèves ont de meilleures performances. Ce résultat est intéressant au regard de toutes les pesanteurs qui entourent la scolarisation et la rétention des filles et surtout leur accession à des postes de responsabilité.

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 sont sans appel dans la mesure où, aussi bien en début de scolarité qu'en fin de scolarité, les élèves des écoles privées réalisent des scores moyens significativement plus élevés que ceux des écoles publiques. Ces résultats corroborent ceux de plusieurs évaluations antérieures.

Il semble exister une corrélation entre le niveau d'achèvement des programmes et les performances scolaires des élèves dans les différentes régions. En effet, Faranah et Boké, où les niveaux d'achèvement des programmes sont les plus bas, comptent plus d'élèves dont les performances sont les plus faibles. De même, les élèves des régions de Conakry et Labé s'en sortent mieux, probablement parce que les niveaux d'achèvement des programmes y sont plus élevés. En effet les taux d'achèvement des programmes dans les régions dont les élèves sont plus performants sont nettement supérieurs à ceux des autres.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Pour satisfaire les exigences d'ordre environnemental, l'État doit :

- Relever substantiellement la part de l'éducation dans le BND, afin de couvrir les besoins de formation des enseignants, en manuels scolaires et en intrants pédagogiques ;
- Œuvrer à l'amélioration des conditions de vie des ménages et du taux d'alphabétisme de la population ;
- Rendre disponibles dans les écoles rurales, des enseignants de qualité et en nombre suffisant, et améliorer les conditions d'études dans ces écoles ;
- Encourager la présence des femmes aux postes de chefs d'établissement ;
- Encourager la réalisation complète des programmes d'études.

L'évaluation PASEC2019 identifie des variables qui, au lieu de favoriser l'apprentissage des élèves, les affectent négativement ; ce sont, les activités agricoles, les travaux manuels et la pratique du petit commerce. En effet, l'exercice de ces différents types d'activités durant l'année académique, empiètent énormément sur le temps d'apprentissage des élèves. En effet, ces pratiques n'accordent pas suffisamment de temps aux élèves pour apprendre leurs leçons ou réalisations de travaux scolaires à domicile.

Quant aux grèves, elles n'ont pas d'effet négatif sur les performances des élèves lorsqu'elles surviennent en début de scolarité. Ce qui n'est pas le cas pour la fin de la scolarité primaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

L'État doit :

- Veiller à l'application des lois et règlements qui encadrent le travail des enfants ;
- Travailler à l'amélioration des conditions économiques des ménages ;
- Sensibiliser les populations sur les enjeux de l'éducation et des limites à observer dans le travail des enfants ;
- Envisager des mesures susceptibles de limiter les grèves et les perturbations scolaires ;
- Améliorer les conditions d'études dans les écoles publiques en renforçant les compétences et la motivation des enseignants.

Alors qu'on pouvait s'attendre à ce que la présence parentale favorise les acquis scolaires des enfants vivant avec au moins un des parents, les résultats sont contre toute attente. D'ailleurs dans la région de Boké, ce sont les élèves qui ne vivent avec aucun parent de leurs parents, qui semblent être plus performants. Les résultats des élèves PASEC2019 ne montre pas une différence de réussite selon qu'on est fille ou garçon et attribuables aux travaux domestiques.

Contrairement aux attentes, la présence d'une cantine à l'école favorise rarement l'apprentissage. C'est à N'Zérékoré (pour les deux disciplines) et Kankan (pour les mathématiques), que les résultats sont significativement meilleurs au profit des élèves fréquentant des écoles possédant une cantine en début de la scolarité ; il en de même pour Kankan (en lecture uniquement) mais, cette fois, en fin de scolarité.

8.2 PROPOSITIONS D' ACTIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 suggèrent que l'amélioration de la performance des élèves nécessite une volonté politique avec des actions d'envergure sur la formation des élèves et des maîtres, un partenariat efficace entre l'école et la famille dans le processus de formation des apprenants, un approvisionnement suffisant en manuels et intrants pédagogiques, une gestion efficace des ressources de l'école, un allègement des coûts d'éducation en raison de l'insuffisance de revenu des familles.

Quelques exemples tirés de ces résultats permettent d'illustrer ces propos.

Les résultats disent que le goût de la lecture et des mathématiques et surtout l'aptitude à lire sont importants pour l'apprentissage. L'ouverture de bibliothèques de proximité dans les localités qui abritent les écoles ou des coins de lecture en leur sein, permettrait la réalisation des activités de lecture à l'initiative des enseignants. De plus, des efforts conjugués de la famille et de l'école visant la dotation de chaque élève en manuels scolaires devraient être consentis. Il faut également que les maîtres soient suffisamment qualifiés pour la facilitation des activités de lecture par un bon usage des guides pédagogiques. Ces activités de lecture ne devraient pas se limiter à l'école, elles devraient être poursuivies à domicile avec une assistance fournie par un parent ou un enseignant répétiteur.

La gestion et le contrôle des manuels et intrants pédagogiques, mis à la disposition des écoles et des élèves, doit être très rationnelle et très rigoureuse. .

Le préscolaire est également perçu comme étant important pour l'apprentissage à l'élémentaire et surtout lorsque l'enfant y passe plusieurs années avant d'entamer ses études élémentaires. L'offre en matière d'éducation préscolaire étant très limitée, il convient d'adopter une politique permettant de rendre systématique, la scolarisation au préscolaire à toutes les écoles élémentaires. La formation des formateurs dans les ENI devant être assurée en amont par l'ISSEG, à travers sa section formation des formateurs des éducateurs/éducatrices du préscolaire.

Les élèves des régions de Kankan et Faranah arrivent souvent derrière ceux de toutes les autres régions, en termes d'acquis scolaires. L'orpaillage ou exploitation artisanale de l'or étant très pratiqué dans ces régions, leurs élèves sont très présents dans les mines et leur assiduité scolaire en est fortement affectée. Une réglementation privilégiant

l'exploitation industrielle de l'or, doublée d'une répartition rationnelle de la richesse nationale pourrait contribuer à inverser cette tendance en travaillant à ramener tous les enfants scolarisables et en favorisant leur rétention scolaire.

Les résultats indiquent également que les élèves apprennent mieux, ne serait-ce qu'en début de scolarité, lorsque le directeur d'école est une femme. Le système gagnerait donc à promouvoir le recrutement et la promotion des femmes à des postes de direction des établissements.

L'environnement familial de l'élève, qui prend en compte le niveau d'instruction des parents, la pratique du français, l'aide parental pour les devoirs à la maison, la participation à des travaux extrascolaires, est également est apparu comme un facteur déterminant de la qualité des apprentissages. L'amélioration du taux d'alphabétisation et du revenu des famille et, l'allègement des coûts d'éducation serait appropriée pour assurer l'efficacité du système éducatif au primaire.

La plupart des variables étudiées au chapitre 7 se sont révélées quasiment sans effet significatifs sur les performances des élèves. Les différences significatives observées portent essentiellement sur : i) les performances des élèves du privé par rapport à ceux du public à tous les tests ; ii) la présence d'une cantine scolaire pour la fin de la scolarité en mathématique.

Ces derniers constats indiquent un déficit de performance chez les élèves ruraux lorsqu'on les compare à leurs homologues des écoles urbaines. Il est déjà affirmé dans ce rapport que les besoins en enseignants sont rarement couverts dans les écoles rurales alors qu'on assiste à un surpeuplement d'enseignants dans les écoles urbaines. Cette situation expliquerait ne serait-ce qu'en partie, le déficit de performance chez les élèves ruraux. La contractualisation des enseignants pour des postes d'enseignement précis, au moment du recrutement, permettrait de résorber le déficit en enseignants dans les écoles rurales.

Il y a également que la participation des élèves à des travaux agricoles ou manuels, ou encore leur présence dans les mines, particulièrement en zone rurale, semblent influencer négativement les apprentissages. L'État, avec l'aide de ses partenaires, devraient respecter ses engagements internationaux qui réglementent le travail des enfants et rechercher des alternatives qui peuvent aider les élèves à se consacrer à leurs apprentissages.

8.3 CONTRIBUTION À L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

La première participation de la Guinée aux évaluations PASEC a fourni des résultats qui démontrent que les performances scolaires des élèves de l'élémentaire sont insuffisants. En effet, sur l'échelle de compétences établie par le PASEC, une majorité d'entre eux, se situe sous le seuil jugé « suffisant » de compétences. En outre sur la répartition internationale, la Guinée n'occupe pas une place de choix et se retrouve arrive derrière plusieurs pays participants au test du PASEC. Ces résultats vont dans le même sens que d'autres évaluations conduites au niveau national.

Les résultats de l'évaluation PASSEC suggèrent des actions à entreprendre à court, moyen et long terme à l'effet d'améliorer les apprentissages. Il appartient aux acteurs de l'éducation de s'en approprier pour en faire bon usage.

8.4 PISTES D'ACTIONS POUR TRADUIRE EN ACTES PÉDAGOGIQUES LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

L'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves nécessite des interventions conjuguées des acteurs et partenaires de l'école à court, moyen et long terme.

8.4.1 Dans le court terme, l'État guinéen doit :

- envisager une contractualisation des enseignants du primaire en fonction des postes à pourvoir à travers une décentralisation du recrutement ;
- redéfinir les profils d'entrée dans les filières de formation des maîtres ;
- fixer à trois ans la durée de la formation dans les ENI en intégrant effacement la formation académique, la formation pédagogique et le stage pratique en enseignement) ;
- ouvrir la formation des éducateurs/éducatrices du préscolaire au niveau de toutes les ENI ;
- ramener l'âge officiel du début de la scolarité élémentaire à six ans ;
- former les formateurs des formateurs d'éducateurs/éducatrices à l'ISSEG ;
- rendre les manuels scolaires et les guides d'enseignement disponibles dans les écoles ;
- mobiliser les intrants pédagogiques requis pour une mise en œuvre efficace des programmes.

8.4.2 À moyen terme, il faudra :

- mettre en place un système de gestion des prêts, afin que chaque enfant dispose en permanence des manuels essentiels durant toute l'année scolaire ;
- prévoir des coins de lecture dans les écoles pour promouvoir les activités de lecture ;
- promouvoir le suivi et l'encadrement des enseignants, afin de déterminer leurs besoins de formation ;
- planifier des sessions de renforcement des capacités (académiques et professionnelles) en fonction des besoins pertinents de formation identifiées ;
- réorienter ou déployer vers d'autres métiers, les enseignants qui éprouvent d'énormes difficultés académiques et/ou professionnelles
- relancer la formation des conseillers pédagogiques, maîtres formateurs (CPMF) pour la supervision des pratiques pédagogiques des enseignants ;
- doter les CPMF en moyens de déplacement pour faciliter les activités de supervision en attendant d'en former suffisamment pour que chaque école dispose d'un CPMF ;
- systématiser progressivement l'ouverture du préscolaire dans toutes les écoles primaires ;
- former les directeurs d'écoles à la supervision pédagogique de leurs enseignants ;
- élaborer et faire appliquer des textes de loi qui encadrent le travail des enfants et qui garantissent leur droit à l'éducation.

8.4.3 Sur le long terme, il serait important :

- d'ouvrir un peu partout sur le territoire national des bibliothèques de proximité pour promouvoir les activités de lecture ;
- valoriser la condition enseignante et encourager les bons élèves à s'inscrire dans les filières enseignantes ;
- induire des réformes susceptibles d'alléger les coûts d'éducation pour que les enfants des couches défavorisées aient les mêmes opportunités d'apprentissages que les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Adeniran, A., Ishaku, J., & Akanni, L. O. (2020). Is Nigeria experiencing a learning crisis : Evidence from curriculummatched learning assessment. *International Journal of Educational Development*, 77, 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102199>
- Atlas mondial : données sur l'éducation guinéenne pour 2003 à 2014
- Basa, R. L. (2019). Redoublement de classe : Quelle efficacité pour l'enseignement primaire en RD Congo ? *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 25(3), 857-872.
- Coulibaly, M. L. (2013). Les victimisations scolaires au Sénégal à l'épreuve de l'analyse de « genre ». *Recherches & éducations*, 8, 65-80.
- Debarbieux, E. (2001). La violence en milieu scolaire. Tome 3 : Dix approches en Europe. ESF.
- Diallo, L. L. (2018). Climat et victimations scolaires au Mali Le paradoxe d'une école violente mais pacifiée. Éditions universitaires européennes. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201706091099>
- Diallo, M. C. (2019), Evaluation de l'efficacité d'un programme de formation d'enseignant Éditions universitaires européennes, ISBN : 978-613-8-45226-3
- Diallo, M. C et al. (2021), De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour les apprentissages : État de la situation à travers les pratiques d'évaluation des enseignants de l'élémentaire. Etude réalisée dans le cadre du Programme d'appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement (APPRENDRE) de l'Association universitaire de la francophonie (AUF).
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 1(21), 163-180.
- Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 115. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54143>
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Grujters, R. J., & Behrman, J. A. (2020). Learning Inequality in Francophone Africa : School Quality and the Educational Achievement of Rich and Poor Children. *Sociology of Education*, 93(3), 256-276. <https://doi.org/10.1177/0038040720919379>
- Guinée, Secteur de l'Éducationnel de la Formation (2019), Programme Décennal de l'Éducation en Guinée (ProDEG) « 2020 – 2029 ».
- Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113, 64-98.
- Koissy-Kpein, S. A. (2020). Achieving Gender Equality in Education in Sub-Saharan Africa : Progress and Challenges in Moving from the MDGs to the SDGs. In *Women and Sustainable Human Development* (p. 143-164). Cham.
- Ladouceur, R., Sylvain, C., Letarte, H., Giroux, I., & Jacques, C. (1998). Cognitive treatment of pathological gamblers. *Behaviour Research and Therapy*, 36(12), 1111-1119. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00086-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00086-2)
- Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation (2016). *Annuaire statistique Enseignement primaire 2015-2016*.
- Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation (2019). *Annuaire statistique Éducation préscolaire 2018-2019*.
- Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation (2019). *Annuaire statistique Enseignement primaire 2018-2019*.

Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation (2019). Annuaire statistique Enseignement secondaire 2018-2019.

Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Alphabétisation (2016). EGRA (Early Grade Reading Assessment) (2016). Évaluation en lecture EGRA au CP : résultats sur les niveaux d'acquisition des élèves 2016, constats et recommandations.

Ministères en charges de l'Education (2012), Lettres de politiques sous-sectorielles (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur, technique et professionnel).

Ministères en charges de l'Education (2008), Recommandations des assises nationales et des états généraux de l'éducation.

Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique (2011), Recommandations du salon de l'éducation, organisé du 5 au 7 septembre 2011, Conakry.

Ministère du Plan et de la Coopération internationale (2017). Plan national de développement économique et social 2016-2020, Guinée.

PASEC (2017), Cadre de référence des tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques de fin de scolarité primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2017). Manuel d'exploitation des données : Évaluation internationale PASEC2014. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Reynolds, A. J. (1995). One year of preschool intervention or two : Does it matter ? *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 1-31. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90024-1)

Shriberg, D. (2007). The School Psychologist as Leader and Change Agent in a High-Stakes Era. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 151-166. https://doi.org/10.1300/J370v23n02_09

Sunny, B. S., Elze, M., Chihana, M., Gondwe, L., Crampin, A. C., Munkhondya, M., Kondowe, S., & Glynn, J. R. (2017). Failing to progress or progressing to fail ? Age-for-grade heterogeneity and grade repetition in primary schools in Karonga district, northern Malawi. *International Journal of Educational Development*, 52, 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.004>

UNESCO (2019), Analyse du secteur de l'éducation de la République de Guinée, Pour une politique de reconstruction post-Ébola, UNICEF, IIPE-Pôle de Dakar.

INS & BCR (2017). Rapport d'Analyses Thématiques : État et Structure de la Population, du Recensement Général de la Population et de l'Habitation, Conakry, 122p.

INS & BCR (2017). Rapport d'Analyses Thématiques : Perspectives de la demande sociale, Recensement Général de la Population et de l'Habitation, Conakry, 67p.

INS & ICF INTERNATIONAL (2013). Rapport d'analyses de l'Enquête Démographique et de Santé de 2012, Conakry, 530p.

INS (2012). Rapport d'analyses de l'Enquête Légère pour l'Évaluation de la Pauvreté de 2012, Conakry, 138p.

Autres références

Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Education Civique³² :

Programme d'appui sectoriel de l'éducation PASE I et 2 1984 et 2000

Programme éducation pour tous (PEPT de 2001 à 2009)

Programme sectoriel de l'éducation (PSE de 2009 à 2015)

Fonds Commun pour l'Éducation de Base (FoCEB)

Projet de Petites Subventions d'Écoles (PPSE) de 1994-2002

³² Les programmes PASE, PEPT, PSE et FoCEB sont financés par les PTF et essentiellement dédiés à l'éducation de base. Une partie du financement, souvent très modeste, est parfois accordée au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique (fonds de recherche et de rénovation des programmes) ou au Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (notamment dans la formation initiale des maîtres de l'élémentaire).

Programme d'Appui à la Rénovation des Écoles de Guinée (PAREEG) de 2002 à 2008

Projet des Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité (NFQE) 1977-2005

Projet d'appui à la promotion de l'éducation de base en Moyenne Guinée (PAPEMGUI) de 2002 à 2007

Programme de Promotion de l'éducation de Base en Guinée (PROPEB) de 2007 à 2012

Bilan de compétence des enfants du préscolaire en Guinée d'octobre 2018

ANNEXE I : PROPORTION DES DÉPENSES COURANTES PAR SOUS-SECTEUR (EN %)

Récapitulatif des dépenses courantes publiques par sous secteur (en milliards)	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Préscolaire	0,0	0,1	0,1	0,8	1,2	1,8	2,3	2,7	2,7	2,8	2,8	2,9	3,0	3,0
Primaire	33,3	37,7	41,1	46,9	47,6	47,2	46,7	45,8	45,3	44,4	44,3	43,9	43,5	42,5
Secondaire I	13,2	14,2	15,4	15,2	18,1	17,9	17,7	17,6	17,7	17,9	17,9	17,9	17,9	18,6
Secondaire 2	6,5	6,7	7,3	7,5	8,2	8,1	8,1	8,1	7,9	7,8	7,5	7,2	7,0	7,1
ETFP	4,6	6,2	5,2	5,4	5,9	6,4	7,1	8,0	8,9	9,9	10,7	11,6	12,3	13,0
Alphabétisation et ENF	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Enseignement supérieur	42,3	34,8	30,7	23,9	18,8	18,3	17,8	17,5	17,2	16,9	16,5	16,2	15,9	15,5
Total des dépenses courantes publiques (milliards GNF)	1 786			2 479	2 703	2 978	3 276	3 579	3 916	4 253	4 684	5 110	5 575	6 168

ANNEXE DU CHAPITRE 5

Tableau 5.1 : Différence de performance des élèves en langue par région selon la possession de livres à la maison – Début de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves possédant des livres à la maison par rapport aux élèves ne possédant pas de livre à la maison	Erreur Type
Boké	409,1	59,3	-0,5	44,8
Conakry	473,0	21,7	-62,2***	21,8
Faranah	443,3	18,9	-6,5	14,6
Kankan	401,7	28,1	-42,0	29,9
Kindia	407,3	42,1	-126,4**	53,6
Labé	442,6	90,2	-176,1	124,9
Mamou	404,7	37,8	-61,1***	21,8
Nzérékoré	476,8	23,3	-25,8	19,9
National	436,4	13,7	-67,4***	18,3

Tableau 5.2 : Différence de performance des élèves en mathématiques par région selon la possession de livres à la maison – Début de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves possédant des livres à la maison par rapport aux élèves ne possédant pas de livre à la maison	Erreur Type
Boké	372,3	26,7	-74,8**	32,4
Conakry	500,2	12,6	-72,2***	15,4
Faranah	474,2	32,2	-24,7	29,1
Kankan	455,4	20,7	-74,6***	23,3
Kindia	463,7	43,9	-147,0**	59,0
Labé	500,1	78,4	-156,9	100,5
Mamou	472,7	49,7	-64,9**	28,0
Nzérékoré	525,8	21,4	-43,3**	18,7
National	484,5	13,5	-69,9***	16,4

Tableau 5.3 : Différence de performance des élèves en lecture par région selon la possession de livres à la maison – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves possédant des livres à la maison par rapport aux élèves ne possédant pas de livre à la maison	Erreur Type
Boké	420,1	17,5	-75,0**	31,4
Conakry	543,9	11,6	-13,1	14,6
Faranah	454,6	18,1	-4,3	25,9
Kankan	417,3	31,3	-47,6***	18,2
Kindia	471,8	13,7	-25,8	18,3
Labé	480,4	27,1	-61,5**	29,3
Mamou	463,2	36,8	-16,1	30,8
Nzérékoré	522,3	13,0	-15,9	23,1
National	487,7	8,0	-34,8***	9,1

Tableau 5.4 : Différence de performance des élèves en mathématiques par région selon la possession de livres à la maison – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves possédant des livres à la maison par rapport aux élèves ne possédant pas de livre à la maison	Erreur Type
Boké	428,7	11,2	-49,4***	18,4
Conakry	502,6	6,6	-12,0	9,3
Farannah	442,9	14,2	-4,8	18,1
Kankan	417,8	18,2	-26,5**	11,8
Kindia	467,3	10,1	-9,0	12,4
Labé	462,7	16,6	-22,8	20,6
Mamou	465,4	28,2	-3,2	26,9
Nzérékoré	508,9	11,6	-18,5	20,1
National	475,0	5,1	-18,5***	6,4

Tableau 5.5 : Différence de performance des élèves en lecture par région selon l'aide dans les devoirs à la maison – Fin de scolarité

Région	Moyenne d'élèves ayant été aidés dans les devoirs à la maison	Moyenne d'élèves n'ayant pas été aidés dans les devoirs à la maison	Différence	Significane
Boké	480,4	428,4	52,0	SIGNIFICANT AT 10%
Conakry	554,0	553,2	0,8	NOT SIGNIFICANT
Farannah	453,8	464,0	-10,2	NOT SIGNIFICANT
Kankan	453,5	423,4	30,1	SIGNIFICANT AT 5%
Kindia	488,7	475,9	12,8	NOT SIGNIFICANT
Labé	514,1	505,2	8,9	NOT SIGNIFICANT
Mamou	461,0	474,6	-13,6	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	536,8	519,1	17,7	NOT SIGNIFICANT
National	516,0	489,5	26,5	SIGNIFICANT AT 1%

Tableau 5.6 : Différence de performance des élèves en mathématiques par région selon l'aide dans les devoirs à la maison – Fin de scolarité

Région	Moyenne d'élèves ayant été aidés dans les devoirs à la maison	Moyenne d'élèves n'ayant pas été aidés dans les devoirs à la maison	Différence	Significane
Boké	468,9	435,1	33,8	SIGNIFICANT AT 5%
Conakry	514,4	506,0	8,4	NOT SIGNIFICANT
Farannah	442,8	451,2	-8,4	NOT SIGNIFICANT
Kankan	440,3	416,7	23,6	SIGNIFICANT AT 10%
Kindia	471,7	470,2	1,5	NOT SIGNIFICANT
Labé	465,6	486,0	-20,4	NOT SIGNIFICANT
Mamou	457,5	476,2	-18,7	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	519,0	514,6	4,4	NOT SIGNIFICANT
National	490,3	476,8	13,5	SIGNIFICANT AT 5%

Tableau 5.7 : Différence de performance des élèves en langue selon la participation aux travaux agricoles – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux agricoles par rapport aux élèves participants aux travaux agricoles	Erreur Type
Boké	407,1	24,8	91,5***	32,8
Conakry	522,9	17,8	36,1**	17,6
Faranah	477,6	34,7	-35,1	40,2
Kankan	416,6	21,2	62,0***	12,4
Kindia	453,5	21,5	47,4	30,4
Labé	462,1	22,7	108,6***	27,3
Mamou	452,3	29,3	37,6	33,7
N'Zérékoré	526,0	16,7	2,0	16,6
National	478,4	9,1	48,5***	10,1

Tableau 5.8 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la participation aux travaux agricoles – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux agricoles par rapport aux élèves participants aux travaux agricoles	Erreur Type
Boké	421,8	14,2	55,2***	20,0
Conakry	493,6	12,2	20,9	13,0
Faranah	461,9	24,0	-28,6	27,6
Kankan	415,3	13,3	38,6***	14,9
Kindia	447,6	14,1	36,1*	21,7
Labé	449,2	7,0	59,0***	18,1
Mamou	465,1	24,5	5,2	19,9
N'Zérékoré	512,6	15,3	13,0	13,7
National	469,9	6,6	26,7***	7,7

Tableau 5.9 : Différence de performance des élèves en lecture selon la participation aux petits commerces – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux petits commerces par rapport aux élèves participants aux petits commerces	Erreur Type
Boké	434,4	15,9	27,1	27,1
Conakry	521,9	12,6	43,3***	12,3
Faranah	457,0	17,4	4,1	39,3
Kankan	443,6	22,1	-3,0	8,6
Kindia	487,2	16,8	-2,5	25,0
Labé	491,2	24,7	32,1***	11,1
Mamou	462,6	27,7	12,2	26,1
N'Zérékoré	516,6	22,3	19,1	19,8
National	487,2	8,2	31,4***	9,0

Tableau 5.10 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la participation aux petits commerces – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux petits commerces par rapport aux élèves participants aux petits commerces	Erreur Type
Boké	442,0	8,8	10,3	17,7
Conakry	493,1	9,3	26,2***	7,7
Faranah	448,2	13,4	-0,9	29,5
Kankan	432,0	14,7	-0,8	9,5
Kindia	469,6	18,0	4,0	21,4
Labé	456,4	14,4	28,5*	15,5
Mamou	461,1	26,0	8,4	19,6
N'Zérékoré	513,6	18,7	4,3	17,0
National	474,5	6,8	18,0**	7,2

Tableau 5.11 : Différence de performance des élèves en langue selon la participation aux travaux domestiques – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participants aux travaux domestiques	Erreur Type
Boké	436,9	24,9	69,5***	16,6
Conakry	553,0	6,9	17,5	16,7
Faranah	465,1	20,9	7,1	26,4
Kankan	444,6	23,1	-12,1	15,1
Kindia	489,1	10,6	-25,6	24,3
Labé	507,7	30,6	52,6**	25,9
Mamou	472,1	29,6	9,5	21,6
N'Zérékoré	529,0	15,0	0,1	19,0
National	505,5	5,8	21,7*	12,0

Tableau 5.12 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la participation aux travaux domestiques – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux domestiques par rapport aux élèves participants aux travaux domestiques	Erreur Type
Boké	442,5	11,5	40,1**	17,7
Conakry	511,5	6,5	10,6	11,9
Faranah	452,7	16,5	-0,5	21,1
Kankan	433,1	15,1	-9,9	13,3
Kindia	473,4	10,3	-3,9	15,1
Labé	472,1	17,7	19,9	16,6
Mamou	469,1	20,7	-1,5	12,5
N'Zérékoré	519,6	14,9	-24,0	14,9
National	485,6	4,6	8,9	8,1

Tableau 5.13 : Différence de performance des élèves en langue selon la participation aux travaux manuels – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux manuels par rapport aux élèves participants aux travaux manuels	Erreur Type
Boké	439,6	21,7	4,3	12,3
Conakry	511,4	18,8	50,2***	18,4
Faranah	414,6	31,6	73,3***	24,7
Kankan	448,1	27,8	-8,3	13,5
Kindia	457,7	16,5	37,1	25,0
Labé	464,0	27,0	68,7**	34,4
Mamou	452,5	43,3	24,3	35,1
N'Zérékoré	526,0	22,4	3,1	16,3
National	476,2	9,1	40,5***	8,1

Tableau 5.14 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la participation aux travaux manuels – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ne participants pas aux travaux manuels par rapport aux élèves participants aux travaux manuels	Erreur Type
Boké	452,5	10,6	-9,1	14,2
Conakry	485,6	13,5	30,9**	12,3
Faranah	424,7	24,5	36,9**	18,0
Kankan	428,9	16,4	3,8	9,1
Kindia	451,4	16,9	28,3	22,8
Labé	445,2	7,9	43,4*	23,0
Mamou	452,6	24,3	21,2	24,0
N'Zérékoré	507,4	21,3	12,6	13,8
National	464,1	7,1	28,7***	6,4

Tableau 5.15 : Différence de performance des élèves en langue selon la fréquentation de la maternelle – Début de scolarité

Région	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Différence	Erreur Type
Boké	531,6	402,9	-128,6	183,0
Conakry	545,2	489,5	-55,7**	21,8
Faranah	489,3	438,6	-50,8*	26,3
Kankan	422,7	411,8	-10,9	24,6
Kindia	543,5	412,1	-131,4***	45,4
Labé	642,5	435,4	-207,1***	80,5
Mamou	475,1	423,1	-52,0	34,4
N'Zérékoré	531,2	470,8	-60,4*	34,3
National	536,9	440,3	-96,6***	15,1

Tableau 5.16 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la fréquentation de la maternelle – Début de scolarité

Région	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Différence	Erreur Type
Boké	562,1	432,6	-129,6	207,6
Conakry	571,5	534,9	-36,6*	20,1
Faranah	535,4	477,7	-57,6***	20,2
Kankan	497,8	472,5	-25,3	26,1
Kindia	618,7	470,5	-148,2***	53,5
Labé	674,8	496,4	-178,4***	65,9
Mamou	527,7	500,5	-27,2	50,0
N'Zérékoré	587,2	521,5	-65,7	41,4
National	579,2	492,5	-86,7***	14,7

Tableau 5.17 : Différence de performance des élèves en lecture selon la fréquentation de la maternelle – Fin de scolarité

Région	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Différence	Erreur Type
Boké	509,9	416,3	-93,6***	36,1
Conakry	563,4	535,3	-28,1**	11,3
Faranah	442,2	467,5	25,3	36,2
Kankan	457,2	437,8	-19,3	35,3
Kindia	527,3	455,3	-72***	19,8
Labé	560,9	488,5	-72,4***	24,0
Mamou	471,0	462,8	-8,2	35,8
N'Zérékoré	534,9	523,9	-11,0	22,1
National	533,0	484,7	-48,3***	7,3

Tableau 5.18 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la fréquentation de la maternelle – Fin de scolarité

Région	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Différence	Erreur Type
Boké	485,8	428,0	-57,8***	13,1
Conakry	516,2	504,0	-12,2*	7,4
Faranah	439,2	452,4	13,2	23,2
Kankan	442,7	429,4	-13,3	26,6
Kindia	495,2	455,8	-39,3***	13,4
Labé	494,6	469,8	-24,9*	15,0
Mamou	450,8	472,3	21,5	30,4
N'Zérékoré	520,8	516,1	-4,7	20,1
National	499,6	475,0	-24,6***	5,0

Tableau 5.19 : Différence de performance des élèves en langue selon le redoublement – Début de scolarité

Région	Moyenne des redoublants	Moyenne des non redoublants	Différence	Erreur Type
Boké	464,8	401,7	63***	19,4
Conakry	519,3	520,6	-1,3	16,0
Faranah	428,7	452,1	-23,4	17,4
Kankan	398,3	418,7	-20,4	17,0
Kindia	442,1	445,8	-3,7	56,5
Labé	526,6	524,3	2,3	30,3
Mamou	440,5	431,0	9,5	23,2
N'Zérékoré	459,1	484,8	-25,7	17,3
National	467,1	469,5	-2,4	13,8

Tableau 5.20 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon le redoublement – Début de scolarité

Région	Moyenne des redoublants	Moyenne des non redoublants	Différence	Significane
Boké	440,4	439,2	1,2	NOT SIGNIFICANT
Conakry	556,0	555,0	0,9	NOT SIGNIFICANT
Faranah	479,3	489,3	-10,0	NOT SIGNIFICANT
Kankan	480,0	477,9	2,1	NOT SIGNIFICANT
Kindia	494,7	509,2	-14,4	NOT SIGNIFICANT
Labé	557,0	578,0	-21,0	NOT SIGNIFICANT
Mamou	501,3	504,1	-2,8	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	509,1	537,0	-27,9	NOT SIGNIFICANT
National	513,3	518,9	-5,6	NOT SIGNIFICANT

Tableau 5.21 : Différence de performance des élèves en lecture selon la présence parentale – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parents	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parents	Erreur Type
Boké	487,9	23,0	-78,2***	15,7	-48,2**	22,7
Conakry	565,7	12,4	-14,4	16,6	-14,2	12,0
Faranah	426,1	62,9	54,7	51,1	26,8	43,5
Kankan	451,5	32,9	-21,7	15,5	-6,6	17,7
Kindia	497,2	14,9	-29,7	20,4	-6,1	13,9
Labé	479,0	40,6	22,7	32,3	42,4	26,7
Mamou	451,3	31,7	17,5	34,9	-6,4	30,7
Nzérékoré	551,9	17,6	-11,8	20,7	-29,5	20,5
National	516,9	10,2	-17,0*	10,2	-12,6	8,4

Tableau 5.22 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la présence parentale – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec au moins un parent par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parents	Erreur Type	Différence de score entre les élèves vivant avec les deux parents par rapport aux élèves ne vivant avec aucun parents	Erreur Type
Boké	460,0	10,9	-40,4***	13,0	-13,0	17,1
Conakry	519,0	11,5	-8,0	12,4	-9,3	10,1
Faranah	415,6	45,8	47,9	35,5	30,7	32,3
Kankan	436,5	20,3	-17,2	14,0	-2,0	12,5
Kindia	473,3	13,7	-12,5	12,8	-0,5	11,0
Labé	463,0	24,6	30,3	23,1	11,2	17,4
Mamou	456,7	30,0	15,7	25,4	-2,8	28,4
Nzérékoré	535,0	17,1	1,6	15,0	-25,8	15,7
National	489,6	8,4	-4,9	7,9	-6,2	7,0

Tableau 5.23 : Différence de performance des élèves en lecture selon le nombre de redoublements – Fin de scolarité

Région	L'élève n'a jamais redoublé		Écart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Écart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Écart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type
Boké	446,1	47,7	2,7	46,7	-13,5	60,4	6,7	79,8
Conakry	567,8	8,7	-26,1***	9,4	-53,3*	27,8	-92**	45,7
Faranah	470,9	31,0	-36,3	41,6	14,7	67,1	-12,9	58,4
Kankan	429,1	29,0	36,2**	17,8	8,5	42,9	39,4	51,0
Kindia	501,3	16,3	-27,6	23,2	4,0	24,9	-101,5***	31,0
Labé	528,3	35,9	-38,4	24,3	-57,2	39,4	-16,6	82,0
Mamou	480,7	33,9	-39,9	36,1	-5,8	19,0	-4,0	34,4
N'Zérékoré	553,6	20,0	-37,3**	14,5	-49,6**	23,2	-90***	33,6
National	519,1	8,5	-23,9**	9,3	-26,1**	12,0	-59,7***	18,4

Tableau 5.24 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon le nombre de redoublements – Fin de scolarité

Région	L'élève n'a jamais redoublé		Écart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Écart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Écart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type	Coefficient de régression	Erreur Type
Boké	441,9	26,0	8,7	27,4	19,7	41,0	4,7	42,5
Conakry	520,3	7,6	-14,4**	6,6	-32,1	23,7	-68,2**	33,8
Faranah	454,3	23,9	-22,4	29,6	26,1	65,4	-8,2	34,3
Kankan	427,5	18,0	16,7	13,1	-5,1	25,4	17,0	36,3
Kindia	487,2	12,2	-23,8*	14,1	-20,4*	11,8	-77,7***	18,0
Labé	484,7	22,3	-21,0	16,8	-40,8	26,9	-3,5	52,6
Mamou	462,7	22,1	-4,8	26,7	15,3	15,8	13,9	34,8
N'Zérékoré	531,7	18,0	-19,3*	11,3	-23,9	16,1	-51,8*	29,4
National	492,2	6,1	-12,4**	6,3	-8,4	8,3	-36,1**	14,2

Tableau 5.25 : Différence de performance des élèves en langue selon la localisation de l'école – Début de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type
Boké	429,7	56,6	-26,7	84,0	-1,0	11,0
Conakry	530,3	18,7	-72,6	78,8	1,8	3,0
Faranah	458,0	18,5	-40,4	31,9	-3,6**	1,5
Kankan	466,0	10,6	-115,3***	22,2	-2,4**	1,3
Kindia	498,0	14,3	-145,7	94,5	-2,6	5,7
Labé	524,2	2,2	-374,4	1032,1	84,9	290,7
Mamou	455,0	11,9	-1,3	56,7	2,9***	0,9
N'Zérékoré	476,9	44,2	27,5	41,9	-2,5	1,6
National	498,7	10,1	-68,6***	18,1	0,3	1,4

Tableau 5.26 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la localisation de l'école – Début de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type
Boké	442,1	63,7	1,8	54,4	6,8	4,5
Conakry	565,2	12,6	-76,5	80,1	-4,1	2,2
Faranah	492,0	36,7	-20,3	34,1	-2,9	2,0
Kankan	526,1	16,3	-82,2***	14,9	1,2	1,2
Kindia	558,1	15,5	-128,2	91,5	-1,5	5,1
Labé	544,5	8,5	-255,0	1034,5	65,0	291,3
Mamou	493,2	15,6	73,6	97,0	4,6***	0,8
N'Zérékoré	520,1	49,7	45,6	48,9	-2,8*	1,7
National	541,9	8,2	-51,9***	17,3	0,1	1,3

Tableau 5.27 : Différence de performance des élèves en lecture selon la localisation de l'école – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type
Boké	459,6	15,5	42,7	41,3	8,6***	2,5
Conakry	551,0	9,8	91,0	94,3	1,6	1,8
Faranah	430,3	41,0	54,1	64,5	0,5	3,2
Kankan	471,2	12,6	-34,8	60,2	1,4	3,3
Kindia	505,6	17,4	-47,1	34,7	1,1	1,5
Labé	580,7	22,5	20,8	58,5	7,6***	2,8
Mamou	480,1	48,7	27,3	27,5	4,0	2,6
N'Zérékoré	514,2	15,9	3,4	27,6	2,9	2,8
National	518,4	7,7	-16,4	17,5	2,6**	1,0

Tableau 5.28 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon la localisation de l'école – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont L'école se situe dans une zone rurale par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type	Différence de score entre les élèves dont par rapport aux élèves dont L'école se situe dans une zone urbaine	Erreur Type
Boké	467,7	23,7	2,9	40,3	4,6***	1,7
Conakry	512,3	8,9	55,7	59,2	0,2	1,1
Faranah	424,2	32,5	45,8	49,4	0,7	2,5
Kankan	448,2	16,0	-12,3	40,5	1,7	2,3
Kindia	483,4	16,6	-25,5	29,0	1,0	1,6
Labé	505,8	16,6	-1,5	60,7	2,8	2,8
Mamou	454,7	29,3	67,0***	19,3	3,5**	1,6
N'Zérékoré	512,4	18,8	-7,6	24,4	2,5**	1,2
National	491,1	6,7	-6,3	14,5	1,5**	0,7

Tableau 5.29 : Différence de performance des élèves en lecture selon le niveau d'instruction des parents – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un parent alphabétisé par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant les deux parents alphabétisés par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type
Boké	413,3	24,3	44,3	37,1	63,5	46,1
Conakry	557,2	16,0	1,0	12,8	-4,7	17,5
Faranah	458,3	45,1	-16,0	33,2	18,8	59,4
Kankan	436,3	13,3	24,2	17,8	-4,2	61,7
Kindia	462,6	16,2	38,2	23,4	58,3***	19,2
Labé	470,1	26,8	43,4	46,4	84,8**	40,5
Mamou	414,6	33,3	76,2*	43,9	44,6	48,0
Nzérékoré	524,7	13,0	0,6	12,4	21,4	15,4
National	482,0	8,3	28,7***	8,1	45,0***	10,9

Tableau 5.30 : Différence de performance des élèves en mathématiques selon le niveau d'instruction des parents – Fin de scolarité

Région	Moyenne	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant un parent alphabétisé par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type	Différence de score entre les élèves ayant les deux parents alphabétisés par rapport aux élèves n'ayant aucun parent alphabétisé	Erreur Type
Boké	430,8	16,3	21,1	25,4	28,8	26,1
Conakry	513,7	13,1	-1,8	12,9	-3,5	15,6
Faranah	447,1	31,6	-11,9	23,0	17,3	40,4
Kankan	428,2	9,3	14,9	12,5	-0,7	38,0
Kindia	457,6	8,2	20,7	16,2	31,5**	12,7
Labé	462,6	18,8	24,3	33,2	22,9	24,5
Mamou	436,1	23,7	42,6	34,1	29,6	42,6
Nzérékoré	518,9	12,8	0,5	13,5	0,3	13,2
National	471,4	6,0	18,2***	6,9	23,6***	8,2

ANNEXE DU CHAPITRE 7

Tableau 7.26 : Différences de performances scolaires des élèves en lecture selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de lecture – Début de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	401,7	485,9	-84,3	NOT SIGNIFICANT
Conakry	519,0	545,1	-26,1	NOT SIGNIFICANT
Faranah	464,4	409,1	55,3	SIGNIFICANT AT 1%
Kankan	432,1	336,1	96,0	NOT SIGNIFICANT
Kindia	465,2	420,6	44,6	NOT SIGNIFICANT
Labé	Problème de multi colinéarité			
Mamou	456,5	392,7	63,8	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	479,8	495,9	-16,1	NOT SIGNIFICANT
Guinée	473,9	458,3	15,7	NOT SIGNIFICANT

Tableau 7.27 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de lecture – Début de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	425,1	529,1	-104,0	SIGNIFICANT AT 5%
Conakry	553,3	561,3	-8,1	NOT SIGNIFICANT
Faranah	506,0	450,4	55,6	NOT SIGNIFICANT
Kankan	495,8	392,5	103,3	SIGNIFICANT AT 5%
Kindia	521,3	498,2	23,2	NOT SIGNIFICANT
Labé	Problème de multi colinéarité			
Mamou	545,7	439,0	106,7	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	535,0	536,3	-1,3	NOT SIGNIFICANT
Guinée	523,3	506,1	17,1	NOT SIGNIFICANT

Tableau 7.28 : Différences de performances scolaires des élèves en lecture selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de lecture – Fin de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	440,3	482,5	-42,2	NOT SIGNIFICANT
Conakry	567,3	534,1	33,1	NOT SIGNIFICANT
Faranah	499,1	386,5	112,6	SIGNIFICANT AT 1%
Kankan	451,5	379,8	71,8	NOT SIGNIFICANT
Kindia	482,4	481,0	1,5	NOT SIGNIFICANT
Labé	510,5	498,4	12,0	SIGNIFICANT AT 1%
Mamou	486,3	443,0	43,4	SIGNIFICANT AT 1%
N'Zérékoré	524,2	550,3	-26,0	SIGNIFICANT AT 1%
Guinée	514,1	486,1	28,0	NOT SIGNIFICANT

Tableau 7.29 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de lecture – Fin de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	451,4	458,5	-7,1	NOT SIGNIFICANT
Conakry	521,0	503,6	17,4	NOT SIGNIFICANT
Faranah	474,9	393,8	81,1	SIGNIFICANT AT 5%
Kankan	436,3	391,3	45,0	SIGNIFICANT AT 1%
Kindia	468,2	471,4	-3,2	NOT SIGNIFICANT
Labé	476,2	468,4	7,8	NOT SIGNIFICANT
Mamou	477,4	452,1	25,4	SIGNIFICANT AT 1%
N'Zérékoré	523,6	495,9	27,7	SIGNIFICANT AT 1%
Guinée	492,9	465,5	27,4	SIGNIFICANT AT 5%

Tableau 7.30 : Différences de performances scolaires des élèves en lecture selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de mathématiques – Début de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	401,7	485,9	-84,3	NOT SIGNIFICANT
Conakry	541,4	470,2	71,2	NOT SIGNIFICANT
Faranah	465,4	402,1	63,3	SIGNIFICANT AT 1%
Kankan	414,1	384,5	29,6	NOT SIGNIFICANT
Kindia	490,0	341,6	148,3	NOT SIGNIFICANT
Labé	Problème de multi colinéarité			
Mamou	455,8	380,5	75,3	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	479,5	473,5	6,1	NOT SIGNIFICANT
Guinée	485,3	415,9	69,4	SIGNIFICANT AT 5%

Tableau 7.31 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de mathématiques – Début de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	425,1	529,1	-104,0	SIGNIFICANT AT 5%
Conakry	563,9	512,7	51,3	NOT SIGNIFICANT
Faranah	507,6	444,5	63,1	NOT SIGNIFICANT
Kankan	486,3	439,7	46,7	NOT SIGNIFICANT
Kindia	542,4	432,0	110,4	NOT SIGNIFICANT
Labé	Problème de multi colinéarité			
Mamou	536,4	434,2	102,2	NOT SIGNIFICANT
N'Zérékoré	534,7	518,3	16,4	NOT SIGNIFICANT
Guinée	531,2	472,1	59,1	SIGNIFICANT AT 5%

Tableau 7.32 : Différences de performances scolaires des élèves en langue selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de mathématiques – Fin de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	464,1	441,2	23,0	NOT SIGNIFICANT
Conakry	558,6	549,9	8,7	NOT SIGNIFICANT
Faranah	462,2	405,9	56,4	SIGNIFICANT AT 5%
Kankan	457,4	376,6	80,7	NOT SIGNIFICANT
Kindia	489,5	452,7	36,9	SIGNIFICANT AT 1%
Labé	513,8	452,3	61,5	SIGNIFICANT AT 1%
Mamou	477,8	393,2	84,6	SIGNIFICANT AT 1%
N'Zérékoré	522,2	538,6	-16,3	SIGNIFICANT AT 1%
Guinée	511,8	485,5	26,3	NOT SIGNIFICANT

Tableau 7.33 : Différences de performances scolaires des élèves en mathématiques selon que l'enseignant a déclaré avoir eu ou non le temps d'achever le programme officiel d'enseignement de mathématiques – Fin de scolarité

Région	A achevé le programme	N'a pas achevé le programme	Différence	Signification
Boké	458,7	433,7	25,0	NOT SIGNIFICANT
Conakry	518,4	508,2	10,2	NOT SIGNIFICANT
Faranah	445,3	415,9	29,3	NOT SIGNIFICANT
Kankan	439,9	390,1	49,8	SIGNIFICANT AT 1%
Kindia	475,1	450,4	24,7	SIGNIFICANT AT 5%
Labé	473,2	477,7	-4,6	NOT SIGNIFICANT
Mamou	468,1	417,5	50,6	SIGNIFICANT AT 1%
N'Zérékoré	519,5	503,1	16,3	SIGNIFICANT AT 1%
Guinée	490,5	467,3	23,2	SIGNIFICANT AT 5%

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
6877,6	4526,7	0,6	3987,3	2603,2	0,6

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,4	0,3	0,3	0,2
L'élève est une fille	-1,5	4,1	-6,7	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-23,6	4,4	-11,1	3,1
L'élève a fait la maternelle	5,4	4,3	1,5	3,5
Âge de l'élève	-15,4	2,7	-11,9	2,1
Constante	529,9	15,2	483,3	13,9

****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	-9,2	6,2	-7,8	4,8
Nombre d'élève dans la classe	13,9	6,3	6,7	4,9
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	0,4	0,3	0,3	0,2
L'élève est une fille	-1,6	4,1	-6,8	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-23,5	4,4	-11,1	3,1
L'élève a fait la maternelle	5,2	4,3	1,4	3,6
Âge de l'élève	-15,2	2,7	-11,8	2,1
Constante	531,3	15,3	484,1	13,8

*** 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	0,3	0,2	0,3
	L'élève est une fille	-1,9	4,1	-7,0	3,0
	L'élève a redoublé au moins une fois	-22,4	4,3	-10,5	3,1
	L'élève a fait la maternelle	3,9	4,3	0,7	3,6
	Âge de l'élève	-14,4	2,7	-11,3	2,1
Classe	Absentéisme du maître	-3,9	5,0	-4,2	4,4
	Nombre d'élève dans la classe	2,8	6,2	1,3	4,7
Écoles	Indice d'implication de la communauté	0,1	0,6	0,4	0,5
	L'école est dans une zone urbaine	-48,9	102,1	-110,9	105,3
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	-0,1	0,8	-0,4	0,7
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	1,1	1,6	1,4	1,5
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	0,7	1,6	1,9	1,4
	L'école est privée	16,4	13,4	16,3	11,5
	Le directeur est une femme	11,9	13,1	5,2	10,3
	Niveau socioéconomique moyen par école	-2,4	10,7	-8,7	8,5
	Indice d'infrastructures	20,2	14,6	8,3	12,9
	Indice d'aménagement du territoire	-7,7	15,9	-18,9	13,7
	Constante	569,9	67,9	565,1	68,1



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 en Guinée.