



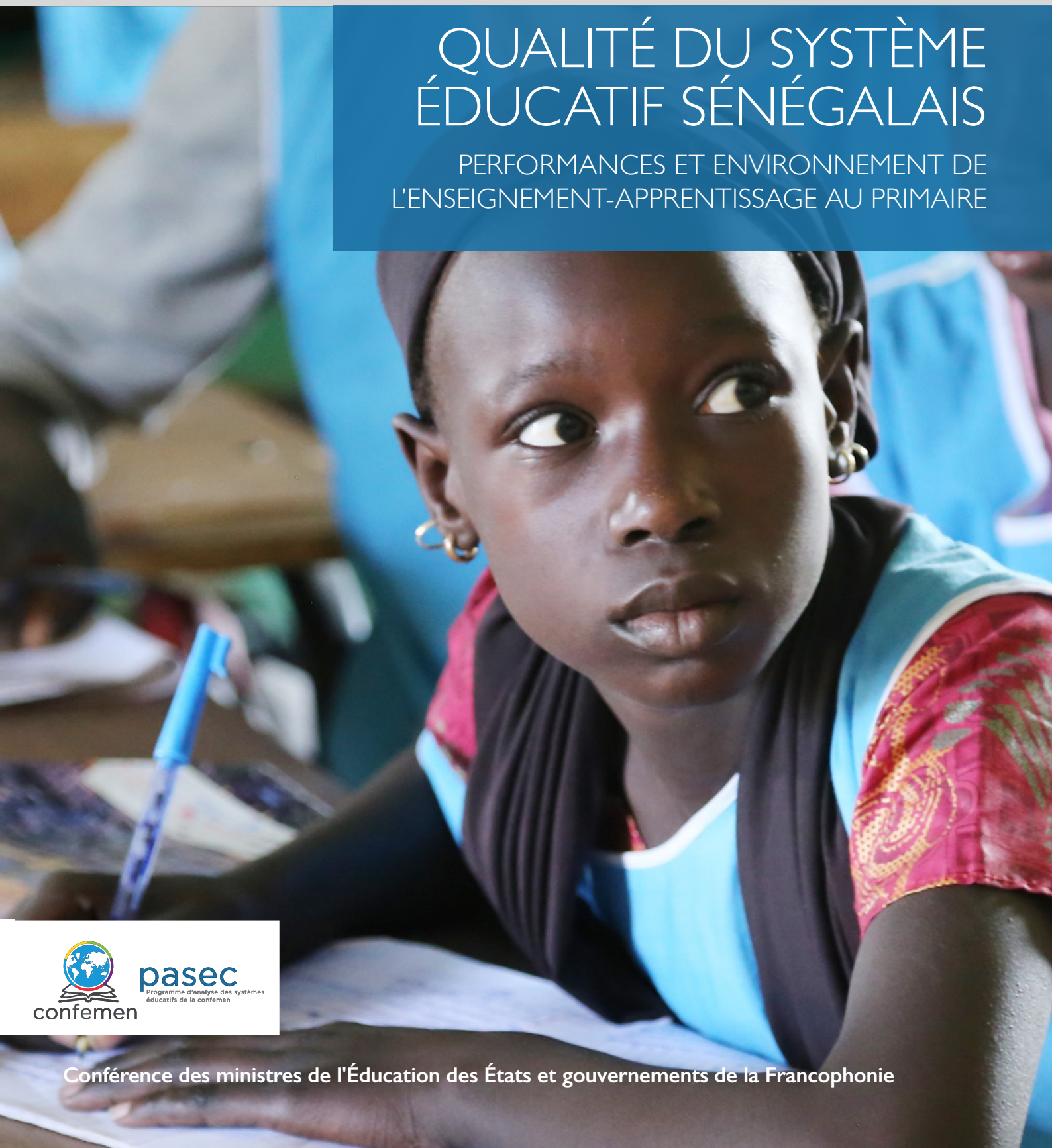
République du Sénégal

Ministère de l'Éducation nationale du  
Sénégal

PASEC2019

# QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS

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 sénégalais : 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 : 92-9133-187-2

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : OUASHIE MARYSE

Photo de la page de couverture : © Global Partnership for Éducation - GPE

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



*PASEC2019*  
QUALITÉ DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT  
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

## SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche par compétences
BFEM	Brevet de Fin d'Études Moyennes
CAQ	Contrats d'Amélioration de la Qualité
CDF	Classe à double flux
CDP	Contrats de Performance
CEDEAO	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CFEE	Certificat de Fin d'Études Élémentaires
CI	Cours d'Initiation
CM	Cours Moyen
CMG	Classe multigrade
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
DIPE	Développement Intégré de la Petite Enfance
DPRE	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
ELAN	École et langues nationales en Afrique
EPT	Éducation Pour Tous
IA	Inspections d'Académie
IDH	Indice de développement humain
IEF	Inspections de l'Éducation et de la Formation
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
IPS	Indice de parité des sexes
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MLA	Monitoring of Learning Achievement
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PAAME	Projet d'Amélioration des Apprentissages en Mathématiques à l'Élémentaire
PAEF	Projet d'Appui à l'Éducation des Filles
PAES	Projet d'Amélioration de l'Environnement Scolaire
PALME	Partenariat pour l'Amélioration de la Lecture et des Mathématiques à l'Élémentaire
PAQ	Plans d'Action Qualité
PAQEEB	Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Éducation de Base
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PDEF	Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study

PISA-D	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie par objectifs
PREMST	Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie
PSE	Plan Sénégal Émergent
RGPHAE	Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Élevage
SNEEG	Stratégie Nationale pour l'Équité et l'Égalité de Genre
TBPS	Taux brut de préscolarisation
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UA	Union Africaine
UEMOA	Union Économique et Monétaire Ouest Africaine
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

# LISTE DES RÉDACTEURS

## Experts nationaux

- Pr Moussa FALL, UCAD, IGEN, Ministère de l'Education nationale
- Dr Amadou SY, lettres modernes, UGB, Saint Louis

## Correspondant national de la CONFEMEN

- Cheikhena LAM, DPRE, Correspondant national de la CONFEMEN

## Équipe nationale PASEC

- Massar DIOP, Responsable nationale de l'équipe PASEC
- Alioune Badara DIOP, Directeur INEADE, Pédagogue
- Khalil DIARRA, Statisticien
- Papa Demba SY, DEE, Pédagogue
- Chérif Ousmane AIDARA, Planificateur-économiste
- Mamadou Mbenda FALL, Pédagogue /Directeur national, Enseignement technique et professionnel
- Mamadou FAYE, Pédagogue
- Lamine DIEME, économiste, gestionnaire

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

- M. Ousmane BIRBA, Conseiller technique,
- Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique,

# REMERCIEMENTS

Ce rapport national de l'enquête PASEC2019 a été le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe nationale du Sénégal et l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Les remerciements vont à l'endroit de Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale du Sénégal pour son engagement pour la réussite de l'évaluation PASEC2019 au Sénégal.

Tous les acteurs qui ont contribué à la bonne conduite de l'évaluation PASEC2019 (le comité de pilotage du PASEC, le comité scientifique du PASEC, les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence française de développement et la DDC Suisse, le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN, les administrateurs de test) sont aussi remerciés.

Enfin, nous adressons nos vives félicitations à toutes les personnes dont la coopération a été primordiale pour la production de ce rapport national.

## AVANT-PROPOS

Après une première participation très réussie en 2014, le Sénégal s'est encore engagé en 2019 à soumettre son système éducatif à l'évaluation groupée de la CONFEMEN. Cette deuxième édition, tout en évaluant la performance et l'équité des systèmes éducatifs de quatorze pays francophones au sud du Sahara, avait aussi comme objectif de renseigner le niveau de performance des enseignants. A cet effet, elle constitue un outil de mesure et d'ouverture pour un pilotage harmonisé de la dynamique sous-régionale en matière de formation des jeunes.

De nos jours, les questions de développement durable, d'environnement sain et de vivre ensemble interpellent toutes les nations et ne sauraient trouver de solutions uniquement endogènes. Aucun système éducatif ne vaille que si ses performances ne révèlent un élan de dépassement au regard de la synergie de ses intrants et de son environnement contextuel. Si la responsabilité prospective de l'école exige une veille permanente sur le devenir des savoirs et des processus d'acquisition de ces savoirs, les acteurs actuels doivent s'engager à promouvoir la bonne gouvernance et l'ouverture d'esprit.

Un tel défi, le Sénégal l'a bien compris en mettant davantage l'accent sur les disciplines fondamentales que sont la langue et les mathématiques. Nombreuses sont aujourd'hui les initiatives qui s'activent dans ce domaine. Le programme « Lecture pour Tous » initié par le ministère de l'éducation et l'USAID depuis 2018, a fini par asseoir une culture d'apprentissage d'une langue. Le transfert de compétence ne ferait que renforcer les acquis en didactique de la langue d'apprentissage. Le programme RELIS, présentement en cours d'exécution, s'inscrit dans le même sillage de développement de la lecture à l'école. Le Programme de renforcement de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie (PREMST), devenu aujourd'hui Programme d'amélioration de l'apprentissage des mathématiques à l'école (PAAME), mis en œuvre dans nos écoles depuis 2006 a apporté une plus-value essentielle dans les approches méthodologiques. Le programme d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base PAQEEB et le programme d'appui au développement de l'éducation PADES qui accompagnent tous les secteurs du ministère de l'éducation, renforcent le suivi et la bonne gouvernance tout en appuyant les activités menées dans toutes les directions.

En somme, les résultats très réconfortants obtenus en début comme en fin de Primaire, montrent à suffisance, le couronnement des efforts consentis auprès des élèves et des enseignants à travers la vitalité des programmes et projets du ministère. L'indice de performance en mathématiques qui est à 65 points en fin d'études primaires pourrait présager un développement de la filière scientifique, fondement de l'émergence.

J'ose espérer que les disparités constatées entre les zones à forte concentration de programmes et celles moins fournies seront corrigées par une meilleure distribution de l'intervention et un partage permanent d'expérience à l'échelle nationale. Le pourcentage d'élèves en dessous du seuil de maîtrise, aussi bien en langue qu'en mathématiques, reste une préoccupation du ministère qui s'inscrit dans la pédagogie de la réussite. Tout en renforçant les acquis, il urge de continuer à promouvoir l'excellence, la persévérance et la transparence pour une école adaptée et avant-gardiste, au service du développement.



# TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES RÉDACTEURS	6
REMERCIEMENTS	7
AVANT-PROPOS	8
TABLE DES MATIÈRES	9
LISTE DES TABLEAUX	15
LISTE DES CARTES	16
LISTE DE GRAPHIQUES	16
LISTE DES ENCADRÉS	18
CHAPITRE I : PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ	21
I.1. Présentation du Sénégal	22
I.1.1. Cadre physique	22
I.1.2. Cadre administratif et politique	22
I.1.3. Contexte démographique	23
I.1.4. Situation économique et financière	23
I.2. Le système éducatif sénégalais	23
I.2.1. Présentation du système éducatif	23
I.2.2. Orientations de la politique sectorielle	25
I.2.2.1. Bilan de la première phase du PAQUET	26
I.2.2.2. Orientations politiques et réformes en cours	26
I.2.3. Les indicateurs de l'éducation au Sénégal	27
I.2.3.1. Population pré scolarisable et préscolarisée en 2019	27
I.2.3.2. Taux brut de préscolarisation en 2019	28
I.2.3.3. Population scolarisable et scolarisée à l'élémentaire	29
I.2.3.4. Taux brut de scolarisation (TBS) à l'élémentaire	30
I.2.3.5. Taux de flux à par niveau d'études en 2018 l'élémentaire	32
I.2.3.6. Taux d'achèvement à l'Élémentaire	33
I.2.3.7. Taux de survie à l'Élémentaire	34
I.2.3.8. Résultats à l'examen du Certificat de Fin d'Études élémentaires (CFEE)	36
I.2.3.9. Enseignants craie en main au public élémentaire par diplôme professionnel	36
I.2.4. Le financement des institutions d'éducation	36
I.2.4.1. La structure du financement des institutions d'éducation	36
I.2.4.2. Objet des dépenses des institutions d'éducation	37
I.2.4.3. Dépenses d'éducation en % du PIB	38
I.2.4.4. Dépenses d'éducation en % des dépenses totales du Gouvernement	39
I.3. Présentation du système national d'évaluation de l'éducation	39
I.3.1. Le système d'évaluation	39
I.3.2. Présentation du contexte de l'évaluation PASEC2019 au Sénégal	40

## CHAPITRE 2 : L'ÉVALUATION PASEC2019 AU SÉNÉGAL 43

2.1. Objectifs et modèle méthodologique	44
2.2. Les tests PASEC2019	45
2.2.1. Les tests de début de scolarité primaire	47
2.2.1.1. Test en langue d'enseignement	47
2.2.1.2. Test de mathématiques	48
2.2.2. Les tests de fin de scolarité primaire	49
2.2.2.2. Test de mathématiques	49
2.2.3. Les instruments de l'enquête des enseignants	50
2.2.3.1. Outils en langue d'enseignement	50
2.2.3.2. Outils de mathématiques	51
2.3. Les questionnaires de contexte du pasec2019	51
2.4. Les échantillons	52
2.5. L'administration des tests et questionnaires	52
2.6. L'assurance qualité des données	53

## CHAPITRE 3 : PERFORMANCES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 55

3.1. Les élèves du Sénégal en comparaison internationale en langue et en mathématiques	56
3.1.1. Compétences des élèves en langue	56
3.1.1.1. Niveau 4 de l'échelle de compétences	57
3.1.1.2. Niveau 3 de l'échelle de compétences	58
3.1.1.3. Niveau 2 de l'échelle de compétences	58
3.1.1.4. Niveau 1 de l'échelle de compétences	58
3.1.1.5. Sous le niveau 1 de l'échelle de compétences	58
3.1.2. Compétences des élèves en mathématiques	59
3.1.2.1. Niveau 3 de connaissances et compétences	60
3.1.2.2. Niveau 2 de connaissances et compétences	60
3.1.2.3. Niveau 1 de connaissances et compétences	60
3.1.2.4. Sous le niveau 1 de connaissances et compétences	60
3.2. Analyse des résultats des élèves en langue et mathématiques en début de scolarité	61
3.2.1. En langue	62
3.2.1.1. Au-dessus du Seuil « suffisant » de compétences	62
3.2.1.2. Au-dessous du Seuil « suffisant » de compétences	62
3.2.2. En mathématiques	62
3.2.2.1. Au-dessus du Seuil « suffisant » de compétences	62
3.2.2.2. Au-dessous du Seuil « suffisant » de compétences	63
3.2.3. Score moyen en langue et mathématiques et variation des scores entre pays	63
3.2.4. Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	64
3.2.5. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014	65
3.3. Les élèves du Sénégal en comparaison intra-nationale	67
3.3.1. Compétences des élèves (répartition géographique)	67

3.3.1.1 En Langue	67
3.3.1.2 En Mathématiques	68
3.3.2 Score moyen par zone géographique	70

## CHAPITRE 4 : PERFORMANCES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 73

4.1. Les élèves du Sénégal en comparaison internationale	74
4.1.1. Compétences des élèves en lecture – Fin primaire	74
4.1.1.1. Niveau 4 de l'échelle de compétences	75
4.1.1.2. Niveau 3 de l'échelle de compétences	75
4.1.1.3. Niveau 2 de l'échelle de compétences	75
4.1.1.4. Niveau 1 de l'échelle de compétences	76
4.1.1.5. Sous Niveau 1 de l'échelle de compétences	76
4.1.2. Compétences des élèves en mathématiques-Fin de scolarité	76
4.1.2.1. Niveau 3 de connaissances et compétences	78
4.1.2.2. Niveau 2 de connaissances et compétences	78
4.1.2.3. Niveau 1 de connaissances et compétences	78
4.1.2.4. Sous niveau 1 de connaissances et compétences	78
4.2. Analyse des résultats des élèves en langue et mathématiques en fin de scolarité	78
4.2.1. Score moyen en lecture et mathématiques et variation des scores entre pays	79
4.2.2. Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	79
4.2.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019	81
4.3. Les élèves du Sénégal en comparaison intra-nationale	82
4.3.1. Compétences des élèves (répartition géographique)	82
4.3.1.1. En Lecture	82
4.3.1.2. En Mathématiques	83
4.3.2. Score moyen par strate et au niveau national	83
4.3.3. Variation des scores obtenus par les zones en lecture et en mathématiques en fin de scolarité	84

## CHAPITRE 5 : ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE EN LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES 87

5.1. Variation de performance entre les écoles et entre les élèves	87
5.2. Analyse des disparités	89
5.2.1. Disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves et au milieu familiale	89
5.2.1.1. Performances des élèves selon le sexe	89
5.2.1.2. Performances des élèves par zone	90
5.2.2. Niveau socioéconomique et performances des élèves	90
5.2.2.1. Alphabétisation des parents en fin de scolarité	91
5.2.2.2. Préscolarisation et type de préscolarisation	92
5.2.2.3. Analyse des performances des élèves de début de scolarité en lecture	92
5.2.2.4. Analyse des performances des élèves de fin de scolarité en lecture	92
5.2.2.5. Analyse des performances des élèves de début de scolarité en mathématiques	93

5.2.2.6. Analyse des performances des élèves de fin de scolarité en mathématiques	93
5.2.3. Redoublement	94
5.2.4.1. Performances des élèves ayant redoublé ou non en début de scolarité	94
5.2.4.2. Performances des élèves ayant redoublé ou non en fin de scolarité	95
5.2.4.3. Age et redoublement	97
5.2.5. Difficulté pour lire un livre et pour lire au tableau	97
5.2.5.1. Répartition par zone des élèves ayant des difficultés à lire un livre	98
5.2.5.2. Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre	98
5.2.6. Travaux extra scolaires	99
5.2.6.1. Performances des élèves et travaux domestiques	100
5.2.6.2. Performances de élèves et petit commerce	100
5.2.6.3. Performances des élèves et activités agricoles	101
5.2.7. Performances de élèves et langue parlée à la maison	101
5.2.8. Aide dans les devoirs à la maison – en fin de scolarité	102
5.2.9. Goût pour la lecture et les mathématiques – en fin de scolarité	103
5.2.10. Environnement scolaire et communautaire	104
5.2.10.1. Différences de performances selon la localisation de l'école – en fin de scolarité	104
5.2.10.2. Performances selon le sexe du directeur d'école	104
5.2.10.3. Performances selon le statut de l'école	105
5.2.10.4. Taille des classes	106
5.2.10.5. Inspection de l'école	107
5.2.10.6. Occurrence de grève	107
5.2.10.7. Temps d'apprentissage (date de début des cours et date de fin projetée)	107
5.2.10.8. Existence d'une association des parents d'élèves	108
5.2.10.9. Relation avec les parents d'élèves et la communauté	111
5.2.10.10. Appui de la communauté locale	112
5.2.10.11. Soutien scolaire (encouragement aux élèves et heures de soutien aux plus faibles)	112
5.2.11. Ressources éducatives, infrastructures et équipements scolaires	113
5.2.11.1. Infrastructures scolaires	113
5.2.11.2. Équipement scolaire	114
5.2.12. Diplôme professionnel	115
5.2.13. Gestion de l'école	115

## CHAPITRE 6 : COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS AU SÉNÉGAL

119

6.1. Connaissances et compétences des enseignants	120
6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit	120
6.1.2. Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate	121
6.1.3. Connaissances des enseignants en mathématiques	122
6.1.4. Répartition des enseignants par zone et par niveau de compétences en mathématiques	124
6.1.5. Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit	124

6.1.5.1. Compréhension de l'écrit	125
6.1.5.2. Didactique de la compréhension de l'écrit	125
6.1.6. Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques par zone	126
6.1.6.1. Connaissances en mathématiques	126
6.1.6.2. Connaissance en didactique des mathématiques	127
6.2. Caractéristiques et performances des enseignants enquêtés	127
6.2.1. Sexe des enseignants	127
6.2.2. Âge des enseignants.....	128
6.2.3. Niveau académique des enseignants	128
6.2.4 Formation initiale et continue	129
6.2.5. Diplôme professionnel des enseignants	130
6.2.6. Domaine de formation continue	130
6.2.7. Nombre d'années d'expérience	131
6.2.8. Raisons des absences des enseignants	131
6.2.9. Fréquence de la pratique d'activités parallèles	132
6.2.10. Déroulement de l'intégralité du programme (respect du programme scolaire)	132
6.2.11. Domaines auquel l'enseignant accorde plus d'importance	133
6.2.12. Inspection des enseignants	133
6.2.12.1. En début de scolarité	133
6.2.12.2. En fin de scolarité	135
6.2.13. Perception des conditions de travail au niveau école	136
6.2.14. Perception des conditions de travail au niveau personnel	138

## CHAPITRE 7 : APPORT DES ASSOCIATIONS COMMUNAUTAIRES DANS LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES 141

7.1. L'implication communautaire : une dimension historique de l'école sénégalaise	142
7.2. Rôles et responsabilités des organisations communautaires	143
7.3. Contributions des organisations communautaires dans l'amélioration des performances scolaires	144
7.4. Analyse prospective des associations communautaires à l'école	148

## CHAPITRE 8 : PRINCIPAUX RÉSULTATS, PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION POUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DU SÉNÉGAL 153

8.1. Principaux constats et pistes de réflexion	154
8.1.1. Au niveau des élèves	154
8.1.2. Au niveau des enseignants	154
8.1.3. Au niveau de la gestion des écoles et des zones	155
8.2. Propositions d'actions de politiques éducatives	155

8.3. Facteurs de qualité et planification de l'intervention	156
8.3.1. La formation continue	156
8.3.2. Le pilotage des projets et programmes	156
8.3.3. La préscolarisation	157
8.3.3.1. Dans le court terme : agir sur la formation des enseignants	157
8.3.3.2. Dans le moyen terme : agir sur la préscolarisation	157
8.3.3.3. Dans le long terme : agir sur le pilotage des projets et programmes transversaux	157
 BIBLIOGRAPHIE	 160
ANNEXES	161

# LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Taux de flux à l'élémentaire par niveau en 2018	32
Tableau 1.2 : Structure du financement des institutions d'éducation	36
Tableau 1.3 : Répartition des dépenses des structures du public	37
Tableau 2.1 : Structure de l'évaluation	45
Tableau 2.2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité	47
Tableau 2.3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire	48
Tableau 2.4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité	49
Tableau 2.5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité	50
Tableau 2.6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit	50
Tableau 2.7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques	51
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité	56
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité	59
Tableau 3.3 : Score moyen du Sénégal en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	63
Tableau 3.4 : Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité	64
Tableau 3.5 : Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Début de scolarité	64
Tableau 3.6 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité	65
Tableau 3.7 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité	66
Tableau 4.1 : Échelles de compétences en lecture - Fin de scolarité	74
Tableau 4.2 : Échelles de compétences PASEC2014 en mathématiques - Fin de scolarité	76
Tableau 4.3 : Score moyen du Sénégal en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité	79
Tableau 4.4 : Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité	79
Tableau 4.5 : Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Fin de scolarité	80
Tableau 4.6 : Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité	81
Tableau 4.7 : Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité	81
Tableau 5.1 : Pourcentage et performances en langue des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire - Début de scolarité	95
Tableau 5.2 : Pourcentage et performances en mathématiques des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année - Début de scolarité	95
Tableau 5.3 : Performances en lecture et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture - Fin de scolarité	96
Tableau 5.4 : Performances en mathématiques et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement - Fin de scolarité	96
Tableau 5.5 : Pourcentage des élèves selon leur redoublement et leur âge	97
Tableau 6.1 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit	120

Tableau 6.2 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques	122
Tableau 6.3 : Performances des enseignants en début de scolarité	128
Tableau 6.4 : Performance des enseignants en fin de scolarité	129
Tableau 6.5 : Inspection des enseignants – Début de scolarité	133
Tableau 6.6 : Scores de performance en langue des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés	134
Tableau 6.7 : Scores de performance en mathématique des enseignants selon le nombre d'enseignant inspectés	134
Tableau 6.8 : Inspection des enseignants – Fin de scolarité	135
Tableau 6.9 : Scores de performance en langue des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés	135
Tableau 6.10 : Scores de performance en mathématique des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés	136
Tableau 6.11 : Perceptions des conditions de travail au niveau de l'école	137
Tableau 6.12 : Perceptions des conditions de travail au niveau personnel	138

## LISTE DES CARTES

Carte 1.1 : Taux brut de préscolarisation par région en 2019	28
Carte 1.2 : Taux brut de scolarisation à l'élémentaire en 2019	31
Carte 1.3 : Taux d'achèvement du cycle élémentaire en 2019	34

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1.1 : Évolution des écoles élémentaires publiques entre 2015 et 2019	25
Graphique 1.2 : Évolution de la population pré scolarisable et préscolarisée entre 2015 et 2019	27
Graphique 1.3 : Évolution du TBPS au préscolaire entre 2015 et 2019	29
Graphique 1.4 : Évolution de la population scolarisable et scolarisée à l'élémentaire entre 2015 et 2019	30
Graphique 1.5 : Évolution du TBS à l'élémentaire entre 2015 et 2019	31
Graphique 1.6 : Évolution des taux de flux à l'élémentaire entre 2015 et 2018	33
Graphique 1.7 : Évolution du taux d'achèvement en 2019	35
Graphique 1.8 : Évolution du taux de survie par niveau en 2018	35
Graphique 1.9 : Évolution des dépenses d'éducation en % du PIB entre 2015 et 2019	38
Graphique 1.10 : Évolution des dépenses d'éducation en % des dépenses du gouvernement entre 2015 et 2019	39
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité	61
Graphique 3.2 : Répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Lecture selon la zone - Début de scolarité	67
Graphique 3.3 : Répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Mathématique selon la zone - Début de scolarité	68
Graphique 3.4 : Performance en langue dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité	70
Graphique 3.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Début de scolarité	70
Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau atteint de compétences en langue et mathématiques – Fin de scolarité	78



Graphique 4.2 : Répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Lecture selon la zone - Fin de scolarité	82
Graphique 4.3 : Répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Mathématiques selon la zone - Fin de scolarité	83
Graphique 4.4 : Performance en lecture dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité	83
Graphique 4.5 : Performance en mathématiques dans chaque strate et au niveau national – Fin de scolarité	83
Graphique 4.6 : Lien entre les scores moyens en lecture et l'écart type	84
Graphique 4.7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type	84
Graphique 5.1 : Variation des performances entre écoles et élèves – Début de scolarité	88
Graphique 5.2 : Variation des performances entre écoles et élèves – Fin de scolarité	88
Graphique 5.3 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité	89
Graphique 5.4 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité	89
Graphique 5.5 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité	90
Graphique 5.6 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité	90
Graphique 5.7 : Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre en début de scolarité	98
Graphique 5.8 : Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre en fin de scolarité	98
Graphique 5.9 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité	98
Graphique 5.10 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	99
Graphique 5.11 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques	100
Graphique 5.12 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces	100
Graphique 5.13: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles	101
Graphique 5.14 : Aide dans les devoirs à la maison	103
Graphique 5.15 : Différence de performances selon la localisation de l'école - Fin de scolarité	104
Graphique 5.16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur	104
Graphique 5.17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur	105
Graphique 5.18 : Performances selon le type d'école	105
Graphique 5.19 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité	106
Graphique 5.20 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité	106
Graphique 5.21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années	107
Graphique 5.22 : Répartition des élèves selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité	107
Graphique 5.23 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'occurrence de grève ou non	108
Graphique 5.24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence ou pas des grèves	108
Graphique 5.25 : Temps d'apprentissage	109

Graphique 5.26 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'existence ou pas d'une association	110
Graphique 5.27 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'existence ou pas d'une association	110
Graphique 5.28 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté	111
Graphique 5.29 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté	111
Graphique 5.30 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la relation avec la communauté	112
Graphique 5.31 : Encouragement des parents à aider leurs enfants à faire leurs devoirs et soutien des élèves en difficulté	113
Graphique 5.32 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité	114
Graphique 5.33 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité	114
Graphique 5.34 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité	
Graphique 5.35 : Diplômes professionnels	115
Graphique 5.36 : Gestion de l'école	116
Graphique 5.37 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la gestion de l'école	116
Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate	121
Graphique 6.2 : Répartition des enseignants par zone et par niveau de compétences en mathématiques	124
Graphique 6.3 : Connaissance des enseignants en compréhension de l'écrit	125
Graphique 6.4 : Connaissance des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit	125
Graphique 6.5 : Connaissance des enseignants en mathématiques	126
Graphique 6.6 : Connaissance des enseignants en didactique des mathématiques	127
Graphique 6.7 : Sexe des enseignants	127
Graphique 6.8 : Age des enseignants	128
Graphique 6.9 : Formation initiale et continue des enseignants	129
Graphique 6.10 : Diplôme professionnel des enseignants	130
Graphique 6.11 : Domaine de formation continue	130
Graphique 6.2 : Nombre d'années d'expérience	131
Graphique 6.13 : Raisons des absences des enseignants	131
Graphique 6.14 : Fréquence de la pratique d'activités parallèles	132
Graphique 6.15 : Déroulement de l'intégralité du programme scolaire	132
Graphique 6.16 : Domaines auxquels l'enseignant accord plus d'importance	133





# *CHAPITRE I*

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



## I.1 PRÉSENTATION DU SÉNÉGAL

### I.1.1 Cadre physique

Le Sénégal couvre une superficie de 196 722 km<sup>2</sup> et se situe à l'extrême ouest du continent africain dans la zone soudano-sahélienne entre les 12°8 et 16°41 de latitude nord et les 11°30 et 17°32 de longitude ouest. Il est limité au nord par la Mauritanie, à l'est par le Mali, au sud par la Guinée Bissau et la Guinée Conakry et à l'ouest par l'Océan Atlantique sur une façade de 700 km. La Gambie forme une enclave de 10 300 km<sup>2</sup> s'étirant sur le cours inférieur du fleuve du même nom.

La position géographique du pays lui confère un climat de type soudano-sahélien caractérisé par deux saisons: une saison sèche (novembre à juin) et une saison humide (juillet à octobre). Les écarts de température sont sensibles d'ouest en est. Dakar, par exemple, présente un maximum de 32°C et un minimum de 15 °C, tandis que Tambacounda au sud-est du pays a un maximum de 46°C et un minimum de 17°C.

Ces caractéristiques climatiques ont un impact sur le temps d'apprentissage. L'installation précoce de l'hivernage (saison froide) dans les régions situées au sud-est du pays entraîne l'arrêt prématuré des cours dans les écoles où les salles de classe sont construites avec des matériaux de fortune. De même, les températures diurnes élevées enregistrées dans les régions méridionales et septentrionales du pays engendrent des modifications de l'emploi du temps qui s'adapte aux conditions naturelles par un décalage des horaires de l'après-midi (16-18 heures, en lieu et place des 15-17 heures pratiquées dans la plupart des régions du pays).

Le Sénégal bénéficie d'une position géographique stratégique en Afrique de l'Ouest. Avec une large façade maritime et un aéroport international, il constitue pour beaucoup de pays de la sous-région, une porte d'entrée et de sortie des importations et des exportations vers les grands marchés d'Europe et d'Amérique.

Le sous-sol dispose de ressources minières dont les plus exploitées sont le phosphate, le calcaire, le fer et l'or. Récemment d'importantes réserves de pétrole et de gaz naturel ont été découvertes au large des côtes sénégalaises.

### I.1.2 Cadre administratif et politique

Au plan administratif, le Sénégal compte quatorze (14) régions, quarante-cinq (45) départements et 557 communes avec l'Acte III de la décentralisation.

En matière d'éducation et de formation, la décentralisation transfère des compétences aux communes (préscolaire, écoles primaires et EBJA, langues nationales et tradition orale, lutte contre l'analphabétisme), aux départements (lycées et collèges, bourse des métiers, partenariat école/entreprises, valeurs civiques et citoyenneté active) et aux régions en tant que pôles de développement économique (Formation professionnelle et technique). Dans les faits, la gestion des établissements préscolaires et élémentaires est transférée aux communes tandis que celle des collèges et des lycées est sous la tutelle des départements qui sont érigés en collectivités territoriales.

A la tête de chaque région, un inspecteur d'académie est chargé de piloter l'éducation et la formation. La région de Dakar, de par son intensité en structures scolaires, est subdivisée en trois académies.

Ainsi, les seize inspections académiques que compte le ministère de l'éducation nationale sont aussi découpées en inspections de l'éducation et de la formation (IEF) dont les limites coïncident le plus souvent avec celles des départements. Toutefois, il arrive qu'un département, compte tenu de son étendue ou de la densité du réseau scolaire, soit subdivisé en deux inspections de l'Éducation et de la Formation afin d'assurer une gestion de proximité.

Au plan des relations internationales, le Sénégal est membre de l'Organisation des Nations unies (ONU), de l'Union africaine (UA), de la Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), de la Communauté sahélo-sahélienne, etc. de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA). À ce titre, il a ratifié de nombreux accords, conventions et protocoles qui sont pris en compte dans le système éducatif.

Appartenant à la zone Franc avec comme monnaie le Franc CFA, le Sénégal est aussi membre de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et de la CONFEMEN et participe aux programmes internationaux d'évaluation tels que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC et MLA). Les relations de partenariat avec ces instances internationales se traduisent par un certain nombre d'engagements

conduisant à ajuster la politique éducative et l'organisation du système d'Éducation et de Formation sur des standards de comparaison qui en permettent l'évaluation internationale.

### 1.1.3 Contexte démographique

Selon le Rapport de l'ANSD de Février 2020 intitulé, Population du Sénégal 2019, la population du Sénégal est estimée en 2019 à 16 209 125 d'habitants. Sa structuration, montre une légère prédominance des femmes (50,2 %) par rapport aux hommes (49,8 %).

La répartition spatiale selon la région administrative révèle que près d'un quart de la population réside dans la région de Dakar (23,0 %) alors que les régions de Kédougou, Kaffrine, Matam, Sédhiou et Ziguinchor, comptent chacune, moins de 5,0 % de la population sénégalaise. La population sénégalaise est également caractérisée par la ruralité avec 53,07% habitant la zone rurale.

À côté du français, la langue officielle, on note 22 langues codifiées disposant de titre de langues nationales. Cependant, les plus usitées sont le wolof, le pulaar, le sérère, le diola, le mandingue et le soninké. Le taux d'analphabétisme demeure encore élevé (57,2%) pour les 15 ans et plus, malgré les progrès réalisés ces deux dernières décennies dans ce domaine au Sénégal.

La population est essentiellement jeune (64,45% sont âgés entre 0 et 26 ans). La population en âge scolaire (6 à 11 ans) est caractérisée par un taux d'accroissement annuel de 2,89%.

Cette augmentation rapide de la population scolarisable exerce une forte pression sur le système éducatif qui doit les enrôler, leur assurer une continuité des études et créer les conditions favorisant leur insertion sociale et économique. Elle requiert par conséquent des intrants scolaires dans de fortes proportions pour maintenir, voire amplifier ses performances en matière d'accès ou de qualité

### 1.1.4 Situation économique et financière

Depuis le démarrage de la mise en œuvre du Plan Sénégal Émergent en 2013, le taux de croissance du PIB a été en moyenne de 6 %, ce qui place le Sénégal parmi les pays dynamiques du continent africain. Comme l'indique le Rapport provisoire sur la phase 2 du PSE (juillet 2018), « cette croissance repose sur la consommation, les exportations et l'augmentation des investissements dans les infrastructures économiques et sociales (énergie, éducation, BTP) et sur une redynamisation de l'agriculture. L'investissement est essentiellement orienté vers l'agriculture, le logement et le renouvellement ou le développement de certains équipements industriels (textile, industries agro-alimentaires). »

En 2019, le PIB du Sénégal est de 23,578 milliards Dollars USD et son PIB moyen par habitant est de 1 447 Dollars USD selon les chiffres de la Banque Mondiale, ce qui place le Sénégal parmi les pays à revenu intermédiaire de niveau inférieur.

Le secteur primaire qui contribue pour 17 % du PIB occupe 48 % de la population en âge de travailler, 40 % pour les services qui contribuent à plus de 60 % du PIB. Le taux de chômage atteint 15,6 %. 89 % de l'emploi est informel, dont 50 % dans l'agriculture et 43 % dans le commerce, avec un faible niveau de productivité : l'éducation de base est pour cette population l'enjeu majeur d'une amélioration de leur productivité.

## 1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS

### 1.2.1 Présentation du système éducatif

Le système éducatif sénégalais est constitué du secteur formel et du secteur non formel. L'éducation formelle concerne l'éducation préscolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen et secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. À côté de l'enseignement public, s'est développé, depuis plusieurs années, un enseignement privé.

Le secteur de l'éducation non formelle comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base et les «écoles du 3<sup>e</sup> type ». Les deux dernières modalités d'enseignement sont en expérimentation.

Avec la Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 qui modifie et complète la Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991, notamment en son article 3 bis, « la scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans ». Sous ce rapport, l'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans. Cette scolarité obligatoire, selon la loi, est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement. La réalisation de ce cycle fondamental correspond à un objectif prioritaire du Ministère de l'Éducation nationale à l'horizon 2030, et reposera sur quatre axes stratégiques :

la réalisation d'un curriculum continué de 10 ans (voire 11 ans, lorsque l'année d'éducation préscolaire obligatoire sera effectivement intégrée dans le cycle fondamental), articulant les différentes offres d'éducation et de formation ;

le développement de la carte éducative du cycle fondamental ;

la formation des enseignants du cycle fondamental ;

le pilotage du cycle fondamental.

À côté de cette organisation classique, le Ministère de l'éducation nationale a un nouveau dispositif qui prend en compte l'adaptation au contexte du cadre harmonisé des finances publiques avec la mise en place de 6 programmes que sont :

Le programme Petite enfance et l'Éducation Préscolaire (tranche d'âge 0 à 5 ans) ;

Le programme Enseignement Élémentaire (6 – 11 ans) ;

Le programme Enseignement Moyen général (12 – 15 ans) ;

Le programme Enseignement Secondaire général (16 – 18 ans) ;

Le programme Éducation de Base des Jeunes et Adultes (jeunes âgés de 8 à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés et apprenants de 15 ans et plus avec un accent particulier pour les femmes (au moins 65 % des effectifs) avec la Modernisation des Daara (enfants âgés de 3 à 13 ans) et

Le programme pilotage, gestion et coordination administrative.

L'enseignement élémentaire, destiné aux enfants âgés de 6 à 11 ans se donne comme objectif de faire acquérir les compétences de base telles que décrites dans le curriculum de l'éducation de base (CEB).

Il comprend six (06) années d'études, divisé trois (03) étapes, sanctionnées par le Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFEE) :

la première étape : le cours d'initiation (CI) et le cours préparatoire (CP) ;

la deuxième étape : le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2) ;

la troisième étape : le cours moyen première année (CMI) et le cours moyen deuxième année (CM2). Pour élargir l'accès et rester conforme aux engagements du Sénégal en matière d'éducation, la diversification de l'offre éducative a été un levier sur lequel s'est appuyé le système éducatif sénégalais.

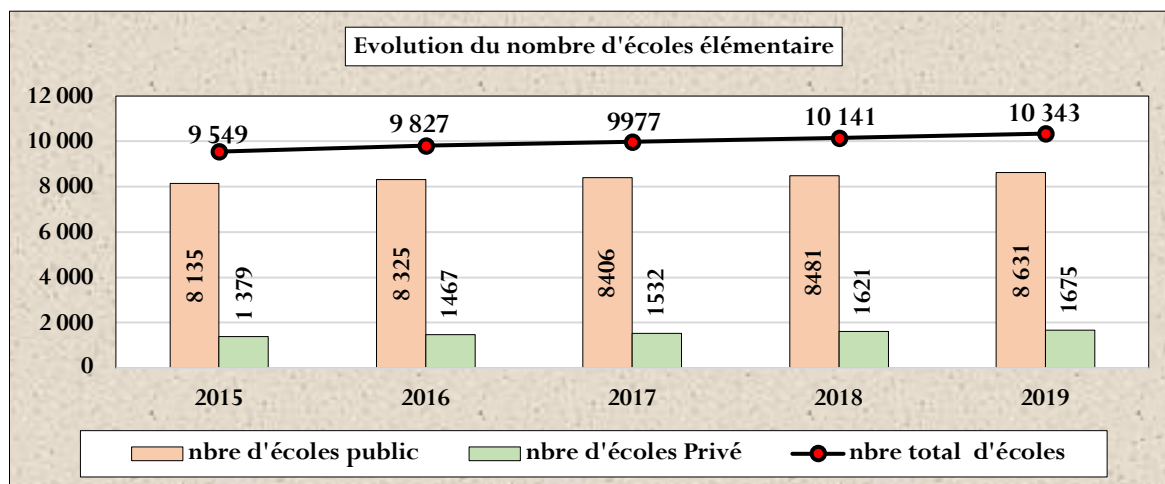
Selon le Rapport national sur la Situation de l'Éducation (RNSE) de 2019, le Programme de l'Enseignement élémentaire compte 10343 écoles élémentaires, avec respectivement 83,4% du Public, 16,2% du Privé et seulement 0,4% du Communautaire/associatif compte. Le nombre classes pédagogiques dans ces écoles est de 49 536 dont 64,7% fonctionnent en flux unique, 30,6% en multigrade et 4,7% en double-flux.

La taille moyenne des groupes pédagogiques (GP) est de 36 élèves. Elle varie entre 25 et 44 élèves. Elle est plus importante en zone urbaine (44) que rurale (30)

En Zone rurale, la taille moyenne des groupes pédagogiques est de 30 élèves au niveau national comme dans le Public et de 35 dans le Privé. En Zone urbaine la taille moyenne des GP est de 44 élèves avec 52 dans le Public, 32 dans le Privé et 24 dans le communautaire.



Graphique 1.1 : Évolution des écoles élémentaires publiques entre 2015 et 2019



Source : Recensement scolaire 2018-2019 et RNSE 2018-DPRE/MEN

De 2015 à 2019, le réseau d'écoles élémentaires a connu un taux d'accroissement moyen annuel de 2,0%, soit une augmentation globale de 794 écoles durant la période. Cet accroissement du réseau d'écoles élémentaires est le fruit des efforts fournis par les parties prenantes pour améliorer l'accès, notamment, le Privé qui a vu son réseau d'écoles élémentaires croître de 5,0% au moment où le réseau d'écoles publiques n'a connu qu'un accroissement de 1,5%.

Sur le plan pédagogique, le Programme Élémentaire a connu trois approches méthodologiques : d'abord, l'entrée par les contenus, ensuite l'entrée par les objectifs ou la pédagogie par objectif (PPO) et actuellement l'approche par les Compétences (APC). Le MEN qui opérationnalise cette nouvelle vision de la didactique vise entre autres à :

Mettre en place un curriculum articulé et intégré à partir d'une approche systémique.

Doter de façon conséquente en supports pédagogiques : guides pédagogiques, gratuité des manuels des élèves

Améliorer la qualité des enseignements/apprentissages à travers des projets et partenariats tels que PAAME2, PAQEEB, PADES, LPT, RAP, Projet Éducation inclusive, etc.

Maintenir et généraliser la gratuité des manuels et accorder des subventions aux parents.

Mobiliser l'ensemble des parties prenantes de l'éducation (collectivités locales, communautés, partenaires et acteurs en vue d'une adhésion à ce changement de paradigme).

## 1.2.2 Orientations de la politique sectorielle

Le Sénégal fait du capital humain un ressort essentiel de sa trajectoire d'émergence (axe 2 du Plan Sénégal Émergent) afin de diversifier son économie, de développer l'harmonie sociale et la stabilité politique en vue d'atteindre « un Sénégal émergent en 2035 avec une société solidaire et un État de droit ».

La politique du secteur de l'éducation s'incarne dans le Programme d'amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF) prévu pour la période 2013-2025 et révisé pour s'ajuster à l'agenda international (ODD 4, Stratégie 2030). Le PAQUET-EF est articulé autour de 3 objectifs :

**Objectif 1** : relever radicalement et à tous les niveaux les performances en matière de résultats d'apprentissage, de pertinence des programmes, d'efficacité interne et externe du système de façon à assurer une éducation de qualité et une formation pour un emploi décent à toutes et à tous ainsi que la formation d'une masse critique de compétences, notamment professionnelles et techniques, scientifiques et technologiques, capables de réaliser la transformation structurelle de l'économie et les objectifs de développement durable.

**Objectif 2 :** impulser, à tous les niveaux, la couverture, la diversification et l'intégration du système d'éducation et de formation afin de rendre effectifs le droit à l'éducation et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous et de doter le pays d'une masse critique de compétences nécessaires à son émergence

**Objectif 3 :** implanter une gouvernance sectorielle transparente et efficace, orientée vers les résultats, dotée de fortes capacités de pilotage, capable de parachever la décentralisation, d'établir des cadres fonctionnels de concertation et de partenariat avec les parties prenantes de la société et de l'économie, de favoriser l'appropriation des établissements par les communautés et les acteurs à la base et de sanctuariser les espaces d'enseignements-apprentissages grâce à la consolidation et à l'élargissement du dialogue social et de la communication multidirectionnelle.

Le PAQUET-EF révisé pour la période 2018-2030 maintient la structuration des objectifs. Ce programme concerne une population de jeunes de 0 à 26 ans qui représente 64,45% de la population totale, avec une croissance annuelle de 2,89 %.

### 1.2.2.1 Bilan de la première phase du PAQUET

L'évaluation de la première phase du PAQUET a révélé des progrès remarquables accomplis par le système éducatif mais aussi des tendances baissières et des insuffisances préoccupantes.

Parmi les progrès, on note la baisse de la déperdition (abandon) au DIPE de 18 % à 10 % entre 2013 et 2015. Le taux brut de préscolarisation (TBPS) a connu une hausse de 1,6 point en passant de 15,2 % à 16,8 %. En termes d'équité selon le sexe, l'indice de parité est en faveur des filles dans le préscolaire (1.16 en 2015) et l'élémentaire (1.13 en 2015). Au niveau du pilotage et de la gestion du système, l'option stratégique majeure renforce la déconcentration et la décentralisation. Des comités régionaux de dialogue social sont installés, le nombre d'écoles élémentaires disposant d'un CGE fonctionnel est de 98,38%. En 2015, le taux de qualification des enseignants s'est amélioré (81,36% à l'élémentaire) du fait des dispositifs de formation mis en œuvre sur le terrain.

Concernant les insuffisances, des contre-performances sont enregistrées en matière d'efficacité interne, de réussite aux apprentissages et aux examens. À l'élémentaire, le taux de promotion est passé de 87,4% en 2012, à 86,3% en 2015 et le taux de redoublement de 2,8% à 3,90% durant la même période. Pour la réussite des apprentissages, les performances restent peu satisfaisantes. À l'élémentaire, les seuils de maîtrise observés ne sont pas loin des performances constatées avec les évaluations du PASEC 2014 qui notent qu'au Sénégal, 70 % à 80 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en langue, quand environ la moitié des élèves a atteint ce seuil en mathématiques. Pour le CFEE, la tendance générale est à la baisse aussi bien par rapport à l'année de référence qu'à l'intérieur de la phase. Le dispositif de gouvernance du PAQUET adopté est certes conforme et pertinent. Toutefois, l'engagement des collectivités locales dans la gestion de l'Éducation et de la Formation durant la phase I du PAQUET, reste relativement faible. Sur l'ensemble des dépenses exécutées durant la période 2012-2015 pour un montant de 766 697 887 000 de F CFA, les redoublements (3,70%) et abandons (10,01%) représentent un montant de 105 226 560 000 soit 13,72%. Globalement, le coût financier des redoublements et des abandons accuse une tendance haussière qui s'explique par l'augmentation des taux de redoublement et d'abandon.

### 1.2.2.2 Orientations politiques et réformes en cours

Elles concernent principalement :

L'éducation de base conçue de façon à intégrer diverses filières et modalités de prestations formelles et non-formelles offrant ainsi à chacun et à chacune les opportunités d'apprentissage adaptées à ses besoins et conditions afin que toutes et tous puissent réussir l'acquisition du socle commun de compétences de base. L'éducation de base couvre l'Éducation préscolaire, le cycle fondamental, les daara modernes, l'alphabétisation, les modèles alternatifs et l'apprentissage traditionnel rénové.

La politique de promotion de l'égalité et de l'équité de genre à travers le renforcement de l'accès, le maintien et la réussite des filles et des femmes dans l'éducation et la formation

La cartographie des vulnérabilités des territoires et des écoles/établissements pour mieux cibler les interventions pour des besoins spécifiques en direction des Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF), des districts et des

écoles/établissements et la cartographie des vulnérabilités des élèves qui permettra d'apporter des opportunités d'éducation adaptées aux besoins des élèves identifiés comme vulnérables pour donner à toutes et à tous des chances égales de réussite.

Le développement de l'Enseignement des Sciences, de la Technologie et des Innovations à travers la promotion des disciplines, séries et filières scientifiques et techniques et l'innovation dans le système d'Éducation et de Formation compte tenu de la vision prospective en matière de STI.

La promotion des TICE dans le secteur par le renforcement des capacités des enseignants et du personnel d'encadrement à tous les niveaux ; l'amélioration de l'environnement des apprentissages dans les écoles/établissements scolaires et universitaires et l'amélioration de la gestion des ressources investies dans le système d'Éducation et de Formation à tous les niveaux.

Le développement des systèmes d'informations pour garantir la disponibilité à temps de données pertinentes, fiables et exhaustives des programmes.

La Politique des manuels scolaires en assurant l'accès adéquat des apprenants et des enseignants à des manuels scolaires et matériels didactiques conformes aux curricula en vigueur en vue d'améliorer la qualité des enseignements apprentissages à tous les niveaux.

Un enseignement basé sur les langues nationales dans les 1<sup>ere</sup> années d'écoles

Le relèvement du niveau de recrutement des enseignants de primaire

Contrats De Performance (CDP)

## 1.2.3 Les indicateurs de l'éducation au Sénégal

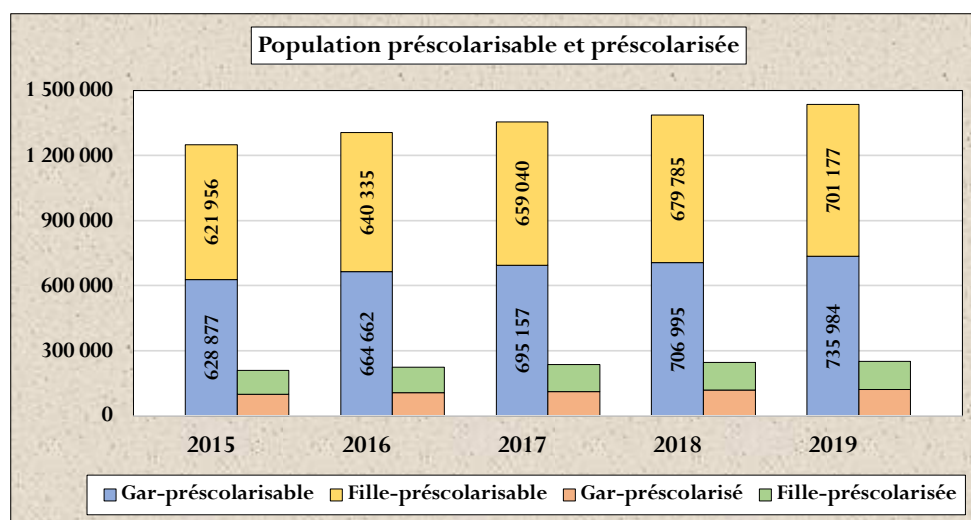
### 1.2.3.1 Population pré scolarisable et préscolarisée en 2019

La population pré scolarisable issues des projections démographiques de l'Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSD) regroupe l'ensemble des filles et des garçons âgés entre trois et cinq ans.

En 2019, la population pré scolarisable compte 735 984 garçons (51,2%) et 701 177 filles (48,8%), soit un total de 1 437 161. Au niveau national comme académique, les garçons sont plus nombreux que les filles.

Par ailleurs, l'effectif préscolarisé en 2019, est de 252 330 enfants composés de 120 596 garçons (47,8%) et de 131 734 filles (52,2%). Dans toutes les académies les filles sont plus nombreuses que les garçons sauf à Sédhiou et Ziguinchor où les garçons dominent.

Graphique 1.2 : Évolution de la population pré scolarisable et préscolarisée entre 2015 et 2019



Source : Données démographiques 2015 à 2019-ANSD

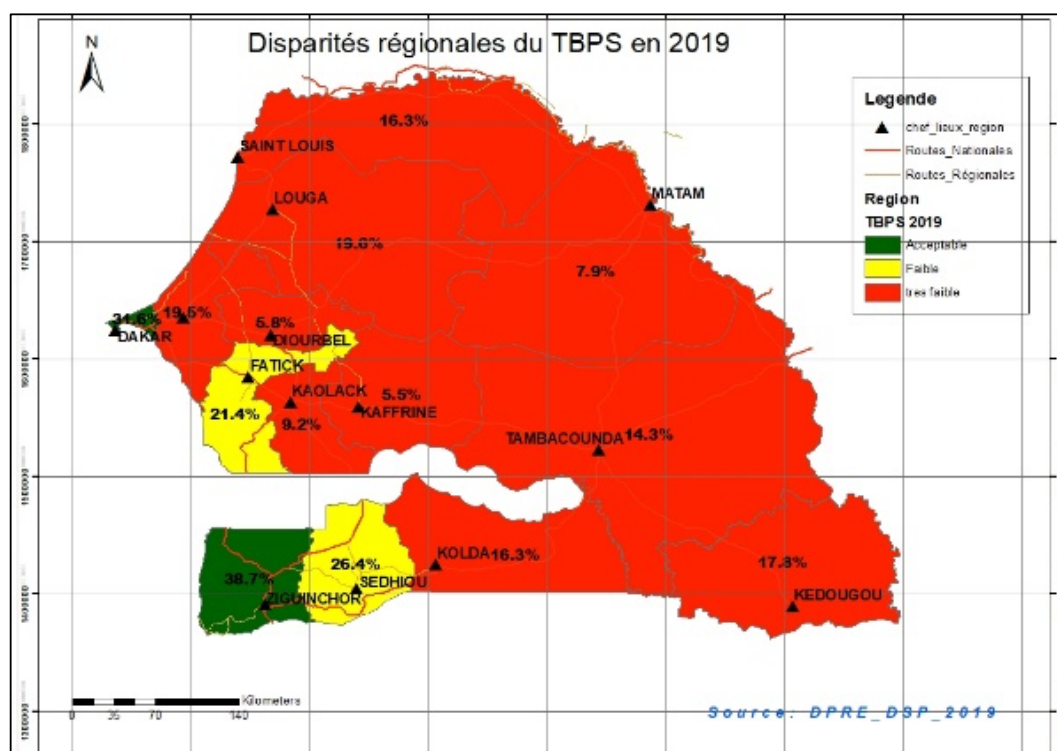
Entre 2015 et 2019, la population pré scolarisable a connu une progression. Elle est passée respectivement de 1 250 833 enfants à 1 437 161 enfants soit un TAMA de 3,5%. Sur toute la période, le nombre de garçons est plus important que celui des filles, avec un écart maximum de 36 117 en 2017.

En ce qui concerne l'effectif préscolarisé, il a connu une progression continue entre 2015 et 2019. Il est passé respectivement de 208 520 enfants à 252 330 enfants soit un TAMA de 4,9%. Sur toute la période, le nombre de filles préscolarisée est plus important que celui des garçons, avec un écart maximum de 11 217 en 2018.

### 1.2.3.2 Taux brut de préscolarisation en 2019

Le niveau de préscolarisation des enfants est mesuré par le Taux brut de préscolarisation (TBPS) qui est le rapport entre les effectifs d'enfants inscrits et la population des enfants âgés de 3 à 5 ans.

Carte 1. 1 : Taux brut de préscolarisation par région en 2019

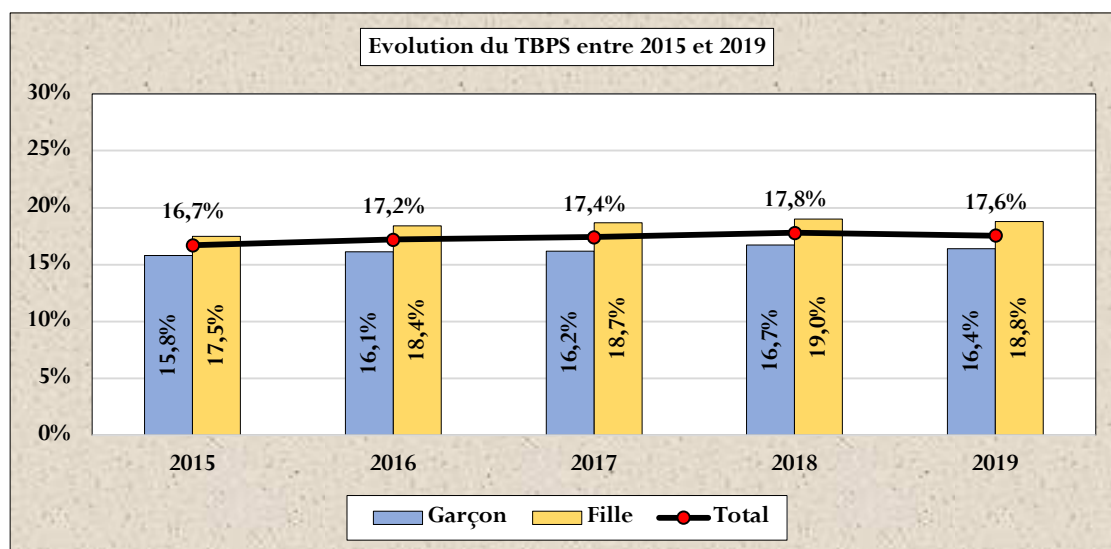


Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN et données démographiques 2019-ANSD

En 2019, le Taux brut de préscolarisation (TBPS) est de 17,6%. Il présente des disparités entre les sexes. En effet le TBPS des filles (18,8%) dépasse de 2,4 points de pourcentage celui des garçons (16,4%). Le TBPS présente également des disparités entre les régions.

Le TBPS des filles est plus élevé que celui des garçons dans toutes les académies. Le plus fort écart filles/garçons est noté dans l'Académie de Saint-Louis (3,5%) tandis que le plus faible est enregistré à Sédhiou (0,3%).

Graphique 1.3 : Évolution du TBPS au préscolaire entre 2015 et 2019



Source : Recensement scolaire 2015 à 2019-DPRE/MEN et données démographiques 2015 à 2019-ANSD

Le TBPS a connu une progression régulière, sur la période 2015-2018, en passant de 16,7% à 17,8%. Il a connu une légère baisse de 0,2 point de pourcentage entre 2018 et 2019.

Globalement cette période est marquée par une hausse du TBPS avec un TAMA de 1,3%. Le plus fort TBPS a été noté en 2018 (17,8%) tandis que le plus faible est enregistré en 2015 (16,7%).

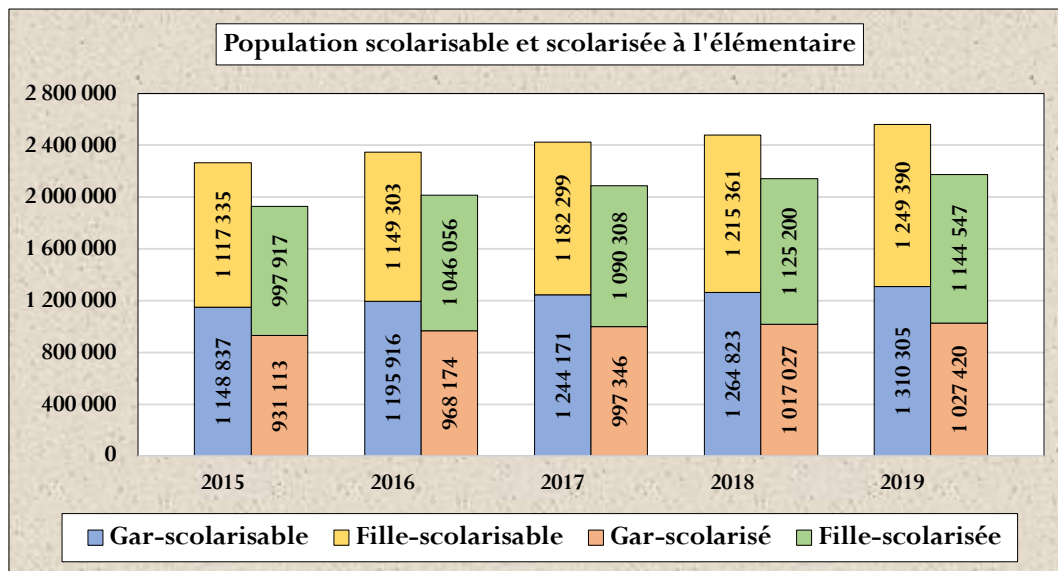
Le taux des filles est supérieur à celui des garçons sur toute la période avec des TAMA respectifs de 1,8% et de 0,9%.

### 1.2.3.3 Population scolarisable et scolarisée à l'élémentaire

En 2019, la population scolarisable s'élève à 2 559 695 enfants. Les régions de Dakar (18,3%), Thiès (12,7%) et Diourbel (11,8%) concentrent les proportions les plus importantes avec un cumul de 42,8% de la demande nationale. À l'exception de ces trois régions, les autres affichent des parts variant entre 1,2% à Kédougou et 7,9% à Kaolack. Pour cette tranche d'âge, la proportion de la population scolarisable est plus importante chez les garçons que chez les filles.

Quant à l'effectif global des élèves en 2019, il est de 2 171 967 élèves dans l'Élémentaire. Il est constitué en majorité d'élèves du Public (82,9% des effectifs) contre 16,8% pour le Privé et 0,2% pour le Communautaire/associatif. Les filles représentent 52,7% de cet effectif.

Graphique 1. 4 : Évolution de la population scolarisable et scolarisée à l'élémentaire entre 2015 et 2019



Source : Recensement scolaire 2015 à 2019-DPRE/MEN et données démographiques 2015 à 2019-ANSD

De 2015 à 2019, la population scolarisable de la tranche d'âge 6-11 ans a connu une évolution passant de 2 266 172 à 2 559 695, soit un TAMA de 3,1%. Durant toute cette période, la demande de scolarisation à l'Élémentaire est plus importante chez les garçons que chez les filles.

Dans la même période, les effectifs globaux des enfants scolarisés ont connu un TAMA de 3,0% en passant de 1 929 030 à 2 171 967. Cet accroissement est plus important chez les filles (3,5%) que chez les garçons (2,5%).

L'augmentation du nombre d'enfants scolarisés s'explique, entre autres, par les efforts consentis par le Gouvernement en termes d'accroissement et de diversification de l'offre pour répondre à la demande de scolarisation qui passe de 2 286 375 en 2015 à 2 559 695 enfants en 2019.

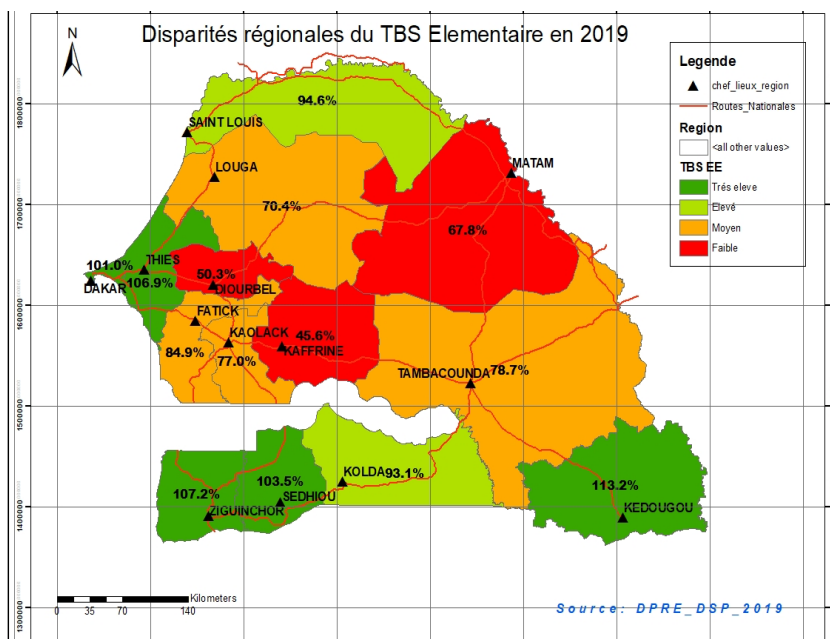
#### 1.2.3.4 Taux brut de scolarisation (TBS) à l'élémentaire

En 2019, le TBS à l'Élémentaire est de 84,9% avec 78,4% chez les garçons et 91,6% chez les filles. Cette situation montre que l'indice de parité est en faveur des filles (1,17).

Sept (7) régions ont enregistré un TBS supérieur à la valeur nationale. Les TBS inférieurs à la valeur nationale sont enregistrés dans six (6) régions où les taux varient entre 45,6% (Kaffrine), et 78,7% (Tambacounda). À l'exception de la région de Kaolack (77,0%), ces faibles taux sont identifiés dans les régions « en retard de scolarisation » (Kaffrine, Matam, Tambacounda, Louga et Diourbel).

Examiné selon le sexe, le TBS est partout en faveur des filles, sauf à Kédougou où, le TBS des garçons dépasse celui des filles de 2,3 points de pourcentage.

Carte 1.2 : Taux brut de scolarisation à l'élémentaire en 2019



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPPE/MEN et données démographiques 2019-ANSD

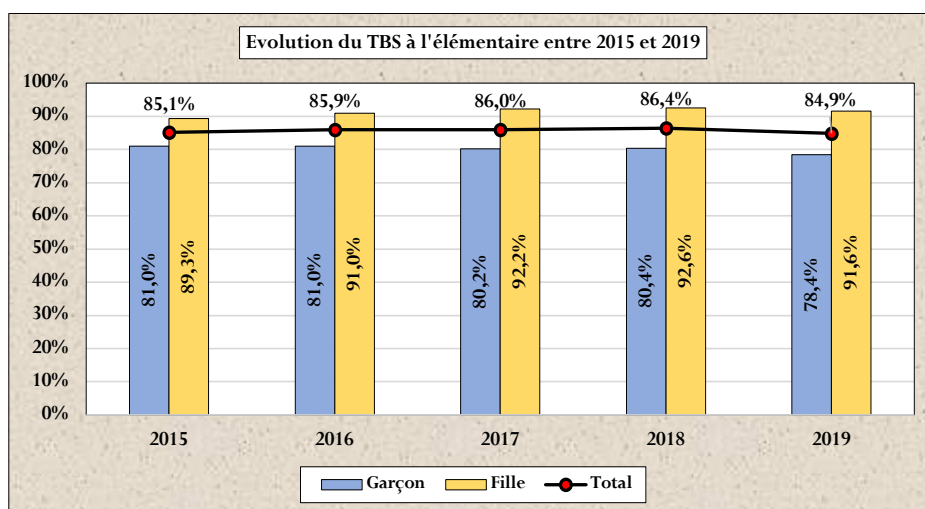
Sur la période 2015-2018, le TBS à l'élémentaire a connu une hausse de 1,3 point en passant de 85,1% à 86,4%.

Par contre, entre 2018 et 2019, le TBS a baissé de 1,5 point passant de 86,4% à 84,9%. La baisse du TBS entre 2018 et 2019 est plus accentuée chez les garçons (2 points de pourcentage) que chez les filles (1 point de pourcentage).

Cette baisse s'explique, entre autres, par un accroissement plus important de la population scolarisable (3,2%) que celui des effectifs scolarisés (1,4%). En effet, il faut dire que les efforts fournis dans l'accès et le maintien n'ont pas permis de résorber le gap lié à la forte demande de scolarisation.

Sur la période 2015-2019, le TBS des filles dépasse celui des garçons ; ce qui traduit un indice de parité en faveur des filles.

Graphique 1.5 : Évolution du TBS à l'élémentaire entre 2015 et 2019



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPPE/MEN et données démographiques 2019-ANSD

### 1.2.3.5 Taux de flux à par niveau d'études en 2018 l'élémentaire

Le mouvement des élèves à l'intérieur d'un cycle d'enseignement donné se mesure à travers les taux de flux à savoir le taux de promotion, le taux de redoublement et le taux d'abandon.

**Tableau 1.1 : Taux de flux à l'élémentaire par niveau en 2018**

Taux	Sexe	CI	CP	CE1	CE2	CMI	CM2	Global
<b>Promotion</b>	Garçon	87,6%	90,2%	87,5%	90,5%	77,6%	75,8%	85,8%
	Fille	88,4%	91,6%	89,6%	93,2%	81,9%	72,3%	87,1%
	Total	88,0%	90,9%	88,6%	91,9%	79,9%	73,9%	86,4%
<b>Redoublement</b>	Garçon	0,7%	3,9%	1,6%	4,6%	2,0%	5,8%	2,9%
	Fille	0,6%	3,5%	1,5%	4,0%	1,8%	5,6%	2,6%
	Total	0,7%	3,7%	1,5%	4,3%	1,9%	5,7%	2,7%
<b>Abandon</b>	Garçon	11,6%	5,9%	10,9%	4,9%	20,4%	18,5%	11,4%
	Fille	11,0%	4,9%	8,9%	2,8%	16,3%	22,2%	10,3%
	Total	11,3%	5,4%	9,9%	3,8%	18,2%	20,5%	10,8%

Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

En 2018, le taux de promotion global à l'élémentaire est de 86,4%. Il est moins élevé chez les garçons (85,8%) que chez les filles (87,1%). Par niveau, ce taux est plus élevé au Cours moyen élémentaire deuxième étape (CE2) (91,9%) et plus petit au Cours moyen deuxième année (CM2) (73,4%).

S'agissant du taux de redoublement, il se situe à 2,7%. Il est plus élevé chez les garçons (2,86%) que chez les filles (2,63%). Par niveau, il est compris entre 0,68% au CI et 5,65% au CM2.

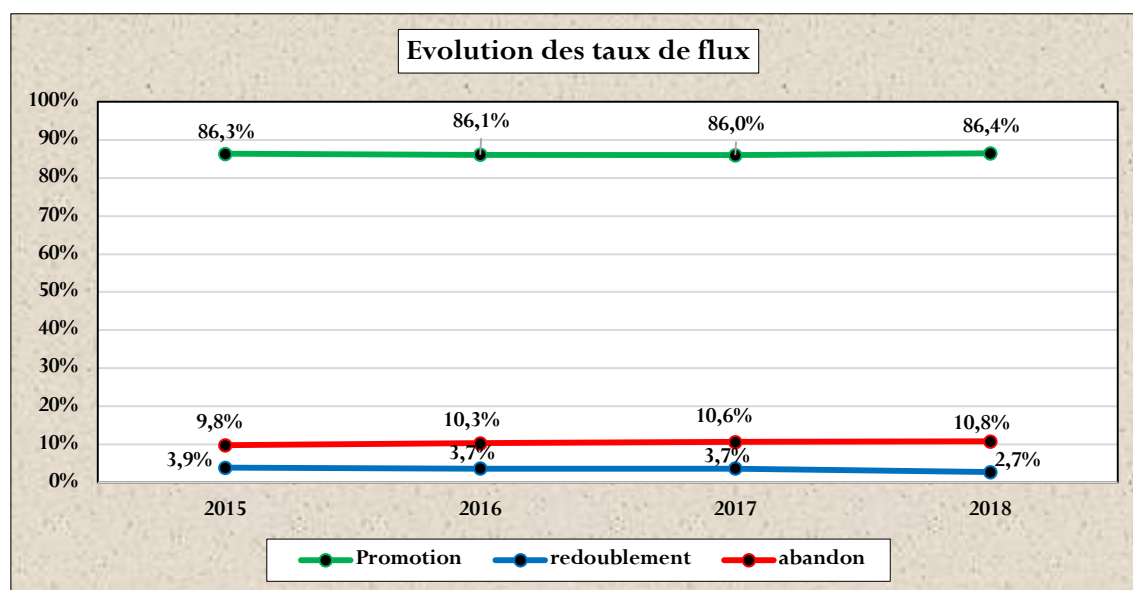
Les taux de redoublement au Cours d'initiation (CI) (0,68%), au Cours élémentaire première étape (CE1) (1,51%) et au Cours moyen première année (CMI) (1,87%) montrent que l'application de la directive relative à l'élimination des redoublements intra étapes n'est pas effective.

Quant à l'abandon, le taux national est globalement élevé avec 10,8%, atteignant 11,4% chez les garçons et 10,3% chez les filles. Par niveau, cet indicateur varie entre 3,8% au CE2 et 20,5% au CM2.

L'existence d'un nombre important d'écoles à cycle incomplet et les entrées tardives (249 115 élèves de plus de 6 ans sur 2 171 967 élèves, soit 11,5% de l'effectif) expliquent, entre autres, les taux de déperdition encore élevés.



Graphique 1.6 : Évolution des taux de flux à l'élémentaire entre 2015 et 2018



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

Entre 2015 et 2018, le taux d'abandon à l'élémentaire a connu une hausse en passant de 9,8% en 2015 à 10,8% en 2018. Cette augmentation du taux d'abandon a eu comme conséquence la baisse du taux de promotion sur la période 2015-2017, qui passe de 86,3% à 86,0%.

Pour le taux de promotion, l'augmentation de 1 point de pourcentage entre 2017 et 2018 est dû à l'amélioration d'un point du taux de redoublement entre ces deux années. En 2018, ce taux a atteint 86,4%.

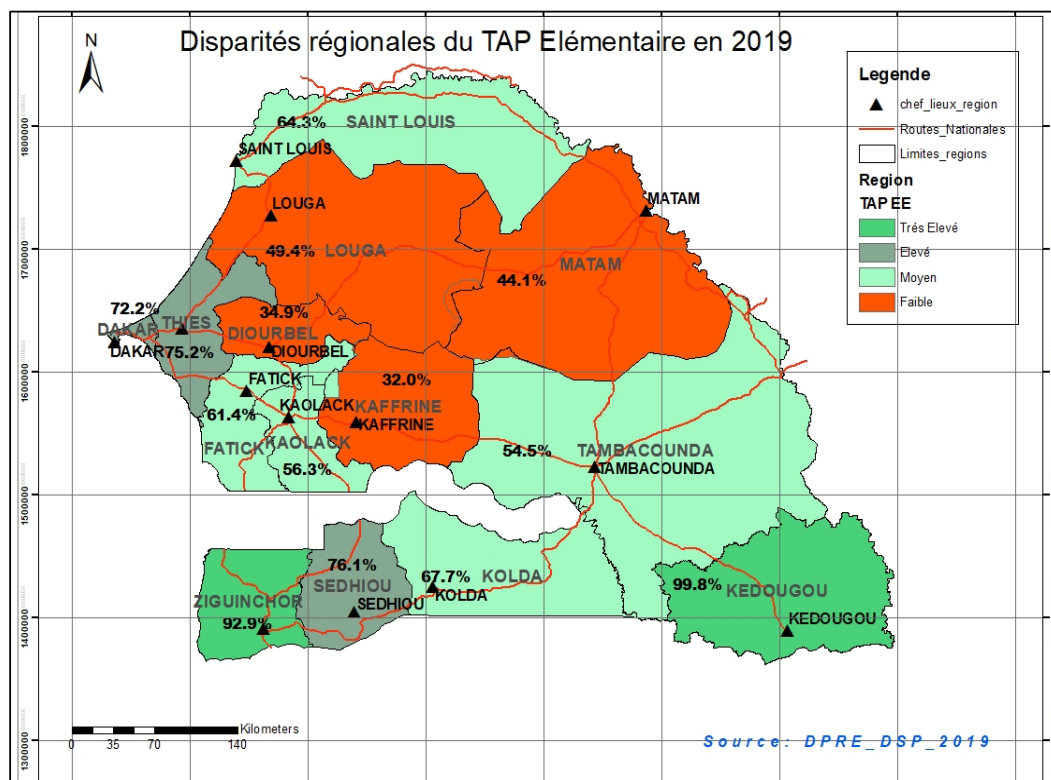
Globalement, l'enseignement élémentaire est plus confronté, entre 2015 et 2018, à un problème de rétention auquel les politiques éducatives devront faire face.

### 1.2.3.6 Taux d'achèvement à l'Élémentaire

En 2019, le taux d'achèvement est de 62,3% dont 55,7% chez les garçons et 69,2% chez les filles. Globalement, ce taux est en faveur des filles (1,24 d'indice de parité).

Par académie, le taux d'achèvement varie entre 32,0% à Kaffrine et 99,8% à Kédougou. Les plus faibles taux sont notés à Kaffrine (32,0%), à Diourbel (34,9%), à Matam (44,1%) et à Louga (49,4%). Selon le sexe, à l'exception de Kédougou, le taux d'achèvement des filles est partout supérieur à celui des garçons.

Carte I. 3 : Taux d'achèvement du cycle élémentaire en 2019



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN et données démographiques 2019-ANSD

L'évolution du taux d'achèvement de 2015 à 2019, montre une progression allant de 59,3% en 2015 à 61,2% en 2017 et une baisse en 2018 de 1,4 point de pourcentage. Entre 2018 et 2019, ce taux a connu une hausse de 2,5 points de pourcentage. Cette augmentation s'explique, entre autres, par l'amélioration du taux de promotion et un accroissement important des nouveaux inscrits en classe de CM2 (7,3%) par rapport à celui de la population scolarisable âgée de 11 ans (2,9%).

Les taux les plus élevés sont enregistrés en 2017 (61,2%) et en 2019 (62,3%).

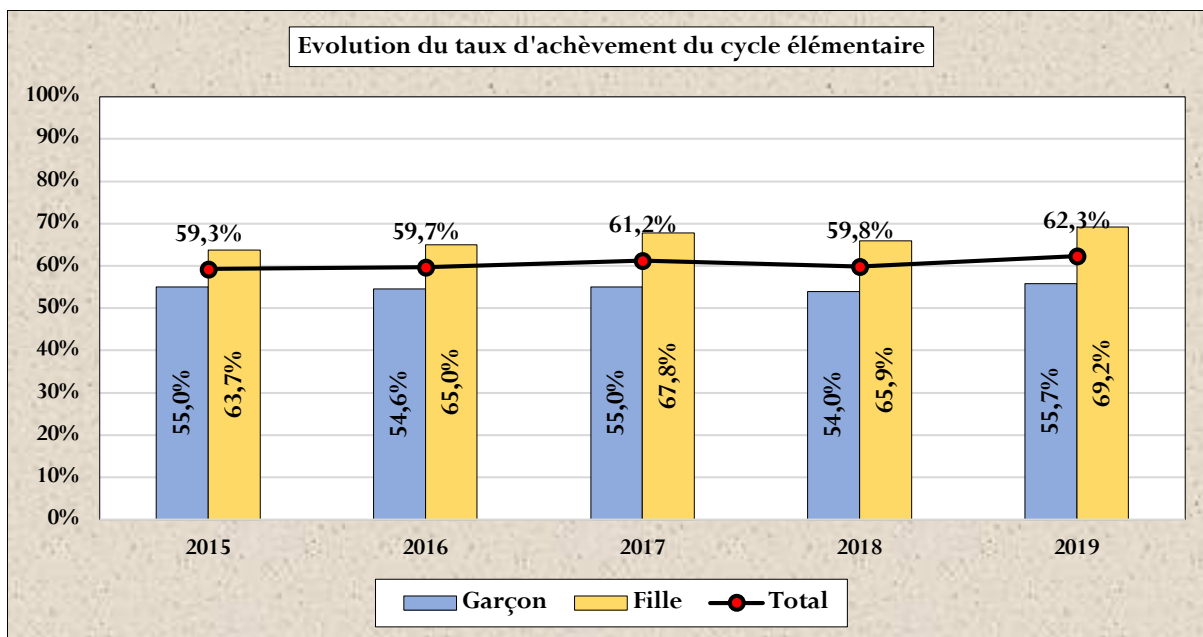
Selon le sexe, le taux d'achèvement des filles est supérieur à celui des garçons durant toute la période.

Pour relever globalement l'indicateur, il y a lieu de poursuivre la politique d'enrôlement et de maintien des élèves à l'école et celle d'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage.

### 1.2.3.7 Taux de survie à l'Élémentaire

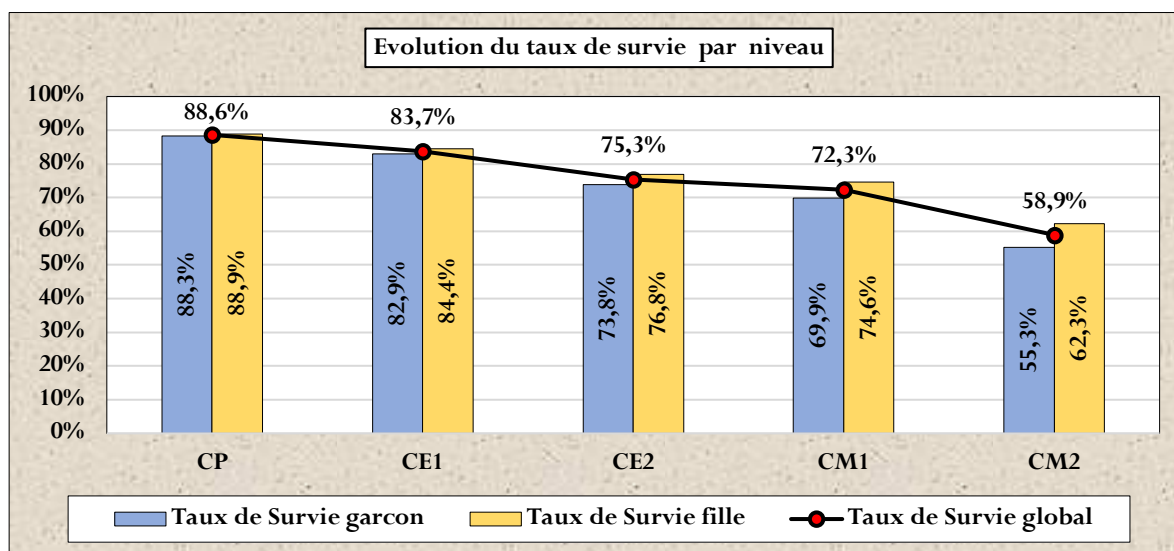
Le taux de survie permet de mesurer le degré d'évolution d'une cohorte donnée. Il permet, aussi de déterminer la capacité de rétention du système éducatif et son efficacité interne.

Graphique 1.7 : Évolution du taux d'achèvement en 2019



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

Graphique 1.8 : Évolution du taux de survie par niveau en 2018



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

En 2019, le taux de survie est en moyenne compris entre 88,6% au CP et 58,9% au CM2.

Cette diminution s'explique par des proportions d'abandons élevés par niveau notamment au CM2 (20,47%), au CM1 (20,22%) et au CE1 (11,31%).

Par sexe, on note des disparités importantes entre filles et garçons. À tous les niveaux, ce taux est en faveur des filles. Cette situation se justifie par des taux d'abandons plus élevés chez les garçons à l'exception de la classe de CM2, où l'on enregistre 18,46% chez les garçons contre 22,19% chez les filles. Selon cet indicateur, les politiques et stratégies développées en faveur de la promotion de l'éducation des filles ont porté leur fruit.

### 1.2.3.8 Résultats à l'examen du Certificat de Fin d'Études élémentaires (CFEE)

En 2019, sur un total de 276 266 candidats inscrits dont 123 457 garçons et 152 809 filles, les taux de présence s'élèvent à 98,3% dont 98,2% chez les garçons et 98,4% chez les filles.

Cette année, le taux de réussite au Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) est de 57,3% dont 57,0% chez les filles et 57,7% chez les garçons.

Par académie, il varie entre 34,6% (Kaffrine) et 79,0% (Ziguinchor). Quatre (04) académies affichent des taux supérieurs à la valeur nationale avec des pourcentages allant de 59,0% à (Saint-Louis) à 79,0% (Ziguinchor). Les douze (12) autres académies enregistrent un taux de réussite au CFEE inférieur à la valeur nationale.

À l'exception des académies de Fatick, Rufisque, Pikine-Guédiawaye, Dakar et Ziguinchor, le taux de réussite des filles est partout supérieur à celui des garçons.

### 1.2.3.9 Enseignants craie en main au public élémentaire par diplôme professionnel

En 2019, le nombre total d'enseignants craie en main dans les écoles élémentaires publiques est de 50 077. Ce nombre est, en majorité composé d'enseignants titulaires de Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) et de Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) avec des pourcentages respectifs de 64,0% et 23,9%.

L'effectif des enseignants sans diplôme professionnel est de 5 786, soit 11,6%.

Globalement, le nombre total d'enseignants craie en main dans les écoles élémentaires publiques titulaires d'un diplôme professionnel (CAP, CEAP, CAEP) est de 44 291, soit 88,4%.

Les enseignants sans diplôme professionnel sont plus nombreux dans les académies de Matam (779) et de Louga (682).

## 1.2.4 Le financement des institutions d'éducation

### 1.2.4.1 La structure du financement des institutions d'éducation

Tableau 1.2 : Structure du financement des institutions d'éducation

Nature économique	Global	Préscolaire	Élémentaire
<b>ETAT</b>	22,50%	7,80%	45,00%
<b>Collectivité territoriale</b>	1,70%	4,00%	6,80%
<b>PTF</b>	3,10%	8,60%	11,00%
<b>ONG</b>	2,20%	3,00%	5,50%
<b>Secteur privé</b>	0,10%	0,00%	0,00%
<b>Autres partenaires</b>	1,30%	3,70%	1,60%
<b>Cotisation APE</b>	6,20%	20,90%	15,60%
<b>Frais inscription</b>	54,20%	35,80%	2,50%
<b>Activités scolaire</b>	2,10%	1,20%	2,00%
<b>Autres activités</b>	1,90%	2,30%	0,60%
<b>Construction</b>	2,60%	6,30%	6,30%
<b>Équipement</b>	1,30%	4,20%	2,60%
<b>Capital autres</b>	0,80%	2,20%	0,50%
<b>Total général</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

Globalement, les ressources des établissements d'éducation publics et privés proviennent majoritairement des ménages qui contribuent pour 60,4% (frais d'inscription 54,2%, cotisations APE 6,2%), suivis des transferts faits par l'État (22,5%) et des partenaires techniques et financiers (3,1%). Les autres bailleurs ne contribuent qu'à hauteur de 14% y compris les Collectivités territoriales (1,7%)

Au niveau du préscolaire 56,70% des ressources proviennent des ménages (Frais inscription 35,80%, Cotisation APE 20,90%), des PTF (8,60%), de l'État (7,80%) et des Collectivité territoriale (4,00%).

Quant à l'élémentaire, le premier bailleur demeure l'État avec une contribution de 45,0%, suivi par les ménages 18,10% (APE 15,6% et frais d'inscription 18,10%), les partenaires techniques et financiers (11,0%) et les contributions des collectivités territoriales (6,8%). D'autres bailleurs interviennent dans l'effort d'éducation de l'élémentaire à hauteur de 19,10%.

### 1.2.4.2 Objet des dépenses des institutions d'éducation

Les ressources mobilisées, quels que soient le bailleur, le montant ou la nature de la contribution, les institutions d'éducation les utilisent pour acquérir les différents biens et services nécessaires aux activités d'éducation classés par nature économique : dépenses de personnel, fournitures et matériels didactiques, manuels scolaires, sorties pédagogiques, cours de renforcement, construction réhabilitation, équipement, nourritures et cantines etc.

Tableau 1.3 : Répartition des dépenses des structures du public

Nature économique	Global	Préscolaire	Élémentaire
Assurance, Autres	1,90%	0,50%	0,10%
Autres dépenses courantes	7,70%	9,80%	6,60%
Autres dépenses en capital	3,30%	2,40%	1,00%
Construction	8,40%	13,60%	11,60%
Cours de renforcement, soutien et appui	1,90%	0,50%	3,00%
Eau, Électricité, Téléphone, Internet	2,80%	2,60%	1,80%
Équipement	2,70%	1,20%	1,60%
Fourniture, Matériels pédagogiques	10,80%	8,80%	9,70%
Hébergement	0,50%	0,10%	0,10%
Manuels scolaires	2,40%	0,90%	2,50%
Nourriture, Cantine	3,20%	5,50%	2,70%
Pers, enseignant	38,10%	12,40%	51,30%
Pers, Non enseignant	6,10%	22,80%	1,60%
Réhabilitation, Maintenance	4,70%	4,80%	4,20%
Salaires personnel technique et d'appui	3,70%	10,50%	0,70%
Santé et nutrition	0,60%	1,10%	0,40%
Sortie pédagogique, autres activités extra muros	1,40%	2,40%	1,10%
<b>Total général</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

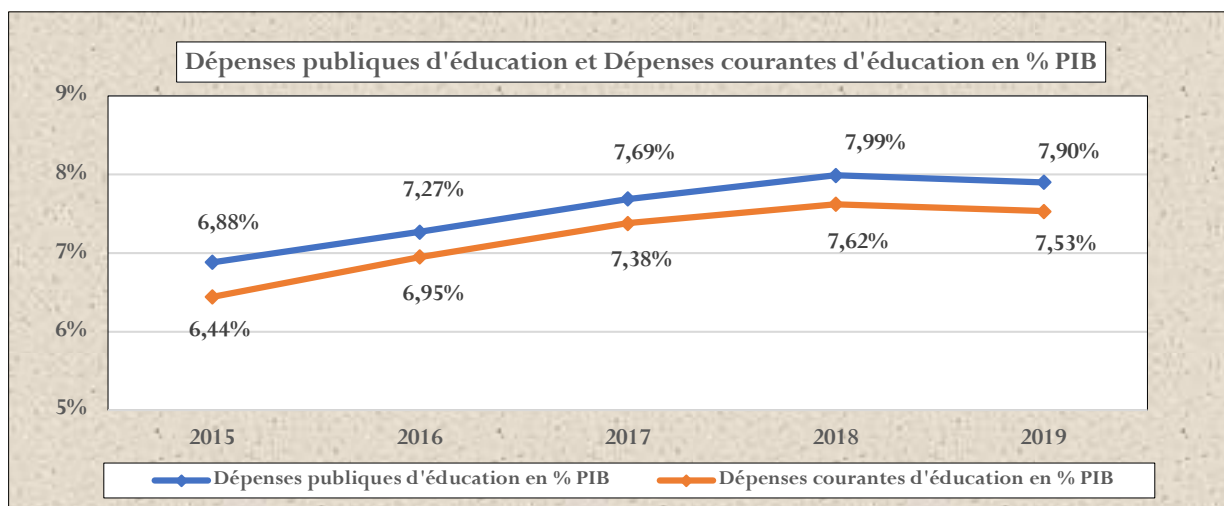
De manière générale, les écoles et établissements dépensent 47,90% de leurs ressources en dépenses de personnel (enseignant, non enseignant et salaires personnel technique et d'appui), 14,4% en dépenses en capital (construction, autres dépenses en capital et équipement), 10,8% en fournitures et matériels pédagogiques, 7,7% en dépenses courantes et des postes de dépenses comme « réhabilitation et maintenance (4,7%) », celles liées aux « activités pédagogiques (cours de renforcement, soutien, appui, sortie pédagogique et autres activités extra muros) (3,3%) », des dépenses liées à la « fourniture d'eau, d'électricité, téléphone et internet (2,8%) » et à « l'hébergement, santé nutrition, nourriture et cantines, et assurances (6,2%) ».

Au niveau du préscolaire, 45,70% des ressources sont dédiées aux dépenses de personnel (enseignant, non enseignant et salaires personnel technique et d'appui), 17,20 % en dépenses en capital (construction, autres dépenses en capital et équipement, 9,80% en autres dépenses courantes), 9,70% en fournitures et matériels pédagogiques et manuels scolaires et 7,2%0 à l'hébergement, santé nutrition, nourriture et cantines, et dépensent assurances.

Pour l'élémentaire, 53,60% des ressources vont en dépenses de personnel (enseignant, non enseignant et salaires personnel technique et d'appui), 14,20% en dépenses en capital (construction, autres dépenses en capital et équipement), 12,20% en fournitures et matériels pédagogiques et manuels scolaires et 6,6% en autres dépenses courantes.

### 1.2.4.3 Dépenses d'éducation en % du PIB

Graphique 1.9 : Évolution des dépenses d'éducation en % du PIB entre 2015 et 2019

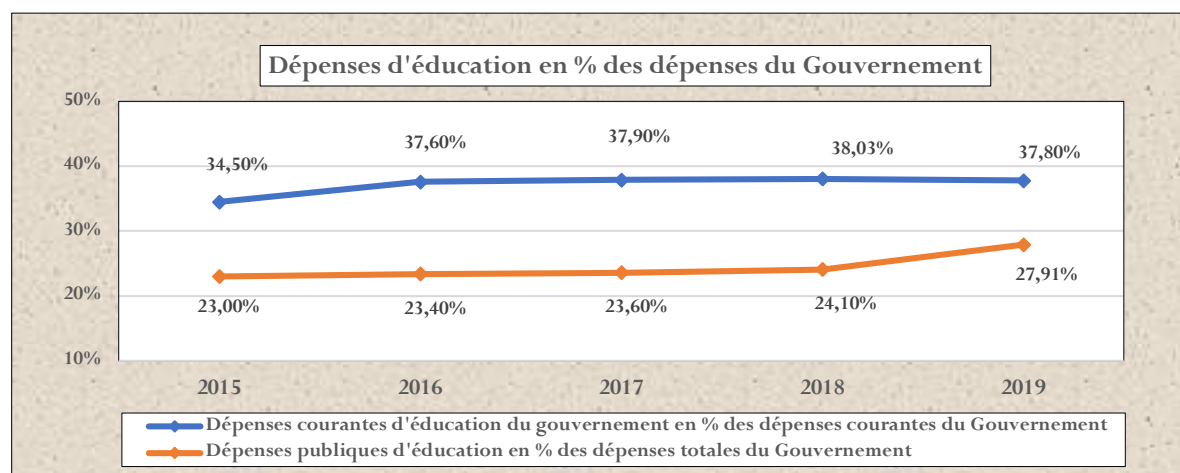


Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN et RNSE 2019

L'évolution de la part des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du Produit intérieur brut (PIB) mesure l'effort de financement fourni par l'État sénégalais en faveur de son système éducatif. Cet effort reste progressif durant la période 2015-2018, en passant de 6,88% à 7,99% du PIB soit un taux d'accroissement moyen annuel de 2,6%. En 2019, elle connaît une baisse de 0,1 point de pourcentage. Les dépenses courantes d'éducation du gouvernement en pourcentage du PIB suivent la même tendance haussière de 2015 à 2018 avec un TAMA de 2,8%, pour connaître une baisse de 0,1 point de pourcentage en 2019.

## 1.2.4.4 Dépenses d'éducation en % des dépenses totales du Gouvernement

Graphique 1. 10 : Évolution des dépenses d'éducation en % des dépenses du gouvernement entre 2015 et 2019



Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN et RNSE 2019

Durant la période 2015-2018, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement ont une tendance légèrement haussière en passant de 34,50% à 24,10% entre 2015 et 2018 pour connaître une légère baisse de 0,23 point de pourcentage en 2019. Par contre, les dépenses courantes d'éducation en pourcentage des dépenses courantes du Gouvernement présentent une tendance haussière plus intéressante en gagnant 3,81 points de pourcentage sur la période 2018-2019.

## 1.3 PRÉSENTATION DU SYSTÈME NATIONAL D'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION

### 1.3.1. Le système d'évaluation

L'évaluation constitue une dimension fondamentale de l'apprentissage avec la mise en place d'un dispositif global de suivi des acquis. Le système éducatif sénégalais a pu, au cours des années, mettre en place un dispositif d'évaluation multi types et multi niveaux : évaluations certificatives, continues, standardisées, sommatives, les Survey et les évaluations de programme avec un maillage assez complet et un dispositif de suivi global et périodique des apprentissages.

En effet, l'évaluation régulière des rendements scolaires est une dimension importante pour tout système éducatif et de formation qui se veut performant. Elle permet de mesurer son efficacité à travers la qualité des enseignements apprentissages. Au Sénégal, il existe depuis 1996 un système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS) qui mesure régulièrement les performances des élèves en Langue et communication, Mathématiques et ESVS. Différents programmes qui interviennent dans le cadre l'amélioration de la lecture et/ou des mathématiques (PAQEEB, PAAME, PADES, LPT, G2G...), utilisent également des évaluations régulières pour mesurer d'une part les performances et d'autre part, renseigner leurs indicateurs. Ces programmes ont permis d'instaurer progressivement une culture de l'évaluation à l'élémentaire et de réviser le curriculum par rapport au besoin actuel des élèves.

En plus de ces évaluations nationales, le pays a participé aussi au Programme international pour le suivi des acquis scolaires (PISA-D) et participe aussi régulièrement à l'évaluation sous régionale du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) qui compare l'efficacité des systèmes éducatifs des pays participants.

Au niveau de l'évaluation des compétences des enseignants, le Sénégal a également une expérience avec le test national pour enseigner le ou en français (TNEF) et le PAEBCA

En dehors des moments d'évaluation à des fins de remédiation, le système éducatif sénégalais dispose d'un système d'évaluation certificative des apprentissages en fin de cycles élémentaire, moyen et secondaire, sanctionné respectivement par le CFEE, le BFEM et le Baccalauréat.

### 1.3.2. Présentation du contexte de l'évaluation PASEC2019 au Sénégal

Cette évaluation externe de l'état des performances des élèves et des écoles contribue à apporter des points de repère pour mieux comprendre les forces et les faiblesses des élèves sur les compétences clés en lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire. Les données collectées et les analyses produites permettent également d'apprécier le degré d'inégalité entre les élèves, les écoles et les régions. Les tests PASEC sont une mesure externe aux systèmes éducatifs et n'ont pas été développés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs spécifiques propres à chaque système, ni ceux d'une année scolaire en particulier. Il est également important de noter ici que les niveaux de compétences atteints par les élèves aux tests PASEC2019 de début et de fin de primaire reflètent l'accumulation des connaissances et compétences développées dans le milieu familial et scolaire. Les élèves ont été testés dans la langue de scolarisation officielle, le français.

Les constats relevés dans le rapport PASEC2019 reflètent les performances du pays à la fin de la 1<sup>re</sup> phase du PAQUET (2013-2018) et au commencement de la 2<sup>ème</sup> phase (2018-2022). Des réformes touchant les différents échelons éducatifs ont été lancées sur cette période pour expérimenter de nouvelles pratiques et/ou généraliser des pratiques déjà existantes.

La fin de l'année scolaire 2018-2019, date de l'enquête PASEC2019, correspond au début de la deuxième phase (2018-2022) du nouveau programme sectoriel PAQUET.

La cohorte d'élèves évaluée en 2019 a bénéficié de l'intervention de plusieurs projets :

- Le Projet d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité dans l'Éducation de Base (PAQEEB),
- Le PAAME
- LPT
- le PAEBCA

Ainsi, le Sénégal participe à la deuxième évaluation internationale PASEC2019 regroupant 14 pays dans un contexte national où de nombreuses initiatives en faveur de l'amélioration des apprentissages en lecture et en mathématiques sont engagées sur tout le territoire national. Ces dispositifs s'accompagnent également de multiples actions en faveur du pilotage par les résultats dans tout le système notamment avec la mise en place récente des Contrats De Performance (CDP) à l'échelle déconcentrée.







# CHAPITRE 2

## L'ÉVALUATION PASEC2019 AU SÉNÉGAL



## 2. 1. OBJECTIFS ET MODELE METHODOLOGIQUE

L'enquête PASEC cherche à étudier le niveau d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, ainsi que l'évolution de l'atteinte de ces objectifs dans les pays. La méthodologie<sup>1</sup> adoptée pour ce faire permet, entre autres, d'apprécier le niveau de performance des élèves et de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le processus d'enseignement-apprentissage.

Afin d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure d'une part, des connaissances et des compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire<sup>2</sup>, et d'autre part, des connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique de ces deux domaines d'apprentissage. La collecte des données est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés de chaque pays et auprès des enseignants des écoles enquêtées.

**Encadré 2. 1 : Les concepts d'efficacité et d'équité sont, dans le cadre de ce rapport, à comprendre au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête PASEC.**

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

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

L'évaluation PASEC2019 a également collecté de nombreuses informations contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles pour apprécier les profils des apprenants et des encadrants, juger le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires afin de les relier aux performances des élèves (voir le tableau 1.1).

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

<sup>1</sup> Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2019 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

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

Tableau 2. 1 : Structure de l'évaluation PASEC2019

	Instruments	Thématiques analysées
<b>Échelle de compétences Élèves</b>	Tests élèves	Niveau de connaissances, compétences, aptitudes de l'élève
<b>Échelle de compétences Enseignants</b>	Test enseignants	Niveau de compétences et connaissances des contenus enseignés et de la didactique de ces contenus chez les enseignants
<b>Caractéristiques de l'élève et de son milieu familial</b>	9 Questionnaire destiné aux élèves	Statut socioéconomique et culturel des familles ; ressources éducatives et occasions d'apprentissage à domicile ; caractéristiques personnelles des élèves ; parcours scolaire des élèves ; conditions physiques pour apprendre ; perception de l'école et goût d'apprendre
<b>Caractéristiques de l'école, de la classe et de la communauté locale</b>	Questionnaire destiné aux enseignants et directeurs	Infrastructures, équipements, fonctionnement et ressources de la classe ; absentéisme et occasions d'apprentissage en classe ; caractéristiques personnelles et professionnelles des maîtres ; pratiques d'enseignement et représentations des maîtres ; infrastructures, équipements, fonctionnement, ressources et contrôle de l'école ; ressources et implication de la communauté locale pour l'école ; Caractéristiques personnelles et profil professionnel du directeur ; pratiques administratives et pédagogiques et représentations du directeur ; pratiques de soutien scolaire dans l'école et représentations des acteurs.
<b>Caractéristiques du pays, de son système éducatif et de ses zones éducatives</b>	Étude exploratoire pour la mise en place d'un référentiel commun de compétences des pays de la CONFEMEN / Documents nationaux de politiques éducatives et bases de données internationales relatives à l'éducation	Contexte socioéconomique et géographique ; curricula et temps scolaire officiel ; plurilinguisme et langue d'enseignement ; politique d'évaluation des apprentissages ; modèle éducatif et scolarisation

## 2.2. LES TESTS PASEC2019

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- i. des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques<sup>3</sup>, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves<sup>4</sup> ;
- ii. des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
- iii. des standards de mesure<sup>5</sup> en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

<sup>3</sup> Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

<sup>4</sup> cf. les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson

<sup>5</sup> 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 (LMTF<sup>6</sup>, 2013).

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

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

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

Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales. Les items des tests ont été conçus en français<sup>7</sup> par le PASEC en collaboration avec les équipes nationales PASEC de l'ensemble des pays participants à l'évaluation internationale PASEC2019. Ces items ont été validés par le Comité scientifique du PASEC. Un comité d'experts du Centre de recherche en éducation de l'Université de Liège et de Genève, de concert avec les experts nationaux, a contribué à la mise en place de ces instruments de mesure.

Deux ateliers cognitifs distincts ont été tenus respectivement au Togo autour des instruments de test des élèves et au Niger autour de ceux de l'enquête sur les enseignants dans le but d'observer, 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'adaptation<sup>8</sup> des tests dans d'autres langues que le français<sup>9</sup> ont été réalisées par un groupe de traducteurs nationaux et d'experts sous la direction d'une agence spécialisée<sup>10</sup>. Il s'agit d'une agence spécialisée dans l'adaptation linguistique d'items pour les évaluations internationales. Le processus d'adaptation a comporté une vérification indépendante et une validation finale par le pays.

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

<sup>6</sup> Acronyme anglais Learning Metrics Task Force pour désigner le groupe de réflexion réunissant plusieurs organisations internationales (dont la CONFEMEN, l'ISU, Brookings, ...) ayant pour but de définir une métrique des apprentissages afin de mesurer les progrès des élèves et de contribuer au passage d'un simple accès à l'apprentissage à un accès plus.

<sup>7</sup> Langue source de conception des items.

<sup>8</sup> Les tests ne sont pas traduits directement, mais adaptés, de telle sorte que la nature de la question s'approche autant que possible de celle de la version source en français.

<sup>9</sup> Pour le PASEC2019, le test a été adapté en kirundi pour le Burundi, en anglais pour le sous-système anglophone camerounais, en malagasy pour Madagascar, en haussa, zarma pour le Niger, et en arabe pour le Tchad.

<sup>10</sup> La société CAPSTAN a été mandatée pour réaliser l'adaptation linguistique des tests PASEC2019.

individuel des items aux niveaux national et international. Les items retenus après les analyses psychométriques ont été intégrés aux échelles de scores internationales PASEC2019.

## 2.2.1. Les tests de début de scolarité primaire

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

### 2.2.1.1. Test en langue d'enseignement

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

Le test PASEC2019 évalue les trois domaines fondamentaux que sont :

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

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

**Tableau 2. 2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Début de scolarité**

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

### 2.2.1.2. Test de mathématiques

Les tests PASEC de mathématiques reflètent les processus indispensables pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, espace et mesure, et permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts mathématiques<sup>11</sup>. Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiation ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

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

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

Le test s'intéresse surtout à l'arithmétique et à la géométrie, qui donnent les bases pour acquérir des connaissances plus vastes. Ce sont également les sous-domaines les plus enseignés dans les premières années du primaire. Certaines connaissances en mesure sont également évaluées. La mesure est en général associée à l'arithmétique. Cependant, dans le test PASEC de 2<sup>ème</sup> année, la mesure fait référence à des notions plus générales comme le poids, la taille et les volumes et se distingue de l'arithmétique, qui ne fait référence qu'à des quantités d'objets ou à des quantités chiffrées.

**Tableau 2. 3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité primaire**

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
72,5 %	<p><b>Arithmétique :</b></p> <p>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</p>	<p>compter jusqu'à 100 ;</p> <p>reconnaître des chiffres et des nombres ;</p> <p>dénombrer des objets ;</p> <p>discriminer des quantités d'objets ;</p> <p>ordonner des nombres – (le plus grand);</p> <p>ordonner des nombres – (le plus petit);</p> <p>compléter des suites de nombres ;</p> <p>additionner et soustraire ;</p> <p>résoudre des problèmes.</p>
27,5 %	<p><b>Géométrie, espace et mesure :</b></p> <p>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</p>	<p>reconnaître des formes géométriques ;</p> <p>se repérer dans l'espace,</p> <p>apprécier des grandeurs.</p>

<sup>11</sup> Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013), excepté celle concernant la capacité des élèves à résoudre des « problèmes de configuration » (pattern problem). Le PASEC n'évalue pas cette compétence dans le test de mathématiques car la mise à l'essai des items a produit des résultats peu probants quant aux items de logique. Ceci pose d'une part la question de la place de la résolution de problèmes de configuration dans les pays évalués par le PASEC, et d'autre part celle de la façon dont il faut adapter ce type d'items aux contextes nationaux africains.



## 2.2.2. 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. 2.2.2.1. Test en langue d'enseignement

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes à partir de deux catégories de supports écrits proposés aux élèves : (i) des textes narratifs (ii) des textes informatifs et des documents. Cette classification des supports écrits par sous-composante s'inspire des travaux de Werlich (1976) et d'autres plus récents (Crinon, Lectaire-Halté et Virost-Goedel, 2017), mais également des expériences internationales en mesure. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés occupent à ce stade une place mineure (voir l'encadré 1.4).

**Tableau 2. 4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en langue - Fin de scolarité**

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

### 2.2.2.2. Test de mathématiques

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

Tableau 2. 5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

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

### 2.2.3. Les instruments de l'enquête des enseignants

Conformément 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.

#### 2.2.3.1. Outils en langue d'enseignement

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

Tableau 2. 6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit

Composition du test	Domaines évalués
72,2 %	<p><b>La compréhension du texte :</b></p> <p>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.</p>
27,8 %	<p><b>La didactique de la compréhension de l'écrit</b></p> <p>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.</p>

<sup>12</sup> La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

### 2.2.3.2. Outils de mathématiques

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

**Tableau 2. 7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique des mathématiques**

Composition du test	Domaines évalués
86,1%	<p><b>Les mathématiques :</b></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><b>La didactique des mathématiques :</b></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>

## 2.3. 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 pertinentes<sup>13</sup> pour les pays afin de leur fournir des données et des indicateurs utiles, fiables et comparables dans l'espace et dans le temps. À travers ces instruments, l'enquête décrit les ressources et les pratiques éducatives à différents niveaux du système. Les performances des élèves aux tests PASEC sont mises en relation avec ces différentes données contextuelles sur les déterminants de l'apprentissage et des processus d'enseignement.

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

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

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

<sup>13</sup> Les questionnaires PASEC privilégient une approche contextuelle adaptée aux pays puisque certains intrants éducatifs et processus de transformation sont spécifiques à ces pays et conditionnés par le niveau de pauvreté dans les zones géographiques concernées. À titre d'exemple, le mode de fonctionnement pédagogique des écoles en « double flux » est spécifique aux pays en développement afin de soutenir la demande éducative dans un contexte de pénurie de salles de classe et d'enseignants.

## 2.4. LES ÉCHANTILLONS

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

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

La procédure d'échantillonnage en lien avec la sélection des écoles est conduite par le PASEC en collaboration avec les pays. Les écoles sont échantillonnées dans chaque pays à partir de la plus récente des bases de sondage des écoles, 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 du Sénégal est composé de 180 écoles réparties sur 5 strates : Strate 1 (Matam, Louga, Saint-Louis) ; Strate 2 (Dakar, Pikine-Guédiawaye, Rufisque, Thiès) ; Strate 3 (Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine); Strate 4 (Tamba, Kédougou); Strate 5 (Kolda, Sédhiou, Ziguinchor).

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

## 2.5. L'ADMINISTRATION DES TESTS ET QUESTIONNAIRES

Par l'intermédiaire des équipes nationales, les pays participants mettent en œuvre l'évaluation dans le cadre des procédures d'administration établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés au préalable par les équipes nationales PASEC, sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, un protocole standard d'enquête a été mis en place par le PASEC. Les administrateurs doivent scrupuleusement respecter les consignes standardisées contenues dans ce protocole.

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

En fin de scolarité primaire, l'administration débute par le questionnaire contextuel. Les tests de compréhension de l'écrit et de mathématiques s'effectuent sur les deux jours suivants. La durée des tests de compréhension de

l'écrit et de mathématiques est de 2 heures maximum chacun, avec une pause de 10 minutes après une heure. Le PASEC a adopté la technique des « cahiers tournants » pour prendre en compte la masse d'informations traduite dans les tableaux de spécification de 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 ».

## 2.6. L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES

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

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

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

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

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

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

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

COLLE ALLE WOLOU' NDOTE  
AD WEE' MBO GENERAL  
s 23 & 24 Mars 2018



# CHAPITRE 3

## PERFORMANCES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



## 3.1 LES ÉLÈVES DU SÉNÉGAL EN COMPARAISON INTERNATIONALE EN LANGUE ET EN MATHÉMATIQUES

### 3.1.1 Compétences des élèves en langue

Le tableau 3.1 présente l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue. Cette échelle de compétences rend compte des performances de l'ensemble des pays à l'évaluation au test de langue. Elle présente les intervalles des scores pour chaque niveau, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et compétences correspondant à ces niveaux. Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de mener couramment à bien les tâches de ce niveau, moins bien les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux celles des niveaux inférieurs. Le seuil « suffisant » en langue est défini par une bande rouge dans le tableau.

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	29,5	<p><b>Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes</b></p> <p>Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.</p>
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,1	18,2	<p><b>Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits</b></p> <p>Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.</p>



Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 469 et 540 points	28,5	27,3	<p><b>Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrement de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale</b></p> <p>Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrement, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).</p>
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 399 et 469 points	18,3	19,7	<p><b>Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit</b></p> <p>Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers.</p> <p>Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrement de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).</p>
<b>Sous le niveau 1</b>	< 399 points	8,7	5,4	<p>Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1</p>

Au regard des données du tableau 3.1, il ressort globalement que 44,5% des élèves de l'ensemble des pays ayant participé au test PASEC2019 se situent au-dessus du seuil de compétences contre 47,5% pour le Sénégal soit une différence de 3%. Toutefois cette situation même si elle est meilleure que celle de l'ensemble des pays PASEC2019 et que celle obtenue par le Sénégal au PASEC2014 (28,9%), est loin d'être satisfaisante car 52,5% des élèves sénégalais du début de scolarité n'ont pas atteint le seuil de compétences en langue.

Une analyse approfondie des performances des élèves sous l'éclairage des niveaux de l'échelle de compétences de PASEC2019 permettra de mieux appréhender les difficultés qu'ont éprouvé les 52,5% d'élèves en début de scolarité au Sénégal qui n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétences en langues, afin de proposer des recommandations appropriées.

### 3.1.1.1 Niveau 4 de l'échelle de compétences

Au Sénégal, 29,5% des élèves du début de scolarité ont atteint le niveau 4 de l'échelle de compétences de langue contre 23,5% dans l'ensemble des pays du PASEC2019 ce qui atteste d'un bon niveau d'une frange assez importante des élèves du système éducatif sénégalais.

Au regard des résultats de PASEC2014 où le Sénégal comptait 16,4% d'élèves au niveau 4, on note un bond de 9,1 ce qui est assez performant.

Les élèves du niveau 4 de l'échelle de langue de début de scolarité sont ceux qui manifestent des capacités de mobilisation des compétences pouvant les conduire vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes et de déchiffrement de l'écrit et de compréhension orale qui leur permettent de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts.

### 3.1.1.2 Niveau 3 de l'échelle de compétences

Au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, la proportion d'élèves du système éducatif sénégalais atteint 18% contre 21% dans l'ensemble des pays de PASEC2019.

Ce résultat ne traduit pas une contre-performance et pourrait s'expliquer par le fort taux d'élèves ayant atteint au même temps le niveau 4. Dans PASEC2014, le Sénégal comptait 12,5% d'élèves au niveau 3 de l'échelle de compétences soit un gain de 5,5% au vu des résultats de PASEC2019.

Les élèves de ce niveau sont ceux qui ont consolidé leurs capacités de déchiffrage de l'écrit, de compréhension orale et de compréhension des mots écrits. Ils manifestent en effet des capacités suffisantes de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots.

### 3.1.1.3 Niveau 2 de l'échelle de compétences

En moyenne, dans les pays du PASEC2019, 28,5% des élèves se situent au niveau 2 de de l'échelle de compétences en langue contre 27,3% au Sénégal soit un écart positif de 1,5% en faveur du système éducatif sénégalais. La situation des élèves sénégalais du niveau 2 de l'échelle des compétences n'a pas connu de variation entre le PASEC2014 (27,9%) et le PASEC2019 (23,3%).

Les élèves de ce niveau sont ceux qui commencent à installer des capacités de déchiffrage de l'écrit et à renforcer leurs capacités de compréhension orale. Ils sont capables d'identifier les mots se rapportant à la même notion. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit et sont en mesure d'effectuer des tâches élémentaires de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes, phonèmes).

### 3.1.1.4 Niveau 1 de l'échelle de compétences

Au niveau 1 de l'échelle de compétences en langue on constate que le taux est plus élevé au Sénégal comparé dans l'ensemble des pays de l'évaluation de PASEC2019 avec respectivement 19,7% et 18,3%. Cette situation dénote de la disparité des niveaux de compétences au sein des élèves du système éducatif sénégalais en début de scolarité. Cette hétérogénéité constatée entre les performances des élèves suggère une approche différenciée dans la prise en charge des lacunes observées par les dispositifs de remédiation afin d'avoir un système équitable et inclusif. Comparé à l'évaluation PASEC2014, le Sénégal a considérablement réduit la proportion d'élèves au niveau 1 de l'échelle de compétences en passant de 29,3% à 19,7% ce qui constitue une avancée significative dans l'atteinte de la qualité dans les apprentissages.

Les élèves qui se situent à ce niveau de l'échelle sont ceux qui ont des compétences qui relèvent du niveau des premiers contacts avec le langage oral et écrit. Ils 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).

### 3.1.1.5 Sous le niveau 1 de l'échelle de compétences

Dans PASEC2019, l'échelle de compétences « Sous le niveau 1 » polarise les élèves dont le score moyen est inférieur à 399 points et qui ne parviennent pas à se hisser au niveau 1 de l'échelle de compétences de langue. Il ne faut, cependant, pas en déduire que ces élèves ne manifestent aucune compétence en langue. Leurs difficultés en langue indiquent qu'ils ne parviennent pas à résoudre plus de la moitié des items dans des tests constitués exclusivement de tâches de niveau 1 ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1.

Dans l'ensemble des pays du PASEC2019, près de 8,7% des élèves se situent à ce niveau contre 5,4% pour le Sénégal. La proportion d'élèves sénégalais à ce niveau a considérablement baissé comparé à celle de PASEC2014 qui était de 13,9%. Cette situation traduit un sentiment ambigu teinté de satisfaction pour le système éducatif sénégalais rapporté dans l'ensemble des pays de PASEC2019 et à PASEC2014. Cette situation est aussi synonyme de tare et d'échec au vu des finalités déclinées dans le PAQUET EF car concernant des milliers d'élèves en début de scolarité qui ont beaucoup de mal à utiliser la langue d'enseignement pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines et pourraient éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur cursus scolaire. La mise en œuvre d'initiatives telles que Lecture pour tous (LPT) et le programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal (PADES) pourraient constituer un moyen d'apporter des correctifs tangibles et pérennes à ces lacunes et maux qui entachent le dynamisme du système éducatif.

### 3.1.2 Compétences des élèves en mathématiques

Le tableau 3.2 présente l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en mathématiques. Cette échelle de compétences rend compte des performances de l'ensemble des pays à l'évaluation au test de mathématiques. Elle présente les intervalles des scores pour chaque niveau, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et compétences correspondant à ces niveaux. Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de mener couramment à bien les tâches de ce niveau, moins bien les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux celles des niveaux inférieurs. Le seuil « suffisant » en mathématiques est défini par une bande rouge dans le tableau

Tableau 3. 2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores <sup>14</sup>	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	43,4	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	35,7	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. devant, sur, ...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient aussi la plupart des formes géométriques simples.
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5	17,3	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	3,6	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.

<sup>14</sup> Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

L'analyse du tableau 3.2 indique que 71,2% des élèves de l'ensemble des pays ayant participé au test PASEC2019 se situent au-dessus du seuil de compétences contre 79,1% au niveau national soit une différence de 8,1%. Toutefois cette situation bien que satisfaisante laisse aussi apparaître qu'une frange assez importante des élèves du système éducatif sénégalais (20,1%) ont des difficultés en mathématiques en début de scolarité. De PASEC2014 (62,3%) à PASEC2019 (89,1%) on est passé de 62,3% d'élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences à 89,1% soit un bond qualitatif de 26,8% ce qui est assez remarquable.

Une analyse approfondie des performances des élèves en mathématiques sous l'éclairage des niveaux de l'échelle de compétences de PASEC2019 permettra de mieux appréhender les difficultés qu'ont éprouvé les 10,9% d'élèves en début de scolarité au Sénégal qui n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétences en mathématiques afin de proposer des recommandations appropriées.

### 3.1.2.1 Niveau 3 de connaissances et compétences

En moyenne, dans l'ensemble des pays de PASEC, 37,5% des élèves arrivent à se hisser au niveau 3 de l'échelle de compétences de mathématiques contre 43,4% des élèves du système éducatif sénégalais en début de scolarité soit un écart de 5,9% ce qui est une réelle performance si l'on tient compte du niveau considéré.

Au regard des résultats de PASEC2014 où le Sénégal comptait 30,1% d'élèves au niveau 4, on note un bond de 13,3 ce qui est assez performant.

Le niveau 3 présente la part la plus importante de la distribution d'élèves sur l'échelle de compétences. Cette proportion d'élèves au sommet de l'échelle de compétences indique globalement de bonnes performances face aux compétences de base en mathématiques en début de scolarité.

### 3.1.2.2 Niveau 2 de connaissances et compétences

En moyenne, dans les pays du PASEC2019, 33,7% des élèves se situent au niveau 2 de l'échelle de compétences en mathématiques contre 35,7% au Sénégal soit un écart positif de 2% en faveur du système éducatif sénégalais.

Dans PASEC2014, le Sénégal comptait 32,2% d'élèves au niveau 3 de l'échelle de compétences soit un gain de 3,5% au vu des résultats de PASEC2019 ce qui traduit une amélioration des compétences des élèves.

Cette proportion d'élèves de l'échelle de compétences indique globalement des compétences suffisantes aux apprentissages des mathématiques en début de scolarité.

### 3.1.2.3 Niveau 1 de connaissances et compétences

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'évaluation PASEC2019, 21,5% des élèves se situent au niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences de mathématiques contre 17,3 % des élèves du système éducatif sénégalais soit une différence de 3,8% ce qui traduit une baisse du nombre d'élèves sénégalais sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques.

Comparé à l'évaluation PASEC2014, le Sénégal a considérablement réduit la proportion d'élèves au niveau 1 de l'échelle de compétences en passant de 25,1% à 19,7% ce qui constitue un important bond qualitatif dans l'atteinte de la qualité dans les apprentissages.

Les élèves situés dans ce niveau 1 disposent de compétences que l'on pourrait qualifier de « fragiles » en début de scolarité. Il conviendra d'y être attentif si on veut éviter qu'ils ne rencontrent des difficultés importantes dans la suite de leur scolarité. En effet, les items de mathématiques les plus élémentaires de l'évaluation PASEC de début de scolarité primaire sont ceux de niveau 1. Les initiatives telles que le PAAME constituent des innovations qui peuvent aider ces élèves en début de scolarité à relever le niveau de leurs compétences en mathématiques.

### 3.1.2.4 Sous le niveau 1 de connaissances et compétences

Dans PASEC2019, les élèves se situant sous le niveau 1 ne manifestent pas suffisamment les compétences mathématiques mesurées par le PASEC dans la langue de scolarisation. Il convient cependant de ne pas en déduire qu'ils n'ont aucune compétence en mathématiques.

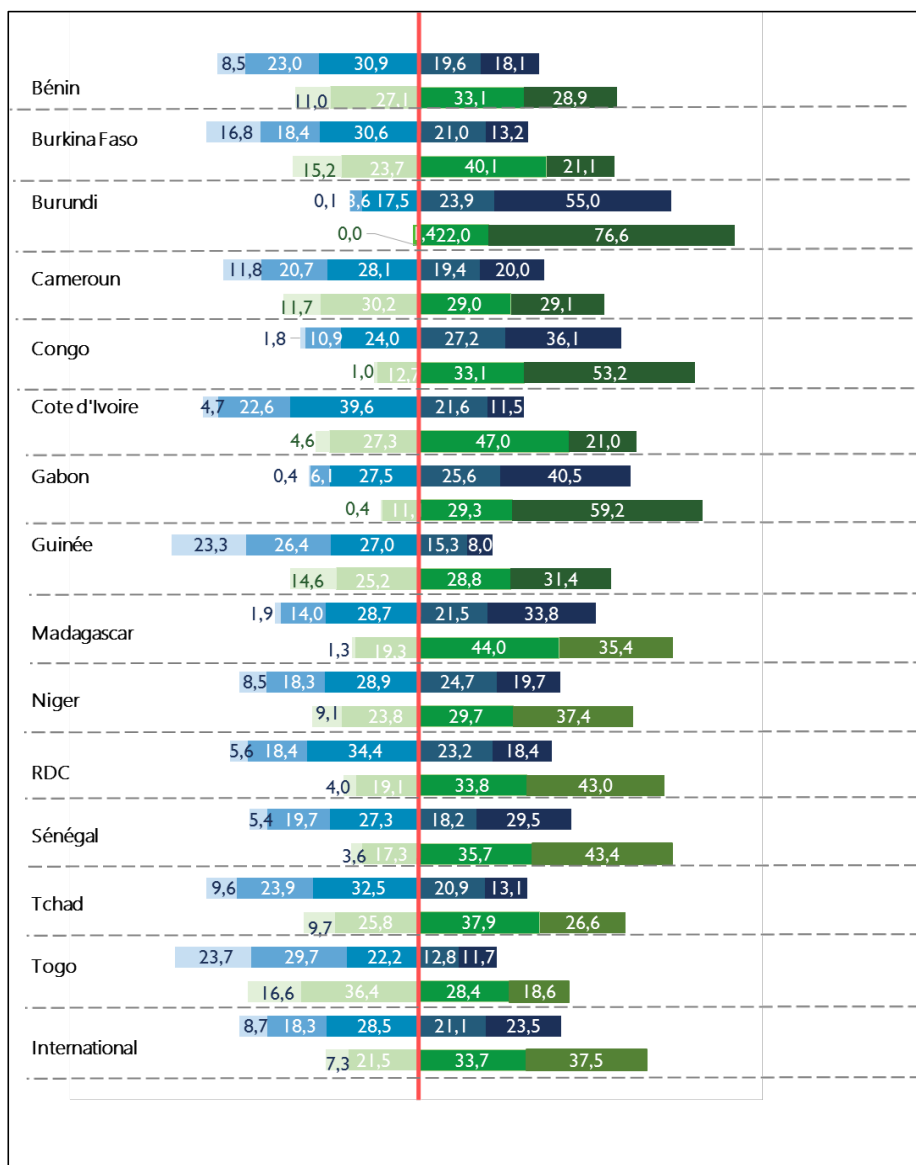
Globalement, dans l'ensemble des pays du PASEC2019, 7,3% des élèves se situent sous le niveau I contre 3,5% des élèves du système éducatif sénégalais.

La proportion d'élèves sénégalais à ce niveau a considérablement baissé comparé à celle de PASEC2104 qui était de 12,6%.

Ce faible taux est à prendre en considération car les performances dont ces élèves du système sénégalais font preuve face à l'évaluation proposée montrent qu'ils ont très peu de compétences mathématiques en début de scolarité. Il conviendra de leur apporter une aide soutenue dans les plans de remédiation initiés par la Direction de l'enseignement élémentaire (DEE) pour qu'ils puissent atteindre le seuil suffisant de compétences et s'engager réellement dans les premiers apprentissages scolaires.

### 3.2 ANALYSE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LANGUE ET MATHÉMATIQUES EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

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



## 3.2.1 En langue

L'analyse du graphique 3.1. montre que la distribution des élèves sur les échelles de compétences est bien meilleure en mathématiques qu'en langue. En effet, si le Burundi, le Congo et le Gabon, situent plus de 50% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences en langue, la distribution des élèves sur l'échelle de langue est plus critique dans les autres pays.

### 3.2.1.1 Au-dessus du Seuil « suffisant » de compétences

Au niveau 4 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 29,5% des élèves en début de scolarité du système éducatif sénégalais.

Dans ce niveau, le Sénégal vient après le Burundi (55%), le Gabon (40,5%), le Congo (36,1%) et Madagascar (33,8%). Toutefois, les pays comme la Guinée (8%), le Togo (11,7%), la Côte d'Ivoire (11,5%), le Tchad (13,3%), le Burkina Faso (13,2%), le Bénin (18,1%) et le Cameroun (20 %) sont derrière le Sénégal.

Au niveau 3 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 18,2% des élèves en début de scolarité du système éducatif. Le Sénégal est classé dans le dernier peloton devant la Guinée (15,3%), le Bénin (16,6%), et le Togo (12,8%). Les autres pays comme Madagascar (21,5%), le Burkina Faso (21%), le Burundi (23,9%), le Cameroun (19,4%), le Congo (27,2%), la Côte d'Ivoire (21,6%), le Gabon (25,6%), le Niger (24,7%), la RDC (23,2%) et le Tchad (20,9%) sont devant le Sénégal. Toutefois cela ne signifie pas une contreperformance car au palier supérieur le Sénégal avait placé une proportion d'élèves assez conséquente.

### 3.2.1.2 Au-dessous du Seuil « suffisant » de compétences

Au niveau 2 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 27,3% des élèves en début de scolarité du système éducatif sénégalais. Le Sénégal fait partie avec le Burundi (17,5%) et le Togo (22,2%) des trois (03) pays qui ont le moins d'élèves à ce niveau ce qui ne signifie pas qu'ils sont moins performants car ayant l'écrasante majorité de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences. Ces trois pays sont suivis respectivement par le Congo (24%), la Guinée (27%), le Gabon (27,5%), le Cameroun (28,1%), Madagascar (28,7%), le Niger (28,9%), le Burkina Faso (30,6%), le Bénin (30,9%), le Tchad (32,5%), la RDC (34,4%) et la Côte d'Ivoire (39,6%). Les proportions d'élèves dans ces derniers pays sont en voie d'accéder au seuil suffisant de compétences.

Au niveau 1 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 19,7% des élèves en début de scolarité du système éducatif sénégalais ce qui n'est pas du tout satisfaisant. À ce niveau 1 le Sénégal vient après la Guinée (26,4%), le Tchad (23,9%), le Togo (23,7%), le Bénin (23%), la Côte d'Ivoire (22,6%) et le Cameroun (20,7%), avec des proportions relativement élevées. Les pays comme le Burkina Faso (18,4%), le Niger (18,3%), la RDC (18,4%), Madagascar (14%), le Congo (10,9%), le Burundi (8,6%) et le Gabon (6,1%) ont des proportions moindres.

Au sous Niveau 1 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 5,4% des élèves en début de scolarité du système éducatif sénégalais. Au sous niveau 1, le Sénégal partage avec le Burundi (0,1%), le Gabon (0,4%), le Congo (1,8%), Madagascar (1,9%) la Côte d'Ivoire (4,7%) et la RDC (5,6%), le groupe qui regroupe le moins d'élèves au sous niveau 1. Dans l'autre groupe, on retrouve le Bénin (8,5%), le Niger (8,5%), le Tchad (9,6%), le Cameroun (11,8%), le Burkina Faso (16,8%), la Guinée (23,3%) et le Togo (23,7%) avec des proportions d'élèves assez élevées dans ce niveau ce qui est assez alarmant pour l'atteinte de la qualité et les seuils suffisants de compétences.

## 3.2.2 En mathématiques

### 3.2.2.1 Au-dessus du Seuil « suffisant » de compétences

Au niveau 3 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 43,4% des élèves en début de scolarité du système éducatif. On peut classer le Sénégal avec les pays comme le Burundi (76,6%), le Congo (53,2%) et le Gabon (59,2%). Dans le second groupe, on retrouve la RDC (43%), le Niger (37,4%), le Madagascar (35,4%), la Guinée (31,4%), le Cameroun (29,1%), le Bénin (28,9%), le Tchad (26,6%), le Burkina Faso (21,1%), la Côte d'Ivoire (21%), et le Togo (18,6%).

Au niveau 2 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 35,7% des élèves en début de scolarité du système éducatif. Dans ce niveau 2, le Sénégal partage le groupe avec la Côte d'Ivoire (47%), Madagascar (44%) et le Burkina Faso (40,1%), le Tchad (37,9%). Ces pays sont suivis par la RDC (33,8%), le Bénin (33,1%), le Congo (33,1%), le Niger (29,7%), le Gabon (29,3%), le Cameroun (29%), la Guinée (28,8%), le Togo (28,4%) et le Burundi (22%),

### 3.2.2.2 Au-dessous du Seuil « suffisant » de compétences

Au niveau 1 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 17,3% des élèves en début de scolarité du système éducatif sénégalais. Dans ce niveau 1, les pays comme le Togo (36,4%), le Cameroun (30,2%), la Côte d'Ivoire (27,3%), le Bénin (27,1%), le Tchad (25,8%), la Guinée (25,2%), le Niger (23,8%), le Burkina Faso (23,7%) ont les plus forts pourcentages d'élèves. Ces pays sont suivis par le Burundi (1,4%), le Gabon (11,1%), le Congo (12,7%), le Sénégal (17,3%), la RDC (19,1%), le Madagascar (19,3%).

Au sous Niveau 1 de l'échelle de compétences en langue, on retrouve 3,6% des élèves en début de scolarité du système éducatif. En haut du sous niveau 1, on trouve le Togo (16,6%), le Burkina Faso (15,2%), la Guinée (14,6%), le Cameroun (11,7%), le Bénin (11%), le Tchad (9,7%) et le Niger (9,1%). Dans l'autre groupe on retrouve les pays comme le Burundi (0%), le Gabon (0,4%), le Congo (1%), Madagascar (1,3%), le Sénégal (3,6%), la RDC (4%) et la Côte d'Ivoire (4,6%) qui sont voies de résorber la proportion d'élèves en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1

### 3.2.3 Score moyen en langue et mathématiques et variation des scores entre pays

Les informations présentées ci-après dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Sénégal vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

**Tableau 3. 3: Score moyen du Sénégal en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité**

Langue	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur au Sénégal	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal au Sénégal	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur au Sénégal
Sénégal (557,1)	Burundi, Gabon, Congo	Madagascar, Niger, RDC	Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Tchad, Burkina Faso, Togo, Guinée

En début de scolarité, le score moyen du Sénégal en langue qui de 557,1 points est supérieur de celui de l'ensemble des pays de PASEC2019 qui est de 537,1 points soit une différence de 20 points. Toutefois, les scores moyens du Gabon, du Burundi et du Congo sont statistiquement supérieurs au Sénégal.

Le score moyen du Sénégal en langue en début de scolarité qui est statistiquement égal avec des pays comme Madagascar, le Niger et la RDC, est statistiquement supérieur avec le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Tchad, le Burkina Faso, le Togo et la Guinée.

### 3.2.4 Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Tableau 3. 4: Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Sénégal	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au Sénégal	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Sénégal
Sénégal (563,4)	Burundi, Gabon, Congo	RDC, Madagascar	Niger, Bénin, Côte d'Ivoire, Tchad, Guinée, Cameroun, Burkina Faso, Togo

En début de scolarité, le score moyen du Sénégal en mathématiques qui de 563,4 points est supérieur de celui de l'ensemble des pays de PASEC2019 qui est de 544,5 points soit une différence de 18,9 points. Toutefois comme en langue, les scores moyens du Gabon, du Burundi et du Congo sont statistiquement supérieurs au Sénégal.

Le score moyen du Sénégal en langue en début de scolarité qui est statistiquement égal avec des pays comme Madagascar et la RDC, est statistiquement supérieur avec le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Tchad, le Burkina Faso, le Togo et la Guinée.

Tableau 3. 5: Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Début de scolarité

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

↓ En baisse

↑ En hausse



Le début de scolarité primaire au Sénégal se caractérise par des scores nationaux en langue et en mathématiques en hausse par rapport à la moyenne PASEC2019.

Sur les pays ayant participé à PASEC2019, huit (08) d'entre eux sont en baisse par rapport à la moyenne internationale en langue contre sept (07) en mathématiques, cinq (05) en hausse en langue contre six (06) en mathématiques et un (01) en stagnation en langue et en mathématiques.

L'analyse du pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues montre une disparité criarde entre les pays avec des écarts pouvant atteindre 55,5 points entre pays en langue (Burundi et Guinée) et 52,6 points en mathématiques (Gabon et Togo).

### 3.2.5 Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014

Tableau 3. 6 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence <sup>15</sup>	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	458,3	4,3	524,8	7,7	66,5***	8,9
Burkina Faso	513,8	6,3	493,5	9,7	-20,3	11,7
Burundi	627,7	5,7	625,0	4,5	-2,8	7,1
Cameroun	502,4	8,7	522,2	8,4	19,7	12,2
Congo	522,7	6,6	582,4	7,5	59,7***	10,2
Cote d'Ivoire	484,1	6,4	516,6	5,4	32,5***	8,0
Niger	435,2	7,7	512,1	10,5	76,9***	13,2
Sénégal	<b>501,9</b>	<b>9,5</b>	<b>557,1</b>	<b>9,3</b>	<b>55,3***</b>	<b>13,2</b>
Tchad	480,4	7,8	508,5	7,8	28,1**	12,7
Togo	473,6	6,8	474,9	7,2	1,3	9,1
Moyenne	<b>500,0</b>	<b>2,1</b>	<b>532,5</b>	<b>2,3</b>	<b>32,5***</b>	<b>2,8</b>

En début de scolarité, sur les dix (10) pays ayant participé aux évaluations PASEC2014 et PASEC2019, huit (08) ont amélioré de manière positive leurs scores moyens en langue, il s'agit du Bénin, du Cameroun, du Congo, de la Cote d'Ivoire, du Niger, du Sénégal, du Tchad et le Togo. Toutefois, seuls six (06) d'entre eux ont des scores statistiquement significatifs, il s'agit du Bénin, du Congo, de la Cote d'Ivoire, du Niger, du Sénégal et du Tchad.

Le Burkina Faso et le Burundi ont eu des contre-performances même si les différences constatées ne sont pas statistiquement significatives.

La valeur (13,2) relativement élevée de l'estimation de la différence constatée entre les moyennes de PASEC2014 et PASEC2019 dénote de l'hétérogénéité des scores moyens en langue entre les élèves en début de scolarité du Sénégal.

<sup>15</sup> Le lecteur est invité à se reporter à la partie « Guide du lecteur » pour la signification des astérisques portés sur certains chiffres.

Tableau 3. 7: Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité

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

En début de scolarité, neuf (09) sur les dix (10) pays ayant participé aux évaluations PASEC14 et PASEC19 ont amélioré de manière positive leurs scores moyens en mathématiques, il s'agit du Bénin, du Burundi, du Cameroun, du Congo, de la Cote d'Ivoire, du Niger, du Sénégal, du Tchad et du Togo. Toutefois, seuls six (06) d'entre eux en l'occurrence le Bénin, le Congo, la Cote d'Ivoire, le Niger, le Sénégal et le Tchad ont réalisé des scores statistiquement significatifs.

Le Burkina Faso quant à lui a réalisé la seule contre-performance en mathématiques même si la différence constatée entre PASEC2014 et PASEC2019 n'est pas statistiquement significative.

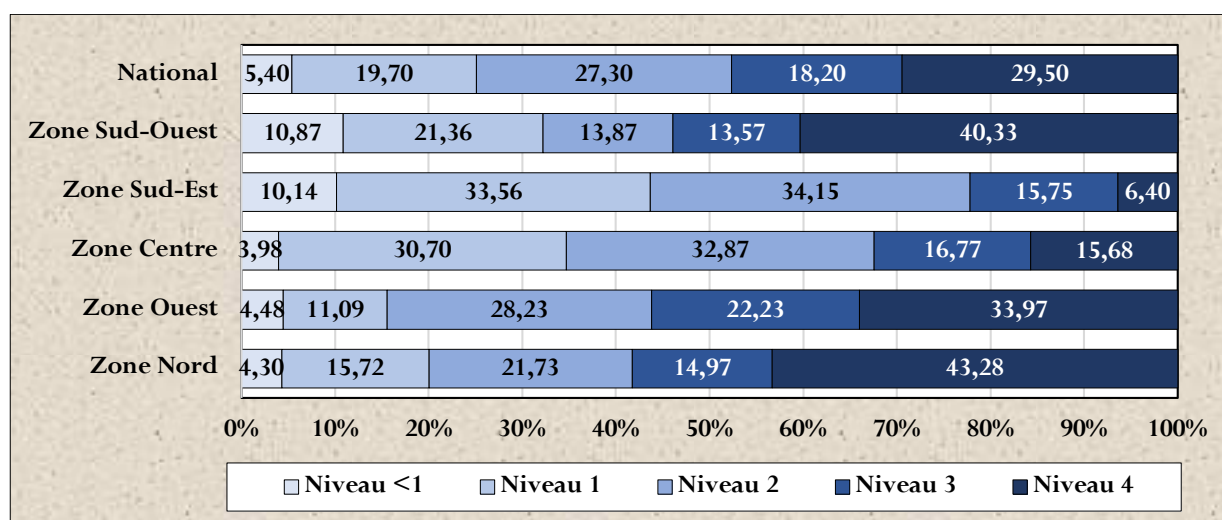
La valeur (10,9) relativement élevée de l'estimation de la différence constatée entre les moyennes de PASEC2014 et PASEC2019 dénote de l'hétérogénéité des scores moyens en mathématiques entre les élèves en début de scolarité du Sénégal.

## 3.3 LES ÉLÈVES DU SÉNÉGAL EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

### 3.3.1 Compétences des élèves (répartition géographique)

#### 3.3.1.1 En Langue

Graphique 3.2 : répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Lecture selon la zone-Début de scolarité



L'analyse du graphique 3.2. montre que la distribution des élèves sur les échelles de compétences en langue en début de scolarité n'est pas satisfaisante au Sénégal avec seulement 47,5% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences. Cependant, cette situation cache des disparités selon la zone considérée qu'il convient d'analyser sous l'angle des différents niveaux de l'échelle de compétences en langue de PASEC2019.

#### • Niveau 4 de l'échelle de compétences

Au Sénégal, seuls 29,5% des élèves du début de scolarité ont atteint le niveau 4 de l'échelle. Cette proportion cache cependant des disparités assez profondes au niveau zonal

Les zones du Nord (Louga, Matam et Saint-Louis), de l'Ouest (Dakar et Thiès) et du Sud-Ouest (Kolda, Sédhiou et Ziguinchor) se caractérisent par une proportion d'élèves de plus de 50% au-dessus du seuil de compétences à l'évaluation PASEC19 en langue avec respectivement 43,3%, 40,3% et 34% au niveau 4, ce qui du reste est assez satisfaisante et atteste d'un bon niveau d'une frange assez importante des élèves de ces zones précitées.

Les zones du Centre (Diourbel, Fatick Kaffrine et Kaolack) et du Sud Est (Kédougou et Tamba) se singularisent quant à elles par des taux moins satisfaisants avec respectivement de 15,7% et 6,4%.

#### • Niveau 3 de l'échelle de compétences

Au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, la proportion d'élèves du système éducatif sénégalais atteint 18%.

Deux blocs sont se dégagent avec d'une part la zone Ouest qui polarise le plus fort taux avec 22,2% de ces élèves et d'autre les quatre autres zones avec des taux allant de 15% (zone Nord) à 16,8% (zone Centre) en passant par 15,7% (zone Sud-Est).

• Niveau 2 de l'échelle de compétences

Trois groupes se dégagent au niveau 2 de l'échelle de compétences, avec d'une part celui à faible taux avec les zones du Sud-ouest (13,9 %) et du Nord (15%), ensuite le groupe à taux moyen avec la zone Sud-ouest (22,2%) et celui à fort taux avec les zones du Centre (32,9%) et du Sud-est (34,2%).

• Niveau 1 de l'échelle de compétences

Les zones du Sud-est et du Centre concentrent les plus forts taux avec respectivement 33,6% et 30,7% ce qui constituent des contreperformances très accentuées. La zone Sud-ouest avec 21,4% vient en troisième lieu suivie par la zone ouest avec 15,7% et la zone Nord ferme la marche avec 11,1%

Les élèves qui se situent à ce niveau de l'échelle ont des compétences qui relèvent du niveau des premiers contacts avec le langage oral et écrit c'est-à-dire de débutants.

• Sous le niveau 1 de l'échelle de compétences

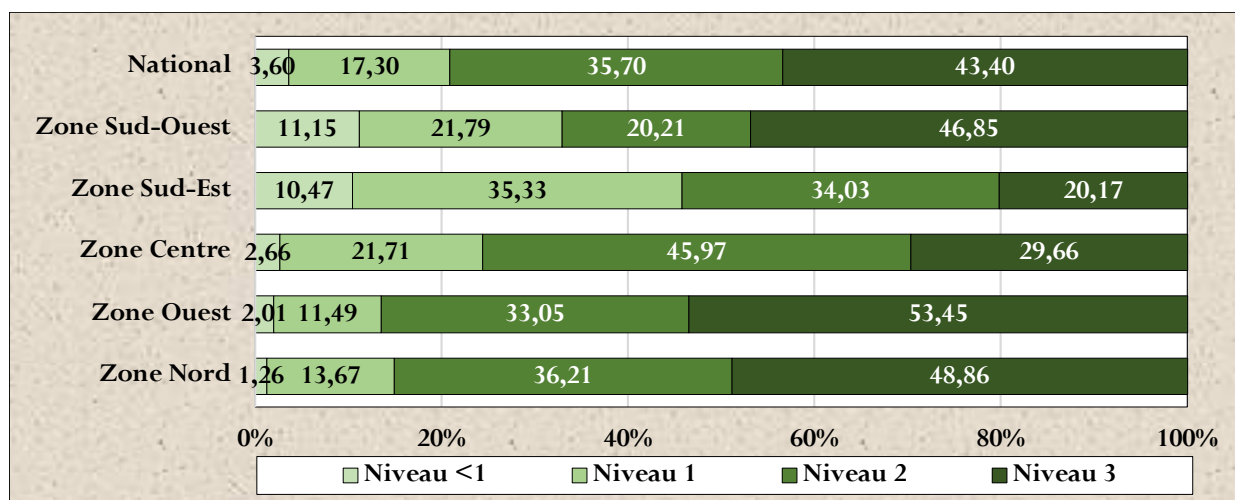
Au Sénégal 5,4% des élèves de début de scolarité sont situés dans le sous Niveau 1 avec une variation selon la zone considérée.

Les zones du Sud-ouest et du Sud-est constituent la partie du Sénégal où l'on retrouve la plus grande proportion d'élèves située sous le Niveau 1 avec respectivement 10,9% et 10,1%.

Ce sous Niveau 1 est caractérisé par la présence d'élèves disposant de compétences que l'on pourrait qualifier de « fragiles » où qui font montre de très peu de compétences en langue en début de scolarité. Cette situation interpelle les autorités académiques du MEN et de ces académies pour une prise en charge efficace et inclusive de ces difficultés par le billet du PAQUET EF et à travers le PADES en les décrétant zones prioritaires en allocation de ressources humaines et matérielles.

### 3.3.1.2 En Mathématiques

Graphique 3. 3 : répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Mathématique selon la zone-Début de scolarité



L'analyse de ce graphique montre que la distribution des élèves sur les échelles de compétences en mathématiques en début de scolarité est assez satisfaisante au Sénégal avec 79,1% des élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences. Dans toutes les 05 zones, plus de 50% des élèves sont au-dessus du seuil suffisant de compétences ce qui constitue une performance remarquable. Toutefois, cette situation cache des disparités selon la zone considérée qu'il convient d'analyser sous l'angle des différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques de PASEC2019.

#### • Niveau 3 de connaissances et compétences

En moyenne, dans l'ensemble des 05 zones du Sénégal, 43,4% des élèves arrivent à se hisser au niveau 3 de l'échelle de compétences de mathématiques ce qui constitue une réelle performance si l'on tient compte du niveau considéré.

Dans les Zones Ouest, Nord et Sud-ouest, le niveau 3 présente la part la plus importante de la distribution d'élèves sur l'échelle de compétences avec respectivement 53,4%, 48,9% et 46,8% ce qui est assez remarquable. Cette proportion d'élèves au sommet de l'échelle de compétences indique globalement de bonnes performances face aux compétences de base en mathématiques en début de scolarité.

#### • Niveau 2 de connaissances et compétences

En moyenne, dans l'ensemble des 05 zones du Sénégal, 35,7% des élèves se situent au niveau 2 de l'échelle de compétences en mathématiques.

Les zones Centre et Sud-est qui avaient les plus faibles taux au Niveau 3 de l'échelle de compétences en mathématiques comptabilisent des proportions assez importantes avec respectivement 46% et 34%. Cette proportion d'élèves de l'échelle de compétences du Niveau 2 indique globalement de compétences juste suffisantes pour les apprentissages de mathématiques en début de scolarité.

#### • Niveau 1 de connaissances et compétences

En moyenne, dans l'ensemble des 05 zones, 17,3% des élèves se situent au niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences de mathématiques. Les élèves situés dans ce niveau 1 disposent de compétences que l'on pourrait qualifier de « fragiles » en début de scolarité. Il conviendra d'y être attentif si on veut éviter qu'ils ne rencontrent des difficultés importantes dans la suite de leur scolarité.

Les zones Sud-est, Sud-ouest et Centre concentrent dans ce Niveau 1 les plus grandes proportions avec respectivement 35,3%, 21,8% et 21,7%.

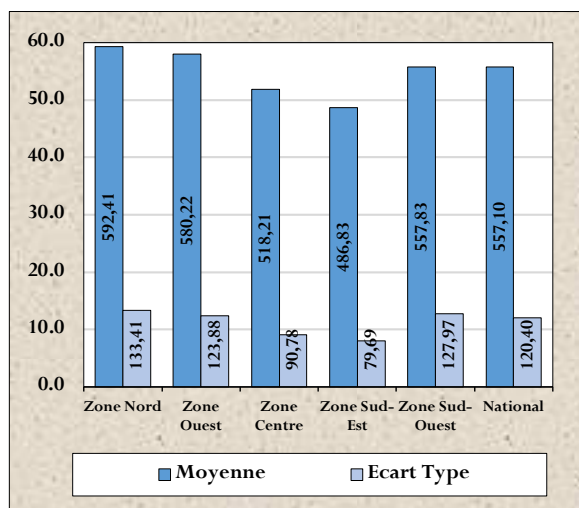
#### • Sous le niveau 1 de connaissances et compétences

Au Sénégal, les élèves qui se situent sous le niveau 1 de l'échelle de compétences de mathématiques de PASEC2019 représentent 3,6% ce qui est relativement bas mais concernent des milliers d'élèves en début de scolarité. Les élèves situés dans ce sous Niveau 1 ne manifestent pas suffisamment les compétences mathématiques mesurées par le PASEC dans la langue de scolarisation. Il convient cependant de ne pas en déduire qu'ils n'ont aucune compétence en mathématiques.

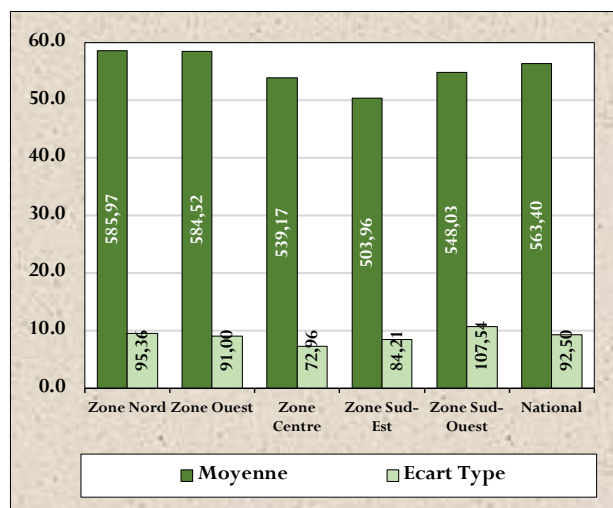
Les zones Sud-ouest et Sud-est concentrent dans ce sous Niveau 1 les plus grandes proportions avec respectivement 11,1% et 10,5%.

### 3.3.2 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**



Parmi les zones à performance élevée en langue, celles du Nord (592,4 points), de la zone Ouest (580,2 points) et de la zone Sud-ouest (557,8 points) ont réalisé des scores assez satisfaisants qui sont plus centrés autour de la moyenne nationale (557,1 points) en début de scolarité. A l'instar du niveau national, ces zones qui sont au-dessus du score moyen de l'ensemble des pays de PASEC2019, se singularisent avec une hétérogénéité des scores des élèves qui est du reste très élevée avec respectivement une valeur de 133,4, 123,9 et 128. Cela traduit de part et d'autre, autant d'élèves en situation de difficulté d'apprentissage que d'élèves performants dans le système en début de scolarité.

Les zones du centre et du Sud-est avec des scores moyens très faibles en langue avec respectivement 518,2 points et 486,8 points présentent un degré d'homogénéité des scores de leurs élèves de l'ordre de 90,8 points et 79,7 points.

En mathématiques, on retrouve les mêmes zones qui avaient réalisé de bonnes performances en langue à savoir la zone Nord (586 points), de la zone Ouest (584,5 points) et de la zone Sud-ouest (548 points). À l'opposé de la situation notée en langue en termes de dispersion, ici on note une homogénéité des scores des élèves à l'exception de la zone Sud-ouest.

Comme en langue, les zones du Sud-est et du centre ont obtenu des scores moyens pas satisfaisants en mathématiques avec respectivement 504 points et 539,2 points toutefois on note un degré d'homogénéité des scores de leurs élèves de l'ordre de 90,8 points et 79,7 points.

En résumé, en langue, en moyenne au niveau national, globalement, l'évaluation PASEC2019 montre que 47,5% des élèves se situent au-dessus du seuil de compétences en langue avec une disparité en fonction des zones. Cette performance était à 28,9% en 2014 lors de la première édition de l'évaluation groupée de la CONFEMEN. Dans l'ensemble des pays du PASEC19, ce taux est à 44,5%.

En mathématiques, en moyenne au niveau national, globalement, l'évaluation PASEC2019 montre que, contrairement à la langue d'enseignement, 79,1 % des élèves se situent au-dessus du seuil de compétences en mathématiques avec une disparité en fonction des zones pédagogiques.

Il faut préciser que, comparativement à l'évaluation PASEC2014, PASEC2019 montre que le système éducatif a pu positionner plus d'élèves dans les échelles supérieures c'est-à-dire au-dessus du seuil de compétences. Globalement, la performance moyenne, aussi bien en langue qu'en mathématiques, a connu un relèvement substantiel.

En langue, le système éducatif a vu, de la session de 2014 à celle de 2019, le pourcentage d'élèves ayant réalisé le seuil de maîtrise passer de 28.9 % à 47.7% en début de scolarité et de 61.1% à 74.8% en fin de scolarité. En mathématiques, la performance est passée de 62.3 % à 79,1 % en début de scolarité.





# CHAPITRE 4

## PERFORMANCES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



À l'image du chapitre 3 qui relate les résultats de début de scolarité, le présent chapitre est consacré à la présentation des résultats des élèves de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques, avec un format similaire. Une présentation et une analyse de la répartition des élèves sénégalais sur l'échelle de compétences en langue et en mathématiques du PASEC2019 ont été également effectuées pour déboucher sur une comparaison des performances entre le Sénégal et le régional, c'est-à-dire les pays qui ont participé à l'évaluation groupée de la CONFEMEN, et entre les différentes zones du Sénégal.

## 4.1 LES ÉLÈVES DU SENEGAL EN COMPARAISON INTERNATIONALE

### 4.1.1 Compétences des élèves en lecture – Fin primaire

Le tableau 4.1 sur la performance des élèves de fin de primaire en langue, montre la répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences et la description de ces niveaux. Les élèves sont répartis sur quatre niveaux de compétence et un sous-niveau. Leur poids dans chaque niveau indique leur capacité à résoudre les tâches et compétences qui opérationnalisent ce statut. Le Sénégal voit 74.7 % de ses élèves au-dessus du seuil de maîtrise contre 47.9 % comme pourcentage moyen des pays de PASEC19.

Tableau 4. 1 : Échelles 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%	41,1 %	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%	33,6 %	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.

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	18,3 %	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	06 %	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
<b>Sous le niveau 1</b>	< 365 points	5,9%	01 %	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.

#### 4.1.1.1 Niveau 4 de l'échelle de compétences

Le Sénégal enregistre un taux assez élevé d'élèves (41.1%) pouvant effectuer un traitement de texte global pour en tirer parti contre 26.1% de pourcentage moyen pour les 14 pays ayant participé au PASEC19. Ces élèves sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances.

#### 4.1.1.2 Niveau 3 de l'échelle de compétences

À ce niveau de performance, les élèves sénégalais sont aussi assez représentatifs. 33.6 % sont en mesure de combiner deux informations explicites dans un passage écrit ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Cette compétence est réussie par 21.8 % au niveau international ; soit une avance de 11.8% en faveur du Sénégal.

#### 4.1.1.3 Niveau 2 de l'échelle de compétences

Ce niveau de compétence et ceux qui sont en dessous, regroupent les élèves que n'ont pas atteint le seuil suffisant de maîtrise fixé par le PASEC19. Le Sénégal enregistre à ce niveau, seulement 18.3 % contre 25.1 % d'élèves ne pouvant faire analyse complexes pour l'international.

#### 4.1.1.4 Niveau I de l'échelle de compétences

Les élèves se situant à ce niveau sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples. Le Sénégal enregistre 6 % de ses élèves à ce niveau au moment où, 21.1 % d'élèves sur le plan sous régional démontrent ces difficultés en langue.

#### 4.1.1.5 Sous Niveau I de l'échelle de compétences

Les élèves qui si se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau I. Le Sénégal enregistre 1% d'élèves se trouvant dans cette situation d'absence totale de maîtrise alors que la proportion moyenne des 14 pays ayant participé au PASEC19 est de 5.9 %.

### 4.1.2 Compétences des élèves en mathématiques-Fin de scolarité

Le tableau 4.2 concernant la performance des élèves de fin de primaire en mathématiques, montre la répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences et la description de ces niveaux. Les élèves sont répartis sur trois niveaux de compétence et un sous-niveau. Au Sénégal, le pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétence dépasse de loin le pourcentage moyen des quatorze pays de PASEC19 : 65 % des élèves sont au-dessus du seuil suffisant de compétence contre 38.1 % de moyenne internationale.

Tableau 4. 2: Échelles de compétences PASEC2014 en mathématiques - Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 609 points	12,5 %	27,2 %	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.

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
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 521 et 609 points	25,6 %	37,8 %	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Dans le domaine des grandeurs et mesures, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesures avec ou sans un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre de premiers problèmes simples impliquant des calculs de périmètres et d'aire, généralement accompagnés d'un support visuel.</p> <p>Dans le domaine des solides et figures, ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation (ex. repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).</p>
<b>Seuil « suffisant » de compétences</b>				
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	26,7 %	<p>Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m<sup>2</sup>, m<sup>3</sup> et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).</p>
<b>Sous le niveau 1</b>	<433 points	26,1 %	08,2 %	<p>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.</p>

### 4.1.2.1 Niveau 3 de connaissances et compétences

C'est le niveau le plus élevé de l'évaluation PASEC19 en mathématiques. Les élèves doivent être en mesure de résoudre des tâches nécessitant l'analyse de situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. À ce niveau, le Sénégal enregistre 27.2% de ses élèves, soit une performance deux fois supérieure à la moyenne PASEC19 qui est de 12.5 % ;

### 4.1.2.2 Niveau 2 de connaissances et compétences

Ce palier de compétence regroupe les élèves qui sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. À ce niveau de compétence, le Sénégal enregistre 37.8 % de ses élèves alors que le pourcentage moyen de PASEC19 est à 25.6 %.

### 4.1.2.3 Niveau 1 de connaissances et compétences

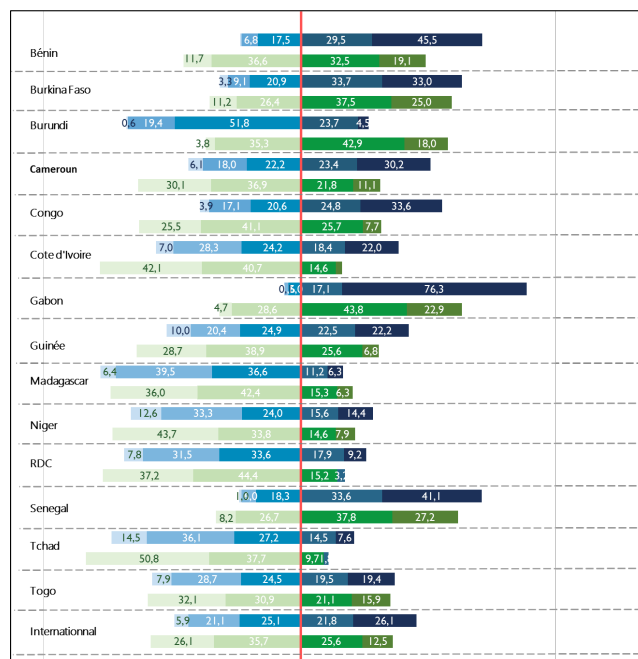
Ce niveau renferme les compétences basiques en mathématiques se situant en dessous du seuil suffisant de compétence fixé par le PASEC19. Les élèves de ce niveau peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Si 37.7 % des élèves de tous les pays de PASEC19 se retrouvent dans ce palier de compétences, le Sénégal n'en enregistre que 26.7 %.

### 4.1.2.4 Sous niveau 1 de connaissances et compétences

Les connaissances et compétences les plus basiques du niveau 1 ne sont pas maîtrisées par les élèves de ce sous-niveau. Un pourcentage de 26.1%) d'élèves de fin de Primaire ayant participé au PASEC19 dans les 14 pays francophones, se retrouvent dans cette situation de non-maîtrise alors qu'au Sénégal, seuls 08.2 % des élèves sont dans cette situation.

## 4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LANGUE ET MATHÉMATIQUES EN FIN DE SCOLARITÉ

Graphique 4. 1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau atteint de compétences en langue et mathématiques – Fin de scolarité



Le graphique 4.1. donne une vue d'ensemble des performances des élèves de fin de scolarité primaire des 14 pays qui ont participé à PASEC2019. La perspective comparatiste permet à chaque pays de se situer par rapport aux autres avec qui il partage les mêmes problématiques de développement pour ce qui concerne l'Afrique. Ainsi en moyenne si pour l'ensemble des pays concernés les performances des élèves ne sont pas satisfaisantes (52,1% des élèves en fin de scolarité primaire sont en dessous du seuil suffisant de performances en lecture et 61,8% en mathématiques), le Sénégal lui s'en sort mieux (19,3% et 34,9%). Pour ces résultats doivent être affinés de manière à améliorer le pilotage de l'éducation dans l'intérêt spécifique de ceux qui connaissent des difficultés pour profiter au mieux du système éducatif.

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

Tableau 4. 3: Score moyen du Sénégal en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Lecture	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur au Sénégal	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au Sénégal	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur au Sénégal
Sénégal (575,9)	Gabon	Bénin	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Tchad, Togo

A l'analyse du tableau 4.3. , on aperçoit que le Sénégal avec un score de 575,9 fait partie des pays participants qui ont obtenu les meilleurs scores en lecture pour les élèves de fin d'année. Il partage ce groupe avec le Bénin, derrière le Gabon et devant tous les autres pays ayant participé au PASEC19.

Une telle performance peut trouver sa justification dans les nombreux actes posés, ces dix dernières années, pour améliorer la pratique et l'environnement didactique de la lecture.

## 4.2.2 Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Tableau 4. 4: Score moyen du Sénégal en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Sénégal	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au Sénégal	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Sénégal
Sénégal (557,6)		Gabon, Burkina Faso	Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Niger, RDC, Tchad, Togo

En mathématiques, les élèves de fin de scolarité ont réalisé le meilleur score du PASEC19. avec les élèves du Gabon et du Burkina Faso ; devançant ainsi ceux des onze autres pays de PASEC19.. Cette performance est certainement à relier au programme PAAME qui a remplacé le PREMST, dans la plupart des écoles depuis 2006, et qui intervient à la fois sur la maîtrise des contenus et sur les stratégies de passation didactique.

Tableau 4. 5: Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Fin de scolarité

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

En fin de scolarité, le Sénégal a enregistré un score national moyen, en compréhension de l'écrit qui dépasse la moyenne internationale des 14 pays du PASEC19 : 575.9 contre 519.7 points. Le même dépassement est aussi constaté en mathématiques avec 557.6 contre 498.4 points pour la moyenne internationale.



## 4.2.3 Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Tableau 4. 6 : Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité

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

L'analyse longitudinale des performances des élèves de fin de primaire, en compréhension de l'écrit, indique le bon qualitatif réalisé par le Sénégal dans les évaluations groupées du PASEC entre 2014 et 2019. En effet, avec un score moyen de 548.4 points lors de la première édition, le score est passé à 575.9 points en 2019 ; soit une augmentation de 27.5. Ce dynamisme dans les performances en lecture, trouve sa justification dans les efforts consentis dans le domaine de la lecture durant ces cinq dernières années.

Tableau 4. 7 : Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité

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

En mathématiques, les constats semblent être les mêmes qu’au niveau de la lecture. On note un progrès de 11 points, pour le Sénégal, entre les deux sessions d’évaluation groupée du PASEC. Le score moyen qui était de 546.6 en 2014 est passé à 557.6 points en 2019. Le Sénégal fait partie des pays qui ont connu le plus grand bond, derrière le Niger (56) et le Bénin (36.9).

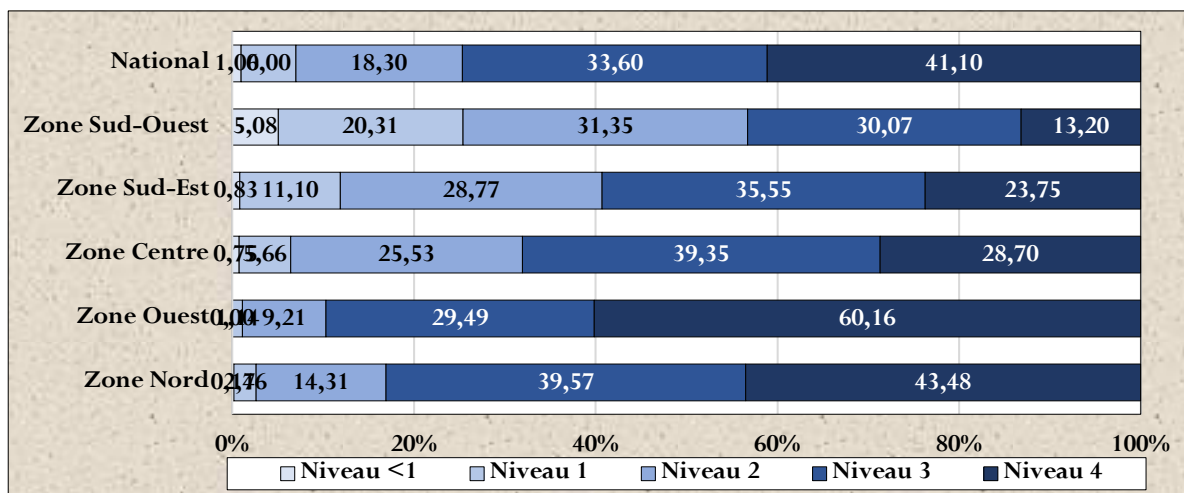
## 4.3 LES ÉLÈVES DU SÉNÉGAL EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

Les différentes zones géographiques du Sénégal fournissent des scores très inégaux, aussi bien en compréhension de l’écrit qu’en mathématiques.

### 4.3.1 Compétences des élèves (répartition géographique)

#### 4.3.1.1 En Lecture

Graphique 4. 2 : répartition des élèves sur l’échelle de compétence en Lecture selon la zone-Fin de scolarité



Graphique 4. 3 : répartition des élèves sur l’échelle de compétence en Mathématiques selon la zone-Fin de scolarité

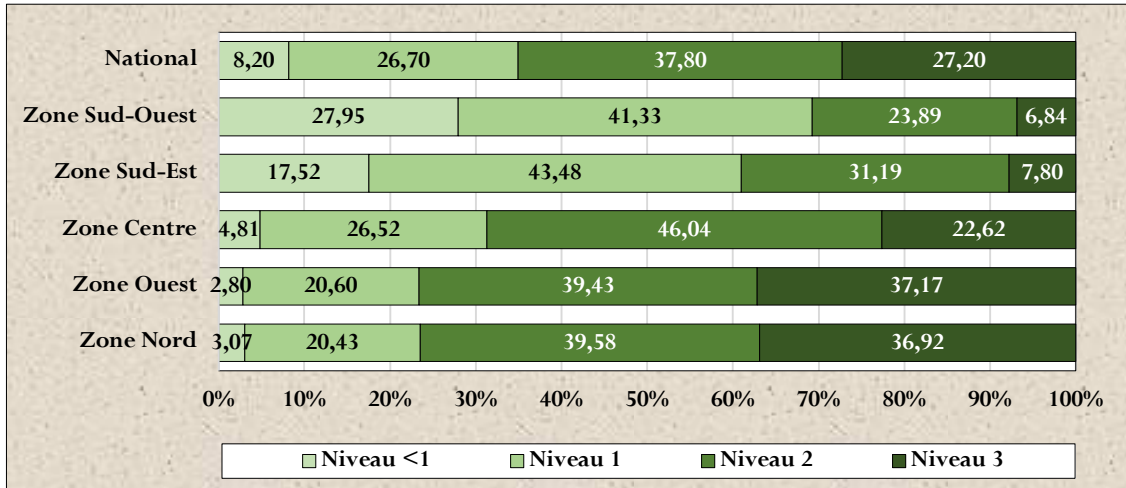
L’analyse du graphique 4.2. indique la répartition des performances en compréhension de l’écrit des élèves de fin de primaire selon les zones. Le Sénégal est subdivisé en cinq zones pédagogiques dans le cadre de l’étude du PASEC 19. La configuration de ces zones obéit aux critères géographique, culturel et de ressemblance dans les interventions.

La zone Ouest qui regroupe les académies de Dakar, de Pikine-Guédiawaye, de Rufisque et de Thiès dispose de plus d’élèves (60.16%) ayant réussi le niveau 4, suivie de la zone Nord (43.48% des élèves).

La zone Sud-Ouest n’enregistre que 13.19% de ses élèves de fin de Primaire au niveau 4 de l’évaluation PASEC 19. Un tel constat indique le déséquilibre notoire entre les zones proches de la capitale et celles qui sont périphériques.

### 4.3.1.2 En Mathématiques

Graphique 4. 3 : répartition des élèves sur l'échelle de compétence en Mathématiques selon la zone-Fin de scolarité



En mathématiques, la domination de la zone Ouest sur les autres zones du pays reste effective, au niveau 4, mais les écarts de performances sont moins marqués. Les zones des académies des régions de Dakar, Thiès, Louga, Saint-Louis et Matam enregistrent des performances sensiblement homogènes, autour de 37% au niveau 4.

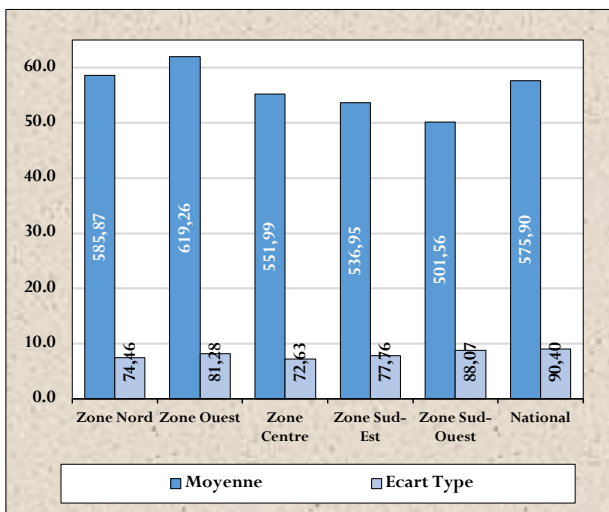
De même, les zones Sud-Est et Sud-Ouest, qui regroupent les régions de Tamba, de Kédougou, de Ziguinchor, de Bignona et de Kolda, se retrouvent avec peu d'élèves au niveau 4. Le pourcentage de réussite est aux environs de 7%.

Le pourcentage d'élèves se trouvant au sous-niveau 1 est aussi assez élevé dans la zone Sud-Ouest (27.91%). Cela traduit tout le travail de mise à niveau qu'il importe de faire dans ces régions naturelles de la Casamance pour rehausser le niveau des élèves en mathématiques. Notons que dans la zone Sud-Est, le pourcentage d'élèves se situant dans le sous-niveau 1 est de 17.52 %.

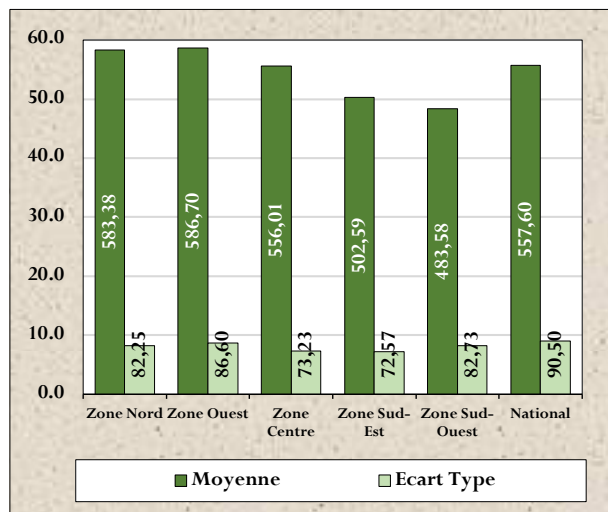
En somme, si on considère les niveaux 3 et 4 comme des niveaux satisfaisants, les régions du Sud voient le niveau de leurs élèves assez préoccupant.

### 4.3.2 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



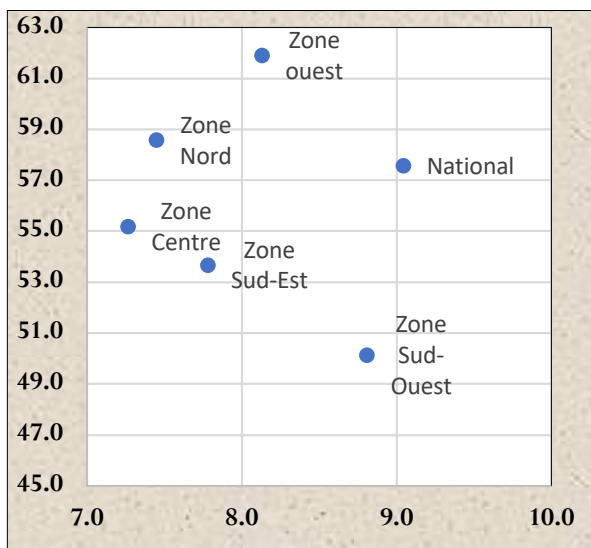
L'analyse des graphiques 4.4. et 4.5. montre que la zone Ouest qui regroupe les académies de Dakar, de Pikine-Guédiawaye, de Rufisque et de Thiès dispose en fin de scolarité du score moyen le plus élevé en lecture avec 619,25 points pour un écart type de 81,27 ce qui traduit une certaine homogénéité dans la distribution des scores. La zone Ouest est suivie de celle du nord avec 583,86 points pour un écart type de 74,45, meilleur que celui de la zone ouest en termes d'homogénéité. La zone Sud-ouest qui ferme la marche avec un score de 501,85 points pour un écart type de 88,07 est devancé par les zones Centre et Sud Est avec respectivement des scores moyens de 551,99 et 536,96 points et des écarts type de 72,62 et 77,76.

En mathématiques, les performances de la zone Ouest en fin de scolarité sur les autres zones du pays restent supérieures même si l'on constate que l'écart n'est pas aussi marqué avec les autres zones. En effet les scores moyens notés au niveau des zones vont de 586,60 points pour un écart type de 86,59 pour la zone Ouest à 483,58 points avec un écart type de 82,72 pour la zone Sud-Ouest en passant par la zone Nord avec 583,37 points pour un écart type de 82,25 pour la zone Nord, 556,00 points avec un écart type de 73,23 pour la zone Centre et 502,58 points avec un écart type 72,57 pour la zone Sud-Est.

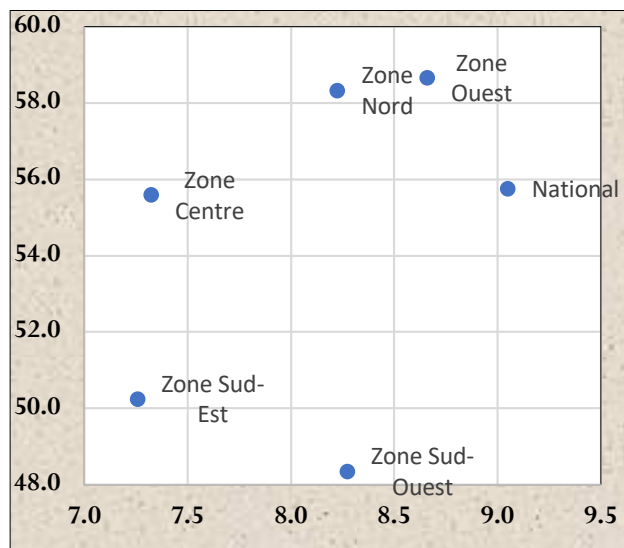
L'analyse du score moyen en lecture et en mathématiques par strates révèle une domination nette de la zone Ouest surtout en lecture. Toutefois on note une percée de la zone Nord surtout en mathématiques et dans une moindre mesure en lecture. On constate aussi que la zone sud-ouest connaît quelques difficultés même si son score moyen est acceptable. De même, on constate que la distribution des scores est partout homogène ce qui rend plus facile les stratégies de remédiation à la base.

### 4.3.3 Variation des scores obtenus par les zones en lecture et en mathématiques en fin de scolarité

Graphique 4. 6 : Lien entre les scores moyens en lecture et l'écart type



Graphique 4. 7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et l'écart type



L'analyse des tableaux de variation (graphique 4.6 et 4.7) viennent confirmer les constats faits dans celle du score moyen en lecture et en mathématiques en fin de scolarité par strate avec la zone Ouest qui se détache en lecture suivie de la zone Nord et les deux qui cheminent en tête en mathématiques et toujours la zone Sud-ouest qui ferme la marche.

En résumé, en lecture, en moyenne au niveau national, l'évaluation PASEC2019 montre que 74,7% des élèves sénégalais de fin de scolarité se situent au-dessus du seuil de compétences en lecture contre 47,9% (moins de 50%) comme pourcentage moyen des élèves des pays du PASEC19. Ce pourcentage de réussite, jamais égalé au cours des évaluations précédentes, laisse présager la récompense des efforts entrepris par le ministère de l'éducation nationale et ses partenaires dans le domaine de la lecture. Toujours, est-il qu'un élève sur quatre éprouve encore des difficultés en lecture et des disparités de performances sont notées entre les zones.

En mathématiques, en moyenne au niveau national, les objectifs ciblés en mathématiques sont aussi articulés aux quatre niveaux de compétence. Le plus haut niveau permet d'identifier les élèves qui sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant l'analyse de situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser y compris d'autres tâches liées aux opérations, grandeurs et mesures.

En général, en fin de scolarité, comme au début de scolarité, le niveau de performance du système éducatif semble rassurant car 65% des élèves se situent au-dessus du seuil de compétences en mathématiques alors que le pourcentage moyen des pays du PASEC19 est à 38,1%. Autrement dit, le système éducatif sénégalais fait partie des pays qui ont sensiblement hissé le niveau de performance vers le haut. Cependant on constate les mêmes disparités entre les zones et le taux fort appréciable de 35% des élèves à insérer dans la dynamique.

De 2014 à 2019, le système éducatif sénégalais a enregistré un bond assez substantiel se traduisant par un relèvement de la performance des élèves, aussi bien en langue qu'en mathématiques. Lors de la première édition de l'évaluation groupée de la CONFEMEN, appelée PASEC14, le Sénégal avait enregistré en langue un pourcentage de 61,1% et en mathématiques 58,8% d'élèves en situation de maîtrise. Ces taux de réussite sont passés respectivement à 74,8% et 65% d'élèves ayant réalisé le seuil de maîtrise.



A vibrant crowd of African children, mostly young boys, are shown from the chest up. They are all smiling broadly, showing their teeth. Many of their hands are raised in the air, some pointing upwards, others with fingers spread. The children are wearing various colorful clothing, including white shirts, a yellow shirt, and a blue and black patterned shirt. The background is bright and slightly out of focus, suggesting an outdoor setting. The overall mood is one of joy and excitement.

## CHAPITRE 5

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

Ce chapitre présente une analyse de l’environnement d’apprentissage des élèves au Sénégal. Il revient sur quelques caractéristiques discriminantes des élèves (genre, alphabétisation des parents, fréquentation de la maternelle, redoublement, âge, ...), des classes et des écoles (équipement des classes, des infrastructures des écoles, ...). Il s’appuie sur les données de l’étude PASEC 2019 pour faire une analyse sur les performances des élèves en relation avec l’environnement des apprentissages. Les résultats de ce chapitre ouvriront aussi des pistes pour mieux adresser les politiques éducatives en faveur des élèves en difficultés, sur les disciplines fondamentales que sont la lecture et les mathématiques.

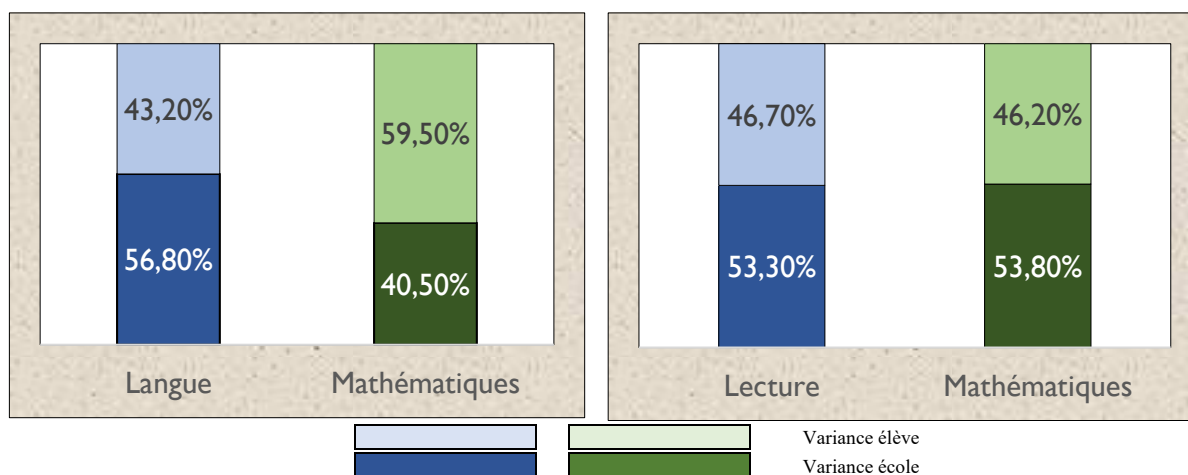
## 5.1 VARIATION DE PERFORMANCE ENTRE LES ÉCOLES ET ENTRE LES ÉLÈVES

L’environnement scolaire se révèle comme étant un facteur important des performances des élèves en début et en fin de scolarité tant en langue qu’en mathématiques. Mettre tous les élèves dans les mêmes conditions de scolarisation (malgré le fossé existant entre le niveau de vie, les conditions de travail, les infrastructures au niveau urbain et rural) reste un défi pour la plupart des pays évalués.

Les inégalités de performances peuvent être expliquées par des facteurs au niveau élève ou au niveau école. La décomposition de la variance des scores permet de mesurer le poids de chaque facteur (niveau élève ou niveau école) dans la variation des performances des élèves en lecture et mathématiques.

Graphique 5. 1: Variation des performances entre écoles et élèves – Début de scolarité

Graphique 5. 2: Variation des performances entre écoles et élèves – Fin de scolarité



En début de scolarité, la variance des scores entre élèves est moins marquée en langue (0,432) qu’en mathématiques (0,595) ; alors que celles entre écoles présentent une situation contraire avec (0,568) en langue et (0,405) en mathématiques.

En fin de scolarité, la variance des scores entre élèves est appréciable aussi bien en lecture (0,467) qu’en mathématiques (0,462) ; alors qu’elle est moins appréciables entre les écoles avec (0,533) en lecture et (0,538) en mathématiques.

Aussi bien en début qu’en fin de scolarité, les scores de la variance entre écoles est supérieur à la variance entre élèves sauf en mathématiques en début de scolarité. Cela signifie que la variation des performances s’explique par les disparités au niveau des écoles. Cette situation peut provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages entre autres.



## 5.2 ANALYSE DES DISPARITÉS

L'environnement scolaire sera analysé à travers des éléments issus de l'étude PASEC 2019.

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

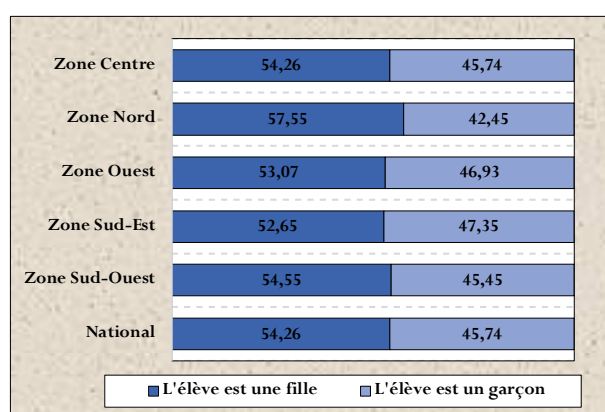
#### 5.2.1.1 Performances des élèves selon le sexe

Au Sénégal, le Programme d'Amélioration de la qualité, de l'Équité et de la Transparence – PAQUET (2018-2030) vise aussi à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons au sein du système éducatif national. La cellule Genre et Équité du Ministère, s'adossant sur les orientations de la SNEEG déroule une série d'actions pour la promotion de l'éducation des filles et de réduction des inégalités.

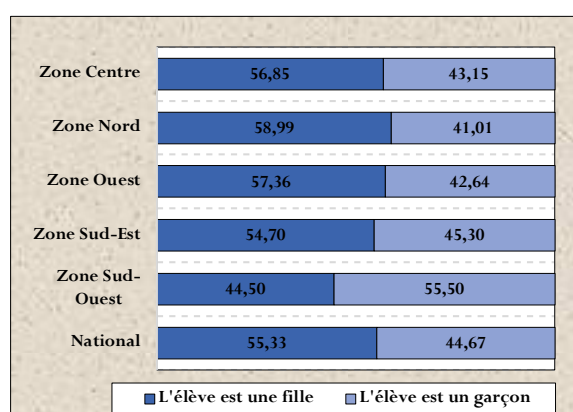
En 2019, le TBS à l'Élémentaire était de 84,9% avec 78,4% chez les garçons et 91,6% chez les filles avec pour indice de parité 1,17 en faveur des filles.

Examiné selon le sexe, le TBS est partout en faveur des filles, sauf à Kédougou où, le TBS des garçons dépasse celui des filles de 2,3 points de pourcentage.

**Graphique 5. 3: Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité**



**Graphique 5. 4: Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité**

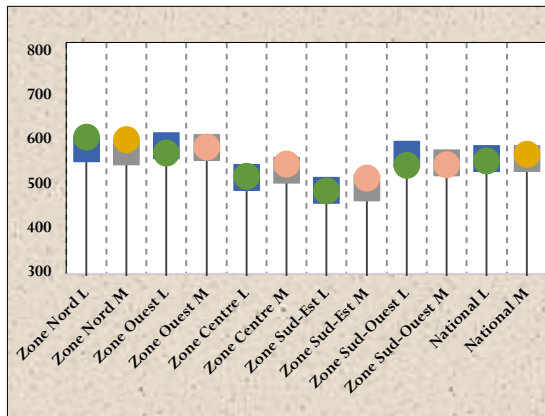


Au Sénégal, en début de scolarité, la fréquentation scolaire des élèves au niveau primaire est caractérisée par la prédominance des filles sur les garçons. Cette tendance se confirme au niveau des différentes zones cibles de l'évaluation PASEC 2019 (centre, nord, ouest, sud-est et sud-ouest). Cette scolarisation des filles est plus importante dans la zone nord avec (57,54) pour les filles contre (42,45) pour les garçons. La zone sud-est enregistre le taux de scolarisation le plus faible chez les filles avec (52,65) contre (47,34) pour les garçons. Cette situation s'explique par la volonté politique affichée dans les orientations du PAQUET et les activités déroulées dans le cadre de la scolarisation des filles par les structures dédiées du Ministère de l'Éducation nationale.

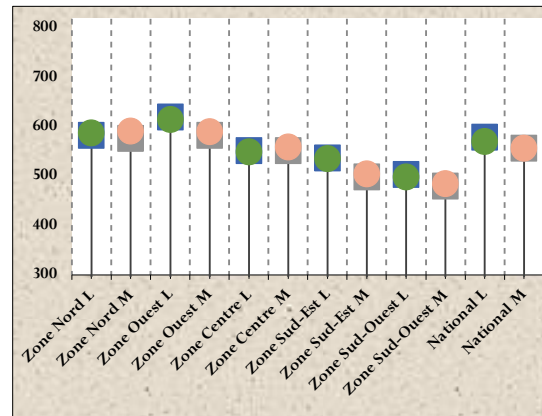
En fin de scolarité, la fréquentation scolaire des élèves au niveau primaire reste toujours marquée par la prédominance des filles sur les garçons. Cette tendance s'est même renforcée au niveau des différentes zones cibles de l'évaluation PASEC 2019 toujours en faveur des filles (centre 56,85 ; nord 58,99 ; ouest 57,35 ; sud-est 54,69). Cette situation pourrait s'expliquer par les activités de sensibilisation et d'accompagnement pour la scolarisation et le maintien des filles à l'école par la Cellule Genre et Équité à travers la SCOFI. Ces scores contrastent nettement avec celui enregistré dans la zone sud-ouest (44,50) largement en-dessous de la moyenne nationale (55,32). Cette situation pourrait s'expliquer par le phénomène des mariages précoces et l'implication des filles dans les activités agricoles qui restent des spécificités de la zone.

### 5.2.1.2 Performances des élèves par zone

Graphique 5. 5: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité



Graphique 5. 6: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité



En début de scolarité, les performances en lecture des filles et des garçons sont à peu près identiques au niveau national. Cette même appréciation peut être faite entre les différentes zones géographiques même si on note un léger mieux en faveur des filles à l'exception du sud - est qui enregistre le score le plus faible aussi bien chez les garçons (486,37) que chez les filles (487,24).

En mathématiques, les performances au niveau national vont légèrement du côté des garçons avec un score de (568,68) contre (550,31) du côté des filles. La même tendance est observée entre les différentes zones.

En fin de scolarité, la différence moyenne de scores entre les filles et les garçons est insignifiante en lecture comme en mathématiques. Cependant entre les différentes zones du pays, on note une dominance des filles en lecture et celle des garçons en mathématiques.

Ce désavantage des filles en mathématiques au primaire constaté lors de l'évaluation PASEC2014 a été à l'origine de plusieurs initiatives au Sénégal comme l'érection de lycée scientifique pour les filles, l'organisation de la cérémonie Miss math, Miss sciences afin de renverser cette tendance.

Ainsi, même si au niveau de l'accès l'indice de parité penche du côté des filles en réponse aux différentes mesures pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école, les investissements consentis pour orienter et améliorer les performances des filles dans les disciplines scientifiques sont toujours attendus.

### 5.2.2 Niveau socioéconomique et performances des élèves

Le niveau socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment mise en relation avec les performances des élèves et leur parcours scolaire quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant la performance globale de leurs systèmes.

	Moyenne	Erreur Type	Écart Type	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	56,3	0,8	7,0	0,7
<b>Zone Ouest</b>	59,9	0,6	6,1	0,4
<b>Zone Centre</b>	51,8	0,7	7,3	0,4
<b>Zone Sud-Est</b>	52,9	1,2	7,6	0,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	52,1	0,7	8,0	0,3
<b>National</b>	<b>55,9</b>	<b>0,4</b>	<b>7,8</b>	<b>0,2</b>

**Le niveau moyen national de l'indice de niveau socioéconomique est estimé à 52,9 points.**

Les zones Centre (51,8), Sud-Ouest (50,1) et sud-Est (52,9) affichent un niveau moyen inférieur à la moyenne du national. Le niveau bas de cet indice pourrait s'expliquer par le conflit qui affecte la zone casamançaise où la plupart des habitants ont déserté leurs demeures et la paupérisation des familles se ressent profondément. L'autre explication pourrait découler du mode de vie de ces localités dominées par les activités agricoles soumises aux aléas climatiques et à la non maîtrise de l'eau.

Les zones Ouest (59,9) et Nord (56,3) ont des niveaux supérieurs à la moyenne nationale.

### 5.2.2.1 Alphabétisation des parents en fin de scolarité

Diverses études ont montré qu'il existe un lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite de l'enfant à l'école (Fan et Chen, 2001). Toutefois, une étude récente d'Adeniran et al. (2020) au Nigéria n'indique pas de différence significative dans l'alphabétisation des enfants dont les parents ont une éducation primaire incomplète et ceux dont les parents ont une éducation primaire complète. Toutefois, les résultats montrent une variation significative entre les parents ayant une éducation primaire et les parents ayant une éducation secondaire ou post-secondaire. Les élèves dont les parents ont un diplôme d'études postsecondaires ont environ respectivement 56% et 23% de chances de mieux réussir aux tests d'alphabétisation et de calcul que les élèves dont les parents ne sont pas instruits.

Au Sénégal, l'évaluation PASEC2019 indique en moyenne que 24,4% des enfants en fin de scolarité vivent des parents non alphabétisés. Ce pourcentage varie entre 14,9% (Zone Ouest) et 35,9% (Zone Centre).

En s'intéressant aux parents alphabétisés, on constate que 41,6% des élèves ont au moins un parent qui sait lire et 34% les deux parents qui savent lire. La zone Sud-Est présente la plus forte proportion d'élèves vivant avec un parent alphabétisé (46,5%) tandis que la zone Ouest se révèle comme celle ayant la proportion la plus élevée d'élèves vivant avec deux parents alphabétisés (45,4%).

Au Sénégal, l'évaluation PASEC2019 indique en moyenne que 24,4% des enfants en fin de scolarité vivent des parents non alphabétisés. Ce pourcentage varie entre 14,9% (Zone Ouest) et 35,9% (Zone Centre).

En s'intéressant aux parents alphabétisés, on constate que 41,6% des élèves ont au moins un parent qui sait lire et 34% les deux parents qui savent lire. La zone Sud-Est présente la plus forte proportion d'élèves vivant avec un parent alphabétisé (46,5%) tandis que la zone Ouest se révèle comme celle ayant la proportion la plus élevée d'élèves vivant avec deux parents alphabétisés (45,4%).

### 5.2.2.2 Préscolarisation et type de préscolarisation

Plusieurs études ont montré que les enfants ayant fréquenté la maternelle, avaient de meilleures performances scolaires pour débiter le primaire. Selon Reynolds (1995), ceux qui participent à un programme de préscolaire pendant deux ans présentent un niveau de préparation scolaire supérieur à ceux qui le font pendant un an. Selon Letarte et al. (1998), malgré les facteurs de risques familiaux, la fréquentation préscolaire ajoute à la prédiction du niveau de préparation scolaire cognitif et psychosocial. Des études menées dans les pays plus riches que pauvres (notamment celles de Jaramilo, Tietjen, Avril 2002 ; Schweinhart et al. 1993 ; Van Der Gaag et Tan, 1998) ont montré que, chez les enfants de milieux pauvres et défavorisés, la participation à un cycle préscolaire améliore durablement leur performance scolaire et à l'âge adulte.

Au Sénégal, la répartition des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle indique une proportion des élèves ayant fréquenté la maternelle de 37% en début de scolarité et de 35,1% en fin de scolarité. Cette proportion plus importante en début de scolarité pourrait être expliquée par les différentes initiatives mises en place par les autorités politiques et éducatives cette dernière décennie avec la création des écoles maternelles publiques et des cases des tous petits.

Au niveau des zones, la proportion des élèves ayant fréquenté la maternelle varie entre 32,1% (Zone Nord) et 49,5% (Zone Sud-Ouest) en début de scolarité et entre 28,4% (Zone Centre) et 52,1% (Zone Sud-Ouest) en fin de scolarité.

## 5.2.2.3 Analyse des performances des élèves de début de scolarité en lecture

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	32,3	8,2	67,7	8,2	635,3	41,1	572,6	26,9	-62,7	39,3
<b>Zone Ouest</b>	37,1	3,9	62,9	3,9	635,8	16,5	545,7	14,0	-90,2***	17,3
<b>Zone Centre</b>	34,6	7,6	65,4	7,6	506,9	11,8	522,6	18,1	15,7	19,5
<b>Zone Sud-Est</b>	37,3	12,6	62,7	12,6	485,9	14,9	487,6	23,7	1,7	16,6
<b>Zone Sud-Ouest</b>	49,5	7,6	50,5	7,6	580,9	44,7	534,4	42,7	-46,4	29,6
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>37,0</b>	<b>3,0</b>	<b>63,0</b>	<b>3,0</b>	<b>586,0</b>	<b>13,1</b>	<b>539,2</b>	<b>9,7</b>	<b>-46,8***</b>	<b>12,5</b>

En début de scolarité, les élèves ayant fait la maternelle performant mieux dans l'ensemble en lecture (586 points), comparés à ceux ne l'ayant pas fait (539,2 points). L'analyse au niveau des zones montre que le score moyen des élèves ayant fait la maternelle en lecture est significativement supérieur à celui des élèves ne l'ayant pas fait pour toutes les zones avec des écarts allant 16,3 à 90 points à l'exception des Zones Sud-Est et Centre où les écarts sont négatifs avec respectivement -1,7 et -15,7 points mais qui ne sont pas significatifs. Toutefois, il convient de noter que les différences notées dans les zones sauf celle d'Ouest ne sont pas significatives.

## 5.2.2.4 Analyse des performances des élèves de fin de scolarité en lecture

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	35,1	4,7	64,9	4,7	602,6	10,3	577,7	6,0	-24,9**	11,7
<b>Zone Ouest</b>	48,6	3,3	51,4	3,3	639,1	10,0	600,7	7,7	-38,5***	8,7
<b>Zone Centre</b>	28,4	3,6	71,6	3,6	566,8	10,4	547,1	8,4	-19,7*	11,8
<b>Zone Sud-Est</b>	50,0	6,6	50,0	6,6	533,5	6,6	541,3	9,8	7,9	8,7
<b>Zone Sud-Ouest</b>	52,1	4,3	47,9	4,3	509,4	13,8	496,3	11,4	-13,1	10,2
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>43,0</b>	<b>1,9</b>	<b>57,0</b>	<b>1,9</b>	<b>591,7</b>	<b>7,6</b>	<b>565,5</b>	<b>4,3</b>	<b>-26,1***</b>	<b>7,2</b>

En fin de scolarité, les élèves du niveau national ayant fait la maternelle performant en moyenne mieux en lecture avec un score moyen de 591,7 points contre 565,5 pour ceux qui ne l'ont pas fait.

Au niveau des zones, hormis la Zone Sud-Est où une différence négative de 8,2 points est notée, les scores moyens des élèves ayant fait la maternelle en lecture est significativement supérieur à celui des élèves ne l'ayant pas fait pour toutes les zones avec des écarts de 13,1 à 38,5 points. De même, hormis les Zones Sud-Est et Sud-Ouest toutes les différences notées dans les différentes zones sont significatives.

### 5.2.2.5 Analyse des performances des élèves de début de scolarité en mathématiques

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	32,3	8,2	67,7	8,2	610,5	24,1	573,1	13,8	-37,4*	21,2
<b>Zone Ouest</b>	37,1	3,9	62,9	3,9	606,5	8,6	570,9	10,6	-35,6***	12,9
<b>Zone Centre</b>	34,6	7,6	65,4	7,6	533,4	6,1	542,3	11,7	8,9	10,3
<b>Zone Sud-Est</b>	37,3	12,6	62,7	12,6	507,6	12,1	501,8	28,2	-5,8	18,6
<b>Zone Sud-Ouest</b>	49,5	7,6	50,5	7,6	563,9	33,9	531,7	39,9	-32,2	29,9
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>37,0</b>	<b>3,0</b>	<b>63,0</b>	<b>3,0</b>	<b>576,3</b>	<b>7,9</b>	<b>555,4</b>	<b>6,7</b>	<b>-20,9***</b>	<b>7,8</b>

En début de scolarité, les élèves ayant fait la maternelle performant en moyenne mieux en mathématiques avec un score moyen de 576,3 points, comparés à ceux qui ne l'ont pas fait qui en ont obtenu 555,4 soit une différence de 20,9 points.

Au niveau des zones, le niveau moyen des élèves ayant fait la maternelle en mathématiques est significativement supérieur à celui des élèves ne l'ayant pas fait pour toutes les zones hormis la Zone Centre où l'écart est de -8,4 points. Par ailleurs, il convient de souligner que les différences positives notées dans les zones Sud-Est et Sud-Ouest ne sont pas significatives.

En début de scolarité, on observe globalement que la maternelle a une influence positive sur les résultats scolaires en lecture et en mathématiques, autant de choses qui milite pour l'extension de ce modèle éducatif qui est en train de devenir un facteur de qualité dans les performances scolaires au-delà sur son apport sur l'accès cette influence;

### 5.2.2.6 Analyse des performances des élèves de fin de scolarité en mathématiques

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	35,1	4,7	64,9	4,7	589	12,3	581,6	8,4	-7,4	15,3
<b>Zone Ouest</b>	48,6	3,3	51,4	3,3	595,2	9,1	579,1	9,5	-16,1***	8,1
<b>Zone Centre</b>	28,4	3,6	71,6	3,6	554,4	10,8	557,6	8,8	3,2	11,5
<b>Zone Sud-Est</b>	50	6,6	50	6,6	494	10,9	512	9	18**	8,5
<b>Zone Sud-Ouest</b>	52,1	4,3	47,9	4,3	488,1	13,5	481,9	9,8	-6,2	10,2
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>43</b>	<b>1,9</b>	<b>57</b>	<b>1,9</b>	<b>560,3</b>	<b>6,7</b>	<b>557,1</b>	<b>4,8</b>	<b>-3,2</b>	<b>6,3</b>

Le même constat est observé en mathématiques en fin de scolarité, avec une prédominance des élèves ayant fait la maternelle avec 560,3 points contre 557,1 soit un écart de 3,2 points ce qui n'est pas assez significatif. Dans les zones, le niveau moyen des élèves ayant fait la maternelle en mathématiques est sensiblement meilleur à celui des élèves ne l'ayant pas fréquenté même si la différence n'est statistiquement significative. Il convient de signaler que seuls les élèves des Zones Sud-Est (significative) et Centre (pas significative) ont obtenu des résultats meilleurs.

En fin de scolarité comme en début de scolarité, on peut constater que la préscolarisation a une influence sur la performance des élèves du test PASEC2019. Néanmoins, au vu de la faiblesse des écarts notés et les immenses moyens et efforts consentis, une étude poussée sur les structures en charge du préscolaire et sur l'effectivité de la mise en œuvre du curriculum dans lesdits établissements est indispensable.

### 5.2.3 Redoublement

Les acteurs du système éducatif (enseignants, directions d'écoles, etc.) accordent différentes significations à cette pratique. Pour certains, le redoublement constitue un outil d'intervention qui vise à venir en aide aux élèves en difficulté. Il leur offre alors une seconde chance. D'autres acteurs du milieu scolaire considèrent plutôt que le redoublement réfère à une méthode punitive qui contribue à augmenter le taux d'échec scolaire. Ces derniers sont en phase avec les chercheurs du monde de l'éducation comme l'atteste Jean-Jacques Paul (1998), dans son article «Le redoublement à la lumière d'une approche comparative», *Educations* n°20. « J.J. PAUL affirme que s'il y a bien un domaine où les chercheurs en science de l'éducation du monde entier se donnent la main, c'est bien celui du redoublement, pour affirmer à l'unisson que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse ».

Depuis plusieurs années, la réduction du taux de redoublement est une priorité dans les politiques sectorielles de l'éducation des pays en Afrique subsaharienne francophone. Les dispositions prises sont variées et sont fonction du contexte des pays. Ainsi, alors que certains pays comme le Burkina Faso, le Sénégal et le Tchad mènent une politique de promotion systématique pour lutter contre ce phénomène.

Cependant cette politique n'a pas encore totalement fait ses preuves surtout dans la mesure où la décision de la diminution du redoublement n'est pas bien suivie.

#### 5.2.4.1 Performances des élèves ayant redoublé ou non en début de scolarité

Tableau 5. 1 : Pourcentage et performances en langue des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	12,5	1,7	87,5	1,7	560,3	23,5	589,3	16,2	-29,0	21,8
<b>Zone Ouest</b>	20,4	4,5	79,6	4,5	556,9	12,2	592,0	8,4	-35,1**	13,8
<b>Zone Centre</b>	16,9	3,7	83,1	3,7	511,9	10,8	545,3	8,4	-33,5***	10,2
<b>Zone Sud-Est</b>	19,1	3,6	80,9	3,6	509,3	25,5	502,1	19,9	7,1	16,3
<b>Zone Sud-Ouest</b>	11,1	3,5	88,9	3,5	514,2	25,0	551,7	37,6	-37,5	37,4
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>17,1</b>	<b>2,2</b>	<b>82,9</b>	<b>2,2</b>	<b>539,2</b>	<b>8,1</b>	<b>568,6</b>	<b>6,7</b>	<b>-29,5***</b>	<b>9,2</b>

La proportion moyenne des élèves redoublants en début de scolarité au Sénégal s'élève à 17,1%, très loin des 5% autorisés par étape les orientations en matière de politiques éducatives édictées par la tutelle. Cette proportion de redoublement varie selon les Zones de 11,1% au Nord à 20,4% l'Ouest.

En début de scolarité, les élèves n'ayant jamais redoublé performant mieux en moyenne en lecture, comparés à ceux qui ont redoublé avec un écart de 33,9 points.

Au niveau des zones, les performances moyennes des élèves n'ayant jamais redoublé en lecture sont significativement supérieures à celui des élèves qui ont déjà redoublé pour toutes les zones hormis la zone Sud-Est même si les différences constatées ne sont pas significatives. Toutefois, il faut de noter que les différences notées dans toutes les zones Nord et Sud-Ouest ne sont pas significatives.

**Tableau 5. 2: Pourcentage et performances en mathématiques des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année - Début de scolarité**

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	12,5	1,7	87,5	1,7	560,3	23,5	589,3	16,2	-29,0	21,8
<b>Zone Ouest</b>	20,4	4,5	79,6	4,5	556,9	12,2	592,0	8,4	-35,1**	13,8
<b>Zone Centre</b>	16,9	3,7	83,1	3,7	511,9	10,8	545,3	8,4	-33,5***	10,2
<b>Zone Sud-Est</b>	19,1	3,6	80,9	3,6	509,3	25,5	502,1	19,9	7,1	16,3
<b>Zone Sud-Ouest</b>	11,1	3,5	88,9	3,5	514,2	25,0	551,7	37,6	-37,5	37,4
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>17,1</b>	<b>2,2</b>	<b>82,9</b>	<b>2,2</b>	<b>539,2</b>	<b>8,1</b>	<b>568,6</b>	<b>6,7</b>	<b>-29,5***</b>	<b>9,2</b>

On retrouve la même situation dans l'analyse des performances des élèves en début de scolarité en mathématiques. Les élèves n'ayant jamais redoublé performant mieux en moyenne, comparés à ceux qui ont redoublé avec une différence 29,5 points.

Au niveau des zones, le score moyen des élèves n'ayant jamais redoublé en mathématiques est significativement supérieur à celui des élèves qui ont déjà redoublé pour toutes les zones hormis la zone Sud-Est même si les différences constatées ne sont pas significatives. Néanmoins, il convient de noter que les différences notées dans toutes les zones Nord et Sud-Ouest ne sont pas significatives.

#### 5.2.4.2 Performances des élèves ayant redoublé ou non en fin de scolarité

	L'élève n'a jamais redoublé		L'élève a redoublé une fois		L'élève a redoublé deux fois		L'élève a redoublé deux fois et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	56,6	3,9	33,7	2,8	7,8	1,7	1,9	0,5
<b>Zone Ouest</b>	58,6	2,7	31,0	2,0	8,6	1,2	1,8	0,8
<b>Zone Centre</b>	42,0	2,4	41,7	1,5	12,7	1,6	3,6	1,0
<b>Zone Sud-Est</b>	49,0	4,4	43,0	3,9	6,7	2,1	1,3	0,7
<b>Zone Sud-Ouest</b>	47,5	4,3	35,6	4,2	10,4	1,7	6,6	2,3
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>52,4</b>	<b>1,6</b>	<b>35,2</b>	<b>1,3</b>	<b>9,5</b>	<b>0,7</b>	<b>2,9</b>	<b>0,5</b>

En fin de scolarité, en moyenne, 35,2% des élèves du niveau national déclarent avoir redoublé au moins une fois pour l'ensemble des pays. Cette proportion est plus importante dans les zones Sud-Ouest (43,0%) et Centre (41,7%). Dans les autres zones, elle varie entre 31,0% et 35,6%.

**Tableau 5. 3: Performances en lecture et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture - Fin de scolarité**

	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
<b>Zone Nord</b>	599,9	6,2	-33,5***	7,5	-19,3	12,3	-70,8**	27,5
<b>Zone Ouest</b>	641,3	9,3	-48,1***	8,9	-64,7***	11,6	-80***	20,8
<b>Zone Centre</b>	565,3	11,5	-18,8**	9,1	-30,2**	12,3	-37,4**	18,8
<b>Zone Sud-Est</b>	543,4	9,8	-10,4	9,1	-4,0	23,8	-59,9**	28,7
<b>Zone Sud-Ouest</b>	517,8	12,7	-19,2*	11,3	-35,3***	12,9	-83,3***	19,5
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>598,2</b>	<b>6,6</b>	<b>-40,2***</b>	<b>6,0</b>	<b>-50,2***</b>	<b>7,7</b>	<b>-95,3***</b>	<b>16,3</b>

En fin de scolarité, les élèves n'ayant jamais redoublé performent mieux en moyenne en lecture avec une différence de 95,3 points, comparés à ceux qui ont redoublé.

Au niveau des zones, le score moyen des élèves n'ayant jamais redoublé en lecture est significativement supérieur à celui des élèves qui ont déjà redoublé une fois pour toutes les zones avec des écarts de points compris entre -10,4 et -48,1 et hormis la zone Sud-Est, toutes les différences constatées sont significatives. Il en est de même entre ceux qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont redoublé plus de deux fois avec des écarts qui oscillent entre -4,0 points (Zone Sud-Est, pas significative), -19,3 (Zone Nord, pas significative) et -64,7 points (Zone Ouest, très significative) en passant par les Zones entre et Sud-Ouest avec respectivement -30,2 et -35,3 points (toutes significatives).

Cette tendance est aussi constatée avec une accentuation plus accrue entre ceux qui n'ont jamais redoublé et ceux qui redoublé plus de deux fois avec des écarts compris entre 37,4 et 83,3 points et toutes les différences constatées sont significatives.

**Tableau 5. 4: Performances en mathématiques et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement - Fin de scolarité**

	L'élève n'a jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart 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
<b>Zone Nord</b>	598,3	7,6	-35,2***	8,3	-29,6**	12,0	-61,3**	27,3
<b>Zone Ouest</b>	605,9	9,4	-43,7***	7,1	-55,2***	13,7	-23,9	22,3
<b>Zone Centre</b>	566,5	11,7	-12,2	8,2	-29,7**	13,5	-37,2**	17,9
<b>Zone Sud-Est</b>	504,7	11,8	-2,6	7,9	-0,3	15,8	-35,1	27,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	493,6	13,5	-6,9	12,1	-28,9**	14,5	-66,3***	14,2
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>575,6</b>	<b>6,2</b>	<b>-32,3***</b>	<b>5,1</b>	<b>-43,3***</b>	<b>7,8</b>	<b>-69,2***</b>	<b>16,7</b>



La même situation notée en lecture est constatée en mathématiques, les élèves n'ayant jamais redoublé performant mieux en moyenne en mathématiques, comparés à ceux qui ont redoublé au moins une fois.

Si on considère les zones, le score moyen des élèves n'ayant jamais redoublé en mathématiques est significativement supérieur à celui des élèves qui ont déjà redoublé une fois pour toutes les zones avec des écarts de points compris entre -2,6 et -43,7. Toutefois, seules les différences constatées dans les Zones Ouest et Nord sont significatives. On retrouve la même tendance avec des écarts plus importants et des différences plus significatives entre ceux qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont redoublé plus de deux fois avec des écarts qui oscillent entre -0,3 points (Zone Sud-Est, pas significative), -29,6 (Zone Nord, significative) et -55,2 points (Zone Ouest, très significative) en passant par les Zones entre et Sud-Ouest et Centre avec respectivement -28,9 et -29,7 points (toutes significatives). Cette tendance est aussi constatée avec une accentuation plus accrue entre ceux qui n'ont jamais redoublé et ceux qui redoublé plus de deux fois avec des écarts compris entre -23,9 points (Zone Ouest, pas significative) et -66,3 points (Zone Sud-Ouest, significative) en passant par les Zones Sud-Est avec une différence de 35,1 points (pas significative), Centre avec 37,2 points (significative) et Nord avec -61,3 points (significative).

Globalement, les résultats des élèves du début comme en fin de scolarité des élèves n'ayant jamais redoublé sont meilleurs que ceux des élèves ayant connu le redoublement dans leur cursus scolaire que ce soit en lecture ou en mathématique, autant de choses qui militent pour une réflexion sur la mise en œuvre effective des orientations politiques prises sur cette approche pédagogique.

### 5.2.4.3 Age et redoublement

Tableau 5. 5: Pourcentage des élèves selon leur redoublement et leur âge

2A	As-tu déjà redoublé une ou plusieurs classes ?	Age de l'élève					
		6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
	Oui	3%	16,8%	44,6%	22,9%	9,1%	2,5%
6A	As-tu déjà redoublé une ou plusieurs classes ?	Age de l'élève					
		13 ans	14 ans	15 ans			
	Oui	32,3%	16,2%	3,1%			

L'analyse du tableau croisé entre l'âge des élèves et le redoublement (tableau...) indique que dans l'ensemble les options du ministère en matière de redoublement (5%) ne sont pas respectées au niveau de la base. En début de scolarité, on note une forte proportion d'élèves âgés de 8 ans qui a connu le redoublement et on retrouve les faibles proportions de redoublement chez les élèves d'âge précoce (6 ans) avec 0,3% et chez les élèves très âgés (10 ans et plus) avec des proportions allant de 2,5% à 9,1%.

En fin de scolarité, on retrouve de fortes proportions de redoublants chez les élèves âgés de 13 ans qui reprennent pour la plupart la 6ème année avec 32,3% suivi par les élèves âgés de 14 avec 16,2% et ferment la marche les élèves âgés de 15 ans avec 3,1%.

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

Les difficultés de lecture sont des troubles d'apprentissage qui impliquent une altération significative de la précision, de la vitesse ou de la compréhension de la lecture. Les élèves atteints de différents types de difficultés de lecture au primaire exécutent des tâches de lecture bien inférieures au niveau auquel on pourrait s'attendre sur la base de leur intelligence générale, de leurs possibilités et plus globalement de leurs compétences. Les difficultés de la lecture sont des troubles d'apprentissages caractérisés par une disparité significative entre l'intelligence générale d'un individu et ses compétences en lecture. Les troubles d'apprentissages courants comprennent les troubles de la lecture, les troubles mathématiques et les troubles de l'expression écrite dans la mesure où la déficience interfère avec la réussite scolaire ou les activités de la vie quotidienne.

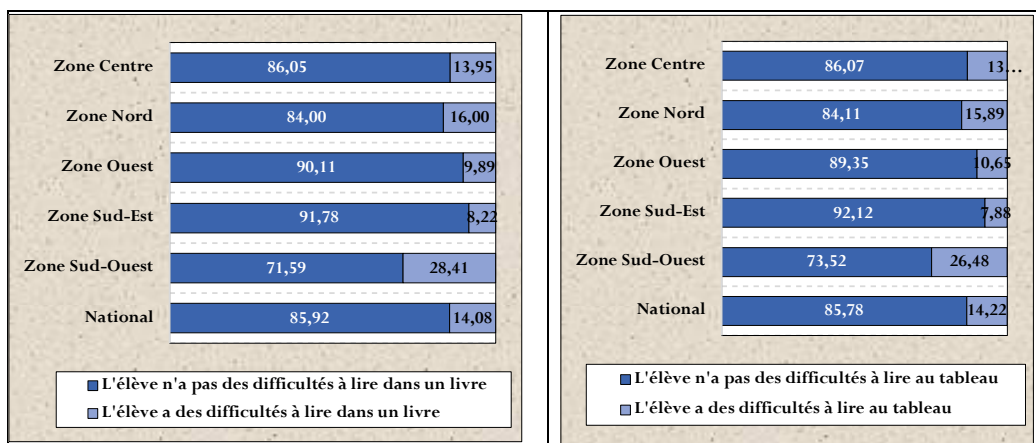
### 5.2.5.1 Répartition par zone des élèves ayant des difficultés à lire un livre

L'analyse du tableau croisé entre l'âge des élèves et le redoublement (tableau...) indique que dans l'ensemble les options du ministère en matière de redoublement (5%) ne sont pas respectées au niveau de la base. En début de scolarité, on note une forte proportion d'élèves âgés de 8 ans qui a connu le redoublement et on retrouve les faibles proportions de redoublement chez les élèves d'âge précoce (6 ans) avec 0,3% et chez les élèves très âgés (10 ans et plus) avec des proportions allant de 2,5% à 9,1%.

En fin de scolarité, on retrouve de fortes proportions de redoublants chez les élèves âgés de 13 ans qui reprennent pour la plupart la 6ème année avec 32,3% suivi par les élèves âgés de 14 avec 16,2% et ferment la marche les élèves âgés de 15 ans avec 3,1%.

**Graphique 5. 7: Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre en début de scolarité**

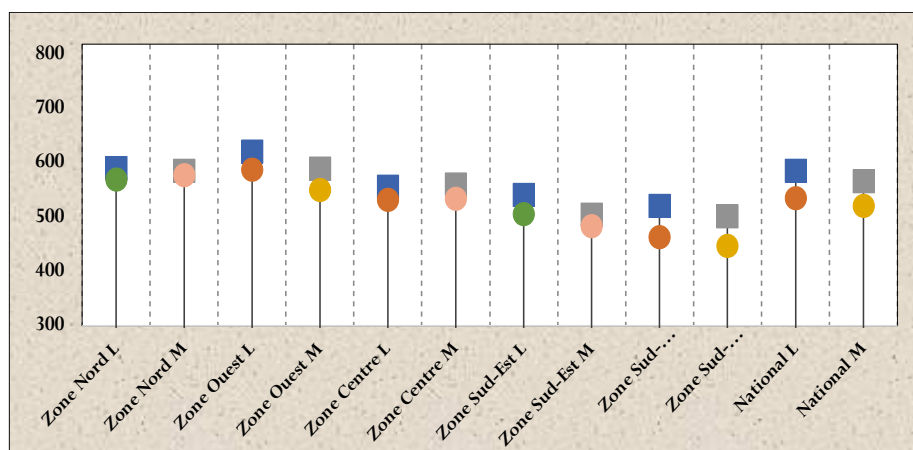
**Graphique 5. 8: Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre en fin de scolarité**



L'enquête PASEC2019 a montré que 14,07% des élèves de fin de scolarité éprouvent des difficultés pour lire dans un livre et 14,22% ont de la peine à lire au tableau. Cette moyenne nationale cache des disparités au niveau zonal avec des proportions qui vont de 8,2% dans la zone Sud-Est à 28,40% dans la zone Sud-Ouest pour les élèves ayant des difficultés à lire dans les livres. On note aussi des différences au niveau des élèves qui éprouvent des difficultés à lire au tableau selon la zone considérée pouvant aller de 7,8% dans la zone Sud-Est à 26,48% dans la zone Sud-Ouest. (Graphiques ...)

### 5.2.5.2 Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre

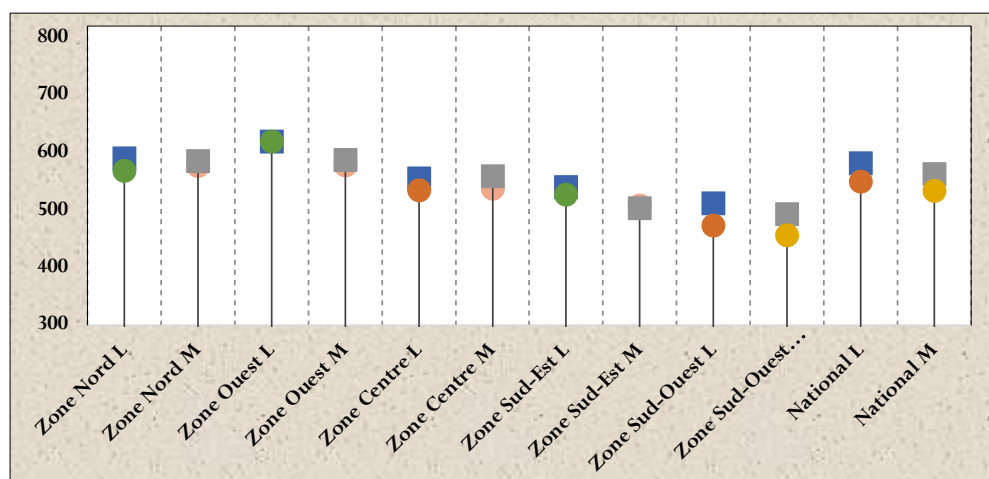
**Graphique 5. 9 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité**



En fin de scolarité, les élèves qui n'ont pas de difficultés à lire dans un livre obtiennent de meilleurs résultats au niveau autant national que zonal, en lecture et en mathématiques. Au niveau national on constate des écarts pouvant aller jusqu'à plus 50 points en lecture et plus 60 points mathématiques.

Dans les zones les écarts vont de 21 à 58 points en lecture et de 8 points à 54 points en mathématiques avec une prégnance plus accrue dans les zones Sud-Est et Sud-Ouest avec respectivement des différences de 36 et 57,1 points en lecture et les zones Ouest et Sud-Est avec respectivement 39,8 et 54,5 points en mathématiques.

Graphique 5. 10: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



Le même constat est fait pour les élèves qui n'ont pas de difficultés à lire au tableau qui obtiennent de meilleurs résultats tant au niveau national que zonal, en lecture. Au niveau national, on observe une différence de plus de 32 points en lecture et 30 en mathématiques. Au niveau national, la difficulté à lire au tableau fait la différence car ceux qui n'éprouvent pas de difficultés ont des résultats meilleurs que ceux qui ont des difficultés avec des écarts de 30 points et plus toutes disciplines confondues.

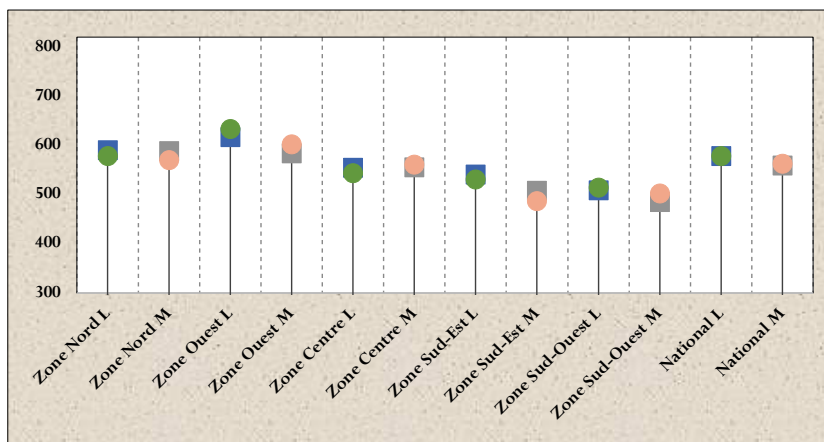
Au niveau des zones, hormis la zone Sud-Est en mathématiques et la zone Ouest en lecture, la difficulté à lire à tableau constitue un frein dans les performances scolaires avec des écarts allant de 0,1 (zone Ouest) à 38,9 points (zone Sud-Ouest) en lecture et de 8,2 (zone Nord) à 32,5 points (zone Sud-Ouest) en mathématiques.

## 5.2.6 Travaux extra scolaires

La scolarité des enfants est déterminée en grande partie par les conditions économiques des parents (Godefroid, 1987). Quand les conditions de vie sont précaires elles peuvent réduire considérablement la motivation des élèves et leurs chances d'apprendre quelles que soient par ailleurs leurs capacités intellectuelles (UNESCO, 1998). Mais si au Sénégal la qualité des performances scolaires au cycle élémentaire répond aux normes occidentales (Coleman & al., 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1985), l'échec ou la réussite scolaire dépend fortement de facteurs extrascolaires.

### 5.2.6.1 Performances des élèves et travaux domestiques

Graphique 5. 11: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques

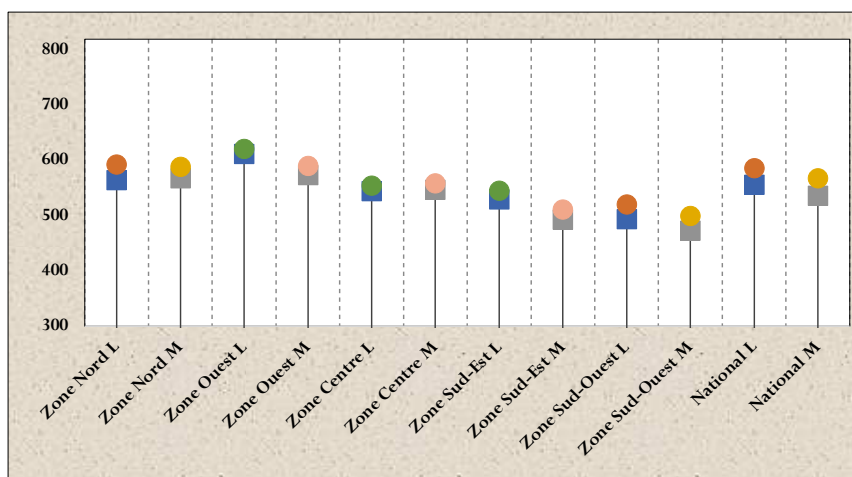


La participation des élèves aux travaux domestiques a une influence mitigée sur les performances des élèves de fin de scolarité. En effet, en lecture on note un gain relativement faible de 0,8 points en faveur des élèves qui participent aux travaux domestiques alors qu'en mathématiques l'effet inverse est noté avec des élèves qui ne participent pas aux travaux domestiques qui performant le mieux avec un gain relativement réduit de 3,7 points.

Au niveau des zones, l'influence des travaux domestiques sur les performances des élèves suit la même tendance au niveau national en lecture qu'en en mathématiques. Dans les zones Nord, Centre et Sud-Ouest, les élèves participant aux travaux domestiques performant mieux en lecture que ceux qui ne le font pas avec des écarts respectifs de 11,8 points, 11,3 points et 9,8 points. Par contre dans les zones Ouest et Sud-Est l'inverse est noté avec des écarts respectifs de 16,5 points et 6,1 points. En mathématiques d'une part des élèves ne participant pas aux travaux domestiques performant le plus dans les zones Ouest, Centre et Sud-Ouest avec des gains respectifs de 18 points, 5,5 points et 17,4 points et d'autre part des élèves participant aux travaux domestiques obtiennent de meilleurs résultats dans les zones Nord et Sud-Est avec respectivement des gains de 18,9 et 21,5 points. L'influence positive des travaux domestiques sur les performances scolaires pourrait s'expliquer par une certaine fonction de socialisation des travaux domestiques qui dans certains cas participe à inculquer aux élèves un sens des responsabilités au sein de la famille et dans la société. En définitive, on pourrait considérer que la fonction de corvées attribuée aux tâches domestiques ne serait plus de mise.

### 5.2.6.2 Performances de élèves et petit commerce

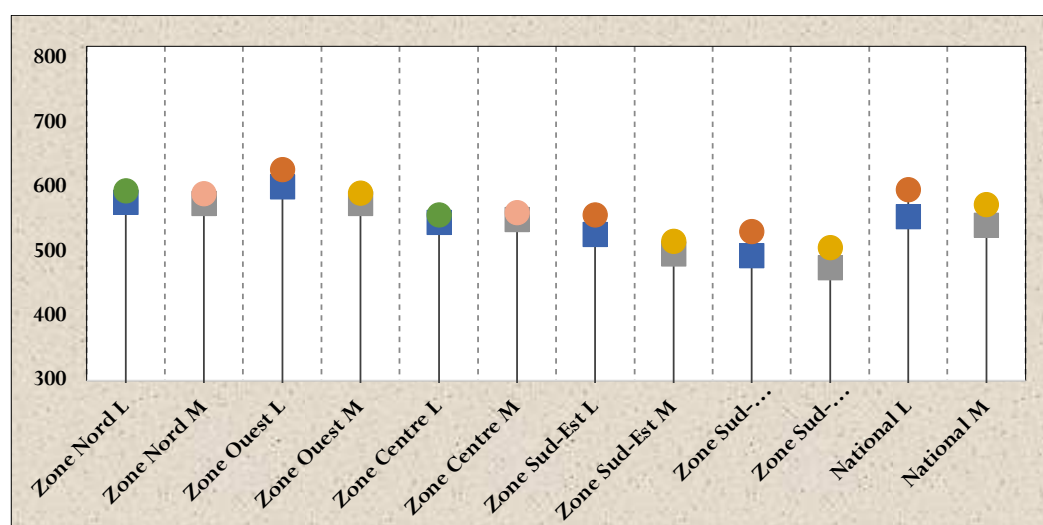
Graphique 5. 12: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces



La participation des élèves en fin de scolarité à des activités de petit commerce en dehors des heures de classe a des répercussions négatives sur leurs performances scolaires en lecture comme en mathématiques. Au plan national, des différences de plus de 30 points en lecture et 32 points en mathématiques sont observées en faveur des élèves qui ne s'adonnent pas à cette pratique. Cette tendance qui est aussi notée au niveau des zones avec des écarts allant de 9,4 (zone Ouest) à 28,1 points (zone Nord) en lecture et de 11,9 (zone Centre) à 26,4 points (zone Sud-Ouest) en mathématiques milite pour un appui aux parents (qui pour la plupart du temps affirment que cela leur permet de payer les fournitures et les frais scolaires), afin qu'ils déchargent les élèves qui font cette pratique.

### 5.2.6.3 Performances des élèves et activités agricoles

Graphique 5. 13: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles



Les élèves ne participants pas aux travaux agricoles performant mieux en lecture comme en mathématiques en fin de scolarité à l'évaluation PASEC2019 au niveau national comme zonal.

Au niveau national, un écart de 47 points est noté en lecture et 34 points en mathématiques en faveur des élèves qui ne participent pas aux activités agricoles. Cette situation pourrait s'expliquer par la période de l'évaluation (Mai-Juin) qui coïncide avec les durs travaux champêtres pour préparer les semis (Zones Centre et Nord) ou au labourage avec les premières pluies (Zones Sud-Est et Sud-Ouest).

La même tendance est constatée au niveau des zones où partout les élèves qui ne participent pas aux travaux agricoles performant mieux comparés à ceux qui y participent avec des écarts allant de 11,5 (zone Centre) à 37,4 points (zone Sud-Ouest) en lecture et de 10,4 (zone Centre) à 31,2 points (zone Sud-Ouest) en mathématiques.

### 5.2.7 Performances de élèves et langue parlée à la maison

Le contexte sénégalais est caractérisé par une grande majorité d'enfants qui entre à l'école sans avoir été exposés à la langue d'enseignement qui est le français.

La maîtrise de la langue d'enseignement étant un atout pour un apprenant dans l'acquisition des compétences, les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et en cours de scolarisation comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors de l'espace scolaire.

*Performances des élèves et langue parlée en début de scolarité*

Strate	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	567,3	14,3	638,0	56,7	664,3	20,8	Ce 635,4	14,9
<b>Zone Ouest</b>	569,9	8,7	643,6	38,4	627,8	16,1	600,2	15,3
<b>Zone Centre</b>	538,6	9,1	527,6	18,5	581,7	47,0	537,2	17,4
<b>Zone Sud-Est</b>	508,0	21,9			497,5	29,1	493,7	15,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	519,9	22,7			609,9	42,6	597,3	48,1
<b>National</b>	<b>551,4</b>	<b>5,7</b>	<b>611,7</b>	<b>20,9</b>	<b>611,1</b>	<b>15,3</b>	<b>583,1</b>	<b>11,4</b>

En début de scolarité, les différents scores enregistrés au niveau national révèlent une différence peu significative sur les scores moyens selon que l'élève ne parle jamais le français à la maison (551,4), parle toujours le français à la maison (611,7), parle souvent le français à la maison (611,1) ou parfois le français à la maison (583,1). Les mêmes tendances sont observées entre les différentes zones, ce qui laisse apparaître que le fait de parler la langue de travail à la maison influence positivement les performances des élèves à l'école.

*Performances des élèves et langue parlée en fin de scolarité*

Strate	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	565,8	9,4	551,2	26,2	599,4	13,2	587,1	9,1
<b>Zone Ouest</b>	580,5	13,3	594,4	20,0	599,0	9,1	582,2	9,1
<b>Zone Centre</b>	541,5	12,5	564,4	16,4	576,1	10,6	556,6	6,8
<b>Zone Sud-Est</b>	480,1	18,5	478,9	15,3	521,2	9,1	513,0	14,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	465,1	10,9	470,6	17,8	498,2	22,6	503,5	10,3
<b>National</b>	<b>534,0</b>	<b>8,0</b>	<b>545,0</b>	<b>12,7</b>	<b>575,0</b>	<b>7,8</b>	<b>563,9</b>	<b>5,1</b>

En fin de scolarité, les différents scores enregistrés au niveau national à savoir l'élève parle toujours le français à la maison (545,0), l'élève parle souvent le français à la maison (575,0) et l'élève parle parfois le français à la maison (563,9) révèlent que le fait de parler la langue de travail à la maison n'a aucune incidence sur les performances de l'élève. Ce même constat peut être fait sur les scores enregistrés entre les différentes et dans les rubriques.

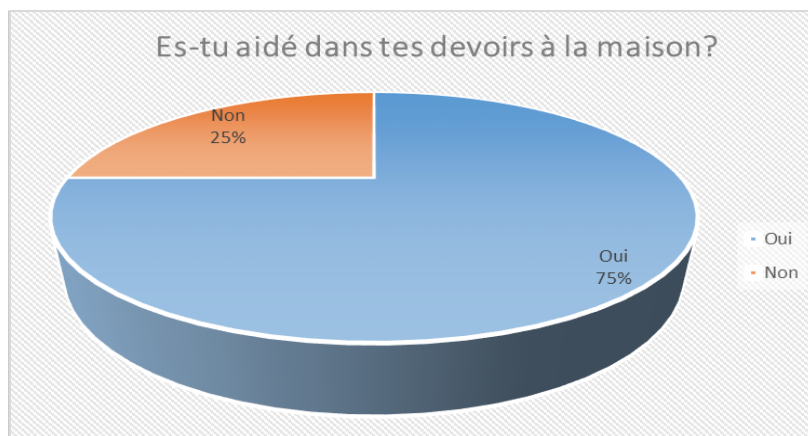
### 5.2.8 Aide dans les devoirs à la maison – en fin de scolarité

L'accompagnement et le soutien des parents aux devoirs à domicile sont généralement attendus par l'école. Cette participation des parents à l'éducation de l'enfant est nécessaire pour renforcer les performances scolaires de l'élève.

Pour l'ensemble des pays participant à l'évaluation PASEC2019, en moyenne 63,1% des élèves sont aidés à faire leurs devoirs à la maison.

Au Sénégal, (75,8%) des élèves en fin de scolarité sont aidés dans leurs devoirs à la maison selon l'étude PASEC 2019.

Graphique 5. 14: Aide dans les devoirs à la maison



Comme indiqué dans le graphique ci-dessus, au Sénégal, 75% sont aidés à la maison dans l'accomplissement de leurs devoirs scolaires.

### 5.2.9 Goût pour la lecture et les mathématiques – en fin de scolarité

Strate	L'élève aime la lecture		L'élève aime les mathématiques	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	99,0	0,6	94,2	1,4
<b>Zone Ouest</b>	98,6	0,7	93,2	1,7
<b>Zone Centre</b>	95,6	1,4	93,3	1,5
<b>Zone Sud-Est</b>	95,9	1,0	82,8	7,5
<b>Zone Sud-Ouest</b>	94,2	2,5	92,3	1,4
<b>National</b>	<b>97,2</b>	<b>0,6</b>	<b>92,5</b>	<b>1,0</b>

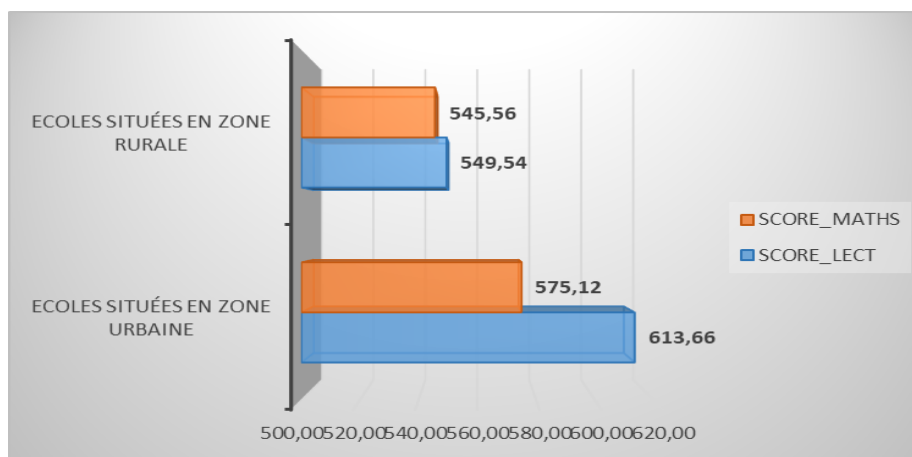
L'analyse de la variable le goût pour la lecture et les mathématiques testée dans le cadre de PASEC2019 chez les élèves de la 6A montre une légère préférence pour la lecture avec 97,2% qui déclarent aimer la lecture. Par ailleurs la forte proportion d'élèves (92,5%) aimant les mathématiques indique que les efforts déployés depuis quelques années par les autorités pour l'enseignement des mathématiques et des sciences commencent à produire leurs effets chez les apprenants.

Dans les zones, des tendances semblables sont constatées même si les élèves de la zone Sud-Est se singularisent avec un taux de 82,8% d'élèves aimant les mathématiques au moment où l'on note des taux de plus de 92% chez les élèves des autres zones.

## 5.2.10 Environnement scolaire et communautaire

### 5.2.10.1 Différences de performances selon la localisation de l'école – en fin de scolarité

Graphique 5. 15: Différence de performances selon la localisation de l'école - Fin de scolarité



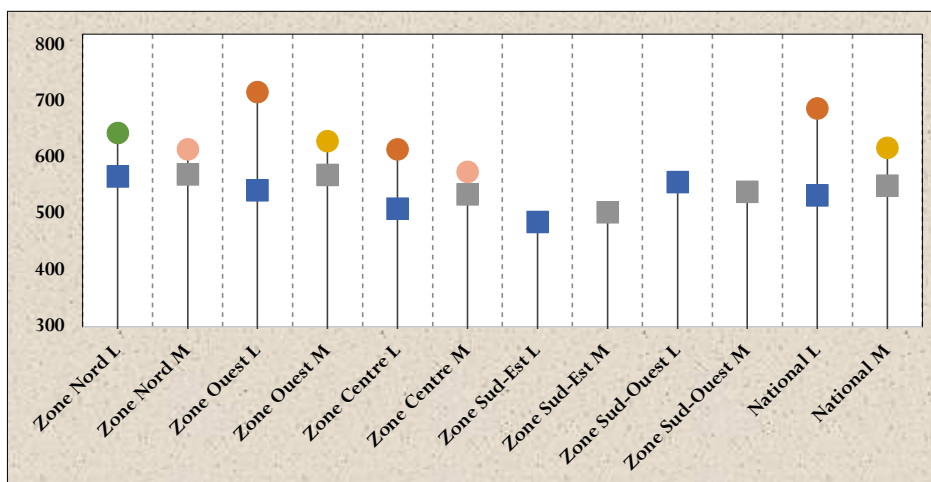
Pour cette évaluation PASEC 2019, le terme « localité de l'école » fait référence à la zone (rurale ou urbaine) d'implantation de l'école. La zone urbaine englobe des villes et les banlieues des villes alors que la zone rurale correspond aux grands et aux petits villages.

Selon les données du RNSE 2019, le Sénégal comptait 8631 écoles primaires dont 7222 rurales et 1409 urbaines. Ainsi la majorité des élèves en début et fin de scolarité sont en zone rurale. Selon les données de l'évaluation, les élèves des écoles urbaines performant mieux que ceux des zones rurales.

### 5.2.10.2 Performances selon le sexe du directeur d'école

La majorité des écoles enquêtées dans l'évaluation PASEC 2019 sont dirigées par des hommes. Fidèle à sa politique de valorisation de la femme, le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place une politique de discrimination positive à l'endroit des femmes. Ainsi au niveau du mouvement national des personnels de l'éducation un certain nombre de postes de responsabilité est réservé d'office aux femmes. Cette mesure vise à augmenter le nombre de femmes qui occupent des postes de responsabilité (directrice d'école et autres ...).

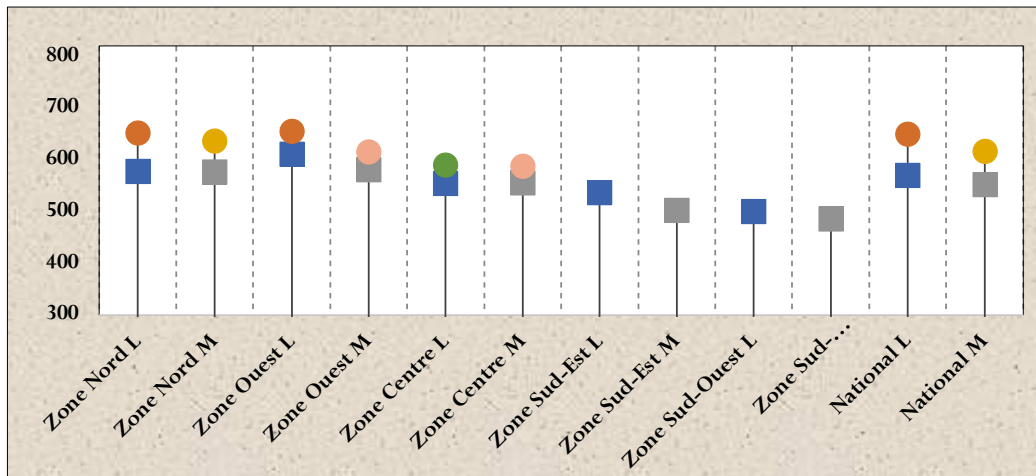
Graphique 5. 16: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur





En début de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative et est en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes. Cette situation est notée dans les différentes zones de l'étude (Zones Nord, Ouest, Centre, Sud-est et Sud-ouest). cette différence de performance en faveur des écoles dirigées par les femmes est encore plus significative en lecture dans les zones Ouest, Nord et Centre.

Graphique 5. 17: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur

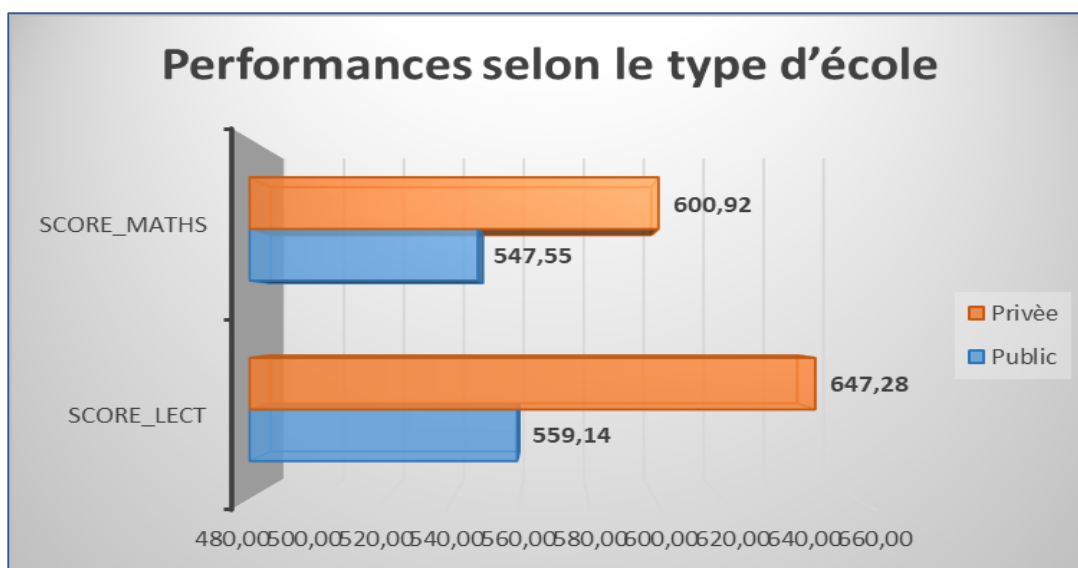


En fin de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme est significative et est en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes. Cette situation est notée dans les différentes zones de l'étude.

La différence de performances en lecture et en mathématiques des élèves des écoles dirigées par une femme s'observe en début comme en fin de scolarité.

### 5.2.10.3 Performances selon le statut de l'école

Graphique 5. 18: Performances selon le type d'école



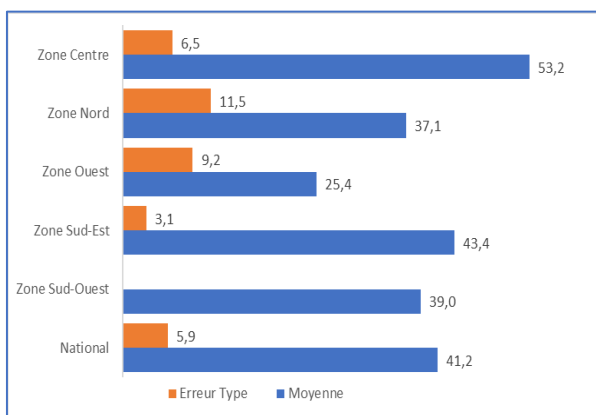
Au Sénégal, l'offre publique occupe la place la plus importante en termes de capacité d'accueil du système éducatif. Cependant, le privé contribue à sa manière à l'amélioration de l'offre éducative.

En 2019, l'effectif global de 2 171 967 élèves dans l'Élémentaire est constitué en majorité d'élèves du Public (82,9% des effectifs) contre 16,8% pour le Privé et 0,2% pour le Communautaire/associatif.

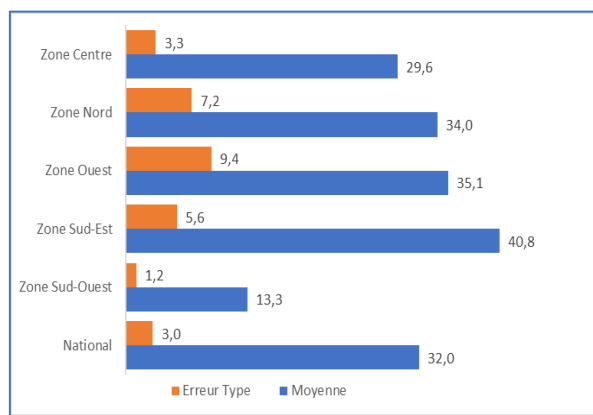
Selon les données de l'enquête PASEC 2019, les scores notés dans le privé (600,92) en mathématiques et (647,28) en lecture sont meilleurs que ceux du public (547,55 en mathématiques et 559,14 en lecture). Cette différence constatée au niveau des performances pourrait s'expliquer par la situation économique des enfants qui fréquentent le privé, la rigueur dans la gestion de ces écoles et les conditions de travail dans le public (effectif pléthorique, état des équipements etc...).

### 5.2.10.4 Taille des classes

**Graphique 5. 19: Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité**



**Graphique 5. 20: Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité**



La taille moyenne des classes en début de scolarité varie entre 25 et 53 élèves pour une moyenne nationale de 41 élèves par classe. Les effectifs des élèves sont plus faibles dans les Zones Ouest (25 élèves), Nord (37 élèves) et Sud-Ouest. Dans les zones Sud-Ouest (39 élèves) et centre (53 élèves) la moyenne des classes dépasse celle du niveau national.

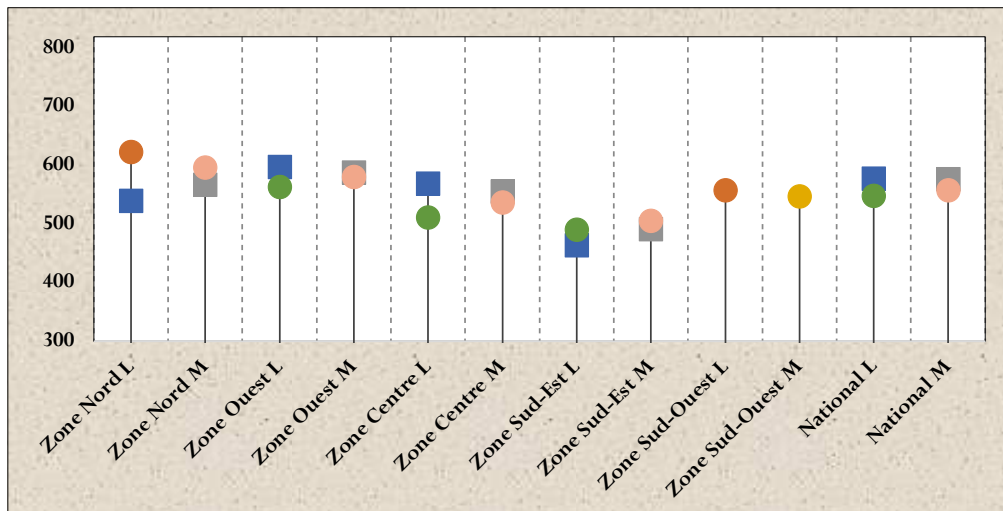
Au niveau national, l'erreur type de 5,9 indique une relative précision de l'estimation de la moyenne de la population de l'échantillon évalué soit une moyenne représentativité de la population cible en l'occurrence la 2ème année. Au niveau des zones, les estimations de la moyenne de la population des zones Nord (11,5) et Ouest (9,2) sont moins précises au contraire des zones Sud-Ouest et Sud-Est sont plus précises avec respectivement 0 et 3,1.

En fin de scolarité, la taille moyenne des classes est moins importante comparativement au début de scolarité à l'exception de la zone Ouest. Les effectifs moyens varient entre 13 et 40 élèves par classe pour une moyenne nationale de 32 élèves. Les zones Sud-Ouest (13 élèves) et Centre (29 élèves) ont des effectifs moyens en dessous de la moyenne nationale. Pour les zones Nord (34 élèves), Ouest (35 élèves) et Sud-Ouest (40 élèves) les effectifs des classes sont plus importantes et dépassent la moyenne nationale.

Au niveau national, l'erreur type de 3,0 indique une bonne précision de l'estimation de la moyenne de la population de l'échantillon évalué soit une bonne représentativité de la population cible en l'occurrence la 6ème année. Au niveau des zones, les estimations de la moyenne de la population des zones Nord (7,2) et Ouest (9,4) sont moins précises au contraire des zones Sud-Ouest et Centre sont plus précises avec respectivement 1,2 et 3,3.

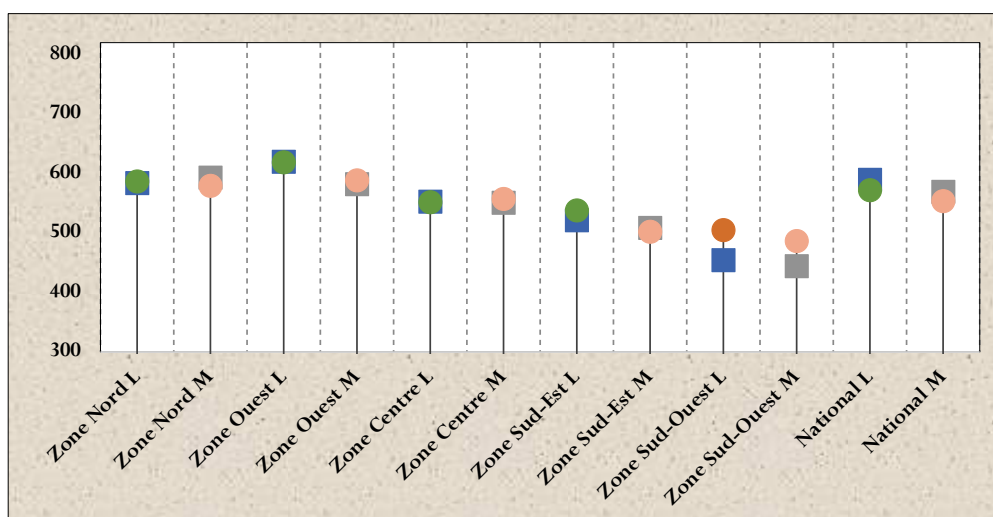
## 5.2.10.5 Inspection de l'école

Graphique 5. 21: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années



En début de scolarité, les élèves du niveau national des écoles n'ayant pas été inspectées performant mieux en lecture et en mathématiques que ceux des écoles ayant reçu une inspection avec un écart de 28,69 points en lecture et 19,05 points en mathématiques. Cette situation assez paradoxale mérite une attention des autorités du niveau central et du niveau académique car les effets visés par les inspections des écoles sont d'améliorer les performances scolaires et non le contraire. Au niveau des zones, la même tendance est observée avec une influence négative sur les performances scolaires hormis la zone Nord avec un gain de 84,3 points et la zone Centre avec 26,61 points. Dans les autres zones les différences observées en lecture vont de 34,69 pour la zone centre à 57,98 points pour la zone ouest en faveur des élèves dont les écoles ne sont pas inspectées. En mathématiques, hormis les zones Nord et Sud-Est où les élèves des écoles inspectées performant mieux avec un gain respectif de 29,15 et 14,35 points, dans les autres zones les différences constatées vont de 7,23 à 18,83 points en faveur des élèves dont les écoles n'ont pas été inspectées.

Graphique 5. 22: Répartition des élèves selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité



En fin de scolarité, les élèves des écoles n'ayant pas été inspectées performant également mieux en lecture et en mathématiques que ceux des écoles ayant reçu une inspection avec des différences de 17,44 points en lecture et 15,33 points en mathématiques.

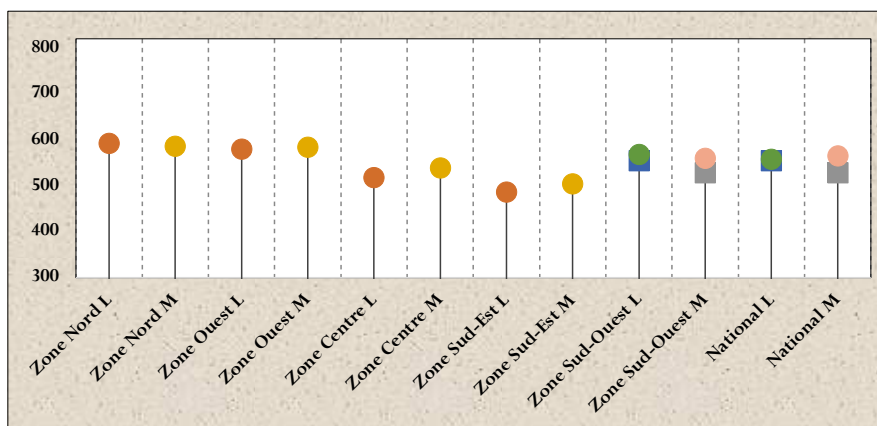
Au niveau des zones, l'influence de l'inspection des écoles dans les performances en lecture est nulle dans le Nord, l'Ouest contrairement dans les zones Sud-Est et Sud-Ouest où elle a des effets positifs sur les rendements scolaires des élèves issus des écoles inspectées avec respectivement des gains de 16,20 et 50,18 points.

En mathématiques, l'influence de l'inspection des écoles sur les performances de l'élève diverge d'une zone à une autre. Dans les zones Nord et Sud-Est, l'inspection des écoles influe négativement sur les performances des élèves de PASEC2019 avec respectivement des différences de 13,59 et 7,2 points. Par contre dans la zone Sud-Ouest, les élèves des écoles inspectées performant mieux que ceux provenant des écoles qui n'ont pas été inspectées avec un gain de 42,43 points.

En début et fin de scolarité les résultats obtenus par les élèves selon que leur école soit inspectée ou non reflètent la nature des inspections qui ne sont pas le plus souvent orientés vers l'encadrement des enseignants, mais plutôt pour l'admission des candidats aux examens professionnels.

### 5.2.10.6 Occurrence de grève

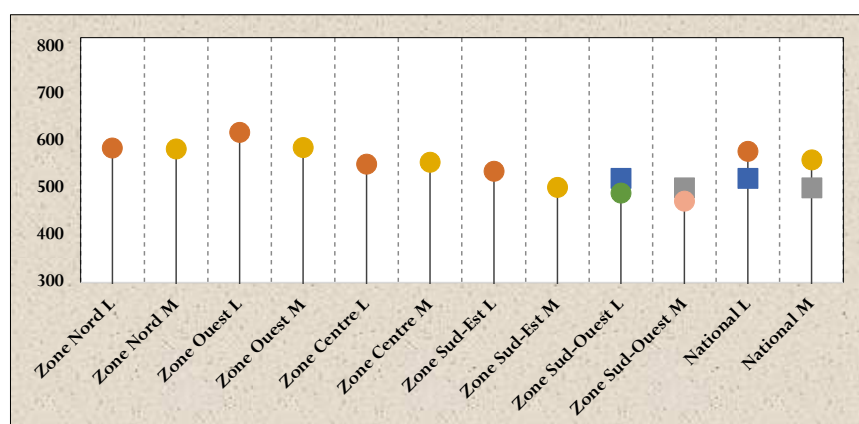
Graphique 5. 23: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'occurrence de grève ou non



En début de scolarité, les élèves des écoles n'ayant pas connu de grèves performant mieux en mathématiques que ceux des écoles ayant connu des mouvements de grèves avec un gain de 3 points en lecture et 36,4 en mathématiques.

Au niveau des zones, seule celle du Sud-Ouest est concernée par les grèves avec en corollaire une influence négative sur les performances des élèves avec des différences de 13,7 en lecture et 31,9 points en mathématiques.

Graphique 5. 24: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence ou pas des grèves

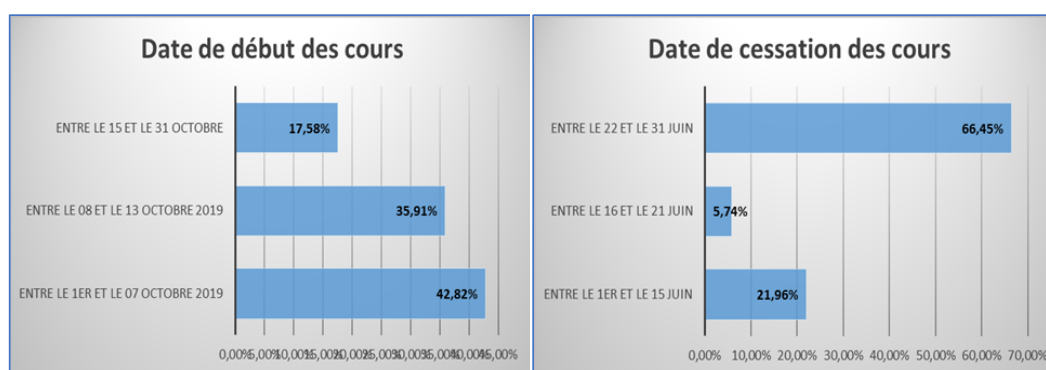


En fin de scolarité, les élèves des écoles n'ayant pas subi de grèves sont plus performants en lecture avec une différence de 57,3 et 58,8 points en mathématiques comparés à ceux des élèves des écoles ayant connu des mouvements de grèves. Toutefois, l'analyse sur les zones qui porte sur celle du Sud-Ouest où la grève a été observée révèle que les élèves des écoles qui n'ont pas vécu de grève performant mieux que ceux des élèves issus des écoles où les enseignants ont fait la grève avec un écart de 31,4 point en lecture et 28,7 en mathématiques.

Il faut noter que l'évaluation PASEC2019 s'est déroulée au cours d'une année marquée par une absence de perturbations récurrentes dans l'espace scolaire hormis la zone Ouest ce qui fait que quatre (04) sur les cinq (05) zones de l'échantillon national n'étaient pas concernées par l'analyse des effets des grèves sur les performances scolaires.

### 5.2.10.7 Temps d'apprentissage (date de début des cours et date de fin projetée)

Graphique 5. 25: Temps d'apprentissage



Le temps d'apprentissage constitue un facteur de performance des élèves. Au Sénégal, la rentrée scolaire pour le personnel enseignant de même que pour les élèves est fixée dans la première semaine d'octobre et les vacances en fin juin pour les élèves et fin juillet pour les enseignants.

Selon les résultats de l'enquête PASEC2019, 42,82% des établissements scolaires ont débuté les cours dans la première semaine d'octobre et 35,91% dans la deuxième semaine. Les deux tiers des écoles, soit 66,45%, ont arrêté les cours dans la dernière semaine de Juin.

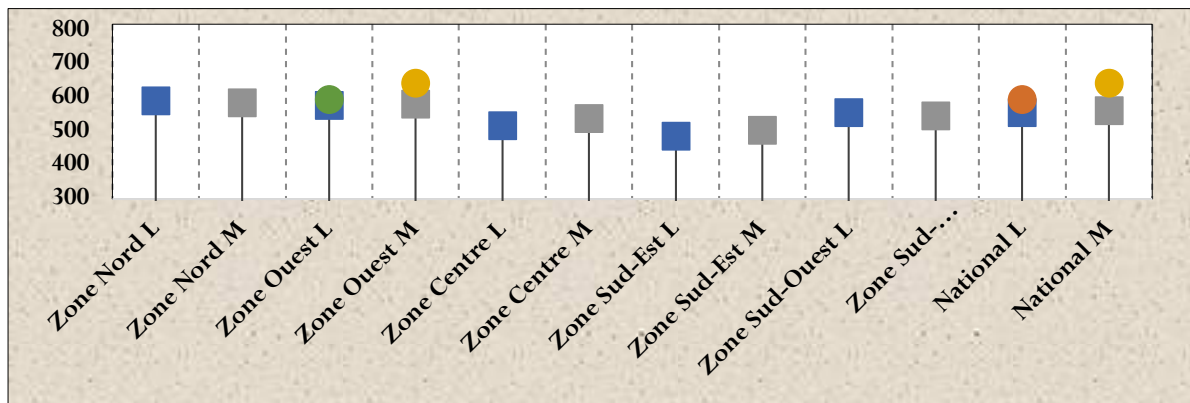
Globalement, 82,42% des écoles ont commencé les enseignements apprentissages à la période indiquée, mais 27,70% ont arrêté précocement les cours.

Cette situation peut s'expliquer par le nombre important d'abris provisoires à réfectionner, les inondations dans certaines zones qui empêchent momentanément le démarrage des cours, les travaux champêtres dans les zones rurales, les pluies précoces...

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

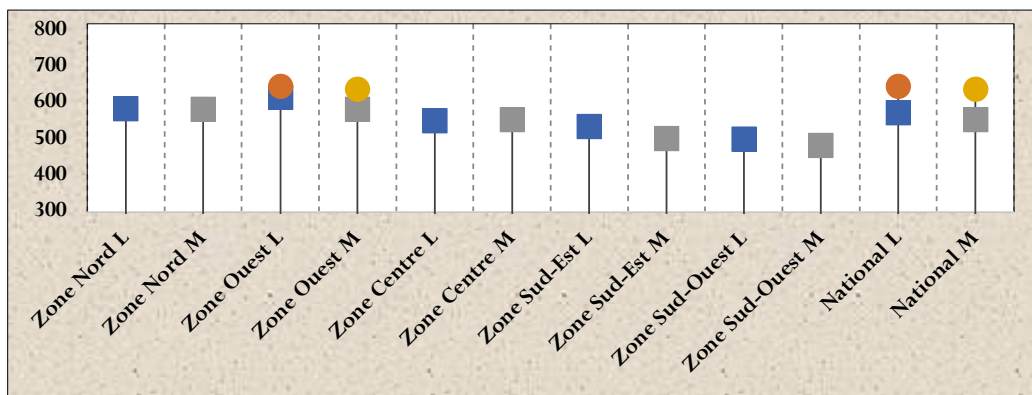
La collaboration parents-enseignants est souvent considérée comme renforçant l'égalité des chances de réussite scolaire, notamment en milieu populaire, mais est-on certain que si les parents se rapprochent de l'école leurs enfants réussiront mieux (Glasman, 1997) ? Pour Chauveau (2000), la collaboration ne suffit pas à assurer la réussite, elle vient enrichir les moyens pédagogiques et didactiques efficaces pour entrer dans l'écrit. Sans doute peut-elle assurer une qualité des relations, une confiance nécessaire à l'adhésion aux projets de l'école et des enseignants pour l'élève ainsi qu'une cohérence des objectifs entre l'école et la maison. Une scolarité réussie est alors un ajustement délicat qui prend en compte non seulement les résultats de l'élève par rapport à une norme scolaire, mais aussi l'exercice du métier d'élève et d'apprenant (Perrenoud, 1996), la socialisation scolaire (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000), le sens de la culture et des apprentissages en fonction du projet scolaire ainsi que la progression propre en termes d'apprentissages et de compétences

Graphique 5. 26: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'existence ou pas d'une association



Au niveau national, l'existence d'une association de parents d'élèves n'influe pas positivement sur les performances scolaires des élèves du début de scolarité en lecture comme en mathématiques. Les élèves issus d'écoles disposant d'association de parents performant moins en lecture (-39 points) et en mathématiques (-83 points). Au niveau des zones, hormis la zone Ouest où les élèves des écoles ne disposant pas d'association de parents d'élèves performant mieux avec un gain de 15,9 points en lecture et 62,9 points en mathématiques, on ne note pas de différences entre les performances des élèves des écoles disposant d'associations de parents d'élèves et ceux qui n'en ont pas.

Graphique 5. 27: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'existence ou pas d'une association



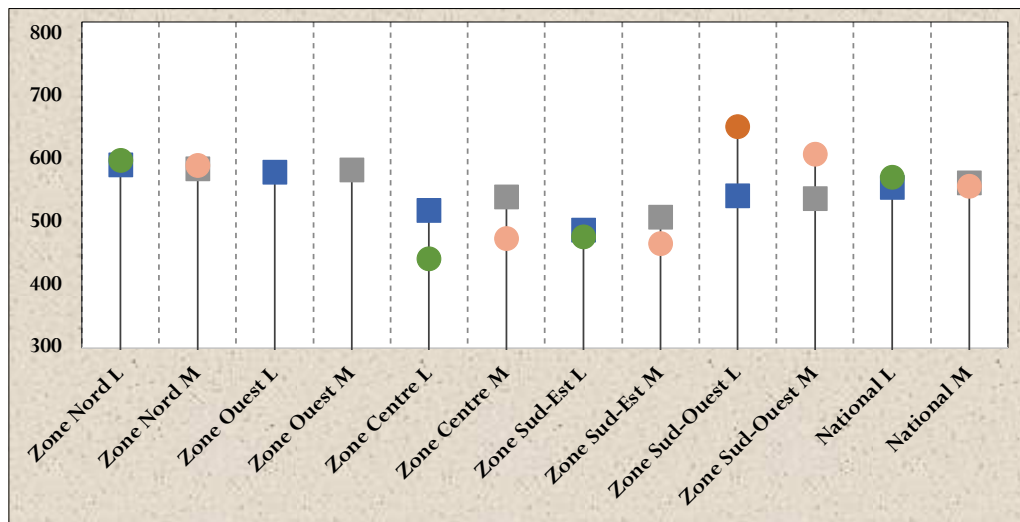
On retrouve la même tendance chez les élèves en fin de scolarité avec une plus grande accentuation des différences. L'existence d'une association de parents d'élèves n'influe pas positivement sur les performances scolaires en lecture comme en mathématiques. Les élèves issus dans les élèves disposant d'association de parents performant moins en lecture (-74 points) et en mathématiques (-84 points).

Au niveau des zones, seule celle d'Ouest connaît une influence de l'existence d'une association de parents d'élèves dans les performances scolaires avec une différence de 31,1 points en lecture et 55,3 en mathématiques en faveur des élèves des écoles n'ayant pas d'association.

Cette situation appelle à une redéfinition de la relation entre les associations de parents d'élèves et le personnel enseignant qui est le plus souvent conflictuelle alors qu'ils sont deux maillons essentiels dans l'atteinte des performances scolaires des élèves.

### 5.2.10.9 Relation avec les parents d'élèves et la communauté

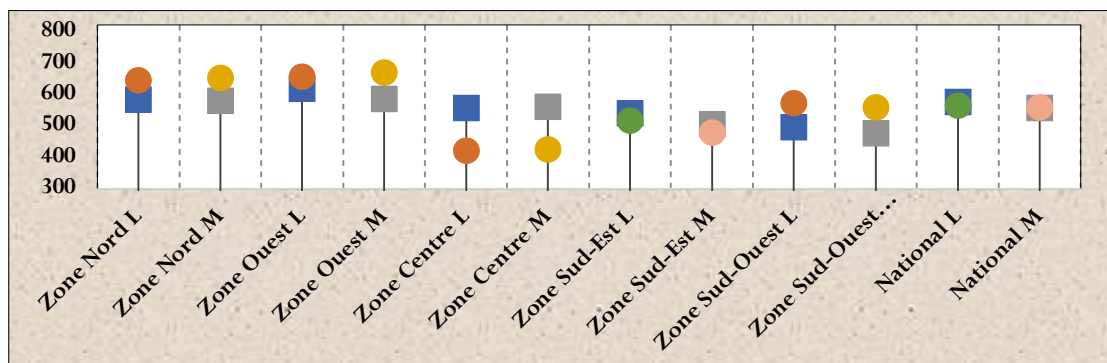
Graphique 5. 28: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté



En début de scolarité, l'existence de relation avec les parents d'élèves et la communauté n'influe pas dans l'ensemble dans la performance des élèves au niveau national surtout en lecture où les résultats des élèves issus des écoles n'ayant pas ce rapport sont meilleurs même si l'écart n'est que de 16 points. Par contre en mathématiques, les élèves des écoles entretenant cette relation performant mieux que ceux des écoles qui n'en ont pas avec certes de petits écarts (7 points).

Au niveau des zones, l'existence de relation avec les parents d'élèves et la communauté n'influe pas du tout dans les performances scolaires surtout dans la zone Sud-Est avec un écart de plus de 100 points en lecture et plus de 71 points en faveur des écoles n'entretenant pas de relation avec les parents d'élèves et la communauté. Par contre dans les zones Centre et Sud-Est, on note l'inverse même si les écarts ne sont très grands.

Graphique 5. 29: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté



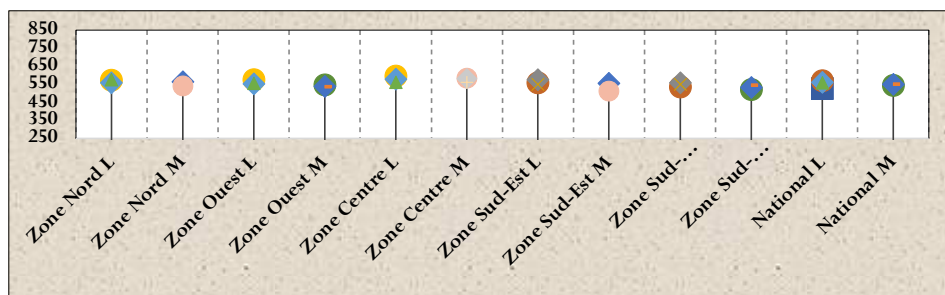
La même tendance notée en début de scolarité prévaut en fin de scolarité. L'existence de relation avec les parents d'élèves et la communauté n'influe pas dans l'ensemble dans la performance des élèves au niveau national en mathématiques comme en lecture.

Au niveau des zones, l'existence de relation avec les parents d'élèves et la communauté n'influe pas du tout dans les performances scolaires. Hormis la zone Centre avec plus de 126 points en lecture en faveur des écoles entretenant de relation avec les parents d'élèves et la communauté et 135 points en mathématiques. Par contre dans les zones Nord, Ouest et Sud-Ouest, on note l'inverse avec des écarts respectifs de 36 à 78 points en lecture. La même tendance est notée dans ces zones en mathématiques avec des différences allant de 72 à 136 points.

L'existence de relation avec les parents d'élèves et la communauté mérite une attention particulière au vu des résultats de l'évaluation PASEC2019 et le modèle de la zone Centre qui influe positivement sur les performances scolaires mériterait d'être partagé afin d'en faire bénéficier aux autres zones pour une atteinte de la qualité du système éducatif sénégalais.

### 5.2.10.10 Appui de la communauté locale

Graphique 5. 30: Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la relation avec la communauté



L'appréciation positive des enseignants sur les relations qu'ils entretiennent avec la communauté locale déteint sur les performances scolaires des élèves. Cette appréciation des relations par les enseignants est un baromètre sur la prise en charge effective de l'éducation par la communauté locale qui a en charge ce volet avec les compétences transférées que leur confère la décentralisation. La participation de la communauté locale dans le fonctionnement de l'école est un gage de réussite scolaire des élèves des écoles dépendant de leur territoire. Les appréciations positives ou négatives notées chez les enseignants des communautés locales influent beaucoup sur les performances scolaires des élèves dont ils ont en charge. En effet, les élèves des enseignants qui ont une mauvaise appréciation de ces relations ont obtenu au niveau national les plus mauvais résultats avec un écart de 30 points en lecture toutefois en mathématiques aucune différence n'est pas notée.

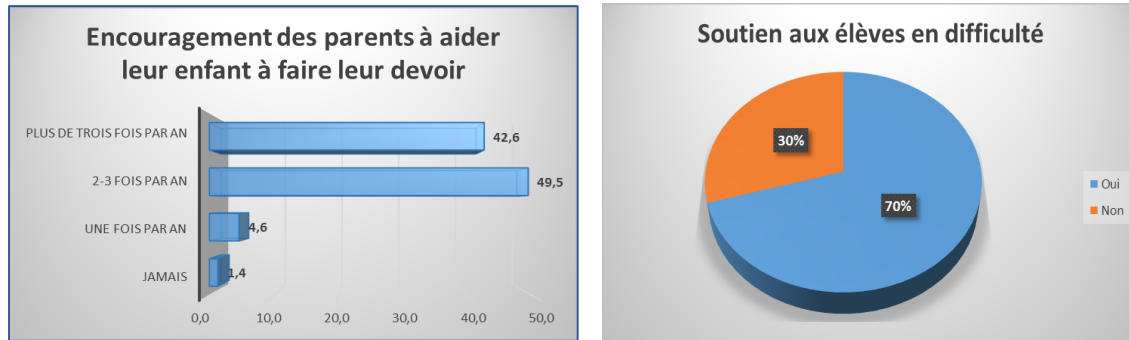
En définitive, l'évaluation PASEC2019 montre que dans l'ensemble les enseignants ont une bonne appréciation de leur relation avec la communauté locale ce qui expliquerait en partie les performances engrangées par le Sénégal dans cette enquête.

### 5.2.10.11 Soutien scolaire (encouragement aux élèves et heures de soutien aux plus faibles)

Le soutien scolaire est une aide aux élèves qui rencontrent des difficultés au niveau scolaire. Cette aide vise à améliorer les performances scolaires de l'élève. Cette approche constitue une aide considérable dans l'amélioration des compétences de l'élève. Le soutien scolaire est de ce fait un appui pour les élèves qui ont des lacunes à combler dans certaines matières ou même pour ceux qui veulent s'améliorer. Aussi, le soutien scolaire à l'école comme à la maison permet de rattraper les retards dans certaines matières. Toutefois, certains chercheurs tels que le sociologue Thomas Collas pensent que la finalité est autre, il note que « les auteurs isolent trois facteurs, relatifs au système éducatif national, qui influenceraient fortement le recours au soutien scolaire: les examens et les concours comme modes de sélection ; l'instauration, dans l'école, de « règles de compétition » (contest rules) plutôt que de « règles de soutien » sponsorship rules) ; des liens étroits entre les titres scolaires délivrés et les positions professionnelles auxquelles il est donné de prétendre



Graphique 5. 31: Encouragement des parents à aider leurs enfants à faire leurs devoirs et soutien des élèves en difficulté



L'implication des parents dans la prise en charge de leurs enfants en complément de l'action des enseignants est très souhaitée car elle est synonyme d'intégration entre les différentes composantes de la communauté éducative. L'évaluation PASEC2019 a montré que 42,6% des enseignants ont rencontré les parents plus de trois fois au cours de l'année. De même 49,5% ont déclaré utiliser ce procédé à deux ou trois reprises, néanmoins certains enseignants ne font pas recours à ce moyen (1,4%) ou très rarement (4,6%) ce qui est assez dommageable et ne milite pas à la mutualisation des efforts de toute la communauté éducative.

L'évaluation PASEC2019 a aussi révélé que 30% des écoles n'ont aucun schéma de prise en charge des élèves en difficulté ce qui est assez préoccupant au vu des efforts consentis par le ministère de l'éducation pour la mise en place de projets d'école articulés sur des projets pédagogiques afin de venir en aide aux élèves trainant des lacunes. De même, à côté du ministère des projets tels que lecture pour tous (LPT), PADES, PAAME, G2G... œuvrent inlassablement pour cela en octroyant aux directeurs d'école et enseignants des formations très pointues et des moyens y afférant.

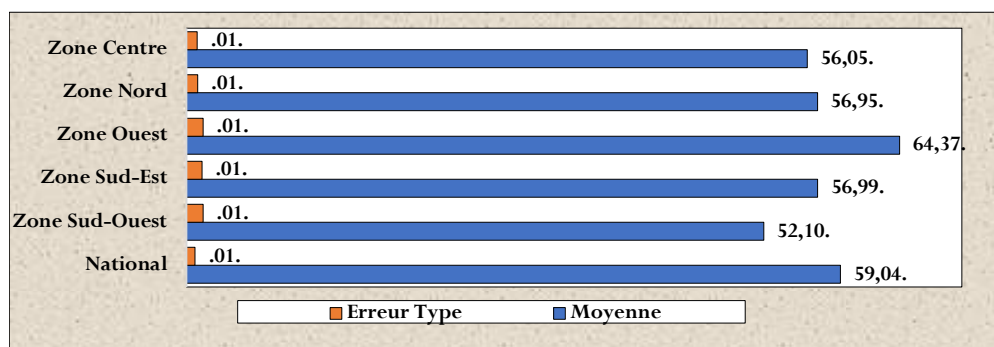
## 5.2.1 | Ressources éducatives, infrastructures et équipements scolaires

Les aspects de l'environnement d'apprentissage analysés à ce niveau, sont les suivants : la qualité des infrastructures et le niveau d'équipement des salles de classe.

### 5.2.1.1 | Infrastructures scolaires

Les études basées sur les données du « Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación » (LLECE) de Murillo et Román (2011) et de Willms et Somers (2001) donnent à penser que les ressources scolaires dans les pays à faible et moyen revenu ont des effets considérables, même après contrôle des caractéristiques socio-économiques des élèves.

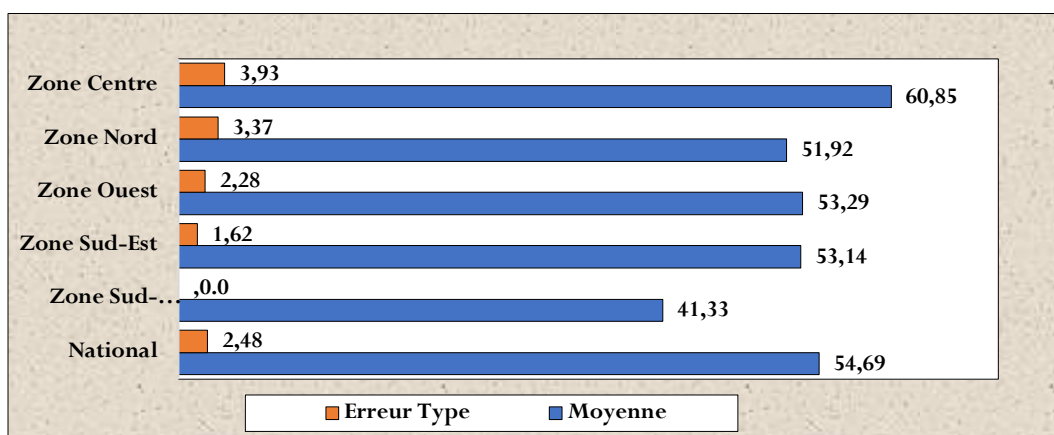
Graphique 5. 32: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité



L'indice d'infrastructure des écoles dans nos différentes zones semble homogène ; les écoles des différentes zones présentent sensiblement des indicateurs identiques variant de 52,10 à 64,37. Les zones ouest et Sud-Ouest disposent de plus d'infrastructures scolaires. Ce qui renseigne davantage sur les grands effectifs notés dans ces deux zones

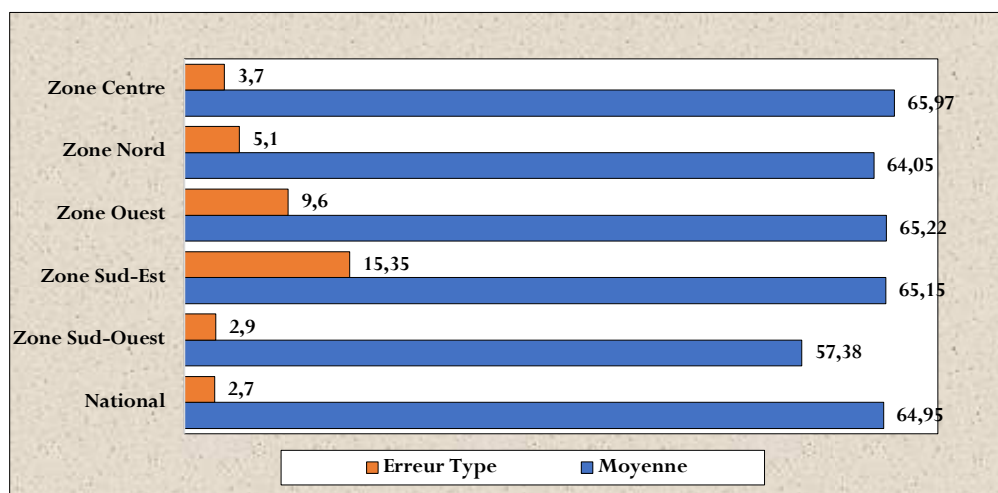
### 5.2.11.2 Équipement scolaire

Graphique 5. 33: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité



En début de scolarité l'indice d'équipement des classes (54,69) est juste acceptable au niveau national. La situation dans les zones reflète la tendance nationale avec toutefois la zone Centre qui se détache avec 68,85 contrairement à la zone Sud-Ouest qui est décrochée avec 41,33 soit 13,36 points de différence par rapport au niveau moyen national de l'indice d'équipement.

Graphique 5. 34: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité



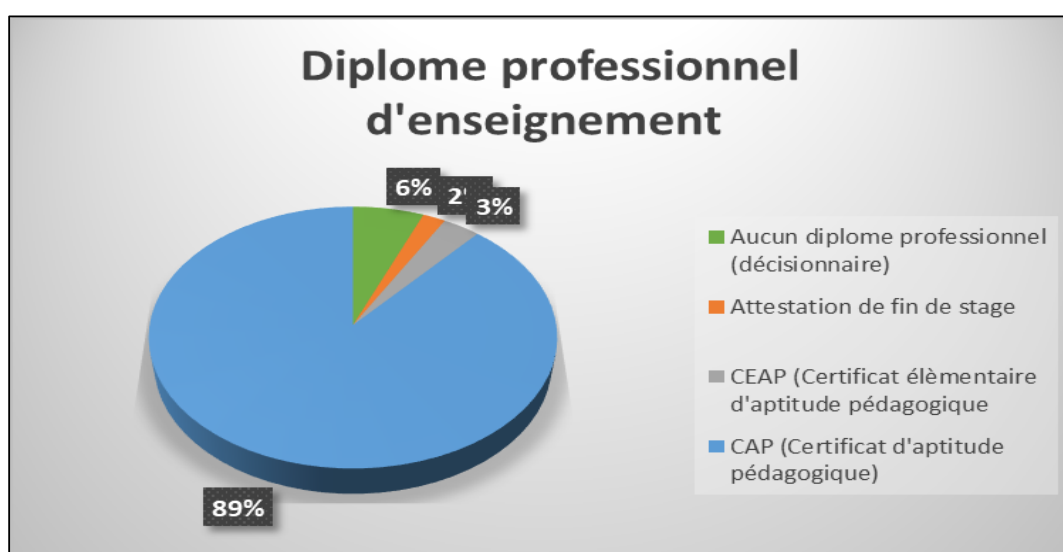
La même tendance observée en 2A est notée en 6A avec cependant une hausse assez significative de l'indice d'équipement. Au niveau des zones, exceptée celle du Sud-ouest avec 57,38, une véritable équité se dégage dans la distribution de l'équipement scolaire. Le niveau moyen de l'indice d'équipement gravite globalement entre 64,05 de 65,97 points. La zone centre enregistre le plus élevé indice avec 65,97

Cette performance dans la gestion de l'équipement scolaire ou de l'investissement didactique place le Sénégal à la tête des pays ayant participé à la deuxième édition de l'évaluation groupée du PASEC.

### 5.2.12 Diplôme professionnel

Des études antérieures ont montré que les connaissances des enseignants dans la matière qu'ils enseignent et la qualité de leur enseignement avaient un impact mesurable sur la performance des élèves – bien plus que leur niveau d'enseignement, leur expérience, leurs qualifications, leur statut professionnel ou leurs salaires (Allison-Jones et Hirt, 2004 ; Hanushek et Rivkin, 2006 ; Hanushek, Piopiunik et Wiederhold, 2014 ; Lockheed et Komenan, 1988 ; Metzler et Woessmann, 2012 ; Palardy et Rumberger, 2008). Dès lors, on pourrait s'interroger sur l'impact de la qualification ou du statut professionnel de nos ressources humaines.

Graphique 5. 35: Diplômes professionnels



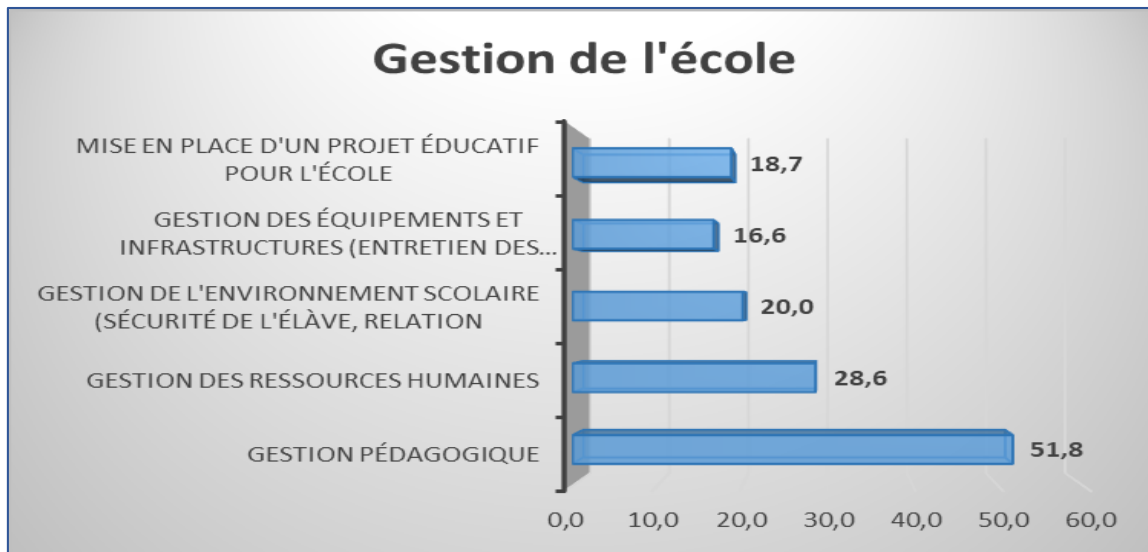
Avec un taux de 89% des enseignants titulaires du CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique) et un niveau de recrutement aligné au baccalauréat, le Sénégal a le meilleur profil enseignant dans l'espace francophone d'Afrique. Cependant, une minorité significative répartie entre « décisionnaires » et « titulaires de CEAP » est encore dans le système et mérite un alignement professionnel et administratif.

### 5.2.13 Gestion de l'école

En Francophonie la gestion scolaire est formellement reconnue grâce à la CONFEMEN comme un facteur essentiel de la qualité de l'éducation. Son amélioration est maintenant reconnue comme une priorité par tous les acteurs du système.

La gestion scolaire se définit comme l'exercice de l'autorité politique, économique, administrative et pédagogique dans le cadre de la gouvernance de l'école. Elle est également l'ensemble des activités qui font le lien entre la sphère des politiques éducatives et celle des résultats obtenus, entre les ressources et les acquisitions scolaires. Elle se situe à différents niveaux du système éducatif, depuis l'administration centrale jusqu'à l'établissement scolaire, en passant par les échelons intermédiaires. Elle intègre l'ensemble des questions relatives au pilotage du système éducatif, à sa gestion administrative et pédagogique ainsi qu'à son évaluation..

Graphique 5. 36: Gestion de l'école

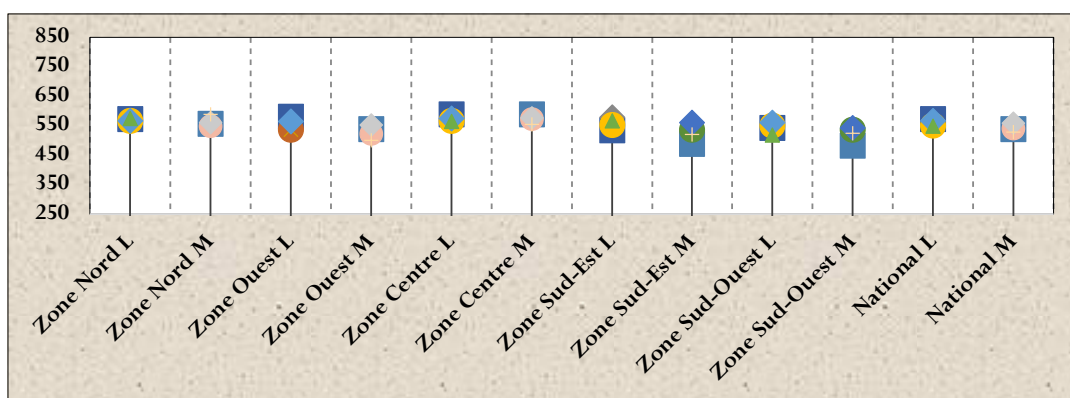


Au Sénégal, l'évaluation PASEC2019 indique qu'en moyenne 51,8% des activités des directeurs d'écoles liées à gestion de l'école sont consacrées à la gestion pédagogique et 18,7% à la mise en place d'un projet éducatif soit un total 70,5% de la gestion de l'école liés à l'action pédagogique ce qui est assez illustratif de la volonté des chefs d'établissement d'atteindre la qualité des enseignements apprentissages.

La gestion des ressources humaines occupe elle aussi une place centrale dans l'agenda des directeurs d'école avec 28,6% du temps imparti à la gestion de l'école démontrant ainsi une volonté manifeste des chefs d'établissement de les assister dans leur pratique quotidienne.

On constate aussi que la gestion de l'environnement scolaire est en train d'occuper une place de choix avec 20% des activités de gestion de l'école.

Graphique 5. 37: Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon la gestion de l'école



L'appréciation positive des enseignants sur la gestion de l'école influe positivement sur les performances scolaires des élèves. Cette appréciation de la gestion de l'école par les enseignants est un baromètre à propos du climat social au sein de l'école, ce qui du reste est un gage de réussite des élèves car sans climat apaisé au sein de l'équipe pédagogique les performances des élèves risquent de ne pas être satisfaisantes.

Au niveau des zones, les élèves des enseignants qui ont une mauvaise appréciation de la gestion de l'école ont obtenu les plus mauvais résultats surtout en mathématiques comme c'est le cas dans la Zone Sud-Est avec un écart de 73 points (et 15 points en lecture) et dans la Zone Sud-Ouest avec un écart de 61 points entre les élèves des écoles de ceux qui ont une mauvaise appréciation et les élèves des écoles de ceux qui ont une très bonne appréciation de la gestion de l'école.

Toutefois, l'évaluation PASEC2019 montre que dans l'ensemble les enseignants ont une bonne appréciation de la gestion de leur école ce qui pourrait expliquer en partie les performances obtenues par le Sénégal dans l'enquête.

Aussi bien en début qu'en fin de scolarité, les scores de la variance entre écoles est supérieur à la variance entre élèves sauf en mathématiques en début de scolarité. Cela signifie que la variation des performances s'explique par les disparités au niveau des écoles. Cette situation peut provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages entre autres.

Les autres facteurs examinés tant au niveau des élèves que du système scolaire sont à comprendre à travers ce constat de la prédominance de l'impact de la localisation (urbaine ou rurale) des écoles.



# CHAPITRE 6

## COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS AU SÉNÉGAL



La présente évaluation, PASEC2019 est marquée par une innovation courageuse à travers l'intégration d'une enquête sur les connaissances disciplinaires et professionnelles en langue d'enseignement et en mathématiques des enseignants du primaire, dans la perspective d'une meilleure prise en charge de leurs besoins de formation.

Ce chapitre, consacré aux données issues de l'enquête enseignante permet d'apprécier à l'échelle nationale et internationale, la maîtrise par les enseignants des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques et aussi, leur niveau de connaissance en didactique de ces disciplines.

En effet, les enseignants constituent le premier intrant de qualité du système éducatif sénégalais en raison de leur rôle essentiel dans l'amélioration des activités d'enseignement - apprentissage. Au regard de leur mission et de leur position dans la transmission des connaissances, ils jouent un rôle de premier plan dans la vie, l'équilibre et le devenir des sociétés.

## 6.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

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

Le tableau 6.1 présente l'échelle des compétences PASEC2019 des enseignants du Sénégal en compréhension de l'écrit. Cette échelle rend compte des niveaux des enseignants dans l'ensemble du pays au test de compréhension de l'écrit. Elle renseigne sur les scores et la répartition des enseignants par niveaux de compétences.

**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
<b>Niveau 3</b>	Supérieur à 497	52,0%	82%	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.
<b>Niveau 2</b>	Compris entre 394 et 497	32,2%	16,3%	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.
<b>Niveau 1</b>	Compris entre 290 et 394	14,2%	1,7%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
<b>Sous le niveau 1</b>	Inférieur à 290	1,6%	0,0%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.



**Extraire une information explicite (niveau 1)** met en jeu la capacité à repérer et à extraire une information concrète fournie telle quelle ou légèrement paraphrasée dans une phrase, dans un paragraphe ou dans un texte.

**Réaliser des inférences simples (niveau 2)** concerne la capacité à déduire des informations complémentaires à partir d'un ou de plusieurs éléments présents dans le texte. Le lecteur utilise des référents et connecteurs explicites (ou implicites) qui lui permettent de construire du sens par déduction directe et raisonnement logique. Ces inférences sont nécessairement vérifiables.

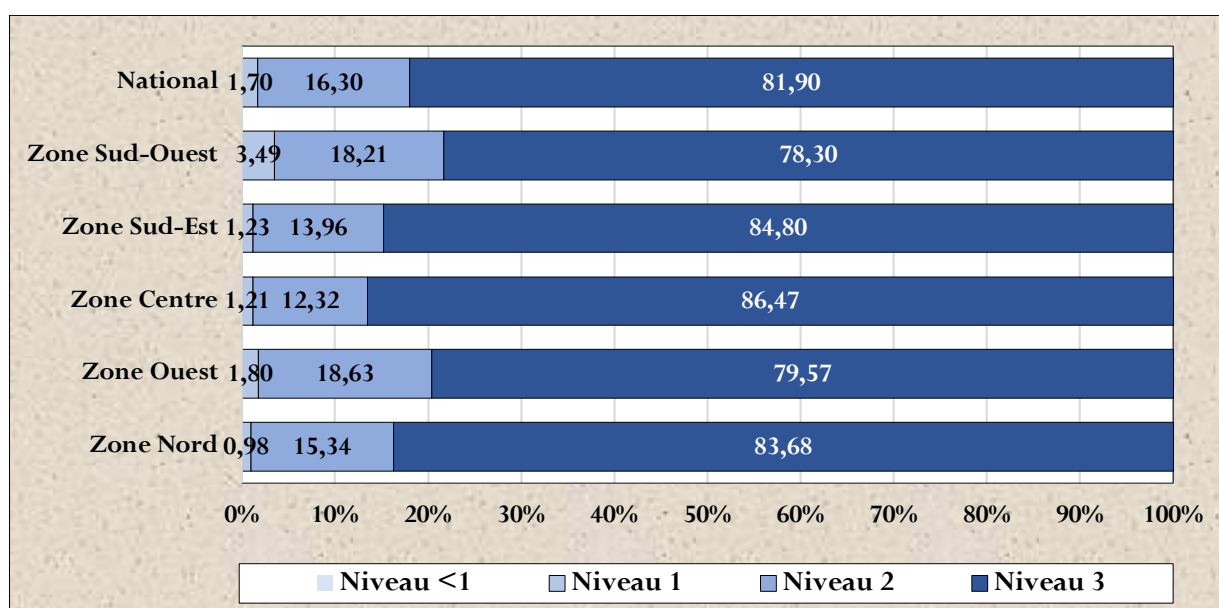
**Interpréter et combiner des informations (niveau 3)** renvoie à la capacité à relier plusieurs indices explicites et/ou implicites situés tout au long du texte pour construire de nouvelles idées. La difficulté repose sur la capacité du lecteur à mobiliser des connaissances hors du texte et à le traiter dans sa globalité. Ces inférences sont possiblement vérifiables et peuvent varier selon les lecteurs.

Comme indiqué dans le tableau 6.1., la plupart des enseignants enquêtés se situent au niveau 3 (score  $\geq 497$  points) de l'échelle de compétences, un peu moins du sixième se situent au niveau 2 (394 points  $\leq$  score  $< 497$  points). En outre, un peu moins de 2 % se situent au niveau 1 (290 points  $\leq$  score  $< 394$  points), alors qu'aucun enseignant n'est en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1 pour se situer au sous-niveau avec un score inférieur à 290 points. Ces résultats révèlent un niveau de maîtrise globalement satisfaisant des connaissances et compétences exprimées par les enseignants sénégalais en compréhension de l'écrit. Cependant, les enseignants situés au niveau exigent une attention particulière et des actions spécifiques de formation.

En somme ces scores attestent d'une bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit de presque l'ensemble des enseignants enquêtés et place le Sénégal dans le peloton de tête des pays qui ont participé à l'évaluation dans ce domaine, juste derrière la Côte d'Ivoire. Toujours, est-il que le renforcement des fondamentaux, à travers des formations ciblées, relèverait d'une nécessité pour une harmonisation des interventions didactiques et du niveau des élèves.

## 6.1.2 Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate

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



La répartition des enseignants se situant au niveau 3 de la compétence en compréhension de l'écrit, semble obéir à une bonne homogénéité. Les écarts de performances dans les zones ne dépassent guère 3 points. D'ailleurs, à ce niveau, le score de Sénégal (561,8 points) dépasse celui de tous les autres pays ayant participé au PASEC19 et se situe largement au-dessus de la moyenne internationale (500 points). Parmi les cinq (5) zones que compte le territoire sénégalais, celle du Centre (Diourbel, Fatick Kaffrine et Kaolack) semble avoir le plus grand taux de réussite avec 86.5%, suivie de la zone-Est (Kédougou et Tamba) avec 84.8%. La zone Sud-Ouest (Kolda, Sédhiou et Ziguinchor) ferme la marche avec un pourcentage de réussite de 78.3%. Pour les niveaux 2 et 1, les zones Ouest (Dakar et Thiès) et Sud – Ouest (Kolda, Sédhiou et Ziguinchor) restent au – dessus du niveau national. Cette situation montre que les besoins des enseignants en compréhension de l'écrit s'avèrent donc différents selon les zones. D'un côté, il serait essentiel de privilégier le renforcement et la consolidation des acquis, alors que de l'autre, il faudrait travailler davantage la maîtrise des fondamentaux. Dans ce sens l'approche par les besoins devrait être de mise dans la prise en charge des attentes des enseignants à travers une différenciation des actions de formation à envisager.

### 6.1.3 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%	52,2%	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%	35,0%	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...).

Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
<b>Niveau I</b>	Compris entre 365 et 456	26,6%	11,9%	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.
<b>Sous le niveau I</b>	Inférieur à 365	8,5%	0,9%	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 I.

Le tableau 6.2 présente l'échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques. Il renseigne sur les différents niveaux de compétences en mathématiques et sur la répartition des enseignants dans ces niveaux.

Le test de mathématiques des enseignants pour l'évaluation PASEC2019 vise à mesurer la maîtrise des connaissances et des compétences relatives à 3 processus cognitifs : 1) connaître les concepts, 2) appliquer les procédés et, 3) résoudre des problèmes. En outre, trois domaines essentiels des mathématiques au primaire sont pris en compte : 1) nombres et opérations, 2) grandeurs et mesures, et 3) géométrie et espace.

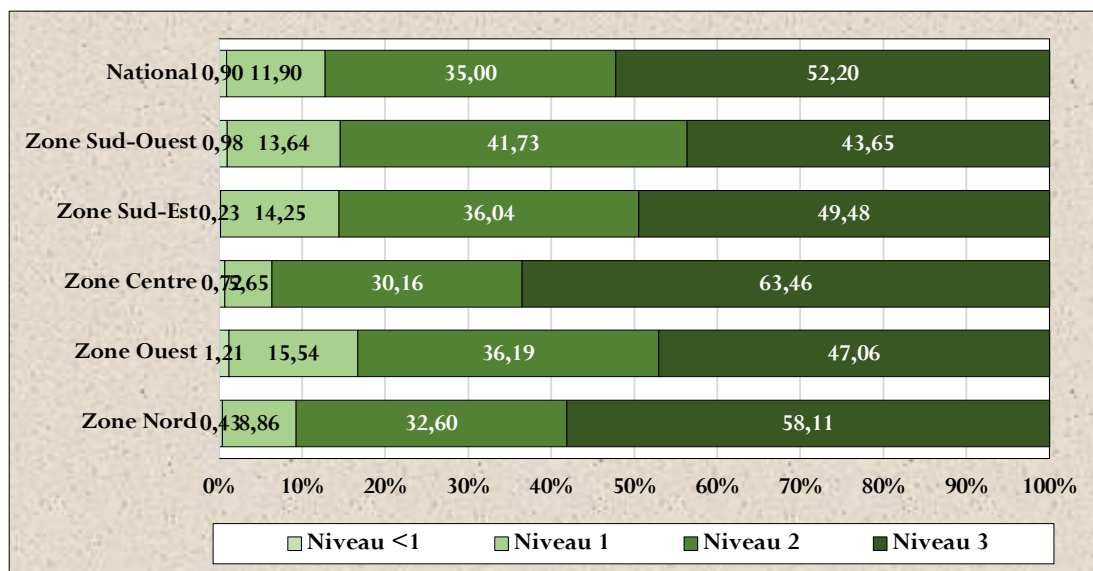
La répartition des enseignants figurant dans ce tableau, indique qu'un peu moins du tiers d'entre eux se situent soit au niveau 3 (score  $\geq$  547 points), environ un tiers se situent au niveau 2 (456 points  $\leq$  score  $<$  547 points).

En outre, un peu plus du quart des enseignants se situent au niveau I (365 points  $\leq$  score  $<$  456 points), alors que 8,5% n'ont pas suffisamment manifesté une maîtrise des connaissances et compétences évaluées dans ce test de mathématiques (score  $<$  365 points). Ces constatations attestent d'un niveau de maîtrise des connaissances et compétences en mathématiques qui nécessiterait d'être nettement amélioré. Une des explications possibles de cette observation pourrait être la prédominance de candidats de profils littéraires dans les recrutements des enseignants à la formation initiale.

On observe qu'au Sénégal, un peu plus de la moitié (52%) des enseignants enquêtés sont dans le (niveau 3) de l'échelle des compétences en mathématiques. Dans le niveau 2 de l'échelle, et cela dans tous les pays, il est observé une proportion non négligeable d'enseignants (35% pour le Sénégal) ; alors que la moyenne des 14 pays est de 32,6%. En ce qui concerne le niveau I de l'échelle, la proportion d'enseignants notés pour le Sénégal est de 11,9% contre 26,6% à l'échelle régionale PASEC et de 0,9% sous le niveau I contre 8,5% à l'échelle des 14 pays ayant participé au PASEC19. Ces performances pourraient s'expliquer par l'effet des projets et programmes en mathématiques dans le secteur (PAAME et PAQEED) qui visent un renforcement de capacité des enseignants dans ce domaine.

### 6.1.4 Répartition des enseignants par zone et par niveau de compétences en mathématiques

Graphique 6. 2 : Répartition des enseignants par zone et par niveau de compétences en mathématiques



Les résultats du graphique 6.2. révèlent le niveau de maîtrise des compétences en mathématique des enseignants dans les différentes zones du pays. L'analyse du tableau montre que les enseignants de la zone centre, du Sud-Est et de la zone nord ont eu des performances au-dessus de la moyenne nationale.

Concernant le niveau 3, les enseignants de la zone centre et du Nord sont au-dessus de la moyenne nationale, alors que pour le niveau 2 ceux de la zone centre et du Nord sont en-dessous de la moyenne nationale. Pour le niveau 1, les zones Ouest, Sud-Ouest et Sud-Est restent au-dessus du niveau national, alors que la proportion d'enseignants dans le niveau inférieur est très faible. Cette situation montre que le besoin de renforcement de capacité des enseignants en mathématique est différent selon les zones géographiques.

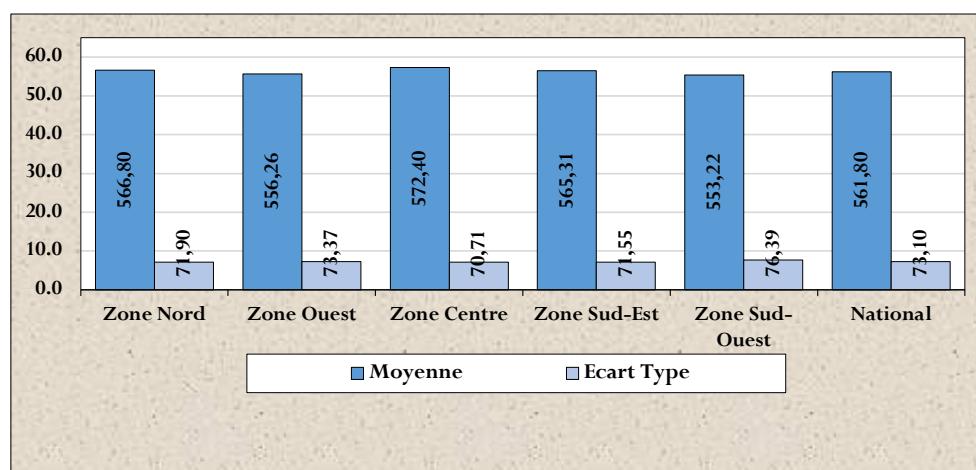
Ces disparités pourraient résulter de l'intervention de partenaires, spécifiques à certaines zones dans le domaine des mathématiques. La formation continuée des enseignants à travers les cellules d'animation pédagogique et les séminaires est aussi à considérer.

### 6.1.5 Connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit et en didactique de compréhension de l'écrit

Le graphique 6.3. présente l'échelle des compétences PASEC2019 et la répartition des enseignants en compréhension de l'écrit dans ces niveaux de compétence. Cette échelle rend compte des niveaux des enseignants dans les différentes zones au test de compréhension de l'écrit. Elle renseigne sur les scores, la répartition des enseignants dans les niveaux et la description des compétences correspondant à chacun de ces niveaux. Le nombre de points réalisés dans chaque zone, s'apprécie par rapport au score réalisé dans d'autres zones.

### 6.1.5.1 Compréhension de l'écrit

Graphique 6. 3 : Connaissance des enseignants en compréhension de l'écrit



Parmi les zones à performance élevée en compréhension de l'écrit, celles du centre (572,4 points), de la zone Nord (566,8 points) et de la zone Sud-Est (565,3 points) se sont illustrées avec des scores au-dessus de la moyenne nationale (561,8 points).

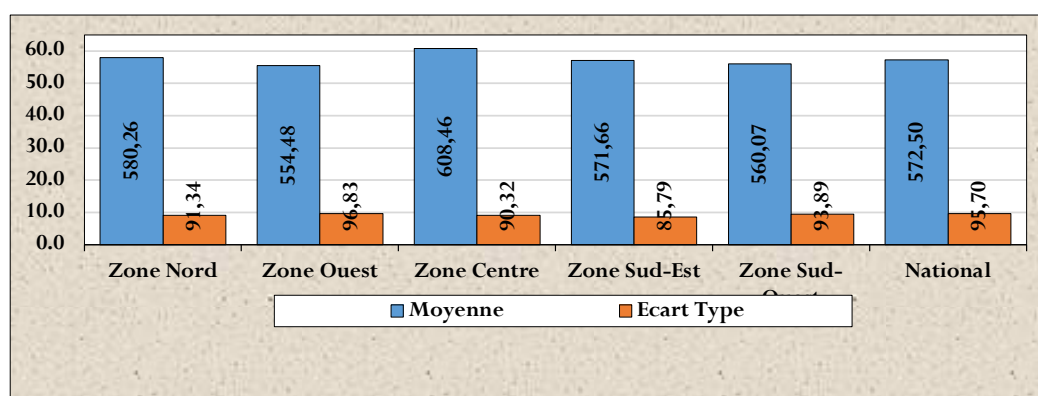
Les zones Ouest (556,3) et Sud-Ouest (553,2) enregistrent des performances légèrement en-dessous de la moyenne nationale. Cela traduit un niveau globalement satisfaisant de maîtrise des connaissances et compétences de compréhension de l'écrit au niveau des enseignants.

L'analyse des écarts types, qui varie de 70,7 à 76,4, renseigne sur l'homogénéité des scores dans les zones et dans les interzones.

### 6.1.5.2 Didactique de la compréhension de l'écrit

Les enseignants doivent être outillés pour enseigner des stratégies de compréhension approfondie d'un texte. Pour cela, il convient qu'ils aient eux-mêmes des idées très précises sur les processus qui entrent en jeu dans la compréhension de l'écrit et avec les différents niveaux évoqués plus haut. C'est pourquoi un test portant sur certains éléments de didactique de la compréhension de l'écrit a été proposé aux enseignants afin d'évaluer dans quelle mesure ces différents niveaux de compréhension de l'écrit sont connus et compris et à quel point ils peuvent identifier la source d'une erreur de compréhension d'un élève. Les résultats du test de didactique de la compréhension de l'écrit sont présentés en deux parties. La première concerne l'analyse des pourcentages de réussite des enseignants aux items du test. La seconde consiste en des analyses des scores obtenus par les pays participants.

Graphique 6. 4 : Connaissance des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit



L'analyse du graphique 6.4. montre le niveau peu satisfaisant des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit et en même temps une certaine disparité de performances entre les différentes zones du pays.

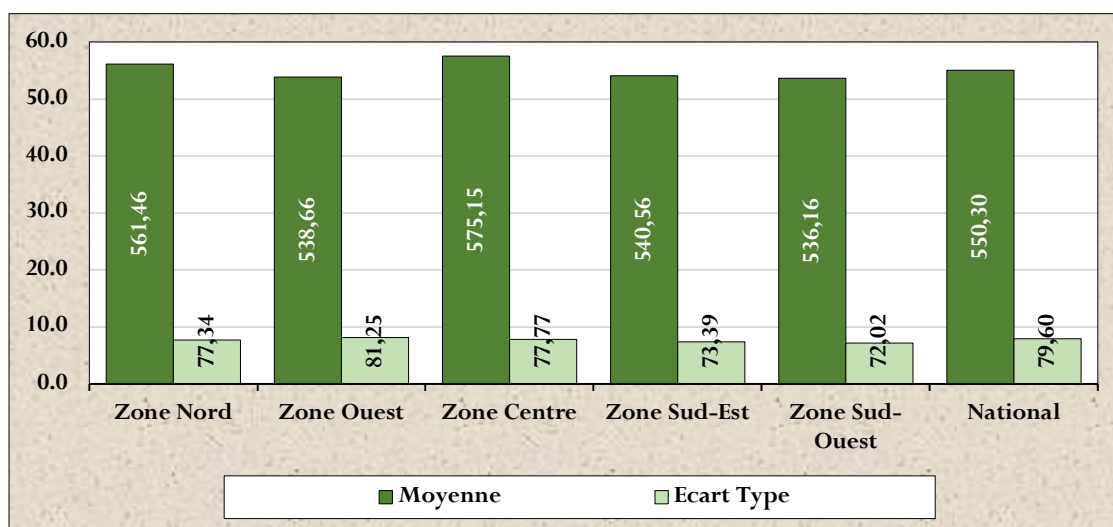
Parmi les zones à performance élevée en compréhension de l'écrit, celles du centre (608,5 points) et du Nord (580,3 points) ont réalisé des scores assez satisfaisants qui sont au-dessus de la moyenne nationale (572,5 points). Les zones Sud-Est (571,1 points), Sud-Ouest (560,1) et Ouest (554,5) enregistrent des performances en-dessous de la moyenne nationale. Cependant, on note un degré d'homogénéité des scores entre 85,8 points et 93,9 points d'écart-type.

## 6.1.6 Connaissances des enseignants en mathématiques et en didactique des mathématiques par zone

### 6.1.6.1 Connaissances en mathématiques

Le test de mathématiques des enseignants pour l'évaluation PASEC2019 vise à mesurer la maîtrise des connaissances et des compétences relatives à 3 processus cognitifs : 1) connaître les concepts, 2) appliquer les procédures et, 3) résoudre des problèmes. En outre, trois domaines essentiels des mathématiques au primaire sont pris en compte : 1) nombres et opérations, 2) grandeurs et mesures, et 3) géométrie et espace.

Graphique 6. 5 : Connaissance des enseignants en mathématiques



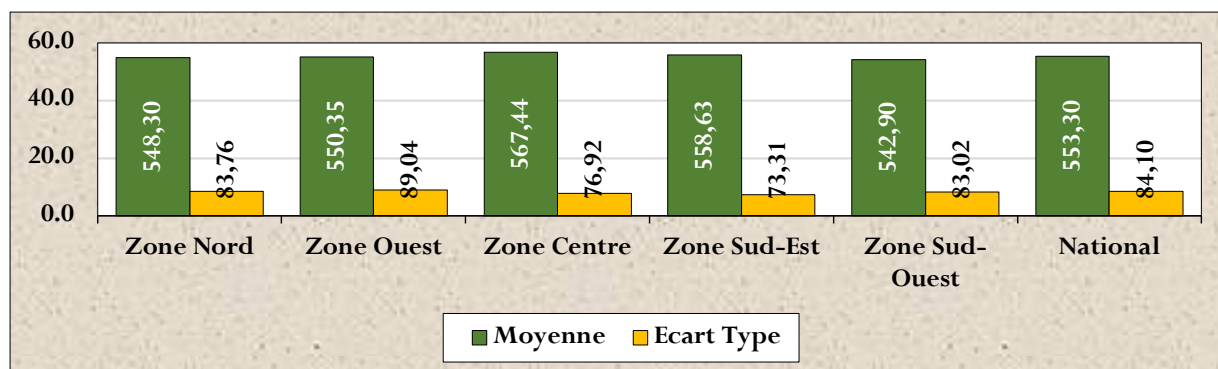
En mathématiques, seules la zone Centre (575,2 points) et la zone Nord (561,5 points) ont enregistré des scores au-dessus de la moyenne nationale. La zone Sud-Est (540,6 points), la zone Ouest (538,7 points) et la zone Sud-ouest (536,2 points) se situent en-dessous de la moyenne nationale.

À l'opposé de la situation notée en compréhension de d'écrit en termes de dispersion, ici on note une homogénéité des scores chez les enseignants à l'exception de ceux de la zone Ouest. Le score obtenu au niveau de la zone Centre pourrait s'expliquer par l'action du Projet d'Amélioration des Apprentissages en Mathématiques qui intervient dans ladite Zone depuis 2015.

Ces constatations attestent d'un niveau de maîtrise des connaissances et compétences en mathématiques qui nécessiterait d'être nettement amélioré. Une des explications possibles de cette observation pourrait être la prédominance de candidat (e)s de profils littéraires dans les recrutements des institutions chargées de la formation initiale des enseignants.

## 6.1.6.2 Connaissance en didactique des mathématiques

Graphique 6. 6 : Connaissance des enseignants en didactique des mathématiques



L'analyse de ce graphique montre le niveau peu satisfaisant des enseignants en didactique des mathématiques et en même temps une certaine disparité entre les différentes zones du pays.

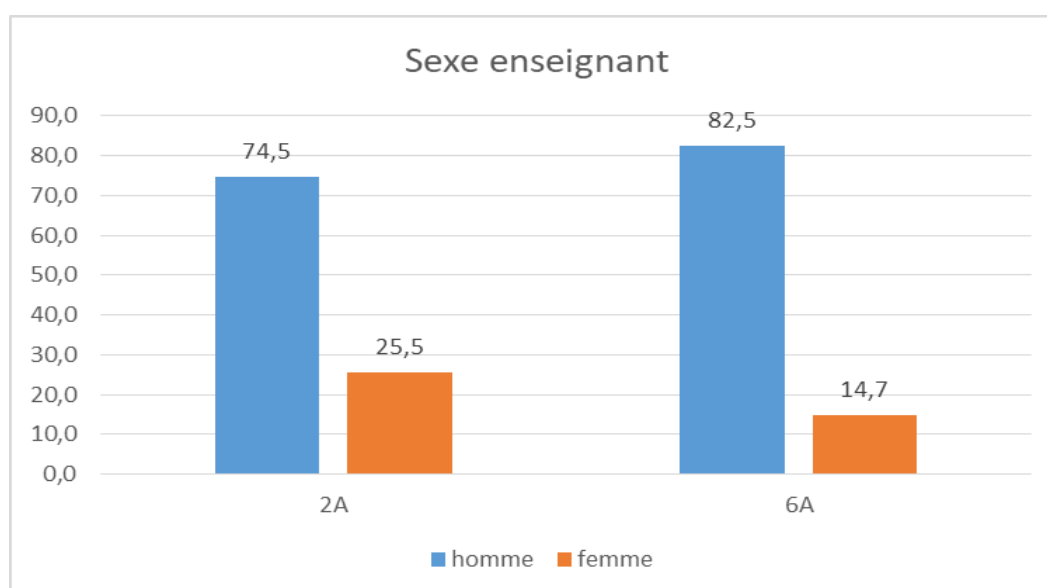
Parmi les zones à performance élevée en didactique des mathématiques nous avons, celles du centre (567,3 points) et du Sud - Est (558,6 points) qui ont réalisé des scores assez satisfaisants, au-dessus de la moyenne nationale (553,3 points). La zone Ouest (571,1 points) avoisine la moyenne nationale. La zone Sud-Ouest (542,9) et la zone Nord (548,3) enregistrent des performances en-dessous de la moyenne nationale.

En regardant les résultats des tests PASEC2019 de connaissances et compétences disciplinaires et didactiques des enseignants il convient de noter que le renforcement de ces deux champs gagnerait à être combiné harmonieusement dans la formation initiale et continuée des enseignants pour une efficacité dans leur action.

## 6.2. CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

### 6.2.1 Sexe des enseignants

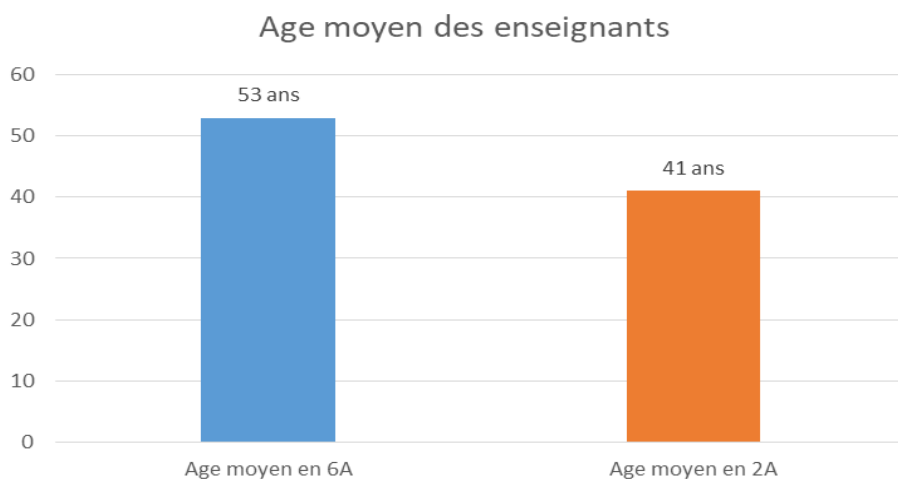
Graphique 6. 7 : Sexe des enseignants



La proportion d'enseignants de sexe masculin est très largement majoritaire dans les deux niveaux évalués par PASEC2019 avec une accentuation plus poussée au niveau de la 6A où ils constituent 82,5% des effectifs. Toutefois il convient de noter que la proportion de femmes détentrices de classes de 6A qui est de 14,7% ne saurait être considérée comme une insuffisance mais plutôt comme une avancée dans un domaine qui étaient jusque-là une propriété exclusive de la gente masculine comme les 12% de classes de la 6A tenues par les femmes dans l'évaluation PASEC2014.

## 6.2.2 Âge des enseignants

Graphique 6. 8 : Age des enseignants



Les résultats de PASEC2019 à propos des enseignants montrent que les titulaires des classes de 6A sont de loin les plus âgés avec une moyenne de 53 ans contre 41 ans pour ceux des classes de 2A soit un écart de 12 ans. Cette situation pourrait s'expliquer par une tendance bien ancrée dans le système éducatif sénégalais à confier les classes d'examen à des enseignants qui ont duré dans le secteur. A l'inverse, on retrouve les jeunes enseignants le plus souvent des débutants dans les petites classes et les niveaux intermédiaires.

## 6.2.3 Niveau académique des enseignants

Tableau 6. 3 : Performances des enseignants en début de scolarité

Strate	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	571,9	19,5	632,3	20,8
<b>Zone Ouest</b>			625,9	18,3
<b>Zone Centre</b>	549,8	13,5	550,2	45,0
<b>Zone Sud-Est</b>	522,9	9,6	523,6	3,3
<b>Zone Sud-Ouest</b>			413,7	
<b>National</b>	<b>552,6</b>	<b>11,2</b>	<b>599,1</b>	<b>21,7</b>



En 2A, les enseignants qui ont un niveau d'instruction universitaire ont obtenu les meilleurs scores avec une plus-value de 46,5 points au niveau national. Toutefois, au niveau des zones on note une disparité dans les écarts avec les zones Sud-Est et Centre où la différence est infime avec respectivement 0,7 et 0,4 points et la zone Nord où l'écart est plus accentué avec 60,4 points. De même, on note que dans les zones ouest et Sud-Est, le niveau d'instruction des enseignants est très élevé et pourrait s'expliquer par la nouvelle politique de l'état consistant à relever le niveau de recrutement au BAC. Etant entendu que les enseignants débutants sont le plus souvent titulaires des petites classes, cette situation notée en 2A trouve son explication.

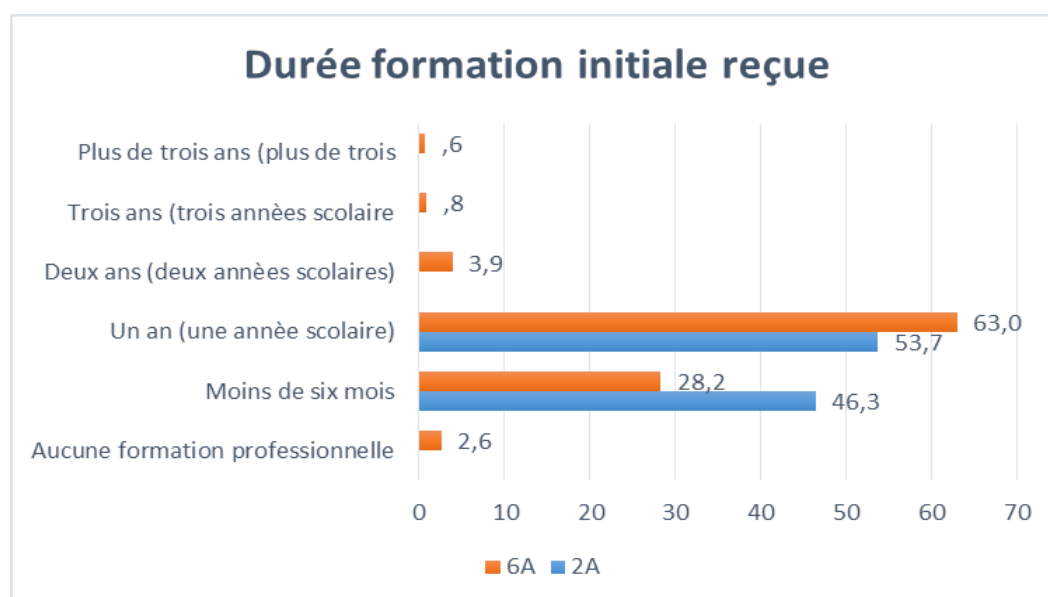
Tableau 6. 4 : Performance des enseignants en fin de scolarité

Strate	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	580,9	57,0	583,8	26,0
<b>Zone Ouest</b>	571,4	9,4	546,3	42,1
<b>Zone Centre</b>	562,6	19,7	534,0	24,3
<b>Zone Sud-Est</b>	527,2	8,7	480,5	8,9
<b>Zone Sud-Ouest</b>	457,2	8,5	475,7	13,1
<b>National</b>	<b>556,8</b>	<b>12,7</b>	<b>544,7</b>	<b>16,7</b>

A l'inverse de la situation notée chez les enseignants de la 2A, les enseignants de la 6A qui ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire ont obtenu les meilleurs scores avec un écart de 12,1 points au niveau national. Toutefois, au niveau des zones on constate une situation variée avec d'une part une performance des enseignants qui ont un niveau universitaire dans les zones Nord et Sud-Ouest avec respectivement un gain de 2,9 et 18,5 points. Dans les zones Ouest, Centre et Sud-Est, les enseignants qui ont un niveau d'instruction secondaire ou primaire ont mieux performé avec respectivement des gains de 25,1, 28,6 et 46,7 points.

## 6.2.4 Formation initiale et continue

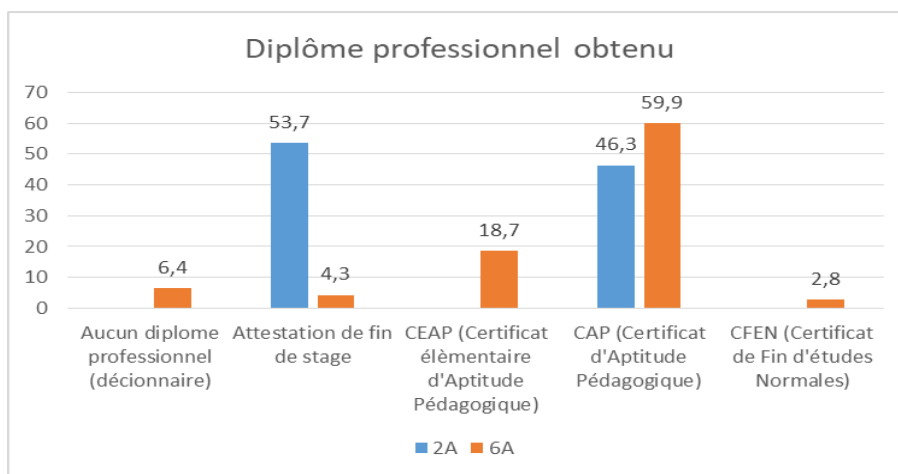
Graphique 6. 9 : Formation initiale et continue des enseignants



La massification de la scolarisation et le coût de la formation ont souvent entraîné une hausse du nombre d'enseignants recrutés ayant comme conséquence une réduction de la durée de la formation initiale. Les résultats de PASEC2019 indiquent une durée de la formation initiale longue chez les enseignants de la 6A où l'on retrouve les plus anciens dans la profession comme en atteste la présence exclusive dans les tranches de durée de formation initiale de plus d'un an. A l'inverse les enseignants de la 2A, souvent les plus jeunes dans la profession n'ont bénéficié que d'un an de formation au maximum et 46,3% d'entre eux n'ont subi que 6 mois de formation ce qui est très insuffisante au regard des standards internationaux si l'on veut atteindre la qualité dans les enseignements apprentissages.

### 6.2.5 Diplôme professionnel des enseignants

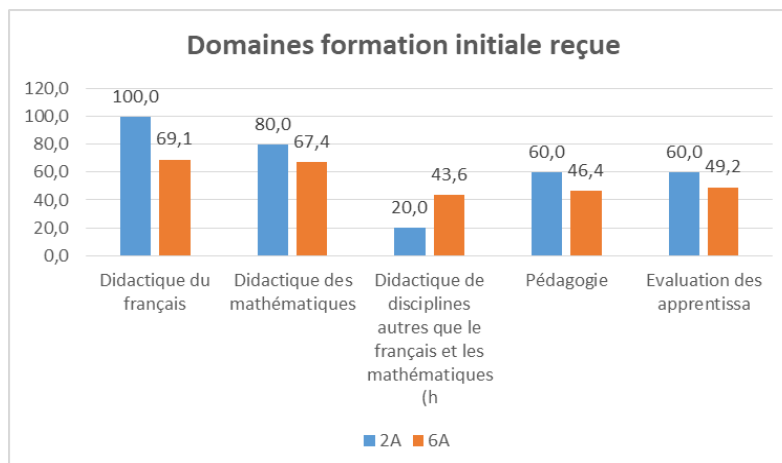
Graphique 6. 10 : Diplôme professionnel des enseignants



Les enseignants de la 6A sont dans une écrasante majorité titulaire d'un diplôme professionnel avec 59,9% titulaires du CAP, 18,7 du CEAP et 2,8% du CFEN. Par contre, on constate toujours que 10,7% d'entre eux n'ont pas encore obtenu leur parchemin professionnel dont 4,7% en attente d'un examen professionnel et 6,4% qui n'en ont aucun (décisionnaire). En 2A, la situation est très alarmante puisque seuls 46,3% des enseignants possèdent un diplôme professionnel et le reste n'a qu'une attestation de fin de stage. Cette situation pose encore le problème du personnel d'encadrement dont souffre le système éducatif sénégalais avec l'insuffisance des effectifs des corps de contrôle et d'encadrement chargés d'organiser les examens pratiques pour les titulaires des attestations de fin de stage pour l'obtention des diplômes professionnels.

### 6.2.6 Domaine de formation continue

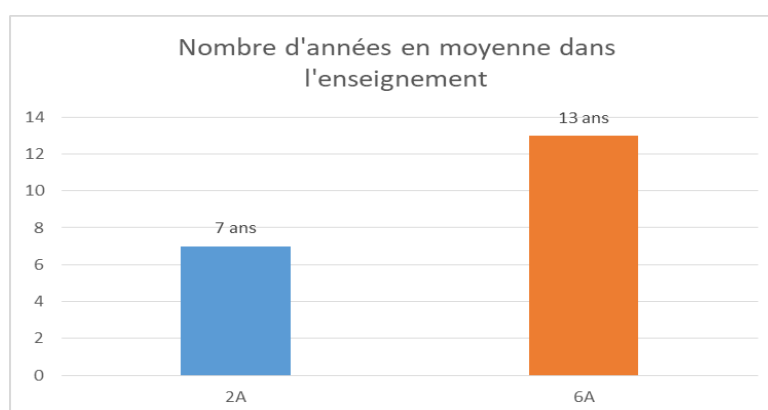
Graphique 6. 11 : Domaine de formation continue



Les domaines de formation initiale reçue ont connu un regain d'intérêt de la part des responsables du secteur ce qui se traduit par une systématisation du concours d'entrée dans l'enseignement avec à la clé un passage au niveau des CRFPE pour des formations aux différents domaines et disciplines que requiert le métier d'enseignant. De même l'abandon du recrutement direct sans formation avec les quotas sécuritaires explique les résultats contenus dans le graphique 6.2.5. avec des enseignants de la 2A qui ont en majorité reçu les fondamentaux pour être un bon enseignant. On constate aussi la prépondérance des didactiques du français et des mathématiques de même que la pédagogie dans les nouvelles orientations du ministère.

## 6.2.7 Nombre d'années d'expérience

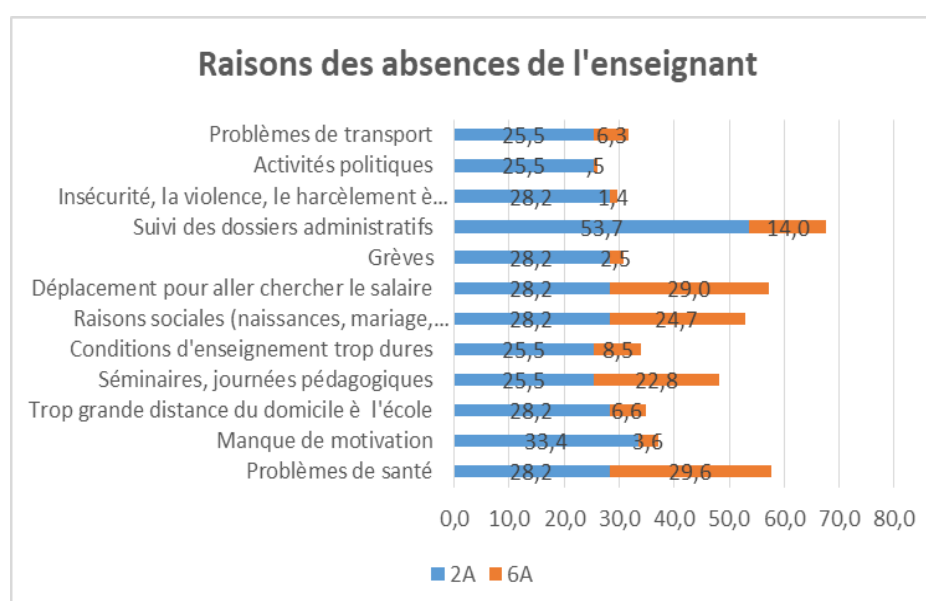
Graphique 6. 12 : Nombre d'années d'expérience



Comme précédemment annoncé, les classes de la 6A sont le plus souvent confiées aux enseignants qui ont capitalisé plusieurs années dans le secteur et cela se traduit par une ancienneté de 13 ans dans l'enseignement contre 7 ans pour ceux de la 2A. Toutefois avec la mobilité des enseignants qui ont tendance à migrer vers les grandes agglomérations, on voit de plus en plus dans les zones éloignées de jeunes enseignants titulaires des classes de la 6A par la force des choses et ceci ne pourrait qu'être bénéfique pour un système qui a toujours besoin d'un renouvellement face à l'émergence et l'intrusion du numérique dans les enseignements apprentissages.

## 6.2.8 Raisons des absences des enseignants

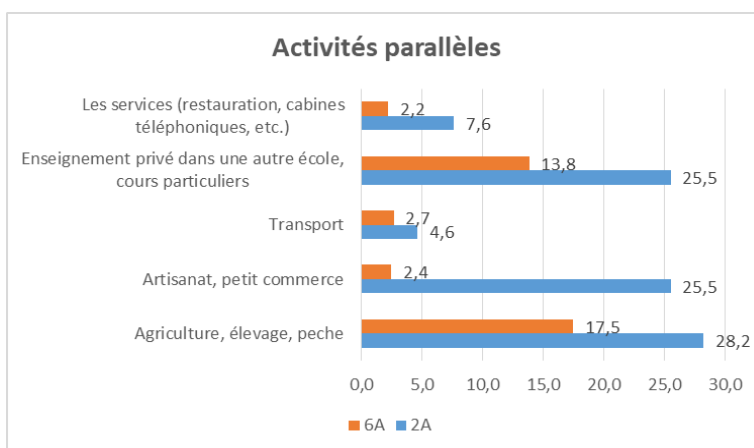
Graphique 6. 13 : Raisons des absences des enseignants



Considérée comme un des principaux freins de la qualité, l'absence des enseignants constitue le plus souvent des sujets de discordance entre l'enseignant et le directeur d'école, l'enseignant et la communauté et enfin l'enseignant et les politiques. Toutefois l'analyse des résultats contenus dans le graphique révèle que la cause principale de l'absence des enseignants est le suivi des dossiers administratifs surtout chez les enseignants de la 2A, ce qui pose le problème de la prise en charge par l'autorité de la carrière de l'enseignant qui est synonyme de motivation et de bien-être de ce dernier. On constate aussi que le manque de motivation est la deuxième cause de l'absence des enseignants de la 2A qui ont le plus souvent ont choisi cette profession sans vocation ni amour dans la transmission du savoir: Chez les enseignants de la 6A, les maladies, les raisons sociales et les déplacements pour aller chercher le salaire sont les causes d'absences les plus fréquentes.

### 6.2.9 Fréquence de la pratique d'activités parallèles

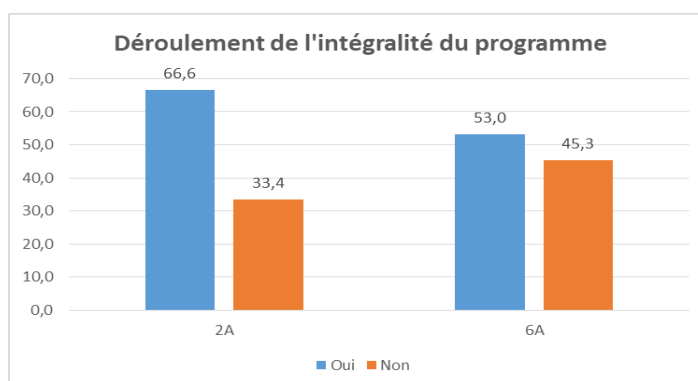
Graphique 6. 14 : Fréquence de la pratique d'activités parallèles



Malgré l'interdiction qui est faite aux enseignants qui sont sous contrat exclusif avec l'Etat du Sénégal, l'évaluation PASEC2019 montre que des activités parallèles sont effectuées par ceux qui dispensent les enseignements dans les écoles. Ce phénomène est plus prégnant chez les enseignants qui tiennent la 2A et témoigne du malaise qui touche la corporation avec la conjoncture actuelle marquée par la recherche effrénée de profit et du coût relativement cher de la vie autant de choses qui ne peuvent constituer des mobiles acceptables au vu du contrat moral qui les lie à l'Etat et à la communauté. Chez les enseignants de la 2A, le secteur primaire constitue la première activité parallèle pratiquée avec 28,2% des effectifs, il est suivi des secteurs tertiaires avec 25,5% et de la production de service intellectuel avec aussi 25,5% des enseignants qui s'y adonnent. Au niveau des enseignants de la 6A, le secteur primaire constitue l'une des deux principales activités parallèles effectuées avec 17,5% des effectifs suivi du secteur de la production de service intellectuel avec 13,8% des maitres.

### 6.2.10 Déroulement de l'intégralité du programme (respect du programme scolaire)

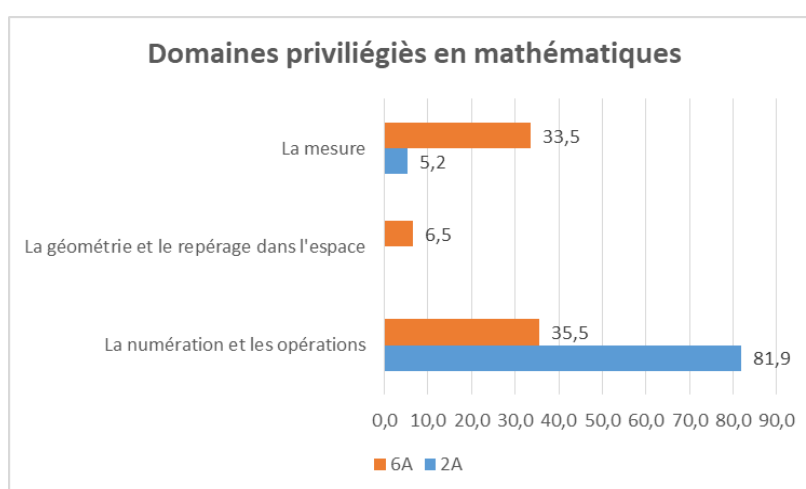
Graphique 6. 15 : Déroulement de l'intégralité du programme scolaire



Etant dans un système, les enseignants ont l'obligation de respecter les programmes conformes aux instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale. Toutefois, les péripéties (grèves, fêtes, calamités, pandémies...) notées au cours de l'année scolaire font que cet impératif n'est pas le plus souvent tenu. Les résultats de l'évaluation PASEC2019 révèlent que seuls 66,6% en 2A et 53% en 6A des enseignants exécutent l'intégralité de programme ce qui constitue une grave entorse pour l'équité entre les élèves. Cette situation est d'autant plus préjudiciable pour les élèves de la 6A dont les enseignants n'ont pas déroulé l'intégralité du programme puisqu'ils sont soumis aux mêmes épreuves de fin d'année que ceux dont les enseignants ont terminé le programme. De ce fait, il incombe aux autorités du ministère de veiller au bon déroulement des apprentissages en anticipant sur les éventuels problèmes qui pourraient entacher le déroulement intégral du programme en procédant à des mises à jour du calendrier scolaire.

## 6.2.1 | Domaines auquel l'enseignant accorde plus d'importance

Graphique 6.16 : Domaines auxquels l'enseignant accorde plus d'importance



Etant liés par le programme scolaire articulé au curriculum de l'éducation de base, les domaines privilégiés en mathématiques par les enseignants ne sont que le reflet des domaines inscrits dans les emplois de temps issus des progressions harmonisées. Le ciblage des domaines diffère selon le niveau avec une prédominance de la numération et des opérations chez 81,9% enseignants de la 2A et 35,5% de ceux de la 6A. Par contre, pour la mesure, on note une pratique exclusive des enseignants de la 6A avec 33,5% des effectifs et 5,2% de ceux de la 2A ce qui est normal vu les deux niveaux considérés. La géométrie et le repérage dans l'espace sont un peu négligés par les enseignants de la 6A alors qu'ils constituent un socle du cycle moyen dans le domaine des mathématiques en particulier et des sciences en général.

## 6.2.12 Inspection des enseignants

### 6.2.12.1 En début de scolarité

Tableau 6.5 : Inspection des enseignants – Début de scolarité

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	20,2	5,6	79,8	5,6
Zone Ouest	27,0	9,0	73,0	9,0
Zone Centre	20,6	1,6	79,4	1,6
Zone Sud-Est	28,9	0,0	71,1	0,0
Zone Sud-Ouest	32,2	0,0	67,8	0,0
National	25,4	3,6	74,6	3,6

Les enseignants de la 2A sont en moyenne bien encadrés. En effet, 74,8% d'entre eux déclarent avoir été inspectés. La zone Sud-Ouest est en retard dans la couverture en inspections par rapport aux autres zones avec 67,8% de ses enseignants qui ont été inspectés. Toutefois, il convient de relativiser l'apport pédagogique de ces inspections qui ne sont en réalité que des examens pratiques qui viennent compléter le certificat de fin de stage que les enseignants avaient obtenu dans les CRFPE. Les effectifs insuffisants du corps d'encadrement ne permettent pas le plus souvent d'effectuer des inspections ordinaires qui elles, visent à apporter un soutien pédagogique à l'enseignant.

**Tableau 6. 6: Scores de performance en langue des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.**

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	546,1	23,2	564,0	16,9
<b>Zone Ouest</b>	584,0	17,8	528,9	17,9
<b>Zone Centre</b>	596,8	13,7	597,9	6,8
<b>Zone Sud-Est</b>	575,5	8,9	566,9	4,5
<b>Zone Sud-Ouest</b>	580,9	6,6	539,7	4,4
<b>National</b>	<b>582,0</b>	<b>7,7</b>	<b>557,6</b>	<b>7,8</b>

Les performances en lecture des enseignants de la 2A inspectés sont inférieures à ceux qui ne le sont pas avec respectivement 557,6 et 582 points soit une différence de 30,4 points. Cette situation pourrait s'expliquer par l'ardeur que les enseignants déploient dans l'attente d'une commission d'inspection et qui se mue en délaissement sitôt cette dernière passée. La situation dans les zones Nord et Centre connaît une variation avec un ascendant des enseignants inspectés sur ceux qui ne le sont pas avec des gains respectifs de 17,9 et 1,1 points. Par contre dans les autres zones la tendance notée au niveau national prévaut avec les enseignants qui n'ont pas été inspectés qui scorent mieux que ceux qui le sont.

**Tableau 6. 7 : Scores de performance en mathématique des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.**

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	514,9	20,2	521,6	13,6
<b>Zone Ouest</b>	582,2	9,6	537,8	14,5
<b>Zone Centre</b>	567,7	13,6	557,9	7,0
<b>Zone Sud-Est</b>	563,1	6,4	547,3	3,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	560,5	3,0	519,2	3,3
<b>National</b>	<b>567,2</b>	<b>6,6</b>	<b>540,1</b>	<b>6,4</b>

Le même constat est fait en mathématiques avec des enseignants qui n'ont pas été inspectés mais qui performant mieux que ceux qui l'ont été avec respectivement 540,1 et 562,2 points soit un écart de 22,1 points. On retrouve la même tendance au niveau des zones où seuls les enseignants de la zone Nord qui ont été inspectés ont mieux performé que ceux qui ne le sont pas avec un écart de 6,7 points.

### 6.2.12.2 En fin de scolarité

Tableau 6.8 : Inspection des enseignants – Fin de scolarité

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	20,2	5,6	79,8	5,6
Zone Ouest	27,0	9,0	73,0	9,0
Zone Centre	20,6	5,1	79,4	5,1
Zone Sud-Est	28,9	7,3	71,1	7,3
Zone Sud-Ouest	32,2	5,4	67,8	5,4
<b>National</b>	<b>25,4</b>	<b>4,0</b>	<b>74,6</b>	<b>4,0</b>

Les mêmes tendances que celles observées en 2A sont notées chez les enseignants de la 6A avec 74,6A de ces derniers qui déclarent avoir été inspectés. De même, au niveau zonal, la zone Sud-Ouest ferme la marche en termes de couverture en inspection des enseignants avec toujours 67,8% des effectifs touchés.

Tableau 6.9: Scores de performance en langue des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	542,7	20	550,9	9,2
Zone Ouest	577,5	11,4	537,1	11,7
Zone Centre	565,2	13,1	567,4	8,2
Zone Sud-Est	576,5	17,3	567	14,2
Zone Sud-Ouest	572,1	16,2	538,6	11
<b>National</b>	<b>570,6</b>	<b>6,6</b>	<b>550,3</b>	<b>5,5</b>

Les enseignants de la 6A qui n'ont pas été inspectés ont dans l'ensemble mieux performés en langue que ceux qui l'ont été avec respectivement 570,6 et 550,3 points confirmant les tendances observées en 2A.

Au niveau zonal, on note dans les zones Ouest, Sud-Est et Sud-Ouest, la même tendance observée au niveau national, par contre dans les zones Nord et Centre, on constate l'inverse avec des écarts respectifs de 8,2 et 2,2 points en faveur des enseignants qui ont été inspectés.

**Tableau 6. 10 : Scores de performance en mathématique des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés.**

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	524,2	24	543,1	14,1
<b>Zone Ouest</b>	568	11,3	519,1	16,6
<b>Zone Centre</b>	559,4	14,6	570,3	9,5
<b>Zone Sud-Est</b>	539,7	20,3	538,2	9,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	552,3	16,4	520,8	7,6
<b>National</b>	<b>556,5</b>	<b>7,6</b>	<b>538,6</b>	<b>7,8</b>

L'analyse des performances en mathématiques des enseignants de la 6A confirme celle faite en langue avec de meilleurs scores notés chez les enseignants qui n'ont pas été inspectés. En effet ces derniers ont obtenu un score moyen de 556,5 contre 538,6 pour les enseignants qui ont été inspectés soit un écart de 18,9 points.

Au niveau zonal, on note la même tendance dans les zones Ouest, Sud-Est et Sud-Ouest, par contre dans les zones Nord et Centre, on constate l'inverse avec des écarts respectifs de 18,9 et 10,9 points en faveur des enseignants qui ont été inspectés.

Les résultats des enseignants selon qu'ils soient inspectés ou pas ont montré que les visées premières de cette démarche ne sont pas atteintes à savoir le renforcement et l'encadrement pédagogiques des titulaires de classes. Cette situation pourrait être la résultante des effectifs insuffisants du corps d'encadrement qui font face au dilemme lié au nombre de plus en plus importants d'enseignants titulaires de certificats de fin de stage qu'il faut voir en pratique afin de favoriser leur titularisation dans le corps où leur perfectionnement en vue d'atteindre la qualité dans l'exercice de leur fonction.

### 6.2.13 Perception des conditions de travail au niveau école

L'idée que l'on se fait des conditions de travail au niveau de l'école, compte beaucoup dans la qualité du déploiement des acteurs du système éducatif ; surtout pour les enseignants. La passation des connaissances est certes une activité physique et intellectuelle, mais elle constitue aussi une activité morale qui s'accomplit à cœur ouvert. La réalisation de la plupart des objectifs de l'enseignement scolaire dépend de la manière dont élèves et enseignants interagissent en classe. Améliorer l'efficacité et l'efficacités ainsi que l'équité de l'éducation dépend, dans une large mesure, de l'appréciation des conditions et des relations de travail au niveau de l'école.



Tableau 6.11 : Perceptions des conditions de travail au niveau de l'école

Domaines	Appréciations	2A	6A
Qualité de la gestion de l'école	Très bon		13,8
	Bon	41,1	49,1
	Moyen	58,9	25,6
	Mauvais		7,6
L'équipe éducative (corps enseignant et la direction) vous paraît	Désunie		3,2
	Conflictuelle		7,2
	Soudée	33,4	56,3
	Très soudée	66,6	32,0
Programme scolaire	Très bon	38,4	5,1
	Bon	28,2	60,4
	Moyen	33,4	30,6
	Mauvais		2,6
Qualité des bâtiments de votre école	Très bon		17,5
	Bon	30,7	47,9
	Moyen	41,1	26,3
	Mauvais	28,2	7,3
Disponibilité des fournitures scolaires	Très bon		11,1
	Bon	25,5	31,0
	Moyen	74,5	48,3
	Mauvais		7,1

L'analyse de la perception des enseignants du Sénégal, à travers l'évaluation du PASEC19, a permis de parvenir aux constats suivants :

- Au niveau de la qualité de la gestion de l'école, 62,9% des enseignants de la sixième année d'études ont une bonne appréciation de la manière dont leurs structures ont été gérées. En deuxième année d'études, le pourcentage d'enseignants ayant une perception positive sur la gestion de leurs écoles est moins consistant (41,1%).
- Au niveau de l'équipe éducative, les appréciations des enseignants du Sénégal semblent assez favorables. En sixième année, 56,3% des enseignants titulaires de ces classes disent que les équipes pédagogiques sont soudées et 32% affirment qu'elles sont très soudées. En deuxième année, le pourcentage d'enseignants ayant une appréciation plus positive, est plus élevé. Il se situe entre « 33,4% pour soudée » et « 66,6% pour très soudée ».
- Au niveau du programme scolaire, 65,5% des enseignants titulaires d'une classe de sixième année d'études, ont une perception positive. Dans ce groupe, il faut préciser que seuls 5,1% pensent que le programme scolaire est très bien. En deuxième année d'études, 38,4% des enseignants disent que le programme est très bien alors que 28,2% pensent que c'est juste bien.
- Au niveau de la qualité des bâtiments, les enseignants des classes de sixième année d'études, à 17,5%, pensent que la qualité est très bonne et 47,9% d'entre eux pensent que c'est juste bon. Pour 30,7% des enseignants des classes de deuxième année, la qualité des bâtiments est bonne et aucun enseignant n'affirme que la qualité est très bonne.

- Au niveau des fournitures, 42,1% des enseignants des classes de sixième année d'études, pensent qu'il y a une bonne, voire très bonne disponibilité des fournitures scolaires dans les écoles alors que 25,5% de ceux des classes de la deuxième année affirment que la disponibilité est juste bonne.

### 6.2.14 Perception des conditions de travail au niveau personnel

L'intime sentiment de familiarisation dans l'équipe pédagogique et de confiance réciproque est une condition préalable à l'établissement, de relations positives avec ses pairs, et donc d'un fort sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'école. Le sentiment d'appartenance se définit comme « le sentiment d'être accepté et apprécié par le reste du groupe, d'être en lien avec les autres et de faire partie d'une communauté » (Baumeister et Leary, 1995[3] ; Maslow, 1943[4]). Les êtres humains en général, et les adultes en particulier, souhaitent entretenir des liens sociaux forts et accordent beaucoup d'importance à l'acceptation, à l'attention et au soutien des autres.

Le tableau 6.12 présente la perception des enseignants sur leurs rapports interindividuels dans le service et sur leur appréciation du traitement pécuniaire et des opportunités de promotion individuelle .

Tableau 6.12 : Perceptions des conditions de travail au niveau personnel

Domaines	Appréciations	2A	6A
<b>Relations avec les collègues</b>	Très bon	53,7	60,5
	Bon	46,3	34,4
	Moyen		1,3
	Mauvais		
<b>Relations avec la communauté</b>	Très bon	41,1	39,0
	Bon	58,9	51,4
	Moyen		7,1
	Mauvais		,6
<b>Régularité des paiements des salaires</b>	Très bon	38,4	38,7
	Bon	61,6	46,9
	Moyen		10,3
	Mauvais		3,0
<b>Opportunités de promotion (avancement professionnel)</b>	Très bon	25,5	2,2
	Bon	5,2	10,1
	Moyen	69,3	40,4
	Mauvais		43,8
<b>Opportunités de formation</b>	Très bon		4,3
	Bon	38,4	12,5
	Moyen	28,2	54,6
	Mauvais	33,4	25,7
<b>Niveau de salaire</b>	Très bon		,6
	Bon		14,1
	Moyen	100,0	67,2
	Mauvais		16,6
<b>Vos relations avec vos élèves vous paraissent dans l'ensemble</b>	Mauvaises	,4	
	Bonnes	37,8	58,9
	Assez bonnes	14,3	
	Très bonnes	46,0	41,1
<b>Vos relations avec les parents d'élève vous paraissent dans l'ensemble</b>	Mauvaises		1,7
	Bonnes	58,9	40,2
	Assez bonnes		25,2
	Très bonnes	41,1	31,9
<b>L'autorité de l'enseignant ces dernières années</b>	N'existe plus		5,9
	S'est affaiblie	28,2	37,2
	Est restée la même	43,6	40,3
	S'est renforcé	28,2	15,6

- Au niveau des relations avec les collègues, 94,9 % des enseignants sénégalais de la sixième année d'études, affirment être en bons termes avec leurs pairs au sein de l'équipe pédagogique. Un grand nombre (60,5%) déclare que les relations sont très bonnes. En deuxième année d'études, tous les enseignants ont une appréciation positive des relations personnelles et professionnelles avec leurs collègues. D'ailleurs, 53,7% disent que les relations sont très bonnes.
- Au niveau des relations avec la communauté, l'appréciation des enseignants des classes de sixième année, est toujours favorable : 39% des enseignants disent que c'est très bon, et 51,4% déclarent que c'est juste bon. En deuxième année d'études, tous les enseignants ont une perception positive des relations avec la communauté. 41,1% déclarent que les relations sont très bonnes et 58,9 % disent que ce sont juste de bonnes relations.
- Au niveau de la régularité des paiements de salaires, 85,6% des enseignants du Sénégal, titulaire d'une classe de sixième année d'études, pensent que c'est bon. En deuxième année, tous les enseignants sont unanimes à admettre la régularité avec 38,4% qui pensent que la régularité des paiements de salaires est très bonne.
- Au niveau des opportunités de promotion, seuls 12,3% des enseignants des classes de la sixième année d'études déclarent que c'est bon à côté de 30,7% des enseignants de la deuxième année d'études qui pensent que les opportunités de promotion sont bonnes. Ainsi, plus de 85% des enseignants du CM2 et 69,3% des enseignants de CP affirment que les opportunités de promotion ne sont pas bonnes.
- Au niveau des opportunités de formation, l'appréciation globale des enseignants du Sénégal est négative. 16,8% de ceux-là qui opèrent en sixième année d'études pensent que les opportunités de formation sont réelles, tandis qu'en deuxième année, 38,4% n'apprécient pas positivement les opportunités de formation.
- Au niveau du traitement salarial, seulement 14,7% des enseignants de la sixième année déclarent qu'il est bon alors qu'aucun enseignant des classes de deuxième année, n'apprécie positivement la rémunération salariale. On note que plus de 85% des enseignants de CM2 et tous les enseignants de CP, interrogés dans le cadre de l'enquête PASEC19, n'apprécient pas favorablement le traitement salarial.
- Au niveau des relations avec les élèves, 41,1 % des enseignants des classes de sixième année expriment un sentiment très favorable dans leur relation avec leurs élèves. En deuxième année d'études, le pourcentage est de 46% et 37,8% des enseignants qui disent que leurs rapports avec leurs élèves sont assez bons.
- Au niveau des relations avec les parents d'élèves, l'appréciation des enseignants sénégalais opérant en sixième année d'études est très favorable. 40,2% des enseignants disent que les relations sont bonnes alors que 31,9% déclarent que ce sont de très bonnes relations. En deuxième année, tous les enseignants ont exprimé que leurs relations avec leurs élèves sont bonnes voire même très bonnes pour 41,1% d'entre eux.
- Au niveau de l'autorité de l'enseignant pour contrôler et conduire la classe, 15,6% des enseignants des classes de la sixième année pensent que cette autorité s'est renforcée ; alors que 40,3% estiment qu'elle est restée la même. Cependant une bonne franche des enseignants (37,2%) déclarent que cette autorité s'est affaiblie ou, n'existe plus pour 5,9% des enseignants. En deuxième année d'études, les mêmes tendances sont observées : une proportion plus importante (43,6%) déclare que l'autorité est restée la même, 28,2% estiment qu'elle s'est renforcée et la même proportion pense qu'elle s'est affaiblie.

Alors qu'il est largement admis qu'il s'agit du facteur le plus déterminant pour la performance des élèves, la qualité de l'enseignement est le fondement de la réussite le plus difficile à définir et à mesurer. De nombreux aspects de la qualité des enseignants sont en effet difficiles à observer et les chercheurs conviennent qu'il n'existe pas de méthode unique pour enseigner le mieux possible. Dès lors, la perception des enseignants constitue une base d'orientation pour prédire leur efficacité, mais elle ne saurait en aucune manière déterminer seule, la performance en classe.

La grande majorité des enseignants du Sénégal enrôlés dans l'enquête PASEC19, se situe dans le niveau 3 de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit. Le pourcentage d'enseignants en situation de maîtrise est moins reluisant qu'en compréhension de l'écrit. Les taux dépassent, à peine, 50% dans toutes les zones ; et le niveau 1 et le sous-niveau 1 ont enregistré des pourcentages de représentativité assez interpellatifs. La zone Centre qui regroupe la capitale et la région de Thiès, se retrouve avec des taux de 47,06% d'enseignants en situation de maîtrise et plus de 15% des enseignants en difficultés.

Malgré le fait que des efforts ont été consentis par les pays pour assurer la formation initiale et continue des enseignants, des besoins en formation existent toujours dans les systèmes éducatifs. Les différents niveaux de compétences définis à travers cette enquête constituent une source d'information permettant de renseigner certains des besoins.



# CHAPITRE 7

## APPORT DES ASSOCIATIONS COMMUNAUTAIRES DANS LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES



Le système éducatif formel du Sénégal a subi un lourd et avantageux héritage des systèmes traditionnels d'éducation qui prenaient leurs enracinements dans la communauté, aussi bien dans la structuration que dans le fonctionnement. Les populations ont toujours été actrices et bénéficiaires de la mise en place des structures d'éducation. Cette attitude inclusive, enrôlée dans les pratiques modernes de pilotage du système éducatif trouve un nouveau sursaut institutionnel dans les textes et règlements qui régissent les établissements scolaires. En effet, depuis la loi d'orientation de 1971, en passant par celle du 16 février 1991, jusqu'à la loi 2004-37 du 03 décembre 2004, les communautés ont toujours été impliquées dans les dispositifs de gestion des établissements scolaires.

L'arrêté ministériel n° 1383 en date du 30 janvier 2015 portant application du décret n° 2014-904 du 23 juillet 2014 et relatif à la création, à l'organisation et au fonctionnement des Comités de Gestion d'Ecole (CGE) et des Unions de Comités de Gestion d'Ecole (UCGE) précise en son article premier que dans chaque école élémentaire, il est mis en place un Comité de Gestion d'Ecole (CGE) par une assemblée générale convoquée par le directeur ou la directrice. Cette structure associative et participative cohabite avec d'autres entités de développement endogènes pour promouvoir l'esprit d'une école par et pour les communautés.

Cependant, l'apport de ces premiers partenaires de l'école à la base, n'est pas toujours très ressenti dans les performances des écoles et moins dans celles des élèves. Nombreuses sont les études d'envergure nationale et internationale, qui ont mis en exergue le caractère mitigé de leurs effets et impacts sur les résultats scolaires. Les résultats de la participation du Sénégal à la deuxième édition de l'évaluation groupée de la CONFEMEN en dit long. La zone Ouest qui regroupe les académies de Dakar, Pikine-Guédiawaye, Rufisque et Thiès, avec 37,78% de la population scolaire du Primaire, se voit presque privée d'association s'impliquant de façon dynamique dans la vie des écoles malgré leur mieux-être dans le domaine des performances scolaires. De telles invraisemblances conduisent à des questionnements sur la mise en œuvre, sur l'environnement et même sur la pertinence intrinsèque de l'approche inclusive dans les établissements scolaires.

Ce présent chapitre du rapport national de la participation du Sénégal au PASEC I9, explore ces pistes de réflexion et tente à travers l'analyse du mouvement historique, les enjeux, les objectifs et les constats actuels sur la vie des associations autour de l'école, de provoquer un retour sur des organes de gestion déconcentrée que seules, une ou des études secondaires pourraient davantage édifier.

## 7.1. L'IMPLICATION COMMUNAUTAIRE : UNE DIMENSION HISTORIQUE DE L'ÉCOLE SÉNÉGALAISE

Au Sénégal, le relèvement des performances scolaires a toujours été une préoccupation des autorités comme l'attestent les nombreuses initiatives. Dans ce lot, on trouve en bonne place l'ouverture de l'école à la communauté et la gestion participative.

La décentralisation et la déconcentration ont connu un regain d'intérêt dans la plupart des programmes et projets dédiés à l'éducation. Le renforcement de la participation communautaire et des collectivités territoriales à la qualité de l'éducation demeure une question centrale régulièrement inscrites dans les initiatives développées.

Au plan institutionnel, cette option est réaffirmée dans la plupart des textes réglementaires.

- **Les Etats Généraux de l'Éducation** et de la Formation (EGEF) de 1981 avaient préconisé la mise en œuvre du Projet d'École comme instrument de mise en œuvre de la politique éducative dans la perspective de réduire les écarts entre l'école et le Milieu.
- **La loi d'orientation** N° 1991-22 du 16 février 1991 réaffirme la nécessité pour les collectivités locales et publiques de contribuer à l'effort de l'État en matière d'éducation.
  - Déficit d'initiatives des écoles (forte centralisation du système).
  - Déficit de compétence des directeurs en matière de gestion des structures.
  - Déficit d'implication et de mobilisation de partenaires à la base.

Pour faciliter la mise en œuvre des décisions institutionnelles prises dans le cadre du pilotage déconcentré des affaires éducatives, certaines dispositions ont été prises.

- Le renforcement des mécanismes de gestion déconcentrée et décentralisée du système éducatif avec la promulgation de plusieurs textes réglementaires, marquant ainsi l'option pour une administration de proximité :
- Loi 96.06 du 22 mars 1996 portant Code des collectivités locales ;
- Loi 96.07 du 22 mars 1996 portant transfert de domaines de compétences en matière d'éducation aux collectivités locales ;
- Décret N° 93.789 du 25 juin 1993 portant création des Inspections d'Académie(IA) et des Inspections Départementales de l'Education Nationale (IDEN) ;
- Décret N° 2002-652 du 02 juillet 2002 portant création, organisation et fonctionnement des organes décentralisés de gestion du Programme Décennal de l'Education et de la Formation(PDEF) venu réglementer, pour les écoles élémentaires, les CGE qui devraient constituer le cadre d'expression du partenariat Ecole-Milieu.
- Lancement du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence - Education/Formation (PAQUET – EF 2013 - 2025) qui a pour vision : « Un système d'éducation et de formation équitable, efficace, efficient, conforme aux exigences du développement économique et social, plus engagé dans la prise en charge des exclus, et fondé sur une gouvernance inclusive, une responsabilisation plus accrue des Collectivités Locales et des acteurs à la base » ;
- Décret N°2014-904 du 23 juillet 2014 relatif à la création, à l'organisation et au fonctionnement des Comités de Gestion d'Ecoles (CGE) et des Unions de Comités de Gestion d'Ecoles et son arrêté d'application N°01383 en date du 30 janvier 2015 ;
- Le logement de la dépense publique à l'école en versant le budget de l'école dans un compte ouvert au nom du comité de gestion de l'école (CGE), décidé par l'Etat en 2014.

Selon la Lettre de Politique Sectorielle de l'Education et de la Formation (LPS), la gouvernance s'applique à travers la systématisation des Contrats de performance (CDP) par le développement de la transparence, la responsabilité et la reddition des comptes, l'inclusion des parties prenantes, le contrôle et le suivi/évaluation, ainsi que l'adoption de la gestion axée sur les résultats impliquant tous les niveaux de la chaîne hiérarchique, du niveau central jusqu'à la classe.

En outre, en vue d'accélérer la croissance économique, le gouvernement du Sénégal a retenu le développement des ressources humaines comme priorité dans le « Plan Sénégal Émergent (PSE), horizon 2035 », en mettant l'accent sur l'importance de la qualité de l'éducation.

## 7.2. ROLES ET RESPONSABILITES DES ORGANISATIONS COMMUNAUTAIRES

La gestion participative qui mobilise les associations à l'école est un mécanisme développé dans le cadre de la réforme du Système Educatif comme une modalité permettant de renforcer l'implication de la communauté, d'orienter, de mettre en synergie l'ensemble des interventions, en vue d'améliorer la qualité des apprentissages.

Sous ce rapport, les associations contribuent à réaliser un des objectifs fondamentaux de la nouvelle politique éducative au Sénégal, visant à faire de l'école « une école de la communauté, pour la communauté, et dans la communauté » comme le stipule le Décret N°2014-904 du 23 juillet 2014 relatif à la création, à l'organisation et au fonctionnement des Comités de Gestion d'Ecoles (CGE) et des Unions de Comités de Gestion d'Ecoles. En son article 2 de l'arrêté ministériel n° 1383 en date du 30 janvier 2015 portant application du même décret, il est mentionné que « le CGE a pour but d'œuvrer à l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et du cadre de vie de l'école, à un accès plus équitable à l'éducation et à une gestion participative, efficace, efficiente et transparente de l'école ».

En somme, les mouvements associatifs ont des rôles et des responsabilités assez hardies dans le développement de l'école de base. Selon le manuel de procédures et gestion des fonds alloués aux CGE, il s'agit de :

- Elaborer, mettre en œuvre, suivre et évaluer le projet de développement de l'école dans le cadre d'une démarche inclusive et participative ;

- Mobiliser la communauté, la collectivité locale, les partenaires techniques et financiers, les organisations de la société civile et les autres partenaires locaux autour du projet de développement de l'école ;
- Appuyer la mise en œuvre des innovations et réformes pédagogiques et structurelles, notamment des classes multigrades, à double-flux et des classes préparatoires, le soutien des élèves en difficultés, la promotion des activités liées à la lecture innovante, aux mathématiques et aux sciences et l'articulation entre le formel et le non formel ;
- Veiller à l'hygiène et à la salubrité de l'école et les assurer ;
- Contribuer au bon fonctionnement du comité local de l'éducation et de la formation
- Participer à l'élaboration des plans de développement locaux ou départementaux de l'éducation et de la formation ;
- Développer des initiatives pour assurer un accès équitable à l'éducation et une prise en charge des filles, des enfants vulnérables et à besoins éducatifs spéciaux, notamment ceux issus des familles démunies ou souffrant de handicaps légers ;
- Promouvoir des actions de formation à l'endroit des membres du CGE d'une part et des enseignants d'autre part ;
- Contribuer à la recherche et la mobilisation de ressources additionnelles dans le respect des lois et règlements en vigueur ;
- Mobiliser, gérer et contrôler les ressources financières et matérielles mises à la disposition de l'école par l'Etat et les autres acteurs et partenaires pour la réalisation des objectifs de développement de l'école ;
- Délibérer sur toutes les questions en rapport avec la vie de l'école.

Dès lors, le système éducatif sénégalais décentralisé permet aux acteurs locaux de l'éducation de participer aux prises de décision à travers des comités de gestion élus et composés d'enseignants et de membres de la communauté. Pour le législateur sénégalais, ces comités constituent le lien indispensable entre l'école et la communauté ainsi qu'un moyen privilégié de faire de l'école un « centre de la vie communautaire » – une priorité gouvernementale depuis la fin des années 80. Les stratégies éducatives et interventionnistes des parents montrent comment les décisions de ces comités de gestion en matière de frais de scolarité et de langue d'enseignement modèlent l'offre scolaire et influencent le cadre d'interaction possible entre l'école et la communauté. Elles nous révèlent également les limites de l'idée d'école comme « centre de la vie communautaire » et invitent à nous interroger sur le concept de communauté lorsqu'il est appliqué à la politique éducative d'une Afrique encore fortement imprégnée des conceptions communautaristes de la vie sociale où les relations entre individus et groupes sont également articulées par de nouvelles dynamiques spatiales et sociales.

## 7.3. CONTRIBUTION DES ORGANISATIONS COMMUNAUTAIRES DANS L'AMÉLIORATION DES PERFORMANCES SCOLAIRES

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

Strate	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Ouest	96,7	3,4	3,3	3,4
Zone Centre	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Sud-Est	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Sud-Ouest	100,0	0,0	0,0	0,0
National	98,7	1,3	1,3	1,3



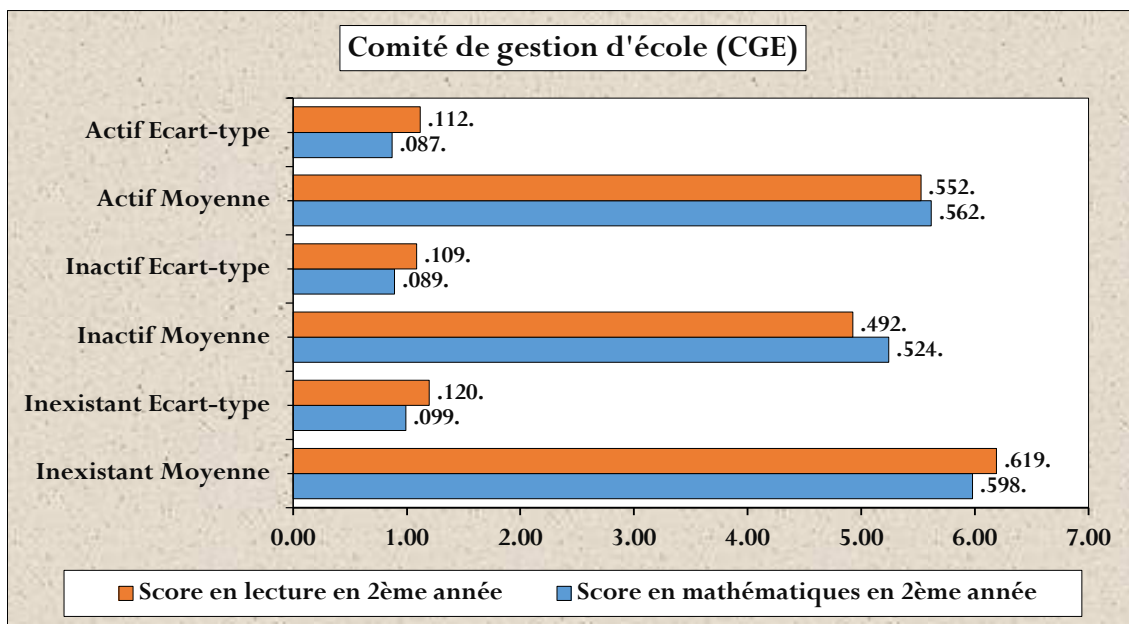
Répartition des élèves selon l'existence ou pas d'une association en fin de scolarité

Strate	Il existe une association dans l'école		Il n'existe pas d'association dans l'école	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Ouest	94,2	4,4	5,8	4,4
Zone Centre	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Sud-Est	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Sud-Ouest	100,0	0,0	0,0	0,0
National	97,6	1,9	2,4	1,9

L'existence d'une association pour le développement de l'école (CGE, APE, APEE, AME) semble effective dans les structures de l'enseignement primaire du Sénégal. En effet, dans toutes les zones pédagogiques, la représentativité est maximale ; sauf dans la zone ouest où 3,3% des écoles ayant un CP et 5,8% des écoles ayant un CM2 évoluent en dehors de la dynamique communautaire. Cette forte présence des communautés dans les affaires scolaires, mérite une attention particulière pour dissocier l'effet de mode à l'engagement endogène de promouvoir le développement local.

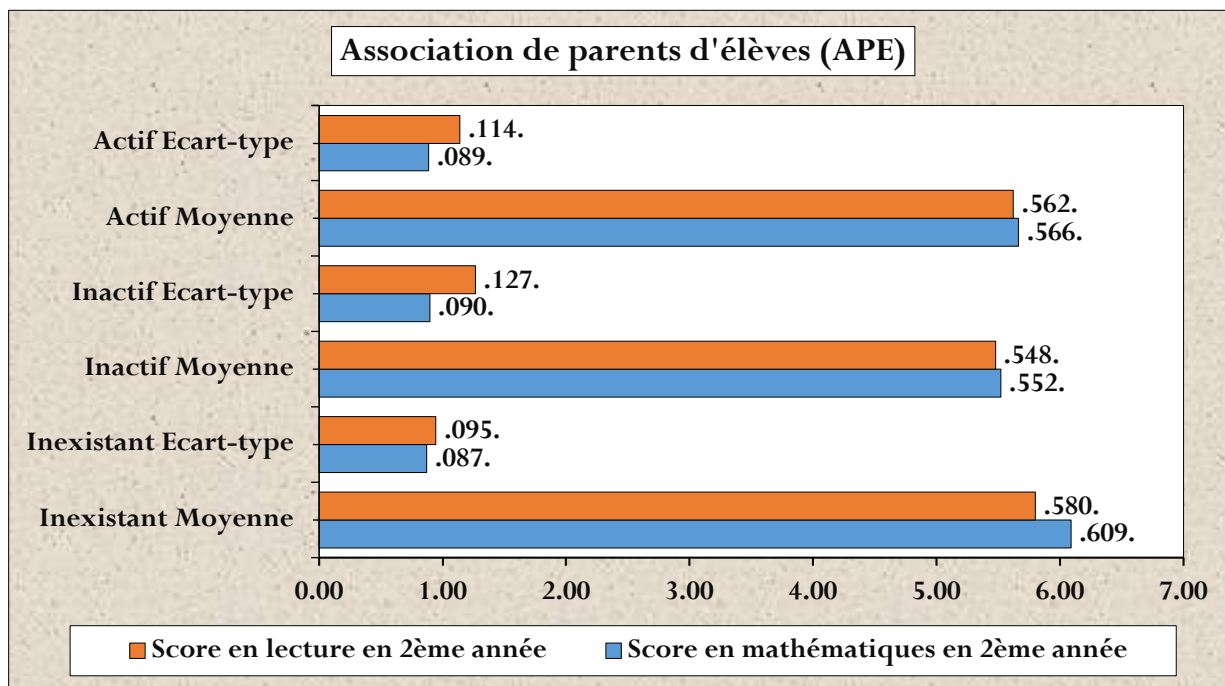
La simple existence d'une association à l'école ne saurait suffire pour avoir les garanties d'un accompagnement fonctionnel, le profil et le dynamisme des structures partenariales sont aussi un intrant de taille dans le développement de l'école de base.

Scores des élèves en lecture et en mathématiques selon le dynamisme du CGE en début de scolarité



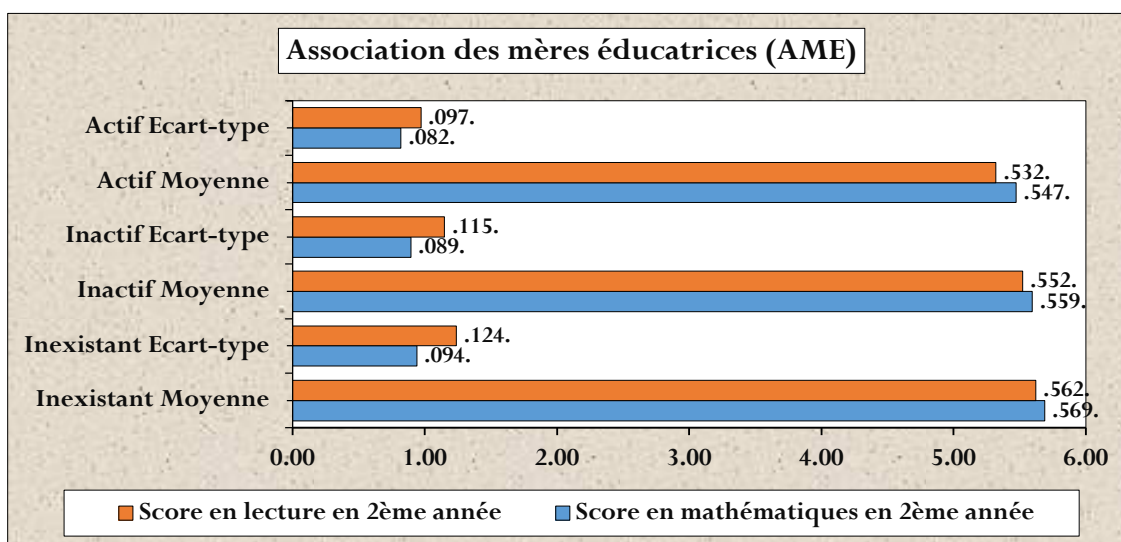
L'analyse des performances des élèves de deuxième année en lecture et en mathématiques indique que dans les écoles où il n'y a pas de CGE, les scores sont plus élevés (619.07 en lecture et 597.70 en mathématiques) que dans les écoles où on trouve des CGE, même actifs (552.40 en lecture et 561.52 points en mathématiques).

Scores des élèves en lecture et en mathématiques selon le dynamisme des APE en début de scolarité



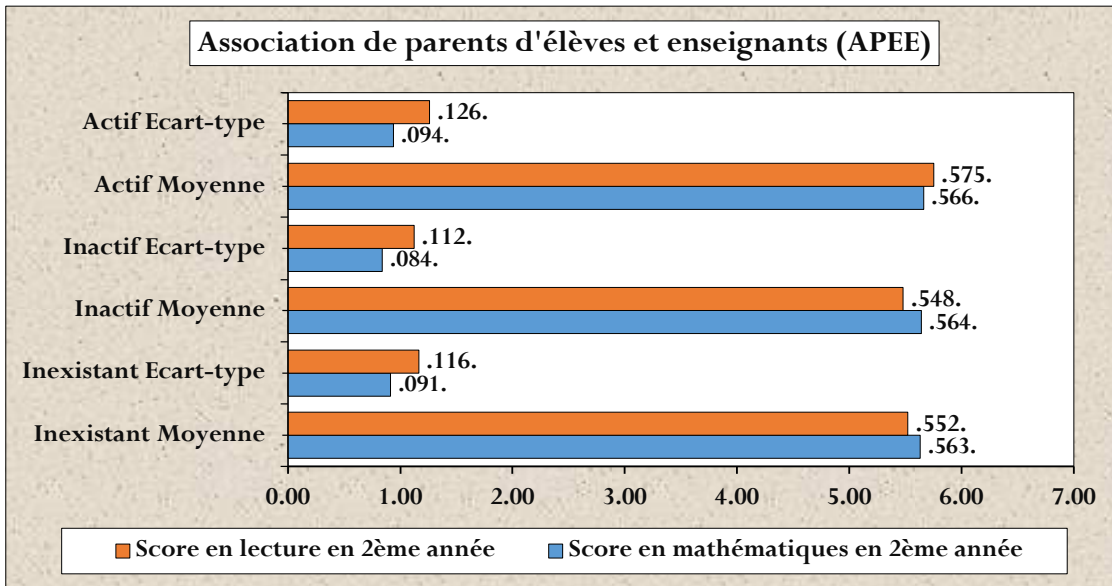
Le même constat semble se dessiner avec l'existence et la fonctionnalité d'une APE à l'école. Le graphique indique qu'en lecture et en mathématiques, les scores des élèves de deuxième année sont respectivement de 580.03 et 608.88 points dans les écoles où il n'y a pas d'APE alors dans celles où on a des APE les scores sont de 562.29 en lecture et 566.49 points en mathématiques. On remarque que là où l'APE existe mais inactif dans son fonctionnement, les scores sont meilleurs que là où elle est active.

Scores des élèves en lecture et en mathématiques selon le dynamisme de AME en début de scolarité

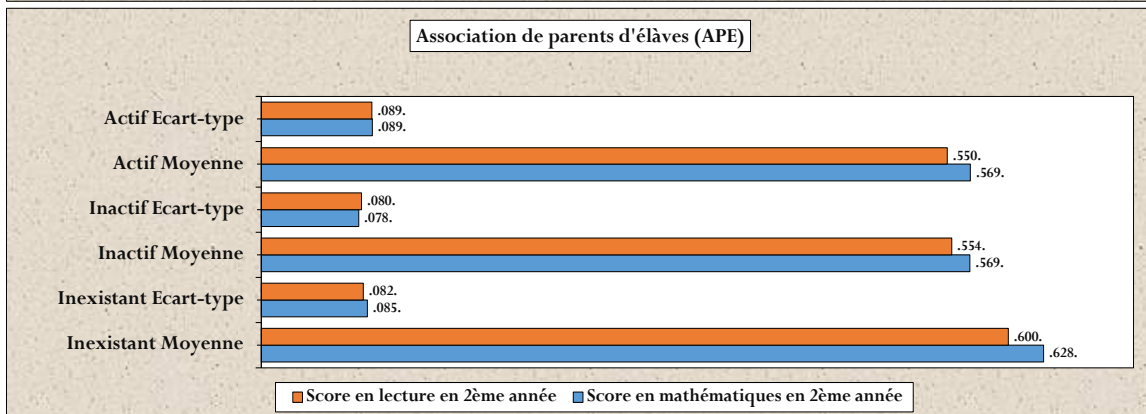
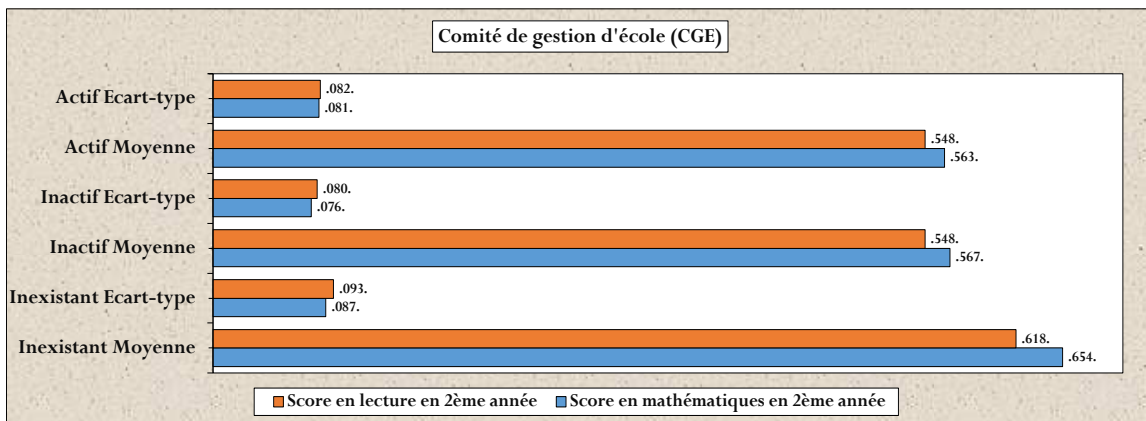


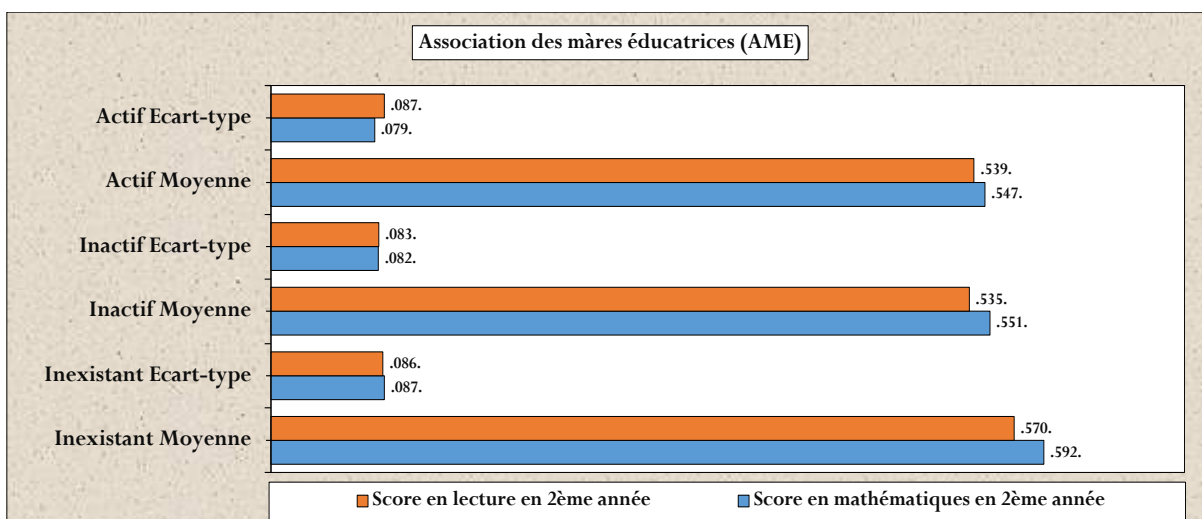
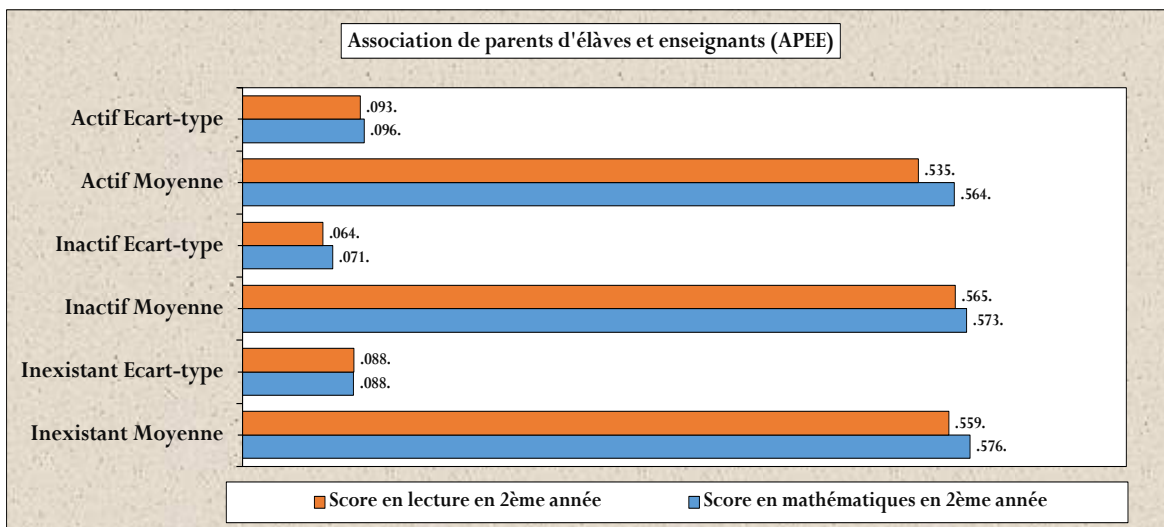
Le même constat sur la prédominance de la performance des écoles où une association des mères d'élèves n'existent pas, est encore évidente. En lecture, les élèves de deuxième année issus d'écoles sans AME, le score moyen est à 562.12 points et 568.80 en mathématiques. Au même moment, le score moyen des écoles avec AME inactive est de 559.47 en lecture et 552.23 points en mathématiques. Dans les écoles à AME active, le score moyen en lecture est de 532.08 et 547.21 points en mathématiques.

Scores des élèves en lecture et en mathématiques selon le dynamisme d'une APEE en début de scolarité



Avec l'existence d'associations de parents d'élèves et d'enseignants (APEE), le score des écoles est favorable à celles en disposant : 575.36 en lecture et 566.20 points en mathématiques. Au niveau des écoles dont les associations de parents d'élèves et d'enseignants sont inactives, le score est de 548.06 en lecture et 564.24 points en mathématiques. Enfin, les écoles sans association de parents d'élèves et d'enseignants, ont le plus faible score mais avec une petite différence. Et l'on peut s'interroger sur la pertinence de l'écart de performance entre les écoles à APEE et celles sans APEE.





L'analyse des scores moyens des écoles, à travers les quatre graphiques ci-dessous, indique la même tendance selon laquelle les écoles qui ne disposent pas d'associations performant mieux que celles qui n'en disposent pas. Il reste évident que la différence de score entre écoles avec associations communautaires (actives ou inactives) et écoles sans associations, n'est pas très importante, mais elle milite en faveur des dernières.

## 7.4. ANALYSE PROSPECTIVE DES ASSOCIATIONS COMMUNAUTAIRES A L'ECOLE

L'idée de faire de l'école un « centre de la vie communautaire » occulte les stratégies éducatives individuelles et inscrit le rapport à l'éducation dans une démarche de type grégaire et uniforme, où la relation entre école et communauté serait déterminée par la proximité et l'appartenance d'un groupe à une école donnée. Ainsi, selon l'esprit de la politique de déconcentration et de décentralisation des affaires éducatives, la relation entre école et communauté serait circonscrite dans un territoire scolaire, où l'espace serait approprié de manière identique à l'espace local. Or, la confrontation des représentations de l'espace local par ses habitants et les stratégies éducatives nous montrent, au contraire, des écarts et des distorsions entre l'école choisie et le quartier d'habitation. La communauté locale et la communauté scolaire ne sont pas nécessairement identiques et ne représentent pas nécessairement la même entité ; l'interaction entre l'école et des individus vivant à plusieurs dizaines de kilomètres élargit et transforme ladite communauté scolaire.

Cette forte supposition, qu'une étude approfondie pourrait confirmer ou infirmer, nous révèle un phénomène de désappropriation de l'espace local par certains éléments de la communauté et sa conquête par des éléments extérieurs à la communauté « d'origine » qui ôtent toute réalité à la « vie communautaire ». La communauté n'est pas un ensemble homogène et ne représente pas le collectif que laisse supposer la politique éducative, à travers le cadre d'implantation des écoles et des zones dites d'intervention. Ses limites et ses composantes sont un ensemble complexe et ne sont pas aisément identifiables.

Ainsi, une école se trouve à la croisée de plusieurs communautés ou groupes communautaires. Cette présomption dans l'analyse des faits vécus au quotidien, peut présager une absence d'associations communautaires à l'école ou leur inertie ; qui se traduit par un manque de participation et d'interaction entre les parents qui sont supposés former une « communauté scolaire ». Cela ne peut-il pas alors s'expliquer – au moins en partie – par l'offre scolaire elle-même, par le fait qu'aux yeux des écoles et des enseignants, les parents sont exclusivement des « consommateurs d'école ». L'école devient alors un bien marchand et les parents évoluent dans une communauté de marché, qui, si l'on s'en réfère à Weber (1995 : 411), est « le plus impersonnel des rapports de la vie pratique dans lesquels les hommes peuvent se trouver », où le marché « n'a de considération que pour les choses, aucune pour les personnes ni pour les devoirs de fraternité ou de piété » ; il vient rompre alors l'idéal communautaire et solidaire de la politique éducative.

En somme, l'adhésion à la communauté scolaire pour se mouvoir confortablement dans les structures associatives autour de l'école (CGE, APE, APEE, AME), reste largement tributaire de plusieurs facteurs dont le sentiment d'appartenance à la communauté, le sentiment d'appropriation de la structure en partage (l'école elle-même), la volonté intrinsèque de ne pas se considérer comme un simple « consommateur d'école » et les compétences nécessaires pour comprendre et jouer le rôle attendu dans la dynamique globale.

- *L'appartenance à la communauté*

Au Sénégal, au niveau de chaque école, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'école ou en relation avec elle, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels de l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales compétentes pour l'école ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux associés au service public d'éducation.

Cependant, il fut très tôt admis que l'accompagnement communautaire, à travers la mise en place des CGE, des APE, des APEE et des AME, devrait promouvoir une école de développement où les élèves, les parents, les enseignants et les partenaires de l'école agissent de concert vers un idéal éducatif commun. Mais, on semble également oublier que l'école est un carrefour social où convergent des origines, des convictions et des aspirations parfois divergentes. L'hétérogénéité dans la composition des équipes de gestion conduit souvent à des partis pris, à des solidarités de communauté, surtout pour les « minorités ».

Ainsi, l'approche communautaire dans la gestion des écoles apparaît, par endroits, comme un moyen de pilotage dans une entreprise très controversée. De tels états de fait, pourraient provoquer des grognes, des dédains et des conflits ouverts qui, à leur tour, impacteront négativement sur la cohésion et le dynamisme de l'association. Le droit à l'éducation étant un droit universel, les membres de la communauté, et même au-delà, sont à égale distance par rapport à l'enjeu de formation et de gestion des établissements scolaires. Aucune primauté de castes, de religions ou de convictions idéologiques ne saurait être cautionnée sous peine de mettre en péril le « commun vivre ensemble ».

Tous les membres de cette communauté doivent, lors de leur participation à l'action de l'école, respecter le pluralisme des opinions et les principes de laïcité et neutralité. Ils doivent, faire preuve d'une totale discrétion sur toutes les informations individuelles auxquelles ils ont pu avoir accès dans le cadre de l'école.

- *L'appropriation de la structure scolaire*

Certains éléments semblent former des frontières apparentes de la communauté scolaire : la localisation de l'école dans l'espace, son parrainage (le nom donné à l'école par les institutions), les caractéristiques physiques

des écoles, la composition « ethnique » du personnel enseignant et de la direction. Or, ces frontières devraient être aujourd'hui principalement symboliques dans la mesure où les réalités de l'offre scolaire tels que la langue d'enseignement, les frais de scolarité et l'état des locaux sont à la fois le fruit de décisions prises au niveau local par les comités de gestion.

Dès lors, l'appropriation de la structure, commune à tous, relèverait de large consensus entre les membres de la communauté sur tous les aspects liés à l'école : emplacement, parrainage, cérémonies, gestion de ressources, et même pour l'orientation qualifiante et les stratégies éducatives. Parler de stratégies éducatives, c'est se situer au cœur du mouvement social en saisissant les choix fondamentaux d'adaptation et de reproduction des différents acteurs sociaux, depuis les politiques scolaires de l'État jusqu'aux pratiques éducatives des familles.

Le service public offert par l'école est donc exploité par la demande en fonction de critères autres que la proximité de l'école et le partage de communauté, et qui, même indéterminés, indiquent dans les pratiques des parents des actes qui explicitent leur choix, leur vision et leur identité. Ainsi, « Penser l'autonomie de l'école demande alors de questionner le modèle civique sur lequel repose l'institution scolaire » (Derouet & Dutercq 1997) : quel équilibre s'établit entre son statut de « service public localisé » et celui de « petite cité politique locale » ? Autrement dit, comment réconcilier les objectifs éducatifs de base, penser pour promouvoir un développement endogène, et s'aligner à l'idéal national d'une école démocratique, laïc et populaire ? L'école de tous pour tous, peut-elle avoir des élans de développement régionalistes pour prétendre concilier les ambitions ?

Tel est le défi de l'adhésion communautaire, à travers les associations de toutes sortes qui gravitent autour de l'école pour participer de façon substantielle à son rayonnement.

### • *La motivation des membres*

La mise en place de structures adaptées aux réalités de la communauté ne saurait suffire pour compter sur la parfaite adhésion de ses membres. Il importe davantage de valoriser les acteurs pour activer la motivation. Celle-ci se définit comme l'ensemble des facteurs qui déterminent les actions et le comportement d'un individu dans la réalisation d'une activité ou la poursuite d'un objectif. Dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau propose une définition adaptée au contexte social et la définit comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». La motivation relève des processus cognitifs car elle a pour objet de susciter l'envie de surpassement dans le cadre d'une activité le plus souvent imposée et de permettre la captation de l'attention de l'individu, de l'intéresser pour qu'il entre dans l'activité. Elle permet ensuite de lui faire adopter des comportements qui vont l'amener à s'engager activement dans la tâche et à persévérer tout au long de son accomplissement.

Théorisé par E. Deci et R. Ryan en 1985, la théorie de l'autodétermination essaie de décrire précisément les ressorts et les leviers de la motivation qui poussent une personne à s'engager dans une activité. Elle postule que tout individu cherche de manière innée et en permanence à se développer psychologiquement afin d'augmenter son potentiel, d'être capable de réaliser de nouveaux défis et de s'ouvrir de nouvelles perspectives. Ces comportements des individus sont conditionnés par la satisfaction de trois types de besoins psychologiques fondamentaux :

- le besoin de compétence qui traduit ce que l'on ressent lorsqu'on agit efficacement avec son environnement en contrôlant les éléments qui amènent à la réussite de la tâche et en mobilisant pleinement ses capacités ;
- le besoin d'autonomie qui fait référence au fait de se sentir comme étant à l'origine de son propre comportement et de ses actions sans que s'exerce une contrainte extérieure ou interne ;
- le besoin d'affiliation (d'appartenance sociale), lié au sentiment d'unité, au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et en sens inverse de se sentir l'objet de son attention mais aussi de se sentir appartenir à un collectif.

Fort de telles conceptions sur l'engagement associatif, les organisations communautaires d'appui à l'école doivent veiller davantage à l'implication, à la valorisation et à la motivation de leurs membres.

- *L'aptitude fonctionnelle*

Il reste évident qu'une éducation de qualité passe par une certaine implication et coordination entre les enseignants, les familles et les partenaires de l'école. Il est donc très important qu'il existe une culture de la collaboration à l'école. Mais toujours est-il que les différents acteurs, appelés à collaborer dans l'optique d'une école de qualité, puissent disposer d'une compétence adaptée au poste occupé ou au rôle attendu par l'association.

Dès lors se pose la lancinante équation de la qualification des membres des associations communautaires qui travaillent avec les équipes pédagogiques. Certes, l'implication de la communauté dans la gestion de l'école est devenue une nécessité en raison des principes de transparence, de bonne gouvernance locale et d'équité qui doivent être aujourd'hui à la base de toute action de développement à l'école ; mais nombreux sont les dysfonctionnements qui naissent des amalgames et conflits de compétences. Le développement des compétences représente d'importants enjeux pour l'ensemble des membres des associations qui souhaitent un meilleur déploiement, mais aussi élargir leur champ d'opportunités. Il est également stratégique pour les associations communautaires et l'école qui cherchent à capitaliser sur leur savoir interne et à optimiser leur performance globale.

Les associations autour de l'école se muent facilement en corps de contrôle des équipes pédagogiques et de l'action institutionnelle du chef de l'établissement ; constituant ainsi des travers dans le fonctionnement de la structure. Une telle situation due à la méconnaissance des limites et prérogatives de fonction, peuvent se corriger par le renforcement de compétences des membres des APE, CGE, APEE et AME.

Le développement des compétences consiste à assimiler des savoir-faire et savoir-être utiles dans le cadre de gestion des responsabilités dans l'association. Il s'agit d'acquérir, de mettre à jour ou de perfectionner les connaissances nécessaires à la bonne tenue de son poste actuel ou futur.

Le développement des compétences peut se faire via différents biais, via la formation présentielle, mais aussi les conférences, le coaching, les fora, les salons, les événements formels ou informels ainsi que dans toutes les situations propices aux échanges de bonnes pratiques.

Le renforcement de compétences dans le cadre de l'accompagnement des mouvements associatifs pour le développement des performances scolaires portera essentiellement sur les procédures de gestion des ressources humaines, l'accompagnement pédagogique des parents, la bonne lecture des bulletins des élèves et du rapport de performance de l'école, le choix de l'orientation des écoles, les techniques de négociation avec les partenaires de l'école, le règlement des conflits, etc. Ainsi, le plan de la formation des membres des associations communautaires autour de l'école peut être constitué des points suivants : le recueil des besoins, la priorisation des formations et budgétisation, la réalisation de la cartographie des compétences, le choix des modalités de formation et d'intervention, le déroulement des modules, l'évaluation de la formation et le suivi du transfert de compétences.

En inscrivant dans la dynamique de la décentralisation et de la déconcentration du système éducatif sénégalais, l'ouverture des écoles à la communauté est entièrement orientée vers la mise en place d'organes fonctionnels de gestion à la base. C'est la raison pour laquelle une bonne explication de la place des APE, APEE, AME et CGE dans le pilotage scolaire en mode décentralisé est nécessaire pour une claire perception par tous les segments de la société du rôle de la communauté éducative dans la prise en charge efficace et pérenne des problèmes de l'école.

Ces structures communautaires permettent au corps éducatif de connaître les opinions, les perspectives et les idées d'amélioration des parents. De plus, les parents se sentent valorisés de par l'écoute que l'école leur accorde dans le processus décisionnel. Ils peuvent ainsi exercer un certain contrôle sur les décisions prises par l'école. Cependant, les résultats de l'enquête PASEC19 semblent confirmer une présomption d'inertie sur la pertinence et l'efficacité des structures d'accompagnement vers la qualité et la performance des établissements scolaires. Les écoles disposant d'associations communautaires pour être accompagnées dans la gestion et le développement de leur établissement de base, n'ont enregistré aucune valeur ajoutée par rapport à celles qui n'en disposent pas.

Une étude approfondie sur la question nous procurerait une idée beaucoup plus rigoureuse et permettrait aux autorités de l'éducation de revoir la posture de ces modalités de participation communautaire autour de l'école.





# CHAPITRE 8

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



Ce chapitre est consacré aux éléments à tirer de l'enquête PASEC2019 au Sénégal. Il tente d'amorcer, à partir des constats effectués, des pistes de réflexions et des propositions d'action spécifiquement au plan de la politique éducative. Les propositions sont assorties d'une analyse d'ordre des stratégies et de la planification.

Dans le cadre de la deuxième édition de l'évaluation groupée des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, l'analyse des données du Sénégal a révélé des constats permettant de tracer des pistes de réflexion et de faire des propositions d'actions concrètes de politique éducative à mettre en œuvre pour une meilleure orientation de l'offre éducative.

Dès lors, le chapitre 8 du rapport national du Sénégal permettra d'aborder les points suivants

- Présentation des principaux constats et proposition de pistes de réflexion
- Propositions d'actions de politiques éducatives
- Facteurs de qualité et planification de l'intervention.

La mise en œuvre de telles recommandations donnerait l'espoir de voir le système éducatif gagner en qualité de pilotage et en niveau performance. En effet, la participation du Sénégal à cette deuxième évaluation groupée de CONFEMEN, appelée PASEC19, a révélé des réussites et des dysfonctionnements dont la considération dans des politiques de développement éducatif permettraient de mettre en place une école de qualité. Sans aucun doute, de telles propositions ne sauraient faire l'objet d'une application immédiate et ponctuelle, mais elles seront sujettes à une planification rigoureusement suivie dans le temps.

## 8.1. PRINCIPAUX CONSTATS ET PISTES DE REFLEXION

L'analyse des différents résultats du test des élèves de CP, de CM2 et des enseignants, a convoqué notre observation sur les faits et orientations suivants :

### 8.1.1. Au niveau des élèves

- Les caractéristiques propres liées à l'élève et à l'enseignant (sexe, âge) n'apportent pas une différence significative dans la performance des élèves ;
- La participation des élèves aux travaux domestiques ne crée pas de différences significatives quant aux les performances des élèves qui en font et ceux qui n'en font pas ; par contre, la participation aux travaux agricoles a une réelle influence négative sur les performances scolaires ;
- Les élèves ayant redoublé, ne disposent d'aucun atout supplémentaire, se traduisant par une réussite plus ponctuelle, sur leurs camarades qui n'ont pas redoublé ;
- Les élèves des écoles privées sénégalaises disposent de meilleurs résultats par rapport aux élèves des écoles publiques ;
- Les élèves ayant bénéficié d'une préscolarisation obtiennent un avantage, se traduisant par de meilleures performances, surtout en début de scolarisation
- La maîtrise de la lecture par les élèves constitue un préalable fondamental pour l'acquisition des autres connaissances et compétences à l'école.

### 8.1.2 Au niveau des enseignants

- 82% des enseignants sénégalais qui ont participé au test de niveau en compréhension de l'écrit, dans le cadre de l'évaluation PASEC19, sont au niveau 3 de l'échelle de compétences. La moyenne au niveau des 14 pays ayant participé au test est de 52% ;

- Aucun enseignant n'est comptabilisé sous le niveau I de l'échelle de compétence alors que la moyenne internationale se situe à 1.6% ;
- Le niveau de performance des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit est peu satisfaisant (572 points) ; malgré une homogénéité dans la distribution au niveau des différentes zones pédagogiques ;
- En maîtrise des connaissances et compétences en mathématiques, les zones ont enregistré des performances mitigées. Seule la zone centre (575,2 points) et la zone Nord (561,5 points) ont enregistré des scores au-dessus de la moyenne nationale. La zone Sud-Est (540,6 points), la zone Ouest (538,7 points) et la zone Sud-ouest (536,2 points) se situent en-dessous de la moyenne nationale ;
- Le niveau de compétence en didactique des mathématiques, largement tributaire de la bonne maîtrise des contenus, reste peu satisfaisant.

### 8.1.3. Au niveau de la gestion des écoles et des zones

- Une égalité des sexes, en termes d'accès et de maintien des élèves du CI au CM2, constitue une évidence au niveau national comme au niveau des zones ;
- La taille de la classe ou l'effectif global des élèves n'apporte pas de discrimination dans la performance des élèves ;
- La proportion de redoublement au début de scolarisation, dépasse largement les directives institutionnelles de 5% (au maximum) de l'effectif ;
- Le temps d'absence diminue drastiquement le quantum horaire et déteint négativement sur la performance des élèves ;
- Le niveau socioéconomique des zones pédagogiques crée des différences de performance entre les écoles.
- La gestion inclusive avec l'implication dynamique des associations de parents d'élèves (APE) et des comités de gestion de l'école (CGE) est une réalité transversale au niveau de toutes les zones. Cependant, elle est moins prégnante dans la zone-Ouest.

## 8.2. PROPOSITIONS D' ACTIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES

La participation du Sénégal à l'évaluation groupée de la CONFEMEN a permis d'identifier de nombreux dysfonctionnements dans le pilotage et la mise en œuvre des apprentissages scolaires dont la prise en compte permettrait de donner une vitalité au système éducatif. En effet, il ne s'agit point d'attribuer à chaque problème, une politique de résolution ; mais de s'inscrire dans une approche synergique érigée en politique de développement que les autorités vont mettre en œuvre de façon rationnelle. Dès lors, les orientations suivantes, issues d'une analyse des résultats du PASEC19 méritent d'être érigées en principe de pilotage du système éducatif sénégalais.

- Renforcement de la politique d'enrôlement inclusif pour davantage permettre aux garçons et aux filles de bénéficier de l'offre éducative formelle, au même titre. C'est la dimension « équité » dans la mise en œuvre du programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET) dans l'éducation et la formation. Ce renforcement de la politique d'accès se justifie par la Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 qui modifie et complète la Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991, notamment en son article 3 bis, « la scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans ».
- La mise en œuvre et le suivi de la politique du redoublement à l'école primaire doivent être un impératif absolu pour éviter excès de zèle dans pilotage des établissements scolaires. Ainsi, la réactualisation de la directive ministérielle accompagnée d'une large communication et une sensibilisation sur l'iniquité et l'inefficience du redoublement est plus que nécessaire.

- L'institutionnalisation du préscolaire, par quelque forme d'offre éducative que ce soit, constitue un levier de justice sociale et un outil de promotion du dynamisme scolaire. La politique de décentralisation, qui octroie aux collectivités locales un large pouvoir sur les compétences transférées dont l'éducation, mérite d'être convoquée pour qu'elle promeuve l'accompagnement technique et l'enrôlement des enfants dans les structures dédiées.
- Une politique de renforcement de capacités des enseignants en didactique des disciplines, pour une mise à niveau dans les différentes zones d'intervention participe à l'équité et à l'égalité des chances chez les élèves. Le programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal (PADES) mis en œuvre depuis 2019, s'active dans ce sens. Mais il doit davantage identifier les zones prioritaires pour une meilleure intervention sur mesure.
- Une politique sociale plus hardie envers les couches vulnérables pour vaincre les inégalités sociales demeure encore une priorité pour booster sur tout le territoire national les performances scolaires. En effet, le niveau socioéconomique des élèves de certaines zones pédagogiques, explique, pour beaucoup, certains résultats. La politique des bourses familiales qui gère des questions de survie, doit intégrer le champ scolaire pour une identification et une dotation en matériels scolaires suffisants aux enfants déshérités.
- Le renforcement de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture comme soubassement de tous les acquis scolaires, doit faire l'objet d'une politique éducative plus élaborée. De nos jours, une nouvelle appréciation s'est construite autour de la compétence de l'acte de lire. Et pour se conformer au cadre mondial de compétences CMC qui harmonise les pratiques évaluatives en lecture, les dimensions émergentes de cette activité de base gagneraient à être positionnées auprès des enseignants. Il reste évident que le Sénégal s'est inscrit depuis 2018 dans ce sillage, avec l'organisation de ses évaluations nationales, mais le volet enseignement est encore à la traîne.

## 8.3. FACTEURS DE QUALITÉ ET PLANIFICATION DE L'INTERVENTION

L'égalité et l'équité ne sont pas un attribut des élèves ou des établissements, mais du système, et c'est en comparant les pays confrontés à des situations similaires que l'on peut mieux les mesurer. Par conséquent, les évaluations groupées à grande échelle présentent un avantage certain en évaluant les niveaux d'équité dans l'éducation.

L'Objectif 4 des ODD vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et [à] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Des cibles et indicateurs plus spécifiques définissent ce que les pays doivent réaliser d'ici à 2030 ; par exemple, la première cible (cible 4.1) exhorte les pays à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage utile. »

Fort de ces orientations, le système éducatif sénégalais s'emploie à aligner ses offres éducatives aux normes et standards internationaux tout en corrigeant les dysfonctionnements que les résultats des études ont mis en exergue.

L'analyse des résultats du PASEC19 a révélé les facteurs pesants sur les performances scolaires dont la prise en compte produira inévitablement de la qualité dans le système éducatif sénégalais.

### 8.3.1 La formation continue

Le déficit dans la maîtrise des connaissances en mathématiques et l'absence de maîtrise des procédures en didactique des langues et des mathématiques indique tout le malaise constaté, par endroits, dans les résultats des enseignants. L'implication de tels constats va jusque dans les résultats très différenciés des élèves et des enseignants de zones différentes.

### 8.3.2. Le pilotage des projets et programmes

Le système éducatif sénégalais semble être victime de l'intervention des projets dans la gestion de l'équité et de la qualité des apprentissages. Certaines académies semblent être faites que pour recevoir des projets alors que d'autres en bénéficient rarement. Le PAAM qui est un programme de renforcement de l'enseignement des

mathématiques n'a atteint que dix régions depuis sa création en 2004 ; le programme de l'UNICEF qui appuie le renforcement pédagogique à travers les cellules pédagogiques, ne touche que la zone sud (Ziguinchor, Sédhiou, Kolda, Tamba et Kédougou) ; le programme « lecture pour tous » LPT n'était que dans six académies ; le programme « Gouvernement à Gouvernement » G2G, qui est le pendant de LPT, intervenait seulement dans l'académie de Saint-Louis ; ..... Des interventions qui reflètent des chevauchements et des zones de non-couverture.

Un tel pilotage n'est pas sans créer des inégalités en termes de connaissances et de compétences chez les enseignants. Le niveau d'équipement, d'encadrement et de considération risque aussi un déséquilibre qu'il faut corriger pour avoir une école démocratique et un régime scolaire égalitaire.

### 8.3.3. La préscolarisation

La recherche en sciences cognitives pointe la source du développement intellectuel vers les années préscolaires comme un moment où les enfants commencent à développer un intérêt pour les mathématiques et une capacité à communiquer sur les concepts scientifiques. La préscolarisation constitue, à cet effet, un facteur fondamental de qualité dans les processus d'encodage du savoir et du savoir-faire. L'étude du PASEC19 a montré combien le passage par une formation préscolaire influence-t-il les performances des élèves du primaire.

Cependant, il urge d'avoir une planification harmonieuse des facteurs de qualité pour ne pas produire l'anarchie ou la redondance dans les interventions. Ainsi, une distribution des actions à mener dans le temps s'établit comme suit :

#### 8.3.3.1. Dans le court terme : agir sur la formation des enseignants

L'urgence semble être le nivellement par le haut. Les processus d'enseignement-apprentissages ont connu de réels bouleversements avec les nouvelles découvertes sur la psychologie cognitive et sur les dimensions des disciplines à enseigner. Les modules de formation des enseignants et des formateurs ne semblent pas prendre en compte ces nouvelles orientations qui sont pourtant dans une synergie internationale. Les connaissances et compétences en langue et en sciences sont sujettes à des réactualisations permanentes. Il en va de même pour la didactique de ces disciplines fondamentales dont tout manquement générerait des contre-performances au niveau des élèves et dans leur future vie professionnelle. L'adage précise bien que celui qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. Et Gaston Bachelard de renforcer pour dire que : « toute nouvelle donne dans la sphère scientifique doit permettre à la pédagogie de redresser la perspective de son histoire ».

#### 8.3.3.2. Dans le moyen terme : agir sur la préscolarisation

Résoudre la question fondamentale de la préscolarisation suppose des préalables en ressources matérielles, et humaines (classe, équipement, adhésion, acceptation, formation et personnel). Fort de ce constat, la mise en place d'un nouveau projet appelé Projet Investir dans les Première Année pour le Développement Humain au Sénégal (PIPADHS), dans sept régions du pays (Fatick, Kaolack, Kaffrine, Diourbel, Tamba, Kolda, Matam), permet de promouvoir, dans le moyen terme, la préscolarisation. Ce projet s'oriente dans la construction de structures pour la petite enfance, l'achat de manuels et d'équipement, l'appui institutionnel des structures et la communication et mobilisation sociale.

#### 8.3.3.3. Dans le long terme : agir sur le pilotage des projets et programmes transversaux

La recherche de solutions aux multiples dysfonctionnements soulevés dans les différentes évaluations dont celle de la deuxième édition de l'évaluation groupée de la CONFEMEN, a fourni de la matière à de nombreux projets et programmes, qui tentent de proposer des palliatifs. Ce nouvel engouement a généré la cohabitation de plusieurs ébauches de solution déjà mises en œuvre sur le terrain, sans une réflexion approfondie sur la cohérence globale du champ d'intervention.

L'analyse des résultats du PASEC19 a encore montré que la pluralité des projets et programmes sectoriels dans une zone donnée, ne se traduit guère par une performance substantielle des élèves et des écoles. L'étude a montré que les zones « Sud-ouest » et « Sud-est » qui bénéficient de plus de projets et de programmes ont enregistré de plus faibles performances.

Dès lors, on pourrait s'interroger sur l'efficacité et même la légitimité des telles interventions. L'on pourrait ainsi être amené à admettre « moins d'assistance, mieux d'assistance ». L'assistance à outrance, sans une synergie dans les interventions, tue la résilience et inhibe les efforts endogènes de dépassement.

La gestion des projets et le pilotage des programmes transversaux dans le secteur de l'éducation méritent un recadrage et une harmonisation des pratiques. De nos jours, le programme national de lecture porté par LPT puis par RELIT avec une partie gouvernementale, sera présent dans neuf académies du Sénégal. Il intervient dans le champ didactique avec ses orientations, ses objectifs et sa méthodologie sans trop se soucier de son enracinement au curriculum implanté. Les innovations préconisées par le projet PAAME dans la didactique des mathématiques restent encore parcellaires car n'intervenant que dans quelques académies depuis 15 ans. La fracture et la bipolarisation des méthodes et approches pédagogiques créent des différences de performances selon qu'on est ou pas dans le domaine d'intervention de tel ou tel projet / programme. Cela mérite un recadrage pour permettre aux enfants sénégalais, usagers d'une école publique, laïque et démocratique, de bénéficier des mêmes atouts. Aussi, la jonction des stratégies et l'articulation au curriculum national de base constitue un impératif de pilotage afin que la dynamique interventionniste devienne efficace et productive pour le système éducatif.



# BIBLIOGRAPHIE

Journal officiel de la République du Sénégal, [www.jo.gouv.sn/spip.php?article10349](http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article10349)

Rapports Evaluations nationales SNERS, PADES, PAQEEB

Guide de formation à la mise en place des comités de gestion des écoles [https://www.jica.go.jp/project/senegal/001/materials/pdf/guide\\_01.pdf](https://www.jica.go.jp/project/senegal/001/materials/pdf/guide_01.pdf) · PDF

Modules de formation des comités de gestion, [https://www.jica.go.jp/project/mali/001/materials/pdf/manual\\_02.pdf](https://www.jica.go.jp/project/mali/001/materials/pdf/manual_02.pdf)

Viau, R., La motivation en contexte scolaire, 2<sup>ème</sup> édition, De Boeck, 2015.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)

Source du schéma «Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination» : [https://www.researchgate.net/figure/Taxonomie-et-caracteristiques-principales-des-differents-types-de-motivation-selon-la\\_fig2\\_256089059](https://www.researchgate.net/figure/Taxonomie-et-caracteristiques-principales-des-differents-types-de-motivation-selon-la_fig2_256089059)

Source des illustrations de l'équation de la motivation : Sénégal I, La motivation en milieu scolaire : [http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA\\_MotivationIS.pdf](http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf)



# LISTE DES ANNEXES

## ANNEXE B

### ANNEXE B1 : Données du chapitre 1

Tableau B 1.1 : Taux de flux à l'élémentaire par niveau en 2018	168
Tableau B 1.2 : Structure du financement des institutions d'éducation	168
Tableau B 1.3 : Répartition des dépenses des structures du pub	169
Tableau B 1.3 : Évolution du TBPS au préscolaire entre 2015 et 2019	169
Tableau B 1.4 : Évolution de la population scolarisable et scolarisée à l'élémentaire entre 2015 et 2019	169
Tableau B 1.5 : Évolution du TBS à l'élémentaire entre 2015 et 2019	169
Tableau B 1.1 : Taux de flux à l'élémentaire par niveau en 2018	170
Tableau B 1.6 : Évolution des taux de flux à l'élémentaire entre 2015 et 2018	170
Tableau B 1.7 : Évolution du taux d'achèvement en 2019	170
Tableau B 1.8 : Évolution du taux de survie par niveau en 2018	170
Tableau B 1.9 : Structure du financement des institutions d'éducation	170
Tableau B 1.10 : Répartition des dépenses des structures du public	171
Tableau B 1.11 : Évolution des dépenses d'éducation en % du PIB entre 2015 et 2019	171
Tableau B 1.12 : L'évolution de la part des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du Produit intérieur brut (PIB)	171

### ANNEXE B3 : Données du chapitre 3

Tableau 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité	171
Tableau 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques - Début de scolarité	172
Tableau 3.3 : Score moyen atteint en langue – Début de scolarité	172
Tableau 3.4 : Score moyen atteint en mathématiques – Début de scolarité	172
Tableau B 3.5 : Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Début de scolarité	172
Tableau B 3.6 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité	173
Tableau B 3.7 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité	173

### ANNEXE B4 : Données du chapitre 4

Tableau B 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Fin scolarité	174
Tableau B 4.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin scolarité	174
Tableau B 4.3 : Score moyen atteint en lecture – Fin scolarité	174
Tableau 4.4 : Score moyen atteint en mathématiques – Fin scolarité	174
Tableau B 4.5 : Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues fin de scolarité	175

Tableau B 4.6 : Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité	175
Tableau B 4.7 : Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité	176

## ANNEXE B5 : Données du chapitre 5

Tableau B 5.1 : Variation des performances entre écoles et élèves – Début de scolarité	176
Tableau B 5.2 : Variation des performances entre écoles et élèves – Fin de scolarité	176
Tableau B 5.3 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité	176
Tableau B 5.4 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité	176
Tableau B 5.5 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité	177
Tableau B 5.6 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité	177
Tableau B 5.7 : Indice de niveau socioéconomique	177
Tableau B 5.8 : Alphabétisation des parents en fin de scolarité	177
Tableau B 5.9 : Performances en lecture des élèves en début de scolarité sur la fréquentation du préscolaire	178
Tableau B 5.10 : Performances en lecture des élèves en fin de scolarité sur la fréquentation du préscolaire	179
Tableau B 5.11 : Performances en mathématiques des élèves en début de scolarité sur la fréquentation du préscolaire	180
Tableau B 5.12 : Performances en mathématiques des élèves en fin de scolarité sur la fréquentation du préscolaire	181
Tableau B 5.13 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en FR - Début de scolarité	182
Tableau B 5.14 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques - Début de scolarité	183
Tableau B 5.15 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques - Fin de Scolarité	184
Tableau B 5.16 : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture - Fin de scolarité	184
Tableau B 5.17 : Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en mathématiques - Fin de scolarité	185
Tableau B 5.18 : Age et redoublement des élèves	185
Tableau B 5.19 : Performances des élèves et langue parlée en début de scolarité	185
Tableau B 5.20 : Performances des élèves et langue parlée en fin de scolarité	186
Tableau B 5.21 goût pour la lecture et les mathématiques – en fin de scolarité	186
Tableau B 5.22 : Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre en début de scolarité	186
Tableau B 5.23 Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre	186
Tableau B 5.24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité	187
Tableau B 5.25 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	187
Tableau B 5.26 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques	187
Tableau B 5.27 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces	187

Tableau B 5.28 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles	188
Tableau B 5.29 : Encouragement aux parents à aider Leurs enfants à faire leurs devoirs	188
Tableau B 5.30 : Soutien des élèves en difficulté	188
Tableau B 5.31 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité	188
Tableau B 5.32 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité	188
Tableau B 5.33 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité	189
Tableau B 5.34 : Diplômes professionnels du directeur	189
Tableau B 5.35 : Gestion de l'école	189
Tableau B 5.36 : Performances des enseignants en lecture selon la gestion de l'école	189
Tableau B 5.37 : Performances des enseignants en mathématiques selon la gestion de l'école	189
Tableau B 5.38 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur	190
Tableau B 5.39 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur	190
Tableau B 5.40 : Performances en 6A selon le statut de l'école	190
Tableau B 5.41 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité	190
Tableau B 5.42 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité	190
Tableau B 5.43 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années	191
Tableau B 5.44 : Répartition des élèves selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité	191
Tableau B 5.45 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la présence ou pas des grèves	191
Tableau B 5.46 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence ou pas des grèves	191
Tableau B 5.47 : Temps d'apprentissage (date de début des cours et date de fin projetée) - Début des cours	192
Fin des cours	184
Tableau B 5.48 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'existence ou pas d'une association	192
Tableau B 5.49 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'existence ou pas d'une association	192
Tableau B 5.50 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté	192
Tableau B 5.51 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté	193
Tableau B 5.52 : Performances des enseignants en lecture et selon la relation avec la communauté	193
Tableau B 5.53 : Performances des enseignants en mathématiques selon la relation avec la communauté	193
Tableau B 5.54 : Encouragement aux parents à aider Leurs enfants à faire leurs devoirs	193
Tableau B 5.55 : Soutien des élèves en difficulté	194
Tableau B 5.56 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité	194
Tableau B 5.57 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité	194
Tableau B 5.58 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité	194
Tableau B 5.59 : Diplômes professionnels du directeur	194
Tableau B 5.60 : Gestion de l'école	194

Tableau B 5.61 : Performances des enseignants en lecture selon la gestion de l'école	195
Tableau B 5.62 : Performances des enseignants en mathématiques selon la gestion de l'école	195

## ANNEXE B6 : DONNÉES DU CHAPITRE 6

Tableau B 6.1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate	195
Tableau B 6.2 : Connaissance des enseignants en compréhension de l'écrit	195
Tableau B 6.3 : Connaissance des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit	196
Tableau B 6.4 : Connaissance des enseignants en mathématiques	196
Tableau B 6.5 : Connaissance des enseignants en didactique des mathématiques	196
Tableau B 6.6 : Sexe des enseignants	196
Tableau B 6.7 : Âge moyen des enseignants	196
Tableau B 6.8 : Performance des enseignants en début de scolarité	196
Tableau B 6.9 : Performance des enseignants en fin de scolarité	197
Tableau B 6.10 : Durée formation initiale reçue	197
Tableau B 6.11 : Diplôme professionnel de l'enseignant	197
Tableau B 6.12 : Domaine de formation continue reçue	197
Tableau B 6.13 : Nombre d'années d'expérience	197
Tableau B 6.14 : Raisons des absences des enseignants	198
Tableau B 6.15 : Fréquence de la pratique d'activités parallèles	198
Tableau B 6.16 : Déroulement de l'intégrité du programme (respect du programme scolaire)	198
Tableau B 6.17 : Domaines où l'enseignant accorde plus d'importance	198
Tableau B 6.18 : Inspection des enseignants en début de scolarité	198
Tableau B 6.19 : Scores de performance en langue des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés	199
Tableau B 6.20 : Scores de performance en mathématique des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés	199
Tableau B 6.21 : Inspection des enseignants en fin de scolarité	199
Tableau B 6.22 : Scores de performance en langue des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés	199
Tableau B 6.23 : Scores en mathématique des enseignants selon le nombre d'enseignants inspectés	200
Tableau B 6.24 : Perception des conditions de travail au niveau école	200
Tableau B 6.25 : Perception des conditions de travail au niveau personnel	201
Tableau B 5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques	202
Tableau B 5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves	202
Tableau B 5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants	202



## ANNEXE B

### ANNEXE BI : Données du chapitre I

Tableau BI. 1 : Taux de flux à l'élémentaire par niveau en 2018

Taux	Sexe	CI	CP	CE1	CE2	CMI	CM2	Global
<b>Promotion</b>	Garçon	87,6%	90,2%	87,5%	90,5%	77,6%	75,8%	<b>85,8%</b>
	Fille	88,4%	91,6%	89,6%	93,2%	81,9%	72,3%	<b>87,1%</b>
	Total	88,0%	90,9%	88,6%	91,9%	79,9%	73,9%	<b>86,4%</b>
<b>Redoublement</b>	Garçon	0,7%	3,9%	1,6%	4,6%	2,0%	5,8%	<b>2,9%</b>
	Fille	0,6%	3,5%	1,5%	4,0%	1,8%	5,6%	<b>2,6%</b>
	Total	0,7%	3,7%	1,5%	4,3%	1,9%	5,7%	<b>2,7%</b>
<b>Abandon</b>	Garçon	11,6%	5,9%	10,9%	4,9%	20,4%	18,5%	<b>11,4%</b>
	Fille	11,0%	4,9%	8,9%	2,8%	16,3%	22,2%	<b>10,3%</b>
	Total	11,3%	5,4%	9,9%	3,8%	18,2%	20,5%	<b>10,8%</b>

Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

Tableau BI. 2 : Structure du financement des institutions d'éducation

Nature économique	Global	Préscolaire	Élémentaire
<b>Etat</b>	22,50%	7,80%	45,00%
<b>Collectivité territoriale</b>	1,70%	4,00%	6,80%
<b>PTF</b>	3,10%	8,60%	11,00%
<b>ONG</b>	2,20%	3,00%	5,50%
<b>Secteur privé</b>	0,10%	0,00%	0,00%
<b>Autres partenaires</b>	1,30%	3,70%	1,60%
<b>Cotisation APE</b>	6,20%	20,90%	15,60%
<b>Frais inscription</b>	54,20%	35,80%	2,50%
<b>Activités scolaire</b>	2,10%	1,20%	2,00%
<b>Autres activités</b>	1,90%	2,30%	0,60%
<b>Construction</b>	2,60%	6,30%	6,30%
<b>Équipement</b>	1,30%	4,20%	2,60%
<b>Capital autres</b>	0,80%	2,20%	0,50%
<b>Total général</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

Tableau BI. 3 : Répartition des dépenses des structures du public

Nature économique	Global	Préscolaire	Élémentaire
Assurance, Autres	1,90%	0,50%	0,10%
Autres dépenses courantes	7,70%	9,80%	6,60%
Autres dépenses en capital	3,30%	2,40%	1,00%
Construction	8,40%	13,60%	11,60%
Cours de renforcement, soutien et appui	1,90%	0,50%	3,00%
Eau, Électricité, Téléphone, Internet	2,80%	2,60%	1,80%
Équipement	2,70%	1,20%	1,60%
Fourniture, Matériels pédagogiques	10,80%	8,80%	9,70%
Hébergement	0,50%	0,10%	0,10%
Manuels scolaires	2,40%	0,90%	2,50%
Nourriture, Cantine	3,20%	5,50%	2,70%
Pers, enseignant	38,10%	12,40%	51,30%
Pers, Non enseignant	6,10%	22,80%	1,60%
Réhabilitation, Maintenance	4,70%	4,80%	4,20%
Salaires personnel technique et d'appui	3,70%	10,50%	0,70%
Santé et nutrition	0,60%	1,10%	0,40%
Sortie pédagogique, autres activités extra muros	1,40%	2,40%	1,10%
<b>Total général</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Source : Recensement scolaire 2018-2019-DPRE/MEN

Tableau BI.3 : Évolution du TBPS au préscolaire entre 2015 et 2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Fille	17,50%	18,40%	18,70%	19,00%	18,80%
Garçon	15,80%	16,10%	16,20%	16,70%	16,40%

Tableau BI. 4 : Évolution de la population scolarisable et scolarisée à l'élémentaire entre 2015 et 2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Fille scolarisable	1117335	1149303	1182299	1215361	1249390
Garçon scolarisable	1148837	1195916	1244171	1264823	1310305
Fille scolarisée	997917	46056	1090308	1125200	1144547
Garçon scolarisé	931113	968174	997346	1017027	1027420

Tableau BI. 5 : Évolution du TBS à l'élémentaire entre 2015 et 2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Fille	89,30%	91,00%	92,20%	92,60%	91,60%
Garçon	81,00%	81,10%	80,20%	80,40%	78,40%

Tableau BI. 1 : Taux de flux à l'élémentaire par niveau en 2018

Taux	Sexe	CI	CP	CE1	CE2	CMI	CM2	Global
<b>Promotion</b>	Garçon	87,6%	90,2%	87,5%	90,5%	77,6%	75,8%	<b>85,8%</b>
	Fille	88,4%	91,6%	89,6%	93,2%	81,9%	72,3%	<b>87,1%</b>
	Total	88,0%	90,9%	88,6%	91,9%	79,9%	73,9%	<b>86,4%</b>
<b>Redoublement</b>	Garçon	0,7%	3,9%	1,6%	4,6%	2,0%	5,8%	<b>2,9%</b>
	Fille	0,6%	3,5%	1,5%	4,0%	1,8%	5,6%	<b>2,6%</b>
	Total	0,7%	3,7%	1,5%	4,3%	1,9%	5,7%	<b>2,7%</b>
<b>Abandon</b>	Garçon	11,6%	5,9%	10,9%	4,9%	20,4%	18,5%	<b>11,4%</b>
	Fille	11,0%	4,9%	8,9%	2,8%	16,3%	22,2%	<b>10,3%</b>
	Total	11,3%	5,4%	9,9%	3,8%	18,2%	20,5%	<b>10,8%</b>

Tableau BI. 6 : Évolution des taux de flux à l'élémentaire entre 2015 et 2018

<b>Taux de promotion</b>	80,30%	86,10%	86,00%	86,40%
<b>Taux de redoublement</b>	9,80%	10,30%	10,60%	10,80%
<b>Taux d'abandon</b>	3,90%	3,70%	3,70%	2,70%

Tableau BI. 7 : Évolution du taux d'achèvement en 2019

<b>Garçon</b>	55,00%	54,60%	55,00%	54,00%
<b>Fille</b>	63,70%	65,00%	67,80%	65,90%

Tableau BI. 8 : Évolution du taux de survie par niveau en 2018

	CP	CE1	CE2	CMI	CM2
<b>Taux de survie garçon</b>	88,30%	82,90%	73,80%	69,90%	55,30%
<b>Taux de survie fille</b>	88,90%	84,40%	76,80%	74,60%	62,30%

Tableau BI. 9 : Structure du financement des institutions d'éducation

Nature économique	Global	Préscolaire	Élémentaire
<b>ETAT</b>	22,50%	7,80%	45,00%
<b>Collectivité territoriale</b>	1,70%	4,00%	6,80%
<b>PTF</b>	3,10%	8,60%	11,00%
<b>ONG</b>	2,20%	3,00%	5,50%
<b>Secteur privé</b>	0,10%	0,00%	0,00%
<b>Autres partenaires</b>	1,30%	3,70%	1,60%
<b>Cotisation APE</b>	6,20%	20,90%	15,60%
<b>Frais inscription</b>	54,20%	35,80%	2,50%
<b>Activités scolaire</b>	2,10%	1,20%	2,00%
<b>Autres activités</b>	1,90%	2,30%	0,60%
<b>Construction</b>	2,60%	6,30%	6,30%
<b>Équipement</b>	1,30%	4,20%	2,60%
<b>Capital autres</b>	0,80%	2,20%	0,50%
<b>Total général</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>



Tableau BI. 10 : Répartition des dépenses des structures du public

Nature économique	Global	Préscolaire	Élémentaire
Assurance, Autres	1,90%	0,50%	0,10%
Autres dépenses courantes	7,70%	9,80%	6,60%
Autres dépenses en capital	3,30%	2,40%	1,00%
Construction	8,40%	13,60%	11,60%
Cours de renforcement, soutien et appui	1,90%	0,50%	3,00%
Eau, Électricité, Téléphone, Internet	2,80%	2,60%	1,80%
Équipement	2,70%	1,20%	1,60%
Fourniture, Matériels pédagogiques	10,80%	8,80%	9,70%
Hébergement	0,50%	0,10%	0,10%
Manuels scolaires	2,40%	0,90%	2,50%
Nourriture, Cantine	3,20%	5,50%	2,70%
Pers, enseignant	38,10%	12,40%	51,30%
Pers, Non enseignant	6,10%	22,80%	1,60%
Réhabilitation, Maintenance	4,70%	4,80%	4,20%
Salaires personnel technique et d'appui	3,70%	10,50%	0,70%
Santé et nutrition	0,60%	1,10%	0,40%
Sortie pédagogique, autres activités extra muros	1,40%	2,40%	1,10%
<b>Total général</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tableau BI. 11 : Évolution des dépenses d'éducation en % du PIB entre 2015 et 2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Dépenses publiques d'éducation	6,88%	7,27%	7,90%	7,99%	7,90%
Dépenses courantes d'éducation	6,40%	6,95%	7,38%	7,62%	7,53%

Tableau BI. 12 L'évolution de la part des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du Produit intérieur brut (PIB)

	2015	2016	2017	2018	2019
Les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement	34,50%	37,60%	37,90%	38,03%	37,80%
Les dépenses courantes d'éducation en pourcentage des dépenses courantes du Gouvernement	23,00%	23,40%	23,60%	24,10%	27,91%

## ANNEXE B3 : Données du chapitre 3

Tableau 3. 1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau < I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Zone Sud-ouest	10,87	21,36	13,87	13,57	40,33
Zone Sud-est	10,14	33,56	34,15	15,75	6,4
Zone Centre	3,98	30,7	32,87	16,77	15,68
Zone Ouest	4,48	11	28,23	22,23	33,97
Zone Nord	4,3	15,72	21,73	14,97	43,28

Tableau 3. 2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau<I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3
Zone Sud-ouest	11,15	21,79	20,21	46,85
Zone Sud-est	10,47	35,33	34,03	20,17
Zone Centre	2,66	21,71	45,97	29,66
Zone Ouest	2,01	11,49	33,05	53,45
Zone Nord	1,26	13,67	36,21	48,86

Tableau 3. 3 : Score moyen atteint en langue – Début de scolarité

Strate	Score moyen	Ecart-type
Zone Nord	592,41	133,41
Zone Ouest	580,22	123,88
Zone Centre	518,21	90,78
Zone Sud-Est	486,83	79,69
Zone Sud-Ouest	557,83	127,97

Tableau 3. 4 : Score moyen atteint en mathématiques – Début de scolarité

Strate	Score moyen	Ecart-type
Zone Nord	585,97	95,36
Zone Ouest	584,52	91
Zone Centre	539,17	72,96
Zone Sud-Est	503,96	84,21
Zone Sud-Ouest	548,03	107,54

Tableau B.3.5: Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Début de scolarité

	Langue			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Bénin	524,8	↓	62,4	525,1	↓	38,1
Burkina Faso	493,5	↓	65,8	498,7	↓	38,9
Burundi	625	↑	21,2	614,4	↑	1,4
Cameroun	522,2	↓	60,6	516,7	↓	41,9
Congo	582,4	↑	36,7	591,9	↑	13,7
Côte d'Ivoire	516,6	↓	66,9	522,5	↓	31,9
Gabon	610,3	↑	34,0	595,9	↑	11,5
Guinée	469	↓	76,7	519,3	↓	39,8
Madagascar	568,8	↑	44,6	549,7	↑	20,6
Niger	534,7	=	55,7	544,9	=	32,9
RDC	531	↓	58,4	567,8	↑	23,1
Sénégal	<b>557,1</b>	↑	<b>52,4</b>	<b>563,4</b>	↑	<b>20,9</b>
Tchad	508,5	↓	66,0	522,4	↓	35,5
Togo	474,9	↓	75,6	489,4	↓	53,0
Moyenne PSEC2019	<b>537,1</b>		<b>55,5</b>	<b>544,5</b>		<b>28,8</b>

↑ En baisse    ↓ En hausse

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

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

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

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

## ANNEXE B4 : Données du chapitre 4

Tableau B 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Fin scolarité

	Niveau<1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Zone Sud-ouest</b>	5,8	6,3	31,35	30,7	13,2
<b>Zone Sud-est</b>	0,83	21,31	28,77	35,55	23,75
<b>Zone Centre</b>	0,75	11,1	25,53	39,35	28,7
<b>Zone Ouest</b>	0	5,66	9,21	29,49	60,16
<b>Zone Nord</b>	0,17	2,46	14,31	39,57	43,48

Tableau B 4.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin scolarité

	Niveau<1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Zone Sud-ouest</b>	27,95	41,33	23,89	6,84
<b>Zone Sud-est</b>	17,52	43,48	31,19	7,8
<b>Zone Centre</b>	4,81	26,52	46,04	22,62
<b>Zone Ouest</b>	2,8	20,6	39,43	37,17
<b>Zone Nord</b>	3,07	20,43	39,58	36,92

Tableau B 4.3 : Score moyen atteint en lecture – Fin scolarité

Strate	Score moyen	Ecart-type
<b>Zone Nord</b>	585,87	74,46
<b>Zone Ouest</b>	619,26	81,28
<b>Zone Centre</b>	551,99	72,63
<b>Zone Sud-Est</b>	536,95	77,76
<b>Zone Sud-Ouest</b>	501,56	88,07

Tableau 4.4 : Score moyen atteint en mathématiques – Fin scolarité

Strate	Score moyen	Ecart-type
<b>Zone Nord</b>	583,38	82,25
<b>Zone Ouest</b>	586,7	86,6
<b>Zone Centre</b>	556,01	73,23
<b>Zone Sud-Est</b>	502,59	72,57
<b>Zone Sud-Ouest</b>	483,58	82,73

Tableau B.4.5: Variation des scores et pourcentage d'élèves en dessous du seuil des compétences attendues - Fin de scolarité

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

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

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

Tableau B.4.7 : Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité

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

## ANNEXE B5 : Données du chapitre 5

Tableau B 5. 1: Variation des performances entre écoles et élèves – Début de scolarité

	Lecture	Maths
Variance élèves	43,2	59,5
Variance écoles	56,8	40,5

Tableau B 5. 2: Variation des performances entre écoles et élèves – Fin de scolarité

	Lecture	Maths
Variance élèves	46,7	46,2
Variance écoles	53,3	53,8

Tableau B 5. 3: Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité

	L'élève est une fille	L'élève est un garçon
Zone Centre	54,3	45,7
Zone Nord	57,5	42,5
Zone Ouest	53,1	46,9
Zone Sud-Est	52,7	47,3
Zone Sud-Ouest	54,5	45,5
National	<b>54,3</b>	<b>45,7</b>

Tableau B 5. 4: Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité

	L'élève est une fille	L'élève est un garçon
Zone Centre	56,9	43,1
Zone Nord	59,0	41,0
Zone Ouest	57,4	42,6
Zone Sud-Est	54,7	45,3
Zone Sud-Ouest	44,5	55,5
National	<b>55,3</b>	<b>44,7</b>

Tableau B 5. 5: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en début de scolarité

Strate	Lecture		Mathématiques	
	L'élève est une fille	L'élève est un garçon	L'élève est une fille	L'élève est un garçon
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord	581,5	607,2	573,9	602,3
Zone Ouest	588,3	571,1	584,1	585,0
Zone Centre	516,8	519,9	532,5	547,0
Zone Sud-Est	487,2	486,4	493,4	515,8
Zone Sud-Ouest	569,0	544,5	550,2	545,4
<b>National</b>	<b>559,4</b>	<b>554,5</b>	<b>559,0</b>	<b>568,7</b>

Tableau B 5. 6: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le sexe en fin de scolarité

Strate	L'élève est une fille	L'élève est un garçon	L'élève est une fille	L'élève est un garçon
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord	584,2	588,3	577,3	592,1
Zone Ouest	621,5	616,2	583,7	590,7
Zone Centre	553,2	550,4	553,3	559,6
Zone Sud-Est	537,5	536,3	499,9	505,8
Zone Sud-Ouest	504,3	499,6	481,2	485,5
<b>National</b>	<b>580,1</b>	<b>570,7</b>	<b>557,2</b>	<b>558,1</b>

Tableau B.5.7 indice de niveau socioéconomique

	Moyenne	Erreur Type	Écart Type	Erreur Type
Zone Nord	56,3	0,8	7,0	0,7
Zone Ouest	59,9	0,6	6,1	0,4
Zone Centre	51,8	0,7	7,3	0,4
Zone Sud-Est	52,9	1,2	7,6	0,8
Zone Sud-Ouest	52,1	0,7	8,0	0,3
<b>National</b>	<b>55,9</b>	<b>0,4</b>	<b>7,8</b>	<b>0,2</b>

Tableau B.5.8 Alphabétisation des parents en fin de scolarité

Strate	L'élève n'a aucun parent alphabétisé		L'élève vit avec au moins avec un parent alphabétisé		L'élève vit avec les deux parents	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	26,4	4,3	43,1	3,1	30,5	4,1
Zone Ouest	14,9	2,3	39,7	2,4	45,4	3,6
Zone Centre	35,9	2,6	42,7	2,4	21,4	2,8
Zone Sud-Est	35,4	3,3	46,5	2,7	18,1	1,6
Zone Sud-Ouest	26,6	3,1	41,5	3,6	31,9	4,7
<b>National</b>	<b>24,4</b>	<b>1,4</b>	<b>41,6</b>	<b>1,4</b>	<b>34,0</b>	<b>2,0</b>

Tableau B.5.9 Performances en lecture des élèves en début de scolarité sur la fréquentation du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	32,3	8,2	67,7	8,2	635,3	41,1	572,6	26,9	-62,7	39,3
<b>Zone Ouest</b>	37,1	3,9	62,9	3,9	635,8	16,5	545,7	14,0	-90,2***	17,3
<b>Zone Centre</b>	34,6	7,6	65,4	7,6	506,9	11,8	522,6	18,1	15,7	19,5
<b>Zone Sud-Est</b>	37,3	12,6	62,7	12,6	485,9	14,9	487,6	23,7	1,7	16,6
<b>Zone Sud-Ouest</b>	49,5	7,6	50,5	7,6	580,9	44,7	534,4	42,7	-46,4	29,6
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>37,0</b>	<b>3,0</b>	<b>63,0</b>	<b>3,0</b>	<b>586,0</b>	<b>13,1</b>	<b>539,2</b>	<b>9,7</b>	<b>-46,8***</b>	<b>12,5</b>



Tableau B.5.10 Performances en lecture des élèves en fin de scolarité sur la fréquentation du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	35,1	4,7	64,9	4,7	602,6	10,3	577,7	6,0	-24,9**	11,7
<b>Zone Ouest</b>	48,6	3,3	51,4	3,3	639,1	10,0	600,7	7,7	-38,5***	8,7
<b>Zone Centre</b>	28,4	3,6	71,6	3,6	566,8	10,4	547,1	8,4	-19,7*	11,8
<b>Zone Sud-Est</b>	50,0	6,6	50,0	6,6	533,5	6,6	541,3	9,8	7,9	8,7
<b>Zone Sud-Ouest</b>	52,1	4,3	47,9	4,3	509,4	13,8	496,3	11,4	-13,1	10,2
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>43,0</b>	<b>1,9</b>	<b>57,0</b>	<b>1,9</b>	<b>591,7</b>	<b>7,6</b>	<b>565,5</b>	<b>4,3</b>	<b>-26,1***</b>	<b>7,2</b>

Tableau B.5.11 Performances en mathématiques des élèves en début de scolarité sur la fréquentation du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	32,3	8,2	67,7	8,2	610,5	24,1	573,1	13,8	-37,4*	21,2
<b>Zone Ouest</b>	37,1	3,9	62,9	3,9	606,5	8,6	570,9	10,6	-35,6***	12,9
<b>Zone Centre</b>	34,6	7,6	65,4	7,6	533,4	6,1	542,3	11,7	8,9	10,3
<b>Zone Sud-Est</b>	37,3	12,6	62,7	12,6	507,6	12,1	501,8	28,2	-5,8	18,6
<b>Zone Sud-Ouest</b>	49,5	7,6	50,5	7,6	563,9	33,9	531,7	39,9	-32,2	29,9
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>37,0</b>	<b>3,0</b>	<b>63,0</b>	<b>3,0</b>	<b>576,3</b>	<b>7,9</b>	<b>555,4</b>	<b>6,7</b>	<b>-20,9***</b>	<b>7,8</b>

Tableau B.5.12 Performances en mathématiques des élèves en fin de scolarité sur la fréquentation du préscolaire

	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Pourcentage d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves ayant fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Moyenne d'élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle, le jardin d'enfants ou du préscolaire	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	35,1	4,7	64,9	4,7	589	12,3	581,6	8,4	-7,4	15,3
<b>Zone Ouest</b>	48,6	3,3	51,4	3,3	595,2	9,1	579,1	9,5	-16,1**	8,1
<b>Zone Centre</b>	28,4	3,6	71,6	3,6	554,4	10,8	557,6	8,8	3,2	11,5
<b>Zone Sud-Est</b>	50	6,6	50	6,6	494	10,9	512	9	18**	8,5
<b>Zone Sud-Ouest</b>	52,1	4,3	47,9	4,3	488,1	13,5	481,9	9,8	-6,2	10,2
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>43</b>	<b>1,9</b>	<b>57</b>	<b>1,9</b>	<b>560,3</b>	<b>6,7</b>	<b>557,1</b>	<b>4,8</b>	<b>-3,2</b>	<b>6,3</b>

Tableau B 5. 13 : Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en FR - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	12,5	1,7	87,5	1,7	560,3	23,5	589,3	16,2	-29,0	21,8
<b>Zone Ouest</b>	20,4	4,5	79,6	4,5	556,9	12,2	592,0	8,4	-35,1**	13,8
<b>Zone Centre</b>	16,9	3,7	83,1	3,7	511,9	10,8	545,3	8,4	-33,5***	10,2
<b>Zone Sud-Est</b>	19,1	3,6	80,9	3,6	509,3	25,5	502,1	19,9	7,1	16,3
<b>Zone Sud-Ouest</b>	11,1	3,5	88,9	3,5	514,2	25,0	551,7	37,6	-37,5	37,4
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>17,1</b>	<b>2,2</b>	<b>82,9</b>	<b>2,2</b>	<b>539,2</b>	<b>8,1</b>	<b>568,6</b>	<b>6,7</b>	<b>-29,5***</b>	<b>9,2</b>

Tableau B. 5. 14: Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques - Début de scolarité

	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur Type	Pourcentage d'élèves non redoublants	Erreur Type	Moyenne des redoublants	Erreur Type	Moyenne des non redoublants	Erreur Type	Différence	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	12,5	1,7	87,5	1,7	560,3	23,5	589,3	16,2	-29,0	21,8
<b>Zone Ouest</b>	20,4	4,5	79,6	4,5	556,9	12,2	592,0	8,4	-35,1***	13,8
<b>Zone Centre</b>	16,9	3,7	83,1	3,7	511,9	10,8	545,3	8,4	-33,5***	10,2
<b>Zone Sud-Est</b>	19,1	3,6	80,9	3,6	509,3	25,5	502,1	19,9	7,1	16,3
<b>Zone Sud-Ouest</b>	11,1	3,5	88,9	3,5	514,2	25,0	551,7	37,6	-37,5	37,4
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>17,1</b>	<b>2,2</b>	<b>82,9</b>	<b>2,2</b>	<b>539,2</b>	<b>8,1</b>	<b>568,6</b>	<b>6,7</b>	<b>-29,5***</b>	<b>9,2</b>

Tableau B 5. 15: Pourcentage et performances des élèves ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire en mathématiques - Fin de scolarité

	L'élève n'a jamais redoublé		L'élève a redoublé une fois		L'élève a redoublé deux fois		L'élève a redoublé deux fois et plus	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	56,6	3,9	33,7	2,8	7,8	1,7	1,9	0,5
<b>Zone Ouest</b>	58,6	2,7	31,0	2,0	8,6	1,2	1,8	0,8
<b>Zone Centre</b>	42,0	2,4	41,7	1,5	12,7	1,6	3,6	1,0
<b>Zone Sud-Est</b>	49,0	4,4	43,0	3,9	6,7	2,1	1,3	0,7
<b>Zone Sud-Ouest</b>	47,5	4,3	35,6	4,2	10,4	1,7	6,6	2,3
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>52,4</b>	<b>1,6</b>	<b>35,2</b>	<b>1,3</b>	<b>9,5</b>	<b>0,7</b>	<b>2,9</b>	<b>0,5</b>

Tableau B 5. 16: Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en lecture - Fin de scolarité

	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
<b>Zone Nord</b>	599,9	6,2	-33,5***	7,5	-19,3	12,3	-70,8**	27,5
<b>Zone Ouest</b>	641,3	9,3	-48,1***	8,9	-64,7***	11,6	-80***	20,8
<b>Zone Centre</b>	565,3	11,5	-18,8**	9,1	-30,2**	12,3	-37,4**	18,8
<b>Zone Sud-Est</b>	543,4	9,8	-10,4	9,1	-4,0	23,8	-59,9**	28,7
<b>Zone Sud-Ouest</b>	517,8	12,7	-19,2*	11,3	-35,3***	12,9	-83,3***	19,5
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>598,2</b>	<b>6,6</b>	<b>-40,2***</b>	<b>6,0</b>	<b>-50,2***</b>	<b>7,7</b>	<b>-95,3***</b>	<b>16,3</b>

Tableau B 5. 17: Performances et écarts des élèves en fonction du nombre de redoublement en mathématiques - Fin de scolarité

	L'élève n'a jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé une fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé		Ecart de scores entre les élèves qui ont redoublé plus de deux fois et ceux qui n'ont jamais redoublé	
	Moyenne	Erreur Type	Coefficient de regression	Erreur Type	Coefficient de regression	Erreur Type	Coefficient de regression	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	598,3	7,6	-35,2***	8,3	-29,6**	12,0	-61,3**	27,3
<b>Zone Ouest</b>	605,9	9,4	-43,7***	7,1	-55,2***	13,7	-23,9	22,3
<b>Zone Centre</b>	566,5	11,7	-12,2	8,2	-29,7**	13,5	-37,2**	17,9
<b>Zone Sud-Est</b>	504,7	11,8	-2,6	7,9	-0,3	15,8	-35,1	27,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	493,6	13,5	-6,9	12,1	-28,9**	14,5	-66,3***	14,2
<b>Moyenne Nationale</b>	<b>575,6</b>	<b>6,2</b>	<b>-32,3***</b>	<b>5,1</b>	<b>-43,3***</b>	<b>7,8</b>	<b>-69,2***</b>	<b>16,7</b>

Tableau B 5. 18 Age et redoublement des élèves

2A	As-tu déjà redoublé une ou plusieurs classes ?	Age de l'élève					
		6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
	Oui	,3%	16,8%	44,6%	22,9%	9,1%	2,5%
6A	As-tu déjà redoublé une ou plusieurs classes ?	Age de l'élève					
		13 ans	14 ans	15 ans			
	Oui	32,3%	16,2%	3,1%			

Tableau B 5. 19: Performances des élèves et langue parlée en début de scolarité

Strate	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
<b>Zone Nord</b>	567,3	14,3	638,0	56,7	664,3	20,8	Ce 635,4	14,9
<b>Zone Ouest</b>	569,9	8,7	643,6	38,4	627,8	16,1	600,2	15,3
<b>Zone Centre</b>	538,6	9,1	527,6	18,5	581,7	47,0	537,2	17,4
<b>Zone Sud-Est</b>	508,0	21,9			497,5	29,1	493,7	15,8
<b>Zone Sud-Ouest</b>	519,9	22,7			609,9	42,6	597,3	48,1
<b>National</b>	<b>551,4</b>	<b>5,7</b>	<b>611,7</b>	<b>20,9</b>	<b>611,1</b>	<b>15,3</b>	<b>583,1</b>	<b>11,4</b>

Tableau B 5. 20: Performances des élèves et langue parlée en fin de scolarité

Strate	L'élève ne parle jamais français à la maison		L'élève parle toujours français à la maison		L'élève parle souvent français à la maison		L'élève parle parfois français à la maison	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	565,8	9,4	551,2	26,2	599,4	13,2	587,1	9,1
Zone Ouest	580,5	13,3	594,4	20,0	599,0	9,1	582,2	9,1
Zone Centre	541,5	12,5	564,4	16,4	576,1	10,6	556,6	6,8
Zone Sud-Est	480,1	18,5	478,9	15,3	521,2	9,1	513,0	14,8
Zone Sud-Ouest	465,1	10,9	470,6	17,8	498,2	22,6	503,5	10,3
<b>National</b>	<b>534,0</b>	<b>8,0</b>	<b>545,0</b>	<b>12,7</b>	<b>575,0</b>	<b>7,8</b>	<b>563,9</b>	<b>5,1</b>

Tableau B 5. 21 goût pour la lecture et les mathématiques – en fin de scolarité

Strate	L'élève aime la lecture		L'élève aime les mathématiques	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	99,0	0,6	94,2	1,4
Zone Ouest	98,6	0,7	93,2	1,7
Zone Centre	95,6	1,4	93,3	1,5
Zone Sud-Est	95,9	1,0	82,8	7,5
Zone Sud-Ouest	94,2	2,5	92,3	1,4
<b>National</b>	<b>97,2</b>	<b>0,6</b>	<b>92,5</b>	<b>1,0</b>

Tableau B 5. 22 : Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre en début de scolarité

Strate	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau		L'élève a des difficultés à lire au tableau	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	84,1	3,6	15,9	3,6
Zone Ouest	89,4	1,8	10,6	1,8
Zone Centre	86,1	2,3	13,9	2,3
Zone Sud-Est	92,1	2,4	7,9	2,4
Zone Sud-Ouest	73,5	4,4	26,5	4,4
<b>National</b>	<b>85,8</b>	<b>1,2</b>	<b>14,2</b>	<b>1,2</b>

Tableau B 5. 23 Répartition des élèves ayant des difficultés à lire dans un livre

Strate	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre-Début de scolarité	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre-Fin de scolarité
	Pourcentage	Pourcentage
Zone Nord	84,00	84,11
Zone Ouest	90,11	89,35
Zone Centre	86,05	86,07
Zone Sud-Est	91,78	92,12
Zone Sud-Ouest	71,59	73,52
<b>National</b>	<b>85,92</b>	<b>85,78</b>



Tableau B 5. 24 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

Strate	Lecture		Maths	
	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre	L'élève a des difficultés à lire dans un livre	L'élève n'a pas des difficultés à lire dans un livre	L'élève a des difficultés à lire dans un livre
Zone Nord	591,6	570,4	586,4	578,4
Zone Ouest	622,4	588,9	591,0	551,2
Zone Centre	557,5	532,7	560,8	534,8
Zone Sud-Est	542,3	506,3	505,6	484,7
Zone Sud-Ouest	521,4	464,3	502,7	448,2
<b>National</b>	<b>586,3</b>	<b>536,1</b>	<b>567,1</b>	<b>521,3</b>

Tableau B 5. 25: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité

Strate	Lecture		Maths	
	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	L'élève a des difficultés à lire au tableau	L'élève n'a pas des difficultés à lire au tableau	L'élève a des difficultés à lire au tableau
Zone Nord	590,2	569,1	585,6	577,4
Zone Ouest	619,3	619,2	587,5	577,7
Zone Centre	555,9	534,4	559,1	538,1
Zone Sud-Est	540,8	527,6	504,1	508,7
Zone Sud-Ouest	512,6	473,7	493,9	456,4
<b>National</b>	<b>582,2</b>	<b>550,2</b>	<b>562,9</b>	<b>533,8</b>

Tableau B 5. 26 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques

Strate	Lecture		Maths	
	Elèves participants aux travaux domestiques	Elèves ne participants pas aux travaux domestiques	Elèves participants aux travaux domestiques	Elèves ne participants pas aux travaux domestiques
Zone Nord	590,0	578,2	588,9	570,0
Zone Ouest	616,9	633,4	584,0	602,0
Zone Centre	554,7	543,4	555,8	561,3
Zone Sud-Est	540,6	530,8	508,3	486,8
Zone Sud-Ouest	508,5	514,6	485,5	502,9
<b>National</b>	<b>578,9</b>	<b>578,2</b>	<b>559,3</b>	<b>563,1</b>

Tableau B 5. 27: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux petits commerces

Strate	Lecture		Maths	
	Elèves participants aux petits commerces	Elèves ne participants pas aux petits commerces	Elèves participants aux petits commerces	Elèves ne participants pas aux petits commerces
Zone Nord	565,2	593,3	568,2	589,0
Zone Ouest	612,1	621,5	574,0	590,3
Zone Centre	545,2	554,7	547,5	559,4
Zone Sud-Est	529,6	546,0	493,5	511,9
Zone Sud-Ouest	493,8	520,8	473,6	500,0
<b>National</b>	<b>556,3</b>	<b>586,7</b>	<b>536,2</b>	<b>568,4</b>

Tableau B 5. 28: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles

Strate	Lecture		Maths	
	Elèves participants aux travaux agricoles	Elèves ne participants pas aux travaux agricoles	Elèves participants aux travaux agricoles	Elèves ne participants pas aux travaux agricoles
Zone Nord	577,8	595,2	576,1	591,3
Zone Ouest	601,7	628,2	576,0	592,2
Zone Centre	546,7	558,2	551,1	561,5
Zone Sud-Est	527,7	557,9	497,2	516,5
Zone Sud-Ouest	494,6	532,0	476,3	507,5
National	<b>555,0</b>	<b>597,4</b>	<b>541,5</b>	<b>574,2</b>

Tableau B 5. 29 Encouragement aux parents à aider leurs enfants à faire leurs devoirs

Encouragement des parents à aider leur enfant à faire leur devoir	
Plus de trois fois par an	42,60%
Deux à trois fois par an	49,50%
Une fois par an	4,60%
Jamais	1,40%

Tableau B 5. 30 Soutien des élèves en difficulté

Soutien aux élèves en difficulté	
Oui	30%
Non	70%

Tableau B 5. 31: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	59,0	0,8
Zone Sud-Ouest	52,1	1,5
Zone Sud-Est	57,0	1,4
Zone Ouest	64,4	1,5
Zone Nord	57,0	1,0
Zone Centre	56,1	1,0

Tableau B 5. 32: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	54,7	2,5
Zone Sud-Ouest	41,3	
Zone Sud-Est	53,1	1,6
Zone Ouest	53,3	2,3
Zone Nord	51,9	3,4
Zone Centre	60,9	3,9

Tableau B 5. 33: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	65,0	2,8
Zone Sud-Ouest	57,4	2,9
Zone Sud-Est	65,2	15,4
Zone Ouest	65,2	9,7
Zone Nord	64,1	5,1
Zone Centre	66,0	3,7

Tableau B 5.34 Diplômes professionnels du directeur

Aucun diplôme professionnel (décisionnaire)	6%
Attestation de fin de stage	2%
CEAP	3%
CAP	89%

Tableau B 5.35 Gestion de l'école

Mise en place d'un projet éducatif pour l'école	18,70%
Gestion de l'environnement scolaire (sécurité de l'élève, relation équipe pédagogique parent...)	20,00%
Gestion des équipements et infrastructures (entretien des locaux administratifs...)	16,60%
Gestion pédagogique	51,80%
Gestion des ressources humaines	28,60%

Tableau B 5. 36: Performances des enseignants en lecture selon la gestion de l'école

Strate	Mauvaise appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Moyenne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Très bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école
Zone Nord	574,0	566,0	566,1	575,8
Zone Ouest	580,5	537,1	564,0	537,2
Zone Centre	589,8	566,3	574,0	566,0
Zone Sud-Est	535,6	553,6	579,7	567,8
Zone Sud-Ouest	543,5	550,2	561,3	519,4
National	<b>572,5</b>	<b>551,0</b>	<b>567,2</b>	<b>548,2</b>

Tableau B 5. 37: Performances des enseignants en mathématiques selon la gestion de l'école

Strate	Mauvaise appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Moyenne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Très bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école
Zone Nord	557,4	549,9	561,5	588,5
Zone Ouest	538,8	522,0	553,1	500,5
Zone Centre	588,8	572,0	577,3	554,8
Zone Sud-Est	488,0	536,3	560,5	520,0
Zone Sud-Ouest	482,6	537,8	542,6	524,0
National	<b>538,2</b>	<b>540,6</b>	<b>559,2</b>	<b>528,0</b>

Tableau B 5. 38: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur

Strate	Lecture		Maths	
	Le directeur est de sexe masculin	Le directeur d'école est de sexe féminin	Le directeur est de sexe masculin	Le directeur d'école est de sexe féminin
Zone Nord	567,6	645,1	571,6	616,0
Zone Ouest	542,9	716,9	570,3	630,7
Zone Centre	510,2	615,9	536,2	575,9
Zone Sud-Est	486,8		504,0	
Zone Sud-Ouest	558,0		540,5	
National	<b>534,0</b>	<b>687,9</b>	<b>551,5</b>	<b>618,5</b>

Tableau B 5. 39: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur

Strate	Lecture		Maths	
	Le directeur est de sexe masculin	Le directeur est de sexe masculin	Le directeur est de sexe masculin	Le directeur est de sexe masculin
Zone Nord	577,0	651,6	576,9	636,6
Zone Ouest	611,2	655,3	580,5	615,1
Zone Centre	553,8	589,8	555,7	587,2
Zone Sud-Est	536,9		502,6	
Zone Sud-Ouest	500,1		485,1	
National	<b>569,2</b>	<b>649,3</b>	<b>552,6</b>	<b>616,0</b>

Tableau B 5. 40 Performances en 6A selon le statut de l'école

Votre école est à...		Score en lecture	Score en maths
Public	Moyenne	643,87	562,67
	Ecart-type	66,29	58,27
Privé	Moyenne	647,28	600,92
	Ecart-type	88,57	93,72

Tableau B 5. 41 Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	41,2	5,9
Zone Sud-Ouest	39,0	
Zone Sud-Est	43,4	3,1
Zone Ouest	25,4	9,2
Zone Nord	37,1	11,5
Zone Centre	53,2	6,5

Tableau B 5. 42: Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	32,0	3,0
Zone Sud-Ouest	13,3	1,2
Zone Sud-Est	40,8	5,6
Zone Ouest	35,1	9,4
Zone Nord	34,0	7,2
Zone Centre	29,6	3,3

Tableau B 5.43: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années

Strate	Lecture		Maths	
	L'école n'a pas été inspectée	L'école a été inspectée	L'école n'a pas été inspectée	L'école a été inspectée
Zone Nord	539,6	623,9	567,7	596,8
Zone Ouest	598,2	563,5	588,3	581,0
Zone Centre	569,4	511,5	555,8	537,0
Zone Sud-Est	464,5	491,0	491,9	506,2
Zone Sud-Ouest		557,8		548,0
<b>National</b>	<b>577,6</b>	<b>548,6</b>	<b>576,9</b>	<b>557,8</b>

Tableau B 5.44: Répartition des élèves selon que l'école ait été inspectée ou pas au cours des deux dernières années en fin de scolarité

Strate	L'école n'a pas été inspectée	L'école a été inspectée	L'école n'a pas été inspectée	L'école a été inspectée
Zone Nord	584,0	586,5	593,3	579,7
Zone Ouest	620,0	619,0	582,4	588,5
Zone Centre	552,6	551,8	551,2	557,2
Zone Sud-Est	522,0	538,2	509,1	502,0
Zone Sud-Ouest	454,9	505,0	444,1	486,5
<b>National</b>	<b>589,5</b>	<b>572,1</b>	<b>569,6</b>	<b>554,2</b>

Tableau B 5.45: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la présence ou pas des grèves

Strate	Lecture		Maths	
	Présence des grèves	Absence des grèves	Présence des grèves	Absence des grèves
Zone Nord		592,4		586,0
Zone Ouest		580,2		584,5
Zone Centre		518,2		539,2
Zone Sud-Est		486,8		504,0
Zone Sud-Ouest	555,0	568,8	528,4	560,3
<b>National</b>	<b>555,0</b>	<b>558,0</b>	<b>528,4</b>	<b>564,8</b>

Tableau B 5.46: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la présence ou pas des grèves

Strate	Lecture		Maths	
	Présence des grèves	Absence des grèves	Présence des grèves	Absence des grèves
Zone Nord		585,9		583,4
Zone Ouest		619,3		586,7
Zone Centre		552,0		556,0
Zone Sud-Est		536,9		502,6
Zone Sud-Ouest	521,2	489,9	501,5	472,8
<b>National</b>	<b>521,2</b>	<b>578,5</b>	<b>501,5</b>	<b>560,3</b>

Tableau B 5.47 Temps d'apprentissage (date de début des cours et date de fin projetée)

Début des cours

Entre le 15 et le 31 Octobre	17,58
Entre le 08 et 13 Octobre	35,91
Entre le 1er et le 07 Octobre	42,82
NSP	3,9

Fin des cours

Entre le 22 et le 31 Juin	66,45
Entre le 16 et 21 Juin	5,74
Entre le 1er et le 15 Juin	21,96
NSP	5,85

Tableau B 5. 48 Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'existence ou pas d'une association

Strate	Lecture		Maths	
	Il existe une association dans l'école	Il n'existe pas d'association dans l'école	Il existe une association dans l'école	Il n'existe pas d'association dans l'école
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord	592,4		586,0	
Zone Ouest	579,7	595,6	582,4	645,3
Zone Centre	518,2		539,2	
Zone Sud-Est	486,8		504,0	
Zone Sud-Ouest	557,8		548,0	
National	<b>556,6</b>	<b>595,6</b>	<b>562,3</b>	<b>645,3</b>

Tableau B 5. 49: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'existence ou pas d'une association

Strate	Il existe une association dans l'école	Il n'existe pas d'association dans l'école	Il existe une association dans l'école	Il n'existe pas d'association dans l'école
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord	585,9		583,4	
Zone Ouest	617,5	647,6	583,5	638,8
Zone Centre	552,0		556,0	
Zone Sud-Est	536,9		502,6	
Zone Sud-Ouest	501,6		483,6	
National	<b>574,1</b>	<b>647,6</b>	<b>555,6</b>	<b>638,8</b>

Tableau B 5.50: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté

Strate	Lecture		Maths	
	Existence de relation	Pas de relation	Existence de relation	Pas de relation
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord	591,8	599,3	585,5	591,6
Zone Ouest	580,2		584,5	
Zone Centre	519,9	442,3	540,6	475,0
Zone Sud-Est	488,0	477,4	508,6	466,7
Zone Sud-Ouest	542,6	652,9	538,2	609,3
National	<b>556,5</b>	<b>572,7</b>	<b>563,7</b>	<b>557,8</b>

Tableau B 5.51: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon que l'école entretienne une relation avec les parents d'élèves et la communauté

Strate	Lecture		Maths	
	Existence de relation	Pas de relation	Existence de relation	Pas de relation
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord	583,3	644,5	580,3	651,4
Zone Ouest	618,6	656,1	585,2	668,7
Zone Centre	556,5	421,2	560,5	425,7
Zone Sud-Est	538,7	516,9	504,7	478,7
Zone Sud-Ouest	495,2	571,8	476,7	558,8
National	<b>576,4</b>	<b>564,4</b>	<b>557,5</b>	<b>558,5</b>

Tableau B 5. 52: Performances des enseignants en lecture et selon la relation avec la communauté

Strate	Mauvaise appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté	Moyenne appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté	Bonne appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté	Très bonne appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord		572,5	559,6	576,0
Zone Ouest		576,6	552,9	556,5
Zone Centre		597,2	578,0	560,4
Zone Sud-Est		557,5	576,7	551,4
Zone Sud-Ouest		535,5	557,9	550,7
National	<b>527,8</b>	<b>571,5</b>	<b>561,7</b>	<b>560,0</b>

Tableau B 5. 53 Performances des enseignants en mathématiques selon la relation avec la communauté

Strate	Mauvaise appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté	Moyenne appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté	Bonne appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté	Très bonne appréciation des enseignants sur la relation avec la communauté
	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen	Score Moyen
Zone Nord		<b>542,6</b>	<b>563,5</b>	<b>567,3</b>
Zone Ouest		<b>548,6</b>	<b>537,6</b>	<b>537,1</b>
Zone Centre		<b>583,4</b>	<b>581,3</b>	<b>562,1</b>
Zone Sud-Est		<b>513,5</b>	<b>554,9</b>	<b>531,0</b>
Zone Sud-Ouest		<b>520,5</b>	<b>531,9</b>	<b>545,4</b>
National		<b>544,9</b>	<b>551,5</b>	<b>549,2</b>

Tableau B 5. 54 Encouragement aux parents à aider leurs enfants à faire leurs devoirs

Encouragement des parents à aider leur enfant à faire leur devoir	
Plus de trois fois par an	42,60%
Deux à trois fois par an	49,50%
Une fois par an	4,60%
Jamais	1,40%

Tableau B 5.55 Soutien des élèves en difficulté

Soutien aux élèves en difficulté	
Oui	30%
Non	70%

Tableau B 5. 56: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Fin de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	59,0	0,8
Zone Sud-Ouest	52,1	1,5
Zone Sud-Est	57,0	1,4
Zone Ouest	64,4	1,5
Zone Nord	57,0	1,0
Zone Centre	56,1	1,0

Tableau B 5. 57 Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Début de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	54,7	2,5
Zone Sud-Ouest	41,3	
Zone Sud-Est	53,1	1,6
Zone Ouest	53,3	2,3
Zone Nord	51,9	3,4
Zone Centre	60,9	3,9

Tableau B 5. 58: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité

	Moyenne	Erreur Type
National	65,0	2,8
Zone Sud-Ouest	57,4	2,9
Zone Sud-Est	65,2	15,4
Zone Ouest	65,2	9,7
Zone Nord	64,1	5,1
Zone Centre	66,0	3,7

Tableau B 5.59 Diplômes professionnels du directeur

Aucun diplôme professionnel (décisionnaire)	6%
Attestation de fin de stage	2%
CEAP	3%
CAP	89%

Tableau B 5.60 Gestion de l'école

Mise en place d'un projet éducatif pour l'école	18,70%
Gestion de l'environnement scolaire (sécurité de l'élève, relation équipe pédagogique parent...)	20,00%
Gestion des équipements et infrastructures (entretien des locaux administratifs...)	16,60%
Gestion pédagogique	51,80%
Gestion des ressources humaines	28,60%



Tableau B 5.61: Performances des enseignants en lecture selon la gestion de l'école

Strate	Mauvaise appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Moyenne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Très bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école
Zone Nord	574,0	566,0	566,1	575,8
Zone Ouest	580,5	537,1	564,0	537,2
Zone Centre	589,8	566,3	574,0	566,0
Zone Sud-Est	535,6	553,6	579,7	567,8
Zone Sud-Ouest	543,5	550,2	561,3	519,4
National	<b>572,5</b>	<b>551,0</b>	<b>567,2</b>	<b>548,2</b>

Tableau B 5.62: Performances des enseignants en mathématiques selon la gestion de l'école

Strate	Mauvaise appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Moyenne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école	Très bonne appréciation des enseignants sur la gestion de l'école
Zone Nord	557,4	549,9	561,5	588,5
Zone Ouest	538,8	522,0	553,1	500,5
Zone Centre	588,8	572,0	577,3	554,8
Zone Sud-Est	488,0	536,3	560,5	520,0
Zone Sud-Ouest	482,6	537,8	542,6	524,0
National	<b>538,2</b>	<b>540,6</b>	<b>559,2</b>	<b>528,0</b>

## ANNEXE B6 : DONNÉES DU CHAPITRE 6

Tableau B 6. 1 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate

	Niveau < I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3
National	0	1,7	16,3	81,9
Zone Sud-Ouest	0	3,49	18,21	78,3
Zone Sud-Est	0	1,23	13,96	84,8
Zone Centre	0	1,21	12,32	86,47
Zone Ouest	0	1,8	18,63	79,57
Zone Nord	0	0,98	15,34	83,68

Tableau B 6. 2: Connaissance des enseignants en compréhension de l'écrit

	Moyenne	Ecart type
National	561,8	73,1
Zone Sud-Ouest	553,22	76,39
Zone Sud-Est	565,31	71,55
Zone Centre	572,4	70,71
Zone Ouest	556,26	73,37
Zone Nord	566,8	71,9

Tableau B 6. 3 : Connaissance des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit

	Moyenne	Ecart type
National	572,5	95,7
Zone Sud-Ouest	560,07	93,89
Zone Sud Est	571,66	85,79
Zone Centre	608,46	90,32
Zone Ouest	554,48	96,83
Zone Nord	580,26	91,34

Tableau B 6. 4: Connaissance des enseignants en mathématiques

	Niveau<1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
National	0	11,9	35	52,2
Zone Sud-Ouest	0	13,64	41,73	43,65
Zone Sud Est	0	14,25	36,04	49,48
Zone Centre	0	5,65	30,16	63,46
Zone Ouest	0	15,54	36,19	47,06
Zone Nord	0	8,86	32,6	58,11

Tableau B 6. 5 : Connaissance des enseignants en didactique des mathématiques

	Moyenne	Ecart type
National	553,3	84,1
Zone Sud-Ouest	542,9	83,02
Zone Sud Est	558,63	73,31
Zone Centre	567,44	76,92
Zone Ouest	550,35	89,04
Zone Nord	548,3	83,76

Tableau B 6. 6 Sexe des enseignants

	2A	6A
Homme	74,5	82,5
Femme	25,5	17,5

Tableau B 6. 7 Âge moyen des enseignants

	Age moyen
2A	41 ans
6A	53 ans

Tableau B 6. 8 : Performance des enseignants en début de scolarité

Strate	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	571,9	19,5	632,3	20,8
Zone Ouest			625,9	18,3
Zone Centre	549,8	13,5	550,2	45,0
Zone Sud-Est	522,9	9,6	523,6	3,3
Zone Sud-Ouest			413,7	
National	552,6	11,2	599,1	21,7

Tableau B 6. 9 : Performance des enseignants en fin de scolarité

Strate	L'enseignant a un niveau d'instruction primaire ou secondaire		L'enseignant a un niveau d'instruction universitaire	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	580,9	57,0	583,8	26,0
Zone Ouest	571,4	9,4	546,3	42,1
Zone Centre	562,6	19,7	534,0	24,3
Zone Sud-Est	527,2	8,7	480,5	8,9
Zone Sud-Ouest	457,2	8,5	475,7	13,1
National	<b>556,8</b>	<b>12,7</b>	<b>544,7</b>	<b>16,7</b>

Tableau B 6. 10 Durée formation initiale reçue

	6A	2A
Plus de trois ans	0,60%	0%
Trois ans	0,80%	0%
Deux ans	3,90%	0%
Un an	63,00%	53,70%
Moins de 6 mois	28,20%	46,30%
Aucune formation professionnelle	2,60%	0%

Tableau B 6. 11 Diplôme professionnel de l'enseignant

	2A	6A
Aucun diplôme professionnel (décisionnaire)	0%	6,40%
Attestation de fin de stage	53,7%	4,30%
CEAP	0%	18,70%
CAP	46%	59,90%
CFEN	0%	2,80%

Tableau B 6. 12 Domaine de formation continue reçue

	2A	6A
Didactique du français	100%	69,10%
Didactique des mathématiques	80,00%	67,40%
Didactique autres disciplines	20,00%	43,60%
Pédagogie	60,00%	46,40%
Évaluation des apprentissages	60,00%	49,20%

Tableau B 6. 13 Nombre d'années d'expérience

2A	6A
7ans	13 ans

Tableau B 6. 14 Raisons des absences des enseignants

	2A	6A
Problèmes de santé	68,0	47,5
Autre activité génératrice de revenu	0,0	0,0
Manque de motivation	6,7	3,8
Trop grande distance du domicile à l'école	6,7	7,9
Séminaires, journées pédagogiques	52,4	36,6
Conditions d'enseignement trop dures	20,4	24,6
Raisons sociales (naissances, mariage, décès...)	0,0	12,5
Déplacement pour aller chercher le salaire	40,8	14,1
Grèves	0,0	0,0
Suivi des dossiers administratifs	20,4	25,5
Insécurité, la violence, le harcèlement à l'école	0,0	0,0
Activités politiques	13,8	6,5
Problèmes de transport	20,4	6,5
Autres	0,0	5,1

Tableau B 6. 15 Fréquence de la pratique d'activités parallèles

	2A	6A
Agriculture, élevage, pêche	28,20%	17,50%
Artisanat, petit commerce	25,50%	2,40%
Transport	4,60%	2,70%
Enseignement privé dans une autre école, cours particuliers	25,50%	13,80%
Les services (restauration, cabines téléphoniques, etc.)	7,60%	2,20%

Tableau B 6. 16 Déroulement de l'intégrité du programme (respect du programme scolaire)

	2A	6A
Oui	66,60%	53%
Non	33,40%	47%

Tableau B 6. 17 Domaines où l'enseignant accorde plus d'importance

	2A	6A
La mesure	5,20%	33,50%
La géométrie et le repérage dans l'espace	0%	6,50%
La numération et les opérations	81,90%	35,50%

Tableau B 6.18 Inspection des enseignants\_En début de scolarité

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	20,2	5,6	79,8	5,6
Zone Ouest	27,0	9,0	73,0	9,0
Zone Centre	20,6	1,6	79,4	1,6
Zone Sud-Est	28,9	0,0	71,1	0,0
Zone Sud-Ouest	32,2	0,0	67,8	0,0
National	25,4	3,6	74,6	3,6

Tableau B 6. 19: Scores de performance en langue des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	546,1	23,2	564,0	16,9
Zone Ouest	584,0	17,8	528,9	17,9
Zone Centre	596,8	13,7	597,9	6,8
Zone Sud-Est	575,5	8,9	566,9	4,5
Zone Sud-Ouest	580,9	6,6	539,7	4,4
<b>National</b>	<b>582,0</b>	<b>7,7</b>	<b>557,6</b>	<b>7,8</b>

Tableau B 6. 20 : Scores de performance en mathématique des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	514,9	20,2	521,6	13,6
Zone Ouest	582,2	9,6	537,8	14,5
Zone Centre	567,7	13,6	557,9	7,0
Zone Sud-Est	563,1	6,4	547,3	3,8
Zone Sud-Ouest	560,5	3,0	519,2	3,3
<b>National</b>	<b>567,2</b>	<b>6,6</b>	<b>540,1</b>	<b>6,4</b>

Tableau B 6.21 Inspection des enseignants\_En fin de scolarité

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Pourcentage	Erreur Type	Pourcentage	Erreur Type
Zone Nord	20,2	5,6	79,8	5,6
Zone Ouest	27,0	9,0	73,0	9,0
Zone Centre	20,6	5,1	79,4	5,1
Zone Sud-Est	28,9	7,3	71,1	7,3
Zone Sud-Ouest	32,2	5,4	67,8	5,4
<b>National</b>	<b>25,4</b>	<b>4,0</b>	<b>74,6</b>	<b>4,0</b>

Tableau B 6. 22: Scores de performance en langue des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	542,7	20	550,9	9,2
Zone Ouest	577,5	11,4	537,1	11,7
Zone Centre	565,2	13,1	567,4	8,2
Zone Sud-Est	576,5	17,3	567	14,2
Zone Sud-Ouest	572,1	16,2	538,6	11

Tableau B 6.23 : Scores en mathématique des enseignants selon Le nombre d'enseignants inspectés.

Strate	L'enseignant n'est pas inspecté		L'enseignant est inspecté	
	Score Moyen	Erreur Type	Score Moyen	Erreur Type
Zone Nord	524,2	24	543,1	14,1
Zone Ouest	568	11,3	519,1	16,6
Zone Centre	559,4	14,6	570,3	9,5
Zone Sud-Est	539,7	20,3	538,2	9,8
Zone Sud-Ouest	552,3	16,4	520,8	7,6
<b>National</b>	<b>556,5</b>	<b>7,6</b>	<b>538,6</b>	<b>7,8</b>

Tableau B 6.24 Perception des conditions de travail au niveau école

Domaines	Appréciation	2a	6a
Qualité de la gestion de l'école	Très bon		13,8
	Bon	41,1	49,1
	Moyen	58,9	25,6
	Mauvais		7,6
L'équipe éducative (corps enseignant et la direction) vous paraît	Désunie		3,2
	Conflictuelle		7,2
	Soudée	33,4	56,3
	Très soudée	66,6	32,0
Programme scolaire	Très bon	38,4	5,1
	Bon	28,2	60,4
	Moyen	33,4	30,6
	Mauvais		2,6
Qualité des bâtiments de votre école	Très bon		17,5
	Bon	30,7	47,9
	Moyen	41,1	26,3
	Mauvais	28,2	7,3
Disponibilité des fournitures scolaires	Très bon		11,1
	Bon	25,5	31,0
	Moyen	74,5	48,3
	Mauvais		7,1

Tableau B 6.25 Perception des conditions de travail au niveau personnel

Domaines	Appréciations	2A	6A
Relations avec les collègues	Très bon	53,7	60,5
	Bon	46,3	34,4
	Moyen		1,3
	Mauvais		
Relations avec la communauté	Très bon	41,1	39,0
	Bon	58,9	51,4
	Moyen		7,1
	Mauvais		,6
Régularité des paiements des salaires	Très bon	38,4	38,7
	Bon	61,6	46,9
	Moyen		10,3
	Mauvais		3,0
Opportunités de promotions (avancement professionnel)	Très bon	25,5	2,2
	Bon	5,2	10,1
	Moyen	69,3	40,4
	Mauvais		43,8
Opportunités de formation	Très bon		4,3
	Bon	38,4	12,5
	Moyen	28,2	54,6
	Mauvais	33,4	25,7
Niveau de salaire	Très bon		,6
	Bon		14,1
	Moyen	100,0	67,2
	Mauvais		16,6
Vos relations avec vos élèves vous paraissent dans l'ensemble	Mauvaises	,4	
	Bonnes	37,8	58,9
	Assez bonnes	14,3	
	Très bonnes	46,0	41,1
Vos relations avec les parents d'élève vous paraissent dans l'ensemble	Mauvaises		1,7
	Bonnes	58,9	40,2
	Assez bonnes		25,2
	Très bonnes	41,1	31,9
L'autorité de l'enseignant ces dernières années	N'existe plus		5,9
	S'est affaiblie	28,2	37,2
	Est restée la même	43,6	40,3
	S'est renforcé	28,2	15,6

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
3621,2	3820,8	0,5	4049,3	3722,6	0,5

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0,2	0,3	0,0	0,3
L'élève est une fille	3,5	2,7	-6,9	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-27,1	3,9	-21,9	3,2
L'élève a fait la maternelle	12,9	4,5	-1,1	3,7
Âge de l'élève	-4,0	1,9	-4,9	2,2
Constante	583,7	16,8	573,1	17,0

\*\*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	<b>4,8</b>	<b>4,7</b>	<b>2,2</b>	<b>5,3</b>
Nombre d'élève dans la classe	<b>13,8</b>	<b>5,8</b>	<b>10,7</b>	<b>6,1</b>
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0,2	0,3	0,0	0,3
L'élève est une fille	3,5	2,7	-6,9	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-27,1	3,9	-21,9	3,2
L'élève a fait la maternelle	12,9	4,5	-1,1	3,7
Âge de l'élève	-4,0	1,9	-4,8	2,2
Constante	582,7	16,9	572,8	17,0

\* Significatif au seuil de 10% ; \*\*Significatif au seuil de 5% ; \*\*\*Significatif au seuil de 1%



		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0,4	0,3	-0,3	0,3
	L'élève est une fille	7,2	3,5	-6,8	3,0
	L'élève a redoublé au moins une fois	-27,0	4,2	-21,5	3,3
	L'élève a fait la maternelle	-0,3	5,7	-2,0	3,7
	Âge de l'élève	-6,6	2,7	-4,9	2,1
Classe	Absentéisme du maitre	7,5	4,2	5,6	3,6
	Nombre d'élève dans la classe	10,8	4,9	10,4	5,6
Écoles	Indice d'implication de la communauté	-0,6	0,5	-0,6	0,6
	L'école est dans une zone urbaine	-120,6	95,8	-256,6	85,9
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	2,6	0,9	1,3	1,0
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	-0,1	1,4	0,2	1,3
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	-0,1	1,1	2,6	1,4
	L'école est privée	-7,3	20,8	-43,1	18,7
	Le directeur est une femme	25,4	12,6	36,9	12,6
	Niveau socioéconomique moyen par école	24,0	5,7	22,6	7,4
	Indice d'infrastructures	13,4	7,6	13,9	8,2
	Indice d'aménagement du territoire	-6,3	7,8	-5,3	10,5
<b>Constante</b>		<b>632,5</b>	<b>35,0</b>	<b>665,8</b>	<b>32,1</b>







Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019 au Sénégal.