



République du Congo

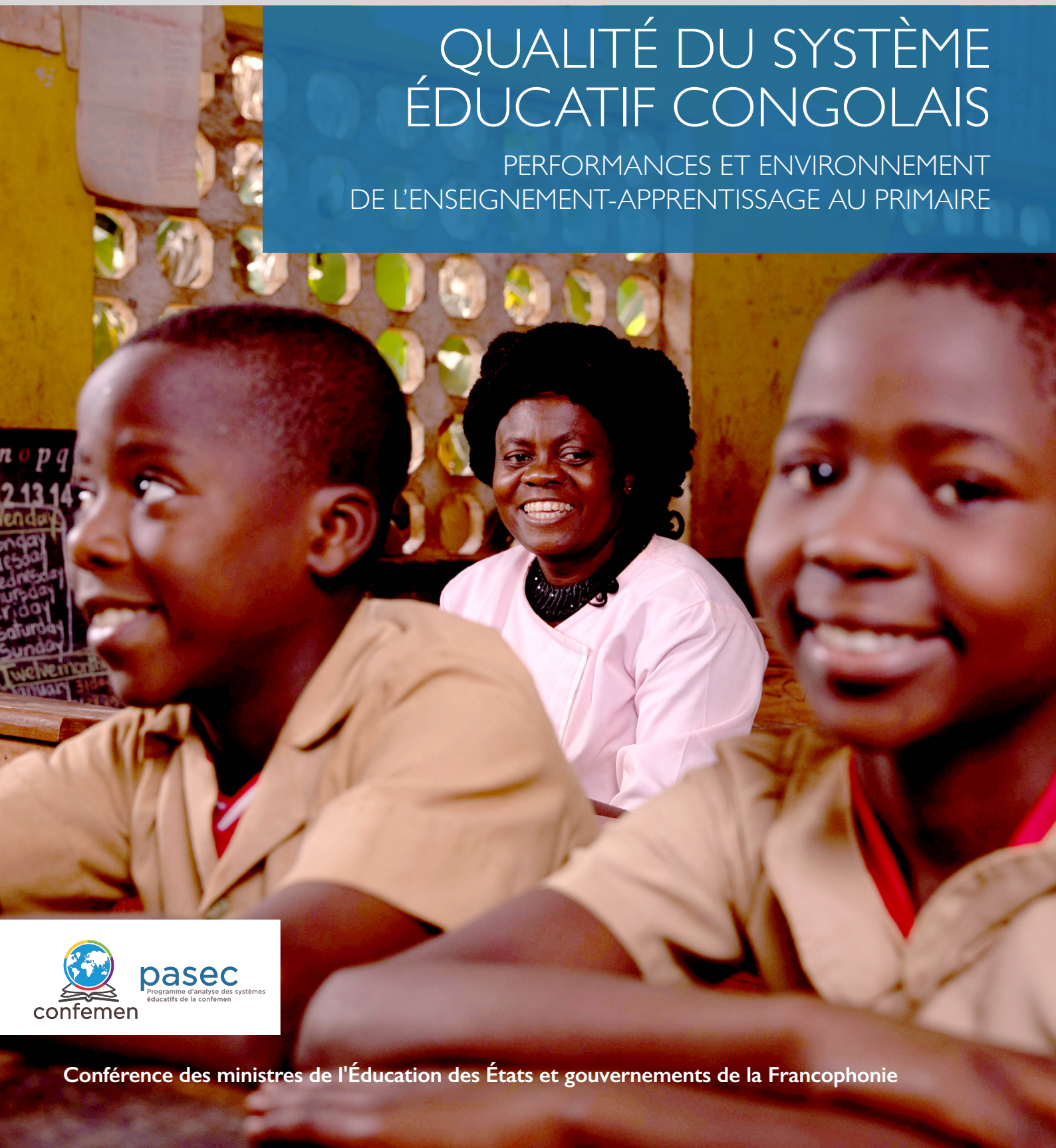
Ministère de l'Enseignement Préscolaire,
Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

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 congolais: 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 : 92-9133-180-5

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : François FALL

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



République du Congo

Ministère de l'Enseignement Préscolaire,
Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

PASEC2019
QUALITÉ DU SYSTÈME
ÉDUCATIF CONGOLAIS ;

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

AVANT-PROPOS

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) vient de réaliser sa deuxième évaluation des performances du système éducatif congolais, après celle de 2014 qui avait porté sur le thème « Compétences et facteurs de réussite au primaire ». L'évaluation PASEC 2019 a été placée par la CONFEMEN sous le thème « Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.

Les données de la première évaluation ont permis, d'une part, de renseigner les indicateurs de l'ODD4 et d'alimenter plusieurs rapports internationaux sur l'éducation et, d'autre part, de mener des analyses secondaires à travers des documents de recherche produits par des partenaires ou par divers utilisateurs, notamment, des universitaires.

En 2019, l'évaluation a été marquée par une innovation majeure : l'intégration d'une enquête sur les connaissances disciplinaires et professionnelles en langue d'enseignement et en mathématiques des enseignants du primaire. Les résultats de cette enquête contribueront à l'élaboration de programmes ciblés de formations initiale et continue des enseignants du primaire en vue d'améliorer, à terme, la qualité des acquis scolaires. Par ailleurs cette évaluation met en évidence l'analyse des évolutions constatées entre 2014 et 2019.

L'enquête PASEC permet aussi la mise en relation des données sur les acquis des élèves selon les caractéristiques personnelles des enquêtés et certains aspects contextuels des systèmes éducatifs. Cette approche d'analyse contribue, d'une part à affiner la pertinence des politiques éducatives à travers la production d'informations sur des éléments qui concourent à apprécier les meilleures performances, sur les écarts de performance entre les différents profils d'élèves, d'écoles et de Départements et, d'autre part à dégager des pistes d'actions des politiques porteuses d'efficacité et d'équité pour les systèmes éducatifs.

Ainsi, cette seconde édition de l'évaluation permet à la République du Congo de suivre l'évolution dans le temps d'une éducation de qualité équitable pour toutes et pour tous. Comparativement au PASEC2014, cette évaluation fournit un diagnostic sur la qualité du système éducatif sur toute l'étendue du territoire congolais. La présente évaluation apporte surtout une innovation majeure dans le diagnostic de la qualité du système éducatif, en intégrant une nouvelle composante d'enquête relative aux connaissances des enseignants en mathématiques, en langue d'enseignement et en didactique de ces deux disciplines. Les enquêtes sur les enseignants répondent à une demande de la communauté éducative des pays subsahariens membres de la CONFEMEN pour une meilleure compréhension des besoins de formation initiale et continue des enseignants afin de promouvoir des politiques éducatives plus efficaces.

Toutefois, par rapport à 2014, des efforts ont été fournis par le pays en faveur d'une offre éducative davantage efficace et équitable qui concerne la gestion des fournitures scolaires, l'équipement des classes, la mise à disposition d'enseignants de qualité tant par leur niveau académique que par leur formation initiale et continue, et la réduction des inégalités en milieu scolaire, etc.

Malgré la qualité appréciée de sa contribution dans la mesure des acquis scolaires, le PASEC reste conscient des limites de ses moyens techniques et scientifiques pour couvrir toutes les dimensions du diagnostic de la qualité des systèmes éducatifs. La méthodologie de l'évaluation permet de disposer des données quantitatives pour renseigner des indicateurs et orienter les politiques éducatives. Toutefois la présente évaluation ne couvre pas de cerner des questions telles que l'implémentation et l'appropriation des curricula dans le système éducatif, l'impact des approches pédagogiques véhiculées

par ces curricula sur la qualité des systèmes et l'analyse des pratiques enseignantes.

L'évaluation PASEC 2019 a eu la particularité de s'étendre aux 12 Départements de la République du Congo. Les chapitres contextualisés qui constituent les résultats de l'évaluation PASEC 2019 au niveau national ont évoqué des constats sur les compétences des élèves, sur leur environnement scolaire, et sur les compétences des enseignants. Des pistes de réflexion et d'actions pour orienter les politiques éducatives nationales ont été formulées en vue d'aboutir à une proposition d'actions concrètes de politique éducative à mettre en œuvre.

Il est opportun de souligner que la réalisation de cette importante évaluation PASEC-Congo 2019 a été possible grâce à l'implication technique et financière du Gouvernement congolais et à l'appui financier très précieux de trois partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement (AFD), la Banque mondiale et la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) Suisse. Les membres de l'équipe nationale du PASEC ont également été des acteurs essentiels du succès de ce projet, de même que l'équipe des consultants sous la coordination du correspondant national de la CONFEMEN et du responsable national du PASEC Congo et tous les membres du Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN.

Que toutes et tous soient remerciés pour cet engagement au profit du système éducatif congolais.

Le Professeur Jean-Luc MOUTHOU

Ministre de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'évaluation PASEC2019 est la deuxième évaluation groupée du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Elle consiste en une collecte des données dans des écoles sélectionnées de façon aléatoire, auprès des élèves de début et de fin de scolarité primaire à travers des tests incluant des questionnaires de contexte. La collecte est aussi effectuée auprès des enseignants et des directeurs d'écoles à travers des questionnaires contextuels liés à la gestion de l'école. En plus de la nature des données recueillies à la première évaluation groupée du PASEC dénommée PASEC2014, l'enquête PASEC2019 a inclus une collecte de données auprès des enseignants pour mesurer leurs performances en lien avec la maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique.

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés en passation individuelle aux élèves. Ainsi, 16 élèves sont sélectionnés aléatoirement dans une classe et la passation du test est assurée par des administrateurs recrutés et formés sur les procédures de l'enquête. Le test comprend deux parties : une partie relative aux épreuves de langue qui dure environ 30 minutes et une autre relative aux épreuves de mathématiques avec un questionnaire portant sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial et les ressources éducatives à sa disposition.

En fin de scolarité primaire, 25 élèves sont sélectionnés de façon aléatoire dans une classe et sont suivis par un administrateur recruté et formé. Les tests se présentent sous forme de questions à choix multiple (QCM), sous un format « papier crayon » en passation collective et autonome sur trois jours. Chacun des livrets comprend deux parties : une partie relative à la compréhension de l'écrit, une autre portant sur les mathématiques et une dernière partie relative à un questionnaire sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial, les ressources éducatives et son bien-être à l'école.

En ce qui concerne les enseignants, l'enquête menée concerne tous les enseignants des écoles échantillonnées. A chacun des enseignants est administré un livret comportant cinq parties : (i) Compréhension de l'écrit, (ii) Didactique de compréhension de l'écrit, (iii) Mathématiques, (iv) Didactique des mathématiques, (v) Questionnaire de contexte. Le questionnaire de contexte porte sur les caractéristiques individuelles de l'enseignant, son expérience professionnelle et son statut, les caractéristiques de sa classe, des informations sur son enseignement, sa collaboration pédagogique et ses conditions de travail.

Pour chaque école de l'échantillon, un questionnaire est soumis au directeur de l'établissement pour renseigner sur : ses caractéristiques individuelles, les caractéristiques de son école, les éléments sur l'inspection de l'école, les relations avec les parents et la communauté locale, les aspects pédagogiques et de gestion, et la vie scolaire de l'école.

Toutes ces données sont ensuite saisies, nettoyées, traitées afin de produire les indicateurs utiles pour les politiques éducatives. Ainsi, par la méthode d'analyse de réponse à l'item (IRT) des scores sont calculés pour les élèves et les enseignants avec la définition d'échelles de compétences et divers indices tels que ceux portant sur le statut socioéconomique de l'élève, les ressources pédagogiques, l'équipement des classes et l'infrastructure des écoles, etc.

I. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE

La description des niveaux de performance des élèves permet d'appréhender les tâches que les élèves sont capables de réussir ou de faire à un « niveau » donné de l'échelle de compétences. Ainsi, pour chaque discipline (lecture, mathématiques), des niveaux hiérarchiques de compétences ont été définis. Ces niveaux sont ainsi hiérarchisés de sorte qu'un élève qui présente des performances caractéristiques d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs.

Autrement dit, les niveaux inférieurs de l'échelle pour une discipline demandent des tâches moins complexes que celles des niveaux supérieurs.

Les tableaux 1 et 2 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue et mathématiques. Cette échelle de compétences rend compte des performances des élèves à l'évaluation au test de langue. Elle présente, pour chaque niveau, les intervalles des scores, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et des compétences correspondant à ces niveaux. Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de bien effectuer couramment les tâches de ce niveau, moins bien que celles situées aux niveaux supérieurs, et mieux que celles des niveaux inférieurs. Le seuil « suffisant » de compétence en langue est défini par une bande rouge dans le tableau.

Tableau 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%	36,1%	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et un niveau de compréhension orale qui leur permettent de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,0%	27,2%	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5%	24,0%	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3%	10,9%	Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7%	1,8%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1

Tableau 2: Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début 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	> 577 points	37,5%	53,2%	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 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7%	33,1%	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. devant, sur ...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient aussi la plupart des formes géométriques simples.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5%	12,7%	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 20. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
Sous le niveau 1	< 400 points	7,3%	1,0%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Les tableaux 3 et 4 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de fin de scolarité primaire en lecture et mathématiques.

Tableau 3 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité

Niveaux	Score ¹	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%	33,6%	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%	24,8%	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	20,6%	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	17,1%	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	< 365 points	5,9%	3,9%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ils sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences du niveau 1.

¹ 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.

Tableau 4 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 609 points	12,5 %	7,7%	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. trouvez l'aire d'un carré quand on connaît son périmètre ou effectuez des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	25,6 %	25,7%	<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 une analyse de la situation pour déterminer l'approche pertinente.</p> <p>Dans le domaine des nombres et des 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 mesure 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>
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	41,1%	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m ² , m ³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).
Sous le niveau 1	< 433 points	26,1 %	25,5%	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 sur les compétences de niveau 1.

En début de scolarité, des défis persistants en langue et des acquis à consolider en mathématiques.

En langue, il ressort globalement que près de 63,3% des élèves de 2ème année au Congo se situent au-dessus du seuil de compétences contre 44,5% des élèves au niveau international. Cependant, près de 36,7% des élèves au Congo n'ont pas atteint le seuil de compétences en langue dont 1,8% dans une situation critique avec des difficultés sur les connaissances et sur les compétences du niveau 1.

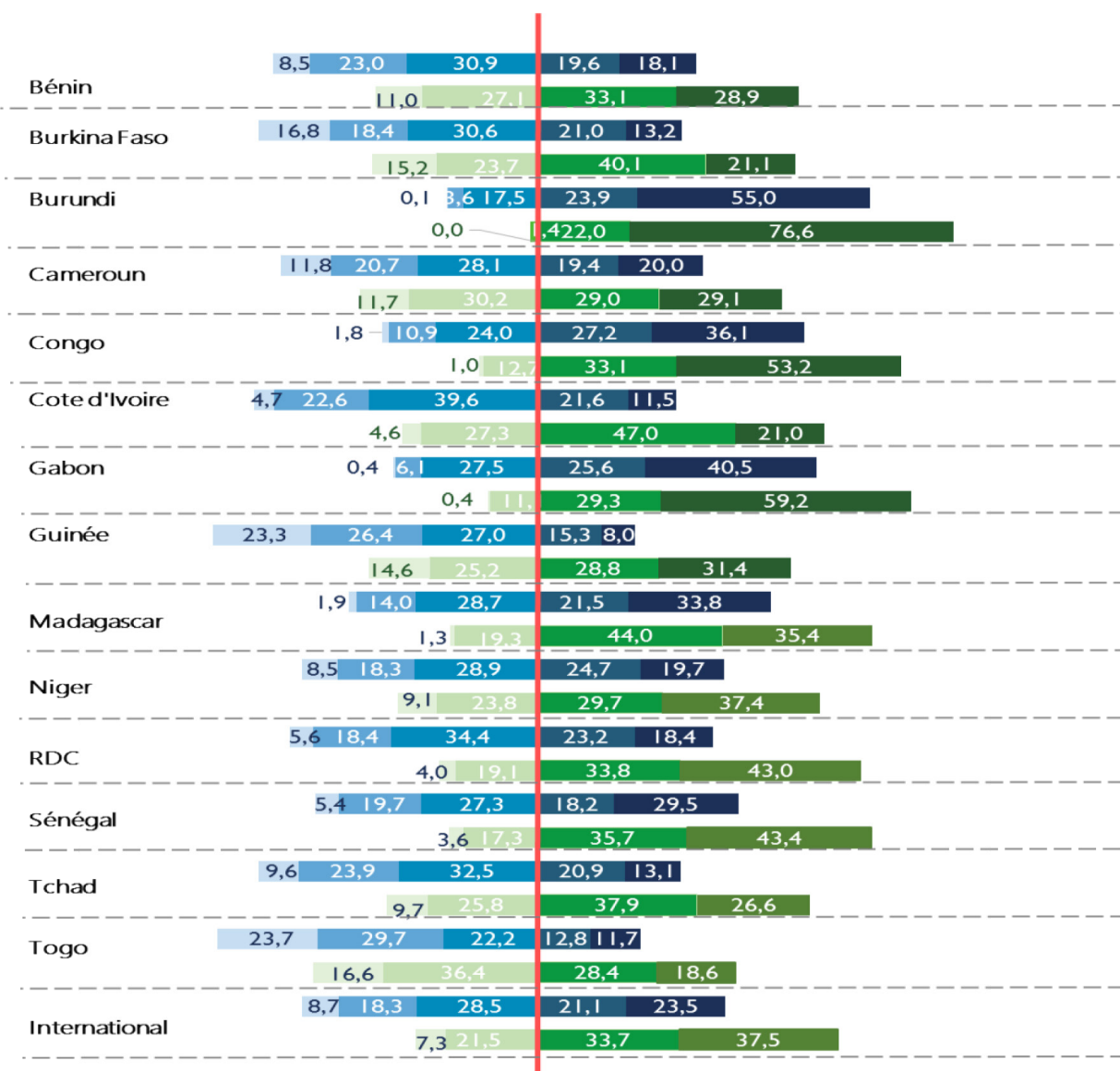
En mathématiques, au Congo, en somme, 86,3% des élèves en moyenne se situent au-dessus du seuil de compétences en mathématiques contre 71,2% d'élèves au plan international. En revanche, près de 13,7% d'élèves n'ont pas atteint ce seuil de compétences contre 28,8% au niveau international. Près de 1,0% d'élèves sont en difficultés. Ces élèves ne développent pas leur connaissance du langage mathématique. Ils sont incapables de lire les chiffres inférieurs à 10 et ne maîtrisent pas les notions de quantité (dénombrement et comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils ne peuvent ni apprécier la taille relative des objets, ni identifier des premières formes géométriques simples.

En fin de scolarité, la majorité des élèves ne dispose pas suffisamment des compétences attendues en mathématiques. Mais, plus de la moitié a des acquis à consolider en lecture.

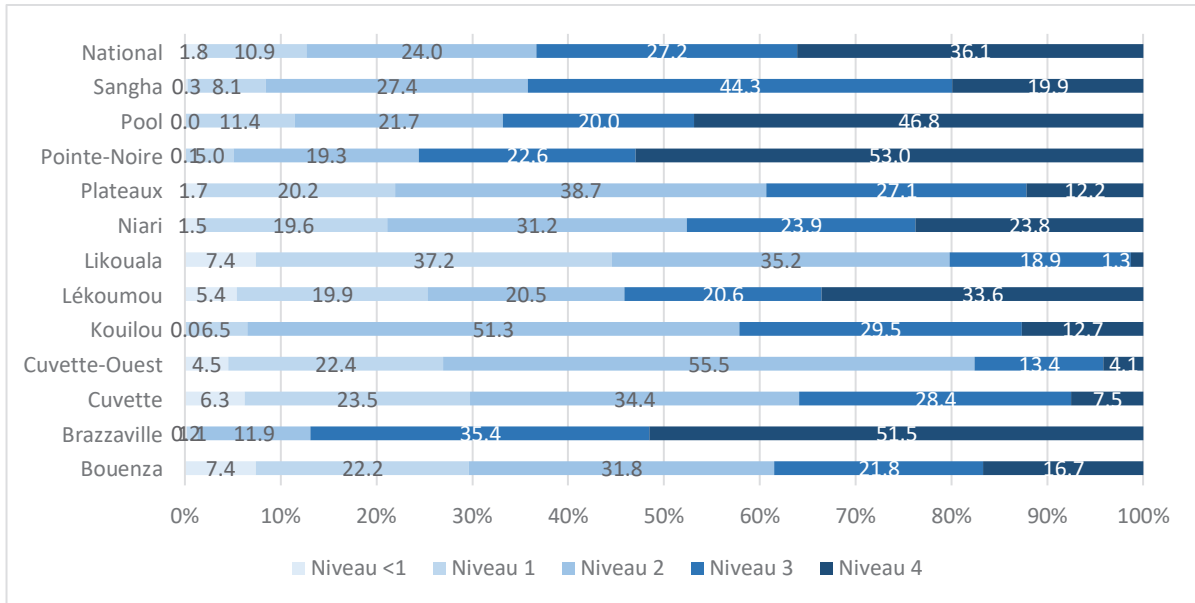
Il ressort globalement que près de 58,4% des élèves en fin de scolarité au Congo se situent au-dessus du « seuil » de compétences en lecture contre 47,9% d'élèves au niveau international. Parmi ces élèves, 33,6% ont atteint le niveau 4 et 24,8% le niveau 3 contre respectivement 26,1% et 21,8% au plan international. Cependant, 41,6% d'élèves n'ont pas atteint le seuil de compétences contre 52,1% sur le plan international. Dans cette proportion de (41,6%), 3,9% d'élèves se situent sous le niveau 1. Ces derniers sont incapables de comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne où des phrases isolées très brèves ; Aussi, sont-ils en difficulté pour comprendre le sens des textes courts et simples.

En mathématiques, 33,4% des élèves en moyenne se situent au-dessus du « seuil » de compétences en mathématiques contre 38,1% d'élèves au plan international. En revanche, près de 66,6% des élèves n'ont pas atteint ce seuil de compétences contre 61,8% au niveau international. Et près de 25,5% des élèves sont en difficultés : ils sont incapables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers, pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils ne peuvent saisir les premières notions des fractions, ni les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (exemple, une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (exemple : m, m², m³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils ne disposent d'aucune connaissance de base sur divers objets géométriques (exemple : identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).

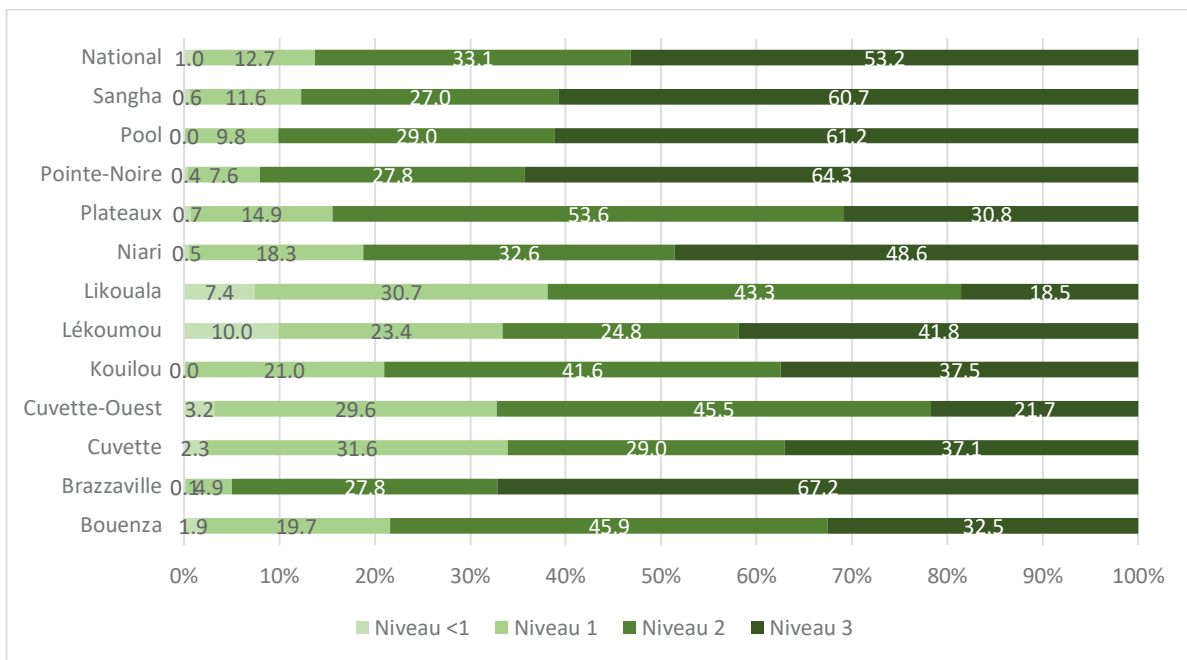
Graphique 1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



Graphique 2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue par département – Début de scolarité

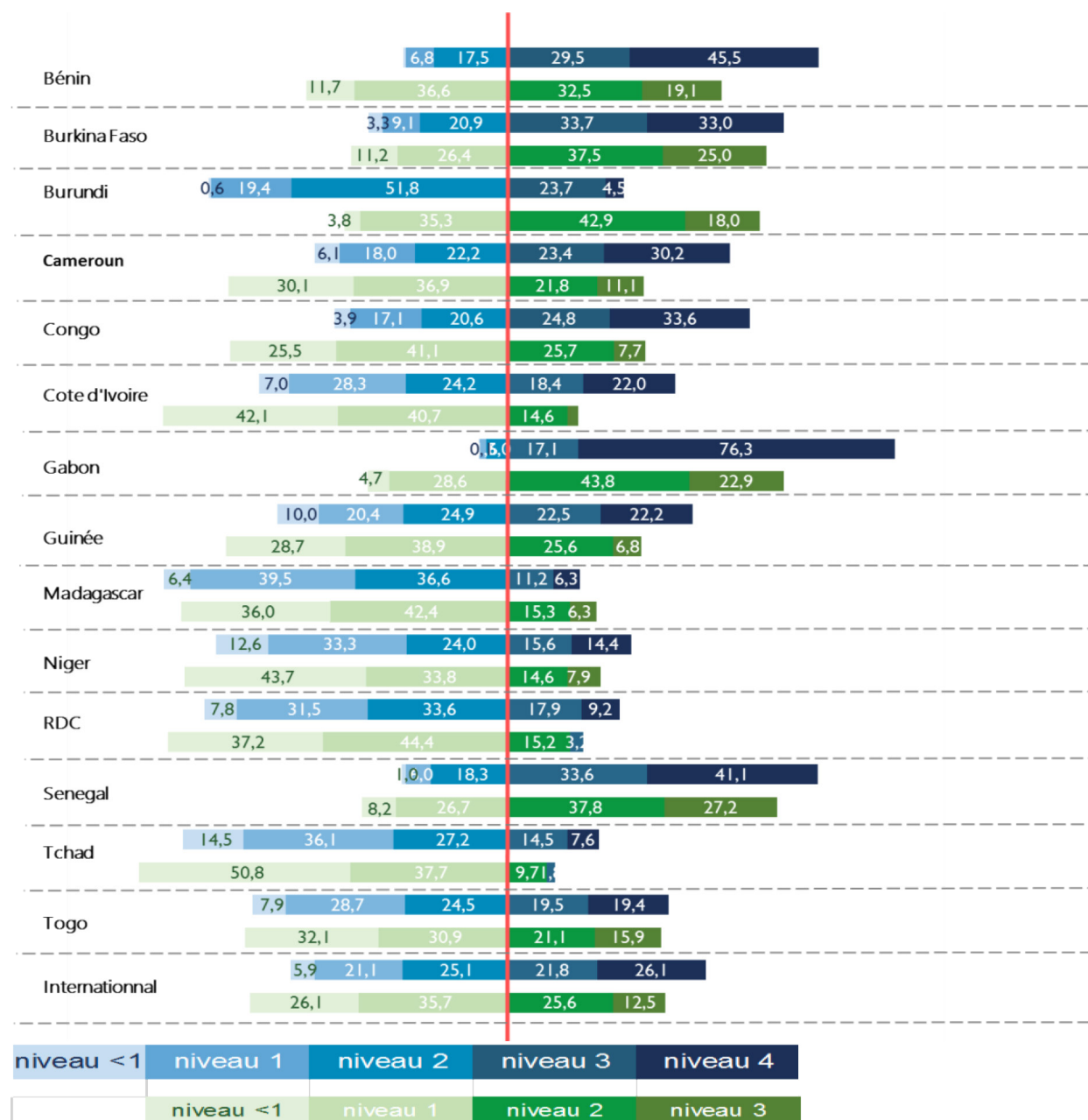


Graphique 3: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques par département – Début de scolarité

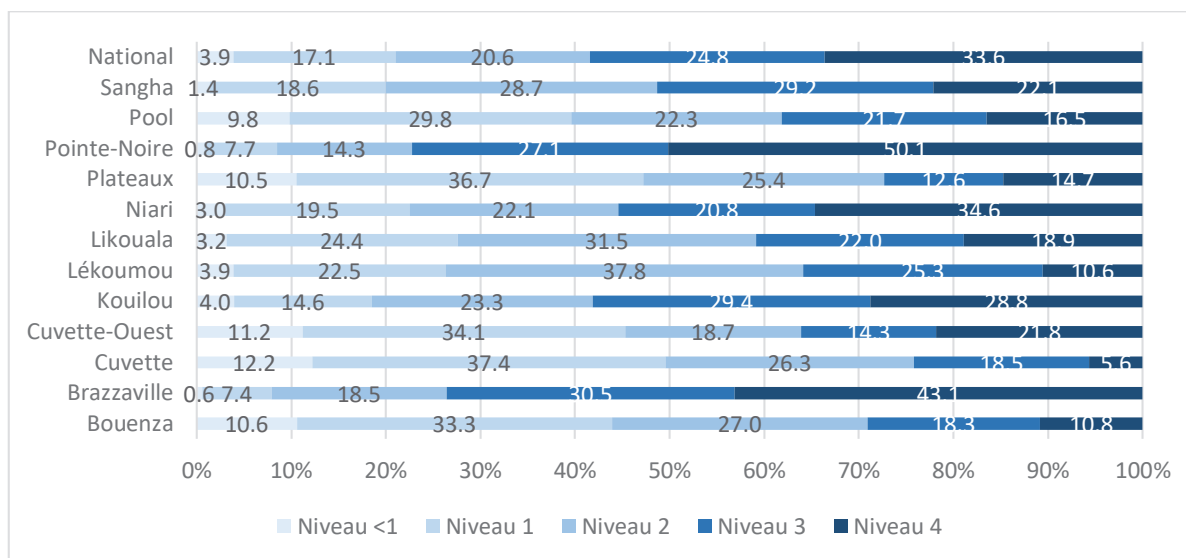


2. LES PERFORMANCES EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE DEMEURENT INSATISFAISANTES.

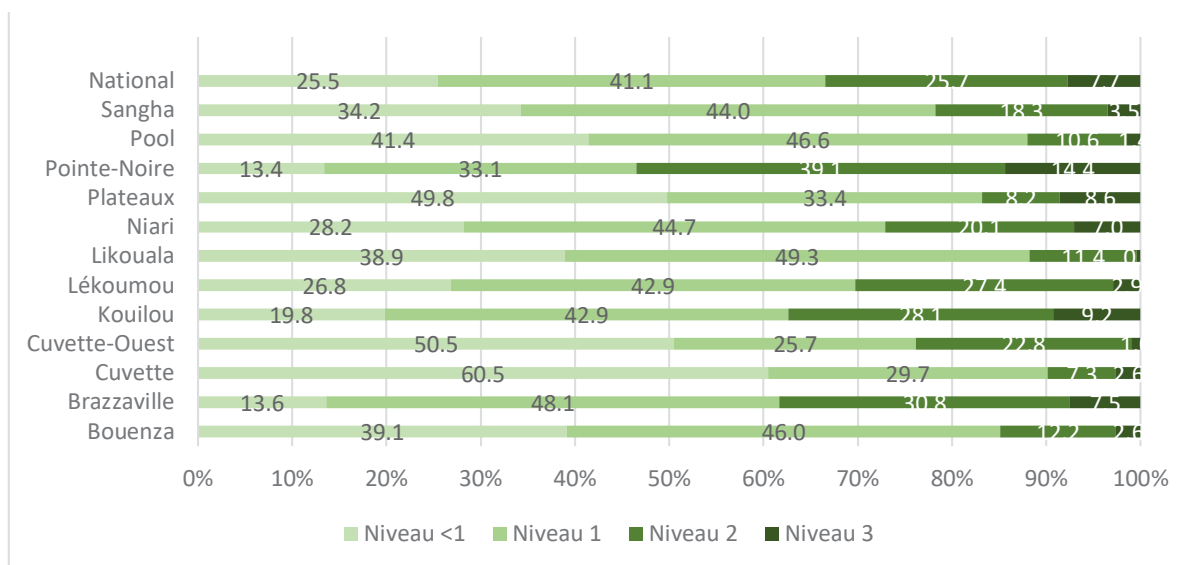
Graphique 4: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et mathématiques – Fin de scolarité



Graphique 5: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité



Graphique 6: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité



Comparaison internationale

Bien que tous les pays aient eu à présenter des résultats au-dessus du seuil de compétences des niveaux 4 et 3, toutefois, il se dégage les tendances suivantes : celles des pays ayant obtenu des moyennes au-dessus de la moyenne internationale combinée de 47,9 à savoir le Gabon (93,4), le Benin (75), le Sénégal (74,7), le Burkina Faso (66,7), le Congo (58,4), le Cameroun (53,6), et celles des pays des niveaux 4 et 3 en dessous de la moyenne internationale comprenant la Guinée (44,7), la Côte d'Ivoire (40,4), le Niger (30), la RDC (27,1), le Tchad (22,9) et le Madagascar (17,5). Dans ces pays ayant participé à l'évaluation PASEC 2019, la faible performance en fin de primaire s'observe à travers la part importante de leurs élèves ne pouvant atteindre le seuil suffisant de compétences en lecture.

En dessous du seuil de compétences avec les niveaux 2, 1 et inférieur à 1, huit pays ont obtenu une moyenne au-dessus de la moyenne internationale. Il s'agit du Madagascar (82,5), du Tchad (77,8) de la RDC (72,9), du Burundi (71,8), du Niger (69,9), du Togo (61,1), de la Côte d'Ivoire (59,5) et de la Guinée (55,3), et Six pays ont une moyenne inférieure à l'internationale. C'est le cas du Cameroun (46,3), du Congo (41,6), du Burkina Faso (33,3), du Sénégal (25,3), du Benin (24,3) et du Gabon (6,6) et Dans cette proportion, sept pays ont présenté des élèves avec une moyenne inférieure à 1 qui éprouvent des difficultés en lecture et se plaçant ainsi au-dessus de la moyenne internationale. Il s'agit du Tchad (14,5), du Niger (12,6), de la Guinée (10), du Togo (7,9), de la RDC (7,8), de la

Côte d'Ivoire (7), du Madagascar (6,4) et du Cameroun (6,1), et quatre par contre ont une moyenne inférieure à l'internationale avec des difficultés peu significatives. C'est le cas du Congo (3,9), du Burkina Faso (3,3), du Sénégal (1) et du Burundi (0,6), L'on a noté cependant deux (2) pays qui n'ont pas présenté des élèves en dessous du niveau inférieur à 1 : le Bénin et le Gabon.

Comme en lecture, l'analyse du graphique permet de dégager également deux tendances.

- Les pays dont la plupart des élèves se situent au-dessus du seuil de compétence en mathématiques : en fin de scolarité primaire, moins de 30% des pays participants à l'évaluation présentent une part importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » sur l'échelle de compétences de mathématiques. Le Gabon (66,7%), le Sénégal (65%), le Burkina Faso (62,5%), le Burundi (60,9%) et le Bénin (51,6%) représentent les pays dont la majorité des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences. Dans ces pays, un nombre important des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences se situent au niveau 2 de l'échelle.
- Les pays dont la majorité des élèves est sous le seuil de compétences en mathématiques : Neuf des 14 pays du PASEC2019 présentent de très fortes proportions d'élèves situés sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques en fin de primaire : Tchad (88,5%), Côte d'Ivoire (82,8%), RDC (81,1%), Madagascar (78,4%), Niger (77,5%), Guinée (67,6%), Cameroun (67%), Congo (66,6%) et Togo (63%).

Comparaison nationale

En fin de scolarité primaire, en moyenne 41,6% des élèves congolais, en lecture n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence. Quelques Départements présentent une proportion très élevée, il s'agit, entre autres, de la Cuvette (75,9%), des Plateaux (72,6%), de la Bouenza (70,9%), de la Lékoumou (64,2%), la Cuvette Ouest (64%), le Pool (61,9%) et la Likouala (59,1%) où la majorité des élèves n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence.

Les élèves se situant à des seuils de compétence suffisants sont observés dans les Départements de Pointe-Noire (77,3%), de Brazzaville (73,6 %), du Kouilou (58,2 %) du Niari (55,4 %) et de la Sangha (51,3 %).

En fin de scolarité primaire, en moyenne 66,6% des élèves congolais, en mathématiques n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence. Seul le Département de Pointe-Noire est au-dessus de 50%, soit 53,5% des élèves se situant au-dessus du seuil suffisant de compétence par rapport aux autres zones.

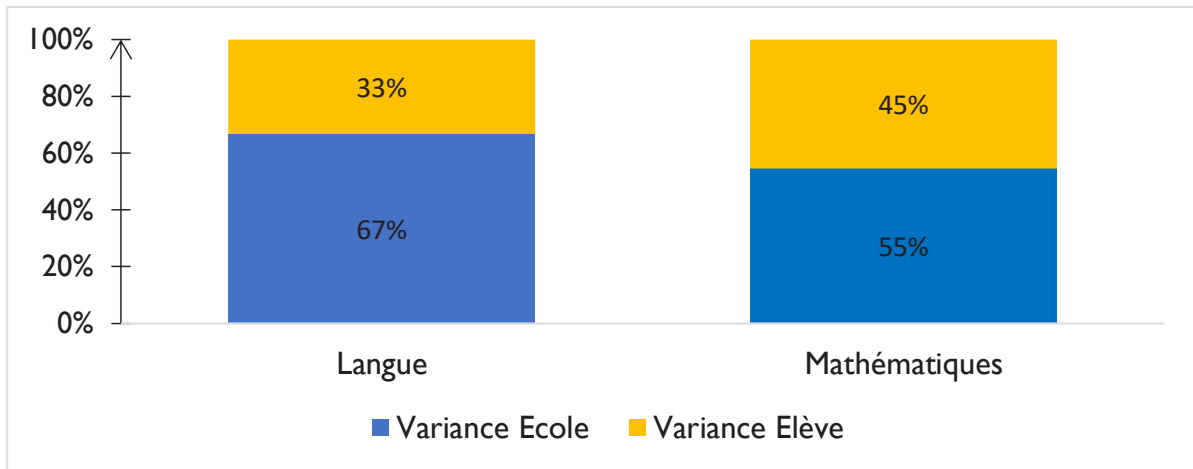
3. ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Des disparités aux seins des établissements scolaires

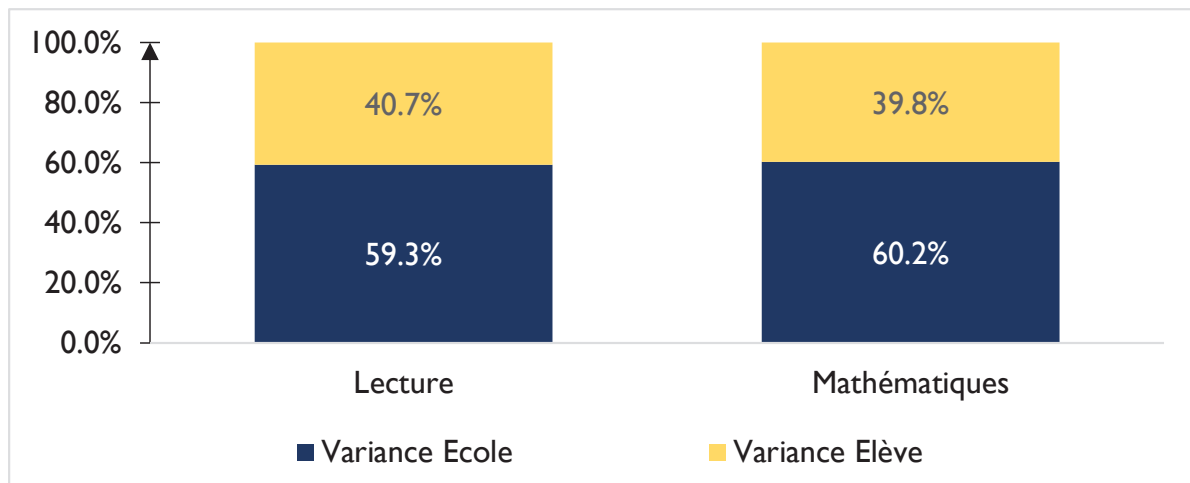
Les systèmes éducatifs qui présentent de fortes différences de performance entre écoles d'une part et entre élèves d'autre part sont généralement considérés comme moins équitables que ceux présentant une faible variance des scores.

La variance est une mesure qui permet de caractériser le degré de dispersion d'une série de valeurs autour de leur moyenne. 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.

Graphique 7: Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques- début de scolarité



Graphique 8: Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques- fin de scolarité



Le graphique 7 montre qu'en début de scolarité, environ 67 % de la variance des scores en langue s'explique par des différences entre écoles au Congo. En mathématiques, la variance des scores liée aux différences entre écoles est également beaucoup plus grande (plus de 50 %).

La tendance est la même en fin de scolarité avec plus de 50 % de la variance des scores en lecture et en mathématiques expliquée par des différences entre écoles (graphique 8).

Cela indique que la variation des performances est beaucoup plus expliquée par les différences entre écoles, ce qui peut provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des

4. COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

Un niveau de connaissances et compétences acceptable des contenus disciplinaires enseignés et une faible maîtrise de la didactique de ces disciplines.

Tableau 5 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Score	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	36,7%	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. Ils sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur; percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2%	43,5%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	17,8%	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 de combiner des informations présentes dans différentes parties. Ils parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	2,0%	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.

Du tableau 5, il ressort globalement que près de 80,2% d'enseignants sont au-dessus du « seuil de compétences » en compréhension de l'écrit contre 84,2% au niveau international.

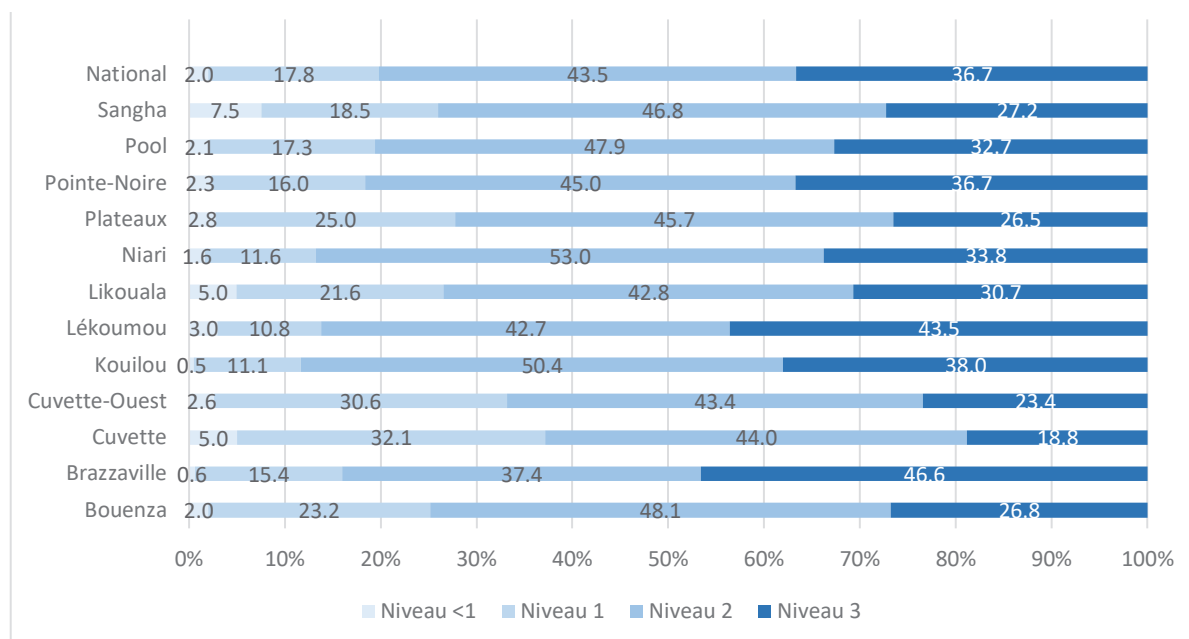
En revanche, 19,8% d'enseignants sont en dessous du seuil de compétences contre 15,8% sur le plan international. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1. Ils sont incapables, d'une part, de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et, d'autre part, de combiner des informations présentes dans différentes parties.

Tableau 6 : Échelle des compétences des enseignants en mathématiques du PASEC2019

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%	6,8%	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%	27,9%	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	26,6%	45,9%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5%	19,4%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Ce tableau présente le niveau de compétences et de connaissances en mathématiques ainsi que la description de ces niveaux. De celui-ci, il ressort globalement que près de 34,7% des enseignants sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques contre 64,9% au niveau international.

En revanche, 65,3% des enseignants sont en dessous du seuil suffisant de compétences contre 35,1% sur le plan international. Dans cette catégorie, au niveau national, 19,4% des enseignants ont des sérieuses difficultés sur les connaissances et compétences sous le niveau 1 contre 8,5% au niveau internationale.

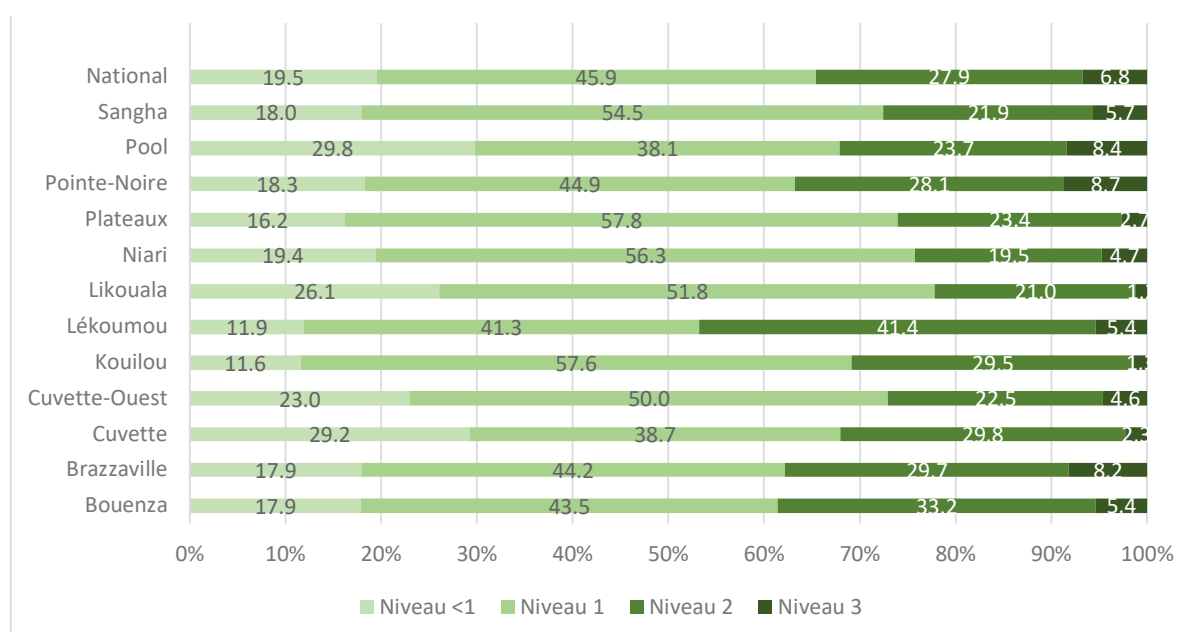
Graphique 9: Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate.


Ce graphique montre la répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate. Il ressort d'une manière générale que 80,2% d'enseignants sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences et 19,8% des enseignants n'atteignent pas ce seuil.

Globalement, nous avons six Départements qui présentent un pourcentage cumulé (Niveau 3 et 2) au-dessus de la moyenne nationale de 80,2%. Il s'agit du Kouilou (88,3%), du Niari (86,8%), de la Lékoumou (86,2%), de Brazzaville (84,0%), de Pointe-Noire (81,7%) et du Pool (80,6%).

Par ailleurs, six Départements sont en dessous de la moyenne nationale. Il s'agit de la Bouenza (74,9%), la Sangha (74,0%), la Likouala (73,5%), les Plateaux (72,6%), la Cuvette Ouest (66,8%) et la Cuvette (62,8%).

Toutefois, le pourcentage des enseignants en difficulté (niveau 1 et inférieur à 1) dans les départements se présentent de la manière suivante : la Cuvette (37,2%), la Cuvette Ouest (33,2%), les Plateaux (27,8%), la Likouala (26,5%), la Sangha (26,0%), la Bouenza (25,1%), le Pool (19,4%), Pointe-Noire (18,3%), Brazzaville (16,0%), la Lékoumou (13,8%), le Niari (13,2%) et le Kouilou (11,7%).

Graphique 10: Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate.


Ce graphique montre la répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate. Il ressort d'une manière générale qu'il y a 34,7% d'enseignants sont au-dessus du seuil de compétences et 65,4% d'enseignants n'atteignent pas le seuil suffisant de compétences en mathématiques.

Globalement, nous avons cinq (5) départements qui présentent un pourcentage cumulé (Niveau 3 et 2) au-dessus de la moyenne nationale de 34,7%. Il s'agit de la Lékoumou (46,8%), de Brazzaville (37,9%), de Pointe-Noire (36,8%), de la Bouenza (36,6%), et du Kouilou (36,5%).

Par ailleurs, sept (7) départements sont en dessous de la moyenne nationale. Il s'agit du Pool (32,1%), de la Cuvette (32,1%), de la Sangha (27,6%), de la Cuvette Ouest (27,1%), des Plateaux (26,1%), du Niari (24,2%) et de la Likouala (22,0%),

Toutefois, le pourcentage des enseignants en difficulté (niveau 1 et inférieur à 1) dans les départements se présentent de la manière suivante : le Pool (29,8%), la Cuvette (29,2%), la Likouala (26,1%), la Cuvette Ouest (23,0%), le Niari (19,4%), Pointe-Noire (18,3%), la Sangha (18,0%), Brazzaville (17,9%), la Bouenza (17,9%), les Plateaux (16,2%), la Lékoumou (11,9%) et le Kouilou (11,6%),

5. ÉVOLUTION DE L'EFFICACITÉ ET DE L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les deux cycles (2014 et 2019) de l'enquête PASEC ont permis d'analyser l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays d'Afrique Subsaharienne ayant participé à ces deux cycles d'évaluation.

Début de scolarité

Pour l'ensemble des 10 pays ayant participé aux deux évaluations, la performance moyenne en langue s'est considérablement améliorée puisqu'elle augmente de 500,0 à 532,5 points. Cette amélioration est particulièrement marquée au Niger (+76,9), au Bénin (+66,5), au Congo (+59,7) et au Sénégal (+55,3). Les gains liés à l'amélioration de la performance moyenne en langue dans plusieurs pays doivent cependant être tempérés par l'accroissement de l'inéquité de la plupart des systèmes éducatifs.

Tous pays confondus, l'amélioration observée en langue se confirme également en mathématiques. En effet, la moyenne internationale passe de 500,0 à 537,5 points. Parmi les pays qui se caractérisent par une élévation substantielle du niveau moyen de performance, on retrouve, à l'instar de la langue, le Bénin (+70,4), le Congo (+50,7), le Niger (+89,2) et le Sénégal (+42,1), mais également la Côte d'Ivoire (+56,6) et le Tchad (+31,2).

Dans les quatre pays restants (Burkina Faso, Burundi, Togo et Cameroun), la différence entre les deux cycles n'est pas significative.

Fin de scolarité

En lecture, plusieurs pays se distinguent par une amélioration substantielle de la performance moyenne, à savoir le Bénin (+62,3) et le Niger (+67,5) et dans une moindre mesure le Congo (+38,6) et le Sénégal (+27,5). Le Burkina Faso et le Tchad se caractérisent par une progression de près de 20 points. Deux pays régressent de manière significative : le Burundi (-35,5) et la Côte d'Ivoire (-14,2).

En mathématiques, le Burundi voit sa performance moyenne en mathématiques diminuer de près de 50 points entre 2014 et 2019. Il en est de même pour le Togo et la Côte d'Ivoire, respectivement de 24,8 points et de 21,7 points. Deux pays seulement voient leur niveau moyen s'élever substantiellement, à savoir le Bénin (+36,9 points) et le Niger (+ 56 points).

Au moins six principaux constats issus de l'analyse de l'évolution de l'efficacité et de l'équité peuvent être retenus. (i) Même si les inégalités de compétences dans les différents pays sont situées entre les élèves, elles sont bien davantage entre les écoles ; (ii) l'accroissement des disparités entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants a principalement été accompagné par une augmentation des disparités entre écoles ; (iii) l'ampleur des inégalités de performances entre les élèves a varié d'un pays à un autre ; (iv) l'amélioration des performances est marquée davantage pour les élèves les plus performants, ce qui va de pair avec une amplification des disparités de performances ; (v) les différences de performances ont augmenté entre les élèves les plus faibles et les plus performants ; (vi) les disparités de performances selon le genre ont persisté et ont évolué dans les disciplines évaluées.

6. INÉGALITÉS SPATIO-TERRITORIALES ET FACTEURS DÉTERMINANTS DES PERFORMANCES SCOLAIRES AU CONGO

Facteurs de réussite scolaire

Caractéristiques individuelles des élèves sur les performances scolaires

Globalement, toutes les variables sélectionnées du niveau I sont statistiquement significatives, exception faite des variables sexe de l'élève et possession du livre.

- **Sexe**

Dans le contexte congolais, le sexe de l'élève n'a pas été jugé significatif pour expliquer la différence des performances scolaires en lecture. Toutefois, en mathématiques, on observe des inégalités de performance en défaveur des filles en fin de scolarité primaire. Au sein des écoles et sous le contrôle des autres variables, les filles sont en moyenne moins performantes que les garçons en mathématiques. Ce résultat, qui n'est pas avéré pour la lecture, révèle les stéréotypes de genre véhiculés par les sociétés et qui conduisent à des différences de performance entre les deux sexes.

- **Age**

L'âge de l'enfant a un effet négatif très significatif sur la performance scolaire des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques. En effet, la performance scolaire de l'enfant en fin de scolarité évolue en sens contraire avec l'âge. Les plus jeunes élèves enregistrent les meilleures performances scolaires. Plus l'élève est âgé, moins bon est son rendement scolaire. Cette relation pourrait s'expliquer par le fait que, dans une même classe, les élèves plus âgés le sont en général pour des motifs de redoublement ou d'entrée tardive à l'école primaire.

- **Redoublement, difficulté à lire au tableau et difficulté à lire dans un livre et possession de livre**

Le nombre de redoublement agit classiquement avec un effet significativement négatif sur la performance de l'élève. Dans la présente évaluation, il ressort également un effet négatif du redoublement sur les performances scolaires en lecture et en mathématiques chez les élèves en fin de scolarité primaire au Congo. Cette incidence négative du redoublement peut être imputable en grande partie à la faiblesse du niveau des élèves.

De même, les difficultés à lire dans un livre réduisent significativement les performances scolaires des élèves. Les élèves accusant des difficultés à lire dans un livre présentent généralement les problèmes de vue, ce qui peut réduire leur capacité d'apprentissages au cas où ces derniers ne portent pas des lunettes appropriées. En lecture tout comme en mathématiques, les élèves ayant des difficultés à lire dans un livre sont significativement moins performants que leur homologue.

En outre, la possession de livre à la maison influe positivement les performances scolaires des élèves en mathématiques et en langue. De même, l'utilisation de la langue française au sein du ménage impacte positivement les performances scolaires des élèves. Ce résultat est confirmé au niveau national, à l'aide d'autres données.

- **Précolaire**

Les performances scolaires des élèves, en mathématiques et en langue, ne sont pas significativement liées à l'accès à l'éducation préscolaire moderne. Bien que plusieurs travaux de recherches menés sur l'éducation préscolaire montrent son rôle pertinent dans la préparation des enfants à la scolarisation et le développement de leurs premiers apprentissages (Campbell & Ramey, 1994 ; Reynolds, 1995), la présente évaluation ressorte aucune différence significative.

- **Activités extra scolaires**

Les activités extrascolaires ont un effet négatif considérable sur la performance scolaire des élèves en mathématiques tout comme en langue. Les élèves qui pratiquent des petits commerces ou des travaux manuels en dehors des heures de classes, réduisent leur performance en langue et en mathématiques. En langue, les élèves qui pratiquent des travaux agricoles sont significativement moins performants que ceux qui n'en pratiquent pas. En mathématiques, cette différence n'est pas significative. Tout de même, ces résultats révèlent que les travaux extrascolaires, lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière, ont tendance à défavoriser les élèves, notamment parce qu'ils empiètent sur le temps d'apprentissage de ces derniers.

- **Niveau socioéconomique**

Le statut socioéconomique est une variable contextuelle, fréquemment utilisée dans les recherches en éducation, qui a une relation positive avec les performances des élèves. Suchaut (2006) et les résultats de l'OCDE (OCDE, 2001) ont été établis une relation positive entre les performances scolaires et le niveau socioéconomiques des familles. D'autres auteurs (Bornstein et Bradley, 2003; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Coleman, 1988; etc.) ont exploré la même relation. Les résultats de ces études sont contradictoires : quelques-uns (Lamdin, 1996; Sutton et Soderstrom, 1999) montrent une relation forte alors que d'autres (Ripple et Luthar, 2000; Seyfried, 1998) indiquent une absence de relation significative.

Dans le cadre de la présente évaluation, l'estimation révèle que la disponibilité des biens d'équipement, mesurée par le niveau socioéconomique, au sein du ménage a un effet positif mais non significatif sur le rendement scolaire des élèves.

Niveau école

- **Type d'école**

Des écoles publiques toujours moins performantes. Au niveau national, les estimations montrent des disparités notables entre les différents types d'écoles. Les écoles privées sont les plus performantes que les écoles publiques. On observe un effet positif très significatif sur les performances scolaires en lecture et en mathématiques lorsque l'élève fréquente une école privée. Cette relation vient du fait que les parents à revenus plus élevés choisissent généralement les écoles privées car elles ont une meilleure réputation en termes de qualité d'enseignement.

- **Sexe de l'enseignant**

Un lien positif mais mitigé entre le genre du personnel d'encadrement et les performances des élèves. En lecture, au niveau de l'enseignant, le fait que la classe soit tenue par une femme a un lien significatif de 10% sur les performances des élèves au troisième. Ce lien est significatif en défaveur des enseignantes au niveau 2. En revanche, les élèves dont la classe est tenue par une femme sont significativement moins performants en mathématiques que les élèves dont la classe est tenue par un homme. En effet, les résultats obtenus révèlent que le sexe de l'enseignant constitue un des critères de différenciation sur les performances scolaires. Les élèves issus des classes animées par les enseignants enregistrent de meilleurs résultats que celles animées par les enseignantes.

- **Ancienneté de l'enseignant**

Un lien positif mais non significatif entre l'ancienneté du personnel d'encadrement et les performances des élèves. Les élèves dont la classe est tenue par un enseignant ayant plus d'ancienneté ont des performances semblables en lecture et en mathématiques que les élèves dont la classe est animée par un personnel d'encadrement moins expérimenté. Plusieurs études montrent l'ancienneté constitue également un des critères de différenciation sur les performances scolaires. Cette étude montre un effet positif dans les deux disciplines mais elle n'est pas significative. En effet, plus un enseignant est expérimenté, plus il acquiert une compétence sur le plan pédagogique et de l'organisation de sa classe. Ces compétences facilitent l'acquisition chez les élèves et expliquent leur relative meilleure performance, par rapport à ceux dont les enseignants ont moins d'expérience. Ceci pourrait être expliqué par la capacité des enseignants expérimentés à adapter leur pédagogie aux besoins des élèves, par leur patience, leur savoir-faire, leur riche expérience et leur compréhension des difficultés que leurs élèves rencontrent.

- **Une quasi-absence de lien entre certaines de l'école et les performances des élèves**

La présente évaluation ne permet pas de conclure à une relation entre le nombre d'enseignant, l'inspection des enseignants et les performances des élèves en lecture et en mathématiques.

De même, en considérant l'effet aléatoire, il apparaît que l'introduction des variables du niveau 2 dans le modèle produit des changements au niveau des variances inter-groupes et intra-groupe. Les variances entre les départements diminuent de façon significative. Ce qui implique l'existence d'une forte hétérogénéité des élèves d'un département à un autre.

Niveau départemental

- **Milieu de résidence**

Quant à la « localisation de l'école », il ressort que les écoles implantées dans un milieu urbain performant mieux que celles en milieu rural. Les élèves dans les écoles rurales obtiennent des faibles performances en lecture et en mathématiques que les élèves des écoles urbaines. Ce résultat corrobore avec ceux trouvés généralement dans la revue de littérature (Erberber, 2009 ; Johansone, 2009). Les élèves qui étudient dans une école située en milieu urbain réussissent mieux que ceux d'une école en milieu rural. Plusieurs facteurs pourraient expliquer un tel résultat: en milieu urbain, les écoles sont mieux équipées, mieux organisées et mieux gérées au niveau pédagogique par rapport aux écoles situées en milieu rural. Dans celui-ci, l'absentéisme des enseignants est plus fréquent et leurs conditions de vie moins favorables ; ils font souvent la navette entre leur lieu de résidence en ville et l'école.

7. PISTES DE RÉFLEXION

L'étude des performances et du contexte au niveau national et à travers les départements du pays permet de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages. Des réflexions et suggestions sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC2019 au Congo.

Les pistes de réflexion suivantes sont proposées pour une amélioration de la qualité des apprentissages et de l'équité dans le système éducatif. Il s'agit de :

- Mettre en place des mesures et des activités d'adaptation scolaire en faveur des élèves en difficultés d'apprentissage ;
- Mettre en place des mesures scolaires favorables à la réduction des disparités entre les genres et entre les zones ;
- Renforcer l'encadrement pédagogique dans les écoles ;
- Valoriser les résultats de l'évaluation des formations initiales aux ENI et à l'ENS et axer les politiques et les stratégies nationales de formations initiales et continue sur les besoins et les profils des enseignants.

A. Mettre en place des mesures et des activités d'adaptation scolaire en faveur des élèves en difficultés d'apprentissage.

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 montrent qu'il existe une proportion non négligeable d'élèves qui n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité. En début de scolarité, ils représentent 36,7% en langue et 13,7% en mathématiques. En fin de scolarité, ils représentent 41,6% en lecture et 66,6% en mathématiques. Une bonne partie de ces élèves éprouvent de très grandes difficultés en langue et en mathématiques dès le début du primaire et risquent de ne pas parvenir à finir leur scolarité ou de progresser au fil de la scolarité sans maîtriser les compétences clés nécessaires pour la suite de leur cursus.

Par ailleurs, l'évaluation montre que les proportions de redoublements restent préoccupantes dans la plupart des départements. En début de scolarité, l'analyse du lien entre le redoublement et les performances scolaires en langue d'enseignement et en mathématiques montre que dans neuf (9) départements (Brazzaville, Pointe-Noire, Niari, Kouilou, Lékoumou, Bouenza, Pool, Cuvette, Likouala), les élèves ayant redoublé sont moins performants que ceux qui n'ont jamais redoublé. En fin de scolarité, dans les deux matières, les performances scolaires des élèves ayant redoublé au moins une seule fois sont dans la plupart des départements inférieures aux performances des élèves n'ayant jamais redoublé. En vue de réduire les redoublements, la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 annonce la mise en place effective de mesures spécifiques de réduction des redoublements (au plus 10 % d'ici 2025) telles que l'instauration de blocs de sous-cycles au primaire (CP-CE-CM) sans possibilité de redoublement à l'intérieur d'un cycle.

L'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire expose la nécessité de s'interroger sur les mesures effectives d'accompagnement des élèves en difficulté. On devrait aider les élèves en difficultés d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la scolarisation, de la socialisation et de la qualification. Cette prise en charge des élèves en difficulté, mettant à contribution enseignants, directeurs d'école, psychologues, assistants sociaux, parents d'élèves ..., pourrait contribuer à l'amélioration de la performance de notre système éducatif.

Face à ces constats et sur la base des orientations éducatives ciblées en matière de redoublement et de soutien aux élèves en difficulté, les actions suivantes sont à considérer :

Au plan pédagogique :

B. Mettre en place un programme d'accompagnement personnalisé des élèves afin de remédier aux insuffisances constatées ;

- Construction et réhabilitation des salles de classe pour réduire les effectifs pléthoriques;
- doter des établissements en infrastructure et équipements adéquats ;
- Procéder au recrutement des enseignants pour régulariser le ratio enseignant/élève.

Au plan institutionnel :

- Mettre en œuvre les dispositions légales en matière de décentralisation de l'enseignement et la fonction publique territoriale.

B. Mettre en place des mesures scolaires favorables à la réduction des disparités entre les genres et entre les zones

Les résultats de l'évaluation PASEC2019 permettent de faire les constats suivants :

- Des différences sont observées entre les élèves en fonction de la localisation de l'école.
- Les élèves dans les écoles rurales obtiennent des faibles performances en lecture et en mathématiques que les élèves des écoles urbaines.
- Dans le contexte congolais, le sexe de l'élève n'a pas été jugé significatif pour expliquer la différence des performances scolaires en lecture. Toutefois, en mathématiques, l'analyse multivariée fait observer des inégalités de performance en défaveur des filles en fin de scolarité primaire. Les garçons réussissent mieux que les filles en mathématiques.
- Les écoles sont différemment dotées, qu'il s'agisse de l'équipement des classes ou des infrastructures scolaires. L'inexistence de clôtures dans plusieurs écoles expose les tables-bancs et les salles de classe aux actes de vandalisme. En zone rurale, de nombreuses écoles ont recours à des classes multigrades. C'est aussi en milieu rural que l'on dénombre le plus important nombre des infrastructures qui sont dans un état de dégradation avancée. En milieu urbain, les écoles sont mieux équipées, mieux organisées et mieux gérées au niveau pédagogique par rapport aux écoles situées en milieu rural.

Les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Mettre en place des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés avec les parents et les gestionnaires d'écoles ;
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons, par le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants sur les stéréotypes sexistes ;
- Réduire les disparités entre les départements comme annoncé dans le document de
- Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025, notamment en ce qui concerne la distribution des ressources pédagogiques, la répartition des enseignants, etc.
- Apporter des infrastructures et équipements pour accueillir tous les enfants dans des classes accueillant en moyenne 40 élèves en 2030 :
- Equiper les écoles en mobiliers et en kits scolaires.

Une attention particulière devrait également être portée sur l'amélioration de la gouvernance des écoles. Les mesures de décentralisation/déconcentration pourraient, si elles sont mises en œuvre de façon judicieuse dans le domaine de l'éducation, favoriser une gestion efficace des disparités entre écoles avec un apport positif sur les apprentissages des élèves.

- Recevabilité et transparence de gestion au niveau des écoles :
- Assurer l'efficacité et la transparence de l'utilisation des ressources par les écoles grâce aux comités de gestion ;
- Doter les écoles d'un comité de gestion fonctionnel.

C. Renforcer l'encadrement pédagogique dans les écoles

L'encadrement pédagogique des écoles est assuré par les services de l'inspection départementale, inspecteurs et conseillers pédagogiques. Le rôle pédagogique des inspecteurs comprend l'encadrement et le contrôle pédagogique des enseignants y compris la supervision de l'évaluation des acquis des élèves. Ils réalisent des visites de classe et des animations pédagogiques. Beaucoup sont d'anciens enseignants, chefs d'établissement et bénéficient rarement d'actions de formation. Les conseillers pédagogiques encadrent au quotidien les enseignants.

La fonction pédagogique est aussi exercée par le chef d'établissement qui doit superviser l'action des enseignants et leur apporter des appuis pédagogiques en mettant en place un planning d'animation pédagogique et un suivi évaluation des activités d'encadrement.

Les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Apporter un soutien pédagogique aux écoles et aux enseignants en dotant tous les inspecteurs et conseillers équipés en moyens de déplacement ;
- Mettant en place un planning d'animation pédagogique et un suivi évaluation des activités d'encadrement dans les écoles.

D. Valoriser les résultats de l'évaluation des formations initiales aux ENI et à l'ENS et axer les politiques et les stratégies nationales de formations initiales et continue sur les besoins et les profils des enseignants.

Dans le cadre de la préparation du projet d'appui à l'amélioration du système éducatif (PRAASED), le gouvernement congolais avec l'appui de la Banque mondiale a financé une étude sur l'évaluation des formations initiales aux ENI et à l'ENS. Tenant compte des constats de l'évaluation PASEC2019, les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Mettre un accent sur la qualité de formation des enseignants afin que ceux-ci arrivent à la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner et à acquérir les compétences en didactique.
- Les plans d'actions des structures de formation et d'encadrement des enseignants doivent insister sur le renforcement des capacités sur la didactique en compréhension de l'écrit et en mathématiques.
- Favoriser la professionnalisation de la fonction enseignante par les mesures appropriées. Au regard de l'ensemble des résultats, il apparaît nécessaire de considérer davantage la fonction enseignante comme un métier qui exige non seulement des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des connaissances professionnelles notamment en didactique et en psychopédagogie acquises et entretenues à travers des formations, initiales et continue et de la pratique de la classe.

En outre, l'Institut national de recherche et d'action pédagogiques (INRAP) chargé des activités des réformes de curricula, des programmes d'enseignement, de l'élaboration des manuels scolaires et autres documents didactiques, ainsi que de la formation continue des enseignants souffre de l'absence d'un statut spécial, d'une insuffisance de moyens.

Il est d'une nécessité de renforcer ses capacités afin qu'il joue efficacement son rôle dans la refondation du système éducatif.

Les instituteurs du primaire sont actuellement formés dans trois écoles normales d'instituteurs (ENI).

De récentes études ont été menées sur la formation initiale des enseignants et permettent de dresser un ensemble de constats spécifiques ci-après :

- un programme de formation à l'ENI ancien, développant des contenus par discipline sans précisions relatives aux modalités d'implémentation et aux modalités d'évaluation ;
- des formations académiques/pédagogiques centrées sur la transmission de savoirs théoriques ;
- une logique transmissive au détriment d'une pédagogie active centrée sur les compétences ;
- des contenus des disciplines académiques non connectés au socle de l'enseignement primaire ;
- des stages pratiques satisfaisants sur le plan quantitatif, mais non pris en compte dans le processus de certification (CFEEN). Le stage de seconde année est souvent négligé par les élèves maîtres qui n'y voient aucun enjeu pour l'obtention de leur examen professionnel.

De l'avis des directions et des formateurs des écoles normales, les candidats recrutés n'ont pas toujours le niveau requis, notamment en français et en sciences. Le curriculum de formation n'est pas suffisamment professionnalisant et l'examen du CFEEN est obsolète en évaluant essentiellement des connaissances théoriques sans prise en compte des stages pratiques. (PRAASED, Banque mondiale et étude de faisabilité du PAES/AFD)

Au MEPSA, des actions de formation continue des enseignants de grande envergure ne sont plus menées depuis 2013, après plusieurs actions déployées notamment dans le cadre de la mise en œuvre des projets AREPA et PRAEBASE pour les enseignants du primaire et collège. Il faut souligner que bon nombre d'enseignants formés par le PRAEBASE sont retraités ou ne sont plus dans la même localité.



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 Congo.