

PASEC2014

PERFORMANCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



République du Sénégal

Ministère de l'Éducation Nationale
Institut national d'Étude et d'Action pour le
développement de l'Éducation



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

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2016
Tous droits réservés

Publié en 2016 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-91-33-164-3

Conception et réalisation graphique : Jenny Gatien et Priscilla Gomes
Relecture : Marie-Eve Bisson

Photo de la page de couverture :
©Siri

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

PASEC 2014
PERFORMANCES DU SYSTÈME
ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE 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	<i>Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación</i>
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MLA	<i>Monitoring of Learning Achievement</i>
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	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie par objectifs
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	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UA	Union Africaine
UEMOA	Union Économique et Monétaire Ouest Africaine
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

Liste des rédacteurs

Équipe internationale PASEC

- Jacques MALPEL, Coordonnateur du PASEC
- Dr Oswald KOUSSIHOUÉDE, Conseiller technique/Chef de la division « Gestion des données et analyse statistique », PASEC
- Vanessa Aye SY, Conseillère technique/Chef de la division « Instruments et procédures d'enquête », PASEC
- Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique, PASEC
- Priscilla GOMES, Conseillère technique, PASEC
- Moussa HAMANI OUNTENI, Conseiller technique, PASEC
- Hilaire HOUNKPODOTE, Conseiller technique, PASEC
- Antoine MARIVIN, Conseiller technique, PASEC
- Bassile Xavier TANKEU, Conseiller technique, PASEC

Équipe nationale PASEC du Sénégal

- Massar DIOP, Responsable national de l'équipe PASEC
- Khalil DIARRA, Planificateur
- El Bou DIAGNE, statisticien
- Seyni Ndiaye FALL, Informaticien
- Cheikhena LAM, Pédagogue
- Abdou Rahmane MBAYE, Statisticien
- Mamadou Abdoulaye SALL, Économiste
- Papa Demba SY, Pédagogue

Ont également participé à l'écriture du rapport :

- Toute l'équipe technique de l'INEADE
- Mame Ibra BA, Directeur de l'INEADE
- Cherif Ousmane AIDARA, Chercheur INEADE
- Masse CISSE, Enseignant
- Alhousseynou Alassan SY, Ancien responsable national PASEC – Consultant

Remerciements

Ce rapport national Sénégal de l'enquête PASEC2014 a été le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale du Sénégal également basée à Dakar.

Le PASEC remercie les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et leur orientation stratégique tout au long du processus ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque Mondiale et la Coopération Suisse. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu être réalisé. Le PASEC remercie également Monsieur Djibril Ndiaye DIOUF, Correspondant national de la CONFEMEN au Sénégal et Directeur de la Planification de la Réforme de l'éducation pour son rôle majeur tout au long du processus de l'Évaluation.

Le comité scientifique du PASEC a apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par sa validation des exercices d'évaluation ainsi que du rapport lui-même. Le PASEC exprime sa sincère gratitude à ses membres.

Enfin, le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN est remercié pour son appui technique et administratif.

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

Avant-propos par Monsieur Serigne Mbaye Thiam, ministre de l'Éducation nationale

Le Sénégal, à l'instar de neuf autres pays francophones, avait soumis son système éducatif à l'évaluation groupée du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC2014). En effet, cette édition de 2014, dont l'objectif était d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages, avait vu la participation du Bénin, du Burkina Faso, du Burundi, du Cameroun, du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Niger, du Sénégal, du Tchad et du Togo.



Les résultats assez réconfortants obtenus par notre pays en début de scolarité (classe de CP) et encore mieux en fin de scolarité (classe de CM2), en langue et en mathématiques, montrent à suffisance le dynamisme de l'école sénégalaise. Il est évident que l'efficacité et la performance d'un système éducatif vont au-delà des simples résultats des apprentissages mais intègrent le niveau de formation des enseignants, le rendement interne, les conditions de travail des élèves et des enseignants, le système de pilotage, etc.

Pour tous ces angles de considération et d'analyse des performances, le système éducatif sénégalais se comporte de façon honorable, devançant la plupart sinon la quasi-totalité des pays africains impliqués dans cette enquête.

Un tel exploit, nous le devons à notre volonté commune de promouvoir l'école autrement et mieux à travers le Programme Sénégal Émergent (PSE), mais aussi à tous les actes posés au quotidien et qui nous rapprochent davantage d'une école de qualité pour tous, viable et pacifiée.

En effet, 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 modifié favorablement et les contenus et les stratégies de la didactique des mathématiques à l'école élémentaire.

Le Partenariat pour l'Amélioration de la Lecture et des Mathématiques à l'Élémentaire (PALME), mis en place de 2012 à 2014, a fortement influencé l'enseignement de la lecture à l'école. L'acte de lire est aujourd'hui intimement lié à la maîtrise des processus psycho-cognitifs indispensables à l'installation de la littératie.

Le Sénégal s'est aussi engagé dans la dynamique de la bonne gouvernance scolaire. Au principe de la décentralisation institué comme mode de gestion des collectivités depuis 1996 avec un transfert massif de pouvoirs, dont l'éducation aux collectivités locales, s'ajoute celui de la déconcentration qui opérationnalise, dans une large mesure, la gestion axée sur les résultats avec une imputabilité et une responsabilité accrue des acteurs à la base. Cette nouvelle vision liée aux contrats de performance assure une impulsion synergique des progrès vers une école de la réussite pour tous.

Il est cependant évident, que de nombreux défis restent encore à relever. Les disparités notées dans les performances entre les élèves, les écoles et les zones géographiques mettent encore au-devant de la scène la question de l'équité dans la gestion des ressources humaines, matérielles et pédagogiques. Une redéfinition de la carte scolaire avec des zones d'intervention prioritaires et des paquets de services spécifiques semble nécessaire pour créer l'équilibre dans tout le territoire national.

Puisse cette évaluation de PASEC2014, avec ses nombreuses révélations sur le système éducatif sénégalais, constituer une source pour des études secondaires qui vont davantage éclairer notre marche vers une école émergente.

Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vi
Avant-propos	vii
Table des matières	viii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	x
Liste des encadrés	x
Liste des graphiques	x
I. PRÉSENTATION DU SÉNÉGAL ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF	13
1.1 Présentation du Sénégal	3
1.1.1 Cadre physique et capital humain	3
1.1.2 Situation administrative et politique	4
1.1.3 Situation économique et financière	4
1.2 Le système éducatif sénégalais	5
1.2.1 Du PDEF au PAQUET	6
1.2.1.1 Un bilan contrasté	6
1.2.1.2 Un changement de paradigme assuré	6
1.2.2 Les indicateurs clés de l'éducation au Sénégal	7
1.2.2.1 Le taux de préscolarisation	7
1.2.2.2 Évolution du taux brut de scolarisation	7
1.2.2.3 L'indice de parité	8
1.2.2.4 L'efficacité interne du système éducatif	8
1.2.2.5 L'achèvement du cycle élémentaire	10
1.2.3 Dépenses d'éducation	10
1.3 Vers de nouveaux défis	12
1.4 Présentation du contexte de l'évaluation PASEC2014 au Sénégal	13
2. L'ÉVALUATION PASEC2014 AU SÉNÉGAL	15
2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014	18
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	18
2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité	18
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	20
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	21
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	21
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	21
2.1.3 Les questionnaires de contexte	22
2.2 La collecte des données	23
2.2.1 En début de scolarité primaire	23
2.2.2 En fin de scolarité primaire	23
2.3 L'échantillonnage et les taux de participation	24
2.3.1 L'échantillonnage	24
2.3.2 Les taux de participation	25
2.4 Les analyses	25

3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	27
3.1 Compétences des élèves au niveau international	29
3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	29
3.1.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	34
3.1.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	39
3.2 Compétences des élèves au niveau national	41
3.2.1 Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques	41
3.2.2 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	42
3.2.3 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	44
3.2.4 Scores nationaux et scores des régions	45
3.2.5 Scores nationaux et scores des académies	48
4. DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	51
4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	55
4.1.1 Genre de l'élève	55
4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves	57
4.1.3 Élèves atypiques	60
4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	63
4.1.5 Préscolaire	65
4.1.6 Redoublement	67
4.2 Caractéristiques des classes et différences de performance	70
4.2.1 Niveau d'équipement de la classe	70
4.2.2 Manuels scolaires	73
4.2.3 Profil des enseignants	76
4.2.3.1 Niveau académique des enseignants	76
4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants	77
4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance	78
4.3.1 Localisation de l'école	78
4.3.2 Statut de l'école	80
4.3.3 Infrastructures de l'école	82
5. FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	87
5.1 D'où proviennent les inégalités de performance?	89
5.2 Facteurs de réussite scolaire	91
5.2.1 Caractéristiques des élèves	93
5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	94
5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	96
6. SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION	99
Bibliographie	114
Liste des annexes	118
Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014	121
Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Sénégal	138
Liste des publications PASEC	164

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Part de l'éducation dans le budget de l'État sur financement intérieur entre 2006 et 2014	10
Tableau 1.2 : Part des dépenses courantes publiques d'éducation allouées à l'enseignement primaire (hors formation initiale des enseignants)	11
Tableau 1.3 : Coût unitaire par niveau (en FCFA)	11
Tableau 1.4 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses totales de l'État sur financement intérieur	11
Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année	25
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 ^e année	25
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	30
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	31
Tableau 3.3 : Scores moyens du Sénégal en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	34
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	35
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	36
Tableau 3.6 : Scores moyens du Sénégal en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	39
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes régions – Fin de scolarité	42
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	92

Liste des figures

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'étude PASEC	17
Figure 3.1 : Représentation des zones PASEC2014 au Sénégal	41
Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	90
Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Sénégal – Fin de scolarité	97

Liste des encadrés

Encadré 2.1 : Définition des sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	19
Encadré 2.2 : Définition des sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	20
Encadré 2.3 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	21
Encadré 2.4 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	22
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	29
Encadré 4.1 : Note méthodologique	54
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	57
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	60
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe	70
Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	82

Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Évolution du taux brut de scolarisation au préscolaire	7
Graphique 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire	7
Graphique 1.3 : Évolution de l'indice de parité au primaire	8
Graphique 1.4 : Évolution du taux de redoublement au primaire	8
Graphique 1.5 : Évolution du taux d'abandon au primaire	9
Graphique 1.6 : Évolution du taux de promotion au primaire	9
Graphique 1.7 : Évolution du taux d'achèvement au primaire	10
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	32
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	38
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	40
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	40
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	43
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	44
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	46
Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	46
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité	46
Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité	46
Graphique 3.11 : Écarts de performance en lecture entre chaque académie et le niveau national – Fin de scolarité	48
Graphique 3.12 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque académie et le niveau national – Fin de scolarité	48
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 ^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014	55
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 ^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014	55
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité	56
Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité	58
Graphique 4.5 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	59

Graphique 4.6 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	59
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	61
Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Début de scolarité	63
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Fin de scolarité	63
Graphique 4.13 : Performances moyennes des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement – Fin de scolarité	64
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	65
Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité	65
Graphique 4.16 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de de scolarité	66
Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité	67
Graphique 4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité	67
Graphique 4.19 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité	68
Graphique 4.20 : Compétences des élèves redoublants en lecture et en mathématiques après une année supplémentaire – Début de scolarité	69
Graphique 4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	71
Graphique 4.22 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	72
Graphique 4.23 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	72
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	73
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité	73
Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	74
Graphique 4.27 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	74
Graphique 4.28 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	75
Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité	76
Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité	76
Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité	77
Graphique 4.32 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité	77
Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	78
Graphique 4.34 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	78
Graphique 4.35 : Performances moyennes des élèves selon la localisation de l'école – Fin de scolarité	79
Graphique 4.36 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquentée – Fin de scolarité	80
Graphique 4.37 : Performances moyennes des élèves selon le statut de l'école – Fin de scolarité	81
Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	83
Graphique 4.39 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	84
Graphique 4.40 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	84



$$\begin{array}{r} 10000 \\ \times 5000 \\ \hline 50000000 \end{array}$$

20000000
10000000
10000000
10000000

I. PRÉSENTATION DU SÉNÉGAL ET DE SON SYSTEME ÉDUCATIF



L'environnement socioéconomique et culturel de l'apprenant est, de nos jours, aussi déterminant que l'intrant pédagogique fourni par l'école dans l'explication des performances des élèves. C'est une des raisons pour lesquelles ce chapitre décrit d'abord le contexte politique, administratif, géographique et culturel du pays. Il s'agira ensuite de passer en revue le modèle éducatif sénégalais à travers son système scolaire et les principaux indicateurs qui permettent d'évaluer ses performances. Enfin, les enjeux actuels du système, les orientations politiques en matière d'éducation, les réformes pédagogiques majeures ainsi que les modèles d'évaluation feront l'objet d'analyses pour mieux comprendre le système éducatif sénégalais.

I.1 Présentation du Sénégal

I.1.1 Cadre physique et capital humain

Situé à l'extrême ouest du continent africain dans la zone soudano-sahélienne, le territoire sénégalais s'étend sur une superficie de 196 722 km². Il est compris entre les 12^e et 16^e degrés de latitude nord et les 11^e et 17^e degrés de longitude ouest. Il est limité à l'est par le Mali, à l'ouest par l'océan Atlantique pour un littoral de 700 km, au nord par la Mauritanie et au sud par la Guinée-Bissau et la Guinée-Conakry; à l'intérieur du pays, la Gambie forme une enclave de 11 295 km² tout au long du fleuve du même nom.

Le pays comprend six régions naturelles (la vallée du fleuve Sénégal, la zone sylvo-pastorale, le bassin arachidier, les Niayes, la Casamance et le Sénégal oriental).

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 la porte d'entrée et de sortie pour les échanges commerciaux avec les grands marchés d'Europe et d'Amérique.

Selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Élevage (RGPHAE) réalisé entre novembre et décembre 2013, la population résidant au Sénégal s'élève à 13 508 715 personnes. La densité de la population au niveau de l'ensemble du pays est de 65 habitants/km² (source : RGPHAE, 2013).

La population du Sénégal est inégalement répartie dans l'espace. Elle est concentrée à l'ouest et au centre du pays tandis que l'est et le nord sont faiblement peuplés. L'examen des pyramides superposées des âges selon la zone de résidence au Sénégal en 2013 fait ressortir une population sénégalaise fortement rurale (55 %).

Outre le français, la langue officielle du pays, on recense 22 langues codifiées disposant du titre de langues nationales. Cependant, les plus utilisées sont : le wolof, le pulaar, le sérère, le diola, le mandingue et le soninké. Le taux d'analphabétisme demeure élevé (57,2 %) chez les 15 ans et plus malgré les progrès réalisés à ce niveau au cours des deux dernières décennies au Sénégal.

La population est essentiellement jeune, plus de 50 % des Sénégalais étant âgés de moins de 20 ans. La population d'âge scolaire (6 à 11 ans) est caractérisée par un taux d'accroissement annuel de 2,7 %.

Cette augmentation rapide de la population scolarisable exerce une forte pression sur le système éducatif qui doit l'intégrer, assurer la continuité de ses études et créer les conditions favorisant son insertion sociale et économique. Des intrants scolaires dans de fortes proportions sont donc nécessaires pour maintenir, voire amplifier les performances du système éducatif en matière d'accès ou de qualité.

1.1.2 Situation administrative et politique

Le décret 2008-14 du 18 mars 2008 portant sur le dernier découpage du territoire sénégalais reconnaît 14 régions administratives : Dakar, Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kaolack, Kédougou, Kolda, Louga, Matam, Tambacounda, Thiès, Saint-Louis, Sédhiou et Ziguinchor. À la tête de chaque région, un inspecteur d'académie est chargé de piloter le domaine de l'éducation et de la formation. La région de Dakar, de par sa concentration de structures scolaires, est subdivisée en trois académies. Les 16 inspections académiques que compte le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) sont ainsi découpées en Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) sans que la zone d'intervention de ces dernières corresponde nécessairement à la délimitation administrative du département; c'est le cas à Dakar, à Fatick et à Saint-Louis.

Au plan politique, le Sénégal dispose d'une longue tradition démocratique. De l'indépendance, en 1960, à nos jours, le Sénégal a connu quatre présidents de la République et les alternances politiques ont toujours représenté des moments de grandeur et de maturité pour la nation.

Au plan de la coopération internationale, le Sénégal est membre de l'ONU, de l'Union Africaine (UA), de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) et de la Communauté des États sahélo-sahariens. Appartenant à la zone franc et ayant pour monnaie le franc CFA, il est membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et de la CONFEMEN, ce qui lui permet de bénéficier des programmes internationaux d'évaluation (PASEC et MLA). Les partenariats avec ces instances se traduisent par un certain nombre de mesures conduisant à ajuster le mode de fonctionnement des établissements scolaires selon des standards reconnus par la communauté internationale.

1.1.3 Situation économique et financière

Avec un indice de développement humain de 0,47 (PNUD) le classant au 154^e rang sur 182 pays, le Sénégal reste un pays peu avancé. Son produit intérieur brut (PIB) s'élevait à 14,79 milliards de USD en 2013 selon la Banque Mondiale, soit 1 046,59 USD par habitant. Le taux de croissance réel du PIB s'établit à 2,8 % en 2013, après avoir connu d'importantes fluctuations au cours de la décennie avec un pic à 6,7 % en 2003 et un creux à 2,2 % en 2009.

L'économie sénégalaise se caractérise par la coexistence d'un secteur secondaire peu développé et d'un secteur primaire plutôt en stagnation. Les interactions entre ces deux secteurs s'opèrent dans les zones urbaines et se traduisent par le développement d'un important secteur informel qui est le premier employeur du pays. Il génère 95 % de la création d'emplois et fournit plus de la moitié du PIB.

L'agriculture, qui occupe saisonnièrement plus de la moitié de la population active, contribue pour moins de 10 % à la formation du PIB. Outre l'agriculture, les principales recettes proviennent de la pêche, du tourisme, des bâtiments et travaux publics, des nouvelles technologies de l'information et de la communication et des téléservices.

Face à ces constats, les nouvelles autorités ont mis en place un nouveau programme de développement intitulé « Plan Sénégal Émergent » (PSE) qui s'articule autour de trois axes prioritaires : la croissance inclusive, le développement humain et la bonne gouvernance. Le succès d'un tel programme passe par la promotion d'une éducation de qualité et le développement du capital humain.

1.2 Le système éducatif sénégalais

La participation du Sénégal au PASEC2014 survient dans un contexte marqué par des réformes institutionnelles portant, entre autres, sur le renforcement de la déconcentration de la gestion du système éducatif, sur la décentralisation (acte III) et sur la participation accrue des communautés à la gestion du secteur.

Les réformes institutionnelles intervenues dans le cadre de la réorganisation des Inspections d'Académie (IA) et des Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) (Décret 2012-1276 du 13 novembre 2012) confirment une vision qui tient compte des impératifs de performance, de qualité de services aux usagers, de responsabilisation, d'imputabilité et de reddition de comptes.

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. Parallèlement à l'enseignement public s'est développée, depuis plusieurs années, l'offre en enseignement privé. Le secteur de l'éducation non formelle comprend l'alphabetisation, les écoles communautaires de base et les « écoles du 3^e type ». Les deux dernières modalités d'enseignement sont en expérimentation.

Au regard de la Loi 2004-37 du 15 décembre 2004 qui modifie et complète la Loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91-22, « [l]a scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans » (Article 3 bis).

Le cycle élémentaire dure six années et va du Cours d'Initiation (CI) au Cours Moyen de 2^e année (CM2).

Pour élargir l'accès et se conformer 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. Ainsi, pour répondre rationnellement à la demande d'éducation, le gouvernement a mis en place divers modes d'organisation : le modèle classique ou traditionnel, avec un niveau d'études par classe physique, qui est le plus répandu dans le pays, les classes à double flux (CDF) dans les zones à forte concentration humaine et les classes multigrades (CMG) dans les régions peu peuplées.

Les types d'écoles présents sur le territoire national sont répartis ainsi : le public classique (82,71 %), le privé laïc (8,04 %), le public franco-arabe (3,29 %), le privé franco-arabe (4,01 %), le privé catholique (1,46 %), les écoles associatives (0,23 %), le privé protestant (0,19 %) et les écoles communautaires (0,08%) (source : DPRE/MEN, *Annuaire statistique 2014*).

Sur le plan pédagogique, le programme élémentaire a connu trois approches méthodologiques : l'entrée par les contenus, l'entrée par les objectifs ou « pédagogie par objectifs » (PPO) et l'approche par compétences (APC). Le curriculum de l'Éducation de base 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;
- assurer la dotation conséquente en supports pédagogiques (guides pédagogiques, gratuité des manuels des élèves);
- améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages à travers des projets et partenariats tels que PAAME, ELAN, BIE, etc.;
- maintenir et généraliser la gratuité des manuels et accorder des subventions aux parents;
- mobiliser l'ensemble des acteurs de l'éducation (collectivités locales, communautés, partenaires) en vue d'une adhésion à ce changement de paradigme.

L'évaluation constitue une dimension fondamentale de l'éducation, ce qui nécessite la mise en place d'un dispositif global de suivi des acquis. En dehors des moments d'évaluation et à des fins de remédiation, le système éducatif dispose d'un système d'évaluation certificative des apprentissages en fin de cycles élémentaire, moyen et secondaire, sanctionnés respectivement par le CFEE, le BFEM et le Baccalauréat.

1.2.1 Du PDEF au PAQUET

1.2.1.1 Un bilan contrasté

La mise en place du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) pour la période 2000-2011 a permis un afflux plus important de ressources publiques en faveur du système éducatif. En effet, les crédits votés en faveur de l'éducation dans le budget de l'État ont connu une forte évolution entre 2000 et 2011 : de 105 milliards de FCFA au début du programme, ils ont atteint 432 milliards de FCFA en 2011, soit un taux d'accroissement annuel moyen de 12,5 %. Les cinq dernières années du programme marquent une hausse de l'effort public d'éducation qui a dépassé largement les prévisions du secteur dans le modèle de simulation du PDEF.

L'investissement dans le domaine de l'éducation atteint plus de 40 % du budget de fonctionnement de l'État, hors dette publique et hors charges communes, ce qui répond aux engagements de l'État en matière de financement de l'éducation. La mise à disposition de ces ressources a permis d'enregistrer beaucoup de progrès au niveau des trois axes stratégiques que sont l'élargissement de l'accès à tous les niveaux du système éducatif, l'amélioration de la qualité des apprentissages et le renforcement du processus de déconcentration/décentralisation.

Sur le plan de la gestion et du pilotage du système, beaucoup d'efforts ont été consentis dans l'orientation des pratiques vers une approche plus inclusive et basée sur les résultats. Cependant, certains aspects restent à améliorer tels que :

- l'intégration des modèles alternatifs d'éducation qui constituent une forte demande de la part des populations;
- l'offre de formation technique et professionnelle qui ne coïncide pas toujours avec les besoins du marché de l'emploi;
- l'enseignement supérieur qui continue de produire beaucoup de diplômés non compétitifs sur le marché du travail;
- la faiblesse de la capacité d'accueil des établissements, concentrés pour l'essentiel à Dakar, et la surcharge des effectifs d'étudiants avec une dégradation continue de la qualité des enseignements.

À propos du pilotage et de la gestion du système, l'option stratégique majeure qui a été retenue consiste à renforcer la déconcentration et la décentralisation. Dans ce cadre, un programme de renforcement des capacités a été mis en place pour doter les structures locales de moyens leur permettant d'atteindre les objectifs poursuivis. Par ailleurs, des subventions ont été accordées aux structures déconcentrées sur la base des plans d'action visant à améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages. Toutefois, ce premier financement n'était pas assujéti à des résultats imputés aux structures en charge de la mise en œuvre.

Aujourd'hui, des progrès restent à faire sur le plan de la gouvernance, notamment en ce qui concerne le pilotage de programmes axés sur les résultats et faisant appel à davantage de responsabilisation, d'imputabilité et de reddition de comptes.

1.2.1.2 Un changement de paradigme assuré

Avec la mise en œuvre du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), cadre d'opérationnalisation de la Lettre de Politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation couvrant la période 2012-2025, le gouvernement sénégalais et ses partenaires reconnaissent la nécessité d'un changement de paradigme assuré par le passage d'un système de gestion basé sur les moyens à un système axé sur les résultats. Ce nouveau modèle, comme le souligne le Ministre de l'Éducation Nationale, « appelle le développement d'un système d'indicateurs permettant de suivre régulièrement les efforts entrepris en matière d'éducation et de formation, les résultats obtenus ainsi que les progrès qui restent à accomplir ».

I.2.2 Les indicateurs clés de l'éducation au Sénégal

I.2.2.1 Le taux de préscolarisation

Graphique 1.1 : Évolution du taux brut de scolarisation au préscolaire

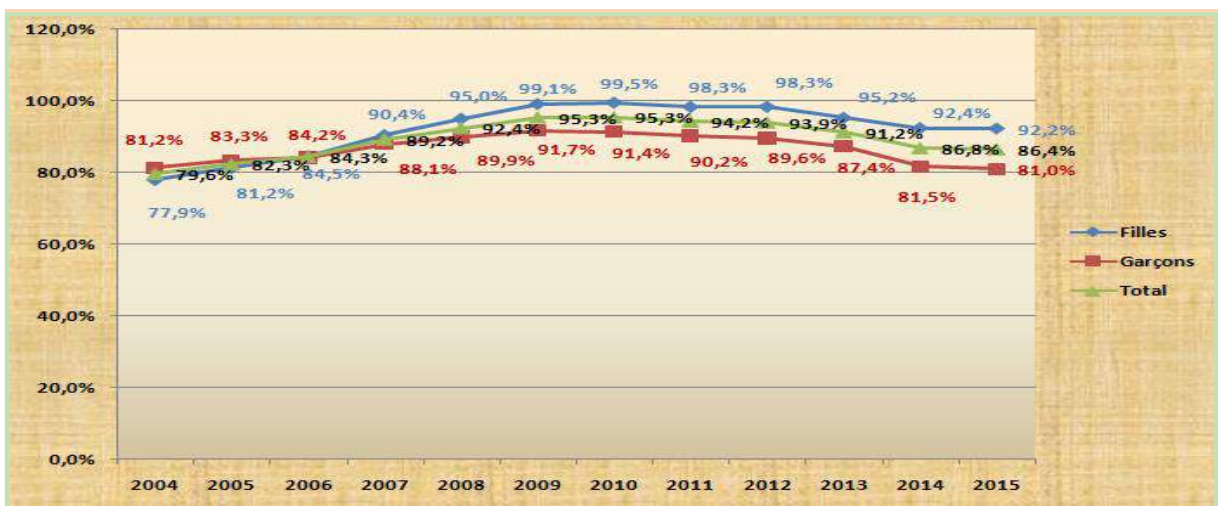


Source : Rapport national sur la situation de l'éducation, MEN/DPRE, 2015.

La demande d'éducation est en hausse en raison de l'accroissement continu de la population scolarisable et du fait de la multiplication des institutions préscolaires. En 2014, le système éducatif sénégalais a enregistré un taux brut de préscolarisation (TBPS) de 16,4 %, selon les données issues du dernier recensement de la population, contre 6,1 % en 2004, soit un gain de 10,3 points de pourcentage.

I.2.2.2 Évolution du taux brut de scolarisation

Graphique 1.2 : Évolution du taux brut de scolarisation au primaire

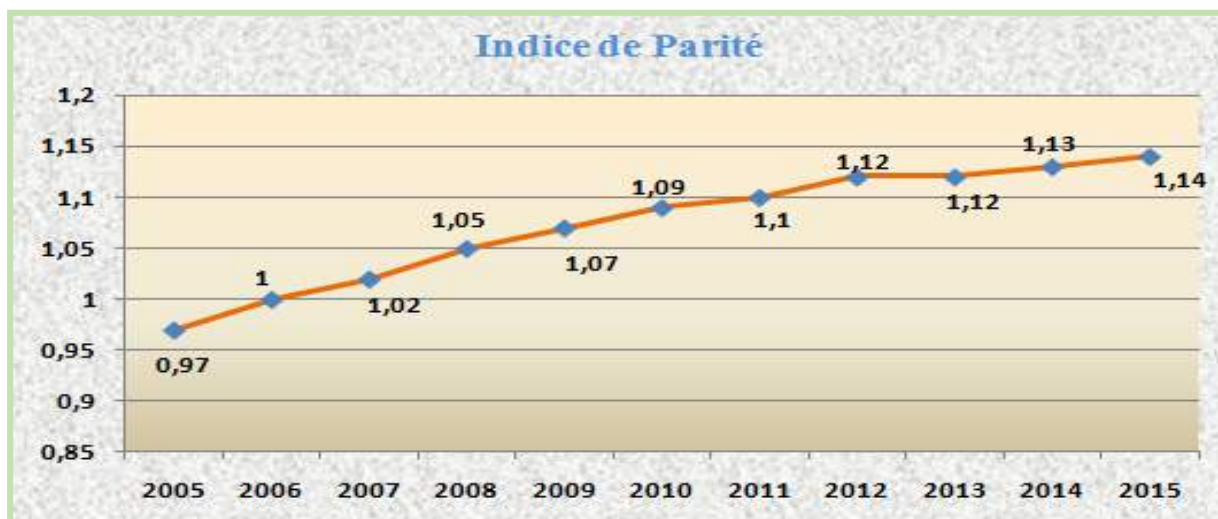


Source : Rapport national sur la situation de l'éducation, MEN/DPRE, 2015.

Les taux de scolarisation ont sensiblement progressé depuis 2006 pour ensuite connaître une légère baisse en 2014. La demande d'éducation est en croissance régulière en raison de l'accroissement continu de la population scolarisable. Le système éducatif sénégalais a enregistré un taux brut de scolarisation (TBS) de 79,6 % en 2004 et de 86,8 % en 2014, soit une augmentation de 7,2 points de pourcentage en 10 ans.

1.2.2.3 L'indice de parité

Graphique 1.3 : Évolution de l'indice de parité au primaire

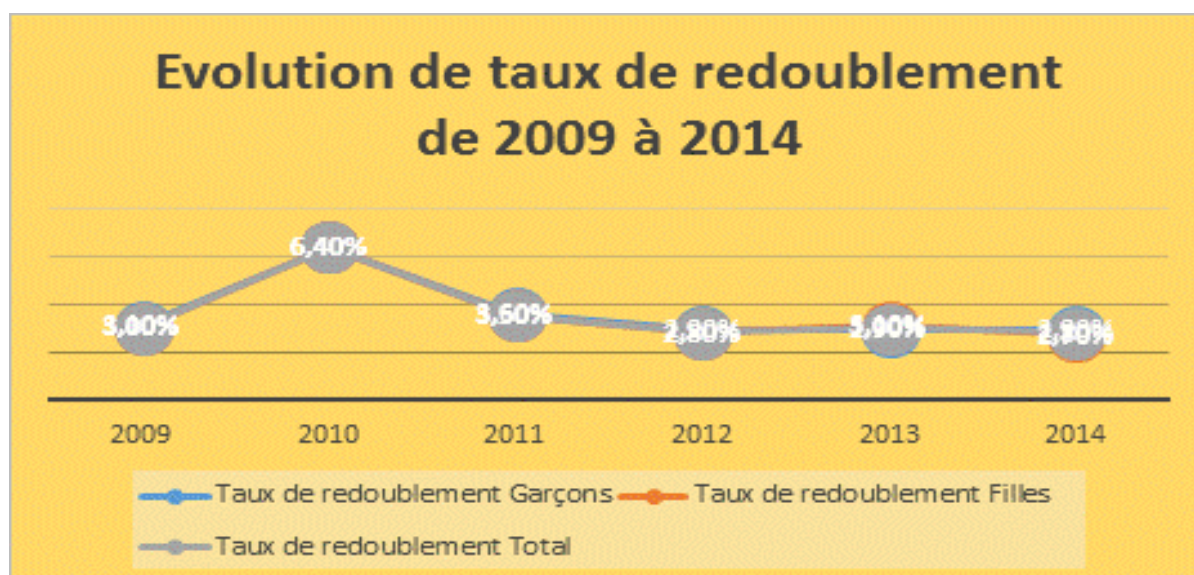


Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

L'indice de parité, qui était toujours en faveur des garçons en 2005, a subi un renversement avec des indicateurs qui sont passés de 1,02 en 2007 à 1,13 en 2014 en faveur des filles. Cette tendance s'est poursuivie pour atteindre 1,16 en 2014. Les effets de la politique d'enrôlement des filles (projet SCOFI) au Cours d'Initiation semblent constituer une explication.

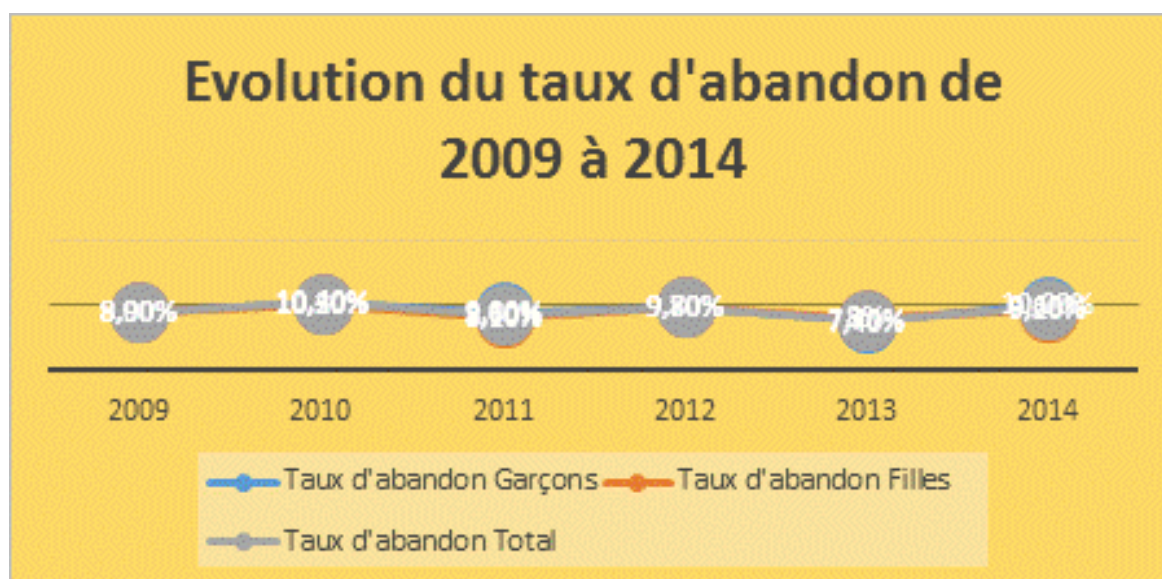
1.2.2.4 L'efficacité interne du système éducatif

Graphique 1.4 : Évolution du taux de redoublement au primaire



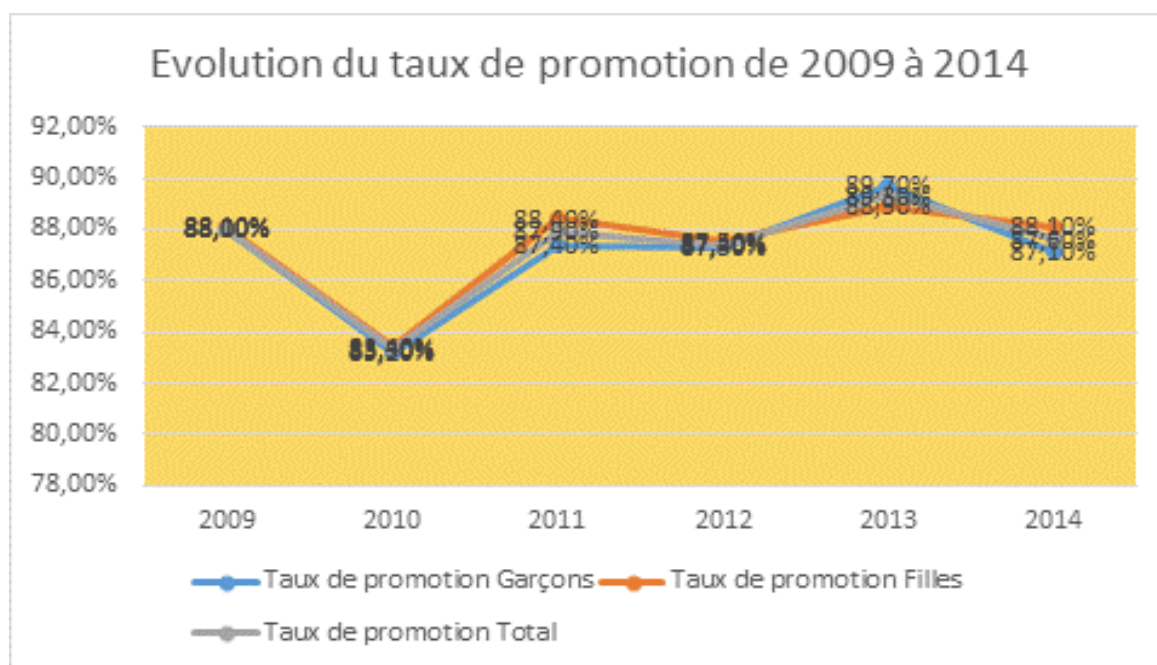
Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

De 2009 à 2014, le taux de redoublement a connu une relative stabilité. Ce n'est qu'en 2010 qu'il a enregistré un pic à 6,4 % avec la longue grève observée par les enseignants. En 2014, le taux a baissé à 2,8 %, ce qui est bien en deçà du seuil de 5 % fixé par les autorités du système éducatif.

Graphique 1.5 : Évolution du taux d'abandon au primaire

Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

De 2009 à 2013, le taux d'abandon est resté relativement stable. De 8,9 % en 2009, ce taux est passé à 9,6 % en 2014, soit une hausse de 0,7 point de pourcentage.

Graphique 1.6 : Évolution du taux de promotion au primaire

Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

Le taux de promotion a connu une évolution en dents de scie de 2009 à 2014, avec des planchers en 2010 et en 2012. Ce taux est à 87,6 % en 2014, soit en légère baisse par rapport à celui de 2013.

1.2.2.5 L'achèvement du cycle élémentaire

Graphique 1.7 : Évolution du taux d'achèvement au primaire



Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

Le taux d'achèvement global est passé de 48,2 % en 2004 à 62,5 % en 2014, avec une forte hétérogénéité selon les zones. Ce gain de 14,3 points de pourcentage obtenu en 10 ans témoigne des efforts consacrés à l'atteinte de la scolarisation universelle telle que définie dans la Lettre de Politique sectorielle, avec comme objectif à l'horizon 2020 l'atteinte d'un taux d'achèvement de 100 %.

1.2.3 Dépenses d'éducation

Tableau 1.1 : Part de l'éducation dans le budget de l'État sur financement intérieur entre 2006 et 2014

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Dépenses publiques totales de l'État sur financement intérieur (réalisation) en milliards de FCFA	1 067,6	1 309,0	1 371,6	1 486,8	1 594,8	1 915,2	1 958,0	2 053,6	2 242,4
Dépenses publiques totales d'éducation (réalisation) en milliards de FCFA	278,4	276,9	228,7	263,5	378,9	426,9	449,2	462,8	525,0
Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses totales de l'État sur financement intérieur	26,1 %	21,2 %	16,7 %	17,7 %	23,8 %	22,3 %	22,9 %	22,5 %	23,4 %

Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

De 2006 à 2014, le système éducatif a bénéficié en moyenne de 21,5 % des dépenses publiques totales de l'État sur financement intérieur, soit en moyenne 365,59 milliards de FCFA par an.

Tableau 1.2 : Part des dépenses courantes publiques d'éducation allouées à l'enseignement primaire (hors formation initiale des enseignants)

Année	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2010	2011	2012	2013
%	42,6	42,9	46,9	53,5	43,9	49,8	47,8	47,2	45,5	45,0	45,0	44,0	43,0

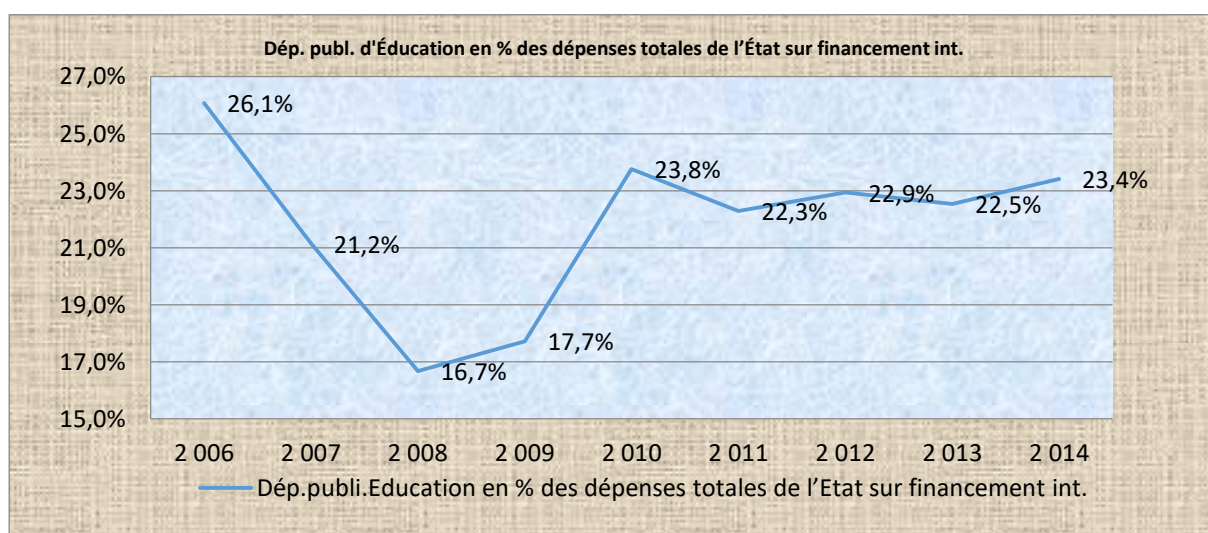
Source : *Senegal education sector public expenditure review*, Banque mondiale, 2015.

De 2000 à 2013, on note un accroissement de 0,4 % de la part des dépenses courantes publiques allouées à l'enseignement primaire, pour une part équivalente à plus du tiers des dépenses publiques de fonctionnement du secteur de l'éducation.

Tableau 1.3 : Coût unitaire par niveau (en FCFA)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Préscolaire	30 722	28 269	13 961	13 237	12 272	16 026	10 299	12 468	11 523
Élémentaire	65 317	73 427	85 378	105 253	105 226	127 940	130 906	212 582	126 790
Enseignement moyen général	86 179	78 346	87 141	139 698	135 372	155 558	137 138	107 967	86 885
Enseignement secondaire	214 540	175 886	188 816	203 139	294 396	360 868	303 872	160 862	182 645
EBJA	29 833	29 833	29 833	29 833	39 010	39 010	39 010	39 010	39 010
Enseignement supérieur	588 882	538 335	524 569	675 029	747 138	691 006	ND	ND	ND
Enseignement technique et professionnel			627 807	571 780	615 097	547 026	521 264	ND	ND

Source : *État des lieux de l'éducation de base au Sénégal*, 2014, DPRE.

Tableau 1.4 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses totales de l'État sur financement intérieur

Source : *Rapport national sur la situation de l'éducation*, MEN/DPRE, 2015.

I.3 Vers de nouveaux défis

Une réponse adéquate à la demande d'éducation inclusive : le Sénégal compte seulement quatre écoles spécialisées dans l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux, localisées à Dakar et à Thiès. Face à cette offre limitée, des initiatives sont prises pour créer des écoles inclusives destinées à accueillir ce type de clientèle.

Un renforcement de la formation technique et professionnelle : la promotion de la formation professionnelle est fortement handicapée par une prise en compte insuffisante de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves dès le bas âge.

Une amélioration des conditions dans l'enseignement supérieur : les capacités d'accueil et la carte universitaire sont très en deçà de la demande.

Une meilleure gestion du quantum horaire : les ouvertures tardives et les fermetures prématurées des classes tout comme les perturbations scolaires relatives aux grèves d'enseignants ou d'élèves, à l'absentéisme des enseignants et aux nombreuses fêtes, justifient l'intégration de nouvelles mesures de régulation.

Un suivi permanent des performances : les offres de service de tous les ordres d'enseignement nécessitent des évaluations et des sanctions pouvant aller jusqu'à la re-capacitation. Ainsi, un dispositif d'évaluation adapté doit être mis en place et les acteurs du système d'éducation doivent être formés quant aux standards d'évaluation.

I.4 Présentation du contexte de l'évaluation PASEC2014 au Sénégal

Cette évaluation externe de l'état des performances des élèves et des écoles apporte des points de repère pour mieux comprendre les forces et les faiblesses des élèves par rapport aux compétences clés de lecture et de 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 développées pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs spécifiques propres à chaque système ni de ceux d'une année scolaire en particulier. Il est également important de noter ici que les niveaux de compétence atteints par les élèves aux tests PASEC2014 de début et de fin de scolarité primaire reflètent l'accumulation des connaissances et des 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 PASEC2014 reflètent les performances du pays à la fin du PDEF 2000-2011 et au commencement du PAQUET 2013-2025. Des réformes touchant les différents échelons éducatifs ont été lancées sur cette période pour expérimenter de nouvelles pratiques ou généraliser des pratiques déjà existantes. La fin de l'année scolaire 2013-2014, date de l'enquête PASEC2014, correspond au début de la première phase (2013-2015) du nouveau programme sectoriel PAQUET.

La majeure partie de la cohorte d'élèves évaluée en 2014 a bénéficié de l'intervention des projets suivants :

- le Partenariat pour l'Amélioration de la Lecture et des Mathématiques à l'Élémentaire (PALME);
- le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Éducation de Base (PAQEED);
- le Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie (PREMST);
- le Projet d'Amélioration de l'Environnement Scolaire (PAES);
- l'initiative École et langues nationales en Afrique (ELAN).

De plus, il faut souligner que l'année scolaire 2013-2014 correspond à la première cohorte d'élèves ayant bénéficié du nouveau curriculum qui parvient en fin de primaire. Cette nouvelle approche pédagogique constitue une nouveauté pour tous les enseignants qui sont progressivement mis à niveau.

Ainsi, le Sénégal participe à la première évaluation internationale PASEC2014 regroupant dix 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. Ces dispositifs s'accompagnent également de multiples actions en faveur du pilotage par les résultats de tout le système, notamment avec la mise en place récente des Contrats de Performance (CDP) à l'échelle déconcentrée.

©GPE/Chantal Rigaud



A photograph of a classroom setting. In the foreground, a young girl with braided hair is looking towards the camera. Behind her, a boy is focused on writing in a notebook with a blue pen. The background is slightly blurred, showing other students and classroom elements. A semi-transparent white box is overlaid on the top half of the image, containing the title text. A blue vertical bar is on the right side, containing the page number.

2. L'ÉVALUATION PASEC2014 AU SÉNÉGAL

La méthodologie du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages.

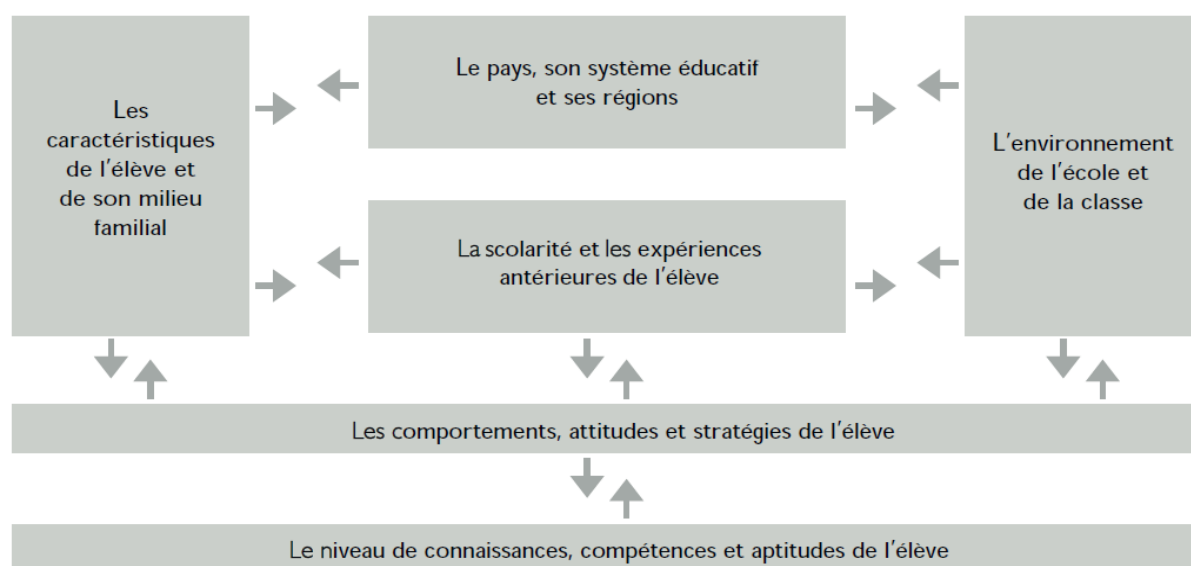
Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cas des évaluations PASEC, un système est efficace lorsqu'il permet à tous les enfants ou à une grande majorité d'entre eux d'atteindre ces compétences de base afin de poursuivre sereinement une scolarité primaire et secondaire.

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

À cette fin, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire¹ auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des classes cibles de chaque pays.

L'évaluation PASEC2014 a également permis de collecter de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives permettant d'apprécier le niveau de répartition des ressources, de comprendre les pratiques scolaires et de mettre ces dernières en relation avec les performances des élèves. La mise en relation de ces composantes avec la réussite aux tests PASEC fournit des points de repère quant à l'efficacité et à l'équité des systèmes. Les instruments d'enquête (tests et questionnaires) de même que les procédures de collecte et d'analyse de données sont standardisés pour tous les pays et tout au long du processus de l'évaluation afin de garantir la comparabilité internationale des résultats.

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'étude PASEC



¹ En début de scolarité, les élèves sont testés deux ans après l'entrée au primaire pour les pays ayant un cycle primaire de six ans. L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de fin de scolarité primaire ont été adressés aux élèves de 6^e année.

2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014

Les tests sont construits sur la base :

- i. de recherches scientifiques dégagant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques;
- ii. des niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- iii. des standards de mesure² en lecture et en mathématiques partagés sur le plan international.

Les exercices présents dans les tests de début et de fin de cycle primaire ont été conçus par le PASEC et validés par son comité scientifique. Un comité d'experts provenant du Centre de recherche en Éducation (EA 2661) de l'Université de Nantes et du service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement (ASPE) de l'Université de Liège ainsi que les équipes nationales des dix pays participants ont contribué à la mise en place de ces instruments de mesure. Le développement des tests a suivi un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales (OCDE/PISA, IEA/TIMSS et PIRLS, à titre d'exemple). La qualité des exercices a été prétestée dans chacun des pays participants.

Au Sénégal, le test de début et celui de fin de scolarité primaire ont été administrés en français. Pour la grande majorité des élèves, le français n'est pas la langue maternelle.

Des exemples d'items de tests sont présentés à l'annexe A de ce rapport.

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

L'évaluation PASEC de début de scolarité primaire vise à mesurer les capacités des élèves dans les premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques tout en identifiant leurs principales difficultés dans ces disciplines. Ce test est administré individuellement aux élèves de 2^e année du primaire pour établir le plus tôt possible un premier bilan de leurs compétences fondamentales, avant que les difficultés ne se cristallisent et entraînent échecs et abandons scolaires. La durée globale du test est d'environ 30 minutes par discipline.

2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité

Les pays évalués par le PASEC2014 fixent comme objectif prioritaire de lecture, à travers leurs programmes, l'acquisition des compétences nécessaires pour lire de façon courante et autonome à la fin du cycle primaire. Cette finalité suppose que les élèves aient atteint le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrage de l'écrit, pour automatiser la lecture des mots familiers, et qu'ils possèdent un niveau suffisant de compréhension orale et de vocabulaire dans la langue d'enseignement pour développer leurs capacités à comprendre des phrases et des textes. En début de scolarité primaire, il est attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier.

Le test de langue PASEC2014 de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, en décodage et en compréhension de l'écrit.

² Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

L'encadré ci-dessous présente les trois sous-domaines disciplinaires évalués en langue dans le test PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Le test de langue s'organise en trois phases successives qui correspondent à l'évaluation des trois sous-domaines disciplinaires en langue. Chaque domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de langue PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Encadré 2.1 : Définition des sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p>Compréhension de l'oral :</p> <p><i>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 par le biais des correspondances entre l'oral et l'écrit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre du vocabulaire • Reconnaître du vocabulaire • Reconnaître des familles de mots • Comprendre un texte
Partie 2	<p>Familiarisation avec l'écrit, conscience phonologique et décodage en lecture :</p> <p><i>La familiarisation avec l'écrit est évaluée à travers des situations de reconnaissance des caractéristiques de l'écrit. La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique de lettres, de syllabes et de mots et d'activités aisées de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se représenter l'écrit • Lire des lettres • Reconnaître des syllabes • Lire des mots • Reconnaître des mots inventés
Partie 3	<p>Compréhension de l'écrit :</p> <p><i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter une information. 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.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder le sens des mots • Lire et comprendre des phrases • Comprendre un texte - 1 • Comprendre un texte - 2

2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité

Les enseignements dispensés en mathématiques dans les écoles primaires des dix pays ayant participé au PASEC2014 ont pour objectif d'accompagner les élèves dans le développement de leurs connaissances des nombres, du calcul, de la résolution de problèmes, de la géométrie et de la mesure.

Le test de mathématiques de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage des mathématiques afin de déterminer s'ils disposent des compétences de base en arithmétique, en géométrie, en mesure, en repérage dans l'espace et en logique.

Le test de mathématiques s'organise en deux phases successives qui correspondent à l'évaluation des deux sous-domaines disciplinaires en mathématiques. Chaque sous-domaine évalué contient une série d'exercices et chaque exercice comprend un exemple puis une suite de questions. Le tableau suivant présente le contenu du test de mathématiques PASEC2014 de début de scolarité primaire.

Encadré 2.2 : Définition des sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p>Arithmétique : <i>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 résolutions de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compter jusqu'à 100 • Reconnaître des chiffres et des nombres • Dénombrer des objets • Discriminer des quantités d'objets • Ordonner des nombres - 1 • Ordonner des nombres - 2 • Compléter une suite de nombres • Additionner et soustraire • Résoudre des problèmes
Partie 2	<p>Géométrie, espace et mesure : <i>Ce sous-domaine est évalué à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour des 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.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des formes géométriques • Se repérer dans l'espace • Apprécier des grandeurs - 1 • Apprécier des grandeurs - 2

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité primaire porte sur le niveau des connaissances et des compétences des élèves en lecture et en mathématiques. Ces compétences sont utiles pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans diverses situations du quotidien. La maîtrise de ces dimensions est déterminante pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions.

La durée globale du test est de deux heures au maximum par discipline. Le test comporte uniquement des questions à choix multiples.

2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité

Ce test ne mesure pas les autres domaines de la langue tels que la production écrite, la compréhension orale, l'expression orale et les outils (orthographe, grammaire, conjugaison, etc.) propres à chaque langue. Il accorde cependant une place centrale à l'évaluation des compétences de compréhension de textes informatifs³ et de documents⁴. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés et de compréhension de textes littéraires occupent une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Encadré 2.3 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
26 %	<p>Décodage de mots et de phrases isolés : <i>Le décodage est évalué à travers des situations de lecture portant sur la reconnaissance graphophonologique de mots et le déchiffrement du sens de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder au sens des mots et des phrases et pour étendre leur vocabulaire.</i></p>	Images, mots et phrases isolés
74 %	<p>Compréhension de texte : <i>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes littéraires et informatifs et de documents desquels les élèves sont amenés à extraire, à combiner et à interpréter une ou plusieurs 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.</i></p>	Textes informatifs et documents (71 %) Textes littéraires (29 %)

2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité

Le test de mathématiques de fin de cycle primaire du PASEC2014 vise à mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure. L'évaluation des élèves dans ces trois sous-domaines des mathématiques permet de mesurer le niveau de leur connaissance des principes mathématiques de base et leur capacité à les appliquer et à raisonner dans des situations diverses et variées; elle permet aussi d'identifier les difficultés rencontrées. Les principales activités cognitives mesurées sont de

³ Textes continus extraits de manuels scolaires, de dictionnaires, d'encyclopédies, d'articles scientifiques, de notices d'utilisation, etc. Ces textes sont courts (50 mots), moyens (de 100 à 200 mots) ou longs (de 200 à 300 mots).

⁴ Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

connaître, de comprendre et d'appliquer des formules; celle de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une moindre mesure.

Le test PASEC2014 accorde une place importante à l'évaluation des compétences de mathématiques dans le sous-domaine de l'arithmétique et, à un moindre degré, de la mesure. Les activités de géométrie-espace occupent quant à elles une place mineure dans le test comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Encadré 2.4 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués
46,9 %	Arithmétique : <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour d'opérations, de nombres entiers, de nombres décimaux, de fractions, de pourcentages, de suites numériques et de tableaux de données.</i>
35,8 %	Mesure : <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance, d'application et de résolution de problèmes autour des notions de grandeur : longueur, masse, capacité, aire, périmètre.</i>
17,3 %	Géométrie et espace : <i>La géométrie et l'espace sont évalués à travers des situations de reconnaissance autour des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions, des relations et des transformations géométriques et des positions et représentations spatiales.</i>

Le développement des compétences dans ces sous-domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner.

2.1.3 Les questionnaires de contexte

Un volume important de données contextuelles a été collecté au cours de l'enquête PASEC2014 pour décrire les contextes éducatifs et mieux comprendre la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leurs performances. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants, des directeurs et des cadres de ministères de l'Éducation.

Si les questionnaires Enseignants et Directeurs sont identiques pour les évaluations en début et en fin de scolarité, il a été nécessaire de simplifier considérablement le questionnaire Élèves en début de scolarité. À ce niveau, les informations sur les élèves et leur milieu de vie ont été collectées grâce à un questionnaire administré individuellement dans la langue d'enseignement ou dans la langue maternelle des élèves afin de faciliter leur compréhension. En fin de scolarité primaire, les données disponibles au niveau des élèves sont plus importantes qu'en début de scolarité.

2.2 La collecte des données

2.2.1 En début de scolarité primaire

Les tests sont administrés individuellement aux élèves. Toutes les consignes d'administration sont standardisées pour chacune des phases de l'enquête. Les administrateurs sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. L'administrateur procède à l'évaluation de dix élèves maximum par classe. La passation des tests se fait sur deux matinées (une matinée par discipline). Tous les élèves sont invités à répondre individuellement et oralement à des questions en donnant une réponse très brève.

2.2.2 En fin de scolarité primaire

En fin de cycle primaire, les tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques ainsi que le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves. Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

L'ordre de passation des épreuves de lecture et de mathématiques dans les écoles suit une répartition aléatoire dans l'échantillon de sorte qu'en moyenne, au niveau d'un pays, les résultats des élèves aux différentes épreuves ne sont pas influencés par l'ordre de passation des tests.

L'administration des tests s'effectue sur deux matinées (une matinée par discipline) et concerne vingt élèves au maximum par classe. Les épreuves du PASEC2014 sont de type « papier-crayon » : après avoir traité quelques exemples avec l'administrateur pour comprendre le fonctionnement du test et la manière de répondre aux questions, les élèves travaillent de façon autonome sur les cahiers qui leur ont été remis en répondant à des questions à choix multiples.

Les tests PASEC2014 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés; ces derniers disposent d'items d'ancrage permettant d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

2.3 L'échantillonnage et les taux de participation

2.3.1 L'échantillonnage

Les données de l'évaluation sont collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés (2^e et 6^e années).

Dans le but d'augmenter la précision de l'échantillon, toutes les écoles de la base de données sont scindées en groupes homogènes selon une ou plusieurs variables déterminantes, dites « variables de stratification ». Les différents regroupements de régions effectués sont appelés « strates ».

Le premier niveau de variables de stratification utilisées au Sénégal porte sur le regroupement des régions en zones géographiques. Le deuxième niveau porte sur le milieu de localisation (urbain ou rural) des écoles, et le troisième sur leur statut (public ou privé). Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Sénégal a porté sur cinq strates. Les strates retenues sont présentées dans la première colonne des tableaux 2.1 et 2.2.

Le nombre d'élèves retenus dans l'échantillon pour chacune des strates est proportionnel au nombre d'élèves dans la population.

Après la phase de stratification réalisée en collaboration avec les membres de l'équipe nationale du Sénégal, l'échantillonnage s'est opéré en trois étapes :

- I. La première étape a consisté en la sélection de 180 écoles selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2^e et en 6^e année. Ces 180 écoles sont extraites d'une liste (base de sondage officielle pour l'année scolaire 2012-2013) qui reprend l'ensemble des écoles du pays. Le PASEC a procédé à l'échantillonnage parmi les écoles ayant au moins une classe de 6^e année.
- II. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2^e année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille de l'échantillon des écoles. Au sein de chacune des strates, seule la moitié des écoles sélectionnées aléatoirement pour l'évaluation en fin de scolarité a été invitée à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2^e année se limite donc à 90 écoles.
- III. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6^e année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de ce niveau selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est réitérée au niveau de la 2^e année si l'école figure dans le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.

En 6^e année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests.

En 2^e année, un échantillon de 10 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Tout comme pour l'échantillon d'écoles, l'échantillon d'élèves en 2^e année est réduit de moitié par rapport à celui de la 6^e année en raison de difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

2.3.2 Les taux de participation

En 6^e année, après la collecte des données, 160 écoles sur les 180 échantillonnées, ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 88,9 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 99,9 %.

En 2^e année, 83 écoles sur les 90 échantillonnées ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 92,2 % et celui des élèves, à 99,9 %.

Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6^e année

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Zone Nord	40	39	97,5 %	659	659	100,0 %
Zone Ouest	42	42	100,0 %	791	789	99,7 %
Zone Centre	48	40	83,3 %	719	718	99,9 %
Zone Sud-Est	19	9	47,4 %	163	162	99,4 %
Zone Sud-Ouest	31	30	96,8 %	577	577	100,0 %
Total	180	160	88,9 %	2 909	2 905	99,9 %

Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2^e année

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Zone Nord	20	19	95,0 %	182	182	100,0 %
Zone Ouest	21	20	95,2 %	195	195	100,0 %
Zone Centre	24	22	91,7 %	217	217	100,0 %
Zone Sud-Est	10	7	70,0 %	70	69	98,6 %
Zone Sud-Ouest	15	15	100,0 %	144	144	100,0 %
Total	90	83	92,2 %	808	807	99,9 %

2.4 Les analyses

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation internationale PASEC2014 pour des informations sur les analyses psychométriques et statistiques.





3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances du Sénégal dans le contexte international des pays participant à l'évaluation PASEC2014 en présentant les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire en langue-lecture⁵ et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC2014.

Les résultats observés permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves d'un même pays ou entre ceux d'une même zone éducative, dans une discipline et d'une discipline à l'autre. La possibilité pour le plus grand nombre d'élèves de maîtriser les compétences fondamentales de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire constitue un bon indicateur de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs.

En complément de l'approche internationale, les résultats des différentes régions du Sénégal seront également présentés. Le chapitre 4 permettra de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme déterminantes par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif sénégalais.

Comme mentionné dans le chapitre 2, les tests ont été conçus en français et administrés dans cette langue, qui est la langue officielle d'enseignement en vigueur en début et en fin de scolarité primaire.

3.1 Compétences des élèves au niveau international

Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants

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

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

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

3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de début de scolarité primaire, en langue et en mathématiques respectivement. Pour chaque échelle de compétences et pour chaque niveau, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, ainsi que ce même pourcentage mais pour les élèves du Sénégal uniquement. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4 alors que les moins

⁵ Il s'agit d'un test de langue en début de scolarité (compréhension orale, décodage et compréhension de l'écrit) et d'un test de lecture/compréhension en fin de scolarité.

CHAPITRE 3

compétents (score inférieur à 399,1 points) sont classés sous le niveau I. Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux⁶.

Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves sénégalais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	16,4 %	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, 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	540,0	14,5 %	12,5 %	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont amélioré 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 les liens entre le langage oral et écrit pour améliorer leurs capacités de décodage et étendre leur vocabulaire. En compréhension de l'écrit, ils sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 2	469,5	28,7 %	27,9 %	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens entre le langage oral et écrit et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Niveau I	399,1	30,3 %	29,3 %	Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau I	126,0	12,4 %	13,9 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

⁶ Le seuil « suffisant » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de scores internationale. Le seuil « suffisant » en mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de scores internationale.

La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre bien l'important écart qui sépare, d'une part, les élèves du niveau 1 ou qui se situent sous le niveau 1 et qui éprouvent d'importantes difficultés avec les premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement et, d'autre part, les élèves du niveau 4, qui peuvent comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, 71,4 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire, et 12,4 % ne manifestent pas les compétences mesurées. En d'autres termes, 28,6 % des élèves seulement ont atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue, et la moitié de ceux-ci (soit 14,1 % de l'effectif total) se hissent au niveau le plus élevé (niveau 4).

Au Sénégal, la situation est globalement la même que celle décrite plus haut. En effet 71,1 % des élèves sénégalais n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité. Cependant, les élèves qui ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation (sous le niveau 1) sont plus nombreux au Sénégal et représentent 13,9 % de l'effectif contre 12,4 % pour l'ensemble des pays de l'évaluation PASEC2014.

En mathématiques, les résultats présentent des tendances relativement meilleures qu'en langue au Sénégal.

Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves sénégalais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	30,1 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 60 en 2 minutes) et sont capables de comparer des nombres, de compléter des suites logiques 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	489,0	29,7 %	32,2 %	Les élèves sont capables de reconnaître les nombres jusqu'à 100, de les comparer, 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 (en dessous, au-dessus, à côté). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 1	400,3	30,9 %	25,1 %	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets, reconnaissent des formes géométriques simples et manipulent les premiers concepts de repérage dans l'espace (dedans, dehors).
Sous le niveau 1	66,9	16,2 %	12,6 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de la moitié des élèves (47,1 %) n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014, et 16,2 % ne manifestent aucune des compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation.

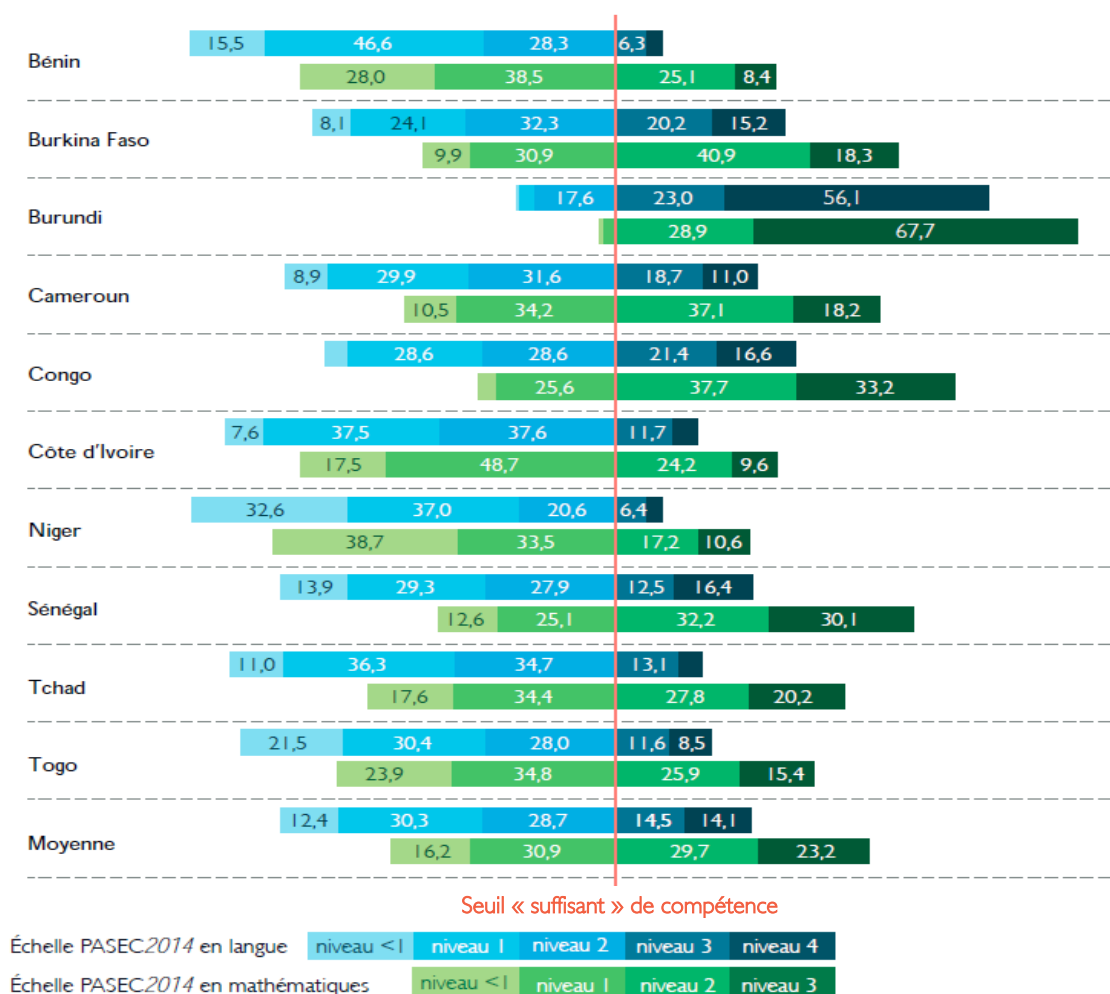
CHAPITRE 3

Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences en mathématiques nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

Au niveau national, comparativement à la situation globale tous pays confondus, les résultats sont relativement meilleurs puisqu'en moyenne ce sont 37,7 % des élèves sénégalais qui n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité, et 12,6 % qui se situent sous le niveau 1.

Le graphique 3.1 montre, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence en début de scolarité primaire. Ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est alors aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Le graphique indique également le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences : les barres en dégradé de bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en dégradé de vert, un certain niveau en mathématiques⁷ (voir les tableaux B3.1 et B3.2 en annexe).

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



⁷ Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code de couleur sera conservé pour tous les graphiques.

Dans les dix pays, hormis au Burundi où la langue du test et de scolarisation correspond à une langue qui est familière aux élèves, les pourcentages d'élèves en dessous des seuils dits « suffisants » sont très élevés. La grande majorité des élèves scolarisés depuis deux ans éprouve beaucoup de difficulté à comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement. En mathématiques, une très grande majorité d'élèves de ces mêmes neuf pays ne maîtrise pas les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. La proportion d'enfants en grande difficulté (sous le niveau 1) est relativement importante, soit 12,4 % en langue et 16,2 % en mathématiques, en moyenne, au niveau international.

La répartition des élèves par niveau de compétence montre qu'il existe dans tous les pays, à des degrés variables, des disparités importantes dès les premières années du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves.

Par ailleurs, les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée⁸ peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

Sans toutefois pouvoir démontrer l'existence d'une relation causale, la force de ces liens suggère que l'apprentissage des mathématiques tout au long de la scolarité est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce, dès le début du primaire. En effet, en mathématiques, les élèves doivent progresser d'une logique naïve et concrète, développée dans leur environnement familial et dans leur langue maternelle, vers une logique abstraite et scolaire, dans une langue d'apprentissage moins familière et peu pratiquée à la maison (Fayol, 2002).

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

⁸ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,68 et 0,85 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,85 et 0,95 (voir le tableau B3.3 en annexe).

CHAPITRE 3

En complément de ces résultats, 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.

Au Sénégal, les scores moyens nationaux en lecture (501,9 points) et en mathématiques (521,4 points) sont proches de la moyenne internationale des dix pays enquêtés en 2014 fixée à 500 points.⁹

Tableau 3.3 : Scores moyens du Sénégal en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité

	Score du Sénégal	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Sénégal	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Sénégal	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Sénégal
Langue	501,9	Burundi	Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Togo, Tchad	Bénin, Niger
Mathématiques	521,4	Burundi	Burkina Faso, Cameroun, Congo, Tchad	Bénin, Côte d'Ivoire, Togo, Niger

Le début de scolarité primaire au Sénégal se caractérise par des scores nationaux en langue et en mathématiques statistiquement inférieurs à ceux d'un seul pays de l'évaluation. Les scores nationaux sont cependant statistiquement égaux à ceux de six pays en langue et à ceux de quatre pays en mathématique. Enfin, les scores moyens de début de scolarité au Sénégal sont supérieurs à ceux de deux pays en langue et à ceux de quatre pays en mathématiques.

3.1.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les tableaux 3.4 et 3.5 présentent les échelles de compétences PASEC 2014 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques respectivement, à l'image des tableaux 3.1 et 3.2 pour le début de scolarité. Les tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les dix pays participant à l'évaluation et pour le Sénégal.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux¹⁰.

⁹ Les échelles internationales sont normalisées pour avoir une moyenne internationale de 500 points et un écart-type international de 100 points.

¹⁰ Ce seuil, pour la lecture, correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 518,4 points sur l'échelle de scores internationale en lecture pour être considérés comme ayant atteint le seuil. Pour les mathématiques, le seuil correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 521,5 points sur l'échelle de scores internationale en mathématiques pour être considérés comme ayant atteint le seuil.

Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves sénégalais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	34,8 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou 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, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent des données pour les exploiter.
Niveau 3	518,4	25,6 %	26,3 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un 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 compétence				
Niveau 2	441,7	27,7 %	21,3 %	Les élèves mobilisent leur capacité de décodage orthographique pour identifier et comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne. 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 les questions. Les élèves parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,0	21,2 %	13,5 %	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne, mais éprouvent de la difficulté à comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	72,1	8,4 %	4,0 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire.

Au Sénégal, la situation reste inquiétante puisque 46,5 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en lecture après au moins six ans de scolarité primaire.

Comme dans tous les pays, les élèves sénégalais les plus faibles en fin de scolarité primaire ont beaucoup de difficulté à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que

CHAPITRE 3

pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Cette situation interpelle le Sénégal quant à la prise en charge rapide de ces élèves, puisqu'en moyenne 17,5 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau 1 et sous le niveau 1).

Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves sénégalais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	29,1 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique et de mesure nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous forme d'un texte court de deux à trois lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. En arithmétique, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. En mesure, ils peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Les élèves peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance, en respectant les contraintes imposées par l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes.
Niveau 2	521,5	26,3 %	29,7 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Certaines questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique, d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. En arithmétique, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux et peuvent aussi résoudre des problèmes courants en analysant l'énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. Ils savent compléter des suites logiques avec des nombres décimaux ou des fractions. En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans l'aide d'un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des opérations sur des jours, des heures et des minutes ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane).
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 1	433,3	31,8 %	26,5 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. En mesure, ils reconnaissent l'unité de mesure de la longueur : le mètre. En géométrie, ils sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant les coordonnées d'un graphique.
Sous le niveau 1	68,1	27,2 %	14,7 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire.

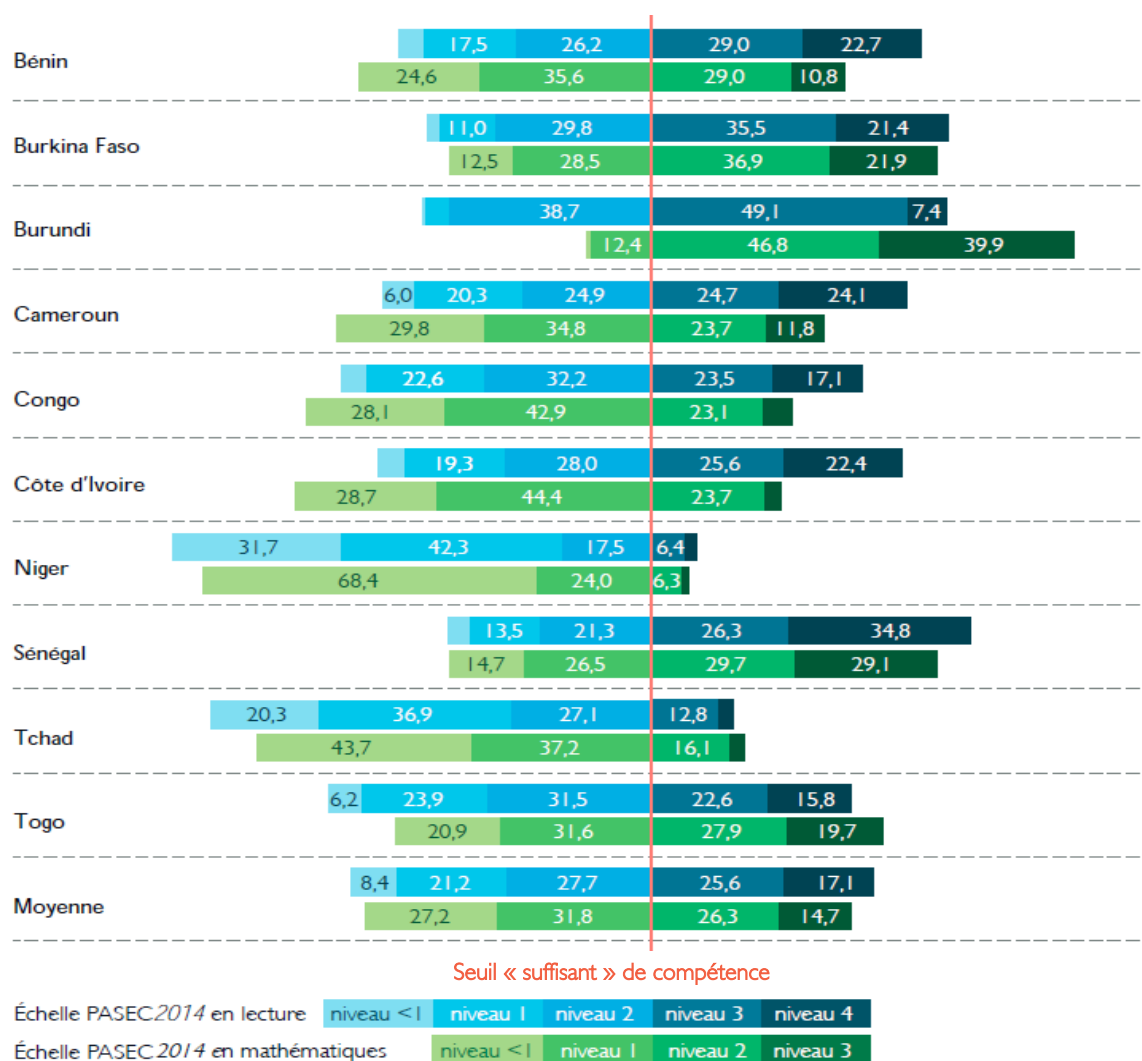
Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire ont toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 30 % des élèves scolarisés sont dans cette situation en fin de primaire. D'un pays à l'autre, le nombre d'élèves qui éprouvent de la difficulté dans ces domaines des mathématiques est plus ou moins important. Ces élèves se situent sous le niveau I de l'échelle de compétences.

Au Sénégal, si plus de la moitié des élèves (58,8 %) sont au-dessus du seuil « suffisant » en mathématiques en fin de scolarité, une part importante (14,7 %) ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par le test.

Il est important que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

Le graphique 3.2 indique, pour chaque pays et chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences. Comme pour le début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants »; il est ainsi aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils (voir les tableaux B3.5 et B3.6 en annexe).

Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



En fin de cycle primaire, près de 60 % des élèves en moyenne n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence, que ce soit en langue ou en mathématiques. De nouveau, les disparités entre les pays sont importantes. La comparaison des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité confirme le constat dégagé par l'enquête PASEC 2014 en début de scolarité : il existe des liens étroits entre les performances des élèves dans ces deux disciplines, et ce, dans tous les pays de l'évaluation¹¹.

Les écarts dans les résultats des élèves en fin de scolarité primaire ainsi que la nature des difficultés rencontrées par les élèves les plus faibles se manifestent à travers la dispersion importante des niveaux de compétence des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade de décodage des mots. L'étude de ces différences doit tenir compte des inégalités d'accès et de l'abandon dans les pays.

¹¹ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,72 et 0,89 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,84 et 0,97 (voir le tableau B3.4 en annexe).

Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que les pays doivent offrir aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leurs apprentissages au primaire.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.6 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Sénégal vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Sénégal, les scores moyens nationaux en lecture (548,4) et en mathématiques (546,6) sont supérieurs la moyenne internationale fixée à 500 points des dix pays enquêtés en 2014.

Tableau 3.6 : Scores moyens du Sénégal en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité

	Score du Sénégal	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Sénégal	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Sénégal	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Sénégal
Lecture	548,4			Burkina Faso, Burundi, Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Togo, Tchad, Niger
Mathématiques	546,6	Burundi	Burkina Faso	Togo, Bénin, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad

À la différence du début de scolarité, la fin de scolarité primaire au Sénégal se caractérise par des scores nationaux statistiquement supérieurs en langue à ceux de l'ensemble des neuf autres pays participants. Par contre, en mathématiques, la fin de cycle primaire se caractérise par des scores nationaux statistiquement supérieurs à ceux de sept autres pays alors qu'ils sont égaux à ceux d'un seul pays et inférieurs à ceux d'une seul autre.

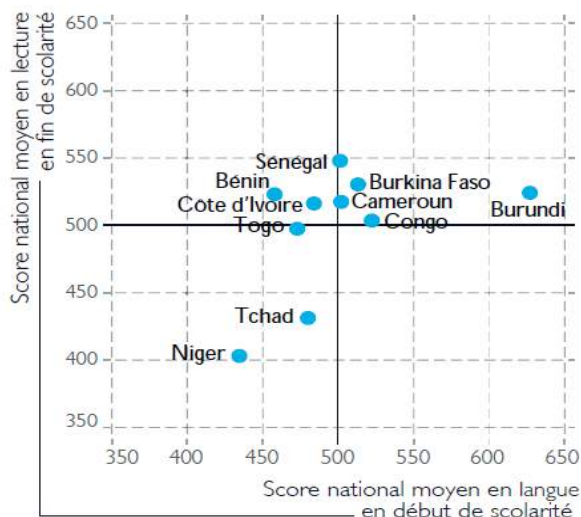
3.1.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet notamment d'étudier dans quelle mesure les niveaux de performance en début de cycle primaire peuvent constituer un bon prédicteur des niveaux de performance en fin de cycle primaire. Il faut garder à l'esprit que les trajectoires et la progression scolaire des élèves tout au long du cycle primaire sont des dimensions complexes à analyser sans mener une étude longitudinale portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

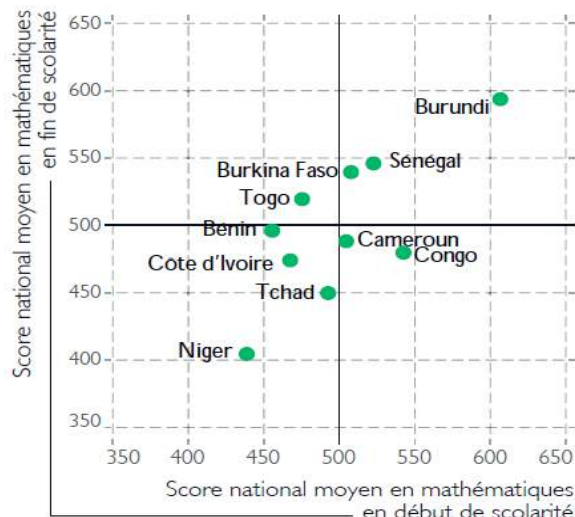
Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire¹² n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation sont estimés à 0,53 (non significatif) en lecture et à 0,62 (significatif à 10 %) en mathématiques (voir le tableau B3.7 en annexe).

¹² Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité



Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité



Sur la base de ces résultats, on constate que les pays parmi les plus performants en début de scolarité, qui permettent à un grand nombre d'élèves d'atteindre des niveaux de compétence satisfaisants comparativement aux autres pays, sont en général ceux qui enregistrent les meilleures performances (notamment en mathématiques, où la corrélation est la plus élevée) en fin de primaire. De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficulté dans les premières années sont également ceux qui tendent à être les moins performants en fin de scolarité.

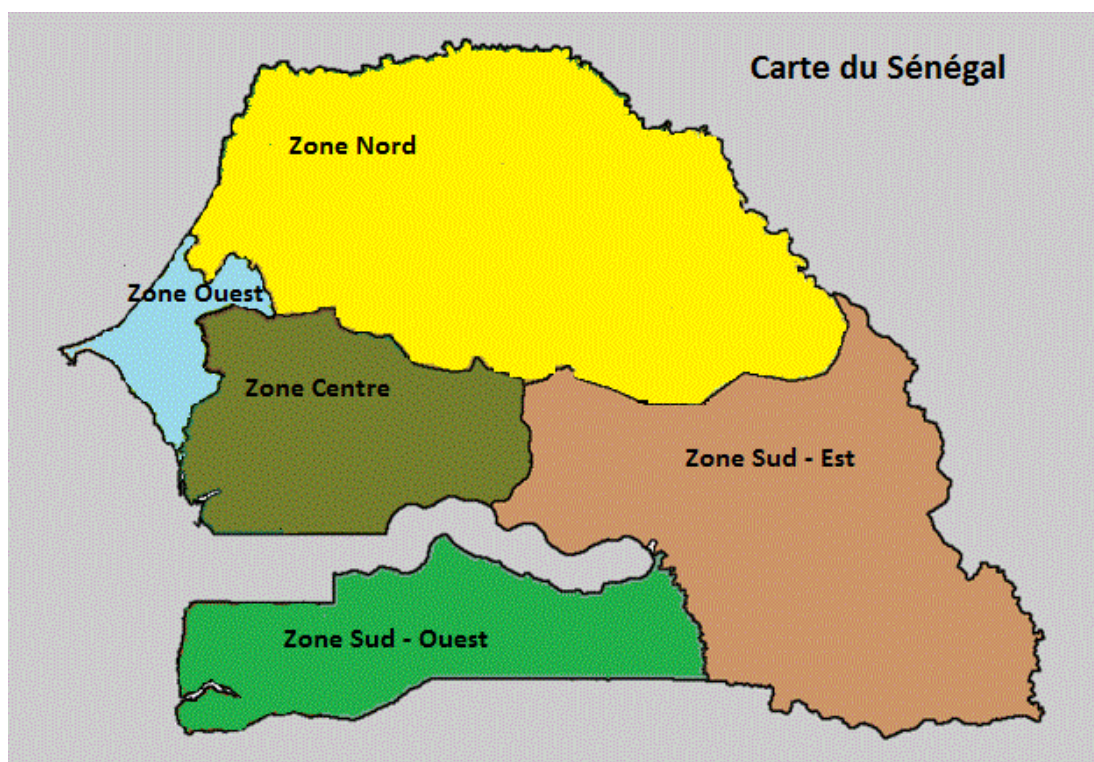
3.2 Compétences des élèves au niveau national

3.2.1 Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 pour comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays.

L'échantillon du Sénégal¹³ a ainsi été divisé en cinq strates correspondant à cinq zones permettant de conduire des comparaisons fiables entre les régions (ou strates) selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales. Les variables éducatives qui permettent de déterminer ces zones ont été définies par l'équipe nationale du Sénégal en collaboration avec le PASEC et en tenant compte des critères d'homogénéité liés aux aspects socioculturels et géographiques. La pondération attribuée à ces strates permet à l'échantillon d'être le reflet de la répartition des élèves dans la zone concernée afin d'estimer les résultats moyens et le niveau des caractéristiques éducatives d'un pays sans enquêter la population complète d'élèves scolarisés. Ces zones sont illustrées sur la carte ci-dessous.

Figure 3.1 : Représentation des zones PASEC2014 au Sénégal



¹³ Les données de l'évaluation PASEC2014 ont été collectées à partir d'un échantillon représentatif de la population scolaire de début et de fin de cycle primaire au Sénégal. Pour les deux niveaux enquêtés, la population cible est constituée de l'ensemble des élèves inscrits en 2^e et 6^e année du primaire, quel que soit le type d'école (écoles publiques, privées, etc.) et la zone géographique.

CHAPITRE 3

Les régions du pays ont été regroupées en zones comme suit : Zone Nord (Matam, Louga, Saint-Louis), Zone Ouest (Dakar et Thiès), Zone Centre (Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine), Zone Sud-Est (Tambacounda, Kédougou) et Zone Sud-Ouest (Kolda, Sèdhiou, Ziguinchor).

Le tableau ci-dessous, construit à partir des données recueillies par le PASEC2014 sur les élèves de 6^e année du primaire, offre un premier aperçu du contexte et des inégalités sous-régionales en comparaison de la moyenne du pays. Ces éléments contextuels seront détaillés dans le prochain chapitre.

Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes régions – Fin de scolarité

	Moyenne/Pourcentage dans les zones éducatives*					Moyenne nationale
	Zone Nord	Zone Ouest	Zone Centre	Zone Sud-Est	Zone Sud-Ouest	
Poids des effectifs de la dernière année du primaire dans la population scolarisée	22,3 %	23,2 %	26,4 %	10,8 %	17,4 %	100,0 %
Part des élèves scolarisés dans le privé	0 %	31,4 %	12,0 %	0 %	0 %	15,5 %
Part des élèves scolarisés dans une école en milieu rural	58,1 %	24,8 %	56,3 %	39,9 %	63,2 %	44,1 %
Part des élèves ayant suivi un enseignement préscolaire	31,0 %	55,5 %	32,4 %	37,2 %	42,0 %	43,7 %
Indice socioéconomique PASEC2014 des familles des élèves	55,2	57,9	53,9	55,7	50,1	55,1
Indice d'infrastructure de l'école PASEC2014	56,8	60,5	56,3	57,9	55,3	58,0
Indice d'équipement de la classe PASEC2014	59,3	53,3	53,6	42,8	49,2	53,1

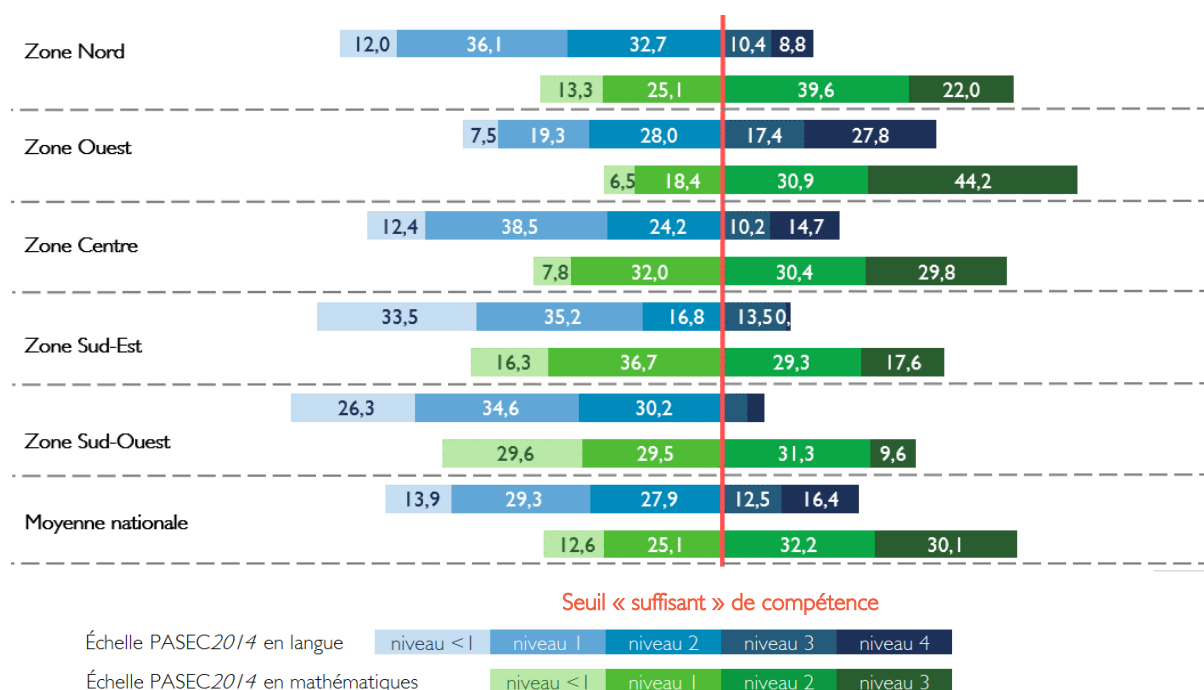
* Estimations faites à partir des données collectées par le PASEC2014.

3.2.2 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

Le graphique 3.5 présente, pour chacune des zones éducatives du Sénégal, le pourcentage d'élèves se situant dans chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de début et de fin de scolarité primaire en langue et en mathématiques respectivement. Ces résultats permettent également d'apprécier la part d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous du seuil¹⁴ « suffisant » de compétence en fin de scolarité primaire établi par le PASEC2014.

¹⁴ « Au-dessus du seuil » correspond à la part cumulée des élèves qui atteignent au minimum le niveau 3 en langue et le niveau 2 en mathématiques, alors que « en dessous du seuil » correspond à la part cumulée des élèves qui n'atteignent pas ce niveau.

Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



L'analyse du graphique ci-dessus révèle deux situations opposées : les résultats en fin de CP sont globalement assez satisfaisants en mathématiques, avec plus de 62,3 % d'élèves qui atteignent le seuil « suffisant » de compétence; en langue, par contre, de réelles difficultés existent puisque seuls 28,9 % des effectifs considérés ont atteint le seuil « suffisant » de compétence. Ce faible taux d'atteinte du seuil « suffisant » en langue pourrait s'expliquer par les difficultés qu'éprouvent les élèves en compréhension orale et en déchiffrement de mots dans la langue d'enseignement. Des difficultés sont aussi observées au niveau de la compréhension d'informations explicites dans des mots, des phrases ou des textes courts rédigés dans la langue d'enseignement.

En mathématiques, 37,2 % des élèves éprouvent de la difficulté à maîtriser les premières notions d'espace et de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20, à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques et à effectuer des opérations (addition et soustraction) sur des nombres inférieurs à 20 (à partir du niveau 2). Toujours en mathématiques, seuls 31,1 % des élèves peuvent réaliser des opérations d'addition et de soustraction sur des nombres supérieurs à 50 (à partir du niveau 3).

L'analyse de ce graphique révèle aussi qu'en langue, la zone éducative Ouest, qui englobe la capitale, enregistre la part la plus importante d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétence (45,2 %). Par contre, les zones Sud-Ouest, Sud-Est, Nord et Centre présentent des proportions très élevées d'élèves n'atteignant pas le seuil « suffisant » de compétence, avec respectivement 91,1 %, 85,5 %, 80,8 % et 75,1 %. Il convient de noter qu'en dehors de la zone Ouest, au moins un élève sur dix est en très grande difficulté (sous le niveau 1). Cette proportion est particulièrement élevée dans les zones Sud-Est (33,5 %) et Sud-Ouest (26,3 %). Ces élèves qui se situent au niveau le plus bas de l'échelle de compétences semblent éprouver de la difficulté à comprendre des messages oraux très courts et à déchiffrer des mots écrits dans la langue d'enseignement.

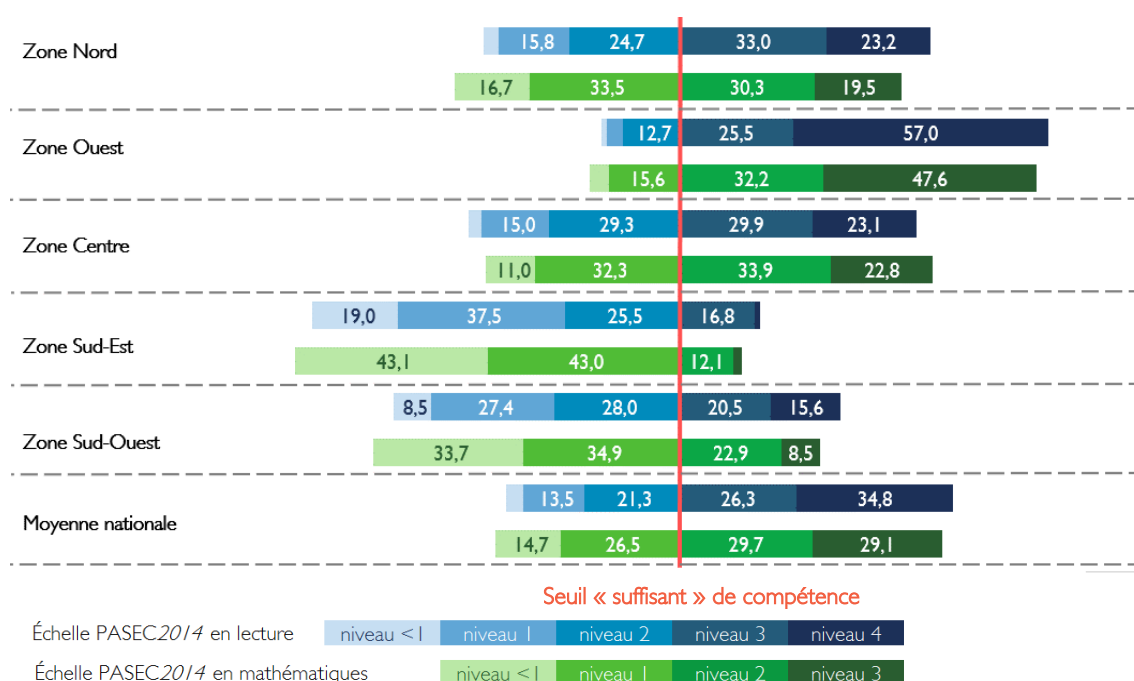
En mathématiques, toutes les zones affichent des performances meilleures qu'en langue. La zone éducative Ouest se distingue de toutes les autres en présentant la part la plus importante d'élèves au-dessus du seuil (75,1 %). Viennent ensuite les zones Nord et Centre, avec respectivement 61,6 % et 60,2 %; les zones Sud-Ouest et Sud-Est ferment la marche avec respectivement 59,1 % et 53,0 % d'élèves au-dessus du

seuil. En outre, on constate que moins de trois élèves sur dix ne manifestent aucune des compétences mesurées par le test dans les zones Sud-Ouest (29,6 %), Sud-Est (16,3 %) et Nord (13,3 %).

3.2.3 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Le graphique 3.6 présente, pour chacune des zones éducatives du Sénégal établies dans l'enquête PASEC2014, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques.

Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



L'analyse du graphique ci-dessus montre qu'en lecture¹⁵, 38,9 % des élèves sénégalais en moyenne ne disposent pas des compétences suffisantes pour lire et comprendre des textes.

La zone éducative Ouest présente en lecture, en fin de scolarité, une proportion d'élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences (82,5 %) bien plus élevée que l'ensemble des autres zones. Parmi ces élèves qui atteignent le seuil « suffisant » de compétence, une part importante (soit 57,0 % de l'effectif total) se situent au niveau supérieur de l'échelle de compétences en lecture (niveau 4). Ces élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents.

La situation des acquis scolaires est moins satisfaisante dans les zones Sud-Est, Sud-Ouest, Centre et Nord où on note des proportions assez élevées d'élèves qui se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétence, soit 82,0 %, 63,9 %, 47,0 % et 43,8 %.

L'analyse de ce graphique révèle aussi que les zones Sud-Est (19,0 %) et Sud-Ouest (8,5 %) comptent les plus forts pourcentages d'élèves atteignant la fin du primaire sans avoir acquis les compétences

¹⁵ Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

élémentaires de début de scolarité leur permettant de lire et de comprendre des mots isolés; ces élèves semblent même éprouver de la difficulté à décoder des mots issus de leur environnement immédiat.

Enfin, il convient de noter un redressement, en fin de scolarité, de la dynamique de performance dans les zones éducatives Ouest, Nord et Centre par rapport aux performances obtenues par leurs élèves en début de scolarité. Cette amélioration des performances est plus manifeste en lecture où la proportion d'élèves ayant atteint le seuil « suffisant » de compétence a connu une hausse sensible.

En mathématiques, on observe une baisse des performances en fin de scolarité. Cette chute du niveau de compétence se traduit par une détérioration de la répartition des élèves sur l'échelle de compétences dans les différentes zones par rapport au début de scolarité, sauf dans la zone Ouest.

En effet, comme en langue, la zone Ouest se distingue des autres régions en hissant en mathématiques¹⁶, en fin de scolarité, une proportion plus importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence (79,8 %). Ces élèves capables de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués (connaître, appliquer et raisonner) représentent une part assez faible des effectifs dans les régions Sud-Est (13,9 %), Sud-Ouest (31,4 %) et Nord (49,8 %).

Dans l'ensemble des zones du Sénégal, 14,7 % des élèves de fin de scolarité primaire, en moyenne, ont encore de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (niveau 1). De même, le nombre d'élèves éprouvant encore, après au moins 6 ans de scolarité primaire, de la difficulté quant à ces compétences basiques de début de primaire (sous le niveau 1) est plus prégnant dans les zones Sud-Est (43,1 %) et Sud-Ouest (33,7 %).

En définitive, on constate que la zone éducative Ouest, qui abrite la capitale, affiche une grande proportion d'élèves dans les niveaux supérieurs des échelles de compétences en début et en fin de cycle primaire, en mathématiques, et en fin de cycle seulement en langue. En outre, il apparaît que la répartition des élèves sur les niveaux 3 et 4 des échelles de compétences de mathématiques et de langue reste insatisfaisante dans la majorité des zones même si, du reste, il convient de constater une amélioration de la répartition des élèves sur l'échelle de compétences de langue en fin de scolarité dans l'ensemble des zones du Sénégal.

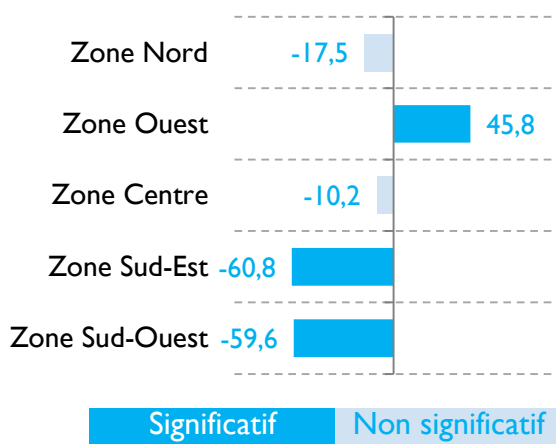
3.2.4 Scores nationaux et scores des régions

Les résultats précédents ont montré la répartition des élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en fonction des zones éducatives. Cette approche a permis d'identifier les niveaux de compétence atteints par les élèves et les difficultés qu'ils rencontrent en début et en fin de primaire. Toutefois, les tendances qui se dégagent des graphiques 3.5 et 3.6 ne permettent pas de comparer les performances moyennes d'une zone à la moyenne nationale relevée dans chaque discipline. La comparaison des scores moyens de chaque zone éducative avec les scores moyens du Sénégal permet de cibler les zones qui sont globalement les moins performantes.

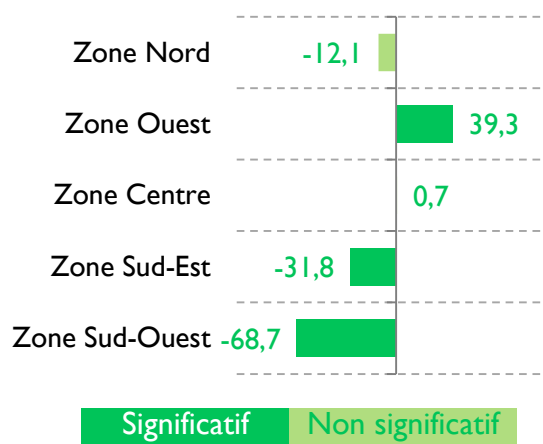
¹⁶ Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC 2014 en début de chapitre.

Les graphiques suivants présentent, pour le début et la fin de la scolarité primaire, les performances moyennes des élèves pour chacune des zones éducatives du Sénégal et les différences de scores par rapport à la moyenne nationale en lecture et en mathématiques.

Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité

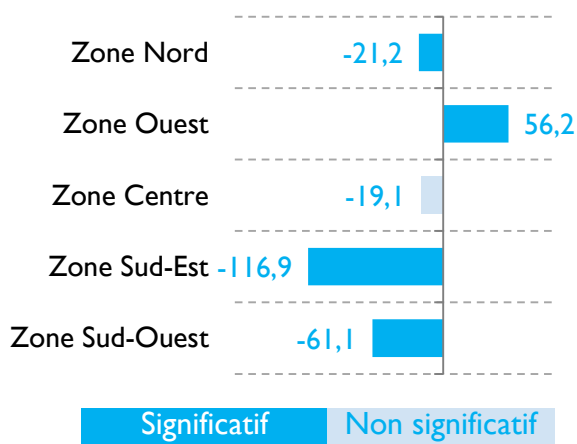


Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité

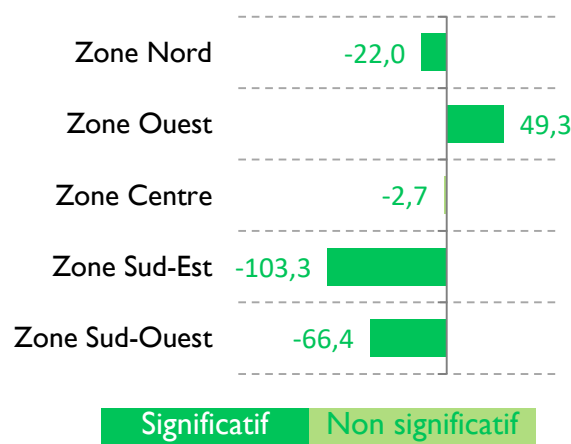


En début de scolarité primaire, on relève que les performances des élèves de la zone Ouest sont supérieures à la moyenne nationale en langue et en mathématiques, avec des écarts respectifs de 45,8 et de 39,3 points; ces valeurs sont toutes deux statistiquement significatives (à 1 %). Contrairement aux élèves de la zone Ouest, ceux des zones Sud-Est et Sud-Ouest offrent des performances très en deçà de la moyenne nationale tant en langue, avec des écarts de -60,8 et -59,6 points respectivement, qu'en mathématiques, avec -31,8 et -68,7 points; ces différences sont toutes statistiquement significatives. Par contre, les scores des élèves des zones Nord et Centre, bien qu'inférieurs à la moyenne nationale, n'en sont pas statistiquement différents, et ce, aussi bien en langue qu'en mathématiques.

Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité



Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité



En fin de scolarité, seule la zone Ouest présente des performances supérieures aux moyennes nationales avec des écarts de 56,2 et 49,3 points en langue et en mathématiques respectivement; ces différences sont toutes statistiquement significatives. À l'inverse de la zone Ouest, toutes les autres zones ont réalisées des performances inférieures à la moyenne nationale, mais à des degrés de significativité différents. En effet, la différence entre les performances moyennes nationales et celles des zones Sud-Est et Sud-Ouest, dans les



deux disciplines, est statistiquement significative à 1 %, et avec la zone Nord à 5 %. Cependant, cette différence n'est pas statistiquement significative pour la zone la zone Centre.

En définitive, la zone Ouest affichent des performances scolaires nettement supérieures à celles de toutes les autres zones éducatives, quelle que soit la discipline, en début et en fin de scolarité primaire. De même, les zones Sud-Est et Sud-Ouest connaissent des performances toujours inférieures à la moyenne nationale tant en début qu'en fin de scolarité primaire et quel que soit le domaine considéré.

Encadré 3.2 : Focus sur les mesures mises en place par le PAQUET 2013-2025 pour réduire les inégalités scolaires

Depuis le lancement du PAQUET, le pays a réalisé d'importants progrès pour renforcer l'offre éducative et encourager le pilotage des écoles, des Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) et des Inspections d'Académie (IA) à partir des résultats des élèves dans les compétences fondamentales. Le récent transfert d'une partie des compétences de gestion et d'évaluation au niveau local est un premier pas vers cette importante réforme : il responsabilise les acteurs nommés précédemment en les poussant à se doter d'un mécanisme d'évaluation des apprentissages dès les premières années.

Par exemple, en plus des compositions trimestrielles conçues pour mesurer les progrès des élèves par rapport au programme scolaire, de nouvelles formes d'évaluation standardisée propres à chaque inspection académique ont été mises en place dans les classes de CP et CE2 pour mieux reconnaître les élèves en difficulté et impliquer les acteurs locaux dans le renforcement des acquis des élèves. En 2014, 46 % des élèves de CP avaient atteint le seuil minimum de maîtrise en lecture et 60 % en mathématiques, selon les évaluations standardisées nationales (PALME, post-test 2014). Ces données sont relativement meilleures que celles issues des tests PASEC (30 % des élèves atteignent le seuil « suffisant » en lecture et 50 % en mathématiques); toutefois, ces résultats ne sont pas directement comparables en raison, notamment, de différences méthodologiques.

Les différentes structures en charge de l'éducation à l'échelle locale se sont engagées à améliorer les performances de leurs élèves suite aux premiers résultats de la session 2015. Ces mesures, qui visent plus d'autonomie dans les écoles et de redevabilité envers les acteurs locaux, sont nouvelles dans le paysage éducatif national.

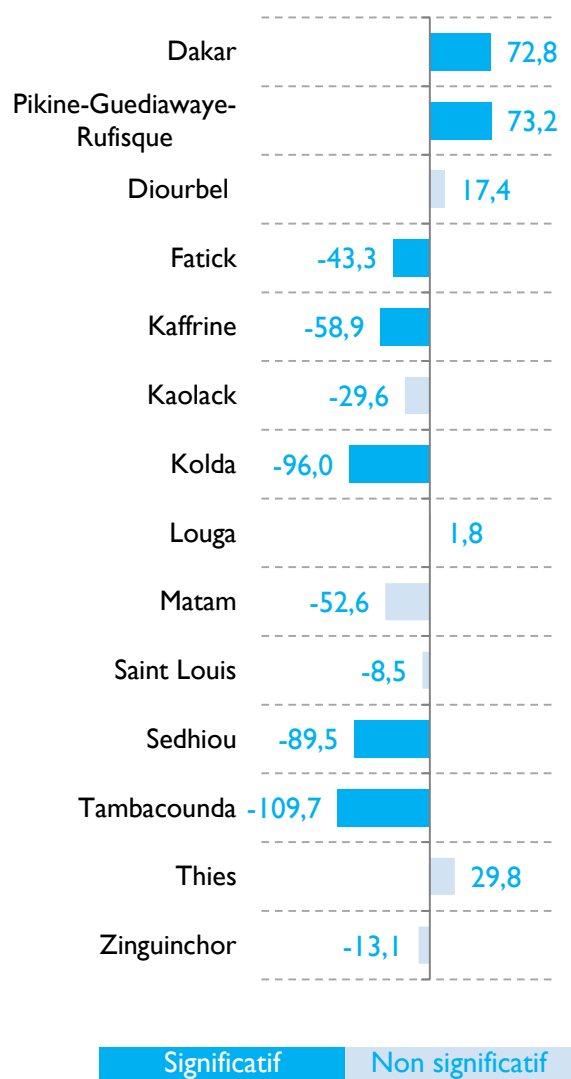
3.2.5 Scores nationaux et scores des académies

Cette section permet d'aller encore plus loin que la désagrégation des scores moyens par zone éducative en présentant les performances moyennes de 14 des 16 académies¹⁷ vis-à-vis du score moyen national. Ces données permettent d'estimer le poids des résultats d'une académie dans les performances moyennes d'une zone éducative.

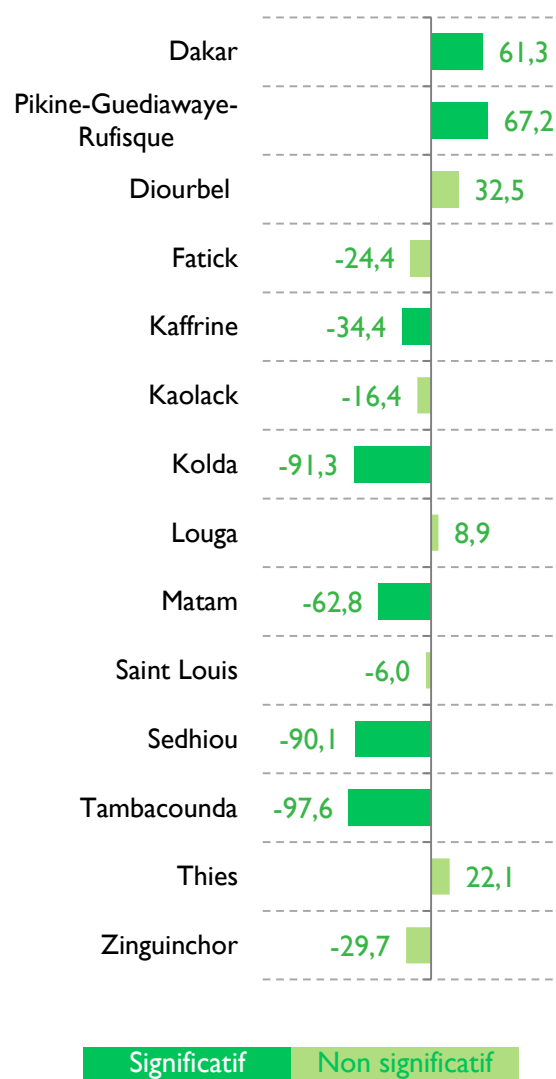
Les analyses sont réalisées uniquement pour les élèves de fin de scolarité en raison de la taille limitée de l'échantillon en 2^e année.

Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques entre les différentes académies sont mesurées par rapport à une zone de référence, le niveau national. Les graphiques 3.11 et 3.12 présentent les différences de score entre chaque académie et le score national de chaque discipline (voir le tableau B3.14 en annexe).

Graphique 3.11 : Ecart de performance en lecture entre chaque académie et le niveau national – Fin de scolarité



Graphique 3.12 : Ecart de performance en mathématiques entre chaque académie et le niveau national – Fin de scolarité



¹⁷ Les scores moyens en lecture et en mathématiques de l'académie de Kedougou ne peuvent être estimés en raison de la taille limitée de leur échantillon. L'académie de Rufisque est intégrée à l'académie Pikine-Guediawaye. Les estimations des scores moyens sont estimées pour les quatorze académies suivantes : Dakar, Pikine-Guediawaye-Rufisque, Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine, Kolda, Sedhiou, Ziguinchor, Matam, Louga, Saint Louis, Thiès, Tambacounda.

- Que ce soit en lecture ou en mathématiques, on relève que les académies de Dakar et de Pikine-Guediawaye-Rufisque ont des performances moyennes nettement plus élevées (plus de 60 points) que la tendance nationale en lecture et en mathématiques.
- En lecture, l'académie de Fatick (-43,3), Kolda (-96,0), Sedhiou (-89,5) et Tambacounda (-109,7) ont des performances bien plus faibles que la tendance moyenne dans le pays. Dans les autres académies à l'exception de Dakar et Pikine-Guediawaye-Rufisque le score moyen est similaire au score national.
- En mathématiques, la zone de Kaffrine (-34,4), Kolda (-91,3), Matam (-62,8), Sedhiou (-90,1) et Tambacounda (-97,6) ont des performances bien plus faibles que la tendance moyenne dans le pays. Dans les autres académies à l'exception de Dakar et Pikine-Guediawaye-Rufisque le score moyen est similaire au score national.
- Les principales tendances observées au niveau des académies dans les deux disciplines vont dans le même sens que celles relevées dans les zones éducatives¹⁸ de Dakar et du Sud-Ouest à l'exception des académies de Thies et de Ziguinchor qui ont une performance moyenne similaire au pays dans les deux disciplines.
- Les performances moyennes des académies qui composent les zones éducatives Nord et Centre s'écartent à différents degrés de la moyenne nationale. Par exemple, dans la zone Centre, l'académie de Kaffrine a des scores moyens en lecture et en mathématiques inférieurs à la moyenne nationale tandis que les autres académies (Diourbel, Fatick, Kaolack) qui composent la zone éducative ont des scores similaires à la moyenne nationale en mathématiques.

¹⁸ Les régions du pays ont été regroupés en zone éducative comme suit : Zone Nord (Matam, Louga, Saint Louis), Zone Ouest (Dakar et Thiès), Zone Centre (Diourbel, Fatick, Kaolack, Kaffrine), Zone Sud-Est (Tambacounda, Kédougou), Zone Sud-Ouest (Kolda, Sèdhiou, Ziguinchor).

$$\begin{array}{r} 94 \\ - 78 \\ \hline 16 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 100 \\ - 94 \\ \hline 06 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 100 \\ - 91 \\ \hline 09 \end{array}$$



4. DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Sénégal. Ces différences sont mesurées entre les zones et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettent d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves de même que du contexte scolaire qui sont générateurs d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Par exemple, les analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur permet d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux des autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2014.

Lorsque cela est possible¹⁹, la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité primaire apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire.

Les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives en faveur des élèves en difficulté, pour une discipline particulière et par rapport à des difficultés identifiées en début ou en fin de scolarité primaire.

¹⁹ En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2^e année et du contexte particulier d'une évaluation auprès de jeunes élèves en début de primaire, les résultats proposés au cours de ce chapitre se limitent dans la majorité des cas à une étude des disparités en fin de scolarité primaire.

*Encadré 4.1 : Note méthodologique***Population cible**

Les écoles qui ne comportent pas une classe de 6^e année ont été exclues. Dès lors, la population cible des élèves de 2^e année ne couvre pas l'ensemble des élèves de ce niveau scolaire mais bien seulement les élèves de 2^e qui fréquentent une école comportant une classe de 6^e année.

En 6^e année, la population cible couvre bien l'ensemble des élèves de ce niveau.

Les chiffres présentés ne sont pas des statistiques officielles. Ils se basent sur des estimations réalisées au départ sur un échantillon. Par ailleurs, il est attendu que certains chiffres ne soient pas toujours comparables. Les calculs de pourcentage du PASEC ne remplacent pas les données officielles produites annuellement par la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE). La population cible de la DPRE porte sur tous les élèves du système éducatif sénégalais.

Estimation, erreur type et significativité des différences

Tous les résultats publiés dans ce rapport constituent ce qui est classiquement appelé en statistiques des « estimations de paramètres de population » puisqu'ils sont produits sur la base d'échantillons d'écoles et d'élèves représentatifs de la population cible. Le lien entre les statistiques disponibles à partir des échantillons et celles estimées pour la population est assuré par le poids final des élèves. Les résultats observés sur l'échantillon sélectionné peuvent donc varier plus ou moins de ceux qui auraient été disponibles à partir d'un autre échantillon. En conséquence, les résultats sont calculés avec un degré d'incertitude dont l'ampleur est quantifiée par l'erreur type. Des intervalles de confiance autour des paramètres de population estimés peuvent donc être construits. Le degré d'incertitude de l'estimation du paramètre de population est d'autant plus grand que l'erreur type est élevée et s'écarte de 0.

Une règle imposant un minimum de 5 écoles et de 100 élèves est appliquée pour calculer les différentes statistiques afin d'éviter de fournir des données qui ne seraient pas suffisamment fiables. Dans le cas de données concernant moins de 5 écoles ou moins de 100 élèves, seule la proportion correspondante est indiquée. Aucune estimation de score n'est effectuée pour ces faibles sous-échantillons.

L'erreur type joue un rôle important dans la comparaison des moyennes estimées. Ainsi, deux moyennes numériquement différentes ne sont pas forcément statistiquement différentes. La significativité d'une différence de moyennes est indiquée, sur chaque graphique, par une couleur foncée. Une couleur pâle indique que les différences ne sont pas significatives. Les tests de comparaison de moyennes sont réalisés aux seuils de 1 % et de 5 % pour les analyses conduites sur les échantillons d'élèves, et aux seuils de 1 %, 5 % et 10 % pour les analyses portant sur les échantillons d'écoles. Les symboles « *** », « ** » et « * » sont utilisés pour indiquer des seuils de significativité inférieurs ou égaux à 1 %, 5 % et 10 % respectivement.

Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles

Dans le cadre de ce chapitre, les différences de performance sont présentées selon une seule et unique variable d'intérêt, par exemple les différences de scores entre les élèves fréquentant des écoles urbaines et ceux des écoles rurales. L'étude des différences de scores en fonction d'une variable contextuelle ne prend pas en compte les liens que cette variable contextuelle (localisation de l'école dans l'exemple) entretient avec d'autres variables. Par exemple, dans la plupart des contextes, les écoles urbaines sont en moyenne mieux équipées que les écoles rurales et sont généralement fréquentées par des élèves plus favorisés, mais la comparaison des scores des écoles rurales et urbaines présentée dans ce chapitre ne prend pas en compte ces différences. Dès lors, les lecteurs sont invités à relativiser l'effet d'autres facteurs de contexte qui pourraient venir atténuer, effacer ou amplifier les différences de scores identifiées dans ce chapitre. En termes statistiques, les comparaisons ne sont pas réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » dans le cadre de ce chapitre.

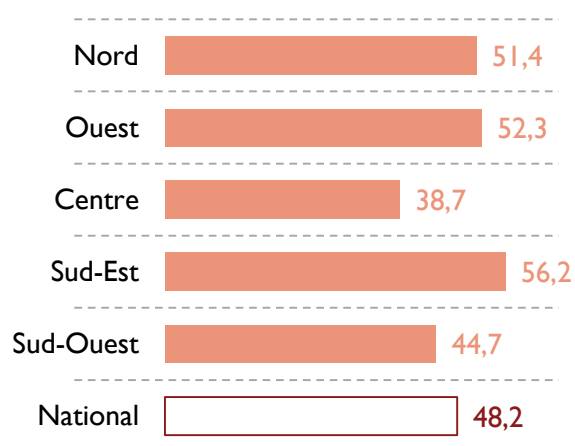
4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

4.1.1 Genre de l'élève

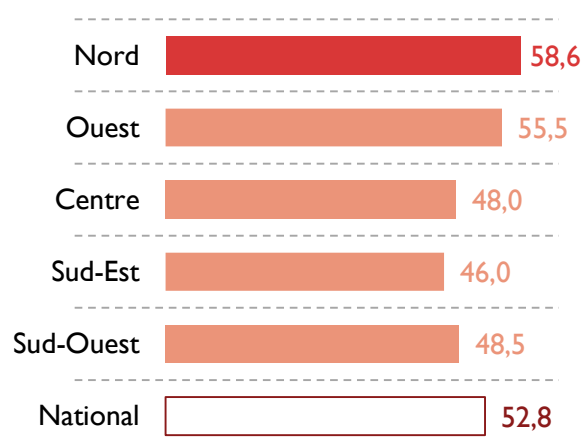
Le Sénégal s'est engagé à travers le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET 2013-2025) à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons. Le système éducatif sénégalais, en conformité avec la Stratégie Nationale d'Équité et d'Égalité de Genre (SNEEG), a mis en place une série de mesures de soutien et d'accompagnement de la communauté éducative pour promouvoir la scolarisation et la qualité de l'éducation des filles. Au cours des dernières années, les actions du système éducatif relatives à l'équité de genre semblent porter leurs fruits pour la scolarisation des filles : le taux d'accès au primaire pour les filles s'est amélioré (augmentation de 3,9 points entre 2010 et 2014) et le taux d'achèvement en 2014 était de 62,7 % pour les filles et de 55,3 % pour les garçons; l'indice de parité filles/garçons au niveau national était en 2014 en faveur des filles dans l'élémentaire en considérant l'ensemble du cycle primaire.

Toutefois, cette tendance nationale cache des disparités entre les élèves de classes différentes, notamment ceux de 2^e et 6^e années, comme en témoignent les données PASEC2014 présentées dans les graphiques suivants.

Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014



Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6^e année du primaire, par zone éducative, PASEC2014



Zone de référence

Différence significative

Différence non significative

Au Sénégal, les données tirées des échantillons PASEC sont caractérisées par une plus grande proportion de garçons (51,8 %) en début de scolarité et par une proportion plus importante de filles (52,8 %) en fin de scolarité. Le pourcentage plus important de filles en fin de cycle qu'en début de cycle est certainement en lien avec un taux d'achèvement du cycle plus important pour ce groupe d'élèves.

- En début de scolarité, les proportions de filles observées dans les cinq régions sont similaires à la tendance moyenne observée au niveau national.
- En fin de scolarité, seule la région Nord affiche une proportion moyenne de filles (58,6 %) supérieure au chiffre moyen national (52,8 %). Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que les familles dans cette zone privilégient la participation des garçons pour la riziculture et le

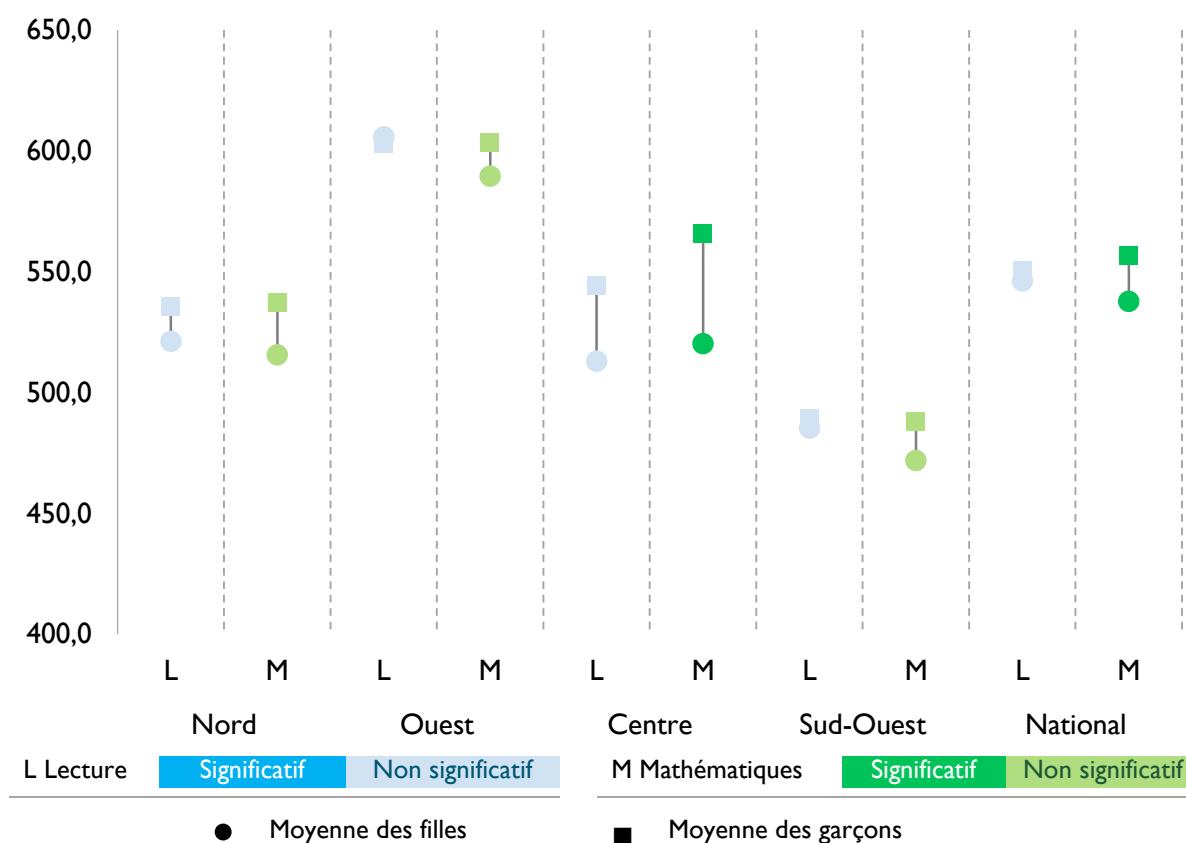
pastoralisme. Les proportions de filles enregistrées dans l'ensemble des autres régions sont comparables à la moyenne nationale tirée des données du PASEC2014.

Les données PASEC permettent d'aller plus loin pour comprendre les inégalités entre les filles et les garçons en étudiant les différences de réussite entre ces élèves en lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité.

- En début de scolarité, au niveau national, les filles et les garçons offrent des performances similaires en lecture et en mathématiques. Le même constat est dégagé dans l'ensemble des dix pays du PASEC2014 pour la lecture. En mathématiques, par contre, lorsque des différences existent, elles sont toujours en faveur des garçons. La comparaison des performances entre filles et garçons en début de scolarité n'est malheureusement pas possible au niveau des zones au Sénégal en raison de la taille des sous-échantillons²⁰.

Le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons, en fin de primaire, pour chaque discipline et en fonction des régions. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat et les différences statistiquement significatives sont indiquées par un code de couleur foncé.

Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité



- En fin de scolarité, au niveau national, les filles offrent en général de moins bonnes performances que les garçons en mathématiques. On ne relève pas de différence de performance en lecture selon le genre des élèves. Ces résultats confirment la tendance observée en 5^e année du primaire par l'évaluation nationale PASEC menée sur l'année scolaire 2006-2007 et incite le pays à

²⁰ Les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

maintenir ses mesures au niveau national pour encourager les filles dans les matières scientifiques. Le PAQUET projette à cet effet de promouvoir des mesures pédagogiques et administratives pour augmenter la participation des filles aux séries scientifiques et techniques.

- Les différences de performance entre les filles et les garçons dans les régions ne sont pas significatives quelle que soit la discipline, à l'exception de celles relevées dans la zone Centre en mathématiques. Cette région est également celle où les filles sont davantage représentées que les garçons en fin de primaire comparativement à la moyenne nationale.

Des données additionnelles sur les proportions de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B4.7 à B4.10 en annexe.

4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée 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 leur performance globale (OCDE, 2013).

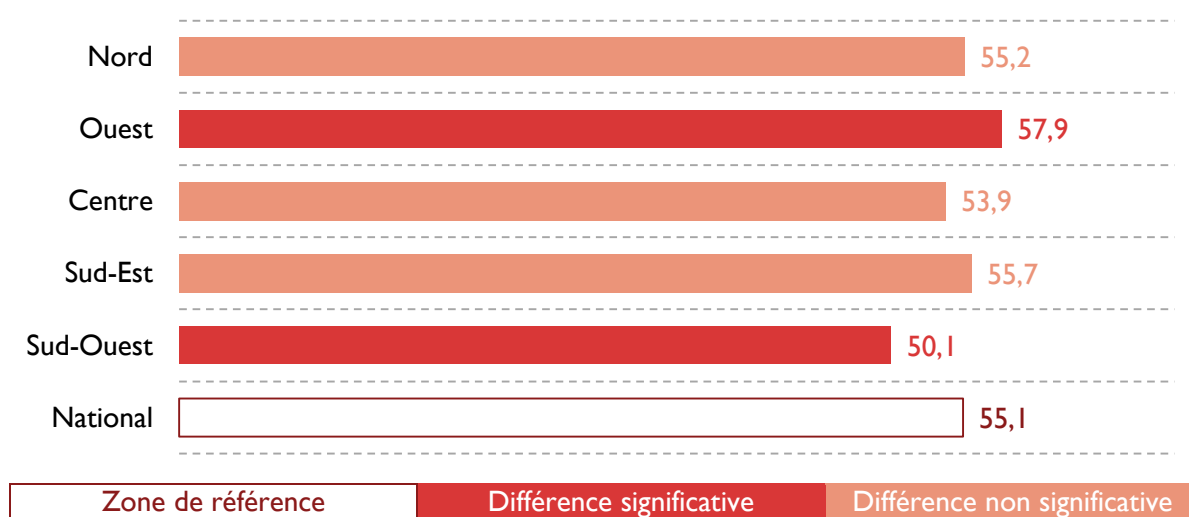
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique

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

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de 6^e année faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Le graphique 4.4 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré à partir des données de l'évaluation PASEC. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque strate et est comparé à la moyenne nationale. Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une strate particulière par rapport à la tendance nationale.

Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité



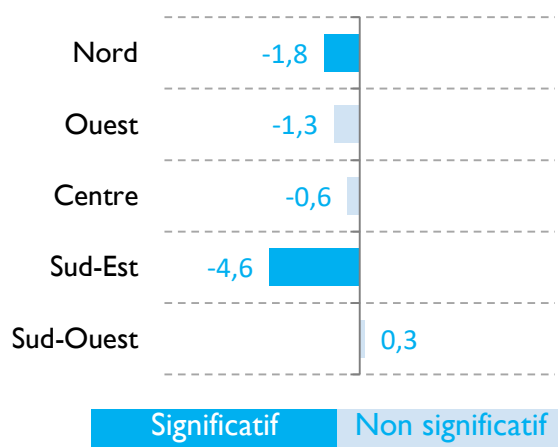
- L'indice moyen de niveau socioéconomique est estimé à 55,1 points pour le Sénégal. Cette valeur est parmi les plus élevées des pays de l'évaluation PASEC2014 (PASEC, 2015) et est supérieure à la moyenne internationale.
- Le Sud-Ouest affiche un niveau moyen (50,1 points) significativement inférieur à la moyenne nationale, ce qui pourrait s'expliquer par le conflit qui affecte la zone casamançaise : la plupart des habitants ont déserté leurs demeures et la paupérisation des familles se ressent profondément.
- Le Nord (55,2 points), le Centre (53,9 points) et le Sud-Est (55,7 points) affichent des niveaux moyens de l'indice qui sont similaires à la moyenne nationale.

Il est possible de mesurer les inégalités de performance dans un système éducatif en étudiant les différences de réussite entre les élèves des ménages les plus favorisés et ceux des ménages les moins favorisés. Les contextes nationaux ont tendance à être plus équitables à mesure que cette relation s'atténue, au cours de la scolarité et dans le temps.

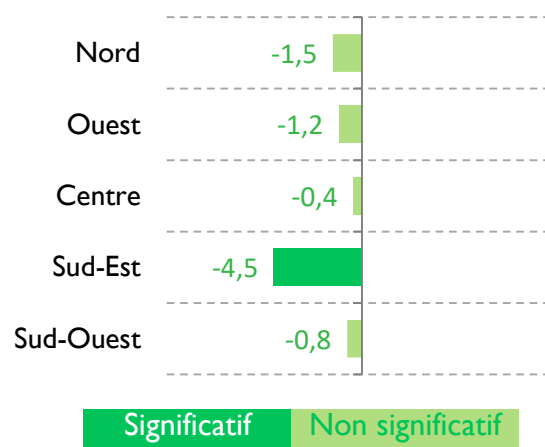
Les différences de performance en lecture et en mathématiques entre ces deux groupes d'élèves sont fortes. On relève en moyenne, au niveau national, des différences de 88,9 points en lecture et de 78,2 en mathématiques.

Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques dans les différentes zones éducatives est mesurée par rapport à une zone de référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école située dans une région particulière.

Graphique 4.5 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.6 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



- L'effet du niveau socioéconomique sur les performances est moins important dans les régions Nord (en lecture) et Sud-Est (dans les deux disciplines) qu'il ne l'est au niveau national. La tendance relevée dans cette dernière région peut s'expliquer en partie par le fait qu'on y relève une grande part d'élèves issus des ménages les plus favorisés qui obtiennent des résultats faibles (voir la section 4.1.3 sur les élèves atypiques négatifs).
- Dans les autres régions, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

4.1.3 Élèves atypiques

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, dans la majorité des pays, les données du PASEC2014 montrent que les élèves de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus favorisés.

Néanmoins, certains élèves parviennent à surmonter un contexte social et économique peu favorable pour obtenir des résultats scolaires élevés; le PASEC qualifie cette catégorie d'apprenants d'« élèves atypiques positifs ». Symétriquement, certains élèves n'arrivent pas à profiter d'un environnement favorable pour obtenir des scores élevés; ces derniers sont catégorisés dans les « élèves atypiques négatifs ». L'étude PASEC offre la possibilité d'estimer²¹ dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socioéconomique défavorisée dans le pays qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants (i) au niveau national ou (ii) au niveau international. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile inférieur de l'indice socioéconomique au niveau national (indice socioéconomique inférieur ou égal au percentile 25²²) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 (score supérieur ou égal au percentile 75²³) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75²⁴). Ainsi, il est possible qu'un élève considéré atypique au niveau national ne le soit pas au niveau international car le percentile des élèves ayant les meilleurs résultats au niveau national peut être d'un niveau plus faible sur l'échelle internationale et vice versa.

Élèves atypiques négatifs : Élèves qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus favorisés mais dont la performance se situe parmi les 25 % les plus faibles. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile supérieur de l'indice socioéconomique au niveau national et dans le quartile inférieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score égal ou inférieur au percentile 25).

Les analyses issues de l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2010) montrent que, dans la catégorie d'élèves issus des milieux défavorisés (élèves « résilients » dans le rapport PISA), certains (les « élèves atypiques ») parviennent à surmonter les effets de leur milieu socioéconomique par une fréquentation scolaire plus régulière ou par une confiance en soi ou une motivation accrue. Ces élèves voient en la scolarisation et la réussite scolaire un moyen d'ascension sociale, réduisant ainsi la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Ce phénomène, connu sous le nom de « mobilité sociale ascendante », a été étudié par Blau et Duncan (1967) qui ont construit des modèles dans lesquels le niveau du diplôme obtenu est le principal facteur de la mobilité ascendante.

Les graphiques 4.7 à 4.10 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité primaire.

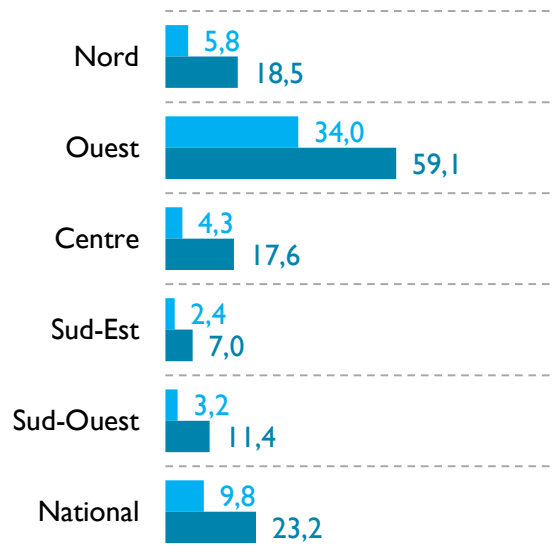
²¹ Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

²² Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

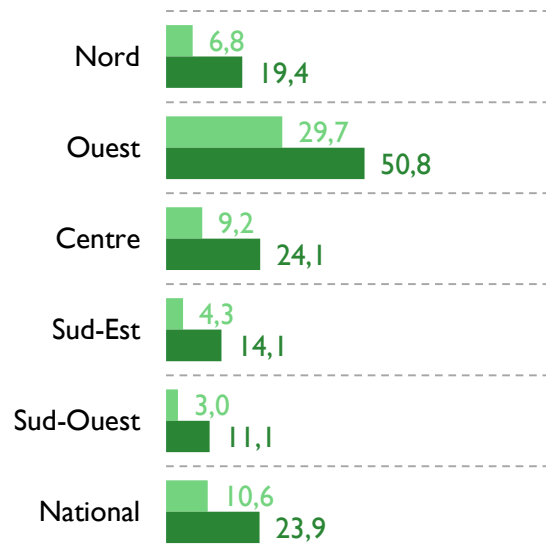
²³ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

²⁴ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité

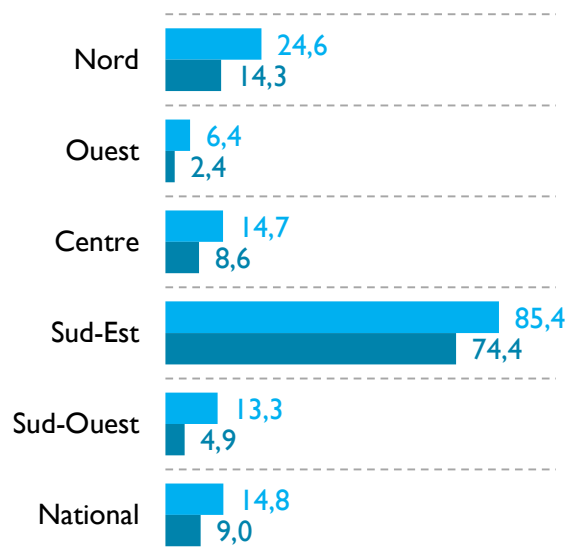


Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

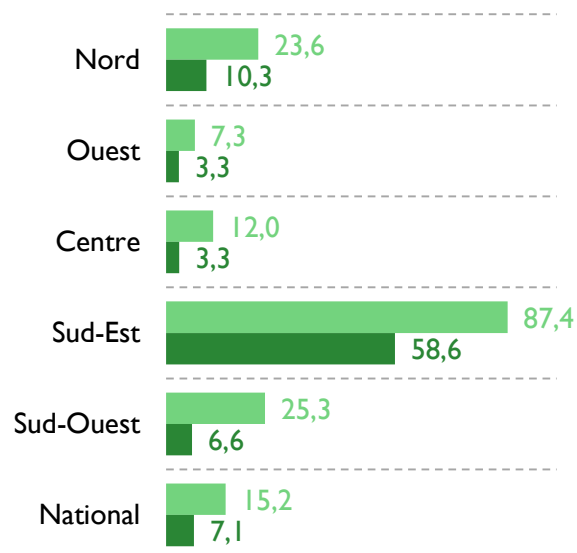


Échelle nationale des scores	Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores	Échelle internationale des scores

Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



Échelle nationale des scores	Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores	Échelle internationale des scores

En lecture comme en mathématiques, les proportions d'élèves atypiques positifs sénégalais sont plus élevées pour le niveau international que pour le niveau national. Ce constat est étroitement lié au fait que les percentiles de la distribution des scores au niveau national, en lecture et mathématiques, sont plus élevés que ceux de la distribution des scores au niveau international (chapitre 3), ce qui se traduit par une

moyenne nationale en lecture et mathématiques plus élevée que la moyenne internationale du PASEC 2014 dans les mêmes disciplines.

En lecture, on observe que la plus forte proportion des élèves atypiques positifs se situe dans la région Ouest. En effet, 34 % des élèves défavorisés dans la région de la capitale surmontent les effets de leur milieu social pour obtenir des performances élevées au niveau national. Par contre, par rapport à la moyenne internationale des scores, plus de 59 % des élèves sont atypiques positifs. Ce résultat témoigne des performances particulièrement élevées dans cette zone éducative comparativement aux autres zones. Les pourcentages d'élèves atypiques positifs les plus faibles sont observés au Sud-Est et au Sud-Ouest. La raison pourrait en être l'état de conflit qui sévit dans la zone Sud.

En mathématiques, pour le niveau national, 10,6 % des élèves sont considérés atypiques positifs en mathématiques alors que cette proportion augmente à 23,9 % pour le niveau international. La région Ouest se distingue avec des proportions d'élèves atypiques de 29,7 % pour le niveau national et de 50,8 % pour le niveau international. Les cours de renforcement, les centres d'encadrement ainsi que l'entraide et le tutorat qui prévalent dans cette zone justifient en partie ce pourcentage important d'élèves résilients. Plus qu'ailleurs, le nombre de parents alphabétisés demeure à Dakar et Thiès très important. Dans les autres régions, les proportions d'élèves atypiques positifs pour le niveau national sont comprises entre 3 % et 10 %, alors qu'elles sont toutes supérieures à 11 % pour le niveau international. Par contre, les enfants trouvent moins d'opportunités d'apprentissage dans le reste du pays que dans la région Ouest.

Il apparaît, au regard de ces résultats, que le système éducatif sénégalais contient un pourcentage non négligeable d'élèves provenant de milieux défavorisés mais qui arrivent néanmoins à en surmonter les effets pour offrir des performances scolaires remarquables.

L'analyse des élèves atypiques négatifs présente la configuration inverse. La région Sud-Est est celle qui enregistre la plus forte proportion d'élèves atypiques négatifs à la fois en lecture et en mathématiques. Les zones Ouest et Sud-Est comptent cependant les plus faibles taux d'élèves atypiques négatifs.

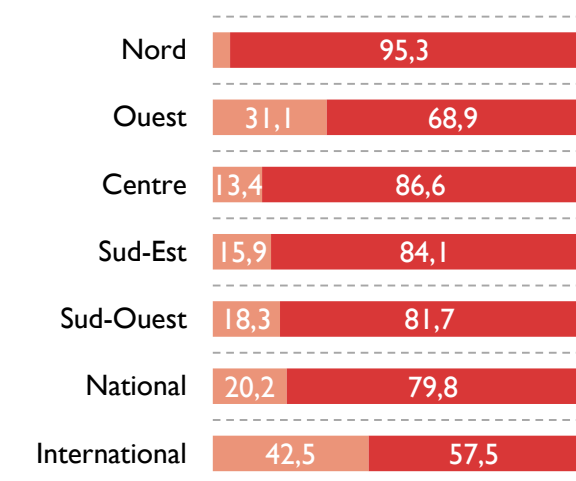
4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école

Le contexte linguistique et le statut de la langue d'enseignement sont deux facteurs à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans un pays comme le Sénégal, marqué par une importante diversité de langues maternelles qui cohabitent avec la langue française comme langue seconde. En effet, le contexte national est plurilingue et caractérisé par une très large majorité d'élèves qui entrent dans le système scolaire sans avoir été exposés à la langue d'enseignement, le français.

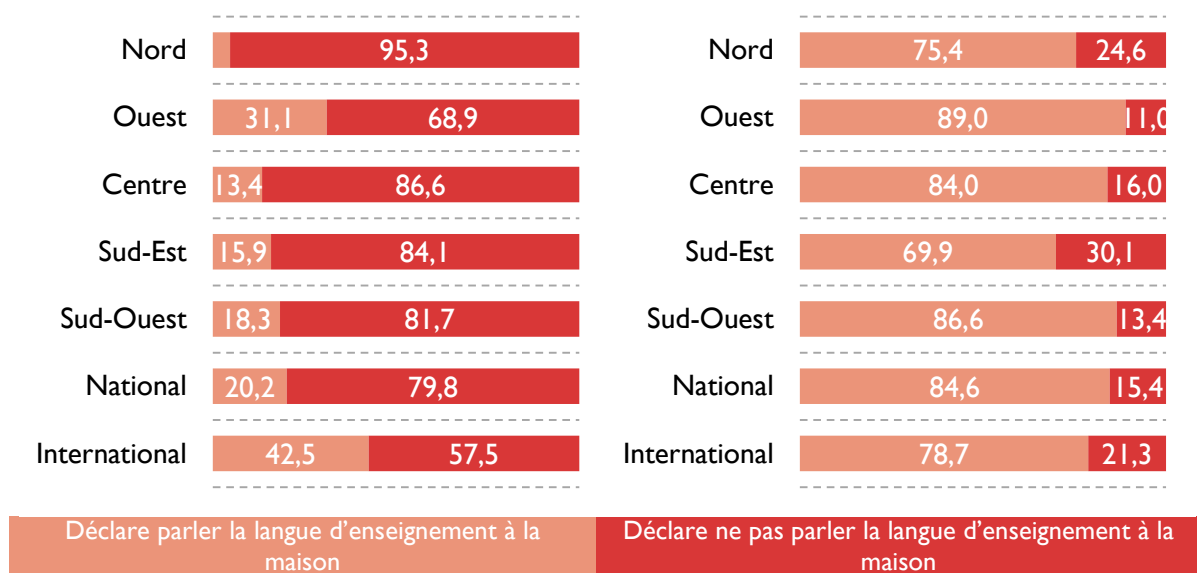
Les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et au cours de la scolarité primaire, comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement hors du cadre scolaire.

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent, pour chaque année d'études enquêtée, la part des élèves dans chaque région qui déclarent pratiquer ou ne pas pratiquer la langue d'enseignement à la maison, quelle qu'en soit la fréquence d'utilisation.

Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Début de scolarité



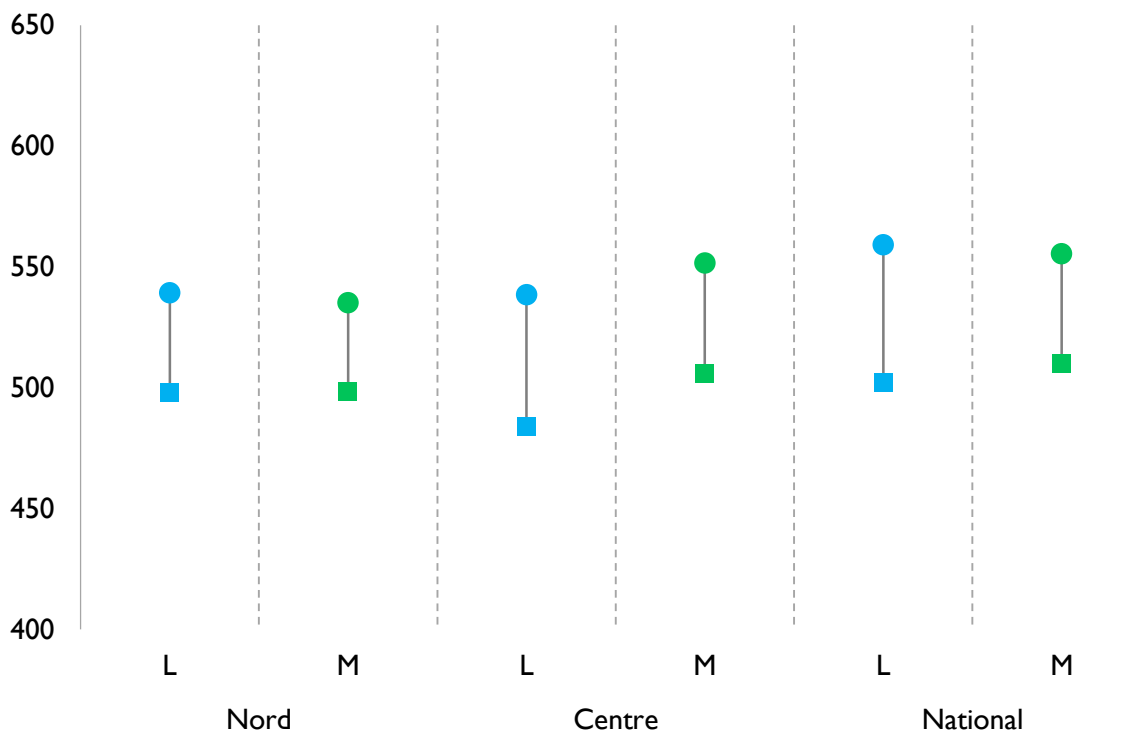
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Fin de scolarité



- Au Sénégal, la pratique de la langue d'enseignement à domicile par les élèves est peu fréquente en début de scolarité et assez répandue en fin de cycle primaire.
- En début de scolarité et au niveau national, presque 80 % des élèves déclarent ne pas pratiquer le français en dehors de l'école. Cette proportion est nettement plus élevée que la moyenne d'élèves, au niveau international, ne pratiquant pas la langue d'enseignement à domicile.
- En fonction des différentes régions, de fortes variations sont observées par rapport à la moyenne nationale. Ainsi, la proportion d'élèves de 2^e année pratiquant le français à domicile est la plus faible dans la région Nord (4,7 %) alors qu'elle est la plus forte dans la région Ouest (31,1 %).
- En fin de scolarité primaire, les proportions d'élèves usant de la langue d'enseignement comme moyen de communication à domicile sont plus importantes, sans doute en raison du temps déjà passé dans le système éducatif et de l'accroissement des possibilités d'interaction avec le milieu à mesure que les élèves prennent de l'âge et progressent dans le cycle primaire.
- Au niveau national, la proportion d'élèves de fin de scolarité primaire pratiquant le français en dehors de l'école s'élève à 84,6 %. Cette proportion varie entre 70 % et 89 % en fonction des régions.

Compte tenu de la ventilation des élèves entre ceux qui pratiquent la langue d'enseignement et ceux qui n'ont pas cette possibilité, la comparaison des performances n'est pas possible à l'intérieur de toutes les régions²⁵, et ce, que ce soit en début ou en fin de scolarité. Cette comparaison est cependant possible au niveau national et dans les régions Nord et Centre.

Graphique 4.13 : Performances moyennes des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement – Fin de scolarité



L Lecture Significatif Non significatif

M Mathématiques Significatif Non significatif

● Élèves qui déclarent parler la langue d'enseignement à la maison

■ Élèves qui déclarent ne pas parler la langue d'enseignement à la maison

- En général, les élèves sénégalais qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile sont plus performants dès le début du primaire (+97,8 points en langue et +66,9 points en mathématiques) et en fin de primaire (+57,2 points en lecture et +45,5 points en mathématiques) que les élèves qui ne pratiquent pas le français en dehors du cadre scolaire.
- Les élèves qui sont dans des contextes où ils ne pratiquent pas la langue de scolarisation restent pénalisés par rapport aux autres sur le plan de leurs résultats scolaires jusqu'en fin de primaire.

L'école primaire semble participer au développement de la pratique du français en dehors du cadre scolaire pour la grande majorité des élèves.

²⁵ Les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

4.1.5 Préscolaire

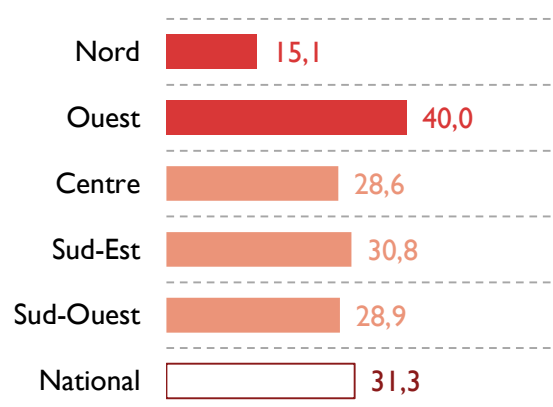
L'éducation préscolaire vise à préparer les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cet apport du préscolaire est d'autant plus important si l'élève provient d'un milieu défavorisé ou si la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

Au Sénégal, le préscolaire connaît une évolution considérable. L'évaluation du PDEF a révélé que les programmes en faveur de la petite enfance ont permis de relever le taux brut de préscolarisation de 2,3 % en 2000 à 10,7 % en 2011. Le Sénégal, à travers sa politique de Développement Intégré de la Petite Enfance (DIPE), décline un éventail d'offres de préscolarisation aux niveaux communautaire, publique et privé. On note l'existence de cases communautaires, de cases des tout-petits, de garderies, d'écoles maternelles et de classes préscolaires à l'élémentaire (CPE).

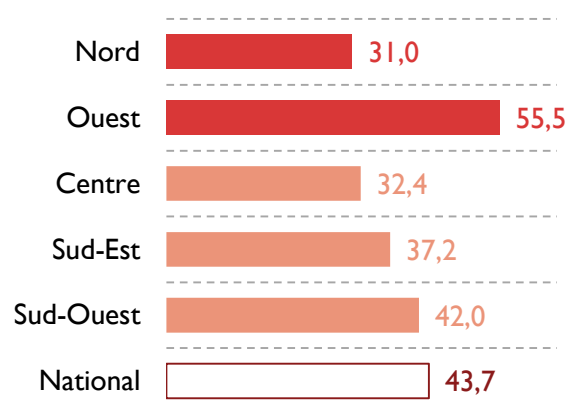
Les données PASEC ne permettent pas de catégoriser les différentes formes de préscolaire existant au Sénégal et considère toutes les formes de préscolaire comme une catégorie unique.

Les graphiques 4.14 et 4.15 présentent, pour chaque région, le pourcentage d'élèves de début et de fin de scolarité primaire ayant fréquenté le préscolaire parmi l'ensemble des élèves enquêtés par le PASEC.

Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité



Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité



Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

Comme l'indiquent les graphiques ci-dessus, la situation est très différente en fonction de la région (zone éducative) analysée et du moment de la scolarité (début ou fin de primaire).

- En début de scolarité, au niveau national, seulement trois élèves sur dix ont fréquenté le préscolaire. Au niveau des zones, l'Ouest se distingue de la moyenne nationale avec une proportion de 40 % d'élèves ayant fréquenté le préscolaire. Le Nord est la seule région caractérisée par de très faibles proportions d'élèves ayant fréquenté une école préscolaire, une situation différente de la tendance nationale. Toutes les autres zones présentent des proportions d'élèves comparables à la moyenne nationale.
- En fin de scolarité primaire, au niveau national, la proportion d'élèves ayant fréquenté le préscolaire (43,7 %) est supérieure à celle observée en début de cycle primaire. Les inégalités relevées entre les zones en fin de scolarité sont identiques à celles prévalant en début de scolarité. La zone Ouest est la seule à se distinguer positivement de la moyenne nationale et, inversement, seule la zone Nord s'écarte négativement de la moyenne nationale. Les zones Centre, Sud-Est et Sud-Ouest présentent des proportions similaires à la moyenne nationale.

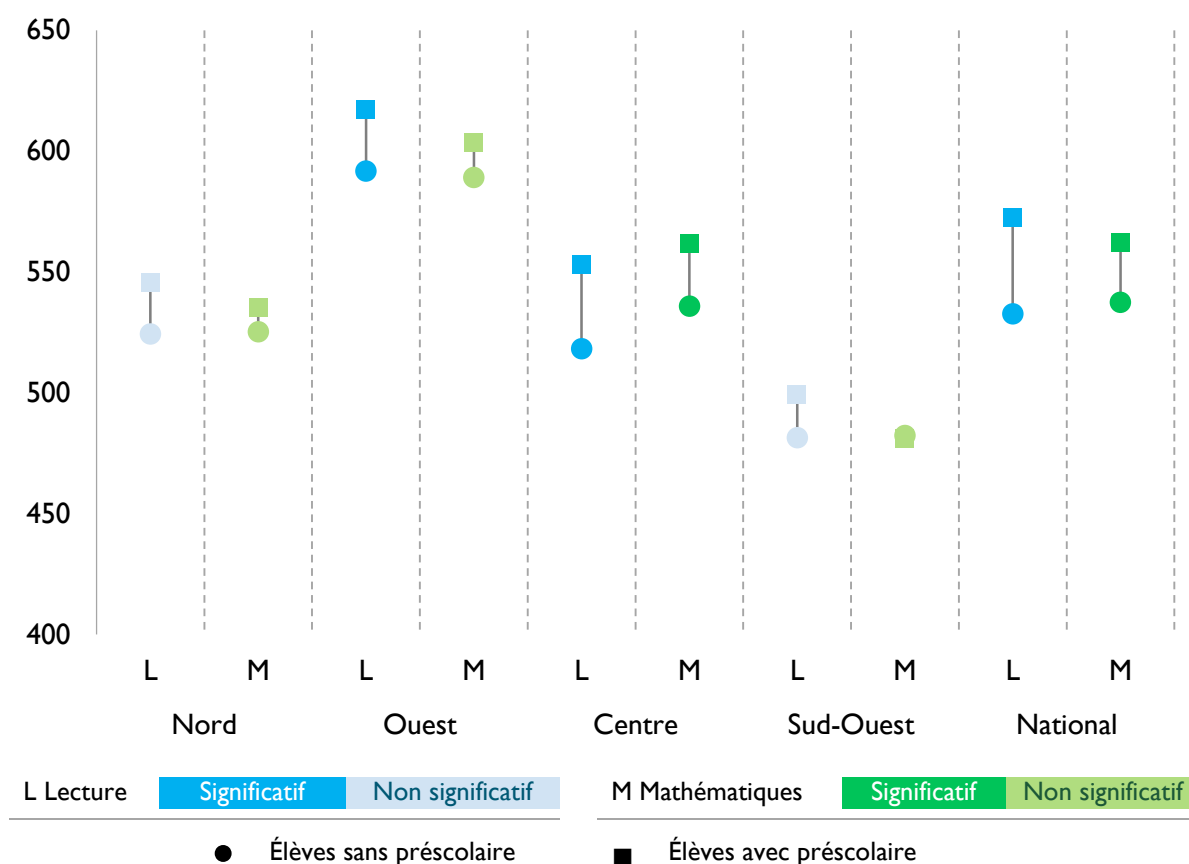
Les données PASEC ne permettent pas d'estimer la réussite des élèves en fonction de la fréquentation du préscolaire. Elles permettent néanmoins d'apprécier les inégalités, en début de scolarité pour le niveau

national et en fin de scolarité pour le niveau national et entre les zones, entre les élèves qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire et ceux qui entrent directement au primaire.

- En moyenne, au niveau national, on relève des différences de réussite en 2^e année du primaire en faveur des élèves qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire (+51,3 points en lecture et +25,4 points en mathématiques).

Le graphique suivant présente ces différences, en fin de scolarité, au niveau national et pour chaque zone. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat et les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

Graphique 4.16 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de de scolarité



- En fin de scolarité, au niveau national, les élèves qui bénéficient d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont des résultats supérieurs à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité (+39,6 points en lecture et +24,9 points en mathématiques).
- Les analyses montrent une persistance des différences de performance en fin de scolarité entre les élèves de la zone Ouest en lecture (25,5 points) et de la zone Centre dans les deux disciplines (34,7 points en lecture et 25,9 points en mathématiques). Ces zones sont également les plus performantes en lecture et en mathématiques (chapitre 3).
- Ces constats suscitent une réflexion sur les capacités des zones à réduire les différences de performance tout au long du primaire entre les élèves qui bénéficient d'une éducation préscolaire avant le primaire et ceux qui entrent directement au primaire.

4.1.6 Redoublement

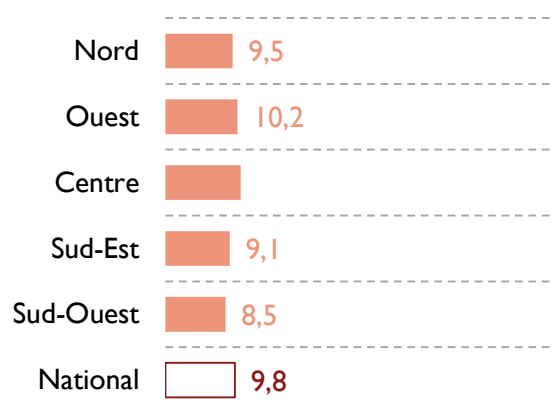
Le redoublement est une pratique pédagogique mise en place pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard par rapport aux objectifs pédagogiques. Les différentes études menées au cours des dernières décennies ont toutefois démontré que le redoublement a des implications économiques, affecte le taux d'abandon scolaire et ne permet généralement pas aux redoublants de rattraper leur retard scolaire par rapport aux non-redoublants.

Au Sénégal, les taux de redoublement diminuent depuis les années 2000 sous l'influence des mesures de gestion des flux et d'une politique de promotion automatique. Le passage est automatique à l'intérieur des sous-cycles depuis 2010 : le redoublement n'est pas autorisé pour les classes d'initiation (CI, CE1, CMI). La décision de redoublement est prise par l'équipe pédagogique d'une école à la fin d'une étape (CP, CE2, CM2) en fonction de la moyenne générale d'un élève aux compositions trimestrielles. Les textes officiels stipulent que le taux de redoublement dans une classe ne doit pas excéder 5 % de l'effectif de la classe.

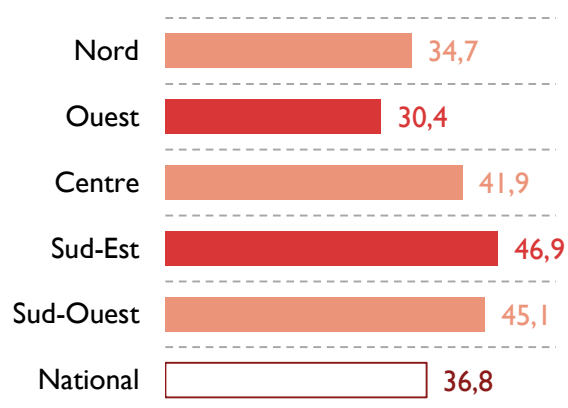
Le système éducatif sénégalais envisage dans le programme sectoriel que constitue le PAQUET, notamment au niveau du PAQEED et à travers les contrats de performance (CDP), d'institutionnaliser toutes les initiatives visant à lutter contre le redoublement en remédiant aux difficultés des élèves plus faibles, ce qui relèverait du même coup le niveau d'atteinte des indicateurs de qualité.

Les graphiques 4.17 et 4.18 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2^e année) et en fin de scolarité primaire (dernière année).

Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité



Graphique 4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité



Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

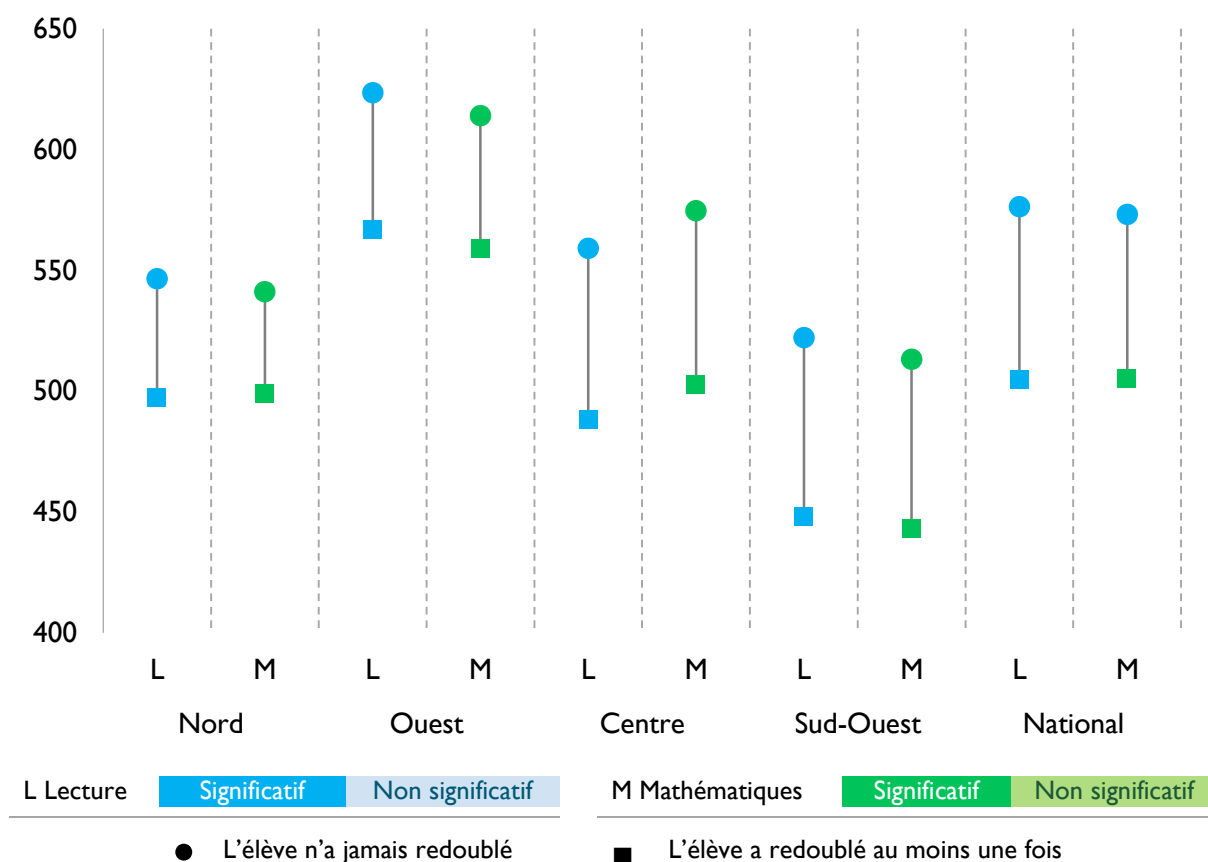
Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant redoublé en fin de cycle soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné ; or, l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène. De plus, les élèves sont susceptibles de redoubler davantage à la dernière étape du primaire lorsqu'ils échouent à l'examen.

- Le Sénégal est, avec le Niger, le pays ayant le moins recours au redoublement parmi les pays de l'évaluation PASEC2014. Dans ces deux pays, plus de 60 % des élèves de dernière année du primaire n'ont jamais redoublé.
- En début de scolarité, dans toutes les zones, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois est similaire à la moyenne nationale de 9,8 %.
- En fin de scolarité, 36,8 % des élèves en moyenne déclarent avoir déjà redoublé au cours de leur scolarité primaire.

- La proportion d'élèves ayant redoublé dans la zone Ouest est significativement plus faible qu'au niveau national; cette zone est également la plus performante du pays.
- La proportion d'élèves ayant redoublé dans la zone Sud-Est est par contre la seule significativement supérieure à la moyenne nationale. Dans cette zone, les résultats des élèves aux tests PASEC2014 sont en moyenne plus faibles que dans les autres.
- Les zones Nord, Centre et Sud-Ouest enregistrent des proportions d'élèves ayant redoublé au moins une fois similaires à la moyenne nationale.
- Les déclarations des élèves semblent en décalage par rapport aux taux officiels de redoublement déclarés par les écoles. Le taux officiel se rapproche de 5 % à la fin de la première étape dans les données nationales alors qu'il avoisine 10 % en 2^e année dans les données PASEC. En fin de primaire, près de 4 élèves sur 10 déclarent avoir redoublé, ce qui est loin du chiffre officiel de 5 %. On peut s'interroger sur l'application effective du taux officiel de redoublement dans les écoles.

Les données PASEC ne permettent pas de comparer les performances des élèves en début de scolarité²⁶ selon qu'ils aient redoublé ou non, mais permettent toutefois la comparaison en fin de scolarité au niveau national et dans chaque zone. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat et les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

Graphique 4.19 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité



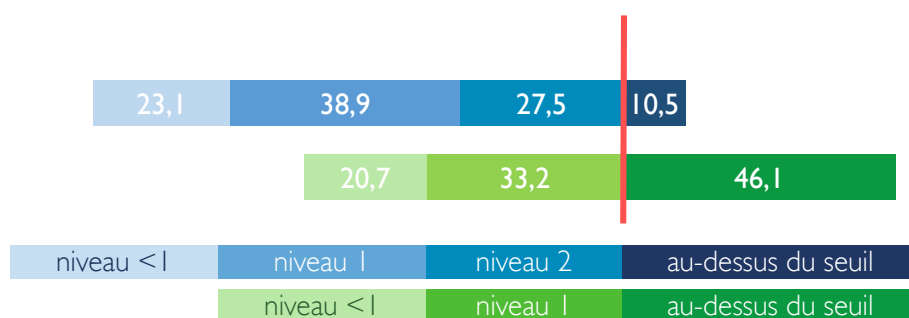
²⁶ Les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

- La comparaison des performances entre redoublants et non-redoublants, en fin de primaire, indique qu'au niveau national les performances moyennes des élèves sont en général plus faibles chez ceux qui ont redoublé au moins une fois. Les différences sont estimées à 71,4 points en lecture et à 68 points en mathématiques.
- Dans l'ensemble des zones, des différences en faveur des non-redoublants sont observées dans les deux disciplines.

Quelle que soit la zone éducative, le système scolaire ne parvient donc au cours du cycle primaire pas à porter les élèves ayant redoublé au même niveau de réussite que ceux qui n'ont pas redoublé.

Les données PASEC permettent d'aller plus loin pour étudier le niveau de compétence des élèves qui ont déjà redoublé. La grande majorité des élèves scolarisés en 2^e année en 2014 et qui ont déjà redoublé à la fin de la première étape (9,8 % des élèves) éprouvent toujours des difficultés par rapport aux compétences fondamentales. Le graphique suivant illustre cette situation en mettant en perspective les niveaux de compétence atteints par les 9,8 % des élèves qui ont redoublé leur 2^e année.

Graphique 4.20 : Compétences des élèves redoublants en lecture et en mathématiques après une année supplémentaire – Début de scolarité



- En langue, près de 6 redoublants sur 10 sont toujours à un stade où ils développent progressivement les premiers contacts avec le langage oral et écrit (niveau 1 et sous le niveau 1) et éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrement de mots et dans l'identification des lettres, des syllabes, des graphèmes et des phonèmes. Parmi les redoublants de 2^e année, seuls 10,5 % parviennent à se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence et 27,5 % sont proches d'atteindre le seuil (niveau 2).
- En mathématiques, 46,1 % des élèves qui ont redoublé leur 2^e année parviennent à se positionner au-dessus du seuil. Toutefois, 20,7 % d'entre eux éprouvent toujours de grandes difficultés avec les premiers apprentissages en mathématiques (sous le niveau 1). 33,2 % sont proches d'atteindre le seuil (niveau 1).

Ces résultats suscitent des questionnements quant au niveau des élèves avant leur redoublement, aux modalités de décision dans les écoles, aux mécanismes de remédiation et aux trajectoires scolaires de ces élèves qui ont déjà redoublé et qui ont toujours de la difficulté à la fin de la première étape.

Ces difficultés, bien que détectées au cours des premiers apprentissages, ne sont pour certains élèves jamais comblées au cours du cycle primaire, ce qui complexifie les enseignements et les apprentissages aux cycles supérieurs.

4.2 Caractéristiques des classes et différences de performance

4.2.1 Niveau d'équipement de la classe

L'analyse comparée du niveau d'équipement entre les classes de début et de fin de scolarité primaire est rendue possible dans le cadre de l'évaluation PASEC 2014 à travers l'indice d'équipement de la classe.

Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe

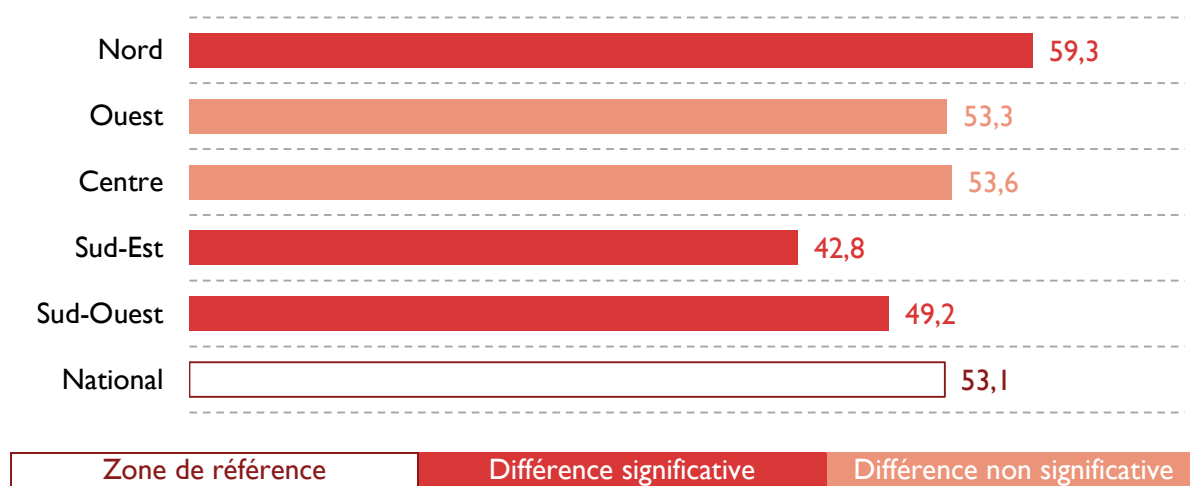
Des informations sur le niveau d'équipement de la classe que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas et règle, et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres, coin lecture et tables-bancs en nombre suffisant).

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement de la classe. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes.

Le tableau B4.39 en annexe fournit des données sur le niveau de disponibilité des équipements dans les classes en fonction des quartiles de l'indice d'équipement. Ces résultats sont présentés selon le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie qui fréquentent une classe qui dispose d'une ressource donnée. Plus la catégorie de l'indice est élevée, plus les élèves ont de probabilités d'être dans des environnements scolaires où les ressources sont disponibles.

Le graphique 4.21 présente le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe, au niveau national et par zone, en fin de scolarité primaire.

Graphique 4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité



- Le Sénégal fait partie des pays de l'évaluation PASEC2014 où le niveau moyen de ressources pédagogiques dans les classes de dernière année du primaire est le plus élevé (53,1 points).
- Les zones Sud-Est (42,8) et Sud-Ouest (49,2) sont les seules zones où le niveau de ressources dans les classes de dernière année du primaire est inférieur à la moyenne du Sénégal (53,1), tandis que la région Nord est, au contraire, la seule zone où l'indice est plus élevé (59,3). Cette situation peut trouver son explication dans l'implication des communautés dans la gestion et la promotion des structures scolaires. En effet, au niveau de la zone Nord, les ressortissants vivant à l'étranger contribuent largement au développement de leur localité, particulièrement dans le domaine de l'éducation.

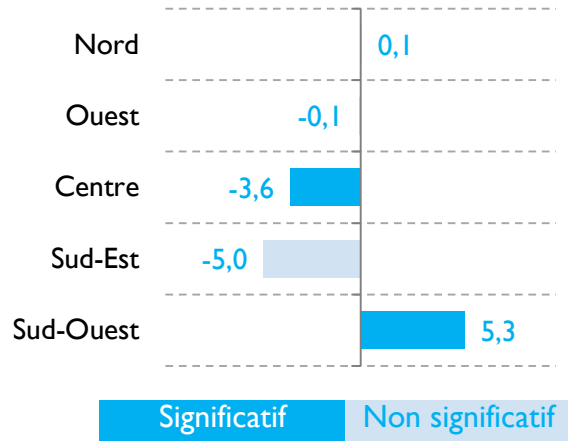
Il est également possible de mesurer les inégalités de performance dans un système éducatif en étudiant les différences de réussite entre les élèves fréquentant des classes où l'indice d'équipement est faible ou élevé.

- Au niveau national²⁷, les élèves sont en moyenne plus performants en fin de primaire dans les contextes où le niveau de ressources pédagogiques est élevé. On relève des différences de l'ordre de 50 points dans les deux disciplines.

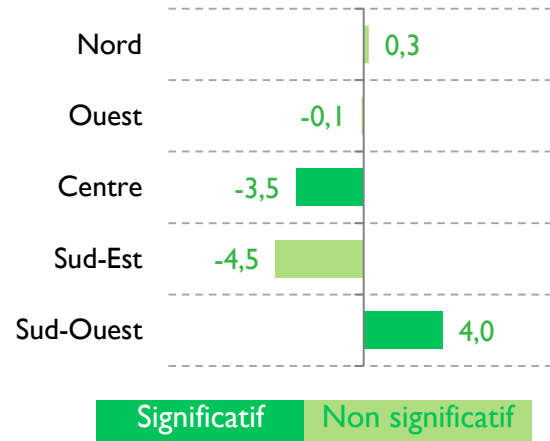
Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques dans les différentes zones éducatives sont mesurées par rapport à une zone de référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau de l'indice d'équipement de la classe sur les performances lorsque les élèves vont dans une école localisée dans une région particulière.

²⁷ Les résultats ne sont pas comparés dans les zones car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

Graphique 4.22 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.23 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



- L'effet du niveau d'équipement de la classe sur les performances est moins important dans la zone Centre en lecture et en mathématiques qu'il ne l'est au niveau national.
- Dans la zone Sud-Ouest, on relève que l'effet du niveau d'équipement de la classe est plus élevé qu'il ne l'est au niveau national. Ce résultat s'observe dans un contexte sous-régional où les classes de dernière année sont moins dotées en équipement que la moyenne nationale. On relève dans cette zone davantage d'élèves performants dans les classes les mieux équipées que la situation qui prévaut en moyenne au niveau national. À l'opposé, les élèves sont moins performants dans les classes sous-équipées de la zone Sud-Ouest qu'ils ne le sont en moyenne dans le pays pour un même niveau d'indice.
- Dans les autres zones, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

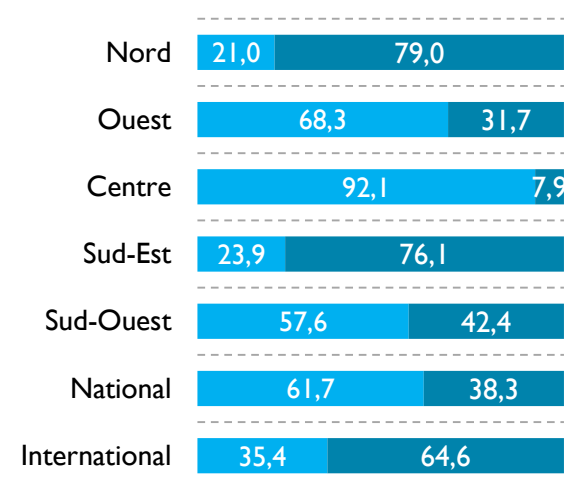
4.2.2 Manuels scolaires

Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires améliorent le rendement des élèves (Keeves, 1995). Ces résultats, bien qu'anciens, témoignent de l'importance de ces outils pédagogiques. Leur disponibilité en classe est d'autant plus cruciale que la formation initiale des enseignants dans les pays à faible revenu est limitée, tant en termes de contenus des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques, et qu'une proportion importante d'élèves ne dispose pas de livres à la maison.

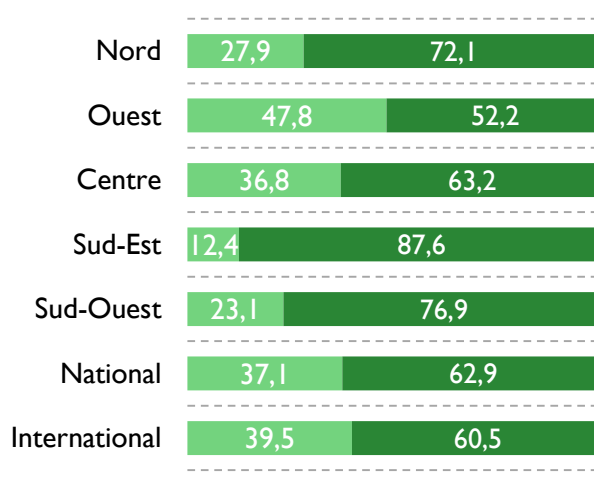
Les graphiques 4.24 à 4.25 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école.

Les données PASEC récoltées pour l'année 2013-2014 ne permettent toutefois pas d'identifier si les manuels scolaires disponibles étaient d'anciens ou de nouveaux manuels. En 2014, les manuels scolaires pour la 1^{re} et la 2^e étapes étaient en cours de distribution dans les classes et les manuels de 3^e étape n'étaient pas encore édités. La situation des manuels en 2014 reflète donc une période de transition avec la généralisation du nouveau curriculum et la distribution progressive des nouveaux supports pédagogiques dans les classes.

Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité



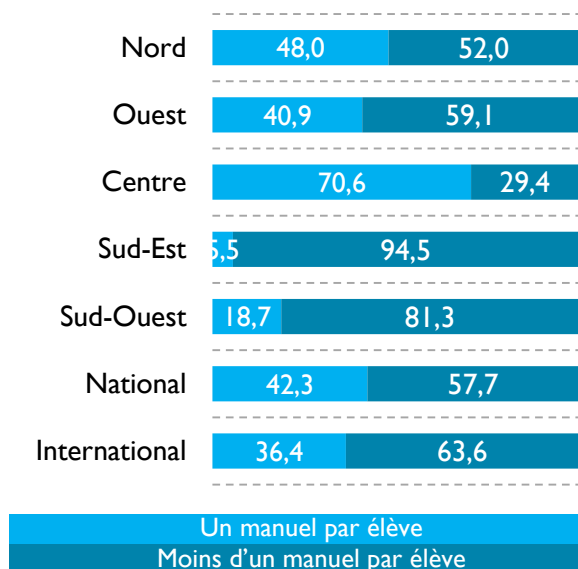
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité



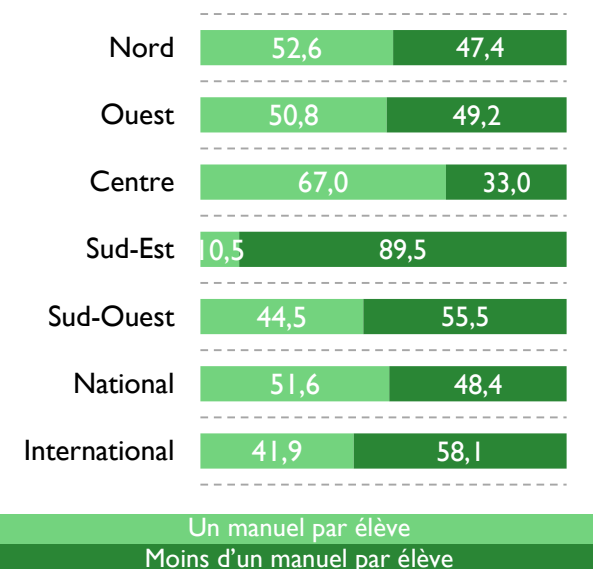
Un manuel par élève	Un manuel par élève
Moins d'un manuel par élève	Moins d'un manuel par élève

- En début de cycle, la disponibilité de manuels est en général meilleure en lecture qu'elle ne l'est en mathématiques dans toutes les zones sauf dans la zone Nord.
- En 2^e année, la part des élèves au niveau national qui disposent d'un manuel de lecture est supérieure (61,7 %) à la moyenne internationale (35,4 %). En mathématiques, la moyenne nationale (37,1 %) est inférieure la moyenne internationale (39,5 %).

Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.27 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité

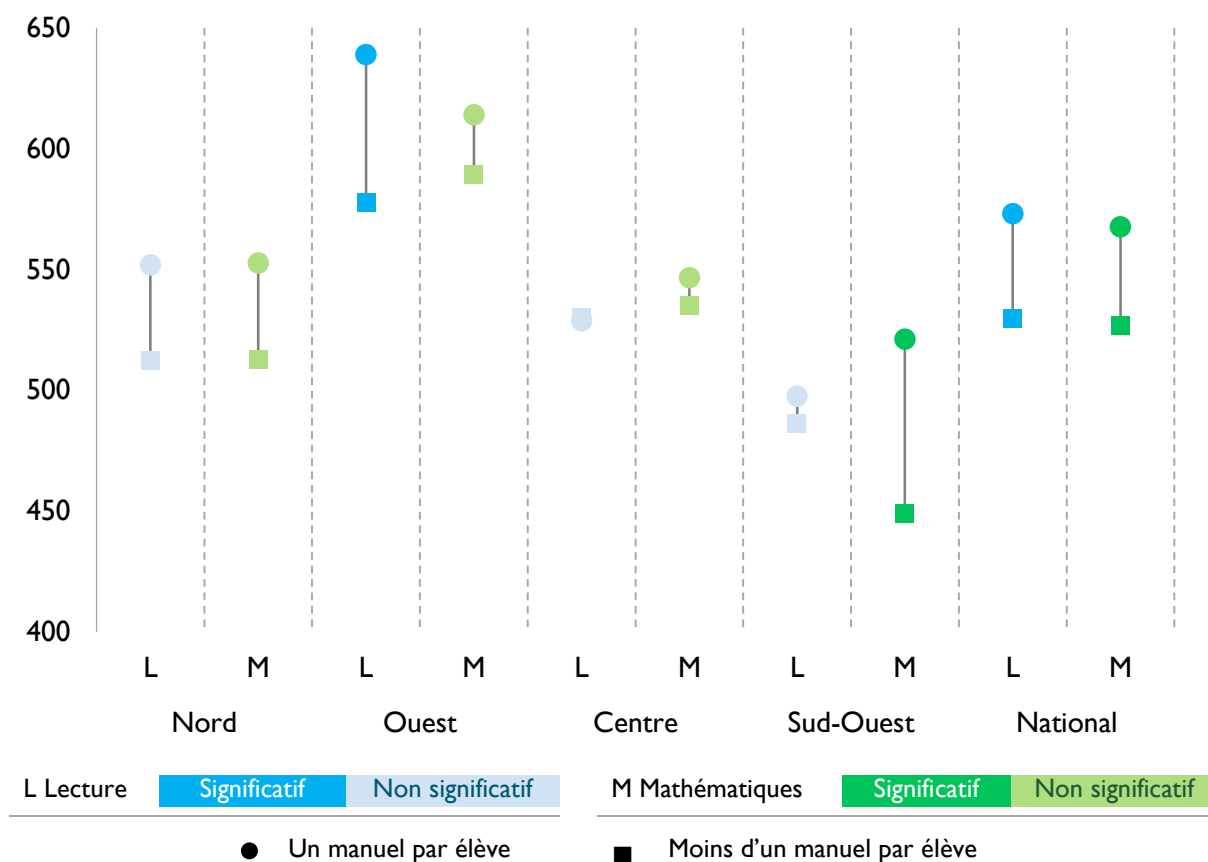


- En fin de primaire, la disponibilité de manuels est sensiblement la même en lecture et en mathématiques dans toutes les zones sauf dans la zone Sud-Est.
- La part des élèves au niveau national qui disposent d'un manuel de lecture (42,3 %) et de mathématiques (51,6 %) en dernière année du primaire est supérieure à la moyenne internationale (36,4 % en lecture et 41,9 % en mathématiques).
- La part d'élèves disposant d'un manuel scolaire est la plus faible dans les zones Sud-Est et Sud-Ouest dans les deux disciplines et quel que soit le niveau de scolarité.
- Quel que soit le niveau de scolarité, la répartition des manuels scolaires entre les élèves varie, en 2014, d'une zone éducative à l'autre et d'une matière à l'autre. La nouvelle répartition des manuels devra tenir compte de ces disparités entre les zones éducatives et les niveaux scolaires.

Le graphique suivant présente les performances moyennes des élèves en fin de primaire uniquement²⁸, pour chaque zone éducative et pour chaque discipline, selon qu'ils aient accès en classe à un manuel par élève ou qu'ils se le partagent. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

²⁸ Les résultats ne sont pas comparés en début de scolarité car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

Graphique 4.28 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité



- Au niveau national, on relève des différences de performance dans les deux matières entre les élèves qui ont accès à un manuel et ceux qui le partagent en classe avec d'autres élèves.
- Les disparités de réussite observées au niveau national entre ces deux catégories sont imputables principalement à des différences de scores relevées dans la zone Ouest et Sud-Ouest. En moyenne, dans la région Ouest, les élèves qui disposent d'un manuel de lecture ont des scores supérieurs de 61 points en lecture par rapport aux élèves qui se partagent un manuel. Dans la zone Sud-Ouest, la différence est de 72,1 points en mathématiques. Dans les autres zones, les différences, lorsqu'elles existent, ne sont pas significatives.
- Le système s'est engagé à poursuivre dans les prochaines années la mise à disposition des nouveaux manuels scolaires pour toutes les cohortes d'élèves et toutes les zones éducatives. Ces nouveaux manuels sont élaborés selon l'approche par compétences.

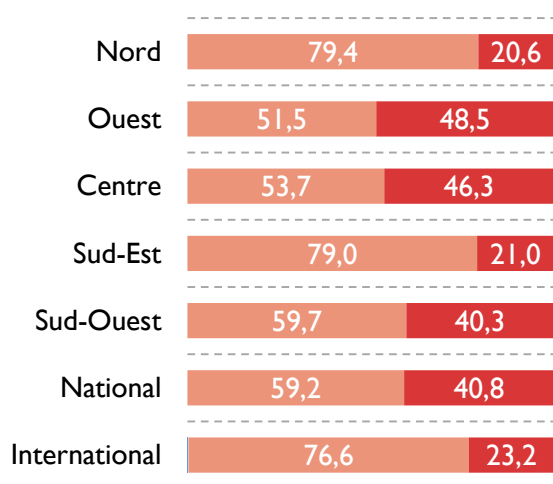
4.2.3 Profil des enseignants

4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

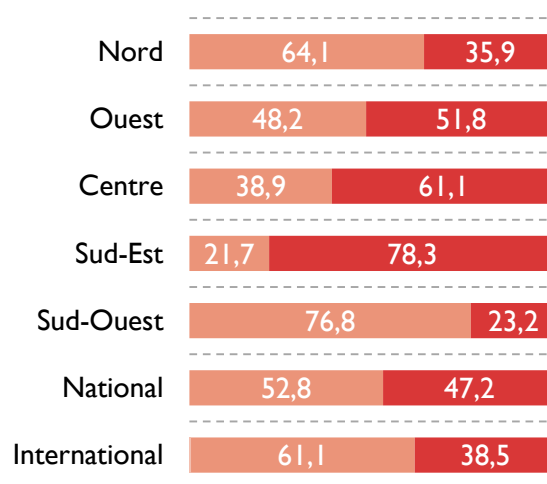
La massification de la scolarisation a souvent entraîné le recrutement d'enseignants avec de nouveaux statuts et un niveau académique variable.

Les graphiques suivants présentent, pour chaque zone éducative, la répartition des élèves selon le niveau académique et le niveau de formation professionnelle des enseignants. Les modalités de réponse au questionnaire Enseignants ont été regroupées en trois catégories selon leur niveau de formation académique : niveau secondaire et niveau universitaire.

Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité



Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité

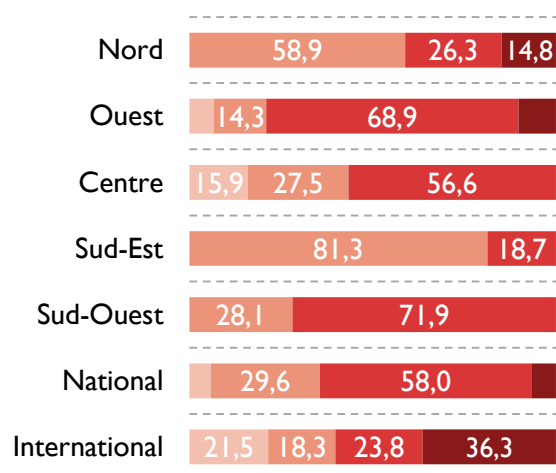


- Le Sénégal fait partie des pays où il y a la plus grande part d'élèves qui ont des enseignants avec un niveau académique universitaire (40,8 % en début de scolarité et 47,2 % en fin de scolarité).
- Dans la région Nord et Sud-Est, près de 80 % des élèves sont encadrés en début de scolarité par des enseignants ayant une formation de niveau secondaire, comparativement aux autres zones où cette proportion varie globalement entre 40 % et 60 %. Au Nord et au Sud-Est, la part des élèves dont le maître dispose d'un niveau universitaire avoisine les 20 % en début de scolarité.
- En fin de scolarité, cette tendance est inversée dans la zone Sud-Ouest, où près de 80 % des élèves sont dans une classe tenue par un enseignant ayant le niveau universitaire. Ce constat remet en question les logiques qui orientent l'allocation des enseignants entre les sous-cycles d'une région à l'autre.

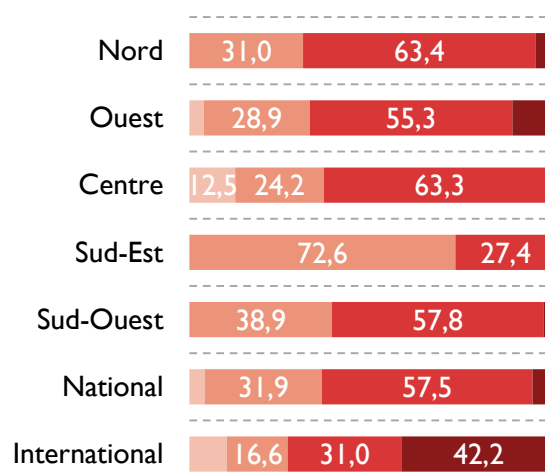
4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

La formation professionnelle initiale est mesurée par la durée de la formation professionnelle initiale suivie par les enseignants. Les modalités de réponse ont été regroupées en plusieurs catégories selon la durée de la formation : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation ou deux ans et plus de formation. Les graphiques suivants présentent la répartition des élèves selon la formation professionnelle de leur enseignant en début et en fin de primaire et pour chaque zone éducative.

Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité



Graphique 4.32 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité



Aucune formation Moins de six mois Un an Deux ans et plus

- En comparaison au niveau international, le Sénégal est l'un des pays où il y a le plus d'élèves encadrés par des enseignants qui ont entre un et deux ans de formation. Toutefois, on relève une part très faible d'enseignants ayant deux ans et plus de formation professionnelle.
- Dans la zone Sud-Est, plus de 70 % des enseignants de début et de fin de scolarité primaire ont une formation professionnelle de moins de six mois. Dans les autres zones du pays, cette proportion est inférieure à 40 % sauf dans la région Nord en début de scolarité (58,9 %).
- D'après les données collectées, il n'y a aucun enseignant n'ayant plus de deux ans de formation professionnelle dans les régions Centre, Sud-Est et Sud-Ouest.

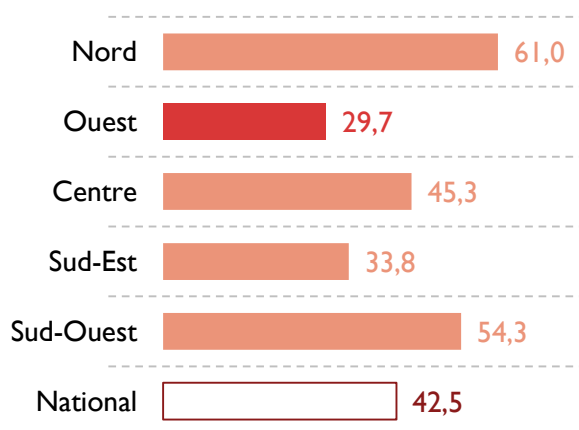
4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

4.3.1 Localisation de l'école

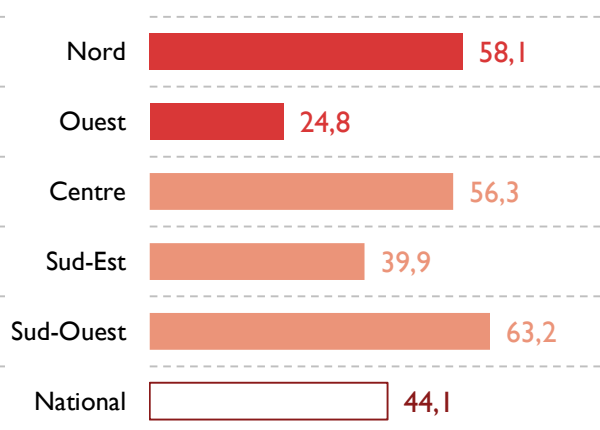
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses PASEC menées depuis plus de vingt ans ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques aussi bien en début qu'en fin de primaire. Cependant, une réforme est amorcée au niveau des systèmes éducatifs partout en Afrique subsaharienne afin de réduire peu à peu les disparités de réussite notées entre les élèves des villes et ceux scolarisés en milieu rural.

Les graphiques 4.33 et 4.34 présentent pour chaque zone éducative le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de primaire. Ces résultats sont basés sur les déclarations des directeurs qui déterminent, dans le questionnaire de contexte, si leur école est située dans une ville (urbain), une banlieue (urbain), un petit village de plusieurs dizaines de concessions (rural) ou un grand village de plusieurs centaines de concessions (rural).

Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité



Graphique 4.34 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité

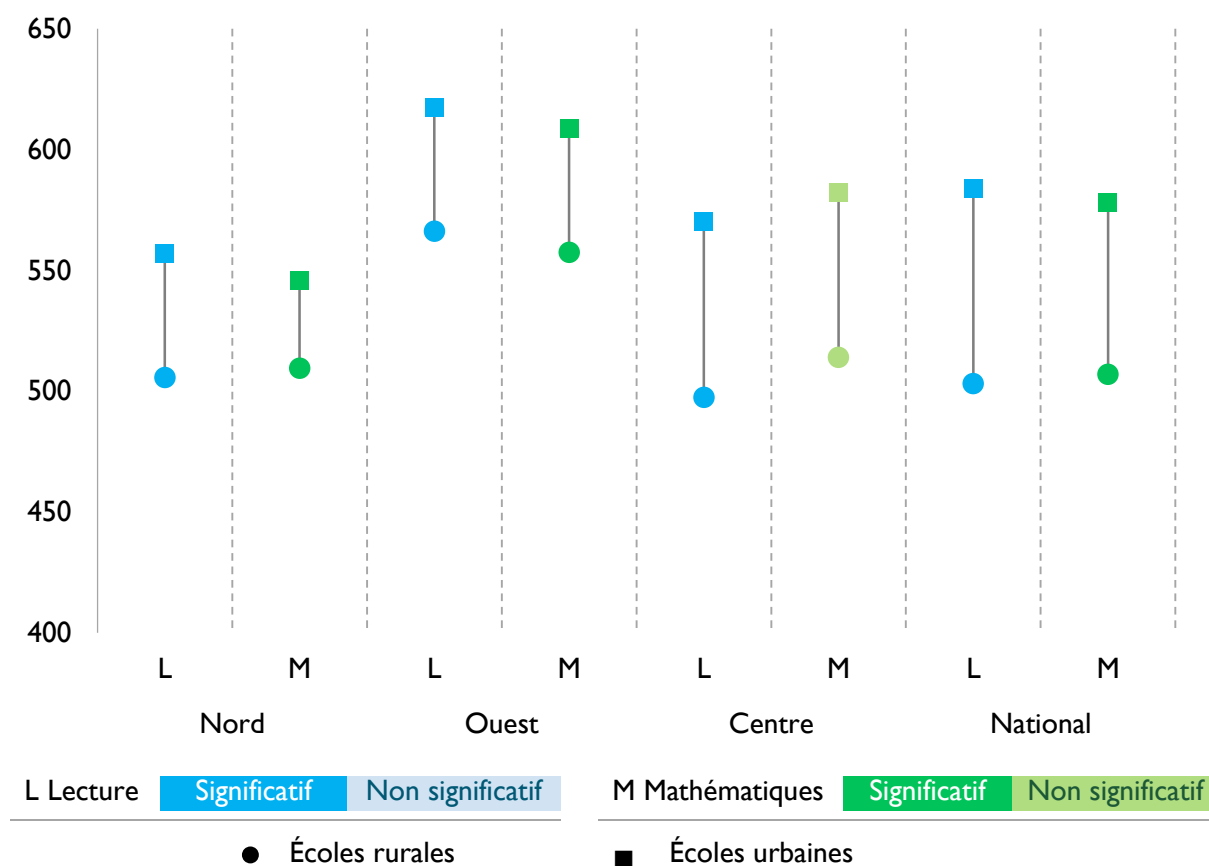


Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

- Le Sénégal est, avec le Congo, le pays où l'on note le plus d'élèves scolarisés en zone urbaine avec 55,9 % en fin de scolarité primaire.
- Dans la région Ouest, le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent les écoles rurales (29,7 %) est moins élevé que le pourcentage national (42,5 %) en début de scolarité. Cette tendance reste la même en fin de scolarité.

Le graphique suivant présente les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire, au niveau national et pour certaines zones éducatives²⁹, selon qu'ils soient scolarisés dans une école rurale ou urbaine. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat et les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

Graphique 4.35 : Performances moyennes des élèves selon la localisation de l'école – Fin de scolarité



- Au niveau national, on relève des différences importantes, de l'ordre de 100 points, entre les élèves des zones urbaines et ceux des zones rurales.
- Ces inégalités constatées au niveau national sont également observées, avec une amplitude variant entre 60 et 80 points, dans les régions Nord, Ouest et Centre en lecture uniquement.

²⁹ Les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

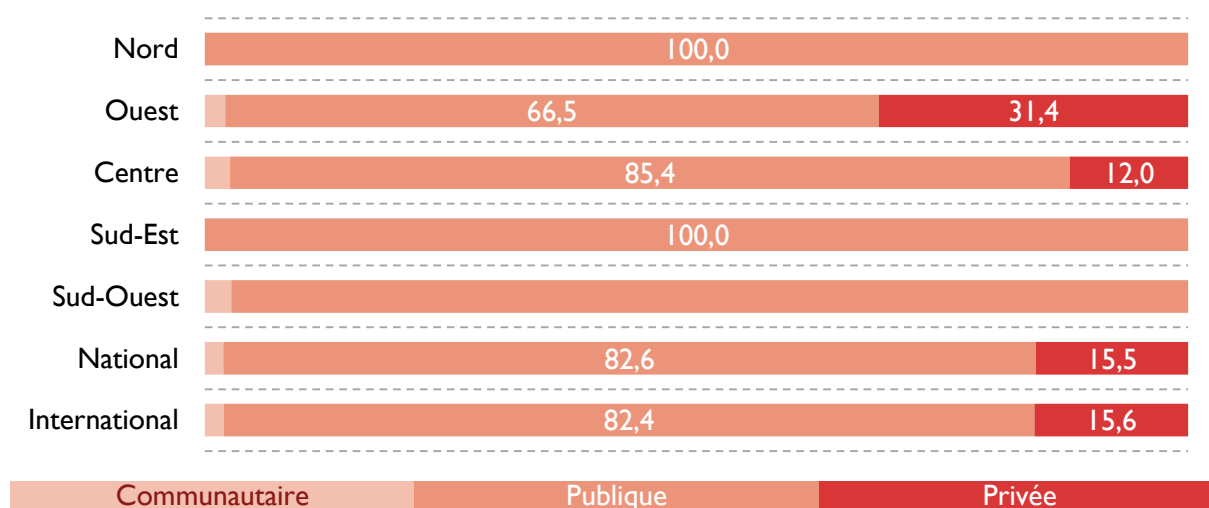
4.3.2 Statut de l'école

L'offre scolaire au primaire se caractérise au Sénégal par des écoles publiques, privées et communautaires.

Les écoles privées sont laïques ou confessionnelles et on distingue parmi celles-ci deux grands groupements : l'enseignement franco-arabe et l'enseignement catholique. Officiellement, ces écoles n'ont aucune autonomie quant aux programmes scolaires et sont tenues de suivre les programmes de l'État. Elles peuvent toutefois obtenir une dérogation sur certains aspects (disciplines spécifiques, crédits horaires). Toutes les écoles privées sont autonomes pour ce qui est du recrutement et de la gestion des enseignants, et l'autorisation d'enseigner dans une école privée est délivrée par le Ministère de l'Éducation Nationale.

En ce qui concerne le temps scolaire, les données PASEC2014 montrent par exemple que les enseignants des écoles privées commencent généralement les cours à l'heure avec moins de retard sur la date officielle de rentrée scolaire par rapport aux écoles publiques. Par exemple, on note au niveau national que les écoles publiques ont débuté l'année 2013-2014 avec un retard moyen de 22 jours alors que les écoles privées ont débuté en moyenne avec 6 jours de retard (voir le tableau B4.36 en annexe).

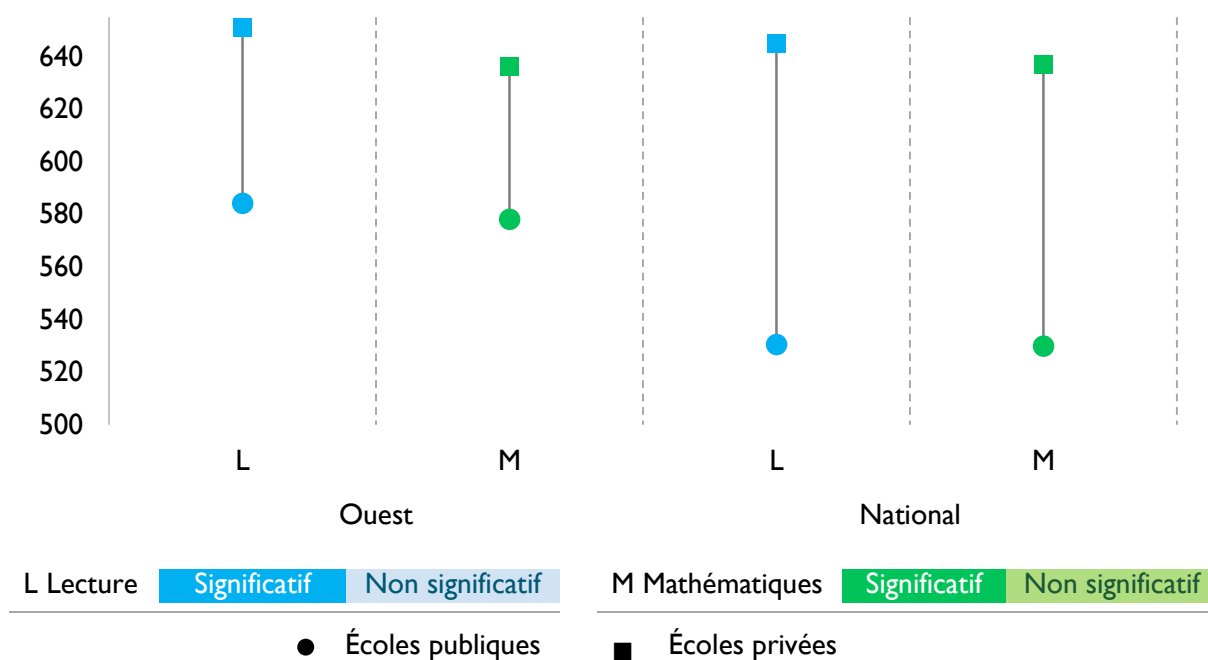
Graphique 4.36 : Répartition des élèves selon le type d'école fréquentée – Fin de scolarité



- Au Sénégal, 82,6 % des élèves en fin de primaire fréquentent une école publique.
- Le reste des élèves est scolarisé dans des écoles privées (15,6 %) concentrées en milieu urbain dans les zones Ouest et Centre et dans des écoles communautaires (1,9 %) au niveau des zones Ouest, Centre et Sud-Ouest.
- Ces constats tirés des données PASEC2014 de fin de scolarité sont similaires en début de scolarité (voir le tableau B4.32 en annexe).
- Les tendances observées au niveau national sont similaires à la situation moyenne relevée au niveau international, avec 82,4 % des élèves scolarisés en fin de primaire dans une école publique.

Le graphique ci-dessous présente les performances moyennes des élèves en fin de primaire, au niveau national et pour la région Ouest uniquement³⁰, selon qu'ils soient scolarisés dans une école publique ou privée. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat et les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé.

³⁰ Pour les autres régions, les résultats ne sont pas comparés car ils représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles pour chaque groupe de comparaison.

Graphique 4.37 : Performances moyennes des élèves selon le statut de l'école – Fin de scolarité

- Au niveau national, on relève des écarts importants, de l'ordre de 100 points, aussi bien en mathématiques qu'en lecture entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées.
- Ces inégalités observées au niveau national sont également observées, dans une moindre mesure (de l'ordre de 60 points), dans la zone Ouest, qui renferme la capitale et où l'on retrouve le plus grand pourcentage d'élèves scolarisés dans une école privée (31,4 %).

4.3.3 Infrastructures de l'école

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre opportun pour enseigner et pour apprendre. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, lorsqu'elles sont en quantité suffisante et de nature appropriée, pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu *et al.*, 2011; Mullis *et al.*, 2012a; Mullis *et al.*, 2012b). Toutefois, la mise à disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponible à l'école et en classe (Cameiro *et al.*, 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

L'analyse comparée du niveau des infrastructures scolaires dans le pays est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, à travers un indice d'infrastructure de l'école.

Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école

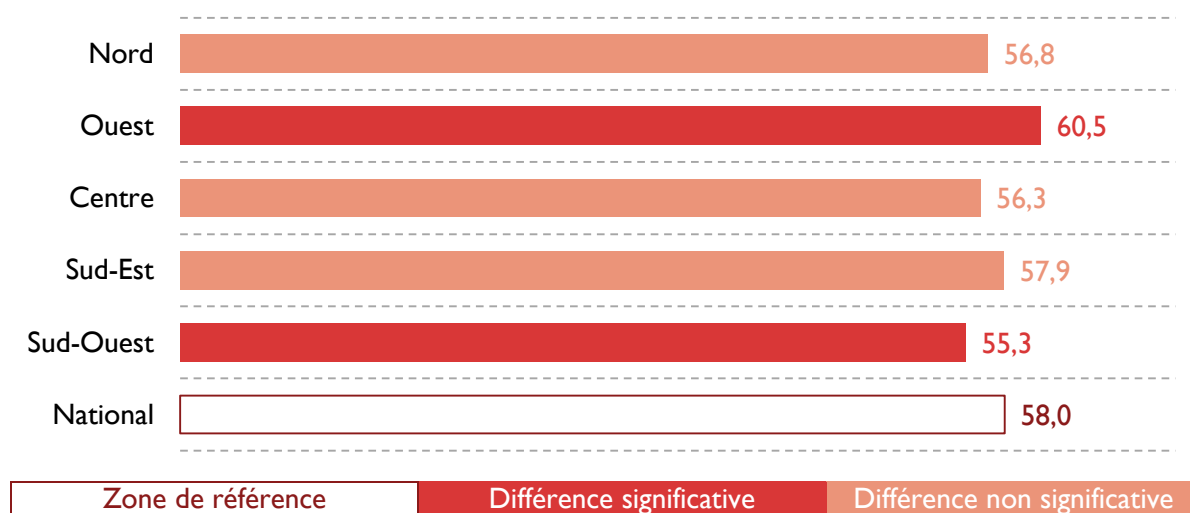
Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : ratio entre le nombre de salles de classe fonctionnelles et le nombre total d'élèves, disponibilité de certains équipements (un bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante, et l'électricité) et l'existence de latrines ou de toilettes.

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Le tableau B4.40 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire de l'école qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Le graphique suivant présente le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays.

Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité



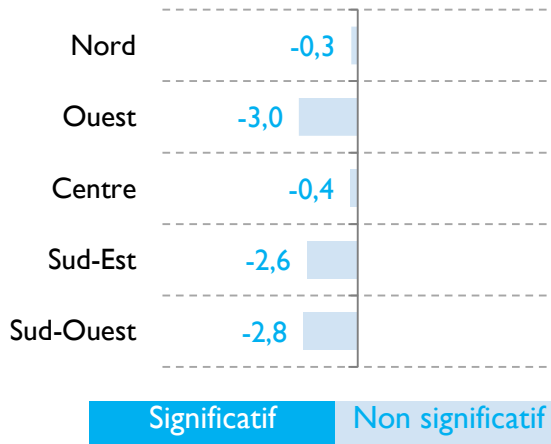
- Le Sénégal, avec un indice de 58,0, est le pays de l'évaluation PASEC2014 à l'intérieur duquel les écoles disposent en moyenne du plus haut niveau d'infrastructure scolaire.
- Les écoles de la zone Ouest (60,5) sont celles qui possèdent, au niveau national, le niveau moyen d'infrastructure le plus élevé.
- Les écoles du Sud-Ouest (55,3) présentent le niveau d'infrastructure le moins élevé du Sénégal. C'est dans cette même zone que le niveau des ressources pédagogiques dans les classes est le plus faible dans le pays.
- Dans les régions Nord, Centre et Sud-Est, le niveau des infrastructures scolaires est similaire à la moyenne nationale.

Il est également possible de mesurer les inégalités de performance dans un système éducatif en étudiant les différences de réussite entre les élèves en fonction de l'indice d'infrastructure de l'école qu'ils fréquentent.

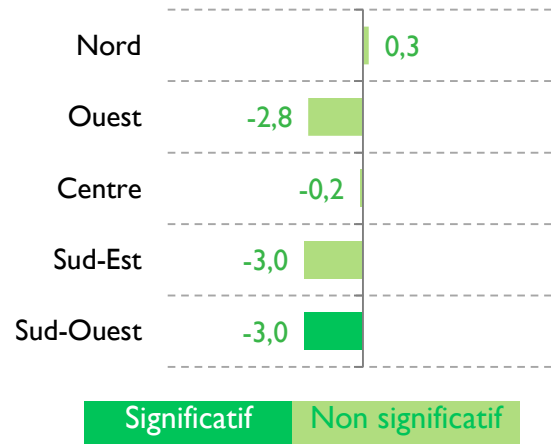
- Au niveau national, les élèves sont en moyenne plus performants en fin de primaire dans les contextes où le niveau d'infrastructure de l'école est élevé. On relève des différences de l'ordre de 100 points pour les deux disciplines.

Les inégalités de réussite en lecture et en mathématiques dans les différentes zones éducatives sont mesurées par rapport à une zone de référence, le niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école située dans une région particulière.

Graphique 4.39 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.40 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



- L'effet du niveau d'infrastructure de l'école sur les performances est de même ampleur dans les cinq zones éducatives et au niveau national en lecture et en mathématiques (sauf dans la zone Sud-Ouest en mathématiques).
- Dans la zone Sud-Ouest, on relève que l'effet du niveau d'infrastructure de l'école sur les performances en mathématiques est moins marqué qu'au niveau national.

ouga

©GPE/Chantal Rigaud

Conjugaison :

Mets les verbes à l'im
l'indicatif.

Les enfants (penser) à leur
dehors. Maman et toi (me
chambre. Astou (laver) le
(chercher) mes sœurs. Vous
font.

5. FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

imparfait de

à faire. On (jouer)

nettoyer) La

le linge. je

us (chanter) très

Dans ce chapitre, le PASEC étudie les liens statistiques entre le contexte d'apprentissage (tel que mesuré par les questionnaires de contexte Élèves, Enseignants et Directeurs) et les performances scolaires (telles que mesurées par les tests PASEC) dans une analyse comparant les élèves bénéficiant des mêmes conditions scolaires ou familiales. Ce type d'analyse permet d'isoler les facteurs associés à la réussite scolaire. Les facteurs repris dans les analyses de ce chapitre permettent d'expliquer une partie des différences de résultats observées entre les élèves et entre les écoles. Ces informations sont utiles pour mieux comprendre les grandes sources d'inégalités. Ce chapitre répondra donc à deux questions, à savoir :

- i. Quels sont les facteurs associés à la performance scolaire en lecture et en mathématiques?
- ii. Quels sont les blocs de variables qui permettent de réduire les inégalités de performance entre élèves et entre écoles?

Les résultats sont commentés et mis en parallèle avec la littérature internationale et la nouvelle orientation définie par le PAQUET.

5.1 D'où proviennent les inégalités de performance?

Au sein d'un pays donné, les différences de performance entre élèves peuvent théoriquement se scinder en trois niveaux :

- le niveau « écoles » : Certaines écoles sont plus performantes et d'autres, moins. La variance entre écoles permet de quantifier l'importance de ces différences.
- le niveau « classes » au sein des écoles : Pour un niveau d'études donné, si l'école dispose de plus d'une classe, les élèves peuvent être répartis aléatoirement entre les différentes classes. Dans ce cas, les performances moyennes des classes seront très semblables. L'équipe pédagogique peut aussi décider de regrouper les élèves selon leurs performances scolaires afin d'adapter l'offre d'enseignement aux caractéristiques cognitives des élèves, engendrant ainsi des différences de performance d'une classe à l'autre. La variance entre classes au sein des écoles permet de quantifier ces différences de performance.
- le niveau « élèves » au sein des classes : Quelles que soient les pratiques de regroupement des élèves, certains enfants sont plus performants et d'autres, moins. La variance intra-classe quantifie cette variabilité de la performance entre élèves au sein des classes.

Le plan d'échantillonnage du PASEC ne permet pas de différencier la variance entre écoles de la variance entre classes à l'intérieur des écoles lorsqu'il existe plusieurs classes du même niveau dans l'école. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe d'un niveau donné a été enquêtée et, au sein de cette classe, 20 élèves ont fait partie de l'échantillon. Pour scinder la variance totale en trois niveaux, le plan d'échantillonnage aurait dû prévoir aux moins deux classes par école et par niveau. Cette procédure aurait considérablement alourdi l'enquête et aurait engendré une inflation des coûts de collecte des données. Par ailleurs, au Sénégal, la majorité des écoles ne comporte qu'une seule classe par niveau. La variance inter-écoles est donc égale à la variance entre classes de même niveau mais d'écoles différentes. La structure de la variance totale, telle qu'analysée dans ce chapitre, comportera donc deux niveaux : la variance inter-écoles (ou inter-classes) et la variance intra-classe, c'est-à-dire entre les élèves.

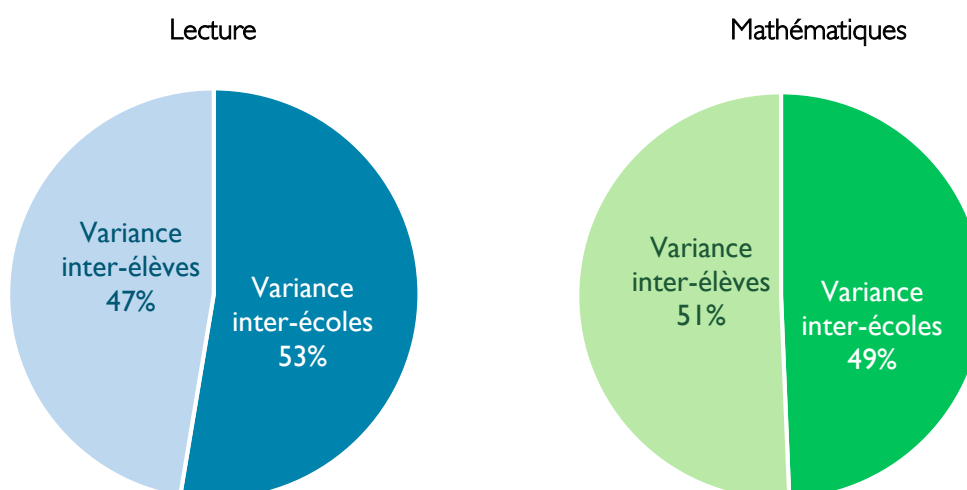
Au niveau international, la proportion des inégalités de performance attribuable à chacun de ces niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de prioriser leurs actions pour parvenir à un système équitable.

Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance inter-écoles par rapport à la variance totale

des performances est désigné par « coefficient de corrélation intra-école³¹ » et est un indicateur de l'équité des systèmes éducatifs. Il mesure l'homogénéité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

La figure suivante présente la décomposition de la variance des scores pour chaque discipline en fin de scolarité.

Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité³²



Le coefficient de corrélation intra-école en lecture indique que les performances moyennes sont légèrement moins variables entre les élèves dans les classes qu'elles ne le sont entre les écoles/classes. Inversement, en mathématiques, les performances sont légèrement plus variables entre les élèves dans les classes qu'entre les écoles/classes.

Au Sénégal, la part de la variance entre écoles est élevée, que ce soit en lecture ou en mathématiques, ce qui laisse penser que les performances des écoles sont hétérogènes et donc que le système éducatif est inéquitable.

Cette structuration des inégalités pourrait trouver son explication dans le système de management des écoles et les contextes différenciés d'apprentissage, ce qui représente l'enjeu du PAQUET qui fait de l'équité et de la transparence ses composantes majeures.

Au niveau international, les pays qui présentent les performances moyennes les plus élevées en lecture et en mathématiques (Sénégal, Burundi et Burkina Faso) ne sont pas nécessairement ceux dans lesquels le degré d'équité est le plus élevé. Le Sénégal illustre bien cette situation avec des performances moyennes hétérogènes entre écoles. Au Burundi, par contre, le degré d'équité est assez élevé.

³¹ L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

³² La décomposition de la variance mise en œuvre dans ce rapport national a porté sur un échantillon plus réduit que l'échantillon sur lequel a porté la décomposition de la variance réalisée dans le rapport international. En présence de données manquantes, les modèles successivement estimés portent sur des échantillons différents. Par exemple, si la variable « âge de l'élève » contient 10 % de données manquantes, les élèves pour lesquels l'âge est manquant ne feront pas partie d'un modèle incluant cette variable. La réduction de la variance sera donc influencée à la fois par le changement de l'échantillon et par l'ajout de l'âge de l'élève au modèle vide (sans variables). Pour calculer une réduction de la variance imputable uniquement aux blocs de variables inclus successivement dans les modèles, tous les modèles estimés doivent porter sur un même sous-échantillon. Ce sous-échantillon est sélectionné de sorte qu'il ne contienne aucune donnée manquante et qu'il représente au minimum 70 % de l'échantillon initial d'élèves. Le choix des variables utilisées dans la modélisation est donc influencé par cette règle.

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

5.2 Facteurs de réussite scolaire

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

Dans les analyses effectuées au sein du chapitre 4, une seule variable à la fois était mise en relation avec les performances. La bonne compréhension du fonctionnement d'un système éducatif ne peut se limiter à une analyse bivée puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. Or, le niveau socioéconomique des ménages vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des zones urbaines. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles rurales et écoles urbaines sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socioéconomique. Les analyses qui sont menées au cours de ce chapitre sont donc réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » (*ceteris paribus*). En d'autres termes, l'effet des autres variables de contexte est neutralisé, égalisé (les contextes sont rendus équivalents) lorsqu'il s'agit d'interpréter la relation entre un facteur et les scores des élèves.

Les tableaux relatifs aux modèles finaux sont présentés dans ce chapitre et illustrent la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, que ce soit en lecture ou en mathématiques, sous le contrôle des autres variables reprises dans les modèles.

La modélisation adoptée est du type hiérarchique linéaire. Comme dans le chapitre 4, la méthode utilisée ne permet pas de conclure à un effet causal des variables de contexte sur les performances scolaires. Les modèles sont plutôt descriptifs.

Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats

Quatre modèles économétriques sont construits : le modèle de décomposition de la variance (modèle vide), le modèle construit uniquement avec les caractéristiques de l'élève (modèle 1), le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève et celles de l'enseignant/de la classe (modèle 2) et le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant/de la classe et celles du directeur/de l'école (modèle 3). Seul le dernier modèle (modèle 3) est présenté et discuté dans le corps de ce chapitre. Les deux premiers modèles figurent dans les tableaux B5.2 et B5.3 en annexe.

Le code « NS » (non significatif) indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre la variable contextuelle et le score de l'élève lorsque l'on égalise le contexte par les variables mesurées et intégrées dans le modèle économétrique. La significativité des coefficients du modèle est évaluée aux seuils de 1 % ou 5 % pour les caractéristiques de l'élève et aux seuils de 1 %, 5 % ou 10 % pour les caractéristiques de la classe/de l'enseignant et de l'école/du directeur.

Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	L'élève est une fille	NS	-	-18,7 ***	5,3
	Âge de l'élève	-11,1 ***	2,3	-8,7 ***	2,6
	L'élève a redoublé au moins une fois	-30,7 ***	4,7	-34,7 ***	5,8
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	NS	-
	L'élève fait des travaux extrascolaires	-23,1 ***	5,7	-16,4 ***	5,5
	Niveau socioéconomique de la famille	NS	-	NS	-
Classes	La classe est tenue par une femme	NS	-	NS	-
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Taille de la classe	NS	-	NS	-
	Niveau de l'indice socioéconomique moyen de la classe	NS	-	NS	-
	L'enseignant a un niveau universitaire	NS	-	27,4 **	12,2
	L'enseignant a deux années et plus de formation	NS	-	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de la classe	NS	-	NS	-
	Ancienneté de l'enseignant	NS	-	NS	-
	Absentéisme de l'enseignant	NS	-	NS	-
Écoles	L'école est dirigée par une femme	NS	-	NS	-
	Le directeur a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Ancienneté du directeur	NS	-	NS	-
	Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	NS	-	NS	-
	L'école est publique	-52,8 *	26,8	-54,5 **	26,7
	L'école est dans une zone urbaine	NS	-	NS	-
	Indice de ressources pédagogiques de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'infrastructure de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'aménagement du territoire	NS	-	NS	-
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	NS	-	NS	-
Constante		589,9 ***	26,5	600,9 ***	26,7

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles statistiques en tenant compte du contexte éducatif sénégalais tout en mettant en perspective les résultats obtenus avec les orientations retenues dans la Lettre de Politique sectorielle et les résultats d'études scientifiques.

5.2.1 Caractéristiques des élèves

- **Des inégalités de performance en défaveur des filles en mathématiques en fin de primaire**

Sous contrôle des autres variables, les filles sont moins performantes en mathématiques au sein des classes que les garçons. Ce résultat est observé en fin de scolarité, au niveau national, toutes écoles confondues (chapitre 4). Cependant, il convient de rappeler qu'au Sénégal, les filles présentent de meilleurs taux d'accès et d'achèvement dans le cycle primaire que les garçons (indice de parité des sexes de 108,0 en 2014³³). C'est donc plutôt la question de l'accès et de l'achèvement du primaire pour les garçons qui se pose pour rétablir l'équité.

Les difficultés relatives rencontrées par les filles en mathématiques pourraient être réduites dans les prochaines années avec la mise en œuvre de politiques correctives tendant à encourager les filles à entrer dans les filières scientifiques (PAEF, PREMST). Au Sénégal, la représentation symbolique des apprentissages scientifiques a longtemps constitué un handicap pour les filles qui ont jugé les filières littéraires plus accessibles.

Par ailleurs, des recherches ont constaté que la confiance en ses compétences (auto-attribution de compétence) est spécifique à chaque tâche et qu'elle est donc plus importante si la tâche semble appropriée à son sexe (Duru-Bellat, 1994). Il ressort de ces recherches que les filles se sous-estiment dans les matières scientifiques telles que les mathématiques, alors que de façon invariable les garçons ont davantage confiance en leurs compétences, et ce, indépendamment de la matière (Duru-Bellat, 2004).

- **Des redoublants toujours moins performants**

Au sein des écoles, les élèves qui ont redoublé au moins une fois sont en moyenne moins performants en lecture et en mathématiques que les non-redoublants. En effet, les analyses montrent que les élèves ayant redoublé au cours du primaire sont, toutes choses étant égales par ailleurs, significativement moins performants en dernière année du primaire que ceux n'ayant pas redoublé.

Les mêmes tendances sont observées dans les autres pays de l'évaluation PASEC 2014 sauf au Burundi et au Burkina Faso, où on ne relève pas de différence de performance au sein des classes et toutes écoles confondues entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas. Le constat selon lequel les redoublants obtiennent de plus faibles résultats scolaires a également été relevé dans le cadre de l'évaluation LLECE (UNESCO, 201) en Amérique Latine, de laquelle il ressort que le redoublement n'est pas une mesure qui permet aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé.

Au Sénégal, le redoublement demeure négativement associé aux performances des élèves en fin de primaire. Toutefois, ces analyses ne permettent pas d'établir si les élèves qui redoublent progressent au cours de l'année ni d'estimer la performance des élèves en difficulté s'ils ne redoublaient pas. Elles permettent néanmoins d'établir qu'en moyenne des différences persistent entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas. Les données nationales officielles au primaire montrent que les taux de redoublement déclarés par les écoles se rapprochent des objectifs du plan sectoriel (5 %). Ces nouvelles orientations prévoient désormais le passage automatique au sein des étapes, c'est-à-dire que les élèves en difficulté pourraient redoubler uniquement à la fin d'un sous-cycle au primaire.

- **Un âge négativement corrélé avec la performance des élèves en fin de primaire**

Les performances des élèves diminuent avec l'âge. Ces différences, certes faibles, restent tout de même significatives. L'écart moyen en lecture entre les élèves d'un âge donné et ceux moins âgés d'un an est de -11,1 points en lecture et de -8,7 points en mathématiques.

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. Notons toutefois que le

³³ Données ISU 2014.

modèle comporte une variable dichotomique relative au redoublement. Par contre, le modèle ne différencie pas les élèves qui ont doublé une fois, deux fois et ainsi de suite. La variable « âge » peut donc se charger des différences de performance selon le nombre de fois que l'élève a redoublé. Les élèves plus âgés ont généralement une trajectoire scolaire plus difficile que les élèves moins âgés et ceci pourrait aider à comprendre la relation négative entre l'âge des élèves et leurs scores dans les deux disciplines.

- **Des travaux extrascolaires qui affectent négativement l'apprentissage des élèves**

L'analyse montre qu'en moyenne, au sein des classes, la pratique de travaux extrascolaires a un lien négatif avec les performances aux tests PASEC de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques.

Les études PASEC nationales et internationales ont montré l'influence récurrente et négative de cette pratique sur l'apprentissage des élèves. Les travaux extrascolaires, lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière, ont tendance à défavoriser les élèves, peut-être parce qu'ils empiètent sur le temps d'apprentissage de ces derniers.

- **L'origine sociale sans lien avec la réussite scolaire en fin de primaire**

En lecture et en mathématiques, aucun lien statistique n'a été observé entre les performances et le milieu socioéconomique des élèves lorsque ceux-ci évoluent dans des contextes scolaires et extrascolaires similaires. Ce constat se vérifie uniquement dans les environnements où des élèves présentant différents niveaux d'indice socioéconomique sont dans des conditions scolaires et socioéconomiques³⁴ équivalentes.

Ce constat fait contraste avec les résultats obtenus plus tôt dans le chapitre 4. Il n'est donc pas à exclure que l'effet du statut socioéconomique soit absorbé par d'autres variables avec lesquelles il corrèle fortement (localisation et type d'école par exemple) et qui sont aussi présentes dans le modèle.

- **Quel rôle pour l'enseignement préscolaire?**

Au Sénégal, on ne relève pas de différence de réussite en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire entre les élèves ayant fréquenté le préscolaire et ceux qui n'ont pas eu cette possibilité. Il est toutefois à noter que les données PASEC ne permettent pas de catégoriser les différentes structures offrant l'enseignement préscolaire au Sénégal et considère toutes les formes de préscolaire comme une unique catégorie.

Ces résultats suscitent la réflexion sur la diversité de l'offre éducative des établissements préscolaires, la nature des enseignements qui y sont dispensés et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre ces différents élèves.

5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Des résultats scolaires inférieurs en lecture et en mathématiques pour les élèves qui fréquentent les écoles publiques**

On observe une association positive entre fréquentation d'une école privée et réussite aux tests PASEC2014 de fin de primaire. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui sont scolarisés dans une école publique obtiennent en moyenne, en dernière année du primaire, 52,8 points de moins en lecture et 54,5 points de moins en mathématiques par rapport aux élèves des écoles privées. Ces résultats ne tiennent pas compte des différentes formes d'écoles privées. De plus, ces analyses ne permettent pas

³⁴Il s'agit ici des dimensions socioéconomiques non mesurées à travers l'indice et intégrées dans la modélisation statistique telles que « l'élève fait des travaux extrascolaires ».

d'établir si ces disparités s'aggravent au cours du primaire; elles mesurent le gain moyen d'un élève scolarisé dans le privé sur ses performances de fin de primaire en lecture et en mathématiques.

Cette valeur ajoutée de l'enseignement privé renvoie ici au bénéfice cumulé tout au long du primaire. Les familles contribuent financièrement plus que dans le public, et ce, tout au long du cycle pour l'enseignement de leur enfant. Ce résultat remet en question l'offre publique d'éducation et sa capacité à réduire les différences de réussite entre les élèves qui sortent du primaire selon qu'ils aient bénéficié d'un cycle dans une école publique ou dans une école privée.

Il est probable qu'un certain nombre de règles, de pratiques et d'attentes puissent renforcer les possibilités d'apprentissage des élèves du privé au fil de la scolarité primaire. Ces variables non reprises dans la modélisation pourraient jouer un rôle dans les différences observées. Par exemple, il est probable que les parents qui inscrivent leur enfant dans le privé aient des attentes plus élevées, ne serait-ce qu'en raison de l'investissement consenti.

- **Pas de meilleures performances pour les élèves en zone urbaine par rapport à ceux des zones rurales en fin de primaire**

Les élèves des zones urbaines ne présentent pas de meilleurs résultats que les élèves des zones rurales, toutes choses étant égales par ailleurs. En effet, les analyses ne permettent pas de relever de relation statistique entre la zone de localisation des écoles et la réussite scolaire. L'effet du milieu urbain est sans doute contenu dans le statut privé de l'école.

Sur la base de ces résultats, il n'est pas possible d'établir si l'école primaire atténue ou non les effets du milieu sur la réussite scolaire tout au long du cycle.

- **Un indice de ressources pédagogiques de la classe qui n'est pas positivement corrélé aux performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques**

La disponibilité des ressources pédagogiques ne se traduit pas forcément en meilleurs niveaux d'apprentissage pour les élèves. Il est important de s'assurer que ces ressources soient bien utilisées par les enseignants et par les élèves; des lacunes à ce niveau pourraient expliquer l'absence de corrélation entre la disponibilité des ressources pédagogiques et les performances des élèves.

- **Une quasi-absence de lien entre les caractéristiques des enseignants et des directeurs et les performances des élèves**

Les analyses menées au Sénégal ne relèvent pas d'effet du niveau académique de l'enseignant ou du directeur sur les performances en lecture et en mathématiques des élèves. Les évaluations diagnostiques PASEC menées entre 2004 et 2011 dans 19 pays n'avaient permis d'observer un effet significatif du niveau académique du maître que dans 4 pays. Par ailleurs, à partir des données de 9 évaluations du PASEC, Bernard, Tiyad et Vianou (2004) ont démontré qu'au-delà du BEPC, « l'influence du niveau académique des enseignants sur les apprentissages des élèves est modérée au cycle primaire ». Les études cherchant à identifier les facteurs de l'efficacité comparée des enseignants indiquent que « les caractéristiques individuelles et sociales des enseignants ont un effet limité par rapport aux pratiques enseignantes » (Felouzis, 1997).

Les élèves de fin de primaire encadrés par des enseignants qui ont un niveau de formation académique universitaire ont de meilleures performances en mathématiques que ceux dont les enseignants n'ont pas le niveau universitaire. On ne relève pas de différence de cet ordre en lecture. L'aspect de la formation académique des enseignants et des directeurs renferme toutefois des situations diverses et variées, ne serait-ce qu'au niveau de leurs compétences et de leurs connaissances dans les disciplines fondamentales. Par ailleurs, les élèves qui arrivent en fin de primaire ont été encadrés par plusieurs enseignants au fil de leur parcours, et le profil académique de l'enseignant de 6^e année ne peut à lui seul conditionner la réussite des élèves de ce niveau.

Au Sénégal, le gouvernement s'est engagé à relever le niveau de recrutement des élèves-maîtres du Brevet au Baccalauréat.

On ne relève pas de lien entre toute autre variable liée au personnel d'encadrement dans les écoles (ancienneté de l'enseignant et des directeurs, absence des enseignants et directeurs pour aller chercher leur salaire, niveau de formation universitaire du directeur, niveau de formation de deux ans ou plus pour les enseignants, etc.) et les performances des élèves.

- **Pas de différence de réussite entre les élèves de dernière année du primaire selon le genre de l'enseignant**

Dans une classe tenue par une femme, les filles ne sont pas plus performantes que les garçons. Ce résultat s'observe dans un contexte national où les femmes enseignantes sont moins représentées que les hommes dans les classes de 6^e année du primaire. En effet, 88 % des élèves sont dans des classes tenues par des hommes en fin de scolarité primaire, alors que situation inverse s'observe en début de scolarité avec 52,5 % des élèves encadrés par des femmes. Cette tendance est relevée dans tous les pays de l'évaluation PASEC2014 sauf au Burundi. Ces constats soulignent la persistance d'une inégalité de genre dans la répartition des enseignants entre les différents niveaux d'enseignement primaire au Sénégal. La compétence des femmes à conduire les classes de fin primaire ne fait l'objet d'aucun doute même s'il existe de nombreux goulots d'étranglement les empêchant souvent d'être performantes.

Des projets comme le PAEF et la SCOFI ainsi que différentes initiatives à travers lesquelles les femmes enseignantes reçoivent des formations qualifiantes favorisent une plus grande prise de conscience quant aux effets des stéréotypes de genre.

Des résultats équivalents pour les élèves fréquentant une école dirigée par une femme à ceux fréquentant une école dirigée par un homme

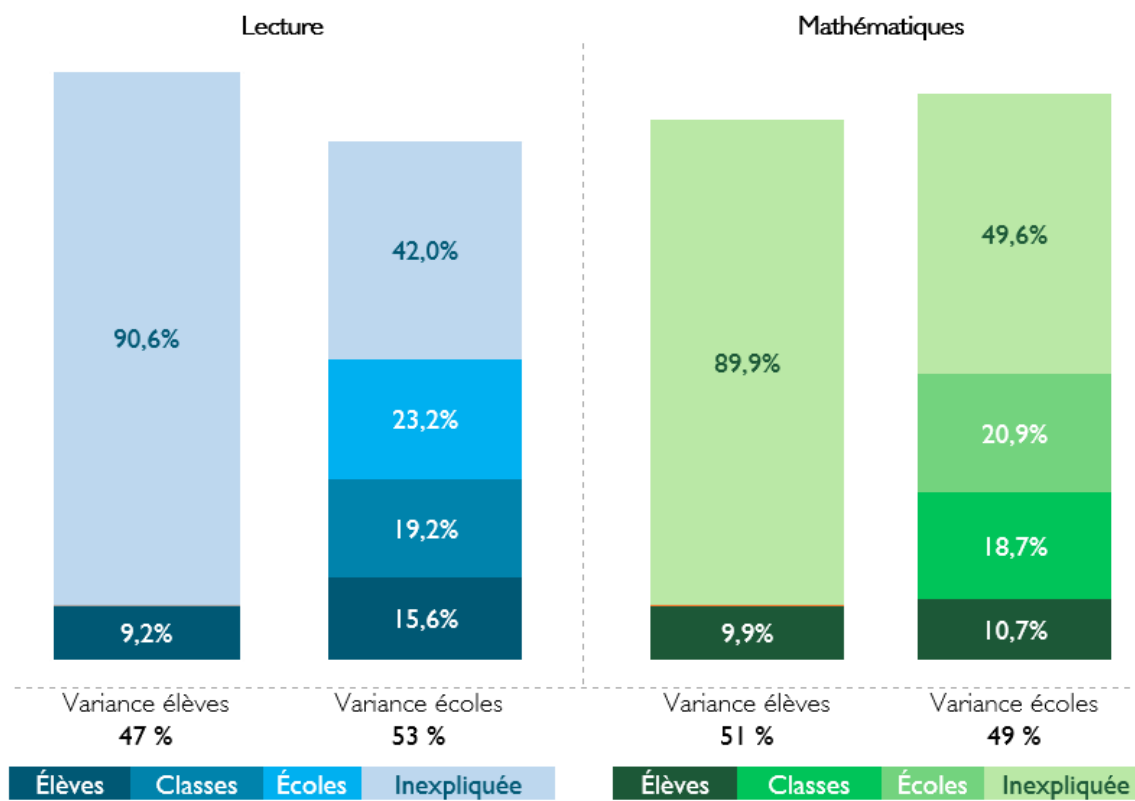
Ce constat s'observe dans un contexte national et international où les femmes sont sous-représentées dans la fonction de directeur. Sur les 10 pays de l'évaluation PASEC2014, 22,8 % des élèves fréquentent des écoles dirigées par des femmes. Au Burundi, cependant, ils sont 77,4 % à fréquenter des écoles dirigées par des femmes. Au Sénégal, cette donnée ne s'élève qu'à 6,2 %. Ainsi, il faut saluer les réformes en cours visant la promotion des femmes à des postes de responsabilité.

5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

La section précédente a permis de cerner les facteurs qui sont associés aux performances scolaires des élèves. Toutefois, la description du lien entre performances et contexte ne renseigne pas sur le rôle de ces facteurs dans la réduction des inégalités entre les élèves. Par exemple, dans un pays donné, un facteur peut être fortement corrélé avec les performances scolaires mais n'expliquer qu'une très faible part des différences entre les élèves.

Les analyses suivantes permettent d'apprécier les grandes familles de facteurs (écoles, classes, élèves) qui expliquent les différences entre les élèves et entre les écoles au Sénégal. La figure 5.2 présente l'évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des blocs de variables sont ajoutés, pour aboutir à un modèle final dans chaque discipline.

Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Sénégal – Fin de scolarité



En lecture (58,0 %) et dans une moindre mesure en mathématiques (50,3 %), un peu plus de la moitié des différences de performance entre les écoles sont dues à des combinaisons de facteurs de niveau « écoles » (23,2 % pour la lecture et 20,9 % pour les mathématiques), de niveau « classes » (19,2 % pour la lecture et 18,7 % pour les mathématiques) et de niveau « élèves » (15,6 % pour la lecture et 10,7 % pour les mathématiques). D'autres facteurs qui n'ont pu être pris en considération auraient certainement contribué à accroître la part de la variance expliquée entre les écoles (42,0 % pour la lecture et 49,6 % pour les mathématiques); les compétences réelles des enseignants et des directeurs (mesurées par un test), les pratiques pédagogiques, les interactions entre enseignants et élèves, etc., sont autant de facteurs sur lequel le gouvernement et ses partenaires peuvent agir pour réduire les inégalités scolaires et améliorer les niveaux de compétence des élèves.

Au niveau « élèves », les facteurs mesurés par le PASEC et pris en compte dans les modèles statistiques n'ont que très peu de pouvoir explicatif (9,2 % en lecture et 9,9 % en mathématiques) sur la variation des scores au sein des classes de fin de primaire. Si l'âge des élèves, leurs antécédents scolaires et les activités lucratives auxquelles ils participent en dehors de l'école sont associés positivement ou négativement à leurs performances, ils n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pu être intégrées dans les modèles pourraient participer à l'explication de ces différences. Par exemple, le niveau de compétence des élèves à leur entrée au primaire, le temps consacré aux devoirs, le bien-être à l'école et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont autant de variables qui pourraient être explorées.

En définitive, cette analyse met en évidence que les conditions de scolarisation offertes par les écoles et les classes sont à l'origine d'une grande partie des différences de scores entre les écoles et les élèves. Les acteurs du milieu de l'éducation doivent en tenir compte afin de prioriser leurs interventions sur l'école et la classe.

©Educate a Child





6. SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION

Les résultats du Sénégal à l'évaluation PASEC2014 : une situation globalement encourageante au primaire malgré d'importantes inégalités de performance relevées entre les régions

L'interprétation des résultats dans cette synthèse s'efforce de tenir compte du contexte national et des politiques existantes ou en cours d'élaboration. Elle vient compléter les résultats du rapport international PASEC2014 publiés en janvier 2016. Des réflexions et des suggestions pour la réorientation du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) sont proposées. Elles seront débattues tout au long du partage de cette synthèse et de la présentation du rapport national à l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation. Les échanges devraient également permettre de recommander des études additionnelles sur la base des résultats PASEC2014.

- 61,1 % des élèves de dernière année atteignent le seuil « suffisant » de compétence en lecture

Le Sénégal est le pays parmi tous ceux de l'évaluation PASEC2014 où les élèves de fin primaire sont en moyenne les plus performants en lecture et parmi les plus performants en mathématiques. Ce positionnement du Sénégal est encourageant par rapport à la situation sous-régionale.

Toutefois, ce constat représente une moyenne et ne reflète pas les disparités entre les élèves quant au niveau d'atteinte des objectifs prioritaires du curriculum et leurs difficultés dans la maîtrise des compétences fondamentales. La répartition des résultats des élèves sénégalais sur les échelles de compétences PASEC en fonction des compétences et connaissances à mobiliser pour répondre aux différentes questions des tests offre un portrait plus détaillé de la situation.

Au niveau national, 61,1 % des élèves de fin de scolarité disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions (à partir du niveau 3 de l'échelle de compétences). En deçà de ce seuil, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité. Ces données sont représentatives de la cohorte des élèves scolarisés en dernière année du primaire en 2014.

- 58,8 % des élèves de dernière année atteignent le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques

58,8 % des élèves sénégalais atteignent le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en dernière année du primaire. Les élèves qui sont en dessous de ce seuil ont de la difficulté à intérioriser les concepts mathématiques et à les mettre en relation dans un raisonnement. Les élèves les plus faibles en fin de scolarité primaire éprouvent toujours de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre). Près de 15 % des élèves sénégalais scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (sous le niveau 1).

- 35 % des élèves atteignent le plus haut niveau de l'échelle de compétences en lecture et 30 % en mathématiques

En lecture, ces élèves sont capables de réaliser des tâches complexes de compréhension sur des supports de lecture variés (niveau 4). En mathématiques, ces élèves sont capables, en arithmétique par exemple, d'analyser et de résoudre des problèmes impliquant des fractions et des nombres décimaux (niveau 3).

La proportion d'élèves très performants en lecture et en mathématiques est plus importante au Sénégal que dans la très grande majorité des autres pays évalués. Ces élèves très performants sont principalement issus de la zone Ouest du pays, qui comporte les villes de Dakar et de Thiès. Toutefois, il est important ici de noter que certains contextes permettent à des élèves d'origine modeste de surmonter les effets de leur origine sociale pour obtenir des résultats satisfaisants.

- Une partie des élèves défavorisés parviennent à surmonter les effets de leur origine socioéconomique pour obtenir des performances élevées

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, les données PASEC2014 montrent que dans la majorité des pays les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus favorisés. Néanmoins, certains élèves parviennent à surmonter un contexte social et économique peu favorable pour obtenir des résultats scolaires élevés.

Au Sénégal, 23 % des élèves défavorisés au niveau socioéconomique arrivent à surmonter les effets de leur contexte pour obtenir de bons résultats scolaires; cette proportion est parmi les plus élevées des pays de l'évaluation PASEC2014. Comparativement aux autres zones du pays, les élèves défavorisés de la zone Ouest sont plus nombreux que les élèves défavorisés des autres zones à être très compétents en lecture et en mathématiques en fin de primaire.

Il convient sans doute d'aller plus loin sur ce type de résultats pour étudier les profils des élèves résilients et leur trajectoire scolaire. On suppose que des facteurs contextuels au niveau des élèves (la motivation, l'image de soi, l'attitude à l'égard de l'école) et des établissements (pratiques, attentes, composition sociale des classes) favorisent la performance de ces élèves et contribuent à leur résilience.

Une meilleure compréhension de ces phénomènes peut permettre de cibler des actions spécifiques pour « générer » davantage d'élèves résilients et pour réduire l'impact du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Réaliser une étude additionnelle sur les profils et les conditions de scolarisation des élèves atypiques.

- En mathématiques, 41,2 % des élèves de dernière année n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence et 14,7 % sont sous le niveau I; en lecture, 38,8 % n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence et 4 % sont sous le niveau I

Que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, les élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence sont confrontés à des difficultés de différentes natures. Par exemple, ces difficultés sont si importantes chez certains élèves en fin de primaire que ceux-ci atteindraient tout juste le seuil « suffisant » de compétence mesuré en langue après deux ans de scolarité.

Avec la réduction de la pratique du redoublement, certains élèves qui sont en dernière année semblent avoir progressé dans le cursus primaire malgré des compétences faibles.

Les élèves qui se situent dans les niveaux les plus bas de l'échelle (niveau I et sous le niveau I en lecture et sous le niveau I en mathématiques) sont en très grande difficulté quant aux compétences mesurées en fin de cycle. Par exemple, en lecture, ces élèves sont à l'aise pour comprendre des mots isolés issus de

leur vie quotidienne mais sont loin de pouvoir lire et comprendre des informations explicites et implicites dans des textes.

On constate, notamment dans les régions Sud-Est et Sud-Ouest, qu'une grande partie des élèves éprouvent toujours de grandes difficultés, après six ans de scolarité, ne serait-ce qu'à déchiffrer le sens d'un mot issu du vocabulaire familier (sous le niveau 1).

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Développer des modèles alternatifs et des passerelles pour mieux prendre en compte la situation des élèves n'ayant pas acquis un niveau satisfaisant en fin de cycle primaire.
- Articuler le curriculum de l'Élémentaire à celui du Cours Moyen pour assurer un socle commun de compétences.

- Des difficultés sont relevées pour une partie des élèves dès les premières années de la scolarité primaire, alors qu'ils sont 30 % en langue et près de 60 % en mathématiques à atteindre les seuils « suffisants » de compétence

En début de scolarité, le Sénégal se classe parmi les plus performants des 10 pays de l'évaluation PASEC2014. Toutefois, la situation globale des connaissances et des compétences maîtrisées par les élèves à la fin de la première étape est relativement moins favorable qu'elle ne l'est en fin de cycle puisque seuls 30 % des élèves en langue et près de 60 % en mathématiques atteignent les niveaux « suffisants » de compétence.

Parmi les élèves en difficulté, certains ne sont toujours pas capables après au moins deux ans d'études de reconnaître à l'oral du vocabulaire très familier dans la langue de scolarisation. Ces élèves présentent de plus hauts risques de décrochage scolaire si le système scolaire ne les accompagne pas le plus tôt possible.

L'école primaire doit permettre aux élèves de développer leurs compétences langagières dans les premières années de scolarité car ceux-ci présentent une base très faible en français à leur entrée dans le système. En effet, lorsqu'ils entrent au primaire, la grande majorité des élèves ne pratiquent que très peu la langue française à la maison et peu d'entre eux bénéficient d'un enseignement préscolaire.

Sur le court terme, les élèves qui présentent des difficultés lors des premiers apprentissages devraient pouvoir bénéficier d'un accompagnement qui permettrait d'anticiper leurs difficultés en 2^e étape puisque, en grande majorité, ils poursuivront dans le cursus sans redoubler. Les élèves de fin de primaire qui ont toujours de la difficulté avec les premiers apprentissages doivent également être encadrés au moyen de mesures spécifiques.

Sur le moyen terme, des mécanismes doivent être trouvés pour renforcer les environnements d'apprentissage, en priorité au cours des premières années de scolarité et dans les contextes les plus défavorisés (où la langue d'enseignement est le moins pratiquée à la maison, où l'indice infrastructure de l'école et l'indice de ressources pédagogiques de la classe sont les plus faibles, où la disponibilité des manuels est réduite et où le niveau socioéconomique des familles est faible).

- Les premiers apprentissages en langue sont primordiaux

Que ce soit en début ou en fin de primaire, les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent généralement aussi de faibles performances en mathématiques. En effet, une relation positive est observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire,

dans tous les pays : un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et la tendance inverse s'observe pour de faibles scores.

Sans toutefois pouvoir démontrer l'existence d'une relation causale, la force de ces liens suggère que l'apprentissage des mathématiques tout au long de la scolarité est fortement dépendant du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, et ce, dès le début du primaire. Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que le pays doit apporter aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leur apprentissage au primaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Systématiser les programmes de renforcement de la qualité des enseignements-apprentissages dans les disciplines fondamentales en début de scolarité.
- Renforcer les capacités des enseignants par rapport aux pratiques d'enseignement innovantes en langue et en mathématiques.
- Développer les bibliothèques et les coins lecture dans les écoles.
- Poursuivre l'expérimentation des langues nationales à l'école et initier l'approche bi-plurilingue.
- Réaliser une étude qualitative additionnelle pour mieux comprendre les facteurs de contre-performance en début de scolarité.

• De grandes disparités sont relevées entre les régions au niveau des compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire

L'hétérogénéité des scores aux tests PASEC caractérise le système éducatif sénégalais aussi bien en début qu'en fin de scolarité primaire. En fin de cycle, 34,8 % des élèves sont très compétents en lecture (niveau 4) et donc capables de réaliser des tâches cognitives complexes sur des textes longs alors qu'à l'autre bout de l'échelle, 17,5 % des élèves démontrent des compétences très faibles et en sont toujours au stade de décodage des mots. Ces disparités entre les niveaux de compétence des élèves se traduisent de différentes manières selon l'offre scolaire et les profils des élèves. Les résultats présentés ci-après présentent la situation des inégalités en fin de primaire sous l'angle des zones éducatives dans l'évaluation PASEC 2014.

La zone éducative Ouest présente en lecture, en fin de scolarité primaire, une proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence (82,5 %) bien plus élevée que l'ensemble des autres zones. Ils sont aussi 57,0 % de l'effectif total de fin de scolarité à atteindre le niveau supérieur de l'échelle de compétences (niveau 4). Ces élèves peuvent faire un traitement global d'un texte pour tirer parti de contenus narratifs ou informatifs.

La situation des acquis scolaires est moins satisfaisante dans certaines zones, où des proportions assez élevées d'élèves se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétence : 82,0 % pour le Sud-Est, 63,9 % pour le Sud-Ouest, 47,0 % pour le Centre et 43,8 % pour le Nord.

Les zones Sud-Est (19,0 %) et Sud-Ouest (8,5 %) comptent les plus forts pourcentages d'élèves atteignant la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires, inscrites au programme de début de scolarité, pour lire et comprendre des mots isolés; ces élèves semblent surtout éprouver de la difficulté en décodage, même pour des mots issus de leur environnement immédiat.

Enfin, il convient de noter un redressement de la dynamique de performance dans les zones éducatives Ouest, Nord et Centre par rapport aux performances obtenues par les élèves en début de scolarité. Ce relèvement des niveaux de performance est plus manifeste en lecture, où la proportion d'élèves ayant atteint le seuil « suffisant » de compétence en fin de cycle présente un écart important par rapport à celle du début de scolarité.

En mathématiques, toutefois, on observe dans certaines zones une baisse du pourcentage d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en fin de scolarité par rapport au début de scolarité, sauf dans la zone Ouest.

En mathématiques³⁵ comme en langue, la zone Ouest se distingue en fin de scolarité des autres régions en comptant une proportion plus importante d'élèves au-dessus des seuils « suffisants » de compétence. Les élèves au-dessus du seuil de mathématiques sont plus susceptibles de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués (connaître, appliquer et raisonner). Ils représentent une part assez faible des effectifs dans les régions Sud-Est (13,9 %) et Sud-Ouest (31,4 %) et une part relativement plus élevée dans les régions Centre (56,7 %) et Nord (49,8 %).

Au niveau national, en moyenne 14,7 % des élèves de fin de scolarité primaire ont encore de la difficulté à effectuer au moins une des quatre opérations mathématiques avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (niveau 1). Ces élèves sont plus nombreux dans les zones Sud-Est (43,1 %) et Sud-Ouest (33,7 %).

En définitive, la zone Ouest présente des performances scolaires nettement supérieures à celles de toutes les autres zones éducatives, quel que soit le domaine, en début et en fin de scolarité primaire. De même, les zones Sud-Est et Sud-Ouest connaissent des performances toujours inférieures à la moyenne nationale, tant en début qu'en fin de scolarité primaire et quel que soit le domaine considéré. Ces disparités peuvent également se traduire par la prééminence des élèves des zones urbaines par rapport à ceux des zones rurales.

La réduction des différences entre zones éducatives est un enjeu important pour le développement équitable du système de scolarité, qu'il faut également associer à une réduction des inégalités de scolarisation et d'achèvement du primaire.

Les mêmes tendances sont également relevées au niveau national quant aux taux de réussite moyen dans ces différentes zones aux examens de fin de cycle. En fin de primaire, une forte proportion d'élèves échouent à l'examen de fin de cycle (34,4 % de taux de réussite au CFEE en 2014). Néanmoins, les données PASEC montrent qu'une grande partie de ces élèves disposent en principe des connaissances et des compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Réorienter l'intervention dans les écoles des zones d'éducation prioritaires (paquet de services).
- Développer des stratégies incitatives de maintien des enseignants dans les zones défavorisées.

• Des disparités de performance sont relevées entre les écoles publiques et les écoles privées

On relève au niveau national des différences de performance moyenne importantes, de l'ordre de 100 points, entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées en fin de primaire. Cette situation a principalement cours dans la zone Ouest, qui concentre la grande majorité des écoles privées. De manière plus précise, on observe une association positive entre fréquentation d'une école privée et réussite aux tests PASEC2014 de fin de primaire, même après avoir égalisé le rôle du contexte entre les élèves.

Ce résultat suscite la réflexion quant à l'offre publique d'éducation et sa capacité à renforcer les conditions d'apprentissage pour réduire les différences de réussite entre les élèves selon le type d'école fréquentée.

³⁵ Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 au chapitre 2.

Les règles de gestion de l'établissement, les méthodes pédagogiques, la redevabilité vis-à-vis des parents sont autant de facteurs qui peuvent expliquer, en plus de l'effet du niveau socioéconomique des familles, les différences de scores observées entre les écoles publiques et privées.

D'autres variables non reprises dans les analyses, car difficilement mesurables dans une enquête quantitative, pourraient aussi jouer un rôle dans les différences observées. Par exemple, il est probable que les parents qui inscrivent leur enfant dans le privé aient des attentes plus élevées, ne serait-ce qu'en raison de l'investissement consenti.

Enfin, il est commun que les élèves dans les écoles privées bénéficient en général, d'un temps scolaire plus conséquent par rapport aux élèves des écoles publiques. Les données PASEC 2014 montrent par exemple que les élèves dans les écoles privées commencent en moyenne plus en avance l'année scolaire que ceux scolarisés dans l'enseignement public. La perte cumulée de temps de classe tout au long du cycle réduit fortement les possibilités d'apprentissage des élèves sans que des mesures compensatoires soient prises, et entravent le bon déroulement du programme scolaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Systématiser la gestion axée sur les résultats dans toutes les structures scolaires à travers des contrats de performance tels que les Contrats d'Amélioration de la Qualité (CAQ) et les Plans d'Action Qualité (PAQ).
- Organiser des cours de rattrapage et de remédiation pour les élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles publiques

- L'offre préscolaire présente de multiples particularités, si bien qu'il est difficile de relever un effet global positif sur les performances des élèves

Les données PASEC ne permettent pas de catégoriser les différentes structures d'enseignement préscolaire du Sénégal et considère toutes les formes de préscolaire comme une unique catégorie.

En fin de scolarité, les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont, au niveau national, de meilleurs résultats que ceux qui n'ont pas eu cette possibilité (39,6 points en lecture et 24,9 points en mathématiques). Les analyses montrent une persistance de ces différences de performance en fin de scolarité entre les élèves de la région Ouest (25,5 points) en lecture et de la région Centre dans les deux disciplines (34,7 points en lecture et 25,9 points en mathématiques). Ces régions sont également les plus performantes en lecture et en mathématiques.

Lorsqu'on égalise les variables de contexte entre les élèves selon qu'ils aient bénéficié ou non du préscolaire, les analyses révèlent qu'il n'y a en moyenne pas de différence de réussite en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire entre ces deux catégories d'élèves.

Ces résultats suscitent la réflexion sur la diversité de l'offre éducative des établissements préscolaire, la nature des enseignements qui y sont dispensés et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre ces différents élèves.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Systématiser un enseignement préscolaire adapté aux réalités locales en fonction des études en cours sur les différentes offres au préscolaire.

- Les filles en fin de cycle sont défavorisées au niveau de la réussite scolaire

En général, les filles sont moins performantes en mathématiques en fin primaire que les garçons, que ce soit dans les classes ou toutes écoles confondues. On ne relève pas de différence de performance entre les filles et les garçons en lecture. Ces résultats en mathématiques confirment la tendance observée en 5^e année du primaire par l'évaluation nationale PASEC 2007 au Sénégal et encouragent le pays à poursuivre les mesures visant à stimuler les filles dans les matières scientifiques. Au niveau des régions éducatives, les différences de performance entre les filles et les garçons sont notables particulièrement dans la région Centre en mathématiques.

À cet effet, le PAQUET projette de promouvoir des mesures pédagogiques et administratives pour augmenter la participation des filles aux séries scientifiques et techniques.

Il convient ici de noter que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à achever le cycle primaire, dans un contexte où le taux d'achèvement au niveau national en 2014 (62,5 %) est en deçà de la valeur cible (75 %).

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Stimuler l'intérêt des filles pour les mathématiques dès l'élémentaire.

- Les postes de direction d'école sont principalement tenus par des hommes

Sur l'ensemble des 10 pays de l'évaluation PASEC 2014, 77,2 % des élèves fréquentent des écoles dirigées par des hommes. La tendance est semblable dans tous les pays sauf au Burundi, où la tendance est inversée : 77,4 % des élèves de fin de primaire sont dans des écoles dirigées par des femmes.

Au Sénégal, 6,2 % des élèves fréquentent des écoles dirigées par des femmes. Cette donnée souligne la persistance de l'inégalité de genre dans la fonction de direction d'école dans le système d'éducation primaire sénégalais. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves fréquentant une école dirigée par une femme ont des résultats équivalents à ceux fréquentant une école dirigée par un homme.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

Inciter les femmes à tenir des postes de responsabilité à l'école, y compris en zone rurale.

- Le redoublement ne joue pas son rôle, qui est de permettre aux élèves de rattraper leur retard académique : de faibles performances en début de scolarité primaire pèsent négativement sur les performances en fin de cycle

Les déclarations des élèves semblent en décalage avec les taux officiels de redoublement au primaire tels que déclarés par les écoles. Le taux officiel national se rapproche de 5 % à la fin de la première étape (2^e année) alors qu'il avoisine 10 % en 2^e année. En fin de primaire, près de 4 élèves sur 10 déclarent avoir redoublé, ce qui est loin des chiffres officiels de 5 %. On peut alors s'interroger sur l'application effective de la pratique du redoublement dans les écoles.

Les élèves scolarisés en 2^e année et ayant déjà redoublé à la fin de la première étape (9,3 % du total des élèves enquêtés) ont, pour la grande majorité d'entre eux, toujours de la difficulté au niveau des compétences fondamentales après leur année de reprise. En langue, près de 6 redoublants sur 10 sont toujours au stade où ils développent progressivement les premiers contacts avec le langage oral et écrit (niveau 1 et sous le niveau 1) et éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrement des mots et dans l'identification des lettres, des syllabes, des graphèmes et des phonèmes. 10,5 % de ces élèves parviennent à se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence et 27,5 % sont proches d'atteindre le seuil (niveau 2).

Ces résultats suscitent la réflexion sur le niveau des élèves avant leur redoublement, les modalités de décision dans les écoles, les mécanismes de remédiation et les trajectoires scolaires de ces élèves qui ont déjà redoublé et qui ont toujours de la difficulté à la fin de la première étape. Ces difficultés détectées dans les premiers apprentissages ne sont pour certains élèves jamais comblées au cours du primaire, ce qui complexifie les enseignements et les apprentissages dans les cycles supérieurs.

Les données nationales au primaire montrent que les taux de redoublement se rapprochent des objectifs du plan sectoriel (5 %). Les nouvelles orientations prévoient désormais le passage automatique au sein des étapes, c'est-à-dire que les élèves en difficulté ne peuvent redoubler qu'à la fin d'une étape.

On peut penser que si des élèves présentent des difficultés dès les premières années de scolarité et évoluent dans des contextes moins favorables aux apprentissages, ils seront plus nombreux à redoubler au cours de leur scolarité ou à abandonner le système scolaire.

Les analyses montrent que les élèves ayant redoublé au cours du primaire sont, toutes choses étant égales par ailleurs, significativement moins performants en dernière année du primaire que ceux n'ayant pas redoublé. De meilleurs résultats dans les premières années contribueraient à améliorer la qualité globale du système au primaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Repenser les politiques d'évaluation et de promotion et mettre en place des mesures d'accompagnement des élèves en grande difficulté tout au long du cycle scolaire.
- Veiller au respect de la mesure de limitation du redoublement à 5 % pour l'inter-étape.

- Le niveau socioéconomique et l'indice d'équipement scolaire sont au Sénégal parmi les plus favorables des 10 pays participant à l'évaluation PASEC2014, mais les zones éducatives les moins équipées sont également celles où l'on note le plus d'élèves en difficulté

Par rapport à ceux des autres pays de l'évaluation PASEC2014, le contexte national extrascolaire et scolaire au Sénégal se situe parmi les plus favorables. C'est le cas notamment pour le niveau moyen de ressources éducatives dans les écoles, le niveau de formation académique et professionnelle des enseignants et le niveau socioéconomique moyen des familles.

Toutefois, les régions les moins équipées (Sud-Ouest et Sud-Est) selon les données de l'évaluation PASEC2014 sont également celles qui affichent les plus grandes proportions d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de l'échelle, que ce soit en langue ou en mathématiques et en début ou en fin de scolarité primaire.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Renforcer les mesures de protection des enfants (filets sociaux) et la discrimination positive (programme « cash transfer », bourses familiales et troussees scolaires, etc.) dans les localités défavorisées.
- Sensibiliser les familles à l'incidence des travaux extrascolaires sur l'apprentissage des élèves.

- **Les ressources éducatives sont très inégalement réparties entre les écoles et à l'intérieur des écoles en 2014³⁶**

Les données PASEC récoltées pour l'année 2013-2014 ne permettent pas d'identifier si les manuels scolaires disponibles étaient d'anciens ou de nouveaux manuels. Toutefois, les données révèlent que les manuels disponibles en 2014 n'étaient pas répartis de manière uniforme entre le début et la fin de la scolarité et d'une région à l'autre. En début de cycle, la disponibilité est en général meilleure en lecture qu'elle ne l'est en mathématiques dans toutes les zones sauf au Nord. En fin de cycle, la disponibilité des manuels est sensiblement la même en lecture et en mathématiques dans toutes les zones sauf dans la zone Sud-Est. La part d'élèves disposant individuellement d'un manuel scolaire est la plus faible dans les zones Sud-Est et Sud-Ouest, dans les deux disciplines et quel que soit le niveau de scolarité.

En général, l'indice de ressources pédagogiques de la classe n'est pas corrélé aux performances des élèves en lecture et en mathématiques lorsque l'on égalise le contexte entre les élèves. Les modes d'utilisation de ces ressources dans les classes mieux dotées ou les pratiques compensatoires des enseignants dans les classes moins équipées pourraient en partie expliquer l'absence de lien entre le niveau des ressources éducatives et les performances scolaires. Il faut également relever que les analyses ne permettent pas d'estimer si cette relation existe lorsqu'on considère uniquement les élèves les plus faibles puisqu'elle est déterminée sur la base de moyennes pour tous les élèves.

Les élèves de fin de primaire qui sont dans des classes tenues par des enseignants ayant une formation de niveau universitaire ont de meilleures performances que ceux dont l'enseignant n'a que le niveau secondaire. Ces résultats sont calculés toutes choses étant égales par ailleurs.

On ne relève par contre aucun lien entre tout autre niveau de formation du personnel d'encadrement dans les écoles (enseignant de dernière année et directeurs) et les performances des élèves en fin de primaire.

Dans les régions Nord et Sud-Est, près de 80 % des élèves sont encadrés en début de scolarité par un enseignant ayant une formation de niveau secondaire comparativement aux autres zones, où cette proportion varie entre 40 % et 60 %. Au Nord et au Sud-Est, la part des élèves dont le maître dispose d'un niveau universitaire avoisine les 20 % en début de scolarité. En fin de scolarité, cette tendance est inversée dans la zone Sud-Ouest où près de 80 % des élèves sont avec un enseignant ayant une formation de niveau universitaire. Ce constat remet en question les logiques qui orientent l'allocation des enseignants entre les sous-cycles d'une région à l'autre et interpelle également les décideurs quant aux parcours des enseignants. Certains enseignants se réorientent durant leur formation à l'université vers des postes dans l'enseignement primaire. Ils occupent alors, en début de carrière, des postes dans des régions rurales.

L'aspect de la formation académique des enseignants et des directeurs renferme des situations diverses et variées, ne serait-ce qu'au niveau de leurs compétences et de leurs connaissances dans les disciplines fondamentales. Par ailleurs, les élèves qui atteignent la fin du cycle ont été encadrés par plusieurs enseignants au fil de leur parcours et le profil académique de l'enseignant de fin de primaire ne peut à lui seul conditionner la réussite des élèves de ce niveau.

³⁶ À la fin de la première année du PAQUET.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Réorienter et harmoniser les interventions de la communauté éducative dans les écoles.
- Améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives.
- Renforcer les mécanismes de contrôle et de régulation dans l'allocation des ressources éducatives.
- Renforcer le suivi, l'encadrement et la formation des enseignants.
- Développer des stratégies incitatives pour maintien dans les zones des enseignants recrutés et formés.

- Il est primordial de promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives pour assurer un meilleur pilotage du système éducatif

Les indicateurs de suivi des politiques éducatives au primaire se focalisent sur le niveau des ressources investies et sur les résultats quantitatifs et taux de réussite aux examens nationaux de fin de primaire, en ne tenant pas assez compte des compétences et faiblesses des élèves et de leur progression tout au long du primaire. Les indicateurs cibles inscrits aux documents de politique sectorielle mettent l'accent sur la réduction des taux d'achèvement et la réduction des taux de redoublement.

Les différences observées entre la réussite des élèves à l'examen de fin de primaire et les difficultés rencontrées par les élèves aux tests PASEC révèlent un fort décalage entre ces deux évaluations. Il convient de s'interroger sur ce décalage.

L'intégration d'indicateurs de suivi des compétences clés des élèves aux différents paliers de l'éducation de base et aux différents niveaux du système est indispensable pour mesurer les progrès accomplis. Ces informations sont capitales pour informer tous les acteurs sur l'efficacité du système dans un agenda national où le développement de l'accès au cycle d'éducation de base demeure un enjeu majeur. Les résultats d'apprentissage sont par ailleurs un levier pour agir sur les pratiques dans les classes. Ces indicateurs pourraient être définis dans les régions en fonction de la situation de départ.

Stratégies à développer ou actions à renforcer :

- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer le suivi des apprentissages sur les compétences fondamentales à des étapes clés.
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels.
- Impliquer tous les acteurs de l'école, en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations.
- Soutenir l'utilisation des données nationales et internationales pour réaliser des analyses secondaires quantitatives et qualitatives (pour mieux cerner les variables non mesurées par les évaluations traditionnelles des apprentissages).
- Renforcer les actions de communication et de débat autour des résultats des évaluations à tous les niveaux du système éducatif.

Synthèse des pistes de recommandation

Renforcer les compétences de tous les élèves en langue-lecture et en mathématiques tout au long de l'éducation de base pour réduire les inégalités de réussite entre les élèves, les écoles et les régions.

Actions à développer/renforcer

- Développer des modèles alternatifs et des passerelles pour mieux prendre en compte la situation des élèves n'ayant pas acquis un niveau satisfaisant en fin de cycle primaire.
- Articuler le curriculum de l'Élémentaire à celui du Cours Moyen pour assurer un socle commun de compétence.
- Systématiser les programmes de renforcement de la qualité des enseignements-apprentissages dans les disciplines fondamentales en début de scolarité.
- Renforcer les capacités des enseignants par rapport aux pratiques d'enseignement innovantes en langue et en mathématiques.
- Développer les bibliothèques et les coins lecture dans les écoles.
- Poursuivre l'expérimentation des langues nationales à l'école et initier l'approche bi-plurilingue.
- Renforcer l'intervention dans les écoles des zones d'éducation prioritaires (paquet de services).
- Développer des stratégies incitatives de maintien des enseignants dans les zones défavorisées.
- Systématiser la gestion axée sur les résultats dans toutes les structures scolaires à travers des contrats de performance tels que les Contrats d'Amélioration de la Qualité (CAQ) et les Plans d'Action Qualité (PAQ)
- Organiser des cours de rattrapage et de remédiation pour les élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles publiques.
- Systématiser un enseignement préscolaire adapté aux réalités locales en fonction des études en cours sur les différentes offres au préscolaire.
- Stimuler l'intérêt des filles pour les mathématiques dès l'Élémentaire.
- Inciter les femmes à tenir des postes de responsabilité à l'école, y compris en zone rurale.
- Renforcer les mesures de protection des enfants (filets sociaux) et la discrimination positive (programme « cash transfer », bourses familiales et trousseaux scolaires, etc.) dans les localités défavorisées.
- Sensibiliser les familles à l'incidence des travaux extrascolaires sur l'apprentissage des élèves.
- Repenser les politiques d'évaluation et de promotion et mettre en place des mesures d'accompagnement des élèves en grande difficulté tout au long du cycle scolaire.
- Veiller au respect de la mesure de limitation du redoublement à 5 % pour l'inter-étape.
- Réorienter et harmoniser les interventions de la communauté éducative dans les écoles.
- Améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives.
- Renforcer les mécanismes de contrôle et de régulation dans l'allocation des ressources éducatives.
- Renforcer le suivi, l'encadrement et la formation des enseignants.
- Développer des stratégies incitatives pour maintien dans les zones des enseignants recrutés et formés.

Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives pour assurer un meilleur pilotage du système

Actions à développer/renforcer

- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer le suivi des apprentissages sur les compétences fondamentales à des étapes clés.
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels.
- Impliquer tous les acteurs de l'école, en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations.
- Soutenir l'utilisation des données nationales et internationales pour réaliser des analyses secondaires quantitatives et qualitatives (pour mieux cerner les variables non mesurées par les évaluations traditionnelles des apprentissages).
- Réaliser une étude additionnelle sur les profils et les conditions de scolarisation des élèves atypiques.
- Réaliser une étude qualitative additionnelle pour mieux comprendre les facteurs de contre-performance en début de scolarité.
- Renforcer les actions de communication et de débat autour des résultats des évaluations à tous les niveaux du système éducatif.

Bibliographie

ANSD, septembre 2014, Rapport définitif RGPHAE 2013

Banque Mondiale (2015). *Senegal education sector public expenditure review*, Document Banque Mondiale.

Bernard, J.-M., Kouak, B. T. et Vianou, K. (2005). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Repéré à http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf

Blau, P. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.

Carneiro, P., Koussihouede, O., Lahire, N., Mommaerts, C. et Meghir, C. (2015). Decentralizing education resources: School grants in Senegal. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 21063*.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 1^{re} partie : Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes?, *Revue française de pédagogie*, 109(1), p. 111-141.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux? (2^e édition)*. Paris, France: L'Harmattan.

Fayol, M. (2002). Langage et développement de l'apprentissage de l'arithmétique cognitive. Dans J. Bideaud et H. Lehalle (éd.), *Le développement des activités numériques* (p. 151-173). Paris: Hermès.

Felouzis, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris: PUF.

Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (éd.), *Handbook of Economics of Education* (vol. 1, p. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.

Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. et Vellien, J. (2011). *Results: Pupil achievement levels in reading and mathematics*. Paris: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).

Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA.

MEN (2003). Programme de Développement de l'Education et de la Formation (PDEF).

MEN (2003). Programme de développement de l'éducation et de la formation (Éducation pour tous) (PDEF/EPT). Dakar. Repéré à <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Senegal/Senegal%20PDEF-EPT.pdf>

MEN (2012). Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Éducation de Base (PAQEEB).

MEN (2013). Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET). Repéré à <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Senegal/Senegal-Education-Sector-Plan-2013-2025.pdf>

MEN (2014). Annuaire Statistique National Année scolaire 2013/2014.

MEN/DPRE (2015). Rapport national sur la situation de l'éducation.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Drucker, K. T. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics. December*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Education Achievement.

PASEC (2012). Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII-IX-X. Dakar: PASEC, CONFEMEN.

PASEC (2014). Synthèse des questionnaires sur les politiques éducatives des dix pays de l'évaluation PASEC2014. Document de travail.

UNESCO Santiago (2015). Is grade repetition effective? *Terce in sight N°1*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916e.pdf>

10/15
indéfini et d-1 traits
la meilleure évaluation
ne comparaissent pas la loi
la leçon

trouver la dépense totale
calculer la somme payée
trouver le prix
trouver le prix
trouver le prix du
vendredi à ou de

Liste des annexes

ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DES TESTS PASEC2014	121
Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité	121
A1.1 Test de langue	121
A1.1.1 Niveau 4	121
A1.1.2 Niveau 3	122
A1.1.3 Niveau 2	123
A1.1.4 Niveau 1	124
A1.1.5 Sous le niveau 1	124
A1.2 Test de mathématiques	124
A1.2.1 Niveau 3	125
A1.2.2 Niveau 2	125
A1.2.3 Niveau 1	126
A1.2.4 Sous le niveau 1	127
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	128
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	128
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	128
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	128
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	129
Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité	129
A2.1 Test de lecture	129
A2.1.1 Niveau 4	130
A2.1.2 Niveau 3	130
A2.1.3 Niveau 2	130
A2.1.4 Niveau 1	130
A2.1.5 Sous le niveau 1	130
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	131
A2.2 Test de mathématiques	133
A2.2.1 Niveau 3	133
A2.2.2 Niveau 2	134
A2.2.3 Niveau 1	135
A2.2.4 Sous le niveau 1	135
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	135
ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU SENEGAL	138
Annexe B2. Données du chapitre 2	138
Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Sénégal	138
Annexe B3. Données du chapitre 3	140
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	140
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	140
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	141
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	141
Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	142
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	142
Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	143
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	143
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	143
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	144
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	144
Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité	144
Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité	145
Tableau B3.14 : Écarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	145
Annexe B4. Données du chapitre 4	146
Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	146
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	146

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité	146
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité	147
Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité	147
Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité	147
Tableau B4.7 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité	148
Tableau B4.8 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité	148
Tableau B4.9 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité	148
Tableau B4.10 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	149
Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité	149
Tableau B4.12 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	149
Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	150
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	150
Tableau B4.15 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC 2014 – Début et fin de scolarité	150
Tableau B4.16 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à domicile par région scolaire – Fin de scolarité	151
Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	151
Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	152
Tableau B4.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	152
Tableau B4.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	153
Tableau B4.21 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé la 2 ^e année au-dessus du seuil suffisant et à chaque niveau de compétence sous le seuil de compétences en langue – Début de scolarité	153
Tableau B4.22 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé la 2 ^e année au-dessus du seuil suffisant et à chaque niveau de compétence sous le seuil de compétences en mathématiques – Début de scolarité	153
Tableau B4.23 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	154
Tableau B4.24 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	154
Tableau B4.25 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	155
Tableau B4.26 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	155
Tableau B4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone – Début et fin de scolarité	156
Tableau B4.28 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité	156
Tableau B4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité	157
Tableau B4.30 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité	157
Tableau B4.31 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	157
Tableau B4.32 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	158
Tableau B4.33 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) – Fin de scolarité	158
Tableau B4.34 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou communautaire) – Fin de scolarité	159
Tableau B4.35 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (communautaire ou privée) – Fin de scolarité	159
Tableau B4.36 : Nombre moyen de jours de retard par rapport à la date de la rentrée officielle selon le type d'école – Fin de scolarité	159
Tableau B4.37 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité	160
Tableau B4.38 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	160
Tableau B4.39 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	161
Tableau B4.40 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de l'école – Fin de scolarité	162

Annexe B5. Données du chapitre 5

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et mathématiques	163
Tableau B5.2 : Modèle Élèves	163
Tableau B5.3 : Modèle Élèves-Maîtres	163
Tableau B5.4 : Réduction de la variance en lecture	163
Tableau B4.5 : Réduction de la variance en mathématiques	163

Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014

Annexe A.I. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité

A.I.1 Test de langue

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 de langue accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

Tableau A.I-1 : Description du test PASEC2014 de langue de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées

Niveaux	Domaines en langue	Compétences
Niveau 4	Compréhension de l'écrit Décodage et compréhension de l'écrit	Comprendre un texte Lire et comprendre des phrases
Niveau 3	Compréhension de l'écrit Décodage Compréhension de l'oral	Décoder le sens des mots Reconnaître des mots inventés Comprendre un texte
Niveau 2	Décodage Compréhension de l'oral	Reconnaître des syllabes Reconnaître des familles de mots
Niveau 1	Compréhension de l'oral Compréhension de l'oral	Reconnaître du vocabulaire Comprendre du vocabulaire

A.I.1.1 Niveau 4

Le lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes.

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 4

Lire et comprendre des phrases

Pour démontrer la compétence « lire et comprendre des phrases » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève est en mesure de lire correctement une phrase simple sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum, puis de répondre oralement à une question de compréhension explicite posée oralement après la lecture de la phrase sous une contrainte de temps de 15 secondes maximum.

Dans cet exercice, la qualité de la lecture est corrigée ainsi que la réponse à la question de compréhension; chacune de ces dimensions suit un barème unique de correction sur le modèle correct/incorrect. Les élèves qui n'ont pas lu toute la phrase après 15 secondes, qui changent la lettre d'un mot ou qui changent un mot dans la phrase sont considérés comme ne sachant pas lire la phrase. Les élèves qui font des erreurs de prononciation, qui hésitent, qui lisent lentement et qui décodent en lisant sont considérés comme sachant lire la phrase s'ils sont en mesure de la lire en 15 secondes. Les lecteurs les plus lents, qui ont de la difficulté à décoder et n'ont pas automatisé la lecture des mots familiers, auront de grandes difficultés à lire la phrase en moins de 15 secondes. Ce type de question est classé dans le domaine « décodage ».

La marchande vend des tomates.

Après avoir lu la phrase, l'élève doit répondre oralement à une question de compréhension : « Que vend la marchande ? ». Cette question est posée oralement par l'administrateur de test. L'élève peut relire la phrase, en partie ou en totalité, pour rechercher des indices et retrouver l'information. Il dispose de 15 secondes maximum. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le sujet et le verbe sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (des) tomates ». Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Comprendre un texte

Pour démontrer la compétence « comprendre un texte » pris en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit lire le texte silencieusement ou à haute voix, comprendre une question posée oralement, puis répondre à cette question en recherchant une information explicite dans le texte. Dans cet exercice, la qualité de la lecture n'est pas corrigée, seules les réponses aux questions de compréhension sont évaluées. L'élève a le temps de relire les questions et la partie du texte qui concerne la question, s'il le souhaite. Ce type de question est classé dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Le papa de ton ami est boulanger. Tous les matins, il se lève à 4 heures pour travailler. Et à 8 heures, la maman de ton ami va vendre le pain au village.

1. *Quel est le métier du papa de ton meilleur ami ?*
2. *À quelle heure se lève le boulanger ?*
3. *Où va-t-on vendre le pain ?*
4. *Qui va vendre le pain ?*

Par exemple, pour répondre à la question 3, « Où va-t-on vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question ou rechercher dans le texte la partie qui concerne le lieu de vente du pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe est repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (au) marché ».

Par exemple, pour répondre à la question 4, « Qui va vendre le pain ? », en 15 secondes maximum, l'élève peut relire la question ou rechercher dans le texte la partie qui concerne la personne qui va vendre le pain. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le sujet sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (la) femme (du) boulanger » ou « (la) maman » ou « (la) maman de mon (meilleur) ami ».

A1.1.2 Niveau 3

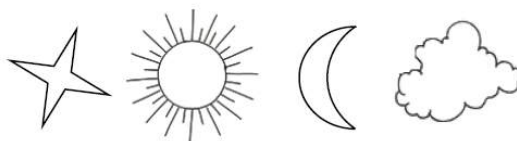
L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 3

Décoder le sens des mots

L'élève est capable, en 15 secondes maximum, d'établir une correspondance graphophonétique pour accéder au sens d'un mot familier isolé. Il doit ensuite montrer, parmi une série d'images d'un même champ lexical, celle qui correspond au sens du mot.

lune



Dans cet exemple, l'élève doit lire ou trouver des indices graphiques dans le mot « lune » pour déterminer l'image qui correspond au mot. Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'écrit ».

Reconnaître des mots inventés

Pour répondre aux questions de cet exercice, l'élève doit, en 15 secondes maximum, déchiffrer des mots inventés (pseudo-mots) parmi une série de 4 mots écrits.

uon

von

rou

vur

Il s'agit ici de reconnaître le pseudo-mot donné à l'oral par l'administrateur de test. La réussite des élèves à cet exercice témoigne de leur capacité à mobiliser les processus d'assemblage pour lire de nouveaux mots. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

Comprendre un texte à l'oral

L'élève est en mesure de répondre oralement à des questions explicites de compréhension sur un texte court et simple qui lui est lu 2 fois par l'administrateur de test. Les questions sont posées à la suite du texte.

« Une jeune fille et son petit frère montent dans un arbre pour jouer. Tout à coup, le garçon tombe de l'arbre. Sa sœur va chercher de l'aide. Alors, une infirmière vient le soigner. »

« Qui est tombé de l'arbre ? »

« Qui va chercher de l'aide ? »

« Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant ? »

Par exemple, pour répondre à la question 1, « Qui est tombé de l'arbre ? », en 15 secondes maximum, l'élève doit faire appel à sa mémoire pour retrouver une information explicite dans le message donné à l'oral. L'amorce de la question facilite le prélèvement de l'information puisque le verbe et le complément sont repris dans la question. La réponse acceptée à l'oral est « (petit) garçon », « (petit) frère », « enfant ». Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral ».

A1.1.3 Niveau 2

L'émergence du lecteur : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale.

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 2

Reconnaître des syllabes

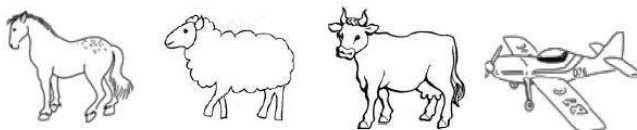
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

Pantalon

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève est capable de dénombrer les 3 syllabes du mot « pantalon » en 5 secondes maximum. L'élève tape dans ses mains pour matérialiser le nombre de syllabes dans le mot lu par l'administrateur de test. Ces questions sont classées dans le domaine « décodage ».

Reconnaître des familles de mots

L'élève est en mesure de montrer, en 5 secondes maximum, l'intrus parmi des images dont le nom est donné oralement par l'administrateur de test.



Ces questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et mesurent les dimensions sémantiques.

A1.1.4 Niveau I

L'éveil du lecteur : premiers contacts avec le langage oral et écrit.

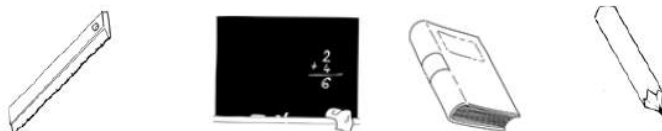
Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau I

Reconnaître du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en 5 secondes maximum.
Dans cet exemple, l'élève doit montrer une de ses mains suite à la question « Montre-moi ta main ».

Comprendre du vocabulaire

L'élève doit montrer, parmi une série de 4 images d'un même champ lexical, celle qui correspond à un mot donné à l'oral (en 5 secondes maximum).



Dans cet exemple, l'élève doit montrer l'image qui correspond à la question : « Montre-moi le livre ».
Dans ces 2 exemples, les questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et permettent aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire de la vie quotidienne.

A1.1.5 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

A1.2 Test de mathématiques

Une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 de mathématiques accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

Tableau A1-2 : Description du test PASEC2014 de mathématiques de début de scolarité primaire, selon les niveaux : domaines et compétences évaluées

Niveaux	Domaines en mathématiques	Compétences
Niveau 3	Numération	Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20
Niveau 2	Numération	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions
Niveau I	Numération	Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20 Ordonner des nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Apprécier et classer des grandeurs d'objets

A1.2.1 Niveau 3

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 3

Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

Pour démontrer la compétence « additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit trouver le bon résultat de l'addition « $39 + 26$ » en 2 minutes maximum à l'aide d'un brouillon ou d'une ardoise.

$$39 + 26 =$$

L'élève doit utiliser une démarche adéquate pour trouver le bon résultat dans le temps imparti. Il peut par exemple tout compter avec ces doigts ou en symbolisant des bâtonnets, partir du plus grand nombre, 39, pour lui ajouter 26 unités, poser l'addition avec une retenue ou prélever 1 à 26 pour l'ajouter à 39 puis ajouter 25 à 40. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*Il y a une classe de 15 élèves avec des filles et des garçons. 8 élèves dans la classe sont des filles.
Combien y a-t-il de garçons dans la classe ?*

Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) portant sur la recherche d'un terme initial (connaissant le tout et une des parties, quelle est la valeur de l'autre partie ?) et pouvant être résolu soit par une addition à trou (partie 1 +? partie 2 ? = tout), soit par une soustraction (tout – partie 1 =? partie 2 ?). Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

A1.2.2 Niveau 2

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 2

Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

Pour démontrer la compétence « Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit observer une suite logique de nombres avec un trou, 17 ___ 19, pour trouver le nombre qui manque (18) entre les 2.

17	—	19
----	---	----

La question permet de mesurer la familiarité des élèves avec les nombres et leur compréhension de la chaîne numérique. Cette question est classée dans le domaine « arithmétique ».

Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20

Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

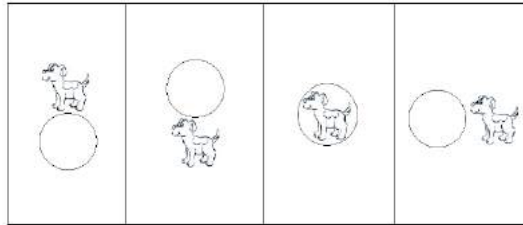
Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.

Combien Pierre a-t-il de crayons maintenant ?

Il s'agit d'un problème dynamique (de type transformation) portant sur la recherche du terme final. Il s'agit d'un problème statique (de type combinaison) qui se résout par une addition des 2 termes du problème. Cette question est classée dans le domaine de contenu « arithmétique ».

Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions

L'élève doit montrer l'image du chien qui est sur le cercle sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum. Il doit identifier la bonne réponse parmi 4 croquis présentant chacun un chien et un cercle dans des dispositions spatiales différentes.



La connaissance des positions des objets comme « au-dessus de », « au milieu de », « à côté de », etc., est indispensable pour pouvoir acquérir des connaissances plus approfondies en géométrie. Cette question est classée dans le domaine de contenu « géométrie, espace et mesure ».

A1.2.3 Niveau I

Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau I

Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

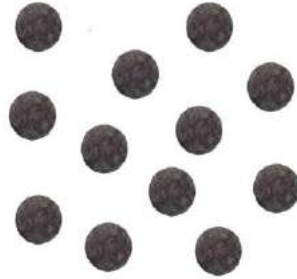
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités différentes de ballons.



La question renvoie à la notion de représentation des quantités. L'élève doit regarder plusieurs collections d'objets de faible quantité dont la différence est visible et significative au premier coup d'œil. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (« plus grand » et « plus petit »).

Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20

L'élève doit identifier la somme totale d'une collection d'objets de même taille et de même couleur en répondant à la question : « Combien y-a-t-il de ronds ? ». L'élève doit compter une collection de 12 ronds sous une contrainte de temps de 30 secondes maximum.



Cette question renvoie à la notion de cardinalité : identifier que le dernier élément correspondant à la somme des objets. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser simultanément leurs capacités de comptage, de mémorisation et de pointage.

Ordonner des nombres inférieurs à 20

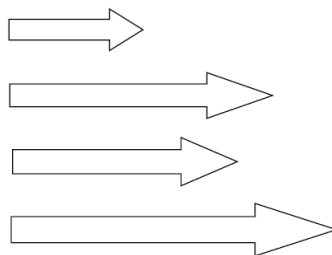
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour répondre correctement à la question : « Montre-moi le plus petit nombre », l'élève doit identifier les nombres écrits et les ordonner les uns par rapport aux autres en ordre croissant ou décroissant.

8 4 15 17

Cette question renvoie à la construction du concept de nombre comme moyen de comparaison des grandeurs. Cette question du domaine « arithmétique » invite les élèves à mobiliser simultanément leurs connaissances sur les nombres et leurs propriétés.

Apprécier et classer des grandeurs d'objets

L'élève doit répondre correctement à la question : « Montre-moi la plus grande flèche » en montrant la plus longue parmi une série de 4 flèches de différentes tailles, en 5 secondes maximum. Pour cela, l'élève doit comprendre la notion de mesure « plus grand » puis apprécier et classer les flèches les unes par rapport aux autres.



Cette question du domaine « géométrie, espace et mesure » invite les élèves à mobiliser leur représentation visuelle des ordres de grandeur et leur appréciation des notions de grandeur (« plus grand » et « plus petit »).

A1.2.4 Sous le niveau I

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en mathématiques. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »

A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le son ou le nom du plus de lettres de l'alphabet possible en 1 minute. Les lettres sont disposées aléatoirement sur une grille. Le temps de lecture des lettres est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur une lettre sont invités à poursuivre à la lettre suivante après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité. L'exercice comprend 2 exemples pour s'assurer que tous les élèves comprennent le sens de l'exercice.

Exemple :	a	u	Exercice 6		
	e	s	a	i	t
	n	r	u	l	o
	d	c	p	m	v
	q	f	l	g	h
	j	x	y	z	w
	k				

A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

L'administrateur de test demande à l'élève de lire à haute voix le plus de mots isolés et irréguliers en 1 minute. Les mots sont disposés sur une grille de 40 mots selon leur fréquence d'apparition dans quelques manuels scolaires de primaire et la base de données MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004). Le temps de lecture des mots est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur un mot sont invités à poursuivre au mot suivant après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité.

Exemple :	ta	les	école	Exercice 8		
	tu	un	de	le	il	
	une	elle	du	est	son	
	par	ma	ami	mère	dans	
	sur	petit	mardi	vélo	bébé	
	pour	lire	poisson	nous	avoir	
	chat	grand	soir	verbe	dire	
	aller	gros	matin	trois	monde	
	maison	jouer	soir	père	enfant	

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

L'administrateur demande à l'élève de compter à partir de 1 jusqu'au plus grand nombre possible, c'est-à-dire jusqu'au moment où il fera une première erreur, aura une hésitation (plus de 5 secondes sur un nombre) ou jusqu'à ce que les 2 minutes soient écoulées. Le temps de comptage est mesuré avec un minuteur. L'administrateur enregistre le dernier nombre lu correctement ou après 2 minutes. L'élève est mis en confiance en début d'exercice, l'administrateur comptant oralement avec lui jusqu'à 3.

A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

L'administrateur de test demande à l'élève de résoudre 6 opérations : 3 additions et 3 soustractions. Chaque opération est soumise à l'élève à l'oral et à l'écrit et dévoilée au fur et à mesure par l'administrateur. L'administrateur montre au fur et à mesure chaque opération sur une feuille et la lit en même temps. L'ordre de succession des opérations suit un niveau de difficulté progressif. L'élève dispose de 1 minute maximum pour les opérations simples (résultat inférieur à 20) et 2 minutes maximum pour chaque opération complexe (résultat supérieur à 20). Si l'élève dépasse le temps imparti pour donner sa réponse, l'administrateur passe à l'opération suivante en comptabilisant une mauvaise réponse à l'opération. L'élève peut utiliser une ardoise ou une feuille pour cet exercice comme en situation de classe.

A.	$8 + 5 =$
B.	$13 - 7 =$
C.	$14 + 23 =$
D.	$39 + 26 =$
E.	$34 - 11 =$
F.	$50 - 18 =$

Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité

A2.1 Test de lecture

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

Tableau A3.1 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de lecture de l'évaluation PASEC2014

Niveaux	Nom du texte	Processus cognitif	Format du texte	Question
Niveau 4	Un drôle de rêve	Interpréter et combiner des informations	Texte narratif long	Question 5
	Les déchets	Réaliser des inférences logiques	Document	Question 1
Niveau 3	La météo	Extraire des informations explicites	Document	Question 1
	Le vaccin	Réaliser des inférences logiques	Texte narratif court	Question 5
Niveau 2	Le vaccin	Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 2
		Extraire des informations explicites	Texte narratif court	Question 4
	Un drôle de rêve	Extraire des informations explicites	Texte narratif long	Question 1
Niveau 1	Le pied	Décoder et reconnaître une information	Mot isolé	Question 1

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

A2.1.1 Niveau 4

Lorsqu'ils lisent des textes littéraires, les élèves de ce niveau sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, d'élaborer le sens implicite d'un récit et d'interpréter les sentiments d'un personnage. Pour répondre à la question 5 du texte « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent avoir intégré les différentes étapes du récit et s'appuyer sur leurs expériences et leurs connaissances antérieures pour inférer les sentiments du personnage. Cette question est classée dans le processus cognitif « interpréter et combiner des informations » et porte sur un texte narratif long.

Lorsqu'ils lisent des textes informatifs et des documents, les élèves de ce niveau sont capables de mettre en lien des informations et de comparer les données (tableau, affiche publicitaire...) pour les utiliser. Pour répondre à la question 3 du document « Les déchets » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des intitulés des deux colonnes du tableau (durée de vie et types de déchets). Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche requiert des élèves d'établir un lien qui n'est pas direct entre la durée et l'ordre chronologique. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

A2.1.2 Niveau 3

Pour répondre à la question 1 du document « La météo » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des éléments explicites présents dans différentes parties du document (la caractéristique du vent « violent » avec le jour de la semaine). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque les informations à combiner sont clairement identifiables dans le document. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

Pour répondre à la question 5 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent inférer l'identité du narrateur en intégrant l'information contenue dans la phrase précédente. Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche à réaliser est une inférence anaphorique, les élèves devant identifier la référence d'un pronom. La situation porte sur un texte narratif court.

A2.1.3 Niveau 2

Pour répondre à la question 4 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans le texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « piqué » dans l'amorce, qui leur permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 2 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent identifier la réponse dans le texte mais de manière paraphrasée. Le sujet de la question (les enfants) renvoie à un synonyme dans le texte (les élèves). Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif court.

Pour répondre à la question 1 du texte « Un drôle de rêve » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever la réponse directement dans la première phrase du texte. Ils sont par ailleurs guidés par la présence du terme « rencontrent » dans l'amorce, qui leur permet de recourir à une stratégie de repérage. Cette question est classée dans le processus cognitif « extraire des informations explicites » puisque l'information à relever est clairement identifiable dans le texte. La situation porte sur un texte narratif long.

A2.1.4 Niveau 1

Pour répondre à la question 1 du texte « Le pied » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent appairer un mot écrit à l'image qui lui correspond (« Coche le mot où tu vois l'image ») : ils doivent identifier parmi plusieurs images du corps humain celle qui correspond au mot « pied ».





A2.1.5 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

A2.1.6 Exemples d'items de lecture

Niveau 1

Coche la case où tu vois un pied.

			
A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Un drôle de rêve

1 Trois voleurs rencontrent un jour un paysan monté sur un âne et
2 tirant une chèvre au bout d'une corde. Le premier fait alors le pari de
3 dérober à l'homme sa chèvre, le deuxième parie qu'il lui prendra l'âne, et
4 le troisième qu'il le dépouillera même de ses habits.

5 Le premier voleur s'approche doucement, attache à la queue de l'âne la
6 clochette qui était suspendue au cou de la chèvre, et fuit avec celle-ci. Le
7 paysan, s'étant aperçu du vol, rencontre le deuxième voleur et lui
8 demande s'il n'a pas vu quelqu'un s'enfuyant avec une chèvre.

9 - Si, dit le voleur. Il est parti par là. Dépêche-toi, tu peux le rejoindre. Si
10 tu veux, je garderai ton âne pendant ce temps-là.

11 Le pauvre paysan court dans la fausse direction et, quand il revient,
12 l'homme et l'âne ont évidemment disparu. Il arrive en gémissant devant
13 un puits au bord duquel un homme gémit aussi. Cet homme est le
14 troisième voleur. Il se plaint au paysan :

15 - J'ai laissé tomber au fond de ce puits une caisse pleine d'argent. Je ne
16 sais comment la rattraper car je ne suis pas très adroit et j'ai peur de
17 l'eau.

18 - Qu'à cela ne tienne ! dit le paysan, qui est très serviable. Moi, je peux te
19 la retrouver.

20 - Si tu le fais, peut-être que je te donnerai une partie de l'argent qu'elle
21 contient, dit le voleur.

22 Le paysan se déshabille donc et descend dans le puits. Il n'y trouve
23 aucune caisse mais, quand il remonte, le voleur a disparu avec ses
24 vêtements.

25 Je me suis réveillé tout en sueur, heureusement que ce n'était qu'un
26 rêve !

Les voleurs rencontrent...

A. un marchand
 B. un gardien
 C. un écolier
 D. un paysan

Niveau 2

Comment le deuxième voleur a-t-il pris l'âne ?

A. en mettant de l'argent dans un puits
 B. en s'enfuyant avec la chèvre
 C. en laissant tomber une caisse pleine d'argent
 D. en indiquant une mauvaise direction

Niveau 4

F58 L'histoire dit « Il arrive en gémissant devant un puits... » à la ligne 12. Comment le paysan se sent t-il à ce moment de l'histoire ?

A. il est désespéré
 B. il a soif
 C. il est nerveux
 D. il a sommeil

Niveau 4

F59 D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...

A. vraie
 B. sans fin
 C. drôle
 D. immorale

Niveau 4

Que veut voler le troisième voleur ?

A. l'argent
 B. la chèvre
 C. l'âne
 D. les habits

Niveau 4

Qui parle aux lignes 9 et 10 ?

A. le paysan
 B. le premier voleur
 C. le deuxième voleur
 D. le troisième voleur

Niveau 4

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Aujourd'hui, nous avons vu une infirmière. Elle a vacciné tous les élèves et la maîtresse contre la fièvre jaune. L'infirmière m'a piqué le bras aussi fort qu'un moustique.

Où a eu lieu la vaccination ?

A. au marché
 B. à l'école
 C. au dispensaire
 D. à la maison

Niveau 2

Qui est venu aujourd'hui à l'école ?

A. une maîtresse
 B. une marchande
 C. une infirmière
 D. un moustique

Niveau 2

Les enfants ont été vaccinés contre ...

A. la fièvre jaune
 B. les moustiques
 C. la grippe
 D. la rougeole

Niveau 2

88 J'ai été piqué sur ...

A. la tête
 B. la jambe
 C. le pied
 D. le bras

Niveau 2

F89 Qui parle dans le texte ?

A. un docteur
 B. un élève
 C. une infirmière
 D. une maîtresse

Niveau 3

Voici l'extrait d'un journal

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
8 mars	9 mars	10 mars	11 mars	12 mars	13 mars	14 mars
Température						
27	27	29	25	26	33	27
Ensoleillement						
Vent						
Nul	Nul	Léger	Faible	Fort	Très Fort	Violent

1. Durant cette période, quel jour le vent a-t-il été violent ?

A. aucun jour
 B. chaque jour
 C. mardi 9
 D. dimanche 14

Niveau 3

84 Dans quelle rubrique trouve-t-on ces informations dans le journal ?

A. Faits divers
 B. Pronostics de football
 C. Les prévisions météo
 D. Les programmes TV

Niveau 4

Lis le texte et regarde le tableau puis réponds aux questions qui suivent.

La terre n'est pas une poubelle !

- 1 Lorsqu'on abandonne des déchets dans la nature, on risque de polluer
- 2 notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac
- 3 plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose
- 4 pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années pour
- 5 disparaître.
- 6 La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchissez
- 7 aux conséquences !

Durée de décomposition des déchets dans la nature	Types de déchets
3 mois	Papier
6 mois	Pelure de fruit
1 an	Journal
2 ans	Filtre de cigarette
5 ans	Chewing-gum
de 10 ans à 100 ans	Canette
de 100 ans à 1000 ans	Plastique
1000 ans	Polystyrène
4000 ans	Verre

5 D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?

- A. le papier
- B. le verre
- C. le plastique
- D. le chewing-gum

Niveau 4

7 Si je jette aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?

- A. dans 3 mois
- B. dans 6 ans
- C. dans 10 ans
- D. dans 100 ans

Niveau 3

A2.2 Test de mathématiques

Pour illustrer ces résultats, une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description des niveaux pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre.

Tableau A3.2 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de mathématiques de l'évaluation PASEC2014

Niveaux	Nom de l'exercice	Domaine des mathématiques	Processus cognitif
Niveau 3	Les pirates	Numération	Appliquer
	Multiplier par 3	Numération	Raisonner
	La largeur du rectangle	Mesure	Appliquer
Niveau 2	La cour d'école	Numération	Appliquer
	Le nombre de filles	Numération	Appliquer
	Conversion de masse	Mesure	Appliquer
	Conversion de volume	Mesure	Connaître
	Le cosmonaute	Mesure	Raisonner
	Le rectangle ABCD	Géométrie	Connaître
Niveau 1	La soustraction	Numération	Connaître
	Apprécier les unités de longueur	Mesure	Connaître
	Les coordonnées des points	Géométrie	Connaître

Une présentation complète de ces questions est proposée à la fin de l'annexe.

A.2.2.1 Niveau 3

En arithmétique, les élèves sont capables de résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Pour répondre à la question « Les pirates » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent réaliser une addition puis une soustraction de fractions ayant des dénominateurs différents. L'exercice invite les élèves à déterminer la part d'un troisième pirate dans le partage d'un trésor après lui avoir fourni les deux fractions correspondant aux parts des deux premiers

pirates. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Multiplier par 3 » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver un nombre qui, multiplié par trois et additionné à 100, serait égal à 790. Cette question implique un raisonnement de nature pré-algébrique puisque les élèves sont amenés à réfléchir à partir d'une quantité inconnue. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque la démarche est abstraite et inhabituelle pour des élèves en fin de scolarité primaire.

Dans le domaine de la mesure, les élèves peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Ils peuvent aussi repérer des données sur un plan pour calculer une distance tout en respectant les contraintes données dans l'énoncé. Ils peuvent enfin réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes. Pour répondre à la question « La largeur du rectangle » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la largeur d'un rectangle dont l'aire et la longueur sont données. Pour répondre à cet item, ils doivent s'appuyer sur la formule du calcul de l'aire d'un rectangle pour déduire le calcul de la largeur. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

A2.2.2 Niveau 2

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux, soit au niveau des données fournies, soit au niveau de la solution obtenue. Ils peuvent aussi résoudre des problèmes arithmétiques courants en analysant un énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. À ce niveau, les élèves sont également en mesure de compléter des suites logiques impliquant des nombres décimaux ou des fractions. Pour répondre à la question « La cour de l'école » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent définir le nombre de groupes de 26 élèves qu'un maître peut constituer à partir d'un effectif de 136 élèves en réalisant une division avec retenue au-dessus de la centaine à partir de nombres fournis dans l'énoncé. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Le nombre de filles » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever des nombres pour les additionner à partir d'un tableau à double entrée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure sur une horloge à affichage numérique ou sur une horloge à aiguilles. Ils peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure en disposant ou non d'un tableau de conversion. À ce niveau, ils sont également en mesure de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des jours, des heures et des minutes ainsi que des longueurs. Pour répondre à la question « Conversion de masse » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 3000 grammes en kilogrammes à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Conversion de volume » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 15 hectolitres en litres à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Le cosmonaute » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent calculer le temps passé dans l'espace par un astronaute à travers des opérations arithmétiques et de conversion relatives à des heures et des jours. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque les élèves doivent trouver la démarche adéquate à appliquer à partir d'un énoncé écrit avant de réaliser plusieurs étapes de calcul.

En géométrie, les élèves sont capables de reconnaître le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables de ces figures (comme la diagonale ou la médiane). Pour répondre à la question « Le rectangle ABCD » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent connaître les caractéristiques d'une droite diagonale dans un rectangle. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités exclusivement sur des connaissances factuelles.

A2.2.3 Niveau 1

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer les quatre opérations de base face à des questions impliquant des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue, posé sous cette forme ou non. Pour répondre à la question « La soustraction » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver le résultat d'une soustraction avec retenue au-dessus de la centaine déjà posée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités sur une démarche considérée comme basique et acquise pour des élèves en fin de scolarité primaire.

En mesure, les élèves sont en mesure de reconnaître les unités de mesure de base. Pour répondre à la question « Apprécier les unités de longueur » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver l'unité de mesure qui correspond à la longueur parmi le kilogramme, le litre et l'heure. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « connaître ».

En géométrie, les élèves sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant des coordonnées dans un graphique. Pour répondre à la question « Les coordonnées des points » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la position d'un cercle dans un graphique quadrillé en définissant ses coordonnées en abscisse de A à G et en ordonnée de 1 à 5. Cette question est classée dans le sous domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître ».

A2.2.4 Sous le niveau 1

Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau 1

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

A. 1053
B. 1055
C. 1165
D. 2951

Niveau 1

Quelle unité utilises-tu pour mesurer la longueur de la salle de classe ?

A. le mètre
B. le kilogramme
C. le litre
D. l'heure

Niveau 1

Voici un graphique :

Quelle est la position du cercle ?

A. (B ; 1)
B. (C ; 1)
C. (G ; 3)
D. (F ; 3)

Niveau 1

Niveau 2

Dans la cour de l'école, il y a 130 élèves. Le maître veut mettre les élèves en groupes de 26 élèves. Combien de groupes peut-il former ?

- A. 3 groupes
- B. 4 groupes
- C. 5 groupes
- D. 6 groupes

Niveau 2

Le tableau suivant donne le nombre de filles et de garçons dans les classes d'une école :

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
filles	16	15	18	16	20	18
garçons	20	18	15	12	16	14

Quel est le nombre total de filles de CP1 et CP2 ?

- A. 15
- B. 16
- C. 31
- D. 38

Niveau 2

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

- A. 3 kg
- B. 30 kg
- C. 300 kg
- D. 30000 kg

kg	hg	dag	g

Niveau 2

Un cosmonaute part de la Terre le 15 janvier 2012 à 7 heures du matin. Il revient sur terre le 23 janvier 2012 à 20 heures. Combien de temps a-t-il passé dans l'espace ?

- A. 7 jours et 20 heures
- B. 7 jours et 27 heures
- C. 8 jours et 13 heures
- D. 8 jours et 14 heures

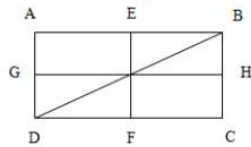
Niveau 2

Convertis 15 hectolitres en litres.

- A. 0,15 l
- B. 150 l
- C. 1500 l
- D. 15000 l

Niveau 2

Voici un rectangle ABCD :



On a tracé trois lignes : DB, EF, GH.

Dans le rectangle ABCD, la ligne DB est.....

- A. une médiane
- B. une diagonale
- C. un diamètre
- D. un côté

Niveau 2

Niveau 3

Trois pirates se partagent un trésor. Le premier pirate reçoit $\frac{1}{2}$ du trésor.

Le second pirate reçoit $\frac{1}{3}$ du trésor.

Que reçoit le troisième pirate ?

- A. $\frac{1}{6}$
- B. $\frac{2}{6}$
- C. $\frac{3}{4}$
- D. $\frac{4}{6}$

Niveau 3

On multiplie un nombre par 3, on ajoute 100 et on obtient 790.

Quel est ce nombre ?

- A. 230
- B. 330
- C. 687
- D. 690

Niveau 3

La longueur d'un rectangle est de 50 m, sa surface est de 500 m².

Quelle est la largeur du rectangle ?

- A. 10 m
- B. 50 m
- C. 450 m
- D. 550 m

Niveau 3

Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Sénégal

Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Sénégal

N° Strate	Strate	Poids de la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Sous-strate 1 : Académie	Poids de l'académie dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans l'académie	Sous-strates 2 : Urbain et Rural	Poids des sous-strates 2 dans la sous-strate 1	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate 2	Sous-strates 3 : Public et Privé	Poids des sous-strates 3 dans la sous-strate 2	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate 3
1	Zone Nord	22,3 %	40	Matam	21	8	Urbain	8,6 %	1	Publique	91,4 %	1
										Privée	8,6 %	0
							Rural	91,4 %	7	Publique	98,7 %	7
										Privée	1,3 %	0
				Louga	43	17	Urbain	9,1 %	2	Publique	80,5 %	1
										Privée	19,5 %	0
							Rural	90,9 %	15	Publique	99,7 %	15
										Privée	0,3 %	0
				Saint-Louis	36	15	Urbain	19,3 %	3	Publique	94,1 %	3
										Privée	5,9 %	0
Rural	80,7 %	12	Publique				100,0 %	12				
			Privée				0,0 %	0				
2	Zone Ouest	23,2 %	42	Dakar	55	23	Urbain	93,8 %	21	Publique	36,0 %	8
										Privée	64,0 %	14
							Rural	6,3 %	2	Publique	71,4 %	1
										Privée	28,6 %	1
				Thiès	45	19	Urbain	26,9 %	5	Publique	79,4 %	4
										Privée	20,6 %	1
							Rural	73,1 %	14	Publique	96,6 %	13
										Privée	3,4 %	0

3	Zone Centre	26,4 %	48	Diourbel	24	12	Urbain	13,9 %	2	Publique	84,6 %	1
							Privée	15,4 %	0			
				Fatick	27	13	Urbain	9,0 %	1	Publique	85,5 %	9
							Privée	14,5 %	1			
							Urbain	87,7 %	1			
							Privée	12,3 %	0			
				Kaolack	19	9	Urbain	97,4 %	12	Publique	73,1 %	1
							Privée	2,6 %	0			
							Privée	26,9 %	0			
							Publique	98,3 %	7			
				Kaffrine	30	14	Urbain	17,1 %	2	Publique	98,3 %	7
							Privée	1,7 %	0			
Publique	97,2 %	1										
Privée	2,8 %	0										
Tamba	73	14	Urbain	8,4 %	1	Publique	99,8 %	13				
			Privée	0,2 %	0							
4	Zone Sud-Est	10,8 %	19	Kédougou	27	5	Urbain	8,8 %	1	Publique	88,5 %	1
							Privée	11,5 %	0			
				Kolda	43	13	Urbain	91,2 %	13	Publique	98,4 %	13
							Privée	1,6 %	0			
							Urbain	7,4 %	0	Publique	89,5 %	0
							Privée	10,5 %	0			
Sédhiou	29	9	Urbain	92,6 %	5	Publique	98,7 %	5				
			Privée	1,3 %	0							
5	Zone Sud-Ouest	17,4 %	31	Ziguinchor	29	9	Urbain	10,1 %	1	Publique	90,9 %	1
							Privée	9,1 %	0			
				Ziguinchor	29	9	Urbain	89,9 %	12	Publique	100,0 %	12
							Privée	0,0 %	0			
							Urbain	9,3 %	1	Publique	87,8 %	1
							Privée	12,2 %	0			
Ensemble du Sénégal	100 %	181	-	-	181	-	Urbain	90,7 %	8	Publique	99,8 %	8
							Privée	0,3 %	0			
				Urbain	21,9 %	2	Publique	72,9 %	1	Privée	27,1 %	1
				Rural	78,1 %	7	Publique	98,8 %	7	Privée	1,7 %	0
									180			180

Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	15,5	2,3	46,6	3,1	28,3	2,8	6,3	1,4	3,3	0,8
Burkina Faso	8,1	1,8	24,1	2,8	32,3	2,5	20,2	2,2	15,2	2,1
Burundi	0,2	0,2	3,0	1,1	17,6	1,8	23,0	1,9	56,1	2,5
Cameroun	8,9	3,1	29,9	3,0	31,6	4,4	18,7	3,7	11,0	2,1
Congo	4,8	1,5	28,6	4,2	28,6	3,6	21,4	2,9	16,6	2,5
Côte d'Ivoire	7,6	1,9	37,5	3,7	37,6	3,9	11,7	2,1	5,6	1,4
Niger	32,6	4,1	37,0	3,2	20,6	2,2	6,4	1,3	3,4	1,2
Sénégal	13,9	2,7	29,3	3,0	27,9	3,3	12,5	2,0	16,4	3,2
Tchad	11,0	3,1	36,3	4,0	34,7	3,1	13,1	2,6	5,0	1,6
Togo	21,5	2,7	30,4	3,1	28,0	3,1	11,6	2,6	8,5	2,0
Moyenne	12,4	0,7	30,3	1,0	28,7	1,1	14,5	0,7	14,1	0,7

Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	28,0	3,1	38,5	3,6	25,1	2,9	8,4	1,7
Burkina Faso	9,9	1,9	30,9	3,3	40,9	2,5	18,3	2,7
Burundi	0,1	0,1	3,2	1,0	28,9	2,7	67,7	2,8
Cameroun	10,5	3,4	34,2	3,7	37,1	4,6	18,2	3,0
Congo	3,5	1,1	25,6	2,8	37,7	3,2	33,2	3,3
Côte d'Ivoire	17,5	2,8	48,7	3,3	24,2	2,1	9,6	1,8
Niger	38,7	3,5	33,5	2,4	17,2	2,3	10,6	1,8
Sénégal	12,6	2,2	25,1	3,0	32,2	3,5	30,1	3,8
Tchad	17,6	2,9	34,4	3,6	27,8	2,4	20,2	4,2
Togo	23,9	2,8	34,8	2,9	25,9	2,3	15,4	2,3
Moyenne	16,2	0,9	30,9	1,1	29,7	1,0	23,2	0,9

Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau élèves		Niveau écoles	
	Corrélation	Erreur type	Corrélation	Erreur type
Bénin	0,82	0,02	0,89	0,02
Burkina Faso	0,83	0,02	0,92	0,02
Burundi	0,68	0,05	0,85	0,08
Cameroun	0,87	0,02	0,95	0,02
Congo	0,76	0,02	0,87	0,02
Côte d'Ivoire	0,81	0,03	0,88	0,04
Niger	0,85	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,85	0,02	0,92	0,02
Tchad	0,72	0,02	0,82	0,04
Togo	0,85	0,02	0,95	0,01

Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau élèves		Niveau écoles	
	Corrélation	Erreur type	Corrélation	Erreur type
Bénin	0,86	0,01	0,96	0,01
Burkina Faso	0,84	0,01	0,95	0,01
Burundi	0,72	0,01	0,84	0,03
Cameroun	0,84	0,01	0,95	0,01
Congo	0,80	0,01	0,91	0,01
Côte d'Ivoire	0,80	0,01	0,93	0,01
Niger	0,80	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,89	0,01	0,97	0,01
Tchad	0,82	0,02	0,91	0,02
Togo	0,80	0,01	0,93	0,01

Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	4,6	0,6	17,5	1,2	26,2	1,5	29,0	2,0	22,7	1,9
Burkina Faso	2,3	0,6	11,0	1,2	29,8	1,2	35,5	1,3	21,4	1,6
Burundi	0,2	0,1	4,6	0,8	38,7	1,5	49,1	1,5	7,4	0,8
Cameroun	6,0	1,3	20,3	1,6	24,9	1,6	24,7	1,6	24,1	1,9
Congo	4,5	1,0	22,6	1,8	32,2	1,7	23,5	1,9	17,1	1,6
Côte d'Ivoire	4,7	0,8	19,3	1,4	28,0	1,5	25,6	1,5	22,4	1,6
Niger	31,7	1,7	42,3	1,6	17,5	1,5	6,4	0,8	2,1	0,7
Sénégal	4,0	0,8	13,5	1,3	21,3	1,6	26,3	1,6	34,8	2,8
Tchad	20,3	2,1	36,9	2,6	27,1	2,6	12,8	2,4	3,0	1,1
Togo	6,2	0,8	23,9	1,5	31,5	1,4	22,6	1,2	15,8	1,3
Moyenne	8,4	0,4	21,2	0,6	27,7	0,5	25,6	0,5	17,1	0,5

Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	24,6	1,8	35,6	1,7	29,0	2,0	10,8	1,9
Burkina Faso	12,6	1,4	28,5	1,3	36,9	1,4	21,9	1,5
Burundi	0,8	0,3	12,4	1,0	46,8	1,6	39,9	1,9
Cameroun	29,8	2,3	34,8	2,0	23,7	1,7	11,8	1,3
Congo	28,1	2,3	42,9	1,7	23,1	1,8	5,9	0,8
Côte d'Ivoire	28,7	1,8	44,4	1,5	23,7	1,5	3,1	0,5
Niger	68,4	2,3	24,0	1,7	6,3	0,9	1,4	0,4
Sénégal	14,7	1,6	26,5	1,9	29,7	2,1	29,1	2,8
Tchad	43,7	2,7	37,2	2,5	16,1	2,7	3,0	1,0
Togo	20,9	1,8	31,6	1,5	27,9	1,5	19,7	1,5
Moyenne	27,2	0,8	31,8	0,5	26,3	0,6	14,7	0,5

Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité

	Corrélation de rang
Langue-lecture	0,53
Mathématiques	0,62*

* Significatif à 10 %

Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	12,0	4,5	36,1	5,3	32,7	4,5	10,4	3,5	8,8	3,6
Zone Ouest	7,5	3,9	19,3	3,8	28,0	4,5	17,4	4,1	27,8	5,6
Zone Centre	12,4	4,1	38,5	8,2	24,2	5,5	10,2	2,6	14,7	9,1
Zone Sud-Est	33,5	8,2	35,2	6,6	16,8	10,3	13,5	8,4	0,9	1,9
Zone Sud-Ouest	26,3	9,5	34,6	5,8	30,2	10,3	5,4	2,8	3,5	1,4
Moyenne nationale	13,9	2,7	29,3	3,0	27,9	3,3	12,5	2,0	16,4	3,2

Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	13,3	4,4	25,1	4,7	39,6	3,9	22,0	5,3
Zone Ouest	6,5	2,8	18,4	4,1	30,9	4,5	44,2	7,0
Zone Centre	7,8	2,9	32,0	5,7	30,4	3,9	29,8	8,4
Zone Sud-Est	16,3	6,6	36,7	12,4	29,3	16,5	17,6	7,3
Zone Sud-Ouest	29,6	8,0	29,5	8,6	31,3	11,9	9,6	4,1
Moyenne nationale	12,6	2,2	25,1	3,0	32,2	3,5	30,1	3,8

Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	3,4	1,4	15,8	3,9	24,7	3,6	33,0	3,4	23,2	3,1
Zone Ouest	1,4	0,8	3,5	1,1	12,7	2,5	25,5	3,0	57,0	5,1
Zone Centre	2,8	1,2	15,0	2,6	29,3	3,6	29,9	3,4	23,1	5,5
Zone Sud-Est	19,0	5,9	37,5	7,9	25,5	9,3	16,8	7,8	1,2	2,0
Zone Sud-Ouest	8,5	2,8	27,4	4,7	28,0	4,8	20,5	3,8	15,6	5,9
Moyenne nationale	4,0	0,8	13,5	1,3	21,3	1,6	26,3	1,6	34,8	2,8

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	16,7	3,6	33,5	3,3	30,3	3,4	19,5	3,3
Zone Ouest	4,5	2,0	15,6	2,7	32,2	3,3	47,6	5,0
Zone Centre	11,0	2,7	32,3	4,6	33,9	3,1	22,8	5,7
Zone Sud-Est	43,1	7,2	43,0	10,4	12,1	8,9	1,8	3,2
Zone Sud-Ouest	33,7	5,6	34,9	3,4	22,9	5,2	8,5	2,9
Moyenne nationale	14,7	1,6	26,5	1,9	29,7	2,1	29,1	2,8

Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité

	Langue		Mathématiques	
	Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	-17,5	13,6	-12,1	13,1
Zone Ouest	45,8***	11,2	39,3***	10,7
Zone Centre	-10,2	21,0	0,7	16,1
Zone Sud-Est	-60,8***	14,7	-31,8**	15,4
Zone Sud-Ouest	-59,6***	16,8	-68,7***	19,2

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	-21,2**	9,1	-22,0**	10,5
Zone Ouest	56,2***	7,7	49,3***	7,6
Zone Centre	-19,1	12,2	-2,7	12,4
Zone Sud-Est	-116,9***	12,2	-103,3***	17,7
Zone Sud-Ouest	-61,1***	17,5	-66,4***	13,6

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B3.14 : Ecarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Dakar	72,8***	18,0	61,3***	19,1
Pikine-Guediawaye-Rufisque	73,2***	14,0	67,2***	12,7
Diourbel	17,4	17,2	32,5	21,5
Fatick	-43,3**	19,7	-24,4	20,0
Kaffrine	-58,9***	12,5	-34,4***	10,7
Kaolack	-29,6	15,8	-16,4	15,9
Kolda	-96,0***	15,2	-91,3***	15,6
Louga	1,8	9,1	8,9	9,5
Matam	-52,6***	13,0	-62,8***	12,0
Saint Louis	-8,5	13,4	-6,0	17,4
Sedhiou	-89,5***	21,0	-90,1***	20,3
Tambacounda	-109,7***	24,3	-97,6***	35,7
Thies	29,8	22,0	22,1	21,0
Ziguinchor	-13,1	27,9	-29,7	22,0

=Significatif à 5 % *=Significatif à 1 %

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	51,4	5,4	3,2	5,9
Zone Ouest	52,3	7,6	4,1	5,1
Zone Centre	38,7	5,6	-9,5*	5,5
Zone Sud-Est	56,2	2,4	8,0*	4,4
Zone Sud-Ouest	44,7	6,2	-3,5	5,9
Moyenne nationale	48,2	3,8	-	-

* Significatif à 10 %

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	58,6	2,2	5,9**	2,4
Zone Ouest	55,5	2,0	2,8	1,8
Zone Centre	48,0	4,9	-4,8	3,9
Zone Sud-Est	46,0	9,4	-6,8	9,5
Zone Sud-Ouest	48,5	3,0	-4,3	2,8
Moyenne nationale	52,8	1,6	-	-

** Significatif à 5 %

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Nord	-	-	-	-	-	-
Zone Ouest	543,2	25,0	-	-	-	-
Zone Centre	-	-	506,7	33,1	-	-
Zone Sud-Est	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	497,7	12,0	505,8	11,8	-8,0	14,8

Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Nord	-	-	-	-	-	-
Zone Ouest	553,6	24,4	-	-	-	-
Zone Centre	-	-	533,9	24,4	-	-
Zone Sud-Est	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	513,6	12,4	528,6	9,9	-15,0	14,1

Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Nord	521,2	8,9	535,5	9,5	-14,3	10,1
Zone Ouest	605,8	11,0	603,0	12,4	2,8	6,8
Zone Centre	512,9	9,8	544,3	17,4	-31,4*	17,9
Zone Sud-Est	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	485,3	18,6	489,1	17,9	-3,8	9,8
Moyenne nationale	546,3	7,3	550,7	7,4	-4,4	5,7

* Significatif à 10 %

Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Nord	515,6	10,2	537,3	14,4	-21,7	13,5
Zone Ouest	589,6	9,6	603,6	12,5	-14,0*	7,9
Zone Centre	520,3	9,9	565,6	18,9	-45,3**	19,7
Zone Sud-Est	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	471,9	13,5	487,9	13,1	-16,0*	9,0
Moyenne nationale	537,7	6,7	556,5	8,1	-18,8***	6,5

* Significatif à 10 % ** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.7 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Zone Nord	46,9	9,4	49,2	8,2	53,1	9,4	50,8	8,2
Zone Ouest	30,9	7,2	22,2	6,3	69,1	7,2	77,8	6,3
Zone Centre	58,3	10,8	46,3	10,4	41,7	10,8	53,7	10,4
Zone Sud-Est	63,9	9,9	74,9	21,7	36,1	9,9	25,1	21,7
Zone Sud-Ouest	63,4	11,2	58,8	10,7	36,6	11,2	41,2	10,7

Tableau B4.8 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Zone Nord	43,7	8,7	32,9	6,8	56,3	8,7	67,1	6,8
Zone Ouest	31,5	7,9	17,7	5,1	68,5	7,9	82,3	5,1
Zone Centre	40,4	6,7	39,5	9,1	59,6	6,7	60,5	9,1
Zone Sud-Est	58,7	5,8	45,8	26,1	41,3	5,8	54,2	26,1
Zone Sud-Ouest	62,0	11,2	56,8	13,9	38,0	11,2	43,2	13,9

Tableau B4.9 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Zone Nord	21,8	4,5	15,4	4,2	78,2	4,5	84,6	4,2
Zone Ouest	4,5	1,6	5,3	2,3	95,5	1,6	94,7	2,3
Zone Centre	19,1	3,8	16,6	4,3	80,9	3,8	83,4	4,3
Zone Sud-Est	70,7	29,9	44,4	17,3	29,3	29,9	55,6	17,3
Zone Sud-Ouest	37,6	7,8	34,4	6,7	62,4	7,8	65,6	6,7

Tableau B4.10 : Pourcentage d'élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Zone Nord	52,2	5,6	47,5	6,0	47,8	5,6	52,5	6,0
Zone Ouest	21,2	3,7	18,9	3,9	78,8	3,7	81,1	3,9
Zone Centre	52,8	5,0	34,5	7,5	47,2	5,0	65,5	7,5
Zone Sud-Est	89,9	20,8	82,8	8,8	10,1	20,8	17,2	8,8
Zone Sud-Ouest	70,9	6,3	66,4	6,0	29,1	6,3	33,6	6,0

Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	55,2	0,9	0,1	0,9
Zone Ouest	57,9	0,7	2,7***	0,6
Zone Centre	53,9	1,8	-1,2	1,5
Zone Sud-Est	55,7	10,7	0,6	10,5
Zone Sud-Ouest	50,1	1,8	-5,1***	1,7
Moyenne nationale	55,1	0,6	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.12 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Zone Nord	-1,8**	0,8	-1,5*	0,8
Zone Ouest	-1,3*	0,7	-1,2*	0,6
Zone Centre	-0,6	0,8	-0,4	0,9
Zone Sud-Est	-4,6***	1,1	-4,5***	1,1
Zone Sud-Ouest	0,3	1,7	-0,8	1,5

* Significatif à 10 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Zone Nord	5,8	1,8	18,5	4,0	6,8	2,4	19,4	3,5
Zone Ouest	34,0	7,3	59,1	8,6	29,7	5,8	50,8	6,8
Zone Centre	4,3	1,6	17,6	3,7	9,2	2,7	24,1	4,0
Zone Sud-Est	2,4	1,9	7,0	4,2	4,3	3,2	14,1	8,4
Zone Sud-Ouest	3,2	1,8	11,4	3,0	3,0	1,3	11,1	3,8
Moyenne nationale	9,8	2,0	23,2	2,9	10,6	1,6	23,9	2,6

Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Zone Nord	24,6	7,4	14,3	6,0	23,6	5,9	10,3	3,9
Zone Ouest	6,4	2,5	2,4	1,3	7,3	2,6	3,3	2,0
Zone Centre	14,7	5,2	8,6	5,2	12,0	4,6	3,3	2,8
Zone Sud-Est	85,4	16,8	74,4	29,9	87,4	14,7	58,6	42,4
Zone Sud-Ouest	13,3	16,9	4,9	8,8	25,3	20,5	6,6	10,8
Moyenne nationale	14,8	4,4	9,0	4,0	15,2	4,6	7,1	3,1

Tableau B4.15 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	4,7	2,3	75,4	2,8
Zone Ouest	31,1	4,6	89,0	2,6
Zone Centre	13,4	3,3	84,0	3,7
Zone Sud-Est	15,9	23,5	69,9	6,1
Zone Sud-Ouest	18,3	6,1	86,6	4,9
Moyenne nationale	20,2	2,6	84,6	1,7
Moyenne internationale	42,5	1,2	78,7	0,9

Tableau B4.16 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à domicile par région scolaire – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à domicile	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à domicile	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à domicile	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à domicile	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	539,4	6,8	498,1	13,2	41,3***	13,6	535,2	11,0	498,4	12,3	36,8**	15,5
Zone Ouest	611,8	10,6	-	-	-	-	601,4	9,9	-	-	-	-
Zone Centre	538,5	12,8	483,9	13,9	54,7***	17,0	551,6	13,9	505,7	15,1	45,9***	17,4
Zone Sud-Est	430,9	17,0	-	-	-	-	436,4	29,1	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	497,7	18,7	-	-	-	-	489,5	13,1	-	-	-	-
Moyenne nationale	559,2	6,9	502,1	10,6	57,1***	10,5	555,5	7,0	510,2	9,3	45,3***	9,8

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	15,1	4,0	-16,2***	4,6	31,0	4,7	-12,7***	4,8
Zone Ouest	40,0	5,9	8,6**	3,7	55,5	3,6	11,8***	2,9
Zone Centre	28,6	6,1	-2,7	5,6	32,4	8,5	-11,4	7,4
Zone Sud-Est	30,8	24,8	-0,5	24,5	37,2	34,5	-6,5	34,1
Zone Sud-Ouest	28,9	3,7	-2,4	4,2	42,0	6,2	-1,7	5,7
Moyenne nationale	31,3	3,0	-	-	43,7	2,5	-	-

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	545,6	15,5	524,4	6,4	21,1	15,2	535,1	17,6	525,2	7,8	9,9	14,5
Zone Ouest	617,2	13,1	591,7	10,1	25,5***	10,9	603,8	11,8	589,1	10,5	14,7	11,1
Zone Centre	552,9	10,3	518,2	13,3	34,7**	11,1	561,7	14,0	535,8	14,3	25,9**	13,2
Zone Sud-Est	-	-	433,1	16,2	-	-	-	-	451,1	20,0	-	-
Zone Sud-Ouest	499,4	26,9	481,4	13,0	18,0	19,7	481,1	19,5	482,3	11,6	-1,1	17,0
Moyenne nationale	572,2	10,3	532,7	6,0	39,6***	9,6	562,2	9,8	537,4	6,2	24,9***	8,9

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	9,5	1,8	-0,3	2,0	34,7	2,5	-2,1	3,0
Zone Ouest	10,2	2,6	0,4	1,7	30,4	3,4	-6,4**	2,5
Zone Centre	10,6	2,1	0,8	2,1	41,9	6,2	5,1	5,4
Zone Sud-Est	9,1	4,2	-0,7	4,3	46,9	2,6	10,1***	3,2
Zone Sud-Ouest	8,5	2,8	-1,3	2,5	45,1	7,4	8,3	6,7
Moyenne nationale	9,8	1,3	-	-	36,8	2,2	-	-

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	546,7	8,5	497,4	10,0	-49,3***	8,5	541,2	13,5	498,8	9,2	-42,4***	11,4
Zone Ouest	623,7	10,6	567,0	11,9	-56,7***	9,2	614,1	9,7	559,3	12,0	-54,8***	10,0
Zone Centre	559,3	13,4	488,5	9,7	-70,8***	14,9	574,7	14,9	502,6	10,2	-72,1***	16,2
Zone Sud-Est	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	522,3	24,3	448,3	7,9	-74,0***	25,0	513,2	19,3	443,2	10,5	-70,0***	25,8
Moyenne nationale	576,5	7,4	505,0	6,4	-71,4***	7,1	573,3	7,5	505,2	6,9	-68,1***	7,7

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.21 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé la 2^e année au-dessus du seuil suffisant et à chaque niveau de compétence sous le seuil de compétences en langue – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Au-dessus du seuil suffisant	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Moyenne nationale	23,1	9,5	38,9	9,1	27,5	7,7	10,5	3,8

Tableau B4.22 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé la 2^e année au-dessus du seuil suffisant et à chaque niveau de compétence sous le seuil de compétences en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Au-dessus du seuil suffisant	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Moyenne nationale	20,7	6,1	33,2	9,1	46,1	8,8

Tableau B4.23 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	51,4	0,9	-2,5*	1,4	59,3	2,7	6,2**	2,4
Zone Ouest	55,9	2,5	2,0	1,6	53,3	1,8	0,2	1,2
Zone Centre	51,8	0,7	-2,1	1,3	53,6	1,3	0,5	1,4
Zone Sud-Est	51,5	6,3	-2,4	6,2	42,8	4,1	-10,3***	3,9
Zone Sud-Ouest	54,4	2,3	0,5	2,1	49,2	1,3	-3,9**	1,5
Moyenne nationale	53,9	1,2	-	-	53,1	1,0	-	-

* Significatif à 10 % ** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.24 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Zone Nord	0,1	0,9	0,3	0,9
Zone Ouest	-0,1	0,7	-0,1	0,6
Zone Centre	-3,6***	1,4	-3,5***	1,3
Zone Sud-Est	-5,0	3,6	-4,5	3,6
Zone Sud-Ouest	5,3*	2,8	4,0*	2,2

* Significatif à 10 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.25 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Langue		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type
Zone Nord	21,0	10,2	27,9	13,6	48,0	12,2	52,6	11,8
Zone Ouest	68,3	5,5	47,8	7,3	40,9	6,8	50,8	8,1
Zone Centre	92,1	6,1	36,8	10,8	70,6	7,5	67,0	7,8
Zone Sud-Est	23,9	55,4	12,4	34,7	5,5	8,8	10,5	13,1
Zone Sud-Ouest	57,6	14,8	23,1	10,8	18,7	10,3	44,5	11,4
Moyenne nationale	61,7	5,4	37,1	5,3	42,3	4,8	51,6	4,7
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5

Tableau B4.26 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	551,8	12,5	512,2	17,0	39,6	26,9	552,7	14,6	512,6	15,8	40,1	27,7
Zone Ouest	638,9	13,4	577,6	15,2	61,4***	19,9	614,0	14,5	589,2	12,8	24,8	19,5
Zone Centre	528,8	17,8	530,1	17,8	-1,3	26,9	546,7	18,4	535,2	15,5	11,5	24,7
Zone Sud-Est	-	-	438,0	18,4	-	-	-	-	449,8	32,2	-	-
Zone Sud-Ouest	497,6	11,5	486,2	25,1	11,4	29,0	521,2	14,2	449,0	13,1	72,1***	19,1
Moyenne nationale	573,1	10,2	529,7	10,0	43,3***	14,6	567,7	9,2	526,9	10,4	40,8***	14,4

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire		Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	0,0	0,0	79,4	10,6	20,6	10,6	0,0	0,0	64,1	9,8	35,9	9,8
Zone Ouest	0,0	0,0	51,5	17,9	48,5	17,9	0,0	0,0	48,2	7,4	51,8	7,4
Zone Centre	0,0	0,0	53,7	14,1	46,3	14,1	0,0	0,0	38,9	7,4	61,1	7,4
Zone Sud-Est	0,0	0,0	79,0	31,1	21,0	31,1	0,0	0,0	21,7	28,0	78,3	28,0
Zone Sud-Ouest	0,0	0,0	59,7	15,9	40,3	15,9	0,0	0,0	76,8	10,7	23,2	10,7
Moyenne nationale	0,0	0,0	59,2	8,9	40,8	8,9	0,0	0,0	52,8	4,8	47,2	4,8
Moyenne internationale	0,2	0,1	76,6	1,9	23,2	1,9	0,4	0,2	61,1	1,2	38,5	1,2

Tableau B4.28 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	0,0	0,0	58,9	15,2	26,3	10,6	14,8	12,5
Zone Ouest	6,6	4,9	14,3	9,4	68,9	12,8	10,2	7,1
Zone Centre	15,9	11,9	27,5	12,6	56,6	13,1	0,0	0,0
Zone Sud-Est	0,0	0,0	81,3	37,3	18,7	37,3	0,0	0,0
Zone Sud-Ouest	0,0	0,0	28,1	13,5	71,9	13,5	0,0	0,0
Moyenne nationale	5,9	3,4	29,6	6,4	58,0	7,2	6,5	3,7
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	0,0	0,0	31,0	8,3	63,4	10,4	5,5	5,5
Zone Ouest	3,9	2,5	28,9	8,4	55,3	8,2	11,9	4,4
Zone Centre	12,5	8,8	24,2	10,1	63,3	11,2	0,0	0,0
Zone Sud-Est	0,0	0,0	72,6	34,9	27,4	34,9	0,0	0,0
Zone Sud-Ouest	0,0	0,0	38,9	13,7	57,8	14,1	3,3	3,3
Moyenne nationale	4,2	2,3	31,9	5,0	57,5	5,1	6,3	2,2
Moyenne internationale	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B4.30 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	61,0	12,5	18,5	12,3	58,1	8,7	14,0*	8,4
Zone Ouest	29,7	10,4	-12,8*	7,5	24,8	4,6	-19,3***	4,4
Zone Centre	45,3	14,2	2,8	12,8	56,3	11,8	12,2	10,4
Zone Sud-Est	33,8	66,3	-8,7	65,2	39,9	60,2	-4,3	59,1
Zone Sud-Ouest	54,3	15,1	11,8	13,6	63,2	17,4	19,0	15,5
Moyenne nationale	42,5	6,4	-	-	44,1	4,2	-	-

* Significatif à 10 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.31 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	505,6	9,6	556,9	15,5	51,3***	19,3	509,5	9,2	545,5	23,5	36,1	26,8
Zone Ouest	566,2	8,5	617,2	13,5	51,0***	16,2	557,5	7,6	608,5	12,3	51,0***	14,8
Zone Centre	497,5	9,9	570,2	15,7	72,7***	20,5	514,0	9,8	582,3	18,6	68,3***	22,5
Zone Sud-Est	438,8	20,5	-	-	-	-	459,7	21,9	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	460,1	12,7	-	-	-	-	459,3	13,5	-	-	-	-
Moyenne nationale	503,2	5,9	584,0	12,2	80,8***	14,5	506,9	5,6	577,9	12,2	70,9***	14,3

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.32 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Nord	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Ouest	0,0	0,0	71,2	6,0	28,8	6,0	2,1	2,1	66,5	5,2	31,4	5,7
Zone Centre	0,0	0,0	84,1	11,9	15,9	11,9	2,6	2,6	85,4	8,9	12,0	8,7
Zone Sud-Est	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Zone Sud-Ouest	7,4	1,7	92,6	1,7	0,0	0,0	2,7	2,8	97,3	2,8	0,0	0,0
Moyenne nationale	1,4	0,1	83,7	3,8	14,9	3,8	1,9	1,1	82,6	3,1	15,5	3,1
Moyenne internationale	2,8	0,4	80,4	1,2	16,7	1,0	1,9	0,2	82,4	0,6	15,6	0,6

Tableau B4.33 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	527,1	7,6	-	-	-	-	524,6	10,1	-	-	-	-
Zone Ouest	584,2	12,5	650,9	13,9	66,7***	18,3	578,1	11,7	636,3	13,2	58,2***	17,3
Zone Centre	518,6	11,6	-	-	-	-	531,0	11,2	-	-	-	-
Zone Sud-Est	431,4	12,1	-	-	-	-	443,3	18,8	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	485,0	18,2	-	-	-	-	478,5	12,9	-	-	-	-
Moyenne nationale	530,4	6,4	645,1	12,8	114,6***	14,3	529,8	6,2	636,9	11,4	107,1***	13,1

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.34 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou communautaire) – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école communautaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école communautaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	527,1	7,6	-	-	-	-	524,6	10,1	-	-	-	-
Zone Ouest	584,2	12,5	-	-	-	-	578,1	11,7	-	-	-	-
Zone Centre	518,6	11,6	-	-	-	-	531,0	11,2	-	-	-	-
Zone Sud-Est	431,4	12,1	-	-	-	-	443,3	18,8	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	485,0	18,2	-	-	-	-	478,5	12,9	-	-	-	-
Moyenne nationale	530,4	6,4	-	-	-	-	529,8	6,2	-	-	-	-

Tableau B4.35 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (communautaire ou privée) – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves dans une école communautaire	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école communautaire	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Nord	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zone Ouest	-	-	650,9	13,9	-	-	-	-	636,3	13,2	-	-
Zone Centre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Est	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zone Sud-Ouest	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	-	-	645,1	12,8	-	-	-	-	636,9	11,4	-	-

Tableau B4.36 : Nombre moyen de jours de retard par rapport à la date de la rentrée officielle selon le type d'école – Fin de scolarité

	Pourcentage	Erreur type
Ecole publique	-5,9	4,8
Ecole privée	-21,8	1,2

Tableau B4.37 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Nord	57,6	1,5	-0,9	1,8	56,8	0,8	-1,2	0,9
Zone Ouest	59,6	1,8	1,1	1,5	60,5	1,1	2,5***	0,8
Zone Centre	61,8	2,7	3,3	2,2	56,3	2,2	-1,7	1,8
Zone Sud-Est	57,8	10,1	-0,7	10,0	57,9	7,3	-0,1	7,2
Zone Sud-Ouest	53,8	1,8	-4,7***	1,6	55,3	1,2	-2,7**	1,3
Moyenne nationale	58,5	1,3	-	-	58,0	0,7	-	-

** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.38 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport au niveau national	Erreur type
Zone Nord	-0,3	2,3	0,3	2,2
Zone Ouest	-3,0	2,0	-2,8	2,0
Zone Centre	-0,4	1,0	-0,2	1,2
Zone Sud-Est	-2,6	5,8	-3,0	6,7
Zone Sud-Ouest	-2,8	2,2	-3,0*	1,8

* Significatif à 10 %

Tableau B4.39 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	0,0	32,0	46,0	94,0
Un manuel pour deux élèves en français	9,0	16,0	30,0	6,0
Un manuel pour trois élèves en français	12,0	24,0	17,0	1,0
Un manuel pour quatre élèves en français	10,0	5,0	3,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en français	19,0	9,0	4,0	0,0
Aucun manuel en français	51,0	14,0	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	0,0	38,0	76,0	95,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	4,0	12,0	13,0	5,0
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	12,0	17,0	7,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	5,0	6,0	3,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques	25,0	10,0	1,0	0,0
Aucun manuel en mathématiques	54,0	17,0	0,0	0,0
Manuel de français pour le maître	95,0	100,0	100,0	100,0
Manuel de mathématique pour le maître	97,0	93,0	100,0	100,0
Guide pédagogique de français pour le maître	71,0	96,0	98,0	100,0
Guide pédagogique de mathématiques pour le maître	65,0	93,0	92,0	100,0
Programme de français pour le maître	64,0	71,0	96,0	100,0
Programme de mathématiques pour le maître	65,0	72,0	96,0	100,0
Un tableau	89,0	100,0	100,0	100,0
Des craies	100,0	100,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	76,0	89,0	94,0	98,0
Une équerre pour tableau	99,0	95,0	100,0	94,0
Un compas pour tableau	85,0	87,0	91,0	100,0
Un dictionnaire	34,0	55,0	76,0	98,0
Une carte du monde ou un globe	20,0	51,0	59,0	93,0
Une carte de l'Afrique	13,0	45,0	50,0	98,0
Une carte du pays	47,0	63,0	95,0	100,0
Un bureau pour le maître	94,0	87,0	94,0	100,0
Une chaise pour le maître	92,0	89,0	95,0	99,0
Une armoire	81,0	75,0	67,0	82,0
Nombre de places assises supérieur au nombre d'élèves	45,0	56,0	54,0	70,0
Nombre de supports pour écrire supérieur au nombre d'élèves	31,0	41,0	51,0	48,0

Tableau B4.40 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de l'école – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Plus de 75 % des salles de classe de l'école sont considérées comme fonctionnelles par le directeur	64,0	91,0	99,0	98,0
Un bureau séparé pour le directeur	44,0	81,0	97,0	100,0
Un secrétariat	0,0	0,0	0,0	31,0
Un lieu de stockage du matériel	26,0	62,0	68,0	95,0
Une salle de maîtres	0,0	1,0	1,0	19,0
Une cour de récréation	97,0	95,0	96,0	100,0
Un terrain de sport	29,0	27,0	24,0	68,0
Une clôture qui entoure l'école	33,0	74,0	82,0	100,0
Une boîte à pharmacie	16,0	36,0	47,0	82,0
Un ou des logements pour les maîtres	12,0	22,0	23,0	22,0
L'eau courante	38,0	63,0	88,0	95,0
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	49,0	33,0	35,0	35,0
L'électricité	15,0	58,0	79,0	95,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	4,0	1,0	0,0	0,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	85,0	84,0	86,0	50,0
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	11,0	15,0	14,0	50,0

Annexe B5. Données du chapitre 5

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et mathématiques

Lecture			Mathématiques		
Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe	Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe
5 762,8	5 186,9	52,6 %	5 062,8	5 196,4	49,3 %

Tableau B5.2 : Modèle Élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-4,1	4,7	-19,2***	4,8
Âge de l'élève	-11,0***	2,2	-8,7***	2,5
L'élève a redoublé au moins une fois	-31,7***	4,8	-35,6***	5,9
L'élève a fait la maternelle	4,2	5,2	-6,2	5,1
L'élève fait des travaux extrascolaires	-23,8***	5,9	-17,0***	5,6
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0,8	3,2	-0,8	3,3
Constante	571,0***	8,5	579,8***	8,8

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.3 : Modèle Élèves-Maîtres

	Lecture		Maths	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-4,8	5,2	-19,0***	5,4
Âge de l'élève	-11,1***	2,2	-8,7***	2,6
L'élève a redoublé au moins une fois	-31,3***	4,7	-35,3***	5,8
L'élève a fait la maternelle	3,8	5,2	-6,6	5,2
L'élève fait des travaux extrascolaires	-23,7***	5,8	-17,0***	5,6
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-0,8	3,2	-0,8	3,3
La classe est tenue par une femme	-1,0	21,7	-4,9	24,1
Interaction fille-enseignante	7,2	12,9	-0,4	14,7
Taille de la classe	1,3	7,6	0,9	7,2
Niveau socioéconomique moyen de la classe	14,5**	5,9	12,5**	6,2
L'enseignant a un niveau universitaire	11,7	13,9	21,7	13,7
L'enseignant a deux années de formation et plus	57,5***	22,1	47,6**	22,2
Indice des ressources pédagogiques de la classe	15,8**	7,6	16,5**	7,3
Ancienneté de l'enseignant	13,5*	7,2	12,4*	6,9
Absentéisme de l'enseignant	-5,3	7,5	-5,1	7,4
Constante	553,4***	11,6	560,0***	12,0

* Significatif à 10 % ** Significatif à 5 % *** Significatif à 1 %

Tableau B5.4 : Réduction de la variance en lecture

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	5 762,8	5 186,9	-	-
Modèle Élèves	4 861,0	4 711,0	15,6 %	9,2 %
Modèles Élèves-Maîtres	3 756,2	4 707,8	22,7 %	0,1 %
Modèles Élèves-Maîtres-Directeurs	2 419,2	4 697,5	35,6 %	0,2 %

Tableau B4.5 : Réduction de la variance en mathématiques

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	5 062,8	5 196,4	-	-
Modèle Élèves	4 521,7	4 681,1	10,7 %	9,9 %
Modèles Élèves-Maîtres	3 574,1	4 678,8	21,0 %	0,0 %
Modèles Élèves-Maîtres-Directeurs	2 513,7	4 672,4	29,7 %	0,1 %

Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

À retrouver sur le site internet www.pasec.confemen.org

PASEC (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*. Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX.X*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique de l'école primaire en Côte d'Ivoire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2011). *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire*. FAWE/CONFEMEN, Dakar.

- PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ?* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Évaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Évaluation diagnostique Gabon*. Année scolaire 2005/2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité*. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10e et 7e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2014 au Sénégal.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC



WORLD BANK GROUP