

# PASEC2014 PERFORMANCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF BÉNINOIS

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



**pasec**  
Programme d'analyse des systèmes  
éducatifs de la confemen



**République du Bénin**

Ministère des Enseignements  
Maternel et Primaire

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 béninois : 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 : 92-91-33-174-0

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

Photo de la page de couverture :  
©Banque Mondiale

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

PASEC 2014  
PERFORMANCES DU SYSTÈME  
ÉDUCATIF BÉNINOIS  
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

## Sigles et acronymes

AAL	Apprentissage accéléré du langage
AFAE	Association Française des Acteurs de l'Éducation
AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche par compétences
ASPE	Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CEDEAO	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEP	Certificat d'Études Primaires
CE1	Cours élémentaire 1 <sup>re</sup> année
CE2	Cours élémentaire 2 <sup>e</sup> année
CI	Cours d'initiation
CM1	Cours moyen 1 <sup>re</sup> année
CM2	Cours moyen 2 <sup>e</sup> année
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
CS	Circonscription scolaire
CP	Cours préparatoire
DDEMP	Direction Départementale des Enseignements Maternel et Primaire
DPP	Direction de la Programmation et de la Prospective
DTC	Direction Technique Centrale
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
EPFI	École Professionnelle privée de Formation d'Instituteurs
FCB	Fonds Commun Budgétaire
FLS	Français langue seconde
GSM	<i>Global System for Mobile communications</i>
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
INSERM	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
MCAAT	Ministère de la Culture, de l'Artisanat, de l'Alphabétisation et du Tourisme
MEMP	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MESFTPRIJ	Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OST	Organisme sous tutelle
PAN/EPT	Plan d'Action National en faveur de l'Éducation Pour Tous
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PDDSE	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PPTTE	Pays Pauvres Très Endettés
QCM	Questions à choix multiples
RANV	Réponse active non verbale
SCRIP	Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté
TBPS	Taux brut de préscolarisation
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>

# Liste des rédacteurs

## Équipe internationale PASEC

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

## Équipe nationale PASEC du Bénin

- François HOUEDO, Pédagogue, Responsable national
- Mohamed ABOUBAKARI, Économiste, Statisticien
- Mathias AGO, Pédagogue
- Elme Marino Imbert GOMEZ, Planificateur
- Denise GRIMAUD, Sociologue
- Parfait MENOUE, Informaticien
- Issiaka SERO, Pédagogue



# Remerciements

Le rapport national Bénin de l'enquête PASEC2014 est le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale du Bénin, basée à Porto-Novo, qui a travaillé sous la supervision du Directeur du Cabinet du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire et du Correspondant national de la CONFEMEN.

Le PASEC remercie les autorités béninoises, notamment Monsieur Salimane KARIMOU, Ministre des Enseignements Maternel et Primaire, pour son soutien à la réalisation de l'évaluation PASEC2014 au Bénin. Les remerciements s'adressent aussi à Monsieur Mohamed ABOUBAKARY, Correspondant national de la CONFEMEN au Bénin, pour son rôle majeur tout au long du processus de l'évaluation.

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 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.









# Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vii
Table des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	viii
Liste des encadrés	viii
Liste des graphiques	viii
I. PRÉSENTATION DU BÉNIN ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF	12
I.1 Présentation du Bénin	4
1.1.1 La situation politique	4
1.1.2 La situation géographique	4
1.1.3 Les données démographiques et culturelles du pays	4
1.1.4 Le climat et l'hydrographie	5
1.1.5 La situation économique	5
I.2 Présentation du système éducatif béninois	6
1.2.1 L'organisation institutionnelle	6
1.2.1.1 L'enseignement du premier degré	6
1.2.1.2 L'enseignement maternel	6
1.2.1.3 L'enseignement primaire	7
1.2.1.4 Les politiques et stratégies nationales d'éducation	7
1.2.2 La décentralisation dans l'éducation	9
1.2.3 Le secteur privé	9
I.3 Quelques statistiques du sous-secteur des enseignements maternel et primaire	10
I.4 Ressources allouées au secteur de l'éducation	13
1.4.1 Les ressources financières allouées aux secteur et sous-secteurs de l'éducation	13
1.4.2 Les ressources humaines du sous-secteur des enseignements maternel et primaire	15
2. L'ÉVALUATION PASEC2014 AU BÉNIN	17
2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014	20
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	20
2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité	20
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	22
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	23
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	23
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	24
2.1.3 Les questionnaires de contexte	24
2.2 La collecte des données	25
2.2.1 En début de scolarité primaire	25
2.2.2 En fin de scolarité primaire	25
2.3 L'échantillonnage et les taux de participation	26
2.3.1 L'échantillonnage	26
2.3.2 Les taux de participation	27
2.4 Les analyses	27

<b>3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU INTERNATIONAL ET AU BÉNIN</b>	<b>29</b>
3.1 Compétences des élèves béninois par rapport au niveau international	31
3.1.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	31
3.1.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	37
3.1.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	42
3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques par zone éducative	44
3.2.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives	45
3.2.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives	46
3.2.3 Scores nationaux et scores des zones éducatives	48
<b>4. DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE</b>	<b>51</b>
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	56
4.1.3 Élèves atypiques	59
4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	62
4.1.5 Préscolaire	64
4.1.6 Redoublement	66
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	72
4.2.3 Profil des enseignants	75
4.2.3.1 Niveau académique des enseignants	75
4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants	76
4.2.4 Gestion de la discipline dans les classes	78
4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance	80
4.3.1 Localisation de l'école	80
4.3.2 Statut de l'école	81
4.3.3 Infrastructures de l'école	82
4.4 Temps scolaire	86
<b>5. FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE</b>	<b>89</b>
5.1 D'où proviennent les inégalités de performance?	91
5.2 Facteurs de réussite scolaire	93
5.2.1 Caractéristiques des élèves	94
5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	97
5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	100
<b>6. SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION</b>	<b>104</b>
6.1 Constats	106
6.2 Pistes de réflexion et d'action	109
Bibliographie	114
Liste des annexes	120
Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014	124
Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Bénin	144
Liste des publications PASEC	172



## Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Évolution des indicateurs du sous-secteur des enseignements maternel et primaire de 2006 à 2015	10
Tableau 1.2 : Taux de redoublement par année et par département pour l'année scolaire 2013-2014 (en %)	11
Tableau 1.3 : Taux d'abandon par année et par département pour l'année scolaire 2013-2014 (en %)	11
Tableau 1.4 : Évolution des ressources et dépenses de l'État de 2010 à 2015	13
Tableau 1.5 : Part des dépenses courantes du MEMP, sans les salaires, allouée aux niveaux national, déconcentré et décentralisé en 2015 (en %)	14
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 <sup>e</sup> année	27
Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 <sup>e</sup> année	27
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	31
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	33
Tableau 3.3 : Scores moyens du Bénin en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	36
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	38
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	38
Tableau 3.6 : Scores moyens du Bénin en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	42
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones éducatives – Fin de scolarité	45
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	94

## Liste des figures

Figure 3.1 : Carte du Bénin avec représentation des différentes strates	44
Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Bénin – Fin de scolarité	101

## Liste des encadrés

Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	21
Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	22
Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	23
Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	24
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	31
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	83

## Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Répartition du budget alloué aux enseignements maternel et primaire par nature des dépenses (2015)	14
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	35
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	43
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	43
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone éducative selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	46
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone éducative selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	47
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité	48

Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité	48
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone éducative et le score moyen national – Fin de scolarité	49
Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Fin de scolarité	49
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 <sup>e</sup> année du primaire, par zone éducative, PASEC2014	55
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 <sup>e</sup> 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 zones 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 zones 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 zone, PASEC2014 – Début de scolarité	62
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Fin de scolarité	62
Graphique 4.13 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison – 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 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 4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité	71
Graphique 4.22 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	71
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 lecture – Fin de scolarité	72
Graphique 4.24 : 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 mathématiques – Fin de scolarité	72
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	73
Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité	73
Graphique 4.27 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	73
Graphique 4.28 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	73
Graphique 4.29 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	74
Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité	75
Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité	75
Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves selon le niveau académique de leur enseignant – Début de scolarité	76
Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves selon le niveau académique de leur enseignant – Fin de scolarité	76
Graphique 4.34 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité	77

Graphique 4.35 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité	77
Graphique 4.36 : Pourcentage des élèves ayant un enseignant déclarant donner des punitions physiques aux élèves – Fin de scolarité	78
Graphique 4.37 : Pourcentage des élèves ayant un enseignant déclarant donner des punitions stigmatisantes aux élèves – Fin de scolarité	78
Graphique 4.38 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	80
Graphique 4.39 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	80
Graphique 4.40 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	81
Graphique 4.41 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité	82
Graphique 4.42 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	82
Graphique 4.43 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	84
Graphique 4.44 : 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	85
Graphique 4.45 : 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	85
Graphique 4.46 : Pourcentage des élèves selon le nombre de jours d'absence de leur enseignant – Fin de scolarité	86
Graphique 4.47 : Différences de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre de jours d'absence de leur enseignant – Fin de scolarité	87
Graphique 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	92
Graphique 5.2 : Réduction de la variance des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	100







# I. PRÉSENTATION DU BÉNIN ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF





Après les plans d'action issus des États Généraux de l'Éducation qui, en 1990, ont donné l'élan à une planification concertée du système éducatif béninois, le Bénin s'est doté d'un Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (PDDSE) pour la période 2006-2015. Ce plan, qui prend appui sur le Plan d'Action National en faveur de l'Éducation Pour Tous (PAN/EPT), a pour objectif d'assurer la scolarisation primaire universelle. Pour le sous-secteur des enseignements maternel et primaire, il est mis en œuvre à travers trois grands programmes d'actions, à savoir : « accès, équité et rétention », « qualité des enseignements » et « pilotage et gestion ».

En 2011, une évaluation à mi-parcours du PDDSE a été réalisée et a permis d'ajuster la dernière phase de sa mise en œuvre couvrant la période 2013-2015. Cette évaluation a révélé des progrès importants en termes d'accès, d'équité et de rétention, ainsi que des marges d'amélioration possible concernant la qualité des enseignements et le pilotage du secteur. Pour faire suite aux recommandations, une évaluation des acquis des élèves de la deuxième année (CP) et de la cinquième année (CMI) du cycle primaire a été conduite et a démontré l'urgence de l'instauration de mesures drastiques pour inverser la tendance observée. En effet, moins de 30 % des élèves du CP et moins de 50 % des élèves du CMI disposent des compétences minimales en mathématiques et en français. Ces performances assez faibles sont semblables à celles révélées lors des autres évaluations réalisées entre 2000 et 2006. Pour apprécier les acquis des élèves plus de cinq ans après la dernière évaluation<sup>1</sup>, le Bénin s'est engagé avec neuf autres pays de l'Afrique subsaharienne dans l'évaluation PASEC2014.

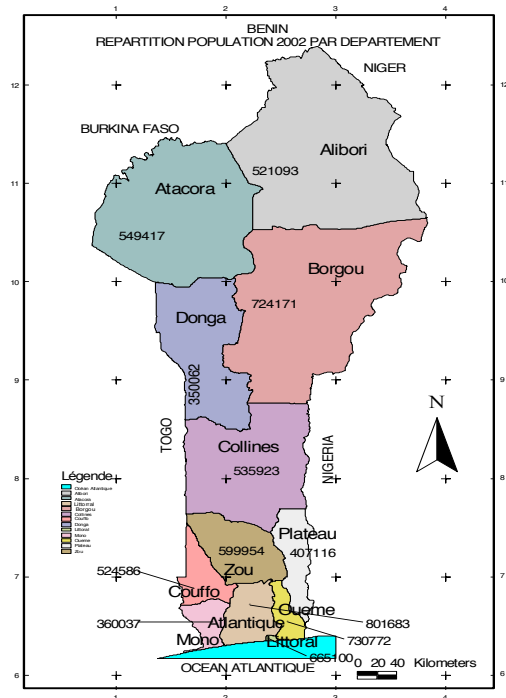
Dans un premier temps, la présentation du pays et de son système éducatif de même que des ressources qui y sont injectées permettront d'apprécier le contexte global dans lequel s'inscrivent les résultats obtenus non seulement au niveau international, mais aussi et surtout au niveau national.

---

<sup>1</sup> Évaluation des acquis des élèves du CP et du CMI des écoles primaires publiques et privées du Bénin.

## I.1 Présentation du Bénin

### I.1.1 La situation politique



Le Bénin est un pays d'Afrique de l'Ouest. Ancienne colonie française (1851), le Bénin, appelé « Dahomey » jusqu'en 1975, devient indépendant le 1<sup>er</sup> août 1960.

La langue officielle y est le français.

Sa capitale est Porto-Novo, mais Cotonou est la plus grande ville du pays et on y trouve le port, l'aéroport, le commerce et le palais de la République. Les autres villes importantes sont : Parakou, Natitingou, Djougou, Bohicon, Lokossa et Ouidah. Depuis la Constitution du 11 décembre 1990, le Bénin est un pays démocratique à multipartisme intégral. Le président du Bénin est élu pour un mandat de 5 ans renouvelable une fois.

Selon le découpage territorial de février 2013, le Bénin est subdivisé en 12 départements, 77 communes, 546 arrondissements et environ 5 300 villages et quartiers de ville.

### I.1.2 La situation géographique

Le Bénin est situé dans la zone intertropicale entre l'équateur et le tropique du Cancer et précisément sur le golfe de Guinée entre le Nigeria et le Togo. Il est limité au sud par l'océan Atlantique, à l'est par le Nigeria, au nord par le Niger, au nord-ouest par le Burkina Faso et à l'ouest par le Togo. Il couvre une superficie de 114 763 km<sup>2</sup>. Son relief est constitué d'une bande côtière sablonneuse suivie de deux zones de plateau, de collines au centre et du massif montagneux de l'Atacora au nord.

### I.1.3 Les données démographiques et culturelles du pays

En 2012, la population du Bénin comptait 10 millions d'habitants avec un taux moyen annuel d'accroissement démographique de 3,3 %. L'analyse de la structure par sexe et par âge fait ressortir une pyramide très élargie à la base, caractéristique de populations jeunes à forte fécondité. La densité de la population est de 85 habitants/km<sup>2</sup>.

On y rencontre 52 langues nationales selon l'atlas sociolinguistique du pays ainsi que 8 principaux groupes ethniques : Fon, Adja, Yoruba, Dendi, Baatombou, Otammari, Peuhl et Yowa.

Les pratiques religieuses sont le christianisme (42,8 %), l'islam (24,4 %), l'animisme ou le vodoun (17,3 %) et autres (15,5 %).

### 1.1.4 Le climat et l'hydrographie

Le climat du Bénin est à la fois chaud et humide. On retrouve de la côte à la région des collines un climat subéquatorial à deux saisons de pluies et deux saisons sèches, et dans les collines à l'extrême nord du pays un climat tropical composé d'une saison de pluies et d'une saison sèche. L'hivernage couvre les mois d'avril à octobre. La température est constamment élevée, avec une moyenne de 25 °C pour l'ensemble du pays.

Le Bénin bénéficie d'un réseau assez important de cours d'eau plus ou moins permanents (Fig. 2.5). Ces cours d'eau sont modestes par leur débit et leur longueur et ont un régime irrégulier (Adam et Boko, 1993). Ils sont répartis sur l'ensemble du pays en cinq bassins hydrographiques : le Mono (100 km de long avec un débit saisonnier de 0 à 300 m<sup>3</sup>/s), le Couffo (190 km de long avec un débit saisonnier de 10 à 900 m<sup>3</sup>/s), le Niger (120 km sur sa partie béninoise avec un débit saisonnier de 300 à 2100 m<sup>3</sup>/s), la Volta représentée par la Pendjari (380 km de long avec un débit saisonnier de 0 à 400 m<sup>3</sup>/s) et l'Ouémé (510 km), qui forme le bassin le plus important.

L'amélioration de la couverture éducative oblige l'État à construire des salles de classe dans des zones lacustres et à mettre à disposition des élèves et des enseignants des barques motorisées, des gilets de sauvetage et des bottes. Les périodes de crues sont souvent caractérisées par des inondations qui réduisent considérablement le temps d'apprentissage.

### 1.1.5 La situation économique

Le Bénin a une économie basée sur la production agricole, le commerce, l'artisanat, le transit et la petite industrie manufacturière. Sa monnaie est le franc CFA et son produit intérieur brut (PIB) courant était en 2011 de 7 500 USD.

En septembre 2012, avec l'adoption de la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (SCRCP), le Bénin a franchi une nouvelle étape qui l'a conduit à la mise en place de l'allègement de sa dette dans le cadre de l'initiative renforcée en faveur des Pays Pauvres Très Endettés (PPTTE). Ces moyens sont affectés en priorité à la lutte contre la pauvreté dans les secteurs de l'éducation, de la santé et de l'eau.

Le réseau routier est de 6 200 km, le réseau ferroviaire de 579 km et le réseau lacustre et lagunaire de 270 km. Quant au réseau aérien, le Bénin possède un aéroport international à Cotonou et quatre aérodromes faiblement fonctionnels.

Les routes bitumées et les chemins de fer sont en réhabilitation et en construction progressive. La téléphonie mobile est très développée, avec cinq réseaux GSM qui s'ajoutent au téléphone conventionnel de l'Office des Postes et des Télécommunications, et le réseau internet couvre progressivement le pays.

## 1.2 Présentation du système éducatif béninois

### 1.2.1 L'organisation institutionnelle

Le cadre institutionnel de gestion du secteur de l'éducation a évolué au même rythme que les changements politiques survenus au Bénin depuis l'avènement de l'indépendance du pays en 1960. L'éducation nationale au Bénin est gérée par quatre ministères depuis 2001 :

- le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP);
- le Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes (MESFTPRIJ);
- le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS);
- le Ministère de la Culture, de l'Artisanat, de l'Alphabétisation et du Tourisme (MCAAT).

L'enseignement est subdivisé en trois degrés :

- le premier degré, qui comprend l'enseignement maternel et l'enseignement primaire;
- le second degré, qui comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel;
- le troisième degré, qui comprend l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

L'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire constituent l'éducation de base.

#### 1.2.1.1 L'enseignement du premier degré

L'enseignement du premier degré constitue l'un des sous-secteurs prioritaires de l'éducation. La finalité de l'enseignement du premier degré est :

- l'éveil de l'esprit de l'enfant : sa formation physique, intellectuelle, civique et morale;
- l'éveil de son esprit d'initiative et de son sens critique;
- l'acquisition des connaissances, compétences et mécanismes de base pour les apprentissages futurs;
- la valorisation du travail productif comme facteur de développement de l'intelligence et d'insertion dans le milieu économique.

#### 1.2.1.2 L'enseignement maternel

L'enseignement maternel vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant. Il dure deux ans et est ouvert aux enfants âgés d'au moins deux ans et demi. Il est dispensé en français, en anglais, dans une langue nationale majoritaire dans la localité ou dans toute autre langue.

Cet ordre d'enseignement n'est pas obligatoire mais est pris en compte dans la gratuité des frais de scolarité et de ses mesures d'accompagnement.



### 1.2.1.3 L'enseignement primaire

L'enseignement primaire est obligatoire. L'État en assure progressivement la gratuité dans les établissements d'enseignement publics, conformément aux dispositions de la Constitution.

Il a une durée normale de six ans. Cet ordre d'enseignement accueille les enfants âgés d'au moins quatre ans et demi.

L'enseignement primaire poursuit les objectifs suivants :

- l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul;
- le développement chez l'enfant de la conscience du temps, de l'espace, des objets, du monde moderne et de son propre corps;
- l'apprentissage de la vie de groupe et du travail d'équipe dans un contexte de vie démocratique;
- l'acquisition de compétences et d'aptitudes qui rendent l'élève capable d'apprendre seul et de pouvoir s'adapter aux situations nouvelles.

La fin des études de l'enseignement primaire est sanctionnée par l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP).

### 1.2.1.4 Les politiques et stratégies nationales d'éducation

Pour le gouvernement du Bénin, l'éducation est une priorité clairement établie dans la Constitution du 11 décembre 1990 et dans la Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale du 11 novembre 2003. Selon les études prospectives Bénin Alafia 2025, 95 % des populations aspirent à une éducation efficace et performante.

C'est pour cela que la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (SCRP 2011-2015) a inscrit l'éducation dans son troisième axe opérationnel relatif au renforcement du capital humain, notamment dans le domaine d'intervention prioritaire intitulé « la promotion d'une éducation de développement ».

Sur cette base, un Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (PDDSE) a été élaboré pour la période 2006-2015 dans l'objectif d'assurer une éducation primaire universelle de qualité à tous les enfants du Bénin.

Pour cela, trois programmes d'actions sont mis en place, à savoir :

- le programme 1 : accès, équité et rétention;
- le programme 2 : qualité des enseignements;
- le programme 3 : gestion et pilotage du système.

Le programme 1 a mené à :

- la construction et l'équipement de 12 976 salles de classe de 2006 à 2015;
- le recrutement de 9 854 enseignants;
- des mesures d'accompagnement de la gratuité des enseignements maternel et primaire (octroi de subventions aux écoles pour leur fonctionnement);
- la promotion de l'alimentation scolaire à travers la création et le fonctionnement de 2 574 cantines scolaires dans 32 % des écoles primaires publiques au profit de 29 % des élèves;
- la mise à disposition de kits scolaires pour les filles des zones déshéritées.

À travers le programme 2, les mesures suivantes ont été mises en œuvre :

- la formation initiale de 1 800 enseignants par an dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) publiques;
- la formation continue de près de 20 000 enseignants par an;
- la distribution de manuels et de cahiers d'activités à tous les élèves des écoles primaires publiques et privées;
- la mise à disposition de matériels pédagogiques;
- le renforcement de l'encadrement pédagogique des enseignants.

Malgré la mise en place de ces mesures, les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes. C'est pour cela que des actions complémentaires sont envisagées. Elles porteront entre autres sur :

- la révision des curricula pour qu'ils soient plus adaptés au contexte national;
- la formation des enseignants;
- la mise à disposition des élèves et des enseignants des intrants pédagogiques nécessaires;
- la gestion efficace du temps scolaire;
- le suivi et l'évaluation des activités pédagogiques par la mise en place d'une cellule nationale d'évaluation des acquis scolaires.

Le programme 3 a permis de mettre en œuvre les mesures suivantes :

- la mobilisation de plus de 200 millions de dollars américains auprès des partenaires techniques et financiers;
- le renforcement de la déconcentration et de la décentralisation avec, depuis 2010, le transfert effectif des compétences et des ressources aux communes conformément aux lois sur la décentralisation en République du Bénin;
- l'appui et l'accompagnement des écoles privées;
- la mise en place d'une politique de ciblage des interventions prenant en compte 25 communes déclarées défavorisées en matière d'éducation pour la réduction des disparités géographiques constatées en matière d'accès et de maintien des élèves à l'école.

Ces dernières années, un certain nombre de réformes ont été entreprises, notamment :

- l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, depuis la rentrée scolaire 2013-2014;
- la phase pilote de l'introduction de l'informatique dans les écoles primaires;
- la mise en place des jardins scolaires dans les écoles à cantines scolaires.

Les défis actuels du sous-secteur portent sur :

- la correction des disparités dans la scolarisation des enfants et dans l'allocation des ressources;
- l'amélioration de la qualité des apprentissages;
- la mise en place d'un dispositif national d'évaluation des acquis scolaires;
- la réduction des redoublements et des abandons;
- la couverture des déficits en enseignants et en salles de classe;
- la mise en œuvre de la politique de l'alimentation scolaire dans une approche intégrée et multisectorielle.

## 1.2.2 La décentralisation dans l'éducation

La décentralisation a démarré effectivement en 2008 conformément aux lois sur la décentralisation en République du Bénin.

Les attributions des communes en ce qui concerne les enseignements maternel et primaire sont consignées aux articles 97 et 98 de la loi 97 029 portant organisation des communes en République du Bénin, ainsi qu'il suit :

« La commune a la charge de la construction, de l'équipement et des réparations des établissements publics de l'enseignement primaire et maternel. Elle assure en outre l'entretien de ces établissements. À cet effet, l'État lui transfère les ressources nécessaires. »

« La commune initie toutes les mesures de nature à favoriser et à promouvoir l'éducation de la jeunesse. À cet effet, l'État lui transfère les ressources nécessaires. »

Depuis 2010, l'État béninois, à travers le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, a transféré aux communes en moyenne 3 % de son budget et 14 % des ressources destinées aux investissements.

## 1.2.3 Le secteur privé

L'article 2 de la Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale stipule que « [l']école, en République du Bénin, est publique et laïque. Toutefois, l'enseignement privé laïc ou confessionnel est autorisé dans les conditions fixées par décret(s) pris en conseil des Ministres ».

Les écoles maternelles et primaires privées autorisées représentent pour ce sous-secteur 29,9 % des écoles et 20,7 % des effectifs des élèves.

Les écoles privées exécutent le programme en vigueur dans le pays et suivent le même calendrier scolaire. Elles bénéficient du soutien de l'État pour la formation et l'accompagnement des enseignants et l'allocation de manuels et de cahiers d'activités aux apprenants. Les établissements privés ont l'obligation de mettre en œuvre le programme scolaire selon la même approche que les établissements publics, à savoir l'approche par compétences (APC).

## I.3 Quelques statistiques du sous-secteur des enseignements maternel et primaire

Le système éducatif a connu des avancées notables en matière de scolarisation et de participation aussi bien au niveau de la maternelle que du primaire.

En 2014-2015, le sous-secteur des enseignements maternel et primaire compte 2 458 écoles maternelles, dont 1 072 écoles maternelles privées (soit 43,6 %), qui préscolarisent 151 732 enfants (dont 48 470 dans le privé, soit 31,9 %). Le taux brut de préscolarisation (TBPS) correspondant est de 14,7 % en 2014-2015 contre 3,6 % en 2005-2006. Malgré cet accroissement de la préscolarisation, l'accès au préscolaire n'est pas encore suffisamment développé au Bénin alors qu'il contribue à l'atteinte de la scolarisation primaire universelle et surtout à l'amélioration des apprentissages.

En ce qui concerne le primaire, 10 755 écoles sont recensées, dont 2 884 écoles primaires privées. Ces écoles accueillent 2 238 185 élèves, dont 22,1 % sont scolarisés dans le privé. Cet accroissement des effectifs s'explique entre autres par la mesure de gratuité des enseignements maternel et primaire décrétée par le gouvernement en 2006. En effet, le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 95,5 % en 2006 à 124,8 % en 2015 et le taux net de scolarisation (TNS), de 79,9 % à 99 %.

*Tableau 1.1 : Évolution des indicateurs du sous-secteur des enseignements maternel et primaire de 2006 à 2015*

	2006	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux brut de préscolarisation (en %)	3,6	10,3	11,2	11,9	12,0	12,1	14,7
Taux brut de scolarisation au primaire (en %)	95,5	106,0	112,6	119,7	121,1	120,8	124,8
Taux net de scolarisation au primaire (en %)	79,9	86,8	91,2	97,4	98,1	98,5	99,0
Pourcentage de filles au primaire	44,4	46,5	46,5	46,9	47,1	47,3	47,5
Taux d'achèvement du primaire (en %)	65,0	64,1	67,9	71,5	76,9	77,6	79,2
Taux de redoublement (en %)	7,9	13,4	13,3	11,9	11,6	11,4	11,2
Taux d'abandon (en %)	11,7	10,7	14,4	13,4	13,8	11,6	13,2
Ratio élèves/maître	43,6	47,4	41,8	44,1	43,7	46,1	45,0
Ratio élèves/maître dans le public	47,0	50,1	47,9	48,3	48,3	53,1	52,4
Ratio élèves/manuel (mathématiques et français)	1,6	1,9	1,9	2,1	2,5	2,8	2,1
Pourcentage de salles de classe en bon état	69,2	65,1	67,9	67,7	69,9	71,5	74,1
Pourcentage d'élèves bien assis	88,1	85,9	88,8	83,5	87,2	85,6	88,2
Pourcentage d'enseignants qualifiés dans le public (ayant les diplômes professionnels requis pour enseigner)	45,0	50,1	55,1	75,3	83,7	85,6	87,5

Source : *Annuaire statistiques 2006 à 2015 du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire*

Le taux d'achèvement du primaire atteint 79,2 % en 2015 alors qu'il était de 65 % en 2006. Malgré les efforts, la rétention des élèves est ralentie par les redoublements et les abandons dont les taux sont respectivement de 11,2 % et 13,2 % en 2015. Ces moyennes nationales cachent des disparités comme l'indiquent les tableaux qui suivent.

*Tableau 1.2 : Taux de redoublement par année et par département pour l'année scolaire 2013-2014 (en %)*

	CI	CP	CE1	CE2	CMI	CM2	Global
Atacora	2,2	8,5	9,1	9,7	10,7	7,2	7,3
Donga	0,9	8,3	9,1	9,1	9,8	6,6	6,8
Atlantique	4,3	13,6	16,5	16,1	14,2	6,6	11,8
Littoral	4,0	9,6	12,9	11,3	10,6	2,7	8,7
Borgou	6,6	16,6	18,6	19,1	19,6	10,4	15,0
Alibori	5,7	13,8	15,8	16,7	17,4	13,7	13,0
Mono	1,8	16,9	17,4	18,7	17,9	10,3	13,4
Couffo	1,3	13,8	15,8	16,2	15,8	8,6	11,4
Oueme	4,1	14,7	17,3	17,1	16,2	6,9	12,7
Plateau	3,0	14,9	18,2	19,1	19,8	12,4	14,1
Zou	2,9	13,5	14,9	16,0	15,1	8,1	11,5
Collines	1,9	9,9	12,2	11,9	12,4	6,4	8,9
Moyenne nationale	3,4	13,1	15,2	15,5	15,1	8,0	11,4

Source : Annuaire statistique 2013-2014 du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

On constate que le redoublement est très élevé à l'intérieur du dernier sous-cycle. Les départements de l'Alibori, du Borgou, du Mono et du Plateau ont les taux de redoublement les plus élevés.

*Tableau 1.3 : Taux d'abandon par année et par département pour l'année scolaire 2013-2014 (en %)*

	CI	CP	CE1	CE2	CMI	CM2	Global
Atacora	21,4	13,9	12,8	15,2	18,7	17,5	16,7
Donga	16,9	12,3	11,6	12,0	25,1	19,8	15,6
Atlantique	19,3	5,8	7,5	6,6	6,0	8,5	9,5
Littoral	10,1	2,8	6,4	9,6	11,8	1,6	7,2
Borgou	17,1	6,8	8,4	11,1	12,8	10,8	11,3
Alibori	24,7	15,1	9,7	8,8	13,9	15,3	15,5
Mono	20,2	4,8	6,7	5,5	13,9	13,5	10,8
Couffo	24,6	8,8	9,0	8,8	16,6	14,4	14,1
Oueme	17,4	4,9	6,0	9,0	13,7	10,2	10,2
Plateau	18,8	7,0	7,6	10,3	16,1	18,4	12,6
Zou	21,2	5,8	7,9	7,9	11,5	9,4	11,1
Collines	16,6	7,3	6,9	5,7	13,4	8,7	10,0
Moyenne nationale	19,1	7,5	8,1	9,0	13,5	11,5	11,7

Source : Annuaire statistique 2013-2014 du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

Les taux d'abandon les plus élevés s'observent dans les départements de l'Atacora, de la Donga et de l'Alibori.

En ce qui concerne la qualité des apprentissages, elle est tributaire de la formation des enseignants, de leur encadrement et de leur accompagnement par le corps de contrôle et d'inspection ainsi que de la disponibilité des matériels pédagogiques.

En 2015, 87,5 % des enseignants sont qualifiés, c'est-à-dire qu'ils ont le diplôme professionnel requis pour enseigner, contre 45 % en 2006. Cette amélioration s'explique par la réouverture de trois Écoles Normales d'Instituteurs (Abomey, Porto-Novo et Djougou) et la création de trois nouvelles (Allada, Dogbo et Kandi) pour assurer la formation initiale des enseignants à la suite de la décision du gouvernement de ne plus recruter de candidats n'ayant pas le diplôme professionnel requis.

Il y a au total 106 inspecteurs et 324 conseillers pédagogiques pour assurer l'encadrement pédagogique de 36 464 enseignants. Malgré la formation et le recrutement de nouveaux inspecteurs et conseillers pédagogiques, leur nombre demeure insuffisant pour permettre un accompagnement plus étroit des enseignants. En effet, on relève des ratios d'un conseiller pédagogique pour 113 enseignants et d'un inspecteur pour 80 écoles, ce qui signifie qu'il y a des enseignants et des écoles qui au cours de l'année ne reçoivent la visite ni de l'un, ni de l'autre. Cette situation n'est pas de nature à favoriser la formation continue des enseignants.

Dans le but d'améliorer les connaissances et les compétences des apprenants, des manuels scolaires sont mis à la disposition de tous les élèves, aussi bien des écoles primaires publiques que privées. Depuis 2012, chaque élève doit recevoir un manuel de mathématiques et un manuel de français (environ 7 % des élèves ne reçoivent pas ces manuels à cause d'une insuffisance dans l'allocation de ces manuels). De plus, tous les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années reçoivent également des cahiers d'activités de mathématiques et de français. Toujours dans le souci de mettre à la disposition des écoles les intrants pédagogiques nécessaires aux apprentissages, le gouvernement alloue aux écoles des ressources pour l'acquisition de matériels pédagogiques à usage collectif (instruments de géométrie, kits de physique, planches de géographie et de sciences de la vie, etc.).

Les conditions d'apprentissage restent encore à améliorer. Malgré les efforts du gouvernement en matière de construction, de réhabilitation et d'équipement des infrastructures scolaires, le pourcentage de salles de classe en bon état est estimé à 74,1 % et le pourcentage d'élèves bien assis est de 88,2 % en 2015 contre respectivement 69,2 % et 88,1 % en 2006. On estime que 539 700 élèves des écoles primaires publiques, soit 31,6 %, ne jouissent pas d'un environnement favorisant leurs apprentissages. De même, 316 207 élèves, soit 18,1 %, ne bénéficient pas d'une place assise en classe. Ces situations s'observent de façon très marginale dans les écoles privées.

## 1.4 Ressources allouées au secteur de l'éducation

### 1.4.1 Les ressources financières allouées aux secteur et sous-secteurs de l'éducation

La loi d'Orientation de l'Éducation Nationale du 11 novembre 2003 stipule dans son article 1 que « [d]ans le respect des principes définis par la Constitution du 11 décembre 1990, l'éducation, en République du Bénin, constitue et demeure la première priorité nationale ». Attachés à cette disposition légale, les gouvernements successifs du pays ont effectivement accordé la priorité à l'éducation en lui consacrant une partie importante du budget de l'État : la part du budget de l'État allouée au secteur de l'Éducation est de 20,9 % en 2015 contre 18,5 % en 2010, la moyenne des dix dernières années étant de 23 %. Le gouvernement béninois alloue donc plus de 20 % de son budget à l'éducation. En termes de dépenses de l'État, c'est plus de 30 % des dépenses courantes hors service de la dette qui sont allouées à l'éducation, plaçant ainsi le Bénin parmi les pays qui financent le mieux leur système éducatif au niveau de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO).

*Tableau 1.4 : Évolution des ressources et dépenses de l'État de 2010 à 2015*

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
PIB (en milliards de USD), base 2014	6,9	7,4	8,3	9,0	9,5	10,0
Taux de croissance du PIB (en %)	2,1	3,0	4,6	6,9	6,5	5,2
Budget de l'État (en milliards de USD)	2,0	1,7	1,6	1,7	1,8	2,1
Budget de l'éducation (en milliards de USD)	0,36	0,37	0,40	0,43	0,44	0,43
Part du budget de l'État allouée à l'éducation (en %)	18,5	22,5	25,1	26,2	25,2	20,9
Part des investissements dans le budget de l'éducation (en %)		9,2	11,5	12,1	11,6	13,4
Part des dépenses courantes de l'État hors service de la dette allouée à l'éducation (en %)	29,7	31,6	31,4	30,4	30,1	30,7
Part des dépenses de l'État allouée à l'éducation (en % du PIB)	4,5	4,5	4,6	4,6	4,3	4,5
Part du budget de l'éducation allouée au sous-secteur des enseignements maternel et primaire (en %)	55,1	54,3	53,9	53,5	50,1	48,2

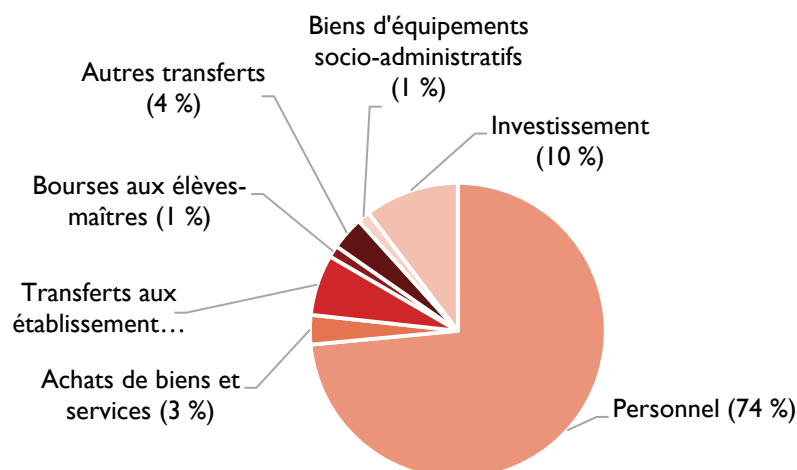
Source : Direction Générale des Affaires Économiques, Ministère de l'Économie et des Finances

Avec un PIB qui a atteint 10 milliards de dollars américains et une croissance économique de 5,2 % en 2015, l'économie béninoise est en croissance même si depuis 2014 elle subit les contrecoups de l'instabilité de l'économie régionale et surtout du grand voisin Nigeria dont elle dépend énormément. Le tableau ci-dessus montre que l'augmentation des ressources ou des dépenses de l'État est accompagnée d'une augmentation des ressources allouées à l'éducation. En effet, alors que le taux de croissance moyen annuel du budget national est de 1,1 %, celle du secteur de l'éducation est de 5,8 % sur la période 2010-2015. Ceci témoigne de l'importance que le gouvernement du Bénin accorde au secteur de l'éducation.

En 2015, le Bénin a consacré 4,5 % de son PIB au secteur de l'éducation et une bonne partie de ces ressources vont au sous-secteur des enseignements maternel et primaire, qui reçoit plus de 50 % du budget de l'éducation, sauf en 2015 (48,2 %).

Dans le budget consacré aux enseignements maternel et primaire, près de 75 % sont utilisés pour le paiement des salaires des enseignants. Le graphique suivant montre la répartition des dépenses du sous-secteur des enseignements maternel et primaire pour l'année 2015.

Graphique 1.1 : Répartition du budget alloué aux enseignements maternel et primaire par nature des dépenses (2015)



Source : Budget 2015 du MEMP

Mais la question de la part du budget qui arrive effectivement dans les écoles se pose. Le tableau ci-dessous permet de voir la répartition des dépenses du sous-secteur des enseignements maternel et primaire depuis le niveau central jusque dans les écoles.

Tableau 1.5 : Part des dépenses courantes du MEMP, sans les salaires, allouée aux niveaux national, déconcentré et décentralisé en 2015 (en %)

	Structures centrales (DTC et OST)	Structures déconcentrées (DDEMP, ENI et CS)	Écoles	Structures décentralisées (Communes)	Total
Dépenses courantes hors salaires	31,1	10,5	52,1	6,3	100,0
Achat de biens et services	37,4	3,8	58,9	0,0	100,0
Dépenses de transfert	19,8	12,5	57,4	10,3	100,0
Subventions d'exploitation	3,3	5,9	90,7	0,0	100,0
ATC	35,2	18,7	26,1	20,0	100,0
BESA	76,5	23,5	0,0	0,0	100,0
Investissement	77,0	0,0	0,0	23,0	100,0
<b>Total</b>	<b>46,0</b>	<b>6,9</b>	<b>35,0</b>	<b>12,1</b>	<b>100,0</b>

Source : Budget 2015 du MEMP

NB : (1) Les dépenses relatives aux cantines ont été prises en compte comme des ressources qui vont aux écoles.

(2) Pour des raisons pratiques, les ENI sont rangées dans la colonne des structures déconcentrées.

Ce tableau révèle que plus du tiers des ressources, soit 35 %, parviennent aux écoles et sont décomposées comme suit : 33 % pour les matériels pédagogiques, les manuels et les kits scolaires en faveur des défavorisés, 51 % pour les subventions aux écoles (chaque école reçoit 150 000 FCFA par classe) et 16 % pour les cantines scolaires au profit de 30 % des élèves des écoles primaires publiques. Le niveau central continue de gérer 46 % des ressources au détriment des structures déconcentrées (6,8 %), qui sont plus près des écoles et qui vivent directement les réalités du terrain.



Le transfert de ressources aux communes est une réalité (12,1 %), même si les efforts méritent d'être poursuivis. Une question qui mérite d'être posée est celle de la bonne gestion des ressources pour que les écoles puissent réellement offrir aux élèves un enseignement de qualité.

## 1.4.2 Les ressources humaines du sous-secteur des enseignements maternel et primaire

Les enseignants représentent la ressource la plus importante pour assurer aux enfants une éducation de qualité. La question du recrutement et de la formation des enseignants est une préoccupation du gouvernement mais l'inefficacité de l'affectation des enseignants dans les différentes zones géographiques du pays vient aggraver l'important déficit d'enseignants au primaire, évalué à environ 12 301. Cette situation oblige les structures chargées de l'éducation à créer des classes jumelées ou des classes multigrades. Le ratio élèves/maître dans le public est de 52,4. Cette moyenne cache des disparités comme l'indique le tableau 3 ci-dessous.

*Tableau 1.6 : Ratio élèves/maître en 2013-2014*

	Ratio élèves/maître	Ratio élèves/maître, secteur public
Atacora	48,7	51,0
Donga	49,8	51,2
Atlantique	44,1	59,2
Littoral	38,5	55,4
Borgou	49,5	55,7
Alibori	66,2	70,9
Mono	42,7	44,5
Couffo	49,6	51,3
Oueme	40,8	52,0
Plateau	51,1	59,0
Zou	41,9	45,6
Collines	51,0	54,5
Moyenne nationale	45,9	53,1

*Source : Annuaire statistique du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, 2013-2014*

Les départements de l'Alibori, du Plateau, des Collines, de l'Atlantique et du Borgou sont les moins bien dotés en ce qui a trait au nombre d'enseignants.

Le système éducatif du Bénin a fait l'objet d'importants efforts en termes quantitatifs (accès, participation, équité et rétention), mais d'importants défis restent à relever en ce qui concerne la qualité des enseignements. En effet, malgré le recrutement et la formation des enseignants, la construction et l'équipement de salles de classe et les actions de promotion de la scolarisation, le sous-secteur des enseignements maternel et primaire fait face à de forts taux de redoublement et d'abandon et à un déficit en enseignants et en infrastructures. Ces contraintes expliquent les faibles résultats de l'évaluation des acquis des élèves du CP et du CM2.

ps: CM

©JB Dodane

Mardi

français 60'

Français 75'

Mercredi

français 60'

Français 75'

Jeudi

français 60'

Français 75'

Vendredi

français

Français

# CRE A TION

Math 60'

ES/...

Math 60'

EA/Dessin 30'

Math 60'

ES/Civisme 30'

Math 60'

EA/Chant/ Poésie

ES Compétence 2 et 3 60'

Education Scientifique Technologique 60'

# TION

Education Physique et Sportive: EPS 50'

EA/ Conte Cérémonie des couleurs 10'

## 2. L'ÉVALUATION PASEC 2014 AU BÉNIN

2

di  
eins 60'  
is 75'  
60'  
at/  
e 30'  
n  
ue et  
que: EST  
60'  
nte 40'  
nce  
eurs  
10'

Q' enaissa est à traiter

Bergon  
Donga  
mon  
Cœuffo  
littoral





La méthodologie<sup>2</sup> du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, tout en déterminant les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le niveau d'apprentissage des élèves.

**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 cadre des évaluations PASEC, un système est considéré comme efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou au moins à une grande majorité, d'atteindre certaines compétences de base afin de poursuivre sereinement une scolarité primaire et secondaire.

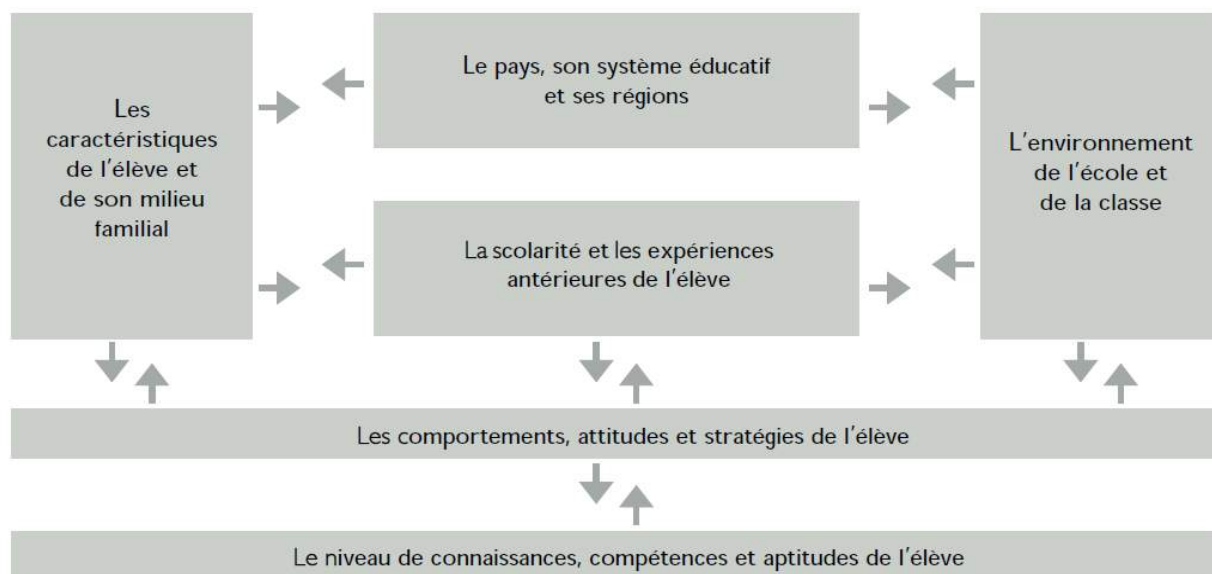
**Un système éducatif équitable** tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions est un premier pas 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 primaire<sup>3</sup>, auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire 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, qui permettent 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 (voir la figure 2.1).

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 tests, les questionnaires, les procédures d'enquête et les analyses de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, pour garantir la comparabilité des résultats.

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC2014



<sup>2</sup> Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2014 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

<sup>3</sup> L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de début de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 2<sup>e</sup> année, et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 6<sup>e</sup> année.

## 2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014

Les tests PASEC 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 mesure<sup>4</sup> en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau 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 Bénin, 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 des 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 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<sup>e</sup> 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 atteignent le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrage de l'écrit pour automatiser la lecture de mots familiers, et qu'ils acquièrent des niveaux suffisants 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 donc 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. L'encadré ci-dessous présente les trois sous-domaines disciplinaires évalués en langue dans le test PASEC2014 de début de scolarité primaire.

---

<sup>4</sup> Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

Le test de langue s'organise en trois phases 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 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité*

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p><b>Compréhension de l'oral :</b>  <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 à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre du vocabulaire</li> <li>• Reconnaître du vocabulaire</li> <li>• Reconnaître des familles de mots</li> <li>• Comprendre un texte</li> </ul>
Partie 2	<p><b>Familiarisation avec l'écrit et lecture-décodage :</b>  <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, syllabes et 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 déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance de l'écrit</li> <li>• Lire des lettres</li> <li>• Reconnaître des syllabes</li> <li>• Lire des mots</li> <li>• Reconnaître des mots inventés</li> </ul>
Partie 3	<p><b>Compréhension de l'écrit :</b>  <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes desquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décoder le sens des mots</li> <li>• Lire et comprendre des phrases</li> <li>• Comprendre un texte - 1</li> <li>• Comprendre un texte - 2</li> </ul>

### 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 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 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité*

Sections du test	Sous-domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p><b>Arithmétique :</b>  <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"> <li>• Compter jusqu'à 100</li> <li>• Reconnaître des chiffres et des nombres</li> <li>• Dénombrer des objets</li> <li>• Discriminer des quantités d'objets</li> <li>• Ordonner des nombres - 1</li> <li>• Ordonner des nombres - 2</li> <li>• Compléter une suite de nombres</li> <li>• Additionner et soustraire</li> <li>• Résoudre des problèmes</li> </ul>
Partie 2	<p><b>Géométrie, espace et mesure :</b>  <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"> <li>• Reconnaître des formes géométriques</li> <li>• Se repérer dans l'espace</li> <li>• Apprécier des grandeurs - 1</li> <li>• Apprécier des grandeurs - 2</li> </ul>



## 2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité sont administrés aux élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire pour évaluer leur niveau de connaissances et de compétences en lecture et en mathématiques. À ce stade, ces compétences doivent leur permettre de comprendre, d'apprendre et de s'adapter à des situations quotidiennes courantes. La maîtrise des dimensions considérées sera par ailleurs déterminante pour poursuivre une scolarité post-primaire dans de bonnes conditions.

Les tests sont composés de questions à choix multiples (QCM) et leur durée globale est de deux heures maximum par discipline.

### 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 informatifs<sup>5</sup> et de documents<sup>6</sup>. 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 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité*

Composition du test	Sous-domaines évalués	Supports de lecture
26 %	<p><b>Décodage de mots et de phrases isolés :</b>  <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><b>Compréhension de texte :</b>  <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 %)

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

### 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 (voir l'encadré 2.4). Le développement des compétences dans ces domaines permet aux élèves d'intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner. L'évaluation des élèves 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 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 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité*

Composition du test	Sous-domaines évalués
46,9 %	<b>Arithmétique :</b> <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 %	<b>Mesure :</b> <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 %	<b>Géométrie et espace :</b> <i>La géométrie et l'espace sont évalués à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions, des relations et des transformations géométriques et des positions et représentations spatiales.</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 d'élèves, d'enseignants, de directeurs et de cadres de ministères de l'Éducation, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité.

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 responsables 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<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années).

Dans le but d'augmenter la précision de l'échantillon, toutes les écoles de la base de données scolaire 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 Bénin porte sur les regroupements de départements. Le deuxième niveau porte sur le type d'école (publique, privée). Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Bénin a été fait sur six strates. Les strates retenues sont présentées dans la première colonne des tableaux 2.1 et 2.2.

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

Les poids de chacun des douze départements du pays en termes d'effectifs d'élèves ont été pris en compte dans la représentativité de l'échantillon. Ensuite, les poids des écoles au sein de ces départements en fonction de leur type (publique ou privée) ont été pris en compte afin d'avoir une représentativité du type d'école dans l'ensemble du pays.

Après la phase de stratification réalisée en collaboration avec les membres de l'équipe nationale, 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<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> 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 accueillant au moins des élèves de 2<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année et qui est structurée selon les strates définies.
- ii. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2<sup>e</sup> 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 ont été invitées à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2<sup>e</sup> année se limite donc à 90 écoles.
- iii. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année si l'école figure parmi le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.

En 6<sup>e</sup> année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré selon une procédure aléatoire simple. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests. En 2<sup>e</sup> année, un échantillon de 10 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple. Tout comme pour l'échantillon d'écoles, l'échantillon d'élèves en 2<sup>e</sup> année est réduit de moitié par rapport à celui de la 6<sup>e</sup> année en raison de difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

## 2.3.2 Les taux de participation

En 6<sup>e</sup> année, après la collecte des données, 165 écoles sur les 180 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 91,7 %, 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 est de 95,8 %.

En 2<sup>e</sup> année, 80 écoles sur les 90 échantillonnées ont effectivement participé à l'évaluation, pour un taux de participation de 88,9 %. Au niveau des élèves, ce taux est de 91,7 %.

*Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6<sup>e</sup> année*

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Atacora-Donga	25	21	84,0 %	396	370	93,9 %
Atlantique-Littoral	36	33	91,7 %	654	635	97,4 %
Borgou-Alibori	28	27	96,4 %	518	496	96,1 %
Mono-Couffo	27	25	92,6 %	488	447	92,0 %
Ouémé-Plateau	32	28	87,5 %	517	497	96,5 %
Zou-Collines	32	31	96,9 %	605	588	97,7 %
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>165</b>	<b>91,7 %</b>	<b>3178</b>	<b>3 033</b>	<b>95,8 %</b>

*Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2<sup>e</sup> année*

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Atacora-Donga	13	10	76,9 %	100	94	94,9 %
Atlantique-Littoral	18	17	94,4 %	170	159	93,5 %
Borgou-Alibori	14	13	92,9 %	130	117	90,0 %
Mono-Couffo	13	11	84,6 %	110	94	85,5 %
Ouémé-Plateau	16	13	81,3 %	130	113	86,9 %
Zou-Collines	16	16	100,0 %	159	155	97,5 %
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>80</b>	<b>88,9 %</b>	<b>799</b>	<b>732</b>	<b>91,7 %</b>

## 2.4 Les analyses

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation internationale PASEC 2014 pour des informations sur les analyses psychométriques et statistiques.

©Dobra Fabryka



A young boy with a shaved head is shown in profile, looking towards the right. He is wearing a green t-shirt with the words 'FIELD CHAMPIONS' and a graphic of a person's head. He is holding a blue pen in his right hand and has his left hand on a piece of paper on a desk. In the background, other students in a classroom setting are visible, though out of focus. A semi-transparent white box is overlaid on the upper part of the image, containing the title text. A red vertical bar on the right side of the page contains the number '3'.

### 3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU INTERNATIONAL ET AU BÉNIN





Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances des élèves béninois dans le contexte international des pays participants à l'évaluation PASEC2014. Le chapitre présentera les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et fin de scolarité primaire en langue-lecture<sup>7</sup> 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. 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 (zones éducatives) du Bénin seront également présentés. Les chapitres 4 et 5 permettront de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme prioritaires par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront de se forger une idée plus précise de l'équité du système éducatif béninois.

Comme mentionné dans le chapitre 2, les tests ont été conçus et administrés en français, une des langues d'enseignement en vigueur en début et en fin de scolarité primaire au Bénin.

### *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.

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 Compétences des élèves béninois par rapport au niveau international

### 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. Pour chacune d'elles, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, ainsi que ce même pourcentage pour les élèves du Bénin uniquement. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4 alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1 points), sous le niveau 1. Les seuils « suffisants » sont matérialisés par une ligne rouge<sup>8</sup>.

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

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves béninois dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	3,3 %	<b>Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes</b> 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 %	6,3 %	<b>Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits</b> 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.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 2	469,5	28,7 %	28,3 %	<b>Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale</b> 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 1	399,1	30,3 %	46,6 %	<b>Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit</b> 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 1	126,0	12,4 %	15,5 %	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.

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

En 2014, dans les dix pays enquêtés, plus de 70 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes, plus des

deux tiers des élèves de début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficulté à déchiffrer les composantes de l'écrit et à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux.

Au Bénin, la situation est particulièrement préoccupante puisqu'en moyenne 90,4 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et 15,5 % ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation (ces élèves, qui se situent sous le niveau I, ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement).

En mathématiques, les résultats suivent les mêmes tendances qu'en langue au Bénin.

*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 béninois dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	8,4 %	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 %	25,1 %	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.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau I	400,3	30,9 %	38,5 %	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 I	66,9	16,2 %	28,0 %	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.

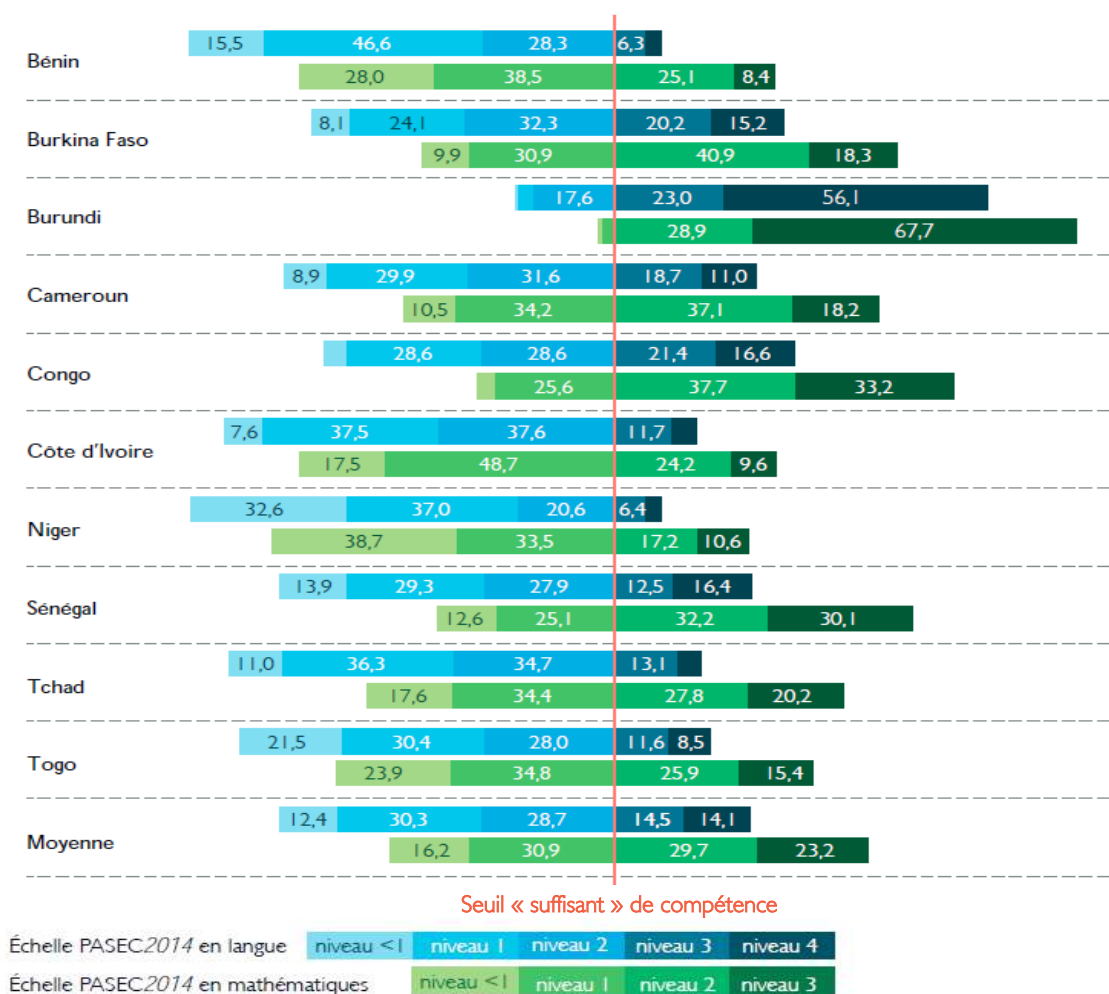
En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014. Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, pour compléter des suites logiques, pour comparer des nombres, pour réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et pour 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, la situation en mathématiques est aussi préoccupante qu'en langue puisqu'en moyenne 66,5 % des élèves béninois n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en début de scolarité et

28,0 % ne manifestent aucune des compétences, même les plus élémentaires, mesurées par le test de mathématiques dans la langue de scolarisation. Seule une très faible part des élèves (8,4 %) atteint le niveau supérieur (niveau 3) en mathématiques, qui correspond à l'ensemble des compétences qu'un élève devrait normalement maîtriser après deux ans de scolarité au primaire.

Le graphique suivant indique la répartition des élèves sur les échelles de compétences pour chaque pays participant à l'évaluation PASEC2014 et pour chaque discipline. Comme les pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », il est aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Sur le graphique, les barres en dégradé de bleu indiquent les pourcentages d'élèves qui correspondent aux différents niveaux de l'échelle de compétences en langue et celles en dégradé de vert, les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques (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



Dans les dix pays, hormis au Burundi où la langue du test et de scolarisation, le kirundi, 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 qui sont 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 maîtrisent 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 dans les différents niveaux des échelles de compétences 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 élevée<sup>9</sup> 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.

<sup>9</sup> Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,68 et 0,87 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,82 et 0,95 (voir le tableau B3.3 en annexe).

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 cycle 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 bien 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. Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que les pays s'interrogent 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.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Bénin 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 Bénin, les scores moyens nationaux en lecture (458,3 points) et en mathématiques (454,7 points) sont en deçà de la moyenne des dix pays enquêtés en 2014, fixée à 500 points.

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

	Score du Bénin	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Bénin	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Bénin	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Bénin
Langue	458,3	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal	Niger, Tchad, Togo	
Mathématiques	454,7	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Sénégal	Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Togo	

Le début de scolarité primaire au Bénin se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux de six pays en langue et de cinq pays en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant statistiquement égaux à ceux de trois pays en langue et de quatre pays en mathématiques.

Après deux ans de scolarité primaire, les fondements pour apprendre la langue ne sont pas acquis : 90 % des élèves ne maîtrisent pas l'entièreté de l'alphabet (moins de dix lettres connues) et plus de 70 % des élèves n'arrivent pas à déchiffrer et à lire des mots (l'association graphème-phonème n'est pas acquise). Dans ce contexte, les élèves ne peuvent pas progresser vers la compréhension de l'écrit. Il y a aussi un fort déficit de vocabulaire et des problèmes de compréhension orale. Ces élèves traînent des lacunes énormes qui les empêchent de devenir des lecteurs autonomes, de développer des compétences de raisonnement sur un texte et de comprendre un texte dès que le vocabulaire est moins familier. Une part non négligeable de ces élèves se retrouveront en dessous du seuil de compétence en fin de primaire (50 %), n'arrivant pas, pour la moitié d'entre eux, à lire un texte court et, pour l'autre moitié, à interpréter ce texte et à comprendre un texte plus long avec du vocabulaire moins familier. Il paraît bien difficile pour les enseignants de prendre en charge les élèves qui présentent de telles lacunes en fin de scolarité, où les enseignements reposent sur des compétences qui doivent être maîtrisées dès les premières années du primaire. Il y a un tel décalage entre ces élèves et les autres qui ont déjà passé le stade du déchiffrage que les enseignants doivent adapter le contenu de leurs cours; d'ailleurs, 82,1 % des élèves en fin de scolarité

ont un enseignant qui déclare accorder plus d'attention à la lecture et au déchiffrage qu'aux objectifs du programme pour ce niveau.

Le début de scolarité est très important et très déterminant. C'est pourquoi le Bénin a instauré des mesures correctives aux programmes d'études de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années en français et en mathématiques depuis 2006. Ces mesures ont défini les trois premiers mois de la rentrée comme « une période d'immersion » qui établit l'égalité des chances dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde (FLS). Ainsi, pendant l'immersion, tous les enfants sont mis à niveau et plongés dans un bain linguistique oral pour l'appropriation de la langue de travail. Ce n'est qu'après cela, au deuxième trimestre, que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul commence.

Malheureusement, les grèves et les délais dans la reprise des activités pédagogiques prolongent très souvent les vacances pour les élèves qui ont fréquenté l'école l'année précédente et retardent l'entrée des nouveaux élèves. Lorsque les classes reprennent au deuxième trimestre, les bienfaits de l'immersion pour les élèves de 1<sup>re</sup> année ont complètement été perdus et ne se rattraperont plus, avec un impact sur les études qui ne se fait pas attendre. La durée de ces périodes d'immersion pourrait également être remise en question. En effet, trois mois semblent un temps relativement court pour des élèves qui n'ont pas eu accès au préscolaire et qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison.

### 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 PASEC2014 de fin de scolarité primaire, respectivement en lecture et en mathématiques, 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 participants et pour le Bénin.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> 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 béninois dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	22,7 %	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 %	29,0 %	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.
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 2	441,7	27,7 %	26,2 %	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 %	17,5 %	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 %	4,6 %	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 compétence en lecture sont en mesure de lire des textes littéraires ou informatifs et des documents, qu'ils soient courts ou longs, pour prélever et combiner des informations explicites et accéder au sens implicite de certaines informations. En dessous de ce seuil, les élèves présentent des lacunes en compréhension de l'écrit qui risquent de mettre en péril leur scolarité au collège, où la lecture constitue un des outils les plus importants pour 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 niveau national, plus de 50 % des élèves sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence. Par contre, encore 22,1 % des élèves se situent en dessous du niveau 2 en fin de scolarité primaire; ces derniers éprouvent de grandes difficultés à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots issus de leur vie quotidienne.

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 béninois dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	10,8 %	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. Ils peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance en respectant les contraintes de 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 %	29,0 %	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).
<b>Seuil « suffisant » de compétence</b>				
Niveau 1	433,3	31,8 %	35,6 %	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 %	24,6 %	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.

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.

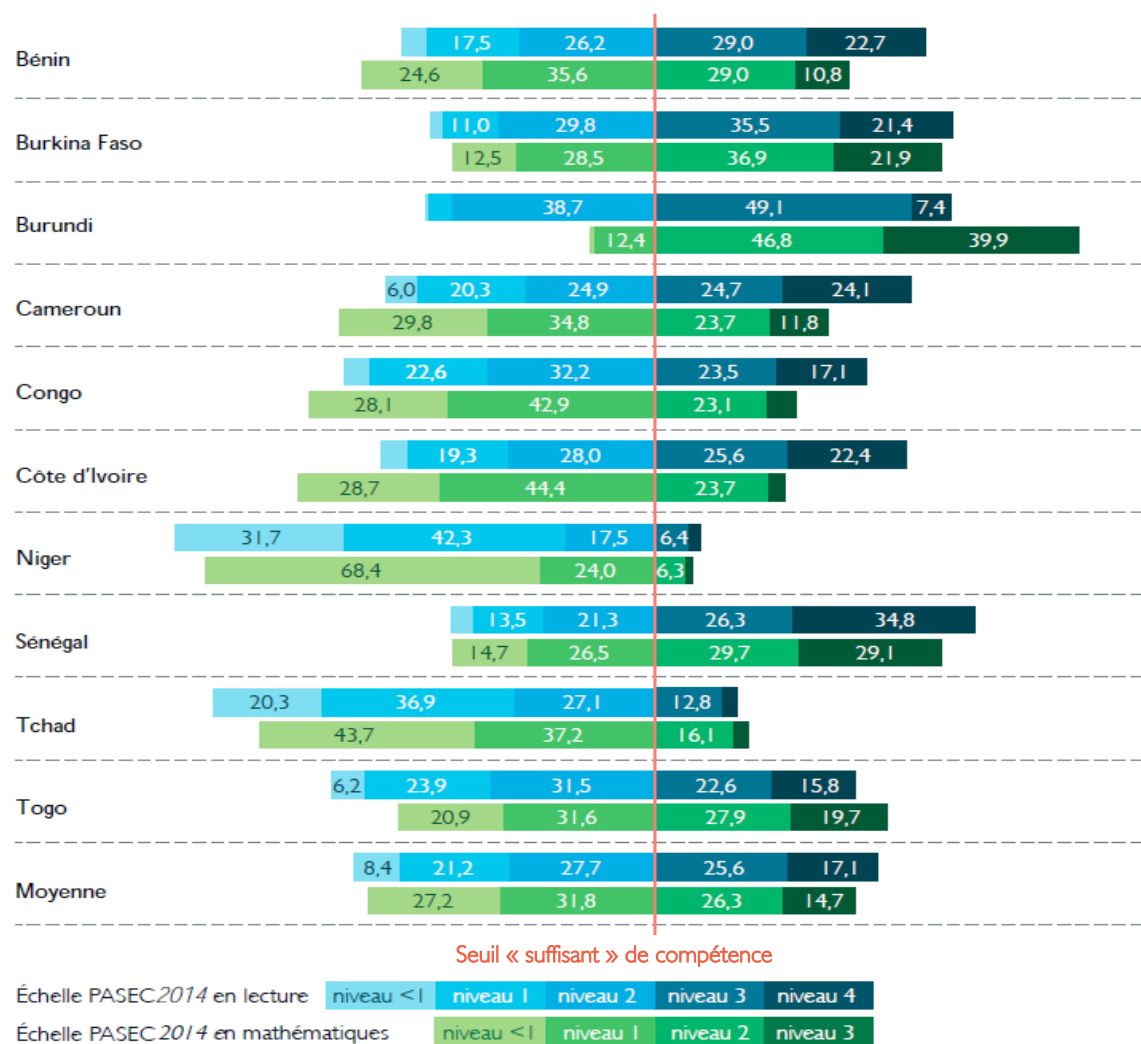
En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire. Au Bénin, cette proportion atteint 60,2 %.

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 (comme le mètre par exemple). Au Bénin, 24,6 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation. Ces élèves se situent sous le niveau I de l'échelle de compétences.

Il est primordial 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 pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des différents niveaux des échelles de compétences. Comme en début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », ce qui permet de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils (les données sont disponibles dans 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, en moyenne, près de 60 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence, que ce soit en lecture 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, pour tous les pays de l'évaluation.

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 : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade du décodage des mots. 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.

Il convient de noter qu'au Bénin, les élèves sont plus nombreux en fin qu'en début de scolarité à atteindre le seuil de compétence défini par le PASEC. Il faut également souligner qu'au Bénin, le taux d'achèvement du cycle primaire est de 77,6 % en 2014. Ainsi, une part non négligeable des élèves, dont plusieurs faisant sûrement partie des élèves les plus faibles, quitte l'école primaire prématurément, ce qui pourrait en partie expliquer le fait que le niveau des élèves augmente en lecture en fin de scolarité. D'autres hypothèses sont également à prendre en compte, comme la mesure de 2008 concernant les taux de réussite au CEP ou bien le recours plus fréquent des familles aux répétiteurs à partir de la 5<sup>e</sup> année du primaire. En effet, en

2008, le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire a établi une mesure répressive qui consiste à relever de leurs fonctions tous les directeurs des écoles dont le résultat de fin d'année au CEP serait inférieur à 50 % de l'effectif des candidats présentés sur trois années consécutives. Les directeurs sont donc contraints de mettre de l'avant toute initiative personnelle de nature à permettre à un maximum de candidats de réussir l'examen. De même, dans les grandes classes, les parents auraient davantage recours à des répétiteurs en prévision du CEP; le pourcentage d'élèves ayant un répétiteur en fin de scolarité est d'ailleurs relativement élevé (45,7 %). Enfin, les élèves sont plus nombreux en fin de scolarité (55,2 %) à bénéficier d'un soutien scolaire de la part de leur enseignant (cours supplémentaires et tutorat) qu'en début de scolarité (35,8 %).

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

Au Bénin, les scores moyens nationaux en lecture (523,4) et en mathématiques (496,9) sont proches de la moyenne des dix pays enquêtés en 2014, fixée à 500 points pour chaque discipline.

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

	Score du Bénin	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Bénin	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Bénin	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Bénin
Lecture	523,4	Sénégal	Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire	Congo, Niger, Tchad, Togo
Mathématiques	496,9	Burkina Faso, Burundi, Sénégal, Togo	Cameroun, Congo	Côte d'Ivoire, Niger, Tchad

Si, en fin de cycle primaire, les performances du Bénin en lecture ne sont statistiquement inférieures qu'à celles d'un seul pays, en mathématiques par contre elles sont statistiquement inférieures à celles de quatre pays. La fin de scolarité primaire au Bénin se caractérise aussi par des scores nationaux statistiquement égaux à ceux de quatre pays en lecture et de deux pays en mathématiques. Toutefois, les performances nationales sont statistiquement supérieures à celles de quatre pays en lecture et de trois pays en mathématiques.

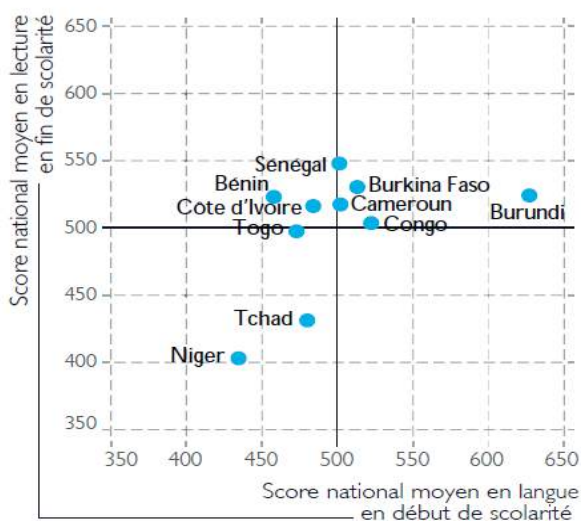
### 3.1.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

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.

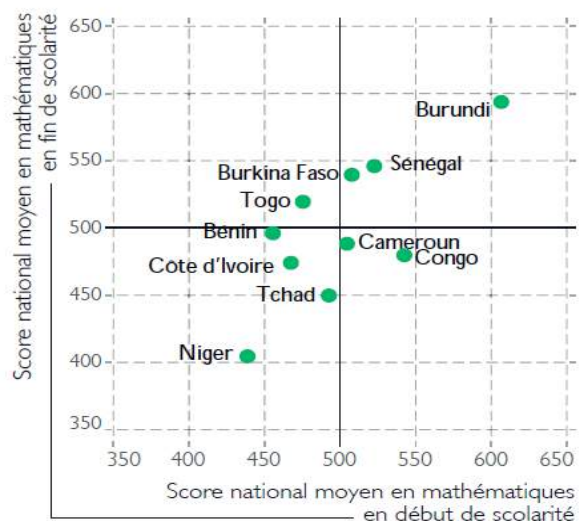
Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux

matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire<sup>11</sup> n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation de rang 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).

*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*



Ces graphiques semblent indiquer que les pays les plus performants en début de scolarité sont généralement ceux qui enregistrent les meilleures performances en fin de primaire. De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficulté (voir le graphique 3.1) dans les premières années sont également ceux qui tendent à être les moins performants en fin de scolarité.

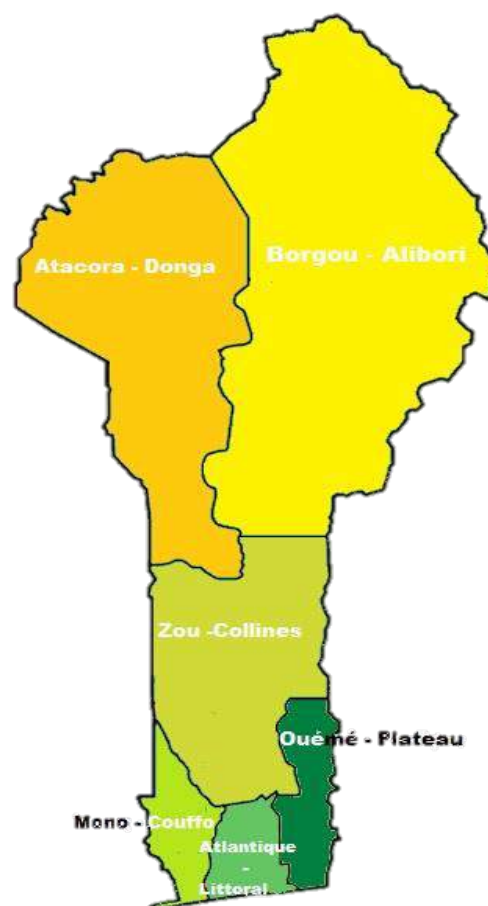
<sup>11</sup> Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

## 3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques par zone éducative

Un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 afin de répondre à des enjeux nationaux et de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. L'échantillon du Bénin a ainsi été divisé en six strates correspondant à six zones (regroupement de régions). Cette subdivision permet de conduire des comparaisons fiables entre les régions ou regroupements des régions (ou strates) selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales. Les variables éducatives qui permettent de déterminer ces zones sont définies au préalable par le PASEC en collaboration avec l'équipe nationale PASEC dans le pays. Ainsi, les régions du pays ont été regroupées en zone comme suit : Atacora-Donga, Atlantique-Littoral, Borgou-Alibori, Mono-Couffo, Ouémé-Plateau et Zou-Collines.

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 des élèves scolarisés. Ces zones sont illustrées sur la carte de la figure 3.1.

*Figure 3.1 : Carte du Bénin avec représentation des différentes strates*



Le tableau ci-après est construit à partir de la base de données du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire et des informations recueillies par le PASEC2014 sur les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. Il offre un premier aperçu du contexte de l'évaluation et des inégalités entre les zones éducatives en comparaison de la moyenne du pays.

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

	Zone éducative						Moyenne nationale
	Atlantique-Littoral	Ouémé-Plateau	Mono-Couffo	Borgou-Alibori	Zou-Collines	Atacora-Donga	
<b>Poids des effectifs scolarisés dans la population totale scolarisée de dernière année du primaire (%)**</b>	25,2	19,9	12,3	14,2	17,8	10,6	100,0
<b>Part des élèves scolarisés dans le privé (%)*</b>	48,3	31,7	7,4	9,4	9,8	5,2	22,1
<b>Part des élèves scolarisés dans une école rurale (%)*</b>	27,2	81,3	69,1	56,6	45,6	77,8	49,6
<b>Part des élèves de fin de scolarité ayant suivi un enseignement préscolaire (%)*</b>	38,2	38,4	11,4	25,6	28,0	10,4	30,0
<b>Indice moyen du niveau socioéconomique des élèves enquêtés (sur la base des élèves de 6<sup>e</sup> année)*</b>	54,4	53,1	50,1	52,1	51,3	46,3	52,4

\* Estimations à partir des données collectées par le PASEC2014

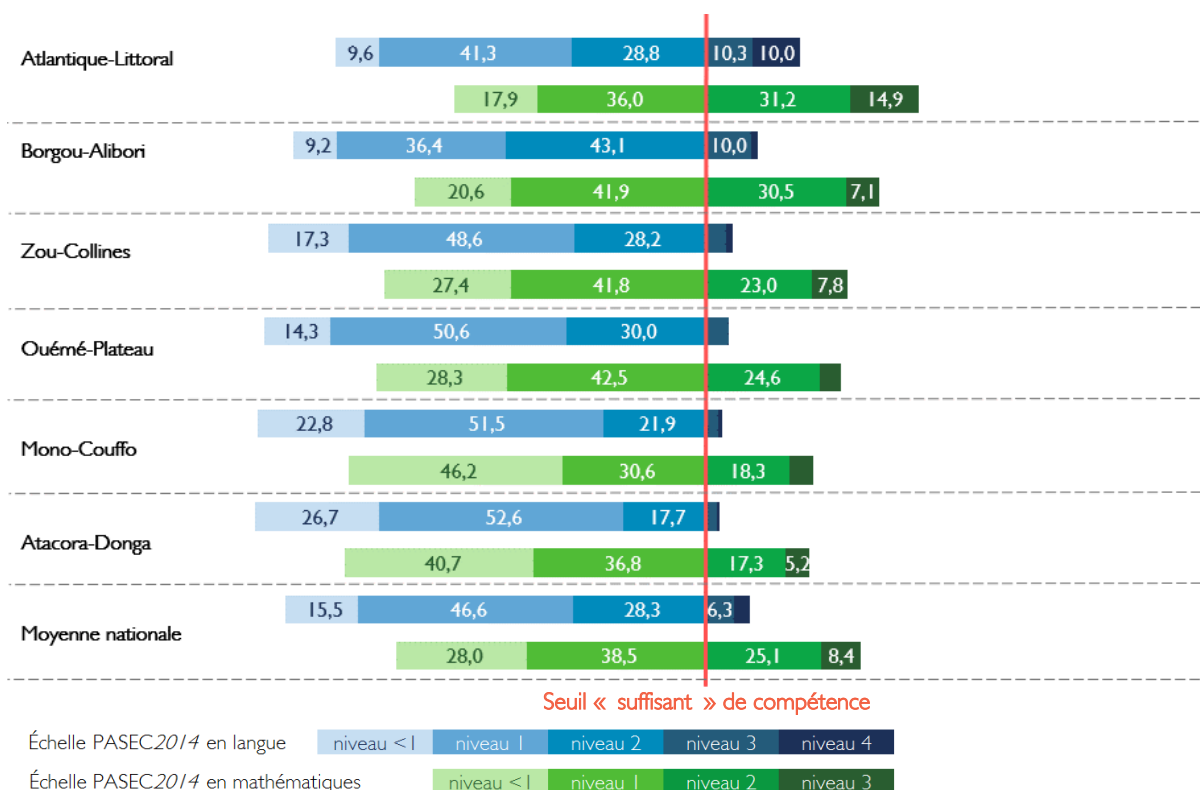
\*\* Calculs effectués à partir de la base de données du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, année scolaire 2013-2014

Le tableau 3.7 montre l'existence de disparités de contexte entre les différentes zones du Bénin. En effet, la zone Atlantique-Littoral présente une plus forte proportion d'élèves scolarisés dans les écoles privées et est la zone ayant le niveau socioéconomique moyen le plus élevé. Elle présente également la plus faible proportion d'élèves scolarisés dans des écoles en milieu rural. Les zones Mono-Couffo et Atacora-Donga présentent les plus fortes proportions d'élèves scolarisés dans les écoles du milieu rural et les plus faibles proportions d'élèves ayant suivi un enseignement préscolaire. Ces deux zones ont également les niveaux socioéconomiques moyens les plus faibles. Ces différences de contexte entre les zones entraînent des disparités de performance des élèves en lecture et en mathématiques qui sont décrites par zone éducative dans les sections qui suivent.

### 3.2.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives

Le graphique 3.5 présente, pour chacune des zones éducatives du Bénin établies dans l'enquête PASEC2014, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux des échelles de compétences de début de scolarité primaire pour les deux disciplines (voir les tableaux B3.8 et B3.9 en annexe).

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



En langue, les résultats des élèves sont préoccupants dans l'ensemble du pays. Toutes les zones éducatives du Bénin ont moins de 15 % d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, à l'exception de Atlantique-Littoral où 20,3 % des élèves sont au-dessus de ce seuil, ce qui demeure une proportion très faible. Les zones éducatives Mono-Couffo et Atacora-Donga présentent les plus grandes proportions d'élèves en dessous du niveau 1 (respectivement 22,8 % et 26,7 %) et au niveau 1 (plus de 50 %) de l'échelle de compétences en langue.

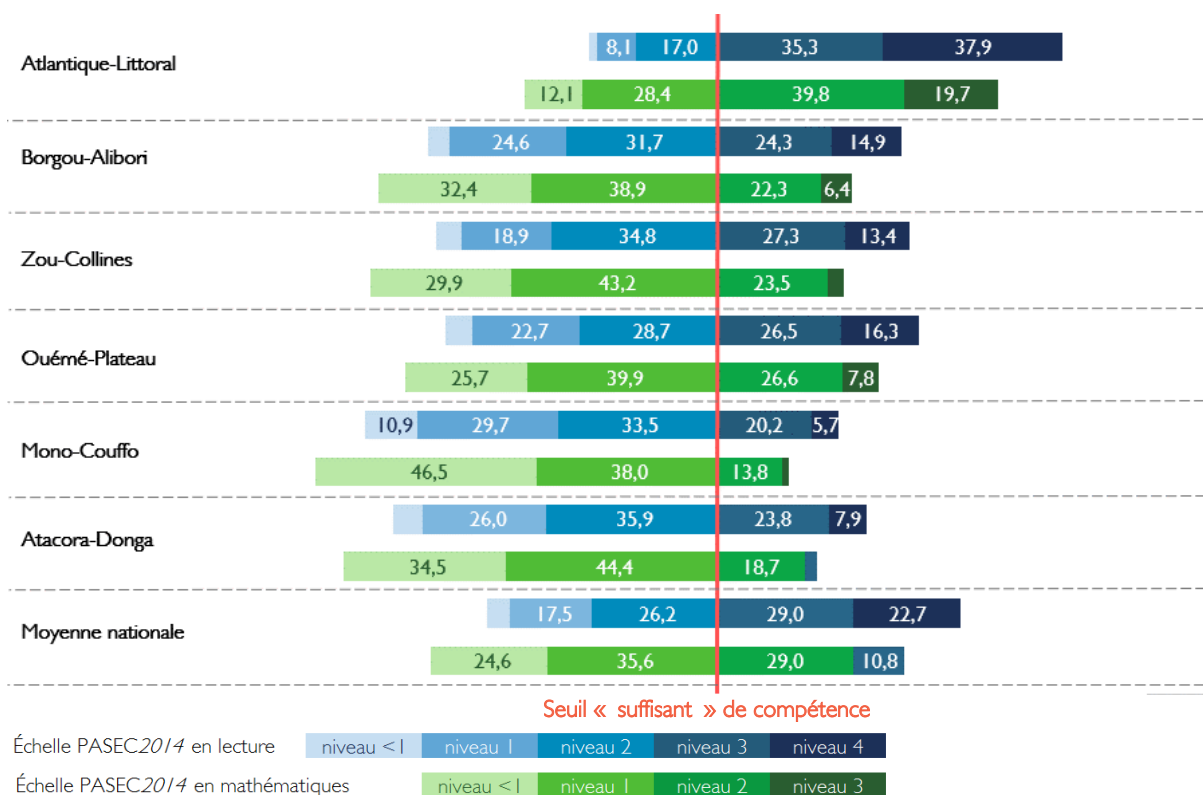
En mathématiques, les proportions d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » sont plus importantes que celles constatées en langue. Les deux tests n'étant pas comparables, il est à noter qu'un tel résultat peut découler du fait que le test de mathématiques soit plus facile que le test de langue. Les zones Atlantique-Littoral et Borgou-Alibori affichent plus de 35 % d'élèves au-dessus du seuil « suffisant ». Ces deux zones éducatives comptent également les plus faibles proportions d'élèves en dessous du niveau 1. Les zones éducatives Mono-Couffo et Atacora-Donga comptent les plus grandes proportions d'élèves sous le niveau 1 (plus de 40 %) de l'échelle de compétences en mathématiques.

### 3.2.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire dans les différentes zones éducatives

Le graphique 3.6 présente, pour chacune des zones éducatives du Bénin, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire pour les deux disciplines (voir les tableaux B3.10 et B3.11 en annexe).



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



En lecture, la zone éducative Atlantique-Littoral, qui abrite la capitale économique, enregistre la part la plus importante d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétence (73,2 %) parmi toutes les zones éducatives. Si les zones éducatives Atacora-Donga (31,7 %) et Mono-Couffo (25,9 %) présentent les plus petites proportions d'élèves en mesure d'atteindre le seuil « suffisant » en lecture, les parts d'élèves au-dessus de ce seuil restent également faibles (inférieures à 45 %) dans les zones Ouémé-Plateau, Zou-Collines et Borgou-Alibori. La plupart des régions comptent plus de 20 % d'élèves au niveau 1 (c'est le cas pour Mono-Couffo, Atacora-Donga, Ouémé-Plateau et Borgou-Alibori).

Aussi convient-il de relever que dans les régions Mono-Couffo (10,9 %), Atacora-Donga (6,4 %), Zou-Collines (5,8 %) et Ouémé-Plateau (5,6 %), plus de 5 % des élèves ont atteint la fin du cycle primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires leur permettant de lire et de comprendre des mots isolés et éprouvent de très grandes difficultés en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne.

En fin de scolarité, en mathématiques<sup>12</sup>, la zone éducative Atlantique-Littoral compte près de 60 % de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence. Ces élèves sont en mesure de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Dans les autres régions, cette catégorie d'élèves n'atteint pas 35 %.

La proportion d'élèves éprouvant de la difficulté après au moins six ans de scolarité primaire au niveau des compétences basiques de début de primaire est particulièrement importante dans les régions Mono-Couffo (46,5 %), Atacora-Donga (34,5 %), Borgou-Alibori (32,4 %), Zou-Collines (29,9 %) et Ouémé-Plateau (25,7 %).

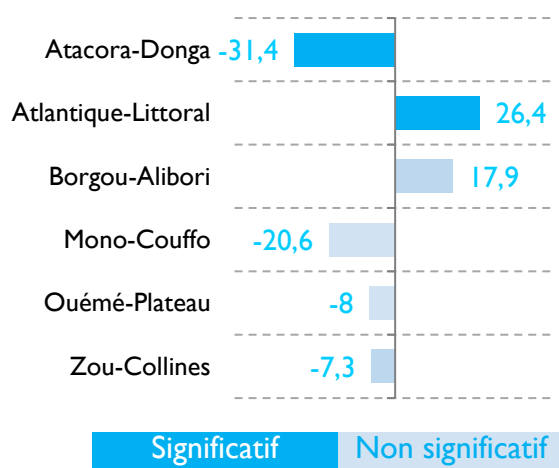
<sup>12</sup> Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC2014 en début de chapitre.

### 3.2.3 Scores nationaux et scores des zones éducatives

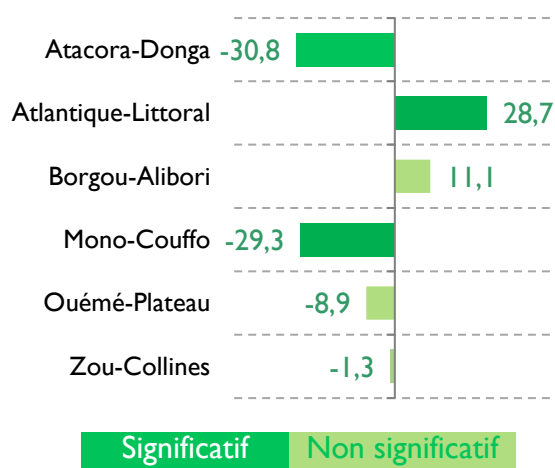
Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des zones éducatives relativement à la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en lecture et en mathématiques. Si cette approche permet de distinguer les forces et les faiblesses de chacune des zones éducatives, elle ne renseigne pas sur la performance globale d'une zone vis-à-vis de la moyenne nationale, ce qui est l'objet de la présente sous-section. La comparaison des scores moyens de chaque zone éducative avec les scores moyens nationaux permet de cibler les zones globalement les moins performantes, et ce, pour les deux niveaux d'enseignement et les deux disciplines évaluées.

Les graphiques suivants présentent les performances moyennes des élèves, en début et en fin de scolarité primaire, pour chacune des zones éducatives établies dans l'enquête PASEC2014 et leur écart par rapport au score moyen national en langue-lecture et en mathématiques (voir les tableaux B3.12 et B3.13 en annexe).

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

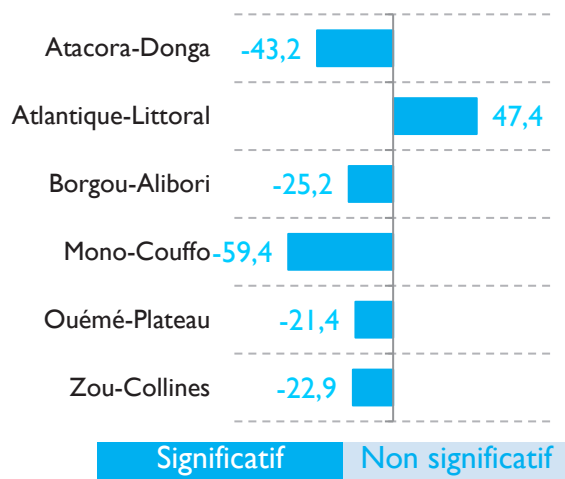


*Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone éducative et le score moyen national – Début de scolarité*

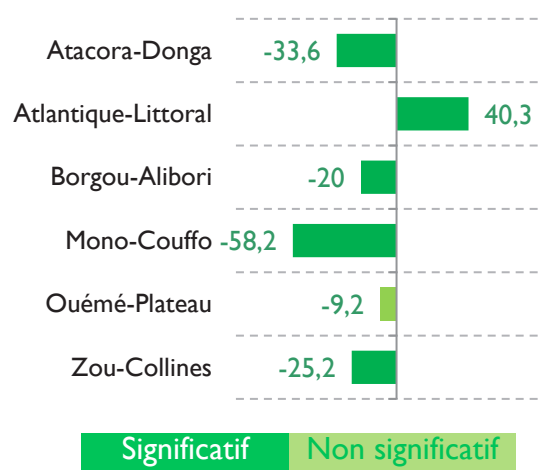


En début de scolarité primaire, on relève que les performances des élèves de la région Atlantique-Littoral sont significativement supérieures à la moyenne nationale en langue et en mathématiques, avec des écarts respectifs de 26,4 et de 28,7 points, alors que celles des élèves de Atacora-Donga sont inférieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines. Mono-Couffo présente également des performances significativement inférieures à la moyenne nationale en mathématiques. Les performances des élèves des zones éducatives Borgou-Alibori, Ouémé-Plateau et Zou-Collines sont statistiquement similaires à la moyenne nationale en mathématiques et en langue.

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



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



En fin de scolarité primaire, les élèves de la région Atlantique-Littoral sont les seuls à présenter des performances supérieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines. Ces élèves obtiennent un score moyen statistiquement supérieur à la moyenne nationale de 47,4 points en lecture et de 40,3 points en mathématiques.

Les élèves des zones Atacora-Donga, Borgou-Alibori, Mono-Couffo et Zou-Collines présentent des performances moyennes en lecture et en mathématiques inférieures à la moyenne nationale. La région Ouémé-Plateau réalise des performances statistiquement inférieures à la moyenne nationale en lecture seulement.

La zone Atlantique-Littoral présente des performances scolaires nettement supérieures à la moyenne nationale, quelle que soit la discipline, en début et en fin de scolarité primaire. Par contre, parmi les cinq autres zones éducatives, Mono-Couffo et Atacora-Donga obtiennent des performances peu satisfaisantes dans les deux disciplines, en début comme en fin de cycle primaire.

Les analyses du chapitre suivant permettront de mieux cerner les disparités entre les zones éducatives.



# 4. DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE





Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Bénin. Ces différences sont mesurées entre les strates et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettent notamment d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves et du contexte scolaire, caractéristiques qui sont génératrices 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 possible<sup>13</sup>, 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.

---

<sup>13</sup> En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année ont été exclues. Dès lors, la population cible des élèves de 2<sup>e</sup> année ne couvre pas l'ensemble des élèves de ce niveau scolaire mais bien seulement les élèves de 2<sup>e</sup> année qui fréquentent une école comportant une classe de 6<sup>e</sup> année. En 6<sup>e</sup> 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 Programmation et de la Prospective (DPP). La population cible de la DPP porte sur tous les élèves du système éducatif béninois.

**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.



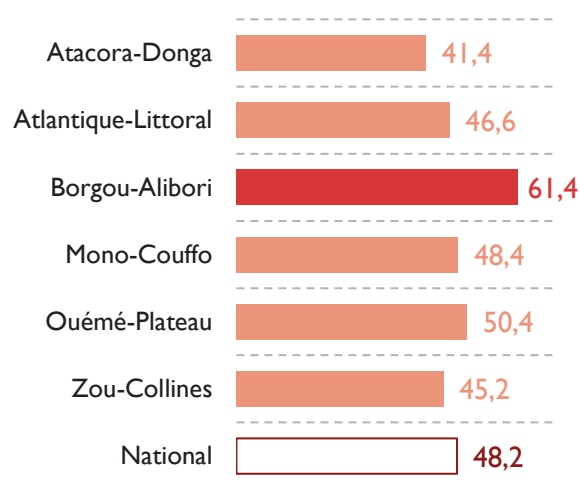
## 4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

### 4.1.1 Genre de l'élève

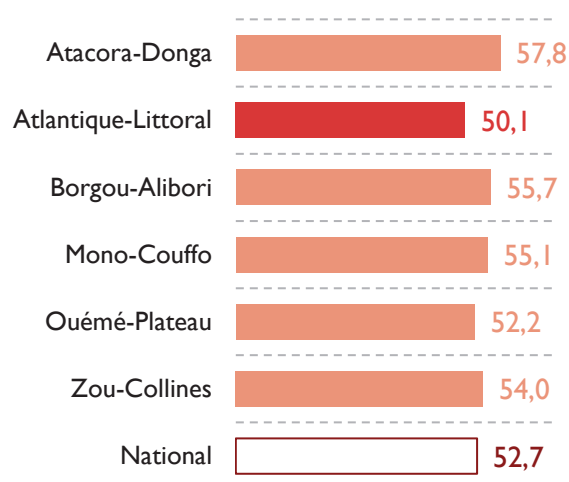
En 2010-2011, le Bénin ne présentait pas de différence majeure entre l'accès des filles et des garçons à l'école primaire. Cependant, les filles restaient encore désavantagées en termes de rétention et étaient moins nombreuses que les garçons à achever leur scolarité primaire.

Le graphique 4.1 indique que les filles sont moins nombreuses en début de scolarité que les garçons dans l'échantillon PASEC, ce qui est conforme aux données nationales. En fin de scolarité, les filles sont légèrement surreprésentées dans l'échantillon PASEC par rapport aux données nationales (voir les tableaux B4.1 à B4.3 en annexe)<sup>14</sup>.

*Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2<sup>e</sup> année du primaire, par zone éducative, PASEC2014*



*Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6<sup>e</sup> année du primaire, par zone éducative, PASEC2014*



Le Bénin s'est engagé à travers son dernier Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (PDDSE)<sup>15</sup> à réduire les inégalités d'accès à l'école par « la résorption des disparités selon le genre et les régions par des actions ciblées sur les communes à faibles taux bruts de scolarisation ou à faibles taux d'achèvement ». Depuis 2013, avec l'appui du Fonds Commun Budgétaire (FCB) et du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), 25 communes sont ciblées pour bénéficier de ces actions. Les filles et les garçons sont ainsi exposés à une offre scolaire comparable, ce qui démontre la priorité que l'État béninois accorde aussi bien aux enjeux de l'accès que de la rétention.

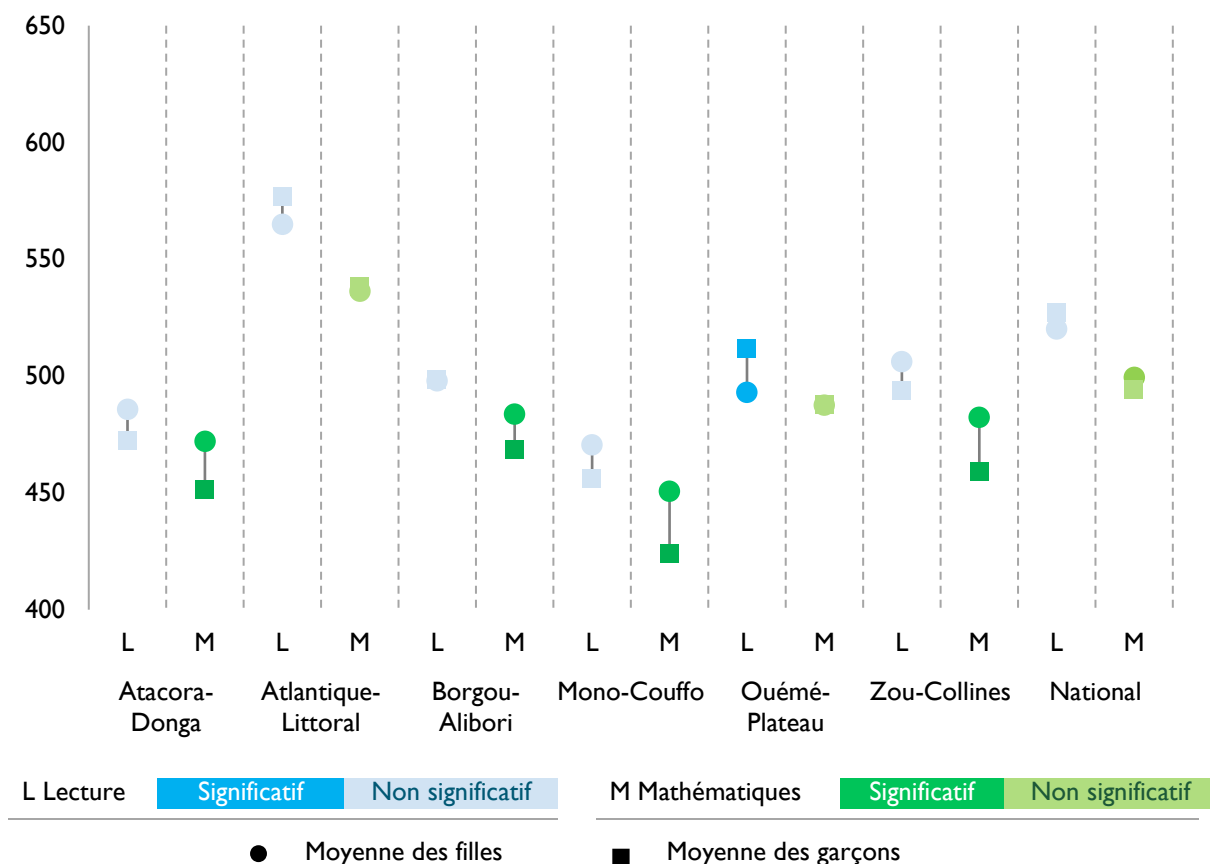
Le système éducatif a mis en place une série de mesures de soutien et d'accompagnement des communautés pour promouvoir la scolarisation des filles. Au cours des dernières années, le taux d'accès des filles s'est amélioré et le taux d'abandon s'est réduit au niveau national. Néanmoins, en 2014, les filles continuent à être moins représentées que les garçons dans les données nationales.

Le graphique 4.3 présente les différences de performance entre les filles et les garçons en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire (voir les tableaux B4.6 et B4.7 en annexe).

<sup>14</sup> L'échantillon PASEC conduit à des estimations qui peuvent différer légèrement des données réelles.

<sup>15</sup> République du Bénin (2013). *Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation actualisé, Phase 3, 2013-2015*, Ministères en charge de l'éducation.

*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, le Bénin n'enregistre pas de différence de scores entre les garçons et les filles, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Par contre, les filles ont de meilleurs résultats en mathématiques dans quatre zones éducatives, soit Atacora-Donga, Borgou-Alibori, Mono-Couffo et Zou-Collines. Ce n'est que dans Ouémé-Plateau que les garçons obtiennent de meilleurs scores en lecture. La situation du Bénin est assez particulière puisqu'au niveau international, les données du PASEC démontrent un désavantage des filles en mathématiques dans cinq des pays évalués (PASEC, 2015). Le Bénin dispose de différents programmes menés en partenariat avec des organisations non gouvernementales (ONG) qui ont pour objectif d'appuyer l'accès des filles à l'école et leurs apprentissages dans plusieurs communes de toutes les zones éducatives. Il est probable que ces actions aient eu un effet positif sur la scolarisation des filles et soient en partie à l'origine de ces résultats.

D'autres facteurs doivent sûrement expliquer la réussite scolaire des filles. Pour aider à mieux comprendre ce phénomène, des analyses complémentaires pourraient être menées, notamment sur la psychologie des jeunes filles et des jeunes garçons, l'intérêt des filles et des garçons pour l'école, le climat scolaire, l'éducation des parents ou encore la relation qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de leurs élèves selon leur genre.

### 4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

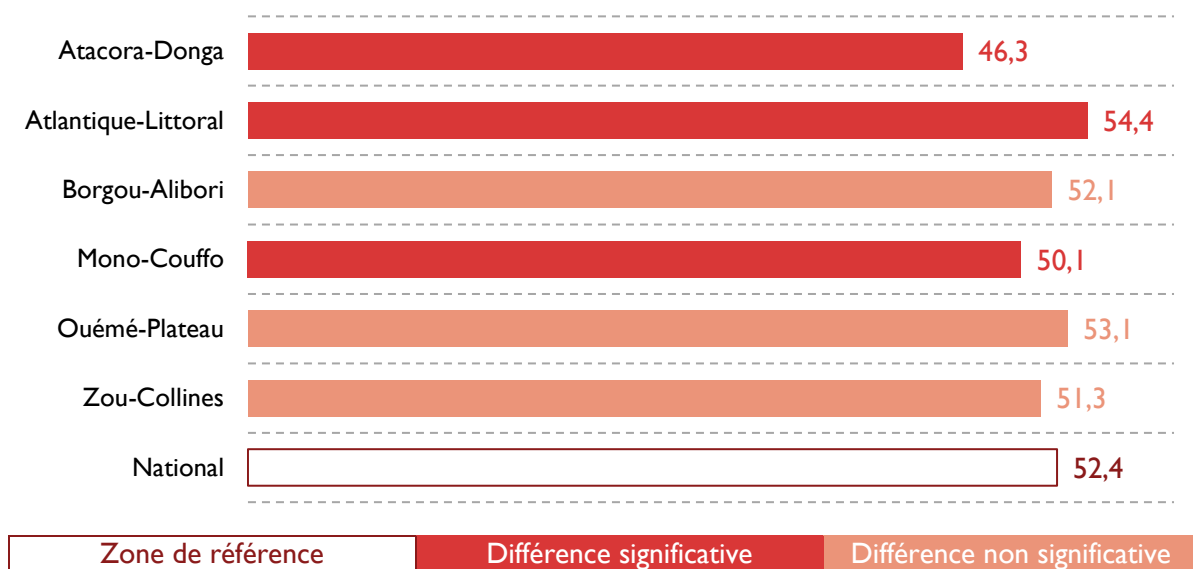
Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leurs parcours scolaires, quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation 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<sup>e</sup> 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 par l'évaluation PASEC2014. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque zone 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 zone particulière par rapport à la tendance nationale (voir le tableau B4.12 en annexe).

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

Le niveau moyen de l'indice socioéconomique au Bénin est estimé à 52,4 points. Cette valeur est significativement plus élevée que la moyenne internationale fixée à 50 points. L'analyse du niveau socioéconomique permet de dégager les constats suivants :

- La région Atlantique-Littoral (54,4 points) présente un niveau socioéconomique moyen des élèves supérieur à la moyenne nationale.
- Les élèves de la zone Atacora-Donga sont les plus défavorisés, avec un niveau socioéconomique moyen estimé à 46,3 points. La région Mono-Couffo présente également un indice de niveau socioéconomique (50,1 points) qui est inférieur à la moyenne nationale.
- Les autres régions ne présentent pas un indice socioéconomique significativement différent de la moyenne nationale.

L'équité d'un système éducatif peut se mesurer par l'écart entre les performances moyennes des élèves situés dans le quartile 4 de l'indice de niveau socioéconomique (les 25 % les plus favorisés) et celles des élèves situés dans le quartile 1 (les 25 % les plus défavorisés). Un système éducatif serait alors d'autant plus équitable que cet écart est faible.

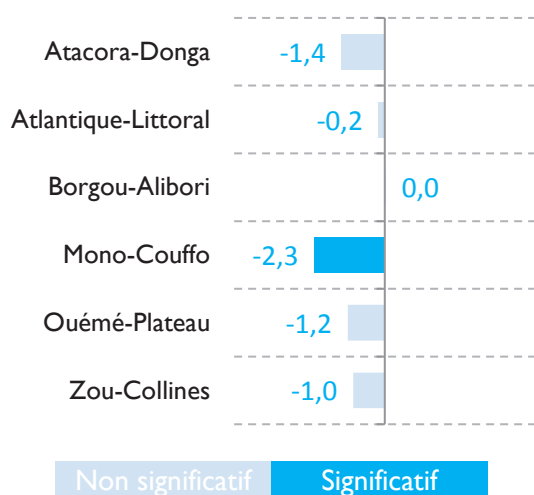
Au niveau national, les différences de performance entre les élèves issus des ménages les plus favorisés et les élèves issus des ménages les moins favorisés sont significatives. En lecture, cette différence de performance est estimée à 100 points alors qu'en mathématiques, elle est de 66 points. Le gain de points pour les élèves issus de familles favorisées est sans doute plus important en lecture qu'en mathématiques parce que la maîtrise de la lecture nécessite la mobilisation de davantage de ressources éducatives telles que des manuels qui ne sont pas forcément accessibles aux plus défavorisés. Par contre, les aptitudes en mathématiques peuvent s'acquérir plus facilement, y compris en dehors de l'école, même si le cadre scolaire reste le plus adapté pour le développement de ces compétences.

Ce constat montre que l'école primaire béninoise n'arrive pas encore à neutraliser les effets du milieu familial sur les performances scolaires, ce qui témoigne d'un manque d'équité, au niveau national, entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés.

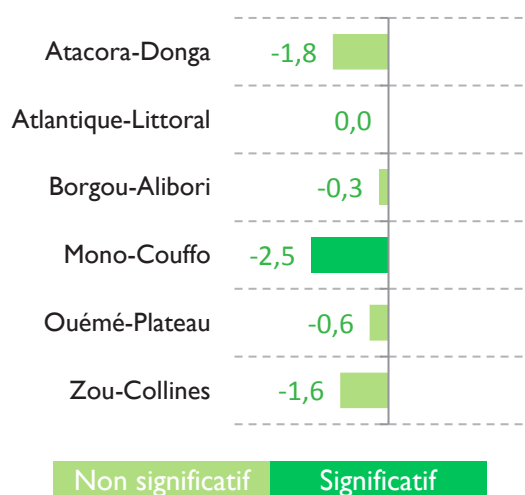
Ces différences sont-elles présentes au sein des zones éducatives? L'équité dans les différentes zones éducatives est mesurée par rapport au niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet

additionnel du niveau socioéconomique sur les performances des élèves lorsqu'ils fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.13 en annexe).

*Graphique 4.5 : 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*



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



Seule la zone Mono-Couffo, que ce soit en lecture ou en mathématiques, présente un lien significativement plus faible entre le statut socioéconomique et les scores des élèves. Cette région est donc un peu plus « équitable » que les autres puisque le niveau socioéconomique des élèves y a moins « d'effet » sur les scores que dans les autres régions. Toutes les autres zones éducatives présentent un lien entre le niveau socioéconomique des familles des élèves et leurs scores qui est comparable à la tendance nationale.

### 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 des 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'estimer<sup>16</sup> dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

<sup>16</sup> 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.

*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 25<sup>17</sup>) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 (score supérieur ou égal au percentile 75<sup>18</sup>) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75<sup>19</sup>). 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.

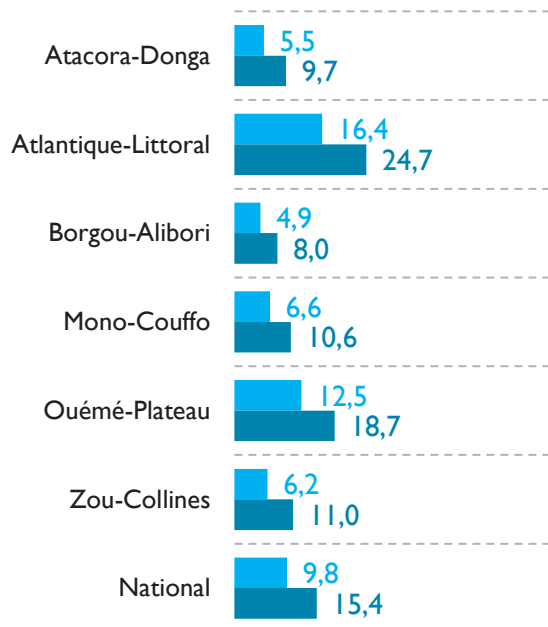
Les graphiques 4.7 à 4.10 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité (voir les tableaux B4.14 et B4.15 en annexe).

<sup>17</sup> Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

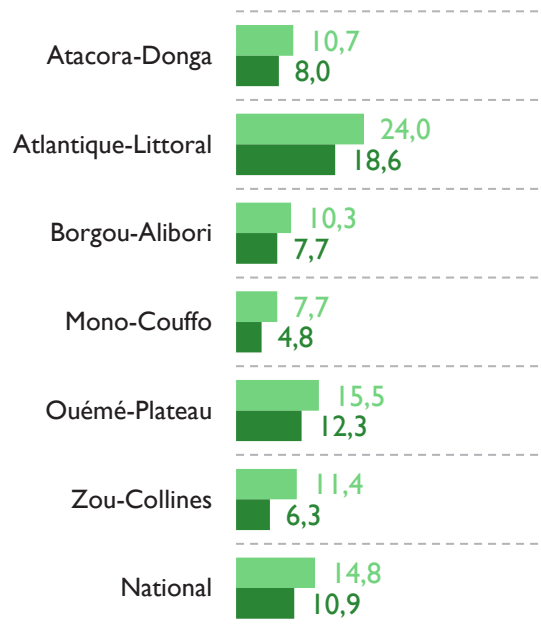
<sup>18</sup> Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

<sup>19</sup> Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

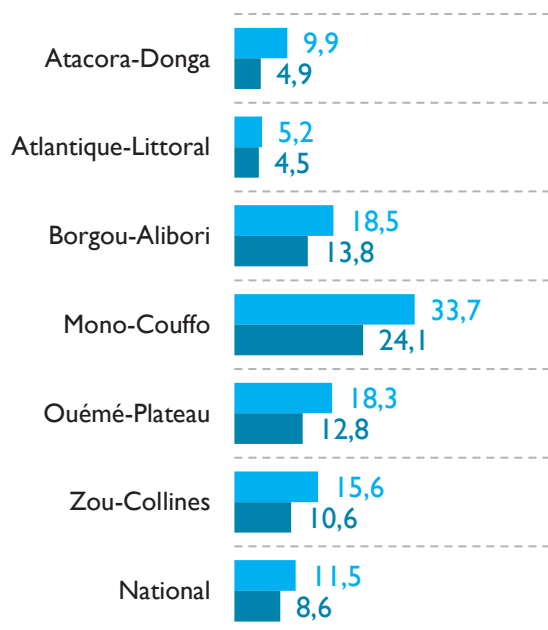
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



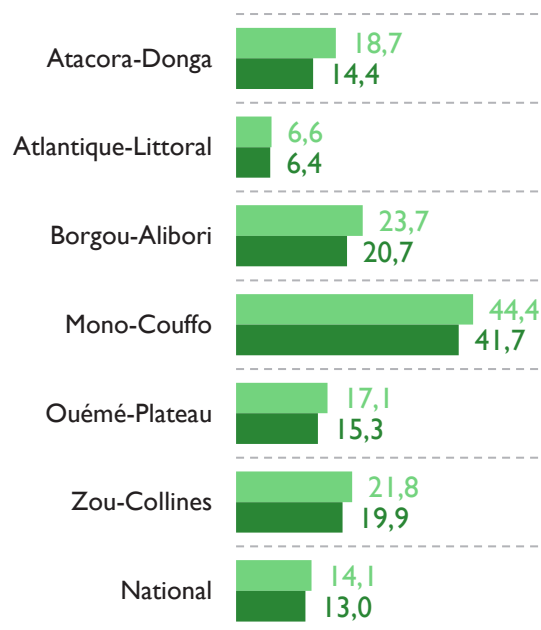
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



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, les proportions d'élèves atypiques positifs sont plus élevées pour le niveau international que celles observées pour le niveau national. Ce constat est étroitement lié au fait qu'en lecture, les percentiles de la distribution des scores du pays sont plus élevés que ceux du niveau international. Ceci se traduit par une moyenne nationale en lecture plus élevée que la moyenne internationale PASEC 2014 dans la même discipline.

En mathématiques, les percentiles de la distribution des scores au niveau national sont moins élevés que ceux du niveau international. Ceci se traduit par une moyenne nationale plus faible que la moyenne internationale et des proportions d'élèves atypiques positifs qui sont également plus faibles pour le niveau international.

La région Atlantique-Littoral, qui présente les meilleurs scores et la meilleure situation socioéconomique, est également la région où les élèves les plus défavorisés ont le plus de chance d'arriver à de très bons niveaux de compétence en lecture et en mathématiques, et ce, que ce soit à l'échelle nationale ou internationale. Cette zone éducative présente également le moins d'élèves atypiques négatifs, c'est-à-dire d'élèves issus de milieux favorisés qui ne tirent pas avantage de leur position en termes de performances scolaires.

La région Ouémé-Plateau est la zone éducative qui, après Atlantique-Littoral, présente les plus forts pourcentages d'élèves atypiques positifs au niveau international avec 18,7 % en lecture et 12,3 % en mathématiques.

Les régions où les élèves défavorisés arrivent le moins à se démarquer positivement sont Atacora-Donga, Mono-Couffo et Borgou-Alibori. Ces régions sont également celles où l'on retrouve le plus d'élèves atypiques négatifs, particulièrement Mono-Couffo qui compte plus de 40 % de ses élèves les plus favorisés présentant des résultats insatisfaisants en mathématiques sur les échelles nationale et internationale. Dans cette zone où les résultats sont les plus faibles, les difficultés d'apprentissage toucheraient toutes les classes sociales. Cette situation est particulièrement préoccupante.

L'environnement socioculturel des régions Atlantique-Littoral et Ouémé-Plateau pourrait être l'un des facteurs expliquant les performances surprenantes des élèves les plus défavorisés. Cependant, comme toutes les régions présentent des élèves atypiques positifs, il serait intéressant de mener une analyse complémentaire pour mieux cerner les caractéristiques et les pratiques des écoles permettant aux élèves d'indice socioéconomique faible d'obtenir de meilleures performances.

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

Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne notamment en raison de l'importante diversité des langues et de leur usage dans la vie quotidienne. Au Bénin, 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.

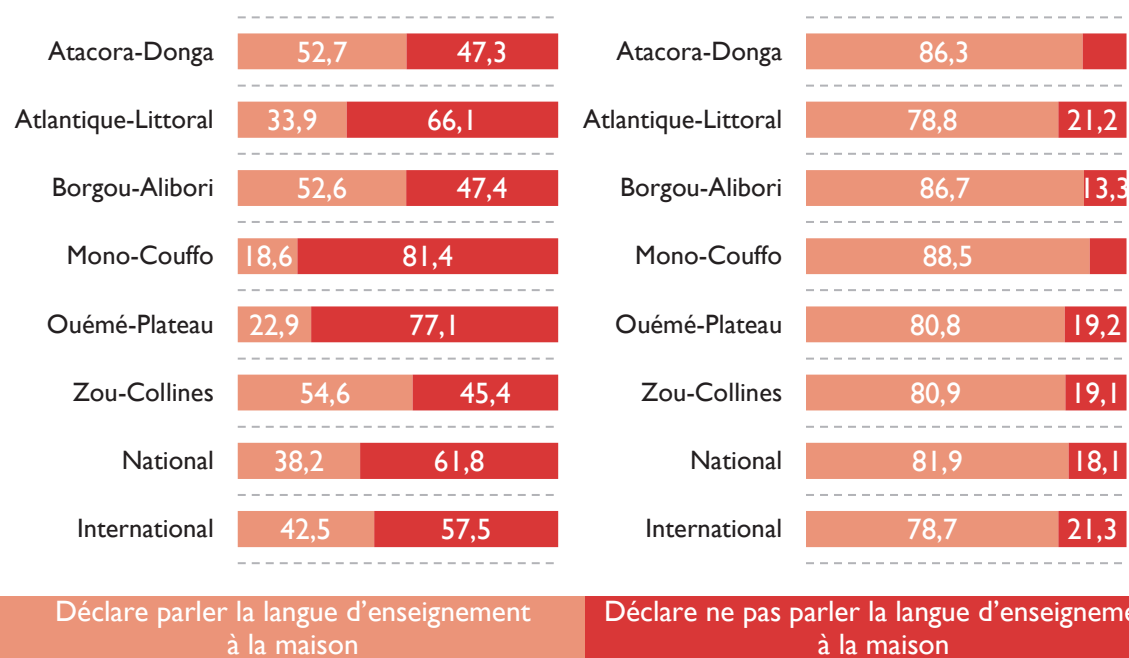
Les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et au cours du primaire comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement hors du cadre scolaire.

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent, pour chaque niveau d'études et chaque zone éducative, la part des élèves qui déclarent pratiquer ou non la langue d'enseignement à la maison, quelle qu'en soit la fréquence d'utilisation (voir le tableau B4.16 en annexe).

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

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





La pratique par les élèves de la langue d'enseignement à domicile est peu répandue au Bénin en début de scolarité (38,2 % en moyenne), ce qui est en dessous de la moyenne internationale, alors que la majorité des élèves en fin de scolarité déclare parler la langue d'enseignement à la maison (81,9 % en moyenne).

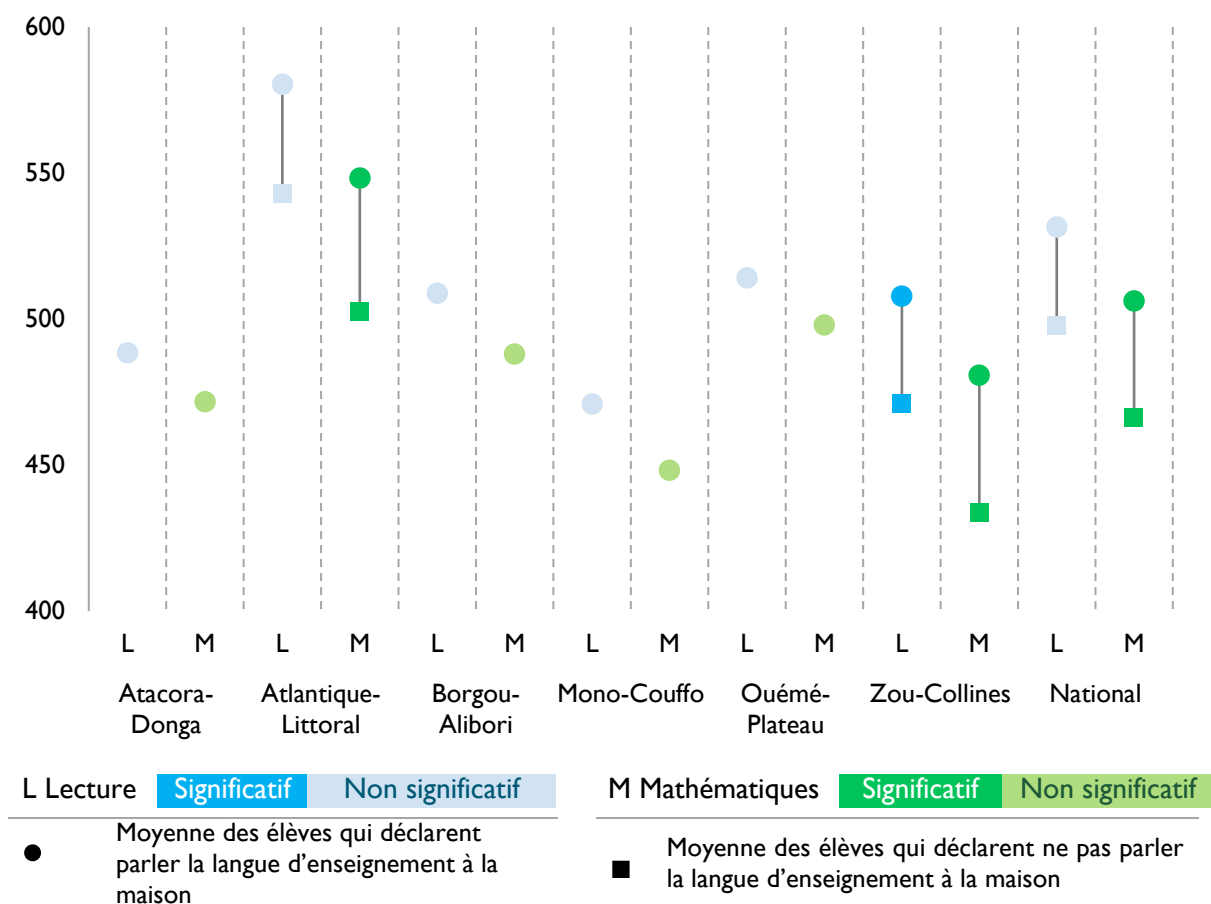
En fonction des différentes régions, de fortes variations sont observées par rapport à la moyenne nationale. Ainsi, en début de scolarité, la plus faible proportion d'élèves pratiquant le français à domicile se trouve dans la zone Mono-Couffo (18,6 %). Étonnamment, les régions Atlantique-Littoral (66,1 %) et Ouémé-Plateau (77,1 %) présentent également des pourcentages élevés d'élèves ne pratiquant pas la langue d'enseignement à domicile en début de scolarité. Dans les autres régions, les proportions d'élèves ne pratiquant pas la langue d'enseignement à domicile varient entre 45,4 % et 47,4 %.

Ces données sont également à mettre en lien avec les faibles résultats obtenus par les élèves en début de scolarité en langue d'enseignement. En effet, les élèves béninois pratiquent très peu la langue d'enseignement dans leur environnement familial avant leur entrée au cycle primaire et sont également peu nombreux à bénéficier d'un enseignement préscolaire qui leur permettrait de se familiariser avec la langue d'enseignement. La période d'adaptation à la langue française à l'entrée au primaire est de trois mois, ce qui est relativement court. Tous ces facteurs sont peu favorables à l'apprentissage d'une langue qui n'est pas la langue maternelle ou usuelle des élèves.

En fin de scolarité primaire, les proportions d'élèves pratiquant le français à la maison sont importantes au niveau national (et même international), quelle que soit la région. Ce constat s'explique probablement par le fait que les élèves ont acquis au cours de leur scolarité primaire des connaissances linguistiques qui leur permettent de pratiquer la langue d'enseignement à domicile en fin de scolarité.

Le graphique suivant présente, pour chaque zone éducative et pour chaque discipline, les performances moyennes des élèves en fin de scolarité selon leur pratique du français à la maison.

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



En fin de scolarité, des différences de scores significatives en défaveur des élèves qui ne pratiquent pas le français à la maison s'observent au niveau national et dans les régions Atlantique-Littoral et Zou-Collines. Au niveau national, c'est seulement en mathématiques qu'une différence de performance est constatée en faveur des élèves pratiquant le français à la maison (40 points d'écart). Dans la zone Atlantique-Littoral, les 21,2 % d'élèves déclarant ne pas pratiquer la langue d'enseignement à la maison auraient de moins bons résultats en mathématiques que leurs camarades, avec une différence de scores de 45 points, alors que dans Zou-Collines les 19,1 % d'élèves qui sont dans cette situation seraient désavantagés en lecture et en mathématiques, avec des différences de scores de 37 et de 47 points respectivement.

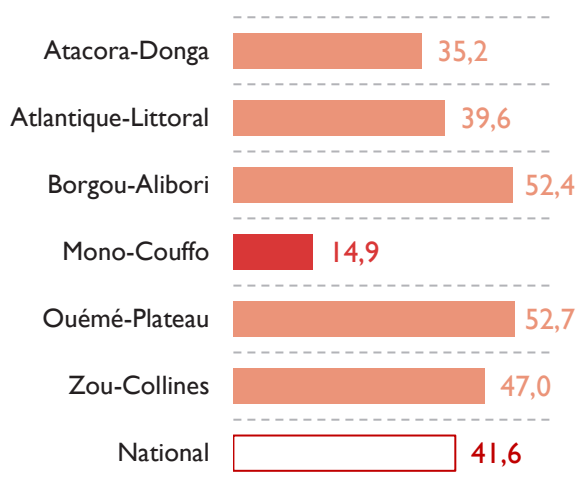
### 4.1.5 Préscolaire

L'enseignement préscolaire est censé préparer les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cette préparation est d'autant plus importante si l'élève provient d'un milieu défavorisé ou si la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

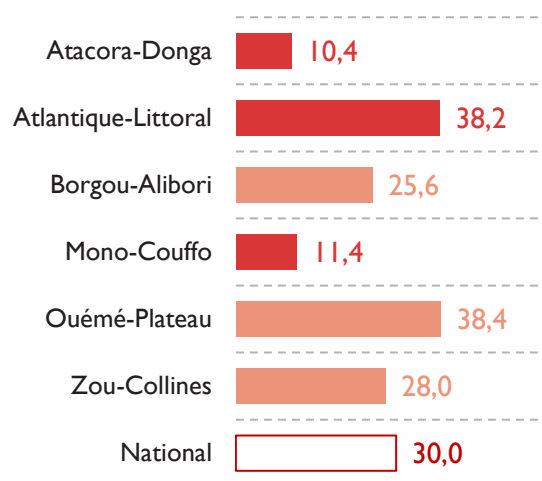
Au Bénin, le taux brut de préscolarisation est de 14 % en 2014. La politique du Bénin en matière de préscolarisation est d'en assurer l'accès, dans le futur, à tous les enfants en âge d'y entrer. De 18 621 enfants scolarisés au préscolaire en 2001, les effectifs sont passés à 39 136 en 2007, puis à 109 449 en 2011. L'accélération de la hausse des effectifs depuis 2006 découle sans aucun doute de la mesure de gratuité instaurée par le gouvernement, du renforcement des infrastructures, des subventions, des équipements et de la sensibilisation des communautés en faveur de la préscolarisation. Cependant, le financement du secteur préscolaire reste encore faible en raison de son caractère non obligatoire.

Les graphiques 4.14 et 4.15 présentent pour chaque zone éducative le pourcentage d'élèves en début et en fin de primaire ayant fréquenté le préscolaire<sup>20</sup> parmi les élèves de l'échantillon (voir le tableau B4.18 en annexe).

*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*



Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

Comme le démontrent les graphiques ci-dessus, la situation est très différente en fonction de la zone géographique et du niveau d'études.

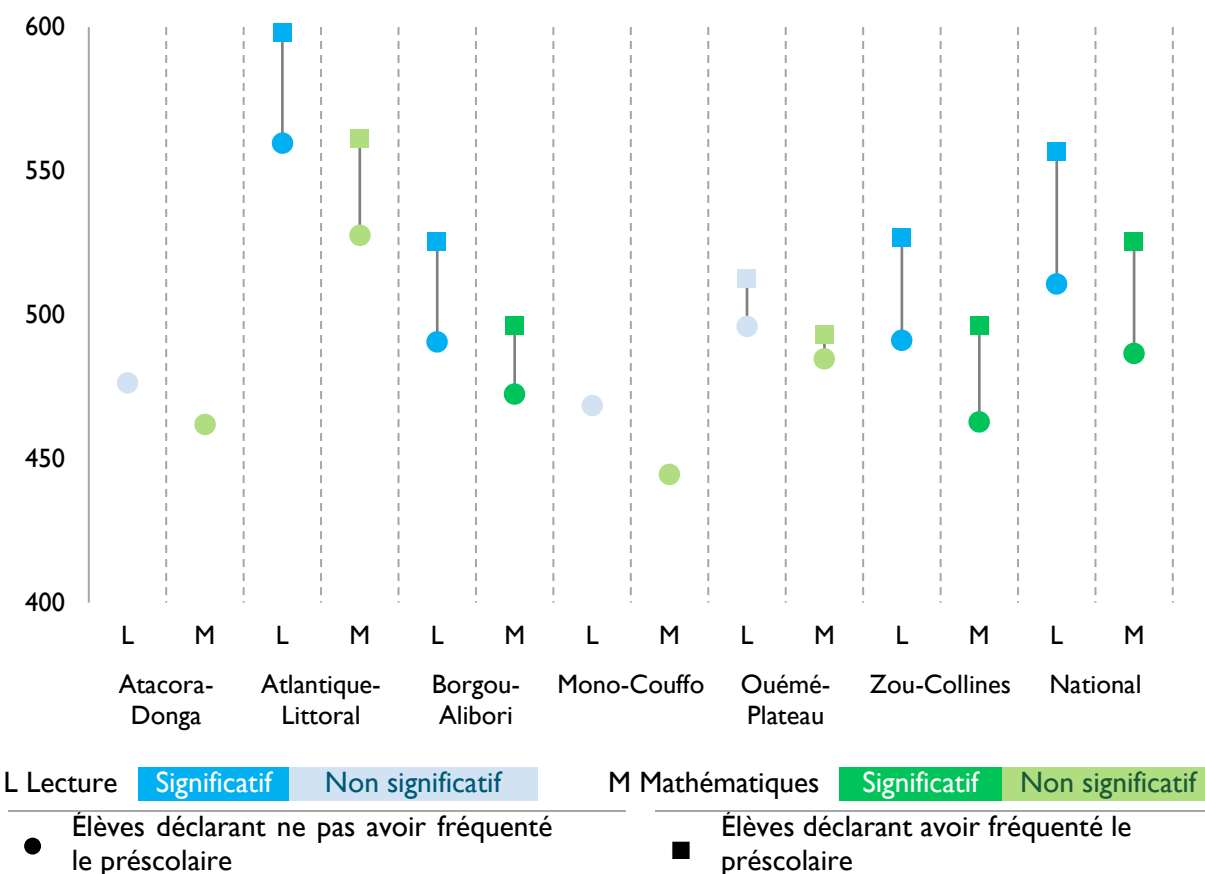
Les constats suivants se dégagent :

- En début de scolarité, au niveau national, 41,6 % des élèves en moyenne ont fréquenté le préscolaire contre 30,0 % en fin de scolarité. Ceci peut s'expliquer par la politique du Bénin en faveur de l'augmentation de la préscolarisation.
- En début de scolarité, Mono-Couffo est la seule région qui présente un pourcentage d'accès au préscolaire nettement en dessous de la moyenne nationale, avec seulement 14,9 % des élèves ayant eu accès à la maternelle.

Le graphique suivant présente les différences de scores par zone éducative selon que les élèves aient fréquenté ou non le préscolaire.

<sup>20</sup> Dans l'enquête PASEC, le préscolaire fait référence aux jardins d'enfants ou à l'école maternelle publique ou privée. Ainsi, les pourcentages observés dans l'échantillon sont en moyenne plus élevés que les données du Ministère, qui ne prennent pas en compte les jardins d'enfants, par exemple.

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



Au niveau national et en fin de scolarité, il est observé que 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. Plus particulièrement, les régions Atlantique-Littoral, Borgou-Alibori et Zou-Collines présentent des différences significatives en lecture et en mathématiques en faveur des élèves ayant fréquenté le préscolaire. Ces différences, même si elles restent modestes (33 points en moyenne), encouragent le Bénin à continuer d'investir dans la préscolarisation. Cependant, certaines questions se posent pour assurer une préscolarisation de qualité : Quel type de préscolaire serait à promouvoir, compte tenu de la variété des formules expérimentées dans le pays? Quelle formule serait la plus rentable selon le rapport coût/efficacité?

### 4.1.6 Redoublement

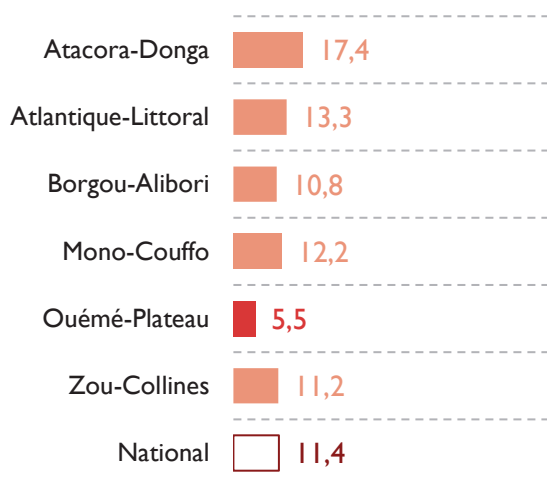
Le redoublement est une pratique pédagogique utilisée pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard au niveau académique. Cependant, cette pratique est de plus en plus contestée, en particulier si elle se limite à contrôler les flux sans proposer des mesures qui permettront aux élèves d'atteindre le niveau de compétence attendu. Le redoublement a des implications économiques, affecte le taux d'abandon scolaire et ne permet pas forcément aux redoublants d'avoir de meilleures performances que les non-redoublants.

Au Bénin, les proportions d'élèves ayant redoublé au moins une fois ne sont pas négligeables : elles atteignent 11,4 % des élèves en début de scolarité et plus d'un élève sur deux (57,1 %) en fin de scolarité primaire. Ces chiffres révèlent que le redoublement est encore largement pratiqué dans le système éducatif béninois. Le Bénin a opté pour le « redoublement zéro » à l'intérieur des sous-cycles du primaire, mais

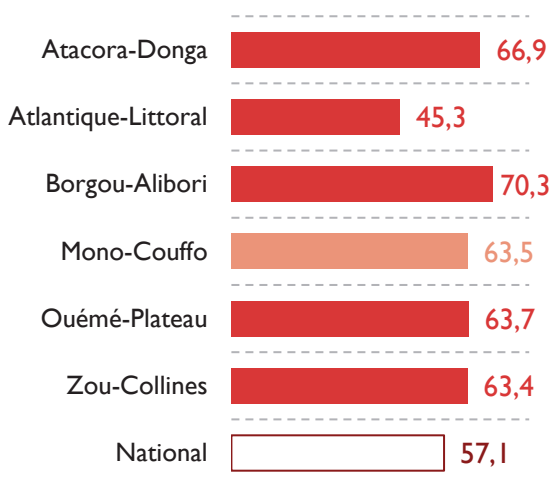
l'opérationnalisation de cette mesure se limite pour l'instant au premier sous-cycle du primaire (CI-CP). Cependant, le redoublement reste relativement fréquent entre les sous-cycles.

Les graphiques 4.17 et 4.18 présentent, pour chaque région éducative, le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2<sup>e</sup> année) et en fin de primaire (6<sup>e</sup> 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*

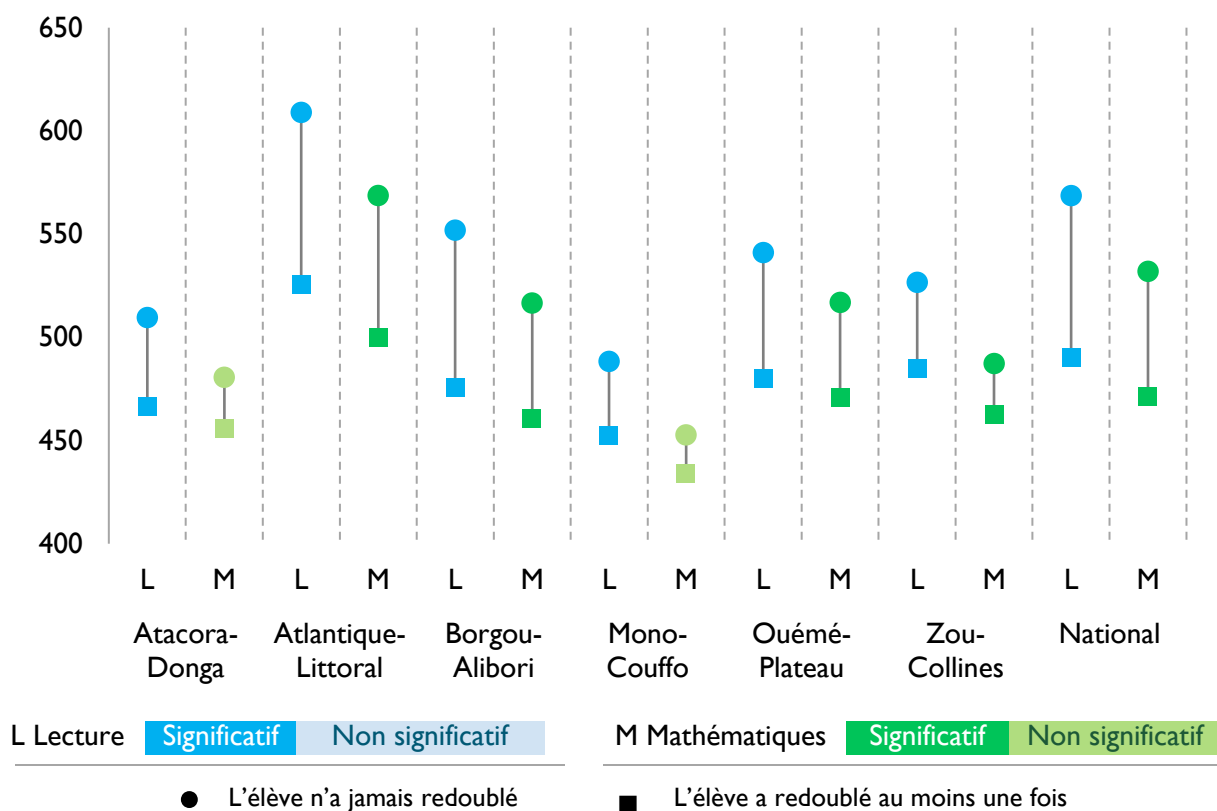


En début de scolarité, le plus fort pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois se retrouve dans la zone Atacora-Donga. Toutes les régions exceptée Ouémé-Plateau ont plus de 10 % d'élèves ayant redoublé après deux ans de scolarité.

En fin de scolarité, la plupart des régions ont des taux de redoublement supérieurs à la moyenne nationale avec plus d'un élève sur deux ayant redoublé. La zone Atlantique-Littoral, où l'on retrouve les meilleurs scores, présente également le plus faible pourcentage de redoublants.

Comme c'est le cas dans la majorité des pays évalués par le PASEC (9 pays sur 10), les élèves du Bénin ayant redoublé au moins une fois présentent des résultats inférieurs à ceux des élèves n'ayant jamais redoublé (voir le graphique suivant).

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



En fin de scolarité, toutes les zones géographiques présentent des différences de résultats en défaveur des élèves redoublants. Ce constat indique que le redoublement n'a pas aidé ces élèves à combler leur retard par rapport aux non-redoublants.

Ces résultats suscitent la réflexion 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 des difficultés. 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.

Pour le moment, la réduction des taux de redoublement n'a pas été accompagnée par l'État béninois de mesures d'accompagnement des élèves en difficulté, ce qui provoque chez les enseignants de l'inquiétude face à cette mesure. Cette question reste pourtant fondamentale au regard des résultats enregistrés par les élèves.

Les enseignants sont dans l'ensemble assez seuls et démunis face à l'échec scolaire, ce qui pousse une part non négligeable d'entre eux à adapter vers le bas leur enseignement, comme il a été constaté dans de nombreux pays évalués par le PASEC, dont le Bénin (confer le rapport international PASEC2014 pour les données sur les objectifs prioritaires de lecture en fin de cycle). Ce constat a également été fait dans d'autres pays hors Afrique (Médioni, G., 2009).

Malgré tout, dans la pratique, un grand nombre d'élèves de fin de scolarité ont un enseignant qui déclare avoir mis en place un système de soutien scolaire. Ainsi, 52,2 % des élèves béninois de fin de scolarité ont un enseignant qui déclare offrir des cours supplémentaires de soutien scolaire (voir le tableau B4.38 en annexe). Cette pratique est la seule à avoir un lien positif et significatif avec les apprentissages des élèves en lecture, leur faisant gagner en moyenne 25,2 points par rapport aux élèves dont les maîtres n'ont pas mis en place un tel système (voir le tableau B4.39 en annexe).

D'après une étude effectuée dans certaines communes du Bénin (Gado, 2015), le temps d'apprentissage effectif est limité dans l'année par rapport au temps officiel. Ainsi, les cours de soutien pourraient permettre de rattraper une partie du temps d'apprentissage perdu. En fin de scolarité, il a également été observé que les enseignants seraient plus enclins à faire du soutien scolaire en préparation à l'examen de fin de cycle primaire (en 2<sup>e</sup> année, seulement 35,8 % des élèves ont un enseignant qui déclare avoir mis en place des cours de soutien scolaire). Il serait intéressant de déterminer quelles sont les écoles qui mettent en place un système de soutien scolaire, quels élèves sont touchés et comment les enseignants organisent ces séances d'appui sur le plan pédagogique.

## 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 PASEC2014 à travers l'indice d'équipement de la classe.

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

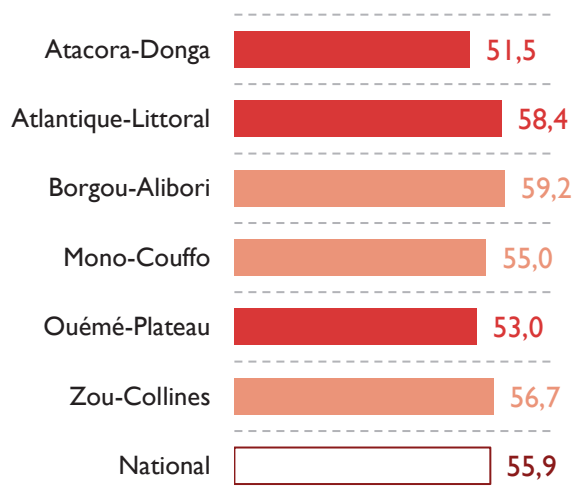
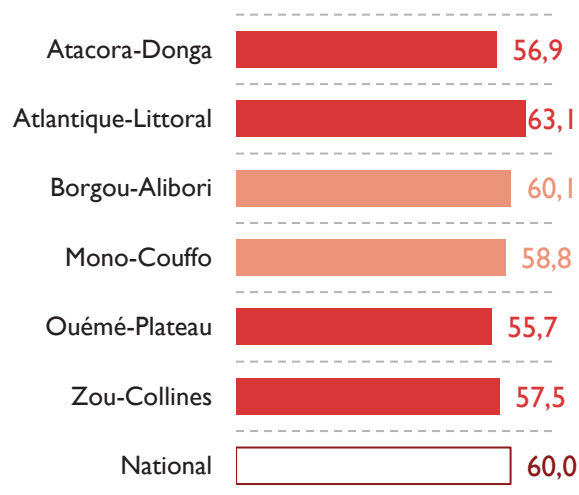
Des informations sur le niveau d'équipement de la classe que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : 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 B4.35 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles du niveau de l'indice d'équipement. Ces résultats sont présentés selon le pourcentage d'élèves dans chaque quartile qui fréquentent une classe disposant d'une ressource donnée.

Les graphiques 4.21 et 4.22 présentent le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe pour chacune des zones éducatives (voir le tableau B4.22 en annexe).



*Graphique 4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité**Graphique 4.22 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité*

Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

En début de scolarité primaire, l'indice d'équipement moyen est évalué au niveau national à 55,9 points sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10. En fin de scolarité, l'indice moyen d'équipement de la classe est évalué à 60,0 points. Ainsi, les classes sont en moyenne mieux dotées en fin qu'en début de scolarité, alors que les apprentissages dans les premières années de scolarité sont tout aussi importants. Il est également à noter que la moyenne nationale de l'indice d'équipement de la classe est significativement plus élevée que la moyenne internationale.

En ce qui concerne la répartition dans les régions, Atlantique-Littoral est la région la mieux dotée, alors que Atacora-Donga et Ouémé-plateau sont les régions où les classes sont les moins bien dotées en début et en fin de scolarité.

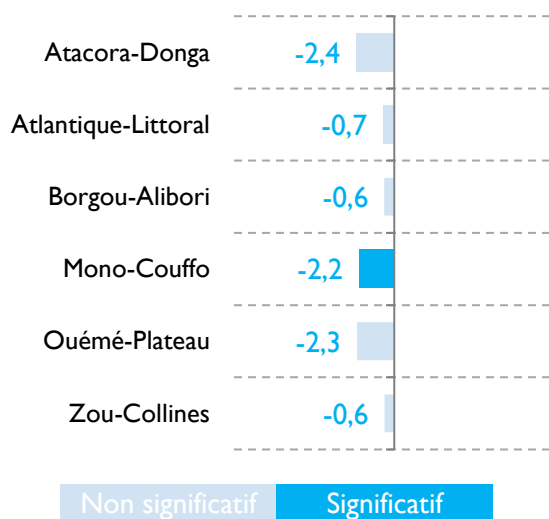
Le Bénin a fait de gros efforts afin d'équiper toutes les classes du pays, que ce soit en termes d'acquisition directe de matériel ou de budget alloué aux écoles. Cependant, pour les régions du Centre et du Nord, la distribution et la répartition des ressources entre les classes méritent un suivi accru et un contrôle renforcé à tous les niveaux (central et déconcentré). D'autre part, les kits pédagogiques ne sont pas forcément disponibles pour l'ensemble des classes d'une école et les directeurs doivent faire en sorte que ces kits soient mis à la disposition des enseignants lorsqu'ils en ont besoin. Cette donnée, qui n'est pas collectée dans le cadre de l'enquête PASEC2014, mériterait également d'être prise en compte.

Au-delà des différences entre régions, ces données révèlent également des différences de dotation selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) : la valeur moyenne de l'indice d'équipement de la classe pour le milieu urbain est supérieure de 3,3 points à sa valeur estimée pour le milieu rural, en fin de scolarité; cette différence n'est toutefois pas significative. En début de scolarité, l'indice d'équipement de la classe est également plus élevé en milieu urbain, et cette fois de manière significative. On observe très peu de différence entre écoles publiques et privées concernant la dotation des classes.

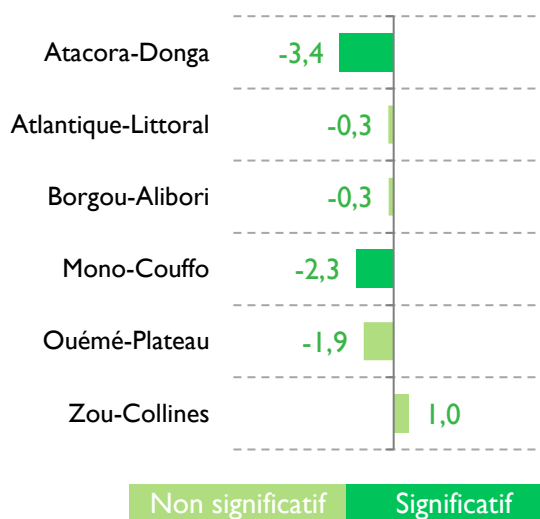
Au niveau national, les analyses révèlent qu'en fin de scolarité, les élèves du quartile le plus élevé de l'indice d'équipement obtiennent 47 points de plus en lecture et 45 points en mathématiques par rapport aux élèves du premier quartile.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, de l'indice d'équipement des classes sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.23 en annexe).

*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 lecture – Fin de scolarité*



*Graphique 4.24 : 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 mathématiques – Fin de scolarité*

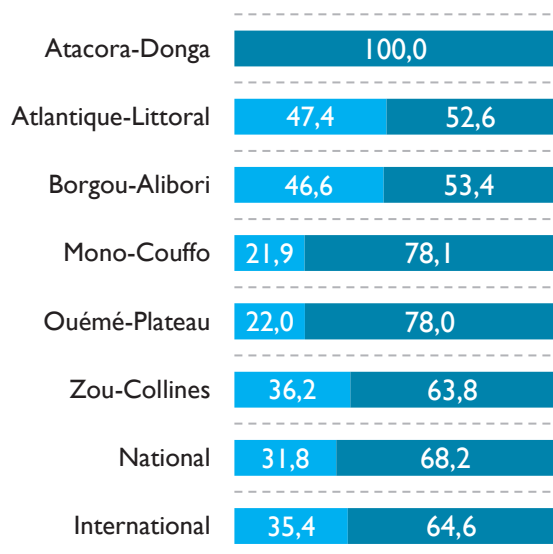


Dans la majorité des régions, en fin de scolarité, le lien entre les ressources pédagogiques de la classe et les scores des élèves est proche de la tendance nationale, ce qui veut dire que les élèves des classes les mieux dotées ont de meilleurs résultats. Cependant, dans la zone Mono-Couffo pour les deux disciplines et Atacora-Donga en mathématiques, le lien entre les ressources de la classe et les scores des élèves est significativement plus faible. Ce constat s'explique peut-être en partie par une meilleure répartition des ressources, mais il faut également noter que ces deux régions présentent les plus faibles indices d'équipement de la classe.

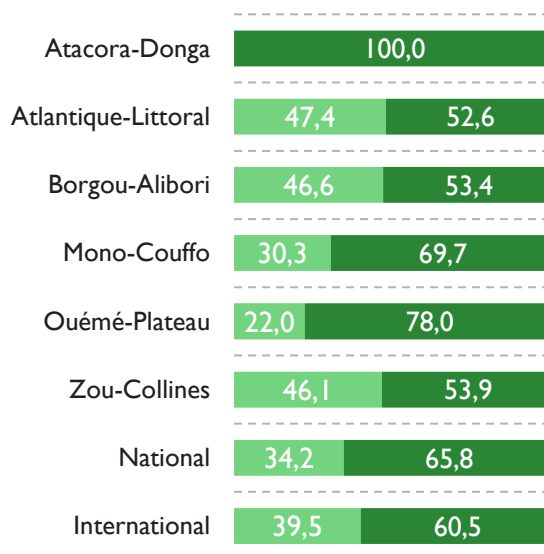
## 4.2.2 Manuels scolaires

Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires sont associées à un meilleur rendement des élèves (Keeves, 1995), alors qu'un tel effet n'a pas été observé dans les pays à revenu élevé. 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 contenu des programmes qu'au niveau des pratiques pédagogiques, et qu'une proportion importante d'élèves ne dispose pas de livres à la maison. Pour mesurer l'accès des élèves aux manuels scolaires, le PASEC a interrogé les enseignants sur la question. Les graphiques 4.25 à 4.28 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école (voir le tableau B4.24 en annexe).

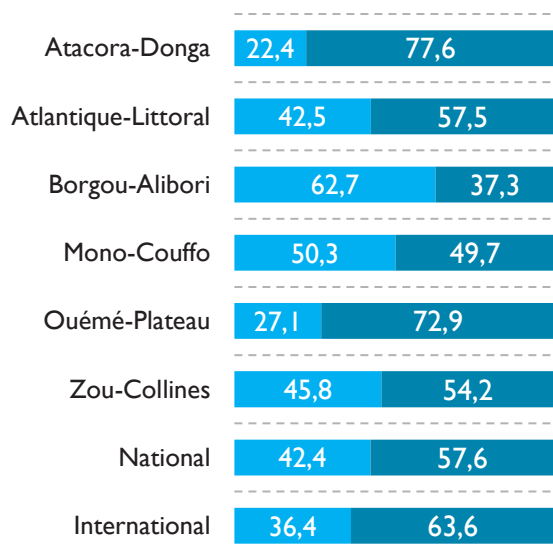
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité



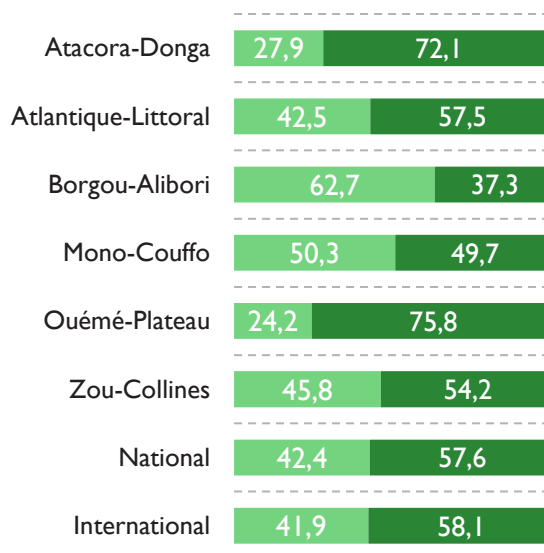
Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité



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



Graphique 4.28 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité



Les élèves de début de scolarité sont en moyenne moins nombreux que les élèves de fin de scolarité à disposer d'un manuel qu'ils peuvent utiliser individuellement. Ce premier constat rejoint les données présentées précédemment sur l'équipement de la classe. En début de scolarité, seulement 31,8 % des élèves en moyenne possèdent un manuel de lecture et 34,2 %, un manuel de mathématiques qu'ils peuvent utiliser individuellement. Les régions Atlantique-Littoral et Borgou-Alibori présentent les plus fortes proportions d'élèves ayant chacun un manuel. Inversement, tous les élèves d'Atacora-Donga se partagent un manuel. Ouémé-Plateau (78,0 %) et Mono-Couffo (78,1 %) présentent également des pourcentages très élevés d'élèves qui doivent se partager un manuel. En fin de scolarité, 42,4 % des élèves disposent au

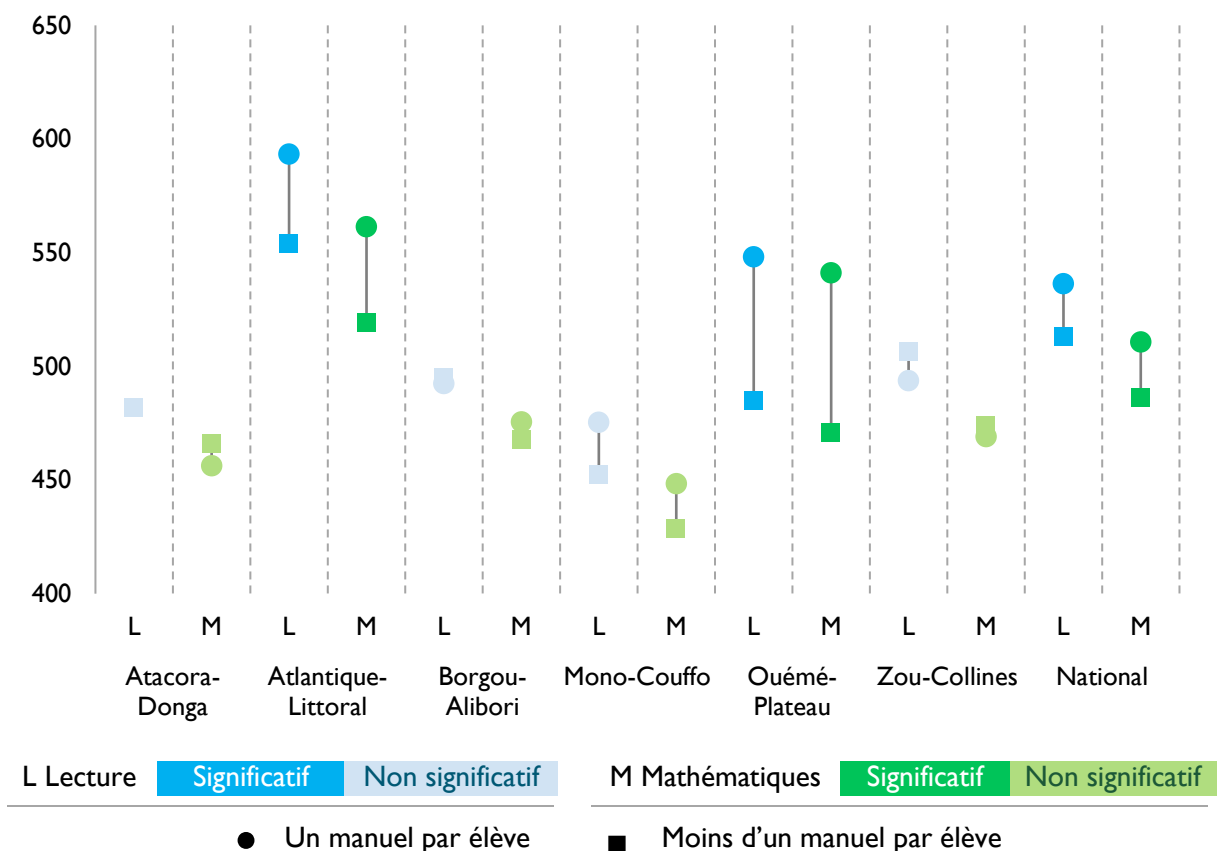
niveau national de manuels de lecture et de mathématiques qu'ils peuvent utiliser individuellement, ce qui est légèrement au-dessus de la moyenne internationale. Dans les régions Mono-Couffo, Atacora-Donga et Ouémé-Plateau, les pourcentages d'élèves se partageant un manuel diminuent par rapport au début de scolarité. Borgou-Alibori est la région qui compte le plus d'élèves disposant de manuels qu'ils peuvent utiliser individuellement en fin de scolarité (62,7 %).

Ainsi, malgré les efforts consentis par le Bénin pour doter chaque élève d'un manuel dans chaque discipline fondamentale et à chaque rentrée scolaire, un nombre non négligeable d'élèves ne disposent pas encore de leurs propres manuels de lecture et de mathématiques.

Il est également à noter que le Ministère distribue les manuels sur la base d'un standard de 50 élèves par classe. Ainsi chaque classe, qu'elle compte plus ou moins de 50 élèves, reçoit le même nombre de manuels. Cette volonté d'égalité pourrait en fait entraîner une certaine iniquité, avec un surplus de manuels pour les classes de moins de 50 élèves et un manque pour les classes dépassant le standard. Par ailleurs, les manuels sont distribués uniquement aux élèves sans tenir compte des enseignants et des directeurs, qui devraient également pouvoir bénéficier des manuels.

Le graphique qui suit présente, pour chaque zone éducative<sup>21</sup> et chaque discipline, les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire selon qu'ils aient accès individuellement à un manuel en classe ou qu'ils se le partagent (voir le tableau B4.25 en annexe).

*Graphique 4.29 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité*



Seules les régions Atlantique-Littoral et Ouémé-Plateau enregistrent des différences de scores en lecture et en mathématiques entre les élèves qui se partagent ou non un manuel. Une comparaison des scores

<sup>21</sup> Pour certaines zones et disciplines, les résultats ne sont pas publiés car les données représentent moins de « 100 élèves et 5 écoles ».

plus fine entre les élèves qui possèdent leur propre manuel et ceux qui se partagent un manuel à trois ou plus aurait sûrement permis de faire apparaître de plus grandes différences de scores. Au Bénin, cette analyse a été menée au niveau national et non par strate pour des questions de taille d'échantillon. L'analyse au niveau national montre qu'il y a peu de différence de scores entre les élèves qui possèdent leur propre manuel et ceux qui se partagent un manuel à deux. Par contre, la différence de scores entre les élèves qui ont leur propre manuel et ceux qui se partagent un manuel à trois ou plus est beaucoup plus importante (PASEC, 2015).

Enfin, il est également important de remarquer que les régions qui enregistrent les plus faibles performances ont en général les plus faibles pourcentages d'élèves disposant d'un manuel.

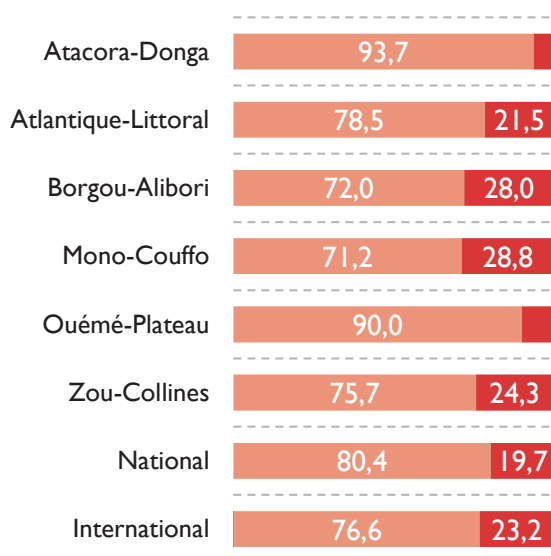
## 4.2.3 Profil des enseignants

### 4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

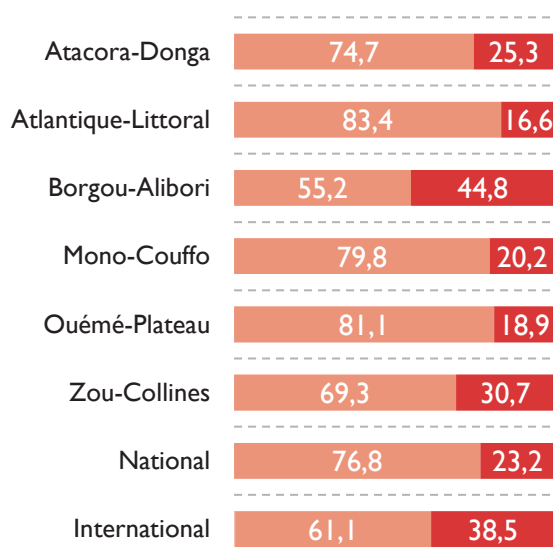
La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement d'un recrutement important d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables, pour répondre à l'objectif d'une éducation de qualité pour tous.

Les graphiques 4.30 et 4.31 présentent, pour chaque zone éducative, la répartition des élèves en début et en fin de scolarité selon le niveau académique et le niveau de formation professionnelle de leur enseignant. Les modalités de réponse au questionnaire Enseignants ont été regroupées en trois<sup>22</sup> catégories selon le niveau de formation académique : niveau primaire, niveau secondaire et niveau universitaire (voir le tableau B4.26 en annexe).

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



*Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité*



Niveau primaire      Niveau secondaire      Niveau universitaire

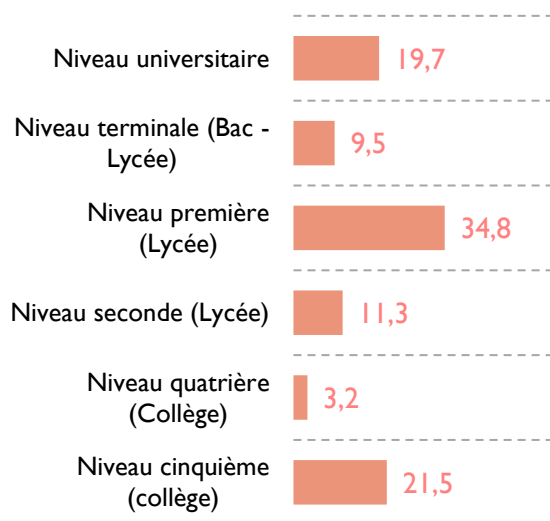
En début de scolarité, au niveau international comme au Bénin, plus de trois élèves sur quatre sont encadrés par des enseignants ayant un niveau académique secondaire. Au niveau des régions, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire sont comprises entre 71,2 % et 93,7 %.

<sup>22</sup> L'enquête PASEC2014 ne révèle pas l'existence d'enseignant ayant le niveau primaire au Bénin.

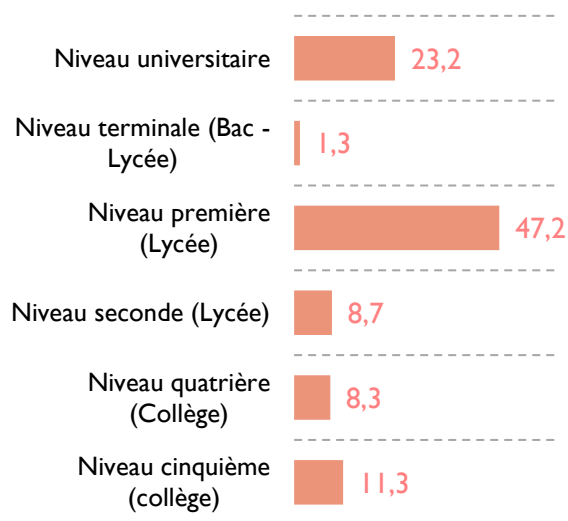
En fin de scolarité, au niveau international, plus de 60 % des élèves ont un enseignant qui dispose d'un diplôme académique de niveau secondaire. Au Bénin, ils sont 76,8 %. La région où l'on trouve le plus d'enseignants de niveau universitaire est Borgou-Alibori, que ce soit en début ou en fin de cycle.

Par ailleurs, si l'ensemble des enseignants a au moins le niveau secondaire, il existe parmi eux des différences de niveau selon le statut de l'école (publique, privée). La proportion d'élèves ayant un enseignant qui n'a pas terminé le premier cycle du secondaire (collège) est relativement élevée en début (24,7 %) et en fin de scolarité (19,6 %), comme le démontrent les graphiques suivants.

*Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves selon le niveau académique de leur enseignant – Début de scolarité*



*Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves selon le niveau académique de leur enseignant – Fin de scolarité*

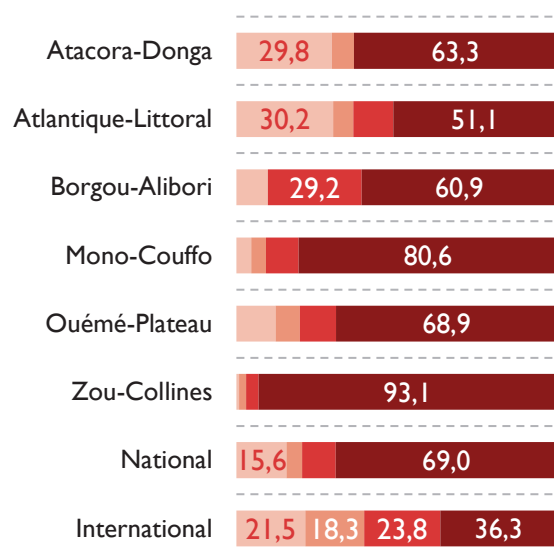


Ces données suscitent la question du niveau académique minimum que devrait avoir un enseignant dans le privé ou d'éventuels enseignants communautaires dans le public étant donné que le recrutement au niveau du public se fait systématiquement à partir du BEPC.

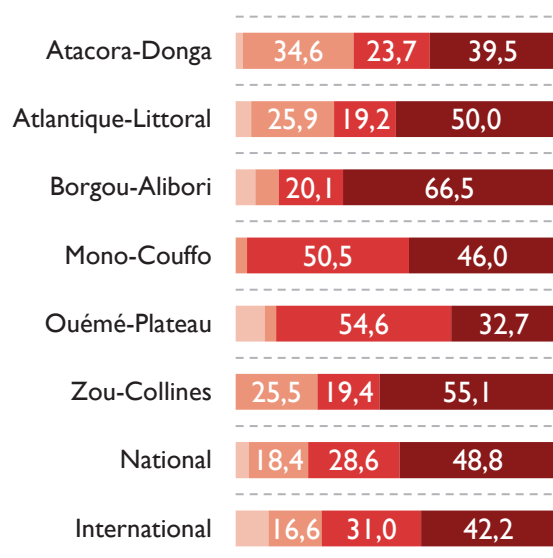
### 4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

La formation professionnelle initiale est mesurée par sa durée et les modalités de réponse ont été regroupées en plusieurs catégories : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation, 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 scolarité primaire pour chaque zone éducative (voir les tableaux B4.27 et B4.28 en annexe).

*Graphique 4.34 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité*



*Graphique 4.35 : 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

Les tendances suivantes sont observées :

- La proportion d'élèves encadrés par un enseignant qui a suivi deux ans et plus de formation professionnelle au Bénin est plus importante qu'au niveau international. Elle est également plus importante en début (69,0 %) qu'en fin de scolarité (48,8 %).
- En début de scolarité, les régions qui possèdent les plus forts pourcentages d'élèves dont l'enseignant a plus de deux ans de formation professionnelle sont Zou-Collines et Mono-Couffo. Les régions Atlantique-Littoral et Atacora-Donga présentent les plus grandes parts d'élèves ayant un enseignant qui n'a suivi aucune formation professionnelle.
- En fin de scolarité, très peu d'élèves ont des enseignants n'ayant aucune formation professionnelle (moins de 5 %). Les régions Borgou-Alibori, Zou-Collines et Atlantique-Littoral comptent plus de 50 % d'élèves dont l'enseignant a plus de deux ans de formation.
- Il est également important de mentionner que les enseignants ayant un an de formation sont en général à la dernière étape de leur formation professionnelle initiale (ce sont des enseignants en stage de professionnalisation).

Malgré les efforts importants du Bénin en matière de qualification et de professionnalisation des enseignants, les scores des élèves restent en général faibles. Par exemple, la région Zou-Collines, malgré le fait qu'elle présente les plus fortes proportions d'enseignants ayant bénéficié d'au moins deux ans de formation initiale (cycle ENI), soit 93,1 % en 2<sup>e</sup> année et 55,1 % en 6<sup>e</sup> année, ne parvient pas à se dégager de la tendance nationale quant aux performances scolaires de début et de fin de scolarité.

Dans ces conditions, les compétences effectives des enseignants qualifiés peuvent être remises en question, tant en fin qu'en début de formation (les enseignants qui entrent en formation ont-ils les compétences et les connaissances nécessaires pour la recevoir?). De même, le contenu de la formation peut être remis en question.

Il faut également rappeler que la qualification des enseignants n'explique en général qu'une faible part de la variance des scores des élèves, surtout quand la majorité des enseignants est qualifiée (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005; Bressoux, 1990). Ainsi, un grand nombre d'études expliquent que les pratiques

pédagogiques, l'investissement personnel des enseignants et surtout la gestion et le climat de l'école sont des facteurs qui ont des effets plus marqués sur les apprentissages que le niveau académique des enseignants. De ce point de vue, l'augmentation du nombre d'enseignants qualifiés et la révision des contenus de formation et des profils d'entrée dans les ENI ne sont qu'une partie de la solution aux difficultés d'apprentissage des élèves.

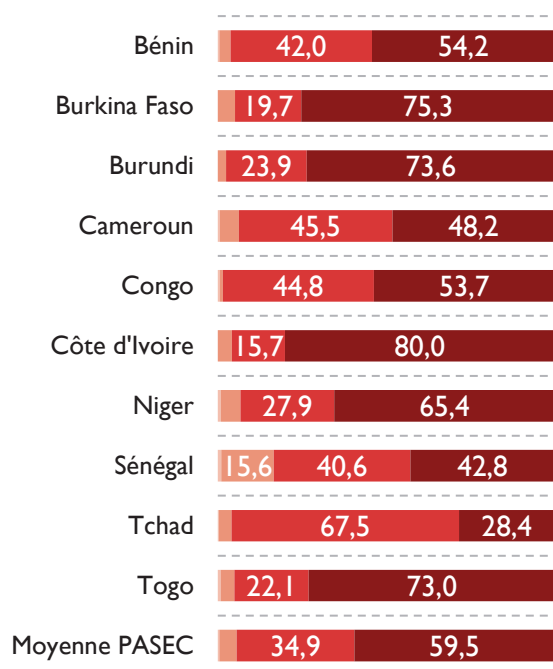
### 4.2.4 Gestion de la discipline dans les classes

La victimisation scolaire est une problématique au cœur des débats politiques en Afrique subsaharienne depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle (Debardieux, E., 2006). En effet, il existe une prévalence importante de violence en milieu scolaire qui affecte considérablement le climat dans les écoles.

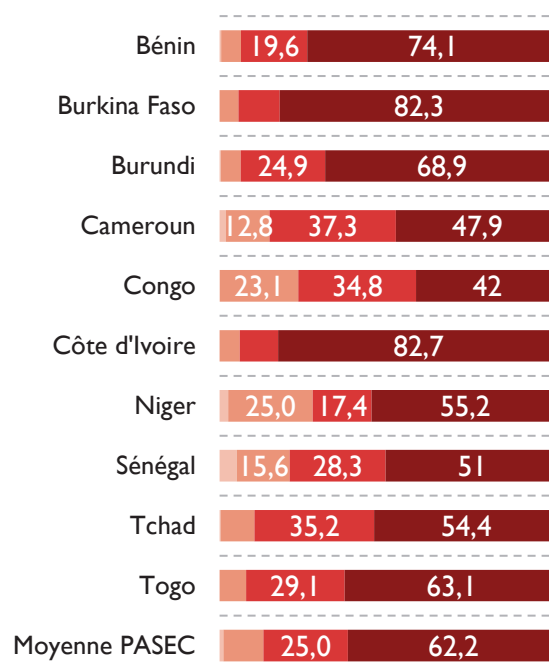
Les élèves ne témoignent pas ouvertement de ce phénomène, bien souvent par peur des représailles de l'enseignant, parce que la punition physique paraît normale ou encore parce qu'ils ne savent pas à qui s'adresser. Dans ses questionnaires, le PASEC aborde la question de la victimisation scolaire seulement sous l'angle des punitions physiques ou des punitions stigmatisantes pour l'élève, comme l'envoi de l'élève au coin.

Les données recueillies sur ces deux questions sont assez alarmantes pour les dix pays évalués, où 34,9 % des élèves en moyenne ont un enseignant déclarant utiliser des punitions physiques occasionnellement et 25,0 %, des punitions stigmatisantes (voir les tableaux B4.40 et B4.41 en annexe).

*Graphique 4.36 : Pourcentage des élèves ayant un enseignant déclarant donner des punitions physiques aux élèves – Fin de scolarité*



*Graphique 4.37 : Pourcentage des élèves ayant un enseignant déclarant donner des punitions stigmatisantes aux élèves – Fin de scolarité*



Toujours ou presque    Souvent    Occasionnellement, parfois    Jamais ou presque jamais

Au Bénin, 42 % des élèves ont un enseignant qui déclare utiliser parfois des punitions physiques. Parce que les données sont basées sur les déclarations des enseignants et étant donné le phénomène de négation qui prévaut, cette pratique pourrait être beaucoup plus fréquente que ne le laissent paraître ces résultats.

La violence à l'école participe du climat scolaire (Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R., 2012). La relation entre un climat scolaire positif et la réussite



des élèves a été bien établie internationalement (Cohen, J., 2006) : un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Maclver, D. et Feldlaufer, H., 1993) et favoriserait un apprentissage coopératif, la cohésion du groupe ainsi que le respect et la confiance mutuels (Ghaith, G., 2003).

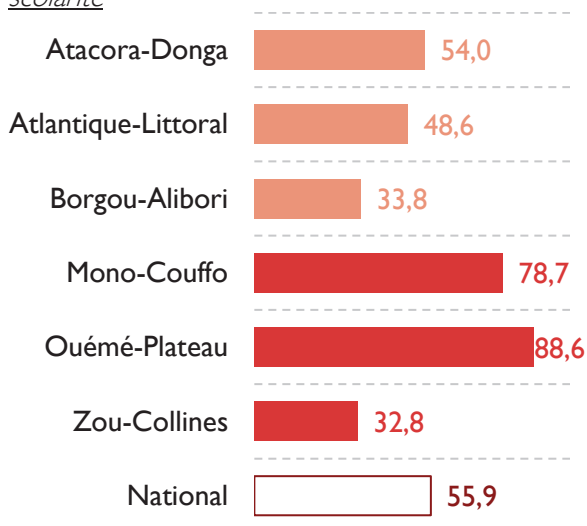
## 4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

### 4.3.1 Localisation de l'école

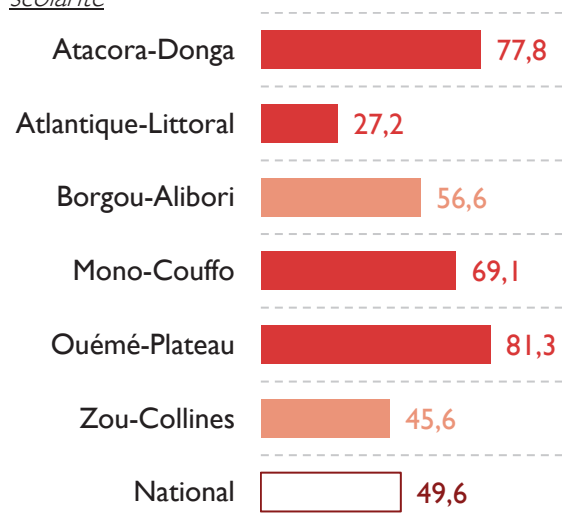
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses menées depuis plus de deux décennies par le PASEC ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire. Les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne parviennent difficilement à réduire les disparités de réussite entre les élèves des villes et ceux scolarisés dans un milieu rural.

Les graphiques 4.38 et 4.39 présentent, pour chaque zone éducative, le pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire (voir le tableau 4.29 en annexe).

*Graphique 4.38 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité*



*Graphique 4.39 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité*

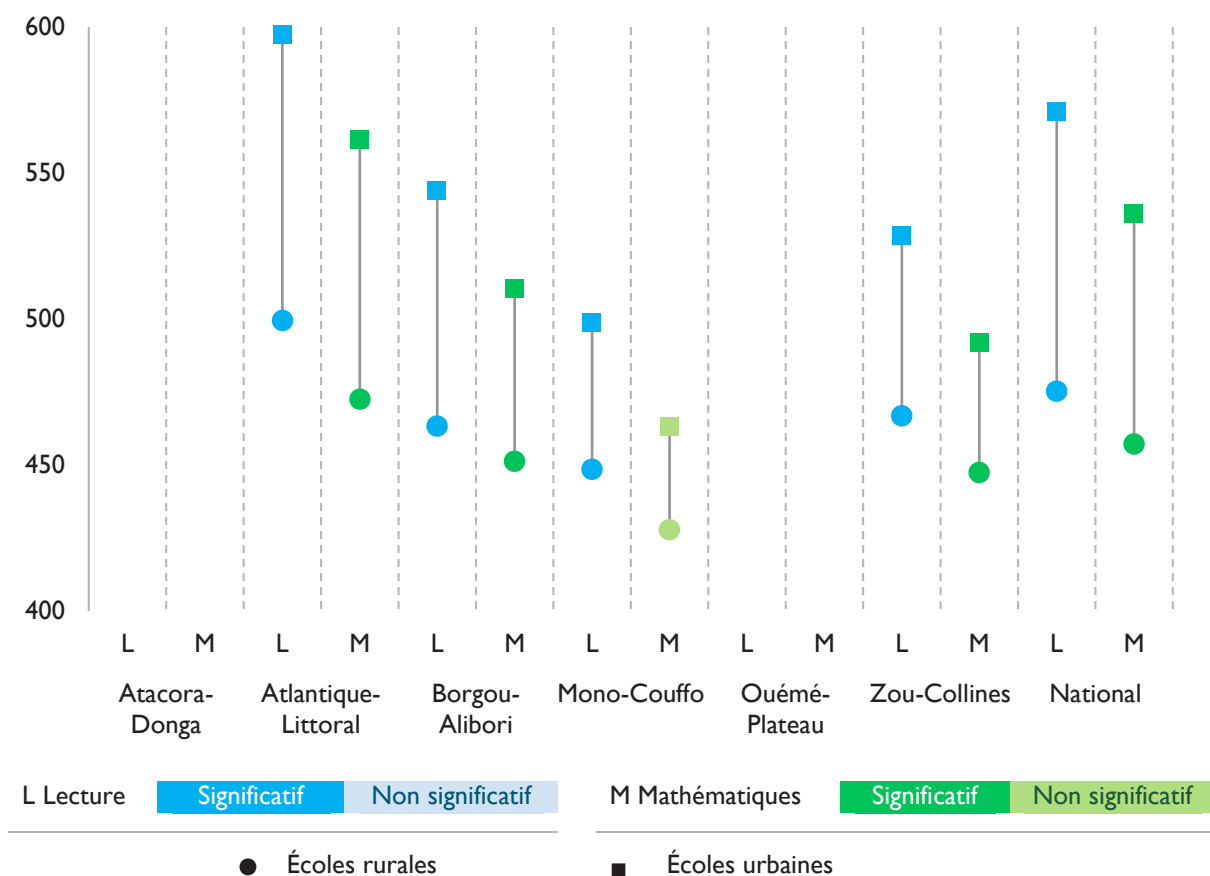


Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

Selon les résultats de l'enquête PASEC2014, plus de la moitié des élèves fréquentent une école située en zone rurale en début de scolarité et près de 50 % en fin de scolarité. Les pourcentages d'élèves fréquentant une école en milieu rural sont particulièrement élevés dans la région Ouémé-Plateau, Mono-Couffo et Atacora-Donga (ces régions obtiennent d'ailleurs des scores parmi les plus faibles).

Le graphique 4.40 révèle des différences de performance significatives entre écoles rurales et urbaines au niveau national et dans les régions Atlantique-Littoral, Borgou-Alibori, Mono-Couffo et Zou-Collines. En fin de scolarité, les différences de scores en faveur des élèves des milieux urbains atteignent en moyenne 95,7 points en lecture et 78,8 points en mathématiques au niveau national, ce qui est relativement important.

Graphique 4.40 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité



Les milieux ruraux sont économiquement plus fragiles que les centres urbains. Ils regroupent des ménages largement plus défavorisés que ceux qui vivent dans les villes. Les écoles dans les milieux ruraux sont aussi défavorisées du point de vue des ressources scolaires<sup>23</sup>. Enfin, 50 % des élèves béninois effectuent des travaux extrascolaires agricoles, et ce, particulièrement dans les zones rurales. Or, une étude sur le temps scolaire menée dans trois communes du Bénin (Gado, 2015) indique que les élèves effectuant des travaux champêtres seraient plus souvent absents. Tous ces facteurs peuvent concourir aux plus faibles performances observées dans les écoles rurales par rapport aux écoles des zones urbaines.

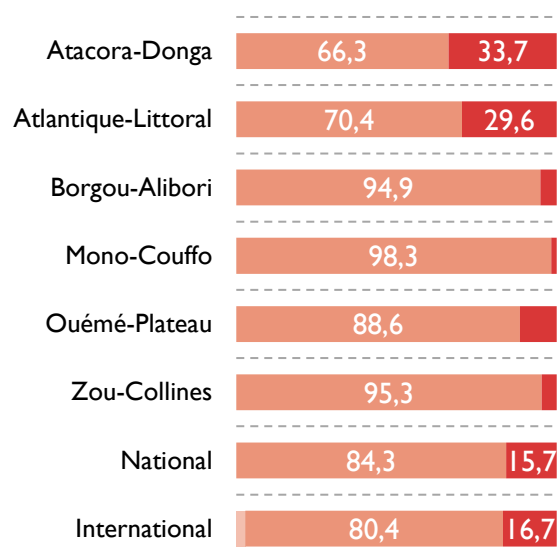
### 4.3.2 Statut de l'école

Deux types d'écoles sont présents dans le système éducatif béninois : les écoles publiques, à but non lucratif et administrées par le Ministère, et les écoles privées, qui disposent d'une certaine autonomie dans le recrutement des élèves et des enseignants et la gestion de l'école (les écoles privées sont toutefois obligées de suivre le programme officiel, le calendrier et les approches pédagogiques reconnues par le Ministère). Le Bénin ne compte pas d'écoles communautaires dans son système éducatif.

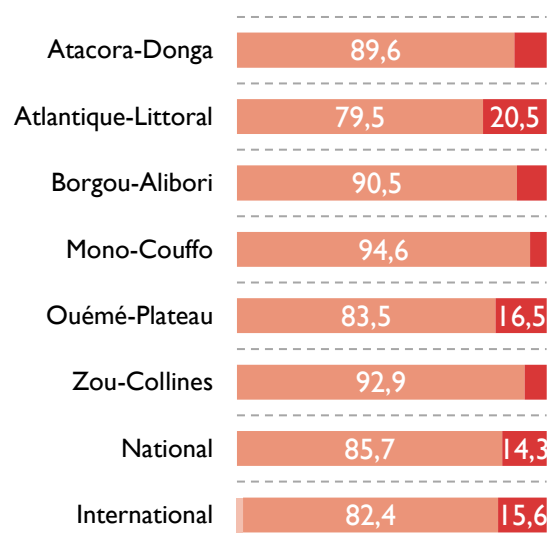
Le système éducatif béninois primaire est majoritairement composé d'écoles publiques : 84,3 % et 85,7 % des élèves de début et de fin de scolarité, respectivement, fréquentent une école publique, ce qui est au-dessus des moyennes internationales. La région Atlantique-Littoral enregistre les plus forts pourcentages d'élèves dans le privé (29,6 % et 20,5 % respectivement en début et en fin de cycle). La zone Atacora-Donga présente également en début de cycle un pourcentage d'élèves scolarisés dans le privé (33,7 %) relativement élevé par rapport à la moyenne nationale.

<sup>23</sup> L'indice d'équipement de la classe est significativement plus élevé dans les milieux urbains.

*Graphique 4.41 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité*



*Graphique 4.42 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité*



Les performances des élèves sont en général meilleures dans les écoles privées (voir le tableau B4.32 en annexe). Au niveau national, toutes régions confondues, les différences de performance en faveur des élèves des établissements privés s'élevaient à 102,2 points en lecture et à 87,4 points en mathématiques. Les écarts de performance entre les élèves du public et ceux du privé ont pu être calculés uniquement dans la région Atlantique-Littoral<sup>24</sup> : les élèves du privé y ont en moyenne 84,2 points de plus en lecture et 72,1 points de plus en mathématiques que ceux du public.

Sur la base des différents résultats obtenus par le PASEC ainsi que des études menées sur les écoles privées en Afrique subsaharienne (AFD, 2013), il est possible de dégager quelques hypothèses sur les facteurs pouvant influencer positivement les scores des élèves des écoles privées, en dehors des caractéristiques individuelles des élèves :

- la situation des écoles privées, majoritairement en zone urbaine, avec la possibilité pour les élèves d'avoir un accès facilité à la culture et aux savoirs;
- un meilleur accès à certaines pratiques pédagogiques dans les écoles et classes du privé ainsi qu'à de meilleures infrastructures;
- un temps scolaire plus important, et peut-être mieux utilisé, dans les écoles privées;
- un meilleur encadrement des enseignants par le directeur, avec plus d'obligation de résultats;
- une plus grande attention portée aux élèves et probablement des pratiques pédagogiques mieux ciblées.

### 4.3.3 Infrastructures de l'école

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre propice à l'enseignement et aux apprentissages. 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.*,

<sup>24</sup> Le faible nombre d'élèves fréquentant des écoles privées dans les autres régions du Bénin en fin de scolarité ne permet pas de comparer les scores des élèves.

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 (Carneiro *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 B4.36 en annexe indique le pourcentage d'élèves dans les différents quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Le graphique 4.43 présente le niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire à l'intérieur du pays en fin de scolarité primaire (voir le tableau B4.33 en annexe).

Graphique 4.43 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité

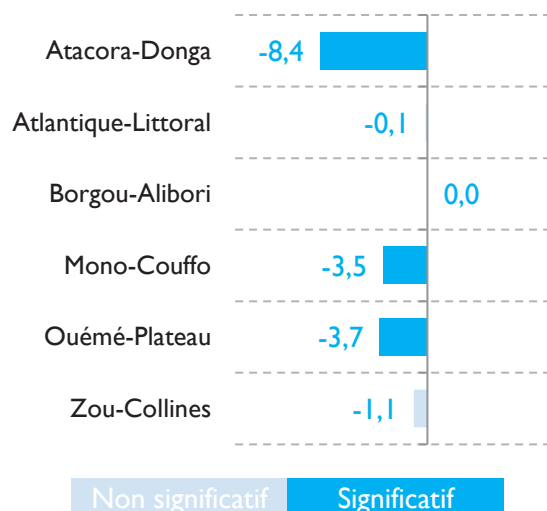


Le Bénin possède un indice moyen d'infrastructure scolaire (54,8 points) supérieur à la moyenne internationale fixée à 50 points. Le niveau d'indice le plus élevé est observé dans la zone Atlantique-Littoral, alors que Borgou-Alibori et Mono-Couffo présentent les plus faibles valeurs de cet indice.

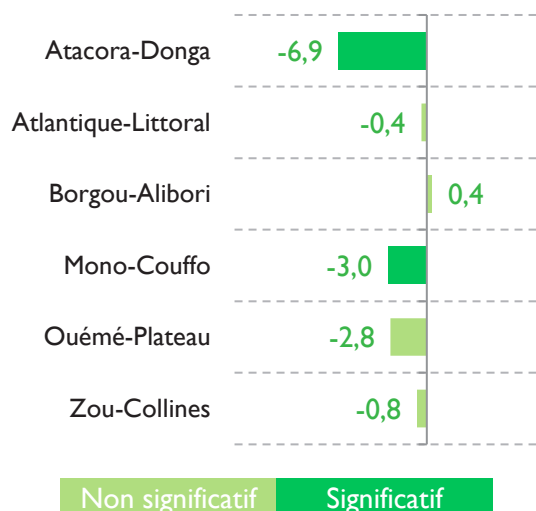
Au-delà de la variabilité entre régions, ces données témoignent également de différences selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) : la valeur moyenne de l'indice d'infrastructure de l'école pour le milieu urbain est supérieure de 3,9 points à sa valeur estimée pour le milieu rural en fin de scolarité, cette différence étant significative. En début de scolarité, la même tendance est observée. L'indice d'infrastructure est également significativement plus élevé dans les écoles privées que dans les écoles publiques (3,8 points de plus en moyenne), en début comme en fin de scolarité.

Au niveau national, les élèves se trouvant dans le quartile le plus élevé de l'indice d'infrastructure de l'école ont en moyenne 84,8 points de plus en lecture et 68,7 points de plus en mathématiques que ceux du quartile le plus faible. Les graphiques 4.44 et 4.45 montrent l'effet additionnel, par rapport au niveau national, de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances selon les régions.

*Graphique 4.44 : 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 4.45 : 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*



En comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances en lecture est moins important dans les régions Atacora-Donga, Mono-Couffo et Ouémé-Plateau. En mathématiques, seules les régions Atacora-Donga et Mono-Couffo présentent un lien significativement moins fort entre indice d'infrastructure et performances scolaires. Toutes les autres régions démontrent une tendance comparable à celle relevée au niveau national, c'est-à-dire un lien relativement fort entre l'indice d'infrastructure de l'école et les performances des élèves.

## 4.4 Temps scolaire

Le respect du temps scolaire est une préoccupation centrale pour le gouvernement béninois. Le PASEC2014 dispose d'un certain nombre de données sur cette question. Si ces données permettent de dégager quelques tendances, elles ne permettent toutefois pas d'aborder tous les aspects relatifs au temps scolaire.

- **Temps officiel d'enseignement et temps déclaré par les enseignants**

Au Bénin, 55 % des élèves de 6<sup>e</sup> année et 70,8 % des élèves de 2<sup>e</sup> année ont des enseignants qui déclarent ne pas pouvoir terminer le programme prévu sur 1008 heures d'enseignement annuel.

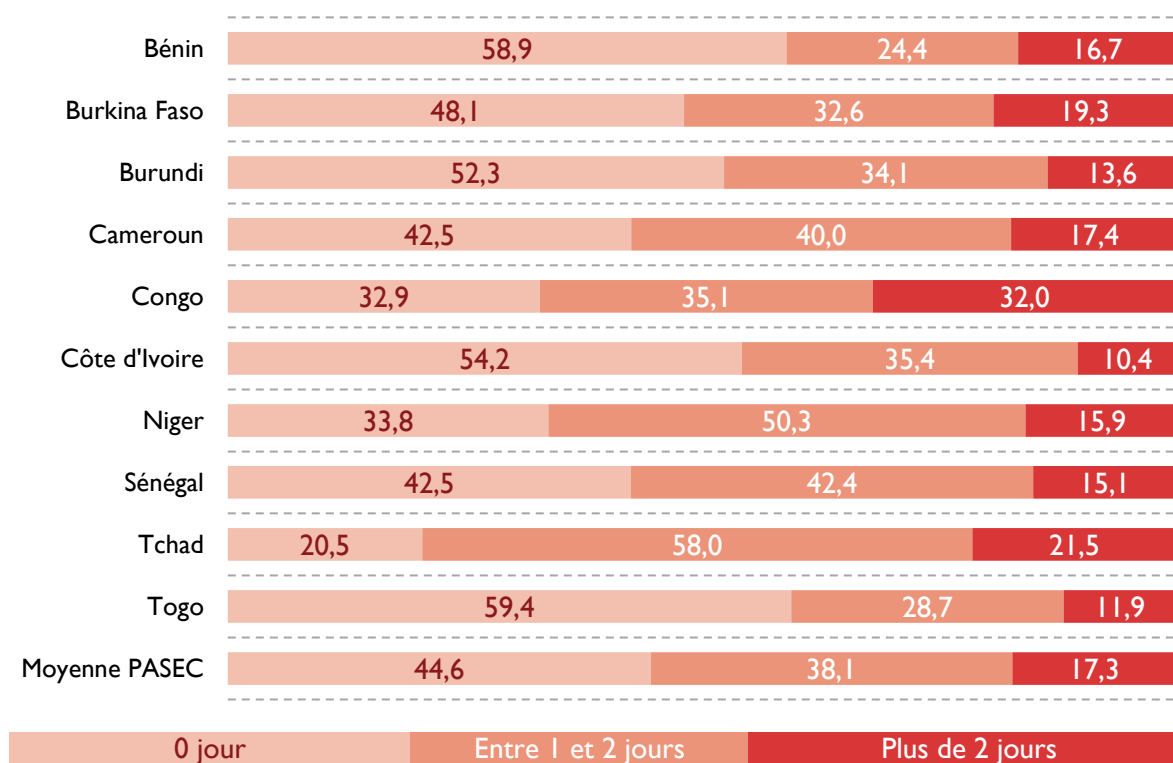
- **Absentéisme des enseignants**

L'absentéisme des enseignants est un facteur pouvant limiter le temps d'apprentissage des élèves. Plusieurs rapports nationaux du PASEC ont montré l'ampleur de l'absentéisme des maîtres dans plusieurs systèmes éducatifs africains. Ainsi, sur 14 évaluations nationales menées entre 2004 et 2011 par le PASEC, l'absentéisme s'est révélé un facteur influant négativement sur les acquisitions scolaires dans 10 pays (PASEC, 2012).

Dans les questionnaires PASEC, l'absence du maître est appréhendée à travers plusieurs questions dont le nombre d'absences déclaré par l'enseignant au cours des quatre semaines précédant l'enquête.

Le graphique suivant fait état de la répartition des élèves selon l'absence de l'enseignant au cours des quatre semaines qui ont précédé l'enquête (voir le tableau B4.42 en annexe).

*Graphique 4.46 : Pourcentage des élèves selon le nombre de jours d'absence de leur enseignant – Fin de scolarité*



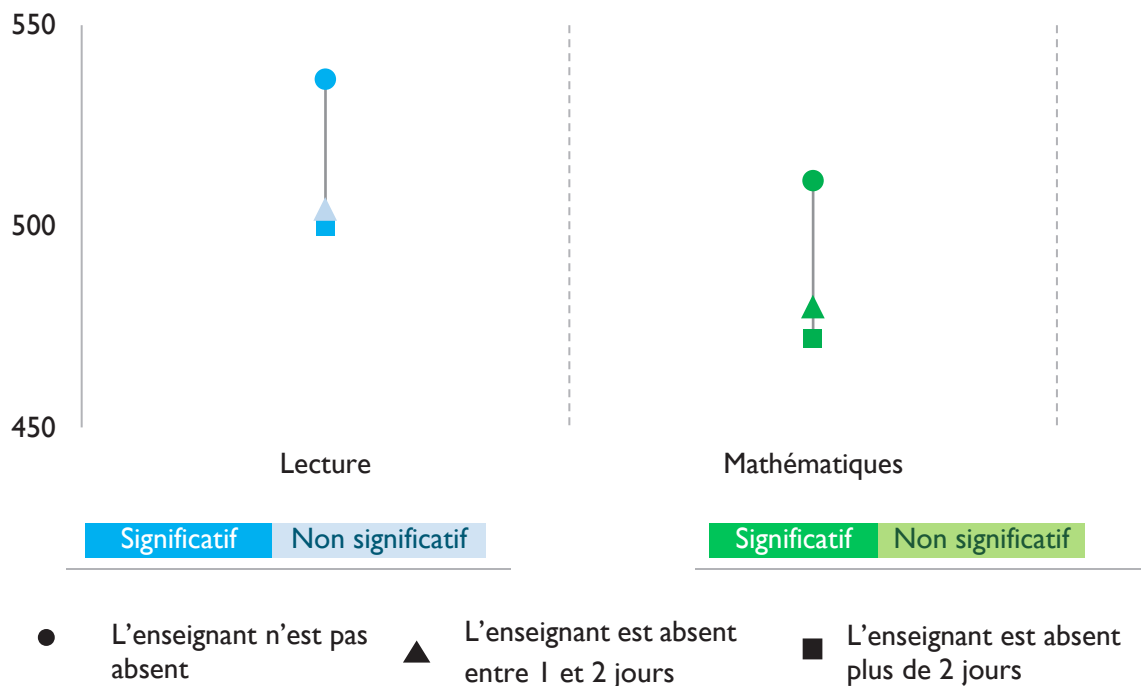
L'absentéisme touche à des degrés divers chacun des pays de l'évaluation PASEC2014. Dans quatre pays seulement (Bénin, Burundi, Côte d'Ivoire et Togo) on recense plus de la moitié des élèves qui ont un



enseignant qui n'a pas été absent au cours des quatre semaines précédant l'enquête. Au Bénin, 41,1 % des élèves ont un enseignant qui a été absent au moins un ou deux jours au cours des quatre dernières semaines, et plus de deux jours pour près de la moitié d'entre eux (soit 16,7 % de l'effectif total). Si l'on considère ces quatre semaines comme représentatives de l'année, alors on pourrait supposer qu'en moyenne 41 % des élèves ont un enseignant qui s'absente chaque mois, ce qui est non négligeable.

Le graphique 4.47 indique les différences de performance entre les élèves selon qu'ils aient un enseignant qui n'a pas été absent au cours des quatre dernières semaines ou un enseignant qui a été absent entre un et deux jours ou plus de deux jours.

*Graphique 4.47 : Différences de performance des élèves en lecture et en mathématiques selon le nombre de jours d'absence de leur enseignant – Fin de scolarité*



Les élèves dont l'enseignant n'a pas été absent lors des quatre dernières semaines ont des résultats significativement meilleurs que les élèves dont l'enseignant a été absent plus de deux jours, et ce, dans les deux disciplines. En mathématiques, les élèves dont l'enseignant a été absent entre un et deux jours au cours des quatre dernières semaines ont également des résultats plus faibles que ceux dont l'enseignant n'a pas été absent.

©GPE / Stephan Bachenheimer



# 5. FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE





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 ?

## 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, vingt élèves ont été échantillonnés. 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. Ainsi, la structure de la variance totale, telle qu'analysée dans ce chapitre, comportera donc deux niveaux : la variance inter-écoles 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.

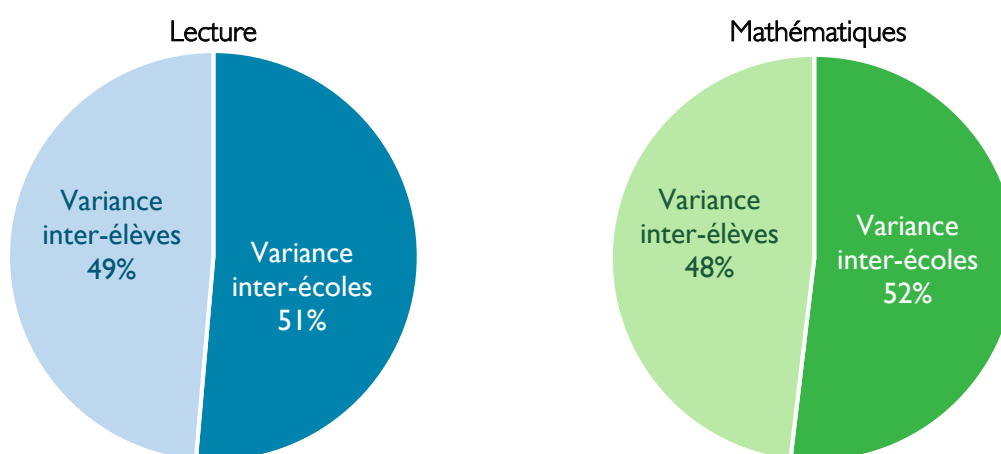
Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent 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-classe<sup>25</sup> » 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

<sup>25</sup> L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

Le graphique suivant présente la décomposition de la variance des scores pour chaque discipline en fin de scolarité<sup>26</sup>.

*Graphique 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*



Les coefficients de corrélation intra-classe relevés (51 % en lecture et 52 % en mathématiques<sup>27</sup>) indiquent que les performances moyennes sont légèrement plus variables entre les écoles qu'elles ne le sont à l'intérieur des écoles. Ces données semblent indiquer que certaines écoles/classes sont fréquentées essentiellement par des élèves qui obtiennent des résultats élevés et homogènes, alors que d'autres écoles se composent majoritairement de publics dont les résultats sont faibles et homogènes. Cette tendance vient renforcer le constat que le Bénin a un système assez inégalitaire, notamment concernant la différence de réussite entre écoles urbaines et rurales et entre les régions (voir le chapitre 4). Dans le contexte des pays PASEC tout comme pour le Bénin, le regroupement homogène des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des systèmes éducatifs qui viserait à regrouper les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence ou leur statut socioéconomique. Ces pratiques correspondent davantage à la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent en général les écoles selon leur zone d'habitation ou en fonction de leur origine sociale.

En général, les élèves les plus défavorisés sont concentrés dans des écoles en zone rurale, où l'offre scolaire est limitée, tandis que les milieux urbains desservent des élèves plus favorisés et présentent une offre scolaire plus large. Les écoles privées adoptent quant à elles un mode de sélection assez spécifique, qui trie les élèves en fonction de la capacité des familles à assumer les frais d'écolage. 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 ». La nature des facteurs qui réduisent les différences de performance entre les écoles et entre les élèves au sein des classes est une information utile pour agir sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> Le coefficient de corrélation intra-école estimé dans le rapport international est de 51,4 % en lecture et 53,3 % en mathématiques. Ces chiffres sont très peu différents de ceux estimés dans ce rapport national, après réduction de l'échantillon.

## 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 bivariable 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 moyen 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 aux annexes B5.1 et B5.2.

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	7,7**	3,7	19,0***	4,3
	Âge de l'élève	-12,1***	2,1	-10,8***	2,4
	L'élève a redoublé au moins une fois	-35,1***	5,4	-26,4***	4,8
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	NS	-
	L'élève fait des travaux extrascolaires	-11,7***	4,1	NS	-
	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	NS	-	NS	-
Classes	La classe est tenue par une femme	NS	-	NS	-
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Taille de la classe	-7,4**	3,3	-7,9**	3,5
	L'enseignant a un niveau universitaire	NS	-	NS	-
	L'enseignant a deux années de formation initiale et plus (incluant la théorie et la pratique)	11,8*	6,8	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de la classe	7,5**	3,4	9,0**	3,9
	Ancienneté de l'enseignant	NS	-	NS	-
Absentéisme de l'enseignant	NS	-	NS	-	
Écoles	L'école est dirigée par une femme	30,0***	10,1	35,1***	11,1
	Le directeur a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Ancienneté du directeur	-7,2**	3,7	NS	-
	Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	NS	-	NS	-
	L'école est publique	-49,9***	11,0	-43,0***	11,7
	L'école est dans une zone urbaine	33,7***	10,5	29,0**	12,0
	Indice des ressources pédagogiques de l'école	17,1***	3,9	14,9***	3,9
	Indice d'infrastructure de l'école	11,2**	4,4	11,5**	4,6
	Indice d'aménagement du territoire	12,1**	5,1	NS	-
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	NS	-	NS	-
Constante		549,2***	12,4	511,0***	13,6

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles économétriques en les mettant en perspective avec les résultats obtenus par des études scientifiques conduites au niveau international.

## 5.2.1 Caractéristiques des élèves

- **Des inégalités de performance en faveur des filles en fin de scolarité primaire**

Au sein des écoles et sous le contrôle des autres variables, les filles sont en moyenne plus performantes que les garçons en lecture et en mathématiques. Ce constat est plus marqué en mathématiques, mais les écarts entre filles et garçons restent relativement faibles. Le Bénin a une politique en faveur de la promotion des filles et a mis en place, dans l'ensemble des régions, des actions visant à :

- exonérer les filles des frais d'écolage au collège, les motivant ainsi à achever leur cycle primaire;
- sensibiliser les enseignants aux violences sexuelles faites aux filles;
- sensibiliser les parents à la nécessité de scolariser les filles;
- sensibiliser les filles à la poursuite scolaire;
- construire des latrines séparées pour filles et garçons;
- appuyer les familles qui scolarisent leurs filles par des dons de nourriture;
- accompagner les familles dans les activités génératrices de revenus afin qu'elles libèrent leurs filles pour aller à l'école;



- accompagner les filles dans leurs devoirs et l'apprentissage de leurs leçons par la mise en place de services gratuits de tutorat au sein des écoles (ces services ont été étendus aux garçons récemment);
- affecter aux communautés des « femmes médiatrices » qui ont réussi professionnellement (des modèles de réussite entre autres) afin de motiver les filles dans leurs études.

La politique en faveur des filles au Bénin pourrait être à l'origine des meilleures performances de ces dernières. Ainsi, les efforts consentis par le Bénin en faveur de la scolarisation des filles devraient être maintenus et renforcés, d'autant plus que les filles, malgré leurs meilleures performances, sont encore moins nombreuses que les garçons à achever le cycle primaire.

Des analyses complémentaires pourraient aider à cerner les autres facteurs pouvant être à l'origine de la réussite scolaire des filles, notamment en lien avec la psychologie des jeunes filles et des jeunes garçons, l'intérêt des filles et des garçons pour l'école, le climat scolaire, l'éducation des parents ou encore la relation qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de leurs élèves selon leur genre.

Il est à noter que la situation au Bénin, où les filles sont avantagées dans leurs apprentissages, est commune dans un grand nombre de pays. Une méta-analyse (Voyer, D. et Voyer, S. D., 2014) récente menée sur un très grand nombre d'études portant sur le genre montre que les filles auraient en moyenne de meilleurs résultats que les garçons en lecture mais aussi en mathématiques et en sciences. Les différences de scores sont assez ténues, mais restent en faveur des filles et sont stables dans le temps. L'étude atteste ainsi que la « crise des apprentissages des garçons » n'est pas un phénomène récent.

Ces résultats montrent que le Bénin, comme un grand nombre de pays aujourd'hui, doit commencer à se préoccuper des difficultés d'apprentissage des garçons. Cet enjeu ne doit cependant pas devancer certaines priorités comme l'amélioration des apprentissages en début de scolarité primaire pour l'ensemble des élèves. En effet, si on observe des différences de réussite entre filles et garçons en fin de scolarité, surtout, c'est la majorité des élèves en début de scolarité qui est touchée par les difficultés d'apprentissage. Ainsi, la meilleure façon de réduire les écarts entre certains groupes d'élèves serait de travailler à de meilleures acquisitions scolaires dès les premières années de scolarité.

- **Les élèves plus âgés défavorisés dans leurs apprentissages**

L'âge des élèves est négativement associé à leurs performances. Ce constat est d'autant plus significatif qu'il est observé à la fois en lecture et 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 modèle comporte une variable dichotomique relative au redoublement. Par contre, le modèle ne différencie pas les élèves qui ont redoublé 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 les élèves ont redoublé. Les élèves plus âgés ont donc 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 redoublants toujours moins performants que les non-redoublants**

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.

Bernard, Simon et Vianou (2005) ont montré que le recours au redoublement n'est pas uniforme à travers les pays. Au contraire, comme l'ont soutenu Brimmer et Pauli (1971), l'abandon et la pratique du redoublement sont deux phénomènes qui varient largement en fonction de la philosophie éducative, des conditions économiques et de la culture des pays. Dans les pays africains qui, selon Bernard, Simon et Vianou (2005), ont les taux de redoublement les plus élevés au niveau international, cette pratique est utilisée pour combler le fossé entre les élèves les plus faibles et ceux qui sont les plus performants. Dans

les pays scandinaves, cependant, les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent de progresser dans le cycle éducatif avec la possibilité d'un suivi spécifique (Paul et Troncin, 2004).

La difficulté pour les redoublants de combler leur retard académique par rapport aux élèves non-redoublants incite à une réflexion profonde sur la pratique du redoublement et sur les meilleures options pour accompagner ces élèves en difficulté. Le Bénin a interdit le redoublement à l'intérieur du premier sous-cycle, mais les taux de redoublement entre les sous-cycles restent élevés. D'autre part, l'État n'a pas mis en place des mesures d'accompagnement des élèves en difficulté pour réduire le redoublement. Il est à noter cependant que les manuels de français et de mathématiques prévoient des activités et des exercices de remédiation, d'entraînement et de consolidation. De plus, certains enseignants mettent en place des mécanismes de soutien scolaire qui semblent être positivement corrélés avec les apprentissages des élèves (voir le chapitre 4, partie 4.1.6). Il serait intéressant d'étudier de quelle façon est mené ce soutien scolaire et dans quels types d'écoles.

Au niveau international, des différences de performance entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas existent dans tous les pays sauf au Burkina Faso et au Burundi. Des données en défaveur des redoublants ont également été relevées dans le cadre de l'évaluation LLECE en Amérique latine (UNESCO Santiago, 2015), de laquelle il ressort que le redoublement n'est pas une mesure permettant aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des non-redoublants.

- **Une participation aux travaux agricoles qui nuit à l'apprentissage des élèves**

L'analyse montre qu'en moyenne et toutes choses étant égales par ailleurs, la pratique de travaux des champs est négativement corrélée aux performances au test PASEC de fin de scolarité primaire en lecture. Les élèves qui pratiquent des travaux agricoles ont tendance à afficher un plus grand taux d'absentéisme.

Les études PASEC et d'autres recherches au niveau international (Lockheed et Verspoor, 1992) ont montré une influence récurrente et négative de la pratique de travaux extrascolaires (commerce, travaux domestiques ou agricoles) sur l'apprentissage des élèves. Cette pratique est d'autant plus pénalisante si elle est régulière et touche les élèves les plus défavorisés dans le système, c'est-à-dire ceux qui cumulent les effets négatifs du contexte (dans le cas du Bénin, les élèves issus de zones rurales et de milieux défavorisés sont les plus touchés par les travaux agricoles).

- **Des interrogations sur le rôle de l'enseignement maternel**

Comme mentionné dans le chapitre 4, l'enseignement préscolaire ou maternel n'est pas de la seule responsabilité du ministère responsable de l'éducation, mais peut aussi être mis en place par le secteur privé et des ONG. Cette situation peut conduire à une diversité d'approches d'encadrement et de contenus d'apprentissage pour les très jeunes enfants.

Au Bénin, les élèves qui bénéficient du préscolaire sont peu nombreux et issus le plus souvent de zones urbaines et de milieux sociaux favorisés (sauf dans le cas de maternelles offertes par des ONG). Les analyses conduites révèlent qu'il n'y a pas de différence de réussite en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité primaire, entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas eu la possibilité d'y accéder. Ces résultats interpellent quant à la diversité de l'offre éducative des établissements d'enseignement préscolaire, la nature de ces enseignements et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves.

Bien qu'une absence d'effet soit notée dans les modèles estimés, il n'est pas à exclure que l'enseignement maternel puisse avoir un lien avec les performances des élèves dans leur plus jeune âge, c'est-à-dire dans les premières classes du primaire. Plusieurs recherches (Aos *et al.*, 2004; Barnett, 1998) ont examiné les effets à long terme de l'enseignement préscolaire. Une méta-analyse (Camilli *et al.*, 2010) de ces études a démontré que ces effets peuvent perdurer au-delà du cycle primaire et porter sur les aptitudes cognitives, le progrès scolaire ou le comportement social.

- **L'origine sociale paraît sans lien avec les performances scolaires**

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

Les analyses réalisées sur les données du Bénin conduisent à l'absence de lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le statut socioéconomique de leur famille. Cela signifie que lorsqu'ils sont scolarisés dans des conditions similaires au sein des écoles, les élèves ont des performances scolaires qui ne sont pas fonction du statut socioéconomique de leur famille. 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 (type d'école et zone d'implantation par exemple) et qui sont aussi présentes dans le modèle.

## 5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Des écoles privées toujours plus performantes**

Les analyses montrent une relation négative entre la fréquentation d'une école publique et la réussite des élèves. Ce résultat est significatif en lecture et en mathématiques et est appuyé par des coefficients relativement élevés. Ainsi, les écoles privées continuent d'obtenir de meilleurs résultats que les écoles publiques. Très souvent installées dans les centres urbains et fréquentées par des élèves de ménages favorisés, les écoles privées attirent donc un public particulier dont les caractéristiques ne sont pas toutes reprises dans la modélisation et qui expliquent sûrement une bonne partie des écarts observés.

Comme mentionné dans le chapitre 4, des études menées sur les écoles privées en Afrique subsaharienne (AFD, 2013) ont dégagé certains facteurs, outre les caractéristiques individuelles, pouvant influencer positivement les scores des élèves qui les fréquentent :

- la situation des écoles privées, majoritairement en zone urbaine, avec la possibilité pour les élèves d'avoir un accès facilité à la culture et aux savoirs;
- un meilleur accès à certains équipements pédagogiques dans les écoles et classes du privé ainsi que de meilleures infrastructures;
- un temps scolaire plus important, et peut-être mieux utilisé, dans les écoles privées;
- un meilleur encadrement des enseignants par le directeur, avec plus d'obligation de résultats;
- une plus grande attention portée aux élèves et probablement des pratiques pédagogiques mieux ciblées;
- de plus grandes attentes de la part des familles.

Ces variables, non reprises dans la modélisation, pourraient éventuellement jouer un rôle dans les différences observées.

- **Un milieu urbain qui creuse le fossé avec le milieu rural**

Les élèves des zones urbaines ont de meilleurs résultats que ceux des zones rurales, toutes choses étant égales par ailleurs. À niveaux socioéconomiques, parcours scolaires et ressources pédagogiques dans les écoles équivalents, les élèves scolarisés en milieu rural sont distancés par leurs homologues des milieux urbains. Il s'agit ici d'un constat récurrent des évaluations PASEC qui interpelle sur les disparités d'opportunités éducatives entre les deux milieux.

Des différences de scores sont également constatées en faveur des élèves situés dans des zones où l'indice d'aménagement du territoire est élevé<sup>28</sup>, et ce, que ce soit en zone rurale ou en zone urbaine.

Ces inégalités touchent les deux disciplines. Toutefois, en l'absence d'une étude longitudinale, il n'est pas possible de déterminer si l'école primaire aggrave, atténue ou au contraire ne modifie pas ces différences de réussite tout au long de la scolarité.

- **Un nombre élevé d'élèves par classe négativement corrélé aux apprentissages**

L'analyse indique que les élèves scolarisés dans des classes à effectif élevé ont en moyenne des résultats inférieurs à ceux des élèves se trouvant dans des classes à plus faible effectif. Cependant, les différences de scores sont assez ténues et significatives à 10 %.

Le Bénin est le pays de l'évaluation PASEC 2014 qui a la plus petite moyenne d'élèves par classe (35,5 élèves par classe). Cette moyenne a d'ailleurs diminué entre 2005 et 2014.

Le Bénin s'est engagé à atteindre des tailles de classe ne dépassant pas 40 élèves. Les données collectées indiquent que le pays est en bonne voie d'atteindre cet objectif.

- **Un rôle positif de l'équipement des classes et des écoles**

La littérature relative à l'effet des ressources pédagogiques sur les performances scolaires n'est pas unanime. À titre illustratif, Greenwald, Hedges et Laine (1996) identifient une relation positive entre les ressources scolaires et les apprentissages tout en suggérant que des augmentations modérées du niveau de ressources scolaires peuvent induire des progrès importants sur les scores des élèves. Par contre, Hanushek (1997) n'établit qu'une faible relation, voire une absence de lien entre les ressources scolaires et les apprentissages.

Dans le cas du Bénin, la relation entre les performances des élèves et les ressources scolaires a été évaluée sur la base de trois indices : l'indice d'équipement des classes, l'indice de ressources pédagogiques de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école. Seuls les indices d'équipement de la classe et d'infrastructure de l'école ont une relation positive significative avec les performances des élèves, que celles-ci soient évaluées en lecture ou en mathématiques. Ces résultats suggèrent que les élèves les plus performants fréquentent les écoles ayant les meilleurs niveaux d'indice d'équipement des classes et d'infrastructure des écoles.

- **Une quasi-absence de lien entre les caractéristiques du personnel d'encadrement dans les écoles et les performances des élèves**

Les analyses relatives à la relation entre les caractéristiques des enseignants et les scores des élèves ont elles aussi produit des résultats mitigés. Bien que de nombreux chercheurs affirment que les caractéristiques des enseignants n'ont aucun effet sur les résultats scolaires, d'autres ont montré que certaines caractéristiques ont un lien avec les performances, même si ce lien est modéré dans certains cas. En effet, Kane, Rockoff et Staiger (2008) suggèrent que la certification initiale de l'enseignant a des effets

<sup>28</sup> L'indice d'aménagement du territoire est calculé sur la base de la disponibilité des biens et services suivants : une route goudronnée, l'électricité, un hôpital, un centre de soins ou de santé, un poste de gendarmerie ou de police, une banque, une caisse d'épargne, un bureau de poste et un centre culturel ou une bibliothèque.

modestes sur la réussite scolaire des élèves. Pour leur part, Kane et Staiger (2008) font valoir que les effets des caractéristiques des enseignants sont transitoires alors que Rivkin, Hanushek et Kain (2005) ont dégagé de leurs études des effets notables de la qualité de l'enseignement sur le rendement des élèves.

Dans le contexte du Bénin, la faiblesse des liens entre les scores des élèves et les caractéristiques des enseignants concorde avec les analyses réalisées antérieurement en Afrique subsaharienne, et qui suggèrent que l'amélioration des performances scolaires ne repose pas dans une large mesure sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005). Au niveau des enseignants, seule une formation initiale d'une durée de deux ans semble faire une différence : les élèves dont l'enseignant a eu deux années de formation initiale ont des performances en lecture qui sont plus élevées que celles des élèves dont l'enseignant n'a pas ce niveau professionnel. En mathématiques, ce constat n'est pas observé.

Ces résultats sont à considérer dans un contexte où les qualifications des enseignants renferment des situations variées. À noter aussi que les élèves sont généralement encadrés par plus d'un enseignant au cours de leur scolarité primaire. Ce faible temps d'exposition à un enseignant particulier ne permet probablement pas de déceler des liens significatifs entre les caractéristiques du personnel d'encadrement et les scores des élèves en lecture et en mathématiques.

La même absence de lien est notée en ce qui concerne les variables de niveau « écoles/directeurs », excepté pour deux variables. En effet, une relation négative significative est observée entre l'ancienneté du directeur et les scores des élèves. Ce résultat est contre-intuitif et pourrait s'expliquer par une certaine lassitude ou de la fatigue. L'analyse dégage également un lien significatif entre les performances des élèves et le genre du directeur : les élèves dont l'école est dirigée par une femme sont plus performants que ceux dont l'école est dirigée par un homme. Ce résultat est valable en lecture et en mathématiques. Dans l'échantillon, 30,3 % des directeurs sont des femmes, et parmi elles 73 % exercent leur fonction en milieu urbain. Les directeurs de sexe masculin encadrent donc davantage d'écoles situées dans des milieux difficiles (en zone rurale), ce qui peut en partie expliquer ces différences de performance.

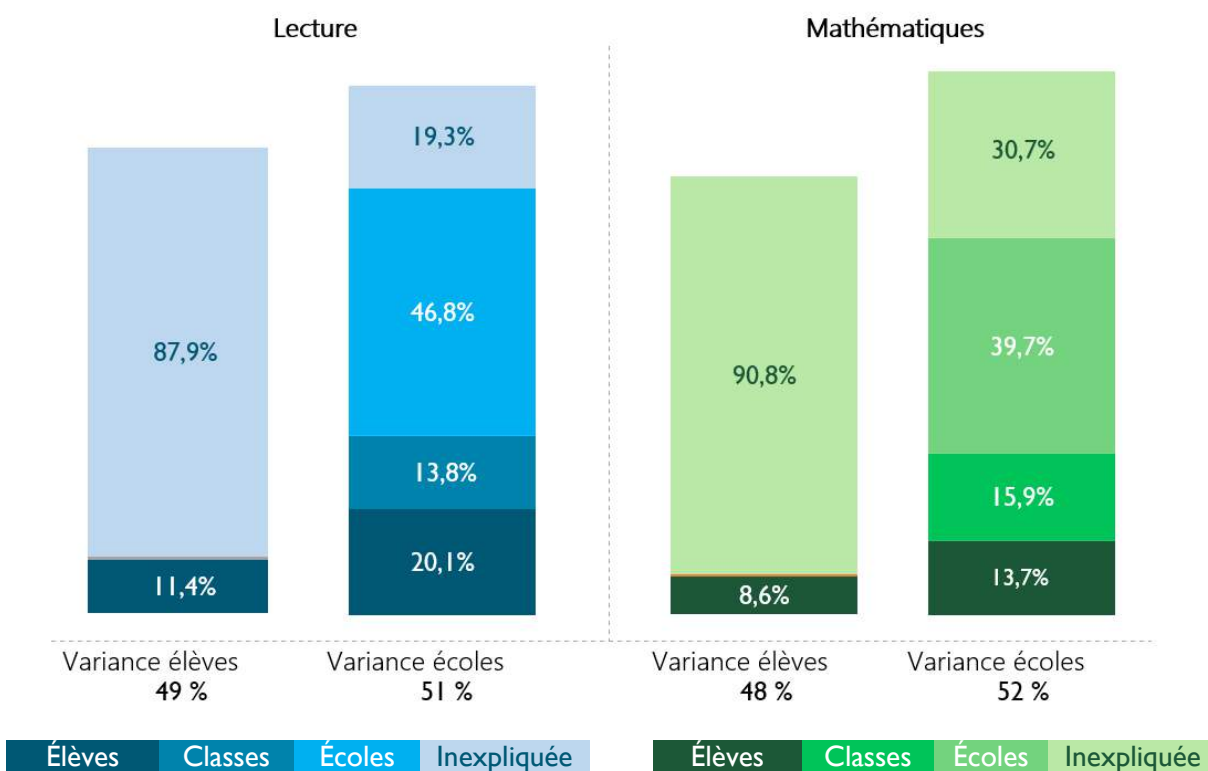
## 5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

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 corrélé positivement 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 de performance entre les élèves et entre les écoles au Bénin.

Le graphique 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.

*Graphique 5.2 : Réduction de la variance des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité*

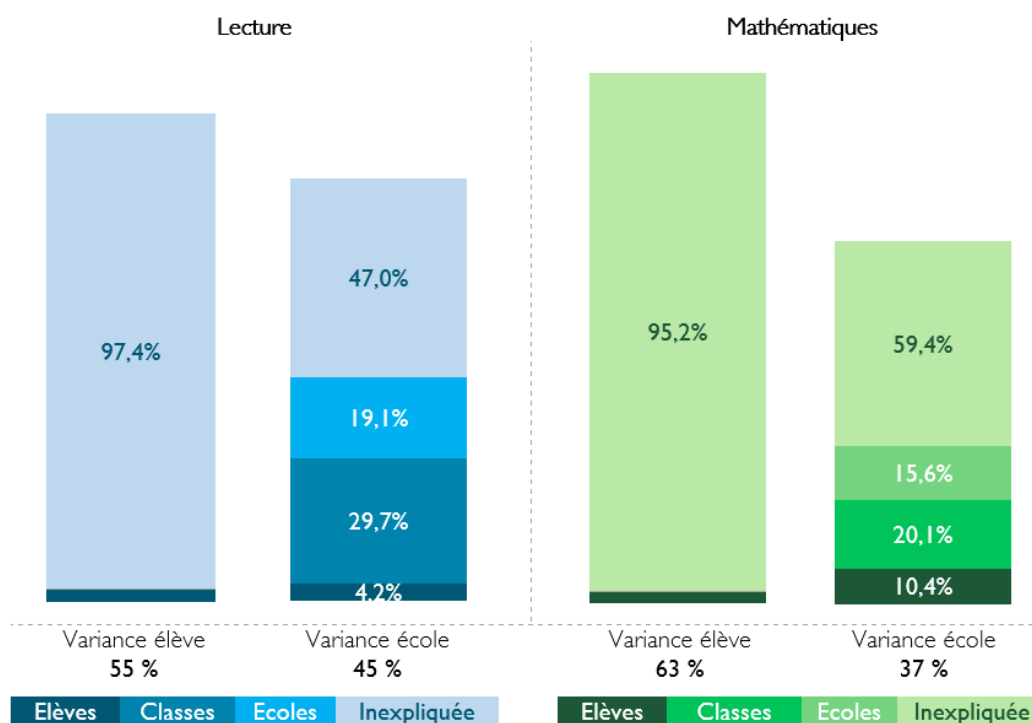


Les modèles n'expliquent pour les deux disciplines qu'une faible part de la variance des scores entre élèves, soit moins de 15 % en lecture et moins de 10 % en mathématiques. Ainsi, la part de la variance des scores entre élèves qui demeure inexplicitée est de 87,9 % et de 90,8 % respectivement. Ce sont les variables de niveau « élèves » qui expliquent le plus, dans ce modèle, la variance des scores entre élèves (11,4 % en lecture et 8,6 % en mathématiques). Cependant, cette part de la variance reste encore assez faible. Ainsi, si le genre et l'âge des élèves, leurs antécédents scolaires et leurs activités extrascolaires sont associés 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.

À l'inverse, les modèles expliquent plus de 60 % de la variance des scores entre écoles en lecture et en mathématiques. Les différences de scores entre écoles sont majoritairement expliquées par des variables de niveau « écoles » (46,8 % en lecture et 39,7 % en mathématiques). Ceci indique qu'une grande partie des inégalités entre les écoles est liée entre autres aux ressources de l'école, à sa zone d'implantation et à la gestion faite par le directeur. Les variables de niveau « classes » utilisées dans les modèles expliquent assez peu les différences de scores en lecture et en mathématiques entre écoles. Des facteurs liés à la classe ou à l'école qui n'ont pu être pris en compte dans le modèle, comme les compétences réelles des enseignants (mesurées par un test), les pratiques pédagogiques et les interactions entre enseignants et élèves, pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires. En lecture, les variables de niveau « élèves » expliquent 20 % de la variance des scores entre écoles, ce qui est tout de même important. Ainsi, une part non négligeable des différences de performance entre écoles est liée à des inégalités entre les élèves.

Les analyses conduites dans ce chapitre mettent en évidence que les inégalités observées dans le système éducatif sont légèrement plus importantes entre les écoles. De même, les inégalités de performance entre les écoles proviennent beaucoup plus de différences liées à l'établissement scolaire qu'à l'élève. Il est important de tenir compte de cette tendance pour donner priorité aux interventions du ministère responsable de l'éducation sur l'école et la classe. Néanmoins, il ne faut pas négliger le fait qu'une part importante des inégalités (49 %) se situe au niveau des élèves et serait en grande partie liée à leur environnement familial. Il faut également noter que certaines variables de niveau « écoles », comme l'implantation en milieu rural ou urbain ou dans une région donnée, sont étroitement liées à un environnement familial plus ou moins favorable aux apprentissages.

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



Que ce soit en lecture ou en mathématiques, la variance entre élèves est la plus importante.

En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit davantage la variance entre écoles (4,2 %) que la variance entre élèves (2,5 %). Par ailleurs, l'introduction des variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » ne réduit pas la variance entre élèves au sein des écoles; elle n'affecte que la variance entre écoles. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 29,7 % de la variance entre écoles et celles de niveau « écoles/directeurs », 19,1 %. Le modèle final de lecture explique 53,0 % de la variance initiale entre écoles et 2,6 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit essentiellement, comme en lecture, la variance entre écoles; cette réduction est estimée à 10,4 % alors que la réduction de la variance entre élèves est estimée à 1,9 %. Comme observé en lecture, la variance entre écoles est celle qui est réduite principalement lorsque que les blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 20,1 % de la variance entre écoles et celles de niveau « écoles/directeurs », 15,6 %. Le modèle final de mathématiques explique 46,1 % de la variance initiale entre écoles et 2,1 % de la variance initiale entre élèves.

Les modèles de lecture et de mathématiques expliquent plus de la moitié des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves au sein des classes/écoles. Les inégalités de performance entre les élèves au sein des classes sont donc très faiblement justifiées par les variables utilisées.

D'autres facteurs qui n'ont pu être mesurés ou intégrés dans les modèles pourraient certainement contribuer à accroître la part de la variance entre les écoles et surtout entre les élèves : 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 qui pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires.

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 (2,6 % en lecture et 2,1 % en mathématiques) sur la variation des scores au sein des classes de 6<sup>e</sup> année. Si les antécédents scolaires, le genre et la pratique de travaux extrascolaires sont associés positivement ou négativement aux performances des élèves, 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.

Les analyses conduites dans ce chapitre mettent en évidence que les inégalités observées dans le système éducatif proviennent davantage des différences entre les élèves au sein des classes que des différences entre les écoles. Néanmoins, les conditions de scolarisation offertes par les écoles et les classes expliquent une partie non négligeable de ces inégalités.





© Educate a Child





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





Ce dernier chapitre synthétise les principaux constats relevés au cours des chapitres précédents et propose des pistes de réflexion pour renforcer l'acquisition des compétences clés pour tous les élèves de l'enseignement primaire au Bénin.

L'étude des performances et du contexte au niveau national et à travers les zones éducatives du pays permet de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages. Des réflexions, suggestions et études additionnelles sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC 2014 au Bénin.

## 6.1 Constats

Quatre grands constats se dégagent de l'évaluation PASEC 2014 menée au Bénin :

### I. La majorité des élèves ne maîtrisent pas les compétences clés dans les disciplines fondamentales

En début de scolarité, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont très faibles, et ce, particulièrement en langue. Ce constat est valable pour l'ensemble des régions. Après deux ans de scolarité, les fondements de l'apprentissage de la langue ne sont pas acquis : 90 % des élèves décodent moins de vingt lettres et plus de 41 % des élèves n'arrivent pas à lire des mots familiers (PASEC, 2015). Ces élèves présentent des lacunes importantes qui les empêcheront de devenir des lecteurs autonomes et de progresser vers des compétences de compréhension et de raisonnement. En mathématiques, les élèves de 2<sup>e</sup> année enregistrent de meilleurs résultats par rapport au seuil « suffisant » de compétence, même si ceux-ci restent insuffisants.

En fin de scolarité, les élèves sont plus nombreux à atteindre le seuil de compétence défini par le PASEC. Il faut toutefois noter qu'au Bénin, le taux d'achèvement du cycle primaire n'est que de 77,6 %<sup>29</sup>. Ainsi, une part non négligeable d'élèves, dont certains figurant sûrement parmi les élèves les plus faibles en début de scolarité, quitte l'école primaire prématurément, ce qui pourrait expliquer en partie le rehaussement du niveau de compétence en lecture en fin de scolarité. D'autres hypothèses sont également à prendre en compte comme les taux de réussite minimums imposés dans chaque école au CEP, un soutien scolaire de la part des enseignants plus important en fin de scolarité et le recours plus fréquent des familles à des répétiteurs pour préparer leurs enfants au CEP.

La région Atlantique-Littoral affiche une proportion importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » des échelles de compétences de mathématiques et de langue-lecture, surtout en fin de cycle primaire. Cette région obtient des scores supérieurs à ceux de toutes les autres régions.

Les régions Atacora-Donga et Mono-Couffo présentent les plus grandes proportions d'élèves en grande difficulté scolaire et les plus faibles proportions d'élèves au-dessus des seuils de compétence en lecture et en mathématiques, et ce, que ce soit en début ou en fin de scolarité.

Enfin, le taux de réussite au Certificat d'Études Primaires (90 %) en 2014 est beaucoup plus élevé que la proportion d'élèves qui se situent au-dessus des seuils « suffisants » de compétence identifiés par le PASEC (soit 56,7 % en lecture et 39,8 % en mathématiques). Ce décalage pourrait résulter de différents facteurs, entre autres : (i) le test PASEC se caractériserait par un niveau d'exigence supérieur à celui du CEP au Bénin; (ii) le CEP porte sur un grand nombre de matières, alors que le test PASEC mesure les compétences en lecture et en mathématiques seulement.

Selon les critères du PASEC, une proportion importante d'élèves risqueraient de rencontrer de nombreuses difficultés au cours de leur scolarité secondaire, alors que les résultats au CEP laissent croire que la majorité des élèves ont les compétences requises pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes

<sup>29</sup> Données de l'annuaire statistique du Ministère, 2014.

conditions. Une étude des taux de réussite à l'examen de fin de cycle ainsi qu'une analyse comparative des attentes du programme de fin de primaire avec les critères du PASEC devraient permettre de mieux comprendre ce décalage.

## II. La politique de redoublement ne permet pas aux élèves en difficulté de rattraper leur retard scolaire

Au Bénin, le redoublement ne permet pas, dans l'ensemble, de porter les élèves au-dessus des seuils « suffisants » de compétence en lecture et en mathématiques déterminés par le PASEC.

En début de scolarité, parmi les élèves qui ont redoublé la 2<sup>e</sup> année du primaire (11,4 %), 93,7 % sont en dessous du seuil « suffisant » de compétence permettant de poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En mathématiques, les élèves redoublants sont un peu plus nombreux à atteindre le seuil « suffisant » de compétence, mais cette proportion reste faible (28,4 %).

En fin de scolarité, parmi les élèves redoublants (57,1 %), environ un sur trois a atteint le seuil « suffisant » en lecture et un sur quatre, le seuil « suffisant » en mathématiques. Dans cette dernière discipline, une part non négligeable des redoublants (31 %) est incapable de répondre aux items de niveau I du test.

Le Bénin s'est engagé à réduire la pratique du redoublement, notamment par la suppression des redoublements à l'intérieur des sous-cycles. Cependant, les proportions de redoublants entre les sous-cycles restent importantes (57,1 % des élèves de fin de scolarité ont redoublé au moins une fois). D'autre part, le Bénin n'a pas mis en place de stratégie afin de pallier la réduction de la pratique du redoublement.

La réflexion que doit amorcer le Bénin sur la question du redoublement devrait prendre en considération les points suivants :

- De meilleurs résultats dans les premières années conditionneront l'évolution globale de la qualité du système éducatif au primaire et devraient permettre, à terme, de réduire la nécessité du recours au redoublement;
- Il est nécessaire de disposer et d'utiliser des indicateurs de suivi des apprentissages articulés à des mesures d'accompagnement scolaire et périscolaire.

## III. Les disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves sont encore fortes

Le système éducatif béninois présente de grandes disparités entre les écoles et entre les régions. Des différences de performance sont notamment observées en fonction de la localisation de l'école ou de son type. Les écoles publiques, en particulier celles du milieu rural, n'offrent pas toujours un environnement favorable à un apprentissage de qualité pour tous les élèves qui entrent au primaire (entre autres au niveau des infrastructures et des ressources pédagogiques disponibles).

Lorsque des écarts de performance existent entre les différents groupes d'élèves, ils sont toujours plus importants et en défaveur des zones Mono-Couffo et Atacora-Donga.

Les régions sont différemment dotées, qu'il s'agisse de l'équipement des classes ou des infrastructures des écoles. En particulier, la zone Atlantique-Littoral est systématiquement mieux dotée que les autres régions.

Les inégalités de performance sont davantage dues aux différences entre écoles qu'aux différences entre élèves.

## IV. Les données sur les apprentissages ne sont pas suffisamment utilisées dans le suivi des politiques éducatives

Les indicateurs de suivi des politiques éducatives au primaire se focalisent surtout sur le niveau des ressources investies et sur les résultats quantitatifs et les taux de réussite aux examens nationaux de fin de primaire, sans tenir compte des compétences et des faiblesses des élèves et de leur progression tout au long de la scolarité primaire.

Les indicateurs cibles inscrits aux documents de politique sectorielle mettent plus souvent l'accent sur des indicateurs quantitatifs (intrants et résultats quantitatifs) sans prendre systématiquement en compte les acquis des élèves dans les disciplines clés.

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.



## 6.2 Pistes de réflexion et d'action

Face à ces différents constats, huit ensembles de pistes de réflexion et d'action sont proposés, notamment sur les thèmes suivants :

- Premiers apprentissages
- Curricula
- Redoublement
- Enseignants
- Réduction des disparités
- Gestion scolaire (temps/manuels)
- Alphabétisation des adultes
- Utilisation des données

### I. Renforcer les premiers apprentissages

- **Revoir les méthodes d'apprentissage de la langue à l'entrée au primaire**

Le français n'est pas la langue maternelle ou usuelle des élèves en début de scolarité, et il n'est pas assez enseigné comme langue seconde. Dans les curricula actuels, le français est abordé comme une langue à apprendre, puis comme une discipline et enfin comme un médium d'enseignement. C'est pourquoi il est prévu, en première année du cycle primaire, que l'élève passe par la réponse active non verbale (RANV), l'apprentissage accéléré du langage (AAL) et l'apprentissage systématique. Une évaluation de cette méthode entrée en vigueur en 2006 permettrait d'en juger les bienfaits et de s'interroger sur sa valeur ajoutée.

D'autre part, la question de la mise en place ou non de la pédagogie convergente dans les premières années du primaire est à questionner au regard des expériences de pays voisins.

- **Renforcer l'enseignement préscolaire**

Afin que les élèves puissent se familiariser le plus tôt possible avec la langue d'enseignement, l'enseignement préscolaire pourrait être renforcé en :

- i. menant une analyse sur le type de préscolaire à promouvoir en fonction de l'analyse des différentes formules expérimentées dans le pays;
- ii. continuant de soutenir les écoles maternelles quand elles existent ou quand elles sont en cours de création;
- iii. expérimentant l'ajout d'une année de maternelle avant le cours d'initiation (CI) dans certaines écoles primaires des régions où le niveau de compétence des élèves est le plus bas.

### II. Réviser les curricula

- **Réviser les curricula du cycle primaire**

Le curriculum est à la base des apprentissages. Il permet de définir les compétences attendues chez les élèves tout au long du cycle primaire, d'orienter les enseignants, de définir l'évaluation des apprentissages, etc. Le curriculum doit être abordé comme un système : tous les documents qui le composent doivent être articulés les uns aux autres (contenus des apprentissages, guide des enseignants, manuels, guides d'évaluation, examens, contenus des formations des enseignants, etc.). Les résultats obtenus par les élèves du Bénin à l'évaluation PASEC2014 ainsi que la vérification des documents composant les curricula au cycle primaire rendent nécessaires la réflexion sur les curricula au Bénin et leur révision.

Par ailleurs, les différentes composantes des curricula sont disséminées dans un grand nombre de documents, rendant leur lecture et leur utilisation difficiles. Face à ces constats, il paraît important de mener

sur les curricula actuels une analyse qui prend en compte le niveau réel des compétences des élèves, les pratiques dans les classes, le contexte d'apprentissage et l'arrimage avec les contenus de formation des enseignants.

- **Tenir compte de l'articulation avec le curriculum du préscolaire**

Étant donné les difficultés rencontrées par les élèves en début d'apprentissage, il est recommandé de réviser le curriculum au préscolaire afin qu'il soit articulé à ceux du cycle primaire et qu'il permette de préparer au mieux les élèves à l'entrée au primaire.

### III. Diminuer la pratique du redoublement tout en apportant d'autres mesures d'aide aux élèves en difficulté

- Rendre effectives les mesures accompagnant la mise en place des sous-cycles;
- Analyser les pratiques de soutien scolaire déjà mises en place par certains enseignants;
- Entamer une réflexion sur la mise en place d'un accompagnement scolaire et périscolaire des élèves en difficulté;
- Sensibiliser tous les enseignants aux conséquences psychopédagogiques du redoublement sur les élèves tout en les impliquant dans la définition de mesures d'accompagnement et de soutien aux élèves en difficulté.

### IV. Renforcer l'accompagnement des enseignants

- Mettre à disposition des enseignants les documents nécessaires : les guides d'enseignement de français et de mathématiques ainsi que les guides d'évaluation (à actualiser et à rendre disponibles pour tous les enseignants en classe);
- Renforcer les capacités des enseignants, lors des formations continues et initiales, face aux difficultés d'apprentissage des élèves : les formations devraient être accompagnées de supports définissant les difficultés des élèves et utilisables en classe à tout moment;
- Mener une évaluation des compétences enseignantes, tant au niveau de la maîtrise des contenus à transmettre aux élèves du cycle primaire que de certains aspects pédagogiques et didactiques, afin de réorienter les critères de sélection des enseignants et la formation initiale et continue de ces derniers;
- Sensibiliser les enseignants à leur attitude face aux élèves en vue de diminuer les proportions d'élèves souffrant d'un manque de confiance et d'estime d'eux-mêmes.

## V. Réduire les disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves

- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés;
- Mettre en œuvre une politique d'intervention ciblée en matière de dotation des régions qui tient compte du niveau actuel et effectif des ressources humaines, des ressources pédagogiques et des infrastructures de leurs écoles;
- Renforcer l'accompagnement des régions défavorisées (Atacora-Donga, Mono-Couffo et Ouémé-Plateau) dans l'amélioration des performances de leurs élèves.

## VI. Réviser et renforcer certaines composantes de la gestion du système éducatif

- Permettre aux élèves d'apporter leur manuel à la maison pour travailler;
- Réduire la perte de temps scolaire.

## VII. Poursuivre massivement les campagnes d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes

La question de l'intérêt de la population envers l'école est aussi un facteur qui doit être pris en compte : (i) les parents alphabétisés ont plus conscience de l'importance de l'école; (ii) les parents sont garants d'un certain contrôle sur l'école et de ce qui se fait en classe, qui ne peut passer que par un certain contrôle des apprentissages de leurs enfants et, par conséquent, par un minimum de compétences comme savoir lire et écrire. Au Bénin, les taux d'alphabétisation des adultes sont encore faibles, le meilleur étant observé dans la zone Atlantique-Littoral, qui incidemment obtient aussi les meilleurs résultats à l'évaluation PASEC2014.

## VIII. Promouvoir la mise en place d'études et d'évaluations régulières ainsi que l'utilisation des résultats dans le suivi des politiques éducatives et le pilotage du système éducatif

- Créer un système national d'évaluation du système éducatif béninois pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux;
- Élargir les mécanismes d'évaluation existants aux directions régionales et les articuler dans le temps et dans le cycle de l'éducation de base pour renseigner sur les résultats des apprentissages aux différents niveaux du cycle primaire;
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels;
- Impliquer tous les acteurs de l'école (syndicats, parents d'élèves, ONG, élus locaux, société civile, etc.), en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler;
- Diffuser largement les résultats des études et évaluations;
- Soutenir l'utilisation des études et évaluations nationales et internationales pour des analyses secondaires qui vont au-delà de la simple description du contexte et de l'estimation des performances moyennes pour les différents sous-groupes.

Les études prioritaires à mener par le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire du Bénin sont les suivantes :

- Étude sur la gestion du temps scolaire (prenant en compte les résultats de l'étude commanditée par le Ministère et une étude approfondie des données PASEC 2014);
- Étude approfondie des données PASEC 2014 portant sur les caractéristiques des écoles présentant une proportion notable d'élèves atypiques positifs;
- Évaluation des compétences enseignantes;
- Étude sur les pratiques existantes en termes de soutien scolaire;
- Évaluation des apports de la période d'immersion et des méthodes de RANV et d'AAL au cours d'initiation (1<sup>re</sup> année du primaire);
- Étude sur les différents types (modèles) d'enseignement préscolaire et leur impact sur les performances des élèves au Bénin.



# Bibliographie

- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., et Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. Dans W. S. Barnett et S. S. Boocock (éds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (p. 11–44). Albany, NY: SUNY Press.
- 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](http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf)
- Bernard, J.-M., Simon, O. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : Mirage de l'école africaine?* Dakar: CONFEMEN.
- Blau, P. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Bornstein, M. C. et Bradley, R. H. (éd.) (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. Habilitation à diriger des recherches*. Grenoble: Université Pierre Mendès.
- Brimmer, M. A. et Pauli, L. (1971). *Wastage in education: A world problem*. Paris: UNESCO.
- Brooks-Gunn, J. et Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, p. 55-71.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., et Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), p. 579-620.
- 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*.
- Chopin, M. P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie*, 170, p. 87-110.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), summer, p. 201-237.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, p. S95-S120.
- Debardieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Debardieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Maclver, D. et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, p. 553-574.
- 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
- Finnan, C., Schnepel, K. et Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), p. 391-418.
- Gado, I. (2015). *Temps réels d'apprentissage et facteurs de perte de temps dans les écoles des communes de N'Dali, Nikki et Tchaourou*. Note de synthèse du Laboratoire d'analyse régionale et d'expertise sociale et du Bureau de la Coopération Suisse au Bénin.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, p. 83-93.
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), p. 60-71.

- Greenwald, R., Hedges, L. V. et Laine, R. D. (1996). The effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), p. 361-396.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), p. 141-164.
- 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).
- Kane, T. J., Rockoff, J. et Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27, p. 615-631.
- Kane, T. J. et Staiger, D. O. (2008). Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 14607*.
- Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA.
- Lamdin, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *Journal of Educational Research*, 89(3), p. 155-162.
- Lockheed, M. et Verspoor, A. M. (1992). *Improving primary education in developing countries: A review of policy options*. Washington, DC: Banque Mondiale.
- Médioni, G. (2009). L'accompagnement scolaire : Quel impact sur la réussite des élèves ? Quelles alternatives ? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, numéro 6, décembre 2009.
- 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 (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- Paul, J. J. et Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Ripple, C. H. et Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3), p. 277-298.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), p. 417-458.
- Seyfried, S. F. (1998). Academic achievement of African American preadolescents: The influence of teacher perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 26(3), p. 381-402.
- Sutton, A. et Soderstrom, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *The Journal of Educational Research*, 92(6), p. 330-338.
- Voyer, D. et Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis University of New Brunswick. *Psychological Bulletin, American Psychological Association*, 140(4), p. 1174-1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), p. 461-481.

10/15

indéfini et d-1 traits

ni loute aucun

issent pas la loi

la somme qui lui reste

6000 kg + 2000 kg = 8000 kg

la somme qui lui reste

8500 kg - 6000 kg = 2500 kg

- trouver la dépense total ?
  - calculer la somme qui lui reste
  - trouver le prix du sucre
  - trouver le prix du miel
  - trouver le prix du d'huile ?
- vendredi ~~le~~ ou décembre





# Liste des annexes

<b>ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DES TESTS PASEC2014</b>	<b>124</b>
<b>Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité</b>	<b>124</b>
A1.1 Test de langue	124
A1.1.1 Niveau 4	124
A1.1.2 Niveau 3	125
A1.1.3 Niveau 2	126
A1.1.4 Niveau 1	127
A1.1.5 Sous le niveau 1	127
A1.2 Test de mathématiques	128
A1.2.1 Niveau 3	128
A1.2.2 Niveau 2	129
A1.2.3 Niveau 1	129
A1.2.4 Sous le niveau 1	130
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	131
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	131
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	131
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	131
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	132
<b>Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité</b>	<b>133</b>
A2.1 Test de lecture	133
A2.1.1 Niveau 4	133
A2.1.2 Niveau 3	133
A2.1.3 Niveau 2	134
A2.1.4 Niveau 1	134
A2.1.5 Sous le niveau 1	134
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	135
A2.2 Test de mathématiques	138
A2.2.1 Niveau 3	138
A2.2.2 Niveau 2	138
A2.2.3 Niveau 1	139
A2.2.4 Sous le niveau 1	140
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	140
<b>ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU BENIN</b>	<b>144</b>
<b>Annexe B2. Données du chapitre 2</b>	<b>144</b>
Tableau B2.1 : Échantillonnage au Bénin	144
<b>Annexe B3. Données du chapitre 3</b>	<b>145</b>
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	145
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	145
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	146
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	146
Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	147
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	147
Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	148
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	148
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	148
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	149
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	149
Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Début de scolarité	149

Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones et le niveau national – Fin de scolarité	150
---	-----

<b>Annexe B4. Données du chapitre 4</b>	<b>151</b>
Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	151
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écarts par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	151
Tableau B4.3 : Pourcentage de filles par région, données du recensement scolaire 2014-2015	151
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité	152
Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité	152
Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité	152
Tableau B4.7 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité	153
Tableau B4.8 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité	153
Tableau B4.9 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité	153
Tableau B4.10 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité	154
Tableau B4.11 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	154
Tableau B4.12 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité	154
Tableau B4.13 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	155
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	155
Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	156
Tableau B4.16 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone – Début et fin de scolarité	156
Tableau B4.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	157
Tableau B4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	157
Tableau B4.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	158
Tableau B4.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	158
Tableau B4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	159
Tableau B4.22 : 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 et en mathématiques – Fin de scolarité	159
Tableau B4.23 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	160
Tableau B4.24 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	160
Tableau B4.25 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone – Début et fin de scolarité	161
Tableau B4.26 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité	161
Tableau B4.27 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – fin de scolarité	161
Tableau B4.29 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	162
Tableau B4.30 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	163
Tableau B4.31 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	163
Tableau B4.32 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité	164
Tableau B4.33 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructures de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	164
Tableau B4.34 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction du niveau de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	165
Tableau B4.35 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction du niveau de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	166
Tableau B4.37 : Performances des élèves selon que l'enseignant utilise ou non les cours de soutien et le tutorat en lecture et en mathématiques	167
Tableau B4.38 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare donner des punitions physiques (chicotte, châtiments corporels) – Fin de scolarité	167
Tableau B4.39 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare utiliser des punitions stigmatisantes (envoyer les élèves au coin) – Fin de scolarité	168
<b>Annexe B5. Données du chapitre 5</b>	<b>169</b>
Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques	169

Tableau B5.2 : Modèle Éèves	169
Tableau B5.3 : Modèle Éèves-Maîtres	169
Tableau B5.4 : Réduction de la variance en lecture	170
Tableau B5.5 : Réduction de la variance en mathématiques	170



# 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. A 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

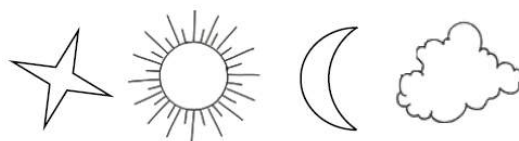
*L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.*

#### 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.

vor

von

rov

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

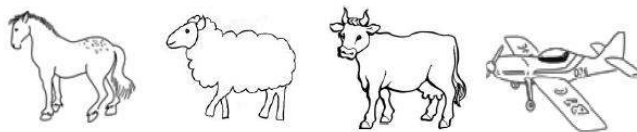
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

*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.



## AI.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

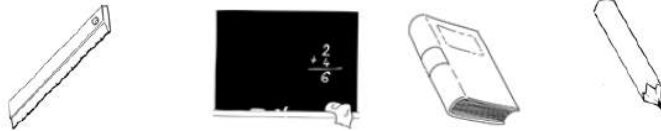
#### Reconnaître du vocabulaire

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.

## AI.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 Géométrie, espace et mesure	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20 Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions
Niveau 1	Numération Géométrie, espace et mesure	Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20 Ordonner des nombres inférieurs à 20 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

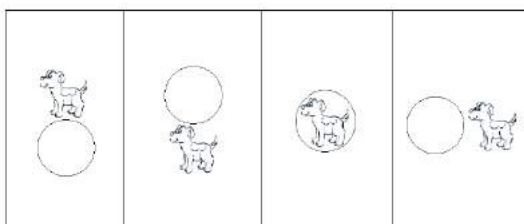
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*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 1

### Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau 1

#### Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

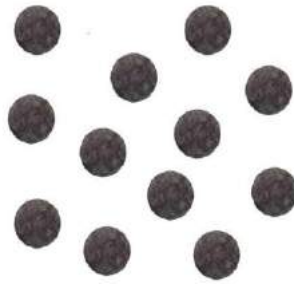
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités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

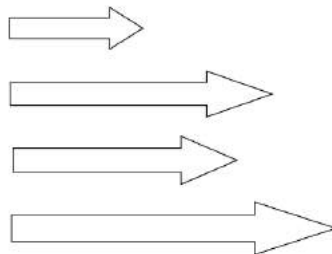
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour 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	c
	d	c	p	m	v
	q	f	b	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 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 apparier 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

**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

**Que veut voler le troisième voleur ?**

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

**Qui parle aux lignes 9 et 10 ?**

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

**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

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

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

**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.

**Qui est venu aujourd'hui à l'école ?**

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

**Où a eu lieu la vaccination ?**

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

**88 J'ai été piqué sur ...**

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

**Les enfants ont été vaccinés contre ...**

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

**F89 Qui parle dans le texte ?**

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

**Voici l'extrait d'un journal**

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

**2 Durant cette période, quel jour le vent a-t-il été violent ?**

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

**34 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

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

6 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 Niveau 4
- C.  le plastique
- D.  le chewing-gum

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 Niveau 3
- C.  dans 10 ans
- D.  dans 100 ans

## 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 I

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 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.

### A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau I

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 :

1							
2							
3					○		
4							
5							
	A	B	C	D	E	F	G

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

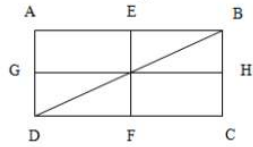
Niveau 2

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 m<sup>2</sup>.

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 PASEC 2014 au Bénin

## Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Échantillonnage au Bénin

N° strate	Strate	Poids de la strate	Sous-strates I	Poids des sous-strates I dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans les sous-strates I	Sous-strates 2	Poids des sous-strates 2 dans la sous-strate I	Nombre d'écoles à enquêter dans les sous-strates 2
1	Atacora-Donga	14,1 %	Atacora	61,0 %	15	Publique	94,3 %	13
						Privée	5,7 %	2
			Donga	39,0 %	10	Publique	96,2 %	10
						Privée	3,8 %	0
2	Atlantique-Littoral	20,0 %	Atlantique	66,8 %	24	Publique	62,5 %	15
						Privée	37,5 %	9
			Littoral	33,2 %	12	Publique	38,8 %	5
						Privée	61,2 %	7
3	Borgou-Alibori	15,6 %	Borgou	64,2 %	18	Publique	90,1 %	16
						Privée	9,9 %	2
			Alibori	35,8 %	10	Publique	95,5 %	10
						Privée	4,5 %	0
4	Mono-Couffo	14,7 %	Mono	46,7 %	13	Publique	92,1 %	11
						Privée	7,9 %	2
			Couffo	53,3 %	14	Publique	93,9 %	12
						Privée	6,1 %	2
5	Ouémé-Plateau	17,8 %	Ouémé	67,2 %	22	Publique	62,6 %	13
						Privée	37,4 %	8
			Plateau	32,8 %	10	Publique	89,0 %	9
						Privée	11,0 %	2
6	Zou-Collines	17,8 %	Zou	54,6 %	17	Publique	88,6 %	15
						Privée	11,4 %	2
			Collines	45,4 %	15	Publique	92,5 %	13
						Privée	7,5 %	2
<b>Ensemble Bénin</b>		<b>100,0 %</b>			<b>180</b>	<b>Publique</b>	<b>81,1 %</b>	<b>146</b>
						<b>Privée</b>	<b>18,9 %</b>	<b>34</b>

## Annexe B3. Données du chapitre 3

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	<b>8,4</b>	<b>0,4</b>	<b>21,2</b>	<b>0,6</b>	<b>27,7</b>	<b>0,5</b>	<b>25,6</b>	<b>0,5</b>	<b>17,1</b>	<b>0,5</b>

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	<b>27,2</b>	<b>0,8</b>	<b>31,8</b>	<b>0,5</b>	<b>26,3</b>	<b>0,6</b>	<b>14,7</b>	<b>0,5</b>

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*

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
Atacora-Donga	26,7	7,2	52,6	8,6	17,7	6,5	2,5	2,6	0,5	0,7
Atlantique-littoral	9,6	4,2	41,3	6,1	28,8	5,5	10,3	4,1	10,0	3,0
Borgou-Ailbori	9,2	2,4	36,4	7,4	43,1	7,5	10,0	6,0	1,4	1,2
Mono-Couffo	22,8	7,0	51,5	6,0	21,9	5,6	2,8	2,2	0,9	1,3
Ouémé-Plateau	14,3	6,1	50,6	6,6	30,0	7,4	5,0	3,6	0,0	0,0
Zou-Collines	17,3	6,0	48,6	8,2	28,2	7,3	4,5	2,5	1,4	1,0
Moyenne nationale	15,5	2,3	46,6	3,1	28,3	2,8	6,3	1,4	3,3	0,8

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
Atacora-Donga	40,7	6,2	36,8	7,1	17,3	5,3	5,2	3,2
Atlantique-littoral	17,9	5,6	36,0	9,0	31,2	7,2	14,9	5,5
Borgou-Ailbori	20,6	6,4	41,9	5,7	30,5	7,1	7,1	4,2
Mono-Couffo	46,2	8,4	30,6	6,6	18,3	5,1	4,9	2,0
Ouémé-Plateau	28,3	10,3	42,5	7,4	24,6	7,2	4,5	2,4
Zou-Collines	27,4	8,5	41,8	10,1	23,0	5,4	7,8	3,0
Moyenne nationale	28,0	3,1	38,5	3,6	25,1	2,9	8,4	1,7

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
Atacora-Donga	6,4	2,4	26,0	4,8	35,9	3,2	23,8	4,8	7,9	2,3
Atlantique-littoral	1,6	0,6	8,1	1,6	17,0	2,6	35,3	3,9	37,9	4,0
Borgou-Alibori	4,5	1,2	24,6	3,9	31,7	3,8	24,3	3,5	14,9	4,3
Mono-Couffo	10,9	2,2	29,7	4,0	33,5	3,7	20,2	5,2	5,7	2,4
Ouémé-Plateau	5,8	2,0	22,7	3,5	28,7	3,1	26,5	3,2	16,3	3,8
Zou-Collines	5,5	2,2	18,9	2,8	34,8	3,1	27,3	3,4	13,4	2,3
Moyenne nationale	4,6	0,6	17,5	1,2	26,2	1,5	29,0	2,0	22,7	1,9

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
Atacora-Donga	34,5	6,8	44,4	4,2	18,7	4,9	2,4	1,2
Atlantique-littoral	12,1	2,5	28,4	3,6	39,8	4,2	19,7	4,3
Borgou-Alibori	32,4	4,2	38,9	3,4	22,3	4,4	6,4	1,8
Mono-Couffo	46,5	6,6	38,0	3,7	13,8	3,8	1,6	1,1
Ouémé-Plateau	25,7	5,1	39,9	4,0	26,6	4,7	7,8	2,8
Zou-Collines	29,9	4,6	43,2	2,9	23,5	3,0	3,4	1,0
Moyenne nationale	24,6	1,8	35,6	1,7	29,0	2,0	10,8	1,9

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
Atacora-Donga	-31,4***	10,3	-30,8**	15,6
Atlantique-littoral	26,4***	7,6	28,7***	8,4
Borgou-Alibori	17,9*	9,4	11,1	14,9
Mono-Couffo	-20,6*	10,6	-29,3***	12,7
Ouémé-Plateau	-8,0	11,6	-8,9	11,7
Zou-Collines	-7,3	8,9	-1,3	11,5

\*\*\* Significatif au seuil de 1 % \*\* Significatif au seuil de 5 % \* Significatif au seuil de 10 %

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
Atacora-Donga	-43,2***	12,3	-33,6***	12,1
Atlantique-littoral	47,4***	6,3	40,3***	6,2
Borgou-Alibori	-25,2**	11,4	-20,0**	9,9
Mono-Couffo	-59,4***	11,7	-58,2***	12,8
Ouémé-Plateau	-21,4**	10,7	-9,2	11,2
Zou-Collines	-22,9**	9,1	-25,2***	9,6

\*\*\* Significatif à 5 % \*\* Significatif à 1 %



## Annexe B4. Données du chapitre 4

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Atacora-Donga	41,4	9,9	-6,8	9,0
Atlantique-littoral	46,6	5,0	-1,6	4,2
Borgou-Alibori	61,4	3,8	13,2***	4,3
Mono-Couffo	48,4	4,5	0,2	4,7
Ouémé-Plateau	50,4	9,2	2,2	8,0
Zou-Collines	45,2	4,2	-3,0	4,1
Moyenne nationale	<b>48,2</b>	<b>2,6</b>	-	-

\*\*\*\* Significatif à 1 %

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
Atacora-Donga	57,8	2,6	5,1*	2,6
Atlantique-littoral	50,1	1,9	-2,7**	1,3
Borgou-Alibori	55,7	2,1	3,0	2,1
Mono-Couffo	55,1	2,8	2,3	2,6
Ouémé-Plateau	52,2	2,0	-0,5	1,9
Zou-Collines	54,0	1,9	1,3	1,9
Moyenne nationale	<b>52,7</b>	<b>1,0</b>	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 %

Tableau B4.3 : Pourcentage de filles par région, données du recensement scolaire 2014-2015

Niveaux d'études	Zones éducatives				Moyenne nationale	
	Atlantique-Littoral	Ouémé-Plateau	Mono-Couffo	Borgou-Alibori	Zou-Collines	Atacora-Donga
CP	48,8 %	47,5 %	46,9 %	48,9 %	47,3 %	46,1 %
CM2	46,9 %	46,2 %	43,2 %	47,9 %	44,8 %	42,4 %

Source : Ministère des Enseignements Maternel et Primaire, 2014-2015

Tableau B4.4 : 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
Atacora-Donga	-	-	-	-	-	-
Atlantique-littoral	-	-	-	-	-	-
Borgou-Ailbori	-	-	-	-	-	-
Mono-Couffo	-	-	-	-	-	-
Ouémé-Plateau	-	-	-	-	-	-
Zou-Collines	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	459,6	5,3	457,2	5,3	2,4	6,1

Tableau B4.5 : 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
Atacora-Donga	-	-	-	-	-	-
Atlantique-littoral	-	-	-	-	-	-
Borgou-Ailbori	-	-	-	-	-	-
Mono-Couffo	-	-	-	-	-	-
Ouémé-Plateau	-	-	-	-	-	-
Zou-Collines	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	457,4	8,4	452,1	5,1	5,3	8,5

Tableau B4.6 : 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
Atacora-Donga	485,8	10,5	472,5	16,4	13,3	9,9
Atlantique-littoral	565,0	8,7	576,7	10,3	-11,7	8,3
Borgou-Ailbori	498,0	11,7	498,6	13,0	-0,6	5,6
Mono-Couffo	470,6	12,8	455,9	13,5	14,7	10,7
Ouémé-Plateau	493,0	12,0	511,9	12,5	-18,8**	8,6
Zou-Collines	506,3	11,4	493,7	9,6	12,6	9,9
Moyenne nationale	520,1	4,6	527,1	5,7	-7,0	4,6

\*\* Significatif à 5 %

Tableau B4.7 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles		Moyenne des garçons		Écart entre filles et garçons		Erreur type	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart	Erreur type	Écart	Erreur type
Atacora-Donga	472,0	10,6	451,3	15,5	20,7**		9,8	
Atlantique-littoral	536,4	8,3	538,1	11,8	-1,7		8,8	
Borgou-Alibori	483,7	9,8	468,4	9,9	15,3***		5,4	
Mono-Couffo	450,7	13,7	423,9	14,5	26,8**		10,6	
Ouémé-Plateau	487,6	12,3	487,8	12,6	-0,2		8,0	
Zou-Collines	482,4	10,6	459,2	10,1	23,2***		7,5	
Moyenne nationale	<b>499,5</b>	<b>4,6</b>	<b>494,0</b>	<b>6,6</b>	<b>5,5</b>		<b>5,0</b>	

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.8 : 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		
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	
Atacora-Donga	73,6	9,4	83,2	8,1	26,4	16,8	9,4	16,8	8,1	8,1		
Atlantique-littoral	50,8	8,9	50,9	8,3	49,2	49,1	8,9	49,1	8,3	8,3		
Borgou-Alibori	44,3	10,1	47,6	8,3	55,7	52,4	10,1	52,4	8,3	8,3		
Mono-Couffo	72,8	10,3	75,7	8,3	27,2	24,3	10,3	24,3	8,3	8,3		
Ouémé-Plateau	68,8	10,7	61,1	11,1	31,2	38,9	10,7	38,9	11,1	11,1		
Zou-Collines	61,1	10,5	69,9	8,6	38,9	30,1	10,5	30,1	8,6	8,6		

Tableau B4.9 : 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		
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	
Atacora-Donga	72,8	11,0	80,8	8,0	27,2	19,2	11,0	19,2	8,0	8,0		
Atlantique-littoral	48,1	11,9	58,9	5,9	51,9	41,1	11,9	41,1	5,9	5,9		
Borgou-Alibori	61,9	9,7	63,3	11,4	38,1	36,7	9,7	36,7	11,4	11,4		
Mono-Couffo	78,8	9,4	75,0	5,3	21,2	25,0	9,4	25,0	5,3	5,3		
Ouémé-Plateau	73,2	9,5	68,5	4,1	26,8	31,5	9,5	31,5	4,1	4,1		
Zou-Collines	66,1	9,7	71,8	7,0	33,9	28,2	9,7	28,2	7,0	7,0		

Tableau B4.10 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Atacora-Donga	27,8	6,2	38,6	7,8	72,2	6,2	61,4	7,8
Atlantique-littoral	10,4	2,3	9,1	2,5	89,6	2,3	90,9	2,5
Borgou-Alibori	28,2	4,5	30,2	4,2	71,8	4,5	69,8	4,2
Mono-Couffo	38,5	5,8	43,2	6,6	61,5	5,8	56,8	6,6
Ouémé-Plateau	31,1	5,5	25,7	4,9	68,9	5,5	74,3	4,9
Zou-Collines	22,1	4,3	27,2	5,2	77,9	4,3	72,8	5,2

Tableau B4.11 : Pourcentage des élèves filles et garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Atacora-Donga	76,3	5,8	82,3	6,6	23,7	5,8	17,7	6,6
Atlantique-littoral	42,2	4,9	38,8	6,9	57,8	4,9	61,2	6,9
Borgou-Alibori	69,0	5,6	74,3	6,0	31,0	5,6	25,7	6,0
Mono-Couffo	81,7	5,5	88,0	4,1	18,3	5,5	12,0	4,1
Ouémé-Plateau	66,9	5,8	64,1	6,6	33,1	5,8	35,9	6,6
Zou-Collines	68,3	4,8	78,8	3,1	31,7	4,8	21,2	3,1

Tableau B4.12 : 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
Atacora-Donga	46,3	0,8	-6,1***	0,9
Atlantique-littoral	54,4	0,9	2,0***	0,6
Borgou-Alibori	52,1	0,9	-0,3	0,9
Mono-Couffo	50,1	1,0	-2,3**	1,0
Ouémé-Plateau	53,1	1,0	0,7	0,9
Zou-Collines	51,3	1,1	-1,1	1,0
Moyenne nationale	<b>52,4</b>	<b>0,5</b>	-	-

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.13 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique 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
Atacora-Donga	-1,4	1,3	-1,8	1,1
Atlantique-littoral	-0,2	0,5	0,0	0,5
Borgou-Alibori	0,0	1,1	-0,3	1,1
Mono-Couffo	-2,3***	0,9	-2,5***	0,9
Ouémé-Plateau	-1,2	1,2	-0,6	1,1
Zou-Collines	-1,0	0,9	-1,6	1,0

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.14 : 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 national	Erreur type
Atacora-Donga	5,5	2,0	10,7	4,0
Atlantique-littoral	16,4	4,5	24,0	5,8
Borgou-Alibori	4,9	2,9	10,3	4,2
Mono-Couffo	6,6	4,1	7,7	3,6
Ouémé-Plateau	12,5	3,5	15,5	4,8
Zou-Collines	6,2	3,0	11,4	3,8
Moyenne nationale	<b>9,8</b>	<b>1,7</b>	<b>14,8</b>	<b>2,3</b>

Tableau B4.15 : 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	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Atacora-Donga	9,9	9,0	4,9	5,3	18,7	14,4	11,7
Atlantique-littoral	5,2	3,1	4,5	2,8	6,6	6,4	4,4
Borgou-Alibori	18,5	5,6	13,8	4,9	23,7	20,7	5,9
Mono-Couffo	33,7	8,3	24,1	9,1	44,4	41,7	12,1
Ouémé-Plateau	18,3	6,3	12,8	4,6	17,1	15,3	5,9
Zou-Collines	15,6	5,5	10,6	4,3	21,8	19,9	5,0
Moyenne nationale	11,5	2,2	8,6	1,9	14,1	13,0	2,9

Tableau B4.16 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Atacora-Donga	52,7	8,6	86,3	6,8
Atlantique-littoral	33,9	5,6	78,8	11,0
Borgou-Alibori	52,6	9,3	86,7	5,0
Mono-Couffo	18,6	6,0	88,5	3,8
Ouémé-Plateau	22,9	8,7	80,8	4,7
Zou-Collines	54,6	9,7	80,9	4,1
Moyenne nationale	38,2	3,6	81,9	4,7
Moyenne internationale	42,5	1,2	78,7	0,9

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
Atacora-Donga	35,2	6,7	-6,3	6,8	10,4	2,2	-19,6***	3,0
Atlantique-littoral	39,6	4,2	-2,0	4,3	38,2	4,6	8,2***	3,0
Borgou-Alibori	52,4	9,3	10,8	8,9	25,6	4,8	-4,4	4,7
Mono-Couffo	14,9	5,5	-26,6***	5,5	11,4	3,2	-18,6***	3,5
Ouémé-Plateau	52,7	10,5	11,2	8,7	38,4	5,0	8,3	4,7
Zou-Collines	47,0	7,2	5,5	6,5	28,0	3,3	-2,0	3,5
Moyenne nationale	<b>41,6</b>	<b>3,2</b>	-	-	<b>30,0</b>	<b>2,2</b>	-	-

\*\*\* 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	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Atacora-Donga	-	476,5	-	12,4	-	461,9	-	12,5
Atlantique-littoral	598,0	559,7	38,3**	6,6	561,4	527,7	33,7	10,4
Borgou-Alibori	525,3	490,6	34,7***	10,8	496,3	472,4	23,9***	9,8
Mono-Couffo	-	468,5	-	11,1	-	444,5	-	11,3
Ouémé-Plateau	512,8	496,0	16,8	12,2	493,3	484,7	8,6	12,8
Zou-Collines	526,7	491,2	35,5**	10,5	496,3	462,8	33,5**	11,6
Moyenne nationale	<b>556,8</b>	<b>510,8</b>	<b>46,0***</b>	<b>4,3</b>	<b>525,3</b>	<b>486,6</b>	<b>38,7***</b>	<b>5,6</b>

\*\* 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		Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	
			Erreur type				Erreur type	
Atacora-Donga	17,4	5,4	6,0	5,0	66,9	4,0	9,8**	4,1
Atlantique-littoral	13,3	3,8	1,9	3,0	45,3	4,3	-11,8***	2,9
Borgou-Alibori	10,8	2,6	-0,6	2,8	70,3	2,7	13,2***	3,0
Mono-Couffo	12,2	4,1	0,9	3,9	63,5	3,9	6,3	3,8
Ouémé-Plateau	5,5	2,5	-5,8**	2,7	63,7	3,1	6,6**	3,2
Zou-Collines	11,2	3,1	-0,2	2,8	63,4	3,1	6,3**	3,2
Moyenne nationale	11,4	1,6	-	-	57,1	1,8	-	-

\*\* 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	
Atacora-Donga	509,7	14,4	466,8	12,3	-42,9***	10,9	480,6	15,7	455,9	12,1	-24,7	13,7
Atlantique-littoral	609,1	10,2	525,9	6,8	-83,2***	13,1	568,7	12,1	500,0	7,9	-68,8***	12,8
Borgou-Alibori	552,0	17,8	475,9	9,5	-76,1***	13,7	516,6	12,3	460,7	8,5	-55,9***	8,7
Mono-Couffo	488,5	12,6	452,6	14,8	-35,9***	12,3	452,7	17,2	434,0	12,8	-18,7	12,0
Ouémé-Plateau	541,2	17,1	479,9	9,8	-61,3***	15,1	517,0	16,0	470,9	10,4	-46,0***	12,2
Zou-Collines	526,8	13,1	485,1	8,0	-41,7***	10,2	487,2	12,6	462,5	9,4	-24,8**	10,3
Moyenne nationale	568,7	7,3	490,4	3,8	-78,3***	7,7	531,9	8,2	471,5	4,1	-60,4***	7,7

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %



Tableau B4.21 : 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	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale
Atacora-Donga	51,5	2,0	-4,4**	56,9	1,4	-3,0*
Atlantique-littoral	58,4	1,5	2,5**	63,1	2,6	3,2**
Borgou-Alibori	59,2	3,6	3,3	60,1	2,1	0,1
Mono-Couffo	55,0	1,5	-0,9	58,8	2,5	-1,2
Ouémé-Plateau	53,0	1,0	-2,9**	55,7	1,0	-4,2***
Zou-Collines	56,7	1,8	0,8	57,5	0,9	-2,4*
Moyenne nationale	<b>55,9</b>	<b>0,8</b>	-	<b>60,0</b>	<b>1,2</b>	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.22 : 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 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
Atacora-Donga	-2,4	1,9	-3,4*	1,7
Atlantique-littoral	-0,7	0,9	-0,3	0,6
Borgou-Alibori	-0,6	1,1	-0,3	1,0
Mono-Couffo	-2,2**	1,1	-2,3**	1,1
Ouémé-Plateau	-2,3	2,3	-1,9	2,2
Zou-Collines	-0,6	2,2	1,0	2,2

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 %

Tableau B4.23 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Lecture		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
Atacora-Donga	0,0	0,0	0,0	0,0	22,4	10,8	27,9	12,0
Atlantique-littoral	47,4	11,7	47,4	11,7	42,5	10,5	42,5	10,5
Borgou-Alibori	46,6	16,3	46,6	16,3	62,7	9,4	62,7	9,4
Mono-Couffo	21,9	12,5	30,3	14,8	50,3	10,5	50,3	10,5
Ouémé-Plateau	22,0	10,2	22,0	10,2	27,1	7,5	24,2	8,2
Zou-Collines	36,2	19,1	46,1	16,1	45,8	10,1	45,8	10,1
Moyenne nationale	<b>31,8</b>	<b>6,0</b>	<b>34,2</b>	<b>5,8</b>	<b>42,4</b>	<b>5,0</b>	<b>42,4</b>	<b>5,0</b>
Moyenne internationale	<b>35,4</b>	<b>1,9</b>	<b>39,5</b>	<b>1,7</b>	<b>36,4</b>	<b>1,3</b>	<b>41,9</b>	<b>1,5</b>

Tableau B4.24 : 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	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type		
	Différence des moyennes	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type		
Atacora-Donga	-	-	481,8	14,5	-	-	456,3	12,8	-9,7	17,2
Atlantique-littoral	593,3	18,1	554,1	9,9	39,2	22,1	561,4	15,9	42,1	22,7
Borgou-Alibori	492,5	17,5	494,9	15,2	-2,5	24,1	475,7	13,5	7,7	22,5
Mono-Couffo	475,5	19,7	452,4	9,8	23,1	21,1	448,4	21,3	19,5	21,5
Ouémé-Plateau	548,2	19,4	484,9	13,8	63,3**	25,6	541,1	17,3	70,5***	22,9
Zou-Collines	493,8	15,6	506,2	10,9	-12,4	18,7	469,2	16,5	-4,7	17,6
Moyenne nationale	<b>473,4</b>	<b>11,5</b>	<b>451,3</b>	<b>5,0</b>	<b>23,2</b>	<b>13,9</b>	<b>464,6</b>	<b>12,5</b>	<b>24,6</b>	<b>14,8</b>

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.25 : 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
Atacora-Donga	0,0	0,0	93,7	6,4	6,3	6,4	0,0	0,0	74,7	11,5	25,3	11,5
Atlantique-littoral	0,0	0,0	78,5	7,9	21,5	7,9	0,0	0,0	83,4	9,5	16,6	9,5
Borgou-Alibori	0,0	0,0	72,0	5,9	28,0	5,9	0,0	0,0	55,2	11,1	44,8	11,1
Mono-Couffo	0,0	0,0	71,2	17,7	28,8	17,7	0,0	0,0	79,8	7,3	20,2	7,3
Ouémé-Plateau	0,0	0,0	90,0	10,3	10,0	10,3	0,0	0,0	81,1	6,9	18,9	6,9
Zou-Collines	0,0	0,0	75,7	7,5	24,3	7,5	0,0	0,0	69,3	10,0	30,7	10,0
Moyenne nationale	0,0	0,0	80,4	4,0	19,7	4,0	0,0	0,0	76,8	4,6	23,2	4,6
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 B4.26 : 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	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
	Atacora-Donga	29,8	21,0	6,9	6,3	7,0	0,0	0,0	0,0	63,3	21,0	6,7
Atlantique-littoral	30,2	6,1	6,3	5,9	12,4	4,1	14,8	60,9	13,6	13,6	6,7	
Borgou-Alibori	9,8	7,3	0,0	0,0	29,2	10,4	80,6	68,9	20,1	20,1	4,7	
Mono-Couffo	4,6	4,7	4,5	4,6	11,8	3,9	3,8	93,1	4,7	4,7	1,8	
Ouémé-Plateau	12,2	3,9	7,6	2,2	4,9	10,5	3,2	69,0	5,4	5,4	1,8	
Zou-Collines	0,8	0,8	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8	1,8	1,8	1,8	
Moyenne nationale	15,6	3,7	4,9	2,6	10,5	2,0	36,3	1,8	1,8	1,8	1,8	
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8	1,8	1,8	1,8	

Tableau B4.27 : 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	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
	Atacora-Donga	2,2	2,2	34,6	10,7	23,7	5,7	39,5	11,9	11,9	11,9	11,9
Atlantique-littoral	4,8	1,6	25,9	11,6	19,2	8,7	50,0	7,3	7,3	7,3	7,3	
Borgou-Alibori	6,2	1,1	7,2	5,2	20,1	9,4	66,5	10,9	10,9	10,9	10,9	
Mono-Couffo	0,0	0,0	3,5	3,5	50,5	10,9	46,0	11,4	11,4	11,4	11,4	
Ouémé-Plateau	9,0	5,3	3,7	3,7	54,6	7,8	32,7	7,9	7,9	7,9	7,9	
Zou-Collines	0,0	0,0	25,5	8,7	19,4	4,4	55,1	9,5	9,5	9,5	9,5	
Moyenne nationale	4,2	1,0	18,4	5,3	28,6	4,3	48,8	4,1	4,1	4,1	4,1	
Moyenne internationale	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1	1,1	1,1	1,1	

Tableau B4.28 : 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 à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart à la moyenne nationale	Erreur type
Atacora-Donga	54,0	20,0	-1,9	17,9	77,8	10,3	28,2***	10,2
Atlantique-littoral	48,6	5,8	-7,3	6,9	27,2	5,2	-22,5***	3,4
Borgou-Alibori	33,8	15,6	-22,1	14,6	56,6	9,4	6,9	9,0
Mono-Couffo	78,7	14,6	22,7*	13,4	69,1	11,5	19,5*	10,7
Ouémé-Plateau	88,6	3,4	32,6***	5,2	81,3	6,8	31,7***	6,9
Zou-Collines	32,8	13,1	-23,2**	11,4	45,6	7,8	-4,0	7,6
Moyenne nationale	<b>55,9</b>	<b>5,3</b>	-	-	<b>49,6</b>	<b>3,6</b>	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.29 : 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 milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes
Atacora-Donga	464,3	12,4	-	-	-	13,1	453,1	-	-
Atlantique-littoral	499,5	13,0	597,4	12,0	97,8***	12,1	472,5	561,3	88,8***
Borgou-Alibori	463,3	10,0	543,9	14,3	80,6***	11,7	451,2	510,4	59,2***
Mono-Couffo	448,5	7,5	498,6	22,5	50,1**	9,5	427,8	463,0	35,2
Ouémé-Plateau	487,2	11,1	-	-	-	11,5	473,6	-	-
Zou-Collines	466,8	15,6	528,7	10,5	61,9***	18,5	447,5	492,1	44,6**
Moyenne nationale	<b>475,3</b>	<b>5,3</b>	<b>570,9</b>	<b>7,5</b>	<b>95,7***</b>	<b>5,5</b>	<b>457,2</b>	<b>536,0</b>	<b>78,8***</b>

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.30 : 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 publique		L'élève est dans une école privée			
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type		
Atacora-Donga	0,0	0,0	66,3	20,9	33,7	20,9	0,0	0,0	89,6	6,7	10,4	6,7
Atlantique-littoral	0,0	0,0	70,4	4,5	29,6	4,5	0,0	0,0	79,5	2,8	20,5	2,8
Borgou-Alibori	0,0	0,0	94,9	5,2	5,1	5,2	0,0	0,0	90,5	3,8	9,5	3,8
Mono-Couffo	0,0	0,0	98,3	1,9	1,7	1,9	0,0	0,0	94,6	3,9	5,4	3,9
Ouémé-Plateau	0,0	0,0	88,6	3,4	11,4	3,4	0,0	0,0	83,5	5,1	16,5	5,1
Zou-Collines	0,0	0,0	95,3	3,9	4,7	3,9	0,0	0,0	92,9	1,8	7,1	1,8
Moyenne nationale	0,0	0,0	84,3	3,5	15,7	3,5	0,0	0,0	85,7	1,6	14,3	1,6
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 B4.31 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques							
	Moyenne des élèves dans une école publique		Moyenne des élèves dans une école privée		Moyenne des élèves dans une école publique		Moyenne des élèves dans une école privée					
	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Différence des moyennes				
Atacora-Donga	469,9	-	12,0	-	454,6	-	11,7	-	-	-	-	-
Atlantique-littoral	553,5	6,4	637,7	23,4	522,4	84,2***	9,0	594,5	23,4	72,1***	25,3	25,3
Borgou-Alibori	485,9	9,1	-	-	466,8	-	8,0	-	-	-	-	-
Mono-Couffo	463,9	12,6	-	-	439,3	-	13,8	-	-	-	-	-
Ouémé-Plateau	487,1	11,7	-	-	475,1	-	12,5	-	-	-	-	-
Zou-Collines	494,0	9,3	-	-	466,1	-	9,9	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	508,9	3,8	610,8	16,7	484,4	102,0***	4,9	571,8	16,2	87,4***	17,3	17,3

\*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.32 : 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		Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	
			Erreur type	Niveau			Erreur type	Niveau
Atacora-Donga	54,6	1,7	-0,3	55,6	1,6	0,9	1,0	
Atlantique-littoral	59,2	1,2	4,3***	57,1	1,0	2,3**	1,0	
Borgou-Alibori	52,9	1,3	-2,0	51,6	1,3	-3,1**	1,3	
Mono-Couffo	49,3	1,7	-5,6***	51,5	1,5	-3,2***	1,4	
Ouémé-Plateau	54,0	1,2	-1,0	53,6	1,1	-1,1	1,1	
Zou-Collines	54,9	1,0	0,0	54,0	0,9	-0,8	1,0	
Moyenne nationale	<b>54,9</b>	<b>0,6</b>	-	<b>54,8</b>	-	-	-	

\*\* Significatif à 5 % \*\*\* Significatif à 1 %

Tableau B4.33 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructures 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 à l'effet au niveau national	Erreur type
Atacora-Donga	-8,4**	4,2	-6,9*	3,5
Atlantique-littoral	-0,1	0,8	-0,4	0,7
Borgou-Alibori	0,0	1,4	0,4	1,2
Mono-Couffo	-3,5**	1,5	-3,0**	1,3
Ouémé-Plateau	-3,7*	2,1	-2,8	2,0
Zou-Collines	-1,1	3,4	-0,8	3,7
Moyenne nationale	-	-	-	-

\* Significatif à 10 % \*\* Significatif à 5 %

Tableau B4.34 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction du niveau de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	22,0	29,0	40,0	72,0
Un manuel pour deux élèves en français	58,0	71,0	60,0	28,0
Un manuel pour trois élèves en français	19,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en français	1,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	22,0	29,0	40,0	71,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	58,0	71,0	60,0	29,0
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	16,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	4,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel de français pour le maître	99,0	100,0	100,0	100,0
Un manuel de mathématiques pour le maître	99,0	100,0	100,0	100,0
Un guide pédagogique de français pour le maître	94,0	100,0	100,0	100,0
Un guide pédagogique de mathématiques pour le maître	94,0	100,0	100,0	100,0
Un programme de français pour le maître	58,0	88,0	97,0	99,0
Un programme de mathématiques pour le maître	53,0	88,0	97,0	99,0
Un tableau	100,0	98,0	97,0	100,0
Des craies	97,0	100,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	94,0	99,0	99,0	100,0
Une équerre pour tableau	89,0	99,0	99,0	100,0
Un compas pour tableau	89,0	99,0	99,0	100,0
Un dictionnaire	78,0	96,0	98,0	98,0
Une carte du monde ou un globe	31,0	82,0	90,0	98,0
Une carte de l'Afrique	32,0	88,0	95,0	97,0
Une carte du pays	64,0	95,0	94,0	99,0
Un bureau pour le maître	86,0	99,0	99,0	100,0
Une chaise pour le maître	87,0	100,0	100,0	100,0
Une armoire	40,0	75,0	83,0	90,0
Nombre de places assises supérieur au nombre d'élèves	36,0	26,0	74,0	91,0
Nombre de supports pour écrire supérieur au nombre d'élèves	29,0	15,0	66,0	87,0

Tableau B4.35 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction du niveau de l'indice d'infrastructure 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	78,0	88,0	92,0	96,0
Un bureau séparé pour le directeur	76,0	97,0	100,0	96,0
Un secrétariat	2,0	4,0	8,0	24,0
Un lieu de stockage du matériel	54,0	54,0	84,0	95,0
Une salle de maîtres	0,0	1,0	1,0	12,0
Une cour de récréation	100,0	100,0	100,0	100,0
Un terrain de sport	52,0	68,0	81,0	55,0
Une clôture qui entoure l'école	6,0	26,0	18,0	70,0
Une boîte à pharmacie	33,0	40,0	68,0	89,0
Un ou des logements pour les maîtres	0,0	2,0	9,0	12,0
L'eau courante	16,0	56,0	46,0	85,0
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	13,0	22,0	48,0	46,0
L'électricité	5,0	44,0	51,0	88,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	18,0	17,0	16,0	0,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	82,0	80,0	84,0	88,0
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	3,0	0,0	12,0

Tableau B4.36 : Pourcentage d'élèves ayant un enseignant offrant un soutien scolaire aux élèves

	Fiches de suivi	Cours de soutien / tutorat	Évaluations régulières	Organisation des élèves en sous-groupes	Devoirs supplémentaires
Bénin	30,4 (4,3)	52,2 (5,7)	82,6 (6,0)	70,2 (4,6)	84,4 (2,8)
Burkina Faso	16,2 (3,0)	81,9 (2,8)	81,0 (3,1)	88,2 (2,3)	74,5 (3,9)
Burundi	35,6 (3,6)	38,1 (4,5)	89,7 (2,8)	73,6 (3,8)	84,8 (3,2)
Cameroun	32,2 (4,8)	39,3 (4,4)	95,7 (1,6)	65,3 (5,5)	87,4 (2,1)
Congo	37,7 (7,7)	44,2 (5,5)	92,5 (2,2)	53,4 (8,3)	89,4 (3,7)
Côte d'Ivoire	16,2 (3,4)	44,8 (4,6)	81,2 (2,9)	51,0 (4,2)	70,7 (3,5)
Niger	31,3 (6,7)	59,1 (5,3)	87,6 (2,6)	71,0 (4,0)	74,3 (4,2)
Sénégal	29,0 (5,3)	78,2 (4,9)	93,7 (2,3)	83,3 (4,4)	85,8 (3,6)
Tchad	27,5 (7,5)	47,0 (5,0)	93,9 (2,1)	43,9 (6,0)	73,2 (6,1)
Togo	23,7 (4,0)	67,9 (3,3)	78,9 (3,8)	71,0 (5,1)	81,7 (4,6)
Moyenne PASEC	27,7 (1,6)	55,5 (1,5)	87,5 (0,9)	67,4 (1,6)	80,5 (1,3)



Tableau B4.37 : Performances des élèves selon que l'enseignant utilise ou non les cours de soutien et le tutorat en lecture et en mathématiques

	Performances en lecture			Performances en mathématiques		
	Moyenne des élèves bénéficiant de cours de soutien	Moyenne des élèves ne bénéficiant pas de cours de soutien	Différence des moyennes	Moyenne des élèves bénéficiant de cours de soutien	Moyenne des élèves ne bénéficiant pas de cours de soutien	Différence des moyennes
Bénin	529,2 (10,8)	503,9 (9,14)	25,2*	502,7 (9,3)	479,3 (8,6)	23,5 (12,9)
Burkina Faso	531,9 (4,1)	528,2 (11,6)	3,6 (11,1)	539,5 (4,2)	536,9 (11,7)	2,6 (11,6)
Burundi	527,0 (3,9)	524,4 (2,7)	2,6 (5,1)	596,4 (4,7)	591,9 (3,1)	4,5 (5,7)
Cameroun	533,1 (12,2)	500,7 (8,7)	32,5***	501,5 (11,4)	477,1 (7,3)	24,4 (13,8)
Congo	520,4 (12,6)	492,5 (7,4)	27,9 (15,8)	495,2 (11,7)	473,6 (5,9)	21,7 (13,9)
Côte d'Ivoire	517,7 (7,1)	514,3 (6,9)	3,4 (10,8)	475,7 (5,2)	473,4 (4,8)	2,2 (7,4)
Niger	412,6 (6,0)	390,7 (4,7)	21,9**	415,6 (5,2)	393,9 (6,5)	21,7** (9,0)
Sénégal	543,0 (6,7)	543,2 (29,7)	-0,2 (30,9)	540,3 (6,8)	545,8 (28,3)	-5,5 (29,6)
Tchad	423,6 (10,4)	434,1 (8,2)	-10,5 (14,2)	443,4 (9,5)	452,4 (5,4)	-9,0 (11,9)
Togo	503,7 (5,8)	481,8 (7,7)	21,9**	526,2 (7,0)	507,0 (8,9)	19,2 (12,2)
Moyenne PASEC	505,1 (2,8)	489,0 (3,5)	16,1***	506,4 (2,9)	491,4 (3,4)	15,0*** (4,8)

Tableau B4.38 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare donner des punitions physiques (chicotte, châtiments corporels) – Fin de scolarité

	Toujours ou presque			Souvent			Occasionnellement, parfois			Jamais ou presque jamais		
	Moyenne	(écart-type)	(écart-type)	Moyenne	(écart-type)	(écart-type)	Moyenne	(écart-type)	(écart-type)	Moyenne	(écart-type)	(écart-type)
Bénin	0,5	(0,4)		3,3	(1,6)		42,0	(4,6)		54,2	(4,7)	
Burkina Faso	0,0	(0,0)		5,1	(1,7)		19,7	(2,7)		75,3	(3,1)	
Burundi	0,0	(0,4)		2,5	(1,6)		23,9	(3,7)		73,6	(4,0)	
Cameroun	0,6	(1,0)		5,7	(3,5)		45,5	(4,3)		48,2	(4,8)	
Congo	0,6	(0,1)		0,9	(5,8)		44,8	(4,0)		53,7	(6,3)	
Côte d'Ivoire	0,0	(0,0)		4,2	(2,5)		15,7	(2,4)		80,0	(3,5)	
Niger	0,9	(1,4)		5,8	(5,8)		27,9	(3,1)		65,4	(5,6)	
Sénégal	1,0	(3,0)		15,6	(4,1)		40,6	(4,5)		42,8	(5,2)	
Tchad	0,3	(0,3)		3,8	(6,9)		67,5	(5,2)		28,4	(7,0)	
Togo	0,8	(0,0)		4,1	(2,9)		22,1	(4,1)		73,0	(3,8)	
Moyenne PASEC	0,5	(0,3)		5,1	(1,2)		34,9	(1,2)		59,5	(1,6)	

Tableau B4.39 : Pourcentage d'élèves dont l'enseignant déclare utiliser des punitions stigmatisantes (envoyer les élèves au coin) – Fin de scolarité

	Toujours ou presque	Souvent	Occasionnellement, parfois	Jamais ou presque jamais
Bénin	0,5 (1,4)	5,8 (2,7)	19,6 (3,6)	74,1 (3,5)
Burkina Faso	0,0 (0,8)	5,6 (2,8)	12,1 (3,3)	82,3 (2,9)
Burundi	0,4 (0,8)	5,8 (1,8)	24,9 (3,6)	68,9 (3,2)
Cameroun	1,9 (0,8)	12,8 (4,6)	37,3 (4,2)	47,9 (4,5)
Congo	0,1 (1,3)	23,1 (4,3)	34,8 (6,4)	42,0 (5,9)
Côte d'Ivoire	0,0 (2,1)	5,9 (4,3)	11,4 (4,6)	82,7 (3,9)
Niger	2,5 (6,1)	25,0 (3,7)	17,4 (5,0)	55,2 (3,4)
Sénégal	5,1 (0,4)	15,6 (5,2)	28,3 (5,4)	51,0 (4,2)
Tchad	0,3 (1,7)	10,0 (3,7)	35,2 (7,1)	54,4 (6,9)
Togo	0,0 (0,9)	7,8 (3,8)	29,1 (4,8)	63,1 (3,9)
Moyenne PASEC	1,1 (0,8)	11,8 (1,2)	25,0 (1,7)	62,2 (1,1)

Tableau B4.40 : Répartition des élèves selon le nombre de jours d'absence de leur enseignant – Fin de scolarité

	0 jour	Entre 1 et 2 jours	Plus de 2 jours
Bénin	58,9 (7,3)	24,4 (6,4)	16,7 (3,9)
Burkina Faso	48,1 (4,1)	32,6 (3,9)	19,3 (3,1)
Burundi	52,3 (3,7)	34,1 (3,8)	13,6 (2,5)
Cameroun	42,5 (5,1)	40,0 (4,8)	17,4 (3,2)
Congo	32,9 (5,8)	35,1 (4,9)	32,0 (6,8)
Côte d'Ivoire	54,2 (4,1)	35,4 (4,2)	10,4 (2,9)
Niger	33,8 (4,7)	50,3 (5,3)	15,9 (2,9)
Sénégal	42,5 (5,6)	42,4 (5,1)	15,1 (3,9)
Tchad	20,5 (5,8)	58,0 (6,7)	21,5 (3,9)
Togo	59,4 (4,3)	28,7 (3,7)	11,9 (2,9)
Moyenne PASEC	44,6 (1,6)	38,1 (1,5)	17,3 (1,1)

## Annexe B5. Données du chapitre 5

*Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques*

Lecture			Mathématiques		
Variance écoles	Variance élèves	Corrélation intra-classe	Variance écoles	Variance élèves	Corrélation intra-classe
5 080,2	4 809,2	51,4 %	4 159,4	3 858,3	51,9 %

*Tableau B5.2 : Modèle Élèves*

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	4,9	3,5	15,1***	4,5
Âge de l'élève	-11,8***	2,1	-10,3***	2,4
L'élève a redoublé au moins une fois	-36,3***	5,3	-27,9***	4,8
L'élève a fait la maternelle	7,5	5,9	4,2	6,6
L'élève fait des travaux extrascolaires	-13,1***	4,3	-7,9	5,1
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	8,2	5,0	-1,5	3,9
Constante	541,0***	7,7	504,1***	8,8

\*\*\* Significatif à 1 %

*Tableau B5.3 : Modèle Élèves-Maîtres*

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	7,1	3,6	18,8***	4,3
Âge de l'élève	-11,9***	2,1	-10,5***	2,4
L'élève a redoublé au moins une fois	-36,1***	5,4	-27,6***	4,8
L'élève a fait la maternelle	7,6	6,4	4,4	7,0
L'élève fait des travaux extrascolaires	-12,8***	4,3	-7,7	5,2
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	8,2	5,0	-1,6	3,9
La classe est tenue par une femme	43,1**	20,3	44,2**	20,4
Interaction fille-enseignante	-11,2	9,8	-18,0	12,4
Taille de la classe	-4,9	5,8	-5,2	4,9
L'enseignant a un niveau universitaire	-33,5***	12,5	-23,4*	12,2
L'enseignant a deux années de formation et plus	2,95	13,7	-5,0	12,4
Indice des ressources pédagogiques de la classe	13,9**	6,5	14,8**	6,2
Ancienneté de l'enseignant	-15,5**	7,2	-15,1**	6,0
Absentéisme de l'enseignant	-1,0	4,2	-1,6	4,1
Constante	539,8***	11,3	504,6***	11,5

\*\*\* Significatif à 1 % \*\* Significatif à 5 % \* Significatif à 10 %

*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 (décomposition de la variance)	5 080,2	4 809,2	-	-
Modèle Élèves	4 058,1	4 261,1	20,1 %	11,4 %
Modèle Élèves-Maîtres	3 356,7	4 254,3	13,8 %	0,1 %
Modèle Élèves-Maîtres-Directeurs	979,6	4 236,3	46,8 %	0,4 %

*Tableau B5.5 : 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 (décomposition de la variance)	4 159,4	3 858,3	-	-
Modèle Élèves	3 588,2	3 527,4	13,7 %	8,6 %
Modèle Élèves-Maîtres	2 924,2	3 511,6	16,0 %	0,4 %
Modèle Élèves-Maîtres-Directeurs	1 271,2	3 504,2	39,7 %	0,2 %



# Liste des publications PASEC

À retrouver sur le site internet [www.pasec.confemen.org](http://www.pasec.confemen.org)

- 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 sénégalais : 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.
- 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 10<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> 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) oeuvre 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 Bénin.



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Direction du développement  
et de la coopération DDC



THE WORLD BANK