

PASEC2014
PERFORMANCES DU SYSTÈME
ÉDUCATIF CAMEROUNAIS
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



République du Cameroun

Ministère de
l'Éducation de Base

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : 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 : 92-91-33-168-6

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

Photo de la page de couverture :
© GPE/Stephan Bachenheimer

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

PASEC2014
PERFORMANCES DU SYSTÈME
ÉDUCATIF CAMEROUNAIS
COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

Sigles et acronymes

APC	Approche par compétences
ASPE	Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BIP	Budget d'Investissement Public
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CAPIET	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Technique
CE1	Cours Élémentaire, 1 ^{re} année
CE2	Cours Élémentaire, 2 ^e année
CEBNF	Centres d'Éducation de Base Non Formelle
CEP	Certificat d'Études Primaires
CM1	Cours Moyen, 1 ^{re} année
CM2	Cours Moyen, 2 ^e année
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
DPPC	Division des Projets, de la Planification et de la Coopération
DSCE	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF	Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation
ENIEG	Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général
EVS	Espérance de vie scolaire
FSLC	<i>First School Leaving Certificate</i>
GCE	<i>General Certificate of Education</i>
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IIFE	Institut International de Planification de l'Éducation
LLECE	<i>Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación</i> (Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation)
MAP	Fondation « La main à la pâte »
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PAEQUE	Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
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
PPO	Pédagogie par objectifs
SIL	Section d'Initiation au Langage
SOFRECO	Société Française de Réalisation, d'Études et de Conseil
TA	Taux d'achèvement
TBA	Taux brut d'accès
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>
ZEP	Zones d'Éducation Prioritaires

Liste des rédacteurs

Équipe internationale PASEC

- Jacques MALPEL, Coordonnateur du PASEC
- Dr Oswald KOUSSIHOUÉDE, Conseiller technique/Chef de la division « Gestion des données et analyse statistique »
- 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 Cameroun

- Jules KWEKEU, *Education Policy Analyst*, Responsable EN/PASEC du Cameroun
- ALIOUM, Informaticien, membre EN/PASEC du Cameroun
- Joseph Yong TOHMOH, Inspecteur des services N° 3 à l'Inspection Générale des Services du Ministère de l'Éducation de Base, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun
- Mairama DOUBLA, Inspectrice de la Pédagogie Nationale chargée de l'Enseignement Primaire (IPN/EP) à l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère de l'Éducation de Base, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun
- Evelyne AYUKEGBA, Sous-directrice de la Réglementation et des Agréments à la Direction du Suivi de l'Enseignement Privé de Base, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun
- Patience ATANGA MAMBO épouse TADJOU, Sous-directrice de la Certification, des Archives et des Statistiques, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun

Remerciements

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

Le PASEC remercie les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et leur orientation stratégique tout au long du processus ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque Mondiale et la Coopération Suisse. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu être réalisé.

Le PASEC remercie les autorités camerounaises, notamment Madame Hadidja ALIM YOUSOUF, Ministre de l'Éducation de Base, pour son soutien à la réalisation de l'évaluation PASEC2014 au Cameroun. Les remerciements s'adressent aussi à Madame MAMAT DAIRFELE Madeleine, Correspondante nationale de la CONFEMEN au Cameroun, pour son rôle majeur tout au long du processus de l'évaluation. Le PASEC souhaite également exprimer sa gratitude à Monsieur Pierre Simon FOUDA, ancien Correspondant national de la CONFEMEN au Cameroun, pour sa contribution qui a été déterminante pour la tenue effective de cette évaluation diagnostique.

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

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

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

Avant-propos

Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vi
Avant-propos	vii
Table des matières	viii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xi
Liste des encadrés	xi
Liste des graphiques	xi
I LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS	1
1.1 Présentation du Cameroun	3
1.2 Le système éducatif camerounais	4
1.3 Focus sur le cycle primaire camerounais	5
1.3.1 Les types d'écoles dans le cycle primaire	5
1.3.2 La pédagogie en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques	6
1.3.3 Les curricula	6
1.3.4 L'enseignement de la langue	6
1.3.5 L'enseignement des mathématiques	7
1.3.6 Le temps scolaire	7
1.4 Les grands indicateurs de l'éducation au cycle primaire	8
1.5 Les grandes orientations de la politique éducative actuelle	9
1.6 Les réformes en cours	10
1.7 L'agenda du ministère et les grandes problématiques du système éducatif	10
1.8 Le système national d'évaluation de l'éducation	11
2 L'ÉVALUATION PASEC2014 AU CAMEROUN	13
2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014	16
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	16
2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité	16
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	18
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	19
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	19
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	19
2.1.3 Les questionnaires de contexte	20
2.2 La collecte des données	21
2.2.1 En début de scolarité primaire	21
2.2.2 En fin de scolarité primaire	21
2.3 L'échantillonnage et les taux de participation	22
2.3.1 L'échantillonnage	22
2.3.2 Les taux de participation	23
2.4 Les analyses	24

3	COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU INTERNATIONAL ET AU CAMEROUN	27
3.1	Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	29
3.2	Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	35
3.3	Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	41
3.4	Compétences des élèves camerounais en lecture et en mathématiques	42
3.4.1	Compétences des élèves dans le sous-système francophone	44
3.4.1.1	Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	44
3.4.1.2	Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	45
3.4.1.3	Comparaison des scores des zones du sous-système francophone aux scores moyens nationaux	46
3.4.2	Compétences des élèves dans le sous-système anglophone	48
3.4.2.1	Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	48
3.4.2.2	Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	49
3.4.2.3	Comparaison des scores des zones du sous-système anglophone aux scores moyens nationaux	50
4	DISPARITÉS ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DANS LE SOUS-SYSTÈME FRANCOPHONE	53
4.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	57
4.1.1	Genre de l'élève	57
4.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	60
4.1.3	Élèves atypiques	62
4.1.4	Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	64
4.1.5	Préscolaire	66
4.1.6	Redoublement	68
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
4.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	77
4.3.1	Localisation de l'école	77
4.3.2	Statut de l'école	79
4.3.3	Infrastructures de l'école	81
5	DISPARITÉS ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DANS LE SOUS-SYSTÈME ANGLOPHONE	85
5.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	87
5.1.1	Genre de l'élève	87
5.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	89
5.1.3	Élèves atypiques	90
5.1.4	Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	92
5.1.5	Préscolaire	93
5.1.6	Redoublement	95

5.2	Caractéristiques des classes et différences de performance	97
5.2.1	Niveau d'équipement de la classe	97
5.2.2	Manuels scolaires	99
5.2.3	Profil des enseignants	101
5.2.3.1	Niveau académique des enseignants	101
5.2.3.2	Formation professionnelle initiale des enseignants	102
5.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	103
5.3.1	Localisation de l'école	103
5.3.2	Infrastructures de l'école	105
6	FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	109
6.1	D'où proviennent les inégalités de performance?	111
6.2	Facteurs de réussite scolaire	113
6.2.1	Caractéristiques des élèves	116
6.2.2	Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	118
6.3	Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	120
7	SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION	123
	Bibliographie	130
	Liste des annexes	134
	Liste des publications PASEC	198

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Évolution de la répartition des élèves et des écoles par sous-système et selon le type d'école	5
Tableau 1.2 : Quelques indicateurs clés du cycle primaire au Cameroun en 2014	8
Tableau 1.3 : Évolution du budget alloué au secteur de l'éducation au Cameroun de 2010 à 2014 (en milliards de FCFA)	9
Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année dans le sous-système francophone	23
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année dans le sous-système anglophone	23
Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 ^e année dans le sous-système francophone	24
Tableau 2.4 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 ^e année dans le sous-système anglophone	24
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	30
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	31
Tableau 3.3 : Scores moyens du Cameroun en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	35
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	36
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	37
Tableau 3.6 : Scores moyens du Cameroun en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	40
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones – Fin de scolarité	43
Tableau 6.1 : Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	114
Tableau 6.2 : Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	115

Liste des figures

Figure 1.1 : Carte du Cameroun	3
Figure 3.1 : Carte du Cameroun avec représentation des différentes zones (strates)	42
Figure 6.1 : Réduction de la variance des scores de lecture et de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	120
Figure 6.2 : Réduction de la variance des scores de lecture et de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	121

Liste des encadrés

Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	17
Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	18
Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	19
Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	20
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	29
Encadré 4.1 : Note méthodologique	56
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	60
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	62
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	81
Encadré 6.1 : Guide de lecture des résultats	114

Liste des graphiques

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et mathématiques – Début de scolarité	33
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	39
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	41
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	41
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	44
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	45
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Début de scolarité	46
Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Début de scolarité	46
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Fin de scolarité	47

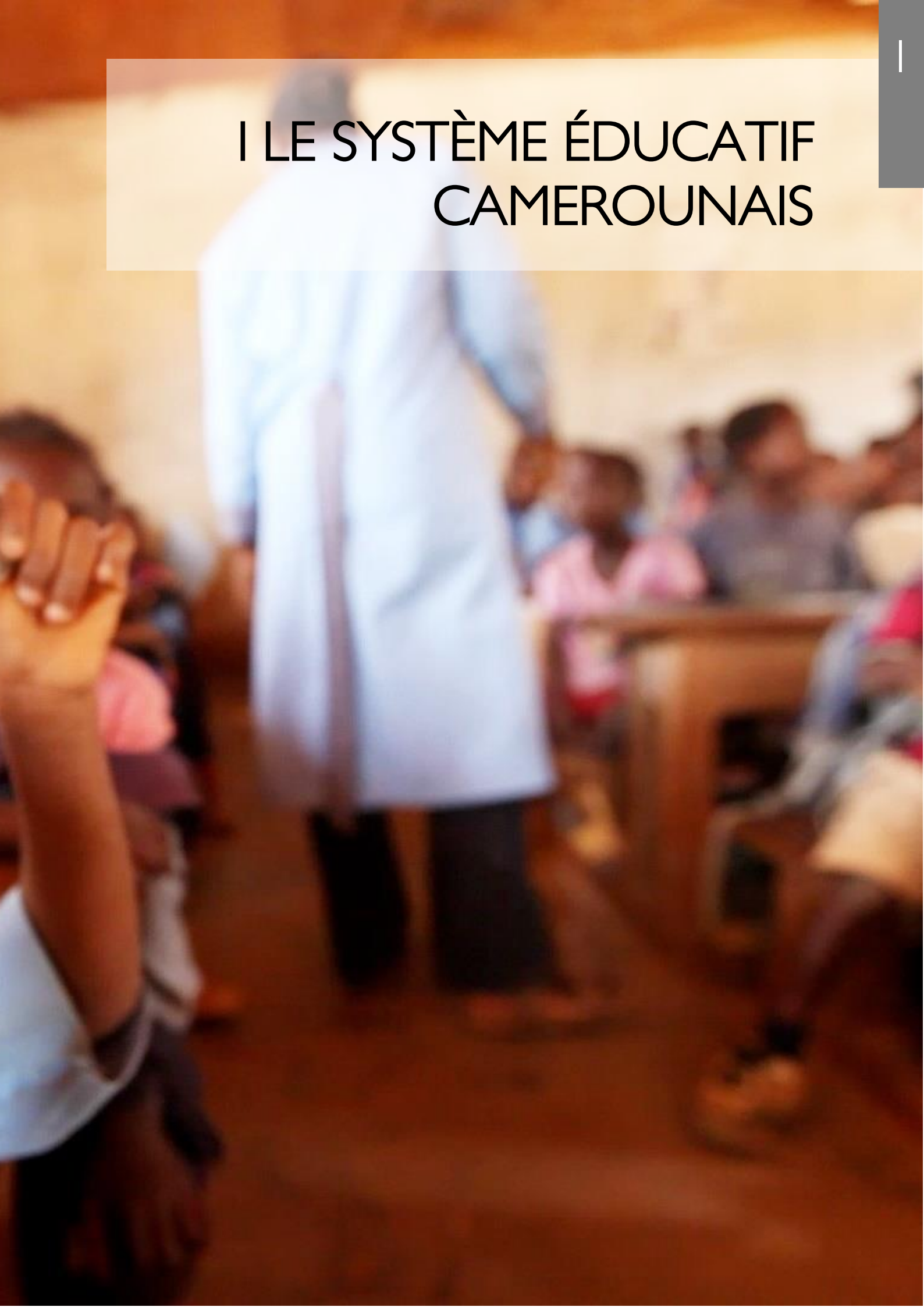
Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Fin de scolarité	47
Graphique 3.11 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	48
Graphique 3.12 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	49
Graphique 3.13 : Écarts de performance en langue entre le score moyen de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Début de scolarité	50
Graphique 3.14 : Écarts de performance en mathématiques entre le score de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Début de scolarité	50
Graphique 3.15 : Écarts de performance en lecture entre le score moyen de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Fin de scolarité	51
Graphique 3.16 : Écarts de performance en mathématiques entre le score moyen de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Fin de scolarité	51
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 ^e année du primaire, par zone du sous-système francophone, en 2014	57
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 ^e année du primaire, par zone du sous-système francophone, en 2014	57
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue et en mathématiques par zone du sous-système francophone – Début de scolarité	58
Graphique 4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	59
Graphique 4.5 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves du sous-système francophone – Fin de scolarité	60
Graphique 4.6 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	61
Graphique 4.7 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	61
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité	63
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité	63
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité	64
Graphique 4.11 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité	64
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système francophone, PASEC2014 – Début de scolarité	65
Graphique 4.13 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système francophone, PASEC2014 – Fin de scolarité	65
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système francophone – Début de scolarité	66
Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	66
Graphique 4.16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Sous-système francophone, fin de scolarité	67
Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone – Début de scolarité	68
Graphique 4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	68
Graphique 4.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	69
Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système francophone – Début de scolarité	71
Graphique 4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	71
Graphique 4.22 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système francophone – Début de scolarité	72
Graphique 4.23 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système francophone – Début de scolarité	72
Graphique 4.24 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	73
Graphique 4.25 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	73
Graphique 4.26 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	74
Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début de scolarité	75
Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	75
Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début de scolarité	76
Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	76
Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système francophone – Début de scolarité	77
Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	77
Graphique 4.33 : Performances des élèves selon la localisation de l'école dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	78
Graphique 4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Début de scolarité	79
Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	79
Graphique 4.36 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	80
Graphique 4.37 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système francophone – Début de scolarité	82
Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	82
Graphique 5.1 : Pourcentage de filles en 2 ^e année du primaire, par zone du sous-système anglophone, en 2014	87
Graphique 5.2 : Pourcentage de filles en 6 ^e année du primaire, par zone du sous-système anglophone, en 2014	87
Graphique 5.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	88

Graphique 5.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	89
Graphique 5.5 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	89
Graphique 5.6 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	89
Graphique 5.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité	90
Graphique 5.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité	90
Graphique 5.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité	91
Graphique 5.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité	91
Graphique 5.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système anglophone, PASEC2014 – Début de scolarité	92
Graphique 5.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système anglophone, PASEC2014 – Fin de scolarité	92
Graphique 5.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	93
Graphique 5.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	93
Graphique 5.15 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Sous-système anglophone, fin de scolarité	94
Graphique 5.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	95
Graphique 5.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	95
Graphique 5.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	96
Graphique 5.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	97
Graphique 5.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	97
Graphique 5.21 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone 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	98
Graphique 5.22 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone 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	98
Graphique 5.23 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	99
Graphique 5.24 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	99
Graphique 5.25 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	99
Graphique 5.26 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	99
Graphique 5.27 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	100
Graphique 5.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité	101
Graphique 5.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	101
Graphique 5.30 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité	102
Graphique 5.31 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	102
Graphique 5.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	103
Graphique 5.33 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	103
Graphique 5.34 : Performances des élèves selon la localisation de l'école dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	104
Graphique 5.35 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	105
Graphique 5.36 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	105
Graphique 5.37 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure scolaire et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	106
Graphique 5.38 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructures scolaires et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	106
Graphique 6.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques au Cameroun – Fin de scolarité	112



©GPE/Stephan Bachenheimer

I LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS



I.1 Présentation du Cameroun

Situé en Afrique centrale, le Cameroun s'étire de l'Atlantique au lac Tchad et occupe une superficie de près de 475 650 km².

État unitaire décentralisé régi par la Constitution du 18 janvier 1996, le Cameroun est divisé sur le plan administratif en 10 régions, 58 départements et 360 arrondissements. En outre, l'organisation communale institue 14 communautés urbaines.

Figure 1.1 : Carte du Cameroun



Source : www.idf.net/IZF/Documentation/Cartes/Pays/supercartes/Cameroun.htm

La population camerounaise était estimée à 22 millions d'habitants en 2014, soit une densité de 46 habitants par kilomètre carré. Cette population est plutôt jeune : les moins de 15 ans représentent 43 % de l'ensemble de la population alors que celle de 65 ans et plus ne s'élève qu'à 3,5 %. Le taux de croissance de la population est de 2,6 % en moyenne par an et le taux de natalité est de 22,5 %. Près de la moitié de la population vit en milieu urbain, dont les plus grandes villes sont Douala et Yaoundé.

La politique de développement du Cameroun se décline en deux documents de référence que sont la *Vision du développement du Cameroun à l'horizon 2035* et le *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi* (DSCE) qui couvre la période 2010-2020. Le premier document présente le Cameroun, à l'horizon 2035, comme « un pays émergent, démocratique et uni dans la diversité » tandis que le DSCE est centré sur « l'accélération de la croissance, la création d'emplois formels et la réduction de la pauvreté ». Parallèlement à ces deux documents, le gouvernement a élaboré en 2014 le Plan d'urgence pour l'accélération de la croissance au Cameroun dont l'objectif est de remettre l'économie sur le sentier de la croissance, ce qui le rend compatible avec les objectifs de l'émergence.

Sur le plan macroéconomique, la croissance économique mesurée par le produit intérieur brut (PIB) a connu un taux de croissance annuel moyen de 4 % sur la période 2007-2014, selon les données de la comptabilité nationale. Le taux de croissance annuel du PIB par habitant a été de 1,2 % pour la même période.

1.2 Le système éducatif camerounais

L'Article 15 de la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun stipule que « [l]e système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications. »

Outre le fait que l'enseignement supérieur soit commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal.

L'enseignement préscolaire est le premier niveau. Il dure officiellement deux ans, même si dans certaines écoles privées laïques cela peut aller jusqu'à trois ans.

L'enseignement primaire a pour objectif de dispenser une éducation de base dans les écoles primaires à tous les enfants âgés d'au moins six ans. D'une durée de six ans, il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et par le *First School Leaving Certificate* (FSLC) pour le sous-système anglophone.

L'enseignement post-primaire est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : une section artisanale dans laquelle on forme les élèves dans les filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité, etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture, etc.). Cet enseignement permet aux élèves qui ont abandonné les études au niveau du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire d'acquérir des compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle ou qui leur permettront de poursuivre leurs études pour obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

L'enseignement secondaire est composé de deux cycles dans chaque sous-système (francophone et anglophone). Dans le sous-système francophone, le premier cycle de l'enseignement secondaire général comprend quatre années d'études et est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle en ce qui concerne l'enseignement secondaire technique; le second cycle dure trois années et est sanctionné par le Baccalauréat (général ou technique). Dans le sous-système anglophone, le premier cycle comprend cinq années d'études et est sanctionné par le *General Certificate of Education Ordinary Level* (GCE O Level) et le second dure deux années et est sanctionné par le *General Certificate of Education Advanced Level* (GCE A Level).

L'enseignement normal se décline en deux types : (1) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), qui forment les enseignants intervenant dans les écoles maternelles et primaires; (2) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET), qui forment les enseignants intervenant dans le post-primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire technique. La durée de la formation dans ces écoles varie de un à trois ans selon le diplôme d'accès, soit le Baccalauréat, le probatoire ou le BEPC/CAP. Les études sont sanctionnées par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Technique (CAPIET).

L'enseignement supérieur comprend des formations variées dont la durée varie de deux à sept ans. Ces formations sont gérées principalement par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, mais d'autres formations de nature professionnelle sont sous la tutelle d'autres ministères techniques.

1.3 Focus sur le cycle primaire camerounais

L'âge officiel d'accès au cycle primaire au Cameroun est de six ans. Le cycle primaire a une durée de six ans et est structuré en trois niveaux : (1) le *Niveau I*, qui regroupe les deux premières années du cycle (SIL et CP); (2) le *Niveau II*, regroupant le CE1 et le CE2; (3) le *Niveau III*, constitué des Cours Moyens (CM) de première et deuxième années.

Il existe deux sous-systèmes d'enseignement primaire au Cameroun : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Les deux sont implantés dans l'ensemble du territoire camerounais même si le sous-système anglophone est majoritaire dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et que le sous-système francophone est davantage présent dans les huit autres régions du Cameroun.

1.3.1 Les types d'écoles dans le cycle primaire

Les écoles primaires au Cameroun sont catégorisées selon deux dimensions : le sous-système d'enseignement (anglophone ou francophone) et le promoteur (État ou privé) qui donne lieu à deux ordres, le *public* et le *privé*. Il convient de signaler ici qu'il existe aussi, mais de manière assez marginale (environ 2 %), des écoles communautaires, lesquelles en général ont vocation à être transformées en écoles publiques. L'ordre privé est subdivisé en deux grands sous-ordres que sont le *privé laïque* et le *privé confessionnel*.

Les écoles primaires au Cameroun fonctionnent selon trois régimes : (i) *à plein temps*, c'est-à-dire que toutes les classes de l'école sont fonctionnelles du lundi au vendredi de 7h30 à 15h00 sauf le mercredi après-midi; (ii) *à mi-temps*, c'est-à-dire que toutes les classes sont opérationnelles du lundi au vendredi soit en matinée, soit dans l'après-midi et possiblement le samedi matin; (iii) *mixte*, c'est-à-dire que certaines classes fonctionnent à plein temps et d'autres à mi-temps.

Pour l'année scolaire 2014-2015, le cycle primaire au Cameroun compte un effectif de 4 369 988 élèves dont 2 051 969 filles, soit environ 47 %. De cet effectif, près de 76 % des élèves sont scolarisés dans les écoles publiques, 22,4 % dans le privé et 1,8 % dans le communautaire. Le sous-système francophone scolarise 78,3 % des enfants camerounais et le sous-système anglophone, 21,7 %.

Tableau 1.1 : Évolution de la répartition des élèves et des écoles par sous-système et selon le type d'école

Année scolaire	Caractéristiques		Répartition des élèves			Répartition des écoles		
			Sous-système francophone	Sous-système anglophone	Ensemble	Sous-système francophone	Sous-système anglophone	Ensemble
2013-2014	Publique	Nombre	2 568 597	575 796	3 144 393	9 248	2 475	11 723
		%	82	18	100	79	21	100
	Privée	Nombre	603 045	316 817	919 862	3 156	2 396	5 552
%		66	34	100	57	43	100	
Communautaire	Nombre	53 612	10 734	64 346	472	146	618	
	%	83	17	100	76	24	100	
2014-2015	Publique	Nombre	2 722 502	589 494	3 311 996	9 648	2 627	12 275
		%	82	18	100	79	21	100
	Privée	Nombre	629 343	349 059	978 402	3 442	2 657	6 099
%		64	36	100	56	44	100	
Communautaire	Nombre	71 764	7 826	79 590	616	146	762	
	%	90	10	100	81	19	100	

En ce qui a trait aux élèves scolarisés dans le privé, ils sont 53 % à fréquenter le privé laïque en 2014-2015 et 47 %, le privé confessionnel. Ces derniers se répartissent comme suit : 72,5 % dans les écoles catholiques, 27,5 % dans les écoles protestantes et 11,0 % dans les écoles islamiques.

Pour la même année scolaire, on dénombre 18 136 écoles primaires dont 64,1 % relèvent du secteur public, 31,9 % du privé et 4,0 % du communautaire. Le sous-système francophone représente 71,6 % des écoles et le sous-système anglophone, 28,4 %. Pour ce qui est du privé, les différents sous-ordres représentent, en termes de pourcentage d'écoles du secteur privé, 59,6 % pour le laïque, 22,0 % pour le catholique, 13,3 % pour le protestant et 5,1 % pour l'islamique.

1.3.2 La pédagogie en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques

Selon le programme officiel en vigueur au Cameroun en 2014, les approches pédagogiques retenues pour l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage des mathématiques sont : la pédagogie par objectifs (PPO), l'approche par compétences (APC), la nouvelle approche pédagogique, la Main à la pâte (MAP) et la pédagogie de l'intégration.

1.3.3 Les curricula

Le contenu des curricula du primaire en vigueur au cours de l'année scolaire 2013-2014 dans le sous-système francophone est décrit dans le document intitulé « Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire ». Ce document est structuré en trois tomes dont le premier, élaboré en 1999, couvre le niveau I (SIL et CP) et les deuxième et troisième, rédigés en 2001, couvrent respectivement les niveaux II (CE1 et CE2) et III (CM1 et CM2). Pour le sous-système anglophone, les curricula sont décrits dans un seul document, « *National Syllabus for English Speaking Primary Schools in Cameroon* », qui fut élaboré en septembre 2000.

Ces documents fixent la finalité du système et définissent les objectifs généraux et les objectifs spécifiques à atteindre ainsi que les contenus d'apprentissage. Ils dressent en outre la liste des matières obligatoires et facultatives et déterminent les volumes horaires conséquents.

Les curricula du primaire sont donc rendus publics par des arrêtés et des circulaires et implémentés dans les manuels scolaires faisant partie de la liste officielle, les matériels didactiques reconnus par l'État (les manuels sont autorisés par la Commission Nationale d'Agrément des Manuels Scolaires et du Matériel Didactique) et les guides pédagogiques pour les maîtres.

1.3.4 L'enseignement de la langue

Pour l'enseignement de la langue au Cours Préparatoire (CP), six principaux domaines sont ciblés : (i) la lecture; (ii) la compréhension écrite; (iii) l'expression écrite; (iv) l'orthographe, la grammaire et la synthèse; (v) la compréhension de l'oral; (vi) l'expression orale.

Les principaux objectifs visent à permettre aux apprenants : de connaître les lettres et l'alphabet; d'associer les phonèmes et les graphèmes; de lire des mots à haute voix; de lire silencieusement; d'identifier la bonne orthographe des mots; de comprendre le sens de mots isolés; de lire des phrases isolées à haute voix; de lire des textes courts à voix haute; de comprendre un texte et de répondre à des questions sur celui-ci; d'identifier l'idée et les personnages principaux d'un texte et d'interpréter et de faire des inférences sur un texte.

Les six principaux domaines identifiés pour l'enseignement de la langue au CP sont repris pour le Cours Moyen de deuxième année (CM2).

1.3.5 L'enseignement des mathématiques

Pour l'enseignement des mathématiques, trois grands domaines sont répertoriés au niveau du CP : (i) la numération et les opérations; (ii) la géométrie et le repérage dans l'espace; (iii) la mesure. À ces trois domaines s'ajoute un quatrième, la résolution de problèmes, qui correspond au processus cognitif sollicité.

Les compétences attendues des apprenants à la sortie du CP sont : reconnaître la chaîne verbale des nombres; identifier les nombres écrits; dénombrer et compter correctement; effectuer des opérations mentales; comprendre et savoir appliquer les règles opératoires de l'addition et de la soustraction; résoudre des problèmes; comparer des quantités; connaître les formes géométriques et les principes de repérage dans l'espace et résoudre des suites logiques de chiffres, de formes ou de schémas.

Il s'agit donc de favoriser une bonne structuration mentale et l'acquisition de connaissances fondamentales sur lesquelles les apprenants devront s'appuyer dans la suite de leurs apprentissages.

Pour les apprenants du CM2, seuls les trois premiers domaines sont répertoriés dans le programme d'enseignement des mathématiques, le quatrième s'exerçant de manière transversale à travers les trois autres. Les objectifs établis concourent quant à eux à la formation générale de l'esprit et au développement des aptitudes de raisonnement et à la recherche. Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent être capables de : dénombrer, compter et apprécier les quantités; connaître les règles opératoires; connaître les formes géométriques et les formules de calcul en géométrie; calculer mentalement; résoudre et appliquer des opérations; raisonner et résoudre des problèmes.

1.3.6 Le temps scolaire

L'année scolaire va du mois de septembre de l'année n au mois de juin de l'année $n+1$. Elle est subdivisée en six séquences de six semaines chacune pour tous les élèves du primaire. La semaine se résume à cinq jours effectifs d'enseignement pour les écoles qui fonctionnent à plein temps (du lundi au vendredi) et à six jours (du lundi au samedi) pour celles fonctionnant à mi-temps. La durée hebdomadaire d'enseignement effectif est de 28 heures (soit près de 896 heures annuellement) pour le niveau I et de 30 heures (soit près de 960 heures annuellement) pour les niveaux II et III. Il convient toutefois de noter que ces horaires théoriques ne sont pas toujours respectés à la lettre, notamment en zone rurale, du fait que certains enseignants ne respectent pas la date effective de la rentrée scolaire ou doivent se déplacer fréquemment vers les centres urbains pour toucher leur salaire, et aussi parce que le calendrier agropastoral, dans certaines parties du pays, occasionne de nombreuses absences chez les élèves qui sont sollicités par leurs parents pour combler un besoin de main-d'œuvre.

L'enseignement de la langue couvre près du tiers du temps scolaire au CP car il est à la base des autres apprentissages. Pour l'enseignement des mathématiques, discipline à la base du raisonnement et de l'esprit logique, le temps alloué représente environ 25 % de l'horaire. En ce qui concerne le CM2, même si le temps imparti pour l'enseignement de la langue est quelque peu réduit, il reste autour de 25 % tout comme celui consacré aux mathématiques.

1.4 Les grands indicateurs de l'éducation au cycle primaire

Au niveau du primaire, le taux brut de scolarisation (TBS) utilisé pour évaluer la couverture scolaire est de 118 %. Ce taux est supérieur à 100 % du fait des redoublements autorisés et, dans une certaine mesure, d'entrées précoces au cycle. Ce taux est de 113 % chez les filles et de 124 % chez les garçons, ce qui donne un indice de parité filles/garçons proche de l'unité, soit de 0,91. Le taux net de scolarisation (TNS) est quant à lui de 83,7 % sur le plan national (voir tableau ci-après).

Au Cameroun, le cycle primaire est également caractérisé par un accès élevé, et ce, dans toutes les régions du pays et indépendamment du sexe. Le taux brut d'accès (TBA) est de 130 % au niveau national, avec une moyenne de 124 % pour les filles et de 134 % pour les garçons. Ce taux est également supérieur à 100 % car les données incluent non seulement les enfants ayant l'âge légal d'admission au cycle (6 ans) mais aussi ceux qui y sont entrés tardivement ou précocement.

Tableau 1.2 : Quelques indicateurs clés du cycle primaire au Cameroun en 2014

Indicateurs	Garçons	Filles	Total
Taux brut d'accès (TBA)	135 %	124 %	130 %
Taux brut de scolarisation (TBS)	124 %	113 %	118 %
Taux d'achèvement du primaire (TA)	78,0 %	70,3 %	74,2 %

Malgré le fait que le problème d'accès ne se pose pas pour le cycle primaire au Cameroun, le nombre d'élèves, au regard de la population scolarisable, ayant la possibilité de compléter leur scolarisation primaire accuse un léger retard. En effet, le taux d'achèvement était en 2014 de 74,2 %, ce qui est d'environ 26 points en deçà de l'objectif de 100 % que le pays s'est fixé dans le cadre de la Scolarisation Primaire Universelle à l'horizon 2015 et notamment pour une alphabétisation durable à l'âge adulte. Le taux d'achèvement des filles (70,3 %) est inférieur à celui des garçons (78,0 %).

Il convient de signaler que les disparités sont encore plus marquées au niveau des différentes régions du pays. Ainsi, le taux d'achèvement est de 63,6 % seulement dans les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) du pays, qui sont constituées des régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord. Toutefois, il convient de noter que ce taux d'achèvement du cycle primaire a connu au Cameroun une croissance constante au cours des dernières années du fait de l'amélioration de l'offre tant en termes d'infrastructure que de personnel enseignant qualifié.

Le nombre d'années d'études qu'un enfant camerounais peut espérer accomplir au cycle primaire, c'est-à-dire l'espérance de vie scolaire (EVS), était de cinq ans en 2013-2014. Ce chiffre montre qu'on est encore loin des six années attendues selon la Constitution du Cameroun qui prévoit une éducation primaire complète pour tous.

Pour ce qui est de la dépense publique en éducation, le gouvernement camerounais a consacré en 2014 près de 15 % de son budget pour ce secteur, ce qui représente 481,983 milliards de FCFA ou environ 3,0 % du PIB. Le sous-secteur de l'éducation de base a pour sa part bénéficié de 174,580 milliards de FCFA, soit un peu plus de 5,0 % du budget global et 36 % de la part allouée au secteur de l'éducation; ce montant équivaut à 1,1 % du PIB.

Tableau 1.3 : Évolution du budget alloué au secteur de l'éducation au Cameroun de 2010 à 2014 (en milliards de FCFA)

	Budget de l'éducation de base	Budget global du secteur de l'éducation	Budget de l'État
2011	142,078	369,808	2 571
2012	160,830	427,498	2 800
2013	171,118	461,418	3 236
2014	174,580	481,983	3 312

Le budget alloué au sous-secteur de l'éducation de base en 2014 est réparti comme suit : (i) dépenses courantes : 153,970 milliards de FCFA, soit 88 % du budget; (ii) dépenses en capital : 20,610 milliards de FCFA, soit l'équivalent de 12 % du budget. La dépense par élève pour l'année 2014 est donc estimée à 48 824 FCFA.

Il convient toutefois de noter que les budgets alloués par le Cameroun au secteur de l'éducation, en monnaie courante, sont en nette croissance entre 2011 et 2014 tel que l'illustre le tableau ci-dessus.

1.5 Les grandes orientations de la politique éducative actuelle

Le dispositif normatif actuel du Cameroun se caractérise par les traits essentiels ci-contre :

- (1) *La reconnaissance de l'éducation par la Constitution Nationale comme une mission fondamentale de l'État.* Le préambule de la Constitution du 18 janvier 1996 affirme que : (a) l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction; (b) l'enseignement primaire est obligatoire; (c) l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les niveaux est une responsabilité de l'État.
- (2) *La reconnaissance de l'éducation comme une priorité nationale.* La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation nationale au Cameroun et la loi n° 2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur comportent des dispositions explicites sur ce point dans leurs articles 2 et 3, respectivement.
- (3) *La mise en place d'un dispositif juridique spécifique pour l'accompagnement de l'enseignement privé.* Il s'agit de la loi n° 2004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.
- (4) *Le choix délibéré d'un système juridico-administratif privilégiant la maîtrise par l'État du développement institutionnel de l'éducation.* En effet, le système prévoit : (a) la création et l'ouverture discrétionnaire par l'État d'établissements publics de formation sur l'ensemble du territoire national; (b) la collation des diplômes, à tous les niveaux, relevant de la compétence exclusive de l'État; (c) l'instauration du régime juridique de « l'autorisation préalable » par l'Administration de l'État pour l'exercice d'activités de formation par les promoteurs privés; (d) la mise en place d'une réglementation instituant à la fois la préparation des élèves et étudiants des institutions privées pour les diplômes nationaux et un mécanisme de reconnaissance et de délivrance d'équivalences académiques à des diplômes étrangers par rapport aux diplômes nationaux.
- (5) *L'institution de la promotion de l'égalité des chances pour tous les citoyens camerounais.* En effet, les lois d'orientation de l'éducation (1998, 2001) prescrivent que : (a) l'État garantit l'accès aux établissements de formation aux personnes remplissant les conditions académiques requises et en fonction de la capacité de chaque institution; (b) les institutions d'enseignement supérieur développent des politiques d'assistance permettant aux étudiants de toutes les couches sociales d'accéder à l'enseignement supérieur.

- (6) *Le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et la gratuité de l'école primaire publique*, qui interpellent de ce fait les pouvoirs publics qui se doivent de mettre en place sur l'ensemble du territoire national les conditions d'application effective de cette prescription constitutionnelle.

Les grandes orientations assignées à l'enseignement primaire au Cameroun visent à : (i) former des futurs citoyens « enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun », « aux grandes valeurs éthiques universelles, que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline » et « au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique »; (ii) permettre aux jeunes de « cultiver l'amour de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence et de l'esprit du partenariat, d'être créatifs et d'avoir le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise »; (iii) assurer aux jeunes une bonne « formation physique, sportive, artistique et culturelle » et leur donner le sens de l'hygiène et de la salubrité. En bref, il s'agit de former des jeunes camerounais capables, à l'issue du cycle primaire, « de communiquer oralement et par écrit dans les deux langues officielles que sont le français et l'anglais, de vite s'adapter au contexte socioéconomique de leur milieu de vie et de poursuivre les études secondaires ».

I.6 Les réformes en cours

Le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (DSSEF), révisé et endossé par les partenaires techniques et financiers en 2013, prévoit un programme d'intervention prioritaire décliné en quatre grands axes sur lesquels reposent toutes les réformes en cours dans le système éducatif camerounais. Il s'agit de : (i) élargir l'accès à l'éducation et la rétention dans le système tout en corrigeant les disparités; (ii) améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif; (iii) développer un partenariat efficace avec les différents membres du corps social; (iv) améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif. Dans cette perspective, le gouvernement camerounais a mis sur pied un comité de pilotage de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation qui conduit actuellement des réflexions sur la mise en place d'un enseignement fondamental, qui nécessite la définition d'un socle minimum de connaissances et de compétences du jeune camerounais au sortir de cet enseignement fondamental mais aussi la réforme de la formation initiale des enseignants.

I.7 L'agenda du ministère et les grandes problématiques du système éducatif

Le Ministère de l'Éducation de Base, qui a en charge la gestion du cycle primaire au Cameroun, dispose d'un plan d'actions prioritaires couvrant la période 2014-2018 et ciblant les grandes problématiques du sous-secteur. Ce plan se décline en quatre grands programmes dont les trois premiers sont opérationnels et le dernier sert de support.

Le premier programme vise l'universalisation du cycle primaire et a pour objectif l'amélioration de l'accès et de l'achèvement du cycle. Pour ce faire, il s'agit de : (i) renforcer l'accès et la rétention au cycle primaire; (ii) améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles primaires en vue d'une scolarisation continue, d'une socialisation équilibrée ou d'une insertion socioprofessionnelle réussie; (iii) soutenir la scolarisation des jeunes filles afin de lutter contre les disparités de genre.

Le second programme porte sur l'alphabétisation, l'éducation de base non formelle et la promotion des langues nationales en vue de : (i) développer l'acquisition des compétences instrumentales (lecture, écriture et calcul), de vie courante et l'autonomisation des alphabétisés au travers des activités génératrices de revenus; (ii) favoriser la réinsertion des non-scolarisés et des déscolarisés précoces; (iii) développer la

pratique orale et écrite des langues nationales en milieu scolaire et extrascolaire. Les stratégies mises en œuvre pour l'atteinte de ces objectifs sont axées sur : (i) la définition d'un cadre conceptuel de mise en œuvre de l'alphabétisation et le soutien des activités d'une alphabétisation fonctionnelle; (ii) la définition et la mise en place de passerelles entre l'éducation de base non formelle et l'éducation de base formelle et le suivi du fonctionnement et des activités des Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF); (iii) le renforcement des capacités du personnel enseignant en matière de pratique des langues nationales et la diversification des approches d'enseignement des langues nationales.

Le troisième programme s'intéresse à l'appui au développement du préscolaire, avec pour objectif l'accroissement du taux de préscolarisation sur toute l'étendue du territoire national. Cette extension du préscolaire repose sur le soutien au préscolaire communautaire, la promotion de l'initiative privée formelle, l'amélioration de l'offre préscolaire publique et la formation des formateurs.

Enfin, le programme support qui représente le dernier programme vise la gouvernance et l'appui institutionnel dans le but de permettre au système de rationaliser l'allocation des ressources éducatives et le pilotage du système pour une mise en œuvre efficace et efficiente des programmes opérationnels. Dans cette perspective, il est envisagé de rationaliser l'allocation et la gestion des ressources éducatives, d'améliorer le cadre de travail et les conditions de vie des personnels, de consolider le système d'information et de gestion de l'éducation, de renforcer les activités de suivi et d'évaluation de la gestion des ressources du budget d'investissement public (BIP) et de consolider le processus de planification, de programmation, de préparation et de suivi de l'exécution du budget.

1.8 Le système national d'évaluation de l'éducation

Le dispositif pérenne d'évaluation de l'éducation au Cameroun ne prévoit pas de manière explicite d'évaluation des acquis scolaires de type standardisé, toutefois il y recourt de manière ponctuelle soit en recrutant des consultants, soit à travers sa participation aux évaluations internationales (exemple du PASEC2014) par le truchement de ses partenaires techniques et financiers. Les évaluations ayant cours régulièrement dans le système éducatif camerounais sont celles dites certificatives. Celles-ci sont organisées généralement en fin de cycle et donnent lieu à la délivrance des certificats attestant de la complétude du cycle concerné aux candidats ayant satisfait aux exigences. Ces évaluations sont nationales et organisées soit par la direction dédiée au sein du ministère en charge du cycle, soit par des organismes consacrés comme l'Office du Baccalauréat et le GCE Board.

Le Cameroun a par le passé participé à un certain nombre d'évaluations internationales des acquis scolaires et commandé certaines évaluations des acquis par le truchement des consultants. Pour le premier type d'évaluation, nous pouvons citer : le *Monitoring Learning Achievement*, ou Suivi Permanent des Acquis Scolaires, en 1992 pour les grades 4 et 5 et en 2003 pour le grade 8, et l'évaluation PASEC en 2004-2005 dont les résultats furent publiés en 2007. Pour le second, on peut noter l'étude réalisée en 2011 par le cabinet SOFRECO, « Mesure du niveau de maîtrise des élèves en termes de compétences de base en langue et mathématiques », chez les élèves du CMI au Cameroun et dont les rapports sont disponibles.

Ce dernier rapport a servi de base pour la mise sur pied du Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation (PAEQUE) dont l'une des composantes porte justement sur l'accompagnement du Cameroun pour la formation d'une unité en charge de la mesure des acquis scolaires. Ce programme est appuyé par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME).

©GPE/Stephan Bachenheimer



2 L'ÉVALUATION PASEC 2014 AU CAMEROUN

2



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

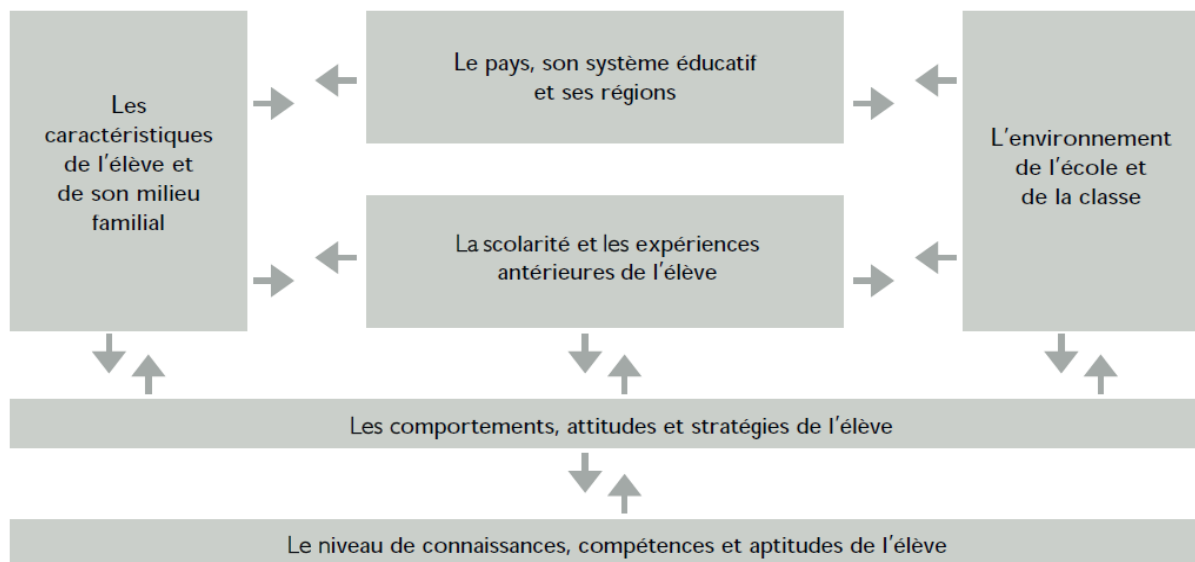
Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cadre des évaluations PASEC, un système est efficace lorsqu'il permet à tous les enfants ou à une grande majorité d'entre eux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

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

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

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

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC



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

2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014

Les tests sont construits sur la base :

- i. de recherches scientifiques dégagent 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 environnemental des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- iii. des standards de mesure² en lecture et en mathématiques partagés sur le plan international.

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

Au Cameroun, l'enquête PASEC2014 a couvert les deux sous-systèmes éducatifs : francophone et anglophone. Ainsi, pour le sous-système anglophone, le test a été traduit et adapté au contexte linguistique en gardant un même niveau de difficulté des questions entre les différentes versions du test. Ce processus a été contrôlé et validé par le pays et par un organisme externe spécialisé.

Les élèves du sous-système francophone ont été évalués en français et ceux du sous-système anglophone, en anglais. Ces deux langues sont des langues officielles mais ne sont pas la langue maternelle de la grande majorité des élèves. Des exemples d'items des tests sont présentés aux annexes A1 et A2 de ce rapport.

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

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

2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité

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

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

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.

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

Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

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

2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité

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

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

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

Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

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

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité primaire portent sur les niveaux de connaissances et de compétences des élèves en lecture et en mathématiques. Ces compétences leur sont utiles pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans des situations courantes. La maîtrise de ces dimensions est déterminante pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions.

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

2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité

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

Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité

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

2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité

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

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

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

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

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

2.1.3 Les questionnaires de contexte

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

Si les questionnaires Enseignants et Directeurs sont identiques pour les évaluations en début et en fin de scolarité, il a été nécessaire de simplifier considérablement le questionnaire Élèves en début de scolarité. À ce niveau, les informations sur les élèves et leur milieu de vie ont été collectées grâce à un questionnaire administré individuellement dans la langue d'enseignement ou 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 Éléves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves. Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

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

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

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

2.3 L'échantillonnage et les taux de participation

2.3.1 L'échantillonnage

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

Le système éducatif camerounais étant composé d'une partie francophone et d'une partie anglophone, deux sous-échantillons indépendants ont été tirés pour tenir compte de la spécificité de chacun de ces sous-systèmes.

Dans le but d'augmenter la précision de l'échantillon, toutes les écoles de chaque sous-système ont été 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 dans les sous-systèmes du Cameroun porte sur les regroupements des régions en zones géographiques. Le deuxième niveau porte sur le type d'école (publique, privée). Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Cameroun a porté sur six strates pour la partie francophone et sur cinq strates pour la partie anglophone. Les strates retenues sont présentées aux tableaux B2.1 et B2.2 de l'annexe B2.

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

Après la phase de stratification, qui est une opération 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 pour le sous-système francophone et de 100 écoles pour le sous-système anglophone, selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2^e et en 6^e année. Ces 280 écoles sont extraites d'une liste (base de données officielle datant de 2012) qui reprend l'ensemble des écoles du pays accueillant au moins des élèves de 2^e ou de 6^e année et qui est structurée selon les strates définies.
La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2^e année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille de l'échantillon des écoles. Au sein de chacune des strates, seule la moitié des écoles sélectionnées aléatoirement pour l'évaluation en fin de scolarité ont été invitées à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2^e année se limite donc à 140 écoles pour l'ensemble des deux sous-systèmes du pays.
- ii. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6^e année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de 6^e année selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est réitérée au niveau de la 2^e année si l'école figure parmi le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.
- iii. En 6^e année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré au sein de cette classe selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests. En 2^e année, un échantillon de 10 élèves est sélectionné selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Tout comme pour l'échantillon d'écoles, l'échantillon d'élèves en 2^e année est réduit de moitié par rapport à celui de la 6^e année en raison de difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

2.3.2 Les taux de participation

Pour les besoins des analyses, des regroupements ont été effectués (voir les tableaux 2.7 et 2.8 ci-après) sur les strates afin de disposer de suffisamment d'écoles pour pouvoir reporter⁵ les résultats et procéder à des comparaisons. Les données présentées dans les chapitres suivants reprennent ces mêmes regroupements : trois zones pour le sous-système francophone et trois également pour le sous-secteur anglophone. Les tableaux en annexe présentent l'échantillonnage détaillé de chaque sous-système.

En 6^e année, après la collecte des données, 167 écoles sur les 180 échantillonnées dans le sous-système francophone ont effectivement été enquêtées. Dans le sous-système anglophone, 99 des 100 écoles échantillonnées ont été enquêtées. Les taux de participation des écoles s'élèvent donc à 92,8 % et 99 % respectivement pour les sous-systèmes francophone et anglophone, 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, les taux de participation s'élèvent à 86 % et à 94 % respectivement pour les sous-systèmes francophone et anglophone.

En 2^e année, toutes les écoles échantillonnées du secteur anglophone ont participé à l'évaluation. Dans la partie francophone, 84 des 90 écoles échantillonnées ont été enquêtées, soit un taux de participation de 93,3 %. Au niveau des élèves, les taux de participation sont de 76,8 % et de 92,5 % respectivement pour les sous-systèmes francophone et anglophone. La faiblesse du taux de participation dans le sous-système francophone s'explique principalement par la fermeture des écoles car la collecte s'est déroulée en fin d'année scolaire.

Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6^e année dans le sous-système francophone

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Grand Ouest	51	50	98,0 %	914	851	93,4 %
Grand Centre	68	62	91,2 %	787	690	87,8 %
Grand Nord	61	55	90,2 %	853	645	76,4 %
Total	180	167	92,8 %	2 554	2 186	86,0 %

Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6^e année dans le sous-système anglophone

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Zone Anglophone publique	44	44	100,0 %	791	719	91,0 %
Zone Anglophone privée	29	29	100,0 %	536	520	97,0 %
Zone Francophone	27	26	96,3 %	409	392	95,8 %
Total	100	99	99,0 %	1 736	1 631	94,0 %

⁵ Le PASEC a fixé le nombre minimal de 5 écoles et de 100 élèves pour tout groupe d'élèves devant faire l'objet de présentation de résultats statistiques sur les scores.

Tableau 2.3 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2^e année dans le sous-système francophone

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Grand Ouest	26	25	96,2 %	250	221	89,1 %
Grand Centre	33	31	93,9 %	279	212	77,1 %
Grand Nord	31	28	90,3 %	279	181	65,3 %
Total	90	84	93,3 %	808	614	76,8 %

Tableau 2.4 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2^e année dans le sous-système anglophone

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Zone Anglophone publique	22	22	100,0 %	218	201	92,2 %
Zone Anglophone privée	15	15	100,0 %	150	138	92,6 %
Zone Francophone	13	13	100,0 %	128	118	92,9 %
Total	50	50	100,0 %	496	457	92,5 %

2.4 Les analyses

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

© GPE/Stephan Bachenheimer



The background of the page is a blurred photograph of a person wearing traditional Cameroonian clothing, including a patterned headwrap and a colorful garment. The text is overlaid on a semi-transparent grey box in the upper left.

3 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU INTERNATIONAL ET AU CAMEROUN

Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances des élèves camerounais dans le contexte international des pays participant à l'évaluation PASEC2014. Le chapitre présentera les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire en langue-lecture⁶ 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 zones du Cameroun seront également présentés. Les chapitres 4, 5 et 6 permettront de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme déterminantes par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif camerounais.

Comme mentionné dans le chapitre 2, les tests ont été conçus en français et administrés dans la langue officielle d'enseignement en vigueur en début et en fin de scolarité primaire dans chaque sous-système d'éducation du Cameroun, soit le français ou l'anglais.

Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants

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

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

Les élèves 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 en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de début de scolarité primaire, en langue et en mathématiques respectivement. Pour chaque échelle de compétences et pour chaque niveau, le pourcentage moyen d'élèves, tous pays confondus, qui se situent à un niveau de compétence donné est indiqué, ainsi que ce même pourcentage mais pour les seuls élèves du Cameroun. Ainsi, les élèves les plus compétents en langue (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4 et les moins compétents (score inférieur à 399,1 points), sous le niveau 1.

⁶ 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.

Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux⁷.

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

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves camerounais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	11,0 %	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des 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 %	18,7 %	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont amélioré leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement les liens entre le langage oral et écrit pour améliorer leurs capacités de décodage et étendre leur vocabulaire. En compréhension de l'écrit, ils sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 2	469,5	28,7 %	31,6 %	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont perfectionné leur compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens entre le langage oral et écrit et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Niveau 1	399,1	30,3 %	29,9 %	Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	126,0	12,4 %	8,9 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

⁷ Le seuil « suffisant » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540,0 points sur l'échelle de scores internationale. Le seuil « suffisant » en mathématiques correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences de mathématiques, soit au moins 489,0 points sur l'échelle de scores internationale.

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

En 2014, dans les dix pays enquêtés, 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, la majorité 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 Cameroun, la situation est tout aussi préoccupante puisqu'en moyenne 70,3 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et 8,9 % 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 1, 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 Cameroun.

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

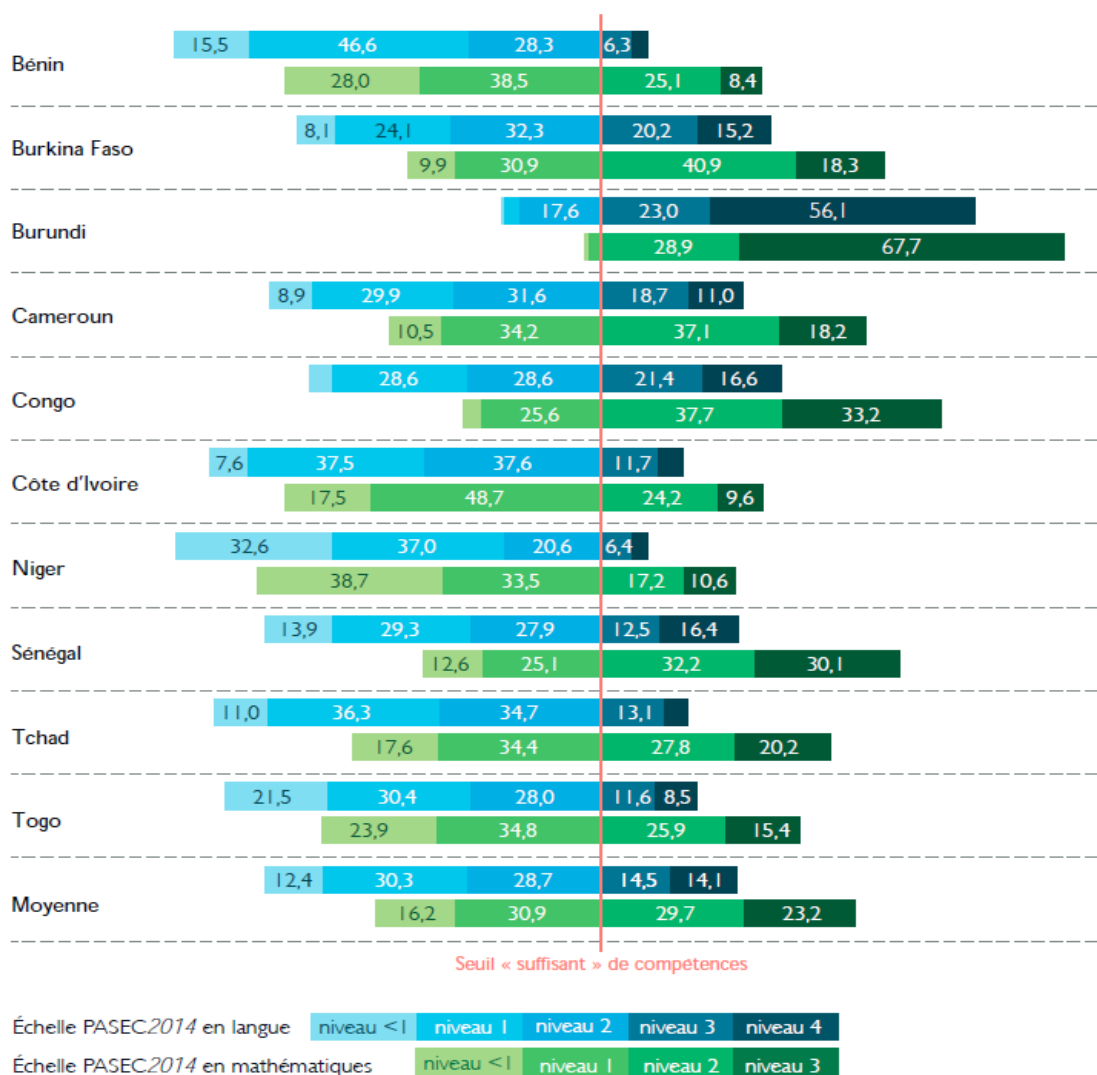
Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves camerounais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	18,2 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 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 %	37,1 %	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.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 1	400,3	30,9 %	34,2 %	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets, reconnaissent des formes géométriques simples et manipulent les premiers concepts de repérage dans l'espace (dedans, dehors).
Sous le niveau 1	66,9	16,2 %	10,5 %	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.

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 PASEC 2014. 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 est également préoccupante puisqu'en moyenne, 44,7 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité et 10,5 % ne manifestent pas les compétences, même les plus élémentaires, mesurées par ce test de mathématiques dans la langue de scolarisation. Par ailleurs, si on observe au Cameroun des parts très élevées d'élèves faibles et très faibles (70,3 % au total) en langue, ces proportions sont relativement moins élevées pour les mathématiques (44,7 % au total).

Le graphique 3.1 présente, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence en début de scolarité primaire. Ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est alors aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Le graphique indique également le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences : les barres dégradées de bleu donnent le pourcentage d'élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles dégradées de vert, un certain niveau en mathématiques⁸ (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 mathématiques – Début de scolarité



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

⁸ Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code de couleur sera conservé pour tous les graphiques.



globale 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, une relation positive élevée⁹ 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 performant en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

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

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

⁹ 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).

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Cameroun 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 Cameroun, les scores moyens nationaux en langue (502,4 points) et en mathématiques (502,7 points) sont très proches de la moyenne des dix pays enquêtés en 2014 fixée à 500 points.

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

	Score du Cameroun	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Cameroun	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Cameroun	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Cameroun
Langue	502,4	Burundi	Burkina Faso, Congo, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tchad	Bénin, Niger, Togo
Mathématiques	502,7	Burundi, Congo	Burkina Faso, Sénégal, Tchad, Togo	Bénin, Côte d'Ivoire, Niger

Le début de scolarité primaire au Cameroun se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux d'un seul pays de l'évaluation en langue et de deux pays en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant statistiquement égaux à ceux de cinq pays en langue et de quatre pays en mathématiques. Ces scores sont enfin statistiquement supérieurs en langue et en mathématiques à ceux de trois pays participant à l'évaluation.

3.2 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, en lecture et en mathématiques respectivement, à l'image des tableaux 3.1 et 3.2 pour le début de scolarité. Les tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les dix pays participants et pour le Cameroun.

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

¹⁰ Le seuil « suffisant » en lecture correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score d'au moins 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 d'au moins 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 camerounais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	24,1 %	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 %	24,7 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 2	441,7	27,7 %	24,9 %	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 %	20,3 %	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 %	6,0 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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

Comme dans tous les pays, les élèves camerounais les plus faibles en fin de scolarité primaire ont beaucoup de difficulté à lire et à comprendre des textes et ont des acquis très fragiles en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. La situation nécessite de la part des

autorités camerounaises une prise en charge rapide, puisque 26,3 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau I et sous le niveau I).

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 camerounais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	11,8 %	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. Les élèves peuvent repérer des données sur un plan pour calculer une distance, en respectant les contraintes imposées par l'énoncé. Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes.
Niveau 2	521,5	26,3 %	23,7 %	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves d'arithmétique, de mesure et de géométrie recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et raisonner. Certaines questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique, d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. En arithmétique, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux et peuvent aussi résoudre des problèmes courants en analysant l'énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. Ils savent compléter des suites logiques avec des nombres décimaux ou des fractions. En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure avec ou sans l'aide d'un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des opérations sur des jours, des heures et des minutes ou sur des mesures de longueur. En géométrie, les élèves connaissent le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables (diagonale, médiane).
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau I	433,3	31,8 %	34,8 %	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 I	68,1	27,2 %	29,8 %	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.

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

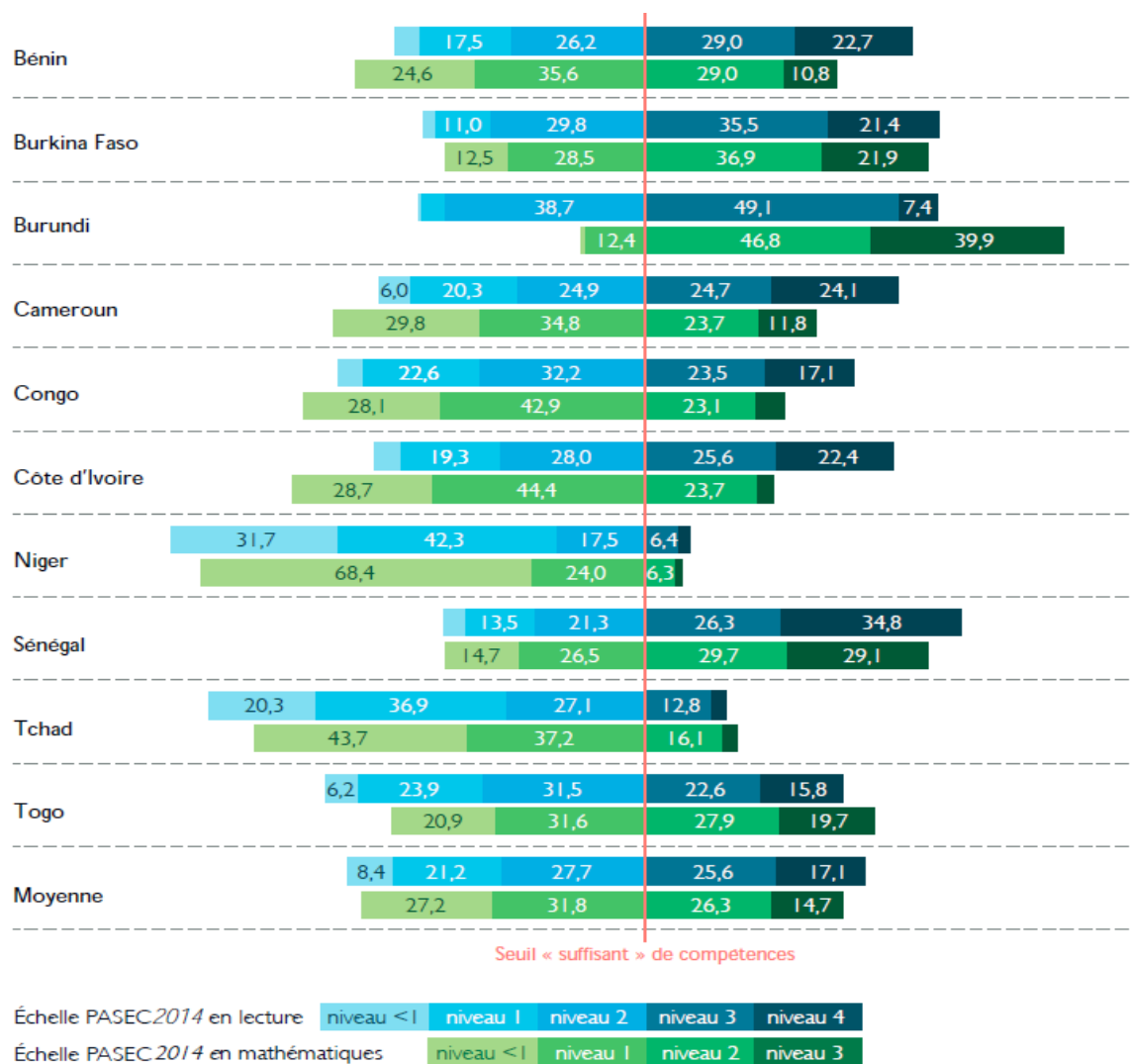
En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire.

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

Il est essentiel 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 niveaux des échelles de compétences. Ces pourcentages se répartissent par ailleurs de part et d'autre des seuils « suffisants ». Il est ainsi aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils.

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



En fin de cycle primaire, près de 60 % des élèves en moyenne n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence, que ce soit en 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 fait par l'enquête PASEC 2014 en début de scolarité : il existe des liens étroits entre les performances des élèves dans ces deux disciplines et dans tous les pays¹¹.

Au Cameroun, à l'instar du niveau international, on observe en fin de cycle primaire une proportion élevée d'élèves en dessous du seuil « suffisant » en mathématiques et en lecture et des proportions relativement faibles dans les niveaux les plus élevés des échelles de compétences.

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 des niveaux de compétence

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

des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade de décodage des mots. Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que les pays doivent offrir aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leurs apprentissages au primaire.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans les tableaux 3.7 et 3.8 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Cameroun vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Cameroun, les scores moyens nationaux en lecture (517,5 points) et en mathématiques (489,5 points) sont proches de la moyenne internationale fixée à 500 points pour les dix pays enquêtés en 2014.

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

	Score du Cameroun	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à celui du Cameroun	Pays avec un score moyen statistiquement égal à celui du Cameroun	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à celui du Cameroun
Lecture	517,5	Sénégal	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Congo, Côte d'Ivoire	Niger, Tchad, Togo
Mathématiques	489,5	Burkina Faso, Burundi, Sénégal, Togo	Bénin, Congo	Côte d'Ivoire, Niger, Tchad

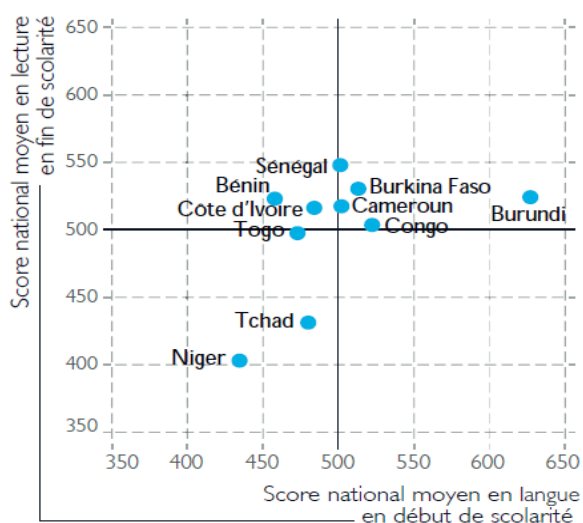
Si, en fin de cycle primaire, les performances du Cameroun en lecture ne sont statistiquement inférieures qu'à celles d'un seul pays, en mathématiques par contre elles sont inférieures à celles de quatre pays. La fin de scolarité primaire au Cameroun se caractérise aussi par des scores nationaux statistiquement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

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

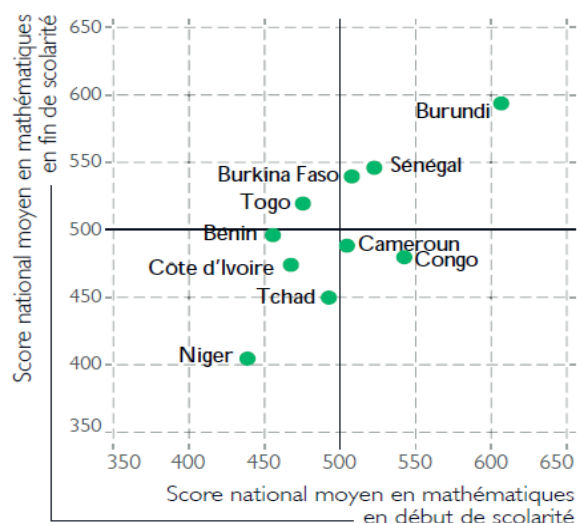
La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet notamment d'étudier dans quelle mesure les niveaux de performance en début de cycle primaire peuvent constituer un bon prédicteur des niveaux de performance en fin de cycle primaire. Il faut garder à l'esprit que les 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 représentent le lien entre les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) et 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 scolarité¹² n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation sont estimés à 0,53 en lecture et à 0,62 en mathématiques (voir le tableau B3.5 en annexe). Il semble cependant que les pays performants en début de scolarité soient parmi les pays qui obtiennent les scores nationaux les plus élevés en fin de scolarité, que ce soit en langue-lecture ou en mathématiques. 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.

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



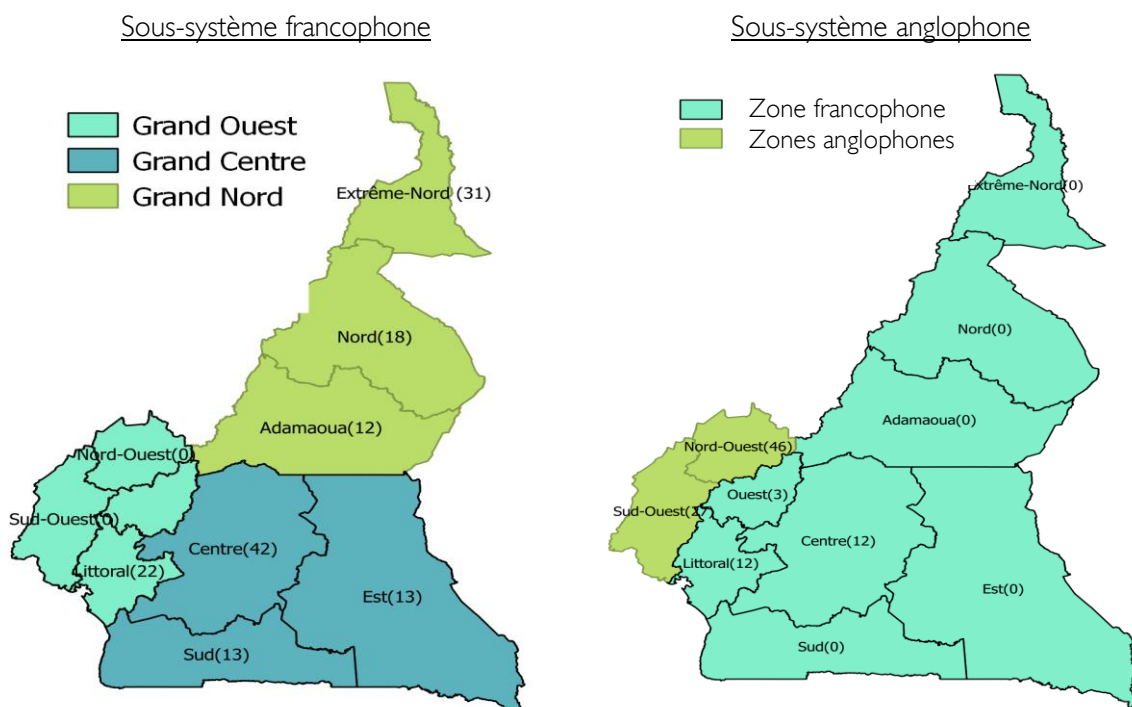
¹² Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

3.4 Compétences des élèves camerounais en lecture et en mathématiques

Afin de répondre à des prérogatives nationales, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 afin de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. L'échantillon du Cameroun a été ainsi divisé en six strates correspondant à six zones permettant de conduire des comparaisons fiables 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 ont été regroupées comme suit pour le Cameroun francophone : Grand Ouest (Ouest, Littoral, Nord-Ouest, Sud-Ouest), Grand Centre (Centre, Est, Sud) et Grand Nord (Adamaoua, Extrême Nord, Nord). Pour le Cameroun anglophone, elles se regroupent comme suit : Zone Francophone (écoles publiques du Nord-Ouest et du Sud-Ouest), Zone Anglophone privée (écoles privées du Nord-Ouest et du Sud-Ouest) et Zone Francophone (Adamaoua, Centre, Est, Extrême Nord, Littoral, Nord, Ouest, Sud). Cette dernière zone fait référence aux écoles anglophones qui sont localisées dans des zones majoritairement francophones.

La pondération attribuée à chacune de ces strates permet à l'échantillon d'être le reflet de la répartition des élèves afin d'estimer les résultats moyens et le niveau des caractéristiques éducatives d'un pays sans enquêter la population complète de tous les élèves scolarisés. Ces zones sont matérialisées sur la carte ci-dessous.

Figure 3.1 : Carte du Cameroun avec représentation des différentes zones (strates)



Le tableau ci-dessous, construit à partir des données nationales (issues de la base de données du Ministère de l'Éducation de Base) et des données PASEC2014 sur les élèves de 6^e année du primaire, offre un premier aperçu du contexte et des inégalités entre les zones en comparaison de la moyenne du pays. Ces premières informations éclaireront la description et la comparaison des performances scolaires entre les zones et la moyenne nationale.

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

	Sous-système francophone			Sous-système anglophone			Moyenne nationale
	Grand Ouest	Grand Centre	Grand Nord	Zone Anglophone publique	Zone Anglophone privée	Zone Francophone	
% des effectifs scolarisés dans la population totale de dernière année du primaire	22,5 %	22,3 %	32,3 %	9,7 %	7,5 %	5,8 %	100 %
% des élèves scolarisés dans le privé	37,6 %	26,8 %	5,4 %	-	-	13,6 %	25,2 %
% des élèves scolarisés dans une école rurale	43,8 %	43,2 %	70,2 %	89,6 %	65,3 %	21,1 %	56,9 %
% des élèves ayant suivi un enseignement préscolaire	63,5 %	53,5 %	11,3 %	42,1 %	61,5 %	69,0 %	46,6 %
% d'élèves dans une classe où chaque élève a son manuel de lecture	41,8 %	20,0 %	5,3 %	23,2 %	48,3 %	39,3 %	30,0 %
% d'élèves dans une classe où chaque élève a son manuel de mathématiques	34,7 %	17,6 %	5,1 %	17,6 %	45,8 %	49,7 %	23,6 %
Indice moyen du statut socioéconomique	56,1	50,6	46,1	52,6	56,5	60,1	53,0

Il ressort de ce tableau des disparités de contexte entre les différentes zones au sein de chaque sous-système.

Dans le sous-système francophone, qui accueille la majorité des élèves camerounais, la zone Grand Nord présente une très faible proportion d'élèves scolarisés dans des écoles privées et une faible proportion d'élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire; plus de la moitié des élèves de cette zone fréquentent des écoles situées en milieu rural, ils sont en moyenne plus défavorisés (en termes d'origine sociale) et ne disposent pas suffisamment de manuels scolaires. Comparativement à cette zone, les zones Grand Centre et Grand Ouest se démarquent par un environnement scolaire bien plus favorable.

Dans le sous-système anglophone, la zone la plus désavantagée sur le plan de l'environnement scolaire (selon les indices du tableau) est la zone Anglophone publique. Cette zone cumule non seulement les désavantages liés à la localisation (milieu rural), mais également ceux liés au statut de ses écoles (publiques). Les deux autres zones accueillent des publics d'élèves issus en moyenne de milieux plus favorisés.

Pour la suite des analyses, les résultats seront présentés par sous-système (francophone et anglophone).

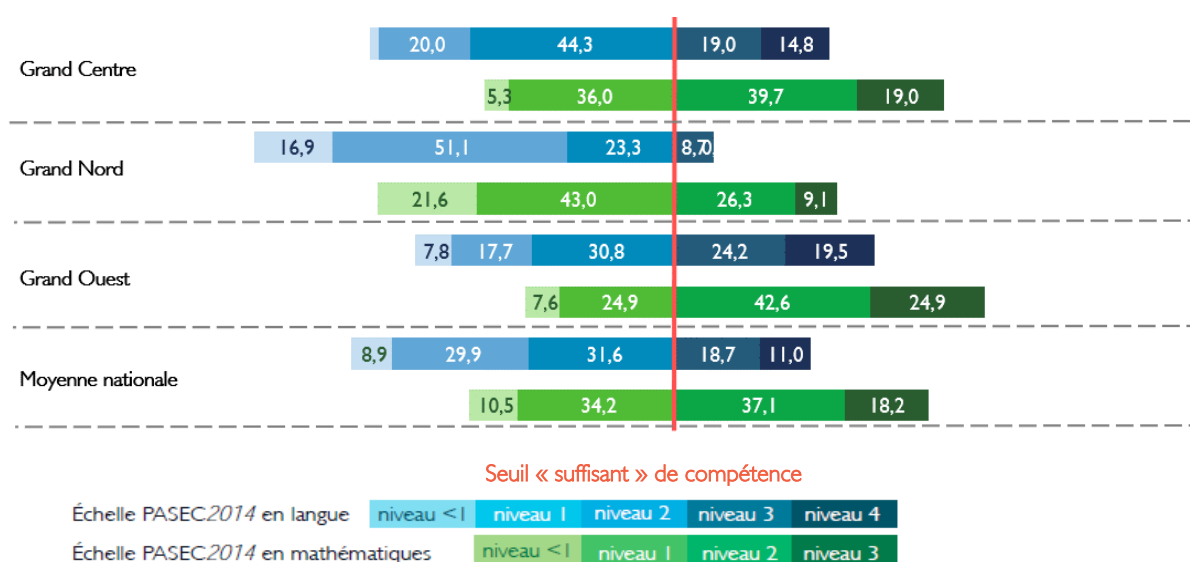
3.4.1 Compétences des élèves dans le sous-système francophone

3.4.1.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

Pour rappel, en début de scolarité primaire, les pourcentages d'élèves camerounais qui se situent en dessous du seuil « suffisant » en langue et en mathématiques s'élèvent respectivement à 70,4 % et à 44,7 %.

Le graphique 3.5 présente, pour chacune des zones du sous-système francophone (établies par l'enquête PASEC2014), le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences de langue et de mathématiques de début de scolarité primaire (voir les tableaux B3.8 et B3.9 en annexe).

Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



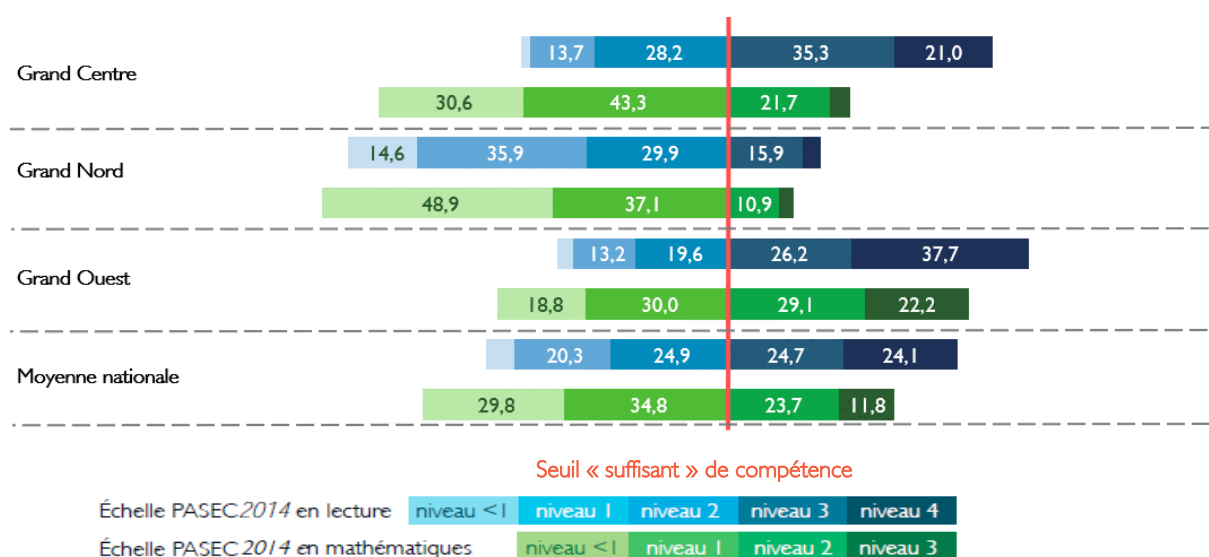
En langue, la zone Grand Ouest enregistre la part la plus importante d'élèves francophones atteignant le seuil « suffisant » de compétence (43,7 %) parmi toutes les zones de ce sous-système. Par contre, les zones Grand Nord (91,3 %) et Grand Centre (66,2 %) affichent des proportions très élevées d'élèves n'atteignant pas le seuil « suffisant » de compétence en langue. Dans la zone Grand Nord, en moyenne 16,9 % de la population scolaire éprouvent de très grandes difficultés à comprendre des messages oraux très courts en langue d'enseignement et à déchiffrer des mots écrits (sous le niveau 1). Cette catégorie d'élèves qui ne maîtrisent aucune des compétences évaluées par ce test représente 7,8 % des effectifs dans la zone Grand Ouest et 1,7 % dans Grand Centre.

En mathématiques, les proportions d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont plus importantes que celles constatées en langue. Les deux tests n'étant pas comparables, il est à noter qu'un tel résultat peut provenir du fait que le test de mathématiques soit plus facile que le test de langue. Comme en langue, la zone Grand Ouest se distingue des deux autres en présentant la proportion la plus importante d'élèves au-dessus du seuil (67,5 %). Les zones Grand Nord et Grand Centre concentrent pour leur part les plus grandes proportions d'élèves ne disposant pas des compétences suffisantes en mathématiques, avec 64,6 % et 41,3 % respectivement. La zone Grand Nord détient la proportion la plus importante d'élèves ne manifestant aucune des compétences mesurées par le test (21,6 %). Ces élèves en très grande difficulté représentent 7,6 % des effectifs dans la zone Grand Ouest et 5,3 % dans Grand Centre.

3.4.1.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Le graphique 3.6 présente, pour chacune des zones du sous-système francophone, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques (voir les tableaux B3.10 et B3.11 en annexe).

Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Comme en début de scolarité, la zone Grand Ouest présente en fin de scolarité une proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture (63,9 %) bien plus élevée que celles des deux autres zones. La zone Grand Centre (56,3 %), quant à elle, affiche une proportion supérieure à celle de Grand Nord (19,6 %).

Dans la zone Grand Ouest, la part d'élèves se situant au niveau supérieur de l'échelle de compétences en lecture (niveau 4) est de 37,7 %. Ces élèves peuvent réaliser un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents. Par contre, dans la zone Grand Nord, la proportion d'élèves ne manifestant pas les compétences suffisantes en lecture est très élevée (80,4 %). Cette zone est aussi celle qui concentre la part la plus élevée d'apprenants (14,6 %) atteignant la fin du cycle primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires (lire et comprendre des mots isolés) qui devraient pourtant l'être dès le début de scolarité; ces élèves éprouvent des difficultés majeures en décodage, ne serait-ce que pour déchiffrer le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne.

Comme en lecture, les élèves francophones de fin de scolarité de la zone Grand Ouest se distinguent en mathématiques des autres zones en hissant la proportion la plus importante d'élèves (51,2 %) au-dessus du seuil « suffisant » de compétence. Ces élèves qui sont capables de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois processus évalués (connaître, appliquer et raisonner), représentent une part assez faible dans les zones Grand Centre (26,1 %) et Grand Nord (14,0 %). Il convient de noter qu'à la différence de la zone Grand Ouest (22,2 %), aucune des deux autres zones ne voit plus de 5 % de ses élèves atteindre le plus haut niveau de l'échelle de compétences (niveau 3).

Rappelons que 29,8 % de l'ensemble des élèves camerounais ont toujours de la difficulté, en fin de scolarité primaire, à effectuer par exemple au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (niveau 1 de l'échelle). Les proportions d'élèves éprouvant de la difficulté, après six ans de scolarité primaire, au niveau des compétences basiques qui

devraient pourtant être acquises dès le début du cycle, sont très importantes dans les zones Grand Nord (48,9 %) et Grand Centre (30,6 %).

Dans le sous-système francophone, la zone Grand Ouest affiche la plus grande proportion d'élèves au-dessus des seuils « suffisants » de compétence en mathématiques et en langue-lecture à la fois en début et en fin de cycle primaire. À l'opposé, dans la zone Grand Nord, une très grande majorité d'élèves présente des difficultés autant en mathématiques qu'en langue-lecture, en début et en fin de scolarité.

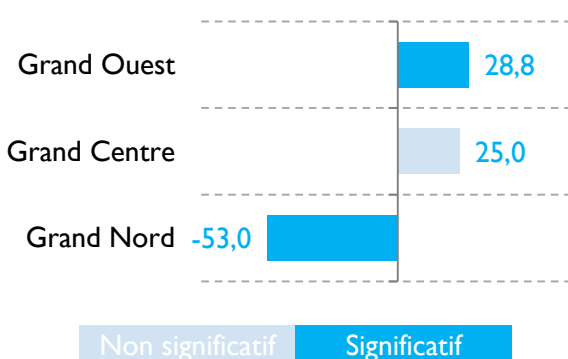
3.4.1.3 Comparaison des scores des zones du sous-système francophone aux scores moyens nationaux

Les résultats précédents ont montré la situation des élèves scolarisés dans les différentes zones sur les échelles de compétences. Cette approche a permis d'identifier les niveaux de compétence atteints par les élèves et les difficultés qu'ils rencontrent en début et en fin de cycle primaire. Toutefois, les tendances qui se dégagent des graphiques 3.5 et 3.6 ne permettent pas d'identifier précisément si les performances moyennes d'une zone sont similaires ou s'écartent de la moyenne nationale relevée dans chaque discipline.

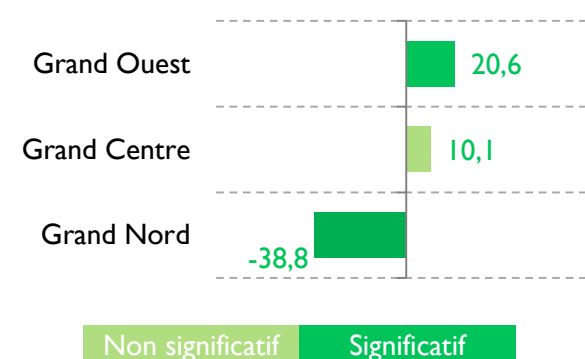
La comparaison des scores moyens de chaque zone du sous-système francophone avec les scores moyens du Cameroun permet de cibler les zones qui sont globalement les moins performantes, et ce, pour les deux niveaux d'études et les deux disciplines évaluées.

Les graphiques suivants présentent, pour le début et la fin du cycle primaire, les performances moyennes des élèves pour chacune des zones du sous-système francophone et les différences de scores pour ces zones en référence aux scores moyens du Cameroun en lecture-langue et en mathématiques (voir les tableaux B3.16 et B3.17 en annexe).

Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Début de scolarité

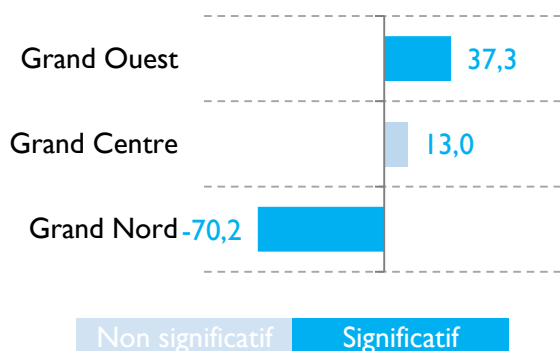


Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Début de scolarité

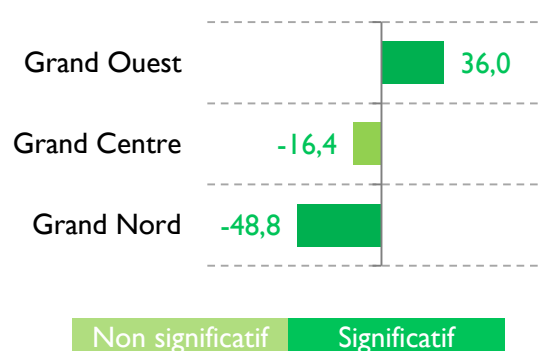


En début de scolarité primaire, les élèves francophones de la zone Grand Ouest ont enregistré en langue et en mathématiques des performances statistiquement supérieures de 28,8 et de 20,6 points, respectivement, à la moyenne nationale. Les performances des élèves francophones de la zone Grand Centre sont supérieures à la moyenne nationale en langue (25 points d'écart); cependant, leurs performances en mathématiques y sont similaires. Les élèves de la zone Grand Nord se distinguent par des performances statistiquement plus faibles que la moyenne nationale quelle que soit la discipline.

Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Fin de scolarité



Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre le score moyen de chaque zone du sous-système francophone et le score moyen national – Fin de scolarité



En fin de scolarité, les tendances sont similaires à celles constatées en début de scolarité pour les zones Grand Ouest et Grand Nord : les résultats de la première sont statistiquement supérieurs à la moyenne nationale aussi bien en lecture qu'en mathématiques, avec des écarts respectifs de 37,3 et de 36,0 points, alors que ceux de la seconde sont inférieurs à la moyenne nationale seulement en mathématiques (16,4 points d'écart). Dans la zone Grand Nord, les performances sont plutôt statistiquement inférieures à la moyenne nationale quelle que soit la discipline (70,2 points d'écart en lecture et 48,8 points en mathématiques).

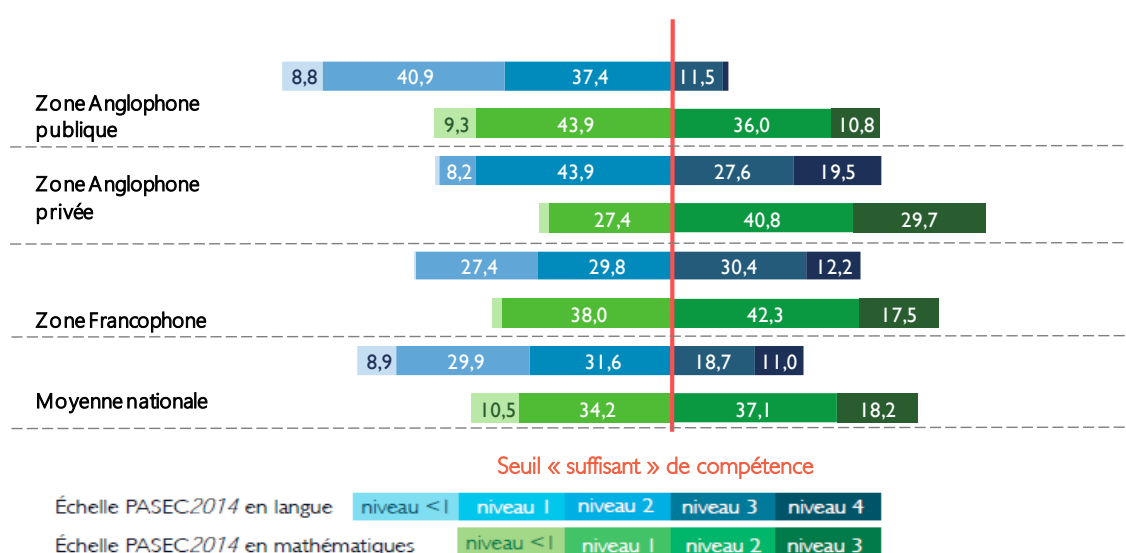
La zone Grand Ouest présente des performances scolaires nettement supérieures à la moyenne nationale, quelle que soit la discipline, en début et en fin de scolarité primaire. La zone Grand Nord réalise par contre des performances moyennes inférieures à la moyenne nationale en fin de scolarité quelle que soit la discipline. Les raisons pour lesquelles la zone Grand Nord du sous-système francophone se révèle la moins performante et celle offrant le moins de chance de réussite aux élèves qui y sont scolarisés sont à investiguer.

3.4.2 Compétences des élèves dans le sous-système anglophone

3.4.2.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

Le graphique 3.11 présente, pour chacune des zones du sous-système anglophone (établies dans l'enquête PASEC2014), le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences de langue et de mathématiques de début de scolarité primaire (voir les tableaux B3.12 et B3.13 en annexe). Ces résultats permettent également d'apprécier la part des élèves, au niveau national, qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en début de cycle primaire établi par le PASEC.

Graphique 3.11 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



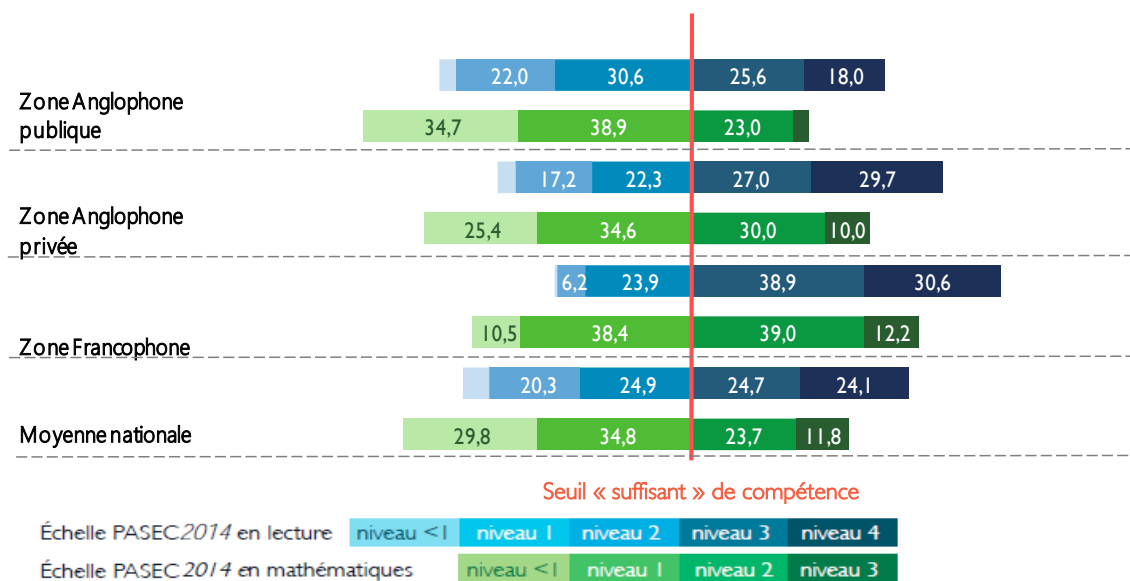
Dans le sous-système anglophone du Cameroun, la zone Anglophone privée enregistre la part la plus importante d'élèves de début de scolarité atteignant le seuil « suffisant » de compétence en langue (47,1 %) parmi toutes les zones de ce sous-système. Par contre, les élèves de la zone Anglophone publique (87,1 %) et ceux de la zone Francophone (57,4 %) présentent des proportions très élevées d'apprenants n'atteignant pas le seuil « suffisant » de compétence en lecture. Dans la zone Anglophone publique, en moyenne 8,8 % des élèves en début de cycle primaire éprouvent de très grandes difficultés à comprendre des messages oraux très courts en langue d'enseignement et à déchiffrer des mots écrits (sous le niveau 1). Cette catégorie d'élèves qui ne maîtrisent aucune des compétences évaluées par ce test représente 0,9 % dans la zone Anglophone privée et 0,2 % dans la zone Francophone (ces pourcentages sont représentés mais ne sont pas indiqués sur le graphique).

En mathématiques, les élèves de toutes les zones étudiées réalisent des performances meilleures à celles manifestées en langue en début de scolarité. La zone Anglophone privée affiche une fois de plus la part d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » la plus importante (70,5 %). La zone Anglophone publique (53,2 %) et la zone Francophone (40,2 %) concentrent pour leur part les plus grandes parts d'élèves anglophones ne disposant pas des compétences suffisantes en mathématiques. La zone Anglophone publique (9,3 %) détient la part la plus importante d'élèves ne manifestant aucune des compétences mesurées par le test. Ces élèves représentent une proportion relativement plus faible dans les zones Anglophone privée (2,1 %) et Francophone (2,2 %).

3.4.2.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Le graphique ci-dessous présente, pour chacune des zones du sous-système anglophone, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences PASEC 2014 de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques (voir les tableaux B3.14 et B3.15 en annexe).

Graphique 3.12 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



À la différence du début de scolarité, la zone Francophone présente en fin de scolarité une proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture bien plus élevée (69,5 %) que celles des deux autres zones. Dans cette zone, la part d'élèves se situant au niveau supérieur de l'échelle de compétences en lecture (niveau 4) est de 30,6 %.

La zone Anglophone privée affiche quant à elle une part d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de lecture plus élevée (56,7 %) que celle de la zone Anglophone Publique (43,6 %). La part d'élèves se situant au niveau supérieur de l'échelle de compétences est également plus élevée dans la zone Anglophone privée (29,7 %) que dans la zone Anglophone publique (18,0 %).

La plus faible performance de la zone Anglophone publique se traduit également par une proportion très élevée d'élèves (56,4 %) ne manifestant pas les compétences suffisantes en lecture. Les zones Anglophone privée et Anglophone publique présentent des parts égales d'élèves se trouvant en grande difficulté, soit 3,8 %; ces élèves ont de la difficulté à déchiffrer ne serait-ce que le sens de mots isolés issus de leur vie quotidienne. Quant à la zone Francophone, elle présente une part insignifiante (0,4 %) d'élèves dans cette catégorie.

Comme en lecture, les élèves anglophones de fin de scolarité se trouvant dans la zone Francophone se distinguent de ceux des autres zones en étant proportionnellement plus nombreux (51,1 %) à se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques¹³. Les élèves au-dessus du seuil représentent une part relativement plus faible des effectifs dans les zones Anglophone privée (40 %) et Anglophone publique (26,4 %). On note au plus haut niveau de l'échelle de compétences (niveau 3) de

¹³ Pour plus d'information sur le descriptif des compétences de l'échelle PASEC, nous invitons le lecteur à se référer à la présentation de l'échelle internationale PASEC 2014 en début de chapitre.

faibles proportions d'élèves pour les trois zones du sous-système anglophone : 12,2 % pour la zone Francophone, 10,0 % pour Anglophone privée et 3,4 % pour Anglophone publique.

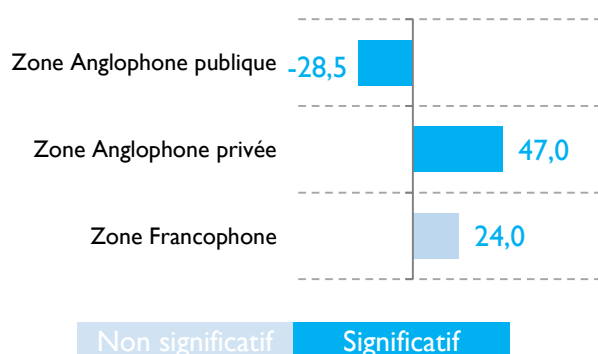
Dans le sous-système anglophone, la zone Anglophone privée affiche les plus grandes proportions d'élèves au-dessus des seuils « suffisants » de compétence en mathématiques et en langue en début de scolarité alors qu'en fin de cycle primaire, la zone Francophone est celle qui hisse la part la plus importante d'élèves au-dessus des seuils de mathématiques et de lecture. Dans la zone Anglophone publique, la répartition des élèves sur les échelles de compétences de mathématiques et de langue en début et en fin de scolarité reste la plus insatisfaisante.

3.4.2.3 Comparaison des scores des zones du sous-système anglophone aux scores moyens nationaux

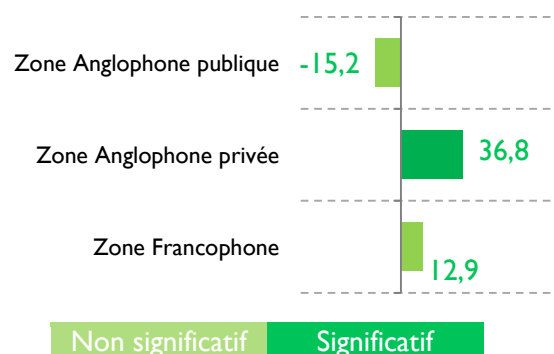
La comparaison des scores moyens de chaque zone du sous-système anglophone avec les scores moyens du Cameroun permet de cibler les zones qui sont globalement les moins performantes, et ce, pour les deux niveaux d'études et les deux disciplines évalués.

Les graphiques suivants présentent, pour le début et la fin de scolarité, les performances moyennes des élèves pour chacune des zones du sous-système anglophone et les différences de scores pour ces zones en référence aux scores moyens du Cameroun en lecture-langue et en mathématiques (voir les tableaux B3.18 et B3.19 en annexe).

Graphique 3.13 : Écarts de performance en langue entre le score moyen de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Début de scolarité

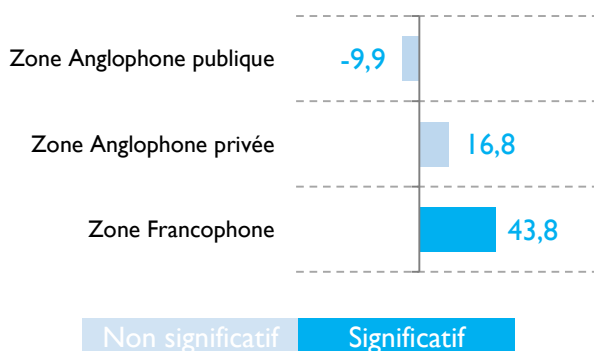


Graphique 3.14 : Écarts de performance en mathématiques entre le score de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Début de scolarité

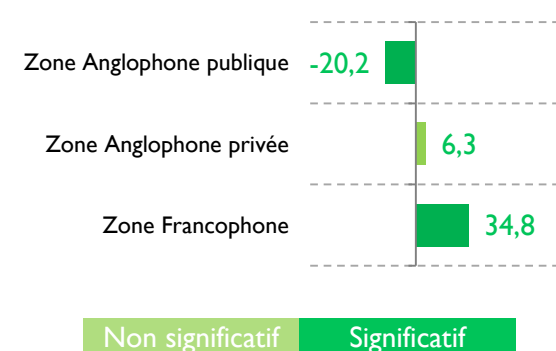


En début de scolarité primaire, les élèves de la zone Anglophone privée ont réalisé des performances supérieures à la moyenne nationale en langue et en mathématiques, avec des écarts respectifs de 47,0 et de 36,8 points. Les performances de la zone Francophone dans les deux disciplines ne sont pas statistiquement différentes de la moyenne nationale. Quant à la zone Anglophone publique, elle réalise des performances inférieures à la moyenne nationale en langue avec un écart de 28,5 points.

Graphique 3.15 : Écarts de performance en lecture entre le score moyen de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Fin de scolarité



Graphique 3.16 : Écarts de performance en mathématiques entre le score moyen de chaque zone du sous-système anglophone et le score moyen national – Fin de scolarité



En fin de scolarité, les tendances observées en début de scolarité pour les zones Francophone et Anglophone privée sont inversées. En effet, les performances de la zone Francophone sont statistiquement supérieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines, alors que celles de la zone Anglophone privée ne sont pas statistiquement différentes. La zone Anglophone publique, quant à elle, présente des performances inférieures à la moyenne du pays seulement en mathématiques.

Dans le sous-système anglophone, la zone Anglophone privée réalise des performances supérieures à la moyenne nationale quelle que soit la discipline en début de scolarité. En fin de cycle primaire, c'est plutôt la zone Francophone qui présente des performances supérieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines.

En conclusion, au Cameroun, les performances sont statistiquement égales à la moyenne internationale PASEC2014 en début de scolarité quelle que soit la discipline. Par contre, en fin de scolarité, elles sont statistiquement supérieures en lecture et inférieures en mathématiques.

©GPE/Stephan Bachenheimer



4 DISPARITÉS ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DANS LE SOUS- SYSTÈME FRANCOPHONE



Ce chapitre présente les différences de contexte, tant au niveau socioéconomique que scolaire, sur la base de la comparaison des caractéristiques et des performances des élèves entre les différentes zones du pays. Ces informations permettent notamment d'approfondir l'analyse des inégalités de performance en fonction des zones de scolarisation et de certaines caractéristiques personnelles et éducatives considérées comme déterminantes pour améliorer l'équité des systèmes éducatifs. 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 possible¹⁴, 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, qu'ils soient favorables ou défavorables aux apprentissages ou à une discipline particulière.

Ces informations constituent des données précieuses pour mieux cibler les politiques éducatives en faveur des élèves les plus vulnérables, sur une discipline particulière et par rapport à des difficultés identifiées en début ou en fin du cycle primaire.

¹⁴ En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2^e année et du contexte particulier d'une évaluation auprès de jeunes élèves en début de primaire, les résultats proposés au cours de ce chapitre se limitent dans la majorité des cas à une étude des disparités en fin de scolarité primaire.

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

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

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

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

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 scores 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.

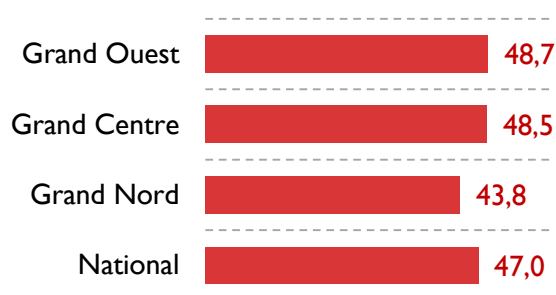
4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

4.1.1 Genre de l'élève

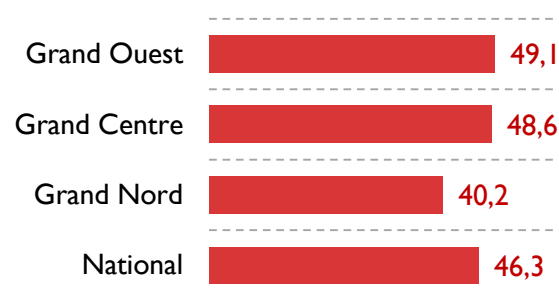
À travers son Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (2013-2020), le Cameroun s'est engagé à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons.

Au cours des dernières années, le taux d'accès pour les filles s'est amélioré et le taux d'abandon s'est réduit au niveau national. En effet, le taux brut d'accès pour les filles est passé de 103 % en 2007-2008 à 124 % en 2013-2014. Cependant, en 2014, des inégalités d'accès en défaveur des filles persistent toujours, que ce soit au niveau national ou dans les différentes zones du sous-système francophone et tant en début qu'en fin de scolarité primaire, comme en témoignent les graphiques suivants.

Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2^e année du primaire, par zone du sous-système francophone, en 2014



Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6^e année du primaire, par zone du sous-système francophone, en 2014



Source : Annuaire statistique 2013-2014, MINEDUB, Cameroun.

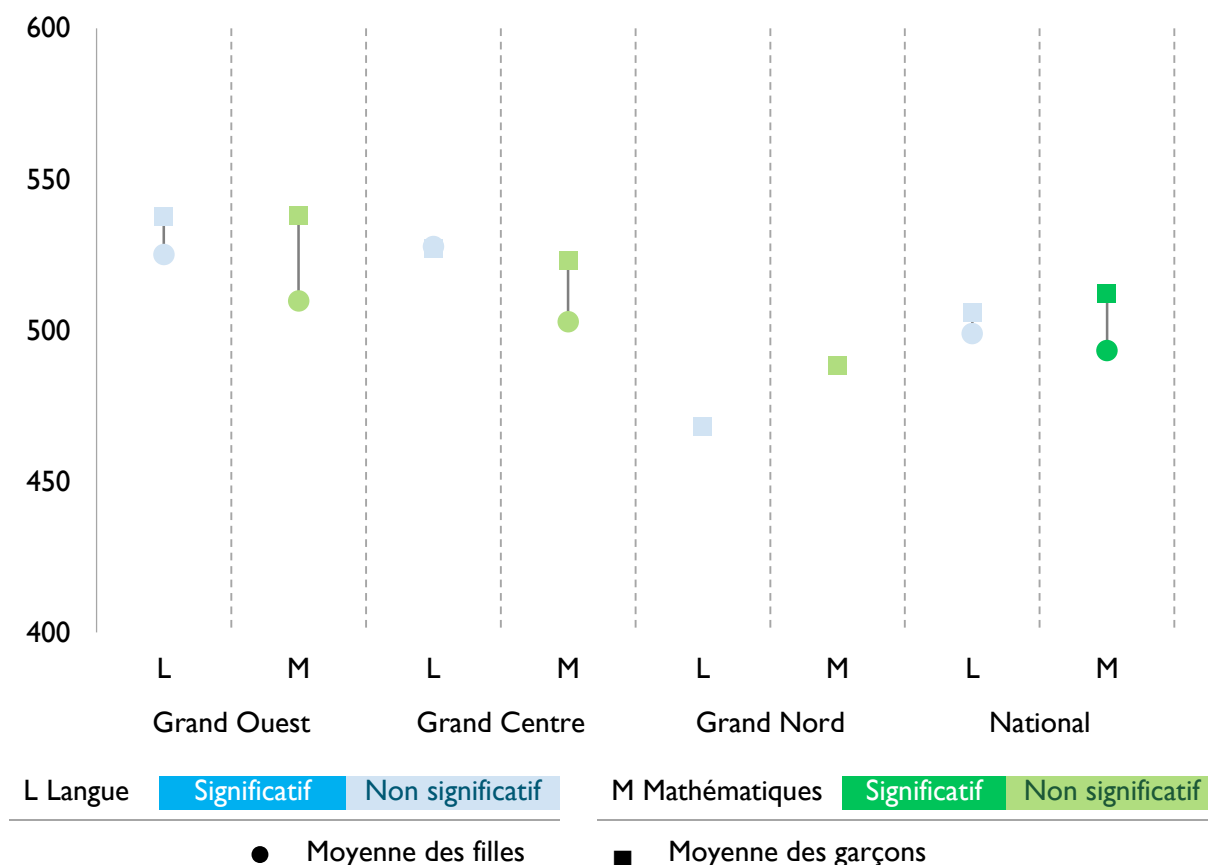
Les tendances suivantes sont constatées :

- Le début de cycle est marqué par un accès¹⁵ inéquitable entre les filles et les garçons au niveau national. L'accès inégal en défaveur des filles est davantage marqué dans la zone Grand Nord (43,7 % de filles contre 56,3 % de garçons).
- En fin de scolarité, la situation de l'accès des filles semble se dégrader comparativement à celle des garçons dans la zone Grand Nord, où la proportion des filles est de 40,2 % contre 43,8 % en début de scolarité. Ceci s'explique en partie par un taux d'achèvement plus élevé pour les garçons que pour les filles. En effet, le taux d'achèvement était de 77 % pour les garçons en 2010 contre 68,8 % pour les filles. En 2014, il est de 78 % pour les garçons contre 70,3 % pour les filles.
- Globalement, les données statistiques nationales et les tendances observées à travers les données PASEC2014 révèlent que le Cameroun fait partie des pays qui présentent actuellement des inégalités d'accès et de rétention au niveau du genre, et ce, malgré les mesures prises par le gouvernement pour promouvoir la parité.

¹⁵ En plus des constats sur les proportions de filles et de garçons au sein du système, les taux bruts d'accès suivent les mêmes tendances : 135 % pour les garçons contre 124 % pour les filles en 2014.

Sur le plan des résultats scolaires, les graphiques suivants présentent les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons pour chaque discipline, en début et en fin du cycle primaire, et en fonction des zones. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat, et les différences statistiquement significatives sont marquées par un code de couleur foncé (voir les tableaux B4.3 et B4.4 en annexe).

Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue et en mathématiques par zone du sous-système francophone – Début de scolarité



En début de scolarité, on constate les tendances suivantes :

- C'est seulement au niveau national et en mathématiques que les filles ont un score moyen statistiquement inférieur à celui des garçons.
- En langue et en mathématiques, aucune différence significative n'est constatée entre les résultats des filles et ceux des garçons dans les zones¹⁶ du sous-système francophone.

Ces tendances en début de scolarité sont communes à tous les pays (PASEC, 2015) en langue et à près de la moitié des 10 pays évalués en mathématiques.

En fin de scolarité primaire (voir les tableaux B4.5 et B4.6 en annexe), les constats sont les suivants :

- Les filles présentent un score moyen en lecture supérieur à celui des garçons au niveau national et dans la zone Grand Centre. Par contre, les zones Grand Ouest et Grand Nord présentent des performances similaires en lecture pour les filles et les garçons.

¹⁶ Dans la zone Grand Nord, la répartition de l'échantillon entre filles et garçons ne permet pas de réaliser une estimation fiable des scores des filles car ce groupe est constitué de moins de « 5 écoles et 100 élèves ».

- En mathématiques, aucune différence significative n'est constatée entre les résultats des filles et ceux des garçons au niveau national et dans les zones du sous-système francophone.

Graphique 4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité



Les différences observées entre les zones sont à mettre en parallèle avec les indicateurs sur l'accès et la rétention au cycle primaire pour les filles et les garçons. Des données additionnelles sur la part des élèves filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B4.7 à B4.10 en annexe.

4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leur parcours scolaire, quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant leur performance globale (OCDE, 2013).

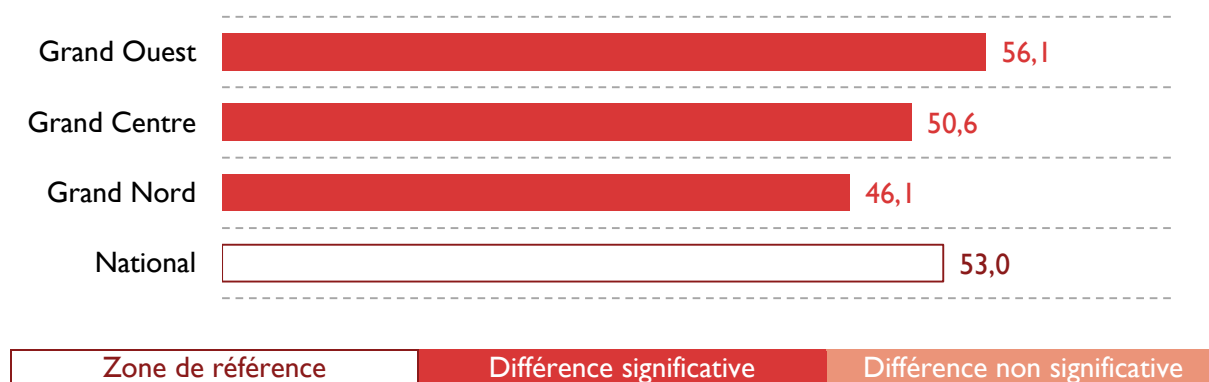
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique

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

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

Le graphique 4.5 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré par le biais de l'évaluation PASEC2014. Le niveau moyen de cet indice est donné pour chaque zone et est comparé à la valeur nationale pour déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une zone par rapport à la tendance nationale (voir le tableau B4.11 en annexe). Ces informations permettent de visualiser les disparités socioéconomiques des élèves du primaire (6^e année) dans le pays.

Graphique 4.5 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves du sous-système francophone – Fin de scolarité



On constate les tendances suivantes :

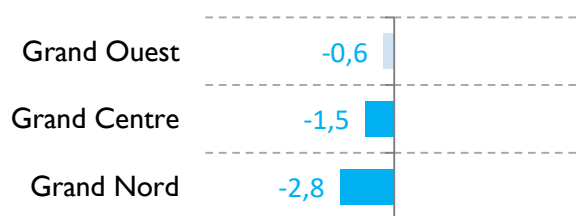
- Au Cameroun, le niveau socioéconomique moyen des élèves (53,0) est supérieur au niveau moyen des dix pays de l'évaluation PASEC2014 qui est fixé à 50,0 points; le contexte socioéconomique dans les familles camerounaises est donc parmi les plus favorables.
- On constate qu'il existe des différences entre le niveau socioéconomique moyen des zones du sous-système francophone et celui du pays. Les zones Grand Centre (50,6 points) et Grand Nord (46,1 points) présentent un niveau socioéconomique moyen inférieur à la moyenne nationale, tandis que celui de la zone Grand Ouest (56,1 points) lui est supérieur.

L'équité d'un système éducatif peut se mesurer par l'écart entre les performances moyennes des élèves situés dans le quartile 4 (les 25 % des élèves les plus favorisés) de l'indice de niveau socioéconomique et celles des élèves situés dans le quartile 1 (les 25 % des élèves 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 ceux des ménages les moins favorisés sont significatives. En lecture, cette différence de performance est estimée à 123,5 points alors qu'en mathématiques, elle est de 98 points (voir le tableau B4.12 en annexe). 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 la transmission des compétences.

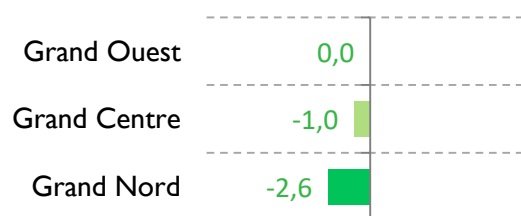
Ce constat montre que l'école primaire camerounaise n'arrive pas encore à neutraliser les effets de l'origine sociale des élèves sur leurs performances scolaires. Cette caractéristique témoigne d'un manque d'équité au niveau national. Pour rappel, ce manque d'équité porte aussi sur un taux d'achèvement du cycle primaire différencié en fonction du genre et sur des différences de performance entre les filles et les garçons en mathématiques.

Ces différences sont-elles présentes au sein des régions? Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école localisée dans une zone particulière du sous-système francophone (voir le tableau B4.13 en annexe).

Graphique 4.6 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.7 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



Non significatif Significatif

Non significatif Significatif

L'effet du niveau socioéconomique sur les performances est moins important dans la zone Grand Centre pour la lecture et dans la zone Grand Nord pour les deux disciplines. Ces zones présentent ainsi des niveaux d'équité qui sont plus importants qu'au niveau national. La zone Grand Ouest présente un effet du niveau socioéconomique comparable à celui observé au niveau national.

4.1.3 Élèves atypiques

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, les données du PASEC 2014 montrent que les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus favorisés, comme c'est aussi le cas au Cameroun (voir la section 4.1.2).

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'estimer¹⁷ dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socioéconomique défavorisée dans le pays qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants (i) au niveau national ou (ii) au niveau international. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile inférieur de l'indice socioéconomique au niveau national (indice socioéconomique inférieur ou égal au percentile 25¹⁸) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC 2014 (score supérieur ou égal au percentile 75¹⁹) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score supérieur ou égal au percentile 75²⁰). 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 PASEC 2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score inférieur ou égal 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 4.8 et 4.9 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité primaire.

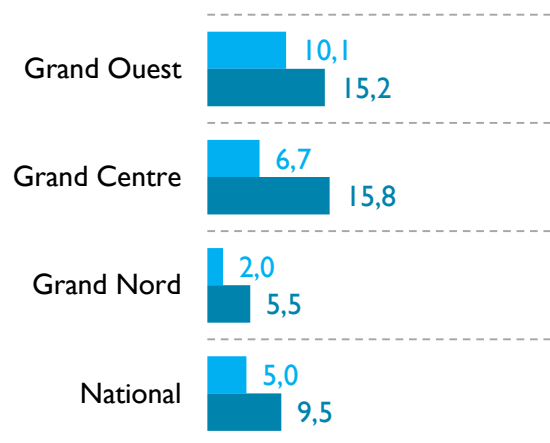
¹⁷ Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC 2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

¹⁸ Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

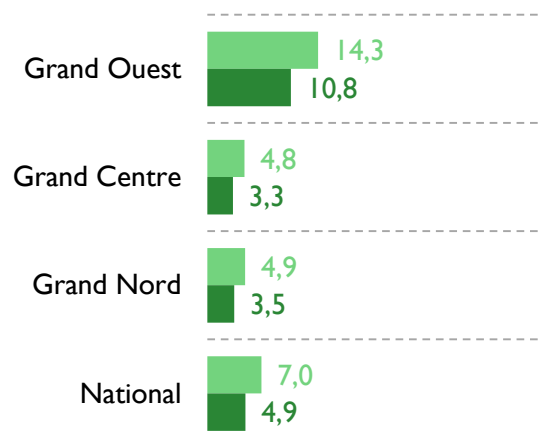
¹⁹ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

²⁰ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité



Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité



Échelle nationale des scores / Échelle internationale des scores

En lecture, les proportions d'élèves atypiques positifs pour le niveau international sont plus élevées que celles observées pour le niveau national. Ce constat est étroitement lié au fait que les percentiles de la distribution des scores en lecture sont plus élevés au niveau national qu'au niveau international. Ceci se traduit par une moyenne nationale en lecture plus élevée que la moyenne internationale du PASEC2014 dans la même discipline.

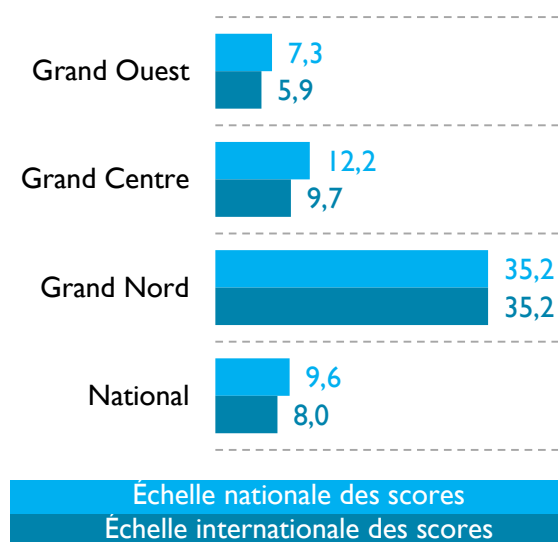
Au Cameroun, 5 % des élèves issus de milieux défavorisés (quartile 1) sont considérés comme atypiques positifs pour le niveau national alors que cette proportion atteint 9,5 % pour le niveau international. Le pays présente ainsi un pourcentage non négligeable d'élèves issus de milieux défavorisés qui arrivent néanmoins à surmonter les effets de conditions défavorables et à obtenir de bons résultats en lecture.

Au niveau des zones au sein du pays, l'analyse des élèves atypiques positifs présente des tendances similaires à celles des performances scolaires. En effet, la zone Grand Ouest, généralement la plus performante en lecture et en mathématiques, est celle qui présente les plus fortes proportions d'élèves atypiques positifs, qui sont de 10,1 % pour le niveau national et de 15,2 % pour le niveau international en lecture. Vient ensuite la zone Grand Centre qui compte respectivement 6,7 % et 15,8 % d'élèves atypiques positifs pour les niveaux national et international. La zone Grand Nord, qui présente des performances scolaires plus faibles (voir le chapitre 3), est également celle qui présente les plus faibles proportions d'élèves atypiques positifs, notamment en lecture.

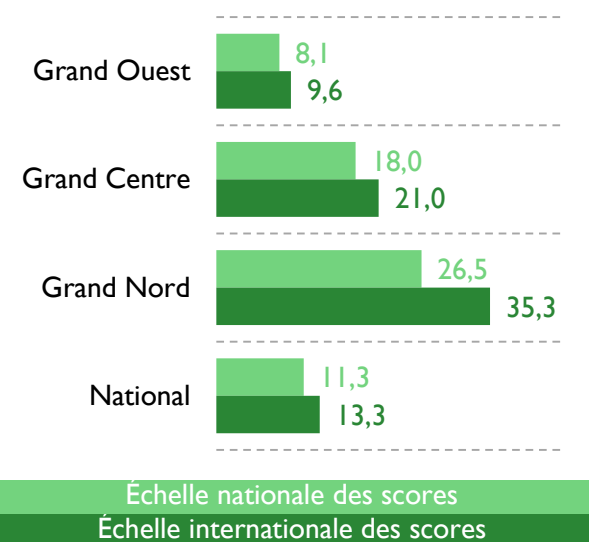
En mathématiques, les percentiles de la distribution des scores sont moins élevés au niveau national qu'au niveau international. Ceci se traduit par une moyenne nationale plus faible que la moyenne internationale et des proportions d'élèves atypiques positifs qui sont également plus faibles pour le niveau international. Ainsi, au niveau national, 7 % des élèves camerounais sont considérés atypiques positifs en mathématiques, alors que cette proportion baisse à 4,9 % pour le niveau international.

Au niveau des zones, celle de Grand Ouest présente toujours les plus fortes proportions d'élèves atypiques positifs, soit 14,3 % et 10,8 % respectivement pour les niveaux national et international. Cependant, la zone Grand Nord présente cette fois-ci des proportions d'élèves atypiques positifs assez similaires à celles de la zone Grand Centre.

Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité



Graphique 4.11 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité



L'analyse des élèves atypiques négatifs présente des résultats différents de ceux dévoilés par l'analyse de l'atypisme positif. En effet, c'est en lecture que les proportions d'élèves atypiques négatifs sont les plus élevées, tant au niveau national qu'au niveau international. En mathématiques, ce constat est inversé. Par ailleurs, on constate aussi que la zone Grand Ouest (la plus performante) est celle qui présente le moins d'élèves atypiques négatifs dans les deux disciplines. Par contre, la zone Grand Nord (la moins performante) concentre le plus d'élèves atypiques négatifs, avec plus d'un élève sur trois en lecture (35,2 %).

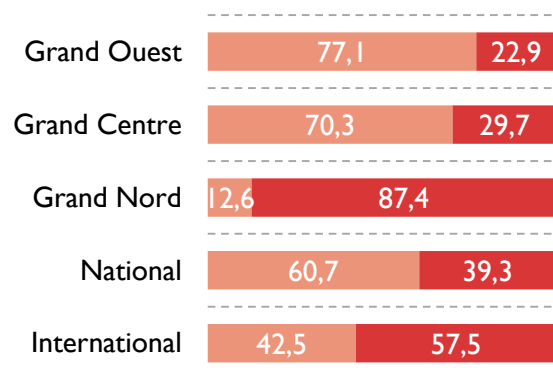
Dans le sous-système francophone du pays, les analyses de l'atypisme positif ou négatif font ressortir un lien avec les performances dans les zones. Les zones les plus performantes sont également celles qui conduisent le plus d'élèves défavorisés à surmonter les effets de leurs conditions et à obtenir de bons résultats et qui comptent le moins d'élèves favorisés qui n'arrivent pas à profiter des avantages de leurs conditions. Une analyse plus approfondie des caractéristiques des élèves atypiques et de leur environnement scolaire pourrait permettre de comprendre les mécanismes par lesquels le système éducatif produit ces catégories d'élèves.

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

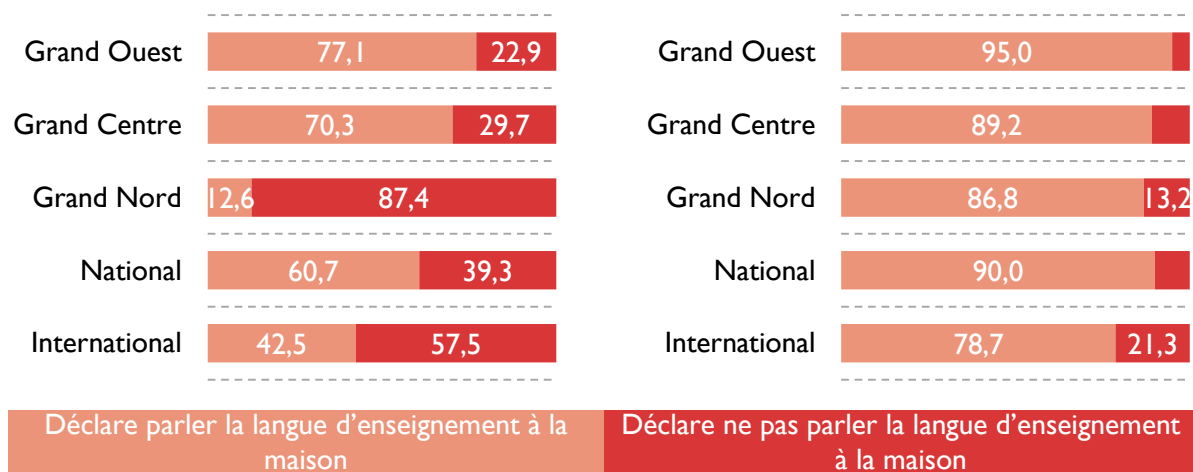
Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne, notamment en raison de l'importante diversité des langues et de leur usage dans la vie quotidienne. Même si le Cameroun est marqué par un contexte national plurilingue, il reste un pays où, pour le sous-système francophone, la langue d'enseignement est assez pratiquée à domicile. Les élèves camerounais ont ainsi la chance de développer leurs compétences langagières par la pratique de la langue d'enseignement à la maison.

Les graphiques 4.12 et 4.13 présentent, pour chaque niveau d'enseignement enquêté, la part des élèves dans chaque zone qui déclarent pratiquer ou ne pas pratiquer la langue d'enseignement à la maison, quelle qu'en soit la fréquence d'utilisation (voir le tableau B4.16 en annexe).

Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système francophone, PASEC2014 – Début de scolarité



Graphique 4.13 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système francophone, PASEC2014 – Fin de scolarité



Au Cameroun, le contexte social et linguistique favorise la pratique de la langue d'enseignement à la maison comparativement au contexte observé au niveau des autres pays de l'évaluation PASEC2014. Au Cameroun, 39,3 % des élèves en début de scolarité et seulement 10 % en fin de scolarité primaire n'ont pas la possibilité de pratiquer la langue d'apprentissage en dehors de l'école avant leur entrée au primaire et pendant leur scolarité. Ces élèves ont ainsi moins de possibilité de développer leurs compétences langagières.

La proportion d'élèves qui pratiquent la langue d'enseignement en fin de cycle primaire est plus élevée qu'en début de scolarité, tant au niveau national qu'au niveau international, probablement parce que, d'une part, les élèves ont acquis des connaissances en lecture au cours de leur scolarité primaire et ont ainsi les connaissances linguistiques pour pratiquer la langue d'enseignement à domicile et, d'autre part, parce que les élèves qui ne pratiquent pas la langue d'enseignement à domicile sont généralement plus nombreux à abandonner leurs études.

La zone Grand Nord est celle qui dénombre le plus d'élèves ne pratiquant pas la langue d'enseignement à domicile, notamment en début de scolarité où 87,4 % d'élèves sont dans cette situation. La zone Grand Ouest, quant à elle, compte une majorité d'élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile en début et surtout en fin de cycle primaire. La zone Grand Centre présente une tendance similaire à celle de Grand Ouest mais dans une moindre mesure.

Compte tenu de la répartition des élèves entre ceux qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile et ceux qui n'ont pas cette possibilité, la comparaison des performances entre les deux catégories d'élèves n'est pas possible à l'intérieur des zones Grand Ouest et Grand Centre²¹, et ce, que ce soit en début ou en fin de scolarité. Cette comparaison est cependant possible au niveau national et pour la zone Grand Nord, où il est observé que les élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile sont plus performants que ceux qui ne la pratiquent pas en dehors du cadre scolaire. Ces écarts de performance varient entre 33,1 et 55,6 points pour les mathématiques et la lecture pour la zone Grand Nord, et entre 45,2 et 61,8 points pour le niveau national (voir le tableau B4.17 en annexe).

²¹ En début de scolarité, les résultats des zones ne sont pas comparés car les données sont disponibles pour moins de « 5 écoles et 100 élèves ».

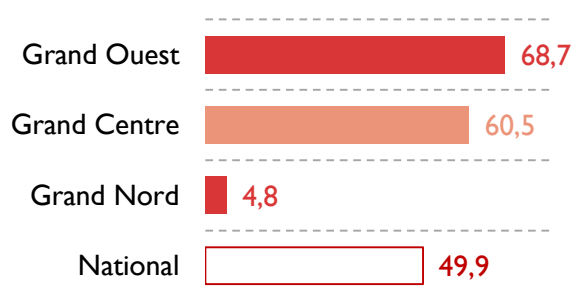
4.1.5 Préscolaire

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.

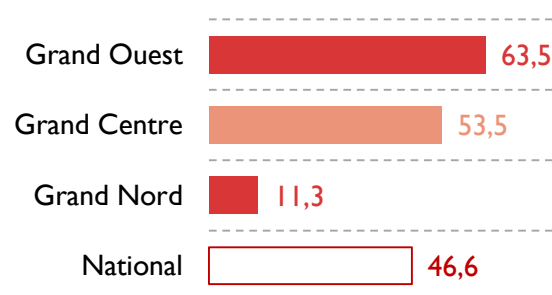
Au cours de la dernière décennie, les effectifs dans l'enseignement préscolaire n'ont cessé de progresser (Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire du Cameroun, 2013) en raison de l'effort public, de la promotion du secteur privé et de la mise en place du préscolaire communautaire. En effet, en 2014, le taux brut de préscolarisation était de 34,4 %, soit presque le double de celui enregistré en 2006 (17,3 %)²².

Les graphiques 4.14 et 4.15 présentent, pour chaque zone, le pourcentage d'élèves de début et de fin de cycle primaire ayant fréquenté le préscolaire parmi les élèves enquêtés par le PASEC (voir le tableau B4.18 en annexe).

Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



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

En début de scolarité, l'enquête PASEC2014 estime à 49,9 % la proportion d'élèves qui ont fréquenté le préscolaire au niveau national. Cependant, des disparités existent entre le niveau national et les zones du sous-système francophone. La fréquentation de l'enseignement préscolaire est très faible dans la zone Grand Nord : seuls 4,8 % des élèves de début de scolarité déclarent avoir fréquenté le préscolaire. La zone Grand Centre (60,5 %) affiche une proportion similaire à celle du niveau national. Cependant, la fréquentation du préscolaire est très forte dans la zone Grand Ouest, où environ deux élèves sur trois en ont bénéficié, ce qui est supérieur à la moyenne au niveau national.

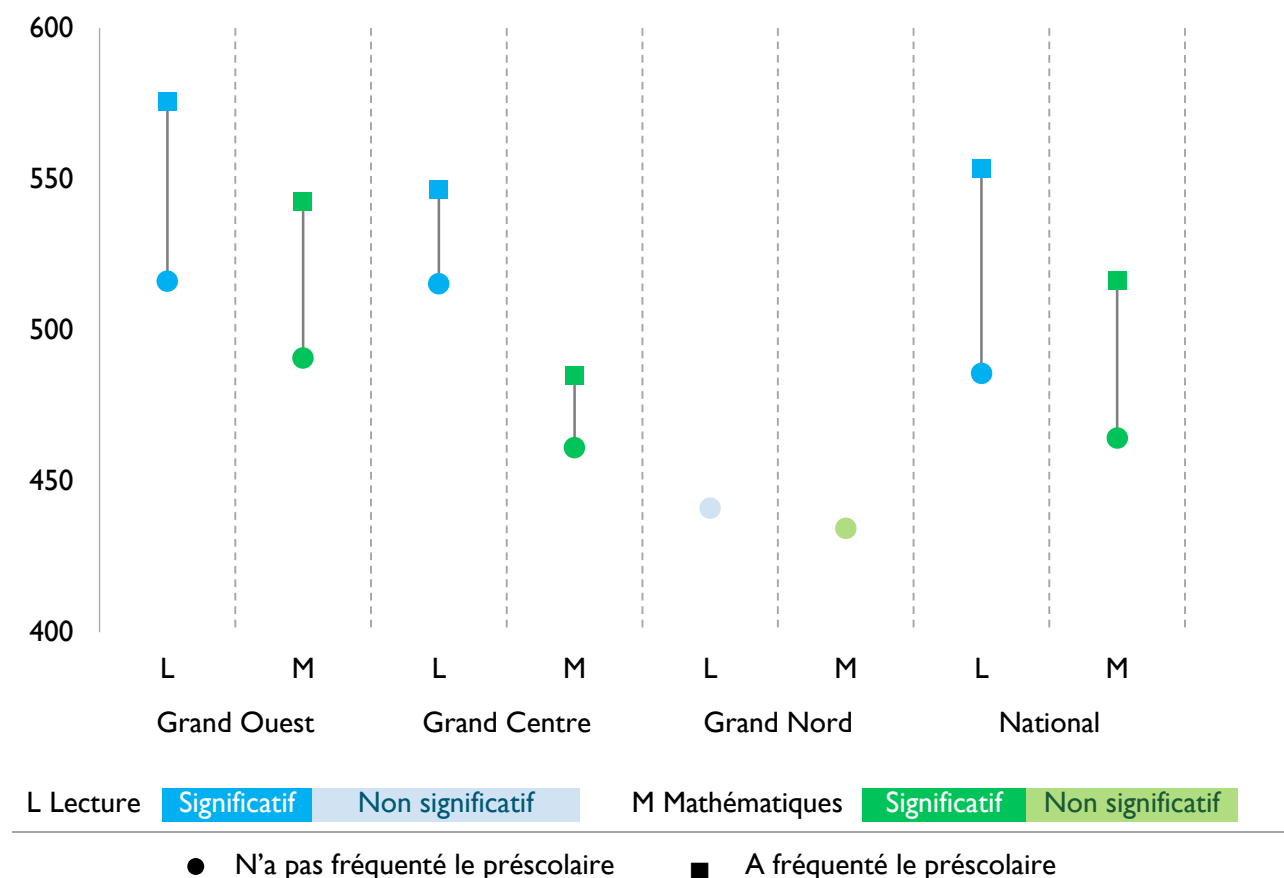
En fin de scolarité, 46,6 % des élèves ont fréquenté le préscolaire au niveau national. Les disparités relevées en début de scolarité s'observent également en fin de scolarité.

Par ailleurs, on constate que les proportions de fréquentation du préscolaire enregistrées en fin de scolarité sont légèrement inférieures à celles observées en début de scolarité, à l'exception de la zone Grand Nord où c'est l'inverse qui est constaté. La forte fréquentation du préscolaire observée en début de scolarité dans les deux autres zones s'explique en grande partie par l'effort de préscolarisation qui est de plus en plus important ces dernières années.

²² <http://data.uis.unesco.org> consulté en juin 2016.

Au niveau national et dans les zones Grand Ouest et Grand Centre²³, les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont de bien meilleurs résultats en fin de cycle primaire que ceux qui n'en ont pas eu la chance, comme l'illustre le graphique ci-dessous.

Graphique 4.16 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Sous-système francophone, fin de scolarité



Il conviendra cependant d'étudier de façon plus détaillée les différents ordres d'enseignement préscolaire (public, communautaire, privé) en termes de la qualité des offres et de l'ancrage avec le programme du cycle primaire. En effet, il est attendu que le programme du préscolaire soit articulé à celui du primaire, entre autres par la mise en place d'activités de prélecture, d'initiation aux mathématiques et à l'écriture, de vie pratique et de motricité pour les enfants.

²³ La comparaison n'a pas été possible pour la zone Grand Nord car très peu d'élèves ont bénéficié d'un enseignement préscolaire (règle de « 5 écoles et 100 élèves »).

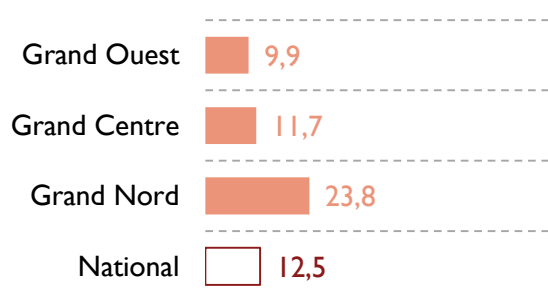
4.1.6 Redoublement

Le redoublement constitue une problématique qui touche autant la qualité que l'accès à l'éducation. Ancré dans les pratiques pédagogiques, le redoublement est généralement utilisé comme une réponse des systèmes éducatifs aux difficultés d'apprentissage des élèves.

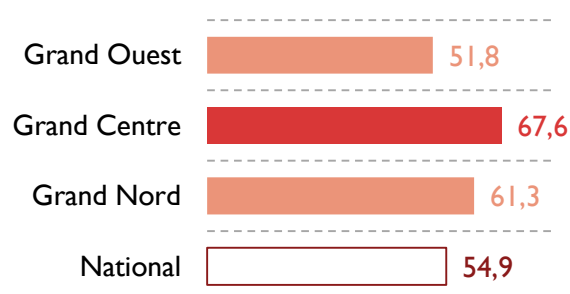
Au Cameroun, la promotion collective (systématique) est appliquée à l'intérieur des niveaux (I, II et III), comme c'est le cas aussi au Niger, au Sénégal et au Tchad; « toutefois, le redoublement d'un élève peut être autorisé exceptionnellement à la requête du parent de l'élève concerné »²⁴. Dans le cadre de la politique de réduction des redoublements, des mesures ont été mises en place au niveau national pour accompagner les élèves en difficulté afin qu'ils arrivent à poursuivre leur scolarité sans redoubler. L'une des mesures porte sur l'enseignement compensatoire à travers duquel des cours de soutien sont organisés pour les élèves en difficulté. De façon systématique, les programmes sont couverts en cinq séquences, la sixième étant consacrée aux cours de remédiation. Ces mesures ont permis de réduire considérablement le taux de redoublement au primaire, qui est passé de 21,8 % en 2007 à 12,7 % en 2014 (MINEDUB, Rapport d'analyse des données de la carte scolaire, 2013-2014).

Les graphiques suivants présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois pour l'échantillon de 2^e année et l'échantillon de 6^e année (voir le tableau B4.20 en annexe).

Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



On constate les tendances suivantes :

- La fréquence des redoublements au Cameroun en début et en fin de cycle primaire est proche de la moyenne des dix pays PASEC 2014 (PASEC, 2015).
- 12,5 % des élèves camerounais de début de primaire déclarent avoir redoublé au moins une fois. La fréquence des redoublements observée dans les trois zones reste assez similaire à celle observée au niveau national (les différences ne sont pas statistiquement significatives).
- En fin de scolarité, au niveau national, plus de la moitié des élèves (54,9 %) déclarent avoir redoublé au moins une fois pendant leur scolarité primaire. La zone Grand Centre affiche une proportion d'élèves ayant redoublé (67,6 %) plus importante que celle du niveau national. Les deux autres zones présentent des fréquences de redoublement similaires à la moyenne nationale.

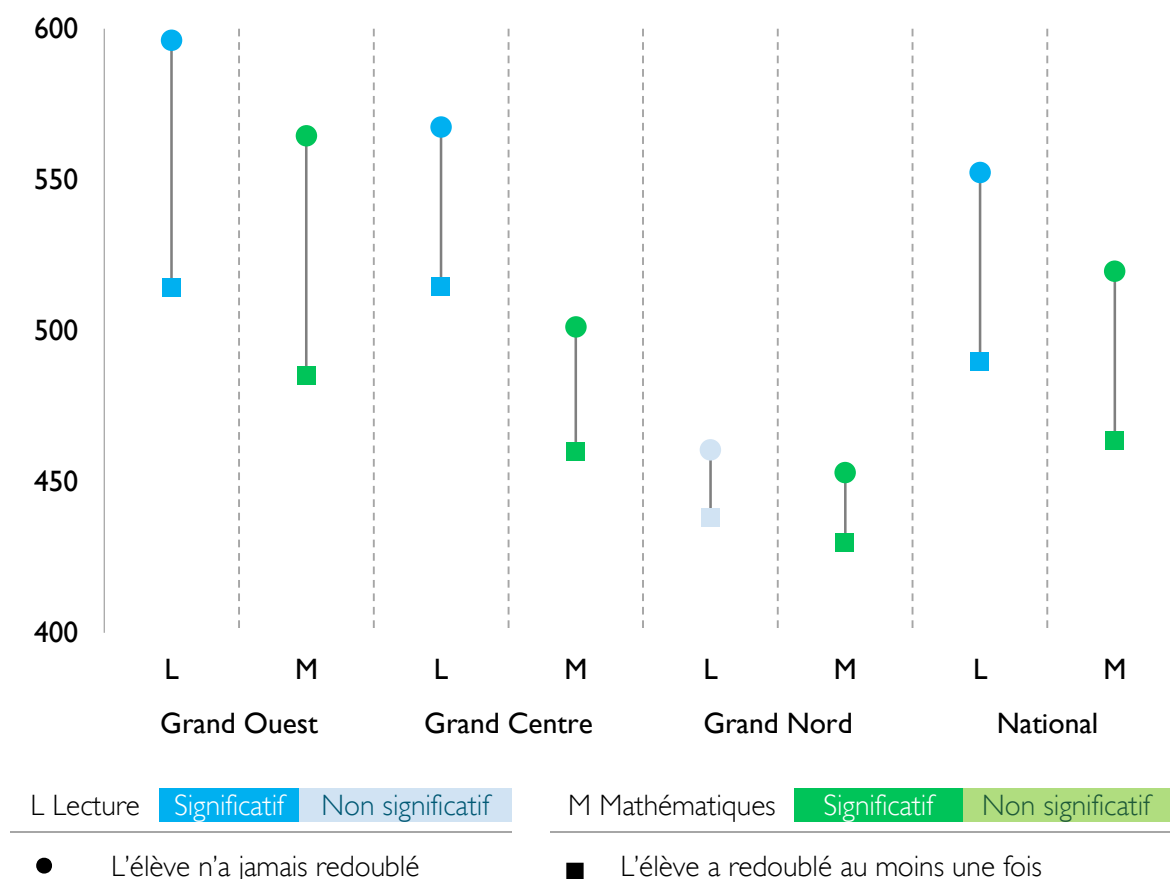
Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant

²⁴ Arrêté n° 315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire, page 3.

redoublé soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné; or, l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène.

Le graphique suivant présente les performances moyennes des élèves, en fin de cycle primaire et pour chaque zone, selon qu'ils aient redoublé au moins une fois ou non.

Graphique 4.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



Au niveau national, les élèves qui ont redoublé au moins une fois ont en moyenne de moins bons résultats en lecture et en mathématiques que ceux qui n'ont jamais redoublé. Les écarts sont de 55,9 points en mathématiques et de 62,5 points en lecture. Ces différences, tout de même importantes et significatives, suscitent à nouveau la réflexion sur les conséquences du redoublement (tel qu'il est pratiqué dans les classes) et sur le niveau de performance des élèves redoublants.

Les mêmes tendances sont observées dans les zones, à l'exception de la zone Grand Nord où aucune différence significative n'est observée en lecture entre redoublants et non-redoublants. Les disparités entre ces catégories d'élèves sont cependant très marquées dans la zone Grand Ouest, où les écarts de scores sont de 79,5 points et de 81,9 points respectivement pour les mathématiques et la lecture.

Il ressort de ces analyses que le redoublement, tel qu'il est pratiqué, ne permet pas aux élèves d'atteindre en fin de scolarité primaire des résultats équivalents à ceux de leurs camarades non redoublants. Ces constats ont déjà été dégagés des précédentes évaluations PASEC (PASEC, 2012).

4.2 Caractéristiques des classes et différences de performance

4.2.1 Niveau d'équipement de la classe

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

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

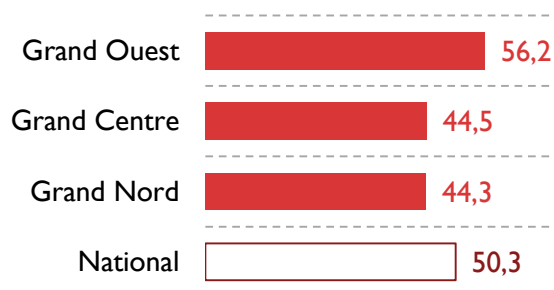
Des informations sur le niveau d'équipement de la classe que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe :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

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement de la classe. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant 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.

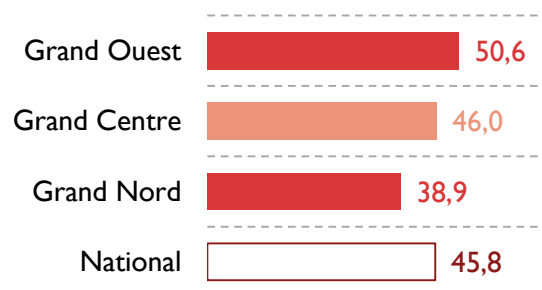
Le tableau B4.22 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles de l'indice d'équipement. Les graphiques 4.20 et 4.21 présentent le niveau moyen de l'indice d'équipement des classes et les disparités entre les zones.

En début de scolarité, le niveau moyen de l'équipement des classes au Cameroun est estimé à 50,3 points sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10. Cette moyenne nationale est donc similaire à la moyenne internationale. Au niveau des zones, Grand Ouest présente un niveau d'équipement (56,2 points) meilleur que celui du niveau national. Les zones Grand Centre (44,5 points) et Grand Nord (44,3 points) présentent des niveaux d'équipement inférieurs à la moyenne nationale.

Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.21 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



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

En fin de scolarité, l'indice d'équipement moyen national (45,8 points) est en dessous de la moyenne des dix pays du PASEC2014 (50 points). Les mêmes tendances de disparité qu'en début de scolarité sont observées dans les zones, à l'exception de la zone Grand Centre où le niveau de dotation des classes est similaire à celui du niveau national.

L'analyse de la relation entre l'indice d'équipement de la classe et les performances scolaires montre que les élèves qui bénéficient d'une meilleure dotation en équipements dans leurs classes ont en moyenne des scores plus élevés que ceux se trouvant dans des classes très faiblement dotées. L'écart de performance est de 73,9 points en mathématiques et de 91,5 points en lecture (voir le tableau B4.24 en annexe).

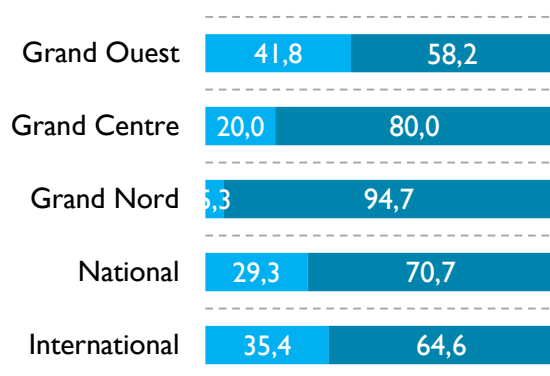
L'analyse de l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, de l'indice d'équipement des classes sur les performances lorsque les élèves sont localisés dans une zone particulière ne dégage pas de différences statistiquement significatives. Ainsi, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances est similaire dans l'ensemble des zones du sous-système francophone à celui observé au niveau national (voir le tableau B4.25 en annexe).

4.2.2 Manuels scolaires

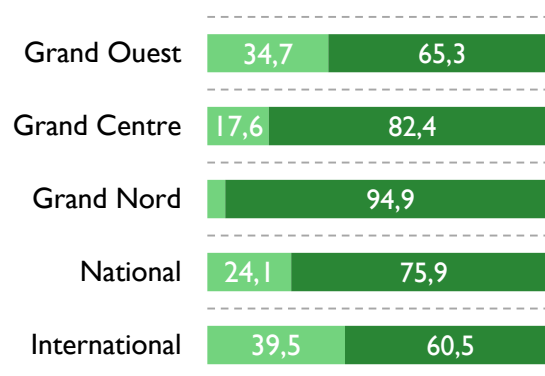
Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires sont associées à un meilleur rendement des élèves (Keeves, 1995) alors qu'un tel effet n'a pas été observé dans les pays à revenu élevé. Ces résultats, bien qu'anciens, témoignent de l'importance de ces outils pédagogiques. 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.

Les graphiques 4.22 à 4.25 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école pour le début et la fin de la scolarité primaire (voir le tableau B4.26 en annexe).

Graphique 4.22 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.23 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système francophone – Début de scolarité



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

En début de scolarité, au niveau international, moins de quatre élèves sur dix ont accès à un manuel de lecture (35,4 %) ou de mathématiques (39,5 %) qu'ils peuvent utiliser individuellement. Ce constat sur la disponibilité des manuels dans les écoles en Afrique subsaharienne est assez alarmant compte tenu de l'importance de ces ressources scolaires pour l'apprentissage. La situation est davantage préoccupante pour le Cameroun, où les proportions d'élèves qui peuvent utiliser individuellement un manuel de lecture (29,3 %) et un manuel de mathématiques (39,5 %) sont inférieures aux moyennes internationales.

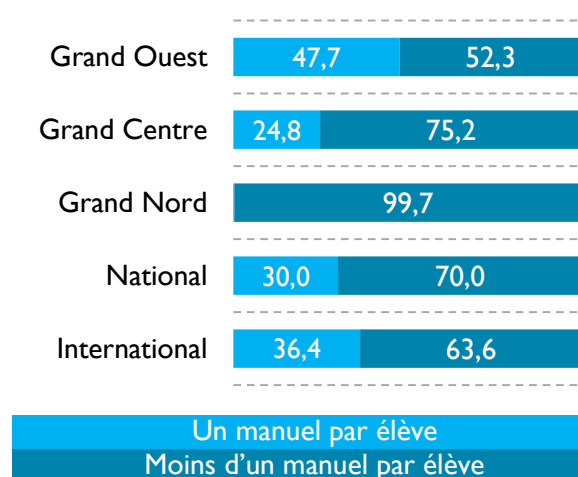
Au niveau des zones, une répartition inégale des manuels est observée. En effet, si la zone Grand Ouest affiche des proportions de 41,8 % et 34,7 % respectivement pour les élèves pouvant utiliser individuellement les manuels de lecture et de mathématiques, la zone Grand Nord présente quant à elle des proportions très faibles d'élèves bénéficiant de ces conditions (environ 5 %).

En fin de scolarité, les mêmes tendances qu'en début de cycle sont observées au niveau international et pour le Cameroun. Ceci semble indiquer une répartition équitable des manuels au sein des écoles entre le début et la fin du cycle primaire.

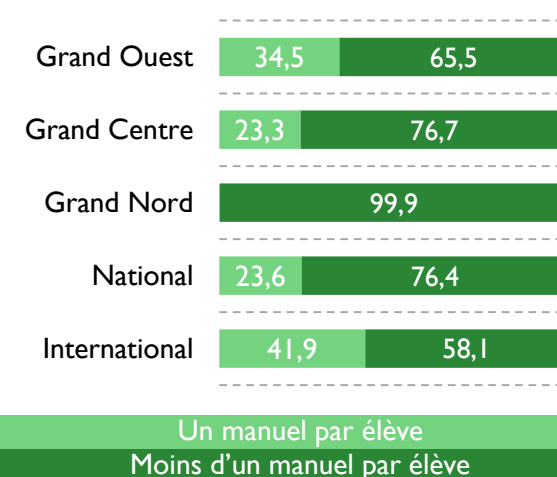
Comme en début de scolarité primaire, les disparités au niveau de l'utilisation individuelle des manuels par les élèves sont en défaveur de la zone Grand Nord, où presque aucun élève n'a accès individuellement à un manuel de lecture ou de mathématiques. La zone Grand Ouest affiche cependant des proportions élevées d'élèves qui bénéficient d'un accès individuel à un manuel de lecture (47,7 %) ou à un manuel de

mathématiques (34,5 %). Ces constats sur la répartition des manuels sont également corrélés avec ceux de la répartition des équipements dans les classes (indice d'équipement de la classe). Il serait utile d'investiguer les clés de répartition des manuels dans les différentes zones pour comprendre les causes de ce partage inégal.

Graphique 4.24 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



Graphique 4.25 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

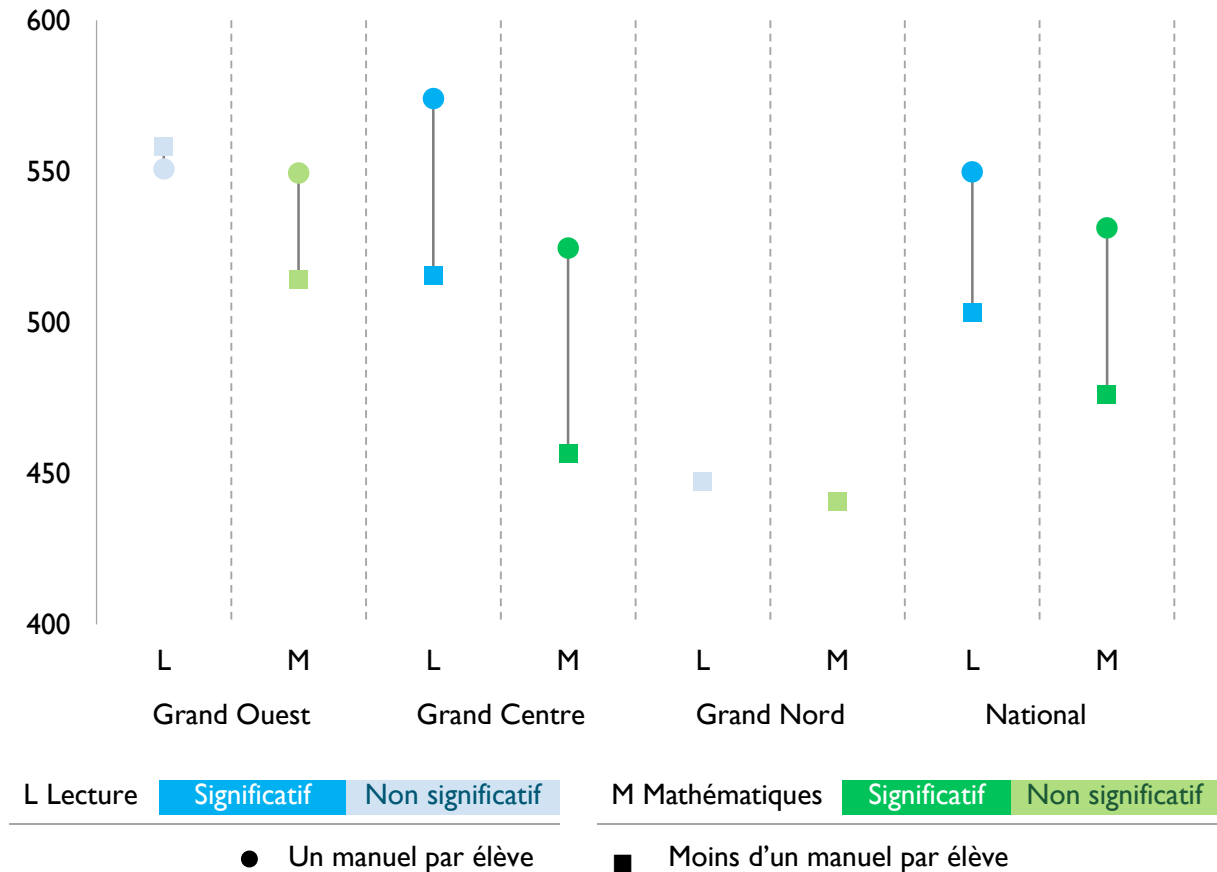


On note par ailleurs, tant en début qu'en fin de scolarité primaire, que la disponibilité des manuels est légèrement meilleure en lecture qu'elle ne l'est en mathématiques au niveau national et dans toutes les zones du sous-système francophone du Cameroun. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le manuel de lecture peut se décliner en plusieurs ouvrages²⁵.

²⁵ En plus du manuel principal, on peut citer comme autres exemples *Art de conjuguer*, *Orthographe* et *Vocabulaire*.

Le graphique qui suit présente les performances moyennes des élèves de fin de cycle primaire, pour chaque zone²⁶ et pour chaque discipline, selon qu'ils aient accès individuellement à un manuel en classe ou qu'ils se le partagent.

Graphique 4.26 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



Au niveau national, on relève des différences de performance dans les deux disciplines entre les élèves qui ont accès à un manuel et ceux qui se le partagent en classe. Les disparités de réussite observées au niveau national entre ces deux catégories sont imputables en partie aux différences de scores relevées dans la zone Grand Centre. Dans cette zone, les élèves qui disposent d'un manuel ont des scores moyens supérieurs de 68,2 points en lecture et de 58,6 points en mathématiques à ceux des élèves qui se le partagent. Dans la zone Grand Ouest, les différences ne sont pas significatives.

²⁶ Pour la zone Grand Nord, les résultats ne sont pas publiés car les données représentent moins de « 5 écoles et 100 élèves ».

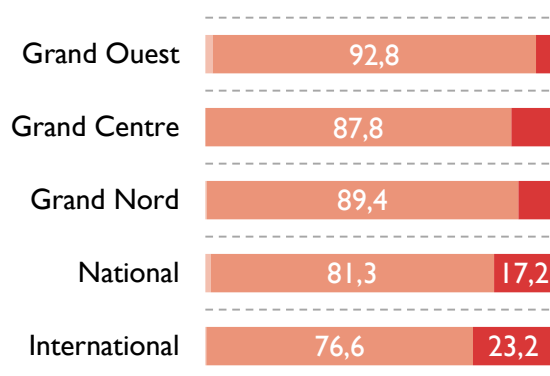
4.2.3 Profil des enseignants

4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

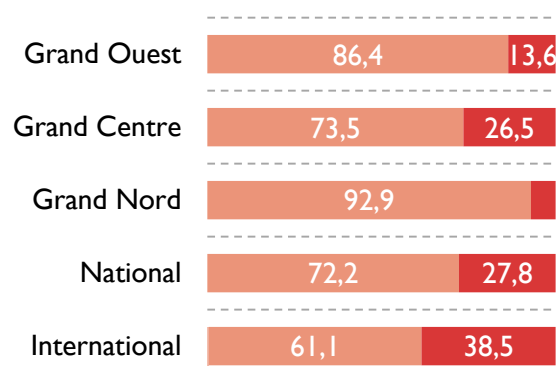
La massification de la scolarisation dans les pays en développement a souvent entraîné un recrutement important d'enseignants présentant des statuts et des niveaux académiques variables.

Les graphiques suivants présentent pour chaque zone la répartition des élèves selon le niveau académique des enseignants (niveaux primaire, secondaire et universitaire) en début et en fin de scolarité (voir le tableau B4.28 en annexe).

Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité



En début de scolarité, dans les dix pays du PASEC2014, en moyenne plus de trois élèves sur quatre sont encadrés par des enseignants n'ayant que le niveau secondaire. Au Cameroun, la proportion d'élèves encadrés par de tels enseignants (81,3 %) est légèrement supérieure à la moyenne internationale, alors qu'elle lui est inférieure pour les enseignants ayant le niveau universitaire (17,2 %). Dans les zones du sous-système francophone, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme de niveau secondaire sont comprises entre 87,8 % (Grand Centre) et 92,8 % (Grand Ouest).

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 Cameroun, cette donnée s'élève à 72,2 %. La proportion d'élèves encadrés par des enseignants ayant le niveau supérieur (27,8 %) est, comme en début de scolarité, inférieure à la moyenne internationale (38,5 %). Dans les zones, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire varient entre 73,5 % (Grand Centre) et 92,9 % (Grand Nord).

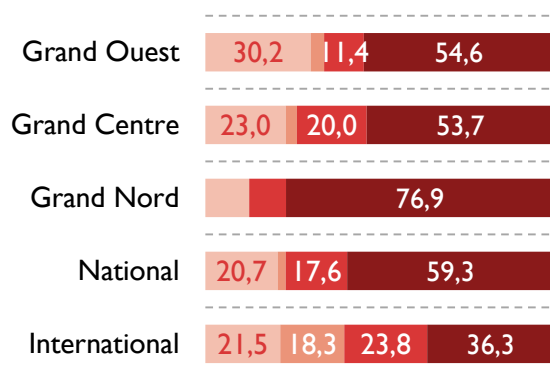
On note par ailleurs qu'au Cameroun, comme dans la majorité des pays PASEC2014 (PASEC, 2015), le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont une formation de niveau universitaire est beaucoup plus élevé en fin de cycle qu'en début de cycle. Ce constat est également valable au niveau des zones, à l'exception de Grand Nord où ce pourcentage est plus faible en fin de scolarité.

4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

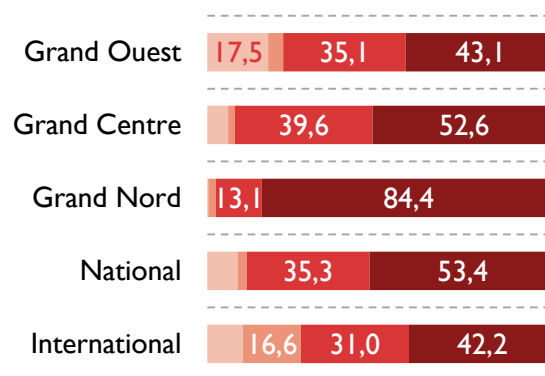
La formation professionnelle initiale est mesurée selon sa durée et les modalités de réponse ont été regroupées en plusieurs catégories : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation, deux ans et plus de formation. Après leur formation professionnelle, les enseignants peuvent être recrutés par l'État, le privé ou les communautés.

Les graphiques suivants présentent, pour chaque zone, la répartition des élèves selon la formation professionnelle de leur enseignant en début et en fin du cycle primaire (voir les tableaux B4.29 et B4.30 en annexe).

Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité



On constate les tendances suivantes :

- La proportion des élèves encadrés par un enseignant qui n'a jamais suivi de formation professionnelle initiale est plus importante en début qu'en fin de cycle primaire au niveau international, au niveau national et dans chaque zone du sous-système francophone camerounais.
- Comme dans la majorité des pays de l'évaluation PASEC2014, le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont un niveau de formation professionnelle d'au moins un an est plus élevé en fin de cycle qu'en début de cycle primaire, au niveau national et quelle que soit la zone.
- La zone Grand Ouest est celle qui affiche les plus fortes proportions d'élèves dont les enseignants n'ont suivi aucune formation initiale, soit 30,2 % en début et 17,5 % en fin de scolarité.
- La grande majorité des élèves de la zone Grand Nord sont encadrés par des enseignants qui ont suivi plus de deux ans de formation initiale, soit 76,9 % en début et 84,4 % en fin de scolarité.

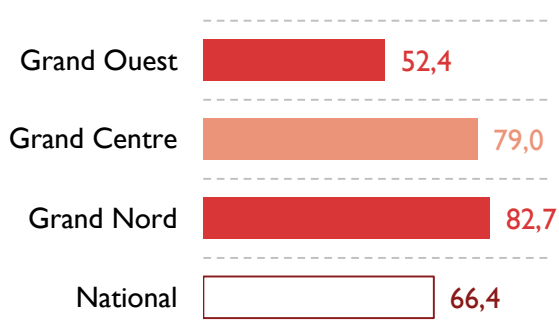
4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

4.3.1 Localisation de l'école²⁷

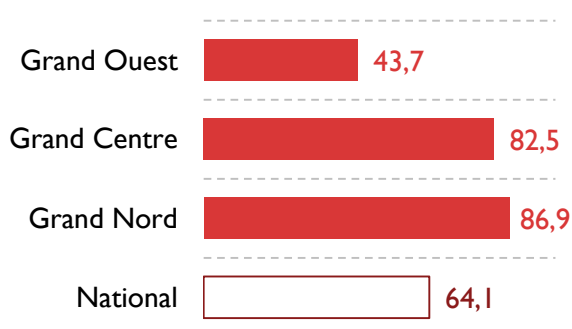
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses PASEC menées depuis plus de vingt ans ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et en mathématiques en début et en fin de cycle 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 4.31 et 4.32 présentent, pour chaque zone, le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de cycle primaire (voir tableau B4.31 en annexe).

Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



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

Le Cameroun est le troisième pays, après le Niger et le Burundi (PASEC, 2015), où la majorité des élèves sont scolarisés en zone rurale : 66,4 % et 64,1 % des élèves de début et de fin de cycle primaire, respectivement, fréquentent une école située en zone rurale.

Au niveau des zones, plus de huit élèves sur dix sont scolarisés dans une école rurale dans les zones Grand Centre et Grand Nord. Quant à la zone Grand Ouest, moins de la moitié des élèves fréquentent des écoles rurales en fin de scolarité.

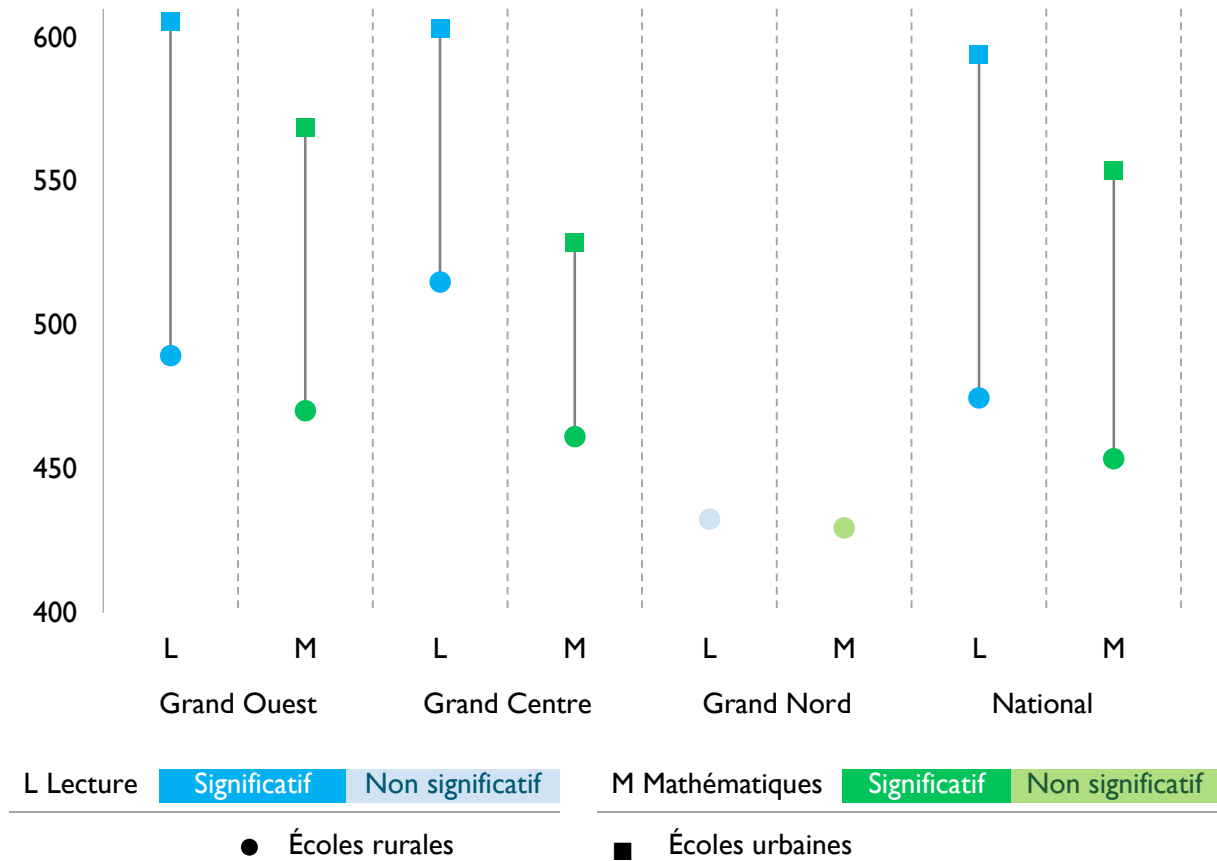
En plus d'être défavorisés du point de vue des ressources scolaires, les milieux ruraux comptent des ménages largement plus défavorisés que ceux qui vivent dans les villes (voir le tableau B4.32 en annexe). Ceci tend à se traduire par des performances plus faibles dans les écoles implantées en milieu rural que dans celles en milieu urbain.

En fin de scolarité, les élèves qui fréquentent des écoles urbaines présentent des scores nettement plus élevés que ceux fréquentant des écoles rurales, avec un écart de 100,2 points en mathématiques et de 119,2 points en lecture.

²⁷ Selon l'enquête PASEC2014, les zones urbaines englobent les villes et les banlieues de villes alors que les zones rurales correspondent aux grands et aux petits villages. Cette définition est standardisée entre les pays de l'évaluation PASEC2014 et permet de comparer les tendances d'un pays à l'autre.

Au niveau des zones²⁸, les mêmes tendances sont observées, notamment dans la zone Grand Ouest et, dans une moindre mesure, dans la zone Grand Centre.

Graphique 4.33 : Performances des élèves selon la localisation de l'école dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



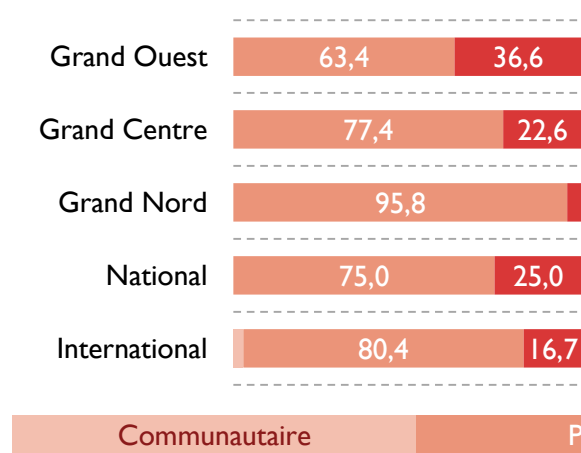
²⁸ La comparaison entre les écoles rurales et urbaines n'a pas été possible dans la zone Grand Nord en raison de l'insuffisance de l'échantillon en zone urbaine (règle de « 5 écoles et 100 élèves »).

4.3.2 Statut de l'école

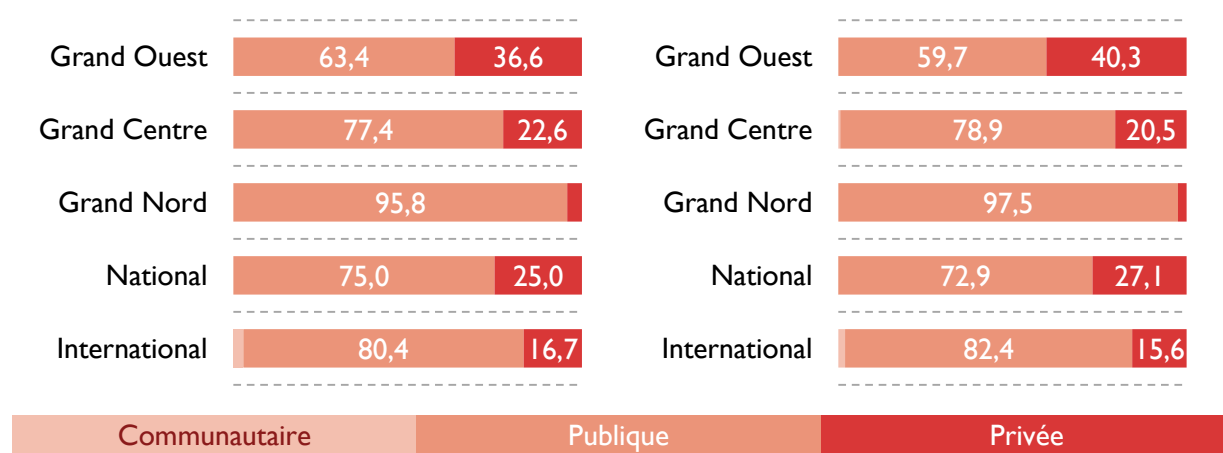
Trois types d'écoles sont présents dans le système éducatif camerounais : les écoles publiques, les écoles privées et les écoles communautaires.

Au niveau international et au Cameroun, une large majorité des élèves enquêtés fréquente une école publique (plus de 72 % des élèves en début et en fin de scolarité). Cependant, au Cameroun, la proportion d'élèves scolarisés dans des écoles privées est plus élevée qu'au niveau international. Les écoles communautaires n'ont pas été prises en compte dans le plan d'échantillonnage réalisé pour le Cameroun (elles représentent moins de 2 % des élèves).

Graphique 4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

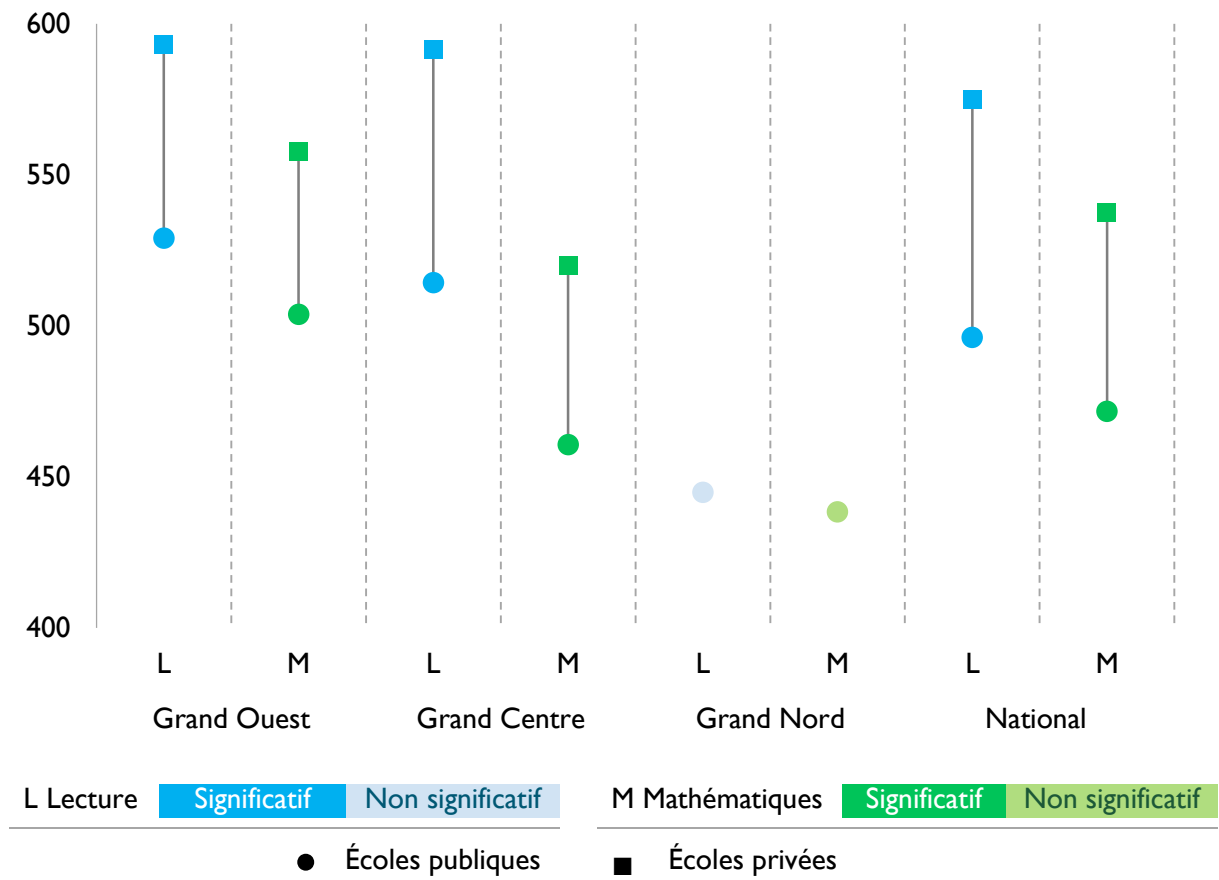


Les élèves qui fréquentent les écoles privées présentent de bien meilleurs résultats que leurs camarades scolarisés dans les écoles publiques, au niveau national et dans les zones²⁹ Grand Ouest et Grand Centre. La meilleure performance des écoles privées s'explique en partie par le fait qu'elles accueillent généralement des élèves issus de milieux favorisés (PASEC, 2015). Les écarts de performance observés entre les élèves selon le type d'école fréquentée pourraient donc être le résultat de différences liées au statut socioéconomique des familles des élèves, qui montre une relation positive avec les performances. Ils peuvent également s'expliquer par le fait que la plupart des élèves des écoles publiques sont scolarisés en milieu rural et que la majorité des élèves des écoles privées se retrouvent en milieu urbain (voir le tableau B4.35 en annexe).

De plus, le caractère payant des écoles privées, ayant pour contrepartie l'augmentation des attentes en termes de réussite scolaire, conduit très probablement à investir plus de moyens et de ressources pour attirer davantage d'élèves.

²⁹ La comparaison entre les écoles privées et publiques n'est pas possible dans la zone Grand Nord en raison du très faible échantillon d'élèves du privé (règle de « 5 écoles et 100 élèves »).

Graphique 4.36 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



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 qui, lorsqu'elles existent en quantité suffisante et sont de nature appropriée, peuvent créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu *et al.*, 2011; Mullis *et al.*, 2012a; Mullis *et al.*, 2012b). Toutefois, la mise à disposition d'un certain niveau de ressources dans l'école et dans la classe n'est pas le seul critère pour garantir des conditions d'apprentissage satisfaisantes. Dans certains contextes, le niveau de performance des élèves est davantage lié à la qualité des enseignements qu'au niveau de ressources disponible à l'école et en classe (Cameiro *et al.*, 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

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

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

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

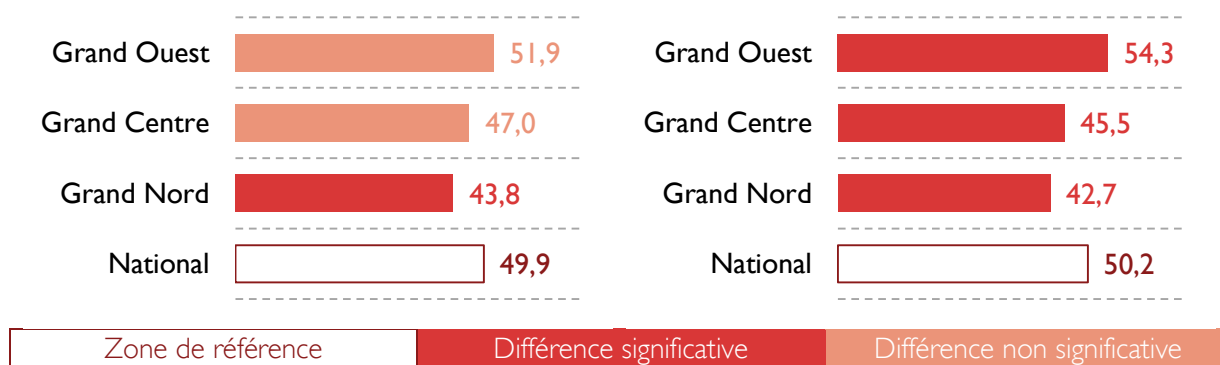
Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances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

Le tableau B4.37 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire de l'école qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Les graphiques 4.37 et 4.38 présentent le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays pour le début et la fin de la scolarité primaire (voir le tableau B4.38 en annexe).

Graphique 4.37 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système francophone – Début de scolarité

Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



Le Cameroun présente un indice moyen d'infrastructure scolaire similaire à la moyenne internationale (50 points), que ce soit en début ou en fin de scolarité.

En début de scolarité, la zone Grand Nord présente un niveau d'indice d'infrastructure inférieur à la moyenne nationale. Les deux autres zones affichent un niveau de dotation similaire à la moyenne nationale.

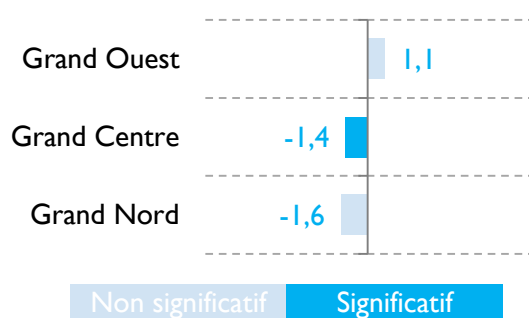
En fin de scolarité, la zone Grand Ouest présente un niveau d'infrastructure de l'école supérieur à la moyenne nationale; les deux autres zones présentent quant à elles des niveaux de dotation qui lui sont inférieurs.

Comme pour l'indice d'équipement des classes, le niveau de dotation en infrastructure dépend de l'ordre et de la localisation de l'école. Ainsi, en début comme en fin de scolarité, les élèves qui fréquentent des écoles urbaines bénéficient en moyenne d'une meilleure dotation en infrastructure scolaire que ceux qui fréquentent des écoles rurales. De même, les élèves qui fréquentent les écoles privées jouissent, en moyenne, d'un meilleur niveau d'infrastructure scolaire que ceux des écoles publiques. Ces constats sont révélateurs d'un manque d'équité et montrent l'ampleur des efforts à fournir par les acteurs de l'éducation pour assurer entre les élèves un environnement scolaire plus équitable.

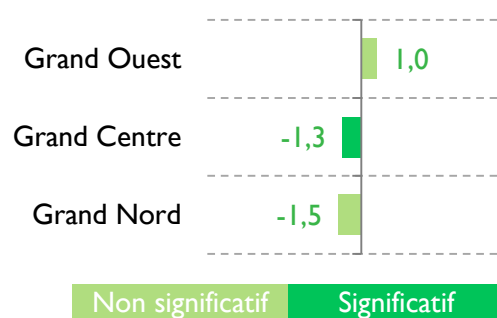
Comme pour les deux autres indices traités dans ce chapitre, la différence de performance entre les élèves qui bénéficient des meilleures infrastructures scolaires et ceux qui fréquentent les écoles les moins dotées a été calculée : cet écart est évalué à 92 points en mathématiques et à 115 points en lecture. Ainsi, les élèves sont plus performants dans les contextes où le niveau d'infrastructure scolaire est plus élevé.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, par rapport au niveau national, de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances des élèves selon les zones.

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



Graphique 4.40 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure scolaire 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 est moins important dans la zone Grand Centre en lecture et en mathématiques. Dans les autres zones, l'effet reste similaire à celui observé au niveau national.

Ce chapitre a montré l'existence de disparités entre les différentes zones du sous-système francophone du Cameroun du point de vue des performances des élèves mais aussi de leurs caractéristiques individuelles et familiales et du contexte scolaire. Ces analyses sont purement corrélationnelles et ne prennent pas en compte les interrelations entre les variables. Ce type d'analyse fera l'objet du chapitre 6.

©OCHA/Ivo Brandau



5 DISPARITÉS ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE DANS LE SOUS- SYSTÈME ANGLOPHONE

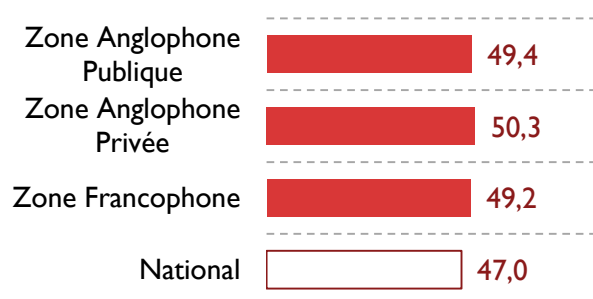
Ce chapitre présente les disparités de contexte et leurs liens avec les performances scolaires dans le sous-système anglophone, comme cela a été fait pour le sous-système francophone (pour rappel, ne pas confondre « sous-système francophone » et « zone Francophone », qui fait référence aux écoles anglophones qui sont localisées dans des zones majoritairement francophones). Les résultats au niveau national étant déjà abordés, l'accent est ici mis sur les résultats au sein des différentes zones du sous-système anglophone ainsi que sur les écarts constatés par rapport à la moyenne nationale.

5.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

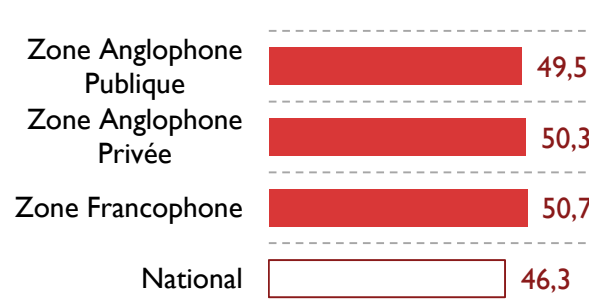
5.1.1 Genre de l'élève

L'amélioration de l'équité en ce qui concerne l'accès des filles à l'école est plus visible dans le sous-système anglophone que dans le sous-système francophone. Le graphique 5.1 montre qu'en 2014, on observe un accès presque équitable en début de scolarité entre les filles et les garçons dans les écoles anglophones publiques et les écoles anglophones localisées dans les zones francophones. Dans les écoles anglophones privées, les filles représentent une proportion légèrement plus élevée que les garçons en début et en fin de scolarité primaire. En fin de scolarité, c'est seulement dans les écoles anglophones publiques que l'on constate un accès légèrement en défaveur des filles.

Graphique 5.1 : Pourcentage de filles en 2^e année du primaire, par zone du sous-système anglophone, en 2014



Graphique 5.2 : Pourcentage de filles en 6^e année du primaire, par zone du sous-système anglophone, en 2014

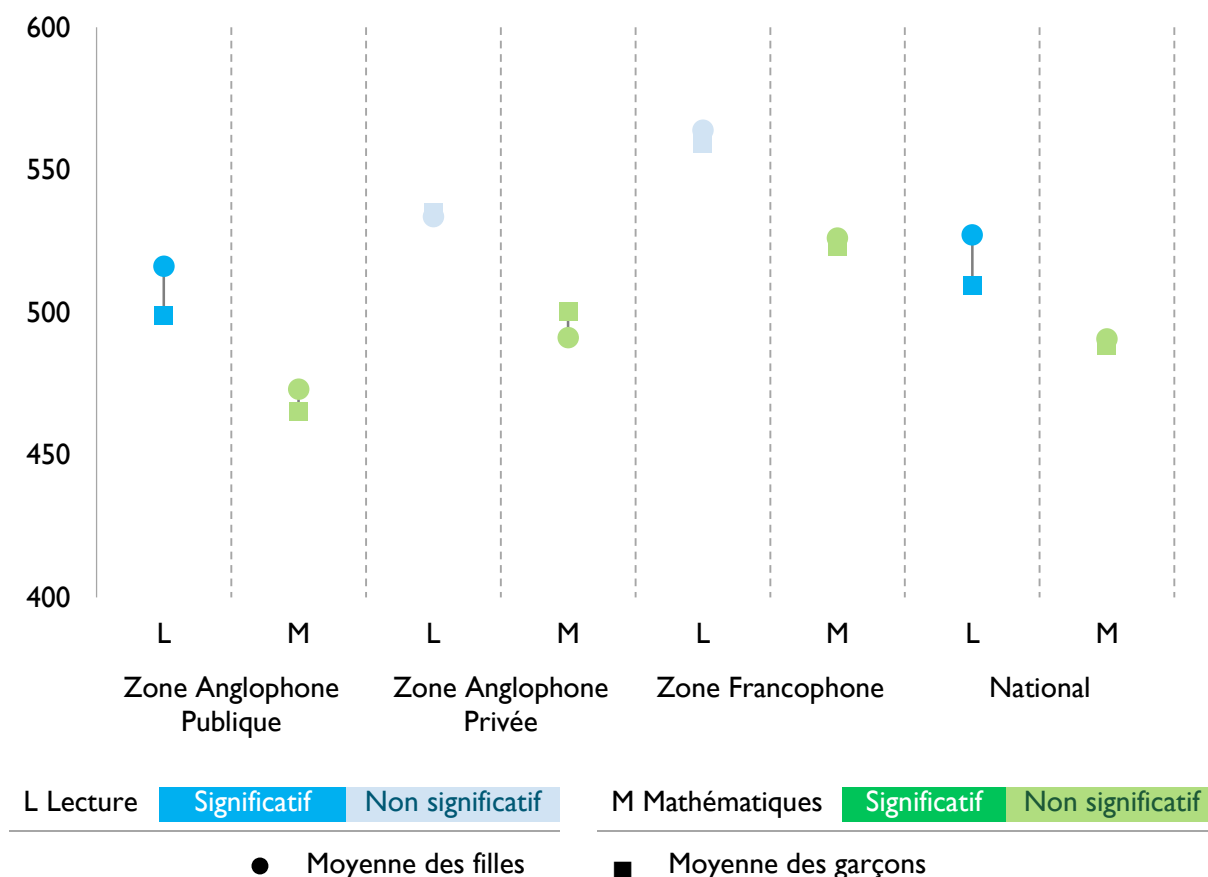


Source : Annuaire statistique 2013-2014, MINEDUB, Cameroun.

Par ailleurs, on constate que les proportions de filles en début et en fin de cycle primaire enregistrées dans le sous-système anglophone sont supérieures à celles du niveau national. Ce sous-système témoigne ainsi d'une meilleure équité en termes d'accès pour les filles en début et en fin de scolarité primaire.

Sur le plan des résultats scolaires, le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons pour chaque discipline, en fin de cycle primaire³⁰ et en fonction des zones (voir les tableaux B5.5 et B5.6 en annexe).

Graphique 5.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité



En fin de scolarité primaire, les filles présentent des scores moyens en lecture supérieurs à ceux des garçons dans la zone Anglophone publique. Par contre, les autres zones présentent des performances similaires en lecture pour les filles et les garçons.

En mathématiques, aucune différence significative n'est constatée entre les scores des filles et ceux des garçons.

Des données additionnelles sur la part des élèves filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B5.7 à B5.10 en annexe.

³⁰ La comparaison des performances entre les filles et les garçons n'a pas été possible pour le début du cycle primaire car les données représentent moins de « 5 écoles et 100 élèves » pour ces groupes.

5.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

Le graphique 5.4 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique tel que mesuré par le biais de l'évaluation PASEC2014 pour les différentes zones du sous-système anglophone. Le niveau moyen de cet indice dans chaque zone est comparé à la valeur nationale pour déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une zone par rapport à la tendance nationale (voir le tableau B5.11 en annexe).

Graphique 5.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

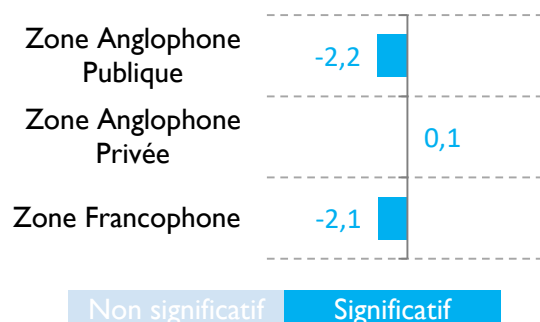


Les écoles de la zone Anglophone publique présentent un niveau socioéconomique moyen (52,6 points) similaire à la moyenne nationale (53,0 points), tandis que les écoles de la zone Anglophone privée (56,5 points) et de la zone Francophone (60,1 points) affichent des niveaux qui lui sont supérieurs.

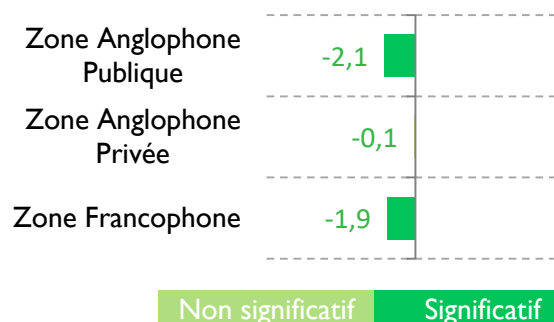
Pour rappel, les différences de performance au niveau national entre les élèves issus des ménages les plus favorisés et ceux des ménages les moins favorisés sont de 123,5 points pour la lecture et de 98 points pour les mathématiques (voir le tableau B4.12 en annexe).

L'équité dans les différentes zones du sous-système anglophone est mesurée par rapport au niveau national (référence). Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances selon les zones (voir le tableau B5.12 en annexe).

Graphique 5.5 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 5.6 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



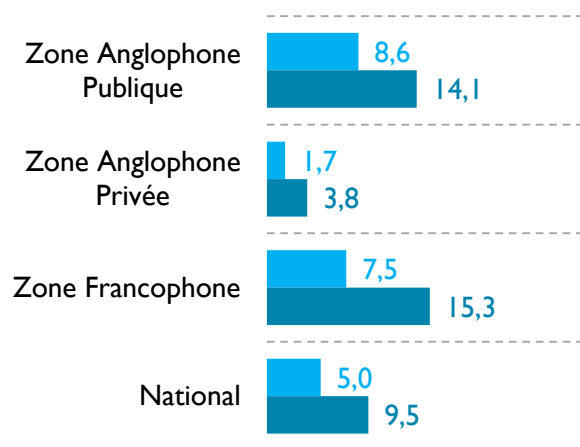
L'effet du niveau socioéconomique sur les performances est moins important dans les zones Anglophone publique et Francophone, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Ces zones présentent donc des niveaux d'équité qui sont plus importants qu'au niveau national. Quant à la zone Anglophone privée, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

5.1.3 Élèves atypiques

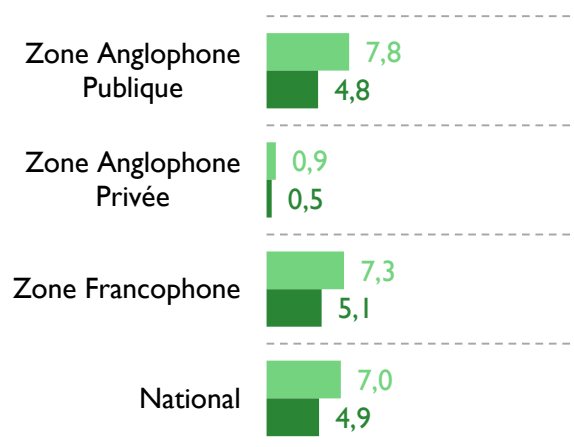
Pour rappel, les élèves atypiques positifs sont des élèves d'origine socioéconomique défavorisée qui parviennent en fin de cycle primaire à se positionner parmi les élèves les plus performants, et les élèves atypiques négatifs sont ceux issus des familles les plus favorisées mais dont les performances se situent parmi les plus faibles.

Les graphiques suivants présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques, en fin de scolarité primaire, pour les zones du sous-système anglophone (voir les tableaux B5.13 et B5.14 en annexe).

Graphique 5.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité



Graphique 5.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité



Échelle nationale des scores / Échelle internationale des scores

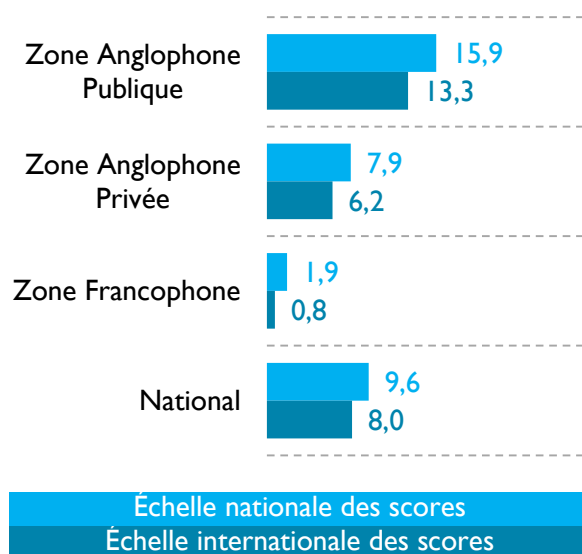
Comme le sous-système francophone, le sous-système anglophone est marqué par des proportions d'élèves atypiques positifs plus élevées pour le niveau international que pour le niveau national en lecture.

La zone Francophone, la plus performante en lecture et en mathématiques, est celle qui présente les plus fortes proportions d'élèves atypiques positifs, notamment au niveau international avec 15,3 % pour la lecture. La zone Anglophone publique, qui présente les performances scolaires les plus faibles (voir le chapitre 3), présente cependant des proportions d'élèves atypiques positifs avoisinant celles de la zone Francophone. La zone Anglophone privée, quant à elle, présente de plus faibles proportions d'élèves qui surmontent les difficultés liées à l'origine sociale.

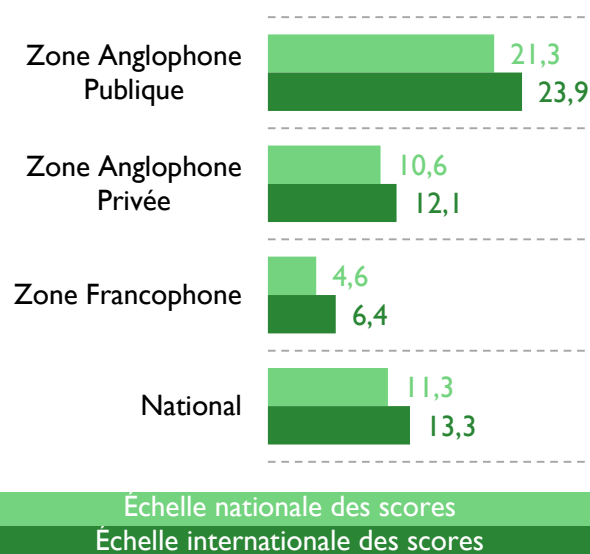
En mathématiques, les mêmes tendances sont observées. Le sous-système anglophone présente ainsi un pourcentage non négligeable d'élèves issus de milieux défavorisés mais qui arrivent néanmoins à surmonter les effets de conditions défavorables pour obtenir de bons résultats, notamment dans les zones Anglophone publique et Francophone.

La répartition des élèves atypiques négatifs diffère de celle des élèves atypiques positifs. En effet, la zone Anglophone publique, qui est la moins performante, est celle qui présente les plus fortes proportions d'élèves atypiques négatifs, allant jusqu'à plus d'un élève sur cinq en mathématiques (voir les graphiques suivants). Les résultats de l'atypisme négatif paraissent inversement corrélés aux performances dans les zones, c'est-à-dire que les zones les plus performantes sont celles qui présentent les plus faibles proportions d'élèves atypiques négatifs.

Graphique 5.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité



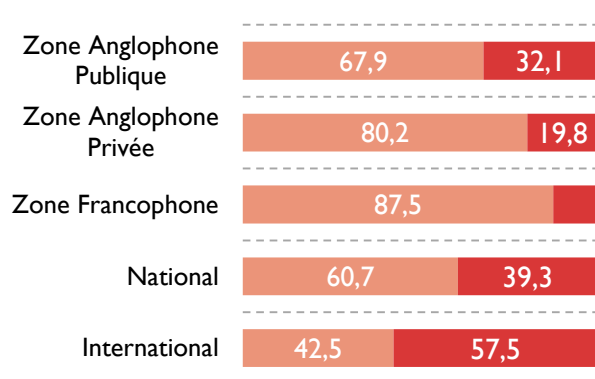
Graphique 5.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité



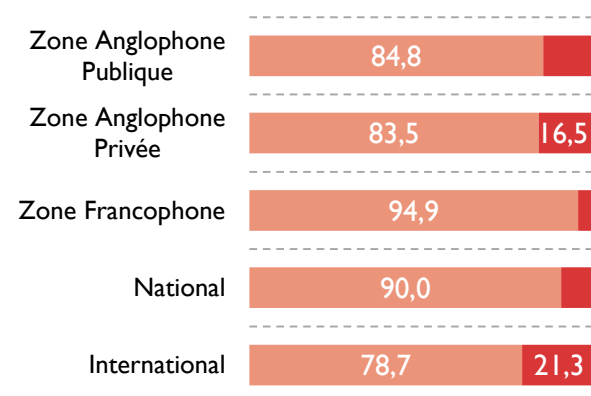
5.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école

Les graphiques 5.11 et 5.12 présentent, pour chaque niveau d'enseignement enquêté, la part des élèves dans chaque zone qui déclarent pratiquer ou ne pas pratiquer la langue d'enseignement à la maison, quelle qu'en soit la fréquence d'utilisation (voir le tableau B5.15 en annexe). Comme les zones du sous-système francophone, celles du sous-système anglophone sont marquées par des proportions élevées d'élèves qui pratiquent la langue d'enseignement en début et en fin de cycle primaire.

Graphique 5.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système anglophone, PASEC2014 – Début de scolarité



Graphique 5.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone dans le sous-système anglophone, PASEC2014 – Fin de scolarité



Déclare parler la langue d'enseignement à la maison

Déclare ne pas parler la langue d'enseignement à la maison

La proportion élevée d'élèves qui pratiquent la langue d'enseignement en fin de cycle primaire s'explique probablement, d'une part, par le fait que les élèves ont acquis des connaissances en lecture au cours de leur scolarité primaire et, d'autre part, parce que les élèves qui ne pratiquent pas la langue d'enseignement à domicile sont généralement plus nombreux à abandonner leurs études.

La zone Francophone est celle qui dénombre le plus d'élèves pratiquant la langue d'enseignement à domicile en début (87,5 %) et en fin de scolarité (94,9 %). Si la zone Anglophone publique présente en début de scolarité la plus faible proportion d'élèves pratiquant la langue d'enseignement à domicile, en fin de scolarité, elle présente une proportion similaire à celle de la zone Anglophone privée.

Compte tenu de la répartition des élèves entre ceux qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile et ceux qui n'ont pas cette possibilité, la comparaison des performances entre les deux catégories d'élèves n'est pas possible à l'intérieur des zones Anglophone privée et Francophone³¹. Cette comparaison est cependant possible pour la zone Anglophone publique, où aucune différence significative n'est constatée entre les performances en lecture et en mathématiques des élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile et ceux qui ne la pratiquent pas en dehors du cadre scolaire (voir le tableau B5.16 en annexe).

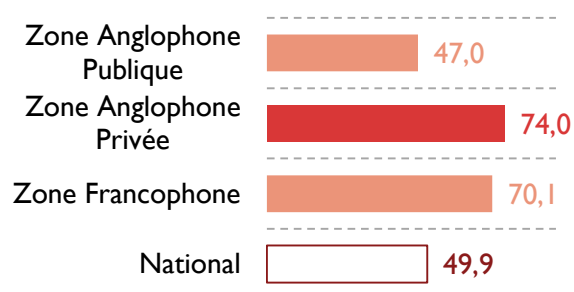
³¹ En début de scolarité, les résultats des zones ne sont pas comparés car les données sont disponibles pour moins de « 5 écoles et 100 élèves ».

5.1.5 Préscolaire

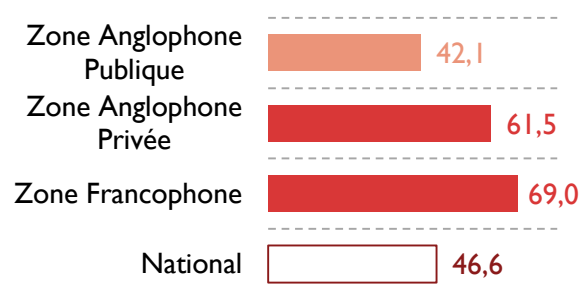
Pour rappel, en début de scolarité, l'enquête PASEC2014 estime à 49,9 % la proportion d'élèves qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire au niveau national. Des disparités existent entre les différentes zones du sous-système anglophone.

En début de scolarité primaire, les zones Anglophone publique (47,0 %) et Francophone (70,1 %) présentent des proportions similaires à celle du niveau national, tandis que la zone Anglophone privée (74,0 %) affiche une proportion qui est significativement plus élevée.

Graphique 5.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

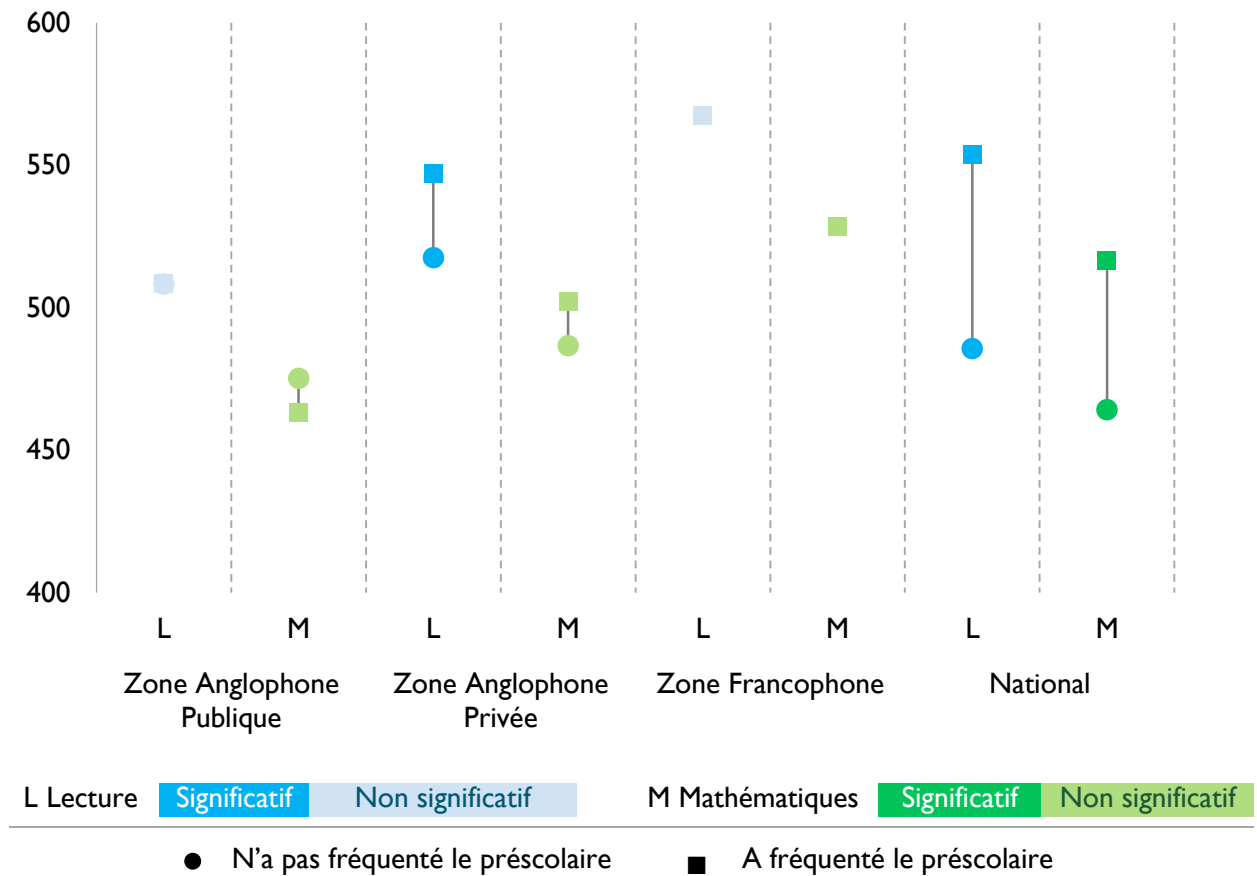


En fin de scolarité, les zones Anglophone privée et Francophone présentent des proportions plus élevées d'élèves ayant bénéficié de l'enseignement préscolaire que celle du niveau national, qui est de 46,6 %. La zone Anglophone publique présente quant à elle une proportion similaire à la moyenne nationale.

On constate également que les proportions de fréquentation du préscolaire enregistrées en fin de cycle primaire sont légèrement inférieures à celles observées en début de scolarité, ce qui s'expliquerait, comme pour le sous-système francophone, par l'effort de préscolarisation qui est de plus en plus important ces dernières années.

Au niveau du lien entre la fréquentation préscolaire et les performances scolaires, si les élèves du sous-système francophone (et au niveau national) qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire ont de bien meilleurs scores en fin de cycle primaire que leurs camarades qui n'en ont pas bénéficié, ce résultat est valable, dans le sous-système anglophone³², uniquement dans la zone Anglophone privée et pour la lecture, comme l'illustre le graphique 5.15.

Graphique 5.15 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Sous-système anglophone, fin de scolarité

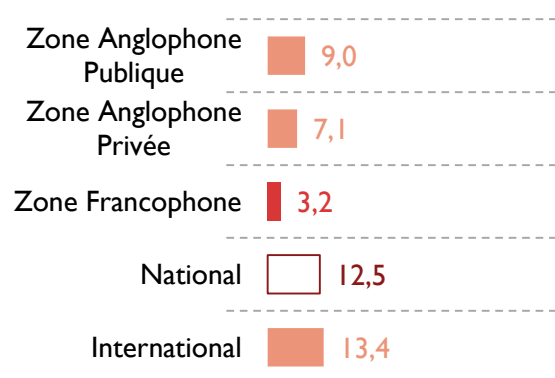


³² L'analyse n'a pas été possible dans la zone Francophone car les données sur les élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire sont disponibles pour moins de « 5 écoles et 100 élèves ».

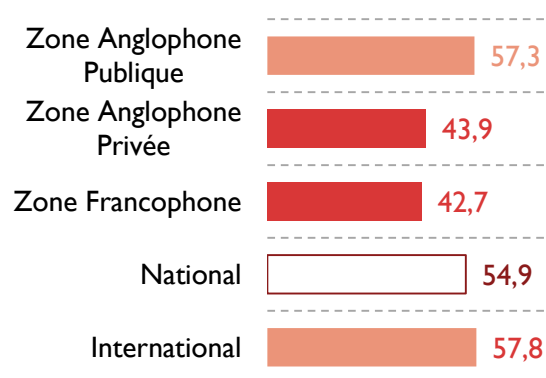
5.1.6 Redoublement

Les résultats de l'enquête PASEC2014 révèlent des pourcentages de redoublement en moyenne plus élevés dans les zones du sous-système francophone qu'au niveau des zones du sous-système anglophone. En effet, si les pourcentages des élèves ayant redoublé au moins une fois varient de 9,9 % à 23,8 % en début de scolarité et de 51,8 % à 67,6 % en fin de scolarité dans le sous-système francophone (voir les graphiques 4.16 et 4.17 du chapitre 4), ils varient de 3,2 % à 9 % et de 42,7 % à 57,3 % respectivement pour le début et la fin de la scolarité primaire dans le sous-système anglophone.

Graphique 5.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

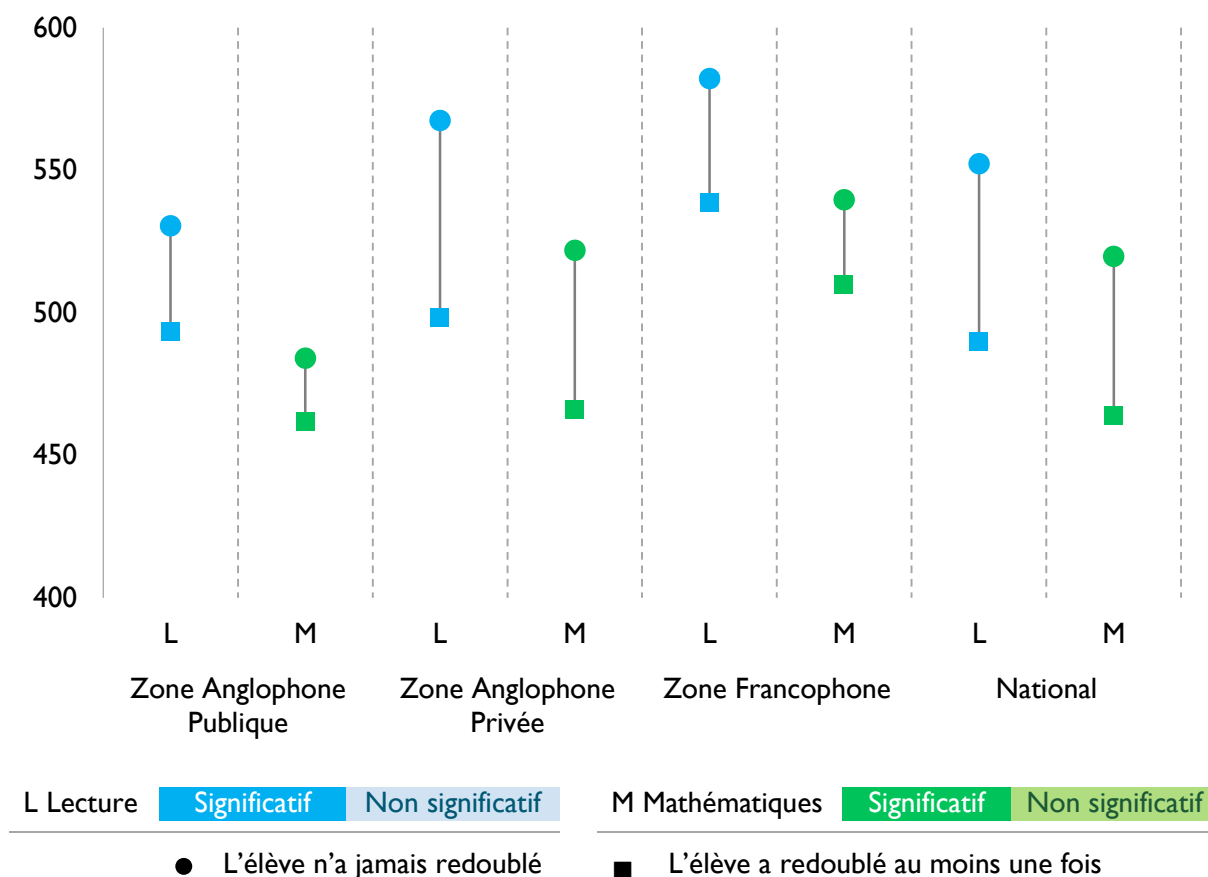


La zone Anglophone publique affiche la plus forte proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois en début et en fin de scolarité primaire. Elle est la seule zone du sous-système anglophone qui enregistre un pourcentage de redoublement similaire à la moyenne nationale tant en début qu'en fin de scolarité.

On constate également que les pourcentages d'élèves ayant redoublé au moins une fois en fin de cycle sont nettement plus élevés que ceux de début de scolarité. Ces écarts s'expliquent principalement par les échecs à l'examen de fin du cycle primaire qui accroissent les proportions de redoublement à ce niveau.

Le graphique suivant présente les performances moyennes des élèves en fin de cycle primaire, pour chaque zone, selon qu'ils aient redoublé au moins une fois ou non (voir le tableau B5.20 en annexe).

Graphique 5.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



Comme au niveau national, les élèves qui ont redoublé au moins une fois ont en moyenne de moins bons résultats en lecture et en mathématiques que les élèves qui n'ont jamais redoublé, et ce, dans toutes les zones du sous-système anglophone. Les écarts de performance entre ces deux groupes d'élèves varient de 22,3 à 55,8 points en mathématiques et de 36,9 à 69,3 points en lecture. On constate par ailleurs que les écarts de performance entre non-redoublants et redoublants sont plus marqués dans la zone Anglophone privée.

Il ressort ainsi que le redoublement, tel qu'il est pratiqué, ne permet pas aux élèves en difficulté d'apprentissage d'atteindre le niveau de leurs camarades n'ayant pas redoublé.

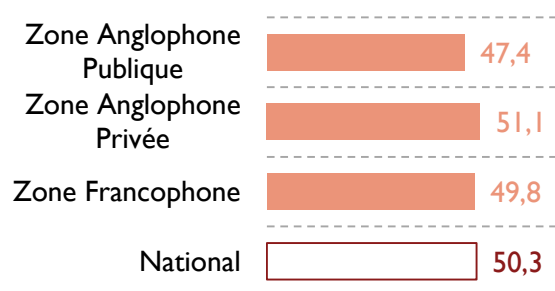
5.2 Caractéristiques des classes et différences de performance

5.2.1 Niveau d'équipement de la classe

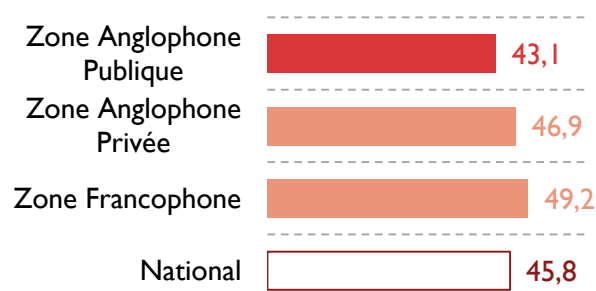
Pour rappel, l'indice d'équipement de la classe est créé à partir d'une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10. L'indice d'équipement est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Le tableau B5.21 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles de l'indice d'équipement. Les graphiques 5.19 et 5.20 présentent le niveau moyen de l'indice d'équipement des classes et les disparités entre les zones.

En début de scolarité, toutes les zones du sous-système anglophone présentent un indice d'équipement moyen des classes similaire à la moyenne nationale. Ce résultat, uniquement valable pour le sous-système anglophone, semble indiquer une répartition équitable des équipements de la classe à travers les zones en début de scolarité.

Graphique 5.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



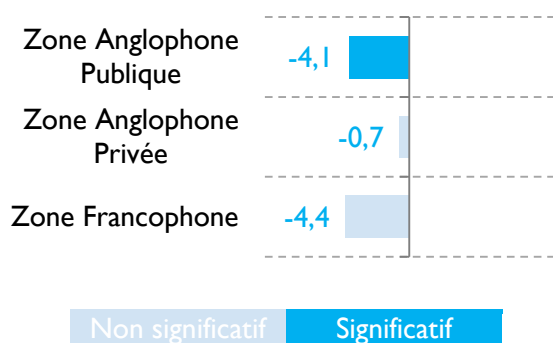
Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

En fin de scolarité, les mêmes tendances qu'en début de scolarité sont observées pour les zones Anglophone privée et Francophone, c'est-à-dire que l'indice d'équipement moyen des classes y est similaire à la moyenne nationale. Seule la zone Anglophone publique affiche un indice d'équipement moyen significativement inférieur à la moyenne nationale.

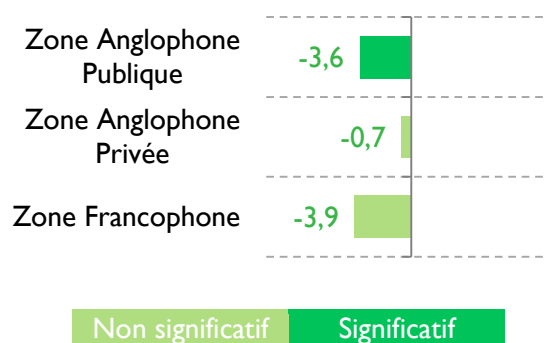
Pour rappel, au niveau national, les élèves se trouvant dans les classes les mieux dotées ont en moyenne des scores nettement plus élevés que ceux dont les classes sont les moins bien dotées en équipement. L'écart de performance entre ces deux groupes d'élèves est de 73,9 points en mathématiques et de 91,6 points en lecture (voir le tableau B4.24 en annexe).

Les graphiques ci-dessous montrent l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, de l'indice d'équipement des classes sur les performances lorsque les élèves sont localisés dans une zone particulière (voir le tableau B5.23 en annexe).

Graphique 5.21 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone 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 5.22 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone 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

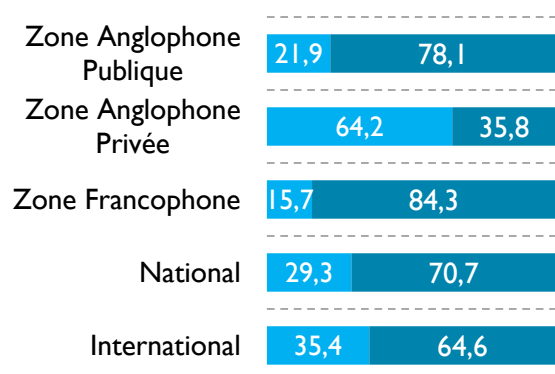


En lecture et en mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances est moins important dans la zone Anglophone publique. Dans les autres zones, l'effet de l'indice d'équipement est similaire à celui observé au niveau national.

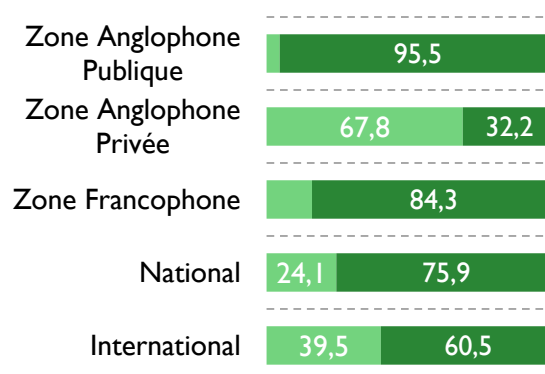
5.2.2 Manuels scolaires

L'analyse de la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école révèle des disparités entre les zones du sous-système anglophone.

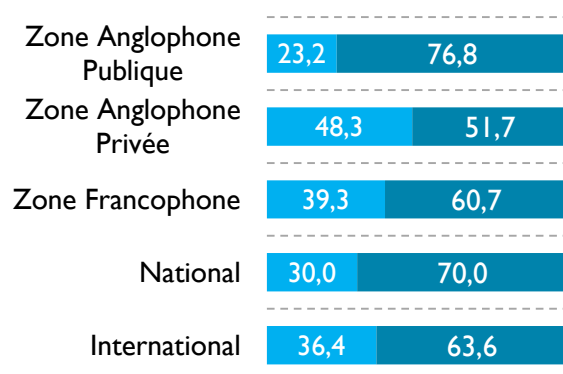
Graphique 5.23 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



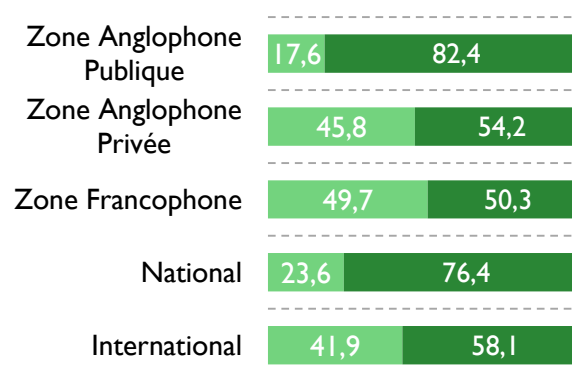
Graphique 5.24 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.25 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



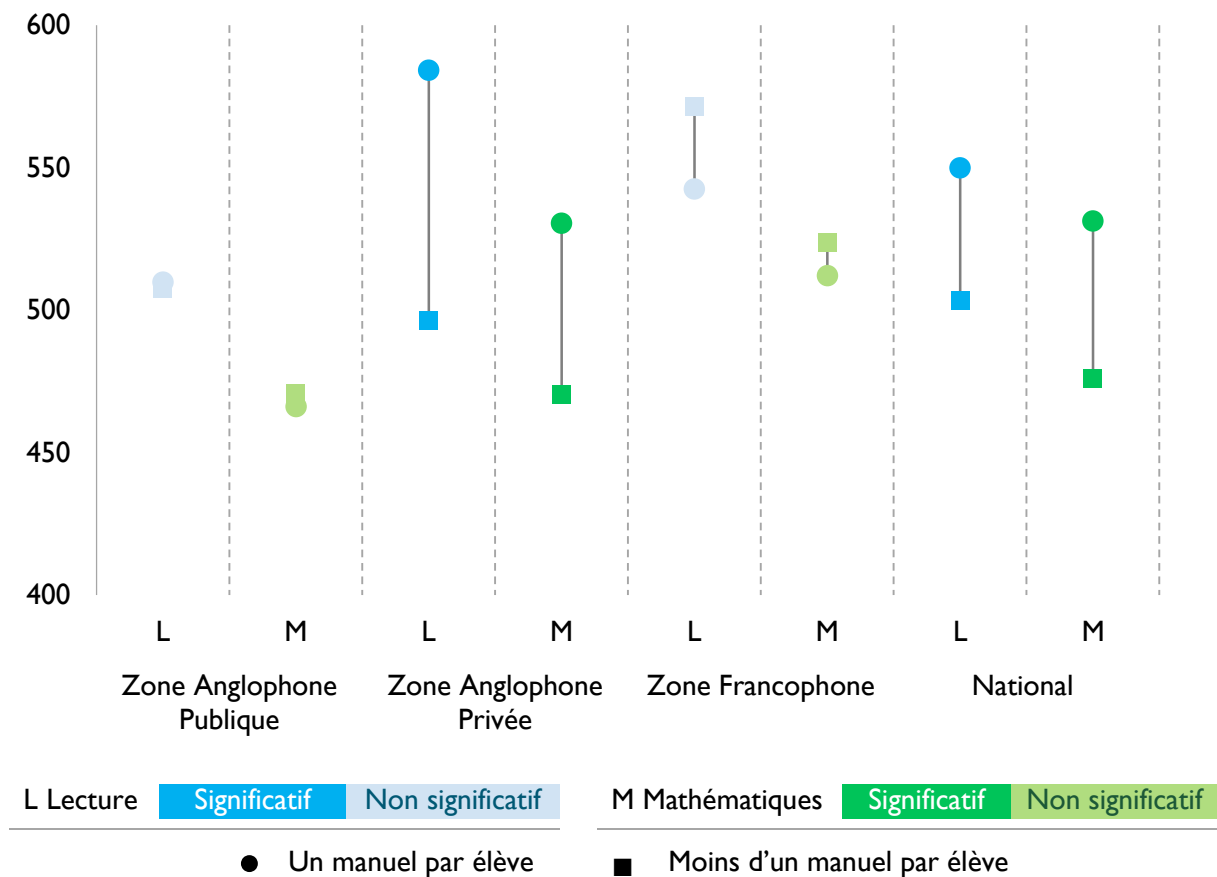
Graphique 5.26 : Répartition (en %) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



En début de scolarité, dans les zones Anglophone publique et Francophone, moins d'un élève sur quatre a accès à un manuel de lecture ou de mathématiques qu'il peut utiliser individuellement. Ce constat sur la disponibilité des manuels dans les écoles de ces deux zones est assez préoccupant compte tenu de l'importance de ces ressources scolaires pour l'apprentissage. Par contre, dans la zone Anglophone privée, plus de trois élèves sur cinq ont accès à un manuel de lecture (64,2 %) ou de mathématiques (67,8 %) qu'ils peuvent utiliser individuellement. De même, en fin de scolarité primaire dans la zone Anglophone publique, moins d'un élève sur quatre a accès à un manuel de lecture ou de mathématiques qu'il peut utiliser individuellement. La disponibilité des manuels paraît meilleure dans la zone Francophone en fin qu'en début de cycle primaire. Par contre, dans la zone Anglophone privée, moins de trois élèves sur cinq ont accès à un manuel de lecture ou de mathématiques qu'ils peuvent utiliser individuellement.

Le graphique 5.27 présente les performances moyennes des élèves en fin de cycle primaire, pour chaque zone et pour chaque discipline, selon qu'ils aient accès individuellement à un manuel en classe ou qu'ils se le partagent (voir le tableau B5.25 en annexe).

Graphique 5.27 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



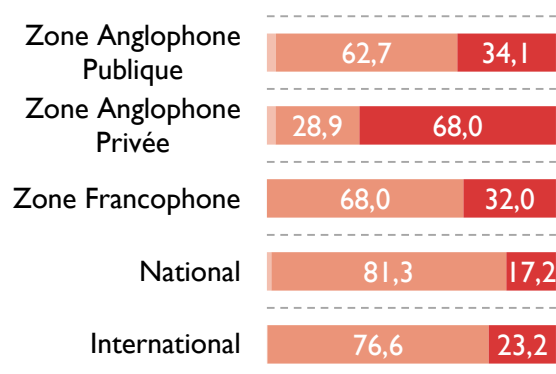
On relève des différences de performance dans les deux disciplines entre les élèves qui ont accès à un manuel et ceux qui se le partagent en classe dans la zone Anglophone privée, les premiers ayant en moyenne des scores supérieurs de 87,7 points en lecture et de 60,1 points en mathématiques à ceux des seconds. Dans les autres zones, les différences ne sont pas significatives.

5.2.3 Profil des enseignants

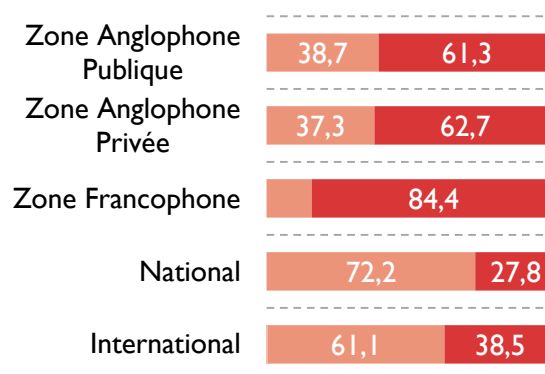
5.2.3.1 Niveau académique des enseignants

Les graphiques suivants présentent, pour chaque zone éducative, la répartition des élèves selon le niveau académique des enseignants (niveaux primaire, secondaire et universitaire) en début et en fin de scolarité.

Graphique 5.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité



En début de scolarité, dans les zones du sous-système anglophone, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire sont comprises entre 28,9 % (zone Anglophone privée) et 68,0 % (zone Francophone). La proportion la plus élevée d'élèves encadrés par des enseignants ayant le diplôme universitaire se retrouve dans la zone Anglophone privée (68,0 %).

En fin de scolarité, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire varient de 15,6 % (zone Francophone) à 38,7 % (zone Anglophone publique). Cependant, la proportion la plus élevée d'élèves encadrés par des enseignants ayant le diplôme universitaire se retrouve dans la zone Francophone (84,4 %).

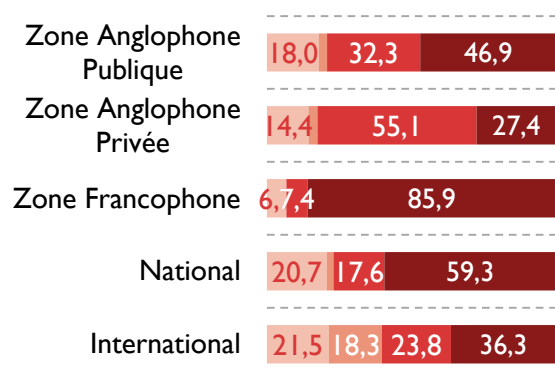
On constate par ailleurs que les proportions d'élèves encadrés par des enseignants ayant le diplôme universitaire sont plus élevées, en début et en fin de scolarité, dans le sous-système anglophone que dans le sous-système francophone (voir les graphiques 4.29 et 4.30). En effet, les proportions enregistrées pour le sous-système anglophone sont toutes supérieures à la moyenne nationale, alors qu'elles lui sont toutes inférieures dans le sous-système francophone.

5.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

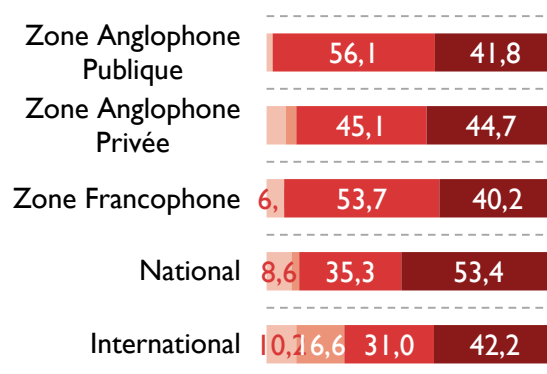
La formation professionnelle initiale est mesurée en fonction de sa durée et selon les modalités de réponse suivantes : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation, deux ans et plus de formation.

Les graphiques suivants présentent, pour chaque zone, la répartition des élèves selon la formation professionnelle de leur enseignant en début et en fin du cycle primaire (voir les tableaux B5.27 et B5.28 en annexe).

Graphique 5.30 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.31 : Répartition des élèves selon la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité



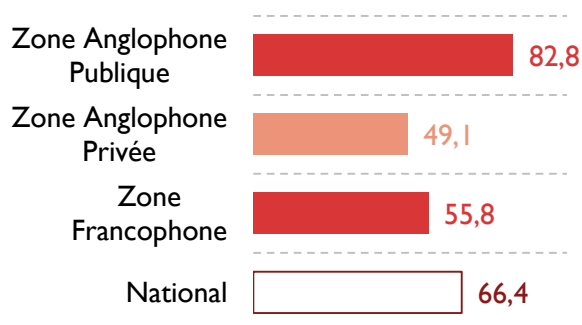
Comme dans le sous-système francophone, la proportion d'élèves encadrés par un enseignant qui n'a jamais suivi de formation professionnelle initiale est plus importante en début qu'en fin de cycle primaire dans les zones du sous-système anglophone. Aussi, le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont un niveau de formation professionnelle d'au moins un an est plus élevé en fin qu'en début de cycle dans les zones Anglophones publique et privée. Dans la zone Francophone, environ quatre élèves sur cinq sont encadrés par des enseignants ayant suivi une formation professionnelle de deux ans et plus en début de scolarité. En fin de scolarité, pour cette même zone, plus de la moitié des élèves (53,7 %) ont plutôt des enseignants ayant suivi une formation d'un an.

5.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

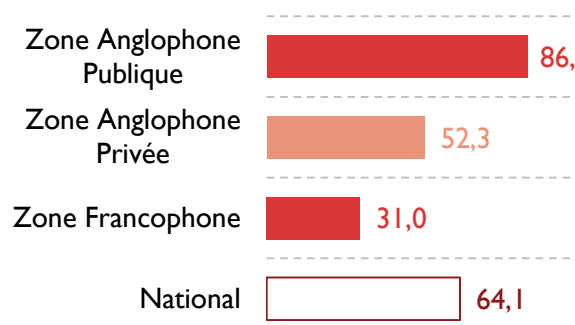
5.3.1 Localisation de l'école

La répartition des élèves enquêtés selon la localisation en milieu rural ou urbain de leur école, en début et en fin de cycle primaire, suit les mêmes tendances dans le sous-système anglophone que dans le sous-système francophone.

Graphique 5.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.33 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

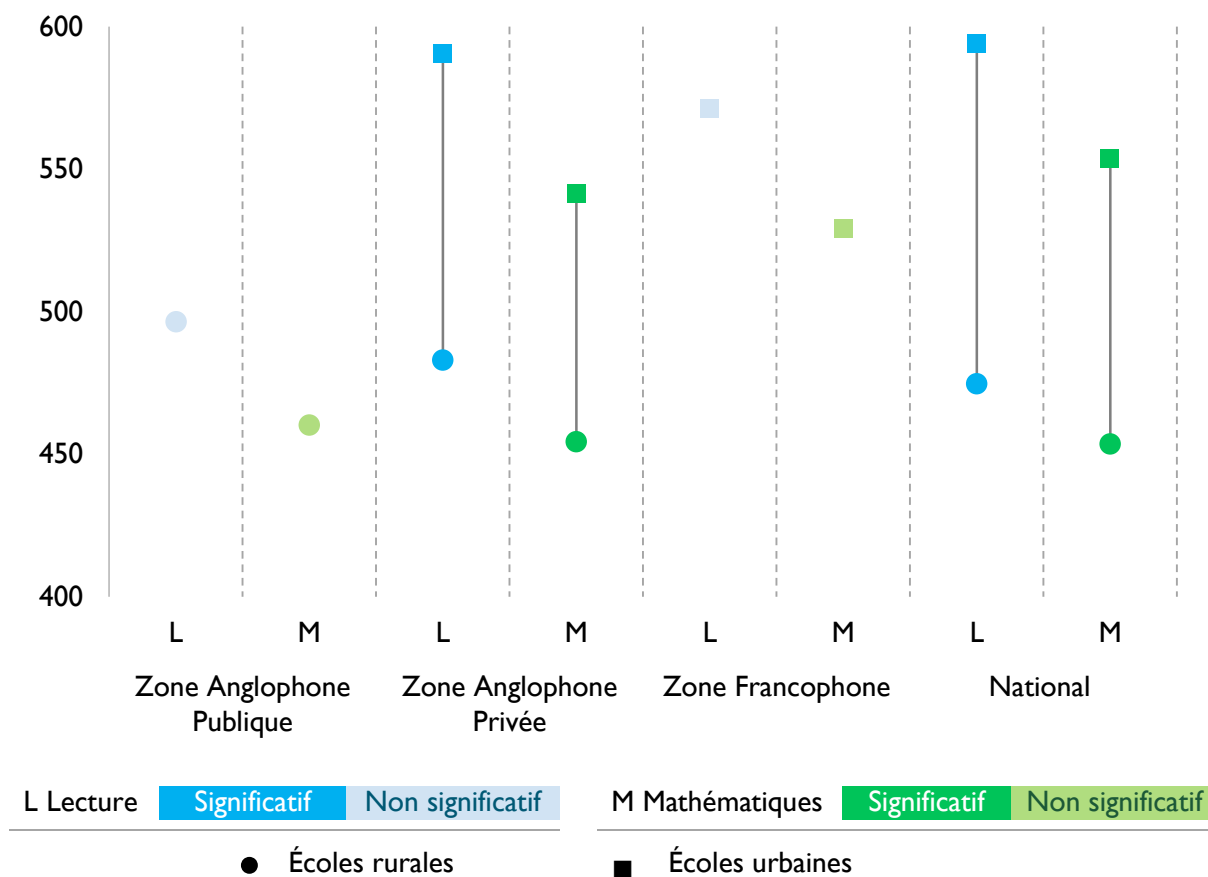


Zone de référence	Différence significative	Différence non significative
-------------------	--------------------------	------------------------------

La grande majorité des élèves de la zone Anglophone publique sont scolarisés dans des écoles situées en milieu rural (82,8 % en début et 86,5 % en fin de scolarité). Ceci s'explique principalement par le fait que les écoles publiques sont plus nombreuses en milieu rural. La zone Anglophone privée présente une proportion d'élèves en milieu rural similaire à celle du niveau national, tandis que la zone Francophone affiche des proportions qui lui sont inférieures. Pour rappel, ces chiffres s'observent dans le contexte où le Cameroun est au troisième rang, parmi les pays du PASEC2014, pour la proportion d'élèves scolarisés en zone rurale.

La comparaison des performances des élèves selon la localisation de l'école qu'ils fréquentent dévoile des différences significatives en faveur du milieu urbain, au niveau national et dans la zone Anglophone privée³³ (voir le tableau B5.30 en annexe). En effet, en fin de scolarité, les élèves de cette zone qui fréquentent une école située en milieu urbain obtiennent des scores nettement plus élevés que ceux fréquentant des écoles rurales, avec un écart de 107,5 points en mathématiques et de 87,0 points en lecture.

Graphique 5.34 : Performances des élèves selon la localisation de l'école dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



Pour rappel, les milieux ruraux comptent davantage de ménages défavorisés que les villes (voir le tableau B5.31 en annexe), ce qui explique en partie les faibles performances des écoles rurales comparativement aux écoles urbaines.

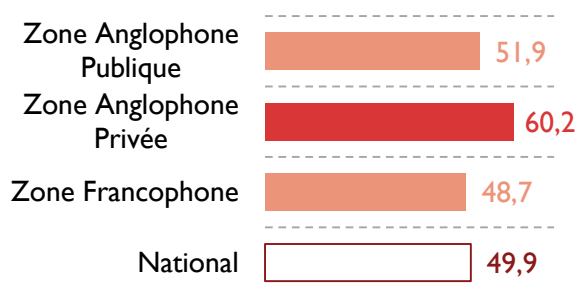
³³ La comparaison entre les écoles rurales et urbaines n'a pas été possible dans les zones Anglophone publique et Francophone en raison de l'insuffisance de l'échantillon (moins de « 5 écoles et 100 élèves ») en milieu urbain pour la première et en milieu rural pour la deuxième zone.

5.3.2 Infrastructures de l'école

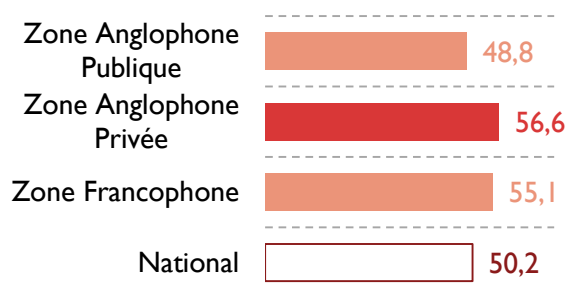
L'analyse de l'indice d'infrastructure de l'école montre l'existence de disparités³⁴ entre les zones du sous-système anglophone.

Les graphiques 5.35 et 5.36 présentent le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays pour le début et la fin de la scolarité primaire (voir le tableau B5.33 en annexe).

Graphique 5.35 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système anglophone – Début de scolarité



Graphique 5.36 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



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

En début de scolarité, la zone Anglophone privée présente un niveau d'indice d'infrastructure de l'école (60,2 points) supérieur à la moyenne nationale (49,9 points). Les deux autres zones affichent un niveau de dotation en infrastructure similaire à la moyenne nationale.

En fin de scolarité, les mêmes tendances sont observées.

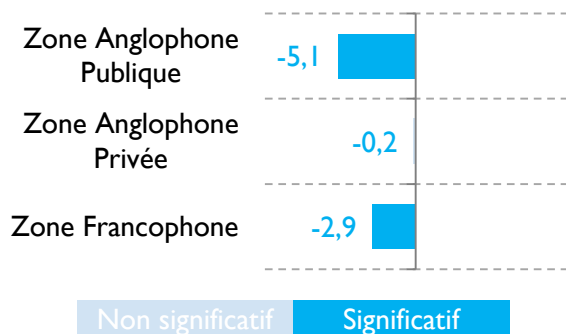
Comme pour le sous-système francophone, le niveau de dotation en infrastructure dépend de l'ordre et de la localisation de l'école. Les élèves qui fréquentent des écoles urbaines bénéficient en moyenne d'une meilleure dotation en infrastructure scolaire que ceux qui fréquentent des écoles rurales. De même, les élèves qui fréquentent les écoles privées jouissent aussi de cet avantage par rapport aux élèves des écoles publiques.

Pour rappel, les élèves scolarisés dans les écoles les mieux dotées en infrastructure (quartile 1 de l'indice) sont en moyenne plus performants que ceux se trouvant dans les écoles pour lesquelles l'indice d'infrastructure est le moins élevé (quartile 4) : l'écart de performance s'élève à 92 points en mathématiques et à 115 points en lecture.

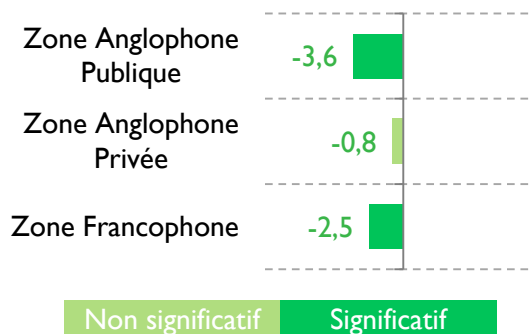
³⁴ Le tableau B5.32 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les différents quartiles de l'indice d'infrastructure de l'école qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, par rapport au niveau national, de l'indice d'infrastructure scolaire sur les performances lorsque les élèves sont localisés dans une zone particulière (voir le tableau B5.34 en annexe).

Graphique 5.37 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure scolaire et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 5.38 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructures scolaires 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 est moins important dans les zones Anglophone publique et Francophone en lecture et en mathématiques. Dans la zone Anglophone privée, cependant, l'effet reste similaire à celui du niveau national.

Cette première analyse de l'environnement scolaire du sous-système anglophone a révélé des disparités entre les différentes zones qui le composent, au niveau des performances des élèves mais aussi de leurs caractéristiques individuelles et familiales et de celles des écoles. Ces analyses, purement corrélationnelles, ne prennent pas en compte les interrelations entre les variables, qui seront plutôt abordées dans le chapitre 6.



6 FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Ce chapitre 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).

Les analyses multivariées présentées dans ce chapitre permettent d'estimer l'effet d'une variable sous contrôle des autres variables reprises dans la modélisation. Ainsi, dans les chapitres précédents, nous avons mentionné que le niveau socioéconomique en milieu rural était généralement inférieur à celui observé en milieu urbain et que cette différence était susceptible de justifier en partie la moindre performance des élèves en milieu rural. Dans le cadre de ce chapitre, à titre d'exemple, la différence de performance selon la localisation de l'école sera présentée sous contrôle notamment du niveau socioéconomique. En d'autres termes, cela revient à calculer la différence de performance entre les milieux ruraux et urbains si ces deux milieux étaient équivalents du point de vue socioéconomique.

Les facteurs qui sont mesurés par le PASEC et intégrés dans les analyses permettent ainsi 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.

6.1 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 :

- I. le niveau « écoles » : Certaines écoles sont plus performantes et d'autres, moins. La variance entre écoles permet de quantifier l'importance de ces différences.
- II. 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.
- III. 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 lorsque ces dernières comportent plusieurs classes du même niveau. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe de 6^e année a été sélectionnée et, au sein de cette classe, 20 élèves ont été échantillonnés. Pour scinder la variance totale en trois niveaux, le plan d'échantillonnage aurait dû prévoir au 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 deux niveaux : la variance entre écoles et la variance entre élèves (variance intra-classe).

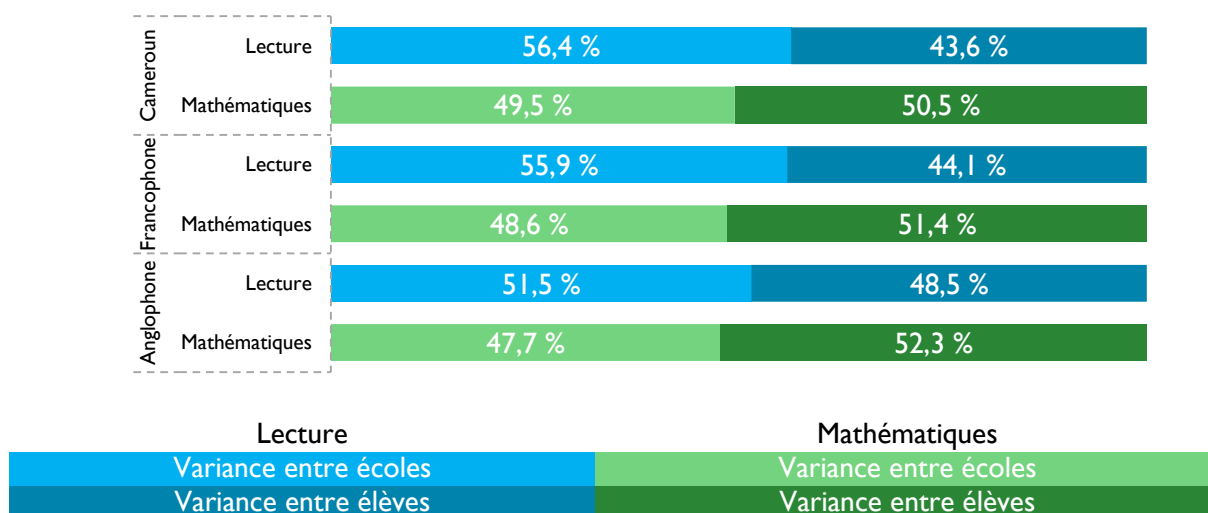
Au niveau international, la proportion des inégalités de performance attribuables à chacun de ces deux niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de prioriser leurs actions pour parvenir à un système plus 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. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

Le graphique suivant présente la décomposition de la variance des scores, pour chaque discipline et en fin de scolarité, au niveau national et dans les deux sous-systèmes (voir le tableau B6.1 en annexe).

Graphique 6.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques au Cameroun – Fin de scolarité³⁵



La décomposition de la variance totale des scores indique que les performances moyennes en lecture sont plus variables entre les écoles qu'elles ne le sont entre les élèves au sein des écoles. Ainsi, au Cameroun, les inégalités de performance en lecture observées dans le système éducatif proviennent davantage des disparités entre les écoles que des différences entre les élèves. En mathématiques, les parts des variances entre écoles et entre élèves sont assez similaires, indiquant que les inégalités de réussite scolaire sont autant imputables aux différences entre écoles qu'aux différences entre élèves.

Les deux sous-systèmes présentent des tendances similaires à celles observées au niveau national, quelle que soit la discipline (voir le graphique 6.1) : globalement, toutes disciplines confondues, ces résultats indiquent qu'il y a autant de variabilité entre les écoles qu'au sein de celles-ci.

Dans le contexte des pays du PASEC2014, le regroupement homogène des élèves dans les classes ne répond pas nécessairement à une logique délibérée qui encouragerait le regroupement des élèves dans les écoles en fonction de leur niveau de compétence. Ce regroupement résulte plutôt de la structuration sociale et géographique des pays qui fait que les élèves fréquentent 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 zones rurales où l'offre scolaire est limitée (moins d'écoles privées par exemple), tandis que les élèves les plus favorisés sont plus nombreux dans les zones urbaines où l'offre scolaire est plus large. Certains mécanismes de structuration de l'offre éducative contribuent néanmoins à accroître la variance entre

³⁵ 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 variable). Pour calculer une réduction de la variance imputable uniquement aux blocs de variables inclus successivement dans les modèles, tous les modèles estimés doivent porter sur un même sous-échantillon. Ce sous-échantillon est sélectionné de sorte qu'il ne contienne aucune donnée manquante et qu'il représente au minimum 70 % de l'échantillon initial d'élèves. Le choix des variables utilisées dans la modélisation est donc influencé par cette règle. Les résultats chiffrés sont disponibles dans le tableau B6.1 en annexe.

écoles. Ainsi, une école privée qui s'adresse essentiellement à des familles plus favorisées accentue les différences entre établissements.

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

6.2 Facteurs de réussite scolaire

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont associés aux performances des élèves en fin du cycle primaire. Ces résultats sont interprétés par grandes thématiques au niveau des caractéristiques des élèves, puis de celles 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, etc.) sont de bons indicateurs du degré d'équité des systèmes éducatifs.

Dans les analyses effectuées aux chapitres 4 et 5, 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 bivariée puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain, comme mentionné précédemment. Or, le niveau socioéconomique des ménages vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des milieux urbains. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un grand nombre 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 sont donc réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs »³⁶. 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 modélisations économétriques 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 les chapitres 4 et 5, la méthode utilisée dans ce chapitre ne permet pas de conclure à un effet causal des variables de contexte sur les performances scolaires. Les modèles sont plutôt descriptifs et corrélacionnels tout en tenant compte de plusieurs variables simultanément.

³⁶ Selon les variables mesurées par l'enquête PASEC2014.

Encadré 6.1 : 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 trois premiers modèles figurent à l'annexe B6.

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 6.1 : Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	L'élève est une fille	NS	-	-19,6***	5,9
	Âge de l'élève	-15,9***	3,1	-10,5***	2,7
	L'élève a redoublé au moins une fois	-22,2***	6,2	-26,6***	4,8
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	NS	-
	Niveau socioéconomique (valeur standardisée)	NS	-	NS	-
Classes	Niveau socioéconomique moyen de la classe	NS	-	NS	-
	La classe est tenue par une enseignante	37,3**	16,3	39,2**	16,9
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Le maître a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Indice de ressources pédagogiques de la classe	15,5**	6,5	13,4*	6,9
	Le maître a au moins deux ans de formation professionnelle initiale (incluant la théorie et la pratique)	NS	-	NS	-
	Ancienneté du maître	NS	-	NS	-
Écoles	Absentéisme du maître	NS	-	NS	-
	L'école est dirigée par une femme	NS	-	NS	-
	Le directeur a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	L'école est publique	NS	-	NS	-
	L'école est dans une zone urbaine	72,4***	19,6	59,1***	19,8
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	NS	-	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de l'école	16,4**	6,8	24,8***	6,4
	Indice d'infrastructure de l'école	NS	-	NS	-
Indice d'aménagement de la localité de l'école	NS	-	NS	-	
Constante		483,5***	14,6	467,8***	13,1

Tableau 6.2 : Facteurs associés aux performances scolaires dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	L'élève est une fille	NS	-	NS	-
	Âge de l'élève	-13,6***	3,1	-11,6***	2,9
	L'élève a redoublé au moins une fois	-22,8***	5,5	-12,3**	5,7
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	-16,3***	5,1
	Niveau socioéconomique (valeur standardisée)	NS	-	NS	-
Classes	Niveau socioéconomique moyen de la classe	18,6***	7,0	14,1**	6,6
	La classe est tenue par une enseignante	NS	-	21,4*	12,7
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Le maître a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de la classe	NS	-	NS	-
	Le maître a au moins deux ans de formation professionnelle initiale (incluant la théorie et la pratique)	NS	-	NS	-
	Ancienneté du maître	NS	-	-9,7*	5,6
	Absentéisme du maître	10,1*	5,9	NS	-
Écoles	L'école est dirigée par une femme	NS	-	NS	-
	Le directeur a le niveau universitaire	32,3**	14,5	25,8*	13,8
	L'école est publique	NS	-	NS	-
	L'école est dans une zone urbaine	31,7**	14,6	24,2*	14,2
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	NS	-	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de l'école	38,4***	8,2	35,9***	7,7
	Indice d'infrastructure de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'aménagement de la localité de l'école	16,2**	6,9	14,0**	6,3
Constante		503,2***	20,5	481,5***	17,5

La suite du chapitre présente les constats dégagés des modèles économétriques en tenant compte du contexte éducatif du pays et, dans la mesure du possible, en mettant en perspective les résultats obtenus par des études scientifiques conduites au niveau international.

6.2.1 Caractéristiques des élèves

- **Des inégalités de performance en défaveur des filles en mathématiques dans le sous-système francophone**

Dans le sous-système anglophone, aucune différence significative n'est constatée entre les performances des filles et celles des garçons, quelle que soit la discipline. Cependant, dans le sous-système francophone, les filles sont en moyenne moins performantes que les garçons en mathématiques sous le contrôle des autres variables. Ce résultat, qui n'est pas avéré pour la lecture, pourrait résulter en partie des stéréotypes de genre véhiculés par les sociétés et qui conduisent à des différences de performance entre les deux sexes.

Les difficultés relatives rencontrées par les filles peuvent être le reflet de la place et du rôle des filles et des femmes dans la société. Les filles sont aussi moins nombreuses à se diriger vers des filières scientifiques au lycée et à l'université (Borgonovi et Jakubowski, 2011). La représentation symbolique des apprentissages scientifiques peut aussi entrer en jeu puisqu'elle est transmise à travers des stéréotypes de genre que l'on retrouve parfois dans les manuels scolaires et dans les pratiques enseignantes. Par exemple, Anderson (1988) a fait valoir que le genre de l'enseignant affecte la relation enseignant-élève, avec les enseignants prodiguant moins d'encouragements aux filles que les enseignantes. Cependant, cette relation ne paraît pas significative dans le contexte des deux sous-systèmes du Cameroun (voir les tableaux 6.1 et 6.2).

- **Un âge élevé de l'élève associé négativement aux performances scolaires**

L'âge des élèves est négativement associé à leurs performances. Ce résultat est valable à la fois en lecture et en mathématiques et dans les deux sous-systèmes du Cameroun. 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 ou plus de deux fois. La variable « âge » peut donc cumuler une partie des écarts de performance dus au nombre de redoublements des élèves. Les évaluations précédentes du PASEC³⁷ ont également mis en évidence cette relation négative entre l'âge élevé des élèves et leurs performances scolaires.

- **Des redoublants toujours moins performants que les non redoublants**

Les analyses montrent que les élèves ayant redoublé au cours du cycle primaire sont significativement moins performants en dernière année du primaire que ceux n'ayant pas redoublé. Ce constat est valable quelle que soit la discipline et dans les deux sous-systèmes du Cameroun.

Parmi les pays de l'enquête PASEC2014, c'est seulement au Burkina Faso et au Burundi qu'il n'existe pas de différences de performance entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas (PASEC, 2015). Ce constat en défaveur des élèves redoublants a également été dégagé de l'évaluation LLECE en Amérique latine (UNESCO Santiago, 2015), où il apparaît que le redoublement n'est pas une mesure permettant aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé.

Bernard, Simon et Vianou (2005) ont montré que le recours au redoublement n'est pas uniforme à travers les pays. Dans les pays africains qui, selon ces auteurs, 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

³⁷ PASEC (2012).

difficultés d'apprentissage continuent de progresser dans le cycle éducatif avec la possibilité d'un suivi spécifique (Paul et Troncin, 2004).

- **Des résultats inattendus pour la fréquentation préscolaire**

Une absence d'effet de la fréquentation du préscolaire sur les performances de fin du cycle primaire a été relevée dans les modèles construits pour le sous-système francophone, quelle que soit la discipline évaluée. Cependant, dans le sous-système anglophone, on constate que les élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire présentent en mathématiques des scores inférieurs à ceux des élèves ne l'ayant pas fréquenté. Ce résultat, qui paraît tout de même paradoxal par rapport à l'effet brut constaté dans le chapitre 5, invite à approfondir les analyses du lien entre enseignement préscolaire et performances scolaires au primaire, notamment en fin de cycle. En effet, la variété de l'offre au préscolaire peut conduire à une diversité d'approches d'encadrement et de contenus d'apprentissage pour les très jeunes enfants. Il est à noter également que certains enfants accèdent au préscolaire à des âges très précoces.

Par ailleurs, il n'est pas à exclure que l'enseignement maternel ait pu avoir un lien avec les performances des élèves dans leur plus jeune âge, c'est-à-dire dans les premières classes du primaire. Aussi, 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 les effets de la fréquentation du préscolaire peuvent perdurer au-delà du cycle primaire et porter sur les aptitudes cognitives, le progrès scolaire ou le comportement social.

- **Le niveau socioéconomique 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 effectuées avant 1980 et examinant la relation entre le statut socioéconomique des familles et les performances des élèves. Depuis cette analyse, un nombre important de nouvelles études (Bornstein et Bradley, 2003; Coleman, 1988; etc.) ont exploré la même relation. Les conclusions des recherches récentes sont souvent contradictoires : quelques-unes (Duru-Bellat, 2003; Sutton et Soderstrom, 1999) montrent une relation forte alors que d'autres (Ripple et Luthar, 2000; Seyfried, 1998) tendent vers l'absence de relation significative.

Les analyses réalisées sur les données des deux sous-systèmes du Cameroun conduisent à une absence de lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le niveau socioéconomique de leur famille. Ce résultat révèle que, lorsqu'ils sont scolarisés dans des conditions similaires au sein des écoles (par exemple scolarisés dans le même type d'école et dans le même type de milieu d'implantation, encadrés par des enseignants présentant des caractéristiques semblables, etc.), les élèves ont des performances scolaires qui restent similaires quel que soit le statut socioéconomique de leur famille. Au regard des résultats obtenus dans les chapitres 4 et 5 (effets bruts), il n'est donc pas à exclure que l'effet du statut socioéconomique soit absorbé par d'autres variables avec lesquelles il corrèle fortement (fréquentation du préscolaire par exemple) et qui sont aussi présentes dans le modèle.

Par ailleurs, les écoles qui regroupent un public d'élèves essentiellement favorisé présentent des performances plus élevées que celles qui accueillent principalement des élèves défavorisés, quelle que soit la discipline, dans le sous-système anglophone. Ainsi, dans le contexte anglophone, la fréquentation d'une école qui accueille principalement des élèves favorisés augmente significativement les chances d'un élève d'obtenir des scores élevés.

6.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Un écart de performance très important entre milieu urbain et milieu rural**

Les élèves des zones urbaines ont de bien meilleurs résultats que ceux des zones rurales, dans les deux sous-systèmes et quelle que soit la discipline. Ainsi, même en égalisant le niveau socioéconomique, le parcours scolaire et le niveau de dotation (en ressources pédagogiques et en infrastructures) des écoles, les élèves scolarisés en milieu rural restent moins performants que leurs camarades des milieux urbains. Il s'agit ici d'un constat récurrent des évaluations PASEC.

On constate également que les écarts de performance sont très importants entre ces deux catégories d'élèves, notamment dans le sous-système francophone.

- **Un rôle positif pour les ressources scolaires**

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.

L'analyse des données du Cameroun par rapport aux ressources scolaires a porté sur trois indices : l'indice d'équipement de la classe, l'indice de ressources pédagogiques de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école. Seul l'indice de ressources pédagogiques de l'école est positivement associé à des performances scolaires plus élevées tant en lecture qu'en mathématiques et dans les deux sous-systèmes. Ces résultats suggèrent que les élèves les plus performants fréquentent les écoles ayant les meilleurs niveaux de l'indice de ressources pédagogiques. L'indice d'équipement de la classe présente une relation positive uniquement dans le sous-système francophone, dans les deux disciplines. Quant à l'indice d'infrastructure de l'école, aucun lien significatif avec les performances n'a été constaté dans les analyses.

En plus de ces trois indices, un indice d'aménagement de la localité où est située l'école a été analysé en lien avec les performances scolaires. Il ressort des modélisations une corrélation positive entre un aménagement important de la localité de l'école et des performances scolaires élevées dans le sous-système anglophone.

- **Des écoles publiques aussi performantes que les écoles privées une fois égalisé le contexte scolaire**

Les performances moyennes des écoles publiques ne sont pas significativement différentes de celles des écoles privées toutes choses étant égales par ailleurs. Ce résultat indique que les écoles publiques seraient aussi performantes que les écoles privées si elles présentaient les mêmes conditions d'apprentissage, notamment en termes d'équipements et de ressources scolaires, de localisation, de publics d'élèves, etc.

- **Des relations mitigées entre les caractéristiques du personnel d'encadrement dans les écoles et les performances des élèves**

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 ont un lien avec les performances des élèves, même si ce lien est modéré dans certains cas. Par exemple, Kane, Rockoff et Staiger (2008) ne suggèrent que des effets modestes de la certification initiale des enseignants sur la réussite scolaire des élèves, Kane

et Staiger (2008) font valoir que les effets des enseignants sont transitoires et Rivkin, Hanushek et Kain (2005) ont dégagé, pour leur part, des effets importants de la qualité de l'enseignement sur le rendement des élèves.

Dans le contexte du Cameroun, les relations varient d'un sous-système à un autre, mais aussi d'une discipline à l'autre.

Dans le sous-système francophone, le seul facteur associé significativement aux performances moyennes des écoles est le genre de l'enseignant. Les élèves encadrés par une enseignante ont en moyenne des performances scolaires plus élevées que ceux encadrés par un homme. Quant au diplôme académique, à la durée de la formation professionnelle initiale, à l'ancienneté (en nombre d'années) et à l'absentéisme des enseignants, aucun de ces facteurs ne présente un lien significatif avec les performances scolaires une fois égalisé le contexte relatif aux autres variables (type et localisation de l'école, ressources éducatives, etc.).

Dans le sous-système anglophone, les élèves encadrés par une enseignante ont en moyenne des performances scolaires plus élevées que ceux encadrés par un homme, mais uniquement en mathématiques. Le diplôme académique et la durée de la formation professionnelle initiale du maître ne présentent pas de liens significatifs avec les performances scolaires. Cependant, un nombre élevé d'années d'expérience est négativement associé aux performances moyennes de la classe et, paradoxalement, l'absentéisme de l'enseignant est corrélé positivement aux résultats moyens en lecture. Ce dernier constat nécessite la conduite d'une étude approfondie sur la question de l'absentéisme des enseignants.

Ces résultats sont à considérer dans un contexte où les enseignants présentent des qualifications diverses et très probablement des degrés de motivation variés qui n'ont pas été mesurés par l'enquête PASEC 2014. 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 en particulier (une année scolaire) ne permet probablement pas de déceler de liens significatifs entre les caractéristiques du personnel d'encadrement et les scores des élèves en lecture et en mathématiques.

Quant au niveau « écoles/directeurs », on constate une absence de liens significatifs entre le sexe et le diplôme académique du directeur d'école et les performances moyennes des élèves de 6^e année dans le sous-système francophone. Cependant, dans le sous-système anglophone, les directeurs ayant un diplôme académique universitaire dirigent des écoles en moyenne plus performantes que ceux n'ayant pas ce niveau de formation.

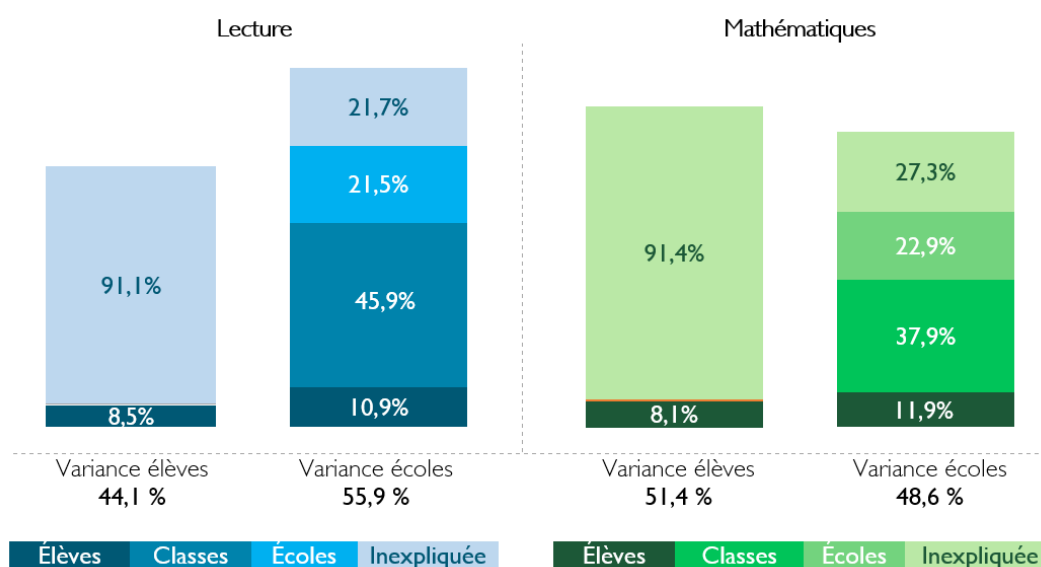
6.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

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, un facteur peut être fortement corrélé avec les performances scolaires mais n'expliquer qu'une très faible part des différences entre les élèves.

Les analyses suivantes permettent d'apprécier les catégories de facteurs (élèves, classes, écoles) qui expliquent les différences de performance entre les élèves et entre les écoles dans chaque sous-système du Cameroun.

La figure 6.1 présente l'évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des groupes de facteurs sont ajoutés, pour obtenir le modèle final pour chaque discipline (voir les tableaux B6.6 et B6.7 en annexe).

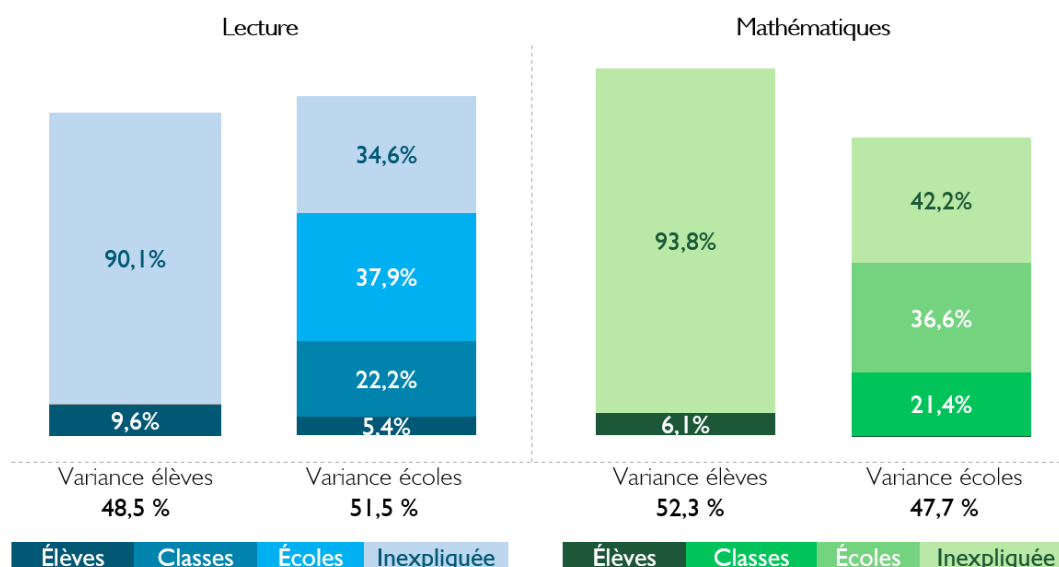
Figure 6.1 : Réduction de la variance des scores de lecture et de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité



Dans le sous-système francophone, en lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit presque autant la variance entre élèves (8,5 %) que celle entre écoles (10,9 %). Par ailleurs, l'introduction des variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » ne peut pas réduire la variance entre élèves au sein des écoles; elle n'affecte que la variance entre écoles. Ainsi, les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 45,9 % de la variance entre écoles et les variables de niveau « écoles/directeurs » expliquent 21,5 % de cette même variance. Le modèle final de lecture explique 78,3 % de la variance initiale entre écoles et 8,9 % de la variance initiale entre élèves.

Les mêmes tendances sont observées pour les mathématiques dans le sous-système francophone. Le modèle final explique 72,7 % des différences de performance entre écoles et 8,6 % des différences de performance entre élèves.

Figure 6.2 : Réduction de la variance des scores de lecture et de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité



Dans le sous-système anglophone, la réduction des variances entre écoles et entre élèves est moindre comparativement à celle du sous-système francophone (voir les tableaux B6.8 et B6.9 en annexe). L'ajout des blocs de variables de niveau « élèves » réduit une plus faible proportion de la variance entre écoles (5,4 % en lecture et réduction presque nulle en mathématiques). L'ajout des blocs de variables de niveau « classes/enseignants » conduit à une réduction ne dépassant pas les 23 %, et celle relative à l'ajout des blocs de variables de niveau « écoles/directeurs » ne dépasse pas les 38 %. En conséquence, les modèles finaux de lecture et de mathématiques expliquent respectivement 65,4 % et 57,8 % des différences de performance entre écoles et 9,9 % et 6,2 % des différences de performance entre élèves dans ce sous-système.

Il ressort de ces résultats que les facteurs liés au contexte et à l'environnement scolaire expliquent davantage les différences de performance entre les écoles qu'entre les élèves. On constate également que les modèles de lecture expliquent de plus grandes proportions des variances entre les écoles comparativement aux modèles de mathématiques, quel que soit le sous-système.

Des facteurs qui n'ont pu être pris en considération dans les modèles contribuent certainement à accroître la part de la variance entre les écoles et surtout entre les élèves. Par exemple, le degré de motivation et les compétences des enseignants (qu'on peut mesurer par un test), les pratiques pédagogiques et les interactions entre enseignants et élèves sont autant de facteurs qui pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires.

Au niveau « élèves », les facteurs pris en compte n'ont que très peu de pouvoir explicatif sur la variation des scores en fin de cycle primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Si l'âge, le sexe et le redoublement des élèves sont associés à leurs performances, ces facteurs n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pas 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, la perception de soi 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 les deux sous-systèmes éducatifs camerounais proviennent presque autant des différences entre les élèves que des différences entre les écoles. Il est important de tenir compte de ces constats afin de prioriser les interventions du Ministère de l'Éducation de Base au niveau de l'école et de la classe.

©Educate a Child





7 SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION

Ce chapitre synthétise les principaux constats relevés au cours des chapitres précédents et propose des pistes de réflexion pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire et réduire les inégalités de réussite.

L'étude des performances et du contexte au niveau national et à travers les zones du Cameroun 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 principaux résultats de l'évaluation PASEC2014.

Les pistes de réflexion suivantes sont proposées afin d'améliorer la qualité et l'équité des apprentissages :

- Améliorer le niveau d'acquisition des élèves dans les disciplines fondamentales, notamment en lecture et en mathématiques;
- Réduire les disparités de contexte et de réussite entre les zones et les groupes d'élèves;
- Repenser la politique de redoublement;
- Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives pour assurer un meilleur pilotage du système éducatif.

I. Améliorer le niveau d'acquisition des élèves dans les disciplines fondamentales

L'évaluation PASEC2014 a révélé qu'en moyenne 70,3 % des élèves camerounais n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en langue en début de scolarité. Une proportion non négligeable des élèves (8,9 %) sont en très grande difficulté (par exemple, ils ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement). En mathématiques, la situation est tout aussi préoccupante. En effet, en moyenne 44,7 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » dans cette discipline en début de scolarité.

Dans le sous-système francophone, la situation est encore plus préoccupante dans la zone Grand Nord, où 91,3 % et 64,6 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue et en mathématiques, respectivement, au début du cycle primaire. Dans le sous-système anglophone, la zone Anglophone publique est celle qui présente les plus grandes proportions d'élèves en dessous des seuils « suffisants » de compétence en lecture (87,1 %) et en mathématiques (53,2 %) en début de scolarité.

En fin de cycle primaire, en moyenne, les proportions d'élèves n'atteignant pas le seuil « suffisant » de compétence sont de 51,2 % en lecture et de 64,6 % en mathématiques. Les élèves les plus faibles en langue éprouvent de très grandes difficultés en compréhension de texte et ont des acquis très fragiles en décodage. En mathématiques, ils ont 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.

Dans le sous-système francophone, la zone Grand Nord demeure en fin de scolarité celle qui concentre le plus d'élèves en difficulté, que ce soit en mathématiques (86 %) ou en lecture (80,4 %). Dans le sous-système anglophone, la zone Anglophone publique est également celle qui présente les plus grandes proportions d'élèves en dessous des seuils « suffisants » de compétence en lecture (56,4 %) et en mathématiques (73,6 %) en fin de scolarité.

L'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de cycle primaire, dans les disciplines fondamentales que sont la lecture et les mathématiques, démontre la nécessité de mettre en place des mesures de remédiation (et de renforcer les mesures existantes). Les recommandations suivantes sont à considérer :

- Identifier et accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires;
- Tenir compte, lors des formations continues des enseignants, des domaines dans lesquels les élèves ont le plus de difficulté (niveaux sous le seuil « suffisant » de compétence des échelles en lecture et en mathématiques);
- Inciter les enseignants à développer des stratégies spécifiques en faveur des élèves les plus faibles (niveau I et sous le niveau I);
- S'assurer de la prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves lors de la révision des curricula officiels;
- Donner la priorité aux zones (notamment la zone Grand Nord dans le sous-système francophone) où les difficultés scolaires sont plus fortes dans la mise en œuvre des actions d'amélioration de la qualité des apprentissages;
- Renforcer les actions déjà entreprises dans le cadre du Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (actions relatives à l'objectif spécifique n° 1 : « Améliorer la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire général »). Ces actions portent entre autres sur : la réforme des curricula, la mise à disposition de manuels scolaires et de matériel didactique en priorité dans les zones rurales défavorisées, la rénovation de la formation initiale des enseignants et la mise en place d'une politique de formation continue efficace.

2. Réduire les disparités de contexte et de réussite entre les zones et les groupes d'élèves

Les analyses ont révélé des inégalités de réussite scolaire tant au niveau des élèves que des écoles, mais également au niveau des zones des deux sous-systèmes du Cameroun. Des disparités sont également constatées au niveau de la répartition des ressources scolaires entre les différentes zones.

Les constats suivants ont été relevés pour la fin de la scolarité primaire :

- Les inégalités de performance observées en lecture dans le système éducatif proviennent davantage des disparités entre les écoles que des différences entre les élèves. En mathématiques, les inégalités de réussite scolaire sont imputables autant aux différences entre écoles qu'aux différences entre élèves;
- Les filles sont moins performantes que les garçons en mathématiques dans le sous-système francophone;
- L'âge élevé des élèves est négativement associé aux performances scolaires en lecture et en mathématiques dans les deux sous-systèmes;
- Les élèves des zones urbaines présentent des performances bien meilleures à celles des élèves des zones rurales dans les deux sous-systèmes;

- Les élèves inscrits dans les écoles les mieux dotées en ressources pédagogiques ont des performances moyennes supérieures à celles de leurs camarades se trouvant dans les écoles les moins bien dotées;
- Les élèves des écoles publiques seraient aussi performants que ceux des écoles privées si leurs écoles bénéficiaient d'un environnement scolaire comparable.

Au niveau des disparités de contexte dans le sous-système francophone, les constats suivants ont été dégagés :

- Les élèves de la zone Grand Nord fréquentent des classes en moyenne mieux dotées en ressources pédagogiques (à l'exception des manuels scolaires) que celles des autres zones;
- La zone Grand Nord affiche la plus grande proportion d'élèves défavorisés;
- Très peu d'élèves ont bénéficié de l'enseignement préscolaire dans la zone Grand Nord, alors que plus de la moitié des élèves de début et de fin de cycle primaire en ont bénéficié dans les zones Grand Ouest et Grand Centre;
- Dans les zones Grand Ouest et Grand Centre, la pratique de la langue d'enseignement à domicile est plus fréquente que dans la zone Grand Nord.

Dans le sous-système anglophone, les constats sont les suivants :

- En fin de scolarité, les élèves de la zone Anglophone publique fréquentent des classes en moyenne mieux dotées en ressources pédagogiques (à l'exception des manuels scolaires) que celles des zones Anglophone privée et Francophone;
- La zone Anglophone publique affiche la plus grande proportion d'élèves défavorisés du sous-système;
- Les élèves scolarisés dans la zone Anglophone publique sont moins nombreux à avoir fréquenté l'enseignement préscolaire que ceux des zones Anglophone privée et Francophone.

Les recommandations suivantes sont à considérer :

- Mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves en difficulté d'apprentissage, notamment pour les plus défavorisés ou ceux se trouvant en milieu rural, afin de leur assurer les mêmes chances de réussite. Ces actions pourront cibler aussi bien les élèves que leurs familles;
- Renforcer les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons, notamment en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques dans le sous-système francophone;
- Veiller à une politique équitable de dotation en ressources scolaires entre les zones et entre les écoles au sein des zones.

3. Repenser la politique de redoublement

Le redoublement est solidement ancré dans les pratiques éducatives des pays francophones et constitue une réponse immédiate des systèmes éducatifs pour accompagner les élèves en difficulté. Comme la plupart des pays du PASEC2014, le Cameroun s'est engagé au cours de la dernière décennie dans une politique de réduction du redoublement en limitant le nombre de redoublements au primaire et en favorisant la promotion collective à l'intérieur des niveaux.

Les résultats PASEC2014 montrent que les élèves qui ont redoublé au moins une fois restent moins performants en fin de scolarité primaire que ceux qui n'ont jamais redoublé. En général, il y a de plus fortes probabilités que les redoublants ne démontrent pas les compétences suffisantes en lecture et en mathématiques en fin de cycle primaire comparativement aux non-redoublants. Ces constats démontrent une fois de plus l'insuffisance des mesures actuelles encadrant le redoublement et la promotion collective à l'intérieur des niveaux.

Les difficultés que connaissent actuellement les élèves redoublants interpellent les acteurs de l'éducation sur la pratique du redoublement. Il convient de s'interroger sur :

- l'efficacité des mesures de remédiation mises en place pour accompagner les redoublants et limiter le redoublement, afin de les renforcer et de les rendre plus efficaces. Pour rappel, l'une de ces mesures porte sur l'enseignement compensatoire à travers lequel des cours de soutien pour remédier aux problèmes sont organisés pour les élèves en difficulté;
- la mise en place de mesures innovantes et adaptées pour accompagner les élèves le plus tôt possible dans leur scolarité tout en renforçant les connaissances des acteurs du milieu de l'éducation, tant au niveau des décideurs politiques que des personnels au niveau local, sur les difficultés des élèves et les mécanismes de remédiation.

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

Les indicateurs de suivi des politiques éducatives au primaire se focalisent principalement sur le niveau des ressources investies et sur les résultats quantitatifs et les taux de réussite aux examens nationaux de fin de primaire, en prenant peu en compte les compétences et les faiblesses des élèves et leur progression tout au long du primaire. Aussi, ces indicateurs mettent l'accent sur la réduction des taux de redoublement et l'amélioration des taux d'achèvement.

Les différences observées entre la réussite des élèves à l'examen de fin de cycle primaire et la réussite des élèves aux tests PASEC révèlent un fort décalage entre ces deux évaluations. En effet, en 2014, le taux³⁸ de réussite à l'examen de fin de cycle (CEP/FSLC) était de 85,9 % alors que les pourcentages des élèves camerounais se situant au-dessus des seuils « suffisants » de compétence en lecture et en mathématiques correspondent respectivement à 48,8 % et à 35,5 %. Même si l'examen de fin de cycle porte sur plusieurs disciplines et que les tests PASEC se limitent à la lecture et aux mathématiques, il convient de s'interroger sur ce décalage au niveau de la réussite qui laisse penser que plusieurs élèves poursuivront leur scolarité au secondaire (collège) tout en éprouvant des difficultés notables en lecture et en mathématiques.

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

³⁸ Ce taux ne prend en compte que les élèves régulièrement scolarisés à l'école primaire.

informations sont capitales pour informer tous les acteurs sur l'efficacité du système dans un agenda national où l'amélioration de l'accès à l'enseignement de base demeure un enjeu majeur. Les résultats d'apprentissage sont par ailleurs un levier pour agir sur les pratiques dans les classes.

Les actions suivantes sont proposées :

- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux;
- Promouvoir l'utilisation des données des évaluations des acquis scolaires parmi les indicateurs de suivi du plan sectoriel de l'éducation;
- Faire interagir les différents types d'évaluation et les articuler dans le temps et dans le cycle de l'éducation de base pour obtenir des données fiables sur les résultats et permettre le suivi de ceux-ci;
- Impliquer toute la communauté éducative, en amont et en aval, dans les évaluations pour assurer sa compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler;
- Soutenir l'utilisation des données 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 analyses nationales de l'évaluation PASEC2014 suggèrent la conduite de plusieurs analyses secondaires pouvant soit impliquer la collecte de données supplémentaires sur le système éducatif, soit nécessiter la prise en compte de ces aspects dans les prochaines évaluations nationales :
 - la description du contexte des élèves atypiques,
 - le fonctionnement des écoles préscolaires et leurs effets sur la poursuite de la scolarité au primaire,
 - l'analyse approfondie du redoublement, notamment de l'effectivité des mesures de réduction ainsi que de leur efficacité,
 - l'effet des caractéristiques des enseignants sur les performances scolaires;
- Envisager des approches complémentaires d'évaluation (observations de classes, enquêtes des ménages, études longitudinales) qui pourraient permettre de mieux cerner les facteurs non mesurés par les évaluations traditionnelles des apprentissages qui ont été menées à ce jour dans le système éducatif;
- Diffuser largement les résultats des études et évaluations auprès de la communauté éducative.

Bibliographie

- Anderson, M. B. (1988). Improving access to schooling in third world: A review. *Bridge Research Report Series, 1*.
- 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., Simon, O. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : Mirage de l'école africaine?* Dakar: CONFEMEN.
- Borgonovi, F. et Jakubowski, M. (2011). *Que peut nous apprendre PISA sur l'écart entre les garçons et les filles?* Forum des politiques éducatives de l'IIPE.
- Bornstein, M. C. et Bradley, R. H. (éd.) (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Cameiro, 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*.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, p. S95-S120.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes (2^e édition)*. Paris: PUF.
- 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.
- 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.
- Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire du Cameroun (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013-2020)*. Cameroun.
- 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.
- OCDE (2013). *PISA à la loupe 2013/02: Les pays s'orientent-ils vers des systèmes d'éducation plus équitables?* PISA, Édition OCDE. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%C2%B025_FR--Final.pdf

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. PISA, OECD Publishing.

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

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. *Journal of Educational Research, 92*, p. 330-338.

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

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
la meilleure meilleure meilleure
meilleure meilleure meilleure
la leçon

calculer la dépense totale
calculer la somme qui lui
trouver le prix
trouver le prix
trouver le prix du
vendredi ~~à~~ ou de

ANNEXES

<p>12000</p> <p>21000</p> <p>18000</p>	<p>21000</p> <p>27000</p> <p>21000</p> <p>11000</p> <p>25000</p>	<p>32000</p> <p>31000</p> <p>27000</p> <p>21000</p> <p>21000</p> <p>78000</p> <p>60000</p> <p>- 85000</p> <p>60000</p> <p>11000</p>
--	---	---

3kg x 6000F = 18000F

3kg x 6000F = 18000F

11000

25000

60000

- 85000

60000

11000

- total ?
 - lui reste
 - prix du sirop ?
 - rix du sucre ?
 - x du d'huile ?
- décembre 2019

Liste des annexes

ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DES TESTS PASEC2014	139
Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité	139
A1.1 Test de langue	139
A1.1.1 Niveau 4	139
A1.1.2 Niveau 3	141
A1.1.3 Niveau 2	142
A1.1.4 Niveau 1	142
A1.1.5 Sous le niveau 1	142
A1.2 Test de mathématiques	143
A1.2.1 Niveau 3	143
A1.2.2 Niveau 2	144
A1.2.3 Niveau 1	145
A1.2.4 Sous le niveau 1	146
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	147
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	147
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	147
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	148
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	148
Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité	149
A2.1 Test de lecture	149
A2.1.1 Niveau 4	149
A2.1.2 Niveau 3	149
A2.1.3 Niveau 2	150
A2.1.4 Niveau 1	150
A2.1.5 Sous le niveau 1	150
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	150
A2.2 Test de mathématiques	153
A2.2.1 Niveau 3	153
A2.2.2 Niveau 2	154
A2.2.3 Niveau 1	154
A2.2.4 Sous le niveau 1	155
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	155
ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU CAMEROUN	159
Annexe B2. Données du chapitre 2	159
Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Cameroun dans le sous-système francophone	159
Tableau B2.2 : Stratification et échantillonnage au Cameroun dans le sous-système anglophone	160
Tableau B2.3 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014	161
Annexe B3. Données du chapitre 3	161
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	161
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	162
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	162
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	163
Tableau B3.5 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	163
Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	164
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	164
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	164
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	165

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	165
Tableau B3.12 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	165
Tableau B3.13 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	165
Tableau B3.14 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	166
Tableau B3.15 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	166
Tableau B3.16 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones du sous-système francophone et le niveau national – Début de scolarité	166
Tableau B3.17 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones du sous-système francophone et le niveau national – Fin de scolarité	166
Tableau B3.18 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national – Début de scolarité	167
Tableau B3.19 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national – Fin de scolarité	167
Annexe B4. Données du chapitre 4	167
Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone du sous-système francophone et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	167
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone du sous-système francophone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	168
Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone du sous-système francophone – Début de scolarité	168
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système francophone – Début de scolarité	168
Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	168
Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	169
Tableau B4.7 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue dans le sous-système francophone – Début de scolarité	169
Tableau B4.8 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système francophone – Début de scolarité	169
Tableau B4.9 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	170
Tableau B4.10 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	170
Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	170
Tableau B4.12 : Différence de performance entre les élèves du 4 ^e quartile et ceux du 1 ^{er} quartile de l'indice de statut socioéconomique – Sous-système francophone, fin de scolarité	171
Tableau B4.13 : Différence, entre les zones du sous-système francophone 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	171
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité	171
Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité	171
Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système francophone – Début et fin de scolarité	172
Tableau B4.17 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	172
Tableau B4.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	173
Tableau B4.20 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité	173
Tableau B4.21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	173
Tableau B4.22 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Sous-système francophone, fin de scolarité	174
Tableau B4.23 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité	175
Tableau B4.24 : Différence de performance entre les élèves du 4 ^e quartile et ceux du 1 ^{er} quartile de l'indice d'équipement de la classe – Sous-système francophone, fin de scolarité	175
Tableau B4.25 : Différence, entre les zones du sous-système francophone 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	175
Tableau B4.26 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité	176

Tableau B4.27 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	176
Tableau B4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début et fin de scolarité	176
Tableau B4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début de scolarité	177
Tableau B4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité	177
Tableau B4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité	177
Tableau B4.32 : Niveau socioéconomique moyen des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	178
Tableau B4.33 : Performances des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	178
Tableau B4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité	178
Tableau B4.35 : Répartition des élèves selon la localisation et le type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	179
Tableau B4.36 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	179
Tableau B4.37 : Niveau de disponibilité des infrastructures de l'école (en pourcentage d'élèves) dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	180
Tableau B4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité	180
Tableau B4.39 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	181
Annexe B5. Données du chapitre 5	181
Tableau B5.1 : Pourcentage de filles par zone du sous-système anglophone et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	181
Tableau B5.2 : Pourcentage de filles par zone du sous-système anglophone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	181
Tableau B5.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité	182
Tableau B5.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité	182
Tableau B5.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	182
Tableau B5.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	182
Tableau B5.7 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	183
Tableau B5.8 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système anglophone – Début de scolarité	183
Tableau B5.9 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	183
Tableau B5.10 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	184
Tableau B5.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	184
Tableau B5.12 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	184
Tableau B5.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité	185
Tableau B5.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité	185
Tableau B5.15 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	185
Tableau B5.16 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	186
Tableau B5.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	186
Tableau B5.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	187
Tableau B5.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	187
Tableau B5.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	187
Tableau B5.21 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Sous-système anglophone, fin de scolarité	188

Tableau B5.22 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	189
Tableau B5.23 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone 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	189
Tableau B5.24 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	189
Tableau B5.25 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	190
Tableau B5.26 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	190
Tableau B5.27 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité	190
Tableau B5.28 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité	191
Tableau B5.29 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	191
Tableau B5.30 : Performances des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	191
Tableau B5.31 : Niveau socioéconomique moyen des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	192
Tableau B5.32 : Niveau de disponibilité des infrastructures de l'école (en pourcentage d'élèves) dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	192
Tableau B5.33 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité	193
Tableau B5.34 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure scolaire de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	193
Annexe B6. Données du chapitre 6	194
Tableau B6.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques au Cameroun – Fin de scolarité	194
Tableau B6.2 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Élèves » du sous-système francophone – Fin de scolarité	194
Tableau B6.3 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Elèves » du sous-système anglophone – Fin de scolarité	194
Tableau B6.5 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Élèves-Maîtres » du sous-système anglophone – Fin de scolarité	195
Tableau B6.6 : Réduction de la variance des scores en lecture dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	195
Tableau B6.7 : Réduction de la variance des scores en mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité	196
Tableau B6.8 : Réduction de la variance des scores en lecture dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	196
Tableau B6.9 : Réduction de la variance des scores en mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité	196

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	Comprendre un texte
	Décodage et compréhension de l'écrit	Lire et comprendre des phrases
Niveau 3	Compréhension de l'écrit	Décoder le sens des mots
	Décodage	Reconnaître des mots inventés
	Compréhension de l'oral	Comprendre un texte
Niveau 2	Décodage	Reconnaître des syllabes
	Compréhension de l'oral	Reconnaître des familles de mots
Niveau 1	Compréhension de l'oral	Reconnaître du vocabulaire
	Compréhension de l'oral	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 ».

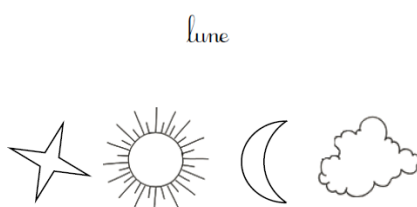
A1.1.2 Niveau 3

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.



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

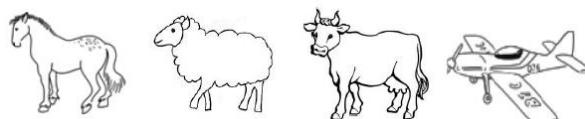
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

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.

A1.1.4 Niveau 1

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

Exemples d'exercices illustratifs des compétences des élèves au niveau 1

Reconnaître du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en 5 secondes maximum.

Dans cet exemple, l'élève doit montrer une de ses mains suite à la question « Montre-moi ta main ».

Comprendre du vocabulaire

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



Dans cet exemple, l'élève doit montrer l'image qui correspond à la question : « Montre-moi le livre ».

Dans ces 2 exemples, les questions sont classées dans le domaine « compréhension de l'oral » et permettent aux élèves de se familiariser avec le vocabulaire de la vie quotidienne.

A1.1.5 Sous le niveau 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.

A1.2 Test de mathématiques

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

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

Niveaux	Domaines en mathématiques	Compétences
Niveau 3	Numération	Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20
Niveau 2	Numération	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions
Niveau 1	Numération	Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20 Ordonner des nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Apprécier et classer des grandeurs d'objets

A1.2.1 Niveau 3

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

Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

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

$$39 + 26 =$$

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

Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20

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

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

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

A1.2.2 Niveau 2

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

Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

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

17	—	19
----	---	----

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

Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20

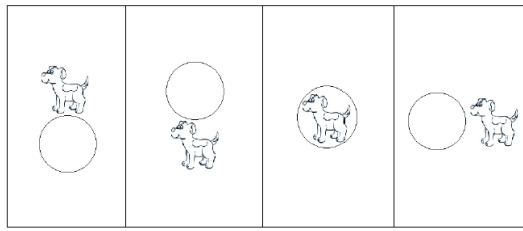
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

*Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.
Combien Pierre a-t-il de crayons maintenant ?*

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

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

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



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

A1.2.3 Niveau I

Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau I

Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

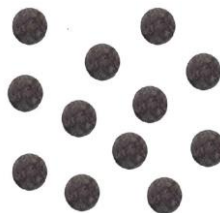
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités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



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

Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20

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



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

Ordonner des nombres inférieurs à 20

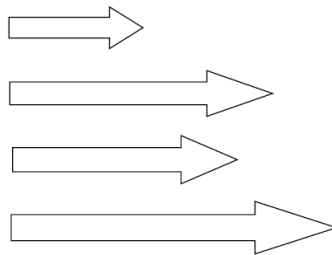
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour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

8 4 15 17

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

Apprécier et classer des grandeurs d'objets

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



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

A1.2.4 Sous le niveau I

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

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

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

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

Exemple :	a	n	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	voir	verbe	dire	
	aller	gros	matin	trois	monde	
	maison	jouer	soir	père	enfant	

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

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

A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

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

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

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

A2.1 Test de lecture

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

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

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

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

A2.1.1 Niveau 4

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

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

A2.1.2 Niveau 3

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

Pour répondre à la question 5 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent inférer l'identité du narrateur en intégrant l'information contenue dans la phrase précédente. Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques »

puisque la tâche à réaliser est une inférence anaphorique, les élèves devant identifier la référence d'un pronom. La situation porte sur un texte narratif court.

A2.1.3 Niveau 2

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

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

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

A2.1.4 Niveau 1

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


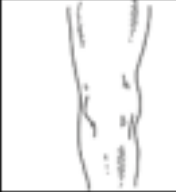


A2.1.5 Sous le niveau 1

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

A2.1.6 Exemples d'items de lecture

Niveau 1

Coche la case où tu vois un pied.

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

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Un drôle de rêve

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les voleurs rencontrent...

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

Niveau 2

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

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

Niveau 4

Que veut voler le troisième voleur ?

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

Niveau 4

f58 L'histoire dit « Il arrive en gémissant devant un puits... » à la ligne 12.

Comment le paysan se sent t-il à ce moment de l'histoire ?

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

Niveau 4

Qui parle aux lignes 9 et 10 ?

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

Niveau 4

f59 D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...

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

Niveau 4

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

Niveau 2

Les enfants ont été vaccinés contre ...

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

Niveau 2

Où a eu lieu la vaccination ?

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

Niveau 2

88 J'ai été piqué sur ...

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

Niveau 2

F89 Qui parle dans le texte ?

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

Niveau 3

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

La terre n'est pas une poubelle !

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

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

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

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















Niveau 4

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

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

Niveau 3

Voici l'extrait d'un journal

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

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

Niveau 3

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

Niveau 4

A.2.2 Test de mathématiques

Pour illustrer ces résultats, une série d'exercices reflétant les questions qui composent le test PASEC2014 accompagne la description des niveaux pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre.

Tableau A3.2 : Caractéristiques d'un échantillon d'exercices de mathématiques de l'évaluation PASEC2014

Niveaux	Nom de l'exercice	Domaine des mathématiques	Processus cognitif
Niveau 3	Les pirates	Numération	Appliquer
	Multiplier par 3	Numération	Raisonner
	La largeur du rectangle	Mesure	Appliquer
Niveau 2	La cour d'école	Numération	Appliquer
	Le nombre de filles	Numération	Appliquer
	Conversion de masse	Mesure	Appliquer
	Conversion de volume	Mesure	Connaître
	Le cosmonaute	Mesure	Raisonner
	Le rectangle ABCD	Géométrie	Connaître
Niveau 1	La soustraction	Numération	Connaître
	Apprécier les unités de longueur	Mesure	Connaître
	Les coordonnées des points	Géométrie	Connaître

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

A.2.2.1 Niveau 3

En arithmétique, les élèves sont capables de résoudre des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Pour répondre à la question « Les pirates » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent réaliser une addition puis une soustraction de fractions ayant des dénominateurs différents. L'exercice invite les élèves à déterminer la part d'un troisième pirate dans le partage d'un trésor après lui avoir fourni les deux fractions correspondant aux parts des deux premiers pirates. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Multiplier par 3 » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver un nombre qui, multiplié par trois et additionné à 100, serait égal à 790. Cette question implique un raisonnement de nature pré-algébrique puisque les élèves sont amenés à réfléchir à partir d'une quantité inconnue. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque la démarche est abstraite et inhabituelle pour des élèves en fin de scolarité primaire.

Dans le domaine de la mesure, les élèves peuvent résoudre des problèmes impliquant des calculs d'aire ou de périmètre. Ils peuvent aussi repérer des données sur un plan pour calculer une distance tout en

respectant les contraintes données dans l'énoncé. Ils peuvent enfin réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes et des secondes. Pour répondre à la question « La largeur du rectangle » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la largeur d'un rectangle dont l'aire et la longueur sont données. Pour répondre à cet item, ils doivent s'appuyer sur la formule du calcul de l'aire d'un rectangle pour déduire le calcul de la largeur. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

A2.2.2 Niveau 2

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer des opérations arithmétiques impliquant des nombres décimaux, soit au niveau des données fournies, soit au niveau de la solution obtenue. Ils peuvent aussi résoudre des problèmes arithmétiques courants en analysant un énoncé ou en prélevant des données dans un tableau à double entrée. À ce niveau, les élèves sont également en mesure de compléter des suites logiques impliquant des nombres décimaux ou des fractions. Pour répondre à la question « La cour de l'école » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent définir le nombre de groupes de 26 élèves qu'un maître peut constituer à partir d'un effectif de 136 élèves en réalisant une division avec retenue au-dessus de la centaine à partir de nombres fournis dans l'énoncé. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire. Pour répondre à la question « Le nombre de filles » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent prélever des nombres pour les additionner à partir d'un tableau à double entrée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « appliquer », en raison du caractère routinier de la démarche à mobiliser pour des élèves en fin de primaire.

En mesure, les élèves sont capables de lire l'heure sur une horloge à affichage numérique ou sur une horloge à aiguilles. Ils peuvent réaliser des conversions d'unités de mesure en disposant ou non d'un tableau de conversion. À ce niveau, ils sont également en mesure de résoudre des problèmes arithmétiques impliquant des jours, des heures et des minutes ainsi que des longueurs. Pour répondre à la question « Conversion de masse » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 3000 grammes en kilogrammes à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Conversion de volume » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent convertir 15 hectolitres en litres à l'aide du tableau de conversion fourni. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « appliquer ». Pour répondre à la question « Le cosmonaute » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent calculer le temps passé dans l'espace par un astronaute à travers des opérations arithmétiques et de conversion relatives à des heures et des jours. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « raisonner » puisque les élèves doivent trouver la démarche adéquate à appliquer à partir d'un énoncé écrit avant de réaliser plusieurs étapes de calcul.

En géométrie, les élèves sont capables de reconnaître le nom de certains solides, des figures géométriques de base et de certaines droites remarquables de ces figures (comme la diagonale ou la médiane). Pour répondre à la question « Le rectangle ABCD » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent connaître les caractéristiques d'une droite diagonale dans un rectangle. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités exclusivement sur des connaissances factuelles.

A2.2.3 Niveau 1

En arithmétique, les élèves sont capables d'effectuer les quatre opérations de base face à des questions impliquant des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue, posé sous cette forme ou non. Pour répondre à la question « La soustraction » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver le résultat d'une soustraction avec retenue au-dessus de la centaine déjà posée. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « numération » et dans le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités sur une démarche considérée comme basique et acquise pour des élèves en fin de scolarité primaire.

En mesure, les élèves sont en mesure de reconnaître les unités de mesure de base. Pour répondre à la question « Apprécier les unités de longueur » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver l'unité de mesure qui correspond à la longueur parmi le kilogramme, le litre et l'heure. Cette question est classée dans le sous-domaine de contenu « mesure » et dans le processus cognitif « connaître ».

En géométrie, les élèves sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant des coordonnées dans un graphique. Pour répondre à la question « Les coordonnées des points » prise en exemple dans le tableau A3.2 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent trouver la position d'un cercle dans un graphique quadrillé en définissant ses coordonnées en abscisse de A à G et en ordonnée de 1 à 5. Cette question est classée dans le sous domaine de contenu « géométrie » et dans le processus cognitif « connaître ».

A2.2.4 Sous le niveau 1

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

A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau 1

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

A. 1053

B. 1055

C. 1165

D. 2951

Niveau 1

Quelle unité utilises-tu pour mesurer la longueur de la salle de classe ?

A. le mètre

B. le kilogramme

C. le litre

D. l'heure

Niveau 1

Voici un graphique :

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

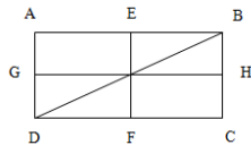
Niveau 2

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 m².

Quelle est la largeur du rectangle ?

- A. 10 m
- B. 50 m
- C. 450 m
- D. 550 m

Niveau 3

Annexe B. Données de l'évaluation PASEC2014 au Cameroun

Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Cameroun dans le sous-système francophone

N° strate	Strates francophones	Poids de la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Sous-strates	Poids des sous-strates dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate
1	Grand Ouest public	17 %	30	Ouest	65 %	20
				Littoral	32 %	10
				Nord-Ouest	1 %	0
				Sud-Ouest	1 %	0
2	Grand Ouest privé	11 %	21	Ouest	39 %	9
				Littoral	60 %	12
				Nord-Ouest	1 %	0
				Sud-Ouest	1 %	0
3	Grand Centre public	28 %	51	Centre	53 %	27
				Est	24 %	12
				Sud	24 %	12
4	Grand Centre privé	9 %	17	Centre	85 %	15
				Est	7 %	1
				Sud	7 %	1
5	Grand Nord public	32 %	57	Adamaoua	20 %	11
				Extrême-Nord	50 %	29
				Nord	30 %	17
6	Grand Nord privé	2 %	4	Adamaoua	21 %	1
				Extrême-Nord	57 %	2
				Nord	22 %	1
Total		100 %	180	-	-	180

Tableau B2.2 : Stratification et échantillonnage au Cameroun dans le sous-système anglophone

N° strate	Strates anglophones	Poids de la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Sous-strates	Poids des sous-strates dans la strate	Nombre d'écoles à enquêter dans la sous-strate
1	Nord-Ouest public	26 %	26	Nord-Ouest	100 %	26
2	Sud-Ouest public	18 %	18	Sud-Ouest	100 %	18
3	Zones Anglophones privées	29 %	29	Nord-Ouest	70 %	20
				Sud-Ouest	30 %	9
4	Zones Francophones publiques	9 %	9	Adamaoua	2 %	0
				Centre	45 %	4
				Est	1 %	0
				Extrême-Nord	1 %	0
				Littoral	43 %	4
				Nord	0 %	0
				Ouest	8 %	1
				Sud	0 %	0
5	Zones Francophones privées	17 %	18	Adamaoua	2 %	0
				Centre	45 %	8
				Est	1 %	0
				Extrême-Nord	1 %	0
				Littoral	43 %	8
				Nord	0 %	0
				Ouest	8 %	2
				Sud	0 %	0
Total		100 %	100	-	-	100

Tableau B2.3 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014

	Premières variables de stratification	Nombre final de strates
Bénin	Départements (12)	6
Burkina Faso	Régions (13)	8
Burundi	Provinces (18)	4
Cameroun	Régions (10) et Langues d'enseignement (2)	11
Congo	Départements (12)	6
Côte d'Ivoire	Régions (31)	6
Niger	Régions (8)	6
Sénégal	Régions (14)	5
Tchad	Régions (22)	7
Togo	Régions (5) et Types d'écoles (2)	6

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 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité

	Corrélation de rang
Langue-Lecture	0,53
Mathématiques	0,62*

* Significatif à 10 %

Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	4,6	0,6	17,5	1,2	26,2	1,5	29,0	2,0	22,7	1,9
Burkina Faso	2,3	0,6	11,0	1,2	29,8	1,2	35,5	1,3	21,4	1,6
Burundi	0,2	0,1	4,6	0,8	38,7	1,5	49,1	1,5	7,4	0,8
Cameroun	6,0	1,3	20,3	1,6	24,9	1,6	24,7	1,6	24,1	1,9
Congo	4,5	1,0	22,6	1,8	32,2	1,7	23,5	1,9	17,1	1,6
Côte d'Ivoire	4,7	0,8	19,3	1,4	28,0	1,5	25,6	1,5	22,4	1,6
Niger	31,7	1,7	42,3	1,6	17,5	1,5	6,4	0,8	2,1	0,7
Sénégal	4,0	0,8	13,5	1,3	21,3	1,6	26,3	1,6	34,8	2,8
Tchad	20,3	2,1	36,9	2,6	27,1	2,6	12,8	2,4	3,0	1,1
Togo	6,2	0,8	23,9	1,5	31,5	1,4	22,6	1,2	15,8	1,3
Moyenne	8,4	0,4	21,2	0,6	27,7	0,5	25,6	0,5	17,1	0,5

Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau <I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	24,6	1,8	35,6	1,7	29,0	2,0	10,8	1,9
Burkina Faso	12,6	1,4	28,5	1,3	36,9	1,4	21,9	1,5
Burundi	0,8	0,3	12,4	1,0	46,8	1,6	39,9	1,9
Cameroun	29,8	2,3	34,8	2,0	23,7	1,7	11,8	1,3
Congo	28,1	2,3	42,9	1,7	23,1	1,8	5,9	0,8
Côte d'Ivoire	28,7	1,8	44,4	1,5	23,7	1,5	3,1	0,5
Niger	68,4	2,3	24,0	1,7	6,3	0,9	1,4	0,4
Sénégal	14,7	1,6	26,5	1,9	29,7	2,1	29,1	2,8
Tchad	43,7	2,7	37,2	2,5	16,1	2,7	3,0	1,0
Togo	20,9	1,8	31,6	1,5	27,9	1,5	19,7	1,5
Moyenne	27,2	0,8	31,8	0,5	26,3	0,6	14,7	0,5

Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone 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
Grand Ouest	7,8	4,7	17,7	4,9	30,8	5,7	24,2	6,9	19,5	4,4
Grand Centre	1,9	1,2	20,0	5,9	44,3	6,3	19,0	4,9	14,8	4,2
Grand Nord	16,9	7,4	51,1	8,5	23,3	9,9	8,7	6,8	0,0	0,0
Moyenne nationale	8,9	3,1	29,9	3,0	31,6	4,4	18,7	3,7	11,0	2,1

Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone 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
Grand Ouest	7,6	4,6	24,9	6,0	42,6	8,1	24,9	4,9
Grand Centre	5,3	2,0	36,0	5,8	39,7	5,2	19,0	6,0
Grand Nord	21,6	9,7	43,0	8,3	26,3	9,3	9,1	5,9
Moyenne nationale	10,5	3,4	34,2	3,7	37,1	4,6	18,2	3,0

Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone 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
Grand Ouest	3,3	2,0	13,2	2,6	19,6	2,6	26,2	3,0	37,7	3,4
Grand Centre	1,8	0,8	13,7	2,6	28,2	4,1	35,3	4,3	21,0	3,5
Grand Nord	14,6	4,2	35,9	3,9	29,9	3,7	15,9	3,9	3,8	1,9
Moyenne nationale	6,0	1,3	20,3	1,6	24,9	1,6	24,7	1,6	24,1	1,9

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves du sous-système francophone 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
Grand Ouest	18,8	3,6	30,0	2,9	29,1	2,6	22,2	2,7
Grand Centre	30,6	3,9	43,3	3,7	21,7	3,7	4,3	1,3
Grand Nord	48,9	4,8	37,1	4,4	10,9	2,7	3,1	1,4
Moyenne nationale	27,2	0,8	31,8	0,5	26,3	0,6	14,7	0,5

Tableau B3.12 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone anglophone publique	8,8	4,3	40,9	7,1	37,4	6,5	11,5	4,3	1,4	1,4
Zone anglophone privée	0,9	0,9	8,2	4,2	43,9	8,8	27,6	5,6	19,5	8,2
Zone francophone	0,2	0,4	27,4	8,5	29,8	10,4	30,4	7,2	12,2	5,5
Moyenne nationale	8,9	3,1	29,9	3,0	31,6	4,4	18,7	3,7	11,0	2,1

Tableau B3.13 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone anglophone publique	9,3	4,1	43,9	6,0	36,0	6,2	10,8	4,9
Zone anglophone privée	2,1	1,8	27,4	6,6	40,8	6,4	29,7	10,2
Zone francophone	2,2	4,5	38,0	8,7	42,3	4,5	17,5	7,0
Moyenne nationale	10,5	3,4	34,2	3,7	37,1	4,6	18,2	3,0

Tableau B3.14 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone anglophone publique	3,8	1,2	22,0	3,4	30,6	3,0	25,6	2,6	18,0	3,5
Zone anglophone privée	3,9	2,0	17,2	5,1	22,3	4,1	27,0	3,8	29,7	6,8
Zone francophone	0,4	0,7	6,2	3,3	23,9	5,0	38,9	3,8	30,6	5,8
Moyenne nationale	6,0	1,3	20,3	1,6	24,9	1,6	24,7	1,6	24,1	1,9

Tableau B3.15 : Pourcentage d'élèves du sous-système anglophone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone anglophone publique	34,7	4,6	38,9	3,9	23,0	3,8	3,4	1,1
Zone anglophone privée	25,4	6,5	34,6	4,5	30,0	5,0	10,0	3,5
Zone francophone	10,5	5,0	38,4	3,8	39,0	6,3	12,2	3,1
Moyenne nationale	27,2	0,8	31,8	0,5	26,3	0,6	14,7	0,5

Tableau B3.16 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones du sous-système francophone et le niveau national – Début de scolarité

	Langue				Mathématiques			
	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	531,2	16,6	28,8***	10,5	523,3	14,508	20,6**	9,9
Grand Centre	527,4	11,1	25,0	13,8	512,8	11,499	10,1	14,2
Grand Nord	449,4	16,7	-53,0***	15,4	463,9	22,738	-38,8**	18,7
Moyenne nationale	502,4	8,7	-	-	502,7	9,3	-	-

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

Tableau B3.17 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones du sous-système francophone et le niveau national – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	554,8	9,8	37,3***	6,7	525,5	9,3	36,0***	5,9
Grand Centre	530,5	7,7	13,0	9,3	473,1	6,8	-16,4	8,5
Grand Nord	447,3	12,0	-70,2***	11,6	440,7	8,5	-48,8***	8,3
Moyenne nationale	517,5	5,5	-	-	489,5	5,3	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B3.18 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national – Début de scolarité

	Langue				Mathématiques			
	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	473,9	10,5	-28,5***	10,4	487,5	12,3	-15,2	11
Zone Anglophone privée	549,4	16,8	47,0***	17,4	539,5	17,5	36,8**	18,4
Zone Francophone	526,4	14,2	24,0	15,6	515,6	15,1	12,9	16,6
Moyenne nationale	502,4	8,7	-	-	502,7	9,3	-	-

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

Tableau B3.19 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	507,6	10,0	-9,9	8,5	469,3	8,5	-20,2***	7,0
Zone Anglophone privée	534,3	18,4	16,8	17,4	495,8	14,9	6,3	14,4
Zone Francophone	561,3	12,5	43,8***	13,1	524,3	12,1	34,8***	12,5
Moyenne nationale	517,5	5,5	-	-	489,5	5,3	-	-

*** Significatif à 1 %

Annexe B4. Données du chapitre 4

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone du sous-système francophone 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
Grand Ouest	51,8	3,9	0,9	2,9
Grand Centre	51,1	3,5	0,2	3,8
Grand Nord	43,7	5,0	-7,3	4,1
Moyenne nationale	50,9	2,2	-	-

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone du sous-système francophone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	51,7	1,6	6,1***	1,8
Grand Centre	49,0	2,7	3,3	2,9
Grand Nord	30,5	4,7	-15,2***	3,5
Moyenne nationale	45,7	1,6	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone du sous-système francophone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Grand Ouest	525,2	17,1	537,8	19,7	-12,6	16,0
Grand Centre	527,8	14,8	527,1	9,4	0,7	10,9
Grand Nord	-	-	468,0	19,7	-	-
Moyenne nationale	499,0	8,5	506,0	10,4	-7,0	7,8

Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système francophone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Grand Ouest	509,7	15,9	537,9	17,2	-28,2	16,6
Grand Centre	502,9	15,4	523,1	9,5	-20,2	11,8
Grand Nord	-	-	488,4	24,3	-	-
Moyenne nationale	493,4	9,2	512,4	11,0	-19,0**	8,9

** Significatif à 5 %

Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Grand Ouest	556,5	11,6	552,9	9,0	3,5	7,1
Grand Centre	537,8	9,6	523,4	7,1	14,4**	7,2
Grand Nord	442,0	20,8	449,6	11,1	-7,7	18,5
Moyenne nationale	527,2	6,7	509,4	5,6	17,8***	5,7

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

Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Grand Ouest	518,9	11,4	532,5	8,8	-13,6	8,3
Grand Centre	473,0	8,2	473,2	7,0	-0,2	6,7
Grand Nord	430,4	15,9	445,3	8,0	-14,9	14,5
Moyenne nationale	490,7	6,6	488,5	5,4	2,2	5,7

Tableau B4.7 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue dans le sous-système francophone – 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	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Grand Ouest	28,9	9,8	21,8	10,5	71,1	9,8	78,2	10,5
Grand Centre	23,5	9,7	20,2	5,7	76,5	9,7	79,8	5,7
Grand Nord	79,9	10,6	58,7	13,9	20,1	10,6	41,3	13,9

Tableau B4.8 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système francophone – 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	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Grand Ouest	40,8	9,7	23,5	10,0	59,2	9,7	76,5	10,0
Grand Centre	47,6	10,1	34,6	5,9	52,4	10,1	65,4	5,9
Grand Nord	79,3	12,1	53,2	14,3	20,7	12,1	46,8	14,3

Tableau B4.9 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture dans le sous-système francophone – 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
Grand Ouest	15,5	4,5	17,5	3,6	84,5	4,5	82,5	3,6
Grand Centre	12,6	3,2	18,3	3,3	87,4	3,2	81,7	3,3
Grand Nord	59,5	10,7	46,5	6,7	40,5	10,7	53,5	6,7

Tableau B4.10 : Pourcentage de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système francophone – 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
Grand Ouest	50,8	5,1	46,6	4,2	49,2	5,1	53,4	4,2
Grand Centre	75,4	4,7	72,6	4,2	24,6	4,7	27,4	4,2
Grand Nord	87,7	5,7	85,2	3,8	12,3	5,7	14,8	3,8

Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	56,1	0,7	3,1***	0,5
Grand Centre	50,6	0,9	-2,4**	1,0
Grand Nord	46,1	0,8	-6,9***	0,8
Moyenne nationale	53,0	0,4	-	-

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

Tableau B4.12 : Différence de performance entre les élèves du 4^e quartile et ceux du 1^{er} quartile de l'indice de statut socioéconomique – Sous-système francophone, fin de scolarité

	Score moyen des élèves du quartile 4	Score moyen des élèves du quartile I	Différence
Lecture	577,3	453,8	123,5***
Mathématiques	536,4	438,4	98,0***

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.13 : Différence, entre les zones du sous-système francophone 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
Grand Ouest	-0,6	0,7	0,0	0,6
Grand Centre	-1,5**	0,6	-1,0	0,6
Grand Nord	-2,8***	1,1	-2,6**	1,0

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

Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Grand Ouest	10,1	4,2	15,2	4,7	14,3	5,2	10,8	4,5
Grand Centre	6,7	2,8	15,8	5,5	4,8	2,8	3,3	2,3
Grand Nord	2,0	1,4	5,5	2,6	4,9	2,2	3,5	1,0
Moyenne nationale	5,0	1,1	9,5	1,7	7,0	1,7	4,9	1,0

Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système francophone, fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Grand Ouest	7,3	2,6	5,9	1,9	8,1	2,4	9,6	2,5
Grand Centre	12,2	5,8	9,7	5,3	18,0	6,6	21,0	7,1
Grand Nord	35,2	17,3	35,2	17,3	26,5	19,4	35,3	16,0
Moyenne nationale	9,6	2,0	8,0	1,5	11,3	2,0	13,3	2,1

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

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Grand Ouest	77,1	4,9	95,0	1,7
Grand Centre	70,3	7,0	89,2	2,5
Grand Nord	12,6	3,2	86,8	5,2
Moyenne nationale	60,7	3,5	90,0	1,5
Moyenne internationale	42,5	1,2	78,7	0,9

Tableau B4.17 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à domicile	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à domicile	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à domicile	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à domicile	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Grand Ouest	559,3	10,0	-	-	-	-	527,2	9,4	-	-	-	-
Grand Centre	538,7	8,7	-	-	-	-	478,4	7,8	-	-	-	-
Grand Nord	453,4	10,8	397,8	18,8	55,6***	17,4	442,9	9,0	409,9	8,1	33,1***	11,5
Moyenne nationale	524,5	6,1	462,7	12,3	61,8***	14,3	493,9	5,8	448,7	7,5	45,2***	9,5

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire dans le sous-système francophone – 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
Grand Ouest	68,7	7,4	18,8***	5,5	63,5	3,1	16,9***	2,3
Grand Centre	60,5	8,9	10,5	9,3	53,5	4,5	6,9	4,6
Grand Nord	4,8	3,6	-45,1***	4,1	11,3	3,0	-35,3***	3,2
Moyenne nationale	49,9	4,3	-	-	46,6	2,2	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.19 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Grand Ouest	575,5	10,6	516,2	11,9	59,4***	10,2	542,6	10,0	490,7	9,8	51,9***	8,2
Grand Centre	546,4	13,3	515,4	4,7	31,0**	12,8	484,9	11,6	461,1	4,7	23,8**	11,5
Grand Nord	-	-	441,1	10,6	-	-	-	-	434,4	7,0	-	-
Moyenne nationale	553,7	7,0	485,6	5,7	68,0***	7,0	516,4	6,7	464,3	4,8	52,1***	5,9

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

Tableau B4.20 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	9,9	4,2	-2,6	3,5	51,8	3,0	-3,1	2,2
Grand Centre	11,7	2,9	-0,9	4,1	67,6	3,4	12,6***	3,8
Grand Nord	23,8	10,1	11,3	7,9	61,3	4,2	6,3	3,4
Moyenne nationale	12,5	3,1	-	-	54,9	1,9	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.21 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Grand Ouest	596,2	8,2	514,3	11,1	-81,9***	10,3	564,6	8,0	485,1	9,5	-79,5***	8,7
Grand Centre	567,5	11,5	514,5	6,4	-53,1***	9,0	501,4	10,9	460,0	5,6	-41,4***	8,9
Grand Nord	460,7	19,5	438,2	8,7	-22,4	15,8	453,0	12,1	429,8	8,1	-23,2**	11,5
Moyenne nationale	552,4	6,0	489,9	5,4	-62,5***	6,0	519,8	4,9	463,8	5,2	-56,0***	4,8

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

Tableau B4.22 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Sous-système francophone, fin de scolarité

	Niveau de l'indice d'équipement de la classe			
	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	2,0	7,0	35,0	76,0
Un manuel pour deux élèves en français	6,0	26,0	21,0	21,0
Un manuel pour trois élèves et plus en français	49,0	60,0	45,0	3,0
Aucun manuel en français	43,0	7,0	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	1,0	6,0	22,0	65,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	0,0	10,0	11,0	21,0
Un manuel pour trois élèves et plus en mathématiques	43,0	57,0	67,0	14,0
Aucun manuel en mathématiques	56,0	27,0	0,0	0,0
Un manuel de français pour le maître	88,0	100,0	100,0	100,0
Un manuel de mathématiques pour le maître	92,0	100,0	100,0	100,0
Un guide pédagogique de français pour le maître	30,0	54,0	76,0	82,0
Un guide pédagogique de mathématiques pour le maître	26,0	49,0	77,0	84,0
Un programme de français pour le maître	63,0	88,0	99,0	97,0
Un programme de mathématiques pour le maître	63,0	84,0	92,0	97,0
Un tableau	66,0	85,0	91,0	100,0
Des craies	88,0	99,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	50,0	77,0	82,0	99,0
Une équerre pour tableau	49,0	67,0	72,0	93,0
Un compas pour le tableau	43,0	68,0	74,0	82,0
Un bureau pour le maître	40,0	85,0	93,0	96,0
Une chaise pour le maître	33,0	86,0	93,0	97,0
Une armoire	10,0	14,0	11,0	25,0
Une place assise par élève	29,0	52,0	37,0	54,0
Un support pour écrire, table ou pupitre, par élève	35,0	49,0	24,0	47,0

Tableau B4.23 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	56,2	2,4	5,9***	1,6	51,0	1,2	4,8***	0,7
Grand Centre	44,5	1,5	-5,8***	1,9	47,0	2,0	0,3	0,9
Grand Nord	44,3	2,4	-5,9***	2,0	44,5	2,2	-6,9***	1,0
Moyenne nationale	50,3	1,3	-	-	48,8	0,9	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.24 : Différence de performance entre les élèves du 4^e quartile et ceux du 1^{er} quartile de l'indice d'équipement de la classe – Sous-système francophone, fin de scolarité

	Score moyen selon le niveau de l'indice d'équipement de la classe			Différence entre les scores moyens
		Élevé	Faible	
National	Lecture	557,1	465,5	91,6***
	Mathématiques	524,3	450,4	73,9***

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.25 : Différence, entre les zones du sous-système francophone 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
Grand Ouest	-1,5	1,2	-0,2	1,1
Grand Centre	-0,1	1,2	0,6	0,9
Grand Nord	0,7	1,7	-2,0	1,6

Tableau B4.26 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Langue		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type
Grand Ouest	41,8	9,8	34,7	11,1	47,7	8,0	34,5	7,1
Grand Centre	20,0	7,3	17,6	7,1	24,8	7,3	23,3	7,3
Grand Nord	5,3	4,6	5,1	4,8	0,3	0,2	0,1	0,1
Moyenne nationale	29,3	5,5	24,1	5,5	30,0	3,5	23,6	3,0
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5

Tableau B4.27 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Grand Ouest	550,8	21,6	558,3	9,6	-7,4	25,6	549,5	16,9	514,2	14,0	35,3	24,4
Grand Centre	574,2	11,6	515,6	6,8	58,6***	13,3	524,6	12,3	456,5	6,5	68,2***	14,5
Grand Nord	-	-	447,3	12,1	-	-	-	-	440,7	8,5	-	-
Moyenne nationale	549,9	13,9	503,4	5,7	46,5***	15,1	531,3	10,8	476,0	6,7	55,3***	13,8

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système francophone – 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
Grand Ouest	2,0	2,0	92,8	5,3	5,1	5,0	0,0	0,0	86,4	5,3	13,6	5,3
Grand Centre	0,0	0,0	87,8	4,8	12,2	4,8	0,0	0,0	73,5	9,5	26,5	9,5
Grand Nord	0,4	0,3	89,4	10,3	10,2	10,3	0,0	0,0	92,9	7,2	7,1	7,2
Moyenne nationale	1,6	0,9	81,3	3,6	17,2	3,5	0,0	0,0	72,2	3,4	27,8	3,4
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 B4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Début de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Grand Ouest	30,2	9,8	3,9	2,8	11,4	7,9	54,6	11,6
Grand Centre	23,0	13,4	3,3	3,3	20,0	10,0	53,7	17,4
Grand Nord	12,6	8,4	0,0	0,0	10,5	10,4	76,9	12,9
Moyenne nationale	20,7	4,6	2,4	1,2	17,6	4,6	59,3	5,4
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système francophone – Fin de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Grand Ouest	17,5	3,8	4,3	3,1	35,1	6,8	43,1	6,7
Grand Centre	6,0	2,1	1,9	1,4	39,6	10,1	52,6	10,0
Grand Nord	0,2	0,2	2,2	2,3	13,1	8,7	84,4	8,8
Moyenne nationale	8,6	1,7	2,7	1,4	35,3	4,2	53,4	4,2
Moyenne internationale	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	52,4	9,0	-14,0**	6,7	43,7	6,5	-20,4***	4,4
Grand Centre	79,0	6,9	12,5	7,9	82,5	6,2	18,3***	6,9
Grand Nord	82,7	10,8	16,2*	8,9	86,9	7,4	22,8***	6,7
Moyenne nationale	66,4	4,6	-	-	64,1	3,7	-	-

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

Tableau B4.32 : Niveau socioéconomique moyen des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Milieu urbain		Milieu rural		Différence des moyennes	Erreur type
	Indice socioéconomique moyen	Erreur type	Indice socioéconomique moyen	Erreur type		
Grand Ouest	58,9	0,8	52,6	1,0	6,3***	1,5
Grand Centre	57,7	0,8	49,1	0,9	8,7***	1,2
Grand Nord	51,1	2,1	45,4	0,8	5,8***	2,2
Moyenne nationale	58,6	0,7	49,9	0,5	8,7***	0,9

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.33 : Performances des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Grand Ouest	489,4	17,3	605,6	9,7	116,2***	19,6	470,2	15,8	568,5	10,0	98,3***	19,2
Grand Centre	515,0	5,9	603,2	7,7	88,2***	9,5	461,3	6,0	528,8	11,5	67,5***	13,0
Grand Nord	432,6	10,1	-	-	-	-	429,6	6,2	-	-	-	-
Moyenne nationale	474,7	6,2	593,9	7,1	119,2***	9,6	453,6	5,4	553,7	7,4	100,2***	9,1

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Grand Ouest	0,0	0,0	63,4	4,2	36,6	4,2	0,0	0,0	59,7	3,1	40,3	3,1
Grand Centre	0,0	0,0	77,4	6,7	22,6	6,7	0,5	0,5	78,9	4,9	20,5	4,9
Grand Nord	0,0	0,0	95,8	3,6	4,2	3,6	0,0	0,0	97,5	2,0	2,5	2,0
Moyenne nationale	0,0	0,0	75,0	2,2	25,0	2,2	0,0	0,0	72,9	1,7	27,1	1,7
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 B4.35 : Répartition des élèves selon la localisation et le type d'école fréquentée dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	École publique		École privée	
	Pourcentage en milieu urbain	Erreur type	Pourcentage en milieu urbain	Erreur type
Grand Ouest	43,7	9,9	74,8	7,5
Grand Centre	0,0	0,0	85,5	9,4
Grand Nord	11,2	7,4	85,3	85,3
Moyenne nationale	23,9	4,5	68,2	6,0

Tableau B4.36 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée (publique ou privée) dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école publique	Erreur type	Moyenne des élèves dans une école privée	Erreur Type	Différence des moyennes	Erreur type
Grand Ouest	529,0	14,0	593,0	12,5	64,0***	18,7	503,8	13,8	557,7	10,6	53,9***	17,3
Grand Centre	514,3	6,1	591,3	11,2	77,1***	12,6	460,7	6,1	520,0	10,5	59,4***	11,9
Grand Nord	444,9	12,3	-	-	-	-	438,4	8,4	-	-	-	-
Moyenne nationale	496,2	6,7	574,8	9,6	78,7***	11,7	471,7	6,4	537,4	8,0	65,7***	10,0

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.37 : Niveau de disponibilité des infrastructures de l'école (en pourcentage d'élèves) dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Niveau de l'indice d'infrastructure de l'école			
	Faible (quartile 1)	Relativement faible (quartile 2)	Relativement élevé (quartile 3)	Élevé (quartile 4)
Un bureau séparé pour le directeur	16,0	60,0	90,0	99,0
Un secrétariat	0,0	8,0	30,0	77,0
Un lieu de stockage du matériel	4,0	18,0	38,0	74,0
Une salle des maîtres	4,0	4,0	6,0	34,0
Une cour de récréation	71,0	94,0	89,0	99,0
Un terrain de sport	36,0	35,0	40,0	48,0
Une clôture qui entoure l'école	3,0	7,0	28,0	74,0
Une boîte à pharmacie	34,0	72,0	86,0	96,0
Un ou des logements pour les maîtres	3,0	9,0	14,0	22,0
L'eau courante	2,0	19,0	52,0	87,0
Une autre source d'eau potable (puits, forage...)	18,0	28,0	37,0	42,0
L'électricité	2,0	4,0	34,0	86,0
Des toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	0,0	7,0	53,0
Des latrines mais pas de toilettes avec chasse d'eau	36,0	81,0	88,0	47,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	64,0	18,0	5,0	0,0

Tableau B4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système francophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Grand Ouest	51,9	1,8	2,0	1,4	54,3	1,0	4,1***	0,9
Grand Centre	47,0	3,6	-2,9	3,5	45,5	2,7	-4,7*	2,7
Grand Nord	43,8	3,1	-6,1**	2,4	42,7	2,5	-7,6***	2,1
Moyenne nationale	49,9	1,2	-	-	50,2	0,8	-	-

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

Tableau B4.39 : Différence, entre les zones du sous-système francophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Grand Ouest	1,1	0,8	1,0	0,8
Grand Centre	-1,4***	0,5	-1,3**	0,5
Grand Nord	-1,6	1,5	-1,5	1,5

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

Annexe B5. Données du chapitre 5

Tableau B5.1 : Pourcentage de filles par zone du sous-système anglophone 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
Zone Anglophone publique	50,3	1,9	-0,6	2,8
Zone Anglophone privée	56,2	7,2	5,3	7,0
Zone Francophone	68,0	6,9	17,1**	6,8
Moyenne nationale	50,9	2,2	-	-

** Significatif à 5 %

Tableau B5.2 : Pourcentage de filles par zone du sous-système anglophone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	50,9	1,5	5,181**	2,089
Zone Anglophone privée	48,0	2,3	2,345	2,57
Zone Francophone	45,7	3,5	-0,001	3,741
Moyenne nationale	45,7	1,6	-	-

** Significatif à 5 %

Tableau B5.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Anglophone publique	479,4	11,8	-	-	-	-
Zone Anglophone privée	-	-	-	-	-	-
Zone Francophone	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	499,0	8,5	506,0	10,4	-7,0	7,8

Tableau B5.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Anglophone publique	493,3	13,5	-	-	-	-
Zone Anglophone privée	-	-	-	-	-	-
Zone Francophone	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	493,4	9,2	512,4	11,0	-19,0**	8,9

** Significatif à 5 %

Tableau B5.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Anglophone publique	516,2	10,8	498,7	10,6	17,4**	8,1
Zone Anglophone privée	533,6	17,1	534,9	20,1	-1,4	7,7
Zone Francophone	563,9	19,1	559,1	8,9	4,8	13,4
Moyenne nationale	527,2	6,7	509,4	5,6	17,8***	5,7

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

Tableau B5.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Zone Anglophone publique	473,1	9,6	465,3	8,4	7,8	6,2
Zone Anglophone privée	491,2	14,1	500,1	16,2	-8,9	6,5
Zone Francophone	526,1	19,5	522,9	8,2	3,2	15,0
Moyenne nationale	490,7	6,6	488,5	5,4	2,2	5,7

Tableau B5.7 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue dans le sous-système anglophone – 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	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Zone Anglophone publique	45,7	9,6	53,8	9,3	54,3	9,6	46,2	9,3
Zone Anglophone privée	9,7	5,7	8,1	4,5	90,3	5,7	91,9	4,5
Zone Francophone	26,6	6,4	29,7	21,2	73,4	6,4	70,3	21,2

Tableau B5.8 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système anglophone – 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	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Zone Anglophone publique	49,6	7,8	56,7	8,9	50,4	7,8	43,3	8,9
Zone Anglophone privée	26,6	6,7	33,2	9,4	73,4	6,7	66,8	9,4
Zone Francophone	31,0	7,8	59,7	21,7	69,0	7,8	40,3	21,7

Tableau B5.9 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture dans le sous-système anglophone – 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
Zone Anglophone publique	21,3	4,1	30,4	5,0	78,7	4,1	69,6	5,0
Zone Anglophone privée	19,0	5,0	23,0	7,5	81,0	5,0	77,0	7,5
Zone Francophone	8,2	6,1	5,4	3,5	91,8	6,1	94,6	3,5

Tableau B5.10 : Pourcentage de filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques dans le sous-système anglophone – 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
Zone Anglophone publique	72,0	5,4	75,2	4,5	28,0	5,4	24,8	4,5
Zone Anglophone privée	62,0	7,6	58,1	7,5	38,0	7,6	41,9	7,5
Zone Francophone	49,6	9,7	48,3	7,1	50,4	9,7	51,7	7,1

Tableau B5.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	52,6	1,0	-0,3	0,9
Zone Anglophone privée	56,5	1,2	3,5***	1,1
Zone Francophone	60,1	1,5	7,2***	1,4
Moyenne nationale	53,0	0,4	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.12 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Zone Anglophone publique	-2,2***	0,8	-2,1***	0,7
Zone Anglophone privée	0,1	0,9	-0,1	0,8
Zone Francophone	-2,1***	0,6	-1,9***	0,7

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Zone Anglophone publique	8,6	3,6	14,1	5,0	7,8	2,8	4,8	1,8
Zone Anglophone privée	1,7	2,1	3,8	3,3	0,9	1,1	0,5	1,1
Zone Francophone	7,5	10,8	15,3	10,3	7,3	7,0	5,1	6,9
Moyenne nationale	5,0	1,1	9,5	1,7	7,0	1,7	4,9	1,0

Tableau B5.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Sous-système anglophone, fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Zone Anglophone publique	15,9	4,8	13,3	3,9	21,3	6,5	23,9	6,1
Zone Anglophone privée	7,9	3,5	6,2	3,1	10,6	3,9	12,1	4,2
Zone Francophone	1,9	1,9	0,8	1,8	4,6	3,1	6,4	4,2
Moyenne nationale	9,6	2,0	8,0	1,5	11,3	2,0	13,3	2,1

Tableau B5.15 : Pourcentage des élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Anglophone publique	67,9	5,9	84,8	2,2
Zone Anglophone privée	80,2	7,4	83,5	2,9
Zone Francophone	87,5	10,1	94,9	1,3
Moyenne nationale	60,7	3,5	90,0	1,5
Moyenne internationale	42,5	1,2	78,7	0,9

Tableau B5.16 : Performances des élèves selon la pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à domicile	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à domicile	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant parler la langue à domicile	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas parler la langue à domicile	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Anglophone publique	512,4	11,4	508,3	12,2	4,0	13,4	473,4	9,3	467,4	12,7	6,0	13,1
Zone Anglophone privée	539,2	19,5	-	-	-	-	498,5	15,8	-	-	-	-
Zone Francophone	567,0	11,5	-	-	-	-	529,5	11,4	-	-	-	-
Moyenne nationale	524,5	6,1	462,7	12,3	61,8***	14,3	493,9	5,8	448,7	7,5	45,2***	9,5

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	47,0	5,0	-2,9	5,5	42,1	2,9	-4,5*	2,7
Zone Anglophone privée	74,0	5,6	24,1***	6,9	61,5	5,5	14,9***	5,4
Zone Francophone	70,1	19,4	20,2	18,2	69,0	3,4	22,4***	3,9
Moyenne nationale	49,9	4,3	-	-	46,6	2,2	-	-

* Significatif à 10 % *** Significatif à 1 %

Tableau B5.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Anglophone publique	508,4	9,9	508,3	13,2	0,1	12,8	463,3	8,6	475,2	10,7	-11,9	10,4
Zone Anglophone privée	546,9	18,9	517,6	20,1	29,4**	13,9	502,0	15,7	486,7	17,5	15,3	13,9
Zone Francophone	567,3	10,3	-	-	-	-	528,7	10,0	-	-	-	-
Moyenne nationale	553,7	7,0	485,6	5,7	68,0***	7,0	516,4	6,7	464,3	4,8	52,1***	5,9

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

Tableau B5.19 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	9,0	4,1	-3,6	4,5	57,3	3,3	2,3	3,1
Zone Anglophone privée	7,1	3,3	-5,5	4,4	43,9	4,8	-11,0**	4,8
Zone Francophone	3,2	1,0	-9,4***	3,2	42,7	3,4	-12,3***	3,8
Moyenne nationale	12,5	3,1	-	-	54,9	1,9	-	-

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

Tableau B5.20 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Anglophone publique	530,6	11,0	493,6	10,4	-37,0***	6,5	484,1	8,9	461,8	9,2	-22,3***	7,2
Zone Anglophone privée	567,6	18,0	498,3	17,5	-69,3***	12,5	521,9	14,5	466,1	15,6	-55,8***	12,3
Zone Francophone	582,3	13,2	538,5	11,7	-43,7***	11,9	539,7	12,6	509,8	11,3	-29,9**	11,6
Moyenne nationale	552,4	6,0	489,9	5,4	-62,5***	6,0	519,8	4,9	463,8	5,2	-56,0***	4,8

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

Tableau B5.21 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'équipement de la classe – Sous-système anglophone, fin de scolarité

	Niveau de l'indice d'équipement de la classe			
	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	2,0	7,0	35,0	76,0
Un manuel pour deux élèves en français	6,0	26,0	21,0	21,0
Un manuel pour trois élèves et plus en français	49,0	60,0	45,0	3,0
Aucun manuel en français	43,0	7,0	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	1,0	6,0	22,0	65,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	0,0	10,0	11,0	21,0
Un manuel pour trois élèves et plus en mathématiques	43,0	57,0	67,0	14,0
Aucun manuel en mathématiques	56,0	27,0	0,0	0,0
Un manuel de français pour le maître	88,0	100,0	100,0	100,0
Un manuel de mathématiques pour le maître	92,0	100,0	100,0	100,0
Un guide pédagogique de français pour le maître	30,0	54,0	76,0	82,0
Un guide pédagogique de mathématiques pour le maître	26,0	49,0	77,0	84,0
Un programme de français pour le maître	63,0	88,0	99,0	97,0
Un programme de mathématiques pour le maître	63,0	84,0	92,0	97,0
Un tableau	66,0	85,0	91,0	100,0
Des craies	88,0	99,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	50,0	77,0	82,0	99,0
Une équerre pour tableau	49,0	67,0	72,0	93,0
Un compas pour le tableau	43,0	68,0	74,0	82,0
Un bureau pour le maître	40,0	85,0	93,0	96,0
Une chaise pour le maître	33,0	86,0	93,0	97,0
Une armoire	10,0	14,0	11,0	25,0
Une place assise par élève	29,0	52,0	37,0	54,0
Un support pour écrire, table ou pupitre, par élève	35,0	49,0	24,0	47,0

Tableau B5.22 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	47,4	1,7	-2,9	2,1	43,1	1,7	-2,7*	1,6
Zone Anglophone privée	51,1	1,1	0,8	1,6	46,9	1,7	1,1	1,7
Zone Francophone	49,8	0,8	-0,5	1,5	49,2	3,8	3,4	3,7
Moyenne nationale	50,3	1,3	-	-	45,8	0,6	-	-

* Significatif à 10 %

Tableau B5.23 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Zone Anglophone publique	-4,1***	1,2	-3,6***	1,0
Zone Anglophone privée	-0,7	1,2	-0,7	1,0
Zone Francophone	-4,4	4,5	-3,9	4,5

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.24 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Langue		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type
Zone Anglophone publique	21,9	6,8	4,5	4,8	23,2	7,7	17,6	6,8
Zone Anglophone privée	64,2	12,6	67,8	12,0	48,3	11,3	45,8	10,4
Zone Francophone	15,7	7,7	15,7	7,7	39,3	12,1	49,7	15,7
Moyenne nationale	29,3	5,5	24,1	5,5	30,0	3,5	23,6	3,0
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5

Tableau B5.25 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Anglophone publique	509,8	17,0	507,7	13,3	2,1	23,5	466,2	18,3	470,7	10,9	-4,5	23,5
Zone Anglophone privée	584,1	16,9	496,4	20,6	87,8***	21,2	530,4	16,6	470,3	18,1	60,1***	21,8
Zone Francophone	542,5	28,0	571,2	11,5	-28,7	31,6	512,1	27,8	523,6	7,6	-11,5	30,2
Moyenne nationale	549,9	13,9	503,4	5,7	46,5***	15,1	531,3	10,8	476,0	6,7	55,3***	13,8

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.26 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire		Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Anglophone publique	3,2	3,2	62,7	9,2	34,1	8,2	0,0	0,0	38,7	8,5	61,3	8,5
Zone Anglophone privée	3,1	3,3	28,9	11,4	68,0	12,4	0,0	0,0	37,3	6,9	62,7	6,9
Zone Francophone	0,0	0,0	68,0	8,6	32,0	8,6	0,0	0,0	15,6	11,3	84,4	11,3
Moyenne nationale	1,6	0,9	81,3	3,6	17,2	3,5	0,0	0,0	72,2	3,4	27,8	3,4
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 B5.27 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Début de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Anglophone publique	18,0	10,0	2,8	2,8	32,3	11,0	46,9	13,2
Zone Anglophone privée	14,4	3,9	3,1	3,1	55,1	16,6	27,4	14,1
Zone Francophone	6,7	2,8	0,0	0,0	7,4	6,4	85,9	7,2
Moyenne nationale	20,7	4,6	2,4	1,2	17,6	4,6	59,3	5,4
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B5.28 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone du sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Aucune formation		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Zone Anglophone publique	2,1	2,1	0,0	0,0	56,1	9,3	41,8	9,0
Zone Anglophone privée	6,6	4,6	3,7	3,7	45,1	7,2	44,7	5,9
Zone Francophone	6,1	2,0	0,0	0,0	53,7	14,2	40,2	14,2
Moyenne nationale	8,6	1,7	2,7	1,4	35,3	4,2	53,4	4,2
Moyenne internationale	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B5.29 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	82,8	9,9	16,4*	9,4	86,5	4,9	22,4***	4,7
Zone Anglophone privée	49,1	11,8	-17,3	11,8	52,3	11,5	-11,8	11,0
Zone Francophone	55,8	4,6	-10,7*	6,3	31,0	12,9	-33,2***	12,9
Moyenne nationale	66,4	4,6	-	-	64,1	3,7	-	-

* Significatif à 10 % *** Significatif à 1 %

Tableau B5.30 : Performances des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Zone Anglophone publique	496,6	10,8	-	-	-	-	460,2	8,8	-	-	-	-
Zone Anglophone privée	483,0	16,3	590,6	15,3	107,5***	19,1	454,3	14,4	541,4	15,0	87,0***	20,3
Zone Francophone	-	-	571,3	21,4	-	-	-	-	529,1	20,5	-	-
Moyenne nationale	474,7	6,2	593,9	7,1	119,2***	9,6	453,6	5,4	553,7	7,4	100,2***	9,1

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.31 : Niveau socioéconomique moyen des élèves selon la localisation de l'école fréquentée dans le sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Milieu urbain		Milieu rural		Différence des moyennes	Erreur type
	Indice socioéconomique moyen	Erreur type	Indice socioéconomique moyen	Erreur type		
Zone Anglophone publique	57,8	1,0	51,9	1,1	5,9***	1,4
Zone Anglophone privée	60,4	1,0	53,0	1,7	7,4***	1,9
Zone Francophone	62,1	1,2	55,9	1,7	6,2***	2,1
Moyenne nationale	58,6	0,7	49,9	0,5	8,7***	0,9

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.32 : Niveau de disponibilité des infrastructures de l'école (en pourcentage d'élèves) dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Niveau de l'indice d'infrastructure de l'école			
	Faible (quartile 1)	Relativement faible (quartile 2)	Relativement élevé (quartile 3)	Élevé (quartile 4)
Un bureau séparé pour le directeur	16,0	60,0	90,0	99,0
Un secrétariat	0,0	8,0	30,0	77,0
Un lieu de stockage du matériel	4,0	18,0	38,0	74,0
Une salle des maîtres	4,0	4,0	6,0	34,0
Une cour de récréation	71,0	94,0	89,0	99,0
Un terrain de sport	36,0	35,0	40,0	48,0
Une clôture qui entoure l'école	3,0	7,0	28,0	74,0
Une boîte à pharmacie	34,0	72,0	86,0	96,0
Un ou des logements pour les maîtres	3,0	9,0	14,0	22,0
L'eau courante	2,0	19,0	52,0	87,0
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	18,0	28,0	37,0	42,0
L'électricité	2,0	4,0	34,0	86,0
Des toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	0,0	7,0	53,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	64,0	18,0	5,0	0,0
Des latrines mais pas de toilettes avec chasse d'eau	36,0	81,0	88,0	47,0

Tableau B5.33 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école dans le sous-système anglophone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Zone Anglophone publique	51,9	1,6	2,1	1,7	48,8	1,3	-1,4	1,3
Zone Anglophone privée	60,2	3,0	10,3***	3,0	56,6	1,5	6,4***	1,6
Zone Francophone	48,7	3,4	-1,2	3,4	55,1	5,5	4,9	5,3
Moyenne nationale	49,9	1,2	-	-	50,2	0,8	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B5.34 : Différence, entre les zones du sous-système anglophone et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure scolaire 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
Zone Anglophone publique	-5,1***	1,1	-3,6***	0,9
Zone Anglophone privée	-0,2	1,6	-0,8	1,5
Zone Francophone	-2,9**	1,3	-2,5*	1,3

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

Annexe B6. Données du chapitre 6

Tableau B6.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques au Cameroun – Fin de scolarité

		Composante variance		Proportion (%)	
		Niveau Écoles	Niveau Élèves	Niveau Écoles	Niveau Élèves
Cameroun	Lecture	5 923,9	4 578,9	56,4	43,6
	Mathématiques	4 315,9	4 399,9	49,5	50,5
Francophone	Lecture	6 092,1	4 799,5	55,9	44,1
	Mathématiques	4 476,5	4 732,8	48,6	51,4
Anglophone	Lecture	4 346,6	4 085,6	51,5	48,5
	Mathématiques	3 108,5	3 406,3	47,7	52,3

Tableau B6.2 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Élèves » du sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-4,3	5,1	-17,6***	5,0
Âge de l'élève	-15,6***	3,1	-10,2***	2,7
L'élève a redoublé au moins une fois	-22,7***	6,5	-27,0***	5,1
L'élève a fait la maternelle	9,8	6,9	11,0	7,0
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-2,5	3,8	-1,7	4,7
Constante	514,8***	10,6	498,9***	10,4

*** Significatif à 1 %

Tableau B6.3 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Elèves » du sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	6,2	4,8	-3,4	3,6
Âge de l'élève	-13,4***	3,1	-11,5***	3,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-24,0***	5,4	-13,4**	5,8
L'élève a fait la maternelle	-9,5	6,9	-15,4***	5,2
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	7,2	4,0	2,7	3,8
Constante	533,8***	11,6	496,4***	9,1

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

Tableau B6.4 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Élèves-Maîtres » du sous-système francophone – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur Type	Coefficient	Erreur Type
L'élève est une fille	-5,3	6,0	-19,8***	5,8
Âge de l'élève	-15,6***	3,1	-10,3***	2,7
L'élève a redoublé au moins une fois	-23,2***	6,4	-27,4***	5,0
L'élève a fait la maternelle	5,8	7,0	6,0	7,0
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	-2,2	3,9	-1,3	4,7
Niveau socioéconomique moyen de l'école	36,3***	10,9	25,1**	10,1
Le maître est une femme	26,1	22,1	19,9	20,7
Interaction fille-enseignante	-1,6	9,6	4,6	9,6
Le maître a le niveau universitaire	-4,6	19,5	-17,3	23,0
Ressources pédagogiques dans la classe	28,9***	7,5	24,4***	7,5
Le maître a deux ans (deux années scolaires) de formation et plus	9,7	16,4	6,6	15,8
Ancienneté du maître	8,5	7,8	8,5	7,1
Absentéisme du maître	-5,7	6,9	-3,4	5,5
Constante	499,5***	14,9	491,3***	13,2

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

Tableau B6.5 : Facteurs de réussite associés à la performance scolaire – Modèle « Élèves-Maîtres » du sous-système anglophone – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	6,7	6,3	-3,3	4,6
Âge de l'élève	-13,4***	3,1	-11,5***	2,9
L'élève a redoublé au moins une fois	-24***	5,4	-13,3**	5,7
L'élève a fait la maternelle	-9,7	6,9	-15,8***	5,2
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	7,2	4,0	2,7	3,8
Le maître est une femme	16,4	16,2	17,0	14,2
Interaction fille-enseignante	-2,1	8,7	-0,7	6,9
Niveau socioéconomique moyen de l'école	21,6***	7,0	14,4**	6,1
Le maître a le niveau universitaire	-15,7	18,3	-16,5	16,2
Le maître a deux ans (deux années scolaires) de formation et plus	-8,6	15,2	-12,0	13,7
Ressources pédagogiques de la classe	16,9*	9,0	16,2*	8,3
Ancienneté du maître	-12,7	8,7	-11,8	7,3
Absentéisme du maître	9,9	6,6	4,7	5,9
Constante	539,7***	20,2	505,7***	17,7

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

Tableau B6.6 : Réduction de la variance des scores en lecture dans le sous-système francophone – Fin de scolarité

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	6 092,1	4 799,5	-	-
Modèle « Élèves »	5 426,8	4 391,1	10,9 %	8,5 %
Modèles « Élèves-Maîtres »	2 632,9	4 374,5	56,8 %	8,9 %
Modèles « Élèves-Maîtres-Directeurs »	1 322,4	4 373,0	78,3 %	8,9 %

Tableau B6.7 : Réduction de la variance des scores en mathématiques dans le sous-système francophone

– Fin de scolarité

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	4 476,5	4 732,8	-	-
Modèle « Élèves »	3 943,0	4 349,4	11,9 %	8,1 %
Modèles « Élèves-Maîtres »	2 247,8	4 328,9	49,8 %	8,5 %
Modèles « Élèves-Maîtres-Directeurs »	1 221,2	4 325,5	72,7 %	8,6 %

Tableau B6.8 : Réduction de la variance des scores en lecture dans le sous-système anglophone – Fin de

scolarité

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	4 346,6	4 085,6	-	-
Modèle « Élèves »	4 112,9	3 691,4	5,4 %	9,6 %
Modèles « Élèves-Maîtres »	3 149,4	3 690,6	27,5 %	9,7 %
Modèles « Élèves-Maîtres-Directeurs »	1 501,8	3 681,7	65,4 %	9,9 %

Tableau B6.9 : Réduction de la variance des scores en mathématiques dans le sous-système anglophone

– Fin de scolarité

	Variance Écoles	Variance Élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau Élèves
Modèle vide	3 108,5	3 406,3	-	-
Modèle « Élèves »	3 116,1	3 198,5	-0,2 %	6,1 %
Modèles « Élèves-Maîtres »	2 450,9	3 197,9	21,2 %	6,1 %
Modèles « Élèves-Maîtres-Directeurs »	1 312,9	3 194,6	57,8 %	6,2 %

Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

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

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

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

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif congolais : 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.

À retrouver sur le site internet www.pasec.confemen.org

PASEC (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire.* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao.* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge.* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam.* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite.* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique de l'école primaire en Côte d'Ivoire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité.* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban.* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2011). *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire.* FAWE/CONFEMEN, Dakar.

- PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ?* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2010). *Évaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Évaluation diagnostique Gabon*. Année scolaire 2005/2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité*. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1999). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10e et 7e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (1998). *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Depuis sa création en 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2014 au Cameroun.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC



WORLD BANK GROUP