

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



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



République de Côte d'Ivoire

Ministère de
l'Éducation Nationale

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : 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 : 92-91-33-163-5

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

Photo de la page de couverture :
© EC/ECHO/Anouk Delafortrie

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

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

Sigles et acronymes

BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CAFOP	Centre d'Animation et de Formation Pédagogique
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
C2D	Contrat de Désendettement et de Développement
CE	Cours Élémentaire
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CEU	Cours Élémentaire Unique
CM	Cours Moyen
CODIPOST	Dispositif de Codification des Postes
CP	Cours Préparatoire
CNS	Cellule Nationale de Suivi
COGES	Comités de Gestion des Établissements Scolaires
CONFEMEN	Conférence des ministres des États et Gouvernements de la Francophonie
CPPE	Centres de Protection de la Petite Enfance
CPU	Cours Préparatoire Unique
CRS	Cellule Régionale de Suivi
DSPS	Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques
DVSP	Direction de la Veille et du Suivi des Programmes
IA	Instituteur adjoint
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IEPP	Inspecteurs de l'Enseignement Préscolaire et Primaire
IFADEM	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
IO	Instituteur ordinaire
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
MEMEASFP	Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MPFFPE	Ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PAMT	Plan d'Action à Moyen Terme
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PDEF	Plan Décennal Éducation Formation
PND	Plan National de Développement
PUAEB	Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base
RESEN	Rapport d'État d'un Système Éducatif National
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SDSE	Sous-Direction des Statistiques et de l'Évaluation
SPED	Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques
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>

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 de la Côte d'Ivoire

- Joseph François Désiré KAUPHY, Responsable national de l'équipe PASEC, Inspecteur général de l'Éducation Nationale
- Koco AGUIDO épouse KOFFI, Inspectrice de l'Enseignement Secondaire
- Gninhoyo COULIBALY, Informaticien
- Nakakpanlan COULIBALY, Chargé de la Statistique
- Marguérite DJOUA, Pédagogue
- Mamadou FOFANA, Planificateur
- Koffi KONAN, Chargé de la Statistique

Remerciements

Ce rapport national Côte d'Ivoire 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 de la Côte d'Ivoire basée à Abidjan.

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

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

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

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

Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vi
Table des matières	viii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	x
Liste des encadrés	x
Liste des graphiques	x
I LA CÔTE D'IVOIRE ET SON SYSTÈME ÉDUCATIF	I
1.1 Présentation de la Côte d'Ivoire	3
1.1.1 Situation géographique et linguistique	3
1.1.2 Enjeux démographiques	3
1.1.3 Situation socioéconomique	4
1.1.4 Dépenses d'éducation	4
1.2 Enjeux du système éducatif ivoirien	6
1.2.1 Le système éducatif	6
1.2.1.1 La structure du système éducatif	6
1.2.1.2 La gestion du système éducatif	6
1.2.2 L'enseignement primaire	7
1.2.2.1 Évolution de la scolarisation	7
1.2.2.2 La question enseignante	8
1.3 Réformes mises en œuvre	10
2 L'ÉVALUATION PASEC2014 EN CÔTE D'IVOIRE	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	23

3	COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU INTERNATIONAL ET EN CÔTE D'IVOIRE	25
3.1	Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	27
3.2	Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	32
3.3	Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	37
3.4	Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques	38
3.4.1	Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	39
3.4.2	Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	41
3.4.3	Scores nationaux et scores des régions	42
4	DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	45
4.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	49
4.1.1	Genre de l'élève	49
4.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	52
4.1.3	Élèves atypiques	54
4.1.4	Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	56
4.1.5	Préscolaire	58
4.1.6	Redoublement	60
4.2	Caractéristiques des classes et différences de performance	62
4.2.1	Niveau d'équipement de la classe	62
4.2.2	Manuels scolaires	65
4.2.3	Profil des enseignants	68
4.2.3.1	Niveau académique des enseignants	68
4.2.3.2	Formation professionnelle initiale des enseignants	69
4.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	70
4.3.1	Localisation de l'école	70
4.3.2	Statut de l'école	72
4.3.3	Infrastructures de l'école	74
5	FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	79
5.1	D'où proviennent les inégalités de performance?	81
5.2	Facteurs de réussite scolaire	83
5.2.1	Caractéristiques des élèves	85
5.2.2	Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	87
5.3	Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	89
6	SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION	93
	Bibliographie	102
	Liste des annexes	106
	Liste des publications PASEC	152

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Efficacité interne du système d'éducation en Côte d'Ivoire	8
Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année	23
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 ^e année	23
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	28
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	29
Tableau 3.3 : Scores moyens de la Côte d'Ivoire en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	32
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	33
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	34
Tableau 3.6 : Scores moyens de la Côte d'Ivoire en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	37
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes régions – Fin de scolarité	39
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	84

Liste des figures

Figure 1.1 : Carte du découpage administratif de la Côte d'Ivoire, 2012	3
Figure 1.2 : Dépenses d'éducation – ISU 2014	5
Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	82
Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores en Côte d'Ivoire – Fin de scolarité	89

Liste des encadrés

Encadré 1.1 : Indicateurs démographiques	3
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	27
Encadré 4.1 : Note méthodologique	48
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	52
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	54
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe	62
Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	74
Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats	84

Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Taux bruts et nets de scolarisation et effectifs scolarisés au primaire	7
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	30
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	36
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	38
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	38
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par région selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	40
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par région selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	41

Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 ^e année du primaire, par région, PASEC2014	49
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 ^e année du primaire, par région, PASEC2014	49
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par région – Fin de scolarité	51
Graphique 4.5 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	53
Graphique 4.6 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	53
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	55
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	55
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	56
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	56
Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Début de scolarité	57
Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	58
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité	58
Graphique 4.15: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de de scolarité	59
Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité	60
Graphique 4.17 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité	60
Graphique 4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité	61
Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité	63
Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	63
Graphique 4.21 : Différence, entre les régions 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	64
Graphique 4.22 : Différence, entre les régions 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	64
Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	65
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité	65
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	66
Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	66
Graphique 4.27 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	67
Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par région – Début de scolarité	68
Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par région – Fin de scolarité	68
Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – Début de scolarité	69
Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – Fin de scolarité	69
Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	70
Graphique 4.33 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	70
Graphique 4.34 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	71
Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité	72
Graphique 4.36 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	72
Graphique 4.37 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	73
Graphique 4.38 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début de scolarité	75
Graphique 4.39 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	75
Graphique 4.40 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	76
Graphique 4.41 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	76



I LA CÔTE D'IVOIRE ET SON SYSTÈME ÉDUCATIF



Ce chapitre vise à présenter la Côte d'Ivoire, bénéficiaire de l'évaluation PASEC2014, et son système éducatif. La présentation du pays concerne les aspects géographique, démographique, socioéconomique et linguistique. Celle du système éducatif porte sur son organisation, les enjeux de l'éducation dans le pays et les réformes mises en œuvre.

I.1 Présentation de la Côte d'Ivoire

I.1.1 Situation géographique et linguistique

Figure 1.1 : Carte du découpage administratif de la Côte d'Ivoire, 2012

La Côte d'Ivoire est un État d'Afrique occidentale qui s'étend sur une superficie de 322 463 km². Le pays est limité au sud par l'océan Atlantique et partage des frontières avec le Liberia et la Guinée à l'ouest, le Mali et le Burkina Faso au nord et le Ghana à l'est.

La capitale politique de la Côte d'Ivoire est Yamoussoukro, située au centre du pays. Sa capitale économique, Abidjan, est située au sud. Le territoire est divisé en 30 régions et 2 districts autonomes (Abidjan et Yamoussoukro), 95 départements, 243 sous-préfectures et 197 communes, selon le découpage administratif de 2012. La Côte d'Ivoire bénéficie d'une grande diversité culturelle. 5 groupes ethniques sont présents : Akan, Krou, Mandé du Nord, Mandé du Sud et Gur, ou Voltaïque.



On y distingue environ 70 langues nationales, dont les plus importantes sont : le baoulé, le sénoufo, le yacouba, l'agni, l'attié, le guéré, le bété, le dioula, l'abbey, le mahou, le wobé et le lobi.

Le français est la langue officielle de l'État et la langue d'enseignement à l'école.

I.1.2 Enjeux démographiques

La population de la Côte d'Ivoire est estimée à 22,7 millions d'habitants selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2014. En comparaison des 8 629 121 habitants recensés en 1981, la population a plus que doublé en moins de 25 ans.

Encadré 1.1 : Indicateurs démographiques

22,7	2,6 %	42,0 %	49,7 %
Millions d'habitants (1)	Taux de croissance annuel ¹ (3)	Proportion de la population entre 0 et 14 ans ² (3)	Proportion de la population en zone rurale ³ (3)
<small>(1) Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2014; (2) Banque Mondiale, 2014; (3) Banque Mondiale, 2015.</small>			

¹ <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.GROW?locations=CI>, accédé en juillet 2016.

² <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.0014.TO.ZS?locations=CI>, accédé en juillet 2016.

³ <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=CI>, accédé en juillet 2016.

La réduction progressive du taux de croissance de la population ivoirienne suggère une transition démographique confirmée par l'augmentation de l'espérance de vie à la naissance (54,1 ans en 2015 contre 53 ans en 2000), la baisse du taux brut de naissance (37 naissances pour 1 000 personnes en 2015 contre 41 en 2000) et la baisse du taux brut de mortalité (13 pour 1 000 personnes en 2015 contre 16 en 2000). Ainsi, le pays connaît une modification de la structure par âge de sa population avec une baisse de la proportion des enfants de moins de 15 ans (43 % en 2000) et des adultes de plus de 65 ans, mais une augmentation de 38 % de la population active depuis 2000, d'après les données de la Banque Mondiale.

La population scolarisable est elle aussi en augmentation. En 1998, la Côte d'Ivoire comptait 2 603 500 enfants en âge d'aller à l'école (6 à 11 ans) (Banque Mondiale, 2011) contre 3 353 809 en 2013 (MEN/SPED/SDSE, 2014). Outre le nombre croissant d'enfants que le système doit scolariser, le nombre d'enseignants à recruter et de salles de classe à construire induisent une pression sur le système éducatif ivoirien.

1.1.3 Situation socioéconomique

Après plus d'une décennie de crise sociale et politique, la Côte d'Ivoire s'est dotée d'un Plan National de Développement (PND 2012-2015) pour le redressement et le développement de son économie. La mise en œuvre de ce plan a permis à la Côte d'Ivoire de rapidement renouer avec la croissance économique, malgré des taux de croissance du produit intérieur brut (PIB) par habitant de 8,1 % en 2012, de 6,6 % en 2013 et de 5,9 % en 2014. En 2014, le PIB de la Côte d'Ivoire était de 34 253 607 832 \$ US courants et provenait à 22,4 % du secteur agricole, à 56,5 % des services et à 21,1 % de l'industrie.

Encadré 1.2 : Indicateurs macroéconomiques

596 783 XOF	5,2 %	46,3 %	172
RNB/habitant (en monnaie locale actuelle) (1)	Taux de croissance du RNB/habitant en 2013 (1)	Ratio de la population sous le seuil de pauvreté national (2)	Classement IDH 2014 sur 188 pays (3)
<i>(1) Banque Mondiale, 2013; (2) Banque Mondiale, 2015; (3) UNDP (2015). Rapport sur le développement humain 2015. New York.</i>			

Entre 1985 et 2008, la gravité et la profondeur de la pauvreté se sont considérablement accentuées, avec une augmentation du taux de pauvreté de 10 à 49 % environ. Selon la dernière enquête sur la mesure des niveaux de vie réalisée en 2015 par la Banque Mondiale, l'incidence de la pauvreté a reculé d'environ 51 % en 2011 à 46 % en 2015; cette légère amélioration, qui est le résultat du redressement économique récent, concerne aussi bien les zones rurales que les zones urbaines. Néanmoins, la pauvreté demeure un phénomène majoritairement rural qui se manifeste dans les inégalités d'accès aux services essentiels et les disparités hommes-femmes. Cette situation nourrit les clivages entre groupes de revenu mais aussi entre populations urbaine et rurale.

1.1.4 Dépenses d'éducation

L'augmentation du PIB de la Côte d'Ivoire ces dernières années a permis un accroissement des ressources et des dépenses d'éducation. La part du PIB allouée à l'éducation est en effet passée de 3,7 % en 2000 à 4,7 % en 2014 selon les données de l'ISU⁴. La part des dépenses totales des administrations publiques allouée à l'éducation est restée constante avec 20,7 % en 2014 contre 20,8 % en 2000.

⁴ <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=183&lang=fr>

Sur la période 2009-2013, les dépenses totales d'éducation sont passées de 555,5 milliards de FCFA à 655,9 milliards de FCFA (prix constant, base 2012), soit un taux de croissance annuel moyen de 4,3 %.

Figure 1.2 : Dépenses d'éducation – ISU 2014

Dépenses des administrations publiques pour l'éducation		
En pourcentage du PIB	4,7%	
En pourcentage des dépenses totales des administrations publiques	20,7%	
Dépenses par niveau d'éducation		
En pourcentage des dépenses des administrations publiques en éducation	Préscolaire	2,7%
	Primaire	39,1%
	Secondaire	37,2%
	Supérieur	21,0%

ISU, <http://data.uis.unesco.org>, accédé en juillet 2016.

Les dépenses d'éducation comprennent les charges courantes et les charges d'investissement. La répartition de ces dépenses sur la période 2009-2013 penche fortement du côté des charges courantes, qui représentent plus de 90 % des dépenses totales d'éducation contre moins de 10 % pour les investissements.

Au niveau des dépenses d'investissement, du fait des travaux de réhabilitation et d'extension des universités publiques, les ressources les plus importantes ont été affectées à l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique.

Les niveaux d'enseignement préscolaire et primaire ont également fait l'objet d'investissements significatifs à travers la construction, la réhabilitation et l'équipement des salles de classe dans le cadre de projets et programmes financés par des fonds nationaux et extérieurs.

Les autres ordres d'enseignement, notamment l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle, n'ont bénéficié que de faibles investissements.

Les frais annexes à la charge des ménages se composent des fournitures scolaires, du transport des élèves, de la cantine, du logement, etc. D'autres frais sont imposés aux ménages par les Comités de Gestion des Établissements Scolaires (COGES). Les COGES ont pour but d'augmenter la participation des parents d'élèves à la vie de l'école; ils sont associés à la gestion des établissements (réfection, réhabilitation, construction, gestion du personnel, etc.).

Les dépenses à la charge des ménages varient selon le lieu, le niveau d'éducation et les établissements. Toutefois, ces frais demeurent inférieurs à ceux demandés par les établissements privés.

1.2 Enjeux du système éducatif ivoirien

Le système éducatif en Côte d'Ivoire est confronté à de nombreuses difficultés. Des dispositions sont prises par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) pour améliorer son fonctionnement et ses résultats, mais de nombreux défis persistent. Quelques-uns de ces défis sont présentés dans ce chapitre.

1.2.1 Le système éducatif

1.2.1.1 La structure du système éducatif

Comme dans de nombreux pays, plusieurs niveaux sont à distinguer :

- **L'enseignement préscolaire** : Il est dispensé par les établissements ouverts aux enfants âgés de 3 à 5 ans.
- **L'enseignement primaire** : Ce cycle dure 6 années. Il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE). L'âge d'entrée officiel en 1^{re} année de l'enseignement primaire est de 6 ans.
- **L'enseignement secondaire** : Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 4 années et est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Il concerne la population âgée de 12 à 15 ans. L'accès à ce cycle est conditionné par le succès au concours d'entrée en sixième. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se fait en 3 années et est sanctionné par le Baccalauréat. Il concerne la population âgée de 16 à 18 ans.
- **L'enseignement technique et la formation professionnelle** : Leur mission est double : d'une part, répondre aux besoins en formation des populations pour favoriser leur insertion durable dans la vie active et leur promotion socioprofessionnelle et, d'autre part, combler les besoins en personnel qualifié des entreprises pour améliorer leur performance et leur compétitivité. À ce titre, cet ordre d'enseignement contribue : (i) au développement des ressources humaines; (ii) à la promotion sociale et professionnelle; (iii) à la réalisation des objectifs de croissance économique; (iv) à la réduction de la pauvreté et du chômage.
- **L'enseignement supérieur** : Le système d'enseignement supérieur est essentiellement sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Il est composé d'universités publiques et privées mais également d'écoles privées dispensant des formations post-baccalauréat.

1.2.1.2 La gestion du système éducatif

L'éducation et la formation relèvent de quatre ministères :

- le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), qui s'occupe de l'ensemble des niveaux de l'enseignement général ainsi que du préscolaire et de l'éducation non formelle;
- le Ministère de la Promotion de la Femme, de la Famille et de la Protection de l'Enfant (MPFFPE), qui contribue au développement des programmes d'éducation parentale pour les enfants n'ayant pas encore l'âge d'entrer au préscolaire ou n'ayant pas la possibilité d'y entrer;
- le Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle (MEMEASFP), qui est en charge des formations professionnelles de niveau secondaire;
- le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), qui est chargé de l'application de la politique du gouvernement en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.

1.2.2 L'enseignement primaire

L'enseignement primaire est le sous-secteur prépondérant du système éducatif ivoirien. Il draine la grande majorité des effectifs scolarisés du pays. À chaque rentrée scolaire, on constate une évolution importante de ses effectifs. Entre 2010-2011 et 2013-2014, ces effectifs ont enregistré une croissance moyenne annuelle de 5,5 %. De 2012-2013 à 2013-2014, l'effectif du primaire s'est accru de 5,1 %, passant de 3 021 417 à 3 176 874 élèves (MEN, 2014).

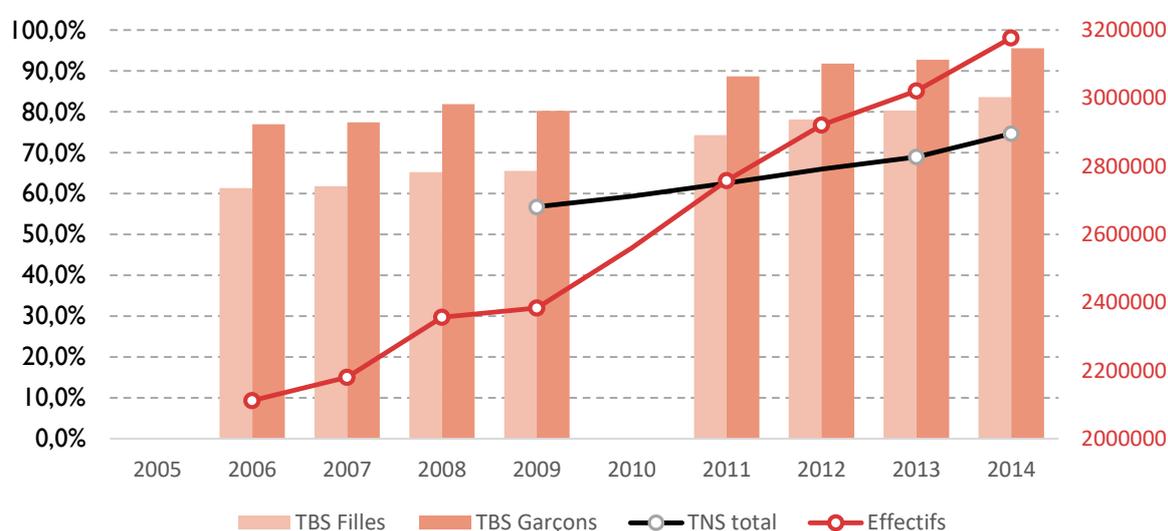
Les élèves du primaire sont répartis essentiellement en six niveaux d'études, à savoir : le CP1, le CP2, le CE1, le CE2, le CM1 et le CM2. Ces différents niveaux sont regroupés en trois cours : le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire (CE) et le Cours Moyen (CM). Il existe dans les classes passerelles des niveaux appelés Cours Préparatoire Unique (CPU) et Cours Élémentaire Unique (CEU) permettant aux enfants ayant dépassé l'âge d'entrée au CP1 de suivre les programmes du CP et du CE en un an chacun.

1.2.2.1 Évolution de la scolarisation

Pour tous les niveaux d'enseignement, la situation qui prévaut en 2014 marque une évolution non négligeable en termes de couverture éducative par rapport à celle de 2005 et une accélération de la couverture après 2011.

Le graphique ci-dessous compare l'évolution des taux bruts de scolarisation (TBS) des filles et des garçons en Côte d'Ivoire à celle des taux nets de scolarisation (TNS, axe de gauche). Il présente également l'évolution du nombre total d'élèves scolarisés au primaire (axe de droite).

Graphique 1.1 : Taux bruts et nets de scolarisation et effectifs scolarisés au primaire



ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juillet 2016

En 2014, le taux brut de scolarisation était de 89,6 % contre 74,7 % pour le taux net. Ces taux, s'ils sont en augmentation, indiquent néanmoins qu'une part importante d'élèves reste non scolarisée. En effet, d'après les données de 2014 de l'UNESCO, 878 850 enfants en âge d'aller au primaire étaient non scolarisés, plus de la moitié (58,6 %) étant des filles. Ce nombre est cependant en baisse comparé à 2000 (1 045 752 enfants non scolarisés).

Il existe toujours un écart de scolarisation non négligeable en faveur des garçons, bien que le taux brut de scolarisation des filles au primaire ait augmenté plus rapidement que celui des garçons au cours des dix

dernières années. Il était en 2014 de 83,6 % pour les filles et de 95,6 % pour les garçons⁵. Ainsi, en Côte d'Ivoire, les filles et les garçons n'accèdent pas également à l'éducation primaire. Ces écarts d'accès s'accroissent à mesure que les élèves progressent dans le système éducatif, comme les indicateurs suivants en témoignent.

Tableau 1.1 : Efficacité interne du système d'éducation en Côte d'Ivoire

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Taux net d'accès à la première année du primaire										
Filles	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40,2 %
Garçons	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42,8 %
Taux de redoublement au primaire										
Filles	-	21,4 %	-	19,2 %	-	-	20,5 %	20,6 %	15,5 %	-
Garçons	-	23,0 %	-	18,9 %	-	-	21,1 %	21,2 %	16,0 %	-
Taux d'abandon cumulatif à la dernière année du primaire										
Filles	-	33,5 %	-	40,6 %	-	-	20,6 %	28,7 %	30,6 %	-
Garçons	-	16,6 %	-	38,2 %	-	-	15,7 %	25,4 %	21,8 %	-
Taux de transition effective de la dernière année du primaire à la première année du secondaire										
Filles	-	69,0 %	-	66,9 %	-	-	68,4 %	-	84,8 %	-
Garçons	-	71,8 %	-	70,0 %	-	-	77,3 %	-	90,4 %	-

ISU, <http://data.uis.unesco.org>, accédé en juillet 2016.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à abandonner leurs études au cycle primaire : en 2013, 30,6 % d'entre elles contre 21,8 % des garçons ont quitté le système éducatif. L'écart se creuse davantage dans la transition entre le cycle primaire et le cycle secondaire puisque, parmi les filles ayant achevé le cycle primaire, 15,2 % ne poursuivront pas leurs études au secondaire, alors que cette proportion est estimée à 9,6 % chez les garçons. Ce fossé continue de se creuser au niveau universitaire où, en 2014, le taux brut de scolarisation était de 6,4 % pour les filles et de 10,9 % pour les garçons. Ces chiffres⁶ démontrent donc que les filles restent en retard dans l'ensemble du système éducatif tant au niveau de l'accès que de la rétention et de la progression.

1.2.2.2 La question enseignante

Un effet direct de la massification de l'éducation est la nécessité d'augmenter l'effectif du personnel d'encadrement. Depuis 1996, le gouvernement de la Côte d'Ivoire, afin d'assurer la performance du système et l'équité de la répartition des enseignants sur le territoire, a opté pour le recrutement régionalisé. L'un des objectifs du Plan d'Action à Moyen Terme (PAMT) de 2012-2014 était notamment, via ce type de recrutement, l'embauche de 5 000 enseignants du primaire.

Actuellement, l'entrée dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) se fait sur concours par les détenteurs du Baccalauréat (toute série) ou d'un diplôme équivalent. La formation est dispensée sur une année scolaire dans les 16 CAFOP, dont 2 devraient être ouverts au courant de l'année scolaire 2015-2016. La promotion sortante compte 7 500 élèves-maîtres.

On distingue trois catégories d'enseignants au niveau du primaire :

- les instituteurs ordinaires (IO) recrutés pour la formation au CAFOP avec le Baccalauréat ou des instituteurs adjoints entrés avec le BEPC et qui deviennent IO après l'examen du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP);
- les instituteurs adjoints (IA) recrutés avec le BEPC;
- les bénévoles qui tiennent les classes dans les écoles communautaires.

⁵ <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=183&lang=fr>

⁶ ISU, <http://data.uis.unesco.org>, accédé en juillet 2016.

Tableau 1.2 : Effectifs enseignants et ratio élèves/enseignant au primaire en Côte d'Ivoire

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Enseignants du primaire	-	45 804	53 161	56 248	56 575	-	56 455	70 016	73 691	74 703
Ratio élèves/enseignant au primaire	-	46	41	42	42	-	49	42	41	43

Banque Mondiale, <http://donnees.banquemondiale.org/>, accédé en juillet 2016.

En 2014, malgré l'augmentation du nombre d'enseignants, le ratio élèves/enseignant était de 43 contre 42 en moyenne en Afrique subsaharienne. En plus d'être insuffisant pour répondre à l'objectif de 40 élèves par enseignant défini dans le Plan d'Action à Moyen Terme, la répartition des enseignants du primaire dans les différentes écoles primaires est loin d'être optimale. En effet, le coefficient de corrélation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves dans une école est d'environ 0,6 en tenant compte des écoles et des enseignants communautaires et de 0,5 pour les écoles publiques et en ne considérant que les enseignants fonctionnaires (RESEN, 2015).

Cette répartition peu optimale des enseignants témoigne de déséquilibres régionaux en matière de ratio élèves/enseignant mais également de disparités intra-régionales : même au sein d'une région donnée, les enseignants ne sont pas bien répartis. Au niveau des régions, seules deux (Bagoué et Tchologo) ont un coefficient de corrélation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves proche ou égal à 0,8 (RESEN, 2015).

1.3 Réformes mises en œuvre

La Côte d'Ivoire a élaboré en 2011 un Plan d'Action à Moyen Terme du secteur de l'éducation et de la formation pour la période 2012-2014 sur la base d'une analyse diagnostique (Rapport d'État du Système Éducatif National, RESEN) et d'une lettre de politique éducative présentant un scénario de développement soutenable pour le secteur à l'horizon 2020. De nombreuses réformes ont été entreprises, en particulier en lien avec les enseignants. Quelques-unes sont présentées dans les lignes qui suivent.

- **Création de classes de grande section et offre communautaire pour les enfants de 4 à 5 ans en milieu rural**

La construction de classes de préscolaire a été instituée à raison d'une classe de grande section dans chaque école primaire publique de la Côte d'Ivoire.

Il s'agit d'une politique éducative qui cible les populations rurales pour leur offrir, selon des modalités particulières, des services d'une qualité comparable à ceux offerts dans le système public ordinaire. Cette offre éducative dispensée par les centres communautaires est appelée à représenter 28 % de l'offre publique à l'horizon 2025 (Plan Décennal Éducation Formation, PDEF) et poursuit un double objectif : favoriser le développement cognitif des enfants de 4 et 5 ans et appuyer les activités d'éducation parentale pour les enfants de 0 à 4 ans. En ce qui concerne le programme d'éducation parentale, son contenu sera établi en référence aux pratiques effectives ayant cours dans les structures officielles en charge des enfants de 0 à 4 ans. Une étude est actuellement en cours et ses conclusions, attendues pour 2016, devraient fournir une base de discussion.

Cette formule repose sur l'adhésion de la communauté et est encadrée par les Inspecteurs de l'Enseignement Préscolaire et Primaire (IEPP), les directeurs d'écoles et les COGES; la communauté doit fournir un local pour accueillir les enfants et prendre en charge le salaire d'un animateur communautaire choisi selon les critères déterminés par l'administration.

- **Recrutement des enseignants**

Les besoins en personnel enseignant pour la prise en charge des effectifs supplémentaires attendus imposent la révision de la politique de recrutement des enseignants et le renforcement de la formation initiale des élèves-maîtres. Cette révision est à la fois quantitative et qualitative :

- Elle est quantitative puisqu'il est nécessaire d'affecter annuellement 6 600 enseignants, en moyenne, dans les écoles primaires publiques pour compenser le ratio de déperdition, combler les nouveaux besoins et remplacer progressivement les bénévoles des écoles communautaires;
- Elle est qualitative puisque les besoins ne peuvent être comblés de manière soutenable par des instituteurs ordinaires, catégorie choisie jusque-là pour la prise en charge des classes du primaire.

La nouvelle politique de recrutement prescrit l'embauche d'instituteurs adjoints exclusivement pour la période du PDEF. Cette mesure s'accompagnera de mesures de renforcement de la formation initiale. Notons toutefois que cette mesure avait déjà été inscrite dans le plan d'action à moyen terme 2012-2014 mais n'avait pu être mise en œuvre.

- **Réforme des CAFOP : Formation initiale des enseignants**

Face aux résultats catastrophiques des élèves du primaire aux différentes évaluations standardisées, la question de la formation initiale des enseignants dans les centres de formation a fait l'objet de nombreuses réflexions. Ces réflexions devraient conduire à une véritable réforme en ce qui concerne, entre autres, le recrutement dans les CAFOP.

Ainsi, afin de garantir l'adéquation des profils des instituteurs sortants aux exigences et standards que le ministère s'est fixés tant sur le plan organisationnel que pédagogique, différents outils ont été élaborés : (i) un référentiel des compétences professionnelles et un plan de formation; (ii) un guide de gouvernance et un plan de communication; (iii) un guide pour renforcer les compétences d'une équipe ministérielle

dans ces domaines.

- **IFADEM : Formation continue des enseignants**

L'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) a pour objectif principal d'améliorer les compétences professionnelles des enseignants du primaire déjà en exercice, prioritairement dans l'enseignement du et en français, en leur proposant des formations offertes partiellement à distance et adaptées à leurs besoins et à leur environnement de travail et de vie.

L'autoformation assistée par des tuteurs est le principe pédagogique retenu par l'IFADEM.

Le public cible de la phase pilote est constitué d'instituteurs adjoints ayant moins de dix ans d'expérience.

- **Redoublement**

Dans la plupart des systèmes éducatifs, les redoublants n'ont pas atteint le niveau de performance des non-redoublants. En outre, la pratique du redoublement est fortement liée à la faiblesse de rétention du système éducatif, ce qui peut constituer une véritable entrave à l'universalisation de l'éducation dans le contexte actuel de l'adoption de la loi sur l'école obligatoire.

Il convient dès lors d'envisager des mesures pour ramener ce taux à un maximum de 10 % d'ici 2025.

Les principales mesures adoptées en ce sens sont la structuration du sous-secteur du primaire en cycles pluriannuels de deux ans (CP, CE et CM), la suppression du redoublement à l'intérieur de chaque cycle et la mise en place de dispositifs de soutien aux élèves en difficulté.

La réalisation d'une telle volonté passe nécessairement par le déploiement d'urgence d'une batterie d'actions, à savoir : la validation et l'adoption des textes réglementaires, la création de la Cellule Nationale de Suivi (CNS) du projet, la création des Cellules Régionales de Suivi (CRS) du projet et l'élaboration d'un plan de sensibilisation et de communication sur le redoublement.

- **Collèges de proximité**

L'augmentation des effectifs transitant vers le collège à travers l'examen national de fin du primaire et l'éloignement des établissements collégiaux par rapport au lieu d'habitation des parents ont motivé la création d'une politique de rapprochement des collèges au bénéfice, surtout, des communautés rurales. Cette politique induit la construction de collèges dit « de proximité » là où ce type d'établissements faisait défaut et où l'offre d'écoles primaires est suffisante pour les alimenter. Au total, grâce à l'appui financier du Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base (PUAEB) et du Contrat de Désendettement et de Développement (C2D), cent collèges devraient être construits. Les collèges de proximité sont des établissements secondaires à base 2 comportant huit salles de classe (deux classes de 6^e, deux classes de 5^e, deux classes de 4^e et deux classes de 3^e).

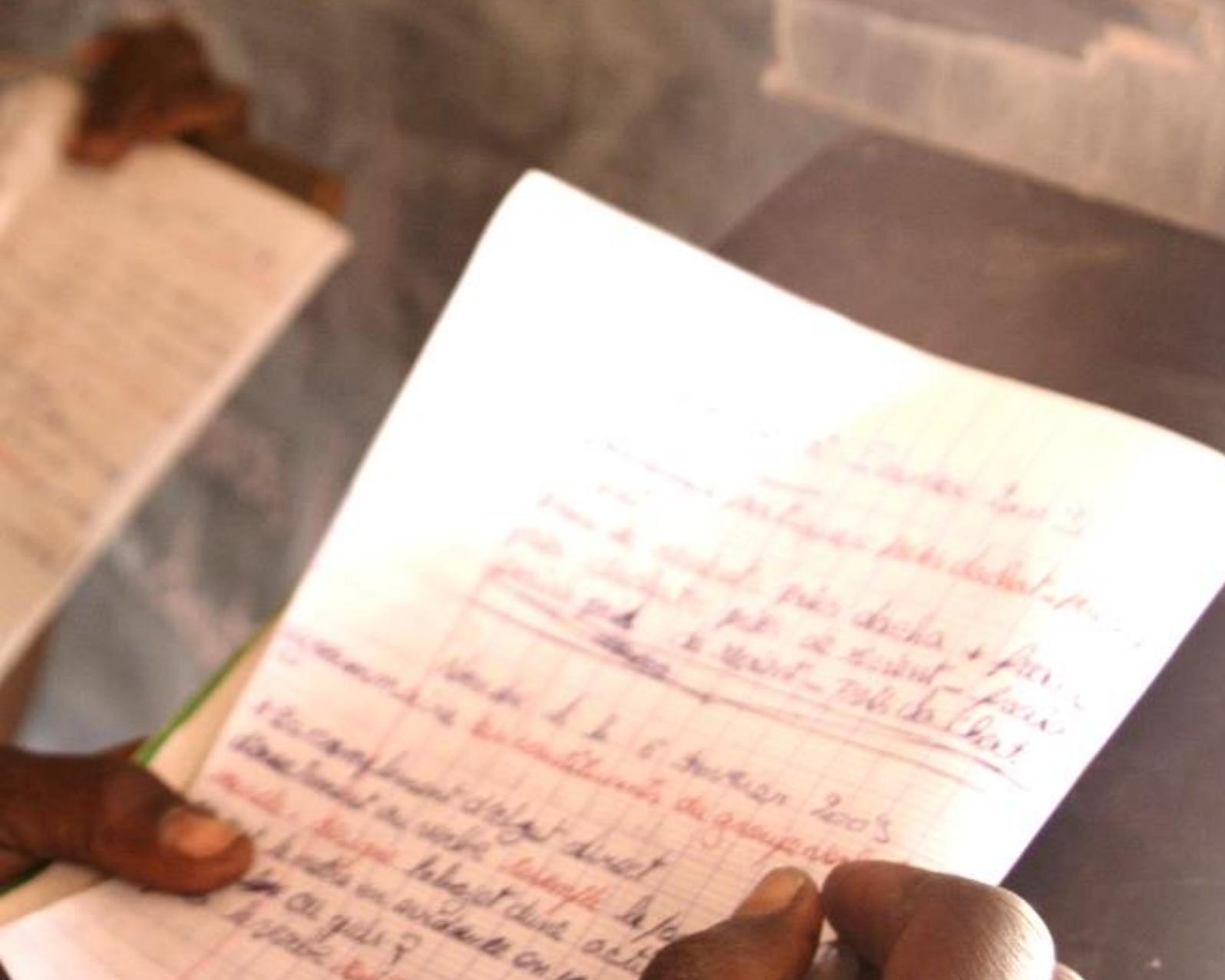
Leur fonctionnement repose sur :

- (i) l'embauche de professeurs de collège bivalents pour éviter les situations de sous-service;
- (ii) l'optimisation de l'utilisation des salles de classe à travers l'étalement des horaires d'ouverture des collèges (mercredi après-midi et samedi), ce qui permettra de diminuer de manière conséquente les besoins en construction;
- (iii) l'augmentation du service effectif hebdomadaire des professeurs de collège pour le rapprocher du service statutaire (21 heures/semaine). Ceci se fera à travers le repérage systématique des situations de sous-service, rendu possible par l'application de gestion du CODIPOST, et par le redéploiement des enseignants en nombre dans certains établissements.

© Simon Davis/UK Department for International Development



2 L'ÉVALUATION PASEC 2014 EN CÔTE D'IVOIRE



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

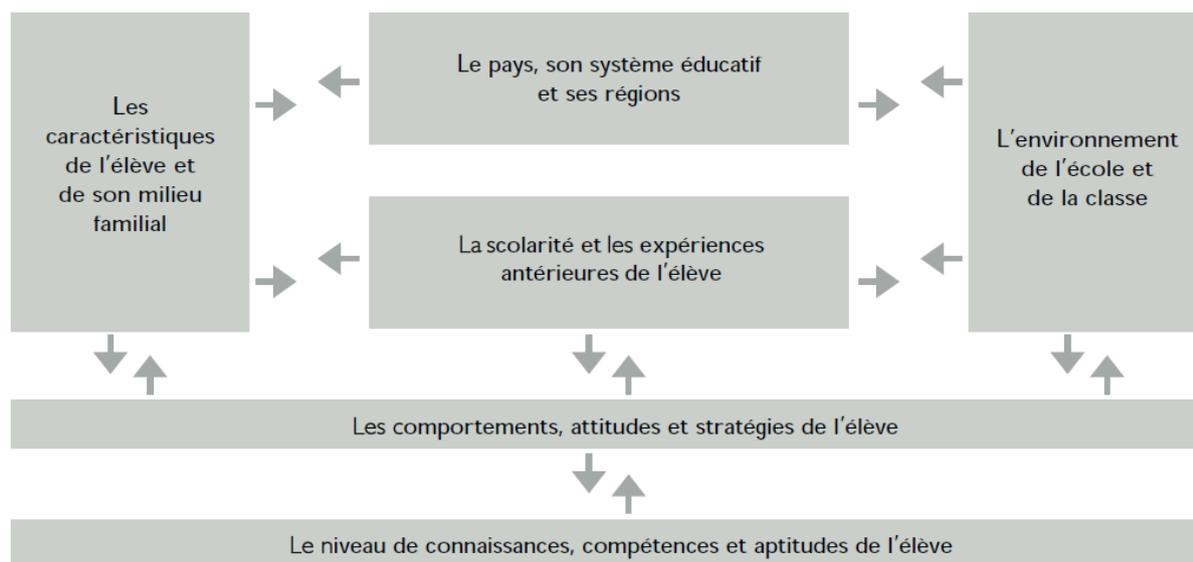
Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Dans le cas des évaluations PASEC, un système est considéré efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou à une grande majorité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

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

À cette fin, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire⁷ 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



⁷ En début de scolarité, les élèves sont testés deux ans après l'entrée au primaire pour les pays ayant un cycle primaire de six ans. L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de fin de scolarité primaire ont été adressés aux élèves de 6^e année.

2.1 Les tests et questionnaires de l'évaluation PASEC2014

Les tests sont construits sur la base :

- i. de recherches scientifiques dégagant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques;
- ii. des niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- iii. des standards de mesure⁸ en lecture et en mathématiques partagés au niveau international.

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

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

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

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

L'évaluation PASEC de début de scolarité 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.

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.

⁸ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

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

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

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

Sections du test	Sous-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 dans lesquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter une information. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de 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	Sous-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 des notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des formes géométriques • Se repérer dans l'espace • Apprécier des grandeurs - 1 • Apprécier des grandeurs - 2

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

L'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité primaire porte sur les niveaux de connaissances et de compétences des élèves en lecture et en mathématiques. Ces compétences sont utiles pour comprendre, apprendre et s'adapter dans des situations quotidiennes. 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 informatifs⁹ et de documents¹⁰. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés et de compréhension de textes littéraires occupent une place mineure dans le test, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

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

Composition du test	Sous-domaines évalués	Supports de lecture
26 %	<p>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

⁹ 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).

¹⁰ 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	Sous-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 des opérations, des nombres entiers, des nombres décimaux, des fractions, des pourcentages, des suites numériques et des 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 et 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 des ministères de l'Éducation.

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

2.2 La collecte des données

2.2.1 En début de scolarité primaire

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

2.2.2 En fin de scolarité primaire

En fin de cycle primaire, les tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques ainsi que le questionnaire Éèves 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 afin d'analyser les réponses des élèves sur une seule et même échelle.

2.3 L'échantillonnage et les taux de participation

2.3.1 L'échantillonnage

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

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

Le premier niveau des variables de stratification utilisées en Côte d'Ivoire porte sur les zones géographiques. Le deuxième porte sur les Directions Régionales de l'Éducation Nationale (DREN) et le troisième niveau concerne les types d'écoles (publiques, privées¹¹). Ainsi, l'échantillonnage des écoles en Côte d'Ivoire a porté sur six strates. Les strates retenues sont présentées dans la première colonne des tableaux 2.1 et 2.2.

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

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

- I. La première étape a consisté en la sélection de 180 écoles selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2^e et en 6^e année. Ces 180 écoles sont extraites d'une liste (base de sondage officielle pour l'année scolaire 2012-2013) qui reprend l'ensemble des écoles du pays. Le PASEC a procédé à l'échantillonnage parmi les écoles ayant au moins une classe de 6^e année. La difficulté liée à la passation individuelle des tests en 2^e année et la nécessité d'harmoniser les pratiques entre les administrateurs de tests ont conduit le PASEC à réduire la taille de l'échantillon des écoles. Au sein de chacune des strates, seule la moitié des écoles sélectionnées aléatoirement pour l'évaluation en fin de scolarité a été invitée à participer à l'évaluation en début de scolarité. L'échantillon de 2^e année se limite donc à 90 écoles.
- II. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6^e année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de ce niveau selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est répétée au niveau de la 2^e année si l'école figure dans le sous-échantillon d'écoles qui participent à l'évaluation en début de scolarité.
- III. En 6^e année, lorsque la classe sélectionnée compte au moins 20 élèves, un échantillon de 20 élèves est tiré selon une procédure aléatoire simple en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe. Dans le cas contraire, tous les élèves de la classe sont automatiquement sélectionnés pour prendre part aux tests.

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

¹¹ Bien que l'échantillonnage n'ait pas prévu d'enquêter les écoles communautaires, qui sont très faiblement représentées dans le système éducatif, une école communautaire a fait partie de l'échantillon enquêté en raison d'une confusion sur le statut de cette école dans la base de sondage utilisée.

2.3.2 Les taux de participation

En 6^e année, après la collecte des données, 169 écoles sur les 180 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 93,9 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80,0 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 98,5 %.

En 2^e année, 88 écoles sur les 90 échantillonnées ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 97,8 % et celui des élèves, à 96,7 %.

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

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Abidjan	26	25	96,2 %	438	430	98,2 %
Est	23	21	91,3 %	383	377	98,4 %
Centre	33	31	93,9 %	577	570	98,8 %
Sud	31	29	93,5 %	535	526	98,5 %
Ouest	38	36	94,7 %	589	578	98,3 %
Nord	29	27	93,1 %	498	491	98,8 %
Total	180	169	93,9 %	3 020	2 972	98,5 %

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

	Échantillon d'écoles			Échantillon d'élèves		
	Prévu	Réalisé	Taux de participation	Prévu	Réalisé	Taux de participation
Abidjan	13	13	100,0 %	130	123	96,9 %
Est	12	12	100,0 %	120	116	96,7 %
Centre	17	16	94,1 %	160	158	98,8 %
Sud	15	15	100,0 %	149	145	98,0 %
Ouest	19	19	100,0 %	187	178	95,2 %
Nord	14	13	92,9 %	127	120	94,5 %
Total	90	88	97,8 %	873	840	96,7 %

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.

© UNICEF



A young girl in a school uniform is looking at a chalkboard. The chalkboard has the number '4' written on it. The background is slightly blurred, showing other students and a teacher's hand holding a book. The overall scene is a classroom setting.

3 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU NIVEAU INTERNATIONAL ET EN CÔTE D'IVOIRE

Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances des élèves ivoiriens 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-lecture¹² et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC2014.

Les résultats observés permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves. La possibilité pour le plus grand nombre d'élèves de maîtriser les compétences fondamentales de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire constitue un bon indicateur de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. En complément de l'approche internationale, les résultats des différentes régions de la Côte d'Ivoire seront également présentés. Le chapitre 4 permettra de comparer les performances des élèves en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires considérées comme déterminantes par les responsables des politiques éducatives. Ces analyses permettront d'avoir une idée plus précise de l'équité du système éducatif ivoirien.

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

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, de même que le pourcentage pour les élèves de la Côte d'Ivoire uniquement. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4 alors que les moins compétents (score inférieur à 126,0 points) sont classés sous le niveau 1.

Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux¹³.

¹² 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.

¹³ 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.

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 ivoiriens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	5,6 %	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 %	11,7 %	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 %	37,6 %	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 %	37,5 %	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 %	7,6 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre le fossé qui sépare, d'une part, les élèves du niveau 1 ou sous le niveau 1, qui éprouvent d'importantes difficultés dans les premiers contacts avec le langage oral et 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, plus des

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

En Côte d'Ivoire, la situation est alarmante puisque le pourcentage moyen d'élèves qui n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité est de 82,7 %. Parmi ces élèves en difficulté, quelques-uns (7,6 % de l'échantillon) ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation.

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 ivoiriens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	9,6 %	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 %	24,2 %	Les élèves sont capables de reconnaître les nombres jusqu'à 100, de les comparer, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Seuil « suffisant » de compétence				
Niveau 1	400,3	30,9 %	48,7 %	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 %	17,5 %	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.

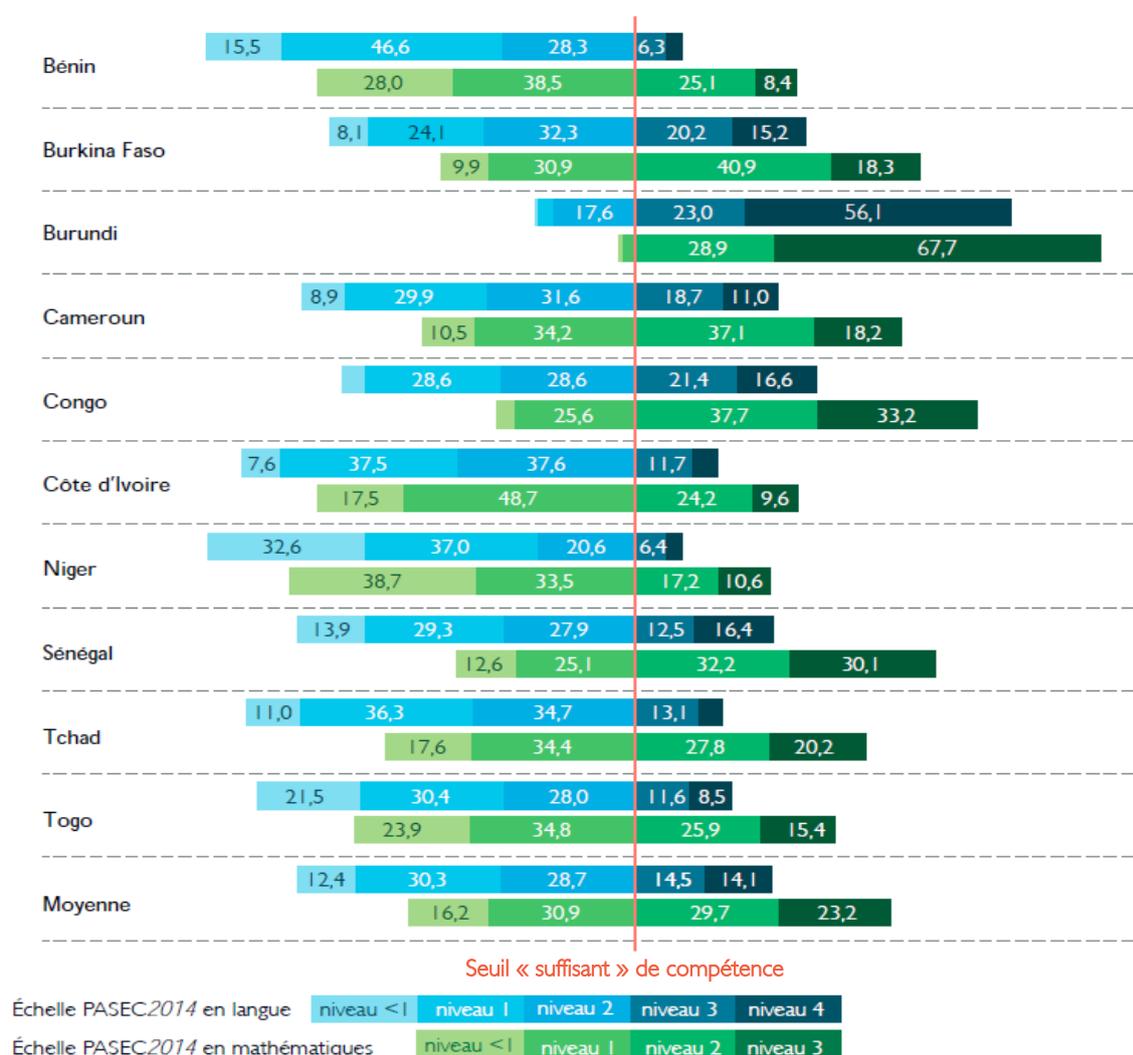
En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014. Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

Au niveau national, la proportion d'élèves en deçà du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques est aussi alarmante qu'en langue même si elle reste inférieure. En effet, 66,2 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en mathématiques en début de scolarité et moins d'un élève ivoirien sur cinq (17,5 %)

ne manifeste pas les compétences les plus élémentaires mesurées par le test de mathématiques. Seule une très faible part des élèves (9,6 %) atteint le niveau supérieur de l'échelle (niveau 3) en mathématiques.

Le graphique suivant indique la répartition des élèves sur les échelles de compétences pour chaque pays participant à l'évaluation PASEC2014 et pour chaque discipline. Comme les pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », il est aisé de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Sur le graphique, les barres en dégradé de bleu indiquent les pourcentages d'élèves qui correspondent aux différents niveaux de l'échelle de compétences en langue et celles en dégradé de vert concernent l'échelle de compétences en mathématiques (voir les tableaux B3.1 et B3.2 en annexe).

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



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

La répartition des élèves dans les différents niveaux des échelles de compétences montre qu'il existe dans tous les pays, à des degrés variables, des disparités importantes dès les premières années du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves. Par ailleurs, les élèves qui éprouvent de la difficulté en langue présentent généralement de faibles performances en mathématiques. En effet, dans tous les pays évalués, une relation positive élevée¹⁴ peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de scolarité primaire. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

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

La part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à développer des réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que les pays s'interrogent sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires. En Côte d'Ivoire, pour permettre la familiarisation des élèves avec la langue d'enseignement avant leur entrée dans le cycle primaire, le PDEF 2016-2025 prévoit une offre de scolarisation pré-primaire¹⁵ à l'intention des élèves de 5 ans. Ces élèves bénéficieront d'un enseignement pré-primaire dans une septième classe (avant la première année) du cycle primaire. Ces septièmes classes sont systématiquement annexées aux écoles primaires en cours de construction et aux écoles en réhabilitation.

¹⁴ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,68 et 0,85 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,85 et 0,95 (voir le tableau B3.3 en annexe).

¹⁵ Cet enseignement pré-primaire ne remplace pas l'école maternelle; il permet plutôt un apprentissage nécessaire pour mieux préparer l'élève à ses études dans le cycle primaire, notamment par sa familiarisation avec la langue d'enseignement.

En complément de ces résultats, les informations présentées dans les tableaux 3.3 et 3.4 permettent d'approfondir la comparaison de la performance de la Côte d'Ivoire vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si cette dernière a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

En Côte d'Ivoire, les scores moyens nationaux en lecture (484,1) et en mathématiques (465,9) sont inférieurs à la moyenne internationale¹⁶ des dix pays enquêtés en 2014.

Tableau 3.3 : Scores moyens de la Côte d'Ivoire en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité

	Score de la Côte d'Ivoire	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à la Côte d'Ivoire	Pays avec un score moyen statistiquement égal à la Côte d'Ivoire	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à la Côte d'Ivoire
Langue	484,1	Burkina Faso, Burundi, Congo	Cameroun, Sénégal, Tchad, Togo	Bénin, Niger
Mathématiques	465,9	Burkina Faso, Burundi, Congo, Sénégal, Cameroun	Bénin, Tchad, Togo	Niger

Le début de scolarité primaire en Côte d'Ivoire se caractérise par des scores nationaux faibles. Ces scores sont statistiquement inférieurs à ceux de trois pays en langue et à ceux de cinq pays en mathématiques. Ils sont statistiquement égaux à ceux de quatre pays en langue et à ceux de trois pays en mathématiques. Enfin, les scores moyens des élèves ivoiriens de début de scolarité sont supérieurs, en langue, à ceux de deux pays en langue et, en mathématiques, à celui d'un seul 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 la Côte d'Ivoire.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge¹⁷.

¹⁶ Les échelles internationales sont normalisées pour avoir une moyenne internationale de 500 points et un écart-type international de 100 points.

¹⁷ Ce seuil, pour la lecture, correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 518,4 points sur l'échelle de scores internationale en lecture pour être considérés comme ayant atteint le seuil. Pour les mathématiques, le seuil correspond au niveau 2 de l'échelle de compétences. Les élèves doivent obtenir un score au moins égal à 521,5 points sur l'échelle de scores internationale en mathématiques pour être considérés comme ayant atteint le seuil.

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

Niveaux	Scores minimums des élèves	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des élèves ivoiriens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	22,4 %	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 %	25,6 %	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 %	28,0 %	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 %	19,3 %	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 %	4,7 %	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. En Côte d'Ivoire, plus de la moitié (52,0 %) des élèves sont concernés par cette situation.

Comme dans tous les pays, les élèves ivoiriens 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. Cette situation nécessite une prise en

charge rapide, puisque 24,0 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau 1 et sous le niveau 1).

La situation des élèves sur l'échelle de compétences en mathématiques est encore plus préoccupante.

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 ivoiriens dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	3,2 %	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 1	433,3	31,8 %	44,4 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant explicitement appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. En arithmétique, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. En mesure, ils reconnaissent l'unité de mesure de la longueur : le mètre. En géométrie, ils sont capables de se repérer dans l'espace en identifiant des directions et des positions et en lisant les coordonnées d'un graphique.
Sous le niveau 1	68,1	27,2 %	28,7 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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

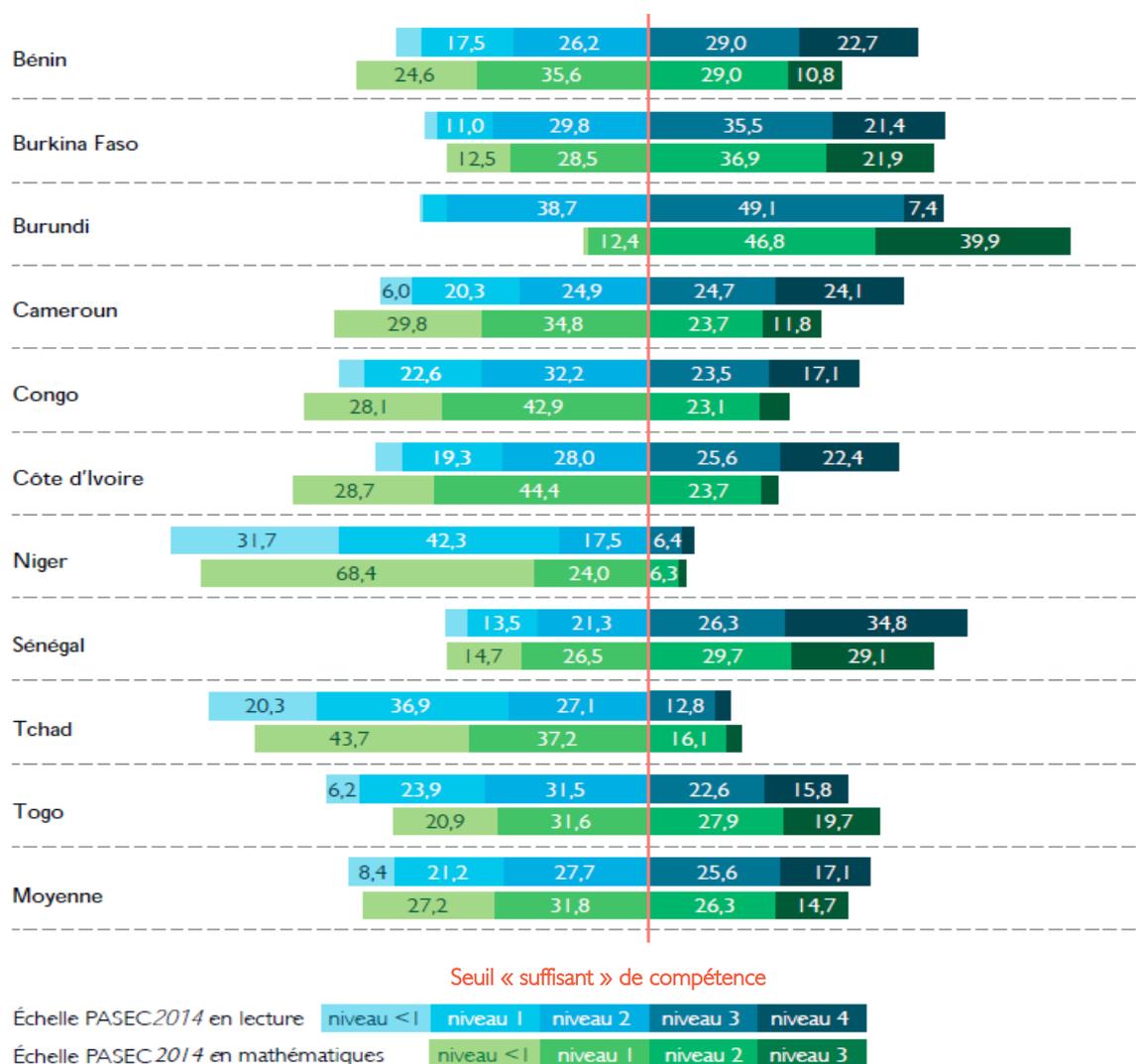
En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité primaire. En Côte d'Ivoire, près de trois élèves sur quatre (73,1 %) n'ont pas atteint ce seuil.

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

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

Le graphique 3.2 indique, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences. Comme en début de scolarité, ces pourcentages se répartissent de part et d'autre des seuils « suffisants », ce qui permet de déterminer le pourcentage cumulé d'élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils.

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



Les écarts dans les résultats des élèves en fin de scolarité primaire ainsi que la nature des difficultés rencontrées par les élèves les plus faibles se manifestent à travers la dispersion importante des niveaux de compétence des élèves : les meilleurs élèves sont capables de lire des textes alors que les élèves les plus faibles en sont toujours au stade du décodage des mots. Ce constat souligne à nouveau l'importance de l'accompagnement que les pays doivent offrir aux élèves qui cumulent des difficultés à la fois en lecture et en mathématiques dès le début de leurs apprentissages au primaire.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.6 permettent d'approfondir la comparaison de la performance de la Côte d'Ivoire 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.

En Côte d'Ivoire, le score moyen national en lecture (517,0) est proche de la moyenne internationale (fixée à 500) en lecture. En mathématiques le score moyen (475,7), est inférieur à la moyenne internationale dans la discipline (elle aussi fixée à 500 points).

Tableau 3.6 : Scores moyens de la Côte d'Ivoire en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité

	Score de la Côte d'Ivoire	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur à la Côte d'Ivoire	Pays avec un score moyen statistiquement égal à la Côte d'Ivoire	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur à la Côte d'Ivoire
Lecture	517,0	Sénégal	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo	Niger, Tchad, Togo
Mathématiques	475,7	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Sénégal, Togo	Cameroun, Congo	Niger, Tchad

Si, en fin de cycle primaire, les performances de la Côte d'Ivoire en lecture sont statistiquement inférieures à celles d'un seul pays, en mathématiques par contre elles sont inférieures à celles de cinq autres pays. La fin de scolarité primaire en Côte d'Ivoire se caractérise aussi par des scores nationaux statistiquement égaux à ceux de cinq pays en lecture et à ceux de deux pays en mathématiques. Enfin, les performances nationales sont statistiquement supérieures à celles de trois pays en lecture et de deux pays en mathématiques.

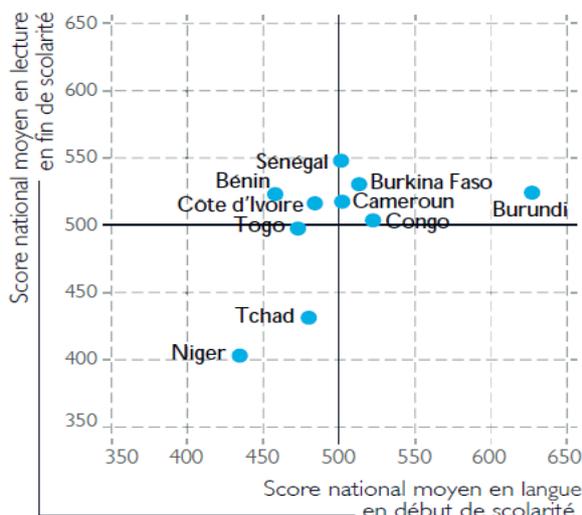
3.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet d'évaluer 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 en l'absence d'une étude longitudinale portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

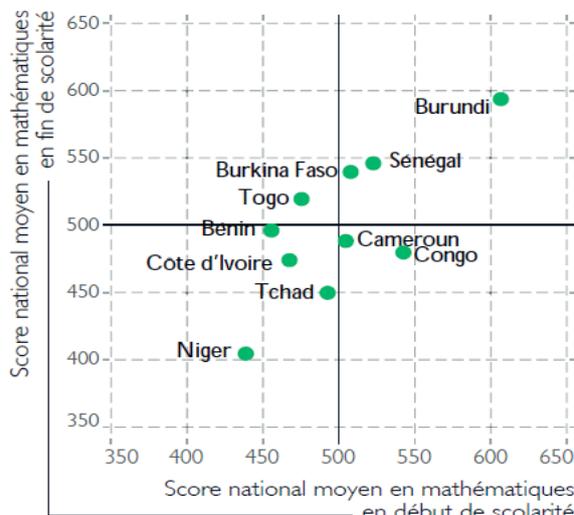
Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire¹⁸ n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation sont estimés à 0,53 (non significatif) en lecture et à 0,62 (significatif à 10 %) en mathématiques (voir le tableau B3.7 en annexe).

¹⁸ Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

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



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

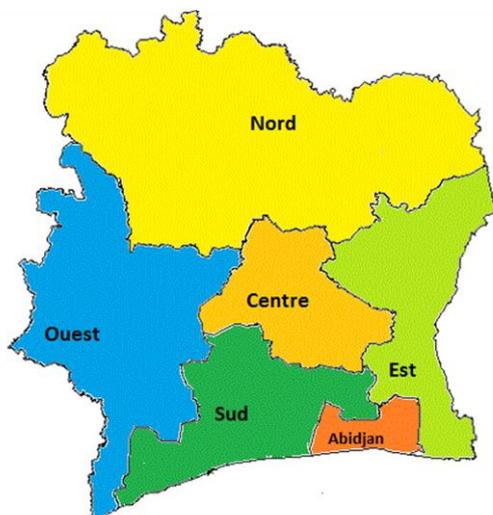


Ces graphiques semblent indiquer que les pays les plus performants en début de scolarité sont généralement ceux qui enregistrent les meilleures performances en fin de primaire. De manière symétrique, les systèmes éducatifs qui présentent des pourcentages élevés d'élèves en difficulté dans les premières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

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

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 afin de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. L'échantillon de la Côte d'Ivoire a été divisé en six strates (regroupements de régions). Cette subdivision permet de conduire des comparaisons fiables entre les strates selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales. Le regroupement de régions¹⁹ a été effectué sur la base de critères géographiques, socioéconomiques et culturels. Un découpage similaire a été utilisé dans le cadre d'une évaluation nationale²⁰ qui a révélé des disparités importantes entre ces différentes régions.

Figure 3.1 : Carte de la Côte d'Ivoire avec représentation des différentes strates



¹⁹ Le terme « régions » utilisé dans la suite de ce rapport national fait allusion aux strates (regroupements de régions).

²⁰ « Niveau de maîtrise de la lecture des élèves de première année de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire », octobre 2014, Direction de la Veille et du Suivi des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale.

Les régions distinguées sont Abidjan, le Centre (Bouaflé, Bouaké, Dimbokro, Yamoussoukro, Bongouanou), l'Est (Abengourou, Aboisso, Daoukro, Adzopé, Bondoukou), le Nord (Bouna, Boundiali, Katiola, Korhogo, Mankono, Odienné, Ferkessedougou, Séguéla), l'Ouest (Duekoué, Touba, Guiglo, Daloa, Soubré, Man) et le Sud (Dabou, Agboville, Divo, Sassandra, San-Pédro, Gagnoa). Ces strates sont présentées à la figure 3.1.

Le tableau ci-dessous est construit à partir de la base de données du Ministère de l'Éducation Nationale et des informations recueillies par le PASEC2014 sur les élèves de 6^e année du primaire. Il offre un premier aperçu du contexte de l'évaluation et des inégalités entre les régions. Ces mêmes données peuvent être comparées à la moyenne du pays. Les caractéristiques scolaires et extrascolaires propres à chaque région ont été calculées à partir des données issues de l'évaluation PASEC2014 en Côte d'Ivoire.

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

	Régions						Moyenne
	Abidjan	Est	Centre	Sud	Ouest	Nord	
Poids des effectifs scolarisés dans la population totale de dernière année du primaire**	14,7 %	15,0 %	15,2 %	14,4 %	14,6 %	11,5 %	14,6 %
Proportion d'élèves scolarisés dans le privé**	35,4 %	5,9 %	7,1 %	7,4 %	6,7 %	5,1 %	12,8 %
Proportion d'élèves scolarisés dans une école rurale**	4,9 %	63,4 %	53,6 %	65,8 %	68,0 %	49,4 %	49,3 %
Proportion d'élèves ayant suivi un enseignement préscolaire*	39,1 %	40,9 %	10,0 %	22,3 %	9,5 %	13,0 %	23,7 %
Proportion d'élèves dont au moins un des deux parents sait lire*	87,1 %	80,8 %	72,2 %	81,7 %	61,7 %	59,3 %	75,2 %
Niveau moyen de l'indicateur de niveau de vie*	58,6	54,1	50,1	51,0	47,3	51,0	52,3

* Estimations à partir des données collectées par le PASEC2014.

** Calculs effectués à partir de la base de sondage du Ministère de l'Éducation Nationale, année scolaire 2012-2013. Ces chiffres peuvent différer des chiffres officiels pour la même année scolaire, la population cible du PASEC en fin de scolarité concernant les élèves dont l'école a au moins une classe de 6^e année.

Comme en témoignent les données du tableau 3.7, les régions diffèrent à plus d'un égard. Ainsi, la zone Abidjan enregistre une très faible proportion d'élèves scolarisés dans une école rurale. Elle enregistre également une plus forte proportion d'élèves scolarisés dans une école privée. Les régions Abidjan et Est enregistrent des pourcentages d'élèves ayant suivi un enseignement préscolaire qui sont nettement plus élevés que les proportions relevées dans les autres régions. Les élèves fréquentant une école dans ces deux mêmes régions sont issus des ménages les plus favorisés de la population. Abidjan reste la zone ayant le niveau moyen de vie le plus élevé. Ces différences de contexte entre les régions en Côte d'Ivoire entraînent des disparités de performance en lecture et en mathématiques qui sont décrites par région dans les sections qui suivent.

3.4.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

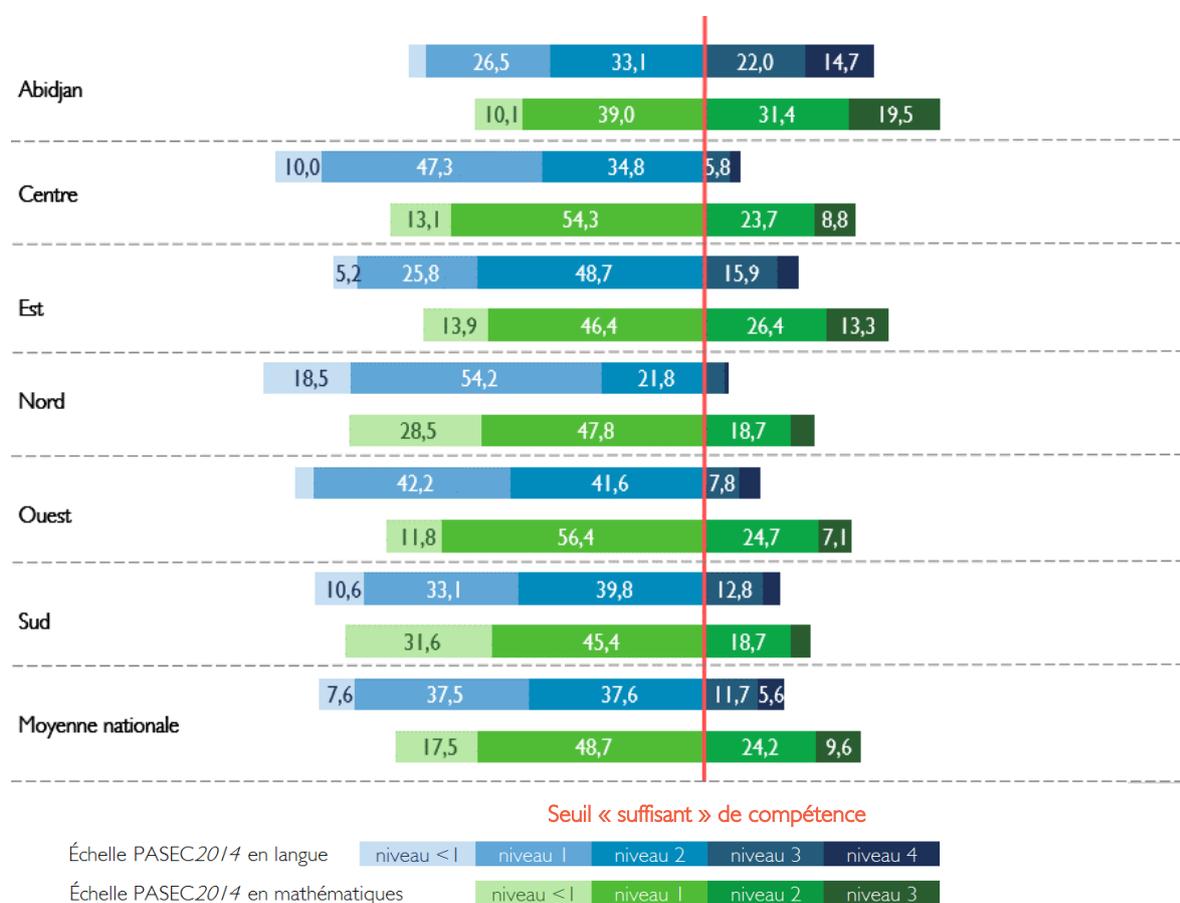
En langue, la région Abidjan enregistre la proportion la plus importante (36,7 %) d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétence. Dans l'ensemble des autres régions, les proportions d'élèves atteignant ce seuil en langue sont nettement inférieures, variant entre 5 % et 21 %. Les proportions les plus faibles sont enregistrées dans les régions Nord (5,5 %) et Centre (7,9 %) du pays.

Dans les régions Nord (18,5 %), Sud (10,6 %) et Centre (10,0 %), une proportion non négligeable d'élèves éprouvent en début de scolarité de très grandes difficultés (sous le niveau 1). Cette catégorie d'élèves ne manifeste aucune des compétences évaluées.

En mathématiques, les proportions d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont plus élevées que celles observées pour le test de langue, et ce, dans toutes les zones étudiées. Comme en langue, la région Abidjan se distingue de toutes les autres en présentant une proportion plus importante (50,9 %) d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence.

Les régions Sud (77,0 %) et Nord (76,3 %) concentrent les plus grandes proportions d'élèves ne disposant pas des compétences suffisantes en mathématiques. Ces régions sont aussi celles qui enregistrent les parts les plus importantes d'élèves ne manifestant aucune des compétences mesurées par le test, avec 31,6 % et 28,5 % respectivement. Ces élèves en très grande difficulté représentent plus de 10 % de la population scolaire dans toutes les autres régions du pays.

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



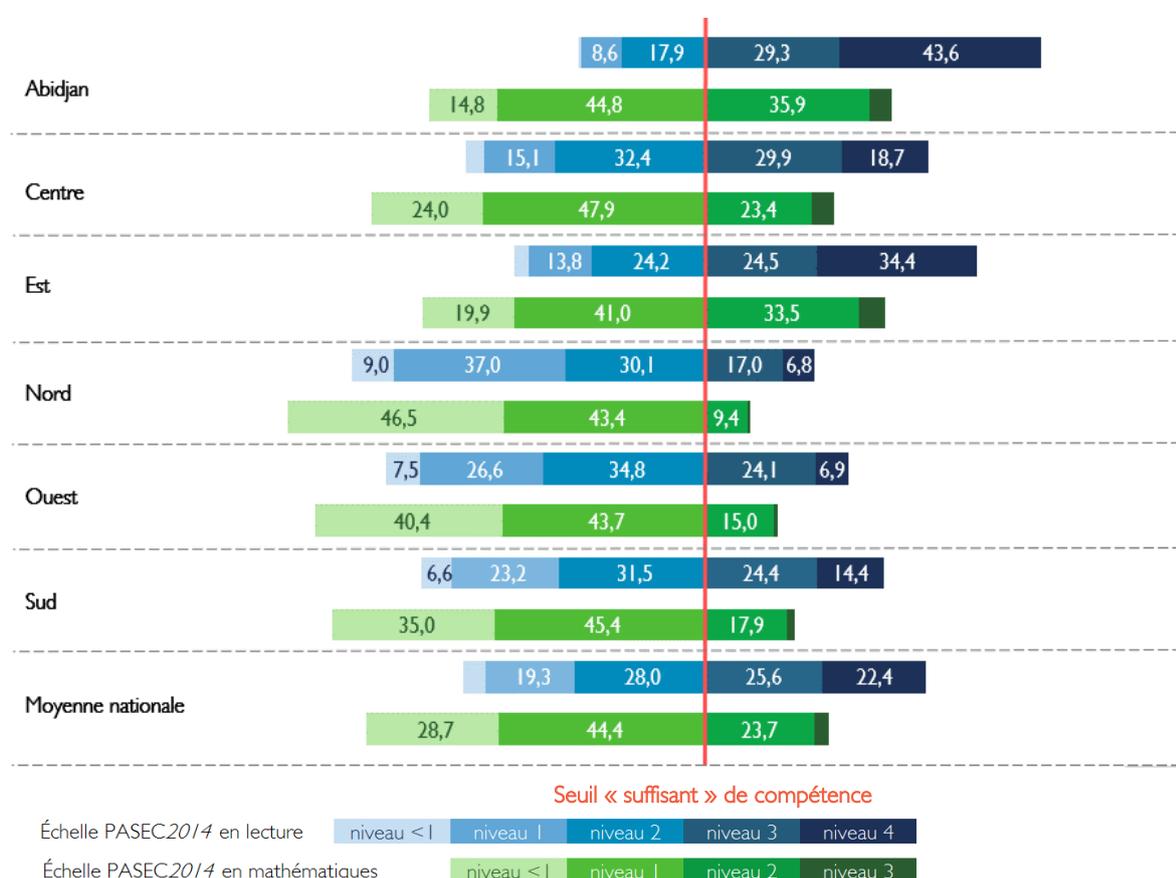
Ces résultats indiquent que la région Abidjan se distingue des autres régions par des performances moyennes nettement plus élevées. Sur la base du tableau 3.7, plusieurs hypothèses peuvent être émises à propos de la prééminence de la région Abidjan sur les autres, qui pourrait en partie tenir à son statut de capitale économique et d'important centre d'affaires pour le pays et même pour la sous-région d'Afrique de l'Ouest. De fait, les élèves d'Abidjan sont proportionnellement plus nombreux à provenir de ménages favorisés. Dans cette région, le degré d'alphabétisation est plus élevé puisqu'au moins un des deux parents sait lire pour une plus grande proportion de ces élèves. Par ailleurs, une proportion plus importante fréquente une école privée.

3.4.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Comme en début de scolarité, la région Abidjan présente une proportion bien plus élevée que les autres d'élèves se situant au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture, avec 72,9 %. Parmi les cinq autres régions, la zone Est se distingue en plaçant au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture plus de la moitié (58,9 %) de ses élèves. À Abidjan et dans la région Est, les proportions d'élèves se situant au niveau supérieur de l'échelle de compétences en lecture (niveau 4) sont respectivement de 43,6 % et de 34,4 %. Dans ces deux régions, le niveau socioéconomique moyen est plus élevé que la moyenne nationale et les proportions d'élèves dont au moins un parent sait lire sont particulièrement élevées.

Dans les autres régions, moins d'un élève sur cinq a atteint le niveau 4 en lecture.

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



De manière symétrique, les régions Abidjan et Est affichent les plus faibles proportions d'élèves (27,1 % et 38,0 % respectivement) ne manifestant pas des compétences suffisantes en lecture. Si ces proportions d'élèves en difficulté d'apprentissage ne sont pas négligeables, elles restent toutefois bien plus faibles que les proportions d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » en lecture dans les autres régions. Plus de la moitié des élèves de ces autres régions connaissent des difficultés scolaires, en particulier dans les régions Nord et Ouest, qui enregistrent les proportions les plus élevées d'apprenants en-dessous du seuil de compétence (76,1 % et 68,9 % respectivement). En outre, les régions Nord (9,0 %), Ouest (7,5 %) et Sud (6,6 %) comptent les parts les plus élevées d'apprenants atteignant la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires de début de scolarité (lire et comprendre des mots isolés).

En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence tendent à être plus faibles en fin qu'en début de scolarité.

Comme en lecture, les régions Abidjan (40,5 %) et Est (39,1 %) se distinguent en hissant des proportions plus importantes d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques en fin de scolarité. Dans les autres régions, les 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 de faibles proportions : 10,1 % pour le Nord, 16,0 % pour l'Ouest, 19,6 % pour le Sud et 28,1 % pour le Centre.

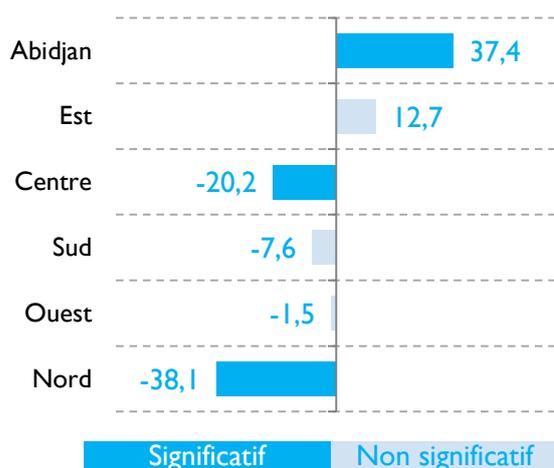
Ces résultats indiquent que les proportions d'élèves éprouvant des difficultés après au moins six années de scolarité primaire sont très importantes, et ce, en particulier dans les régions Nord (46,5 %), Ouest (40,4 %) et Sud (35,0 %).

3.4.3 Scores nationaux et scores des régions

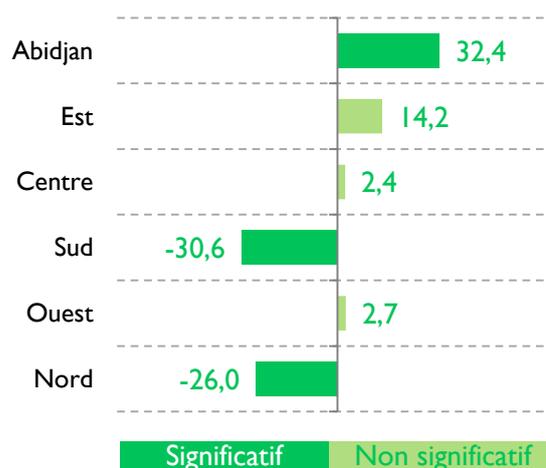
Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des régions en ce qui concerne la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences. Si cette approche permet de distinguer les forces et les faiblesses de chacune des régions, elle ne renseigne pas sur la performance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

En début de scolarité primaire, les élèves de la région Abidjan sont les seuls à manifester des performances moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale quelle que soit la discipline. Ce résultat est prévisible à la lumière des pourcentages d'élèves de cette région, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans les différentes disciplines.

Graphique 3.9 : Écarts de performance en langue entre chaque région et le score moyen national – Début de scolarité



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



L'Est et l'Ouest ont des performances moyennes similaires aux moyennes nationales dans les deux disciplines²¹. Ce constat est aussi vrai pour les régions Sud (en langue uniquement) et Centre (en mathématiques uniquement).

Les régions Centre et Nord ont des performances statistiquement inférieures à la moyenne nationale en

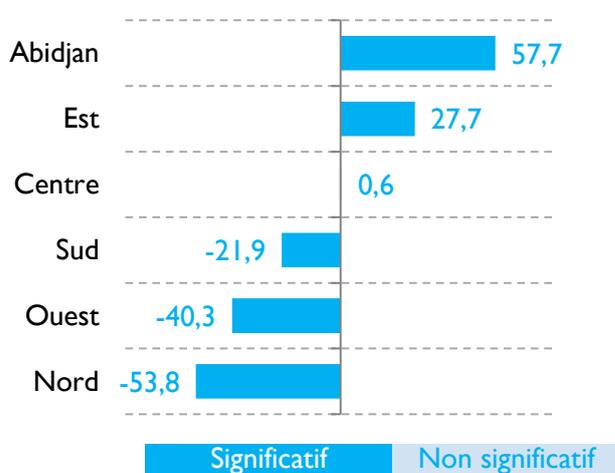
²¹ Les différences observées ne sont pas significatives.

langue avec des écarts respectifs de 20,2 et 38,1 points.

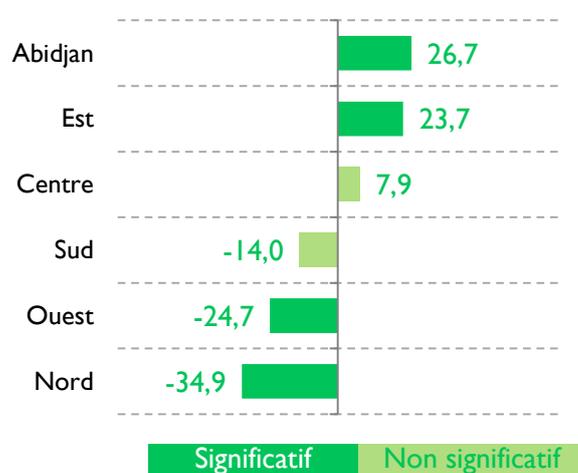
En mathématiques, les élèves des régions Nord et Sud réalisent des scores statistiquement inférieurs de 26,0 et 30,6 points à la moyenne nationale.

En fin de scolarité, les zones Abidjan et Est présentent en lecture et en mathématiques des performances moyennes supérieures aux moyennes nationales. Les performances moyennes de la région Centre sont quant à elles similaires aux moyennes nationales alors que celles des zones Nord et Ouest sont inférieures aux moyennes nationales dans les deux disciplines. La région Sud a des performances moyennes inférieures à la moyenne nationale en lecture et équivalentes à la moyenne nationale en mathématiques.

Graphique 3.11 : Écarts de performance en lecture entre chaque région et le score moyen national – Fin de scolarité



Graphique 3.12 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque région et le score moyen national – Fin de scolarité



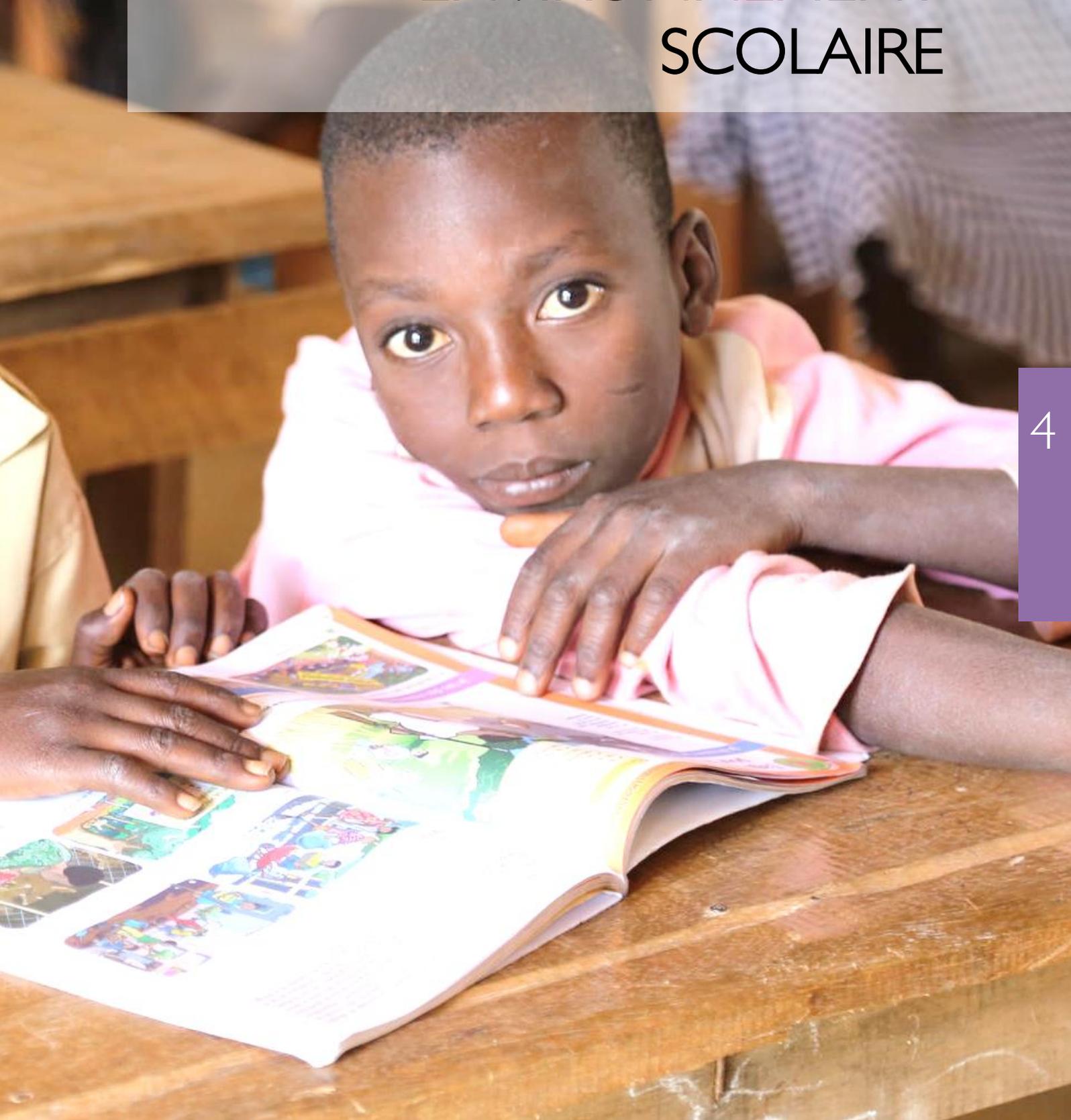
Les résultats présentés dans ce chapitre montrent que la région Abidjan présente en début et en fin de scolarité des performances scolaires plus élevées que la moyenne nationale aussi bien en mathématiques qu'en lecture. La zone Nord enregistre par contre des performances moyennes inférieures aux moyennes nationales quels que soient la discipline et le niveau d'études.

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

© GPE/Carine Durand



4 DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE



Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage en Côte d'Ivoire en fonction des regroupements régionaux effectués. Ces régions sont différenciées sur la base de caractéristiques scolaires, dont les performances des élèves, ou extrascolaires. Ces données permettent notamment d'appréhender les écarts de performance en fonction des zones de scolarisation et dressent un premier portrait des caractéristiques individuelles ou familiales des élèves ainsi que du contexte scolaire. 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 possible²², la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire.

Les résultats de ce chapitre fourniront des pistes pour mieux cibler les politiques éducatives.

²² En raison de la taille limitée de l'échantillon en 2^e année et du contexte particulier d'une évaluation auprès de jeunes élèves en début de primaire, les résultats proposés au cours de ce chapitre se limitent dans la majorité des cas à une étude des disparités en fin de scolarité primaire.

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

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

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

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

Estimation, erreur type et significativité des différences

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

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

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

Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles

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

4. I Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

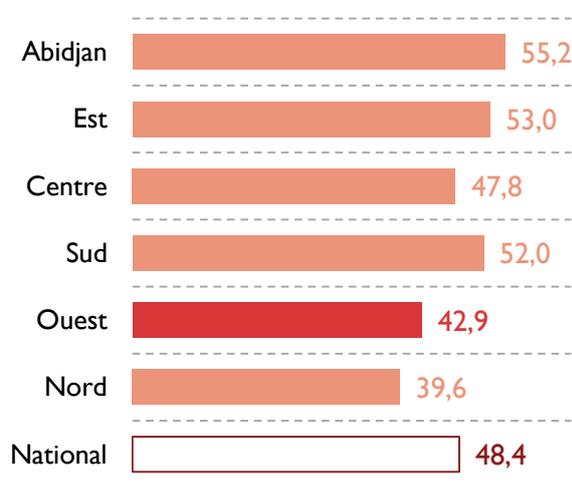
4.1.1 Genre de l'élève

Le système éducatif ivoirien peut encore s'améliorer en matière d'équité de genre. Des indicateurs tels que le taux d'achèvement du cycle primaire ou même les performances des élèves témoignent de cette disparité. Selon les informations recueillies auprès de la Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (DSPS), le taux d'achèvement du cycle primaire pour l'année scolaire 2013-2014 est estimé à 60,4 %. Par contre, ce taux s'élève à 66,4 % pour les garçons et à 54,2 % seulement pour les filles. Ce déséquilibre est aussi observé à partir des données PASEC2014.

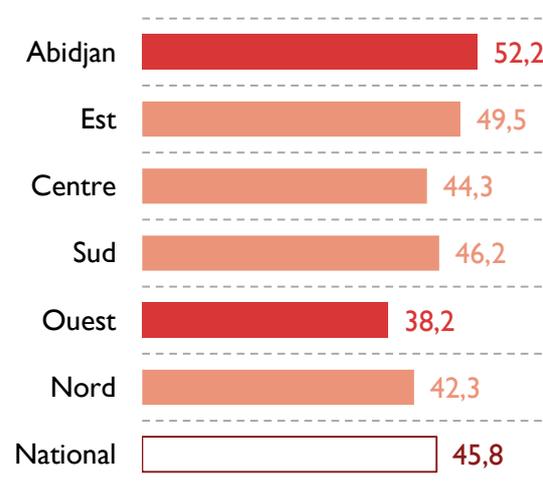
Au niveau national, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, les échantillons PASEC sont caractérisés par une plus grande proportion de garçons. Le pourcentage de garçons en fin de cycle est plus élevé qu'en début de cycle, ce qui témoigne certainement d'un taux d'achèvement plus important pour les garçons que pour les filles. Bien qu'il s'agisse de tendances observées au niveau national, des disparités sont aussi observées en fonction des régions.

Selon les données de la DSPS pour l'année scolaire 2013-2014 (année de l'évaluation PASEC2014), 47,0 % des élèves ivoiriens de 2^e année sont des filles. Cette proportion chute à 43,7 % en 6^e année du cycle primaire. Ces proportions sont comparables aux estimations issues de l'évaluation PASEC2014 : 48,4 % de filles en 2^e année et 45,8 % en 6^e année du primaire.

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



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



Zone de référence Différence significative Différence non significative

En début de scolarité, seule la région Ouest affiche une proportion de filles moins importante que celle observée au niveau national. Les proportions de filles observées dans les autres régions ne diffèrent pas statistiquement de la moyenne nationale (48,4 %)²³.

²³ Les analyses statistiques ne montrent pas de différence significative entre les proportions de filles estimées au niveau national et pour la région Nord. Pourtant, la proportion de filles estimée pour la région Ouest (supérieure à la proportion estimée pour

En fin de scolarité, seules les régions Abidjan et Ouest affichent une proportion différente de la moyenne nationale. Dans la région Abidjan, le pourcentage d'élèves de sexe féminin est plus élevé tandis que dans la région Ouest, il ne s'élève qu'à 38,2 %. Les proportions de filles enregistrées dans les régions Est, Centre, Sud et Nord sont comparables à la moyenne nationale observée à partir des données collectées par le PASEC2014.

Ces différents constats indiquent que des efforts sont à consentir pour rendre effective la politique du MEN qui souhaite atteindre l'équité entre les genres avec, en particulier, la parité au niveau de l'achèvement du cycle primaire.

Les disparités liées au genre ne se limitent pas au taux d'achèvement; elles affectent également les résultats scolaires.

En début de scolarité, les filles et les garçons présentent au niveau national des performances similaires en lecture. En mathématiques, par contre, les performances des garçons sont de 26,3 points plus élevées que celles des filles. Ces deux constats sont généralement dégagés au niveau international. Ainsi, aucun des dix pays du PASEC2014 n'enregistre en début de scolarité des différences de performance statistiquement significatives en faveur d'un sexe quelconque en lecture. Les différences, lorsqu'elles existent, sont toujours en mathématiques et en faveur des garçons. La comparaison des performances des filles et des garçons n'est malheureusement pas réalisable dans les régions de la Côte d'Ivoire en raison de la taille des sous-échantillons (règle du minimum de 5 écoles et de 100 élèves).

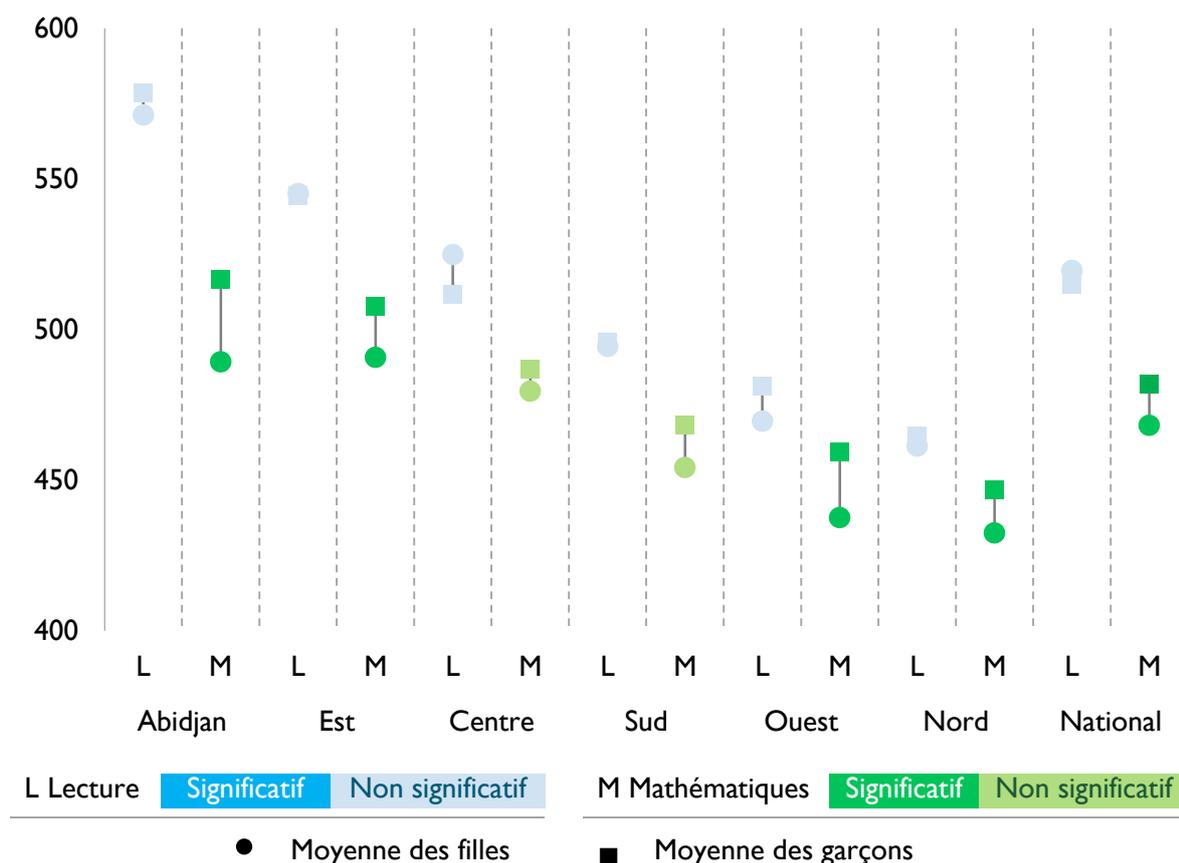
En fin de scolarité, au niveau national, les performances moyennes des filles sont inférieures à celles des garçons en mathématiques alors qu'elles sont statistiquement similaires en lecture. Au niveau international, les filles offrent en lecture de meilleures performances que les garçons au Burundi et au Cameroun alors qu'au Tchad, la situation inverse est observée. En mathématiques, les filles sont plus performantes que les garçons au Burundi seulement. À l'exception du Bénin, du Cameroun, du Niger et du Togo, où aucune différence n'est observée entre les deux sexes, les garçons sont systématiquement plus performants que les filles dans cette discipline.

L'analyse par région offre une perspective différente. En fin de scolarité, il n'existe pas de différence significative en lecture entre les filles et les garçons, et ce, tant au niveau national que dans les régions. En mathématiques, par contre, les garçons sont systématiquement plus performants que les filles dans toutes les régions à l'exception du Centre et du Sud.

la région Nord) est numériquement inférieure à la proportion estimée au niveau national. Ceci est dû à une plus grande incertitude (erreur type) dans l'estimation de la proportion de filles pour la région Nord.

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

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



Le constat selon lequel les garçons sont plus performants que les filles en mathématiques est courant dans la littérature. Cette même littérature montre que les filles sont généralement plus performantes que les garçons en lecture, à l'inverse de ce qui est observé en Côte d'Ivoire. Les différences de performance entre les deux sexes sont généralement expliquées par des stéréotypes sociaux qui prédisposent les filles à être plus performantes en lecture et les garçons à se démarquer en mathématiques. Steele (1997) a conduit une recherche en contexte américain sur le fait que les femmes obtenaient de moins bons résultats que les hommes en mathématiques dans des tests d'admission à l'université. En reproduisant une situation semblable en laboratoire, il démontre que, si les tests sont présentés de façon neutre, les femmes se montrent aussi performantes que les hommes. Ces dernières ont intériorisé une représentation sociale négative des mathématiques et sont convaincues d'être moins aptes que les hommes dans cette discipline. Le déséquilibre serait donc psychosocial, comme le montrent aussi les travaux d'Huguet et Régner (2007).

Les différences observées entre les régions 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 les proportions des élèves filles et garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils « suffisants » de compétence sont disponibles dans les tableaux B4.5 à B4.8 en annexe.

4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

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

Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique

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

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

Le graphique 4.4 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique à l'intérieur du pays tel que mesuré par l'évaluation PASEC2014. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque région et est comparé à la moyenne nationale. Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une région particulière par rapport à la tendance nationale.

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



Le niveau moyen national de l'indice de niveau socioéconomique est estimé à 52,3 points. Cette valeur est significativement plus élevée que la moyenne internationale (50 points). L'analyse du niveau socioéconomique permet de dresser les constats suivants :

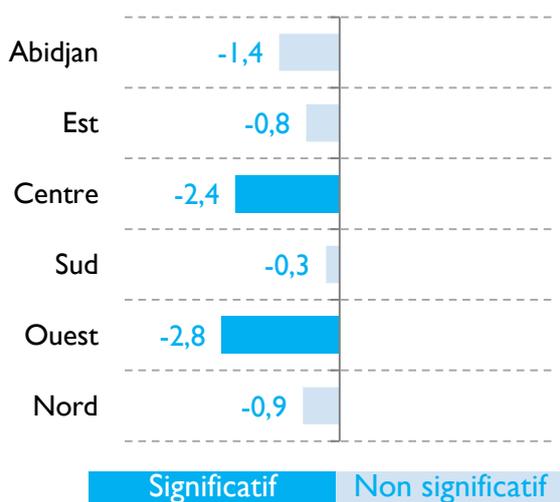
- La région Abidjan, avec une moyenne de 58,6 points, est la plus favorisée de la Côte d'Ivoire;
- Les régions Est (54,1 points), Nord (51,0 points) et Sud (51,0 points) ont des niveaux moyens d'indice qui sont similaires à la moyenne nationale;
- Les régions Centre (50,1 points) et Ouest (47,3 points) affichent des niveaux moyens significativement inférieurs à la moyenne de la Côte d'Ivoire.

Il est possible de mesurer l'équité d'un système éducatif par la différence de scores entre les élèves se situant parmi les 25 % les plus favorisés et ceux qui figurent parmi les 25 % les plus défavorisés. Les systèmes éducatifs seraient alors d'autant plus équitables que cette différence de scores est faible.

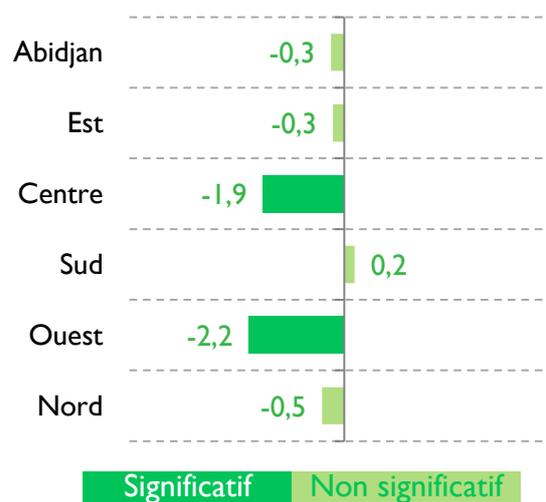
Au niveau national, les différences de performance entre les élèves issus des ménages les plus favorisés et ceux issus des ménages les moins favorisés sont significatives. En lecture, cette différence de performance est estimée à 84,3 points alors qu'en mathématiques, elle n'est que de 40,1 points, soit un peu moins de la moitié de la précédente. Le gain de points pour les élèves issus des ménages favorisés 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.

Ces différences sont-elles présentes au sein des régions? Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique, en comparaison avec le niveau national, sur les performances des élèves selon la zone éducative.

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



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



L'effet du niveau socioéconomique sur les performances est moins important dans les régions Centre et Ouest, et ce, quelle que soit la discipline. Ces deux régions présentent donc de meilleurs niveaux d'équité que l'ensemble de la Côte d'Ivoire. Dans les autres régions, l'effet du niveau socioéconomique est comparable à celui observé au niveau national.

4.1.3 Élèves atypiques

Les recherches en éducation et les études PASEC ont montré que le niveau socioéconomique des élèves est un déterminant important de la réussite scolaire. En général, les données du PASEC 2014 montrent que les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des milieux plus favorisés, comme c'est aussi le cas en Côte d'Ivoire (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'estimer²⁴ 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 25²⁵) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC 2014 (score supérieur ou égal au percentile 75²⁶) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75²⁷). 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.

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

L'analyse des élèves atypiques dans le contexte ivoirien révèle des constats intéressants. La région Abidjan, qui traditionnellement présente les meilleurs scores et affiche les meilleurs niveaux pour différents indicateurs, est supplantée par d'autres zones en ce qui concerne les proportions d'élèves atypiques positifs. Abidjan reste cependant celle qui enregistre le moins d'élèves atypiques négatifs.

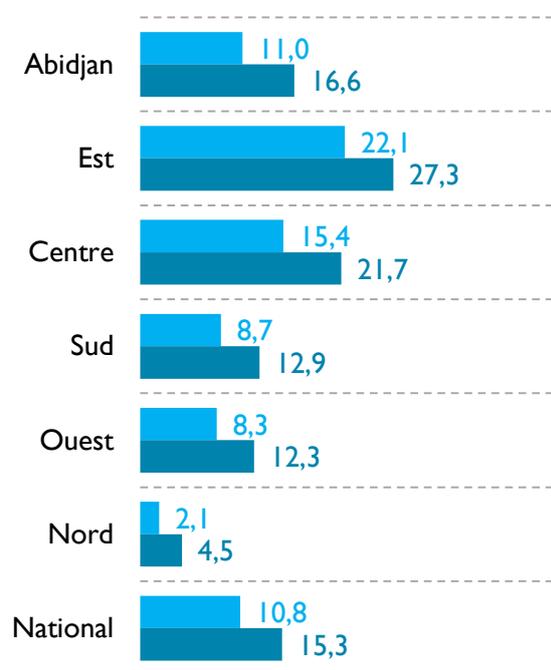
²⁴ Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC 2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

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

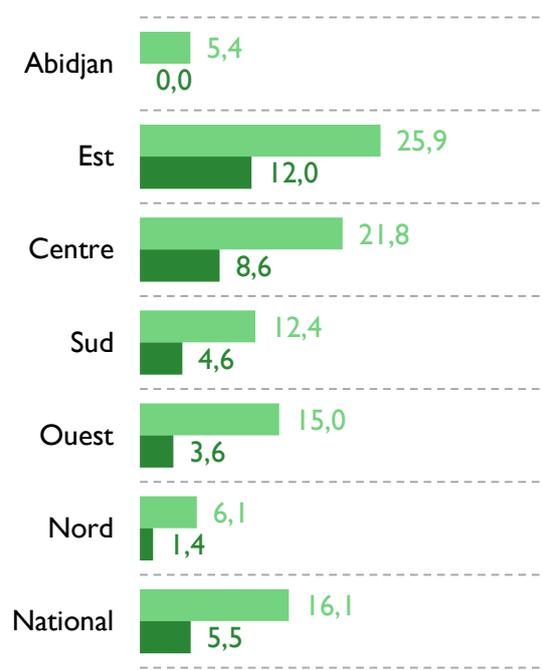
²⁶ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

²⁷ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

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



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



Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores

Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores

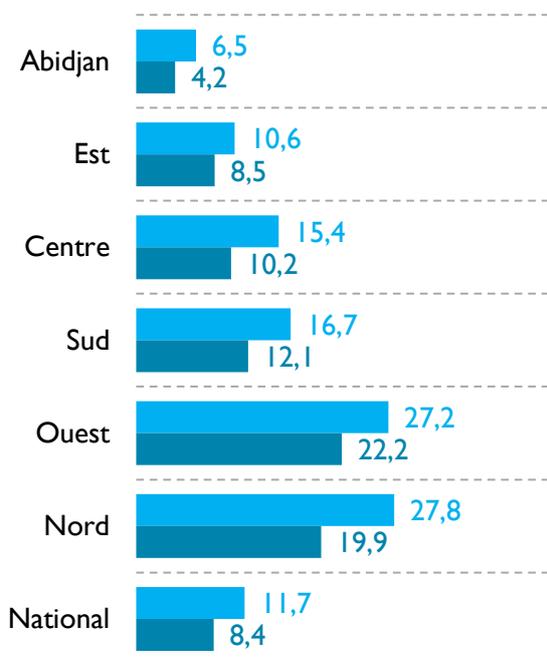
En lecture, les proportions d'élèves atypiques positifs pour le niveau international sont plus élevées que celles observées pour le niveau national. Ce constat est étroitement lié au fait que les percentiles de la distribution des scores en lecture sont plus élevés au niveau national qu'au niveau international. Ceci se traduit par une moyenne nationale en lecture plus élevée que la moyenne internationale du PASEC2014 dans la même discipline. En Côte d'Ivoire, presque 11 % des élèves sont considérés comme atypiques positifs pour le niveau national alors que cette proportion monte à plus de 15 % pour le niveau international. Le pays contient ainsi un pourcentage non négligeable d'élèves aux conditions de vie défavorables mais qui arrivent néanmoins à surmonter les effets du contexte et à être remarquablement performants dans le système éducatif.

Les pourcentages d'élèves atypiques positifs sont encore plus élevés dans les régions Est et Centre alors que les régions Abidjan, Sud et Ouest présentent des proportions comparables à celles observées au niveau national. Seule la région Nord affiche des proportions particulièrement faibles d'élèves atypiques positifs.

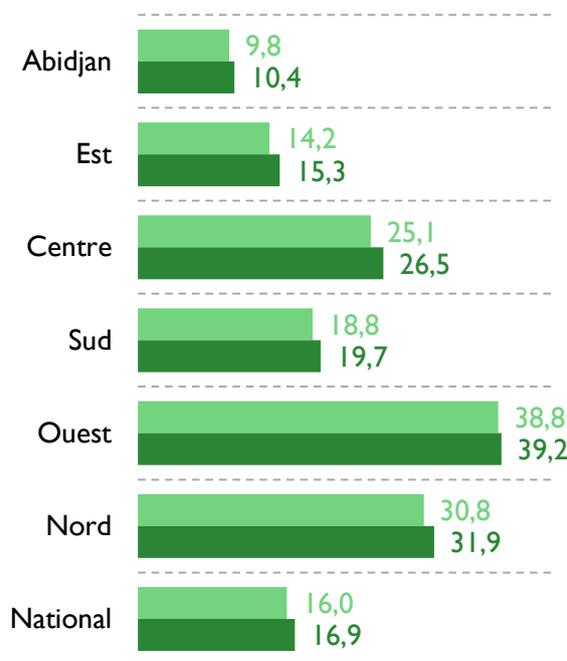
En mathématiques, les percentiles de la distribution des scores sont moins élevés au niveau national qu'au niveau international. Ceci se traduit par une moyenne nationale plus faible que la moyenne internationale et des proportions d'élèves atypiques positifs qui sont plus faibles pour le niveau international. Ainsi, pour le niveau national, 16,1 % des élèves sont considérés atypiques positifs alors que cette proportion baisse à 5,5 % pour le niveau international. Quelques régions (Est et Centre) se distinguent avec des proportions d'élèves atypiques positifs supérieures à 20 % pour le niveau national et comprises entre 8 % et 12 % pour le niveau international. Pour les autres régions, les proportions d'élèves atypiques positifs pour le niveau national sont comprises entre 5 % et 15 %. Les mêmes proportions pour le niveau international sont toutes inférieures à 5 %. Fait intéressant, Abidjan ne présente pas d'élèves atypiques positifs pour le niveau international en mathématiques.

L'analyse des élèves atypiques négatifs présente une toute autre configuration.

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



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



En lecture, que ce soit au niveau des régions ou pour l'ensemble du pays, les proportions d'élèves atypiques négatifs paraissent plus élevées au niveau national que celles observées au niveau international. En mathématiques, par contre, les proportions d'élèves atypiques négatifs sont assez similaires pour les deux niveaux. En fonction de la discipline, les régions Centre, Sud, Ouest et Nord présentent des proportions importantes d'élèves qui ne tirent pas profit de leur environnement social.

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

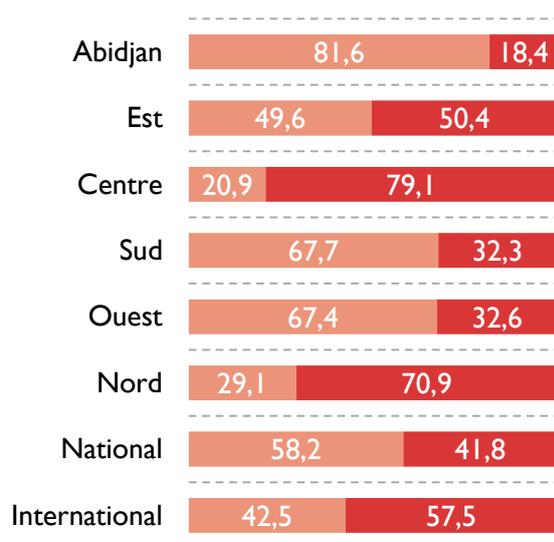
Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner l'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne en raison de l'importante diversité des langues et de leur usage dans la vie quotidienne. En Côte d'Ivoire, le contexte national est plurilingue et caractérisé par une majorité d'élèves qui entrent dans le système scolaire sans avoir été exposés à la langue d'enseignement, le français. Une récente évaluation des apprentissages (MEN, 2014) conduite par la DVSP a révélé qu'en première année du primaire, plus de la moitié des élèves (50,1 %) s'expriment toujours dans leur langue maternelle contre 12,7 % qui parlent toujours le français à la maison. Les autres élèves parlent leur langue maternelle en plus de la langue d'enseignement.

Les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières en français avant d'entrer à l'école et au cours de la scolarité

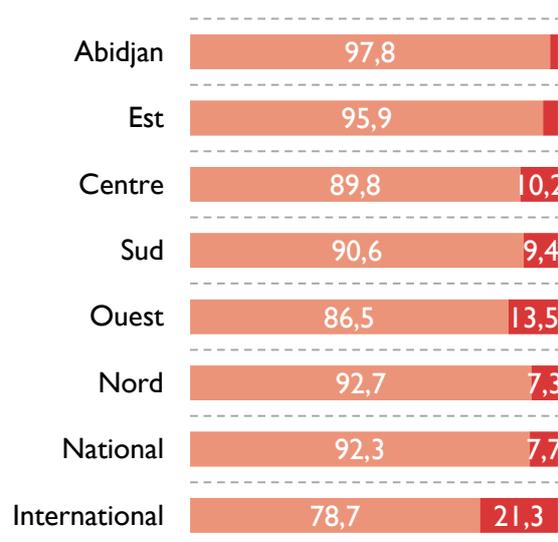
primaire, comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors du cadre scolaire.

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent, pour chaque niveau d'études enquêté, la proportion d'élèves dans chaque région qui déclarent pratiquer (quelle que soit la fréquence d'utilisation) ou ne pas pratiquer la langue d'enseignement à la maison.

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



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



Déclare parler la langue d'enseignement à la maison

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

En début de scolarité et au niveau national, 58,2 % des élèves pratiquent le français²⁸ à la maison. Cette proportion paraît plus élevée que la moyenne d'élèves qui, au niveau international, pratiquent la langue d'enseignement à domicile. En fonction des régions, de fortes variations sont observées par rapport à la moyenne nationale. Ainsi, la proportion d'élèves pratiquant la langue d'enseignement à domicile est la plus faible dans la région Centre (20,9 %) alors qu'elle est particulièrement élevée à Abidjan (81,6 %).

En fin de scolarité primaire, les proportions sont encore plus importantes, sans doute en raison de la maîtrise grandissante de la langue²⁹ et de l'accroissement des possibilités d'interaction avec le milieu à mesure que les élèves prennent de l'âge et progressent dans le cycle primaire. S'ajoute aussi la possibilité, voire la nécessité pour les élèves de solliciter un appui en dehors de l'école pour résoudre des problèmes de tout ordre. Au niveau national, la proportion d'élèves pratiquant le français en dehors de l'école excède 90 %. Cette proportion varie entre 85 % et 98 % en fonction des régions.

Compte tenu de la ventilation 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 régions³⁰ en début comme en fin de scolarité. Cette comparaison est cependant possible au niveau national, où il est observé que les élèves qui pratiquent la langue

²⁸ Les différences entre les proportions d'élèves qui parlent la langue d'enseignement en dehors de l'école, telles que mesurées par l'évaluation nationale en 1^{er} année (49,9 %) et l'évaluation PASEC2014 de 2^e année (58,2 %) sont imputables au redoublement et/ou à l'abandon scolaire qui font que les deux populations d'élèves sont différentes. Par ailleurs, la population cible du PASEC, en 2^e année, concerne les élèves dont l'école a une classe de 6^e année.

²⁹ Les élèves de 6^e année ont passé au moins six années dans le système éducatif.

³⁰ En début de scolarité, les résultats des régions ne sont pas comparés car les données sont disponibles pour moins de 100 élèves ou 5 écoles.

d'enseignement à domicile sont plus performants que les élèves qui ne pratiquent pas le français en dehors du cadre scolaire. Ces différences sont évaluées à 54,0 points en lecture et à 28,7 points en mathématiques.

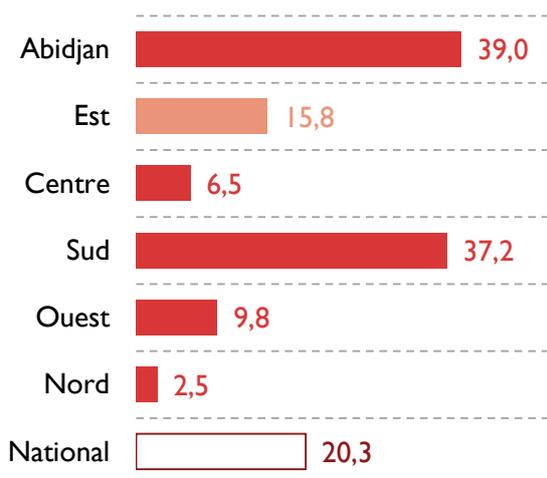
4.1.5 Préscolaire

L'enseignement préscolaire prépare 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 maternelle³¹.

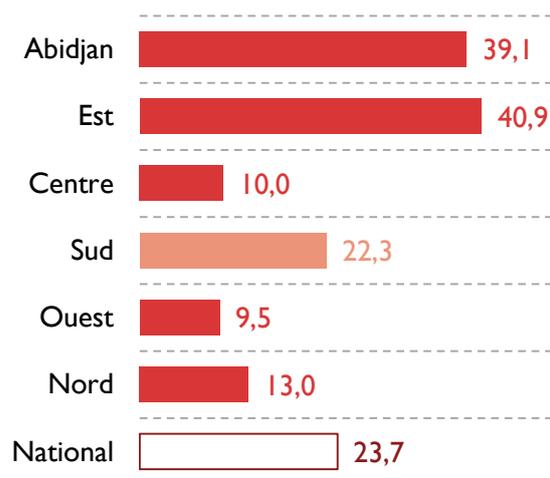
La politique de scolarisation au préscolaire n'est pas assurée exclusivement par des structures sous tutelle du MEN. Des Centres de Protection de la Petite Enfance (CPPE), sous tutelle du MPFFPE, offrent également un enseignement préscolaire. Les chiffres présentés ici sont donc le reflet d'une politique mise en œuvre par les deux ministères.

Les graphiques 4.13 et 4.14 présentent, pour chaque région, le pourcentage d'élèves de début et de fin de scolarité primaire ayant fréquenté le préscolaire parmi les élèves enquêtés par le PASEC.

Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité



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



Comme l'indiquent les graphiques ci-dessus, la situation est très différente en fonction de la région et de l'année d'études considérée (début ou fin du primaire). Les constats suivants se dégagent :

- En début de scolarité, seulement un élève sur cinq au niveau national a fréquenté le préscolaire. Trois régions (Centre, Ouest et Nord) affichent une toute autre configuration dans la mesure où le taux de fréquentation du préscolaire est nettement inférieur à la moyenne nationale : moins d'un élève sur dix a eu cette possibilité. À l'inverse, dans les régions Abidjan et Sud, environ quatre élèves sur dix ont eu la chance de fréquenter le préscolaire. La région Est présente une proportion d'élèves comparable à la moyenne nationale.
- En fin de scolarité primaire, au niveau national, la proportion d'élèves ayant fréquenté le préscolaire (23,7 %) est comparable à celle observée en début de cycle primaire. À nouveau, la situation est très variable en fonction des régions : Abidjan et Est se démarquent avec des pourcentages

³¹ Les termes « préscolaire » et « enseignement maternel » sont utilisés invariablement dans ce chapitre et dans le chapitre 5.

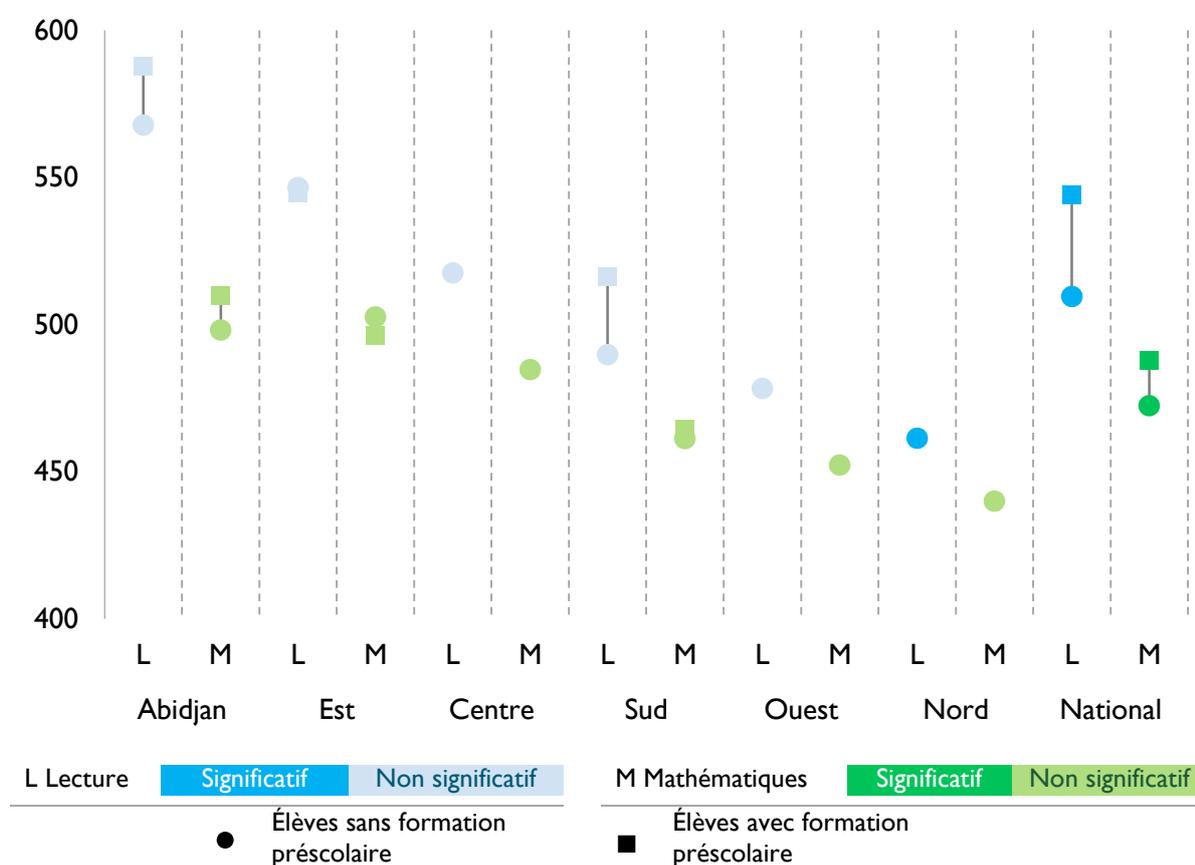
d'élèves qui avoisinent 40 %, la région Sud présente une proportion similaire à la moyenne nationale alors que les régions Centre, Ouest et Nord affichent des proportions inférieures.

- Entre le début et la fin de scolarité, la région Abidjan affiche une proportion constante d'élèves ayant fréquenté le préscolaire; une relative constance est aussi observée dans les régions Centre et Ouest. Une progression plus ou moins forte de cette proportion est notée dans les régions Est et Nord alors qu'une baisse substantielle distingue la région Sud.

Le PDEF 2016-2025 vise l'augmentation de la fréquentation du préscolaire par l'annexion d'une septième classe (avant la première année) aux nouvelles écoles et à celles en cours de réhabilitation.

La taille des échantillons au sein des régions Centre, Ouest et Nord n'a pas permis de tester l'existence de différences entre les performances des élèves selon qu'ils aient ou non bénéficié d'un enseignement préscolaire avant leur entrée à l'école primaire. Toutefois, cette comparaison est possible à l'échelle de la Côte d'Ivoire et dans les régions Abidjan, Est et Sud.

Graphique 4.15: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de de scolarité



Au niveau national et en fin de scolarité, les élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire avant de fréquenter le primaire ont des résultats supérieurs à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité. Ces différences, même si elles sont significatives, restent modestes : 34,7 points en lecture et 15,1 points en mathématiques. Lorsqu'elles sont possibles, les analyses au sein des régions ne révèlent pas de différence de performance entre les deux catégories d'élèves.

À la lumière des gains de performance modestes enregistrés par les élèves ayant bénéficié d'une formation préscolaire, il convient d'étudier le type et la qualité de l'enseignement préscolaire mis en œuvre dans le pays et particulièrement dans les différentes régions. Il apparaît important, aussi, d'harmoniser les contenus de l'enseignement préscolaire entre les structures gérées par le MEN et celles sous tutelle du MPFFPE.

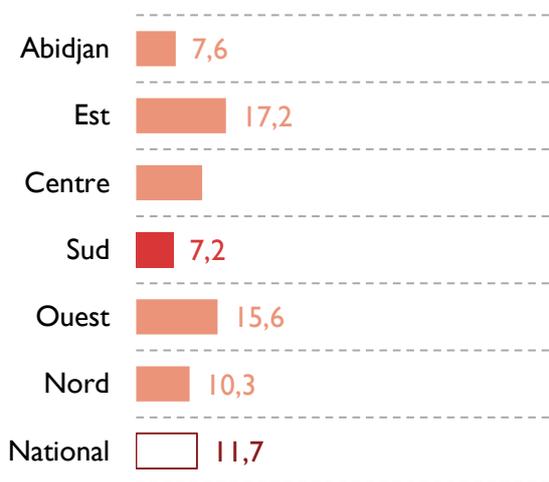
4.1.6 Redoublement

Le redoublement est une pratique pédagogique utilisée pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leur retard au niveau académique. Cependant, cette pratique est de plus en plus contestée. Le redoublement a des implications économiques, affecte le taux d'abandon scolaire et ne permet pas forcément aux redoublants d'avoir de meilleures performances que les non-redoublants.

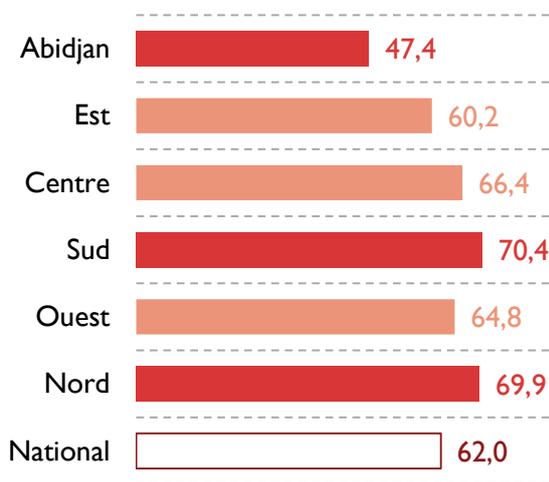
En Côte d'Ivoire, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois n'est pas négligeable : elle atteint 11,7 % des élèves en début de scolarité et plus de six élèves sur dix (62,0 %) en fin de scolarité primaire. Ces chiffres révèlent que la politique de redoublement est encore largement pratiquée dans le système éducatif ivoirien.

Les graphiques 4.16 et 4.17 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2^e année) et en fin de scolarité primaire (dernière année).

Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité



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



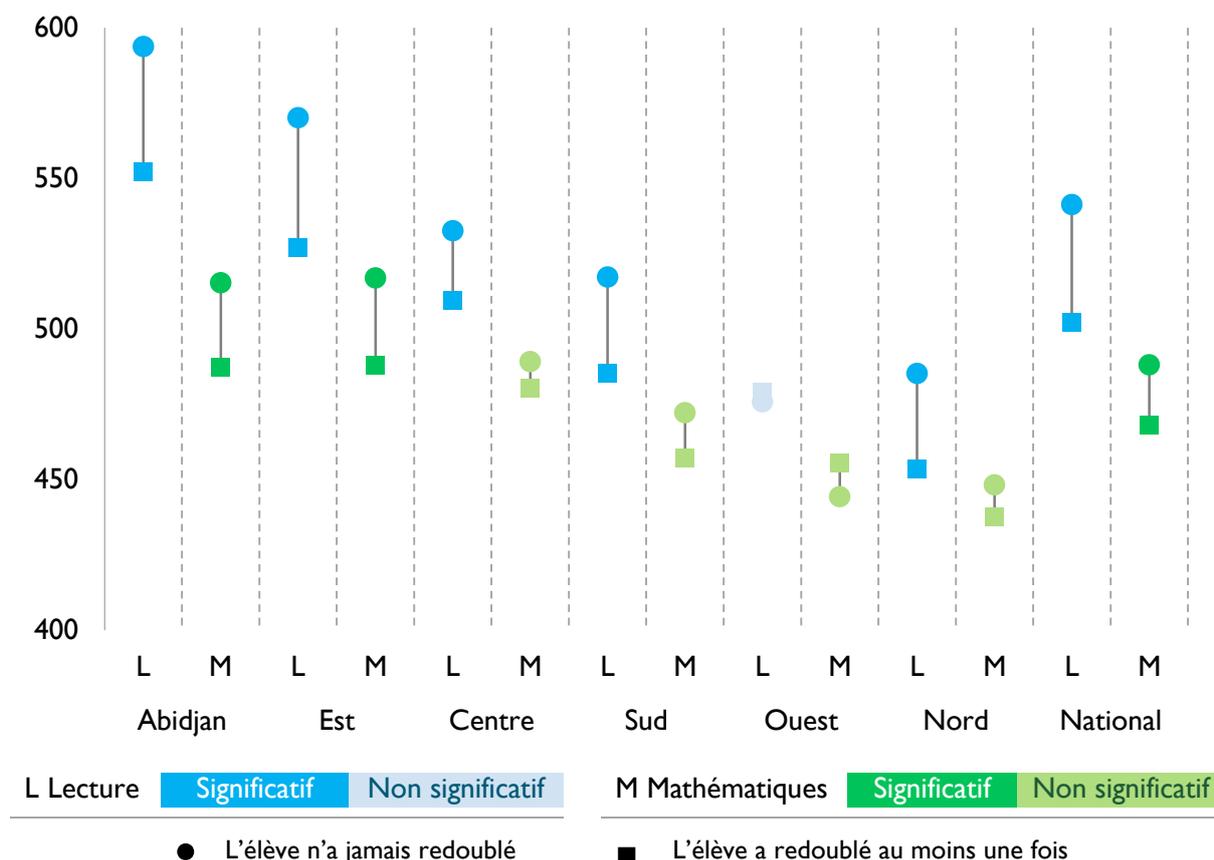
En début de scolarité, à l'exception de la région Sud, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins dans les régions est similaire à la moyenne nationale.

En fin de scolarité, par contre, la proportion d'élèves ayant redoublé dans la région Abidjan est significativement plus faible que dans les autres strates. Les régions Sud et Nord enregistrent les plus fortes proportions d'élèves ayant redoublé au moins une fois.

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. Il est aussi très probable que les pourcentages d'élèves ayant 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 scolarité primaire dans chaque région selon qu'ils aient redoublé au moins une fois ou non. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

Graphique 4.18 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de de scolarité



La comparaison des performances entre redoublants et non-redoublants indique qu'au niveau national, les performances moyennes des élèves sont en général plus faibles chez ceux qui ont redoublé au moins une fois. Les différences sont estimées à presque 40 points en lecture mais sont plus modestes en mathématiques avec 19,9 points.

Au niveau infranational, des différences sont observées en lecture pour toutes les régions à l'exception de l'Ouest, où les redoublants et les non-redoublants ont des performances comparables. En mathématiques, c'est seulement dans les régions Abidjan et Est que les non-redoublants sont plus performants.

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 dans l'ensemble du pays entre les classes de début et de fin de scolarité primaire est rendue possible, dans le cadre de l'évaluation PASEC2014, à travers l'indice d'équipement de la classe.

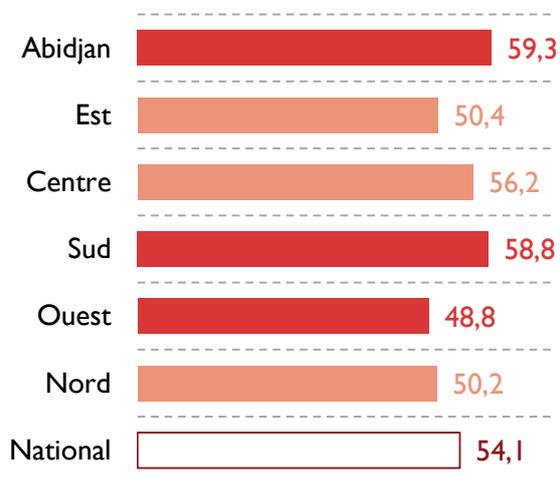
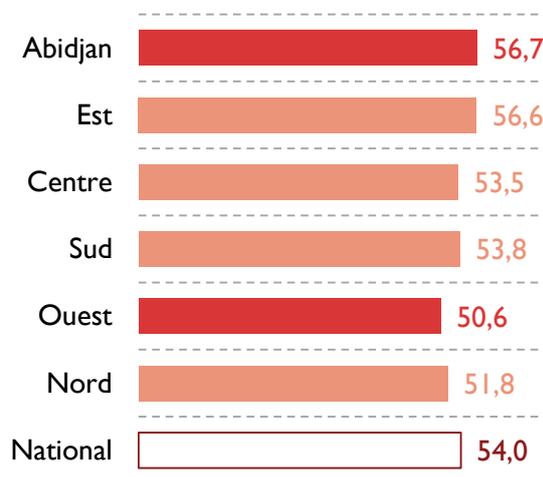
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe

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

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

Le tableau B4.31 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles de l'indice d'équipement.

En début de scolarité primaire, l'indice moyen d'équipement au niveau national est évalué à 54,1 points sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10. Cette moyenne nationale est significativement plus élevée que la moyenne internationale mais cache des différences de dotation selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) : la valeur moyenne de l'indice d'équipement de la classe pour le milieu urbain est supérieure de 5,2 points à sa valeur estimée pour le milieu rural. Ceci reflète à nouveau le manque d'équité qui caractérise le système éducatif ivoirien. Les classes dans les écoles privées ne sont cependant pas mieux dotées que celles des écoles publiques, ce qui témoignerait des efforts du MEN pour donner aux classes des écoles publiques des moyens pédagogiques comparables à ceux retrouvés dans les écoles privées. Ces efforts sont pourtant inégalement répartis à travers les régions. Les régions Abidjan et Sud sont les mieux dotées alors que la région Ouest affiche le niveau moyen de l'indice d'équipement le plus bas.

Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité*Graphique 4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité*

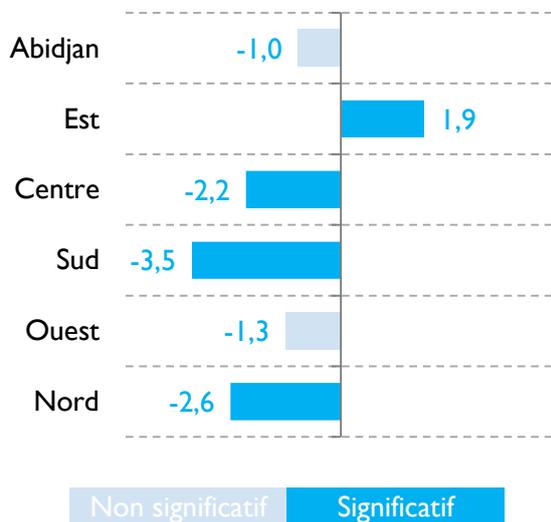
En fin de scolarité, l'indice moyen d'équipement de la classe est évalué à 54,0 points au niveau national. Cette moyenne est significativement plus élevée que la moyenne internationale. Les données révèlent que les classes des écoles privées sont mieux dotées en équipement que celles des écoles publiques. De même, les classes des écoles situées en milieu urbain sont mieux dotées que celles des écoles rurales. Ce dernier constat souligne à nouveau la nécessité de veiller à une meilleure répartition de l'équipement dans les classes entre milieu urbain et milieu rural.

En ce qui concerne la répartition au niveau infranational, seules les régions Abidjan et Ouest ont un indice qui diffère de la valeur nationale. Toutes les autres régions ont des indices d'équipement similaires à celui du niveau national.

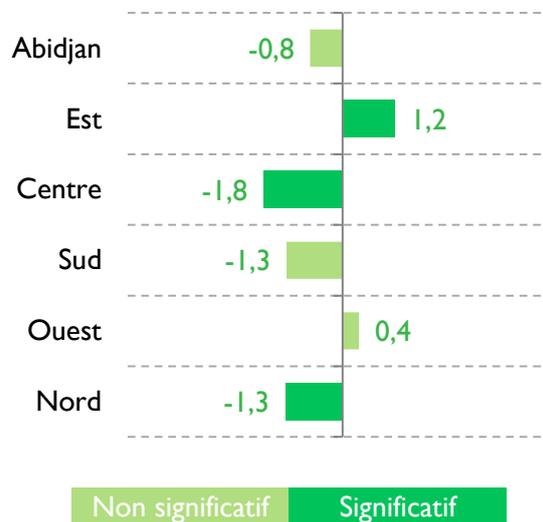
Comme pour l'indice de niveau socioéconomique, la différence de performance entre les élèves qui bénéficient des meilleurs équipements dans leur classe et ceux qui ont les conditions d'apprentissage les plus difficiles est calculée : cet écart est évalué à 68,5 points en lecture et à 43,5 points en mathématiques.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, en comparaison avec le niveau national, de l'indice d'équipement des classes sur les performances lorsque les élèves sont localisés dans une région particulière.

Graphique 4.21 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.22 : Différence, entre les régions 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, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances est moins important dans les régions Centre, Sud et Nord. Son effet est par contre plus important dans la région Est. Dans les autres régions, l'effet de l'indice d'équipement sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

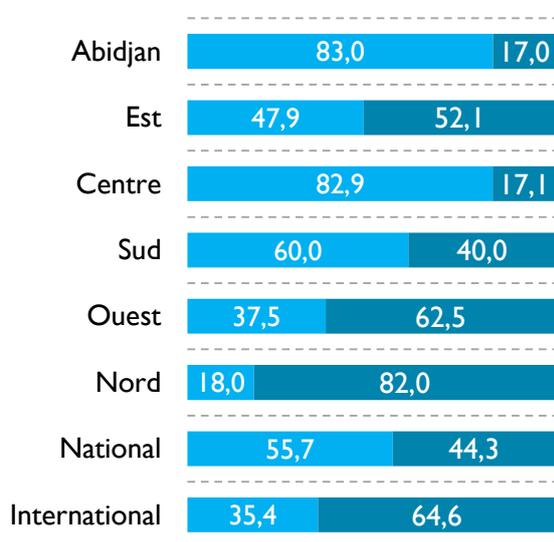
En mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances est moins important dans les régions Centre et Nord. Son effet est plus important dans la région Est. Dans les autres régions, l'effet de l'indice d'équipement sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

4.2.2 Manuels scolaires

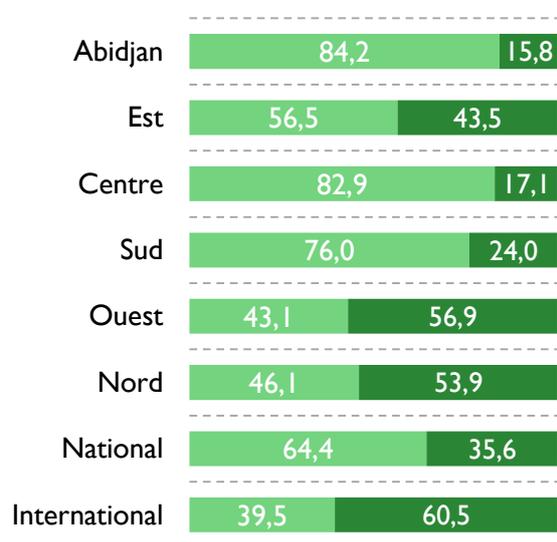
Dans les pays à faible revenu, la disponibilité et l'utilisation des manuels scolaires sont associées à un meilleur rendement des élèves (Keeves, 1995), alors qu'un tel effet n'a pas été observé dans les pays à revenu élevé. Ces résultats, bien qu'anciens, témoignent de l'importance de ces outils pédagogiques. 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 4.23 à 4.26 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.

Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité



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

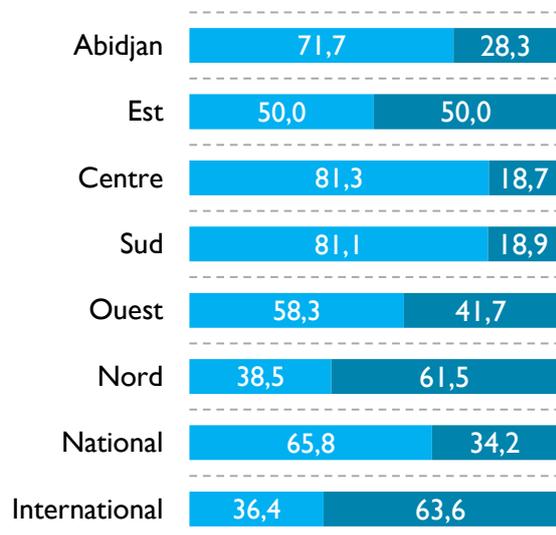


Un manuel par élève
Moins d'un manuel par élève

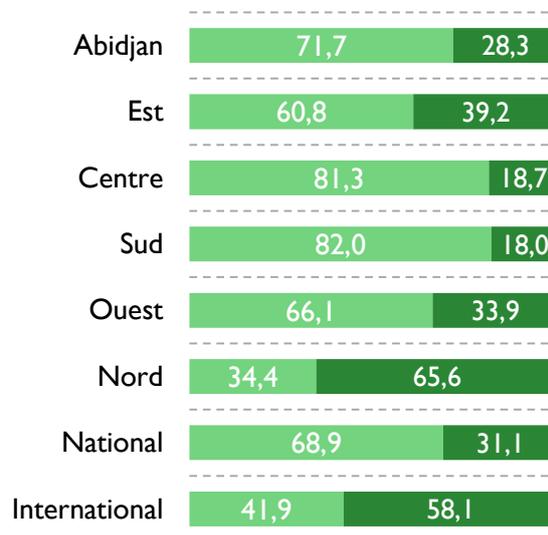
En début de scolarité, au niveau international, moins de quatre élèves sur dix fréquentent une classe qui dispose d'au moins un manuel de lecture (35,4 %) ou de mathématiques (39,5 %) par élève. Ce constat quant à la disponibilité de ressources scolaires essentielles à l'apprentissage dans les écoles en Afrique subsaharienne est assez alarmant. La situation en Côte d'Ivoire est cependant plus positive : plus de 55 % des élèves peuvent, selon la déclaration de leurs enseignants, utiliser individuellement un manuel de lecture. En mathématiques, cette proportion monte même à 64,4 %. Ces pourcentages sont particulièrement élevés à Abidjan.

En fin de scolarité, au niveau international, les proportions d'élèves qui peuvent utiliser individuellement un manuel de lecture ou de mathématiques sont estimées à 36,4 % et 41,9 % respectivement. Ces proportions sont comparables à celles enregistrées en début de scolarité pour chacune des disciplines. En fin de scolarité primaire, la situation est à nouveau plus favorable en Côte d'Ivoire que pour l'ensemble des pays évalués : les élèves ivoiriens sont nettement plus nombreux à pouvoir utiliser individuellement un manuel de lecture (65,8 %) ou de mathématiques (68,9 %). Comme en début de cycle, les régions Sud et Centre enregistrent en fin de scolarité primaire les taux de possession d'un manuel par élève les plus élevés.

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



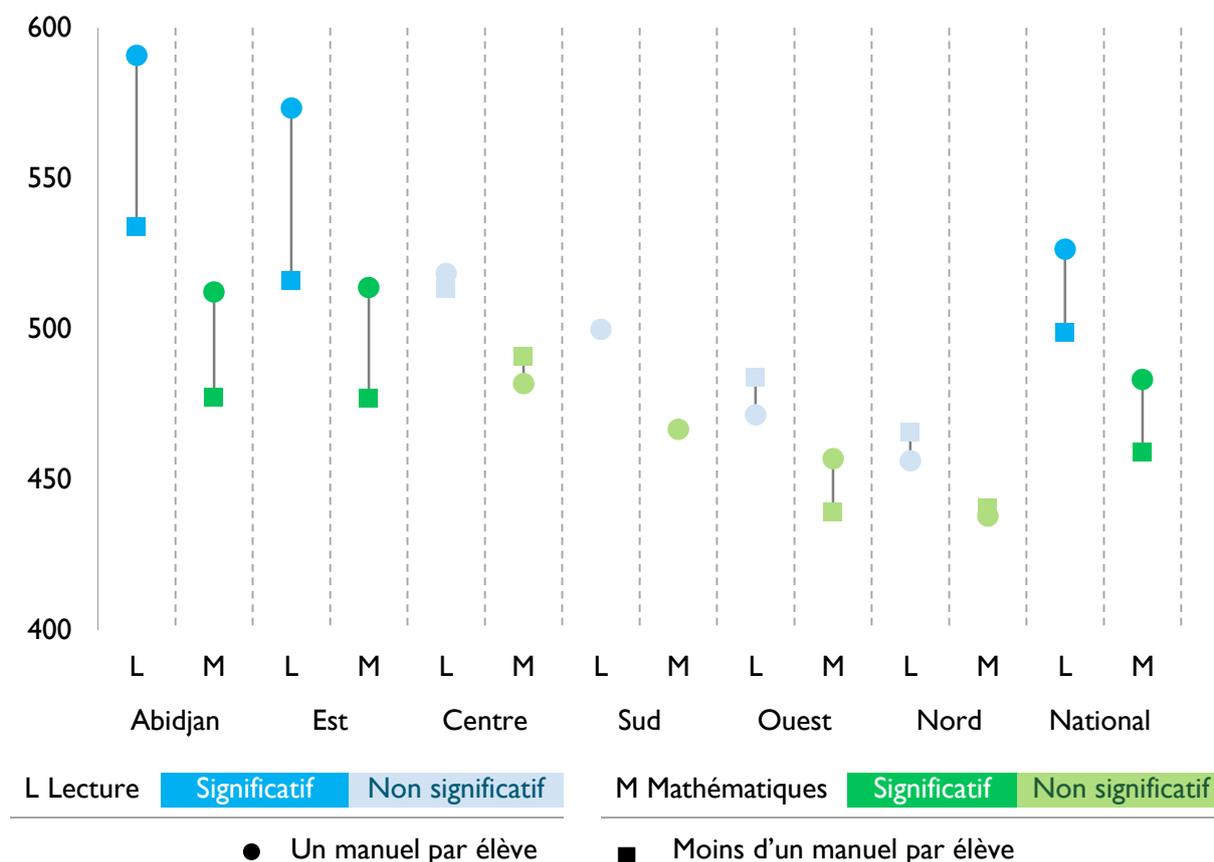
Graphique 4.26 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité



La répartition des manuels scolaires entre les régions n'est pas uniforme, et ce, autant en début qu'en fin de scolarité et pour les deux disciplines. Il est possible que cet accès inégal aux manuels d'une région à l'autre ne résulte pas uniquement de la politique de distribution de manuels du MEN. Par exemple, des écoles ont pu bénéficier de l'appui de différents partenaires leur permettant de disposer de davantage de ressources scolaires. Il serait utile d'adapter les clés de répartition des manuels selon les différentes régions en prenant en compte la possibilité pour certaines écoles de développer des partenariats qui leur permettent de se doter en ressources scolaires.

Le graphique qui suit présente les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire pour chaque région³² et chaque discipline selon qu'ils aient accès ou non à un manuel par élève en classe. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives.

Graphique 4.27 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité



Au niveau national, des différences de performance sont relevées dans les deux matières entre les élèves qui ont accès en classe à un manuel et ceux qui partagent un manuel avec d'autres élèves.

Les disparités de réussite observées au niveau national entre ces deux catégories d'élèves sont imputables principalement à des différences de scores relevées dans les régions Abidjan et Est : pour la lecture, les élèves qui disposent d'un manuel ont des scores plus élevés de 56,9 points dans la région Abidjan et de 57,2 points dans la région Est; pour les mathématiques, ces écarts s'élèvent respectivement à 34,9 points et à 36,9 points en faveur des élèves bénéficiant de façon individuelle d'un manuel. Dans les autres régions, les différences ne sont pas statistiquement significatives.

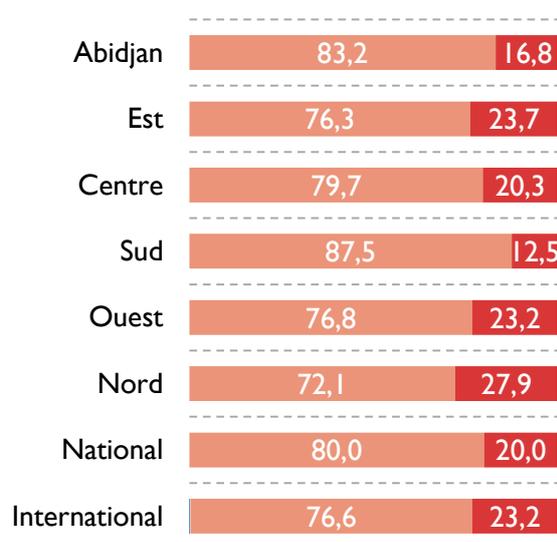
³² Pour certaines régions et disciplines, les résultats ne sont pas publiés car les données représentent moins de 100 élèves et de 5 écoles.

4.2.3 Profil des enseignants

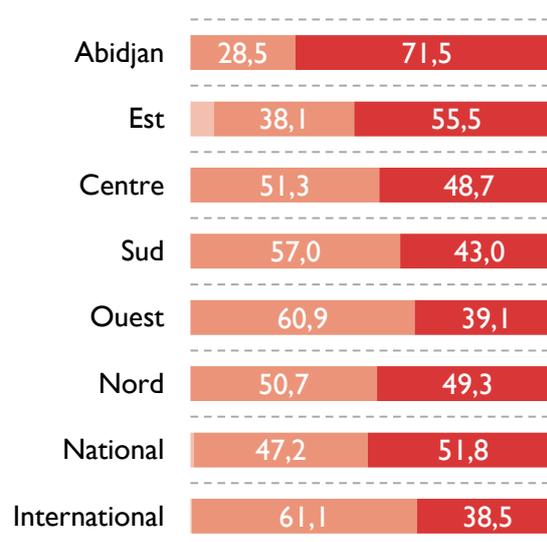
4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement d'un recrutement important d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables. Les graphiques 4.28 et 4.29 renseignent sur le niveau académique (primaire, secondaire, universitaire) des enseignants en début et en fin de scolarité.

Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par région – Début de scolarité



Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par région – Fin de scolarité



En début de scolarité, au niveau international comme en Côte d'Ivoire, plus de trois élèves sur quatre sont encadrés par des enseignants n'ayant que le niveau académique secondaire. Dans les régions, les proportions d'élèves dont les enseignants ont un diplôme académique de niveau secondaire sont comprises entre 72,1 % et 87,5 %.

En fin de scolarité, au niveau international, plus de 60 % des élèves ont un enseignant dont le diplôme le plus élevé ne dépasse pas le niveau secondaire. En Côte d'Ivoire, par contre, la majorité des élèves de fin de cycle primaire ont un enseignant qui possède un diplôme universitaire. Cette proportion atteint même 71,5 % dans la région Abidjan.

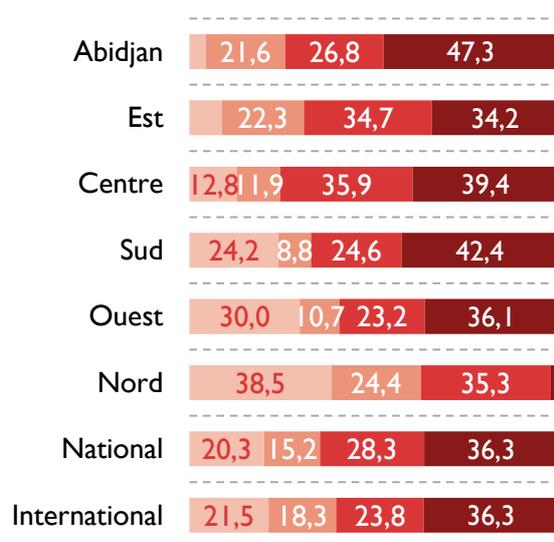
Ces constats montrent une concentration d'enseignants plus qualifiés en fin de cycle, au détriment des élèves en début de scolarité. Pourtant, les apprentissages à acquérir dès les premières années du primaire sont essentiels à la réussite scolaire et nécessitent une mobilisation identique de personnel enseignant qualifié.

4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

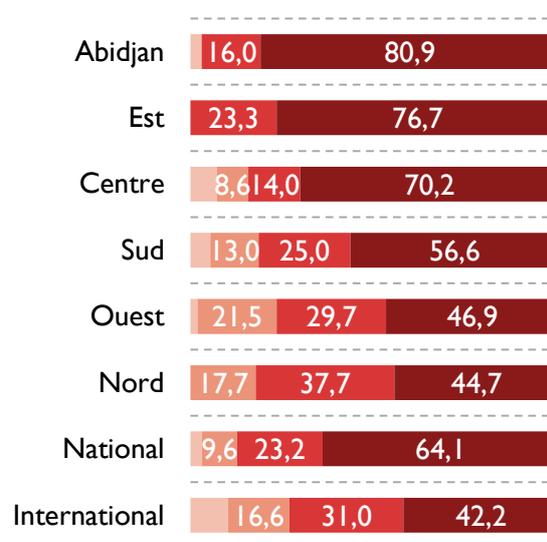
Quelle est la durée de la formation professionnelle des enseignants? Les modalités de réponse ont été regroupées en plusieurs catégories : aucune formation professionnelle, moins de six mois de formation, un an de formation ou deux ans et plus de formation.

Les graphiques suivants présentent la répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de leur enseignant en début et en fin de scolarité primaire pour chaque région.

Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – Début de scolarité



Graphique 4.31 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – Fin de scolarité



Les graphiques 4.30 et 4.31 permettent de constater que :

- 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 scolarité primaire au niveau international, au niveau national et dans chacune des régions de la Côte d'Ivoire, à l'exception d'Abidjan où les proportions sont similaires;
- le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont un niveau de formation professionnelle de deux ans et plus est plus élevé en fin qu'en début de cycle quelle que soit la région.

Ces constats montrent à nouveau la préséance accordée aux élèves de fin de cycle primaire au détriment de ceux de début de scolarité : les enseignants les plus formés se voient généralement confier les niveaux d'études les plus élevés.

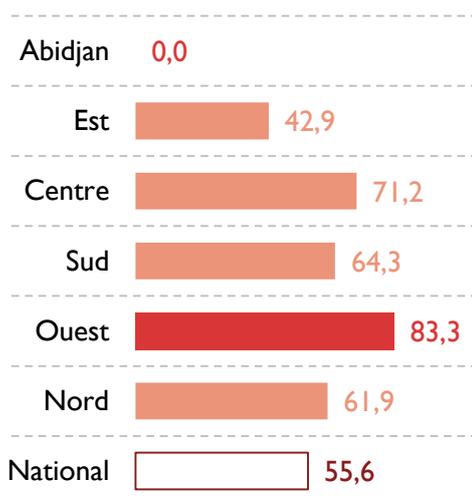
4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

4.3.1 Localisation de l'école

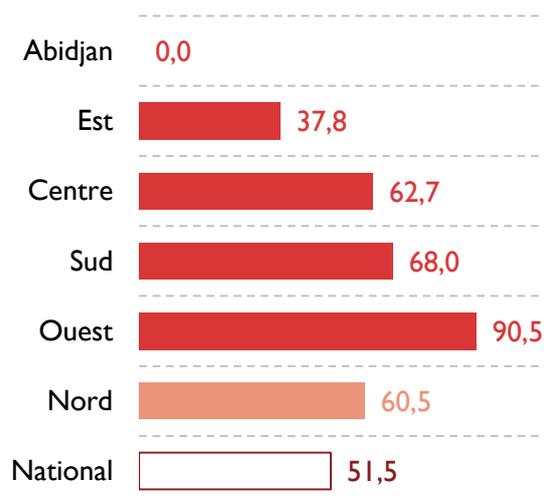
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses menées depuis plus de deux décennies par le PASEC ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture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

Les graphiques 4.32 et 4.33 présentent pour chaque région le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école située en milieu rural³³ en début et en fin de scolarité primaire.

Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité



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



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

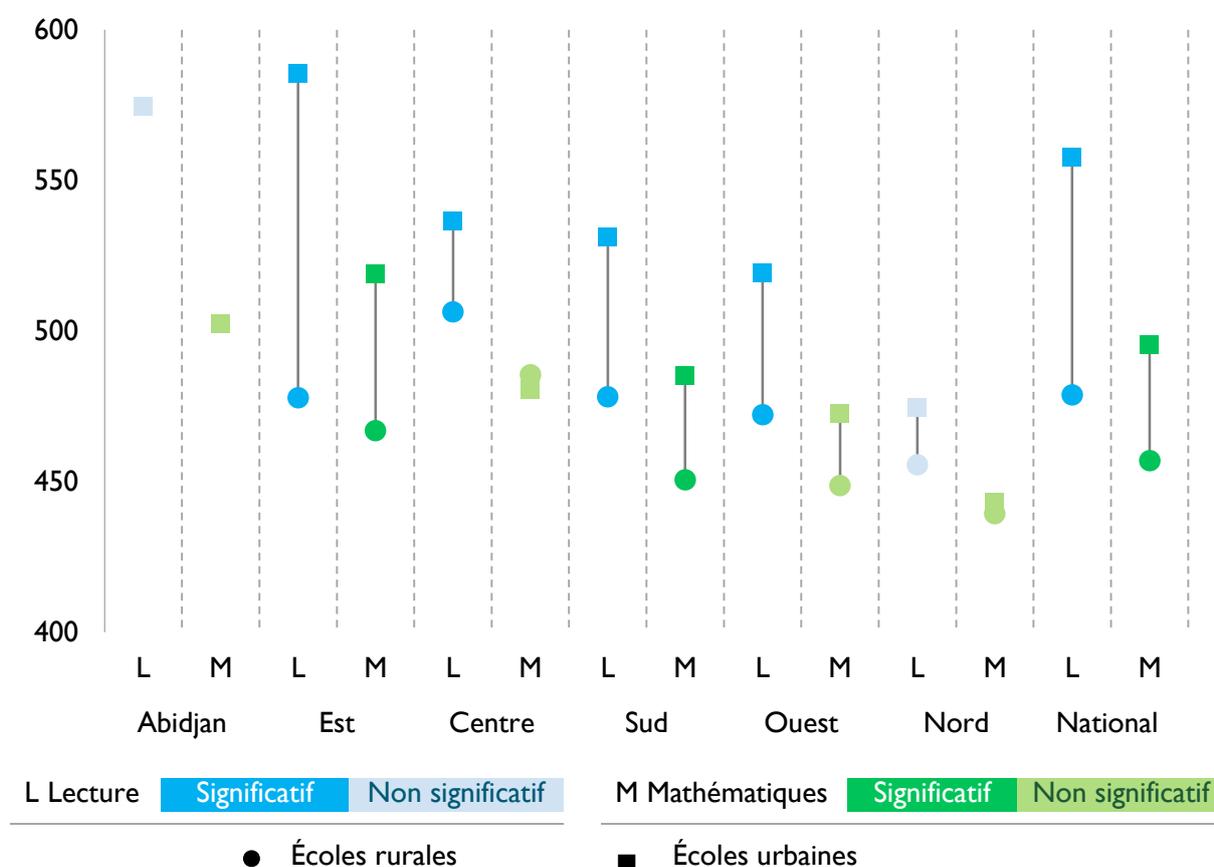
Au niveau national, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, plus de la moitié des élèves fréquentent une école rurale. Les pourcentages d'élèves fréquentant une école rurale sont particulièrement élevés dans la région Ouest, avec plus de huit élèves sur dix.

Les milieux ruraux sont économiquement plus fragiles que les centres urbains. Ils regroupent des ménages nettement moins favorisés que ceux qui vivent dans les villes. Par ailleurs, les écoles implantées en milieu rural sont moins bien équipées en matériel scolaire³⁴. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant d'observer de moindres performances en milieu rural.

³³ Dans l'échantillon aléatoire tiré par le PASEC, les écoles rurales de la région Abidjan ne sont pas représentées. Elles représentaient moins de 5 % des écoles de la région en 2012-2013. La stratification opérée a privilégié une représentativité des régions et des types d'écoles (voir chapitres 2 et 3).

³⁴ Pour rappel, l'indice d'équipement de la classe est significativement plus élevé dans les milieux urbains.

Graphique 4.34 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité



La comparaison des performances obtenues entre les écoles rurales et urbaines n'est pas possible dans la région Abidjan en raison de l'absence d'écoles rurales dans l'échantillon sélectionné. L'analyse reste toutefois possible au niveau national et dans les autres régions.

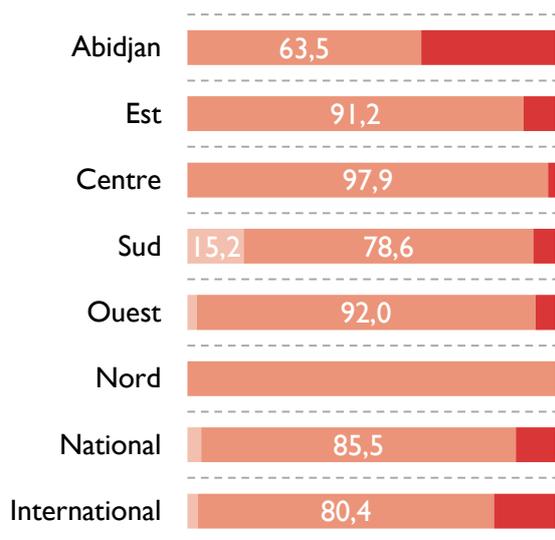
Au niveau national, les élèves des écoles rurales sont plus faibles que ce soit en lecture ou en mathématiques. Le même constat s'impose dans les autres régions hormis Abidjan (comparaison non possible), le Centre et l'Ouest (en mathématiques uniquement) et le Nord (pour les deux disciplines). Ainsi, sur la base de la localisation de l'école, les régions Centre, Ouest et Nord démontrent une certaine équité entre les élèves.

4.3.2 Statut de l'école

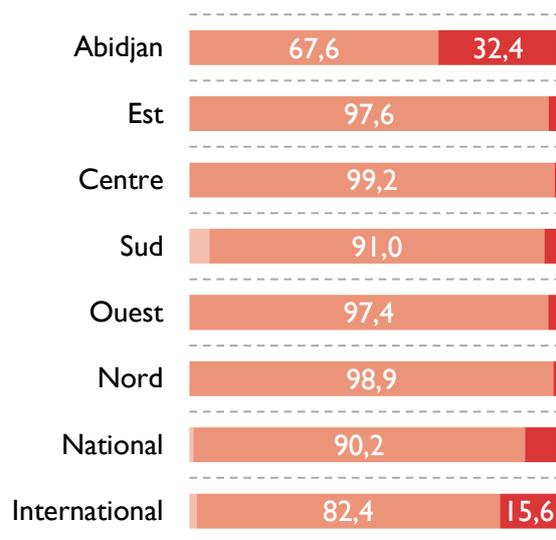
Trois types d'écoles sont présents dans le système éducatif ivoirien : les écoles publiques à but non lucratif et administrées par le MEN, les écoles privées, qui ont une autonomie de gestion bien que le ministère ait droit de regard au niveau de leurs activités pédagogiques, et enfin les écoles communautaires, qui sont essentiellement rurales et visent à suppléer le manque d'écoles publiques dans les zones où elles sont implantées.

Que ce soit au niveau international ou en Côte d'Ivoire, une large majorité d'élèves fréquentent une école publique (plus de quatre élèves sur cinq en début et en fin de scolarité). En Côte d'Ivoire, les écoles privées desservent 10,8 % des élèves en début et 8,8 % des élèves en fin de scolarité. Ces proportions sont inférieures à celles observées au niveau international (19,6 % en début et 15,6 % en fin de scolarité). Notons que ces écoles privées sont essentiellement localisées dans la région Abidjan. Enfin, les élèves des écoles communautaires représentent moins de 5 % au niveau international et en Côte d'Ivoire, quelle que soit l'année d'études considérée (début ou fin de primaire).

Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité

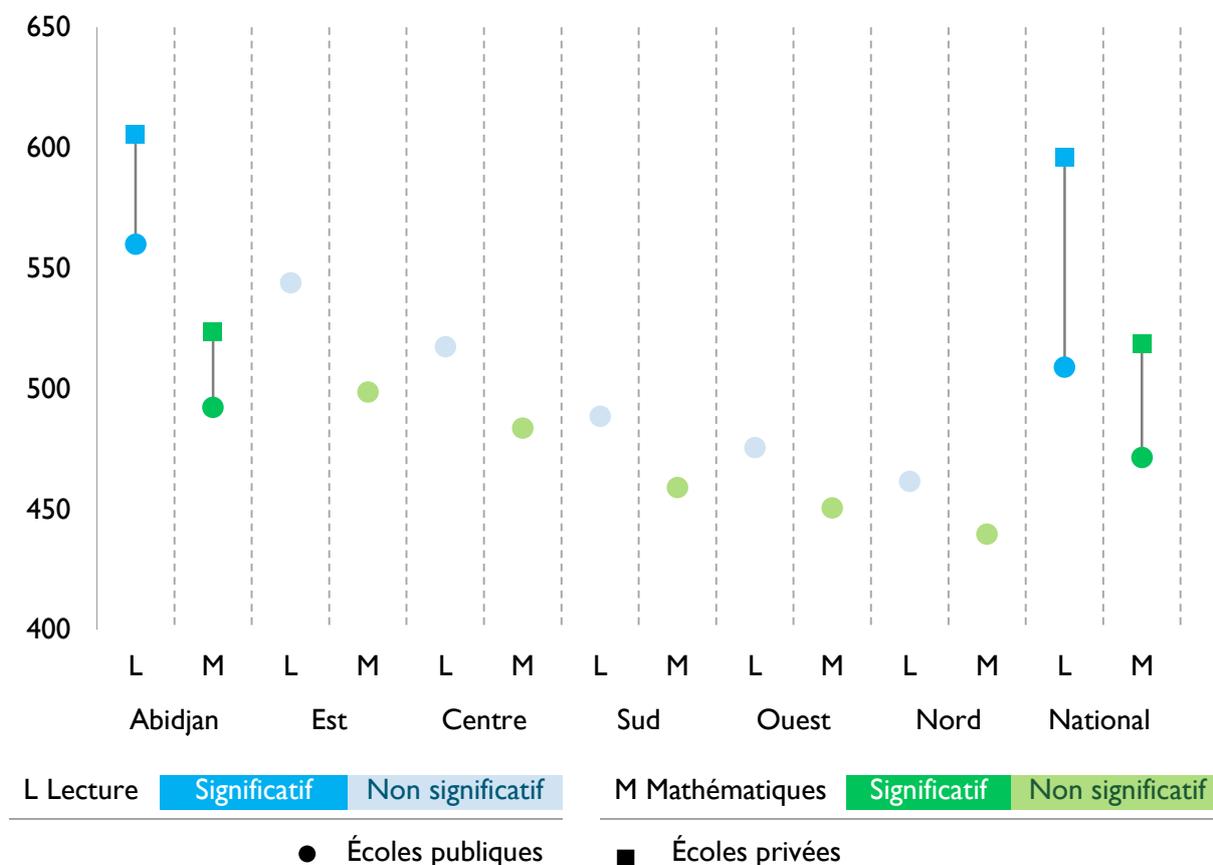


Graphique 4.36 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité



Les performances des élèves sont largement tributaires du type d'école qu'ils fréquentent. Les écoles privées ont des modes de gestion axés sur les résultats et sont plus enclines à fournir les moyens et les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs en termes de qualité. Par ailleurs, elles desservent principalement des enfants issus de familles qui disposent des moyens financiers nécessaires pour payer les frais de scolarité, parfois prohibitifs, en vigueur dans ces écoles.

Graphique 4.37 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité



En raison de la taille des échantillons dans les groupes d'élèves fréquentant soit une école publique, soit une école privée, l'analyse des différences de performance n'est possible qu'au niveau national et dans la région Abidjan. Cette analyse révèle que les élèves des écoles privées sont plus performants en lecture et en mathématiques que ceux des écoles publiques. Au niveau national, la différence de performance est estimée à 87,1 points en lecture et à 47,3 points en mathématiques. À Abidjan, les différences sont moins importantes : 45,5 points en lecture et 31,3 points en mathématiques.

Comme mentionné plus haut, dans les pays enquêtés et en particulier en Côte d'Ivoire, les élèves qui fréquentent les écoles privées sont généralement issus de milieux socioéconomiques plus favorisés que ceux qui fréquentent les écoles publiques. En outre, peu d'écoles privées sont installées dans les zones particulièrement défavorisées où la capacité financière des familles est faible. Les écarts de performance observés entre les élèves fréquentant ces deux types d'écoles pourraient donc être le résultat de différences liées au statut socioéconomique des familles, qui est positivement corrélé aux performances.

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 (Carneiro *et al.*, 2015; Hanushek et Rivkin, 2006).

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

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

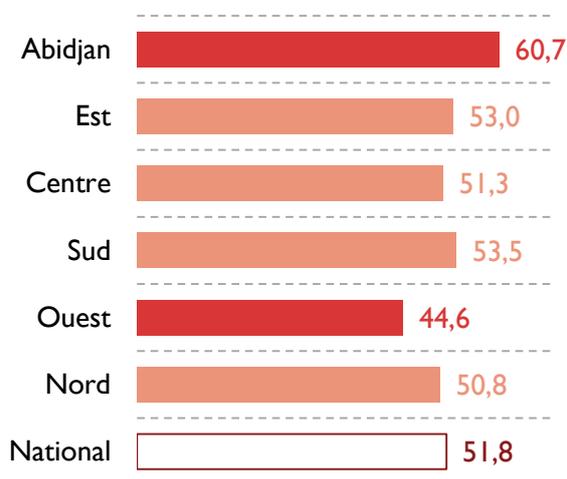
Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : ratio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

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

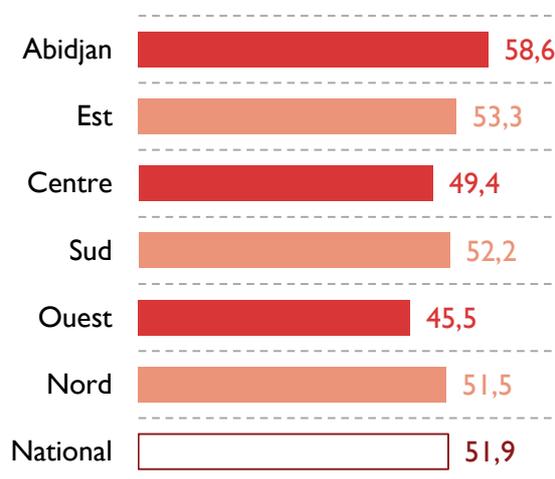
Le tableau B4.32 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire de l'école qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

Les graphiques 4.38 et 4.39 présentent le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays et analysent les disparités de performance entre les élèves des différentes régions pour le début et la fin de la scolarité primaire.

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



Graphique 4.39 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité



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

En Côte d'Ivoire, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, l'indice moyen d'infrastructure scolaire de l'école est plus élevé que la moyenne internationale fixée à 50 points. Comme pour l'indice d'équipement des classes, les niveaux moyens de cet indice dépendent du type et de la localisation de l'école. Ainsi, en début comme en fin de scolarité, les écoles rurales sont moins bien équipées que les écoles urbaines. De même, les écoles privées disposent, en moyenne, de meilleures infrastructures scolaires que les écoles publiques. Ces constats sont révélateurs d'un manque d'équité et démontrent l'ampleur des efforts à fournir par les acteurs de l'éducation pour assurer un accès plus équitable aux équipements scolaires.

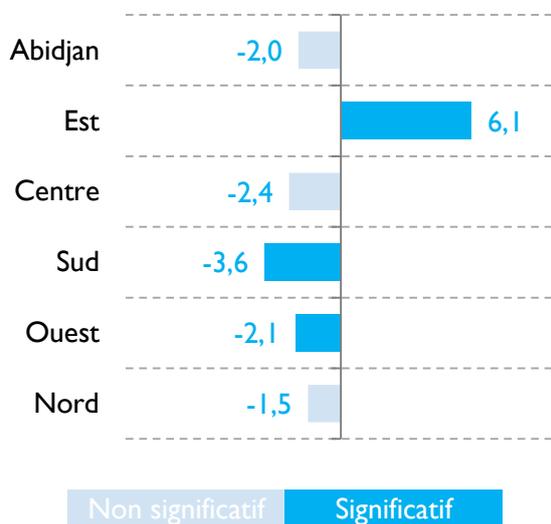
Entre les régions, des différences sont également notées :

- En début de scolarité, la région Abidjan est mieux dotée que toutes les autres régions. Le niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire y est plus élevé que la valeur moyenne dans tout le pays. La région Ouest affiche une moyenne inférieure à la moyenne nationale alors que les autres régions (Est, Centre, Sud et Nord) ont des niveaux moyens similaires à la valeur moyenne nationale.
- En fin de scolarité, la région Abidjan est mieux dotée que toutes les autres régions. Le niveau moyen de l'indice d'infrastructure scolaire y est plus élevé que la valeur moyenne dans toute la Côte d'Ivoire. Les régions Centre et Ouest présentent une moyenne inférieure à la moyenne nationale alors que les autres régions (Est, Sud et Nord) ont des niveaux moyens similaires à la valeur moyenne nationale.

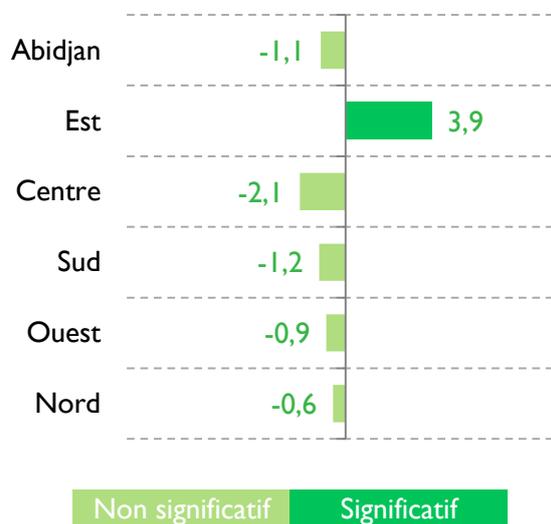
Comme pour les deux autres indices traités dans ce chapitre, la différence de performance entre les élèves qui bénéficient des meilleures infrastructures scolaires et ceux qui fréquentent les écoles les moins bien dotées a été calculée : cet écart est évalué à 83,8 points en lecture et à 48,9 points en mathématiques. Ainsi, les élèves sont plus performants dans des contextes où les écoles disposent d'un niveau d'infrastructure plus élevé.

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

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



Graphique 4.41 : Différence, entre les régions et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



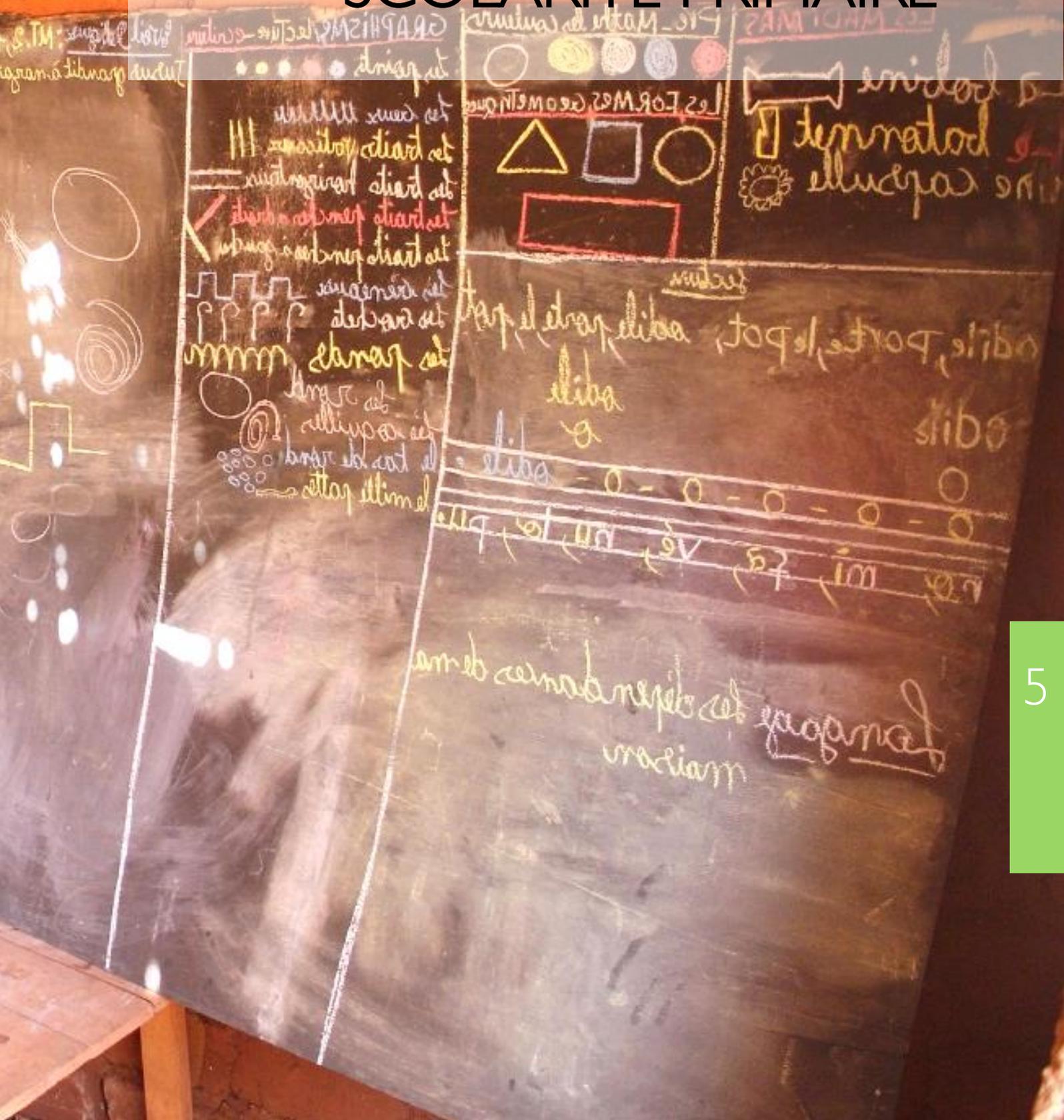
En lecture, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est moins important dans les régions Sud et Ouest. L'effet est par contre plus important dans la région Est. Dans les autres régions, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

En mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructure scolaire est plus important dans la région Est. Dans toutes les autres régions, cet effet est comparable à celui observé au niveau national.

En synthèse, ce chapitre a montré les disparités entre les différentes régions de la Côte d'Ivoire du point de vue des performances des élèves mais aussi du point de vue des caractéristiques individuelles et familiales des élèves et du contexte scolaire. Dans la mesure du possible, le lien entre le contexte et les performances des élèves a été analysé. Ces analyses sont purement corrélationnelles et ne prennent pas en compte les interrelations entre les variables; ce type d'analyse est plutôt l'objet du chapitre 5.



5 FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



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

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

5.1 D'où proviennent les inégalités de performance ?

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

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

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

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

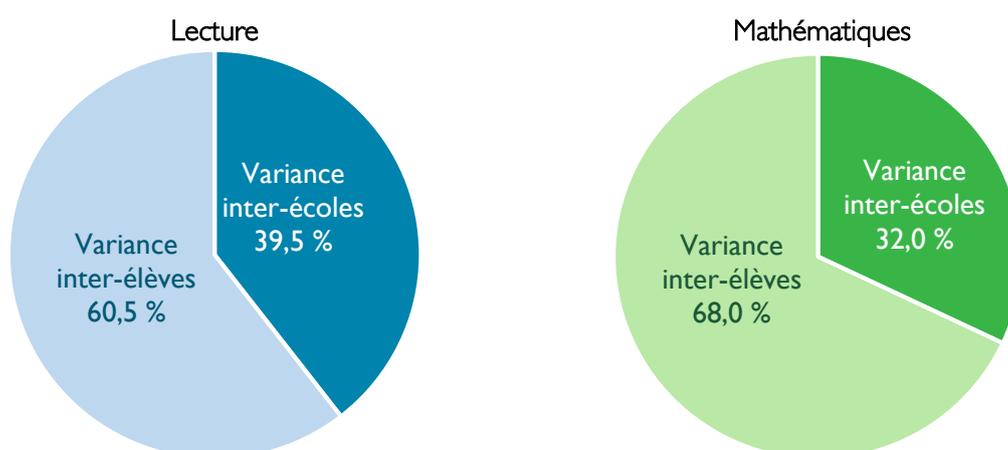
Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance inter-écoles par rapport à la variance totale des performances est désigné par « coefficient de corrélation intra-école³⁵ » et est un indicateur de l'équité

³⁵ L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

des systèmes éducatifs. Il mesure l'homogénéité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

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

Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité³⁶



Les coefficients de corrélation intra-école relevés (39,5 % en lecture et 32,0 % en mathématiques³⁷) indiquent que les performances moyennes varient moins entre les écoles que ne le font les performances des élèves à l'intérieur des écoles. Ce constat est valable pour les deux disciplines. Ainsi, en Côte d'Ivoire, les inégalités de performance observées dans le système éducatif proviennent essentiellement des disparités entre les élèves et leurs familles.

Dans le contexte des pays du PASEC 2014, le regroupement homogène des élèves dans les classes ne répond pas à une logique délibérée des décideurs politiques qui voudraient conglo­mérer les élèves dans les écoles selon leur niveau de compétence. Ces pratiques correspondent davantage à la structuration sociale et géographique des pays où les élèves fréquentent les écoles selon leur zone d'habitation ou en fonction du groupe social de leur famille. En ville, où l'offre scolaire est plus importante, les parents ont la possibilité de préférer un type particulier d'école (confessionnelle par exemple) en fonction de la confiance qu'ils manifestent à ces structures d'apprentissage. Les familles les plus défavorisées, en général, sont localisées en zone rurale où elles scolarisent également leurs enfants. Dans ces zones, l'offre scolaire n'est pas variée.

³⁶ La décomposition de la variance mise en œuvre dans ce rapport national a porté sur un échantillon plus réduit que l'échantillon sur lequel a porté la décomposition de la variance réalisée dans le rapport international. En présence de données manquantes, les modèles successivement estimés portent sur des échantillons différents. Par exemple, si la variable « âge de l'élève » contient 10 % de données manquantes, les élèves pour lesquels l'âge est manquant ne feront pas partie d'un modèle incluant cette variable. La réduction de la variance sera donc influencée à la fois par le changement de l'échantillon et par l'ajout de l'âge de l'élève au modèle vide (sans variables). Pour calculer une réduction de la variance imputable uniquement aux blocs de variables inclus successivement dans les modèles, tous les modèles estimés doivent porter sur un même sous-échantillon. Ce sous-échantillon est sélectionné de sorte qu'il ne contienne aucune donnée manquante et qu'il représente au minimum 70 % de l'échantillon initial d'élèves. Le choix des variables utilisées dans la modélisation est donc influencé par cette règle.

³⁷ Le coefficient de corrélation intra-école estimé dans le rapport international est de 40,9 % en lecture et de 32,8 % en mathématiques. Ces chiffres sont très peu différents de ceux estimés dans ce rapport national, après réduction de l'échantillon.

Les écoles privées laïques et confessionnelles peuvent quant à elles adopter un mode de sélection des élèves, par exemple des frais de scolarité élevés qui trient les apprenants en fonction de la capacité des familles à assurer les frais d'écologie.

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

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

5.2 Facteurs de réussite scolaire

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

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

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

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

Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats

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

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

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

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	L'élève est une fille	NS	-	-17,0***	2,8
	Âge de l'élève	-5,2***	1,9	-3,9***	1,4
	L'élève a redoublé au moins une fois	-24,0***	4,4	-12,0***	3,4
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	NS	-
	L'élève fait des travaux extrascolaires	-11,4***	4,0	-10,2***	3,3
	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève (valeur standardisée)	NS	-	NS	-
Classes	Niveau socioéconomique moyen de la classe	NS	-	NS	-
	La classe est tenue par une femme	NS	-	NS	-
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Nombre d'élèves dans la classe	NS	-	NS	-
	Le maître a le niveau universitaire	16,3*	9,2	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de la classe	12,7***	4,4	9,0**	3,7
	L'enseignant 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	-
	La direction de l'école est assurée par une femme	NS	-	NS	-
	Le directeur a le niveau universitaire			-14,2*	7,6
	Ancienneté du directeur	NS	-	NS	-
	Le directeur doit s'absenter pour aller chercher son salaire	NS	-	NS	-
	L'école est publique	-36,1***	13,6	-19,6*	10,4
	L'école est dans une zone urbaine	48,7***	11,5	21,1**	9,2
	Indice des ressources pédagogiques de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'infrastructure de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'aménagement du territoire	NS	-	NS	-
Interaction niveau socioéconomique-localisation de l'école	NS	-	NS	-	
Constante		538,5***	16,6	498,9***	12,8

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

5.2.1 Caractéristiques des élèves

- **Des inégalités de performances en défaveur des filles en fin de scolarité primaire**

Au sein des écoles et sous le contrôle des autres variables, les filles sont en moyenne moins performantes que les garçons en mathématiques. Ce résultat, qui n'est pas avéré pour la lecture, révèle les stéréotypes de genre véhiculés par les sociétés et qui conduisent à des différences de performance entre les deux sexes. Initialement constaté dans les analyses du chapitre 4, ce résultat montre néanmoins que les garçons arrivent à dépasser ces stéréotypes pour offrir le même niveau de performance que les filles en lecture, discipline pour laquelle ces dernières tendent à démontrer une prédilection. Il est aussi possible que les familles considèrent que la scolarité des filles soit moins importante que celle des garçons. Dans ce cas, elles investissent moins dans la scolarité des filles, ce qui pourrait aussi expliquer que le taux d'achèvement du cycle primaire soit plus faible pour ces dernières.

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. 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 notamment 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.

- **Un âge de l'élève qui corrèle négativement avec ses performances scolaires**

L'âge des élèves est négativement associé à leurs performances. Ce constat semble bien ancré puisqu'il est observé à la fois en lecture et en mathématiques. Cette relation pourrait s'expliquer par le fait que, dans une même classe, les élèves sont plus âgés en général pour des motifs de redoublement ou d'entrée tardive à l'école primaire. Notons toutefois que le modèle comporte une variable dichotomique relative au redoublement. Par contre, le modèle ne différencie pas les élèves qui ont redoublé une fois, deux fois et ainsi de suite. La variable « âge » peut donc se charger des différences de performance selon le nombre de fois que les élèves ont redoublé. Les élèves plus âgés ont une trajectoire scolaire plus difficile que les élèves moins âgés et ceci pourrait aider à comprendre la relation négative entre l'âge des élèves et leurs scores dans les deux disciplines.

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

L'analyse montre qu'en moyenne, au sein des écoles, la pratique de travaux extrascolaires, toutes choses étant égales par ailleurs, a un lien négatif avec la performance aux tests PASEC de fin de scolarité primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Les élèves qui pratiquent des travaux extrascolaires occupent une partie de leur temps hors de l'école à des tâches physiques, domestiques, agricoles et de petit commerce. En dehors du petit commerce qui concerne à peu près le tiers (30,9 %) des élèves indépendamment du groupe social de leurs familles, le recours aux élèves pour les autres types de travaux extrascolaires est fortement lié au niveau socioéconomique.

Les études PASEC et d'autres recherches au niveau international (Lockheed et Verspoor, 1992) ont montré une influence récurrente et négative de cette pratique sur l'apprentissage des élèves. Cette pratique est d'autant plus pénalisante si elle est régulière et touche les élèves les plus défavorisés dans le système, c'est-à-dire ceux qui cumulent les effets négatifs du contexte.

- **Des redoublants toujours moins performants**

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

Bernard, Simon et Vianou (2005) ont montré que le recours au redoublement n'est pas uniforme à travers les pays. Au contraire, comme l'ont soutenu Brimmer et Pauli (1971), l'abandon et la pratique du redoublement sont deux phénomènes qui varient largement en fonction de la philosophie éducative, des conditions économiques et de la culture des pays. Dans les pays africains qui, selon Bernard, Simon et Vianou (2005), ont les taux de redoublement les plus élevés au niveau international, cette pratique est utilisée pour combler le fossé entre les élèves les plus faibles et ceux les plus performants. Dans les pays scandinaves, cependant, les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent de progresser dans le cycle éducatif avec la possibilité d'un suivi spécifique (Paul et Troncin, 2004).

La difficulté pour les redoublants de combler leurs retards académiques par rapport aux non-redoublants incite à une réflexion profonde sur la pratique du redoublement et sur les meilleures options pour accompagner ces élèves en difficulté. À noter qu'en dehors des difficultés scolaires des élèves, la pratique du redoublement en Côte d'Ivoire a été utilisée comme moyen de gestion et de régulation des flux d'élèves en fin de cycle primaire. Elle consistait à faire reprendre la dernière année du primaire aux élèves qui n'avaient pas obtenu une « moyenne d'orientation », cette dernière variant chaque année en fonction des capacités d'accueil des établissements secondaires. Cette pratique a été récemment abandonnée par le MEN.

Au niveau des pays évalués par le PASEC2014, c'est seulement au Burkina Faso et au Burundi qu'il n'existe pas de différence de performance entre les élèves qui redoublent et ceux qui ne redoublent pas. Le constat en défaveur des élèves redoublants a également été formulé dans le cadre de l'évaluation LLECE en Amérique Latine (UNESCO Santiago, 2015), selon laquelle le redoublement n'est pas une mesure permettant de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé.

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

Comme mentionné dans le chapitre 4, l'enseignement préscolaire ou maternel n'est pas de la seule responsabilité du MEN. Des Centres de Protection de la Petite Enfance, sous tutelle du MPFFPE, offrent également ce type d'enseignement. Cette situation peut conduire à une diversité d'approches d'encadrement et de contenus d'apprentissage pour les très jeunes enfants.

En Côte d'Ivoire, le préscolaire profite principalement aux élèves des zones urbaines et de milieux sociaux favorisés. Les analyses conduites révèlent toutefois qu'il n'y a pas de différence de réussite en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité primaire, entre les élèves ayant fréquenté la maternelle et ceux qui n'ont pas eu cette possibilité. Ces résultats interpellent quant à la diversité de l'offre éducative des établissements d'enseignement préscolaire, à la nature de ces enseignements et à la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves.

Bien que les modèles estimés ne lui attribuent aucun effet, il n'est pas à exclure que l'enseignement maternel ait pu avoir un lien avec la performance des élèves dans leur plus jeune âge, c'est-à-dire dans les premières classes du primaire. Une évaluation conduite par la DVSP (MEN, 2014) a démontré le rôle positif de l'enseignement préscolaire en première année du primaire. Par ailleurs, plusieurs recherches (Aos *et al.*, 2004; Barnett, 1998) ont examiné les effets à long terme de l'enseignement préscolaire. Une méta-analyse (Camilli *et al.*, 2010) de ces études a démontré que ces effets peuvent perdurer jusqu'au-delà du cycle primaire et porter sur les aptitudes cognitives, le progrès scolaire ou le comportement social.

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

Le statut socioéconomique est une variable contextuelle fréquemment utilisée dans les recherches en éducation. White (1982) a conduit la première méta-analyse des recherches pré-1980 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; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Coleman, 1988; etc.) ont exploré la même relation. Les résultats de ces études sont contradictoires : quelques-unes (Lamdin, 1996; Sutton et Soderstrom, 1999) montrent une relation forte alors que d'autres (Ripple et Luthar, 2000; Seyfried, 1998) soulèvent l'absence de relation significative.

Les analyses réalisées sur les données de la Côte d'Ivoire conduisent à l'absence de lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le statut socioéconomique de leur famille. Cela signifie que, lorsqu'ils sont scolarisés dans des conditions similaires au sein des écoles, les élèves ont des performances scolaires qui ne sont pas fonction du statut socioéconomique de leur famille. Ce constat fait contraste avec les résultats obtenus plus tôt dans le chapitre 4. Il n'est donc pas à exclure que l'effet du statut socioéconomique soit absorbé par d'autres variables avec lesquelles il corrèle fortement (localisation et type d'école, par exemple) et qui sont aussi présentes dans le modèle.

5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Des écoles privées toujours plus performantes**

Les analyses montrent une association positive entre la fréquentation d'une école privée et la réussite des élèves. Ces résultats ne tiennent pas compte des différentes formes d'écoles privées.

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

Comme discuté au chapitre 4, les écoles privées sont fréquentées par des élèves de ménages favorisés et sont très souvent installées dans les centres urbains. Elles attirent donc un public particulier dont l'ensemble des caractéristiques ne sont pas nécessairement reprises dans la modélisation.

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

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

Ces inégalités sont constatées aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Toutefois, en l'absence d'une étude longitudinale, il n'est pas possible de déterminer si l'école primaire aggrave, atténue ou ne modifie pas ces différences de réussite tout au long du parcours scolaire.

- **Un rôle positif pour l'équipement des classes**

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

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

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

Les analyses portant sur le lien entre les caractéristiques des enseignants et les scores des élèves ont produit elles aussi des résultats mitigés. Bien que de nombreux chercheurs affirment que les caractéristiques des enseignants n'ont aucun effet sur les résultats d'apprentissage, d'autres ont démontré le contraire, même si cet effet est modéré dans certains cas. Kane, Rockoff et Staiger (2008) ont relevé des effets modestes de la certification initiale de l'enseignant sur la réussite scolaire des élèves. Kane et Staiger (2008) font valoir que les effets des caractéristiques des enseignants sont transitoires alors que Rivkin, Hanushek et Kain (2005) affirment que la qualité de l'enseignement a des effets importants sur le rendement des élèves.

Dans le contexte de la Côte d'Ivoire, la rareté de liens significatifs entre les scores des élèves et les caractéristiques des enseignants concorde avec les analyses précédentes réalisées en Afrique subsaharienne et qui suggèrent que l'amélioration des performances scolaires ne repose pas, dans une large mesure, sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005). Au niveau des enseignants, seul le niveau académique des maîtres semble faire une différence : les élèves dont l'enseignant a un diplôme académique universitaire ont des performances en lecture qui sont plus élevées que les élèves dont l'enseignant n'a pas ce niveau académique. En mathématiques, ce constat n'est pas relevé.

Ces résultats sont à considérer dans un contexte où les qualifications des enseignants ne sont pas homogènes. Il est 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 ne permet probablement pas de déceler des liens significatifs entre les caractéristiques du personnel d'encadrement et les scores des élèves en lecture et en mathématiques.

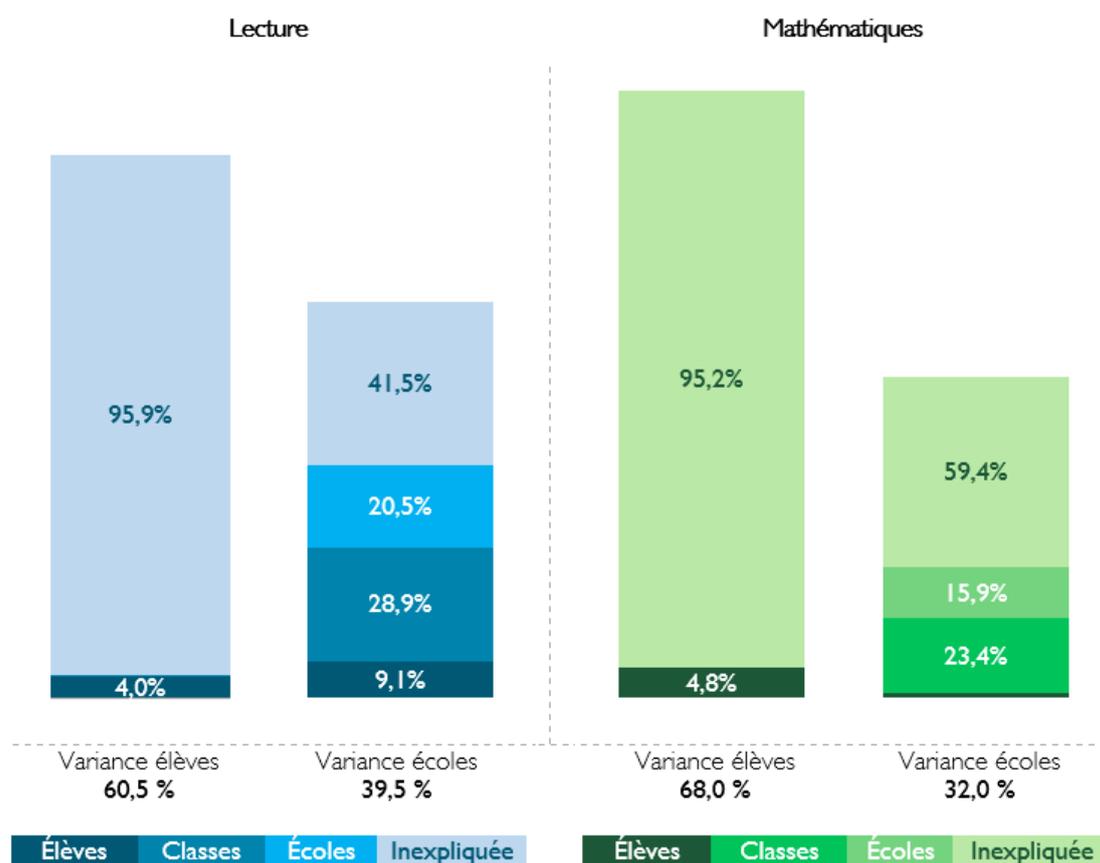
La même absence de lien est notée en ce qui concerne les variables de niveau écoles/directeurs. La seule relation significative identifiée est contre-intuitive dans la mesure où les élèves qui fréquentent une école dont le directeur a une formation universitaire sont moins performants que les autres. Ce résultat semble indiquer qu'un niveau universitaire chez les directeurs d'école ne s'accompagne pas systématiquement de compétences managériales ou professionnelles qui pourraient améliorer les résultats de leurs élèves. Il semble important d'accompagner les directeurs d'école dans leur rôle d'encadrement pédagogique des enseignants et de gestion des structures d'apprentissage. Il serait utile, à travers un autre type d'analyse, par exemple une évaluation d'impact, de comprendre le contexte d'apprentissage des élèves dont le directeur a un diplôme universitaire (36,2 % de l'échantillon) afin d'identifier les mécanismes expliquant que ces élèves offrent des performances moindres.

5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

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

Les analyses suivantes permettent d'apprécier les grandes familles de facteurs (écoles, classes, élèves) qui expliquent les différences entre les élèves et entre les écoles en Côte d'Ivoire. Les figures 5.2 et 5.3 présentent l'évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des blocs de variables sont ajoutés pour aboutir à un modèle final dans chaque discipline.

Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores en Côte d'Ivoire – Fin de scolarité



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

En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit davantage la variance entre écoles que la variance entre élèves. Cette réduction est estimée à 9,1 % et à 4,0 % respectivement. Par ailleurs, l'introduction des variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » ne réduit quasiment pas la variance entre élèves au sein des écoles; elle affecte essentiellement la variance entre écoles.

Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 28,9 % de la variance entre écoles alors que les variables de niveau « écoles/directeurs » expliquent 20,5 % de cette même variance. Le modèle final de lecture explique 58,5 % de la variance initiale entre écoles et 4,1 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit essentiellement la variance du même niveau. Cette réduction est estimée à 4,8 % alors que la réduction de la variance entre écoles est estimée à 1,2 %. Par contre, la variance entre écoles est celle qui est principalement réduite lorsque que les blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 23,3 % de la variance entre écoles et les variables de niveau « écoles/directeurs » en expliquent 15,9 %. Le modèle final de mathématiques explique 40,6 % de la variance initiale entre écoles et 4,8 % de la variance initiale entre élèves.

Ces différents chiffres montrent que le modèle de lecture explique plus de la moitié des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves au sein des écoles. En mathématiques, 40,6 % de la variance des scores moyens entre les écoles est expliquée par le modèle alors que les inégalités entre élèves restent elles aussi très faiblement justifiées par les variables utilisées.

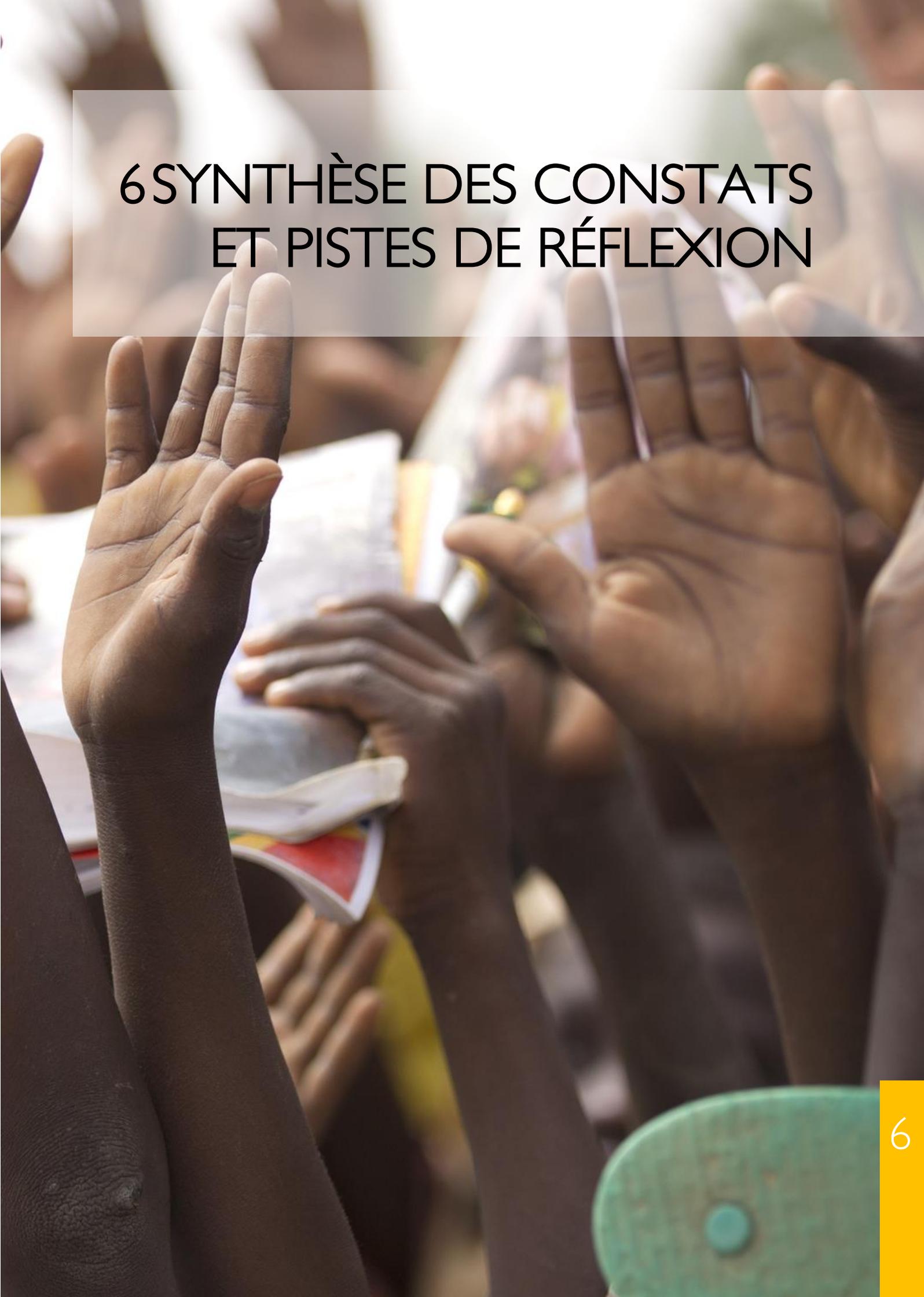
Des facteurs qui n'ont pu être pris en considération dans les modèles contribuent certainement à accroître la part de la variance entre les écoles et surtout entre les élèves : les compétences réelles des enseignants et des directeurs (mesurées par un test), les pratiques pédagogiques, les interactions entre enseignants et élèves, etc., sont autant de facteurs qui pourraient contribuer à l'explication des inégalités scolaires.

Au niveau « élèves », les facteurs pris en compte n'ont qu'un très faible pouvoir explicatif sur la variation des scores (moins de 10 % de la variance entre écoles et moins de 5 % de la variance entre élèves) de fin de scolarité primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Si l'âge des élèves, leurs antécédents scolaires et leurs activités extrascolaires sont associés à leurs performances, ils n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pu être intégrées dans les modèles pourraient participer à l'explication de ces différences. Par exemple, le niveau de compétence des élèves à leur entrée au primaire, le temps consacré aux devoirs, le bien-être à l'école et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont autant de variables qui pourraient être explorées.

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

© Educate a Child





6 SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION

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

L'étude des performances et des contextes, tant au niveau national qu'à travers les différentes régions du pays, a permis de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages. Des réflexions, suggestions et études additionnelles sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC 2014 en Côte d'Ivoire.

Quatre pistes de réflexion sont proposées pour améliorer la qualité et l'équité des apprentissages, à savoir :

- Permettre à chaque élève de maîtriser les compétences clés dans les disciplines fondamentales;
- Mettre en place des réformes institutionnelles et des dispositifs qui permettront de réduire le recours massif au redoublement;
- Accentuer les actions en faveur de la réduction des disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves;
- Promouvoir l'utilisation des données sur les apprentissages dans le suivi des politiques éducatives pour assurer un meilleur pilotage du système éducatif.

Les lignes suivantes développent les constats et réflexions autour de chacune de ces pistes.

I. Permettre à chaque élève de maîtriser les compétences clés dans les disciplines fondamentales

L'évaluation des compétences des élèves en Côte d'Ivoire par l'enquête PASEC 2014 a révélé les constats suivants :

En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont plus élevées en début qu'en fin de scolarité. Une inversion de la tendance entre le début et la fin de scolarité est aussi observée en lecture : les élèves sont proportionnellement plus nombreux en fin qu'en début de scolarité primaire à se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence.

- Ces constats peuvent résulter des actions en faveur de la lecture (installation de bibliothèques dans les écoles, mise en place de bibliobus, concours de lecture, etc.) mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale et ses partenaires dans tout le cycle primaire et qui auraient pu prendre le pas sur l'apprentissage des mathématiques par les élèves.
- Par ailleurs, les pratiques enseignantes en mathématiques semblent privilégier le calcul au détriment du raisonnement, de la géométrie et de la mesure. Ce deuxième constat, relevé également en 2002 par une évaluation nationale (MEN, 2004) conduite par l'actuelle Direction de la Veille et du Suivi des Programmes, n'est pas en faveur des apprentissages en dépit des réformes des curricula mises en œuvre par le MEN.
- La région Abidjan affiche une proportion importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques et en langue-lecture, et ce, à la fois en début et en fin de cycle primaire. La région Est présente, par rapport aux régions Nord, Ouest, Centre et Sud, des pourcentages plus importants d'élèves dans les niveaux les plus élevés des échelles de compétences, hormis en lecture en début de scolarité. Dans les régions Nord, Ouest et Sud, la répartition des élèves sur les échelles de compétences de mathématiques et de langue-lecture en début et en fin de scolarité reste insatisfaisante.

- La région Est montre un redressement de la dynamique de performance en lecture entre le début et la fin de la scolarité primaire : alors qu'une majorité d'élèves est en deçà du seuil « suffisant » de compétence en début de scolarité, la zone présente en fin de cycle la meilleure répartition d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence après la région Abidjan.
- Le taux de réussite au Certificat d'Études Primaire Élémentaires (79,2 %) en 2014 est deux fois plus élevé que la proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence (à savoir 33,8 %) pour les deux disciplines³⁸. Ce constat pourrait résulter de différents facteurs :
 - i. Les tests PASEC se caractérisent par un niveau d'exigence supérieur aux attentes du programme de fin de primaire en Côte d'Ivoire;
 - ii. Le niveau de difficulté de l'examen (qui compte pour 60 % de la note finale de l'élève obtenue en dernière année de primaire) est inférieur aux attentes du programme d'enseignement.

Ces deux facteurs peuvent par ailleurs se conjuguer. Selon les critères du PASEC, une proportion importante d'élèves risque de rencontrer des difficultés au cours de la scolarité secondaire. Une étude des taux de réussite à l'examen de fin de cycle et une analyse comparative des attentes du programme de fin de primaire et des critères du PASEC devraient permettre de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

Pour remédier à ces différentes faiblesses, diverses suggestions pourraient être considérées :

- Élaborer des outils, utilisables au niveau local par les enseignants formés à cet effet, permettant de détecter les élèves en difficulté ainsi que les types de difficultés auxquels ils sont confrontés.
- Inciter les enseignants à modifier leurs pratiques didactiques en mathématiques pour couvrir des domaines tels que le raisonnement, la géométrie, la mesure, etc., et non pas essentiellement le calcul. Il serait par exemple utile de mettre en place une enquête ou une évaluation auprès des enseignants afin de déterminer les difficultés qu'ils rencontrent (maîtrise des contenus, approches pédagogiques, questions didactiques) et de mieux les accompagner dans leur pratique.
- Donner aux élèves le goût pour les mathématiques. Ceci pourrait passer par une extension au primaire des actions menées dans l'enseignement secondaire en faveur des mathématiques (concours de mathématiques, clubs de mathématiques, etc.). Il est toutefois primordial que ces mesures n'empiètent pas sur les politiques visant à susciter le goût pour la lecture. Il faudra notamment veiller à favoriser l'intérêt pour la lecture et les mathématiques indépendamment du genre de l'élève.
- Accompagner les régions en difficulté dans l'amélioration des performances de leurs élèves. Ces régions sont en général celles qui présentent les niveaux moyens les plus faibles pour les différents indicateurs analysés dans ce rapport.
- Repenser les conditions de réussite à l'examen de fin de primaire en lien avec les attentes du système éducatif au niveau national, mais en prenant en compte aussi les exigences qu'implique l'ouverture du pays à l'international.

³⁸ La proportion d'élèves en dessous du seuil « suffisant » de compétence dans une discipline peut donner une indication sur le pourcentage d'élèves qui éprouveront dans la suite de leur scolarité de la difficulté dans cette discipline ou dans des disciplines de la même famille (littéraires ou scientifiques). Ainsi, la proportion d'élèves au-dessus du seuil de compétence dans ces deux matières simultanément peut être un bon indicateur de la capacité de l'école primaire à produire une cohorte d'apprenants en mesure d'étudier et de progresser sans peine au collège.

2. Mettre en place des dispositifs et mesures éducatives qui permettront de réduire le recours massif au redoublement

En Côte d'Ivoire, les élèves devraient être en mesure, après deux années de scolarité dans l'enseignement primaire, de lire et de comprendre des textes courts, d'écrire, de communiquer oralement en français et de faire des premiers calculs. Le contexte d'apprentissage lié à la langue d'enseignement est défavorable aux jeunes élèves ivoiriens : une proportion non négligeable d'entre eux entame le cursus primaire avec des compétences en français très faibles, voire inexistantes.

Les résultats de l'évaluation PASEC2014 montrent que l'école ivoirienne ne parvient pas à hisser la majorité de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité. La majorité de ces élèves éprouve d'importantes difficultés en langue et en mathématiques dès le début du cycle primaire et ne parvient pas à progresser au fil de la scolarité de manière à maîtriser les compétences clés. Cette situation est moins alarmante dans la région Abidjan que dans le reste du pays.

Une politique de réduction de la pratique du redoublement impliquerait que les élèves progressent dans le cursus primaire indépendamment de leurs résultats scolaires. Ces réformes doivent alors être accompagnées de mécanismes assurant aux élèves en difficulté un suivi opérationnel et personnalisé qui leur permette de rattraper leur retard scolaire.

L'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire expose la nécessité de s'interroger sur la disponibilité et sur l'utilisation d'indicateurs de suivi des apprentissages ainsi que sur leur articulation avec des mesures d'accompagnement scolaire. Cette réflexion doit s'amorcer en considérant que de meilleurs résultats dans les premières années de scolarité conditionneront l'évolution globale de la qualité du système éducatif au primaire.

Face à ces constats, les récentes orientations éducatives dans le pays ont préconisé la réduction du redoublement et la mise en place de mesures d'accompagnement dans les écoles.

Les actions suivantes sont à considérer :

- Sensibiliser tous les acteurs sur les conséquences motivationnelles et psychologiques du redoublement sur les apprenants tout en les impliquant dans la définition des mesures d'accompagnement aux élèves en difficulté;
- Intégrer des indicateurs de suivi des premiers apprentissages dans les plans sectoriels et dans les tableaux de bord des régions, des inspections et des écoles;
- Renforcer le rôle et les missions du préscolaire afin de réduire le taux d'échec scolaire dans l'enseignement primaire : un enseignement préscolaire de qualité pourrait réduire le risque pour les élèves de rencontrer des difficultés et donc diminuer la probabilité de redoublement. En Côte d'Ivoire, ces structures dépendant de deux ministères, il est important d'harmoniser les contenus d'apprentissage à travers l'ensemble des structures en charge de la petite enfance.

3. Accentuer les actions en faveur de la réduction des disparités éducatives entre les régions et les groupes d'élèves

Les constats portent sur les points suivants :

- Les écoles publiques, et en particulier celles du milieu rural, ne proposent pas encore des environnements favorables (équipements des classes et infrastructures de l'école) à un apprentissage de qualité pour tous les élèves qui entrent au primaire;
- De même, les régions sont différemment dotées, qu'il s'agisse de l'équipement des classes ou des infrastructures des écoles. Abidjan, en particulier, est systématiquement mieux dotée que les autres régions;
- Les garçons réussissent mieux que les filles en mathématiques dans un contexte global où ces dernières sont proportionnellement moins nombreuses à achever le cycle primaire;
- Lorsque des écarts de performance existent entre les différents groupes d'élèves, ils sont toujours plus importants dans les régions Abidjan et Est;
- Les enseignants les plus qualifiés (aux niveaux académique et professionnel) sont concentrés en fin de scolarité au détriment du début de scolarité. Pourtant, les apprentissages à acquérir dès les premières années du primaire sont essentiels à la réussite scolaire et nécessitent une mobilisation identique de personnel enseignant qualifié.

Les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves en difficulté d'apprentissage, en particulier lorsqu'ils sont défavorisés, afin de leur permettre d'atteindre le même niveau de compétence que leurs camarades;
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons. Il convient de s'interroger sur le contenu et l'application des politiques nationales menées pour réduire les disparités entre les genres. La formation des enseignants pourrait également intégrer des modules sur les stéréotypes sexués véhiculés par l'école afin que les enseignants prennent conscience des pratiques et attitudes pouvant favoriser les filles et les garçons dans certaines matières. Les autorités culturelles et religieuses pourraient aussi contribuer, au niveau local, à l'élimination progressive de ces stéréotypes;
- Mettre en œuvre une politique de dotation en ressources scolaires des régions qui tient compte du niveau actuel de ces ressources dans les écoles dans une perspective d'équité.

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 exclusivement sur le niveau des ressources investies et sur les résultats quantitatifs et les taux de réussite aux examens nationaux de fin de primaire, sans tenir compte des compétences et des faiblesses des élèves et de leur progression tout au long du primaire.

Les indicateurs cibles inscrits aux documents de politique sectorielle mettent l'accent sur l'amélioration du taux d'achèvement et la réduction du taux de redoublement.

Les différences observées entre la réussite des élèves à l'examen de fin de primaire et les difficultés rencontrées par les élèves aux tests PASEC révèlent un fort décalage entre ces deux évaluations. Pour rappel, le taux de réussite en 2014 à l'examen de fin de primaire s'élevait à 79,2 %, alors que seulement 33,8 % des élèves parviennent pour la même année à se hisser au-dessus du seuil « suffisant » de compétence des tests PASEC de lecture et de mathématiques. Il convient de s'interroger sur ce décalage.

Le suivi des apprentissages est assuré par la tenue biannuelle d'évaluations dans les classes. Les niveaux évalués ne sont cependant pas toujours les mêmes d'une évaluation à l'autre. Ces évaluations gagneraient, d'une part, à être améliorées du point de vue méthodologique afin de déceler les difficultés des élèves et, d'autre part, à être mieux utilisées dans le pilotage du système éducatif.

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

Les actions suivantes sont proposées :

- Impliquer tous les acteurs de l'école, en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler;
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels;
- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux;
- Élargir les mécanismes d'évaluation existants aux directions régionales et les articuler dans le temps et dans le cycle de l'éducation de base pour renseigner sur les résultats et les étapes clés;
- 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. L'évaluation PASEC2014 en Côte d'Ivoire a révélé la nécessité de conduire au minimum trois analyses secondaires pouvant impliquer les données collectées initialement sur le système éducatif :
 - La première analyse porte sur la description du contexte des élèves atypiques;

- La deuxième analyse concerne une évaluation d'impact du niveau de qualification des enseignants et des directeurs sur les performances scolaires;
- La troisième consiste en l'identification des variables (et non des blocs de variables) qui pèsent le plus sur la réduction des inégalités.
- Envisager des approches complémentaires d'évaluation (observations de classes, enquêtes sur les ménages, études longitudinales) qui pourraient permettre de mieux cerner les variables non mesurées par les évaluations traditionnelles qui ont été menées à ce jour dans le système éducatif;
- Partager les résultats des études et des évaluations à tous les niveaux (national et local) du système éducatif.

Ce chapitre, qui a dégagé des pistes de réflexion pour l'amélioration du système éducatif ivoirien, résume aussi les différents constats issus de la participation de la Côte d'Ivoire à la première évaluation groupée du PASEC. Cette évaluation a porté sur dix pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo. Il est important, et c'est le cas pour la Côte d'Ivoire qui veut mesurer les tendances nationales et infranationales, de s'inscrire dans une démarche d'évaluation cyclique. La prochaine évaluation PASEC est prévue pour la fin de l'année scolaire 2018-2019. Elle portera sur davantage de pays et permettra ainsi à la Côte d'Ivoire de se comparer à elle-même dans le temps et à d'autres pays sur une échelle internationale et dans un espace géographique plus large. Il sera possible, à l'occasion de la prochaine évaluation, de faire un bilan de la mise en œuvre des recommandations de ce chapitre et d'analyser les effets possibles des actions qui auraient été implémentées.

Bibliographie

- Anderson, M. B. (1988). *Improving access to schooling in third world: A review* (Bridge Research Report Series No. 1). Cambridge, MA: Harvard University.
- 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.
- Banque Mondiale (2011). *Le système éducatif de la Côte d'Ivoire – Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse*. Washington, DC.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects on cognitive development and school success. Dans W. S. Barnett et S. S. Boocock (Éds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (p. 11–44), Albany, NY: SUNY Press.
- Bernard, J.-M., Kouak, B. T. et Vianou, K. (2005). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Repéré à http://www.rag.sn/sites/www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf
- Bernard, J.-M., Simon, O. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : Mirage de l'école africaine?* Dakar: CONFEMEN.
- Blau, P. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Bornstein, M. C. et Bradley, R. H. (éd.) (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brimmer, M. A. et Pauli, L. (1971). *Wastage in education: A world problem*. Paris: UNESCO.
- Brooks-Gunn, J., Denner, J. et Klebanov, P. K. (1995). Families and neighborhoods as contexts for education. Dans E. Flaxman et A. H. Passow (éd.), *Changing populations changing schools: Ninety-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (p. 233–252). Chicago: National Society for the Study of Education.
- 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.
- 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.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. et Laine, R. D. (1996). The effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), p. 361-396.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), p.141-164.
- Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (éd.), *Handbook of Economics of Education* (vol. 1, p. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.
- Huguet, P. et Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasiordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99, 545–560.
- 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. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27, p. 615-631.
- Kane, T. J. et Staiger, D. O. (2008). Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 14607*.
- Keeves, J. K. (1995). *The World of Schoolings: Selected Key Findings of 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA.
- Lamdin, D. J. (1996). Evidence of student attendance as an independent variable in education production functions. *Journal of Educational Research*, 89(3), p. 155-162.
- Lockheed, M. et Verspoor, A. M. (1992). *Improving primary education in developing countries: A review of policy options*. Washington, DC: Banque Mondiale.

- Ministère de l'Éducation Nationale (2004). *L'évaluation du rendement scolaire en mathématiques au CP2, CE2 et CM2*. Service National du Rendement Scolaire (actuellement Direction de la Veille et du Suivi des Programmes).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Niveau de maîtrise de la lecture des élèves de première année de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire*. Direction de la Veille et du Suivi des Programmes.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Rapport d'analyse statistique 2013-2014*. Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques, Sous-Direction des Statistiques et de l'Évaluation.
- 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 (2011). *Résultats du PISA 2009 - Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (vol. II). PISA, Édition OCDE. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46752603.pdf>
- 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
- 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.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*, p. 613-629.
- 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 nioute ~~aux~~ ~~aux~~

naissent pas la loi

trouver la dépense total ?

calculer la somme qui lui reste

trouver le prix du

trouver le prix du

trouver le prix du d'hu

vendredi ~~le~~ ou décembre

la plus des 2

600 x 2

2100 kg + 2100

La somme qui

8500 € - 6000 €

ANNEXES

Handwritten notes on a grid background:

- 30 a kilo
- 18000
- 1600
- 2500
- more?
- more?
- more?

18000	21000	21000	21000
	x 3000	x 3000	x 3000
	3kg	3kg	3kg
	18000kg	18000kg	18000kg
	+ 21000kg	+ 21000kg	+ 21000kg
	42000kg	42000kg	42000kg
	- 85000	- 85000	- 85000
	60000kg	60000kg	60000kg
	14000	14000	14000

Liste des annexes

ANNEXE A. EXEMPLES D'ITEMS DES TESTS PASEC2014	108
Annexe A1. Exemples d'items des tests PASEC2014 de début de scolarité	108
A1.1 Test de langue	108
A1.1.1 Niveau 4	108
A1.1.2 Niveau 3	109
A1.1.3 Niveau 2	110
A1.1.4 Niveau 1	111
A1.1.5 Sous le niveau 1	111
A1.2 Test de mathématiques	112
A1.2.1 Niveau 3	112
A1.2.2 Niveau 2	113
A1.2.3 Niveau 1	114
A1.2.4 Sous le niveau 1	115
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	116
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	116
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	116
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	117
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	117
Annexe A2. Exemples d'items des tests PASEC2014 de fin de scolarité	118
A2.1 Test de lecture	118
A2.1.1 Niveau 4	118
A2.1.2 Niveau 3	118
A2.1.3 Niveau 2	119
A2.1.4 Niveau 1	119
A2.1.5 Sous le niveau 1	119
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	119
A2.2 Test de mathématiques	122
A2.2.1 Niveau 3	122
A2.2.2 Niveau 2	123
A2.2.3 Niveau 1	123
A2.2.4 Sous le niveau 1	124
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	124
ANNEXE B. DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 EN COTE D'IVOIRE	127
Annexe B1. Données du chapitre 1	127
Tableau B1.1 : Évolution du taux brut de scolarisation	127
Tableau B1.2 : Évolution du taux net de scolarisation	127
Tableau B1.3 : Évolution des effectifs scolarisés au primaire	127
Annexe B3. Données du chapitre 3	128
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	128
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	128
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	129
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	129
Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	130
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	130
Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	131
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	131
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	131
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	132

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	132
Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les régions et le niveau national – Début de scolarité	133
Tableau B3.13 : Écarts de performance en lecture et en mathématiques entre les régions et le niveau national – Fin de scolarité	133
Annexe B4. Données du chapitre 4	134
Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par région et écart par rapport à la moyenne nationale – Début de scolarité	134
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par région et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	134
Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par région – Fin de scolarité	135
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par région – Fin de scolarité	135
Tableau B4.5 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité	135
Tableau B4.6 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité	136
Tableau B4.7 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité	136
Tableau B4.8 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	136
Tableau B4.9 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité	137
Tableau B4.10 : Différence, entre les régions 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	137
Tableau B4.11 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	138
Tableau B4.12 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	138
Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Début et fin de scolarité	139
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	139
Tableau B4.15 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	140
Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	140
Tableau B4.17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	141
Tableau B4.18 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	141
Tableau B4.19 : Différence, entre les régions 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	142
Tableau B4.20 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	142
Tableau B4.21 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	143
Tableau B4.22 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par région – Début et fin de scolarité	143
Tableau B4.23 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – Début de scolarité	144
Tableau B4.24 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – Fin de scolarité	144
Tableau B4.25 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école située en milieu rural – Début et fin de scolarité	145
Tableau B4.26 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	145
Tableau B4.27 : Pourcentage des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	146
Tableau B4.28 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	146
Tableau B4.29 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité	147
Tableau B4.30 : Différence, entre les régions 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	147
Tableau B4.31 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction de l'indice d'équipement de la classe	148
Tableau B4.32 : Niveau de disponibilité des infrastructures scolaires dans l'école (en pourcentage d'élèves) – Fin de scolarité	149
Annexe B5. Données du chapitre 5	150
Tableau 5.1 : Modèle Élèves	150
Tableau 5.2 : Modèle Élèves-Maîtres	150
Tableau 5.3 : Réduction de la variance en lecture	151
Tableau 5.4 : Réduction de la variance en mathématiques	151

Annexe A. Exemples d'items des tests PASEC2014

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

A.I.1 Test de langue

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

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

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

A.I.1.1 Niveau 4

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

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

Lire et comprendre des phrases

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

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

La marchande vend des tomates.

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

Comprendre un texte

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

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

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

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

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

A1.1.2 Niveau 3

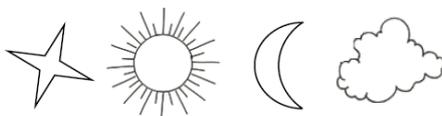
L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.

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

Décoder le sens des mots

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

lune



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

Reconnaître des mots inventés

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

vor

von

rov

vur

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

Comprendre un texte à l'oral

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

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

« Qui est tombé de l'arbre ? »

« Qui va chercher de l'aide ? »

« Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant ? »

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

A1.1.3 Niveau 2

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

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

Reconnaître des syllabes

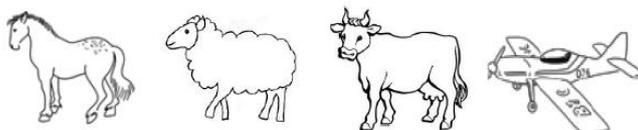
L'élève est capable de manipuler les composantes sonores de mots pour en dénombrer les syllabes dans des mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques donnés à l'oral.

Pantalon

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

Reconnaître des familles de mots

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



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

A1.1.4 Niveau I

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

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

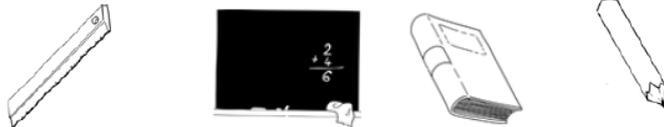
Reconnaître du vocabulaire

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

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

Comprendre du vocabulaire

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



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

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

A1.1.5 Sous le niveau I

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

A1.2 Test de mathématiques

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

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

Niveaux	Domaines en mathématiques	Compétences
Niveau 3	Numération	Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50 Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20
Niveau 2	Numération	Compléter une suite de 2 nombres inférieurs à 20 Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20
	Géométrie, espace et mesure	Identifier des dispositions spatiales d'objets dans un espace en 2 dimensions
Niveau 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.

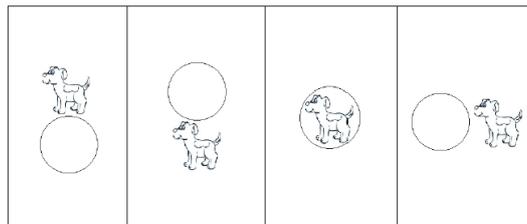
Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.

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

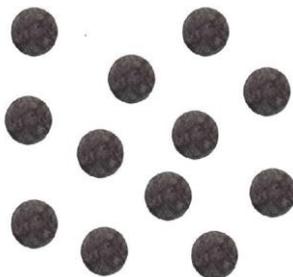
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités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

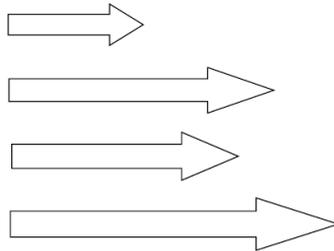
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour 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	u	Exercice 6		
	e	s	a	i	t
	n	r	u	l	o
	d	c	p	m	v
	q	f	b	g	h
	j	x	y	z	w
	k				

A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

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

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

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

L'administrateur demande à l'élève de compter à partir de 1 jusqu'au plus grand nombre possible, c'est-à-dire jusqu'au moment où il fera une première erreur, aura une hésitation (plus de 5 secondes sur un nombre) ou jusqu'à ce que les 2 minutes soient écoulées. Le temps de comptage est mesuré avec un minuteur. L'administrateur enregistre le dernier nombre lu correctement ou après 2 minutes. L'élève est mis en confiance en début d'exercice, l'administrateur comptant 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 apparier un mot écrit à l'image qui lui correspond (« Coche le mot où tu vois l'image ») : ils doivent identifier parmi plusieurs images du corps humain celle qui correspond au mot « pied ».

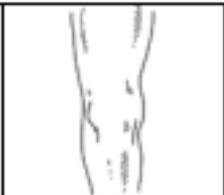
A2.1.5 Sous le niveau 1

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

A.2.1.6 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

89 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 notre environnement pour plusieurs générations. Par exemple, un sac plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années pour disparaître.
- 6 La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchissez 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 8 mars	Mardi 9 mars	Mercredi 10 mars	Judi 11 mars	Vendredi 12 mars	Samedi 13 mars	Dimanche 14 mars
Température						
27	27	29	25	26	33	27
Ensoleillement						
Vent						
Nul	Nul	Léger	Faible	Fort	Très Fort	Violent

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

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

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

A2.2 Test de mathématiques

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

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

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

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

A.2.2.1 Niveau 3

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

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

A2.2.2 Niveau 2

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

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

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

A2.2.3 Niveau 1

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

le processus cognitif « connaître » puisque les élèves sont sollicités sur une démarche considérée comme basique et acquise pour des élèves en fin de scolarité primaire.

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

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

A2.2.4 Sous le niveau 1

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

A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau 1

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

A. 1053
B. 1055
C. 1165
D. 2951

Niveau 1

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

A. le mètre
B. le kilogramme
C. le litre
D. l'heure

Niveau 1

Voici un graphique :

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. (a) 3 groupes
- B. (b) 4 groupes
- C. (c) 5 groupes
- D. (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. (a) 15
- B. (b) 16
- C. (c) 31
- D. (d) 38

Niveau 2

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

- A. (a) 3 kg
- B. (b) 30 kg
- C. (c) 300 kg
- D. (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. (a) 7 jours et 20 heures
- B. (b) 7 jours et 27 heures
- C. (c) 8 jours et 13 heures
- D. (d) 8 jours et 14 heures

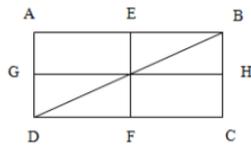
Niveau 2

Convertis 15 hectolitres en litres.

- A. (a) 0,15 l
- B. (b) 150 l
- C. (c) 1500 l
- D. (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 en Côte d'Ivoire

Annexe B1. Données du chapitre I

Tableau B1.1 : Évolution du taux brut de scolarisation

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Filles	-	61,3 %	61,8 %	65,3 %	65,6 %	-	74,3 %	78,1 %	80,3 %	83,6 %
Garçons	-	77,0 %	77,4 %	81,9 %	80,3 %	-	88,7 %	91,8 %	92,7 %	95,6 %
Total	-	69,2 %	69,7 %	73,6 %	73,0 %	-	81,6 %	85,0 %	86,5 %	89,6 %

Source : ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juillet 2016.

Tableau B1.2 : Évolution du taux net de scolarisation

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
-	-	-	-	56,7 %	-	-	-	69,0 %	74,7 %

Source : ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juillet 2016.

Tableau B1.3 : Évolution des effectifs scolarisés au primaire

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
-	2 111 975	2 179 801	2 356 240	2 383 359	-	2 757 613	2 920 791	3 021 417	3 176 874

Source : ISU, <http://data.uis.unesco.org> accédé en juillet 2016.

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								
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						
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 élève		Niveau école	
	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 élève		Niveau école	
	Corrélation	Erreur type	Corrélation	Erreur type
Bénin	0,86	0,01	0,96	0,01
Burkina Faso	0,84	0,01	0,95	0,01
Burundi	0,72	0,01	0,84	0,03
Cameroun	0,84	0,01	0,95	0,01
Congo	0,80	0,01	0,91	0,01
Côte d'Ivoire	0,80	0,01	0,93	0,01
Niger	0,80	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,89	0,01	0,97	0,01
Tchad	0,82	0,02	0,91	0,02
Togo	0,80	0,01	0,93	0,01

Tableau B3.5 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

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

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

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

Tableau B3.7 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité

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

** Significatif à 10 %

Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Abidjan	3,7	1,8	26,5	8,1	33,1	5,8	22,0	4,9	14,7	6,0
Est	5,2	4,2	25,8	6,4	48,7	5,8	15,9	4,3	4,4	2,7
Centre	10,0	4,1	47,3	7,6	34,8	6,9	5,8	2,8	2,1	2,2
Sud	10,6	7,6	33,1	9,7	39,8	13,2	12,8	5,8	3,6	2,2
Ouest	3,9	2,0	42,2	7,8	41,6	5,3	7,8	4,1	4,5	2,4
Nord	18,5	7,5	54,2	6,4	21,8	6,6	4,4	2,6	1,0	1,1
National	7,6	1,9	37,5	3,7	37,6	3,9	11,7	2,1	5,6	1,4

Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Abidjan	10,1	4,8	39,0	5,4	31,4	5,9	19,5	5,9
Est	13,9	4,6	46,4	5,6	26,4	4,9	13,3	5,7
Centre	13,1	5,4	54,3	8,2	23,7	4,0	8,8	2,9
Sud	31,6	11,6	45,4	9,6	18,7	4,9	4,3	2,6
Ouest	11,8	2,7	56,4	6,0	24,7	4,9	7,1	3,5
Nord	28,5	10,0	47,8	8,9	18,7	5,9	5,1	2,2
National	17,5	2,8	48,7	3,3	24,2	2,1	9,6	1,8

Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Abidjan	0,6	0,4	8,6	2,1	17,9	3,1	29,3	3,9	43,6	4,9
Est	3,1	1,5	13,8	3,5	24,2	5,0	24,5	3,2	34,4	4,9
Centre	3,9	1,9	15,1	2,9	32,4	3,7	29,9	4,5	18,7	3,4
Sud	6,6	2,3	23,2	3,1	31,5	3,1	24,4	2,6	14,4	3,2
Ouest	7,5	2,2	26,6	4,2	34,8	2,9	24,1	3,0	6,9	1,9
Nord	9,0	2,5	37,0	4,4	30,1	3,8	17,0	3,0	6,8	1,6
National	4,7	0,8	19,3	1,4	28,0	1,5	25,6	1,5	22,4	1,6

Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité

	Niveau < I		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Abidjan	14,8	3,2	44,8	3,3	35,9	3,3	4,6	1,2
Est	19,9	3,9	41,0	4,3	33,5	4,8	5,6	1,6
Centre	24,0	4,2	47,9	3,7	23,4	4,0	4,7	1,9
Sud	35,0	5,0	45,4	3,3	17,9	3,7	1,7	1,0
Ouest	40,4	4,7	43,7	3,2	15,0	2,7	1,0	0,6
Nord	46,5	5,3	43,4	5,1	9,4	2,4	0,7	0,6
National	28,7	1,8	44,4	1,5	23,7	1,5	3,1	0,5

Tableau B3.12 : Écarts de performance en langue et en mathématiques entre les régions et le niveau national – Début de scolarité

	Langue		Mathématiques	
	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	37,4**	15,1	32,4**	13,3
Est	12,7	13,7	14,2	13,5
Centre	-20,2**	10,2	2,4	10,0
Sud	-7,6	17,6	-30,6**	15,0
Ouest	-1,5	9,9	2,7	9,8
Nord	-38,1***	10,3	-26,0**	13,1

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

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

	Lecture		Mathématiques	
	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	57,7***	7,3	26,7***	5,8
Est	27,7**	11,2	23,7***	7,7
Centre	0,6	8,7	7,9	7,4
Sud	-21,9**	8,7	-14,0	7,6
Ouest	-40,3***	8,0	-24,7***	6,6
Nord	-53,8***	8,6	-34,9***	6,4

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

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par région 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
Abidjan	55,2	6,3	6,8	5,2
Est	53,0	5,5	4,5	5,2
Centre	47,8	6,0	-0,6	5,5
Sud	52,0	2,9	3,6	3,0
Ouest	42,9	2,3	-5,6**	2,5
Nord	39,6	5,3	-8,8	5,1
National	48,4	1,9	-	-

** Significatif à 5 %

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par région 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
Abidjan	52,2	2,5	6,4***	2,2
Est	49,5	2,9	3,7	2,7
Centre	44,3	2,5	-1,5	2,4
Sud	46,2	2,6	0,4	2,4
Ouest	38,2	2,3	-7,5***	2,1
Nord	42,3	2,5	-3,5	2,5
National	45,8	1,1	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par région – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Abidjan	571,2	8,4	578,5	11,6	-7,3	10,4
Est	545,2	15,3	544,3	10,5	0,9	9,0
Centre	524,9	9,2	511,7	11,2	13,1	9,8
Sud	494,4	15,0	495,7	9,7	-1,2	16,0
Ouest	469,6	10,6	481,1	8,9	-11,5	8,0
Nord	461,3	10,6	464,5	8,8	-3,1	9,0
National	519,6	5,1	514,8	4,4	4,8	5,2

Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par région – Fin de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Abidjan	489,3	6,1	516,6	8,5	-27,3***	6,7
Est	490,8	10,5	507,7	7,6	-16,8**	8,5
Centre	479,6	7,7	486,8	9,7	-7,2	7,2
Sud	454,2	11,2	468,1	7,6	-13,9	8,1
Ouest	437,6	8,7	459,2	7,6	-21,7***	6,1
Nord	432,5	7,5	446,8	6,8	-14,3**	6,8
National	468,2	3,6	482,0	3,4	-13,8***	3,1

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

Tableau B4.5 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en langue – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Abidjan	37,0	12,2	21,7	6,7	63,0	12,2	78,3	6,7
Est	38,5	10,8	22,5	8,7	61,5	10,8	77,5	8,7
Centre	62,4	10,0	52,7	10,6	37,6	10,0	47,3	10,6
Sud	47,3	19,1	40,0	14,3	52,7	19,1	60,0	14,3
Ouest	47,4	9,8	45,1	9,3	52,6	9,8	54,9	9,3
Nord	78,4	9,1	68,9	7,3	21,6	9,1	31,1	7,3

Tableau B4.6 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Abidjan	55,0	9,5	41,9	7,2	45,0	9,5	58,1	7,2
Est	70,9	7,0	48,5	12,2	29,1	7,0	51,5	12,2
Centre	76,9	7,6	58,7	8,4	23,1	7,6	41,3	8,4
Sud	79,9	7,7	74,0	6,9	20,1	7,7	26,0	6,9
Ouest	71,7	9,7	65,5	8,3	28,3	9,7	34,5	8,3
Nord	90,4	4,2	67,0	8,3	9,6	4,2	33,0	8,3

Tableau B4.7 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en lecture – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Abidjan	8,3	2,4	10,1	3,4	91,7	2,4	89,9	3,4
Est	18,7	5,6	15,1	2,9	81,3	5,6	84,9	2,9
Centre	16,7	4,9	20,9	4,4	83,3	4,9	79,1	4,4
Sud	31,7	7,4	28,1	4,7	68,3	7,4	71,9	4,7
Ouest	40,4	6,5	30,2	5,6	59,6	6,5	69,8	5,6
Nord	48,4	6,6	44,3	5,7	51,6	6,6	55,7	5,7

Tableau B4.8 : Pourcentage de filles et de garçons au-dessus et en dessous du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Pourcentage d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Abidjan	68,9	4,5	49,3	5,5	31,1	4,5	50,7	5,5
Est	65,6	7,4	56,2	5,1	34,4	7,4	43,8	5,1
Centre	75,2	4,6	69,3	5,9	24,8	4,6	30,7	5,9
Sud	80,8	5,1	80,0	4,3	19,2	5,1	20,0	4,3
Ouest	86,7	3,9	82,4	3,6	13,3	3,9	17,6	3,6
Nord	92,4	2,9	88,1	3,0	7,6	2,9	11,9	3,0

Tableau B4.9 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique de la famille de l'élève – Fin de scolarité

	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	58,6	0,4	6,3***	0,4
Est	54,1	1,2	1,9	1,0
Centre	50,1	0,7	-2,2***	0,7
Sud	51,0	0,9	-1,3	0,8
Ouest	47,3	0,4	-5,0***	0,5
Nord	51,0	1,3	-1,2	1,2
National	52,3	0,4	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.10 : Différence, entre les régions 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
Abidjan	-1,4	0,9	-0,3	0,6
Est	-0,8	0,8	-0,3	0,8
Centre	-2,4***	0,8	-1,9***	0,6
Sud	-0,3	0,8	0,2	0,6
Ouest	-2,8***	1,0	-2,2**	1,0
Nord	-0,9	0,8	-0,5	0,6

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

Tableau B4.11 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Abidjan	11,0	16,3	16,6	18,5	5,4	9,8	0,0	0,0
Est	22,1	5,4	27,3	6,0	25,9	7,5	12,0	6,4
Centre	15,4	5,0	21,7	6,7	21,8	5,7	8,6	4,4
Sud	8,7	2,5	12,9	4,1	12,4	5,1	4,6	3,6
Ouest	8,3	2,7	12,3	3,1	15,0	4,4	3,6	1,5
Nord	2,1	1,8	4,5	2,6	6,1	2,9	1,4	1,5
National	10,8	1,7	15,3	2,4	16,1	2,4	5,5	1,4

Tableau B4.12 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type	Pourcentage au niveau national	Erreur type	Pourcentage au niveau international	Erreur type
Abidjan	6,5	2,1	4,2	1,5	9,8	3,4	10,4	3,5
Est	10,6	4,5	8,5	3,8	14,2	7,0	15,3	7,1
Centre	15,4	5,2	10,2	4,7	25,1	5,6	26,5	5,4
Sud	16,7	6,0	12,1	5,3	18,8	7,0	19,7	7,6
Ouest	27,2	11,6	22,2	11,8	38,8	13,3	39,2	13,7
Nord	27,8	7,3	19,9	6,6	30,8	6,1	31,9	6,1
National	11,7	2,0	8,4	1,5	16,0	2,7	16,9	2,7

Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par région, PASEC2014 – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité		Fin de scolarité	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Abidjan	81,6	6,3	97,8	0,7
Est	49,6	8,8	95,9	1,3
Centre	20,9	8,2	89,8	3,2
Sud	67,7	7,0	90,6	2,3
Ouest	67,4	7,0	86,5	3,9
Nord	29,1	7,0	92,7	2,1
National	58,2	3,2	92,3	1,1
International	42,5	1,2	78,7	0,9

Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	39,0	5,4	18,6***	4,8	39,1	5,1	15,5***	4,1
Est	15,8	2,9	-4,6	3,2	40,9	3,4	17,2***	3,3
Centre	6,5	3,3	-13,8***	3,4	10,0	2,0	-13,7***	2,2
Sud	37,2	3,7	16,9***	3,3	22,3	3,4	-1,4	3,1
Ouest	9,8	3,3	-10,5***	2,6	9,5	2,1	-14,1***	2,3
Nord	2,5	2,6	-17,8***	3,0	13,0	3,1	-10,6***	3,2
National	20,3	2,0	-	-	23,7	1,6	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.15 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de 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
Abidjan	587,6	12,8	567,8	8,1	19,8	11,5	509,9	8,2	498,2	7,5	11,7	9,3
Est	544,6	12,2	546,6	14,2	-2,0	12,4	496,2	7,9	502,7	9,8	-6,4	8,5
Centre	-	-	517,6	9,5	-	-	-	-	484,7	8,3	-	-
Sud	516,2	17,7	489,9	8,5	26,3	15,7	464,3	13,9	461,3	8,9	3,0	13,4
Ouest	-	-	478,4	8,8	-	-	-	-	452,3	7,3	-	-
Nord	-	-	461,3	9,2	-	-	-	-	440,0	6,5	-	-
National	544,2	7,7	509,5	4,0	34,7***	7,8	487,6	5,0	472,5	3,4	15,1***	5,3

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	7,6	4,3	-4,1	3,7	47,4	3,3	-14,6***	2,9
Est	17,2	6,6	5,5	6,0	60,2	5,2	-1,8	4,6
Centre	12,7	4,6	1,0	4,2	66,4	3,8	4,4	3,6
Sud	7,2	1,9	-4,5**	2,1	70,4	4,0	8,4**	3,5
Ouest	15,6	2,7	4,0	2,4	64,8	3,7	2,8	3,3
Nord	10,3	2,7	-1,4	2,9	69,9	3,4	7,9**	3,5
National	11,7	1,5	-	-	62,0	1,7	-	-

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

Tableau B4.17 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non-redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Abidjan	593,8	11,7	552,2	7,7	-41,6***	11,1	515,4	8,5	487,4	6,4	-27,9***	8,6
Est	570,2	14,3	527,0	16,0	-43,2**	17,5	517,0	8,6	487,9	11,6	-29,0**	12,9
Centre	532,7	14,8	509,4	7,2	-23,4**	11,4	489,2	13,7	480,4	7,2	-8,8	12,1
Sud	517,3	11,8	485,4	11,1	-31,9***	11,6	472,3	9,5	457,0	10,0	-15,3	9,8
Ouest	475,9	11,0	478,9	10,0	3,0	13,3	444,4	9,6	455,4	8,3	11,1	11,6
Nord	485,3	7,6	453,7	9,4	-31,6***	7,6	448,3	6,3	437,6	6,9	-10,7	6,1
National	541,4	6,2	502,2	4,3	-39,2***	6,6	488,1	4,5	468,2	3,6	-19,9***	4,9

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

Tableau B4.18 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	59,3	1,3	5,3***	1,4	56,7	1,6	2,7**	1,3
Est	50,4	2,7	-3,7	2,6	56,6	2,4	2,6	2,1
Centre	56,2	1,6	2,2	1,6	53,5	1,5	-0,5	1,4
Sud	58,8	2,4	4,8**	2,1	53,8	0,9	-0,2	0,9
Ouest	48,8	2,0	-5,2***	1,6	50,6	0,7	-3,4***	0,8
Nord	50,2	1,7	-3,9**	1,8	51,8	1,7	-2,2	1,7
National	54,1	0,9	-	-	54,0	0,6	-	-

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

Tableau B4.19 : Différence, entre les régions 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
Abidjan	-1,0	0,9	-0,8	0,6
Est	1,9**	0,9	1,2*	0,6
Centre	-2,2***	0,7	-1,8***	0,6
Sud	-3,5**	1,5	-1,3	1,1
Ouest	-1,3	1,8	0,4	1,4
Nord	-2,6***	0,7	-1,3**	0,6

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

Tableau B4.20 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Lecture		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type
Abidjan	83,0	12,0	84,2	11,4	71,7	6,7	71,7	6,7
Est	47,9	18,1	56,5	16,2	50,0	11,2	60,8	12,4
Centre	82,9	5,2	82,9	5,2	81,3	10,5	81,3	10,5
Sud	60,0	19,2	76,0	9,2	81,1	8,4	82,0	8,0
Ouest	37,5	12,9	43,1	14,3	58,3	7,5	66,1	7,0
Nord	18,0	16,2	46,1	15,9	38,5	9,4	34,4	7,4
National	55,7	6,3	64,4	5,5	65,8	3,8	68,9	3,8
International	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5

Tableau B4.21 : Performances des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Abidjan	590,8	9,7	534,0	15,9	56,9***	17,4	512,3	6,9	477,4	13,7	34,9**	14,6
Est	573,3	9,9	516,1	17,7	57,2***	20,1	513,8	9,0	476,9	14,5	36,9**	18,2
Centre	518,5	10,2	513,5	18,7	4,9	20,4	481,9	8,6	491,0	14,6	-9,1	13,7
Sud	499,9	10,1					466,7	9,3				
Ouest	471,5	11,7	484,0	11,2	-12,5	15,5	457,0	9,1	439,3	10,0	17,7	13,9
Nord	456,2	17,2	465,6	12,5	-9,4	23,4	438,0	11,0	440,6	8,8	-2,6	15,6
National	526,5	5,1	499,0	7,3	27,5***	9,4	483,2	3,6	459,2	6,1	24,0***	7,4

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

Tableau B4.22 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par région – 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
Abidjan	0,0	0,0	83,2	11,2	16,8	11,2	0,0	0,0	28,5	9,4	71,5	9,4
Est	0,0	0,0	76,3	13,8	23,7	13,8	6,4	6,3	38,1	8,6	55,5	6,5
Centre	0,0	0,0	79,7	12,9	20,3	12,9	0,0	0,0	51,3	11,0	48,7	11,0
Sud	0,0	0,0	87,5	7,4	12,5	7,4	0,0	0,0	57,0	10,5	43,0	10,5
Ouest	0,0	0,0	76,8	12,8	23,2	12,8	0,0	0,0	60,9	10,1	39,1	10,1
Nord	0,0	0,0	72,1	9,9	27,9	9,9	0,0	0,0	50,7	6,5	49,3	6,5
National	0,0	0,0	80,0	5,0	20,0	5,0	1,0	1,0	47,2	4,2	51,8	4,1
International	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 B4.23 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – 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
Abidjan	4,4	4,4	21,6	10,9	26,8	13,0	47,3	14,2
Est	8,8	6,5	22,3	14,6	34,7	17,3	34,2	10,4
Centre	12,8	11,0	11,9	12,0	35,9	18,7	39,4	11,3
Sud	24,2	12,2	8,8	7,1	24,6	18,8	42,4	20,4
Ouest	30,0	13,8	10,7	8,7	23,2	9,1	36,1	12,2
Nord	38,5	16,0	24,4	14,0	35,3	14,9	1,9	2,2
National	20,3	5,2	15,2	4,3	28,3	6,2	36,3	6,2
International	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B4.24 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par région – 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
Abidjan	3,1	3,0	0,0	0,0	16,0	5,3	80,9	6,0
Est	0,0	0,0	0,0	0,0	23,3	10,1	76,7	10,1
Centre	7,1	6,5	8,6	6,3	14,0	6,1	70,2	6,3
Sud	5,4	5,1	13,0	6,5	25,0	11,4	56,6	12,2
Ouest	1,9	1,5	21,5	9,6	29,7	8,0	46,9	11,1
Nord	0,0	0,0	17,7	8,6	37,7	8,4	44,7	11,4
National	3,1	1,6	9,6	2,7	23,2	3,5	64,1	4,1
International	10,2	0,7	16,6	0,9	31,0	1,2	42,2	1,1

Tableau B4.25 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école située en milieu rural – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				6 ^e année			
	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
Abidjan	0,0	0,0	-55,6***	6,0	0,0	0,0	-51,5***	2,7
Est	42,9	11,2	-12,7	11,5	37,8	9,3	-13,6*	8,3
Centre	71,2	15,5	15,6	14,4	62,7	4,8	11,3**	4,8
Sud	64,3	19,8	8,7	16,4	68,0	8,3	16,6**	7,1
Ouest	83,3	8,5	27,8***	7,7	90,5	4,5	39,0***	4,3
Nord	61,9	17,8	6,3	17,2	60,5	5,4	9,1	5,5
National	55,6	6,0	-	-	51,5	2,7	-	-

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

Tableau B4.26 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Abidjan	-	-	574,7	8,6			-	-	502,4	6,5	-	-
Est	477,8	7,9	585,5	8,4	107,7***	11,3	466,9	6,8	519,1	8,0	52,1***	10,5
Centre	506,4	12,6	536,4	11,0	30,1*	16,7	485,5	11,7	480,4	8,9	-5,2	14,6
Sud	478,2	9,9	531,1	19,2	52,9**	21,1	450,6	9,6	485,2	15,6	34,6*	18,4
Ouest	472,2	8,4	519,3	24,6	47,1*	25,4	448,7	7,1	472,6	29,2	23,9	29,2
Nord	455,6	11,1	474,7	13,1	19,0	17,3	439,3	8,3	443,0	8,8	3,7	12,1
National	478,7	4,9	557,5	5,3	78,8***	7,2	456,9	4,3	495,5	4,1	38,6***	6,0

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

Tableau B4.27 : Pourcentage des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Abidjan	0,0	0,0	63,5	18,3	36,5	18,3	0,0	0,0	67,6	4,4	32,4	4,4
Est	0,0	0,0	91,2	6,7	8,8	6,7	0,0	0,0	97,6	2,5	2,4	2,5
Centre	0,0	0,0	97,9	1,9	2,1	1,9	0,0	0,0	99,2	0,7	0,8	0,7
Sud	15,2	10,9	78,6	11,2	6,1	4,1	5,4	5,1	91,0	5,6	3,6	2,3
Ouest	2,5	2,5	92,0	4,8	5,5	3,8	0,0	0,0	97,4	1,6	2,6	1,6
Nord	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	98,9	1,2	1,1	1,2
National	3,7	2,5	85,5	4,5	10,8	3,8	1,0	1,0	90,2	1,6	8,8	1,3
International	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 B4.28 : Performances des élèves en fonction du type d'école fréquentée – 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
Abidjan	560,0	10,5	605,5	9,3	45,5***	14,0	492,3	7,7	523,5	7,8	31,3***	10,7
Est	544,0	12,7	-	-	-	-	498,6	8,5	-	-	-	-
Centre	517,5	9,3	-	-	-	-	483,6	8,2	-	-	-	-
Sud	488,6	10,7	-	-	-	-	459,0	9,5	-	-	-	-
Ouest	475,6	9,0	-	-	-	-	450,5	7,5	-	-	-	-
Nord	461,6	8,4	-	-	-	-	439,6	6,1	-	-	-	-
Nationale	508,9	4,1	596,0	9,7	87,1***	10,5	471,4	3,3	518,7	7,6	47,3***	8,4

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.29 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Abidjan	60,7	2,0	8,9***	1,7	58,6	1,8	6,7***	1,4
Est	53,0	1,1	1,1	1,3	53,3	1,1	1,4	1,1
Centre	51,3	1,7	-0,6	1,7	49,4	1,3	-2,6**	1,3
Sud	53,5	2,0	1,7	1,8	52,2	1,3	0,2	1,2
Ouest	44,6	2,0	-7,2***	1,7	45,5	1,3	-6,4***	1,3
Nord	50,8	1,4	-1,1	1,5	51,5	1,1	-0,4	1,1
National	51,8	0,9	-	-	51,9	0,6	-	-

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

Tableau B4.30 : Différence, entre les régions 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
Abidjan	-2,0	1,3	-1,1	0,8
Est	6,1***	1,0	3,9***	0,9
Centre	-2,4	2,3	-2,1	1,5
Sud	-3,6***	1,3	-1,2	1,0
Ouest	-2,1*	1,1	-0,9	0,9
Nord	-1,5	1,3	-0,6	1,0

* Significatif à 10 % *** Significatif à 1 %

Tableau B4.31 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction de l'indice d'équipement de la classe

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	34,0	56,0	78,0	97,0
Un manuel pour deux élèves en français	26,0	38,0	22,0	3,0
Un manuel pour trois élèves en français	15,0	6,0	0,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en français	5,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en français	14,0	0,0	0,0	0,0
Aucun manuel en français	6,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	34,0	62,0	80,0	100,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	29,0	27,0	20,0	0,0
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	12,0	11,0	0,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	4,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques	14,0	0,0	0,0	0,0
Aucun manuel en mathématiques	6,0	0,0	0,0	0,0
Manuel de français pour le maître	93,0	99,0	100,0	100,0
Manuel de mathématiques pour le maître	93,0	99,0	100,0	100,0
Guide pédagogique de français pour le maître	73,0	88,0	91,0	95,0
Guide pédagogique de mathématiques pour le maître	73,0	92,0	87,0	98,0
Programme de français pour le maître	71,0	88,0	97,0	99,0
Programme de mathématiques pour le maître	71,0	88,0	97,0	99,0
Un tableau	91,0	96,0	99,0	100,0
Des craies	89,0	95,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	72,0	95,0	93,0	100,0
Une équerre pour tableau	69,0	96,0	100,0	100,0
Un compas pour tableau	60,0	94,0	92,0	98,0
Un dictionnaire	21,0	17,0	44,0	54,0
Une carte du monde ou un globe	23,0	45,0	62,0	77,0
Une carte de l'Afrique	22,0	36,0	68,0	90,0
Une carte du pays	47,0	47,0	80,0	100,0
Un bureau pour le maître	94,0	94,0	98,0	100,0
Une chaise pour le maître	93,0	92,0	97,0	98,0
Une armoire	22,0	28,0	21,0	54,0
Nombre de places assises supérieur au nombre d'élèves	32,0	34,0	56,0	82,0
Nombre de supports pour écrire supérieur au nombre d'élèves	26,0	23,0	43,0	75,0

Tableau B4.32 : Niveau de disponibilité des infrastructures scolaires dans l'école (en pourcentage d'élèves) – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Plus de 75 % des salles de classe de l'école considérées comme fonctionnelles par le directeur	73,0	93,0	98,0	100,0
Un bureau séparé pour le directeur	48,0	90,0	95,0	98,0
Un secrétariat	1,0	1,0	2,0	21,0
Un lieu de stockage du matériel	23,0	49,0	47,0	61,0
Une salle des maîtres	0,0	0,0	1,0	33,0
Une cour de récréation	98,0	100,0	100,0	100,0
Un terrain de sport	56,0	59,0	69,0	65,0
Une clôture qui entoure l'école	5,0	23,0	33,0	70,0
Une boîte à pharmacie	1,0	2,0	9,0	30,0
Un ou des logements pour les maîtres	41,0	57,0	57,0	43,0
L'eau courante	2,0	27,0	51,0	84,0
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	34,0	38,0	49,0	47,0
L'électricité	3,0	28,0	52,0	92,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	79,0	55,0	24,0	13,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	21,0	45,0	64,0	60,0
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	0,0	12,0	27,0

Annexe B5. Données du chapitre 5

Tableau 5.1 : Modèle Élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-0,4	3,9	-16,2***	2,8
Âge de l'élève	-5,1***	1,9	-3,9***	1,5
L'élève a redoublé au moins une fois	-24,7***	4,4	-12,4***	3,4
L'élève a fait la maternelle	6,3	5,3	-1,4	4,4
L'élève fait des travaux extrascolaires	-13,1***	4,1	-11,4***	3,4
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève (valeur standardisée)	4,1	2,6	-0,7	2,3
Constante	537,8***	6,4	497,1***	5,0

Tableau 5.2 : Modèle Élèves-Maîtres

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-1,6	4,0	-16,8***	2,8
Âge de l'élève	-5,6***	1,9	-4,2***	1,5
L'élève a redoublé au moins une fois	-24,3***	4,4	-12,2***	3,4
L'élève a fait la maternelle	5,8	5,2	-1,9	4,3
L'élève fait des travaux extrascolaires	-12,6***	4,1	-10,8***	3,3
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève (valeur standardisée)	4,1	2,6	-0,7	2,3
Niveau socioéconomique moyen de la classe	8,1	5,2	2,7	4,2
La classe est tenue par une femme	0,7	24,7	11,2	17,5
Interaction fille-enseignante	24,4	17,8	11,0	13,6
Nombre d'élèves dans la classe	3,2	4,4	-0,0	3,4
Le maître a le niveau universitaire	12,1	9,8	7,3	7,7
Indice des ressources pédagogiques de la classe	19,0***	5,2	12,6***	4,1
L'enseignant a au moins deux ans de formation professionnelle initiale (incluant la théorie et la pratique)	26,2***	8,9	16,8**	7,3
Ancienneté du maître	4,4	4,5	2,6	3,6
Absentéisme du maître	-2,5	3,3	-2,7	3,2
Constante	514,1***	7,9	481,7***	6,3

Tableau 5.3 : Réduction de la variance en lecture

	Variance écoles	Variance élèves	Réduction de la variance de niveau Écoles	Réduction de la variance de niveau élèves
Modèle vide (décomposition de la variance)	3682,6	5640,9	-	-
Modèle Élèves	3346,5	5412,8	9,1 %	4,0 %
Modèles Élèves-Maîtres	2283,8	5407,4	31,8 %	0,1 %
Modèles Élèves-Maîtres-Directeurs	1527,9	5409,1	33,1 %	0,0 %

Tableau 5.4 : Réduction de la variance en mathématiques

	Variance écoles	Variance élèves	Réduction de la variance de niveau écoles	Réduction de la variance de niveau élèves
Modèle vide (décomposition de la variance)	1696,1	3601,5	-	-
Modèle Élèves	1675	3429,4	1,2 %	4,8 %
Modèles Élèves-Maîtres	1278,6	3428,8	23,7 %	0,0 %
Modèles Élèves-Maîtres-Directeurs	1008,2	3430	21,2 %	0,0 %

Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

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

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

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

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

PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif 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 en Côte d'Ivoire.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Direction du développement
et de la coopération DDC**



WORLD BANK GROUP