



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

**Eléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire
en Afrique francophone : Programme d'Analyse
des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN**

par Jean-Marc Bernard

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc 2.Ab

• Version originale en français •

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

ABREGE.....	7
1. NIVEAUX MOYENS DES ELEVES DANS CINQ PAYS D'AFRIQUE FRANCOPHONE.....	8
1.1. METHODOLOGIE ET LIMITES DE L'EVALUATION	8
1.2. LES RESULTATS AUX TESTS DE DEUXIEME ANNEE	9
1.3. LES RESULTATS AUX TESTS DE CINQUIEME ANNEE	10
2. ANALYSES COMPLEMENTAIRES DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	14
2.1. L'ANALYSE DU TAUX DE DECROCHAGE	14
2.2. PROPORTION DES ADULTES POUVANT LIRE AISEMENT APRES SIX ANNEES DE SCOLARITE.....	15
3. LA DISPARITE DES RESULTATS AU SEIN DES PAYS	17
3.1. LA DISPERSION DES RESULTATS AUX TESTS PASEC.....	17
3.1.1. <i>En deuxième année</i>	17
3.1.2. <i>En cinquième année</i>	18
3.1.3. <i>Taux de survie</i>	18
3.2. MESURE DE L'HETEROGENEITE DE NIVEAU ENTRE LES CLASSES ET AU SEIN DES CLASSES	19
4. QUE RETENIR DE LA QUESTION DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN AFRIQUE FRANCOPHONE ?.....	21

Tableaux

Tableau 1	Calendrier des tests PASEC	14
Tableau 2	Ecart-type des scores en 2 ^{ème} année	17
Tableau 3	Ecart-type des scores en 5 ^{ème} année	18
Tableau 4	Taux de survie	18

Graphiques

Graphique 1	Score moyen de français en 2 ^{ème} année (sur 100).....	9
Graphique 2	Score moyen de mathématiques en 2 ^{ème} année (sur 100).....	9
Graphique 3	Score moyen de français en 5 ^{ème} année (sur 100).....	10
Graphique 4	Écart à la moyenne en 2 ^{ème} année et 5 ^{ème} année en français (sur 100)	11
Graphique 5	Score moyen de mathématiques en 5 ^{ème} année (sur 100).....	12
Graphique 6	Écart à la moyenne en 2 ^{ème} année et en 5 ^{ème} année en mathématiques.....	12
Graphique 7	Taux de décrochage, moyenne 2 ^{ème} et 5 ^{ème} année.....	15
Graphique 8	Pourcentage des adultes 22-44 ans pouvant lire aisément après six années de scolarité primaire.....	16
Graphique 9	Dispersion des résultats due aux différences entre classes et entre élèves.....	19

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique
CIEP	Centre international d'études pédagogiques (France)
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
INEADE	Institut national d'études et d'actions pour le développement de l'éducation (Sénégal)
MLA	Monitoring Learning Achievement
NESIS	National Education Statistical Information Systems
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
PRSP	Poverty Reduction Strategy Papers
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SAP	Programmes d'ajustements structurels
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ABREGÉ

L'évaluation de la qualité de l'éducation est une entreprise complexe qui reste encore peu répandue dans les pays africains. De fait, il est encore très rare de disposer de données comparatives permettant de se faire une idée précise de la problématique de la qualité de l'enseignement en Afrique. Plusieurs programmes, dont le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN¹ (PASEC), tentent de pallier cette insuffisance de données sur la qualité de l'éducation. Ce document est une modeste contribution à l'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire dans une dizaine de pays d'Afrique francophone essentiellement sur la base de données du PASEC.

Le PASEC mène des évaluations de l'enseignement primaire en français et en mathématiques des élèves de deuxième et cinquième années du primaire depuis le début des années 90. Les résultats de ces tests fournissent les éléments pour une description objective de la qualité de l'enseignement de base. Toutefois, ce n'est qu'à partir de 1996 que le PASEC a utilisé les mêmes instruments d'évaluation² dans les différents pays où il est intervenu. Ainsi, cinq pays, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Madagascar et le Sénégal ont été soumis au même protocole d'enquête autorisant une comparaison entre pays. Nous nous appuyerons donc dans un premier temps sur ces données pour essayer de dresser un portrait de la qualité de l'enseignement primaire.

Toutefois, afin de prendre en compte un plus grand nombre de pays, nous avons utilisé, dans un second temps, un autre indicateur de la qualité de l'éducation comme base comparative entre pays n'ayant pas subi les mêmes tests. Cet indicateur, le taux de décrochage, rend compte des élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances élémentaires de leur niveau d'enseignement.

Il nous a également paru intéressant pour compléter notre approche de prendre en compte un autre indicateur de la qualité de l'enseignement primaire, celui de la proportion d'alphabétisés après une scolarité primaire complète.

Enfin, pour affiner le diagnostic nous avons également analysé les questions d'hétérogénéité des systèmes éducatifs. Il nous semblait particulièrement important d'avoir des éléments de réponse aux questions suivantes : Y a-t-il beaucoup de différences entre les élèves ? Ces différences sont-elles imputables aux élèves eux-mêmes ou aux conditions de scolarisation ?

¹ Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage, www.confemen.org.

² Avant cette date les évaluations étaient menées par des équipes de recherche différentes qui utilisaient chacune leurs propres instruments.

1. NIVEAUX MOYENS DES ELEVES DANS CINQ PAYS D'AFRIQUE FRANCOPHONE

1. Avant de présenter les résultats eux-mêmes, il est opportun de préciser la méthodologie sous-jacente afin de mettre en évidence les limites dont il faut être conscient lors de l'interprétation de ces résultats.

1.1. Méthodologie et limites de l'évaluation

2. Le principe méthodologique de base du PASEC est simple : il repose sur la comparaison. Ainsi, afin de déterminer le système éducatif le moins coûteux et le plus performant, on confronte une grande variété de situations scolaires possibles. Dans cet esprit, on vise à observer à l'aide d'instruments standardisés le niveau d'acquisition des élèves dans des situations d'enseignement diversifiées. L'objectif est d'identifier à l'aide d'outils statistiques sophistiqués les facteurs qui influencent les acquisitions des élèves.

3. Dans les évaluations menées, si la base de l'échantillonnage repose sur la représentativité des écoles choisies, il arrive que pour représenter la variété de petites entorses soient faites à la stricte règle de la représentativité. On peut en effet, lorsqu'un groupe qui nous intéresse constitue une faible part de la population, décider de sur-représenter le groupe en question, ce qui introduit un biais dans le calcul du score moyen du pays. Lors de l'interprétation il faut avoir conscience de la limite de précision des scores, il faut donc plus s'attacher aux tendances dégagées qu'aux chiffres derrière la virgule...

4. Initialement, les tests administrés aux élèves en 2ème et 5ème année de l'enseignement primaire ont été conçus au Sénégal par une équipe du CIEP³ et de l'INEADE⁴. Ils ont ensuite été validés au cours d'un atelier régional. Ces tests sont centrés sur les compétences de base (lire, écrire, compter) et ont été conçus pour répondre aux exigences de la méthodologie du PASEC, c'est-à-dire, pour simplifier, pour répondre à la question : qu'est-ce qui fait des différences entre les élèves sur le plan des acquisitions ? Ces tests ont donc été conçus pour faire des différences entre les élèves et non pour faire un bilan des connaissances des élèves comme c'est généralement le cas. Il ne faut donc pas s'étonner de scores moyens aux alentours de 50 sur 100 qui découlent de la structure des tests, l'intérêt repose davantage sur les écarts qu'on peut observer entre les pays.

5. Au total, 566 écoles et plus de 20 000 élèves ont été enquêtés dans les 5 pays cités précédemment.

6. Commençons donc par analyser en détail les résultats aux tests PASEC des cinq pays suscités. Nous avons fait le choix ici de présenter les résultats par niveau et par discipline.

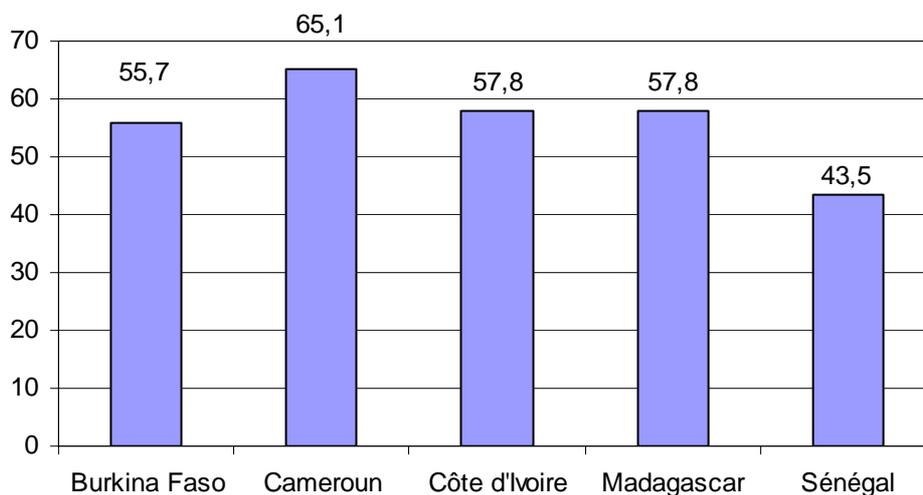
³ Centre international d'études pédagogiques (France).

⁴ Institut national d'études et d'actions pour le développement de l'éducation (Sénégal).

1.2. Les résultats aux tests de deuxième année

7. Le Graphique 1 présente les résultats aux tests d'évaluation en **français** des élèves en fin de deuxième année (CP2).

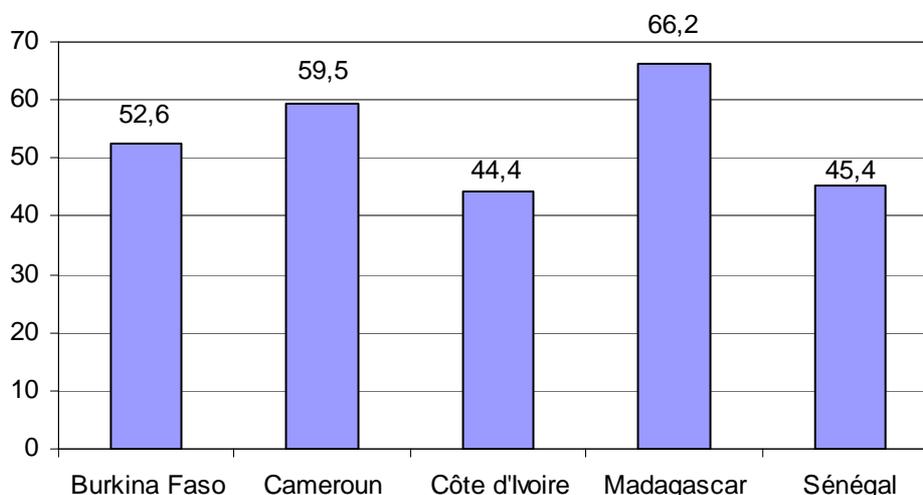
Graphique 1 Score moyen de français en 2^{ème} année (sur 100)



8. Trois pays (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Madagascar) possèdent des scores similaires compris entre 55 et 58 sur 100. Par comparaison, le Sénégal est fortement décroché puisqu'il a un score d'environ 12 points inférieur à la moyenne des trois pays suscités. Au contraire, le Cameroun avec un score de 65,1 sur 100 enregistre des performances nettement supérieures. On observe donc de grandes différences entre pays avec une différence supérieure à 20 points entre le minimum et le maximum des scores moyens de français en 2^{ème} année.

9. Le Graphique 2 présente les résultats aux tests d'évaluation en **mathématiques** des élèves en fin de deuxième année.

Graphique 2 Score moyen de mathématiques en 2^{ème} année (sur 100)



10. En ce qui concerne les mathématiques, il s'avère que les élèves malgaches sont plus performants avec un score de 66,2 sur 100. Il faut cependant signaler qu'il s'agit du seul pays où les enfants débutent leur scolarité en langue maternelle. Les résultats des autres pays affichent deux tendances : des résultats moyens pour le Burkina Faso (52,6) et le Cameroun (59,5), et des scores nettement en retrait pour la Côte d'Ivoire (44,4) et le Sénégal (45,4).

11. Pour le Burkina Faso, le Cameroun et le Sénégal, ces résultats semblent fortement corrélés à ceux obtenus pour les tests de français. La faiblesse du score de la Côte d'Ivoire laisse supposer l'existence d'un problème spécifique à l'enseignement des mathématiques. A l'instar du français, un écart de près de 20 points est observé entre le score le plus élevé et le score le plus faible.

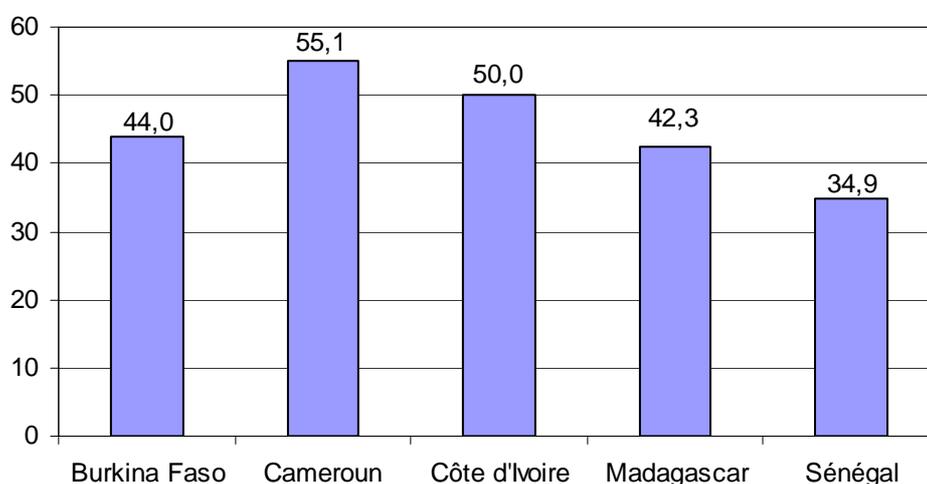
12. Les résultats de deuxième année sont en moyenne assez modestes au vu de la difficulté des tests. Ils traduisent, en outre, l'existence de disparités importantes entre les systèmes éducatifs de ces pays qui justifient de mener des recherches plus avancées quant à leurs facteurs explicatifs.

13. Voyons maintenant quelles tendances se dégagent des résultats en cinquième année.

1.3. Les résultats aux tests de cinquième année

14. Le Graphique 3 présente les résultats aux tests d'évaluation en français des élèves en fin de cinquième année (CM1).

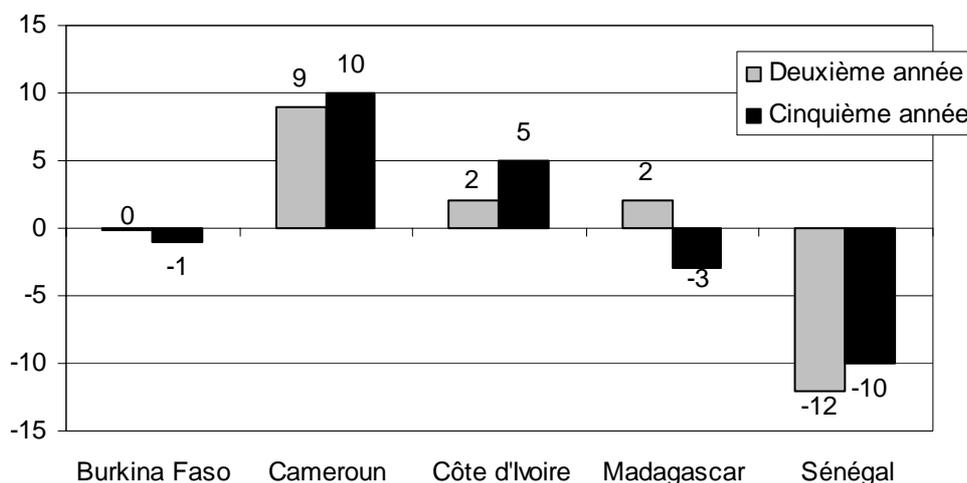
Graphique 3 Score moyen de français en 5^{ème} année (sur 100)



15. Des tendances similaires aux résultats de deuxième année se dessinent, à savoir des scores moyens assez modestes et un classement des pays très proche. Le Cameroun présente le score le plus élevé avec 55,1 sur 100 et le Sénégal reste décroché avec un résultat de 34,9 sur 100. On ne peut pas illustrer ce fait en comparant les résultats de deuxième et de cinquième année, les tests n'étant pas directement comparables. Par contre, on peut considérer la variation des écarts à la moyenne de chacun des pays entre la deuxième et la cinquième année.

16. Le graphique 4 présente donc l'écart à la moyenne du score de chacun des pays en français. Les moyennes sont respectivement de 56 en deuxième année et 45.3 en cinquième année.

Graphique 4 Écart à la moyenne en 2^{ème} année et 5^{ème} année en français (sur 100)

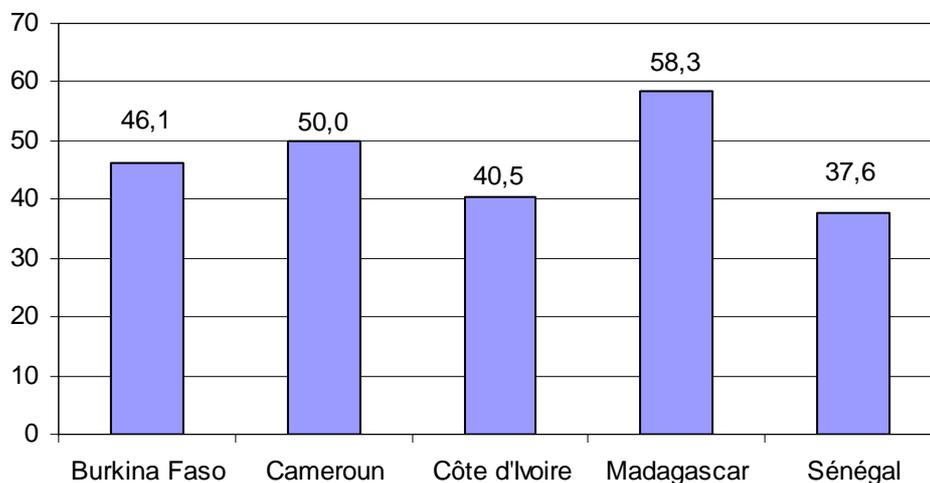


17. Ce graphique rappelle donc que le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et Madagascar enregistrent des scores voisins de la moyenne alors que le Sénégal est nettement décroché (-12 points). A l'opposé, le Cameroun présente des résultats d'une dizaine de points supérieurs à la moyenne.

18. On constate également que Madagascar et dans une moindre mesure le Burkina Faso ont des évolutions défavorables entre la 2^{ème} et la 5^{ème} année par rapport aux autres pays. Alors que Madagascar était légèrement au-dessus de la moyenne en 2^{ème} année, le pays apparaît en retrait en 5^{ème} année. Il peut être intéressant de se demander si ces évolutions sont dues à une certaine déficience de l'enseignement entre la deuxième et la cinquième année ou à des règles de sélection plus ou moins sévères dans les différents pays. Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il faut étudier les taux de survie dans les différents pays (cf. 4.1.3 Taux de survie).

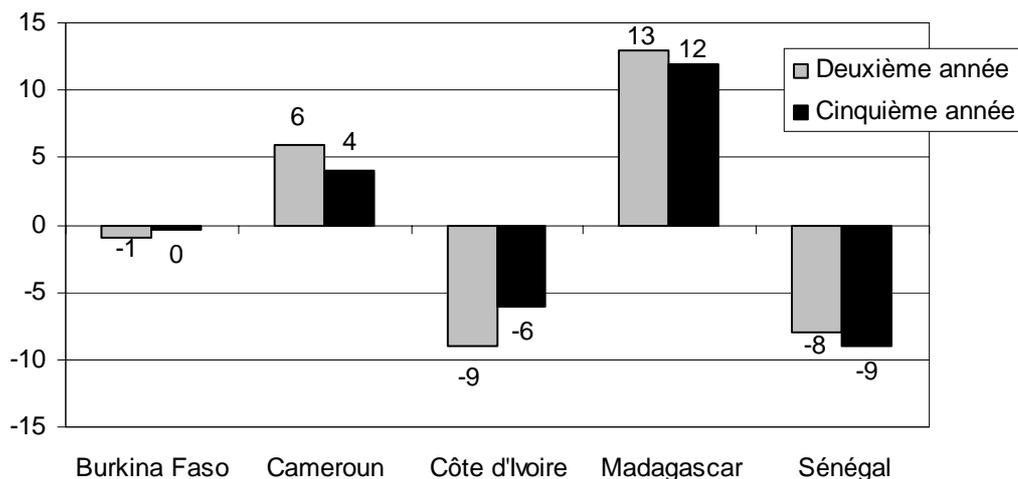
19. Le Graphique 5 présente les résultats aux tests d'évaluation en mathématiques des élèves en fin de cinquième année (CM1).

Graphique 5 Score moyen de mathématiques en 5^{ème} année (sur 100)



20. Comme en deuxième année, Madagascar présente un score bien supérieur. Pour les autres pays, on observe également une corrélation forte avec les résultats des tests de deuxième année. Ceci est confirmé par le Graphique 6 qui montre que les écarts à la moyenne varient peu, notamment en comparaison de ceux obtenus pour les tests de français (cf. graphique 4).

Graphique 6 Écart à la moyenne en 2^{ème} année et en 5^{ème} année en mathématiques



21. En règle générale, quelle que soit la matière considérée, les pays enregistrent sensiblement les mêmes écarts à la moyenne en deuxième et cinquième année, à l'exception notable de Madagascar en français, ce qui confirme la forte corrélation entre les résultats de ces deux années. Ceci souligne l'importance des toutes premières années de l'enseignement primaire.

22. Ces résultats illustrent d'une part la faiblesse moyenne de la qualité de l'enseignement primaire dans les pays étudiés, et d'autre part l'existence de différences marquées entre les pays. Il convient de se demander si ce constat est valable pour d'autres pays.

2. ANALYSES COMPLEMENTAIRES DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

23. Il est évidemment peu souhaitable de généraliser les résultats obtenus par les cinq pays que nous venons d'étudier à l'ensemble des pays. Tout d'abord, parce que nous avons déjà pu observer parmi ces pays d'assez grandes disparités qui invitent à la prudence, ensuite il est probable que des pays comme la Côte d'Ivoire et le Cameroun, où la proportion de locuteurs francophones est assez élevée, ne sont pas forcément très représentatifs des autres pays d'Afrique francophone. Nous avons donc cherché avec d'autres indicateurs de rendre compte de la qualité de l'éducation dans d'autres pays.

2.1. L'analyse du taux de décrochage

24. Le taux de décrochage représente le pourcentage d'élèves pour lesquels le score obtenu est inférieur ou égal à ce qu'ils auraient pu avoir en répondant aléatoirement aux questions du test. Il s'agit donc d'enfants en très grande difficulté scolaire qui ne maîtrisent pas les connaissances élémentaires du niveau où ils se trouvent. Il s'agit donc d'une approche par le bas où plutôt que de s'intéresser aux performances moyennes on se concentre sur la proportion d'élèves qui se trouvent en situation de décrochage scolaire.

25. Cet indicateur est issu de la compilation de résultats aux tests PASEC I, II, III et IV présentés dans le Tableau 1.

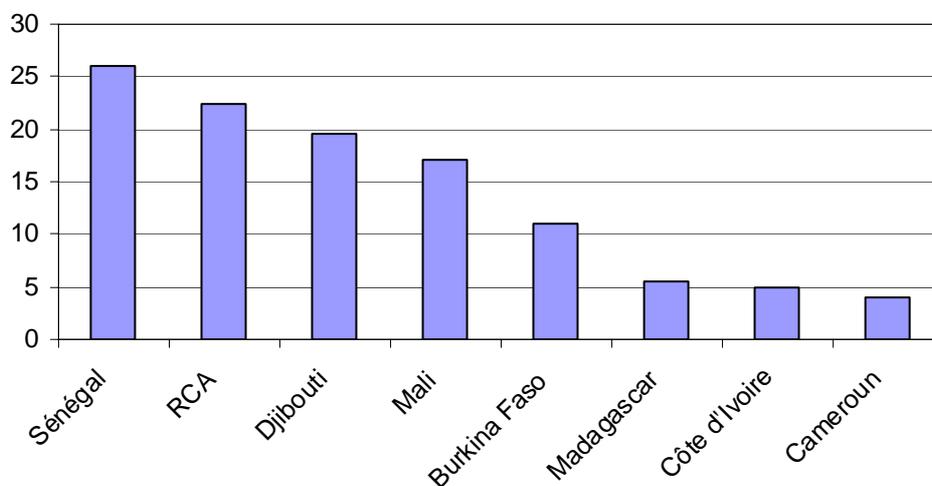
Tableau 1 Calendrier des tests PASEC

Pays	Date
Djibouti	1993/1994
Mali	1994/1995
République Centre Africaine	1994/1995
Sénégal	1995 à 1998
Burkina Faso	1995 à 1998
Cameroun	1995/1996
Côte d'Ivoire	1995 à 1998
Madagascar	1997/1998

26. Bien qu'anciens, nous pensons que ces résultats restent pertinents du fait de l'évolution extrêmement lente des systèmes éducatifs. En outre, l'intérêt majeur du taux de décrochage est qu'il permet de comparer les différents pays même si les tests administrés aux élèves sont différents. En effet, par définition cet indicateur ne dépend pas directement du contenu des tests.

27. Le Graphique 7 présente le taux de décrochage pour différents pays d'Afrique francophone.

Graphique 7 Taux de décrochage, moyenne 2^{ème} et 5^{ème} année



28. Pour reprendre les cinq pays précédemment étudiés, la situation du Sénégal est la plus inquiétante avec un taux de décrochage de 25,9%, ensuite vient le Burkina Faso avec un taux de 10,8% puis les trois autres pays avec un taux proche de 5%. Cet indicateur montre donc une très grande cohérence par rapport aux résultats des tests même s'il s'avère nettement moins précis.

29. La République Centre Africaine, Djibouti et le Mali présentent des taux de décrochage supérieurs à 15%. Ces taux sont préoccupants car ils montrent, pour une partie non négligeable des enfants scolarisés, l'incapacité du système scolaire à dispenser les enseignements de base. On constate que ces pays s'avèrent moins performants que quatre des cinq pays étudiés auparavant, indiquant que nous avons des pays plutôt au-dessus de la moyenne. Cela renforce l'impression de résultats très modestes et disparates en matière de qualité des systèmes éducatifs en Afrique francophone.

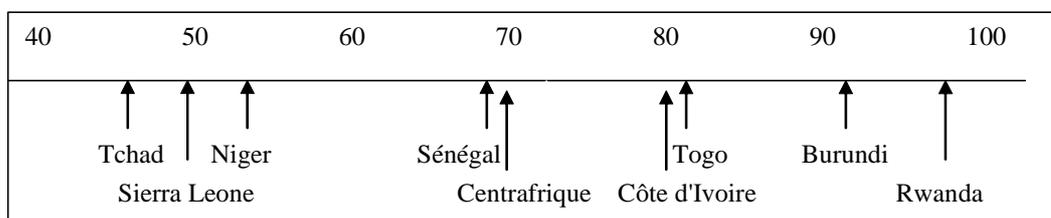
30. Afin de consolider notre appréciation de la situation, nous allons nous référer à un autre indicateur issu des enquêtes MICS de l'UNICEF et mis en exergue par l'équipe du développement humain pour les pays pauvres très endettés (Région Afrique) de la Banque mondiale⁵.

2.2. Proportion des adultes pouvant lire aisément après six années de scolarité

31. Une autre approche complémentaire de la qualité de l'école est de savoir si elle est capable d'éduquer durablement des individus. Ceci peut être mesuré par la proportion d'adulte âgé de 22 à 44 ans pouvant lire aisément après six années de scolarité.

⁵ La couverture de l'éducation primaire au Tchad : Analyse de l'enquête de ménages MICS2000 et de données de démographie scolaire (MICS : Multiple Indicator Cluster Survey), Alain Mingat & Ramahatra Rakotomalala.

Graphique 8 Pourcentage des adultes 22-44 ans pouvant lire aisément après six années de scolarité primaire



32. Il convient de rappeler que cet indicateur donne des informations sur la qualité de l'école primaire des années 70 à 90, il s'agit donc de tendances de long terme.

33. Les résultats obtenus sont très modestes voire inquiétants pour le Tchad, la Sierra Leone et le Niger puisque dans ces pays à peine la moitié des personnes âgées entre 22 et 44 ans qui ont suivi une scolarité primaire complète savent lire aisément. Au Sénégal et en Centrafrique, respectivement 69 % et 70% des individus dont l'âge est compris entre 22 et 44 ans et qui ont suivi 6 années de scolarité primaire lisent aisément ce qui demeure peu, ils sont 80% en Côte d'Ivoire. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus aux tests PASEC et signalent un problème de qualité. Quand après six années de scolarité entre 20 et 30 % des adultes ne savent pas lire aisément c'est que l'école a échoué à donner un enseignement de qualité à tous ses élèves. Cela illustre également l'inertie des systèmes éducatifs au cours des décennies passées sur les aspects relatifs à la qualité.

34. Cette première partie, nous a permis de faire ressortir certains constats sur la qualité moyenne de l'éducation : faiblesse des résultats, variété des situations entre les pays, importance des premières années d'étude. Ces constats peuvent cacher l'existence de disparités fortes au sein même des pays qui peuvent être sources d'enseignements.

3. LA DISPARITE DES RESULTATS AU SEIN DES PAYS

35. Nous allons tout d'abord étudier la dispersion des résultats aux tests PASEC afin de mesurer l'ampleur des disparités de niveau entre élèves au sein de chaque pays, puis nous affinerons cette mesure en donnant l'influence respective des variables individuelles et du contexte scolaire dans l'explication de la variance totale.

3.1. La dispersion des résultats aux tests PASEC

3.1.1. En deuxième année

36. Les écart-types présents dans le Tableau 2 représentent la dispersion des scores des élèves de deuxième année autour des scores moyens présentés sur les Graphiques 1 et 2.

Tableau 2 Ecart-type des scores en 2^{ème} année

Pays	Ecart-type	
	Français	Mathématiques
Burkina Faso	24,6	24,1
Cameroun	23,5	22,1
Côte d'Ivoire	24,3	19,2
Madagascar	21,6	21,5
Sénégal	25,1	23,1

37. Les valeurs élevées des écart-types traduisent une forte disparité de niveau entre les élèves. Les écarts types obtenus sont assez proches ce qui signifie que la dispersion des scores est sensiblement la même dans tous les pays. On observe tout de même que la Côte d'Ivoire présente un écart-type sensiblement plus faible en mathématiques qui traduit une plus grande homogénéité des résultats des élèves. Ceci associé au faible score moyen obtenu en mathématiques confirme un problème au niveau de cette discipline dans ce pays.

3.1.2. En cinquième année

38. Le Tableau 3 représente les écarts types en cinquième année.

Tableau 3 Ecart-type des scores en 5^{ème} année

Pays	Ecart-type	
	Français	Mathématiques
Burkina Faso	15,7	15,6
Cameroun	18	16,8
Côte d'Ivoire	15,7	14,1
Madagascar	15,7	16,8
Sénégal	16,9	16,8

39. Les écarts types obtenus sont nettement inférieurs à ceux observés en deuxième année. Les disparités entre élèves sont donc moindres ce qui peut traduire un effet de sélection de l'école entre ces deux années, à savoir qu'une partie des élèves les plus faibles quittent le système scolaire entre la deuxième et la cinquième année. Par conséquent la population de cinquième année est d'un niveau plus homogène.

40. Pour connaître l'importance de l'effet de sélection, on peut étudier les taux de survie, c'est-à-dire le pourcentage des élèves qui sont entrés en première année de primaire et qui sont parvenus en sixième année.

3.1.3. Taux de survie

41. Les résultats présentés ci-dessous proviennent du document statistique de la huitième conférence des ministres de l'éducation des pays membres d'Afrique⁶ en 2002.

Tableau 4 Taux de survie

Pays	Taux de survie
Burkina Faso	57
Cameroun	49
Côte d'Ivoire	66
Madagascar	33
Sénégal	60

42. Le premier constat est que ces taux sont faibles puisqu'un système idéal aurait un taux de survie de 100%. Ainsi, une sélection importante s'opère au cours du cycle primaire. Ceci peut donc contribuer à expliquer l'homogénéisation des résultats entre la deuxième et la cinquième année que nous avons pu observer.

43. Cependant, il faut noter la faiblesse particulière de Madagascar avec un taux de moitié inférieure à celui de la Côte d'Ivoire, alors que son cycle primaire ne comporte que 5 années contre 6 pour les autres pays. Il y a donc une forte sélection au cours du

⁶ Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA), Banque Mondiale et Institut de Statistique de l'UNESCO.

cycle primaire. Ceci n'explique pas les moins bonnes performances de Madagascar en 5ème année par rapport à la deuxième année en français.

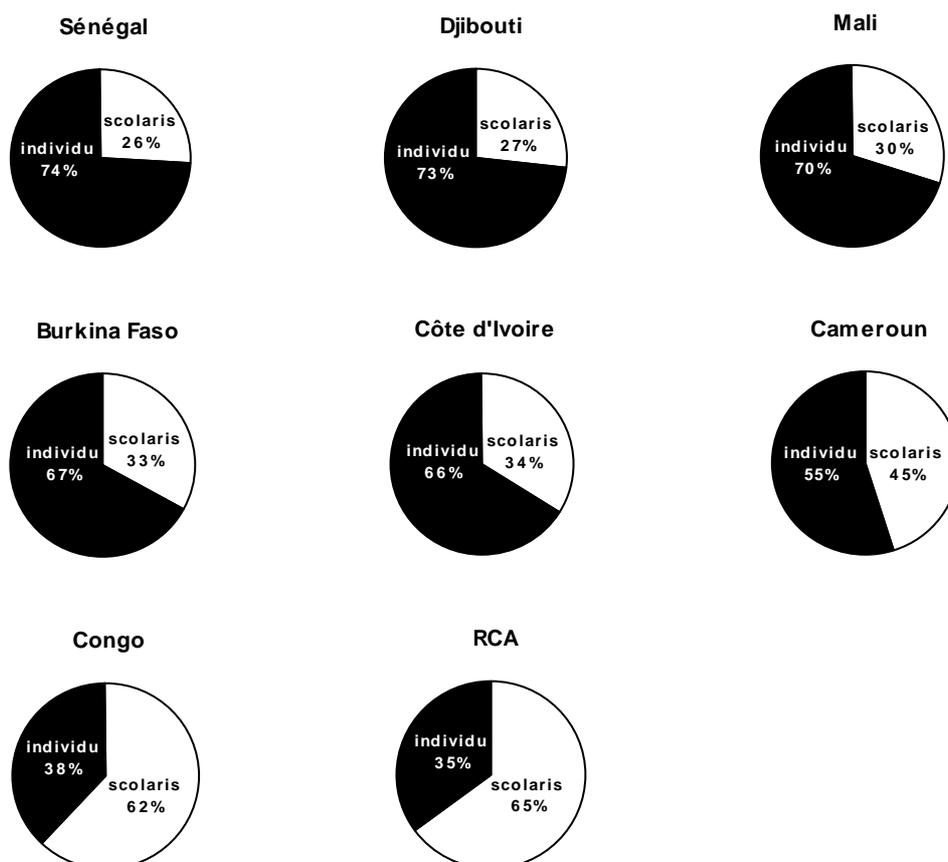
44. Nous avons pu constater une forte disparité des niveaux au sein de chaque pays. Il faut s'interroger sur les déterminants de ces fortes différences. Est-ce la conséquence d'une hétérogénéité des profils des élèves ou bien l'existence de conditions de scolarisation inégalitaires ?

3.2. Mesure de l'hétérogénéité de niveau entre les classes et au sein des classes

45. Cet indicateur permet de savoir s'il y a regroupement de fait des élèves plus faibles et des élèves plus forts dans des classes distinctes ou bien si les classes sont en moyenne de niveau proche et que c'est au sein de celles-ci qu'apparaissent les disparités.

46. Dans le Graphique 9, la variable **scolaris** renvoie à la part de la dispersion des résultats qui est due aux différences entre les classes et la variable **individu** renvoie à celle due aux différences entre les élèves.

Graphique 9 Dispersion des résultats due aux différences entre classes et entre élèves



47. Ainsi, dans des pays comme le Sénégal, Djibouti, le Mali, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire les disparités de niveau aux différents tests s'expliquent avant tout par les caractéristiques individuelles des élèves. Au vu des résultats modestes présentés dans la première partie, on peut conclure que ceci traduit la faiblesse du système éducatif dans son ensemble. L'effort d'amélioration de la qualité du système éducatif dans ces pays est un effort global, non pas uniquement limité à un groupe d'individu.

48. A l'opposé, des pays comme le Congo et la République Centre Africaine ont des élèves de niveaux voisins au sein d'une même classe mais présentent une forte dispersion entre les classes. Ces pays doivent donc être vigilants à mettre en place des politiques éducatives ciblées pour éviter que ne se creuse l'écart entre des populations scolarisées dans des lieux distincts, dans un souci d'équité d'accès à une éducation de base de qualité.

4. QUE RETENIR DE LA QUESTION DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN AFRIQUE FRANCOPHONE ?

49. Nous avons essayé, en nous fondant sur les données recueillies au cours d'évaluations effectuées dans huit pays d'Afrique francophone dans les années 90, de donner quelques clés sur la situation de la qualité de l'enseignement primaire dans ces pays.

50. Le premier constat est que la faiblesse des résultats aux évaluations en mathématiques et en français à différents niveaux traduit de sérieux problèmes de qualité des systèmes éducatifs primaires dans les pays étudiés. Néanmoins, les disparités de situations entre pays et au sein des pays incitent à la plus grande précaution quant aux conclusions qu'il faut en tirer. Il nous semble important de souligner au moins trois remarques d'ordre général.

51. Tout d'abord, les forts taux de décrochage montrent, pour une partie non négligeable des enfants qui vont à l'école, l'incapacité des systèmes scolaires à dispenser les enseignements de base, condition sine qua non de l'objectif d'alphabétisation. En effet, l'étude de la proportion d'adultes sachant lire aisément après six années d'école corrobore ce résultat et nous conforte dans l'idée que l'accès à l'éducation primaire mais également le suivi d'une scolarité primaire complète et de qualité sont indispensables à rendre un individu alphabète durablement.

52. Ensuite, l'efficacité de l'enseignement durant les toutes premières années de scolarité est particulièrement requise pour la réussite d'un cycle primaire bénéfique et complet. La forte relation entre les résultats de 2ème et 5ème années en est une illustration. Ce constat met en exergue l'intérêt crucial de développer des stratégies opérantes pour la maîtrise du français, différent de la langue maternelle des enfants.

53. Enfin, les disparités entre les classes et à l'intérieur des classes montrent que les systèmes éducatifs peuvent être particulièrement inégalitaires. L'efficacité des réformes du système éducatif nécessite donc une analyse affinée à la fois des conditions de scolarisation et des variables extrascolaires qui influent sur la réussite des élèves. Il est important d'éviter dans ce domaine tout généralisme et de baser sa réflexion sur une analyse précise de chaque système éducatif.

54. Au terme de ce travail, il convient de souligner la nécessité de compléter ces premiers éléments afin d'aller vers un portrait plus complet de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique. Il paraît utile aussi de rappeler que la question de la qualité doit être liée avec celles de l'équité et de l'efficience si l'on veut contribuer efficacement à la scolarisation primaire universelle.