

REPUBLIQUE DU SENEGAL, MINISTERE DE L'EDUCATION

CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION
DES PAYS AYANT LE FRANÇAIS EN PARTAGE



EVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS : ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**Les résultats d'une étude diagnostique du Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)**

Dakar – 1997

Synthèse de l'étude

L'évaluation de l'enseignement primaire au Sénégal menée dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a été confiée à l'Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE). Pour ce faire, l'INEADE a bénéficié du soutien méthodologique d'un partenaire scientifique du Nord, le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP).

L'évaluation s'est effectuée en novembre 1995 et mai 1996. Comme pour toutes les autres études entreprises dans le cadre du PASEC, il s'agissait principalement de déterminer l'impact de certaines variables sur le niveau d'acquisition des élèves par la comparaison des résultats obtenus à des tests administrés en début et en fin d'année scolaire, en 2e et 5e années primaires (CP et CM2).

Lorsque l'on compare les résultats des élèves au prétest et au post-test, on constate, d'une part, que le taux de croissance relative nette (voir graphique ci-contre) est plus faible au CM1 (5e année) qu'au CP (2e année) et, d'autre part qu'il est plus faible en français qu'en calcul quel que soit le niveau.

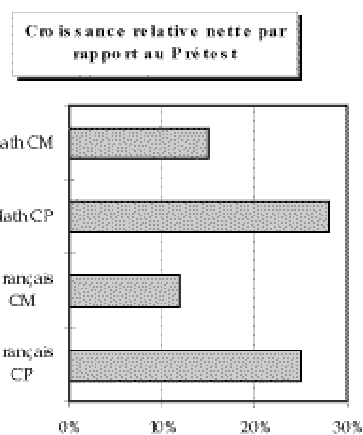
Pour ce qui est du niveau atteint en fin d'année scolaire, au CP, la distribution des notes montre clairement un glissement de l'ensemble des élèves vers des notes plus élevées au post-test. Ainsi, le niveau de maîtrise, qui n'était atteint que par 3% des élèves en début d'année, est de plus de 15% en fin d'année.

Au CM1, les mêmes chiffres font apparaître des glissements plus homogènes vers les notes élevées, mais la proportion d'élèves atteignant le niveau de maîtrise, tant en français qu'en calcul, est inférieure à 3%.

L'influence du contexte sur le niveau

Les garçons obtiennent en général de meilleurs résultats que les filles, mais l'ensemble des différences n'est pas, statistiquement, très significatif. Les élèves les plus jeunes réussissent mieux. Les très âgés (11ans et + au CP, 16 ans et + au CM1) ont également un avantage. Le redoublement simple n'apporte pas d'avantage spécifique aux élèves, sauf au prétest. Le redoublement multiple a, lui, un impact négatif sur les résultats en fin d'année.

L'impact d'un niveau économique élevé est légèrement positif, mais devient négatif si le niveau s'élève encore. Variable liée au niveau socio-économique, l'absence de petit déjeuner



a un impact négatif important sur les moyennes au CP (-20 à 50%). La même tendance existe au CM mais de manière très atténuée.

Excepté au CP, et pour les élèves extrêmement surchargés, le travail domestique n'influence pas les résultats des élèves.

En CP comme au CM1 les moyennes ont tendance à augmenter en même tant que le nombre de langues parlées, une tendance qui toutefois s'inverse au-delà de trois langues. Un père ou une mère alphabétisé entraîne un gain de 3 à 5 points pour l'élève.

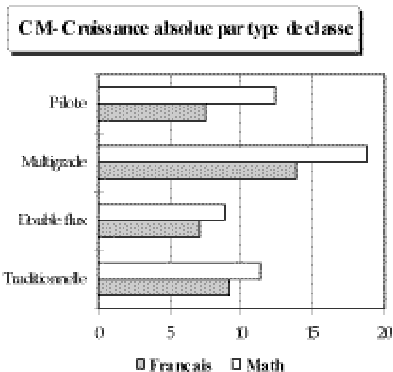
Au CP comme au CM1, le manuel scolaire est associé à de meilleurs résultats qu'il soit donné par les parents, par l'école ou par d'autres. L'élève qui reçoit de sa famille une aide aux devoirs voit sa moyenne augmenter de 8 à 9 points au CP, un avantage qui disparaît pratiquement au CM1 (un ou deux points). Les quelques élèves qui ont déclaré ne pas étudier à la maison enregistrent une baisse des notes au CP, tendance qui disparaît également au CM1.

L'influence du type de classe sur le niveau

Globalement, les classes pilotes viennent en tête, suivies des classes traditionnelles. Au CP, se sont les classes à double flux qui se classent troisième et les classes multigrades viennent en dernier.

Mais, lorsque l'on considère les distributions de notes dans les différentes classes, on constate que celles-ci sont pratiquement les mêmes quel que soit le type de classe. Ces mêmes données montrent l'hétérogénéité de toutes ces classes et, dans les classes pilotes, une concentration aux extrêmes (très bons élèves et élèves très médiocres).

Au CM1, classes pilotes et classes traditionnelles restent premières et deuxièmes au plan des résultats obtenus. Par contre, au post-test les classes multigrades dépassent les classes à double flux et obtiennent même en calcul une moyenne très proche de celle des classes traditionnelles. En outre, les classes multigrades sont celles où on enregistre la croissance absolue la plus forte (voir graphique ci-contre) tant en français qu'en mathématique.



La ressemblance entre les courbes de distribution des notes est encore plus nette qu'au CP. Les classes à double flux ont un peu plus d'élèves médiocres que les autres. Par contre, les classes sont plus homogènes qu'au CP, ceci est probablement dû à la disparition d'une partie des élèves très médiocres entre le CP et le CM1.

Les courbes de distribution des notes dans les différents types de classes étant largement similaires, les différences de résultats sont plus à porter au compte de l'environnement socio-économique où est située une classe qu'au type d'organisation adopté. Ainsi, les élèves des classes multigrades vivent dans un environnement socio-économique défavorisé (au CP indice de 6,5, au CM 6,27) par rapport à celui des élèves des classes pilotes (au CP indice de 9,3, au CM 9,4).

Impact des variables explicatives sur les acquisitions des élèves

Français CP - Impact des différentes variables sur les acquisitions des élèves				
	Classes traditionnelles	Classes à double flux	Classes multigrades	Classes pilotes
Prétest	0,63	0,75	0,94	0,84
Age	-2,53	-0,5	0,66	2,58
Durée de scolarité	-0,67	-2,94	-5,35	-7,22
Garçons	-1,71	-2,72	5,18	-5,83
Impact socio-économique	0,61	0,43	-0,33	-0,09
Nombre de langues	0,18	3,16	-6,08	1,51
Petit déjeuner	-0,62	-2,8	6,7	1,11
Est aidé	-2,76	-10,02	-1,41	1,03
A un livre de lecture	2,62	5,11	-19,93	1,01
A un livre de calcul	0,32	0,29	0,91	8,24
Etudie	7,64	13,38	5,37	10,13
Activités	0,18	-1,18	1,78	-1,14

Les différentes variables expliquent entre 35% (classes multigrades, CM1, Français) et 73% (classes multigrades, CP, français) des résultats enregistrés. Dans tous les cas, sauf un (classes multigrades, au CM1 et en calcul) la plus grosse part de la variance est expliquée par le résultat au prétest. Les variables personnelles, familiales et scolaires n'expliquent, elles, que moins de 8% de la variance.

L'impact des différentes variables est en général assez faible. Ainsi, en français au CP (voir tableau ci-dessous), l'impact de +0,68 signifie que, toutes choses égales par ailleurs, un accroissement de 1 point au prétest induit un accroissement de 0,68 point (sur 100) au post-test. Autre exemple, dans cette même classe un accroissement de l'âge d'un an entraîne une diminution de 2,53 points (sur 100).

Globalement, l'âge, la durée de scolarité, l'aide reçue pour faire les devoirs, le travail scolaire à la maison, la possession de manuels scolaires et le petit déjeuner sont les variables qui ont le

plus d'impact. Par contre, l'impact de l'indice socio-économique, du nombre d'activités extra-scolaires et du nombre de langues parlées est moins marqué.

Il est intéressant de constater que seules les quatre variables en italiques (*prétest, durée de scolarité, possession d'un livre de calcul et étude*) ont un impact de même tendance dans les quatre types de classes. La même variable peut également avoir des impacts différents selon que l'on change de classe ou de discipline. Pour exemple, dans les classes à double flux, le livre de lecture en CP et en français a un coefficient positif (5,11). Le même livre lorsque l'on passe à une classe multigrade a un effet négatif (-19,93). Ces différences sont difficilement interprétables parce qu'il n'existe pas de profil stable décrivant tous les élèves d'un type de classe donné.

Une classification hiérarchique des élèves a donc été effectuée, puis croisée avec leurs caractéristiques et celles des enseignants.

Le CP présente 3 groupes d'élèves qui réalisent de très grands progrès, les uns à partir d'un très bon niveau, les autres d'un bon niveau et les derniers d'un niveau faible. Dans les deux premiers cas, les élèves proviennent de familles plutôt aisées, l'investissement des maîtres et du milieu dans l'école est plus fort chez ceux qui réussissent le mieux. Le troisième groupe est l'exemple type d'un enseignement réussi où les séances pédagogiques sont un peu plus courtes qu'ailleurs.

Deux autres groupes ne réussissent que des progrès nuls, soit à partir d'un bon niveau, soit à partir d'un niveau extrêmement faible. Caractéristique commune, leurs enseignants sont assez peu motivés.

Un groupe, représentatif d'un milieu à dominante rurale présente de bons résultats en calcul, discipline où les faiblesses culturelles ont moins d'importance et très faibles en français. Le dernier groupe est faible au départ et le reste. Provenant de milieux défavorisés, les élèves sont fort sollicités à la maison et ont peu de temps à consacrer à l'école, leurs enseignants ont tendance à trouver que l'école ne leur est pas adaptée.

Au CM, un seul groupe réalise de très grands progrès, il s'agit d'élèves de bon niveau dont la famille, modeste mais cultivée, investit dans l'école. L'élite et les élèves de très bon niveau obtiennent eux des progrès moyens et médiocres, alors que les élèves de niveau moyen, pour la plupart issus d'un milieu rural et très occupés par les activités des champs et de l'élevage, obtiennent des progrès nuls. Un groupe d'élèves, de faible niveau au départ arrive à rattraper ce retard dans des classes où le travail personnel est valorisé. Enfin, les élèves en grande difficulté réalisent de faibles progrès. Ils vivent dans un milieu défavorable et leurs maîtres, bien formés, mais fermés au milieu, ont une vision pessimiste de l'école.

L'école efficace

Vingt à 30% de la variance est attribuable aux écoles et aux classes, ce résultat indique que l'enseignement primaire sénégalais est assez homogène. Les écoles produisent donc peu de différences. En mettant en relation les progrès des classes en cours d'année et les caractéristiques des maîtres et des élèves, il est néanmoins possible de mettre en évidence des modes d'efficacité.

Au CP, dans un environnement assez pauvre, les classes fermées sur elles-mêmes, qui dispensent un enseignement traditionnel, collectif et souvent élitiste, obtiennent de bons résultats. Dans un milieu modeste, les classes, où mobilisation de la société se conjugue avec la prise en main, par l'école, des élèves, obtiennent des résultats très supérieurs à la moyenne. C'est aussi le cas, dans un milieu aisé, des classes traditionnelles ou pilotes, qui bénéficient de tout le matériel nécessaire pour travailler. Ces écoles, fermées par rapport à l'extérieur, travaillent dans une perspective élitiste, l'encadrement et le suivi des élèves est donc très important.

Au CM, deux types de classes émergent. Les premières, situées en milieu rural, sont très isolées du milieu. Le maître y développe un enseignement collectif très encadré qui permet à ces classes de faible niveau de dépasser la moyenne nationale. Le deuxième groupe obtient, à partir d'un niveau moyen, une croissance supérieure à la moyenne. Ces classes sont traditionnelles et réunissent une population culturellement plus favorisée, où l'on parle souvent le français. Les progrès s'y font en dépit de la faible implication des maîtres et de leur absentéisme.

L'impact positif du maître, du directeur, de l'inspecteur

Globalement, le choix de séquences pédagogiques longues et pas trop fréquentes par le **maître** a un impact positif sur les acquisitions des élèves. De même, l'encadrement au travail des élèves, les activités qui placent l'élève en situation d'autonomie, l'évaluation et un suivi correctif influencent positivement les résultats des élèves. Renforcer la formation des enseignants sur tous ces points permettrait donc d'améliorer la qualité de l'enseignement.

En ce qui concerne les **directeurs**, la cohérence de leur projet, leur engagement dans l'animation pédagogique et l'encadrement qu'ils fournissent aux maîtres permet un gain de qualité appréciable. Il convient donc de revoir la formation et le recrutement des directeurs en conséquence.

Pour ce qui est des **inspecteurs**, un rééquilibrage entre leurs activités de gestion et d'administration et celles d'animation, de formation et de développement au profit de ces dernières, comme une formation à ce rôle est nécessaire. Il est nécessaire, en outre, de mener une réflexion sur le rapprochement école/milieu.