

PASEC2014 PERFORMANCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



Congo

Ministère de l'Enseignement
Primaire, Secondaire et de
l'Alphabétisation

Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2017). *PASEC2014 – Performances du système éducatif congolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2017

Tous droits réservés

Publié en 2017 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-172-4

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

Photo de la page de couverture : ©UNICEF

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

PASEC2014

PERFORMANCES DU SYSTÈME
ÉDUCATIF CONGOLAIS

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

Sigles et acronymes

APC	Approche par compétence
CE	Cours Élémentaire
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CM	Cours Moyen
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
ECOM	Enquête Congolaise auprès des Ménages
ENI	École Nationale d'Instituteurs
IDH	Indice de Développement Humain
MEPSA	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie par objectif
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
SSE	Stratégie Sectorielle de l'Éducation
TA	Taux d'achèvement
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
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

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

Équipe nationale PASEC du Congo

- Jean Paulin ITOUA, Responsable national de l'équipe PASEC, Directeur des Études et de la Planification scolaire
- Jonas DIASSONAMA BAVOUIDINSI, Ancien responsable national de l'équipe PASEC, Directeur des Études et de la Planification scolaire
- Benoît Chrysostom MIENKOUONO-PUBIELEY, Pédagogue didacticien
- Patrice NDOUDI, Informaticien
- Madame Francine MAKOSSO née PEMBE, Statisticienne
- Rigobert BANZOUZI, Ancien membre de l'équipe nationale, Statisticien, Planificateur
- Christophe BATANTOU, Ancien membre de l'équipe nationale, Évaluateur
- Jean NGUIA, Ancien membre de l'équipe nationale, Pédagogue didacticien
- Raphael WANDO, Pédagogue didacticien
- Dr. Bertin GOULAMIELE, Inspecteur pédagogique, Évaluateur

Personnes-ressources

- Monsieur François NDEBANI, Professeur d'université, Président du comité scientifique du PASEC
- Monsieur Anaclet NIAMAYOUA, Correspondant national de la CONFEMEN

Remerciements

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

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	v
Liste des rédacteurs	vii
Remerciements	ix
Avant-propos	x
Table des matières	xiii
Liste des tableaux	xv
Liste des figures	xv
Liste des encadrés	xv
Liste des graphiques	xv
1. PRÉSENTATION DU CONGO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF	1
1.1 Présentation du pays	3
1.1.1 Situation géographique et culturelle	3
1.1.2 Contexte démographique et économique	4
1.1.2.1 Contexte démographique	4
1.1.2.2 Contexte économique	4
1.2 Présentation du système éducatif primaire	5
1.2.1 Présentation générale	5
1.2.2 Principaux indicateurs	5
1.2.3 Les orientations politiques en éducation	6
1.3 La politique éducative et les réformes en cours	8
2. L'ÉVALUATION PASEC2014 AU CONGO	11
2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014	14
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	14
2.1.1.1 Test de langue en début de scolarité	14
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	16
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	17
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	17
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	18
2.1.3 Les questionnaires de contexte	18
2.2 La collecte des données	20
2.2.1 En début de scolarité primaire	20
2.2.2 En fin de scolarité primaire	20
2.3 L'échantillonnage et les taux de réponse	21
2.3.1 L'échantillonnage	21
2.3.2 Les taux de réponse	22
2.4 Les analyses	22
3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	25
3.1 Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	28
3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	34
3.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	41

3.4	Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques	42
3.4.1	Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	44
3.4.2	Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	45
3.4.3	Scores nationaux et scores des zones	46
4.	DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	51
4.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	55
4.1.1	Genre de l'élève	55
4.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	57
4.1.3	Élèves atypiques	60
4.1.4	Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	63
4.1.5	Préscolaire	65
4.1.6	Redoublement	66
4.2	Caractéristiques des classes et différences de performance	68
4.2.1	Niveau d'équipement de la classe	68
4.2.2	Manuels scolaires	70
4.2.3	Profil des enseignants	73
4.2.3.1	Niveau académique des enseignants	73
4.2.3.2	Formation professionnelle initiale des enseignants	75
4.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	77
4.3.1	Localisation de l'école	77
4.3.2	Statut de l'école	78
4.3.3	Infrastructures de l'école	79
5.	FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE	83
5.1	D'où proviennent les inégalités de performance?	85
5.2	Facteurs de réussite scolaire	88
5.2.1	Caractéristiques des élèves	90
5.2.2	Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	92
5.3	Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	94
6.	SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION	97
	Bibliographie	105
	Liste des annexes	111
	Liste des publications PASEC	159

Liste des tableaux

Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6e année	22
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2e année	22
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	29
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	31
Tableau 3.3 : Scores moyens du Congo en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	34
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	35
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	37
Tableau 3.6 : Scores moyens du Congo en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	40
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones – Fin de scolarité	43
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	89

Liste des figures

Figure 1.1 : Carte du Congo	3
Figure 3.1 : Carte du Congo avec représentation des différentes zones (strates)	42
Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	86

Liste des encadrés

Encadré 2.1 : Sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	15
Encadré 2.2 : Sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	16
Encadré 2.3 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	17
Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	18
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	27
Encadré 4.1 : Note méthodologique	54
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	58
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	61
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe	68
Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	79

Liste des graphiques

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	32
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	39
Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	41
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux aux tests PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	41
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	44
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	46
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	47
Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	47
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité	48

Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national –Fin de scolarité	48
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2e année du primaire, par zone, PASEC2014	56
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6e année du primaire, par zone, PASEC2014	56
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité	57
Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité	59
Graphique 4.5 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	60
Graphique 4.6 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	60
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	62
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	62
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	62
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	62
Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début de scolarité	64
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Fin de scolarité	64
Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	65
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité	65
Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité	67
Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité	67
Graphique 4.17 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité	69
Graphique 4.18 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	69
Graphique 4.19 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	70
Graphique 4.20 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	70
Graphique 4.21 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	71
Graphique 4.22 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité	71
Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	72
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	72
Graphique 4.25 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	73
Graphique 4.26 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité	74
Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité	74
Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité	75
Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité	75
Graphique 4.30 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	77
Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	77
Graphique 4.32 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité	78
Graphique 4.33 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	78
Graphique 4.34 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	80
Graphique 4.35 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	81
Graphique 4.36 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité	81



A close-up photograph of a young person, likely a student, wearing a light-colored school uniform. They are looking down at an open book or document in their hands. The background is slightly blurred, showing other students in similar uniforms. A semi-transparent grey box with white text is overlaid on the upper part of the image.

I. PRÉSENTATION DU CONGO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF

1.1 Présentation du pays

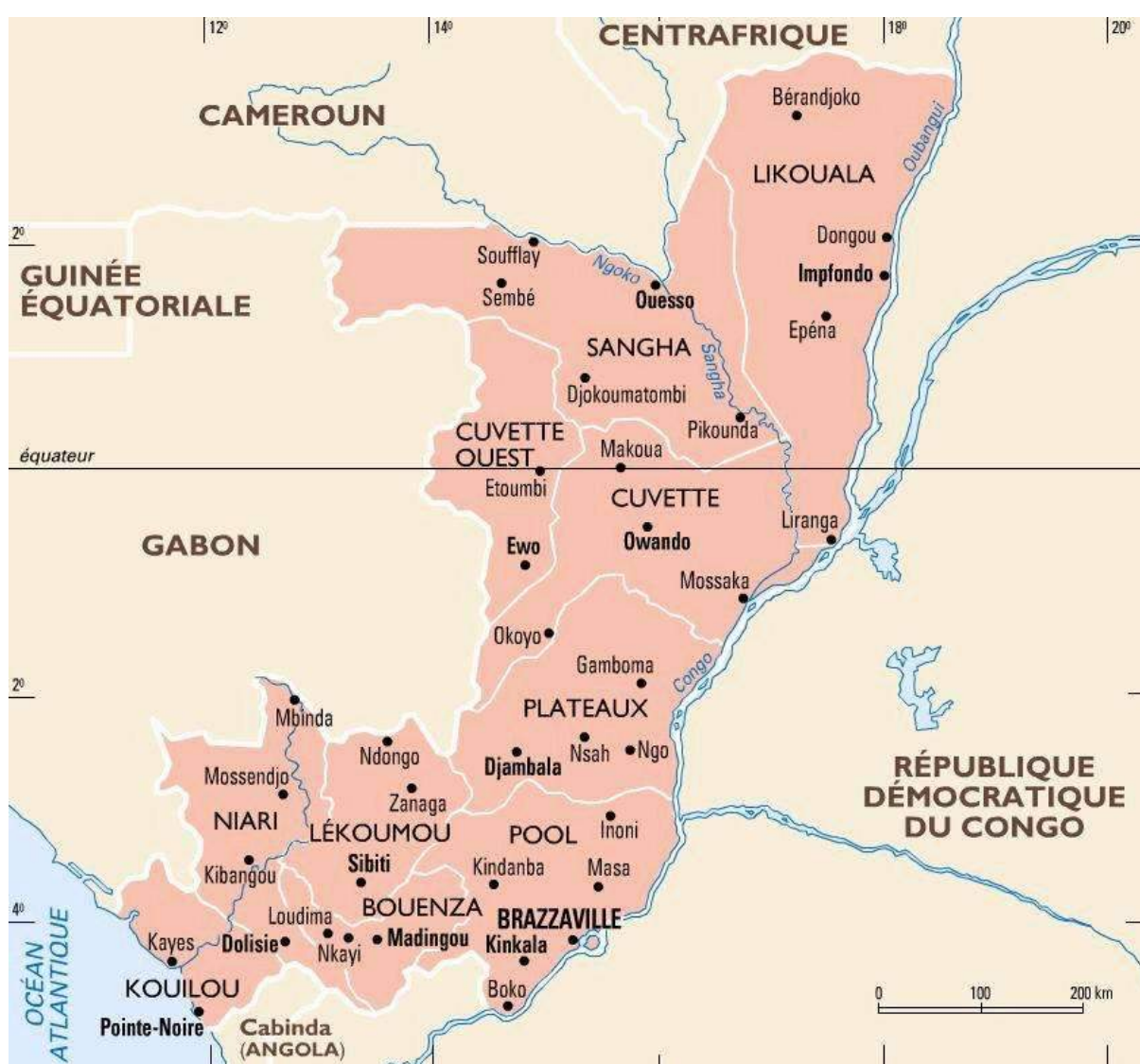
1.1.1 Situation géographique et culturelle

La République du Congo est située en Afrique centrale et s'étend sur 342 000 km². Le Congo est limité au nord par le Cameroun et la République centrafricaine, au sud par l'Angola (avec l'enclave du Cabinda), à l'est par la République démocratique du Congo dont il est séparé par le fleuve Congo et son affluent l'Oubangui, et à l'ouest par le Gabon et l'océan Atlantique.

Le pays est subdivisé en 12 départements : Bouenza, Brazzaville, Cuvette, Cuvette Ouest, Kouilou, Lékoumou, Likouala, Niari, Plateaux, Pointe-Noire, Pool et Sangha.

Les langues parlées sont multiples, les plus fréquentes étant le français (langue officielle d'enseignement), le lingala et le kituba (langues nationales).

Figure 1.1 : Carte du Congo



1.1.2 Contexte démographique et économique

1.1.2.1 Contexte démographique

Le Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2007 (RGPH 2007) indique que le Congo comptait 3 697 440 habitants, dont 38,62 % étaient âgés de moins de 15 ans.

La récente publication de la deuxième Enquête Congolaise auprès des Ménages (ECOM 2011) a actualisé ces données pour estimer le nombre d'habitants à 4 085 422 en 2011, soit une densité moyenne de 11,95 habitants/km². La majorité de la population congolaise est concentrée en milieu urbain avec une population de 2 742 432 habitants (67,13 %) contre 1 342 990 (32,87 %) en milieu rural.

Cette forte urbanisation de la population est un atout pour la scolarisation des enfants en zones urbaines. En 2014, le pourcentage de la population scolarisable au primaire est de 15,08 % de la population totale.

1.1.2.2 Contexte économique

En 2013, la situation macro-économique du Congo se caractérisait par un taux de croissance annuel du produit intérieur brut de 3,6 %, essentiellement impulsé par le secteur pétrolier.

Malgré la croissance économique significative des dernières années, le niveau de pauvreté financière de la population n'a reculé que très faiblement entre 2005 et 2011, selon les résultats des Enquêtes Congolaises auprès des Ménages¹ : le taux de pauvreté est passé de 51 % en 2005 à 47 % en 2011, alors que le seuil de pauvreté était de 839 FCFA par jour en 2005 par rapport à 956 FCFA en 2011. L'indice de développement humain (IDH) du Congo était de 0,534 en 2012, plaçant le pays au 142^e rang sur 197.

L'économie congolaise reste très vulnérable du fait de sa forte dépendance vis-à-vis du secteur pétrolier (plus de 68 % du PIB). Les emplois créés par l'économie sont majoritairement précaires et localisés dans des secteurs à faible productivité tels que le secteur informel. Les infrastructures et les services sociaux de base (notamment l'énergie, l'eau, l'enseignement, les infrastructures de transport et les services de santé) sont encore caractérisés par des insuffisances notoires.

¹ Première Enquête Congolaise auprès des Ménages (2005) et deuxième Enquête Congolaise auprès des Ménages (2011), Rapport d'analyse du volet QUIB, octobre 2011.

1.2 Présentation du système éducatif primaire

1.2.1 Présentation générale

L'enseignement primaire comprend 6 années d'études et reçoit les élèves âgés théoriquement de 6 à 11 ans. Il est composé d'un cycle d'éveil (CP1, CP2 et CE1) et d'un cycle de fixation (CE2, CM1 et CM2). À son terme, les élèves subissent un examen qui sanctionne la fin du cycle : le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE). Le passage au secondaire 1^{er} degré se fait par concours en tenant compte des places disponibles.

Au Congo, l'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires publics et privés. Les établissements privés sont classés en trois catégories (privés conventionnés de type I, privés conventionnés de type II et privés non conventionnés). Ils dispensent un enseignement identique à celui des établissements publics de même nature et selon les mêmes horaires ou suivent des plans d'études ou des programmes de formation spécifique que l'État ne peut assurer. Le personnel des établissements privés conventionnés de type I est constitué de fonctionnaires à la charge de l'État tandis que celui des établissements privés conventionnés de type II est constitué entre autres de fonctionnaires détachés pris en charge par ces établissements. Les établissements privés non conventionnés ne reçoivent pas de subventions de l'État.

Les programmes d'enseignement en vigueur s'inscrivent dans les principales orientations éducatives, soit : 1) le plein développement de la personne humaine, de ses aptitudes intellectuelles, logiques et critiques, morales et physiques; 2) la formation à une citoyenneté responsable et pacifique; 3) l'assise à des aptitudes générales à l'insertion socioéconomique qui ne seront pas confondues avec une formation professionnelle prématurée.

Pour atteindre les finalités éducatives, l'approche curriculaire en vigueur au Congo est la « pédagogie par objectif », qui présente l'avantage d'opérer selon une planification standardisée des apprentissages applicables et évaluables à terme sur toute l'étendue du territoire national. Cette approche est utilisée dans l'enseignement de la lecture et des mathématiques.

1.2.2 Principaux indicateurs

Les effectifs du cycle primaire ont augmenté de manière continue. En 2006-2007, ils étaient de 621 701 élèves pour atteindre 734 493 en 2011-2012, soit un accroissement annuel moyen de 3,4 % sur la période de 5 ans. Les effectifs du primaire sont répartis entre les écoles publiques (68,93 % en 2011-2012), les écoles du privé laïque (28,26 %) et les écoles conventionnées (2,82 %).

Le taux brut de scolarisation (TBS) s'est maintenu globalement au-dessus de 100 % depuis 2004-2005. Il était de 120,69 % en 2011-2012 (117,09 % pour les garçons et 124,29 % pour les filles). L'indice de parité entre les genres a progressé régulièrement en faveur des filles, passant de 0,93 à 1,06 sur la même période.

Le taux brut d'admission (TBA) au primaire est passé de 78 % à 104,2 % entre 2004-2005 et 2011-2012; le taux d'achèvement (TA), qui était de 67,65 % en 2004-2005, a atteint 85,31 % en 2010-2011 avant de baisser à 80,6 % en 2011-2012, alors que le taux de rétention pour la même année était de 77,35 %.

Le taux net de scolarisation (TNS)² est passé de 86,8 % en 2005 à 89,5 % en 2011. Ce qui signifie qu'en dépit des progrès réalisés, plus de 10 % des enfants scolarisables sont encore en dehors de l'école. L'atteinte de la scolarisation primaire universelle au Congo devra tenir compte de cette catégorie d'enfants en déperdition scolaire.

En somme, le système éducatif accuse une faible efficacité interne caractérisée par des taux élevés de redoublement et d'abandon au primaire qui entraînent un taux d'achèvement relativement faible en dépit d'un taux d'accès au-delà de 100 %.

1.2.3 Les orientations politiques en éducation

Dans son ensemble, le dispositif constitutionnel, législatif et réglementaire au Congo garantit le droit à une éducation de qualité pour tous et prône la non-discrimination. Les orientations des politiques éducatives traduisent la ferme volonté de doter le Congo d'un système éducatif de qualité, performant, ouvert sur l'avenir et permettant à la jeunesse de développer des compétences, des valeurs et des aptitudes intellectuelles, morales, socioculturelles et esthétiques devant lui permettre de se réaliser pleinement dans la vie active en tenant compte des caractéristiques de l'époque contemporaine.

Dans cette optique, les orientations politiques en éducation contenues dans la Constitution de la République du Congo du 20 janvier 2002 consacrent entre autres :

- 1) la garantie du droit à l'éducation pour tous et la non-discrimination;
- 2) la garantie de l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle;
- 3) la gratuité de l'enseignement dispensé dans les établissements publics;
- 4) l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans;
- 5) le caractère sacré de la personne humaine et le droit à la vie.

La loi scolaire n° 25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n° 008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo notifie en ses articles 1 et 2 que « toute personne, sans discrimination aucune, a droit à une éducation qui lui assure le plein épanouissement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle ». Cette même loi scolaire autorise la création d'écoles spécialisées destinées aux personnes handicapées et défavorisées, visant ainsi une éducation inclusive et de qualité pour tous au Congo. Cette volonté d'étendre l'accès à l'éducation à l'enfance handicapée (élèves et étudiants handicapés) est entérinée par la loi n° 009/92 du 22 avril 1992 portant protection et promotion de la personne handicapée ainsi que sa scolarisation et sa formation professionnelle dans les structures spécialisées en vue de son accès à la fonction publique et aux emplois privés.

²Le taux net de scolarisation (TNS) au primaire représente la proportion des enfants de 6 à 11 ans qui sont inscrits au cycle primaire. Quand cette proportion atteint 100 % dans un pays, on dit que le pays a réalisé la scolarisation primaire universelle.

La circulaire n° 016 du 16 mars 2013 relative à la feuille de route 2012-2016 du gouvernement recommande l'amélioration des performances du système éducatif et l'accélération des démarches visant la gratuité scolaire.

Dans le cadre de la décentralisation, la loi n° 10/2003 du 6 février 2003 dote les collectivités locales de la responsabilité de la réhabilitation, de la construction, de l'entretien, de l'équipement et de la maintenance des établissements scolaires et des logements des enseignants. Les collectivités locales assurent également la gestion et la sécurisation des infrastructures scolaires.

En somme, à la lumière de cette analyse documentaire, les orientations politiques majeures dans le domaine de l'éducation au Congo visent à :

- moderniser l'éducation nationale en vue de l'émergence du Congo en 2025 tel qu'inscrit dans le « chemin d'avenir », projet de société du chef de l'État;
- augmenter les capacités physiques d'accueil du système éducatif en vue d'améliorer l'offre en éducation;
- améliorer la qualité de l'éducation pour permettre aux apprenants d'atteindre le niveau minimum requis de connaissances et de compétences;
- équiper les structures éducatives à tous les niveaux;
- accélérer le processus de démocratisation et de décentralisation de l'éducation;
- augmenter la part du budget allouée à l'éducation de base, à l'enseignement technique et professionnel, à la formation qualifiante et à l'enseignement universitaire;
- améliorer l'équité dans l'accès à la scolarisation et dans le parcours scolaire;
- améliorer les résultats scolaires;
- améliorer la qualité des apprentissages;
- améliorer la formation initiale et systématiser le renforcement des compétences des enseignants en exercice;
- généraliser l'utilisation des TIC dans la gestion et le pilotage du système éducatif à tous les niveaux;
- améliorer l'efficacité du dispositif d'évaluation des acquis scolaires et du fonctionnement du système éducatif.

1.3 La politique éducative et les réformes en cours

Conformément au décret n° 2010-41 du 28 janvier 2010 portant organisation du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) et à la circulaire n° 016 du 16 mars 2013 relative à la feuille de route 2012-2016 du gouvernement, l'agenda du ministère se présente ainsi :

- définition et/ou renforcement des programmes d'enseignement;
- planification de l'offre d'éducation : mise en œuvre d'un vaste programme de construction, de réhabilitation et d'équipement des infrastructures scolaires ainsi que recrutement d'enseignants qualifiés et du personnel de gestion du système pour une économie émergente;
- qualification des enseignants par une politique soutenue de formation, de perfectionnement et de renforcement des capacités des personnels administratifs et enseignants;
- suivi-évaluation de l'application des normes applicables à l'école congolaise, particulièrement celles relatives à l'exercice des établissements privés d'enseignement, et de la qualité du processus d'apprentissage;
- élaboration de la carte scolaire qui est encore au stade embryonnaire;
- dotation d'un système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) performant.

Dans le but d'améliorer le système éducatif congolais, que ce soit en termes d'accès ou de qualité, certaines politiques ont été mises en place.

L'approche pédagogique

La pédagogie par objectif (PPO) actuellement en usage dans les classes sera progressivement remplacée par l'approche pédagogique par compétence (APC) assortie des programmes scolaires afférents. Cette nouvelle approche axée sur le développement des compétences place l'enfant dans des situations d'apprentissage afin de l'amener à cultiver son potentiel et à développer les techniques d'acquisition et de réactualisation des connaissances.

Le suivi-évaluation

Outre les structures classiques chargées de piloter les évaluations (contrôle des acquis scolaires, examens et concours, etc.), le système est désormais doté d'un dispositif pérenne d'évaluation des acquis scolaires de type standardisé et de suivi des évaluations au sein du système éducatif. Cette réforme contribuera à l'amélioration des prestations des maîtres et des rendements scolaires.

L'éducation préscolaire

En plus des centres d'éducation préscolaire, les enfants seront également accueillis dans les centres d'éveil communautaires. L'expérimentation a été concluante et des dispositions pratiques sont mises en place pour étendre les centres d'éveil communautaires aux zones rurales, alors que

les centres d'éducation préscolaire sont concentrés en milieu urbain. Cette réforme accueillera également les enfants défavorisés et ceux des populations autochtones.

Les grandes problématiques du système éducatif congolais sont :

- 6) la sous-qualification du personnel enseignant : prestations des maîtres et performances des élèves;
- 7) la déperdition scolaire : phénomènes de redoublement et d'abandon;
- 8) l'iniquité dans l'utilisation des ressources humaines et financières allouées à l'éducation : transformation des ressources en résultats scolaires, élimination des disparités et des inégalités;
- 9) le déficit en personnel enseignant, notamment dans les disciplines scientifiques : recrutement en nombre suffisant, échecs scolaires;
- 10) les conditions d'enseignement et d'apprentissage : valorisation et motivation des enseignants, soutien aux élèves, environnement sain et hygiénique;
- 11) la rescolarisation des enfants en dehors du système formel (« out of school children ») et la considération de la situation des enfants à risque d'abandonner l'école;
- 12) l'inadéquation entre les programmes de formation à l'ENI et les méthodes pédagogiques en usage dans les établissements scolaires;
- 13) le développement de la culture de l'évaluation.



2. L'ÉVALUATION PASEC 2014 AU CONGO

2



La méthodologie³ du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, tout en visant à déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le niveau d'apprentissage des élèves.

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

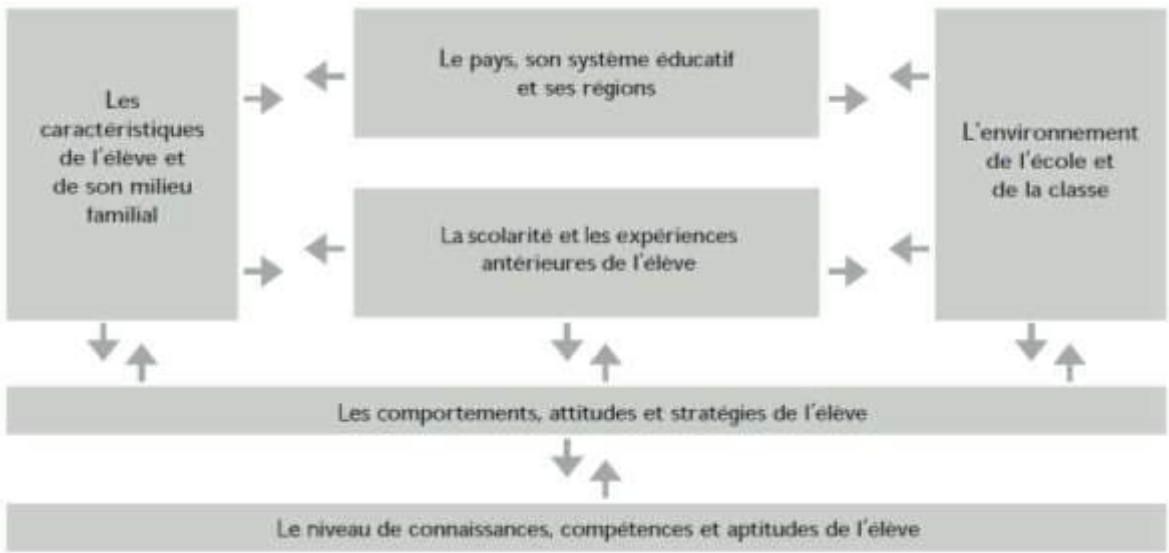
Un système éducatif équitable tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions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

À cette fin, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques, en début *et en fin de scolarité primaire*⁴, auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire de chaque pays.

L'évaluation PASEC2014 a également permis de collecter de nombreuses informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives, 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* (voir la figure 2.1).

La mise en relation de ces composantes avec la réussite aux tests PASEC fournit des points de repère quant à l'efficacité et à l'équité des systèmes. Les tests, les questionnaires, les procédures d'enquête et les analyses de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, pour garantir la comparabilité des résultats entre les pays.

Figure 2.1 : Champs contextuels abordés dans l'évaluation PASEC2014



³ Pour plus d'information concernant la méthodologie du PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2014 et aux cadres de référence des outils d'enquête.

⁴ L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de début de scolarité ont été administrés à des élèves de 2^e année et ceux de fin de scolarité, à des élèves de 6^e année.

2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- I. de recherches scientifiques dégagant les différents stades d'apprentissage de la lecture et des mathématiques;
- II. des niveaux de compétence en lecture et en mathématiques des élèves, du contexte des pays évalués et des principaux domaines d'enseignement en vigueur dans les programmes scolaires des pays;
- III. des standards de mesure⁵ en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

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

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

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

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

L'évaluation PASEC de début de scolarité vise à mesurer les capacités des élèves dans les premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques tout en identifiant leurs principales difficultés dans ces disciplines. Ce test est administré individuellement aux élèves de 2^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 atteignent le plus tôt possible un premier niveau de déchiffrage de l'écrit (pour automatiser la lecture de mots familiers) et qu'ils acquièrent des niveaux suffisants de compréhension orale et de vocabulaire dans la langue d'enseignement (pour développer leurs capacités à comprendre des phrases et des textes). En

⁵ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

début de scolarité primaire, il est donc attendu que tous les élèves soient capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier.

Le test de langue PASEC2014 de début de cycle primaire mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, en décodage et en compréhension de l'écrit. L'encadré ci-dessous présente les trois sous-domaines disciplinaires évalués en langue dans le test PASEC2014 de début de scolarité primaire.

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

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

Sections du test	Sous-domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	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 à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre du vocabulaire• Reconnaître du vocabulaire• Reconnaître des familles de mots• Comprendre un texte
Partie 2	Familiarisation avec l'écrit et lecture-décodage : <i>La familiarisation avec l'écrit est évaluée à travers des situations de reconnaissance des caractéristiques de l'écrit. La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique (de lettres, syllabes et mots) et d'activités aisées de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Reconnaissance de l'écrit• Lire des lettres• Reconnaître des syllabes• Lire des mots• Reconnaître des mots inventés
Partie 3	Compréhension de l'écrit : <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes desquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i>	<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 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	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>	<ul style="list-style-type: none">• Compter jusqu'à cent• 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	Géométrie, espace et mesure : <i>Ce sous-domaine est évalué à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Reconnaître des formes géométriques• Se repérer dans l'espace• Apprécier des grandeurs - 1• Apprécier des grandeurs - 2

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

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

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

2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité

Ce test ne mesure pas les autres domaines de la langue tels que la production écrite, la compréhension orale, l'expression orale et les outils (orthographe, grammaire, conjugaison, etc.) propres à chaque langue. Il accorde cependant une place centrale à l'évaluation des compétences de compréhension de textes informatifs⁶ et de documents⁷. 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 %	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>	Images, mots et phrases isolés
74 %	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 et à réaliser des inférences simples. 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>	Textes informatifs et documents (71 %) Textes littéraires (29 %)

⁶ 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).
⁷ Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité

Le test de mathématiques de fin de cycle primaire du PASEC2014 vise à mesurer les performances des élèves en arithmétique, en géométrie et en mesure (voir l’encadré 2.4). Le développement des compétences dans ces domaines permet aux élèves d’intérioriser des concepts mathématiques pour les mettre en relation et raisonner. L’évaluation des élèves permet de mesurer le niveau de leur connaissance des principes mathématiques de base et leur capacité à les appliquer et à raisonner dans des situations diverses et variées; elle permet aussi d’identifier les difficultés rencontrées. Les principales activités cognitives mesurées sont de connaître, de comprendre et d’appliquer des formules; celle de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une moindre mesure.

Le test PASEC2014 accorde une place importante à l’évaluation des compétences de mathématiques dans le sous-domaine de l’arithmétique et, à un moindre degré, de la mesure. Les activités de géométrie-espace occupent quant à elles une place mineure dans le test, comme l’illustre le tableau ci-dessous.

Encadré 2.4 : Sous-domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité

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

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

2.1.3 Les questionnaires de contexte

Un volume important de données contextuelles a été collecté au cours de l’enquête PASEC2014 pour décrire les contextes éducatifs et mieux comprendre la relation entre l’environnement familial et scolaire des élèves et leur performance. Ces informations ont été recueillies auprès

d'élèves, d'enseignants, de directeurs et des cadres de ministères de l'Éducation, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité.

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

2.2 La collecte des données

2.2.1 En début de scolarité primaire

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

2.2.2 En fin de scolarité primaire

En fin de cycle primaire, les tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques ainsi que le questionnaire Élèves sont administrés collectivement aux élèves par un administrateur de test, responsable de la collecte des données dans les écoles. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, les administrateurs sont invités à respecter scrupuleusement les consignes de passation des instruments de mesure, y compris la procédure de sélection des élèves. Comme pour le test de début de scolarité, les administrateurs responsables de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

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

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

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

2.3 L'échantillonnage et les taux de réponse

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.

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 premières variables de stratification utilisées dans le cadre du PASEC2014 portent en général sur le regroupement de régions, de départements ou de provinces en fonction de la structure administrative du pays.

Les différents regroupements de régions effectués sont appelés « strates ». Cet exercice a été fait pour l'ensemble des dix pays ayant participé à l'évaluation. Le tableau B2.2 en annexe donne des renseignements sur les regroupements effectués selon le pays.

Le premier niveau de variables de stratification utilisées au Congo porte sur le regroupement de départements et le deuxième, sur les types d'écoles (publiques, privées). Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Congo a porté sur cinq 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 du Congo, 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.
- II. 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 pour ce niveau. 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.
- III. Au sein de chacune des 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 réitérée 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.

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 où la classe compte moins de 20 élèves, 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 des difficultés rencontrées pour standardiser les procédures de tests individualisés.

2.3.2 Les taux de réponse

En 6^e année, après la collecte des données, 164 écoles sur les 180 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 91,1 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 96,2 %.

En 2^e année, toutes les écoles échantillonnées ont participé à l'évaluation. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 100 % et celui des élèves, à 97,4 %.

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
Brazzaville	59	57	96,6 %	1 032	983	95,3 %
Pointe-Noire	42	39	92,9 %	685	663	97,4 %
Niari	32	30	93,8 %	450	434	96,7 %
Plateaux	22	19	86,4 %	319	306	95,9 %
Cuvette-Likouala	25	19	76,0 %	299	287	96,0 %
Total	180	164	91,1 %	2 785	2 673	96,2 %

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
Brazzaville	30	30	100,0 %	300	291	97,0 %
Pointe-Noire	21	21	100,0 %	208	202	97,1 %
Niari	16	16	100,0 %	160	155	96,9 %
Plateaux	11	11	100,0 %	110	108	98,2 %
Cuvette-Likouala	12	12	100,0 %	116	115	99,1 %
Total	90	90	100,0 %	894	871	97,4 %

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.



3. COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances du Congo 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-lecture⁸ et en mathématiques telles que mesurées par les tests PASEC2014.

Les résultats observés permettent également d'apprécier le degré d'inégalité des résultats scolaires entre les élèves. La possibilité pour le plus grand nombre d'élèves de maîtriser les compétences fondamentales de langue-lecture et de mathématiques en début et en fin de scolarité primaire constitue un bon indicateur de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. En complément de l'approche internationale, les résultats des différentes zones (regroupement de deux ou trois départements administratifs) du Congo 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 congolais.

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

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 qui se classent sous le seuil « suffisant » de compétence sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent.

⁸ 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.

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, respectivement en langue et en mathématiques. 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. Ce même pourcentage est aussi indiqué pour les élèves du Congo uniquement. En langue, les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4, alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1 points) sont classés sous le niveau 1. En mathématiques, les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 577,7 points) se situent au niveau 3, alors que les moins compétents (score inférieur à 400,3 points) sont classés sous le niveau 1.

Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux⁹.

⁹ 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 score 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 score 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 congolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	16,6 %	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 %	21,4 %	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 %	28,6 %	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 %	28,6 %	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 %	4,8 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

La description des niveaux de l'échelle de compétences illustre le fossé qui sépare 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 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.

Tous pays confondus, on constate également dès le début du primaire des disparités importantes dans les niveaux de compétence : d'un côté, des élèves éprouvent de la difficulté au niveau des premiers contacts avec le langage oral et l'écrit dans la langue d'enseignement et, de l'autre, des élèves très compétents ont atteint un niveau de lecture qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts.

Au Congo, la situation est préoccupante puisque 62 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité. Parmi l'ensemble des élèves en début de scolarité, environ 4,8 % ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans la langue de scolarisation (ces élèves, qui se situent sous le niveau 1, ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement).

En mathématiques, les résultats présentent des tendances relativement meilleures qu'en langue au Congo.

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 congolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	33,2 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale des nombres (compter jusqu'à 60 en 2 minutes) et sont capables de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	489,0	29,7 %	37,7 %	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 %	25,6 %	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 %	3,5 %	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, pour compléter des suites logiques, pour comparer des nombres, pour réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et pour raisonner sur des problèmes très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

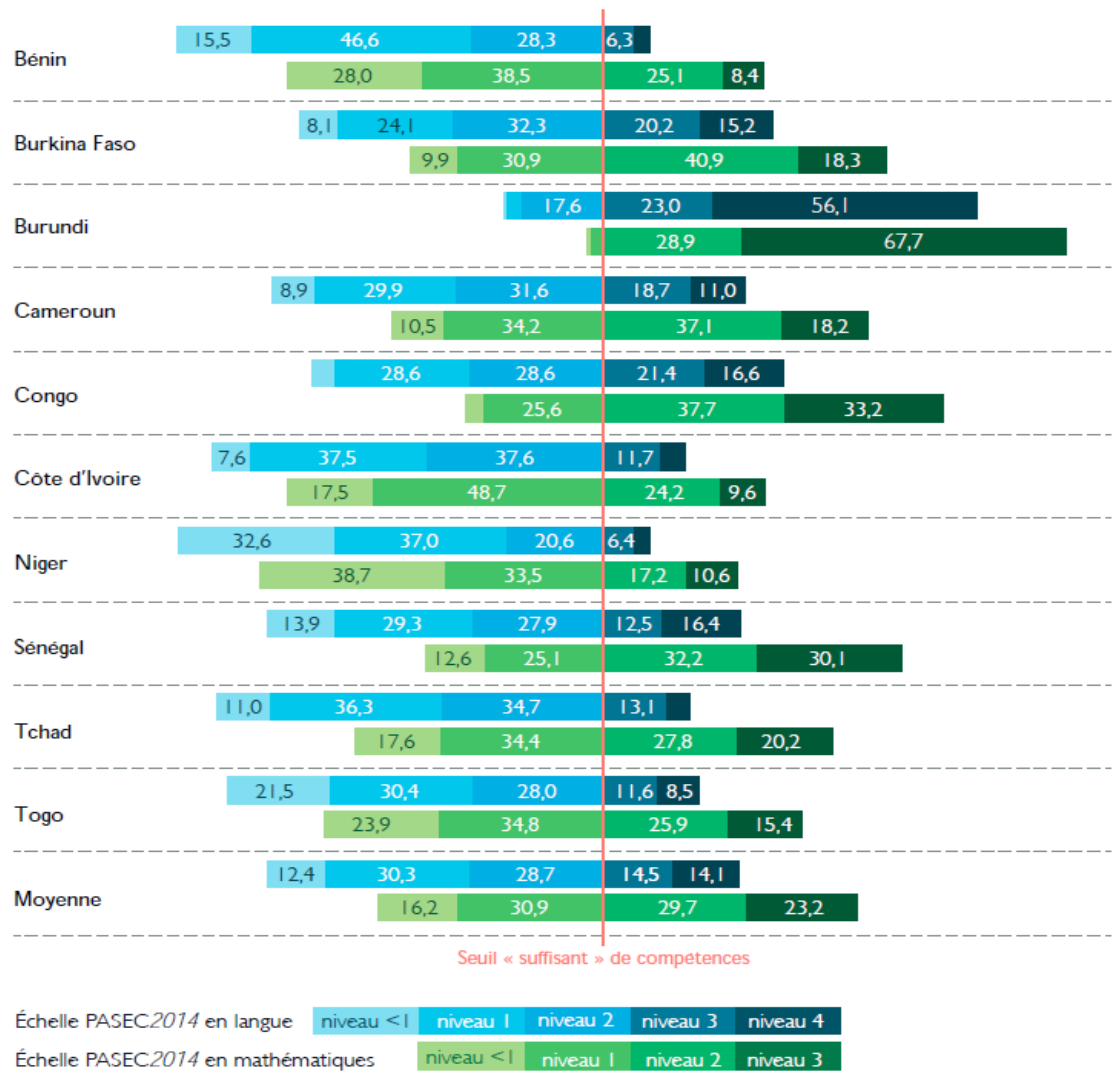
Au niveau national, la situation est moins préoccupante en mathématiques qu'en langue. Dans cette matière, le Congo fait partie des pays les plus performants de l'évaluation. Mais une attention devra quand même être accordée à certains élèves. En effet, 29,1 % des élèves

n’atteignent pas le seuil « suffisant » de compétence en début de scolarité. Parmi l’ensemble des élèves de ce niveau, 3,5 % ne manifestent aucune des compétences mesurées par ce test de mathématiques dans la langue de scolarisation, pas même les plus élémentaires.

Notons que 33,2 % des élèves ont atteint le niveau supérieur (niveau 3) en mathématiques alors qu’au niveau international, ce pourcentage s’élève à 23,2 %.

Le graphique 3.1 détaille, pour chaque pays et pour chaque discipline, le pourcentage d’élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence en début de scolarité primaire. Ces pourcentages se répartissent de part et d’autre des seuils « suffisants ». Il est alors aisé de déterminer le pourcentage cumulé d’élèves qui se situent au-dessus et en dessous de ces seuils. Le graphique indique également le pourcentage d’élèves qui atteignent un certain niveau sur les échelles de compétences : les barres en dégradé de bleu donnent le pourcentage d’élèves qui atteignent un certain niveau en langue, et celles en dégradé de vert, un certain niveau en mathématiques¹⁰ (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



¹⁰ Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code de couleur sera conservé pour tous les graphiques.

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 y 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 élevée¹¹ 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 non négligeable d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à développer des réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que les pays s'interrogent sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Congo vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Congo, les scores moyens nationaux en lecture (522,7 points) et en mathématiques (541,2 points) sont supérieurs à la moyenne internationale¹² des dix pays enquêtés en 2014.

¹¹ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,66 et 0,85 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,88 et 0,98 (voir le tableau B3.3 en annexe).

¹² Les échelles internationales sont normalisées pour avoir une moyenne internationale de 500 points et un écart-type international de 100 points.

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

	Score du Congo	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur au Congo	Pays avec un score moyen statistiquement égal au Congo	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur au Congo
Langue	522,7	Burundi	Burkina Faso, Cameroun, Sénégal	Bénin, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Togo
Mathématiques	541,2	Burundi	Sénégal	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Togo

Le début de scolarité primaire au Congo se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux d'un seul pays de l'évaluation en langue et en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant égaux à ceux de trois pays en langue et d'un seul pays en mathématiques. Les scores moyens des élèves congolais en début de scolarité sont par contre supérieurs à ceux de cinq pays participant à l'évaluation en langue et de sept pays en mathématiques. En début de scolarité, le Congo se situe en langue et en mathématiques parmi les pays les plus performants sur le plan du score moyen national.

3.2 Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire

Les tableaux 3.4 et 3.5 présentent les échelles de compétences PASEC2014 de fin de scolarité primaire, en lecture et en mathématiques respectivement, à l'image des tableaux 3.1 et 3.2 pour le début de scolarité. Les tableaux indiquent également le pourcentage d'élèves selon le niveau le plus élevé atteint, en moyenne, pour les dix pays participants et pour le Congo.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge¹³.

¹³ 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 de mathématiques. 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 congolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	17,1 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent des données pour les exploiter.
Niveau 3	518,4	25,6 %	23,5 %	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 %	32,2 %	Les élèves mobilisent leur capacité de décodage orthographique pour identifier et comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Les élèves parviennent à paraphraser les informations explicites d'un texte.
Niveau 1	365,0	21,2 %	22,6 %	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 %	4,5 %	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 occupe une place centrale dans les apprentissages.

En 2014, dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves en moyenne n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en lecture après au moins six ans de scolarité primaire.

Comme dans tous les pays, les élèves congolais 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 27,1 % des élèves scolarisés en fin de primaire sont dans cette situation (niveau 1 et sous le niveau 1).

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 congolais dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	5,9 %	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 %	23,1 %	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 %	42,9 %	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 %	28,1 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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

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

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, le nombre d'élèves qui éprouvent de la difficulté dans ces domaines des mathématiques est plus ou moins important. Ces élèves se situent sous le niveau 1 de l'échelle de compétences.

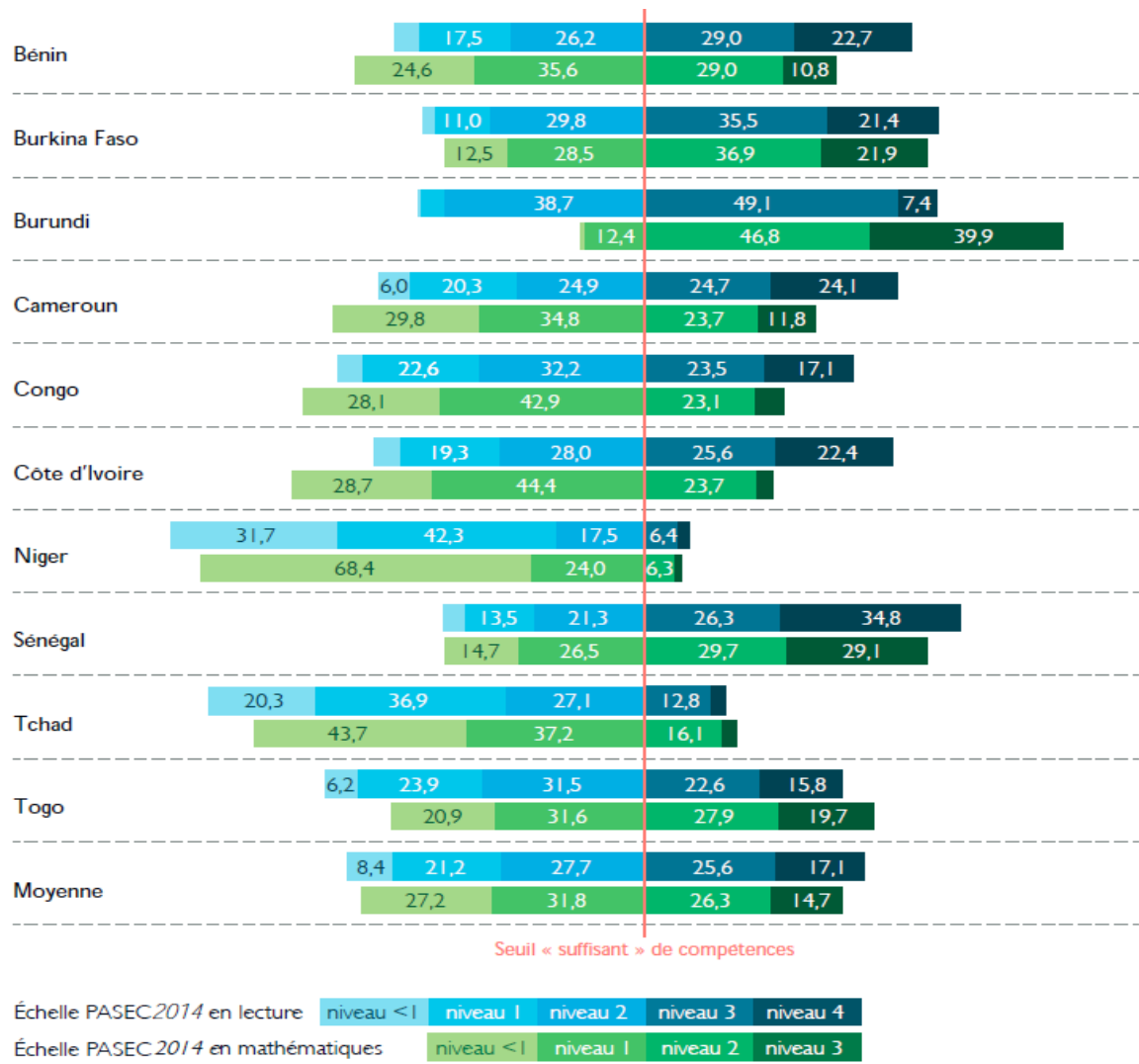
Il est essentiel que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

Le graphique 3.2 indique, pour chaque pays et 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 (voir les tableaux B3.6 et B3.7 en annexe).

Les disparités entre les pays sont importantes et la comparaison des performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité confirme le constat de l'enquête PASEC2014 en début de scolarité : il existe des liens étroits entre les performances des élèves dans ces deux disciplines, et ce, pour tous les pays de l'évaluation¹⁴.

¹⁴ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,72 et 0,89 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,84 et 0,97 (voir le tableau B3.4 en annexe).

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 du Congo vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si le pays a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Au Congo, les scores moyens nationaux en lecture (503,4 points) et en mathématiques (481,4 points) sont respectivement égaux et inférieurs à la moyenne internationale fixée à 500 points pour les dix pays enquêtés.

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

	Score du Congo	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur au Congo	Pays avec un score moyen statistiquement égal au Congo	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur au Congo
Lecture	503,4	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Sénégal	Cameroun, Côte d'Ivoire, Togo	Niger, Tchad
Mathématiques	481,4	Burkina Faso, Burundi, Sénégal, Togo	Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire	Niger, Tchad

La fin de scolarité primaire au Congo se caractérise par des performances nationales en lecture et en mathématiques statistiquement inférieures à celles de quatre autres pays participants et égales à celles de trois pays. Les performances moyennes sont par contre statistiquement supérieures à celles de deux pays (Niger et Tchad).

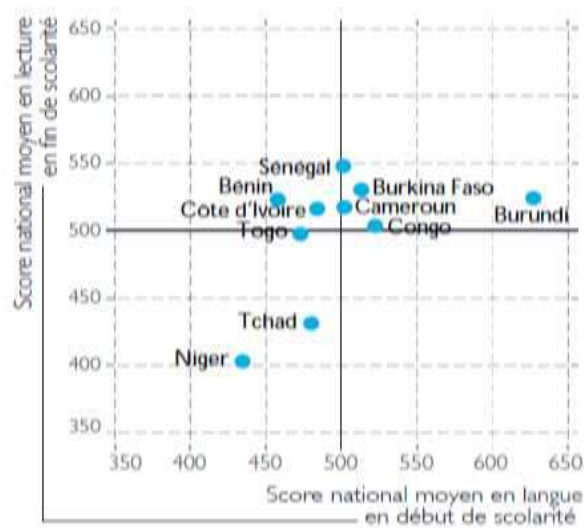
Les performances moyennes du Congo en fin de scolarité primaire montrent qu’il fait partie des pays les moins performants parmi le groupe des dix pays évalués.

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

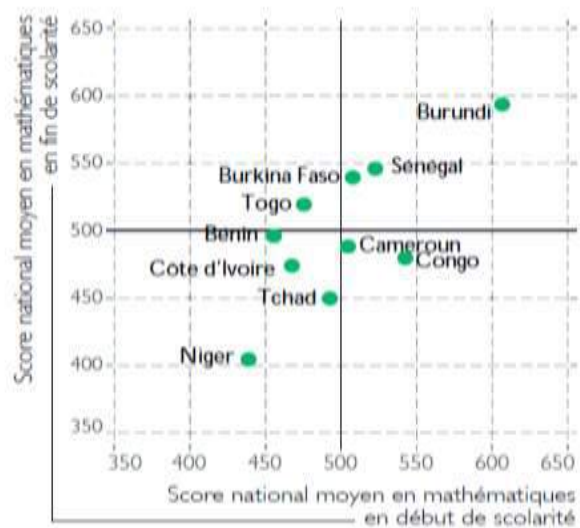
La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet notamment d'étudier dans quelle mesure les niveaux de performance en début de cycle primaire peuvent constituer un bon prédicteur des niveaux de performance en fin de cycle primaire. Il faut garder à l'esprit que les trajectoires et la progression scolaire des élèves tout au long du cycle primaire sont des dimensions complexes à analyser sans mener une étude longitudinale portant sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage.

Les graphiques 3.3 et 3.4 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 scolarité¹⁵ n'est pas exceptionnellement marquée. Les coefficients de corrélation de rang sont estimés à 0,53 (non significatif) en lecture et à 0,62 (significatif à 10 %) en mathématiques (voir le tableau B3.5 en annexe). Il semble cependant que les pays performants en début de scolarité soient parmi les pays qui obtiennent les scores nationaux les plus élevés en fin de scolarité, que ce soit en langue-lecture ou en mathématiques.

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 cycle. 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.

¹⁵ Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

3.4 Compétences des élèves 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 du Congo a été divisé en 5 zones (regroupement des 12 départements administratifs du pays) permettant de conduire des comparaisons fiables selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales entre les différents pays. Le travail de regroupement des départements a été réalisé en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Congo. Les zones distinguées sont :

- Brazzaville (composée des départements de Brazzaville et Pool);
- Pointe-Noire (composée des départements de Pointe-Noire et Kouilou);
- Niari (composée des départements de Niari, Bouenza et Lékoumou);
- Plateaux (composée des départements de Plateaux et Cuvette Ouest);
- Cuvette–Likouala (composée des départements de Cuvette, Sangha et Likouala).

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



Les zones sont illustrées sur la carte qui suit, où l'on retrouve les 12 départements administratifs du pays; les départements de même couleur appartiennent à la même zone.

Le tableau ci-dessous est construit à partir de la base de données du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation et des informations recueillies par le PASEC2014 sur les élèves de 6^e année du primaire.

Il offre un premier aperçu du contexte et des inégalités régionales en comparaison de la moyenne du pays. Les caractéristiques scolaires et extrascolaires propres à chaque zone ont été calculées à partir des données issues de l'évaluation PASEC2014 au Congo.

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

	Poids des effectifs scolarisés dans la population totale de dernière année du primaire**	Proportion d'élèves scolarisés dans le privé**	Proportion d'élèves scolarisés dans une école en milieu rural**	Proportion d'élèves ayant suivi un enseignement préscolaire*	Proportion d'élèves dont au moins un des deux parents sait lire*	Niveau moyen de l'indicateur de niveau de vie*
Brazzaville	30,6 %	27,1 %	21,4 %	49,8 %	97,0 %	56,1
Pointe-Noire	32,9 %	59,0 %	4,5 %	44,1 %	96,9 %	58,9
Niari	17,7 %	16,4 %	76,3 %	16,3 %	92,6 %	47,8
Plateaux	5,5 %	9,3 %	100,0 %	23,4 %	87,9 %	45,8
Cuvette-Likouala	13,3 %	14,7 %	94,3 %	21,9 %	93,8 %	47,2
Moyenne nationale	100 %	33,1 %	39,6 %	37,3 %	95,3 %	54,0

* Estimations faites à partir des données collectées lors de l'évaluation PASEC2014
** Calculs effectués à partir de la base de sondage 2013-2014 du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

Comme indiqué au tableau 3.7, les zones Brazzaville et Pointe-Noire ont les poids les plus élevés en termes d'effectifs scolarisés en 6^e année du primaire avec respectivement 30,6 % et 32,9 %. Ces deux zones sont suivies par les zones Niari (17,7 %) et Cuvette-Likouala (13,3 %). La zone Plateaux quant à elle a le poids le plus faible avec 5,5 % des élèves de fin de scolarité. Le tableau montre également que la zone Pointe-Noire, dans laquelle se trouve la capitale économique du même nom, présente une proportion plus importante d'élèves scolarisés dans le privé (59,0 %). C'est dans cette même zone que l'urbanisation est la plus forte. Il en est de même pour la zone Brazzaville, qui inclut la ville de Brazzaville et qui vient juste après la zone Pointe-Noire en termes de proportion d'élèves scolarisés en milieu urbain et de pourcentage d'élèves scolarisés dans le privé (27,1 %).

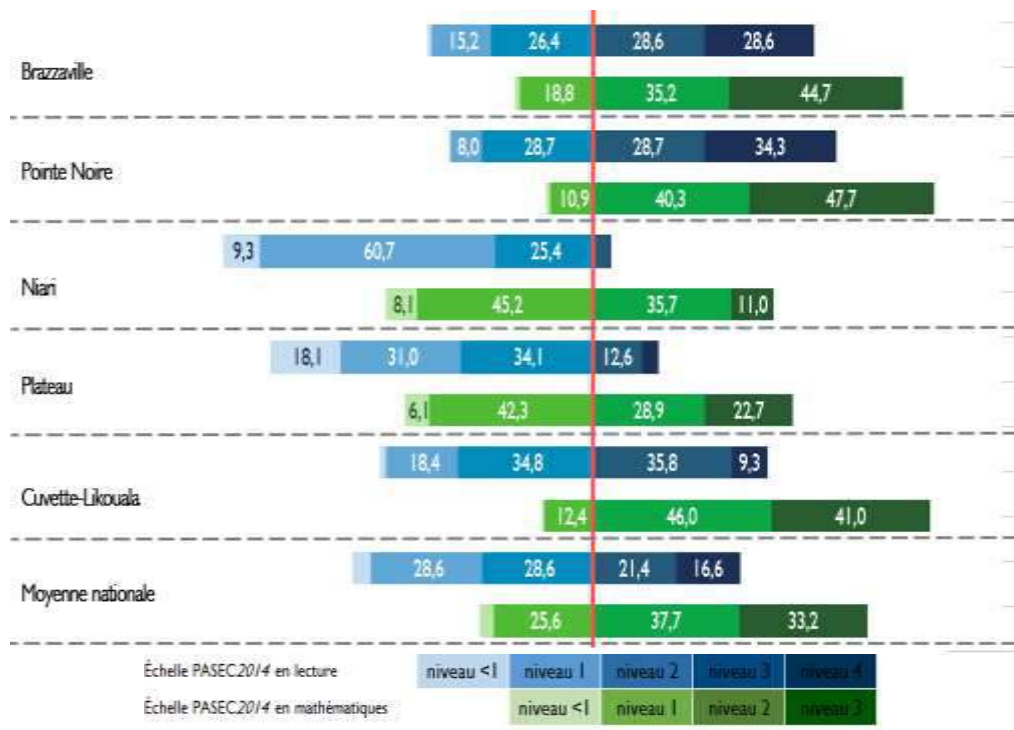
Les mêmes zones, Brazzaville et Pointe-Noire, enregistrent des pourcentages plus élevés d'élèves ayant suivi un enseignement préscolaire que les autres zones. Il est important de faire remarquer que les élèves fréquentant une école dans ces deux mêmes zones (Brazzaville et Pointe-Noire) sont issus des ménages les plus favorisés de la population, ces zones ayant les indicateurs de niveau moyen de vie les plus élevés. Ces différences de contexte entre les zones du Congo entraînent des disparités de performance en lecture et en mathématiques qui sont décrites par zone dans les sections qui suivent.



3.4.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

Le graphique 3.5 détaille, pour chaque zone et chaque discipline, le pourcentage d'élèves qui se situent à chacun des niveaux de compétence (voir les tableaux B3.8 et B3.9 en annexe).

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



En début de scolarité primaire, en moyenne 62,0 % et plus de 29,0 % des élèves congolais, en langue et en mathématiques respectivement, n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétence. Notons les performances de Brazzaville et Pointe-Noire par rapport aux autres zones : en langue, 57,2 % des élèves de Brazzaville et 63,0 % des élèves de Pointe-Noire sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, et en mathématiques ces pourcentages sont de 79,9 % et de 88,0 % respectivement pour ces zones. Brazzaville et Pointe-Noire offrent aux élèves plus de chances de réussite grâce à la présence de la capitale politique et de la capitale économique. Ces deux zones se révèlent aussi celles où la présence des écoles privées est la plus marquée.

La performance remarquable de Cuvette-Likouala, en mathématiques seulement, est également à noter avec 87 % d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence.

3.4.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Comme en début de scolarité, les zones Brazzaville et Pointe-Noire présentent des proportions plus élevées d'élèves, en fin de scolarité, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture, avec respectivement 41,8 % et 59,8 %. Dans la zone Cuvette-Likouala, 22,7 % des élèves sont au-dessus de ce seuil, suivie des zones Plateaux et Niari avec respectivement 20,1 % et 19,4 % des élèves.

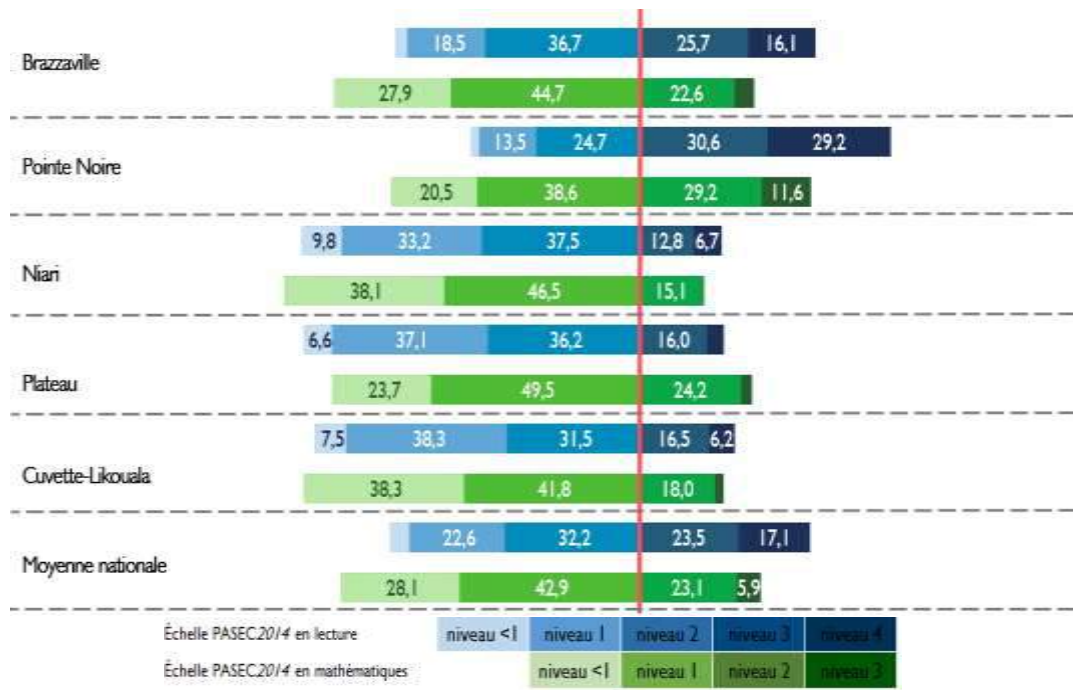
Il convient de préciser qu'il y a, dans toutes les zones, une proportion non négligeable d'élèves qui atteignent la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires en lecture, notamment les capacités de décodage. Cette proportion d'élèves est plus élevée à Niari et Cuvette-Likouala, où elle est respectivement de 7,5 % et 9,8 %, comparativement aux zones Brazzaville et Pointe-Noire qui affichent respectivement une proportion de 3,0 % et 2,0 % d'élèves sous le niveau 1.

Comme c'était le cas en lecture, les zones Brazzaville et Pointe-Noire se distinguent des autres en hissant, en fin de scolarité, une proportion plus élevée d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en mathématiques, soit 27,3 % et 40,8 % respectivement. Elles sont suivies des zones Plateaux (26,9 %) et Cuvette-Likouala (20,0 %).

En comparaison avec la lecture, la proportion d'élèves qui éprouvent de réelles difficultés en mathématiques est plus importante. Après au moins six ans de scolarité primaire, ces élèves qui ont de la difficulté à effectuer par exemple au moins une des quatre opérations avec des nombres entiers ou à identifier l'unité de mesure propre aux longueurs (le mètre) représentent une proportion de 38,3 % à Cuvette-Likouala, de 38,1 % à Niari, de 27,9 % à Brazzaville et de 23,7 % dans les Plateaux. C'est dans la zone Pointe-Noire, dans laquelle se trouve la capitale économique, que cette proportion est la moins élevée avec 20,5 %.

Le graphique 3.6 détaille, pour chaque zone et chaque discipline, le pourcentage d'élèves par niveau de compétence (voir les tableaux B3.10 et B3.11 en annexe).

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



3.4.3 Scores nationaux et scores des zones

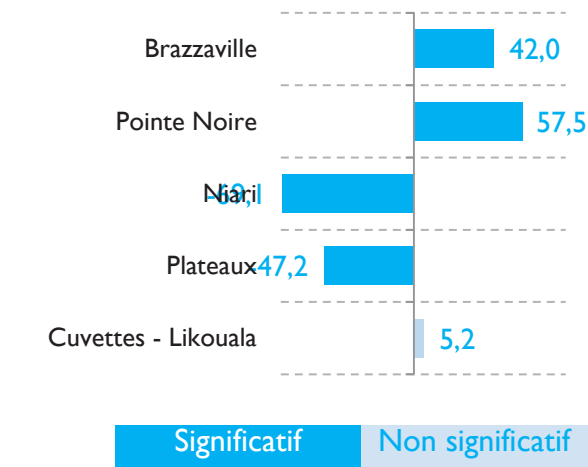
Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des zones relativement à la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en lecture et en mathématiques. Si cette approche permet de distinguer les forces et les faiblesses de chacune des zones, elle ne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

En début de scolarité primaire, les élèves des zones Brazzaville et Pointe-Noire manifestent des performances moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale, et ce, quelle que soit la discipline. L'écart de points en langue est de 42,0 pour Brazzaville et de 57,5 pour Pointe-Noire; en mathématiques, il est de 26,7 pour Brazzaville et de 33,3 pour Pointe-Noire. Ce résultat peut être mis en lien avec les pourcentages d'élèves de ces deux zones, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans les différentes disciplines. Par ailleurs, les élèves de la zone Cuvette-Likouala ont des performances moyennes en mathématiques supérieures à la moyenne nationale avec un écart de 25,6 points, alors qu'en lecture leurs performances ne sont pas statistiquement différentes de la moyenne nationale.

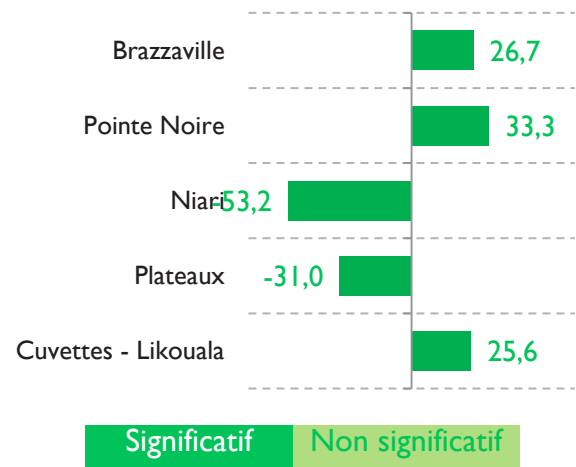
Les zones Niari et Plateaux ont des performances moyennes inférieures aux moyennes nationales dans les deux disciplines¹⁶.

Les graphiques 3.7 et 3.8 montrent les écarts de performance en langue et en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national (voir le tableau B3.12 en annexe).

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



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



En fin de scolarité, seule la zone Pointe-Noire présente des performances moyennes supérieures à la moyenne nationale avec un écart de 38,4 points en lecture et de 23,7 points en mathématiques.

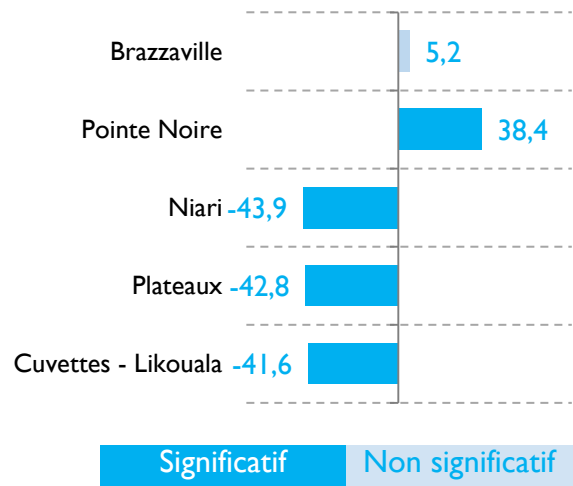
Les zones Niari et Cuvette–Likouala présentent des performances moyennes en lecture et en mathématiques inférieures aux moyennes nationales. Il en est de même pour la zone Plateaux en lecture. En lecture, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 43,9 pour Niari, de 42,8 pour Plateaux et de 41,6 pour Cuvette–Likouala. En mathématiques, la différence est de 28,0 points dans la zone Niari et de 23,5 points dans la zone Cuvette–Likouala.

La zone Brazzaville affiche des performances moyennes similaires aux moyennes nationales dans les deux disciplines. Ce constat est également vrai pour la zone Plateaux en mathématiques.

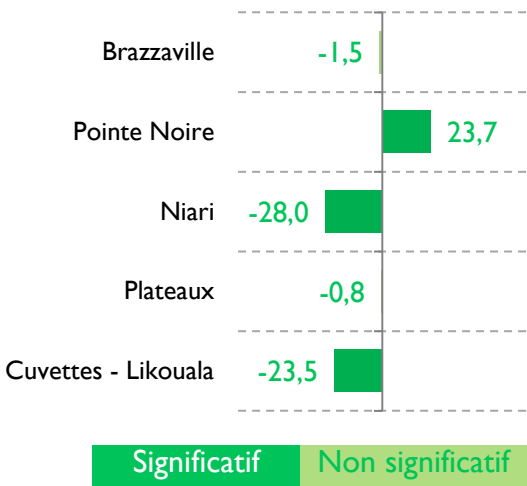
Les graphiques 3.9 et 3.10 montrent les écarts de performance en lecture et en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national (voir le tableau B3.13 en annexe).

¹⁶ Les différences observées ne sont pas significatives.

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



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



Les résultats présentés dans ce chapitre montrent qu'en fin de scolarité, la zone Pointe-Noire présente des performances scolaires plus élevées que la moyenne nationale en lecture et en mathématiques. Les raisons pour lesquelles certaines zones semblent offrir nettement moins de chances de réussite aux élèves devront être approfondies.

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

ECOLE PRIMAIRE DE DJA

© Communication MENA Burkina Faso

RAZA
LE
PCC



MAIRE MBOULA AMBALA

4. DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE



Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Congo. Ces différences sont mesurées entre les strates et le niveau national sur la base des caractéristiques scolaires ou extrascolaires de même que des performances des élèves. Ces données permettront 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 de même que du contexte scolaire, caractéristiques qui sont génératrices d'inégalités au niveau des résultats scolaires. Par exemple, les analyses permettent d'identifier si les élèves présentant une caractéristique donnée évoluent dans un environnement qui leur permet d'obtenir des résultats scolaires similaires, inférieurs ou supérieurs à ceux des autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC2014.

Lorsque cela est possible¹⁷, la comparaison des tendances entre les disciplines et entre le début et la fin de la scolarité primaire apporte des éléments additionnels permettant de mieux cerner les inégalités à l'école primaire.

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

¹⁷ 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 le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation. La population cible du ministère porte sur tous les élèves du système éducatif congolais.

Estimation, Erreur type et significativité des différences

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

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

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

Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles

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

4.1 Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance

4.1.1 Genre de l'élève

Conformément aux Objectifs de Développement Durable, le Congo énonce au chapitre des principales orientations de sa lettre de politique sectorielle la réduction des inégalités liées au genre. Cet engagement politique se manifeste à travers les dynamiques scolaires de genre observées dans le système éducatif. En effet, alors que le Congo maintient sa position parmi les pays africains qui déploient le plus d'efforts dans l'accès à l'école avec un taux de scolarisation de 110 % en 2012, les statistiques scolaires montrent aussi une inversion de la situation des genres par rapport à la scolarisation et l'achèvement de l'enseignement primaire. Le taux brut de scolarisation des filles (114,8 %) est en croissance et désormais supérieur à celui des garçons, qui connaît une baisse en se situant à 107 %. Dans le même ordre d'idées, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à achever le cursus primaire avec un taux de 78,7 % contre 70 %. Cette dynamique apparaît comme un début de changement au regard d'une des caractéristiques du système qui est la hausse de l'abandon scolaire des filles à mesure que l'on progresse dans le cycle. Le Congo compte poursuivre ses efforts en définissant, dans ses engagements pour la période de la stratégie sectorielle, des mesures visant à adapter les conditions scolaires aux besoins spécifiques des filles.

Au niveau intranational, une comparaison de la représentation des genres dans les classes étudiées montre que les zones éducatives du Congo ne présentent pas entre elles de différences significatives en début de scolarité. En effet, les proportions de filles observées dans les différentes zones ne diffèrent pas statistiquement du niveau national¹⁸(49,9 %).

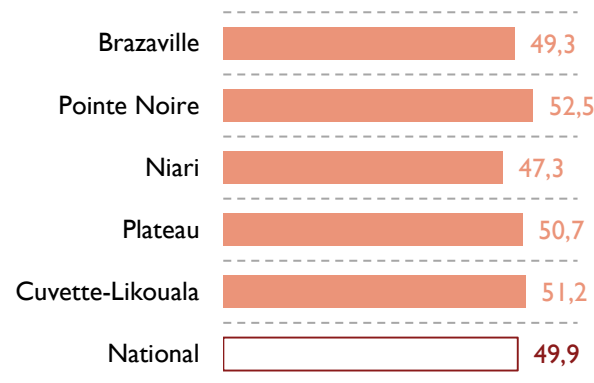
Selon les données collectées lors de l'évaluation PASEC2014, il est apparu que les filles et les garçons représentent des proportions comparables en début de scolarité. En effet, les données montrent qu'au niveau national, les filles représentent 49,9 % des élèves en début de scolarité.

En fin de scolarité, les données collectées indiquent la proportion de filles est plus élevée que dans la zone Brazzaville (54,9%) que celle au niveau national et qu'inversement, les filles ont une représentation nettement plus faible dans la zone Niari (36,4 %). Par contre, dans les autres zones, les proportions de filles sont équivalentes à celle du niveau national : elles sont 54,1 % dans la zone Pointe-Noire, de 46,8 % pour Cuvette-Likouala et de 42,9 % pour Plateaux.

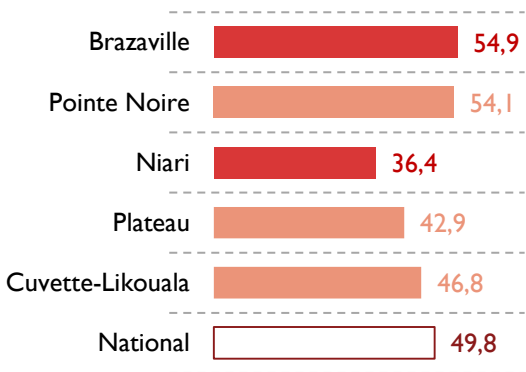
Les graphiques 4.1 et 4.2 présentent les proportions de filles au niveau national et dans les zones en début et en fin de scolarité (voir les tableaux B4.1 et B4.2 en annexe).

¹⁸ Dans la mesure du possible, les proportions dans les différentes zones sont comparées à la proportion nationale appelée « Référence » dans la légende des graphiques.

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



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



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

L’analyse comparative des performances entre les filles et les garçons est également une préoccupation majeure pour les politiques publiques, notamment afin de fournir des indicateurs sur l’équité des apprentissages.

Au regard des performances obtenues par les élèves lors de l’évaluation, des différences liées au genre sont observées dans le système éducatif, notamment en fin de scolarité. En effet, si les filles et les garçons offrent au niveau national des performances similaires en lecture, un écart existe entre les deux groupes en mathématiques : les garçons présentent un score moyen supérieur de 15,1 points à celui des filles. Au niveau international, en lecture, les performances des filles sont supérieures à celles des garçons au Burundi et au Cameroun, alors qu’au Tchad c’est la situation inverse qui 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.

En début de scolarité, par contre, les filles et les garçons présentent des performances similaires au niveau national, et ce, aussi bien en lecture qu’en mathématiques. Globalement, le même constat se dégage au niveau international. Sur l’ensemble des dix pays évalués, aucun n’enregistre des différences de performance en faveur d’un sexe quelconque en lecture. Les différences, lorsqu’elles existent, sont toujours en mathématiques et en faveur des garçons. C’est le cas du Cameroun, de la Côte d’Ivoire, du Niger et du Tchad.

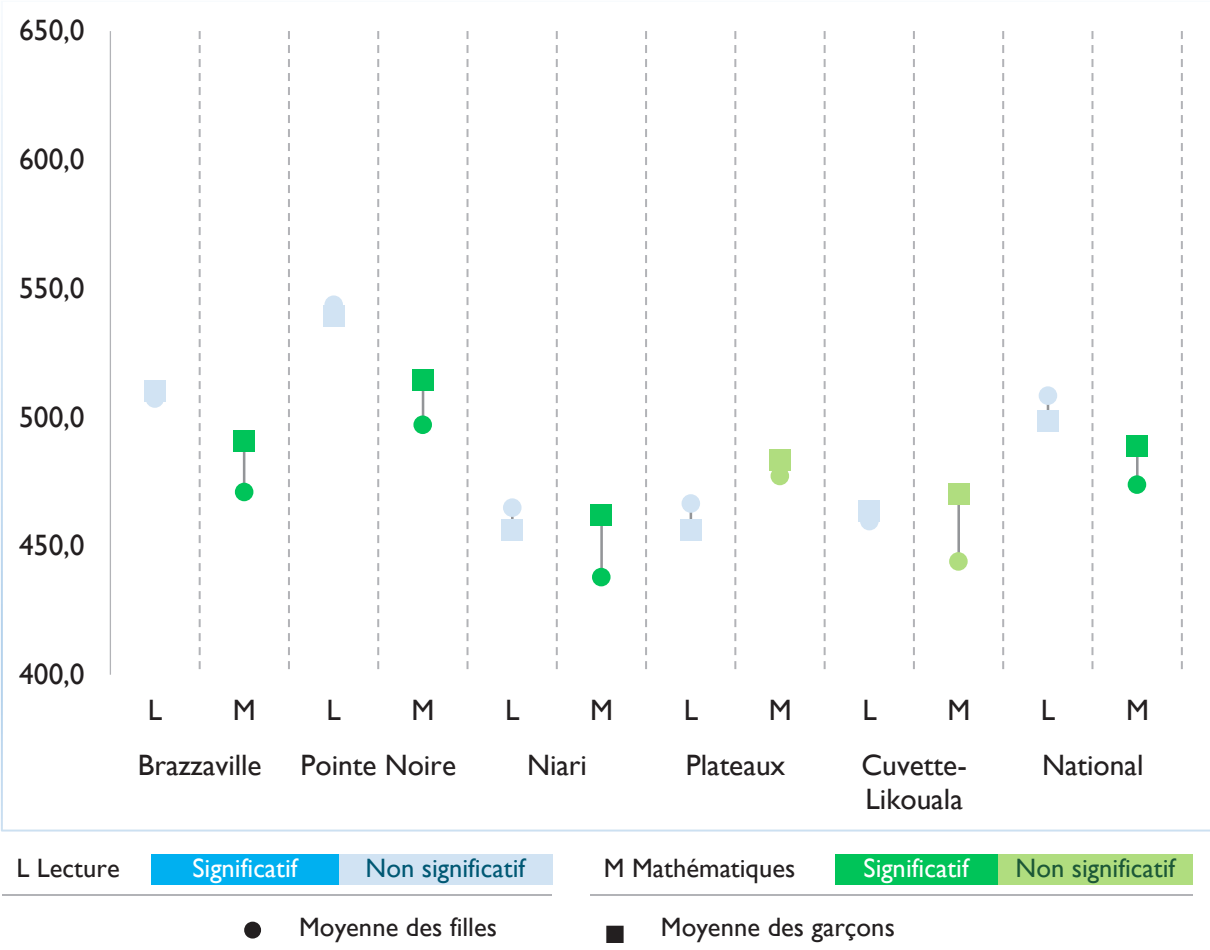
L’analyse selon les différentes zones en fin de scolarité montre également que les filles et les garçons ont des performances similaires en lecture dans l’ensemble du pays. En mathématiques, les garçons sont plus performants que les filles dans toutes les zones, sauf pour Plateaux et Cuvette-Likouala où les performances selon le genre sont similaires.

Le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons, en fin de scolarité primaire¹⁹, pour chaque discipline et en fonction des zones. L’étude

¹⁹ Les analyses comparatives entre filles et garçons n’ont pu être réalisées selon les différentes zones en début de scolarité en raison de la faible taille de l’échantillon de 2^e année, en plus de la règle des « 5 écoles et 100 élèves ».

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 (voir les tableaux B4.5 et B4.6 en annexe).

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



Les différences observées entre les zones sont à mettre en parallèle avec les indicateurs sur l’accès et la rétention 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 aux annexes B4.9 et B4.10.

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.

À cet effet, on peut relever dans le document de la Stratégie Sectorielle de l’Éducation (SSE 2015-2025) du Congo que les enfants issus des ménages appartenant au premier et au deuxième quintiles (« les plus pauvres » et « les pauvres ») s’investissent de moins en moins dans leur

éducation au fur et à mesure que l'on grimpe dans l'échelle des niveaux d'enseignement. Les données nationales montrent que ces enfants sont peu présents dans le second cycle du secondaire et que leur participation à l'enseignement supérieur est pratiquement marginale. À peine 2 % des enfants issus du quintile le plus pauvre ont accédé à l'enseignement supérieur en 2011-2012.

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).

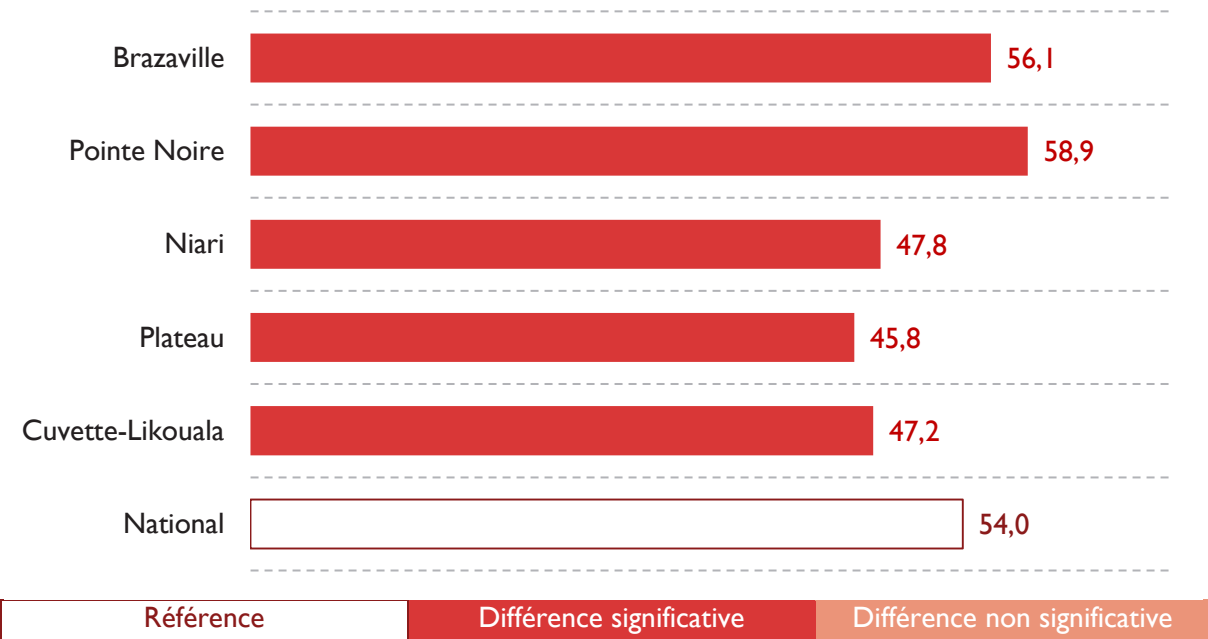
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique

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 le biais de l'évaluation PASEC. Le niveau moyen de cet indice est disponible pour chaque zone et est comparé à la moyenne nationale (voir le tableau B4.11 en annexe). Cette comparaison permet de déterminer s'il existe des différences significatives en faveur ou en défaveur d'une strate particulière par rapport à la tendance nationale.

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



Avec une valeur de 54, l'indice socioéconomique moyen des familles des élèves congolais est supérieur à l'indice moyen international mesuré par l'évaluation PASEC2014. L'analyse en fonction des zones montre que :

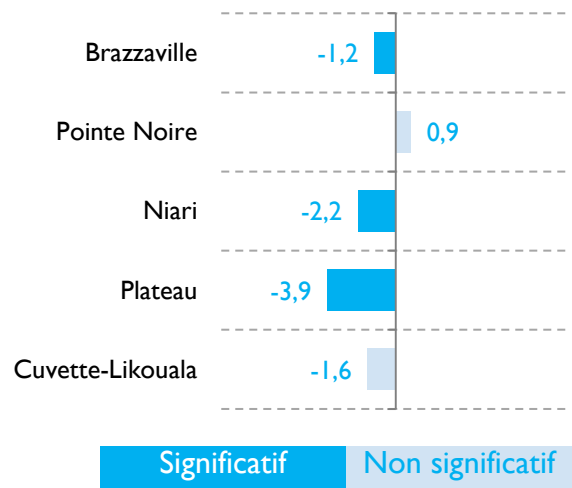
- Les familles des élèves des zones Brazzaville et Pointe-Noire présentent un niveau socioéconomique significativement supérieur à la moyenne nationale;
- Dans les zones Niari, Plateaux et Cuvette–Likouala, les familles des élèves ont un niveau socioéconomique significativement inférieur à la moyenne nationale.

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 parmi les 25 % les plus défavorisés. Les systèmes éducatifs seraient alors d'autant plus équitables que cette différence de scores est faible.

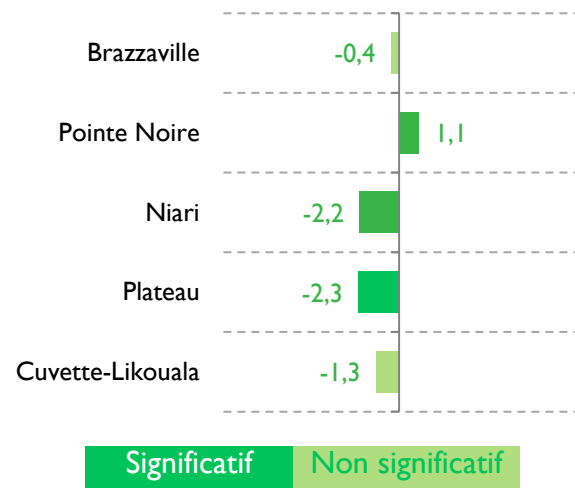
L'analyse faite au niveau national montre que les élèves issus des familles les plus favorisées ont des performances nettement plus élevées que les élèves issus des familles les moins favorisées. Il existe ainsi une différence de 108 points et de 58 points respectivement, en lecture et en mathématiques, entre les deux catégories d'élèves. Ces résultats montrent que le système éducatif congolais ne parvient pas encore à réduire les effets de l'origine sociale des élèves, mais également que les élèves dont les parents disposent d'un niveau socioéconomique plus élevé sont significativement plus performants en lecture que les autres.

L'équité, sous l'angle du lien entre le niveau socioéconomique et les performances scolaires, est analysée dans les différentes zones en comparaison de l'intensité de ce lien au niveau national. Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel du niveau socioéconomique sur les performances des élèves lorsqu'ils fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.12 en annexe).

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



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



Ces deux graphiques montrent que l'effet du niveau socioéconomique sur les performances des élèves est moins important qu'au niveau national dans la zone Brazzaville en lecture et dans les zones Niari et Plateaux quelle que soit la discipline. Dans la zone Pointe-Noire, l'effet du niveau socioéconomique sur les performances en mathématiques est plus important qu'il l'est au niveau national. Cependant, en mathématique à Brazzaville, en lecture à Pointe-Noire et dans les deux disciplines dans la zone Cuvette–Likouala, 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, dans la majorité des pays, les données du PASEC2014 montrent que les élèves de milieux sociaux défavorisés ont des résultats inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus favorisés.

Néanmoins, certains élèves parviennent à surmonter un contexte social et économique peu favorable pour obtenir des résultats scolaires élevés; le PASEC qualifie cette catégorie d'apprenants d'« élèves atypiques positifs ». Symétriquement, certains élèves n'arrivent pas à profiter d'un environnement favorable pour obtenir des scores élevés; ces derniers sont catégorisés dans les « élèves atypiques négatifs ». L'étude PASEC offre la possibilité d'estimer²⁰ dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

²⁰ Le rapport national ne prévoit pas étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socioéconomique défavorisée dans le pays qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants (i) au niveau national ou (ii) au niveau international. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile inférieur de l'indice socioéconomique au niveau national (indice socioéconomique inférieur ou égal au percentile 25²¹) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 (score supérieur ou égal au percentile 75²²) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75²³). Ainsi, il est possible qu'un élève considéré atypique au niveau national ne le soit pas au niveau international car le percentile des élèves ayant les meilleurs résultats au niveau national peut être d'un niveau plus faible sur l'échelle internationale et vice versa.

Élèves atypiques négatifs : Élèves qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus favorisés mais dont les performances se situent parmi les 25 % les plus faibles. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile supérieur de l'indice socioéconomique au niveau national et dans le quartile inférieur de l'échelle nationale de scores PASEC2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score égal ou inférieur au percentile 25).

Les analyses issues de l'enquête PISA 2009 (OCDE, 2010) montrent que, dans la catégorie d'élèves issus des milieux défavorisés (élèves « résilients » dans le rapport PISA), certains (les « élèves atypiques ») parviennent à surmonter les effets de leur milieu socioéconomique par une fréquentation scolaire plus régulière ou par une confiance en soi ou une motivation accrue. Ces élèves voient en la scolarisation et la réussite scolaire un moyen d'ascension sociale, réduisant ainsi la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Ce phénomène, connu sous le nom de « mobilité sociale ascendante », a été étudié par Blau et Duncan (1967) qui ont construit des modèles dans lesquels le niveau du diplôme obtenu est le principal facteur de la mobilité ascendante.

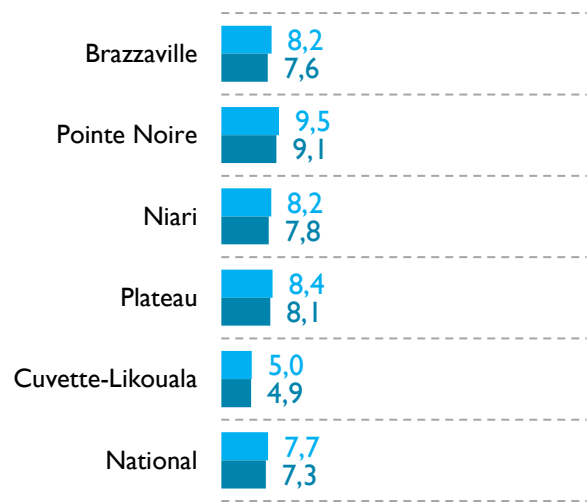
Les graphiques 4.7 à 4.10 présentent la part des élèves atypiques positifs et négatifs (i) au niveau national et (ii) au niveau international en lecture puis en mathématiques en fin de scolarité primaire (voir les tableaux B4.13 et B4.14 en annexe).

²¹ Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

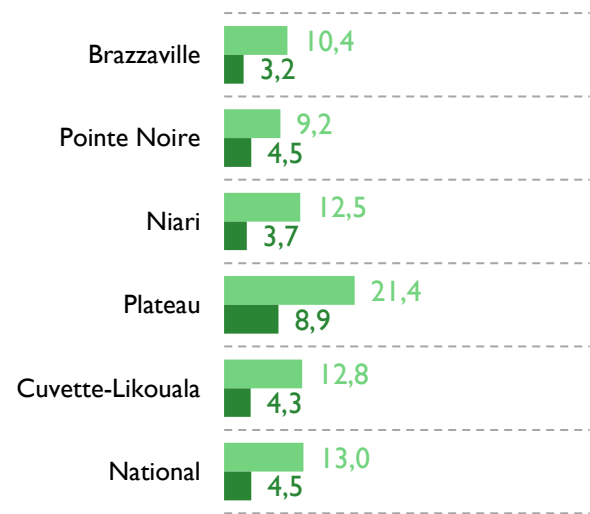
²² Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

²³ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

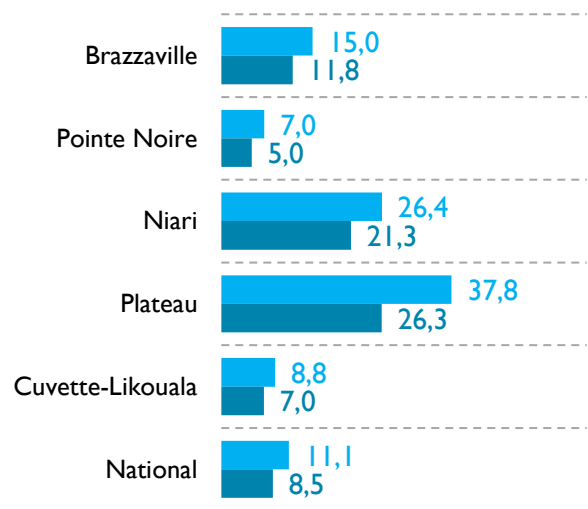
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



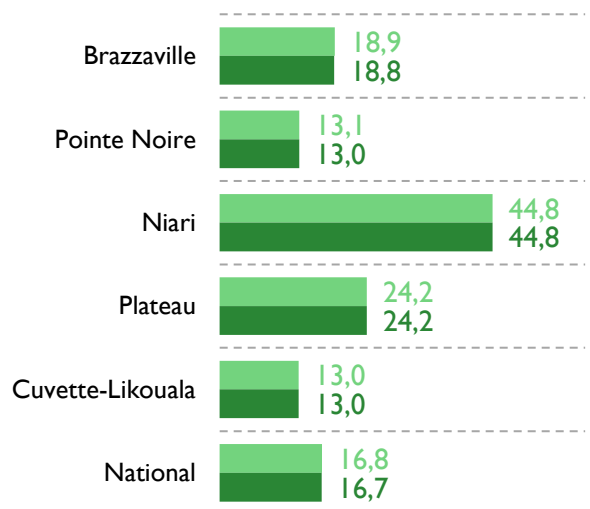
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



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



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



Échelle nationale des scores	Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores	Échelle internationale des scores

Globalement, dans le pays, les élèves d’origine socioéconomique défavorisée qui parviennent, en fin de scolarité primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants en lecture représentent 7,3% au niveau international et 7,7 % au niveau national. En mathématiques, ces élèves représentent 4,5 % au niveau international et 13 % à l’échelle nationale. Si en lecture les parts d’élève atypiques positifs de l’échelle nationale et internationale s’équivalent, en mathématiques, par contre, les percentiles de la distribution des scores au niveau national sont plus élevés que les percentiles de la distribution des scores au niveau international. Ceci se traduit

par une moyenne nationale légèrement supérieure à la moyenne internationale en mathématiques et par des proportions d'élèves atypiques positifs qui sont moins fortes pour le niveau international.

À l'échelle des zones, les pourcentages d'élèves atypiques positifs en lecture sont relativement similaires dans l'ensemble des zones du pays : ces pourcentages varient entre 4 et 8 points. En mathématiques, cependant, la zone Plateaux (8,9 %) présente à l'échelle internationale un pourcentage d'élèves atypiques positifs plus important par rapport aux autres zones. Dans les autres régions, ces élèves atypiques positifs en mathématiques représentent entre 3 % et 4,5 %.

L'analyse menée sur les élèves d'origine socioéconomique favorisée qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles montre que, de façon globale, le pourcentage de ces élèves est plus élevé dans les zones Niari, Plateaux et Brazzaville que dans les autres zones. Les pourcentages d'élèves atypiques négatifs en lecture et en mathématiques sont considérables dans ces trois zones, où au moins 10 % des élèves en lecture et 18 % en mathématique obtiennent de bien faibles performances à l'échelle internationale malgré le milieu de vie favorable duquel ils sont issus. À l'échelle internationale, ces élèves représentent 21,3 % en lecture et 44,8 % en mathématiques dans la zone Niari, 26,3 % en lecture et 24,2 % en mathématiques dans la zone Plateaux et 11,8 % en lecture et 18,8 % en mathématiques dans la zone Brazzaville.

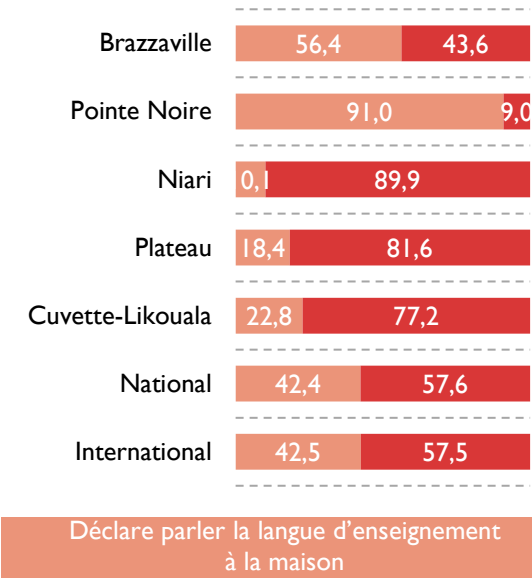
4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école

Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves dans les pays d'Afrique subsaharienne en raison de l'importante diversité des langues et de leur usage dans la vie quotidienne. Au Congo, le contexte national est certes plurilingue, mais comparativement à la plupart des pays de l'évaluation, il est caractérisé par une part considérable d'élèves qui entrent dans le système scolaire avec un minimum de pratique de la langue d'enseignement, le français.

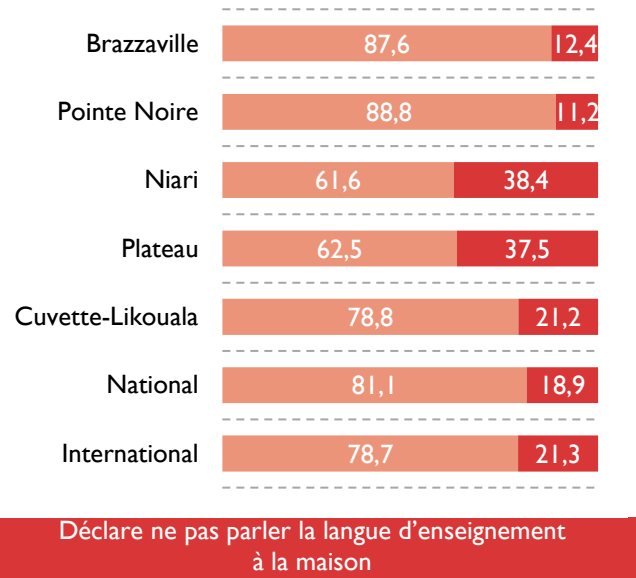
Les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et au cours de la scolarité primaire, comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors du cadre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

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent les pourcentages d'élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne la pratiquent pas (voir le tableau B4.15 en annexe).

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



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



En début de scolarité, il est à noter que la majorité des élèves ne pratique pas la langue d'enseignement à la maison comparativement à ceux terminant leur scolarité primaire. La situation des élèves de 6^e année pourrait s'expliquer par le nombre d'années déjà passées dans le système scolaire.

Au niveau national, environ 42,4 % des élèves de début de scolarité déclarent parler le français chez eux. Ce pourcentage n'est pas éloigné de celui constaté au niveau de l'ensemble des 10 pays évalués. Néanmoins, de grandes disparités existent à travers les zones : dans les zones Brazzaville (56,4 %) et Pointe-Noire (91 %), plus de 50 % des élèves déclarent parler le français à la maison, alors que dans les autres zones ces pourcentages, parfois très faibles, varient entre 0,1 % et 23 %.

En fin de scolarité, près de 81 % des élèves parlent le français à la maison au niveau national. Dans les zones, cette proportion est particulièrement élevée à Pointe-Noire, Brazzaville et Cuvette-Likouala. Dans les zones Niari (61,6 %) et Plateaux (62,5 %), les parts d'élèves pratiquant la langue d'enseignement à domicile sont moins élevées mais englobent tout de même la majorité des élèves de fin de cycle.

L'analyse du lien entre la pratique de la langue d'enseignement à la maison par les élèves et leurs performances montre qu'au niveau national, les élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile sont plus performants que les élèves qui ne pratiquent pas le français en dehors du cadre scolaire. En début de scolarité, les différences sont évaluées à 95,3 points en lecture et à 59,7 points en mathématiques. En fin de scolarité, ces différences sont évaluées à 71,4 points en lecture contre 44,5 points en mathématiques.

Dans toutes les zones sauf Niari, l'analyse n'a pas été possible en raison de la distribution des élèves entre ceux qui pratiquent la langue d'enseignement et ceux qui ne la pratiquent pas. Cependant, dans la zone Niari, les élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile ne présentent pas de différence de performance significative par rapport aux autres élèves.

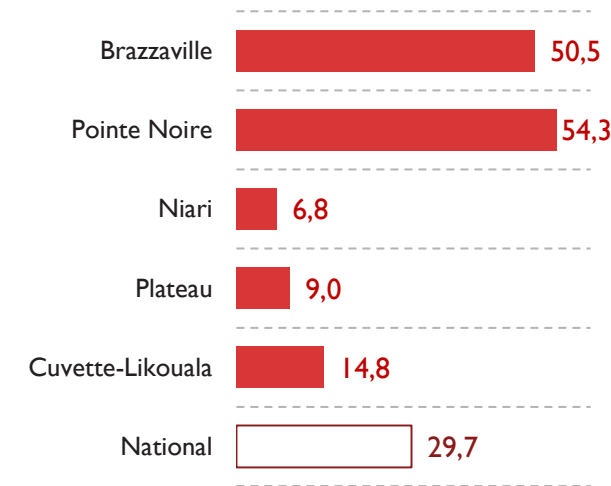
4.1.5 Préscolaire

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

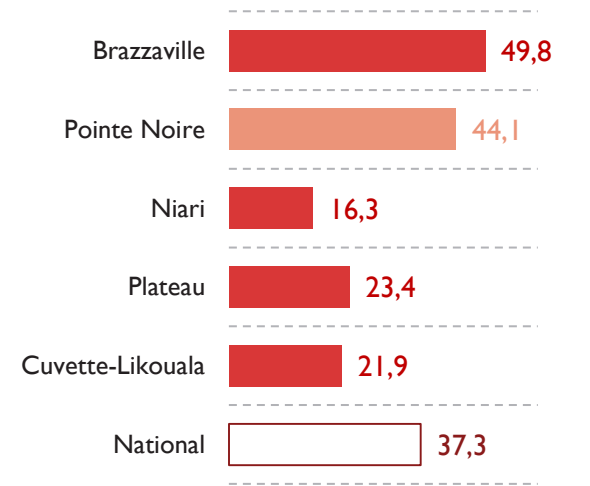
Au Congo, l’éducation préscolaire est peu développée. Le Ministère de l’Éducation Primaire a établi ce constat en 2002 dans son Plan national pour l’éducation pour tous. : il y relevait la faible couverture de l’offre sur l’ensemble du territoire national, son inadaptation dans certaines zones d’implantation, l’insuffisance des ressources matérielles qui y sont allouées, la pénurie des équipements et des supports didactiques dans les écoles, l’insuffisance de la formation des éducateurs dans les écoles privées et le manque de formation continue des éducateurs dans les écoles publiques. Même si les effectifs du préscolaire ont quasiment doublé, passant de 27 639 en 2005 à 53 920 en 2012, le développement du préscolaire reste d’autant plus actuel que la lettre de politique sectorielle 2015-2025 en fait une des principales priorités de la politique éducative nationale. Le Congo vise ainsi « la mise en place d’une éducation préscolaire s’adressant à toutes les classes sociales par le développement d’approches communautaires en zones rurales et zones périurbaines, l’ouverture de classes de grande section dans les écoles publiques et de la promotion du secteur privé en zones urbaines ». La politique sectorielle envisage aussi la gratuité de l’enseignement préscolaire à long terme et des mesures transitoires de soutien aux collectivités.

Les graphiques 4.13 et 4.14 présentent, pour chaque zone, le pourcentage d’élèves de début et de fin de scolarité primaire ayant fréquenté le préscolaire parmi les élèves enquêtés par le PASEC (voir le tableau B4.16 en annexe).

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



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

Les données issues de l’évaluation montrent qu’en début de scolarité, 29,7 % des élèves déclarent avoir fait le préscolaire. Il est à noter que les zones Brazzaville (50,5 %) et Pointe-Noire (54,3%) affichent de plus fortes proportions d’élèves ayant fréquenté le préscolaire en comparaison de la proportion nationale et de celle des autres zones. Les zones Niari (6,8 %), Plateaux (9 %) et

Cuvette–Likouala (14,8 %) affichent pour leur part des proportions d'élèves nettement inférieures à la proportion nationale.

En fin de scolarité, au niveau national, environ 37 % des élèves déclarent avoir fait le préscolaire. Dans la zone Brazzaville, environ la moitié (49,8 %) des élèves ont fréquenté le préscolaire. Dans la zone Pointe-Noire, la situation est similaire à celle de l'ensemble du pays, alors que les proportions d'élèves ayant fréquenté le préscolaire dans les zones Niari (16,3 %), Cuvette–Likouala (21,9 %) et Plateaux (23,4 %) sont statistiquement inférieures à la proportion nationale.

L'analyse de la différence de performance entre les élèves qui ont fréquenté le préscolaire et ceux qui n'ont pas eu cette possibilité est conduite uniquement en fin de scolarité²⁴. Au niveau national, les résultats montrent que les élèves qui ont fait le préscolaire avant de fréquenter le primaire ont, en fin de scolarité, des résultats en lecture supérieurs de 57,5 points à ceux qui n'ont pas suivi cet enseignement; cette différence est cependant moins importante en mathématiques avec 37,8 points.

Au niveau des zones, l'analyse de la performance scolaire selon la fréquentation du préscolaire n'a été possible que dans les zones Brazzaville et Pointe-Noire. Il ressort de cette analyse que les écarts de performance en faveur des élèves ayant fréquenté le préscolaire sont plus élevés en lecture qu'en mathématiques et à Pointe-Noire plus qu'à Brazzaville. Brazzaville présente des écarts de performance en lecture et en mathématiques de 40,5 et 32,4 points respectivement, alors qu'à Pointe-Noire ces différences sont respectivement de 58,5 et 47,1 points.

Rappelons que cette analyse brute ne prend pas en compte le fait de neutraliser et d'égaliser les variables de contexte (de rendre les contextes équivalents).

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. Mais 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'améliorer leurs performances par rapport aux non-redoublants.

La stratégie sectorielle 2015-2025 présente la question du redoublement comme un des principaux défis du système éducatif congolais. Ainsi, le système place parmi ses priorités la réduction du taux de redoublement au primaire pour atteindre un niveau inférieur à 10 % d'ici 2024 et l'expérimentation de l'abandon de la pratique du redoublement à l'intérieur d'un des sous-cycles primaires (CP, CE, CM).

Selon les données de l'évaluation, environ 14 % des élèves de début de scolarité ont redoublé au moins une fois. Dans les zones Niari et Plateaux, la proportion d'élèves ayant redoublé est équivalente à la proportion nationale. Dans la zone Cuvette–Likouala (22,7 %), cette proportion est plus élevée que celle au niveau national, et dans les zones Brazzaville (8 %) et Pointe-Noire

²⁴ En raison de la taille des échantillons au sein des deux groupes d'élèves au niveau national et dans les zones en début de scolarité.

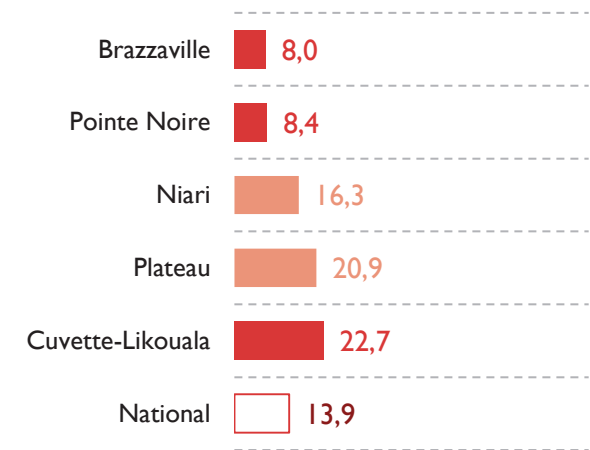
(8,4 %) les taux de redoublement sont maîtrisés puisqu'ils sont inférieurs à l'objectif de 10 % établi par la politique nationale.

En fin de scolarité, plus de 57% des élèves ont redoublé au moins une fois au cours du cycle. Dans les zones, il apparaît également qu'au moins 45 % des élèves ont déjà redoublé.

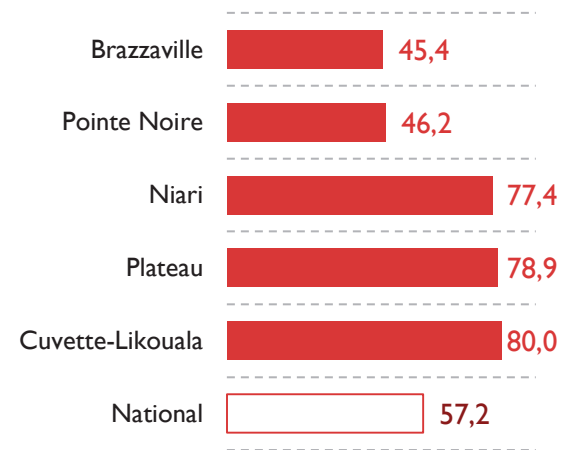
Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant redoublé soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné; or, l'abandon est en général fortement corrélé à ce phénomène.

Les graphiques 4.15 et 4.16 présentent le pourcentage d'élèves qui ont redoublé au moins une fois en début (2^e année) et en fin de scolarité primaire (voir le tableau B4.18 en annexe).

Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité



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



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

La comparaison des performances entre les élèves qui ont redoublé et les non-redoublants indique qu'au niveau national, les performances moyennes sont en général plus faibles chez les premiers. Les différences sont estimées à 71,8 points en lecture et à 47,6 points en mathématiques en ce qui concerne les élèves en fin de scolarité.

Au niveau infranational, le calcul des différences de performance en fonction du redoublement a été possible uniquement pour les élèves en fin de scolarité, et cela seulement dans les zones Brazzaville et Pointe-Noire dans les deux disciplines et dans la zone Niari en lecture seulement. Il en résulte qu'en lecture, les redoublants des zones Pointe-Noire, Brazzaville et Niari sont moins performants que les non-redoublants, avec une différence respective de 69,6 points, 53,8 points et 35,4 points. En mathématiques, la zone Pointe-Noire présente une différence de performance plus importante (51,2 points) que celle prévalant dans la zone Brazzaville (39,6 points).

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).

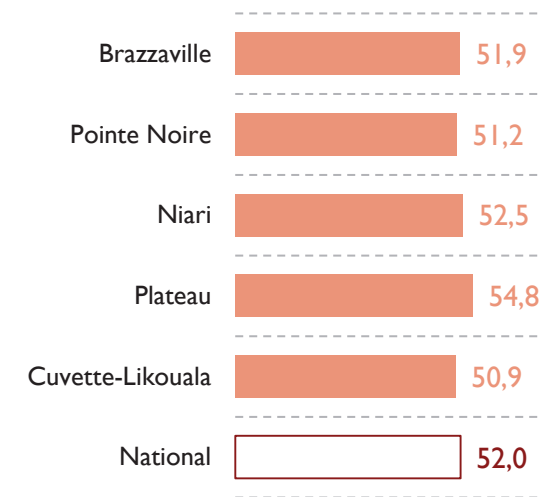
Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement de la classe. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des 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.

En début de scolarité, le niveau moyen de l'équipement des classes estimé à 52,0 et est statistiquement différent de la moyenne (50) de l'ensemble des 10 pays évalués. Selon l'analyse par zone, il apparaît que le niveau d'équipement des classes de toutes les zones est équivalent au niveau moyen national. L'analyse faite entre les écoles publiques et les écoles privées montre que les classes ne sont pas mieux dotées dans ces dernières que celles des écoles publiques. Toutefois, cette analyse ne prend pas en considération les types d'écoles privées; dans certaines de ces écoles, les conditions laissent à désirer. L'analyse selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) permet de constater que la dotation des classes en équipement est équivalente quel que soit le milieu d'implantation des écoles.

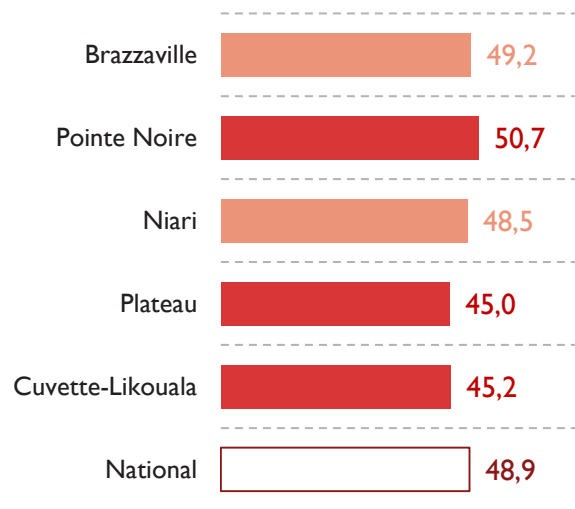
En fin de scolarité, il apparaît que le niveau moyen de l'équipement des classes du pays (48,9) n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'ensemble des 10 pays évalués. La comparaison des différentes zones montre que les classes de Pointe-Noire sont mieux dotées en comparaison du niveau national. Par contre, les classes de Plateaux et de Cuvette-Likouala sont moins bien dotées en comparaison du niveau national. L'analyse selon le milieu d'implantation de l'école (urbain ou rural) permet de constater que les classes en milieu urbain sont mieux dotées que celles en milieu rural. En ce qui concerne l'analyse selon le type d'école (public ou privé), les classes des écoles privées sont mieux dotées que celles des écoles publiques.

Les graphiques 4.17 et 4.18 présentent le niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe au niveau national et par zone (voir le tableau B4.20 en annexe).

Graphique 4.17 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité



Graphique 4.18 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité



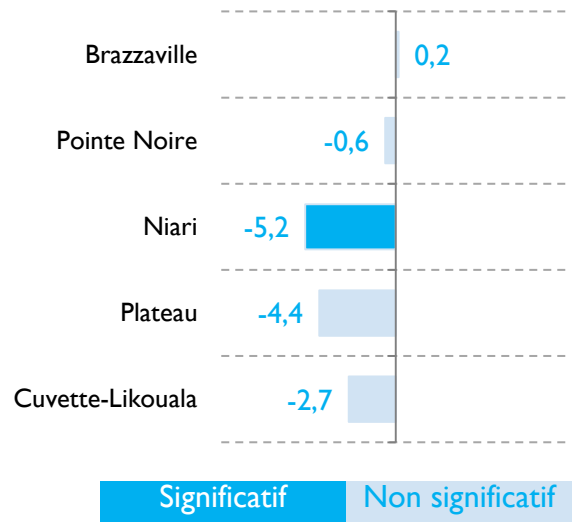
Référence	Différence significative	Différence non significative
-----------	--------------------------	------------------------------

Le tableau B4.33 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles de l'indice d'équipement.

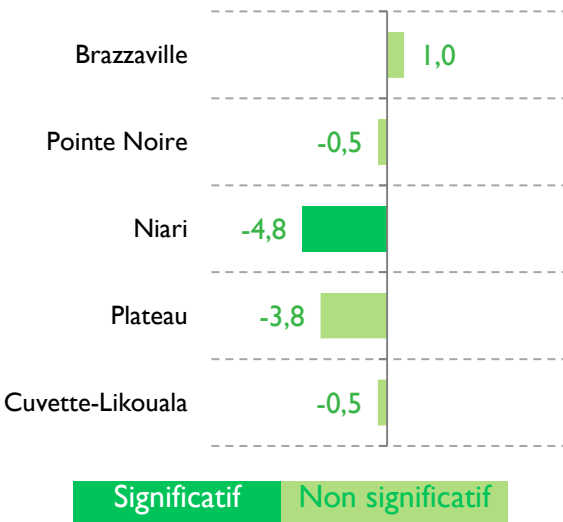
Le lien entre les performances des élèves en lecture et en mathématiques et l'indice d'équipement de la classe a été analysé en comparant les performances moyennes des élèves entre le niveau le plus faible de l'indice d'équipement (quartile 1) et le plus élevé (quartile 4). Il apparaît que les élèves qui fréquentent des classes dont le niveau d'équipement est élevé sont plus performants que ceux fréquentant des classes dont le niveau d'équipement est plus faible. La différence de performances est de 60,9 points en lecture et de 42,5 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 fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.21 en annexe).

Graphique 4.19 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.20 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



En comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'équipement de la classe sur les performances en lecture et en mathématiques est moins important dans la zone Niari. Dans les autres zones, 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. Pour mesurer l'accès des élèves aux manuels scolaires, le PASEC a interrogé les enseignants sur la question.

La Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 énonce l'acquisition de manuels scolaires parmi les mesures concourant à une éducation de qualité. Ainsi, depuis 2007, non seulement les frais d'inscription ont-ils été supprimés dans les cycles primaire et secondaire, mais les manuels sont également fournis gratuitement aux élèves. Les manuels sont toutefois distribués en nombre insuffisant car les données officielles indiquent qu'en 2011-2012, 4,5 élèves en moyenne se partagent un manuel de lecture alors que 9,5 élèves se partagent un livre de calcul. À cela s'ajoutent d'importantes contraintes sur le plan de l'acheminement des manuels dans les milieux reculés à accès difficile.

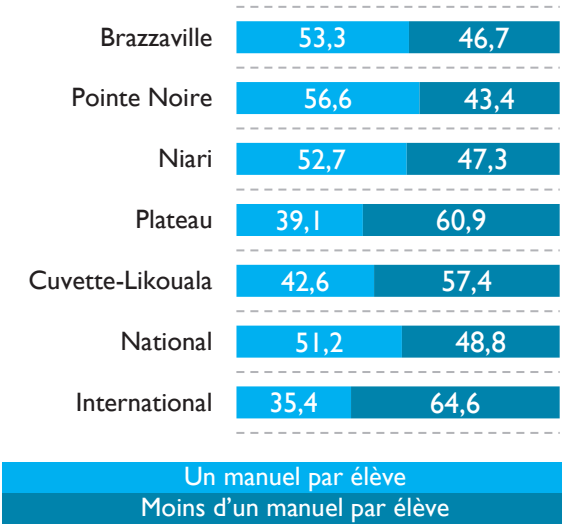
À partir des données issues de l'évaluation PASEC2014 et basées sur les déclarations des enseignants quant à la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques en classe, les constats suivants ont pu être faits.

En début de scolarité, au niveau national, près de la moitié (48,8 %) des élèves ne disposent pas d'un manuel de lecture qu'ils peuvent utiliser de façon individuelle, les manuels étant partagés par plusieurs élèves. La même donnée est estimée à 65 % pour l'ensemble des 10 pays évalués. L'analyse en fonction des zones montre que la situation est plus alarmante dans la zone Plateaux, où seulement 39 % des élèves ont chacun un manuel de lecture. En mathématiques, au niveau national, 60 % des élèves disposent d'un manuel pour leur usage individuel. Dans toutes les zones sauf Cuvette-Likouala, plus de la moitié des élèves disposent chacun d'un manuel, avec des taux atteignant 70 % pour Plateaux.

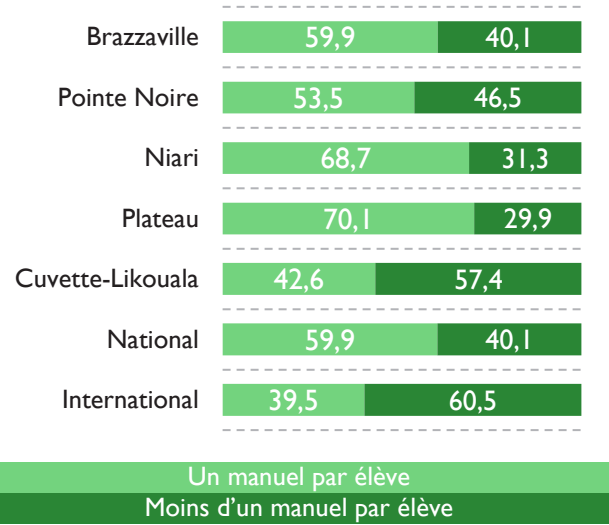
En fin de scolarité, en lecture, il ressort des données qu'au niveau national 41,5 % des élèves disposent chacun d'un manuel, alors que cette proportion est de 36,4 % pour l'ensemble des 10 pays évalués. C'est seulement à Brazzaville où plus de 50 % des élèves disposent individuellement d'un manuel de lecture. En mathématiques, au niveau national, 44 % des élèves disposent chacun d'un manuel. Dans l'ensemble des zones, c'est seulement à Pointe-Noire (5,7 %) que plus de la moitié des élèves ont individuellement accès à un manuel.

Les graphiques 4.21 à 4.24 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école (voir le tableau B4.22 en annexe).

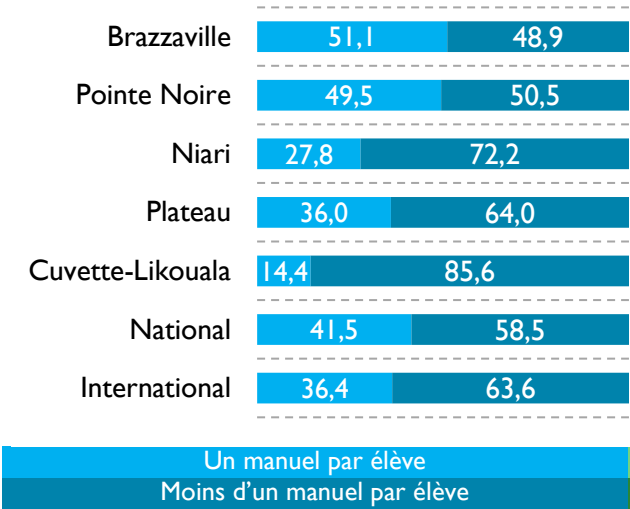
Graphique 4.21 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité



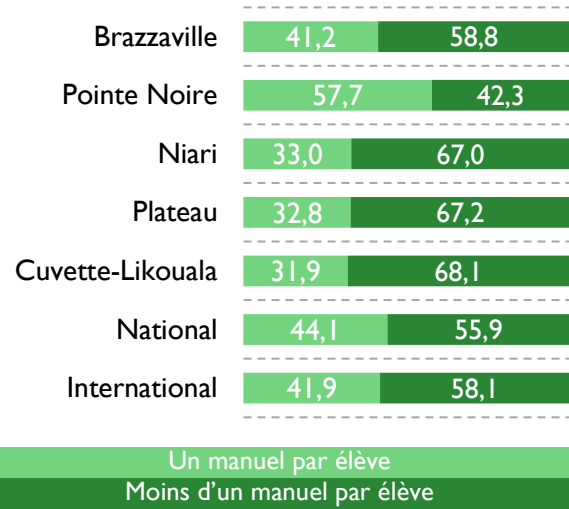
Graphique 4.22 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité



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



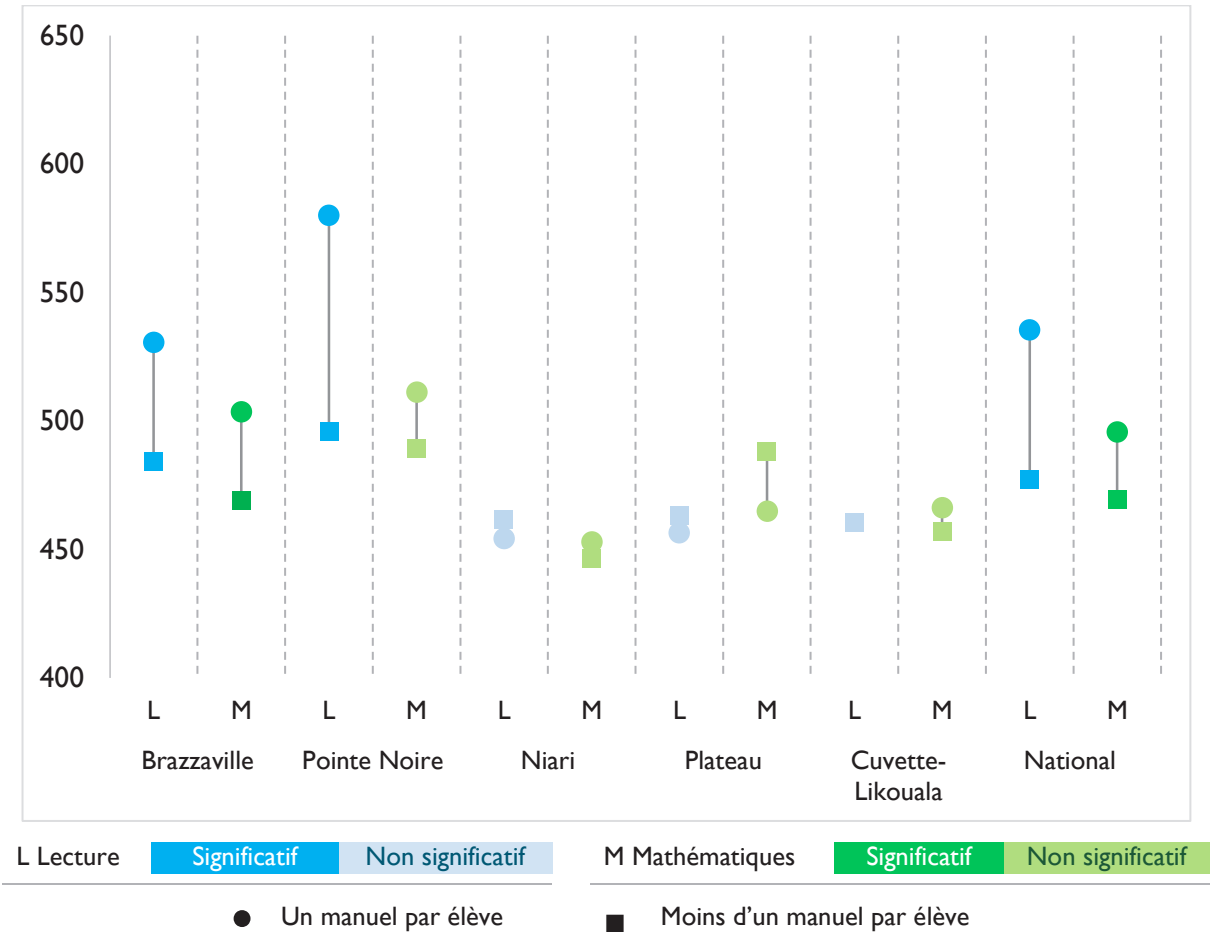
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité



La comparaison des performances moyennes des élèves selon qu'ils peuvent utiliser un manuel individuellement ou doivent le partager avec d'autres élèves montre qu'au niveau national, en fin de scolarité, les élèves qui ont accès à un manuel ont de meilleures performances en lecture et en mathématiques que ceux qui partagent en classe un manuel avec d'autres élèves, la différence de performance étant de 58,3 points en lecture et de 26,5 points en mathématiques. Le même constat est fait pour Brazzaville, où les élèves qui ont accès à un manuel présentent un gain de 46,3 points en lecture et de 34,7 points en mathématiques par rapport aux autres élèves. À Pointe-Noire, c'est seulement en lecture que cet écart de performance est significatif, avec un avantage de 84,3 points pour les élèves qui ont accès à un manuel.

Le graphique 4.25 présente les performances moyennes des élèves en fin de cycle primaire pour chaque zone et chaque discipline selon qu'ils aient accès en classe à un manuel par élève ou qu'ils se le partagent. Les différences sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives (voir le tableau B4.23 en annexe).

Graphique 4.25 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité



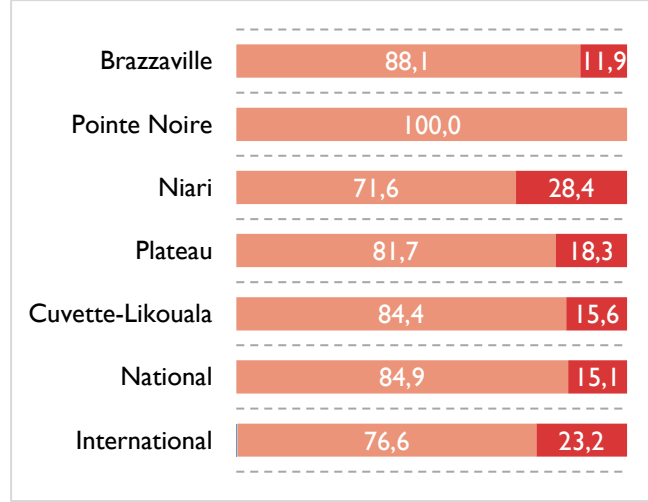
4.2.3 Profil des enseignants

4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

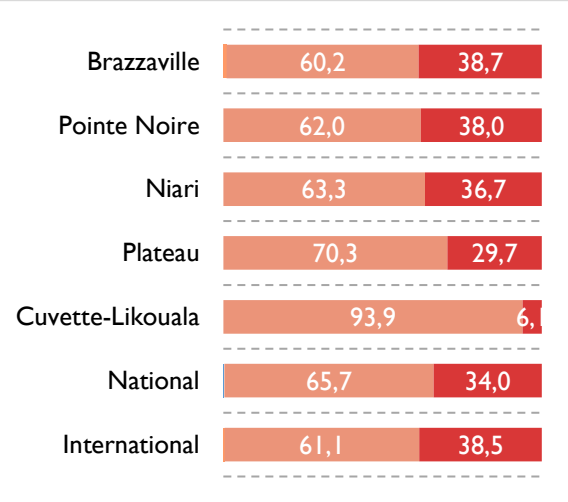
La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement d'un recrutement d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables.

Les graphiques 4.26 et 4.27 renseignent sur le niveau académique (primaire, secondaire, universitaire) des enseignants en début et en fin de scolarité (voir le tableau B4.24 en annexe).

Graphique 4.26 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité



Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité



Niveau primaire Niveau secondaire Niveau universitaire

En début de scolarité et au niveau national, seulement 15 % des élèves sont encadrés par des enseignants ayant le niveau académique universitaire, soit une proportion plus faible comparativement à la situation moyenne dans les 10 pays. La proportion d'élèves qui sont encadrés par des enseignants de niveau universitaire s'élève à 28,4 % dans la zone Niari, ce qui constitue la part la plus élevée relative à cette catégorie d'enseignants comparativement à l'ensemble des zones. Les données montrent que la grande majorité des élèves, soit environ 85 %, est encadrée par des enseignants de niveau académique secondaire. Les enseignants de ce niveau de formation sont beaucoup plus présents à Pointe-Noire, où la totalité des élèves enquêtés est encadré par des enseignants de ce niveau de formation académique, et à Brazzaville (88,1 %).

En fin de scolarité, la même tendance globale est observée : les élèves encadrés par des enseignants ayant un niveau académique universitaire sont minoritaires, mais cette proportion est cependant plus importante à ce niveau du cycle primaire qu'elle ne l'est en début de scolarité. Au niveau national, ces élèves représentent 34 %, et ce taux n'atteint pas 39 % pour l'ensemble des zones; il n'est que de 6 % dans la zone Cuvette-Likouala.

Ce constat montre qu'au Congo, tout comme dans la plupart des pays de l'évaluation, les enseignants les plus qualifiés sont affectés aux classes de fin de scolarité au détriment des classes de début de scolarité.

Il convient cependant de noter qu'il ne semble pas y avoir, dans le système éducatif congolais, d'enseignants ayant une formation de niveau primaire

4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

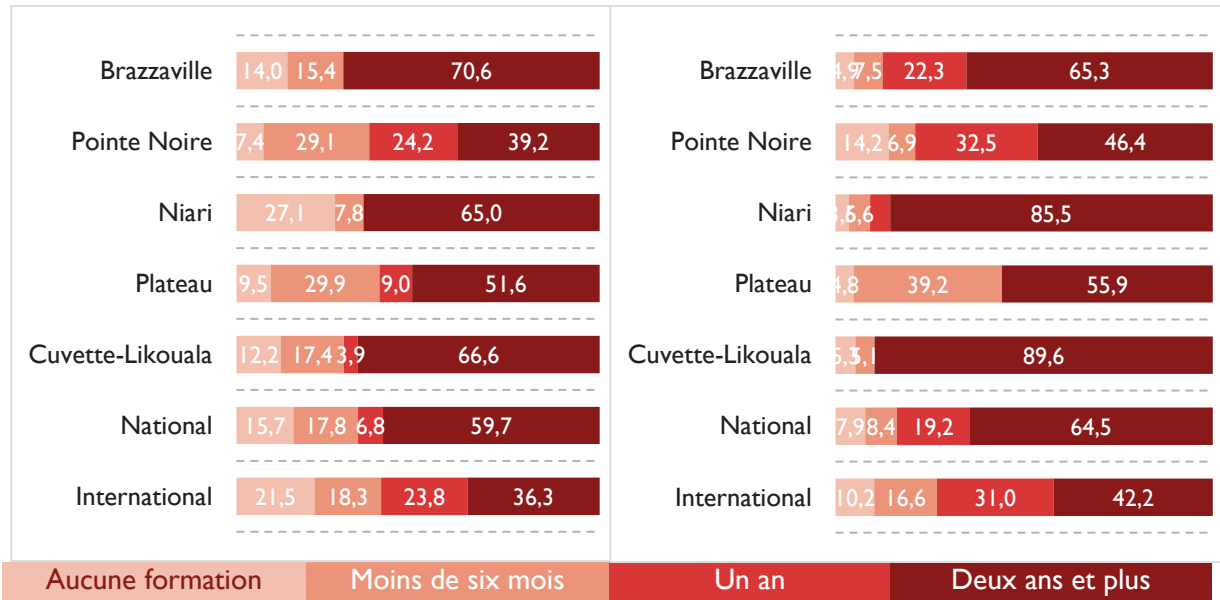
La formation professionnelle initiale est mesurée par la durée de cette formation suivie par les enseignants. Les modalités de réponse ont été regroupées en quatre catégories : aucune formation professionnelle, moins de six mois, un an, deux ans ou plus.

Au Congo, le document de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 qui fait état de la situation affirme que le problème crucial demeure l'insuffisance et la faiblesse institutionnelle du dispositif de formation des enseignants en cours de service. Les institutions de formation initiale et de formation continue sont peu viables du point de vue des ressources humaines et matérielles. Ce document stratégique relève qu'aucun fonds de formation continue n'est prévu. Au niveau du primaire, en matière de qualification des enseignants, le constat du document de la stratégie nationale de l'éducation est le suivant : un peu plus de 30 % des enseignants sont des bénévoles, 85 % des enseignants ont le grade d'instituteur, 8 % sont des instituteurs adjoints et 7 % ne disposent pas du diplôme professionnel requis pour enseigner à ce niveau.

Les graphiques 4.28 et 4.29 présentent la répartition des élèves selon la formation professionnelle de leur enseignant en début et en fin de scolarité primaire pour chaque zone (voir les tableaux B4.25 et B4.26 en annexe).

Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité

Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité



D'après les données issues de l'évaluation et selon les déclarations des enseignants, il apparaît que la proportion d'enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle est faible comparativement à ceux qui en ont reçu. En début et en fin de scolarité, au niveau national, respectivement 15,7 % et 7,9 % des élèves sont encadrés par des enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle.

La majorité des élèves de début (59,7 %) et de fin de scolarité (64,5%) a un enseignant qui a au moins deux ans de formation au métier de l'enseignement. La part d'élèves encadrée par cette

catégorie d'enseignants étant plus importante en fin qu'en début de scolarité primaire, on peut encore une fois déduire que le système éducatif congolais procède à une allocation prioritaire des enseignants les plus qualifiés à la fin du cycle primaire.

Au niveau des zones et en début de scolarité, Brazzaville (70,6%), Cuvette–Likouala (66,6%) et Niari (65 %) présentent les plus fortes proportions d'élèves dont l'enseignant a reçu au moins deux années de formation professionnelle. La zone Pointe-Noire, qui possède la plus faible part d'élèves encadrés par un enseignant ayant au moins deux ans de formation professionnelle (39,2 %), est aussi celle qui affiche la proportion la plus importante d'élèves sous l'encadrement d'un enseignant ayant un an de formation professionnelle (24,2 %). Pointe-Noire (29,1 %) présente aussi avec la zone Plateaux (29,9 %) les plus importantes parts d'élèves encadrés par un enseignant disposant de moins de six mois de formation professionnelle.

En fin de scolarité, comme pour le début de scolarité, les zones Cuvette–Likouala (89,6 %), Niari (85,5 %) et Brazzaville (65,3 %) affichent les proportions les plus importantes d'élèves dont l'enseignant dispose d'au moins deux ans de formation à la profession enseignante. À l'image de sa dotation en début de scolarité, la zone Pointe-Noire présente aussi en fin de scolarité la plus faible proportion d'enseignants ayant reçu une formation initiale professionnelle d'au moins deux ans.

4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

4.3.1 Localisation de l'école

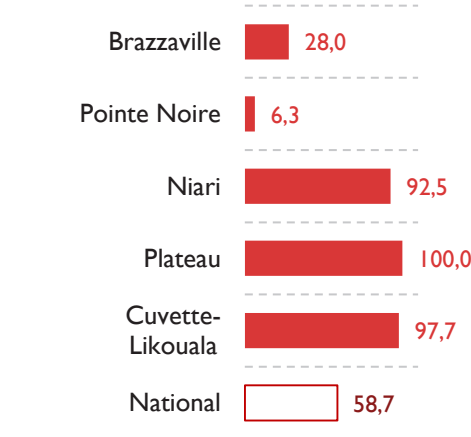
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses PASEC menées depuis plus de deux décennies ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et 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.

Selon les données collectées lors de l'évaluation, au niveau national, 58,7 % des élèves de début de scolarité et 42 % des élèves de fin de scolarité sont dans une école située en zone rurale. Des disparités existent à travers les zones : en début de scolarité, Brazzaville et Pointe-Noire comptent moins d'élèves en milieu rural, avec une proportion de 28 % et 6,3 % respectivement.

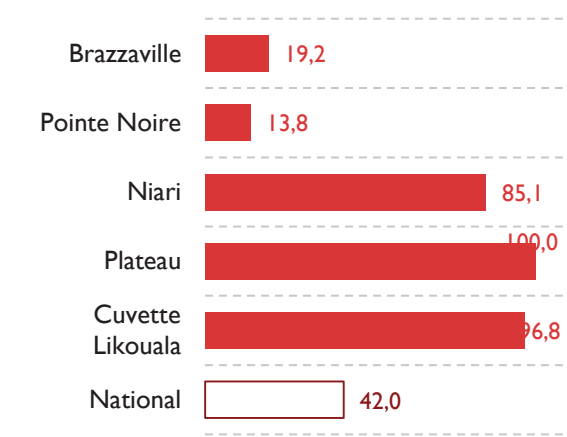
En fin de scolarité, les disparités régionales suivent quasiment les mêmes tendances qu'en début de scolarité : Brazzaville compte 19,2 % d'élèves en milieu rural et Pointe-Noire, 13,8 %.

Les graphiques 4.30 et 4.31 présentent pour chaque zone le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire (voir le tableau B4.27 en annexe).

Graphique 4.30 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité



Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité



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

La comparaison des performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée montre qu'au niveau national, les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que ceux qui fréquentent les écoles rurales. La différence de performances est de 77,8 points en lecture et de 40,3 points en mathématiques (voir le tableau B4.28 en annexe).

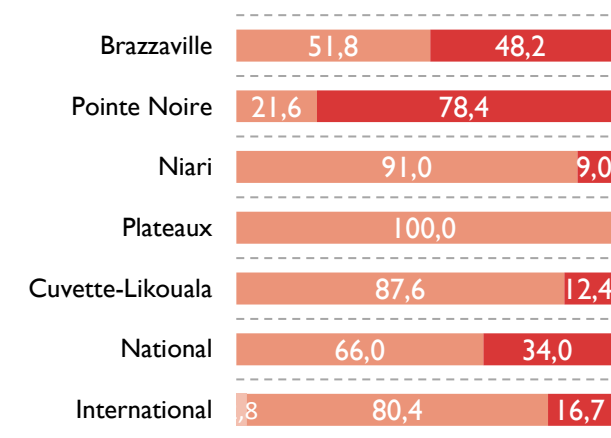
Le même constat s'impose à Brazzaville, en lecture uniquement, où la différence de performance est de 52,3 points.

4.3.2 Statut de l'école

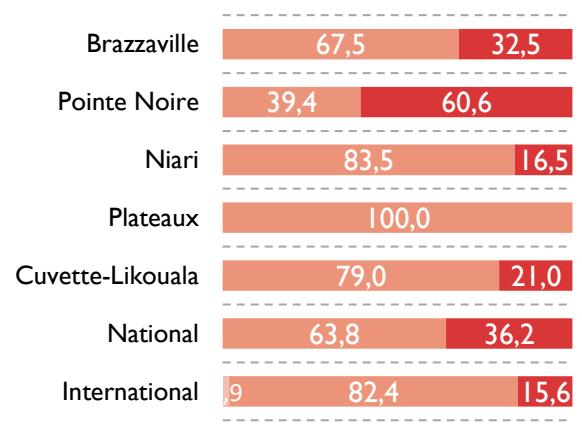
Dans le système éducatif congolais, les élèves qui fréquentent les écoles privées représentent une proportion non négligeable. En effet, en 2010, selon les données officielles, près de 40 % des élèves de début et de fin de scolarité fréquentaient une école privée ou conventionnée.

Les graphiques 4.32 et 4.33 montrent la répartition des élèves selon le type de l'école (voir le tableau B4.29 en annexe).

Graphique 4.32 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité



Graphique 4.33 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité



Communautaire	Publique	Privée
---------------	----------	--------

Au niveau national et dans toutes les zones hormis Pointe-Noire et Brazzaville, une très grande majorité d'élèves est scolarisée dans des écoles publiques : ils représentent plus de 80 % en début de scolarité et plus de 82 % en fin de scolarité. À Brazzaville, environ 52 % des élèves en début de scolarité et 67,5 % des élèves en fin de scolarité sont dans des écoles publiques. Dans cette zone, les élèves du privé représentent une proportion élevée (48,2 % en début de scolarité et 32,5 % en fin de scolarité) comparativement aux autres zones.

Dans la plupart des systèmes éducatifs évalués, les élèves des écoles privées ont généralement de meilleures performances par rapport aux élèves des écoles publiques. Les résultats issus de cette évaluation affichent la même tendance au Congo : les élèves du privé ont de meilleures performances que ceux du public. La différence de performance entre les deux catégories d'élèves est de 105,7 points en lecture et de 79,9 points en mathématiques. Le même constat se dégage pour Brazzaville, Pointe-Noire et Cuvette–Likouala²⁵.

Dans certains des pays enquêtés, 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

²⁵ 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 les zones Brazzaville, Pointe-Noire et Cuvette–Likouala.

capacité financière pour une scolarité plus coûteuse est faible. C'est le cas du Congo où on note une différence de niveau socioéconomique entre les élèves du public et ceux du privé. Ceci peut se justifier par la forte présence d'écoles privées dans les grandes villes comme Brazzaville et Pointe-Noire, où est concentrée une importante partie de l'activité économique du pays.

4.3.3 Infrastructures de l'école

Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques, contribuent à créer un cadre opportun pour enseigner et pour apprendre. Plusieurs évaluations internationales ont montré l'importance de ces ressources, en quantité suffisante et de nature appropriée, pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungu *et al.*, 2011; Mullis *et al.*, 2012a; Mullis *et al.*, 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

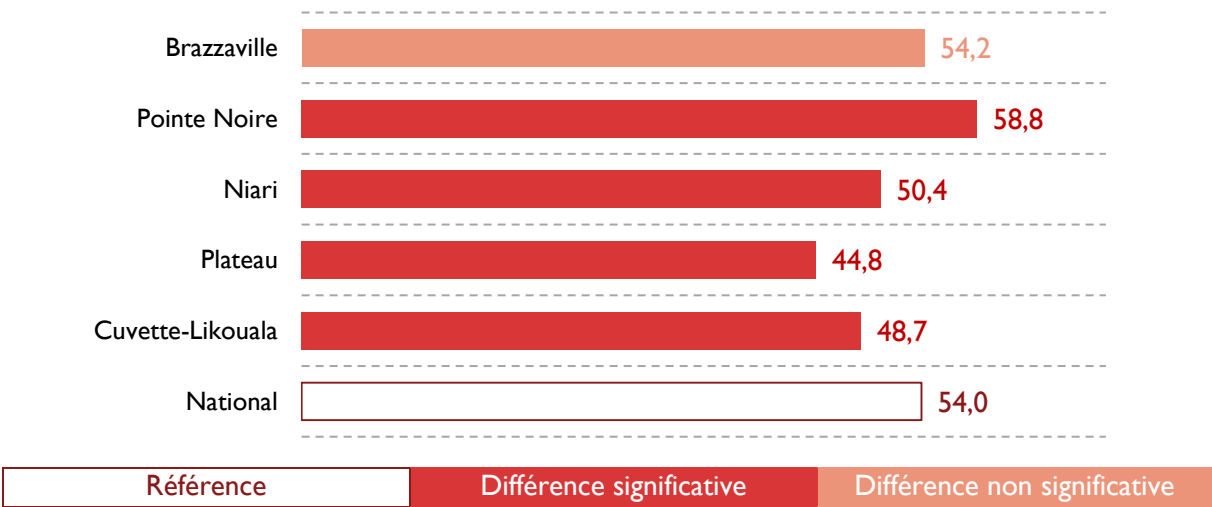
Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : ratio 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.

En fin de scolarité, il apparaît que le niveau moyen de l'indice d'infrastructure des écoles du pays (54) est supérieur de 4 points à celui de l'ensemble des 10 pays évalués. À Pointe-Noire, le niveau d'infrastructure dans les écoles est plus élevé que celui au niveau national tandis qu'à Niari, Plateaux et Cuvette-Likouala, le niveau de l'indice est moins élevé qu'au niveau national. L'analyse faite entre les écoles publiques et privées montre que le niveau d'infrastructure dans les écoles privées est supérieur à celui des écoles publiques. Le même constat est fait en fonction du milieu d'implantation (urbain ou rural) en faveur des écoles situées en milieu urbain.

Le graphique 4.34 présente le niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école à l'intérieur du pays (voir le tableau B4.31 en annexe).

Graphique 4.34 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité

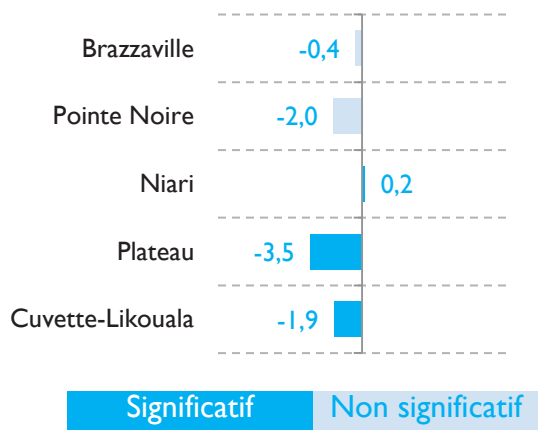


Le tableau B4.34 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire de l'école qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

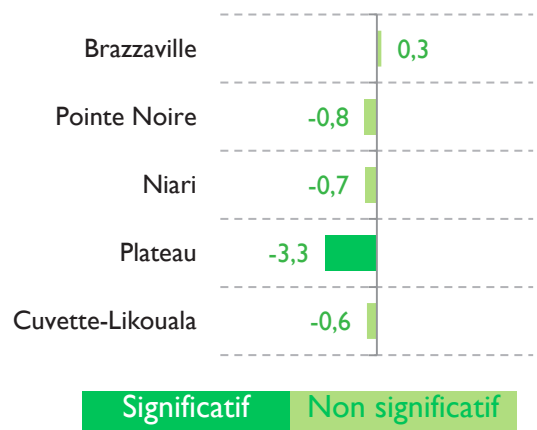
Le lien entre les performances des élèves en lecture et en mathématiques et l'indice d'infrastructure de l'école a été analysé au niveau national en comparant les performances moyennes des élèves entre le niveau le plus faible de l'indice (quartile 1) et le niveau le plus élevé (quartile 4). Il apparaît que les élèves qui fréquentent des écoles ayant un niveau d'infrastructure élevé sont plus performants que ceux fréquentant des écoles ayant un niveau d'infrastructure plus faible. La différence de performance est de 80 points en lecture et de 49,6 points en mathématiques.

Les graphiques qui suivent montrent l'effet additionnel, par rapport au niveau national, de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances lorsque les élèves fréquentent une école localisée dans une zone particulière (voir le tableau B4.32 en annexe).

Graphique 4.35 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Graphique 4.36 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en mathématiques – Fin de scolarité



Dans toutes les zones sauf Niari, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est comparable à celui observé au niveau national. À Niari, l'effet de l'indice d'infrastructure scolaire est moins important aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

En synthèse, ce chapitre a montré les disparités entre les différentes zones du Congo 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 EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



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

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

5.1 D'où proviennent les inégalités de performance?

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

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

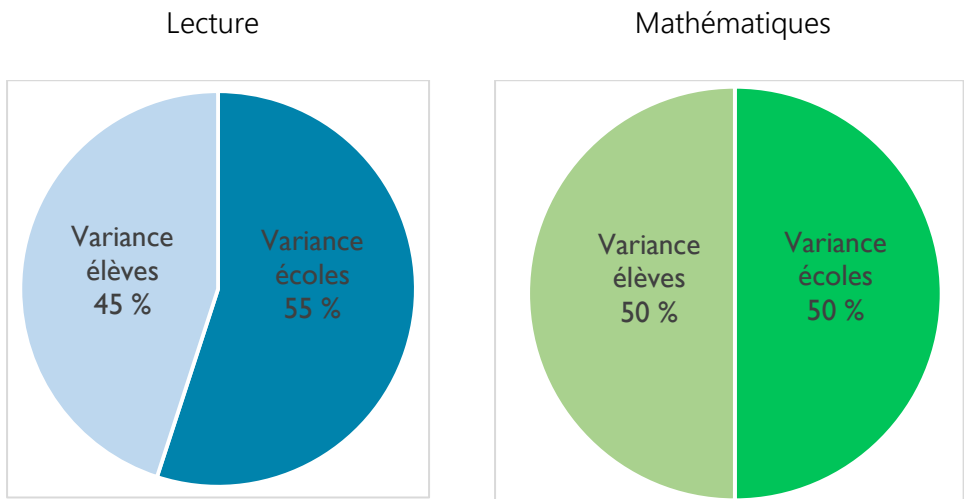
Le plan d'échantillonnage du PASEC ne permet pas de différencier la variance entre écoles de la variance entre classes à l'intérieur des écoles lorsqu'il existe plusieurs classes du même niveau dans l'école. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe d'un niveau donné a été enquêtée et, au sein de cette classe, 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, au Congo, la 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 attribuables à chacun de ces niveaux peut varier d'un pays à l'autre. La compréhension de l'origine des disparités de réussite scolaire permet aux acteurs des systèmes éducatifs de prioriser leurs actions pour parvenir à un système équitable.

Si, dans un pays donné, les différences entre écoles sont plus importantes que les différences entre élèves au sein des écoles, il sera possible de conclure que les élèves d'une même école ont tendance à disposer de niveaux de compétence comparables et que les performances moyennes des écoles tendent à varier substantiellement d'une école à l'autre. Le ratio de la variance inter-écoles par rapport à la variance totale des performances est désigné par « coefficient de corrélation intra-école²⁶ » et est un indicateur de l'équité des systèmes éducatifs. Il mesure l'homogénéité des performances au sein d'un système éducatif. Les systèmes éducatifs qui présentent des différences de performance importantes entre les écoles sont généralement considérés, dans la littérature scientifique, comme moins équitables (plus hétérogènes) que les systèmes qui présentent une faible variance entre les écoles.

La figure suivante présente la décomposition de la variance des scores²⁷ pour chaque discipline en fin de scolarité (voir le tableau B5.1 en annexe).

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



²⁶ L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

²⁷ La décomposition de la variance mise en œuvre dans ce rapport 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.

Les coefficients de corrélation inter-écoles relevés (55 % en lecture et 50 % en mathématiques²⁸) indiquent que les performances moyennes en lecture varient plus entre les écoles qu'à l'intérieur des écoles. En mathématiques, la tendance est identique.

Ainsi, au Congo, dans un contexte global où les performances des élèves sont faibles, les inégalités de performance observées dans le système éducatif proviennent essentiellement des disparités entre les classes/écoles.

Dans le contexte des pays du PASEC2014, le regroupement 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 centres 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.

Les écoles privées 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.

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 est nécessaire pour agir sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

²⁸ Le coefficient de corrélation inter-écoles estimé dans le rapport international est de 54,5 % en lecture et de 49,3 % en mathématiques. Ces chiffres sont très peu différents de ceux estimés dans ce rapport après réduction de l'échantillon.

5.2 Facteurs de réussite scolaire

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont associés aux performances des élèves en fin de 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 puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. Or, le niveau socioéconomique des ménages vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des zones urbaines. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles rurales et écoles urbaines sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socioéconomique. Les analyses qui sont menées au cours de ce chapitre sont donc réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » (*ceteris paribus*). En d'autres termes, l'effet des autres variables de contexte est neutralisé, égalisé (les contextes sont rendus équivalents) lorsqu'il s'agit d'interpréter la relation entre un facteur et les scores des élèves.

Les tableaux relatifs aux modèles finaux sont présentés dans ce chapitre et illustrent la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, en lecture et 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 B5.2 et B5.3.

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	-	-29,2***	5,4
	Âge de l'élève	-16,3***	2,6	-15,0***	3,4
	L'élève a redoublé au moins une fois	-15,2**	6,9	NS	-
	L'élève a fait la maternelle	NS	-	-9,8*	5,8
	L'élève fait des travaux extrascolaires	NS	-	NS	-
	Niveau socioéconomique de la famille	NS	-	NS	-
Classes	La classe est tenue par une femme	NS	-	NS	-
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Taille de la classe	NS	-	NS	-
	Niveau de l'indice socioéconomique moyen de la classe	NS	-	NS	-
	L'enseignant a le niveau universitaire	NS	-	17,3*	9,2
	L'enseignant a deux années et plus de formation	NS	-	NS	-
	Indice d'équipement de la classe	NS	-	NS	-
	Ancienneté de l'enseignant	NS	-	NS	-
	Absentéisme de l'enseignant	-8,1***	2,4	-8,9***	2,3
Écoles	L'école est dirigée par une femme	21,8**	8,4	NS	-
	Le directeur a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Ancienneté du directeur	NS	-	NS	-
	Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	NS	-	NS	-
	L'école est publique	-78,2***	13,6	-76,6***	13,4
	L'école est dans une zone urbaine	23,6**	10,8	NS	-
	Indice d'équipement de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'infrastructure de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'aménagement du territoire	NS	-	NS	-
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	14,4*	7,5	NS	-
Constante		550,9	14,4	547,6	14,4

La suite du chapitre synthétise les constats dégagés des modèles économétriques en tenant compte du contexte éducatif et, dans la mesure du possible, en les mettant en perspective avec les dynamiques nationales, les réformes en matière d'éducation et les résultats d'études scientifiques.

5.2.1 Caractéristiques des élèves

- Des inégalités de performance 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 elles tendent à démontrer une prédilection.

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

- Des redoublants toujours moins performants

Au sein des écoles, les élèves qui ont redoublé au moins une fois, les redoublants, sont en moyenne moins performants que les non-redoublants en lecture en fin de scolarité primaire. 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). Ce constat en défaveur des élèves

redoublants a également été dégagé lors de l'évaluation LLECE en Amérique latine (UNESCO Santiago, 2015), où il apparaît que le redoublement n'est pas une mesure permettant aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé.

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.

Des statistiques issues des déclarations des directeurs montrent que 63,5 % des élèves fréquentent des écoles qui dispensent gratuitement des heures de soutien scolaire aux élèves les plus faibles. Quant aux différents types de soutien auxquels ont recours les enseignants, on constate que 44,2 % des élèves sont encadrés par des enseignants qui donnent des cours de soutien aux élèves en difficulté, 53,4 % des élèves sont dans des classes où le soutien aux élèves en difficulté est fait en organisant des sous-groupes, 89,4 % des élèves ont des enseignants qui donnent des devoirs supplémentaires aux élèves en difficulté et 92,5 % des élèves ont des enseignants qui procèdent plutôt à des évaluations régulières pour soutenir les élèves en difficulté. Enfin, environ 37,7 % des élèves ont des enseignants qui font des fiches de suivi des élèves pour le soutien aux élèves en difficulté.

- Des interrogations sur le rôle et le contenu de l'enseignement préscolaire

Comme mentionné dans le chapitre 4, l'enseignement préscolaire reste peu développé au Congo et est concentré dans le secteur privé et les pôles urbains du pays. Les analyses conduites révèlent des résultats contre-intuitifs. En effet, on constate que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire ont de moins bonnes performances en mathématiques en fin de scolarité que les élèves n'ayant pas fréquenté la maternelle. Ce résultat interpelle quant à la diversité de l'offre éducative des établissements préscolaires, la nature des enseignements qui y sont dispensés et la capacité de l'école primaire à réduire les inégalités de performance entre les élèves.

Ce résultat étonnant, qui n'a aucune interprétation causale, mérite d'être mieux analysé par le biais d'analyses secondaires. Il convient toutefois de s'interroger sur le bénéfice de l'offre éducative actuelle au préscolaire, notamment en ce qui a trait aux approches et aux contenus d'apprentissage dans le présent contexte.

Au Congo, l'enseignement préscolaire est organisé dans les écoles maternelles et dans les centres d'éveil. Le fait que cet enseignement demeure en bonne partie l'apanage des classes sociales urbaines aisées s'explique en partie par la surreprésentation, à ce niveau de scolarisation, du secteur privé payant qui accapare 67 % des effectifs²⁹.

La Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 note que l'une des contraintes auxquelles ce niveau d'enseignement doit faire face est que l'éducation préscolaire est payante et offerte uniquement en zones urbaines; des progrès ne sont alors envisageables qu'à la condition de développer plus fortement les centres d'éveil communautaires. Dans une optique d'expansion de la couverture et d'amélioration de la qualité de l'enseignement préscolaire, il sera nécessaire pour l'État congolais d'étendre son appui financier aux établissements préscolaires non publics et de contrôler les approches et les contenus d'apprentissage.

²⁹ Selon le document de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025.

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

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

Les analyses réalisées sur les données du Congo conduisent à l'absence de lien entre les performances des élèves en lecture ou en mathématiques et le statut socioéconomique de leur famille.

5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- Des écoles publiques toujours moins performantes

Les analyses montrent que les élèves qui fréquentent une école publique ont de moins bonnes performances scolaires que ceux des écoles privées. Ces résultats ne tiennent pas compte des différentes formes d'écoles privées. Le statut socioéconomique et le niveau de ressources dans les écoles privées n'expliquent pas à eux seuls les différences de performance entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées. Il est probable qu'un certain nombre de règles, de pratiques et d'attentes 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, ou que le quantum horaire soit davantage respecté.

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

Les élèves des zones urbaines ont de meilleurs résultats en lecture que ceux des zones rurales, toutes choses étant égales par ailleurs. En mathématiques, les performances sont similaires d'un milieu à l'autre. À niveaux socioéconomiques, parcours scolaires et ressources pédagogiques équivalents, les élèves scolarisés en milieu rural sont distancés en lecture 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.

- Un lien positif mais mitigé entre le genre du personnel d'encadrement et les performances des élèves

Au niveau de l'enseignant, le fait que la classe soit tenue par une femme n'a aucun lien avec les performances des élèves : les élèves dont la classe est tenue par une femme ont des performances moyennes équivalentes en lecture et en mathématiques à celles des élèves dont la classe est tenue par un homme.

Au niveau du directeur d'école, le fait que le chef d'établissement soit une femme a un lien positif avec les performances des élèves : les élèves dont l'école est gérée par une femme ont des performances en lecture plus élevées que les élèves dont l'école est gérée par un homme. Par contre, en mathématiques, les performances sont équivalentes quel que soit le genre du directeur

- L'effet négatif de l'absentéisme de l'enseignant sur les performances des élèves

L'analyse montre que l'absentéisme de l'enseignant a un lien négatif avec les performances des élèves : les élèves qui fréquentent une classe dont l'enseignant doit s'absenter souvent sont moins performants que les autres élèves.

- Une absence de lien entre les équipements scolaires et les résultats des élèves

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 des 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.

Au Congo, 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 d'équipement de l'école et l'indice d'infrastructure de l'école. D'après les analyses, aucun de ces trois indices ne présente une relation significative avec les performances des élèves.

Ce résultat, qui peut paraître contre-intuitif, montre que la disponibilité des ressources pédagogiques dans les classes et dans les écoles ne suffit pas pour induire de meilleures performances chez les élèves. Il est important de s'assurer que ces ressources soient bien utilisées par les enseignants et par les élèves; des lacunes à ce niveau pourraient expliquer l'absence de corrélation entre la disponibilité des ressources pédagogiques et les performances des élèves.

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

Les études relatives au lien entre les caractéristiques des enseignants et les scores des élèves donnent des résultats mitigés. Bien que de nombreux chercheurs affirment que les caractéristiques des enseignants n'ont aucun effet sur les apprentissages, d'autres ont montré que certaines caractéristiques ont un lien avec les performances scolaires, même si ce lien reste modéré dans certains cas : Kane, Rockoff, et Staiger (2008) suggèrent que la certification initiale de l'enseignant a des effets modestes 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) ont pour leur part détecté des effets importants de la qualité de l'enseignement sur le rendement des élèves.

Les analyses menées ne permettent pas de conclure à une relation entre les caractéristiques des enseignants et les performances des élèves. Il est à noter 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 des enseignants et les performances des élèves.

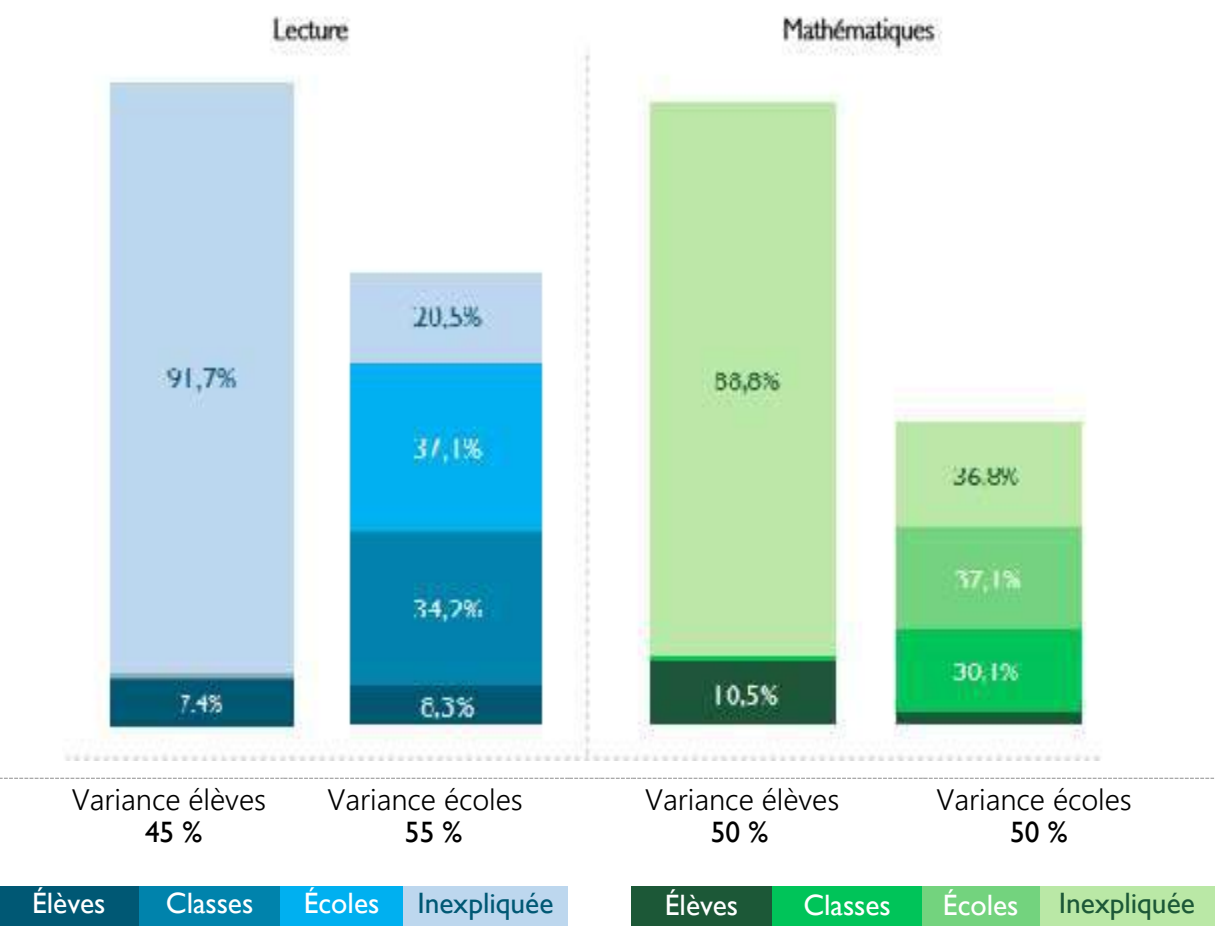
Dans le contexte du Congo, l’absence de lien significatif entre scores des élèves et caractéristiques des enseignants concorde avec les analyses précédentes réalisées en Afrique subsaharienne et selon lesquelles l’amélioration des performances scolaires ne reposerait pas dans une large mesure sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005).

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 au Congo. La figure 5.2 présente l’évolution des variances entre élèves et entre écoles à mesure que des blocs de variables sont ajoutés pour aboutir à un modèle final dans chaque discipline.

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



L'analyse de la variance des scores montre que la variance entre écoles est plus importante que celle entre élèves en lecture.

En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit la variance entre écoles de 8,3 % alors que la réduction de la variance entre élèves est de 7,4 %. L'introduction des variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » ne réduit que très faiblement la variance entre élèves au sein des écoles : la variance entre élèves n'est réduite que de 0,2 % et 0,7 % respectivement lorsque les variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutées au modèle.

Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 34,2 % de la variance entre écoles et les variables de niveau « écoles/directeurs » expliquent 37,1 % de cette même variance. Le modèle final de lecture explique 79,5 % de la variance initiale entre écoles et 8,3 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit la variance du même niveau de 10,5 %. La variance entre écoles est celle qui est réduite principalement lorsque les blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 30,1 % de la variance entre écoles et les variables de niveau « écoles/directeurs » en expliquent 37,1 %. Le modèle final de mathématiques explique 63,2 % de la variance initiale entre écoles et 11,2 % de la variance initiale entre élèves.

Ces différents chiffres montrent que le modèle de lecture explique près de 80 % des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves. En mathématiques, plus de 60 % de la variance des scores moyens entre les écoles est expliquée par le modèle alors que les inégalités entre élèves restent elles aussi 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 mesurés n'ont que très peu de pouvoir explicatif sur la variation des scores (moins de 10 % au sein des écoles et entre élèves en lecture et 10,5 % entre les élèves en mathématiques). Si le genre des élèves, leur âge et leurs antécédents scolaires 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 en partie des différences entre les élèves et leurs familles, mais les conditions de scolarisation offertes par les écoles et les classes expliquent elles aussi une part non négligeable des inégalités.





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

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

L'étude des performances et du contexte au niveau national et à travers les zones du pays permet de mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif du point de vue de la qualité et de l'équité des apprentissages. Des réflexions et suggestions sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC2014 au Congo.

Les pistes de réflexion suivantes sont proposées pour une amélioration de la qualité des apprentissages et de l'équité dans le système éducatif. Il s'agit de :

- Définir des actions et les mettre en œuvre en vue de s'assurer que chaque élève qui quitte une classe pour une autre maîtrise les compétences indispensables dans les disciplines fondamentales, notamment en lecture et en mathématiques;
- Mettre en place les mesures d'accompagnement qui permettent de s'assurer que les élèves en difficulté bénéficient réellement d'un accompagnement qui leur permet de rattraper leur retard;
- Accentuer les actions en faveur de la réduction effective des disparités entre les genres et entre les zones;
- Systématiser la mesure de la qualité des apprentissages et veiller à la mise en œuvre des différentes recommandations issues des évaluations nationales et internationales des acquis scolaires.

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

1. Définir des actions et les mettre en œuvre en vue de s'assurer que chaque élève qui quitte une classe pour une autre maîtrise les compétences indispensables dans les disciplines fondamentales, notamment en lecture et en mathématiques

Malgré la performance du Congo à l'évaluation PASEC2014 en début de scolarité par rapport à certains pays, le niveau de compétence global atteint par les élèves révèle les situations suivantes :

- En début de scolarité, la proportion d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence est plus élevée en mathématiques qu'en langue. La tendance contraire est observée en fin de scolarité.
 - En mathématiques en fin de scolarité, les enseignants semblent privilégier la connaissance des formes géométriques, les formules de calcul en géométrie, règles opératoires, le raisonnement et la résolution de problèmes. En début de scolarité, les objectifs auxquels les enseignants accordent plus de temps sont l'identification des

nombre écrits, le dénombrement, le comptage et la compréhension ainsi que la maîtrise des règles opératoires de l'addition et de la soustraction.

- En langue en début de scolarité, les quatre objectifs sur lesquels les enseignants se concentrent sont : connaître les lettres de l'alphabet, lire des mots à haute voix, identifier la bonne orthographe des mots et comprendre le sens des mots. En fin de scolarité, les deux objectifs prioritaires des enseignants sont la lecture et l'orthographe ainsi que la grammaire et la syntaxe.
- La zone Pointe-Noire affiche une proportion importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » des échelles de compétences en mathématiques et en langue/lecture à la fois en début et en fin de cycle primaire. Brazzaville et Cuvette-Likouala enregistrent également une proportion importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » des échelles de compétences en mathématiques en début de scolarité, alors qu'en fin de scolarité les performances de ces deux zones baissent considérablement.
- Les suggestions suivantes pourraient être considérées :
 - Mettre en place un dispositif d'accompagnement des élèves en difficulté basé sur l'identification de leurs besoins spécifiques et la détermination des modalités pratiques de cet accompagnement;
 - Définir un socle minimum de compétences que chaque élève doit maîtriser avant de quitter une classe pour une autre;
 - Harmoniser les approches d'encadrement et les contenus d'apprentissage au préscolaire afin que ce niveau d'enseignement soit réellement bénéfique pour les enfants dans l'amorce de leur cursus primaire;
 - Poursuivre les actions permettant le respect du temps d'enseignement dans toutes les écoles et l'exécution du programme d'enseignement dans les délais requis.

2. Mettre en place les mesures d'accompagnement qui permettent de s'assurer que les élèves en difficulté bénéficient réellement d'un accompagnement qui leur permet de rattraper leur retard

D'un côté, les résultats montrent qu'il existe une proportion importante d'élèves qui n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence, et ce, aussi bien en début qu'en fin de scolarité. En début de scolarité, ils représentent 62 % en langue et 29 % en mathématiques. En fin de scolarité, ils représentent 58,2 % en lecture et 40,2 % en mathématiques. Une proportion non négligeable de ces élèves éprouvent de très grandes difficultés en langue et en mathématiques dès le début du primaire et risquent de ne pas parvenir à finir leur scolarité ou de progresser au fil de la scolarité sans maîtriser les compétences clés nécessaires pour la suite de leur cursus.

En outre, l'évaluation montre que le redoublement n'est pas une mesure pédagogique efficace permettant aux élèves en difficulté de rattraper leur retard. Le document de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 annonce à cet effet la mise en place effective de mesures spécifiques

de réduction des redoublements (au plus 10 % d'ici 2025) telles que l'instauration de blocs de sous-cycles au primaire (CP-CE-CM) sans possibilité de redoublement à l'intérieur d'un cycle.

Même si ces mesures doivent être prises et appliquées, il est important de s'assurer que les élèves progressent dans le cursus primaire en développant un niveau minimum de compétence.

L'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire expose la nécessité de s'interroger sur les mesures effectives d'accompagnement des élèves en difficulté. 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 et sur la base des orientations éducatives ciblées en matière de redoublement et de soutien aux élèves en difficulté, les actions suivantes sont à considérer :

- Entamer une concertation avec tous les acteurs du système éducatif (gestionnaires du système, enseignants, encadreurs pédagogiques, communautés éducatives locales, syndicats, associations parentales, chercheurs, etc.) afin de définir de façon précise l'accompagnement adéquat pour les élèves redoublants ou en difficulté;
- Poursuivre et renforcer les actions de formation continue des enseignants, des chefs d'établissement, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs comme annoncé dans le document de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025;
- Élaborer un document de politique nationale sur la formation continue des enseignants, des superviseurs, etc..

3. Accentuer les actions en faveur de la réduction effective des disparités entre les genres et entre les zones

Les analyses menées permettent de faire les constats suivants :

- Des différences sont observées entre les élèves en fonction de la localisation de l'école. Les écoles en milieu rural ne proposent pas encore un environnement favorable à un apprentissage de qualité pour tous les élèves qui entrent au primaire;
- Les garçons réussissent mieux que les filles en mathématiques;
- Les performances de certaines zones sont inquiétantes, notamment celles de Niari, Plateaux et Cuvette–Likouala et surtout en fin de scolarité;
- Les écoles sont différemment dotées, qu'il s'agisse de l'équipement des classes ou des infrastructures scolaires. Certaines écoles ne possèdent pas le minimum requis pour un apprentissage de qualité.

Les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Mettre en place des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés;
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons. Il convient de renforcer la formation initiale et continue des enseignants sur les stéréotypes sexistes afin qu'ils prennent conscience des pratiques et attitudes pouvant favoriser les filles et les garçons dans certaines matières;

- Réduire les disparités entre les départements comme annoncé dans le document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025, notamment en ce qui concerne la distribution des ressources pédagogiques, la répartition des enseignants, etc.

4. Systématiser la mesure de la qualité des apprentissages et veiller à la mise en œuvre effective des différentes recommandations issues des évaluations nationales et internationales des acquis scolaires

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 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 des taux d'achèvement et la réduction des taux de redoublement.

Au niveau national, le suivi des apprentissages est assuré parfois par la tenue d'évaluations des acquis scolaires. 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 à un cycle d'éducation de base demeure un enjeu majeur du système éducatif. Les résultats d'apprentissage sont par ailleurs un levier pour agir sur les pratiques dans les classes.

Les actions suivantes sont proposées :

- Mettre en place un dispositif national d'évaluation des acquis scolaires;
- Systématiser la mesure de la qualité des apprentissages à tous les niveaux en vue de l'atteinte des objectifs nationaux en éducation;
- Utiliser les données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels;
- Impliquer tous les acteurs du système éducatif, en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler;
- Diffuser les résultats des études et évaluations dans tout le système éducatif, jusqu'au niveau des écoles, par des journées de restitution appuyées par des dépliant énonçant les principaux résultats;
- Créer un cadre de suivi de la mise en œuvre effective des recommandations issues des évaluations.

Bibliographie

Anderson, M. B. (1988). *Improving access to schooling in third world: A review* (Bridge Research Report Series No. 1). Cambridge, MA: Harvard University.

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.

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.

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).

Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G. et Reuge, N. (2006). *Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique*. Washington, DC: Banque Mondiale.

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.

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.

MEPSA (2015). *Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025*.

MEPSA (2013). *Analyse secondaire de l'annuaire statistique du MEPSA*.

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.

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>

UNESCO (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.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
n'importe ~~aucun~~
essent pas la loi

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

ANNEXES

10000	10000
20000	20000
30000	30000
40000	40000
50000	50000
60000	60000
70000	70000
80000	80000
90000	90000
100000	100000
110000	110000
120000	120000
130000	130000
140000	140000
150000	150000
160000	160000
170000	170000
180000	180000
190000	190000
200000	200000
210000	210000
220000	220000
230000	230000
240000	240000
250000	250000
260000	260000
270000	270000
280000	280000
290000	290000
300000	300000
310000	310000
320000	320000
330000	330000
340000	340000
350000	350000
360000	360000
370000	370000
380000	380000
390000	390000
400000	400000
410000	410000
420000	420000
430000	430000
440000	440000
450000	450000
460000	460000
470000	470000
480000	480000
490000	490000
500000	500000
510000	510000
520000	520000
530000	530000
540000	540000
550000	550000
560000	560000
570000	570000
580000	580000
590000	590000
600000	600000
610000	610000
620000	620000
630000	630000
640000	640000
650000	650000
660000	660000
670000	670000
680000	680000
690000	690000
700000	700000
710000	710000
720000	720000
730000	730000
740000	740000
750000	750000
760000	760000
770000	770000
780000	780000
790000	790000
800000	800000
810000	810000
820000	820000
830000	830000
840000	840000
850000	850000
860000	860000
870000	870000
880000	880000
890000	890000
900000	900000
910000	910000
920000	920000
930000	930000
940000	940000
950000	950000
960000	960000
970000	970000
980000	980000
990000	990000
1000000	1000000

Liste des annexes

Annexe A : Exemples d'items du test PASEC2014 115

Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC2014 de début de scolarité 115

A1.1 Test de langue	115
A1.1.1 Niveau 4	115
A1.1.2 Niveau 3	117
A1.1.3 Niveau 2	118
A1.1.4 Niveau 1	118
A1.1.5 Sous le niveau 1	119
A1.2 Test de mathématiques	119
A1.2.1 Niveau 3	119
A1.2.2 Niveau 2	120
A1.2.3 Niveau 1	121
A1.2.4 Sous le niveau 1	122
A1.3 Exemples d'items de début de scolarité relatifs à la section « Focus sur les résultats des élèves en début de scolarité »	122
A1.3.1 Lire avec aisance les lettres de l'alphabet	122
A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers	123
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	123
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	124

Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC2014 de fin de scolarité 125

A2.1 Test de lecture 125

A2.1.1 Niveau 4	125
A2.1.2 Niveau 3	126
A2.1.3 Niveau 2	126
A2.1.4 Niveau 1	126
A2.1.5 Sous le niveau 1	127

A2.2 Test de mathématiques 129

A2.2.1 Niveau 3	130
A2.2.2 Niveau 2	131
A2.2.3 Niveau 1	131
A2.2.4 Sous le niveau 1	132
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	132

Annexe B : Données de l'évaluation PASEC2014 au Congo 135

Annexe B2. Données du chapitre 2 135

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Congo	135
Tableau B2.2 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014	135

Annexe B3. Données du chapitre 3DDD 136

Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	136
Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	136
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	137
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	137
Tableau B3.5 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	138
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	138

Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	138
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité	139
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité	139
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture – Fin de scolarité	139
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Fin de scolarité	139
Tableau B3.12 : Écarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en langue et en mathématiques – Début de scolarité	140
Tableau B3.13 : Écarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	140

Annexe B4. Données du chapitre 4 **141**

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport au pourcentage national – Début de scolarité	141
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport au pourcentage national – Fin de scolarité	141
Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité	141
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité	142
Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité	142
Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité	142
Tableau B4.7 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en langue – Début de scolarité	143
Tableau B4.8 : Proportion de élèves filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Début de scolarité	143
Tableau B4.9 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en lecture – Fin de scolarité	143
Tableau B4.10 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	144
Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des familles des élèves – Fin de scolarité	144
Tableau B4.12 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité	144
Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	145
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	145
Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone – Début et fin de scolarité	145
Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	146
Tableau B4.17 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	146
Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	147
Tableau B4.19 : Performances des élèves redoublants et non redoublants en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	147
Tableau B4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	148
Tableau B4.21 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les performances des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	148
Tableau B4.22 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	149

Tableau B4.23 : Performances moyennes par zone selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	149
Tableau B4.24 : Répartition par zone des élèves selon le niveau académique de l'enseignant – Début et fin de scolarité	150
Tableau B4.25 : Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Début de scolarité	150
Tableau B4.26 : Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant– Fin de scolarité	151
Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité	151
Tableau B4.28 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	152
Tableau B4.29 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	152
Tableau B4.30 : Performances des élèves des écoles publiques et privées et écart moyen des élèves du public par rapport aux élèves du privé – Fin de scolarité	153
Tableau B4.31 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – Fin de scolarité	153
Tableau B4.32 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	154
Tableau B4.33 : Niveau de disponibilité des équipements dans les classes en pourcentage d'élèves – Fin de scolarité	155

Annexe B5. Données du chapitre 5 **157**

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques	157
Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves	157
Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants	157
Tableau B5.4 : Réduction de la variance des scores en lecture et mathématiques	157

Annexe A : Exemples d'items du test PASEC2014

Annexe A1. Exemples d'items du test PASEC2014 de début de scolarité

A1.1 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 A1-1 : 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

A1.1.1 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
<p>Lire et comprendre des phrases</p> <p>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.</p> <p>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</p>

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 » prise 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 ».

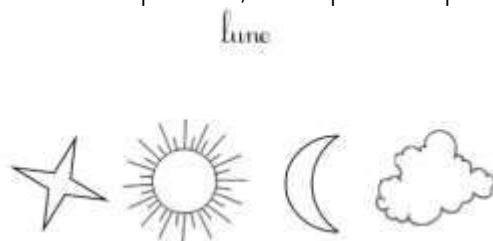
A1.1.2 Niveau 3

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

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

Décoder le sens des mots

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



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

Reconnaître des mots inventés

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

vor von rov vur

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

Comprendre un texte à l'oral

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

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

« Qui est tombé de l'arbre ? »

« Qui va chercher de l'aide ? »

« Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant ? »

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

A1.1.3 Niveau 2

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

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

Reconnaître des syllabes

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

Pantalon

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

Reconnaître des familles de mots

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



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

A1.1.4 Niveau 1

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

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

Reconnaître du vocabulaire

L'élève doit montrer la partie du corps précisée dans la question en 5 secondes maximum. Dans cet exemple, l'élève doit montrer une de ses mains suite à la question « Montre-moi ta main ».

Comprendre du vocabulaire

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



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

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

A1.1.5 Sous le niveau 1

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

A1.2 Test de mathématiques

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

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

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

A1.2.1 Niveau 3

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

Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

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

$$39 + 26 =$$

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

Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20

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

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

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

A1.2.2 Niveau 2

Exemples de questions illustratives des connaissances et compétences des élèves au niveau 2
Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

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

17	—	19
----	---	----

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

Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20

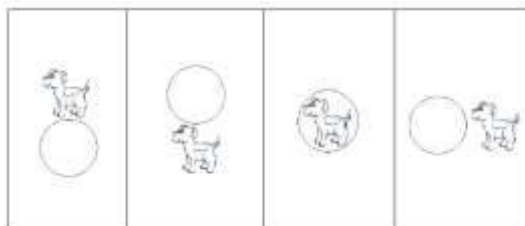
Pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre l'énoncé lu oralement ou relire le problème pour mobiliser une démarche adéquate et trouver la solution en 1 minute maximum. Ce problème implique l'addition de 2 nombres dont la somme est inférieure à 20.

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

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

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

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



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

A1.2.3 Niveau 1

Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau 1

Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

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



La question renvoie à la notion de représentation des quantités. L'élève doit regarder plusieurs collections d'objets de faible quantité dont la différence est visible 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

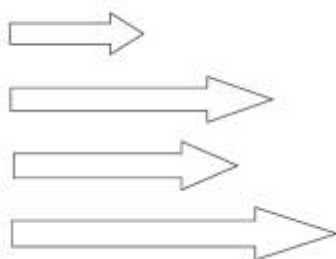
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour 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 uns 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 1

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 1.

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 :	cl	rl	Exercice 6		
	e	s	a	i	t
	n	r	u	l	c
	d	e	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, Colé, 2004). Le temps de lecture des mots est mesuré avec un minuteur. Les élèves bloqués sur un mot sont invités à poursuivre au mot suivant après 5 secondes. L'élève est évalué sur sa capacité à lire avec aisance et fluidité.

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

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

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

A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

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

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

Annexe A2. Exemples d’items du test PASEC2014 de fin de scolarité

A2.1 Test de lecture

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

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

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

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

A2.1.1 Niveau 4

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

Lorsqu’ils lisent des textes informatifs et des documents, les élèves de ce niveau sont capables de mettre en lien des informations et de comparer les données (tableau, affiche publicitaire...) pour les utiliser. Pour répondre à la question 3 du document « Les déchets » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent mettre en relation des intitulés des deux colonnes du tableau (durée de vie et types de déchets). Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche requiert des élèves

d'établir un lien qui n'est pas direct entre la durée et l'ordre chronologique. La situation porte sur un document de longueur moyenne avec du texte discontinu.

A2.1.2 Niveau 3

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

Pour répondre à la question 5 du texte « Le vaccin » pris en exemple dans le tableau A3.1 pour illustrer ce niveau, les élèves doivent inférer l'identité du narrateur en intégrant l'information contenue dans la phrase précédente. Cette question est classée dans le processus cognitif « réaliser des inférences logiques » puisque la tâche à réaliser est une inférence anaphorique, les élèves devant identifier la référence d'un pronom. La situation porte sur un texte narratif court.

A2.1.3 Niveau 2

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

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

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





A2.1.4 Niveau 1

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

A2.1.5 Sous le niveau 1

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

Exemples d'items de lecture :

Coche la case où tu vois un <u>pied</u> .				Niveau 1
				
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 !

<p>Les voleurs rencontrent...</p> <p>A. <input type="checkbox"/> un marchand</p> <p>B. <input type="checkbox"/> un gardien</p> <p>C. <input type="checkbox"/> un écolier</p> <p>D. <input type="checkbox"/> un paysan</p>		Niveau 2	<p>Comment le deuxième voleur a-t-il pris l'âne ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> en mettant de l'argent dans un puits</p> <p>B. <input type="checkbox"/> en s'enfuyant avec la chèvre</p> <p>C. <input type="checkbox"/> en laissant tomber une caisse pleine d'argent</p> <p>D. <input type="checkbox"/> en indiquant une mauvaise direction</p>		Niveau 4
<p>Que veut voler le troisième voleur ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> l'argent</p> <p>B. <input type="checkbox"/> la chèvre</p> <p>C. <input type="checkbox"/> l'âne</p> <p>D. <input type="checkbox"/> les habits</p>		Niveau 4	<p>158 L'histoire dit « Il arrive en gémissant devant un puits... » à la ligne 12. Comment le paysan se sent-il à ce moment de l'histoire ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> il est désespéré</p> <p>B. <input type="checkbox"/> il a soif</p> <p>C. <input type="checkbox"/> il est nerveux</p> <p>D. <input type="checkbox"/> il a sommeil</p>		Niveau 4
<p>Qui parle aux lignes 9 et 10 ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> le paysan</p> <p>B. <input type="checkbox"/> le premier voleur</p> <p>C. <input type="checkbox"/> le deuxième voleur</p> <p>D. <input type="checkbox"/> le troisième voleur</p>		Niveau 4	<p>159 D'après ce que tu as lu, le texte est une histoire...</p> <p>A. <input type="checkbox"/> vraie</p> <p>B. <input type="checkbox"/> sans fin</p> <p>C. <input type="checkbox"/> drôle</p> <p>D. <input type="checkbox"/> immorale</p>		Niveau 4

<p>Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.</p> <p>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.</p>		<p>Où a eu lieu la vaccination ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> au marché</p> <p>B. <input type="checkbox"/> à l'école</p> <p>C. <input type="checkbox"/> au dispensaire</p> <p>D. <input type="checkbox"/> à la maison</p>		Niveau 2	
<p>Qui est venu aujourd'hui à l'école ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> une maîtresse</p> <p>B. <input type="checkbox"/> une marchande</p> <p>C. <input type="checkbox"/> une infirmière</p> <p>D. <input type="checkbox"/> un moustique</p>		Niveau 2	<p>88 J'ai été piqué sur ...</p> <p>A. <input type="checkbox"/> la tête</p> <p>B. <input type="checkbox"/> la jambe</p> <p>C. <input type="checkbox"/> le pied</p> <p>D. <input type="checkbox"/> le bras</p>		Niveau 2
<p>Les enfants ont été vaccinés contre ...</p> <p>A. <input type="checkbox"/> la fièvre jaune</p> <p>B. <input type="checkbox"/> les moustiques</p> <p>C. <input type="checkbox"/> la grippe</p> <p>D. <input type="checkbox"/> la rougeole</p>		Niveau 2	<p>186 Qui parle dans le texte ?</p> <p>A. <input type="checkbox"/> un docteur</p> <p>B. <input type="checkbox"/> un élève</p> <p>C. <input type="checkbox"/> une infirmière</p> <p>D. <input type="checkbox"/> une maîtresse</p>		Niveau 3

Lis le texte et regarde le tableau puis réponds aux questions qui suivent. D'après le tableau, quel est le déchet qui met le plus de temps à se décomposer dans la nature ?

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 déchet en plastique jeté dans la rue, dans la forêt ou dans la mer, ne se décompose pas facilement et peut mettre plusieurs centaines d'années à disparaître.
6. La prochaine fois, avant de jeter des déchets dans la nature, réfléchis aux conséquences !
7. Si je jette aujourd'hui un papier dans la nature, quand aura-t-il complètement disparu ?

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

Niveau 4

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

- 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	Jeudi 11 mars	Vendredi 12 mars	Samedi 13 mars	Dimanche 14 mars
Température						
27	27	29	25	26	33	27
Ensoleillement						
Vent						
Nul	Nul	Léger	Faible	Fort	Très Fort	Violent

1. 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

2. 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

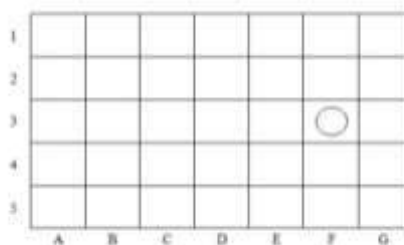
B. ☐ le kilogramme

C. ☐ le litre

D. ☐ l'heure

Niveau 1

Voici un graphique :



Quelle est la position du cercle ?

- A. ☐ (B ; 1)
- B. ☐ (C ; 1)
- C. ☐ (G ; 3)
- D. ☐ (F ; 3)

Niveau 1

Niveau 2

Dans la cour de l'école, il y a 130 élèves. Le maître veut mettre les élèves en groupes de 26 élèves. Combien de groupes peut-il former ?

- A. ☐ 3 groupes
- B. ☐ 4 groupes
- C. ☐ 5 groupes
- D. ☐ 6 groupes

Niveau 2

Le tableau suivant donne le nombre de filles et de garçons dans les classes d'une école :

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
filles	16	15	18	16	20	18
garçons	20	18	15	12	16	14

Quel est le nombre total de filles de CP1 et CP2 ?

- A. ☐ 15
- B. ☐ 16
- C. ☐ 31
- D. ☐ 38

Niveau 2

Convertis 3000 grammes en kilogrammes.

Utilise le tableau de conversion pour t'aider.

- A. ☐ 3 kg
- B. ☐ 30 kg
- C. ☐ 300 kg
- D. ☐ 30000 kg

kg	hg	dag	g

Niveau 2

Un cosmonaute part de la Terre le 15 janvier 2012 à 7 heures du matin. Il revient sur terre le 23 janvier 2012 à 20 heures. Combien de temps a-t-il passé dans l'espace ?

- A. ☐ 7 jours et 20 heures
- B. ☐ 7 jours et 27 heures
- C. ☐ 8 jours et 13 heures
- D. ☐ 8 jours et 14 heures

Niveau 2

Convertis 15 hectolitres en litres.

- A. ☐ 0,15 l
- B. ☐ 150 l
- C. ☐ 1500 l
- D. ☐ 15000 l

Niveau 2

Voici un rectangle ABCD :



On a tracé trois lignes : DB, EF, GH.

Dans le rectangle ABCD, la ligne DB est,....

- A. ☐ une médiane
- B. ☐ une diagonale
- C. ☐ un diamètre
- D. ☐ un côté

Niveau 2

Niveau 3

Trois pirates se partagent un trésor. Le premier pirate reçoit $\frac{1}{2}$ du trésor.
Le second pirate reçoit $\frac{1}{3}$ du trésor.

Que reçoit le troisième pirate ?

- A. ☐ $\frac{1}{6}$
- B. ☐ $\frac{2}{3}$
- C. ☐ $\frac{1}{4}$
- D. ☐ $\frac{4}{6}$

Niveau 3

On multiplie un nombre par 3, on ajoute 100 et on obtient 790.

Quel est ce nombre ?

- A. ☐ 230
- B. ☐ 330
- C. ☐ 687
- D. ☐ 690

Niveau 3

La longueur d'un rectangle est de 50 m, sa surface est de 500 m².

Quelle est la largeur du rectangle ?

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

Niveau 3

Annexe B : Données de l'évaluation PASEC2014 au Congo

Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Congo

Strates	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate	Strate implicite 1	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate implicite 1	Strate implicite 2	Nombre d'écoles à enquêter dans la strate implicite 2
Brazzaville	59	Brazzaville	41	Publique	7
				Privé	34
		Pool	18	Publique	16
				Privé	2
Pointe-Noire	42	Pointe-Noire	36	Publique	4
				Privé	32
		Kouilou	6	Publique	6
				Privé	-
Niari	32	Niari	14	Publique	12
				Privé	2
		Bouenza	13	Publique	11
				Privé	2
		Lékoumou	5	Publique	5
				Privé	-
Plateaux	22	Plateaux	16	Publique	14
				Privé	2
		Cuvette Ouest	6	Publique	6
				Privé	-
Cuvette	18	Cuvette	13	Publique	11
				Privé	2
		Sangha	5	Publique	3
				Privé	2
Likouala	7	Likouala	7	Publique	5
				Privé	2

Tableau B2.2 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014

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

Annexe B3. Données du chapitre 3

Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue – Début de scolarité

	Niveau <1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	15,5	2,3	46,6	3,1	28,3	2,8	6,3	1,4	3,3	0,8
Burkina Faso	8,1	1,8	24,1	2,8	32,3	2,5	20,2	2,2	15,2	2,1
Burundi	0,2	0,2	3,0	1,1	17,6	1,8	23,0	1,9	56,1	2,5
Cameroun	8,9	3,1	29,9	3,0	31,6	4,4	18,7	3,7	11,0	2,1
Congo	4,8	1,5	28,6	4,2	28,6	3,6	21,4	2,9	16,6	2,5
Côte d'Ivoire	7,6	1,9	37,5	3,7	37,6	3,9	11,7	2,1	5,6	1,4
Niger	32,6	4,1	37,0	3,2	20,6	2,2	6,4	1,3	3,4	1,2
Sénégal	13,9	2,7	29,3	3,0	27,9	3,3	12,5	2,0	16,4	3,2
Tchad	11,0	3,1	36,3	4,0	34,7	3,1	13,1	2,6	5,0	1,6
Togo	21,5	2,7	30,4	3,1	28,0	3,1	11,6	2,6	8,5	2,0
Moyenne	12,4	0,7	30,3	1,0	28,7	1,1	14,5	0,7	14,1	0,7

Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau <1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Bénin	28,0	3,1	38,5	3,6	25,1	2,9	8,4	1,7
Burkina Faso	9,9	1,9	30,9	3,3	40,9	2,5	18,3	2,7
Burundi	0,1	0,1	3,2	1,0	28,9	2,7	67,7	2,8
Cameroun	10,5	3,4	34,2	3,7	37,1	4,6	18,2	3,0
Congo	3,5	1,1	25,6	2,8	37,7	3,2	33,2	3,3
Côte d'Ivoire	17,5	2,8	48,7	3,3	24,2	2,1	9,6	1,8
Niger	38,7	3,5	33,5	2,4	17,2	2,3	10,6	1,8
Sénégal	12,6	2,2	25,1	3,0	32,2	3,5	30,1	3,8
Tchad	17,6	2,9	34,4	3,6	27,8	2,4	20,2	4,2
Togo	23,9	2,8	34,8	2,9	25,9	2,3	15,4	2,3
Moyenne	16,2	0,9	30,9	1,1	29,7	1,0	23,2	0,9

Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité

	Niveau Élèves		Niveau Écoles	
	Corrélation	Erreur type	Corrélation	Erreur type
Bénin	0,82	0,02	0,89	0,02
Burkina Faso	0,83	0,02	0,92	0,02
Burundi	0,68	0,05	0,85	0,08
Cameroun	0,87	0,02	0,95	0,02
Congo	0,76	0,02	0,87	0,02
Côte d'Ivoire	0,81	0,03	0,88	0,04
Niger	0,85	0,02	0,93	0,01
Sénégal	0,85	0,02	0,92	0,02
Tchad	0,72	0,02	0,82	0,04
Togo	0,85	0,02	0,95	0,01

Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

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

Tableau B3.5 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité

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

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

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

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

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

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

	Niveau <1			Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4		
	Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type	
Brazzaville	1,2	1,2		15,2	5,2		26,4	4,6		28,6	5,7		28,6	4,8	
Pointe-Noire	0,3	0,4		8,0	2,7		28,7	6,1		28,7	4,5		34,3	7,1	
Niari	9,3	4,8		60,7	9,3		25,4	7,7		4,3	2,8		0,4	0,7	
Plateaux	18,1	9,7		31,0	10,7		34,1	8,6		12,6	2,7		4,2	2,8	
Cuvette–Likouala	1,6	2,2		18,4	5,0		34,8	7,3		35,8	10,0		9,3	5,6	
Moyenne nationale	4,8	1,5		28,6	4,2		28,6	3,6		21,4	2,9		16,6	2,5	

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

	Niveau <1			Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3		
	Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type	
Brazzaville	1,3	1,1		18,8	4,9		35,2	4,4		44,7	5,0	
Pointe-Noire	1,1	1,1		10,9	2,7		40,3	6,6		47,7	6,6	
Niari	8,1	4,1		45,2	6,9		35,7	6,1		11,0	4,6	
Plateaux	6,1	2,9		42,3	7,8		28,9	7,6		22,7	3,6	
Cuvette–Likouala	0,6	1,2		12,4	4,9		46,0	7,6		41,0	6,2	
Moyenne nationale	3,5	1,1		25,6	2,8		37,7	3,2		33,2	3,3	

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

	Niveau <1			Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3			Niveau 4		
	Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type	
Brazzaville	3,0	1,4		18,5	2,7		36,7	3,1		25,7	2,9		16,1	2,3	
Pointe-Noire	2,0	1,3		13,5	3,5		24,7	2,9		30,6	4,1		29,2	4,5	
Niari	9,8	3,3		33,2	6,1		37,5	4,7		12,8	2,7		6,7	2,6	
Plateaux	6,6	4,2		37,1	6,7		36,2	4,9		16,0	4,2		4,1	1,8	
Cuvette–Likouala	7,5	2,6		38,3	5,9		31,5	5,0		16,5	3,4		6,2	2,1	
Moyenne nationale	4,5	1,0		22,6	1,8		32,2	1,7		23,5	1,9		17,1	1,6	

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

	Niveau <1			Niveau 1			Niveau 2			Niveau 3		
	Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type		Pourcentage	Erreur type	
Brazzaville	27,9	3,6		44,7	2,6		22,6	2,9		4,8	1,1	
Pointe-Noire	20,5	5,8		38,6	3,5		29,2	4,3		11,6	2,3	
Niari	38,1	4,5		46,5	3,6		15,1	3,7		0,4	0,4	
Plateaux	23,7	5,4		49,5	5,8		24,2	5,8		2,6	1,5	
Cuvette-Likouala	38,3	5,9		41,8	7,4		18,0	3,5		2,0	1,0	
Moyenne nationale	28,1	2,3		42,9	1,7		23,1	1,8		5,9	0,8	

Tableau B3.12 : Écarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en langue et en mathématiques – Début de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type		Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	
Brazzaville	42,0***	11,7		26,7**	10,4	
Pointe-Noire	57,5***	12,1		33,3***	7,9	
Niari	-69,1***	9,3		-53,2***	10,8	
Plateaux	-47,2***	10,6		-31,0***	7,9	
Cuvette-Likouala	5,2	10,8		25,6***	9,5	

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

Tableau B3.13 : Écarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type		Différence par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	
Brazzaville	5,2	6,0		-1,5	5,9	
Pointe-Noire	38,4***	8,9		23,7***	8,8	
Niari	-43,9***	9,3		-28,0***	6,5	
Plateaux	-42,8***	9,9		-0,8	10,1	
Cuvette-Likouala	-41,6***	7,6		-23,5***	6,7	

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

Annexe B4. Données du chapitre 4

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport au pourcentage national – Début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Brazzaville	49,3	3,6	-0,6	3,9
Pointe-Noire	52,5	6,4	2,6	5,6
Niari	47,3	8,0	-2,5	6,1
Plateaux	50,7	6,3	0,8	6,4
Cuvette–Likouala	51,2	4,9	1,3	5,0
Moyenne nationale	49,9	2,9	-	-

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

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et écart par rapport au pourcentage national – Fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Brazzaville	54,9	2,3	5,1**	2,1
Pointe-Noire	54,1	2,7	4,3*	2,3
Niari	36,4	4,4	-13,4***	3,7
Plateaux	42,9	6,7	-6,9	6,5
Cuvette–Likouala	46,8	4,0	-3,0	4,0
Moyenne nationale	49,8	1,6	-	-

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

Tableau B4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en langue par zone – Début de scolarité

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Écart entre filles et garçons	Erreur type
Brazzaville	564,9	13,7	564,4	14,3	0,5	9,7
Pointe-Noire	591,8	19,3	-	-	-	-
Niari	-	-	-	-	-	-
Plateaux	-	-	-	-	-	-
Cuvette–Likouala	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	525,4	7,0	520,0	8,8	5,4	9,0

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

Moyenne des filles		Erreur type	Moyenne des garçons		Erreur type	Écart entre filles et garçons		Erreur type
Brazzaville	561,3	13,7	574,2	12,5	-12,9	10,0		
Pointe-Noire	575,3	11,8	-	-	-	-	-	-
Niari	-	-	-	-	-	-	-	-
Plateaux	-	-	-	-	-	-	-	-
Cuvette-Likouala	-	-	-	-	-	-	-	-
Moyenne nationale	539,2	6,1	543,2	8,5	-4,0	9,5		

Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité

Moyenne des filles		Erreur type	Moyenne des garçons		Erreur type	Écart entre filles et garçons		Erreur type
Brazzaville	507,3	8,1	510,1	9,5	-2,9	11,2		
Pointe-Noire	543,8	10,3	539,4	11,2	4,3	7,0		
Niari	464,9	8,9	456,3	13,0	8,6	8,6		
Plateaux	466,5	9,6	456,2	9,8	10,3	7,8		
Cuvette-Likouala	459,7	11,4	463,7	10,7	-4,0	17,0		
Moyenne nationale	508,4	4,8	498,4	5,7	10,0	5,9		

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

Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité

Moyenne des filles		Erreur type	Moyenne des garçons		Erreur type	Écart entre filles et garçons		Erreur type
Brazzaville	471,0	7,4	490,8	7,8	-19,8***	7,6		
Pointe-Noire	497,1	12,1	514,6	11,2	-17,5**	7,2		
Niari	437,9	6,9	462,2	8,1	-24,3***	7,1		
Plateaux	477,1	10,8	483,2	10,7	-6,1	8,7		
Cuvette-Likouala	444,0	17,9	470,1	9,1	-26,1	24,5		
Moyenne nationale	473,8	5,0	488,9	4,4	-15,1***	4,9		

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

Tableau B4.7 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en langue – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Brazzaville	18,9	6,4	14,0	6,1	81,1	6,4	86,0	6,1
Pointe-Noire	8,9	4,0	7,8	3,7	91,1	4,0	92,2	3,7
Niari	74,8	8,1	65,7	15,0	25,2	8,1	34,3	15,0
Plateaux	54,7	9,4	43,2	11,8	45,3	9,4	56,8	11,8
Cuvette-Likouala	20,2	7,2	19,8	9,2	79,8	7,2	80,2	9,2

Tableau B4.8 : Proportion de élèves filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Début de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Brazzaville	22,2	5,8	18,1	7,4	77,8	5,8	81,9	7,4
Pointe-Noire	9,4	3,0	14,9	3,8	90,6	3,0	85,1	3,8
Niari	57,6	7,9	49,5	15,5	42,4	7,9	50,5	15,5
Plateaux	48,2	7,5	48,5	8,4	51,8	7,5	51,5	8,4
Cuvette-Likouala	16,0	8,0	9,9	4,5	84,0	8,0	90,1	4,5

Tableau B4.9 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en lecture – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Brazzaville	22,1	4,0	20,6	4,3	77,9	4,0	79,4	4,3
Pointe-Noire	16,6	4,2	14,3	5,0	83,4	4,2	85,7	5,0
Niari	41,5	5,6	43,9	7,3	58,5	5,6	56,1	7,3
Plateaux	40,6	8,0	46,1	7,2	59,4	8,0	53,9	7,2
Cuvette Likouala	48,6	8,6	43,3	8,1	51,4	8,6	56,7	8,1

Tableau B4.10 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Fin de scolarité

	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreur type
Brazzaville	74,8	4,1	70,0	3,6	25,2	4,1	30,0	3,6
Pointe-Noire	61,6	5,8	56,3	7,1	38,4	5,8	43,7	7,1
Niari	88,7	3,7	82,3	4,9	11,3	3,7	17,7	4,9
Plateaux	72,1	7,0	73,9	5,9	27,9	7,0	26,1	5,9
Cuvette–Likouala	84,8	4,6	75,8	7,3	15,2	4,6	24,2	7,3

Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des familles des élèves – Fin de scolarité

	Niveau moyen		Écart par rapport à la moyenne nationale	
	Erreur type	Erreur type	Erreur type	Erreur type
Brazzaville	54,0	0,5	2,1***	0,7
Pointe-Noire	56,1	0,9	4,9***	0,5
Niari	58,9	0,5	-6,2***	0,7
Plateaux	47,8	0,6	-8,2***	1,1
Cuvette–Likouala	45,8	1,0	-6,8***	1,7
Moyenne nationale	-	-	-	-

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

Tableau B4.12 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre le niveau socioéconomique et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Écart moyen	Erreur type	Écart moyen	Erreur type
Brazzaville	-1,2**	0,5	-0,4	0,6
Pointe-Noire	0,9	0,6	1,1**	0,4
Niari	-2,2***	0,7	-2,2***	0,7
Plateaux	-3,9***	1,1	-2,3**	1,1
Cuvette–Likouala	-1,6	1,2	-1,3	1,0

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

Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage niveau national	Erreur type	Pourcentage niveau international	Erreur type	Pourcentage niveau national	Erreur type	Pourcentage niveau international	Erreur type
Brazzaville	8,2	4,4	7,6	4,1	10,4	4,3	3,2	1,7
Pointe-Noire	9,5	4,0	9,1	3,9	9,2	5,2	4,5	3,1
Niari	8,2	4,5	7,8	4,4	12,5	3,9	3,7	2,0
Plateaux	8,4	3,8	8,1	3,6	21,4	6,7	8,9	4,1
Cuvette-Likouala	5,0	3,8	4,9	3,8	12,8	6,3	4,3	3,5
Moyenne nationale	7,7	2,2	7,3	2,1	13,0	2,3	4,5	1,2

Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité

	Lecture				Mathématiques			
	Pourcentage niveau national	Erreur type	Pourcentage niveau international	Erreur type	Pourcentage niveau national	Erreur type	Pourcentage niveau international	Erreur type
Brazzaville	15,0	4,3	11,8	3,8	18,9	6,3	18,8	6,2
Pointe-Noire	7,0	3,5	5,0	2,6	13,1	6,6	13,0	6,5
Niari	26,4	15,0	21,3	13,3	44,8	16,9	44,8	16,9
Plateaux	37,8	26,0	26,3	19,5	24,2	20,7	24,2	20,7
Cuvette-Likouala	8,8	11,8	7,0	11,8	13,0	14,4	13,0	14,4
Moyenne nationale	11,1	2,5	8,5	2,0	16,8	4,0	16,7	4,1

Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Brazzaville	56,4	7,0	87,6	4,1	87,6	4,1	87,6	4,1
Pointe-Noire	91,0	2,0	88,8	6,3	88,8	6,3	88,8	6,3
Niari	10,1	4,1	61,6	7,5	61,6	7,5	61,6	7,5
Plateaux	18,4	13,5	62,5	4,1	62,5	4,1	62,5	4,1
Cuvette-Likouala	22,8	8,5	78,8	4,8	78,8	4,8	78,8	4,8
Moyenne nationale	42,4	4,2	81,1	2,8	81,1	2,8	81,1	2,8
Moyenne internationale	42,5	1,2	78,7	0,9	78,7	0,9	78,7	0,9

Tableau B4.16 : 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 ayant fréquenté le préscolaire	Erreur type	Écart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Erreur type
Brazzaville	50,5	5,3	20,8***	5,3	49,8	5,7	12,5***	4,5	4,5
Pointe-Noire	54,3	6,0	24,6***	5,5	44,1	5,9	6,8	4,5	4,5
Niari	6,8	4,8	-22,9***	3,6	16,3	2,0	-20,9***	3,2	3,2
Plateaux	9,0	4,8	-20,7***	5,6	23,4	4,3	-13,9***	4,9	4,9
Cuvette-Likouala	14,8	7,4	-14,9**	7,2	21,9	4,1	-15,4***	4,4	4,4
Moyenne nationale	29,7	3,5	-	-	37,3	2,7	-	-	-

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

Tableau B4.17 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité

	Lecture					Mathématiques				
	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreur type	Moyenne des élèves déclarant n'avoir pas fréquenté le préscolaire	Erreur type
Brazzaville	531,5	7,7	491,0	7,9	40,5***	9,7	499,1	7,8	466,7	7,8
Pointe-Noire	579,5	9,5	521,1	9,7	58,5***	12,2	535,4	8,2	488,3	13,5
Niari	-	-	454,8	11,4	-	-	-	-	453,9	7,7
Plateaux	-	-	460,7	8,9	-	-	-	-	484,4	9,1
Cuvette-Likouala	-	-	455,3	11,2	-	-	-	-	456,8	6,1
Moyenne nationale	541,9	5,6	484,5	4,7	57,5***	6,5	507,8	5,2	470,1	4,3

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

Tableau B4.18 : 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 à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreur type	Écart à la moyenne nationale	Erreur type
Brazzaville	8,0	1,6	-5,9***	2,0	45,4	4,5	-11,8***	3,6
Pointe-Noire	8,4	2,9	-5,5**	2,8	46,2	5,0	-11,1***	4,1
Niari	16,3	5,4	2,5	4,2	77,4	3,5	20,2***	3,5
Plateaux	20,9	5,3	7,0	5,3	78,9	2,6	21,7***	3,6
Cuvette-Likouala	22,7	3,5	8,8**	3,6	80,0	3,3	22,8***	3,7
Moyenne nationale	13,9	1,7	-	-	57,2	2,6	-	-

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

Tableau B4.19 : Performances des élèves redoublants et non redoublants en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture						Mathématiques					
	Moyenne des non redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Écart moyen	Erreur type	Moyenne des non redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Écart moyen	Erreur type
Brazzaville	535,2	7,3	481,4	7,1	-53,8***	6,3	499,8	8,0	460,1	6,5	-39,6***	8,1
Pointe-Noire	578,1	10,4	508,5	12,5	-69,6***	13,8	532,0	10,3	480,8	13,3	-51,2***	13,4
Niari	487,0	13,4	451,6	10,5	-35,4***	10,4	462,3	11,8	451,6	6,6	-10,7	11,2
Plateaux	-	-	452,6	9,3	-	-	-	-	473,5	10,0	-	-
Cuvette-Likouala	-	-	450,2	6,5	-	-	-	-	446,4	8,5	-	-
Moyenne nationale	546,1	5,3	474,3	4,5	-71,8***	5,9	510,1	5,0	462,5	3,9	-47,6***	5,5

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.20 : 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
Brazzaville	51,9	0,8	-0,1	1,1	49,2	1,5	0,3	1,2
Pointe-Noire	51,2	2,3	-0,8	1,9	50,7	1,4	1,8*	1,1
Niari	52,5	2,4	0,5	1,8	48,5	0,8	-0,4	1,0
Plateaux	54,8	2,0	2,8	2,0	45,0	0,9	-3,9***	1,1
Cuvette-Likouala	50,9	1,1	-1,1	1,3	45,2	2,2	-3,7*	2,0
Moyenne nationale	52,0	0,9	-	-	48,9	0,7	-	-

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

Tableau B4.21 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les performances 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	Écart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Erreur type
Brazzaville	0,2	1,3		1,0		1,2
Pointe-Noire	-0,6	1,2		-0,5		0,8
Niari	-5,2***	1,5		-4,8***		1,7
Plateaux	-4,4	3,1		-3,8		3,3
Cuvette-Likouala	-2,7	2,2		-0,5		1,6

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

Tableau B4.22 : 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	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreur type	Erreur type
Brazzaville	53,3	7,7	59,9	10,6	10,6	51,1	13,8	41,2	12,3	12,3
Pointe-Noire	56,6	11,2	53,5	12,3	12,3	49,5	8,0	57,7	9,1	9,1
Niari	52,7	14,0	68,7	16,9	16,9	27,8	9,2	33,0	10,3	10,3
Plateaux	39,1	12,7	70,1	5,5	5,5	36,0	11,2	32,8	10,0	10,0
Cuvette-Likouala	42,6	21,1	42,6	21,1	21,1	14,4	8,2	31,9	13,8	13,8
Moyenne nationale	51,2	5,9	59,9	7,3	7,3	41,5	5,4	44,1	5,7	5,7
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	1,7	36,4	1,3	41,9	1,5	1,5

Tableau B4.23 : Performances moyennes par zone 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	Différence des moyennes	Erreur type
Brazzaville	530,6	10,9	484,3	13,3	46,3***	15,5	503,6	15,1	34,7	20,9
Pointe-Noire	580,0	10,0	495,7	15,1	84,3***	20,5	511,3	25,7	22,2	31,6
Niari	454,3	11,5	461,4	15,3	-7,2	20,0	452,9	13,9	6,7	20,1
Plateaux	456,5	10,5	462,9	12,9	-6,4	17,2	464,9	14,8	-23,4	18,1
Cuvette-Likouala	-	-	460,4	6,7	-	-	466,2	12,5	9,6	19,6
Moyenne nationale	535,5	7,9	477,3	6,7	58,3***	11,2	495,8	10,2	26,5**	13,2

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

Tableau B4.26 : Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant– 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	
Brazzaville	4,9	2,3		7,5	4,1		22,3	7,2		65,3	8,1	
Pointe-Noire	14,2	5,5		6,9	3,7		32,5	14,5		46,4	14,1	
Niari	3,6	3,4		5,6	4,2		5,3	3,4		85,5	6,4	
Plateaux	4,8	3,6		39,2	7,7		0,0	0,0		55,9	7,4	
Cuvette–Likouala	5,3	5,4		5,1	4,1		0,0	0,0		89,6	7,1	
Moyenne nationale	7,9	2,1		8,4	2,1		19,2	5,7		64,5	6,0	
Moyenne internationale	10,2	0,7		16,6	0,9		31,0	1,2		42,2	1,1	

Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart à la moyenne nationale	Erreur type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreur type	Écart à la moyenne nationale	Erreur type
Brazzaville	28,0	4,7	-30,8***	6,5	19,2	1,9	-22,8***	4,8
Pointe-Noire	6,3	3,7	-52,5***	5,2	13,8	11,4	-28,2***	7,7
Niari	92,5	9,5	33,8***	6,5	85,1	2,2	43,0***	4,7
Plateaux	100,0	0,0	41,3***	5,1	100,0	0,0	58,0***	4,8
Cuvette–Likouala	97,7	3,2	39,0***	5,2	96,8	3,3	54,8***	5,4
Moyenne nationale	58,7	5,1	-	-	42,0	4,8	-	-

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

Tableau B4.28 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité

	Lecture					Mathématiques				
	Moyenne des élèves du milieu rural	Erreur type	Moyenne des élèves du milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves milieu urbain	Erreur type	Différence des moyennes	Erreur type
Brazzaville	466,3	9,7	518,6	8,4	52,3***	12,7	467,6	6,8	15,2	10,1
Pointe-Noire	-	-	552,6	18,2	-	-	514,5	16,0	-	-
Niari	448,8	12,1	-	-	-	-	451,4	7,8	-	-
Plateaux	460,6	9,3	-	-	-	-	480,6	9,7	-	-
Cuvette-Likouala	458,8	8,2	-	-	-	-	455,4	7,2	-	-
Moyenne nationale	458,3	6,0	536,1	8,3	77,8***	9,0	458,0	3,9	40,3***	8,4

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

Tableau B4.29 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité				Fin de scolarité			
	L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Brazzaville	0,0	0,0	51,8	4,3	0,0	0,0	67,5	3,7
Pointe-Noire	0,0	0,0	21,6	7,7	0,0	0,0	39,4	7,3
Niari	0,0	0,0	91,0	9,9	0,0	0,0	83,5	2,0
Plateaux	0,0	0,0	100,0	4,1	0,0	0,0	100,0	0,0
Cuvette-Likouala	0,0	0,0	87,6	10,3	0,0	0,0	79,0	8,1
Moyenne nationale	0,0	0,0	66,0	4,9	0,0	0,0	63,8	2,4
Moyenne internationale	2,8	0,4	80,4	1,2	1,9	0,2	82,4	0,6

Tableau B4.30 : Performances des élèves des écoles publiques et privées et écart moyen des élèves du public par rapport aux élèves du privé – 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
Brazzaville	482,6	7,9	562,4	9,9	79,7***	12,6	454,4	7,6	532,8	9,2
Pointe-Noire	474,8	7,8	585,4	7,7	110,6***	10,9	447,8	12,4	542,4	6,8
Niari	448,0	12,3	-	-	-	-	450,9	7,9	-	-
Plateaux	457,5	9,4	-	-	-	-	479,9	10,0	-	-
Cuvette-Likouala	439,8	11,5	544,7	15,3	104,9***	19,5	440,3	6,8	524,1	10,9
Moyenne nationale	465,0	4,5	570,7	5,6	105,7***	7,0	452,4	4,0	532,3	4,7

Tableau B4.31 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école par zone et écart par rapport à la moyenne nationale – 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
Brazzaville	52,7	1,5	1,0	1,7	54,2	1,3	0,2	1,2
Pointe-Noire	59,2	2,0	7,5***	1,9	58,8	1,8	4,8***	1,2
Niari	49,5	3,5	-2,2	2,6	50,4	0,8	-3,6***	1,0
Plateaux	42,3	3,4	-9,3***	3,4	44,8	2,0	-9,2***	2,1
Cuvette-Likouala	48,0	2,1	-3,7	2,1	48,7	2,2	-5,3**	2,2
Moyenne nationale	51,6	1,4	-	-	54,0	0,8	-	-

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

Tableau B4.32 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'infrastructure de l'école et les scores des élèves en lecture 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
Brazzaville	-0,4	1,2	0,3	1,1
Pointe-Noire	-2,0	2,2	-0,8	1,6
Niari	0,2	1,1	-0,7	1,0
Plateaux	-3,5***	0,9	-3,3***	0,7
Cuvette–Likouala	-1,9*	1,1	-0,6	1,0
Moyenne nationale	-	-	-	-

*** Significatif à 1 %

Tableau B4.33 : Niveau de disponibilité des équipements dans les classes en pourcentage d'élèves – Fin de scolarité

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Un manuel par élève en français	12,0	34,0	42,0	87,0
Un manuel pour deux élèves en français	6,0	34,0	52,0	13,0
Un manuel pour trois élèves en français	17,0	16,0	5,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en français	15,0	6,0	1,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en français	45,0	10,0	0,0	0,0
Aucun manuel en français	5,0	0,0	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	8,0	28,0	57,0	90,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	12,0	37,0	24,0	10,0
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	3,0	10,0	17,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	12,0	5,0	1,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques	18,0	14,0	2,0	0,0
Aucun manuel en mathématiques	47,0	7,0	1,0	0,0
Un manuel de français pour le maître	97,0	100,0	100,0	100,0
Un manuel de mathématique pour le maître	96,0	100,0	100,0	100,0
Un guide pédagogique de français pour le maître	49,0	75,0	92,0	93,0
Un guide pédagogique de mathématiques pour le maître	57,0	82,0	96,0	98,0
Un programme de français pour le maître	96,0	96,0	93,0	98,0
Un programme de mathématiques pour le maître	96,0	98,0	93,0	98,0
Un tableau	75,0	74,0	95,0	92,0
Des craies	98,0	98,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	78,0	86,0	95,0	98,0
Une équerre pour tableau	81,0	79,0	98,0	98,0
Un compas pour le tableau	70,0	72,0	91,0	93,0
Un dictionnaire	50,0	64,0	90,0	87,0
Une carte du monde ou un globe	3,0	14,0	40,0	81,0
Une carte de l'Afrique	8,0	27,0	58,0	87,0
Une carte du pays	69,0	68,0	89,0	98,0
Un bureau pour le maître	46,0	51,0	66,0	69,0
Une chaise pour le maître	46,0	56,0	67,0	83,0
Une armoire	1,0	10,0	4,0	17,0
Nombre de places assises supérieur au nombre d'élèves	32,0	57,0	44,0	54,0
Nombre de supports pour écrire supérieur au nombre d'élèves	28,0	43,0	13,0	53,0

Tableau B4.34 : Pourcentage d'élèves bénéficiant d'un type particulier de biens en fonction des niveaux de l'indice d'infrastructures de l'école

	Faible	Relativement faible	Relativement élevé	Élevé
Plus de 75 % des salles de classe de l'école considérées fonctionnelles par le directeur	64,0	82,0	89,0	97,0
Un bureau séparé pour le directeur	43,0	79,0	87,0	100,0
Un secrétariat	26,0	70,0	91,0	99,0
Un lieu de stockage du matériel	1,0	18,0	40,0	81,0
Une salle des maîtres	1,0	7,0	9,0	25,0
Une cour de récréation	91,0	99,0	100,0	99,0
Un terrain de sport	22,0	47,0	34,0	55,0
Une clôture qui entoure l'école	16,0	26,0	76,0	95,0
Une boîte à pharmacie	28,0	58,0	58,0	83,0
Un ou des logements pour les maîtres	41,0	13,0	15,0	22,0
L'eau courante	10,0	15,0	56,0	79,0
Une source d'eau potable autre que l'eau courante	16,0	13,0	18,0	11,0
L'électricité	3,0	5,0	30,0	70,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	44,0	9,0	1,0	0,0
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	56,0	85,0	89,0	77,0
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,0	6,0	11,0	23,0

Annexe B5. Données du chapitre 5

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

Lecture			Mathématiques		
Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe	Variance Écoles	Variance Élèves	Corrélation intra-classe
4 572,5	3 733,3	55,1 %	2 861,6	2 899,0	49,7 %

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-4,5	4,7	-24,8***	4,5
Âge de l'élève	-15,2***	2,5	-14,3***	3,3
L'élève a redoublé au moins une fois	-18,9**	6,9	-7,0	5,4
L'élève a fait la maternelle	-3,0	5,6	-7,0	5,6
L'élève fait des travaux extrascolaires	-5,0	4,0	-5,8	3,6
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	6,1	3,7	-0,7	3,6
Constante	520,9***	8,9	505,0***	7,2

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

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
L'élève est une fille	-7,3	5,2	-28,7***	5,4
Âge de l'élève	-15,2***	2,5	-14,3***	3,7
L'élève a redoublé au moins une fois	-18,8**	6,9	-7,0	5,2
L'élève a fait la maternelle	-3,2	5,5	-7,0	5,6
L'élève fait des travaux extrascolaires	-5,2	4,0	-5,6	3,5
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	23,8***	7,0	-0,8	3,6
La classe est tenue par une femme	-2,4	13,2	-3,2	11,6
Interaction fille-enseignante	9,5	11,2	13,1	9,7
Taille de la classe	-2,1	3,7	-5,8	3,8
Niveau socioéconomique moyen de la classe	6,1	3,7	10,2	6,3
L'enseignant a un niveau universitaire	27,9	15,0	30,6**	13,2
L'enseignant a deux années de formation et plus	-7,2	12,7	-11,3	10,8
Indice des ressources pédagogiques de la classe	14,6**	5,1	8,1*	4,8
Ancienneté de l'enseignant	3,1	4,9	2,4	4,6
Absentéisme de l'enseignant	-10,6	5,0	-9,8**	4,2
Constante	522,4***	13,2	509,8***	11,3

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

Tableau B5.4 : Réduction de la variance des scores en lecture et mathématiques

	Variance Élèves				Variance Écoles			
	Élèves	Classes	Écoles	Total	Élèves	Classes	Écoles	Total
Lecture	7,4 %	0,2 %	0,7 %	91,7 %	8,3 %	34,2 %	37,1 %	20,5 %
Mathématiques	10,5 %	0,4 %	0,4 %	88,8 %	-4,1 %	30,1 %	37,1 %	36,8 %

Liste des publications PASEC

À retrouver sur le site internet www.pasec.confemen.org

- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *PASEC2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*. Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Évaluation diagnostique de l'école primaire en Côte d'Ivoire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2012). *Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2011). *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ?* Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC/FAWE. (2011). *Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire*. FAWE/CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité en Union des Comores*. Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 au Burundi ?* Année scolaire 2008/2009. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2010). *Évaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2009). *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015. Évaluation diagnostique Gabon*. Année scolaire 2005/2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*. Année scolaire 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2008). *L'enseignement primaire à Maurice : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2007). *Le défi de la scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Cameroun 2004/2005*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2006). *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2006). *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Année scolaire 2003/2004. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2004). *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2003). *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (1999). *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 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) oeuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Dix pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2014 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2014 au Congo.

