

PASEC 2014

PERFORMANCES DU SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÈ

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la conférence



Burkina Faso

Ministère de l'Éducation
 Nationale et de
 l'Alphabétisation

Merci de citer cette publication comme suit :

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

©PASEC, 2016
Tous droits réservés

Publié en 2016 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-91-33-165-1

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 BURKINABÈ

COMPÉTENCES ET FACTEURS DE RÉUSSITE AU PRIMAIRE

Sigles et acronymes

AN	Assemblée Nationale
APE	Association des Parents d'Elèves
BCEAO	Banque Centrale des États de l'Afrique de l'Ouest
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CAST	Compte d'Affectation Spéciale du Trésor
CE	Cours Élémentaire
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB	Circonscriptions d'Éducation de Base
CEBNF	Centres d'Éducation de Base Non Formelle
CEP	Certificat d'Études Primaires
CM	Cours Moyen
COC	Cadre d'Orientation du Curriculum
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
CPAF	Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation
DGESS	Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles
DPENA	Directions Provinciales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
DRENA	Directions Régionales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
ENAM	École Nationale d'Administration et de Magistrature
ENAREF	École Nationale des Régies Financières
ENEP	École Nationale des Enseignants du Primaire
EPFEP	Écoles de Formation Professionnelle Privées
EPT	Éducation Pour Tous
FAST	Faculté des Sciences et Techniques
FSDEB	Fonds de Soutien au Développement de l'Éducation de Base
FSS	Faculté des Sciences de la Santé
IAC	Instituteurs Adjoints Certifiés
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
INAFEEB	Instituts Nationaux de Formation des Enseignants de l'Éducation de Base
INSD	Institut National de la Statistique et de la Démographie
MASSN	Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MEBA	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MENA	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
MESS	Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MJE	Ministère de la Jeunesse et de l'emploi
MJFPE	Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base
PDSEB	Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base
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 objectifs
QUIBB	Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages
RESEN	Rapport d'État du Système Éducatif National
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SNAEF	Stratégie Nationale d'Éducation des Filles
SNDIPE	Stratégie Nationale de Développement Intégré de la Petite Enfance
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

Liste des rédacteurs

Équipe internationale PASEC

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

Équipe nationale PASEC du Burkina Faso

- Christiane Marie Edith ILBOUDO-SEDGHO, Responsable nationale de l'équipe PASEC, Professeur, Psychologue
- Bénéwendé Bonaventure SEGUEDA, Pédagogue, Planificateur de l'éducation
- Bernadette CONFE-OUEDRAOGO, Pédagogue
- Alice Marie Sophia KARAGA-TANKOANO, Socioéconomiste
- Binto OUEDRAOGO-OUEDRAOGO, Psychopédagogue
- Salifou DIERMA, Statisticien, Informaticien
- Moussa OUEDRAOGO, Statisticien, Planificateur de l'éducation

Remerciements

Ce rapport national Burkina Faso 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 Burkina Faso basée à Ouagadougou.

Le PASEC remercie également 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.

Avant-Propos

Le système éducatif Burkinabè est soumis à des évaluations sommatives et formatives dans tous les sous-secteurs et à tous les niveaux de l'éducation. En plus de cela, des examens nationaux ont été institués à la fin de chaque sous-système (primaire, post-primaire et secondaire). A l'instar de plusieurs pays subsahariens, ces types d'évaluations sont parties intégrantes de l'enseignement au Burkina Faso. Ce qui a donc permis de forger une culture et une pratique de l'évaluation dans notre pays.

Mais les évaluations formatives et sommatives réalisées par les enseignants et les établissements n'étant pas standardisées, elles ne permettent pas d'effectuer des comparaisons entre les différentes localités du pays. . Ainsi, depuis 2001, il est institué l'évaluation des acquis scolaires (EAS), un dispositif opérationnel d'évaluation et d'informations pour favoriser l'amélioration de la prise de décisions et, partant, la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

Aussi, pour permettre la comparaison entre les résultats des élèves Burkinabè et ceux des autres pays, le Burkina Faso participe aux évaluations internationales du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) dont celles de 2014.

Au Burkina Faso, l'enquête a été réalisée dans les 13 régions et a concerné 969 élèves du CP2 et 3 412 élèves du CM2 dans 200 écoles.

L'évaluation PASEC2014 fait le diagnostic de notre système éducatif avec une analyse fine des performances des élèves du Burkina Faso dans le contexte international des pays participants à cette évaluation, en présentant les compétences et les principales difficultés rencontrées par les élèves en début et en fin de scolarité primaire, en français et en mathématiques.

Le rapport aborde sous plusieurs angles, les principaux déterminants de la qualité de l'éducation tels que la gouvernance, la question enseignante, la disponibilité des manuels, l'environnement scolaire et l'alphabétisation des parents. Les résultats de l'évaluation PASEC2014 ont révélé des performances insuffisantes et alarmantes dans certains cas. Ceux-ci interpellent tous les acteurs de l'éducation et requiert leur implication pour l'atteinte des objectifs notamment ceux de l'achèvement d'une scolarité primaire universelle de qualité.

A la suite de ces constats majeurs, les pistes de réflexion qui ont été identifiées nous orientent vers des mesures adéquates à prendre pour améliorer les acquis scolaires.

J'émets donc le souhait que ce rapport, dont les conclusions interpellent tous les acteurs et partenaires de notre système éducatif, nous permette de nous inscrire dans une perspective d'amélioration des performances globales du système éducatif Burkinabè.



Table des matières

Sigles et acronymes	iv
Liste des rédacteurs	v
Remerciements	vi
Avant-Propos	vii
Table des matières	viii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	x
Liste des encadrés	x
Liste des graphiques	x
I PRÉSENTATION DU BURKINA FASO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF	I
1.1 Présentation du pays	3
1.1.1 Situation géographique	3
1.1.2 Contexte démographique et macroéconomique	4
1.1.2.1 Contexte démographique	4
1.1.2.2 Contexte macroéconomique	5
1.2 Présentation du système éducatif burkinabè	7
1.2.1 Structuration et organisation du système éducatif	7
1.2.2 Le cadre institutionnel de gestion du système éducatif	8
1.2.3 Présentation du système éducatif au niveau primaire	8
1.2.3.1 Présentation générale	8
1.2.3.2 Gestion du système et scolarisation au primaire	9
1.2.3.3 Les indicateurs de couverture et d'accès	9
1.2.3.4 Les indicateurs d'efficacité interne et de qualité	12
1.2.4 Personnel enseignant	13
1.3 La politique éducative et les réformes en cours	14
2 L'ÉVALUATION PASEC2014 AU BURKINA FASO	17
2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014	20
2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire	20
2.1.1.1 Test en langue d'enseignement en début de scolarité	20
2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité	22
2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire	22
2.1.2.1 Test de lecture en fin de scolarité	23
2.1.2.2 Test de mathématiques en fin de scolarité	23
2.1.3 Les questionnaires de contexte	24
2.2 La collecte des données	25
2.2.1 En début de scolarité primaire	25
2.2.2 En fin de scolarité primaire	25
2.3 L'échantillonnage et les taux de réponse	26
2.3.1 L'échantillonnage	26
2.3.2 Les taux de réponse	27
2.4 Les analyses	27

3 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN DÉBUT ET EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 29

3.1	Compétences des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité primaire	31
3.2	Compétences des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité primaire	37
3.3	Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays	42
3.4	Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques	43
3.4.1	Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire	45
3.4.2	Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire	46
3.4.3	Scores nationaux et scores des régions	48
3.4.4	Scores nationaux et scores des 13 régions administratives	49

4 DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE 53

4.1	Caractéristiques individuelles des élèves et différences de performance	57
4.1.1	Genre de l'élève	57
4.1.2	Niveau socioéconomique des familles des élèves	60
4.1.3	Élèves atypiques	63
4.1.4	Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école	65
4.1.5	Préscolaire	67
4.1.6	Redoublement	68
4.2	Caractéristiques des classes et différences de performance	71
4.2.1	Niveau d'équipement de la classe	71
4.2.2	Manuels scolaires	74
4.2.3	Profil des enseignants	77
4.2.3.1	Niveau académique des enseignants	77
4.2.3.2	Formation professionnelle initiale des enseignants	78
4.3	Caractéristiques des écoles et différences de performance	80
4.3.1	Localisation de l'école	80
4.3.2	Statut de l'école	82
4.3.3	Infrastructures de l'école	83

5 FACTEURS DE RÉUSSITE EN FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 87

5.1	D'où proviennent les inégalités de performance ?	89
5.2	Facteurs de réussite scolaire	91
5.2.1	Caractéristiques des élèves	93
5.2.2	Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs	95
5.3	Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités	98

6 SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTION 101

Bibliographie	108
Liste des annexes	112
Annexe A : Exemples d'items du test PASEC20/4	115
Annexe B : Données de l'évaluation PASEC20/4 au Burkina Faso	133
Liste des publications PASEC	162

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Évolution de la population totale entre 2006 et 2014	4
Tableau 1.2 : Population scolarisable entre 2012 et 2014	5
Tableau 1.3 : Évolution du produit intérieur brut, du taux de croissance, des recettes totales et des dépenses totales	6
Tableau 1.4 : Évolution du budget alloué à l'éducation primaire	6
Tableau 1.5 : Évolution du nombre d'écoles	10
Tableau 1.6 : Évolution du nombre de salles de classe	10
Tableau 1.7 : Évolution de l'effectif des élèves	10
Tableau 1.8 : Évolution du taux net de scolarisation	12
Tableau 1.9 : Taux de rendement interne par sous-cycle	12
Tableau 1.10 : Évolution du taux d'achèvement selon le genre	12
Tableau 1.11 : Évolution comparée du taux de réussite par genre au CEP	13
Tableau 2.1 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 6 ^e année	27
Tableau 2.2 : Échantillons d'écoles et d'élèves prévus et réalisés et taux de participation en 2 ^e année	27
Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2014 en langue – Début de scolarité	32
Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Début de scolarité	33
Tableau 3.3 : Scores moyens du Burkina Faso en langue et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Début de scolarité	37
Tableau 3.4 : Échelle de compétences PASEC2014 en lecture – Fin de scolarité	38
Tableau 3.5 : Échelle de compétences PASEC2014 en mathématiques – Fin de scolarité	39
Tableau 3.6 : Scores moyens du Burkina Faso en lecture et en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays – Fin de scolarité	42
Tableau 3.7 : Principales caractéristiques des élèves scolarisés dans les différentes zones – Fin de scolarité	44
Tableau 5.1 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires – Fin de scolarité	92

Liste des figures

Figure 1.1 : Carte du Burkina Faso	3
Figure 3.1 : Carte du Burkina Faso avec représentation des différentes zones (strates)	44
Figure 5.1 : Décomposition de la variance globale des scores en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	90
Figure 5.2 : Réduction de la variance des scores au Burkina Faso – Fin de scolarité	98

Liste des encadrés

Encadré 2.1 : Définition des sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	21
Encadré 2.2 : Définition des sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité	22
Encadré 2.3 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité	23
Encadré 2.4 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité	24
Encadré 3.1 : Échelles de compétences et seuils suffisants	31
Encadré 4.1 : Note méthodologique	56
Encadré 4.2 : Description de l'indice socioéconomique	60
Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs	63
Encadré 4.4 : Description de l'indice d'équipement de la classe	71
Encadré 4.5 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école	83

Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Évolution du taux brut d'admission entre 2010 et 2014	11
Graphique 1.2 : Évolution du nombre d'enseignants selon le statut de l'école de 2010-2011 à 2014-2015	13
Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	35
Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Fin de scolarité	41

Graphique 3.3 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC2014 de langue-lecture – Début et fin de scolarité	43
Graphique 3.4 : Lien entre les scores moyens nationaux au test PASEC2014 de mathématiques – Début et fin de scolarité	43
Graphique 3.5 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	46
Graphique 3.6 : Pourcentage d'élèves par zone selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	47
Graphique 3.7 : Écarts de performance en langue entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	48
Graphique 3.8 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national – Début de scolarité	48
Graphique 3.9 : Écarts de performance en lecture entre chaque zone et le score moyen national – Fin de scolarité	49
Graphique 3.10 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque zone et le score moyen national –Fin de scolarité	49
Graphique 3.11 : Écarts de performance en lecture entre chaque région et le niveau national – Fin de scolarité	50
Graphique 3.12 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque région et le niveau national – Fin de scolarité	50
Graphique 4.1 : Pourcentage de filles en 2 ^e année du primaire, par zone, PASEC2014	58
Graphique 4.2 : Pourcentage de filles en 6 ^e année du primaire, par zone, PASEC2014	58
Graphique 4.3 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture et en mathématiques par zone éducative – Fin de scolarité	59
Graphique 4.4 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves – Fin de scolarité	61
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	62
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	62
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	64
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	64
Graphique 4.9 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité	64
Graphique 4.10 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	64
Graphique 4.11 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Début de scolarité	66
Graphique 4.12 : Pratique de la langue d'enseignement à la maison par zone, PASEC2014 – Fin de scolarité	66
Graphique 4.13 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Début de scolarité	67
Graphique 4.14 : Pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire – Fin de scolarité	67
Graphique 4.15 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début de scolarité	69
Graphique 4.16 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Fin de scolarité	69
Graphique 4.17 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité	70
Graphique 4.18 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité	72
Graphique 4.19 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Fin de scolarité	72
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 lecture – Fin de scolarité	73
Graphique 4.21 : 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	73
Graphique 4.22 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Début de scolarité	75
Graphique 4.23 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Début de scolarité	75
Graphique 4.24 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture – Fin de scolarité	75
Graphique 4.25 : Répartition (en pourcentage) des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de mathématiques – Fin de scolarité	75
Graphique 4.26 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	76
Graphique 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité	77
Graphique 4.28 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Fin de scolarité	77
Graphique 4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité	79
Graphique 4.30 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Fin de scolarité	79

Graphique 4.31 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début de scolarité	80
Graphique 4.32 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Fin de scolarité	80
Graphique 4.33 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	81
Graphique 4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité	82
Graphique 4.35 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Fin de scolarité	82
Graphique 4.36 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité	84
Graphique 4.37 : 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	85
Graphique 4.38 : 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	85

©Lindsay Mgbor/DFID





I PRÉSENTATION DU BURKINA FASO ET DE SON SYSTÈME ÉDUCATIF

CHAPITRE I

Selon la constitution burkinabè du 2 juin 1991, et tel que repris dans la loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, « toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé ». Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre tous les citoyens. Comme beaucoup d'autres pays en développement, le pays est confronté à un contexte démographique, économique et social qui n'est pas toujours favorable à l'effectivité de ce droit.

Dans le domaine du développement de l'éducation de base, le Burkina Faso a mis en œuvre deux plans décennaux pour la gestion du système éducatif depuis 2001 : le premier est appelé « Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base » (PDDEB, 2001-2010), et le deuxième porte sur le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021). La mise en œuvre de ces plans décennaux permettra au Burkina Faso d'atteindre l'Éducation pour tous (EPT) ainsi que les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) se rapportant à l'éducation, d'ici à l'horizon 2021¹.

I. I Présentation du pays

I.I.I Situation géographique

Situé en Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso, littéralement « Pays des hommes intègres », est un pays enclavé limité au nord et à l'ouest par la République du Mali, à l'est par la République du Niger et au sud par les républiques de la Côte d'Ivoire, du Ghana, du Togo et du Bénin. Sa capitale politique est Ouagadougou et Bobo Dioulasso, la capitale économique. Le pays couvre une superficie de 274 200 km² et est subdivisé en 13 régions (Boucle du Mouhoun, Cascades, Centre, Centre-Est, Centre-Nord, Centre-Ouest, Centre-Sud, Est, Hauts-Bassins, Nord, Plateau Central, Sahel et Sud-Ouest), 45 provinces, 351 communes, dont 49 urbaines, et plus de 8 000 villages.

Figure I.1 : Carte du Burkina Faso



Source : IGB/Burkina Faso

¹ Extrait du PDSEB.

1.1.2 Contexte démographique et macroéconomique

1.1.2.1 Contexte démographique

Selon les résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2006, la population du Burkina Faso est estimée à 14 017 262 habitants avec une majorité (77,3 %) vivant en milieu rural et une population féminine représentant 51,7 %. Environ 12 % de la population totale est concentrée dans la région du Centre, viennent ensuite les régions des Hauts Bassins (10,5 %) et de la Boucle du Mouhoun (10,3 %). Le taux d'accroissement naturel est estimé à 3,1 %² en 2006 avec une densité de population qui est de l'ordre de 52 habitants au kilomètre carré. La majorité de la population est jeune (46,6 % ont moins de 15 ans et 57,2 % ont moins de 20 ans). Le taux de mortalité est de 11,8 % en 2006 et le taux de natalité est de 41,2 % en 2010. La mortalité infantile reste cependant assez élevée (156 %) en 2010.

Le taux brut de scolarisation est estimé à 83,0 % en 2014-2015 avec un accroissement de 0,7 point par rapport à 2013-2014. Le taux d'alphabétisation de la population de 15 ans ou plus connaît ces dernières années des accroissements significatifs : de 19,5 % en 1996, il a été estimé en 2007 à 28,3 % (enquête QUIBB 2007 de l'INSD) et à 34,5 % en 2014 (EMC 2014 de l'INSD). Malgré ces améliorations significatives, le Burkina Faso demeure parmi les pays à faible niveau de scolarisation et d'alphabétisation en Afrique de l'Ouest.

Tableau 1.1 : Évolution de la population totale entre 2006 et 2014

	2006		2014*	
	Effectif	Proportion par rapport à la population totale	Effectif	Proportion par rapport à la population totale
Boucle du Mouhoun	1 442 749	10,3 %	1 771 896	9,9 %
Cascades	531 808	3,8 %	713 059	4,0 %
Centre	1 727 390	12,3 %	2 429 718	13,6 %
Centre-Est	1 132 016	8,1 %	1 427 320	8,0 %
Centre-Nord	1 202 025	8,6 %	1 502 994	8,4 %
Centre-Ouest	1 186 566	8,5 %	1 468 966	8,2 %
Centre-Sud	641 443	4,6 %	783 430	4,4 %
Est	1 212 284	8,6 %	1 564 144	8,7 %
Hauts-Bassins	1 469 604	10,5 %	1 898 361	10,6 %
Nord	1 185 796	8,5 %	1 461 430	8,2 %
Plateau Central	696 372	5,0 %	852 536	4,8 %
Sahel	968 442	6,9 %	1 233 559	6,9 %
Sud-Ouest	620 767	4,4 %	772 973	4,3 %
Total	14 017 262	100,0 %	17 880 386	100,0 %

Source : INSD *Projections

Face à l'évolution de la population totale, la population scolarisable reste importante. En 2014, la population scolarisable est estimée à 3,2 millions d'enfants avec 11,7 % dans la région du Centre, 10,3 % dans les Hauts-Bassins et 10,2 % dans la Boucle du Mouhoun. Entre 2012 et 2014, la population scolarisable a progressé de 6,6 %. Dans le Centre, cette progression est estimée à 8,9 %, et à 7,8 % dans les Cascades.

² Institut National de la Statistique et de la Démographie, INSD.

Les plus faibles progressions sont constatées dans le Centre-Sud (5,6 %), la Boucle du Mouhoun (5,7 %) et le Plateau Central (5,7 %). Les autres régions connaissent une progression d'au moins 6 %.

La réalisation du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB, 2001-2010) a fait passer le taux de préscolarisation de 1,4 % à 3 % entre 2001 et 2010. Malgré cela, plus d'un million d'enfants restent encore à préscolariser.

Tableau 1.2 : Population scolarisable entre 2012 et 2014

	2012		2013		2014	
	Effectif	Proportion	Effectif	Proportion	Effectif	Proportion
Boucle du Mouhoun	311 672	10,3 %	319 870	10,2 %	329 538	10,2 %
Cascades	120 741	4,0 %	125 125	4,0 %	130 102	4,0 %
Centre	346 349	11,4 %	360 901	11,5 %	377 071	11,7 %
Centre-Est	249 792	8,2 %	257 110	8,2 %	265 656	8,2 %
Centre-Nord	266 947	8,8 %	274 517	8,8 %	283 385	8,8 %
Centre-Ouest	256 502	8,5 %	263 466	8,4 %	271 648	8,4 %
Centre-Sud	133 466	4,4 %	136 876	4,4 %	140 923	4,4 %
Est	283 705	9,4 %	292 798	9,4 %	303 318	9,4 %
Hauts-Bassins	311 639	10,3 %	321 599	10,3 %	332 973	10,3 %
Nord	259 502	8,6 %	266 433	8,5 %	274 632	8,5 %
Plateau Central	149 146	4,9 %	153 010	4,9 %	157 588	4,9 %
Sahel	212 533	7,0 %	219 032	7,0 %	226 564	7,0 %
Sud-Ouest	131 250	4,3 %	134 894	4,3 %	139 180	4,3 %
Total	3 033 244	100,0 %	3 125 631	100,0 %	3 232 578	100,0 %

Source : DGESS/MENA

Au Burkina Faso, la langue officielle est le français ; cette langue est utilisée dans l'administration et dans les institutions. Selon l'article 10 de la Loi d'orientation de l'éducation de juillet 2007, les langues d'enseignement utilisées sont « le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations ».

Par ailleurs, le pays compte une soixantaine de langues nationales parlées, dont les principales sont le mooré, le dioula, le fulfuldé et le goulmancéma. Certaines langues nationales sont utilisées dans l'enseignement dans les écoles bilingues, les centres d'alphabétisation et les centres d'éducation non formelle.

1.1.2.2 Contexte macroéconomique

Sur le plan économique, le Burkina Faso est caractérisé par un secteur primaire majoritaire qui emploie 67 % de la population active, dominé par des personnes occupées (88,6 %) en 2006. Le pays fait partie des meilleurs producteurs de coton en Afrique et l'agriculture représentait plus de 34 % du produit intérieur brut (PIB) entre 2011 et 2015.

Selon les résultats de l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (QUIBB) menée en 2009-2010 par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), 43,9 % de la population burkinabè vit sous le seuil de pauvreté, estimé à 108 454 FCFA. Le rapport de 2013 du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) classe le Burkina Faso au 181^e rang sur 187 pays, avec un indice de développement humain de 0,39.

Selon l'annuaire statistique de 2014 de la Banque Centrale des États de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO), le PIB a connu un accroissement entre 2005 et 2014, passant de 2 881 à 6 191 milliards de FCFA en 2014. Le taux de croissance du PIB est de 4,0 % en 2014 contre 8,7 % en 2005. Les recettes et les dépenses de

l'État ont suivi une tendance croissante entre 2005 et 2014. Au cours de cette même période, les recettes totales sont passées de 496,7 à 1 321,2 milliards, pendant que les dépenses totales sont passées de 648,8 à 1 434,6 milliards.

Tableau 1.3 : Évolution du produit intérieur brut, du taux de croissance, des recettes totales et des dépenses totales

	PIB courant (milliards de FCFA)	Taux de croissance réelle du PIB (%)	Recettes totales et dons (milliards de FCFA)	Dépenses totales et prêts nets (milliards de FCFA)
2005	2 881,4	8,7	496,7	648,8
2006	3 041,3	6,3	561,9	729,8
2007	3 237,8	4,1	650,6	834,8
2008	3 739,5	5,8	630,7	791,9
2009	3 941,9	2,9	771,5	959,6
2010	4 447,6	8,4	880,2	1 077,0
2011	5 060,3	6,6	1 047,3	1 166,0
2012	5 700,6	6,5	1 276,4	1 452,9
2013	5 986,6	6,6	1 441,7	1 652,7
2014	6 191,4	4,0	1 321,2	1 434,6

Source : BCEAO³

Selon les Rapports d'État du Système Éducatif National (RESEN) du Burkina Faso, le budget de l'État est passé entre 2004 et 2013 de 462,2⁴ à 1 442,0 milliards de FCFA, soit un accroissement annuel moyen de 13,5 %.

En 2013, le budget consacré à l'ensemble de l'éducation s'élève à 318,8⁵ milliards contre 361,6 en 2014, soit un accroissement de 13,4 %. Le budget consacré à l'éducation primaire s'élève à 195,6 milliards en 2013, ce qui représente 61,4 % du budget total de l'éducation. En 2014, la part du budget de l'éducation consacrée au primaire est passée à 64,4 %.

Le tableau ci-dessous fait ressortir l'importance du budget de l'État dans le financement du budget de l'éducation primaire (88,9 % du montant global en 2013 contre 84,5 % en 2014). Entre 2013 et 2014, le budget de l'éducation primaire a connu une augmentation de 37,5 milliards, ce qui représente une hausse de 19,1 % par rapport à 2013.

Tableau 1.4 : Évolution du budget alloué à l'éducation primaire

	2013		2014	
	Montant (millions de FCFA)	Pourcentage dans le montant final	Montant (millions de FCFA)	Pourcentage dans le montant final
Budget de l'État	173 810 290	88,9 %	196 862 696	84,5 %
CAST/FSDEB	17 443 583	8,9 %	23 748 021	10,2 %
Projets et programmes	4 335 516	2,2 %	12 508 465	5,4 %
Total	195 589 389	100,0 %	233 119 183	100,0 %

Source : DGESS/MENA

³ http://www.bceao.int/IMG/pdf/annuaire_statistique_2014_de_la_bceao-statistics_yearbook_2014_of_bceao_juin_2015.pdf

⁴ RESEN 2006.

⁵ Rapport annuel de suivi de la mise en œuvre du PDSEB.

I.2 Présentation du système éducatif burkinabè

I.2.1 Structuration et organisation du système éducatif

Le système éducatif burkinabè est en pleine mutation depuis 2007 avec l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation et de la lettre de politique éducative promulguée par le décret n° 2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2009 et la mise en œuvre des réformes du système éducatif.

Selon la lettre de politique éducative de 2009 portant organisation du système éducatif burkinabè, le système éducatif est organisé en éducation formelle, en éducation non formelle, en éducation informelle et/ou traditionnelle et en éducation spécialisée.

L'éducation formelle comprend le préscolaire, l'enseignement primaire, le post-primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement de base est la partie obligatoire de l'éducation. Il comprend les enseignements primaire et post-primaire et concerne les enfants de 6 à 16 ans.

1. Le préscolaire, qui concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans, comporte un seul cycle d'une durée de 3 ans.
2. L'enseignement primaire accueille les enfants de la tranche d'âge 6-11 ans et est subdivisé en trois sous-cycles (CP, CE, CM) de 2 ans chacun. Il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP).
3. Le post-primaire, qui concerne les enfants âgés de 12 à 15 ans, comporte un cycle de 4 ans (6^e, 5^e, 4^e et 3^e). La fin de ce cycle est sanctionnée par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEP).
4. L'enseignement secondaire accueille la population de 16 à 18 ans. Il est composé d'un cycle qui dure 2 ou 3 ans selon l'ordre d'enseignement (général ou technique). Ce niveau d'enseignement est sanctionné par le Brevet d'Études Professionnelles et le Baccalauréat (enseignement technique/professionnel ou enseignement général).
5. L'enseignement supérieur comprend les universités et les écoles supérieures publiques et privées et concerne les élèves âgés de 18 ans et plus.

En plus de ces ordres d'enseignement, d'autres types de formation aux professions sont organisés en cycles de formation de trois niveaux, cycles C, B et A, et se déroulent entre autres dans les Écoles nationales de formation professionnelle comme l'École Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), l'École Nationale des Régies Financières (ENAREF), l'École Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP), l'École de la Gendarmerie ou les écoles de la santé. Ces écoles accueillent les élèves et étudiants des niveaux de l'enseignement de base, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Selon la même loi d'orientation de l'éducation, le système non formel comprend :

- L'éducation non formelle des jeunes et des adultes des deux sexes âgés de plus de 15 ans non scolarisés ou déscolarisés désireux de recevoir une formation spécifique;
- L'éducation non formelle des adolescents et des adolescentes des deux sexes âgés de 9 à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés;
- L'éducation non formelle de la petite enfance destinée aux enfants de 0 à 6 ans.

L'éducation non formelle est organisée dans des structures publiques d'alphabétisation comme les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ou dans des structures alternatives d'éducation des jeunes déscolarisés et non scolarisés comme les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF, écoles communautaires).

L'éducation informelle et/ou traditionnelle est l'éducation qui se déroule en dehors du cursus scolaire. Elle se donne partout, tout le temps et par tous et concerne tout le monde (enfants, jeunes, personnes âgées).

Elle est étroitement liée au milieu. Les parents y prennent une part importante en transmettant les connaissances oralement et en suivant les modèles élaborés par le milieu social.

L'éducation spécialisée correspond à l'ensemble des méthodes éducatives adaptées aux personnes atteintes :

- d'un handicap empêchant le suivi du cursus éducatif standard ou adapté dans le milieu scolaire ordinaire;
- d'une inadaptation sociale grave qui impose un éloignement de l'environnement social. L'éducation spécialisée aide ces personnes en difficulté (enfants, adolescents et adultes) à devenir autonomes pour mieux s'insérer dans la société.

Le système éducatif prévoit des passerelles entre l'enseignement formel et l'éducation non formelle, donnant ainsi la possibilité aux apprenants du secteur formel de s'orienter vers des formations qualifiantes du secteur non formel et vice versa. Avec cette structuration du système éducatif burkinabè, dont les différents segments se nourrissent mutuellement de leurs produits, plus aucun enfant ou adolescent ne devrait être laissé en marge.

I.2.2 Le cadre institutionnel de gestion du système éducatif

En 2014, la gestion du système éducatif et de la formation du Burkina Faso était mise sous la tutelle de quatre ministères : le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), le Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur (MESS) et le Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MJFPE). Un ministre délégué à l'alphabétisation seconde le MENA dans la mise en œuvre de ses attributions.

Depuis 2016, le nouveau Gouvernement du Burkina Faso a reconfiguré le cadre institutionnel de gestion du système éducatif burkinabè. Ainsi, tous les ordres d'enseignement allant du préscolaire à l'enseignement secondaire sont à la charge du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. Un Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation a été créé avec un Secrétariat chargé de la recherche scientifique et de l'innovation.

I.2.3 Présentation du système éducatif au niveau primaire

I.2.3.1 Présentation générale

L'enseignement primaire est le deuxième niveau de l'éducation de base après le préscolaire. Il vise à préparer l'enfant à développer des compétences de base sur les plans intellectuel, affectif, social, moral et culturel en vue, d'une part, de l'outiller pour l'apprentissage pré-professionnel et, d'autre part, de lui permettre de poursuivre des études dans une structure post-primaire. Ce cycle d'enseignement est constitué de trois sous-cycles d'une durée de deux ans chacun. À l'issue de ce deuxième niveau, l'élève devra, sur la base d'une orientation, opter entre l'enseignement général ou l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

Chaque année, un arrêté interministériel fixe les dates de la rentrée administrative, de la rentrée pédagogique, de l'organisation des trimestres avec les congés intermédiaires, les jours fériés, du début des examens scolaires, de la fin des cours à l'école primaire et de la fin de l'année scolaire, ainsi que les dates de la rentrée administrative et pédagogique de l'année suivante.

En 2014, le volume horaire réservé aux apprentissages était de 961,1 heures contre 770 heures selon le Cadre d'Orientation du Curriculum (COC) adopté en 2015.

Jusqu'à présent, l'approche utilisée dans le processus d'enseignement/apprentissage était la pédagogie par objectifs (PPO) et les méthodes actives. La réforme curriculaire en cours repose globalement sur le

principe de l'éclectisme qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage.

Plusieurs politiques ciblées permettant de régler des problèmes internes du système ont été mises en œuvre, dont celle instituant le redoublement au primaire et au post-primaire. Un arrêté conjoint (n°_2009_0042 MESSRS/MEBA) règlememente le redoublement au primaire et au post-primaire comme suit :

- le redoublement à l'intérieur d'un sous-cycle de l'enseignement primaire est interdit;
- le redoublement entre le sous-cycle de l'enseignement primaire est autorisé sans toutefois pouvoir excéder un taux de 10 %;
- les redoublements entre les niveaux d'études de l'enseignement post-primaire (collège) sont admis sans toutefois pouvoir excéder 10 % en 6^e, 9 % en 5^e et 8 % en 4^e; dans les classes de 3^e, le redoublement est autorisé pour tout candidat au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ayant au plus 16 ans.

Le système éducatif compte deux grands types d'écoles : les écoles publiques et les écoles privées. Ces dernières peuvent être catégorisées en écoles privées catholiques, écoles privées protestantes, écoles privées musulmanes et écoles privées laïques.

Les structures faîtières de ces derniers types d'écoles bénéficient de subventions de la part de l'État. Les écoles privées ne sont pas autonomes quant aux programmes scolaires officiels, au choix de l'approche pédagogique ou celui des manuels scolaires, mais dans la pratique, on constate que certaines écoles ne respectent pas le programme officiel et utilisent d'autres approches pédagogiques et d'autres manuels scolaires. Par contre, les écoles privées ont une autonomie sur le recrutement et la gestion de leurs enseignants et ont une autonomie financière complète.

1.2.3.2 Gestion du système et scolarisation au primaire

Pour une bonne gestion du système éducatif et conformément à la division administrative du Burkina Faso, le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation a des structures déconcentrées à l'intérieur du pays. Ces structures déconcentrées sont composées des Directions Régionales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) ayant pour mission la planification et la coordination de la politique d'éducation de base au niveau régional, des Directions Provinciales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DPENA) ayant pour mission la mise en œuvre et la coordination de la politique d'éducation au niveau provincial et des Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) ayant pour mission le suivi et l'encadrement des enseignants pour l'amélioration des enseignements et des apprentissages. En veillant à la mise en application des programmes d'éducation et en assurant la formation continue des enseignants et des directeurs d'école, les CEB constituent le niveau d'encadrement pédagogique et administratif le plus proche des écoles.

Une politique de provinces prioritaires a d'abord été mise en œuvre avant de passer à un niveau plus fin, celui des communes. La politique des communes prioritaires est basée sur des problèmes d'offre et de demande enregistrés dans certaines communes. Actuellement, on dénombre 43 communes prioritaires réparties dans 9 régions du pays (Centre-Est, Est, Nord, Sahel, Sud-Ouest, Boucle du Mouhoun, Cascades, Centre-Nord et Hauts-Bassins). Parmi ces communes, 19 accusent un déficit en infrastructures (villages sans école ou classes surchargées) où l'augmentation de l'offre éducative passe par la construction de salles de classe, et 24 comportent un faible taux de remplissage des salles de classe⁶.

1.2.3.3 Les indicateurs de couverture et d'accès

La capacité d'accueil du système éducatif burkinabè s'améliore mais reste insuffisante pour atteindre la scolarisation primaire universelle. En 2014-2015, on dénombre 13 831 écoles au Burkina Faso, dont 10 939 sont publiques. Entre 2010-2011 et 2014-2015, le taux d'accroissement du nombre d'écoles privées est

⁶ Plan d'action 2014 du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

plus important que dans le secteur public, soit 10,1 % contre 5,5 %. Le milieu rural comporte le plus grand nombre d'écoles dans le pays.

Tableau 1.5 : Évolution du nombre d'écoles

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	TAMA
Public	8 831	9 266	9 886	10 425	10 939	5,5 %
Privé	1 965	2 279	2 508	2 779	2 892	10,1 %
Urbain	1 803	2 041	2 195	2 355	2 606	9,6 %
Rural	8 993	9 504	10 199	10 849	11 225	5,7 %
Total	10 796	11 545	12 394	13 204	13 831	6,4 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

La progression du nombre d'écoles s'explique par la politique de construction d'infrastructures mise en œuvre depuis le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB, 2001-2010), qui se poursuit avec le Plan de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021). Ainsi, depuis 2010-2011, le nombre d'écoles a connu un accroissement moyen annuel de 6,4 %.

Comme pour les écoles, on note une progression du nombre de salles de classe, qui peuvent être construites en matériaux définitifs ou sont des abris précaires (paillote par exemple). Au niveau national, on a dénombré 3 769 salles de classe sous paillotes sur les 40 680 salles de classe publiques, en 2013-2014.

Tableau 1.6 : Évolution du nombre de salles de classe

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/15	TAMA
Public	33 757	35 568	38 710	40 680	44 013	6,9 %
Privé	7 155	8 093	8 999	9 764	11 085	11,6 %
Urbain	9 567	10 422	11 189	11 816	13 373	8,7 %
Rural	31 345	33 239	36 520	38 628	41 725	7,4 %
Total	40 912	43 661	47 709	50 444	55 098	7,7 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Grâce à une capacité d'accueil qui s'améliore, les effectifs au niveau du primaire augmentent de façon régulière. En 2014-2015, on dénombre 2 706 803 élèves au primaire, une hausse de 112 779 élèves par rapport à l'année 2013-2014.

Le taux d'accroissement moyen annuel des effectifs est de 5,3 % entre 2010-2011 et 2014-2015. Pour la même période, les effectifs scolarisés du privé se sont accrus de 11,6 %. Toutefois, il existe des disparités entre les zones géographiques. Il faut également noter qu'à ce jour, la population scolarisable n'est pas encore en totalité à l'école, 525 775 enfants étant non scolarisés en 2014.

Tableau 1.7 : Évolution de l'effectif des élèves

	2010/11	2011/12	2012/2013	2013/14	2014/15	TAMA
Garçons	1 163 784	1 225 032	1 276 330	1 337 654	1 395 418	4,6 %
Filles	1 041 511	1 118 999	1 190 049	1 256 370	1 311 385	5,9 %
Urbain	568 450	618 011	650 231	683 837	738 442	6,8 %
Rural	1 636 845	1 726 020	1 816 148	1 910 187	1 968 361	4,7 %
Public	1 886 040	1 979 044	2 059 856	2 144 837	2 211 894	4,1 %
Privé	319 255	364 987	406 523	449 187	494 909	11,6 %
Total	2 205 295	2 344 031	2 466 379	2 594 024	2 706 803	5,3 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

En termes d'accès, le taux brut d'admission (TBA) est passé de 85,7 % à 98,8 % entre 2010-2011 et 2014-2015. Malgré un gain de 13,1 points, ce taux reste en deçà de l'objectif fixé, qui était de 101,1 % pour

2015. Cet état de fait interpelle tous les acteurs quant aux efforts à consentir pour parvenir à une scolarisation universelle.

La croissance du TBA est régulière aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais le TBA des garçons a une croissance plus importante (3,9 %) et un taux plus élevé (101,3 %) que ceux des filles, qui sont respectivement de 3,3 % et de 96,2 % en 2014-2015. L'indice de parité du TBA a régressé, passant de 0,99 en 2012-2013 à 0,95 en 2014-2015. Le graphique 1.1 montre l'évolution du taux brut d'admission entre 2010 et 2014 ((voir le tableau B1.1 en annexe).

Graphique 1.1 : Évolution du taux brut d'admission entre 2010 et 2014



Le taux brut de scolarisation (TBS) est de 83,7 % en 2014-2015. Cet indicateur progresse de façon régulière aussi bien chez les filles que chez les garçons, mais l'accroissement est plus important chez les filles (2,9 % contre 1,0 % pour les garçons). La problématique du genre est prise au sérieux par le Burkina Faso : le pays a pour objectif d'atteindre l'égalité des sexes et, à ce titre, s'est lancé dans une ambitieuse politique de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles. L'indice de parité filles/garçons s'est amélioré au fil des années, mais si, pour le TBS, cet indice est de 1, cela n'est pas le cas pour le TBA. Pour contrer ce phénomène, des mesures en faveur de l'accès et du maintien des filles à l'école se poursuivent : on pourrait citer entre autres la prise en charge, au niveau national et depuis plusieurs années, de la cotisation de l'Association des Parents d'Élèves (APE) (forfait de 1000 FCFA) pour les parents des filles entrant au CPI, ou encore la distribution des rations sèches à emporter (RAE)⁷ en faveur des filles dans les zones déficitaires et les communes prioritaires. Il convient de souligner que le TBS cache des disparités interrégionales.

En ce qui concerne le taux net de scolarisation (TNS), il est de 65,7 % en 2014-2015, soit 65,9 % pour les garçons et 65,5 % pour les filles. Cet indicateur de scolarisation de la population en âge d'être à l'école (6-11 ans) rappelle qu'il y a encore des efforts à consentir si le pays veut atteindre la scolarisation primaire universelle.

⁷ Ce sont des vivres distribués gratuitement aux filles (à emporter chez elles) afin d'inciter les parents à les scolariser.

Tableau 1.8 : Évolution du taux net de scolarisation

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Garçons	62,6 %	63,2 %	63,5 %	64,7 %	65,9 %
Filles	59,1 %	61,1 %	62,8 %	64,2 %	65,5 %
Total	60,9 %	62,2 %	63,2 %	64,4 %	65,7 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

1.2.3.4 Les indicateurs d'efficacité interne et de qualité

Un des enjeux majeurs du PDSEB est d'améliorer la qualité de l'éducation de base formelle. Le système éducatif s'est développé depuis la mise en œuvre du PDDEB, mais il y a toujours des enfants hors du système, et ceux qui y sont n'achèvent pas tous leur scolarité. Le système éducatif burkinabè a donc de la difficulté à assurer la rétention de tous ses élèves jusqu'à la fin du cycle.

Tableau 1.9 : Taux de rendement interne par sous-cycle

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Cours Préparatoire					
Promotion	91,2 %	91,0 %	91,9 %	91,7 %	91,0 %
Redoublement	4,2 %	4,0 %	3,6 %	3,5 %	2,9 %
Abandon	4,9 %	5,0 %	4,5 %	4,7 %	3,3 %
Cours Élémentaire					
Promotion	88,2 %	88,0 %	88,3 %	88,0 %	88,1 %
Redoublement	7,2 %	6,8 %	6,0 %	5,8 %	5,8 %
Abandon	4,8 %	5,2 %	5,7 %	6,6 %	5,2 %
Cours Moyen, première année					
Promotion	80,0 %	80,2 %	81,1 %	83,2 %	80,2 %
Redoublement	18,6 %	17,9 %	15,5 %	14,0 %	4,9 %
Abandon	12,6 %	13,2 %	13,7 %	11,4 %	14,9 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Au fur et à mesure qu'on avance dans les sous cycles, les taux de promotion régressent et les taux de redoublement et d'abandon augmentent. Les abandons et les redoublements sont très importants au CM1. En effet, en 2014-2015, 14,9 % des élèves ont abandonné l'école et 4,9 % ont redoublé la classe.

Des mesures administratives ont été prises afin d'améliorer l'efficacité interne du système éducatif, mais les textes en vigueur ne sont pas toujours appliqués.

Le taux d'achèvement du primaire (TAP) est de 58,4 % en 2014-2015. Il est plus élevé chez les filles (60,4 %) que chez les garçons (56,6 %), attestant du même coup que les mesures prises en faveur de la scolarisation des filles produisent des résultats encourageants. Dans les communes prioritaires, on enregistre pour la même année un TAP de 36,6 %, ce qui est largement inférieur au TAP national (58,4 %).

Tableau 1.10 : Évolution du taux d'achèvement selon le genre

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	TAMA
TAP Garçons	55,1 %	56,6 %	59,3 %	55,7 %	56,6 %	0,7 %
TAP Filles	49,1 %	53,7 %	59,7 %	59,7 %	60,4 %	5,3 %
TAP	52,1 %	55,1 %	59,5 %	57,6 %	58,4 %	2,9 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Le taux de réussite à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) en 2015 est de 73,5 %. Ce taux a connu une baisse de 8,7 points par rapport à celui de la session de 2014 (82,2 %).

Tableau 1.11 : Évolution comparée du taux de réussite par genre au CEP

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Garçons	69,3 %	67,7 %	61,5 %	65,1 %	84,5 %	76,6 %
Filles	62,3 %	60,0 %	68,9 %	56,9 %	80,2 %	70,7 %
Total	65,9 %	64,0 %	65,2 %	60,9 %	82,2 %	73,5 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2010-2015

1.2.4 Personnel enseignant

L'effectif total des enseignants est de 64 177 en 2014-2015. De ce nombre, 51 475 œuvrent dans le réseau public, soit 80,2 % de l'effectif total. Quant à la formation du personnel enseignant, il faut noter que la quasi-totalité des enseignants du Burkina Faso ont un titre de capacité, mais on rencontre dans le privé des enseignants qui sont sans formation initiale, et certains n'ayant qu'un niveau d'éducation primaire.

Le Burkina Faso compte sept Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) et 33 Écoles de Formation Professionnelle Privées (EPFEP) qui ont formé en 2014 environ 11 300 élèves-maîtres titulaires du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Les diplômés des ENEP et des EPFEP constituent le vivier pour le recrutement d'Instituteurs Adjoints Certifiés (IAC) au profit des écoles primaires.

Le graphique 1.2 montre l'évolution du nombre d'enseignants selon le statut de l'école de 2010-2011 à 2014-2015 (voir le tableau B1.2 en annexe).

Graphique 1.2 : Évolution du nombre d'enseignants selon le statut de l'école de 2010-2011 à 2014-2015

Au cours de la période 2010-2011 à 2014-2015, le ratio élèves/maître a connu une baisse de 4,7 points, passant de 54,3 à 49,6. Cette baisse, qui est plus importante (5,5 points) dans le public, est due au recrutement de nouveaux enseignants et à la construction de nouvelles classes pour répondre à la forte demande en éducation.

I.3 La politique éducative et les réformes en cours

Dans le but d'améliorer le système éducatif burkinabè, que ce soit en termes d'accès ou de qualité, le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) dégage cinq politiques prioritaires et structurantes. Il s'agit :

- du développement de l'offre d'éducation de base englobant le continuum éducatif, du préscolaire au post-primaire;
- de la résorption des disparités;
- de l'amélioration de la qualité des services éducatifs;
- de la déconcentration et décentralisation de la gestion du système éducatif;
- du développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Les principales mesures de réforme retenues se résument comme suit :

1. Le redimensionnement du périmètre de l'éducation nationale

Il s'agit de mettre sous pilotage unique l'éducation nationale, soit le préscolaire, le primaire, le post-primaire et le secondaire ainsi que l'enseignement et la formation techniques et professionnels et le non formel. Ce redimensionnement traduit la volonté du gouvernement de mettre en place une vision holistique du système éducatif, résolument orientée vers l'enseignement et la formation techniques et professionnels des jeunes burkinabè.

2. La normalisation des écoles sous paillote et des écoles à trois classes

Dans la Déclaration de Politique Générale du gouvernement, il est annoncé la normalisation en 2016 de 160 écoles sous paillote sur les 800 existantes grâce aux efforts conjugués de l'État et des populations et à l'utilisation de matériaux définitifs locaux. Est aussi au programme la normalisation des écoles à trois classes, des écoles à recrutement biennal et des écoles multigrades à large effectif, en fonction du ratio seuil, pour les amener à six classes.

3. La résorption des disparités

Des efforts vont se poursuivre pour réduire les disparités géographiques et de genre.

En matière de genre, les mesures se poursuivent pour encourager l'éducation des filles au primaire et au secondaire. Une Stratégie Nationale d'Éducation des Filles (SNAEF), qui s'échelonne de 2011 à 2020, propose des orientations et de nombreuses activités pour favoriser le maintien scolaire des filles.

En ce qui concerne les disparités géographiques, des communes dites prioritaires ont été identifiées et bénéficient d'un accompagnement afin de combler leurs déficits en éducation. Ainsi, les écoles primaires sont dotées de vivres pour les cantines scolaires et les disparités géographiques sont prises en compte lors de la programmation de la construction d'infrastructures scolaires.

4. L'accroissement conséquent de l'effectif du personnel enseignant

Un accroissement conséquent de l'effectif du personnel enseignant permettra de porter le ratio élèves/maître à un maximum de 50 élèves pour un enseignant et de réduire le chômage chez les jeunes diplômés. Pour ce faire, le gouvernement doit poursuivre les efforts de recrutement d'enseignants qualifiés au profit du primaire.

5. La réforme des structures de formation des enseignants

La transformation des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) en Instituts Nationaux de Formation des Enseignants de l'Éducation de Base (INAFEEB) vise l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base.

6. La réforme curriculaire

La réforme curriculaire trouve son fondement dans la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation. Elle s'inscrit dans le cadre global de la réforme du système éducatif de 2006 qui institue le continuum éducatif, dont le périmètre institutionnel comprend le préscolaire, le primaire, le post-primaire et l'éducation non formelle. Les principales orientations adoptées pour la réforme curriculaire sont le socioconstructivisme, le paradigme de l'apprentissage et l'entrée par les référentiels de capacités et de compétences.

La nouvelle approche pédagogique privilégiée dans le cadre de la réforme curriculaire est appelée « approche pédagogique intégratrice » (API). Elle s'appuie essentiellement sur le socioconstructivisme interactif pour favoriser la construction des connaissances par les apprenants, en interaction avec d'autres acteurs et l'environnement. Au primaire, le volume horaire annuel proposé est de 770 heures d'enseignement.

La mise en place de la réforme touche six régions, à savoir le Centre, le Plateau Central, le Sahel, l'Est, les Hauts-Bassins et la Boucle du Mouhoun. Elle est progressive et couvre la période 2015-2019.

7. La gestion décentralisée du système éducatif

Dans le cadre de la décentralisation, des compétences et des ressources sont transférées aux communes, depuis 2009, pour la gestion des écoles primaires. Ces transferts permettent l'acquisition du cartable minimum, le fonctionnement courant des écoles, la réhabilitation ou la réfection des écoles et la construction de nouvelles infrastructures scolaires. L'augmentation des compétences des communes, notamment pour la gestion des cantines scolaires et l'éducation non formelle, est envisagée depuis quelques années.

©Communication MENA Burkina Faso



2 L'ÉVALUATION PASEC2014 AU BURKINA FASO

2



CHAPITRE 2

La méthodologie⁸ 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 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.

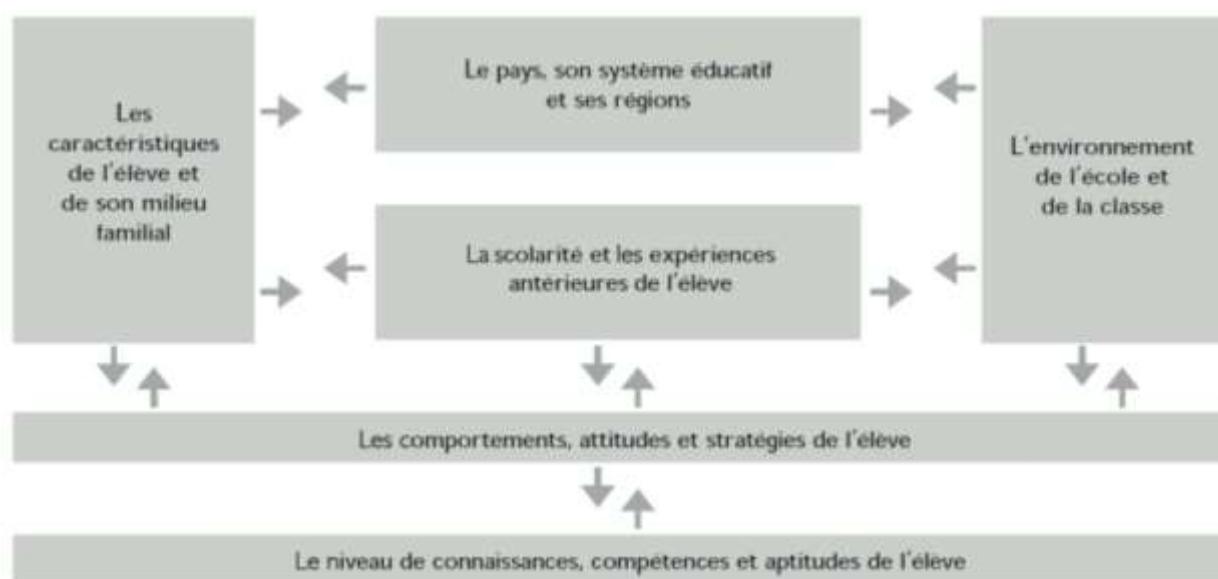
Un **système éducatif équitable** tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des 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*⁹, 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



⁸ 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.

⁹ L'ensemble des pays évalués par le PASEC2014 ayant un cycle primaire de six ans, les tests de début de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 2^e année, et ceux de fin de scolarité sont administrés auprès d'élèves de 6^e année.

2.1 Les tests et questionnaires PASEC2014

Les tests PASEC sont construits sur la base :

- I. de recherches scientifiques dégageant 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 mesure¹⁰ 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 Burkina Faso, 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 les principales difficultés des élèves 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 en langue d'enseignement 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 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.

¹⁰ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

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

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

Encadré 2.1 : Définition des sous-domaines de langue évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

Sections du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
Partie 1	<p>Compréhension de l'oral : <i>La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre du vocabulaire • Reconnaître du vocabulaire • Reconnaître des familles de mots • Comprendre un texte
Partie 2	<p>Familiarisation avec l'écrit 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></p>	<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	<p>Compréhension de l'écrit : <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter 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></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder le sens des mots • Lire et comprendre des phrases • Comprendre un texte - 1 • Comprendre un texte - 2

2.1.1.2 Test de mathématiques en début de scolarité

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

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

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

Encadré 2.2 : Définition des sous-domaines de mathématiques évalués par le PASEC2014 – Début de scolarité

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

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les tests de l'évaluation PASEC2014 de fin de scolarité 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 des langues 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 informatifs¹¹ et de documents¹². 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 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de lecture – Fin de scolarité

Composition du test	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 déchiffrage 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 %)

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 ; il 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.

¹¹ 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).

¹² Il s'agit ici de textes discontinus courts (inférieurs à 100 mots) comme des schémas explicatifs, des affiches publicitaires, des tableaux de données, etc.

Encadré 2.4 : Domaines évalués par le test PASEC2014 de mathématiques – Fin de scolarité

Composition du test	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 leur langue maternelle, 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 en charge de la collecte des données sont formés et supervisés par les équipes nationales.

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

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

Les tests PASEC2014 utilisent la technique des « cahiers tournants » permettant de soumettre aux élèves un grand nombre de questions sans pour autant allonger le temps de passation. À chaque élève est soumis un seul cahier tournant de tests. Quatre cahiers de tests différents sont utilisés ; ces derniers 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 PASEC 2014 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 Burkina Faso porte sur le regroupement de régions et le deuxième, sur les types d'écoles (publiques, privées). Ainsi, l'échantillonnage des écoles au Burkina Faso a porté sur huit strates. Les strates retenues sont présentées dans la première colonne des tableaux 2.7 et 2.8.

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 Burkina Faso, l'échantillonnage s'est opéré en trois étapes :

- I. La première étape a consisté en la sélection de 200 écoles selon une procédure systématique et une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves inscrits en 2^e et en 6^e année. Ces 200 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. 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 100 écoles.
- III. Au sein de chacune de ces écoles sélectionnées, une classe de 6^e année est sélectionnée parmi l'ensemble des classes de ce niveau selon une procédure aléatoire simple. Cette procédure est 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 de 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, 182 écoles sur les 200 échantillonnées ont effectivement été enquêtées. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 91 %, 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 98,7 %.

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 99 %.

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
Centre + Plateau Central	27	26	96,3 %	485	477	98,4 %
Cascades + Sud-Ouest	23	22	95,7 %	410	409	99,8 %
Centre-Ouest + Centre-Sud	24	21	87,5 %	418	413	98,8 %
Nord + Centre-Nord	30	28	93,3 %	529	519	98,1 %
Boucle du Mouhoun	23	20	87,0 %	398	393	98,7 %
Est + Centre-Est	27	23	85,2 %	453	444	98,0 %
Hauts-Bassins	23	21	91,3 %	376	374	99,5 %
Sahel	23	21	91,3 %	393	387	98,5 %
Total	200	182	91,0 %	3 462	3 416	98,7 %

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
Centre + Plateau Central	14	14	100,0 %	140	138	98,6 %
Cascades + Sud-Ouest	11	11	100,0 %	107	107	100,0 %
Centre-Ouest + Centre-Sud	12	12	100,0 %	115	115	100,0 %
Nord + Centre-Nord	15	15	100,0 %	149	147	98,7 %
Boucle du Mouhoun	12	12	100,0 %	116	116	100,0 %
Est + Centre-Est	14	14	100,0 %	136	130	95,6 %
Hauts-Bassins	11	11	100,0 %	109	109	100,0 %
Sahel	11	11	100,0 %	107	107	100,0 %
Total	100	100	100,0 %	979	969	99,0 %

2.4 Les analyses

Le lecteur est invité à consulter le rapport technique de l'évaluation internationale PASEC 2014 pour des informations sur les analyses psychométriques et statistiques.



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



CHAPITRE 3

Ce chapitre a pour objet de décrire et de positionner les performances du Burkina Faso 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-lecture¹³ 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 régions administratives dans certains cas ou région administrative officielle dans d'autres) du Burkina Faso 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 burkinabè.

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

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.

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 Burkina Faso uniquement. Les élèves les plus compétents (score supérieur ou égal à 610,4 points) se situent au niveau 4, alors que les moins compétents (score inférieur à 399,1 points) sont classés sous le niveau 1.

Les seuils « suffisants » en langue et en mathématiques sont matérialisés par une ligne rouge dans les tableaux¹⁴.

¹³ 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.

¹⁴ 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 burkinabè dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	610,4	14,1 %	15,2 %	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 %	20,2 %	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 %	32,3 %	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 %	24,1 %	Lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	126,0	12,4 %	8,1 %	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.

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 Burkina Faso, la situation est préoccupante puisque 64,5 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité. Parmi l'ensemble des élèves en début de scolarité, environ 8,1 % 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 I, ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement).

En mathématiques, les résultats sont relativement meilleurs qu'en langue au Burkina Faso.

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 burkinabè dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	577,7	23,2 %	18,3 %	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 %	40,9 %	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 I	400,3	30,9 %	30,9 %	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 I	66,9	16,2 %	9,9 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau I.

En 2014, dans l'ensemble des dix pays évalués, près de 50 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence en mathématiques sur l'échelle de compétences PASEC2014. Ces élèves ont une plus grande probabilité que ceux situés au-dessus du seuil de ne pas maîtriser les compétences nécessaires pour reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes

très simples. Ils ont également de la difficulté à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous, au-dessus, à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves risquent de se retrouver en difficulté dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans les problèmes.

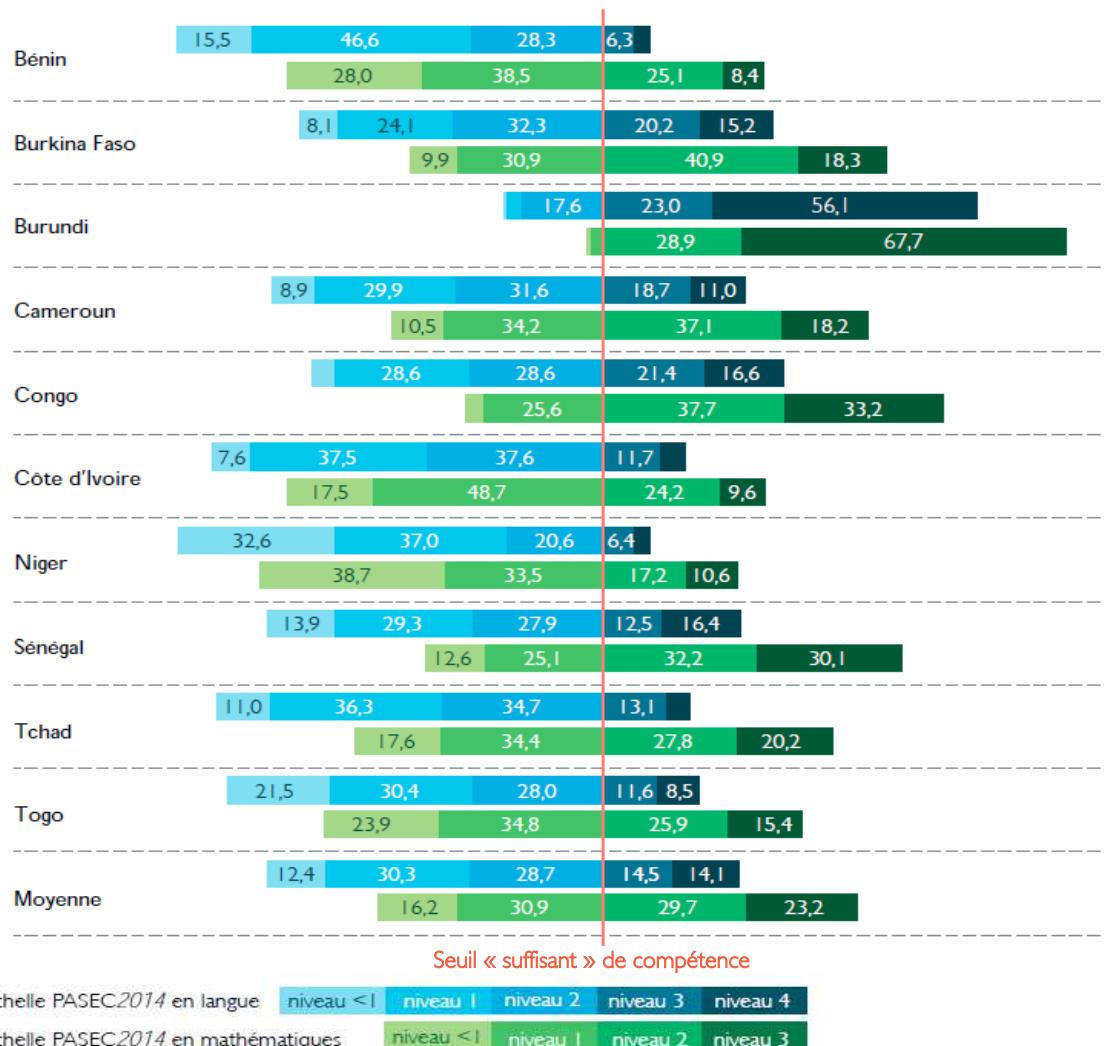
Au niveau national, la situation est moins préoccupante en mathématiques qu'en langue, mais mérite aussi une attention. En effet, 40,8 % des élèves n'atteignent pas le seuil « suffisant » en début de scolarité. Parmi tous les élèves en début de scolarité, 9,9 % ne manifestent aucune des compétences mesurées par ce test de mathématiques dans la langue de scolarisation, pas même les plus élémentaires.

Notons toutefois que 18,3 % des élèves ont atteint le niveau supérieur (niveau 3) en mathématiques.

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 mathématiques¹⁵ (voir les tableaux B3.1 et B3.2 en annexe).

¹⁵ Pour faciliter la lecture des illustrations de ce rapport, ce code couleur sera conservé pour tous les graphiques.

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



Dans les dix pays, hormis au Burundi où la langue du test et de scolarisation, le kirundi, correspond à une langue qui est familière aux élèves, les pourcentages d'élèves en dessous des seuils dits « suffisants » sont très élevés : la grande majorité des élèves qui 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 maîtrisent 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 élevée¹⁶ peut être observée entre les scores des élèves en langue et leurs résultats en mathématiques en début de

¹⁶ Au niveau « élèves », le coefficient de corrélation entre les deux disciplines varie entre 0,68 et 0,85 selon les pays; au niveau « écoles », il varie entre 0,85 et 0,95 (voir le tableau B3.3 en annexe).

scolarité primaire. Ainsi, quel que soit le pays, un élève ou une école performante en langue a tendance à obtenir un score élevé en mathématiques, et vice versa.

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

La part importante d'élèves qui n'atteignent pas les seuils « suffisants » doit inciter les décideurs politiques à développer des réformes éducatives susceptibles de remédier, dès le plus jeune âge, aux difficultés scolaires rencontrées. Face aux différents constats et à la nature des difficultés observées, il est primordial que les pays s'interrogent sur l'articulation entre langue maternelle, langue de scolarisation et apprentissage de la lecture et des mathématiques dès les premières années du primaire, période déterminante pour la suite des apprentissages et les trajectoires scolaires. En ce sens, le développement du préscolaire prévu dans le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) au Burkina Faso entre dans cette logique, d'une part, en familiarisant les élèves avec la langue d'enseignement avant leur entrée dans le cycle primaire et, d'autre part, en les préparant mieux à aborder l'enseignement primaire. La généralisation du préscolaire permettra, à terme, de ramener la durée du cycle primaire à cinq ans.

En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans le tableau 3.3 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Burkina Faso 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 Burkina Faso, les scores moyens nationaux en lecture (513,8) et en mathématiques (505,8) sont très proches de la moyenne internationale¹⁷ des dix pays enquêtés en 2014.

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

	Score du Burkina Faso	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur au Burkina Faso	Pays avec un score moyen statistiquement égal au Burkina Faso	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur au Burkina Faso
Langue	513,9	Burundi	Cameroun, Congo, Sénégal	Bénin, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Togo
Mathématiques	505,8	Burundi, Congo	Cameroun, Sénégal, Tchad	Bénin, Côte d'Ivoire, Niger, Togo

Le début de scolarité primaire au Burkina Faso se caractérise par des scores nationaux statistiquement inférieurs à un seul pays de l'évaluation en langue et à deux pays en mathématiques. Les scores nationaux sont cependant égaux à ceux de trois pays en langue et en mathématiques. Les scores moyens des élèves burkinabè en début de scolarité sont par contre supérieurs à ceux de cinq pays participant à l'évaluation en langue et de quatre pays en mathématiques.

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 Burkina Faso.

Les seuils « suffisants » en lecture et en mathématiques sont matérialisés dans les tableaux par une ligne rouge¹⁸.

¹⁷ Les échelles internationales sont normalisées pour avoir une moyenne internationale de 500 points et un écart-type international de 100 points.

¹⁸ 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 burkinabè dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	595,1	17,1 %	21,4 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs ou informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur, de déterminer le sens implicite et d'interpréter les sentiments des personnages. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparant des données pour les exploiter.
Niveau 3	518,4	25,6 %	35,5 %	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 %	29,8 %	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 %	11,0 %	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 %	2,3 %	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 burkinabè 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 13,3% 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 burkinabè dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	609,6	14,7 %	21,9 %	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 %	36,9 %	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 %	28,5 %	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 %	12,6 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté quant aux connaissances et compétences du niveau 1.

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 sont situés sous le niveau 1 de l'échelle de compétences.

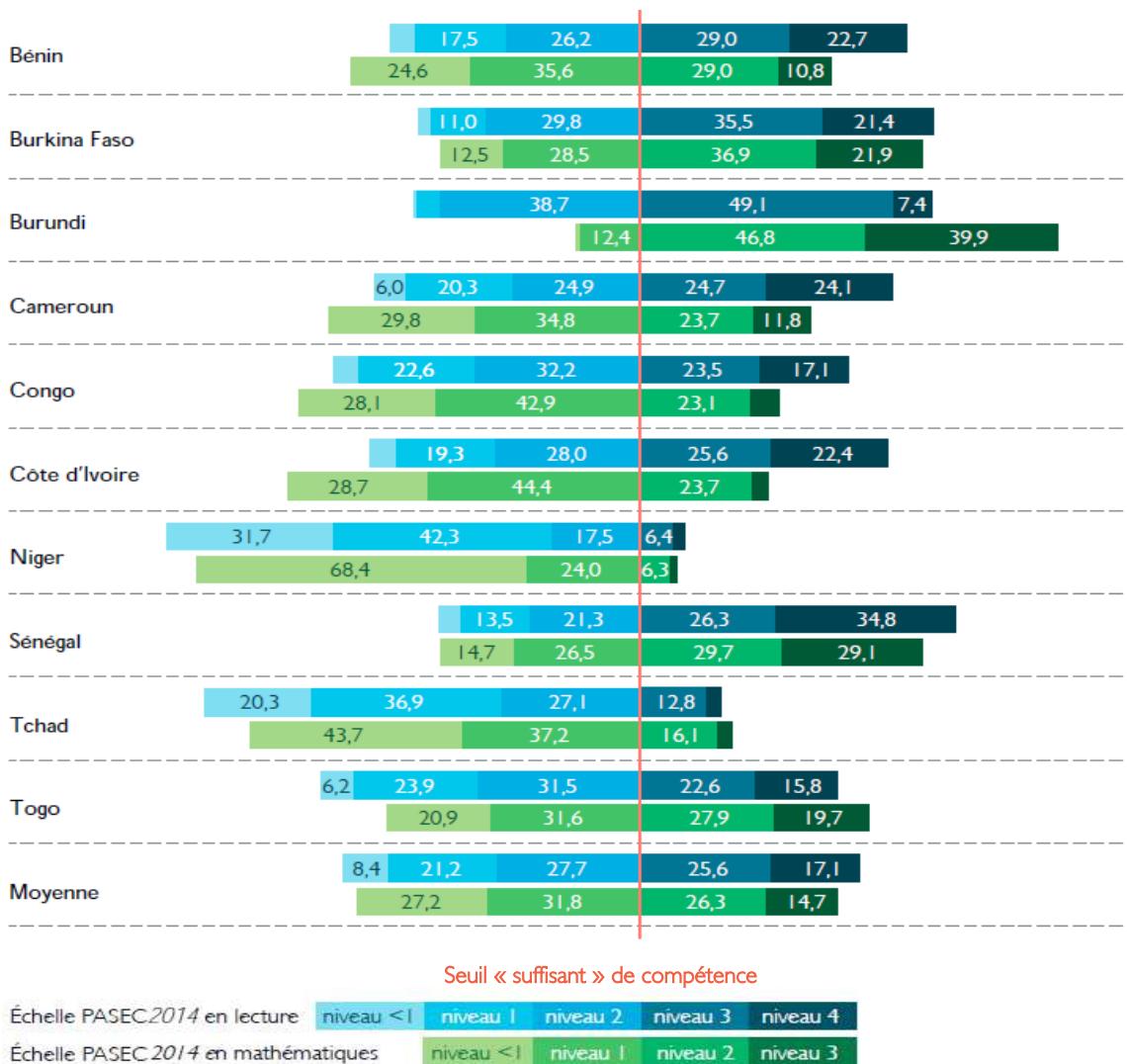
Il est essentiel que les systèmes éducatifs puissent déceler les difficultés d'apprentissage des élèves dès leur entrée au primaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

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'évaluation¹⁹.

¹⁹ 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 Burkina Faso 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 Burkina Faso, les scores moyens nationaux en lecture (531,6) et en mathématiques (539,5) sont supérieurs à la moyenne internationale fixée à 500 points pour les dix pays enquêtés.

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

	Score du Burkina Faso	Pays avec un score moyen statistiquement supérieur au Burkina Faso	Pays avec un score moyen statistiquement égal au Burkina Faso	Pays avec un score moyen statistiquement inférieur au Burkina Faso
Lecture	531,6	Sénégal	Bénin, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire	Congo, Niger, Tchad, Togo
Mathématiques	539,5	Burundi	Sénégal	Bénin, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Togo

La fin de scolarité primaire au Burkina Faso se caractérise par des performances nationales statistiquement inférieures à celles d'un seul pays (Burundi) en lecture et en mathématiques, faisant du pays l'un des plus performants parmi le groupe des dix pays évalués. Si les performances nationales sont statistiquement égales à celles de quatre pays en lecture, en mathématiques par contre les performances du pays sont égales à celles d'un seul autre pays (Sénégal). Par ailleurs, les performances du Burkina Faso sont supérieures à celles de quatre pays en lecture et de sept pays en mathématiques.

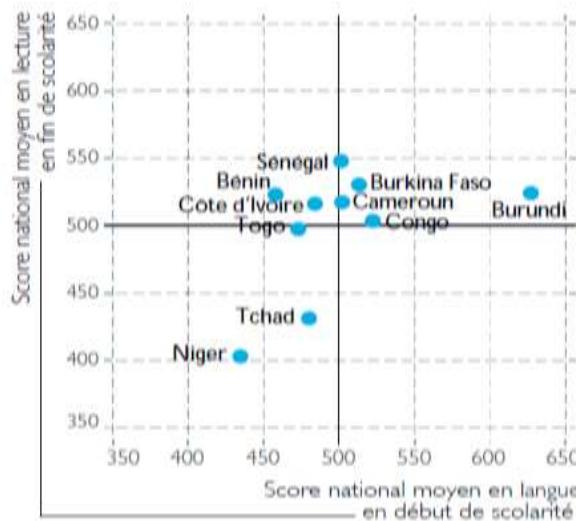
3.3 Relations entre les performances de début et de fin de scolarité primaire des pays

La mise en lien des scores nationaux de début et de fin de scolarité primaire permet 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.

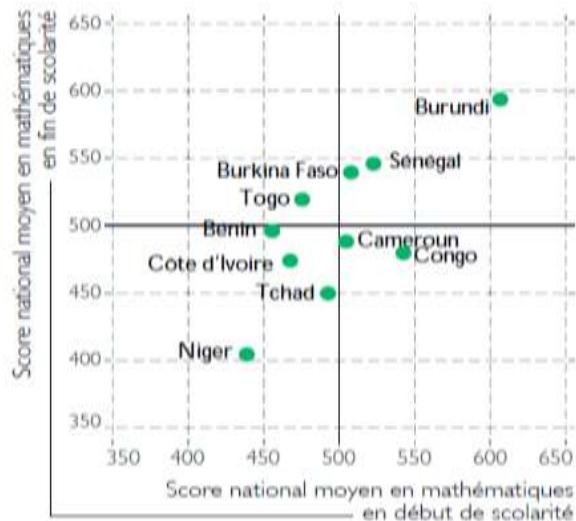
Les graphiques 3.3 et 3.4 mettent en relation les scores nationaux de début de scolarité primaire (sur l'axe horizontal) avec les scores de fin de scolarité (sur l'axe vertical) pour chaque discipline. Pour les deux matières, la relation entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité primaire²⁰ 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.

²⁰ Cette relation est évaluée à partir du coefficient de corrélation de rang des pays sur la base de leurs scores moyens nationaux en début et en fin de scolarité primaire.

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



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



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

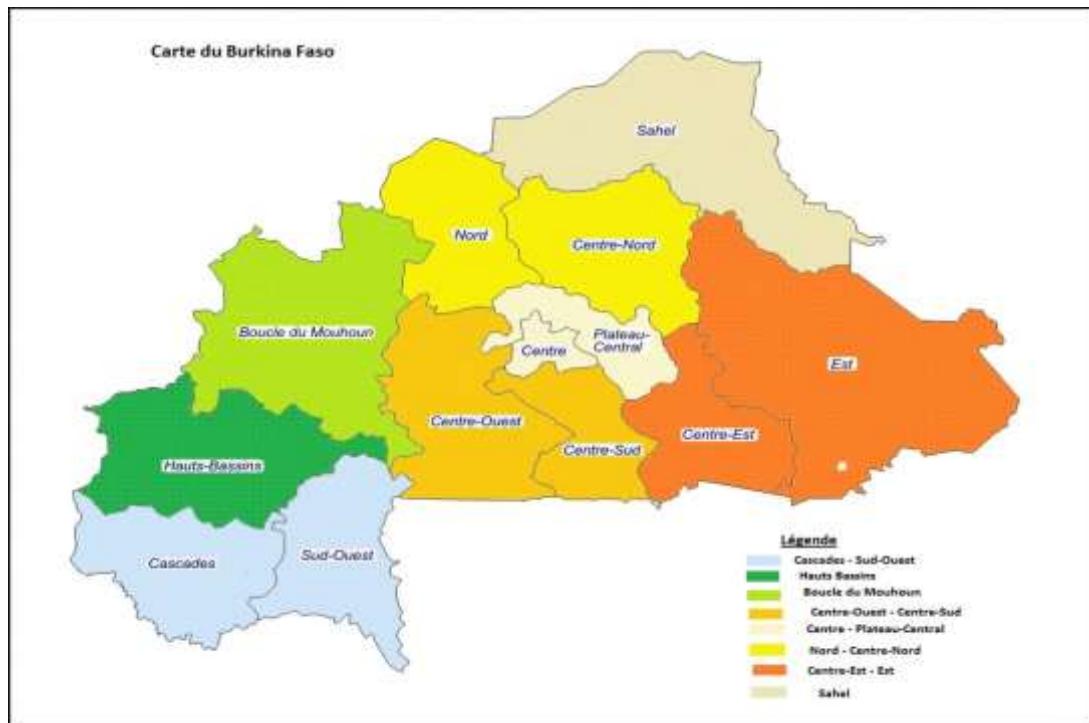
3.4 Compétences des élèves dans le pays en lecture et en mathématiques

Afin de répondre à des enjeux nationaux, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2014 afin de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. L'échantillon du Burkina Faso a été divisé en 8 zones (regroupement des 13 régions administratives du pays) permettant de conduire des comparaisons fiables entre les zones selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales entre les différents pays. Le regroupement des zones a été effectué sur la base de critères géographiques, socioéconomiques et culturels. Ce travail a été réalisé en collaboration avec l'équipe nationale PASEC du Burkina Faso. Les zones distinguées sont :

- Centre + Plateau Central (composée des régions Centre et Plateau Central);
- Cascades + Sud-Ouest (composée des régions Cascades et Sud-Ouest);
- Nord + Centre-Nord (composée des régions Nord et Centre-Nord);
- Centre-Ouest + Centre-Sud (composée des régions Centre-Ouest et Centre-Sud);
- Boucle du Mouhoun;
- Est + Centre-Est (composée des régions Est et Centre-Est);
- Hauts-Bassins;
- Sahel.

Les zones sont illustrées sur la carte qui suit, où l'on retrouve les 13 régions administratives du pays; les régions de même couleur appartiennent à la même zone.

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



Le tableau ci-dessous est construit à partir de la base de données du Ministère de l'Éducation Nationale 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 Burkina Faso.

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*
Centre + Plateau Central	18,2 %	41,6 %	41,0 %	19,6 %	71,0 %	53,3
Cascades + Sud-Ouest	7,6 %	3,1 %	75,2 %	10,6 %	65,0 %	51,4
Centre-Ouest + Centre-Sud	16,5 %	5,2 %	81,9 %	7,3 %	62,9 %	48,7
Nord + Centre-Nord	17,1 %	7,1 %	85,5 %	9,3 %	59,0 %	48,2
Boucle du Mouhoun	10,7 %	5,0 %	86,0 %	12,4 %	65,8 %	49,2
Est + Centre-Est	15,6 %	5,7 %	81,3 %	9,8 %	53,1 %	48,7
Hauts-Bassins	11,7 %	19,3 %	57,0 %	14,7 %	69,8 %	53,4
Sahel	2,6 %	7,8 %	81,2 %	11,5 %	67,0 %	49,8
Moyenne nationale	100 %	13,8 %	72,0 %	12,0 %	63,4 %	50,2

* Estimations faites à partir des données collectées lors de l'évaluation PASEC2014

** Calculs effectués à partir de la base de sondage du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation de l'année 2014

Comme indiqué au tableau 3.7, les zones Centre + Plateau Central et Nord + Centre-Nord ont les poids les plus élevés en termes d'effectifs scolarisés en 6^e année du primaire avec respectivement 18,2 % et 17,1 %. Ces deux zones sont suivies ensuite par les zones Centre-Ouest + Centre-Sud (16,5 %), Est + Centre-Est (15,6 %), Hauts-Bassins (11,7 %), Boucle du Mouhoun (10,7 %) et Cascades + Sud-Ouest (7,6 %). La zone du Sahel quant à elle a le poids le plus faible avec 2,6 % d'élèves de fin scolarité. Le tableau montre également que la zone Centre + Plateau Central, dans laquelle se trouve la capitale Ouagadougou, a un nombre plus important d'élèves scolarisés dans le privé (41,6 %). C'est dans cette même zone que

l'urbanisation est la plus forte. Il en est de même de la région des Hauts-Bassins, qui inclut la ville de Bobo Dioulasso, qui vient juste après la zone Centre + Plateau Central en termes de proportion d'élèves en milieu urbain et de pourcentage d'élèves scolarisés dans le privé (19,3 %).

Les mêmes zones, Centre + Plateau Central et Hauts-Bassins, 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 (Centre + Plateau Central et Hauts-Bassins) sont issus des ménages les plus favorisés de la population, ces deux zones ayant les indicateurs de niveau moyen de vie les plus élevés. Ces différences de contexte entre les zones du Burkina Faso entraînent des disparités de performance en lecture et en mathématiques qui sont décrites par zone dans les sections qui suivent.

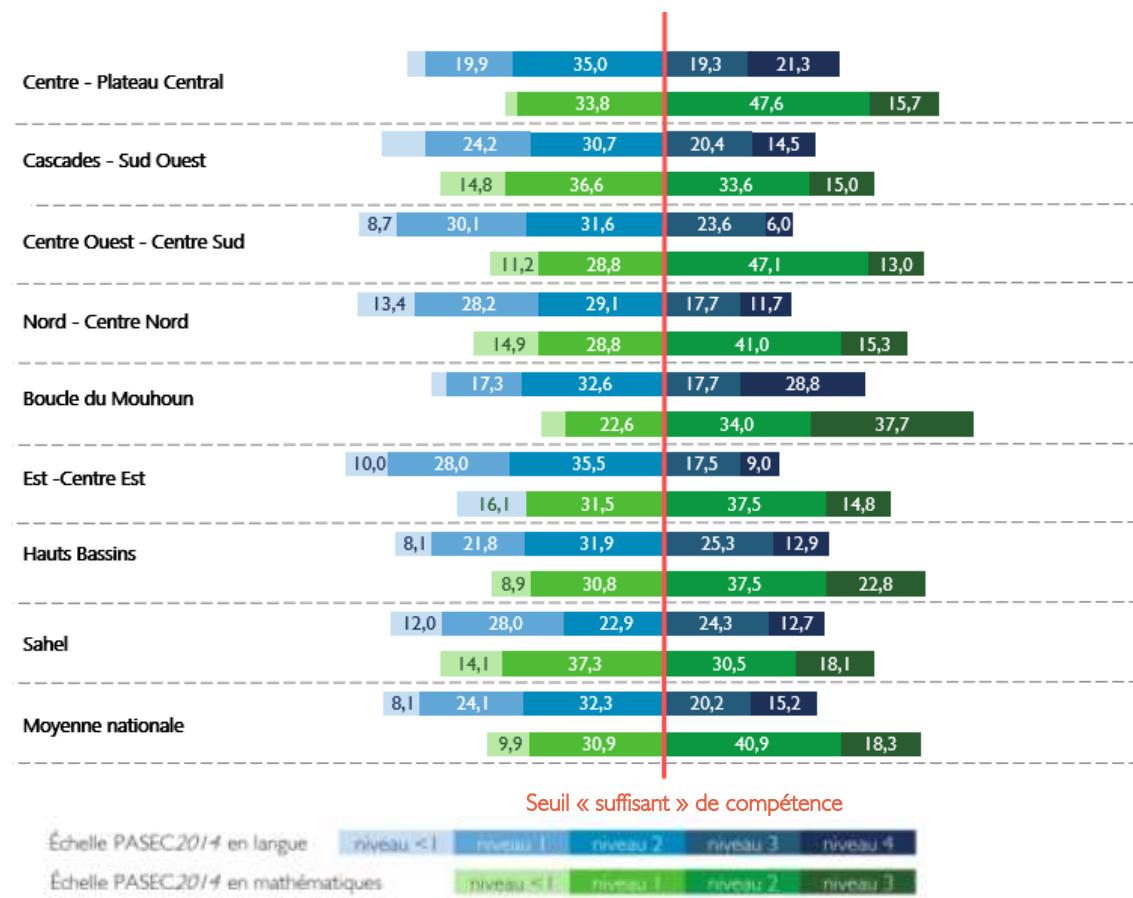
3.4.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire

En langue, les zones Boucle du Mouhoun et Centre + Plateau Central enregistrent la part la plus importante d'élèves atteignant le seuil « suffisant » de compétence, soit 46,6 % et 40,6 % respectivement. Viennent ensuite les zones Hauts-Bassins (38,2 %), Sahel (37 %) et Cascades + Sud-Ouest (34,9 %). Dans les trois autres zones, les pourcentages varient entre 26,5 % et 29,6 %.

En mathématiques, les proportions d'élèves qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont plus élevées que celles observées pour le test de langue, et ce, dans toutes les zones étudiées. Comme en langue, les zones Boucle du Mouhoun et Centre + Plateau Central se distinguent de toutes les autres en présentant une proportion plus importante d'élèves au-dessus du seuil, soit 71,6 % et 63,3 % respectivement. Les zones Hauts-Bassins (60,4 %) et Centre-Ouest + Centre-Sud (60,1 %) présentent des parts d'élèves au-dessus du seuil de compétence légèrement inférieures à celle de la zone Centre + Plateau Central. Précisons que plus de 50 % des élèves sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans toutes les zones, hormis celle du Sahel. Cette dernière affiche une proportion légèrement sous la barre des 50 %, soit 48,6 %.

Le graphique 3.5 détaille, pour chaque zone et chaque discipline, le pourcentage d'élèves par niveau 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



Notons la performance remarquable de la Boucle du Mouhoun en début de scolarité par rapport aux zones Centre + Plateau Central et Hauts-Bassins qui, en comparaison de la zone Boucle du Mouhoun, offrent aux élèves plus de chance de réussite grâce à la présence de la capitale économique Ouagadougou, pour la première, et pour la seconde, de la ville de Bobo Dioulasso, qui concentre aussi une partie de l'activité économique du pays. Ces zones se révèlent aussi celles où la présence des écoles privées est la plus accentuée.

3.4.2 Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire

Comme en début de scolarité, la zone Centre + Plateau Central présente une proportion plus élevée d'élèves, en fin de scolarité, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en lecture, avec 71,1 %. Dans la région des Hauts-Bassins, 67,4 % des élèves sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, suivie des zones Est + Centre-Est et Cascades + Sud-Ouest, avec respectivement 61,2 % et 58,4 % des élèves.

Malgré le fait qu'en début de scolarité la Boucle du Mouhoun arrive en première position quant à la zone ayant le plus d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » en lecture, cette zone arrive en fin de scolarité en sixième position, avec un peu moins de 50 % d'élèves qui sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences. Dans les deux autres zones qui arrivent après la Boucle du Mouhoun, la proportion d'élèves qui sont au-dessus du seuil suffisant de compétence est comprise entre 45,9 % pour la zone Centre-Ouest + Centre-Sud et 39 % pour le Sahel.

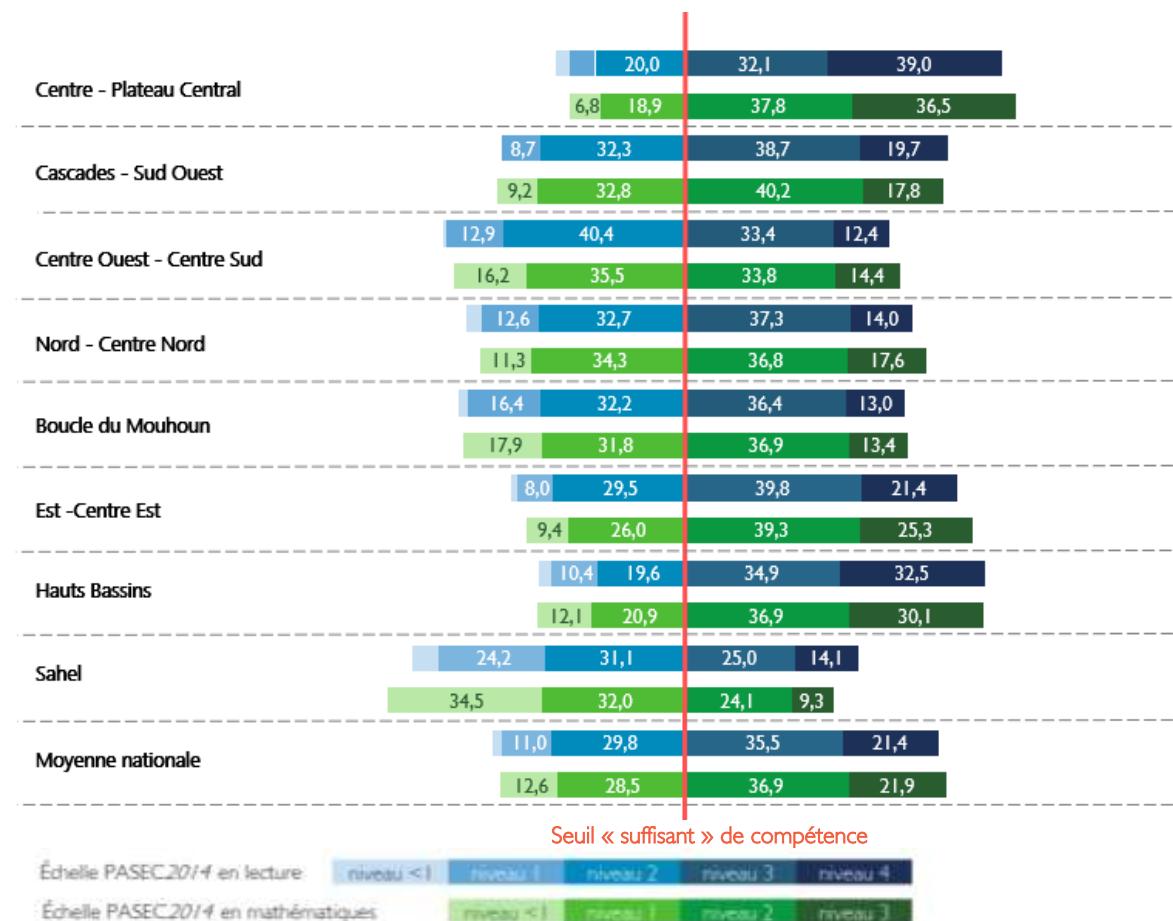
Il convient de préciser qu'il y a, dans toutes les zones, une proportion non négligeable d'élèves qui atteignent la fin du primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires en lecture, notamment les capacités de décodage. Cette proportion d'élèves est plus élevée dans le Sahel, où elle est de 5,7 %, comparativement à la zone Centre-Ouest + Centre-Sud, qui affiche une proportion de 0,8 %. Dans la zone Centre + Plateau Central, c'est 3,3 % des élèves qui n'ont pas acquis les compétences élémentaires.

Comme c'était le cas en lecture, les zones Centre + Plateau Central et Hauts-Bassins se distinguent des autres en hissant, en fin de scolarité, une proportion plus importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques, soit 74,3 % et 67 % respectivement. Elles sont suivies des zones Est + Centre-Est (64,6 %) et Cascades + Sud-Ouest (58 %). Les élèves qui sont capables de répondre à des questions d'arithmétique, de mesure et de géométrie couvrant les trois domaines évalués (connaissance, application et raisonnement) forment dans la région du Sahel une proportion moins élevée que dans les autres zones, soit 33,4 %.

En comparaison avec la lecture, la proportion d'élèves qui éprouvent de réelles difficultés en mathématiques est plus importante. Après au moins cinq 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 34,5 % dans le Sahel, de 17,9 % dans la Boucle du Mouhoun, de 16,2 % dans le Centre-Ouest + Centre-Sud et de 12,1 % dans les Hauts-Bassins. C'est dans la zone Centre + Plateau Central, dans laquelle se trouve la capitale, que cette proportion est la plus faible avec 6,8 %.

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 régions

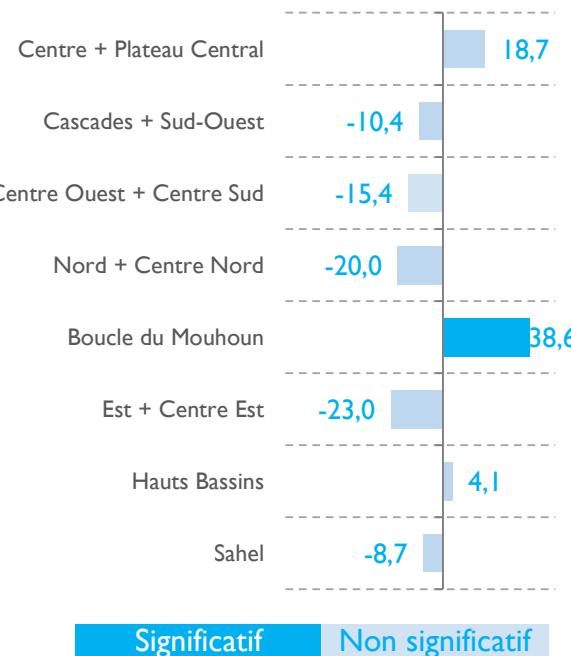
Les deux sous-sections précédentes ont dépeint la situation des zones relativement à la répartition de leurs élèves sur les différents niveaux des échelles de compétences en lecture et en mathématiques. Si cette approche permet de distinguer les forces et les faiblesses de chacune des zones, elle ne 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 Burkina Faso 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 de la région de la Boucle du Mouhoun sont les seuls à manifester des performances moyennes statistiquement plus élevées que la moyenne nationale, et ce, quelle que soit la discipline. L'écart de points est de 38,6 en langue et de 39,7 en mathématiques. Ce résultat peut être mis en lien avec les pourcentages d'élèves de cette zone, en comparaison avec la moyenne nationale, qui se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence dans les différentes disciplines.

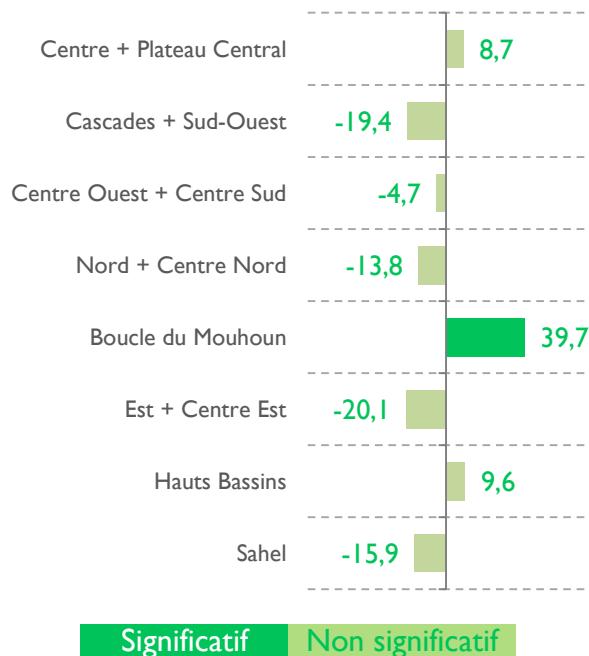
Les zones Centre + Plateau Central, Cascades + Sud-Ouest, Centre-Ouest + Centre-Sud, Nord + Centre-Nord, Est + Centre-Est, Hauts-Bassins et Sahel ont des performances moyennes similaires aux moyennes nationales dans les deux disciplines²¹.

Les graphique 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



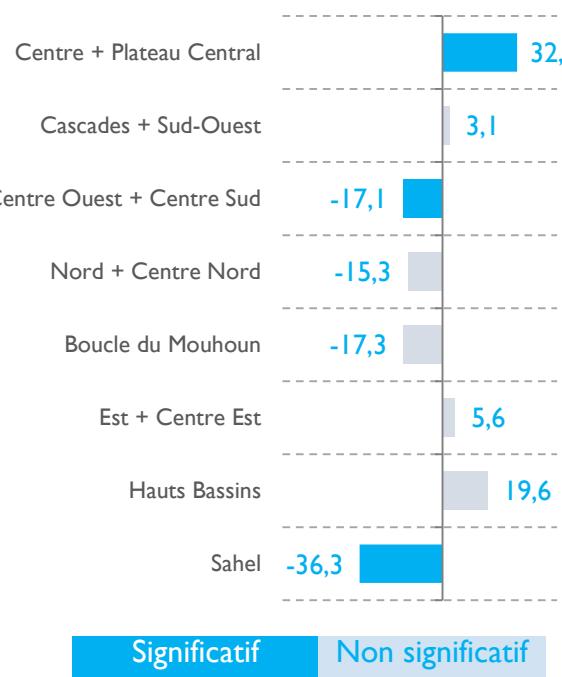
En fin de scolarité, seule la zone Centre + Plateau Central présente des performances moyennes supérieures à la moyenne nationale avec un écart de 32,6 points en lecture et de 36,5 points en mathématiques.

²¹ Les différences observées ne sont pas significatives.

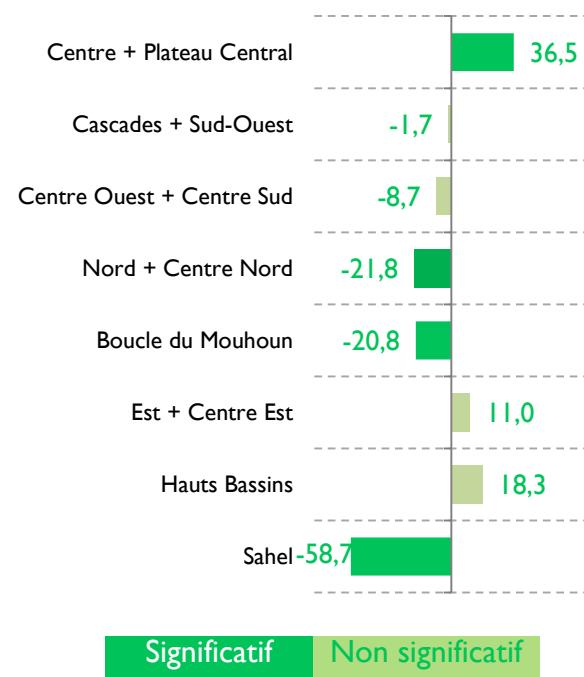
Les zones Cascades + Sud-Ouest, Est + Centre-Est et Hauts-Bassins ont des performances moyennes similaires aux moyennes nationales dans les deux disciplines. Ce constat est également vrai pour les zones Nord + Centre-Nord et Boucle du Mouhoun, en lecture seulement, et pour la zone Centre-Ouest + Centre-Sud en mathématiques.

La zone du Sahel présente des performances moyennes en lecture et en mathématiques inférieures aux moyennes nationales. Il en est de même des zones Nord + Centre-Nord et Boucle du Mouhoun en mathématiques et de la zone Centre-Ouest + Centre-Sud en lecture. En lecture, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 36,3 dans le Sahel et de 17,1 dans la zone Centre-Ouest + Centre-Sud. En mathématiques, la différence de points par rapport à la moyenne nationale est de 21,8 dans la zone Nord + Centre-Nord, de 20,8 dans la zone Boucle du Mouhoun et de 58,7 dans le Sahel. 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).

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



3.4.4 Scores nationaux et scores des 13 régions administratives

Le but de cette section est de comparer les scores moyens de chacune des 13 régions administratives du Burkina Faso avec les scores moyens de l'ensemble du pays. En plus de l'analyse précédente qui a été faite selon des zones définies par l'enquête, la présente analyse permet de cibler les régions les moins performantes et les plus performantes sans procéder à une fusion préalable de régions qui peut cacher des disparités plus ou moins importantes. Par exemple, la zone Centre + Plateau Central comprend la région du Centre composé de la capitale Ouagadougou et la région du Plateau Central.

Cette analyse en termes de région est importante dans la mesure où elle permet de comparer directement les zones administratives du pays telles qu'elles existent et de déterminer lesquelles ont tendance à hisser les scores nationaux vers le haut et lesquelles tendent à les plomber.

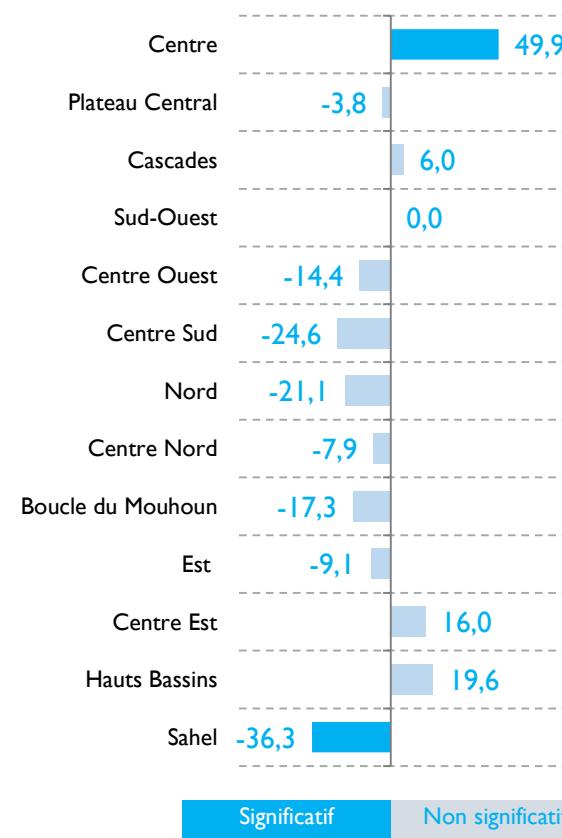
Les analyses sont faites uniquement pour les élèves de la fin de scolarité en raison de la distribution de l'échantillon en termes de régions pour les élèves en début de scolarité.

À la lecture des graphiques 3.11 et 3.12, on constate l'écart net de la région du Centre (Ouagadougou) par rapport aux autres régions. Seule cette région présente des performances moyennes supérieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines, avec un écart de 49,9 points en lecture et de 49,1 points en mathématiques. La région du Centre-Est se démarque aussi avec un score moyen en mathématiques supérieur de 28 points à la moyenne nationale (voir le tableau B3.14 en annexe).

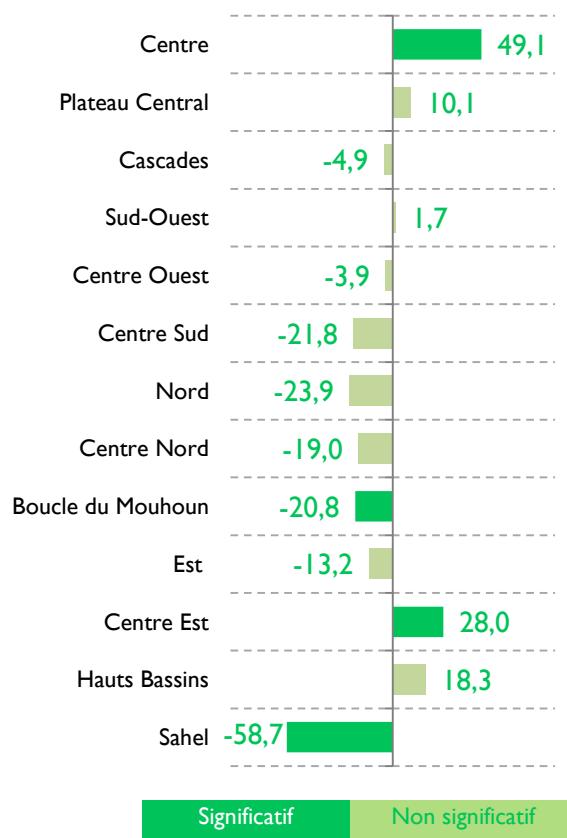
Les régions du Plateau Central, des Cascades, du Sud-Ouest, du Centre-Ouest, du Centre-Sud, du Nord, du Centre-Nord, de l'Est et des Hauts-Bassins ont des performances moyennes similaires aux moyennes nationales dans les deux disciplines. Ce constat est aussi vrai pour la région de la Boucle du Mouhoun et de la région du Centre-Est en lecture.

La région du Sahel présente des performances moyennes inférieures aux moyennes nationales dans les deux disciplines. Ce constat est aussi vrai pour la région de la Boucle du Mouhoun en mathématiques.

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



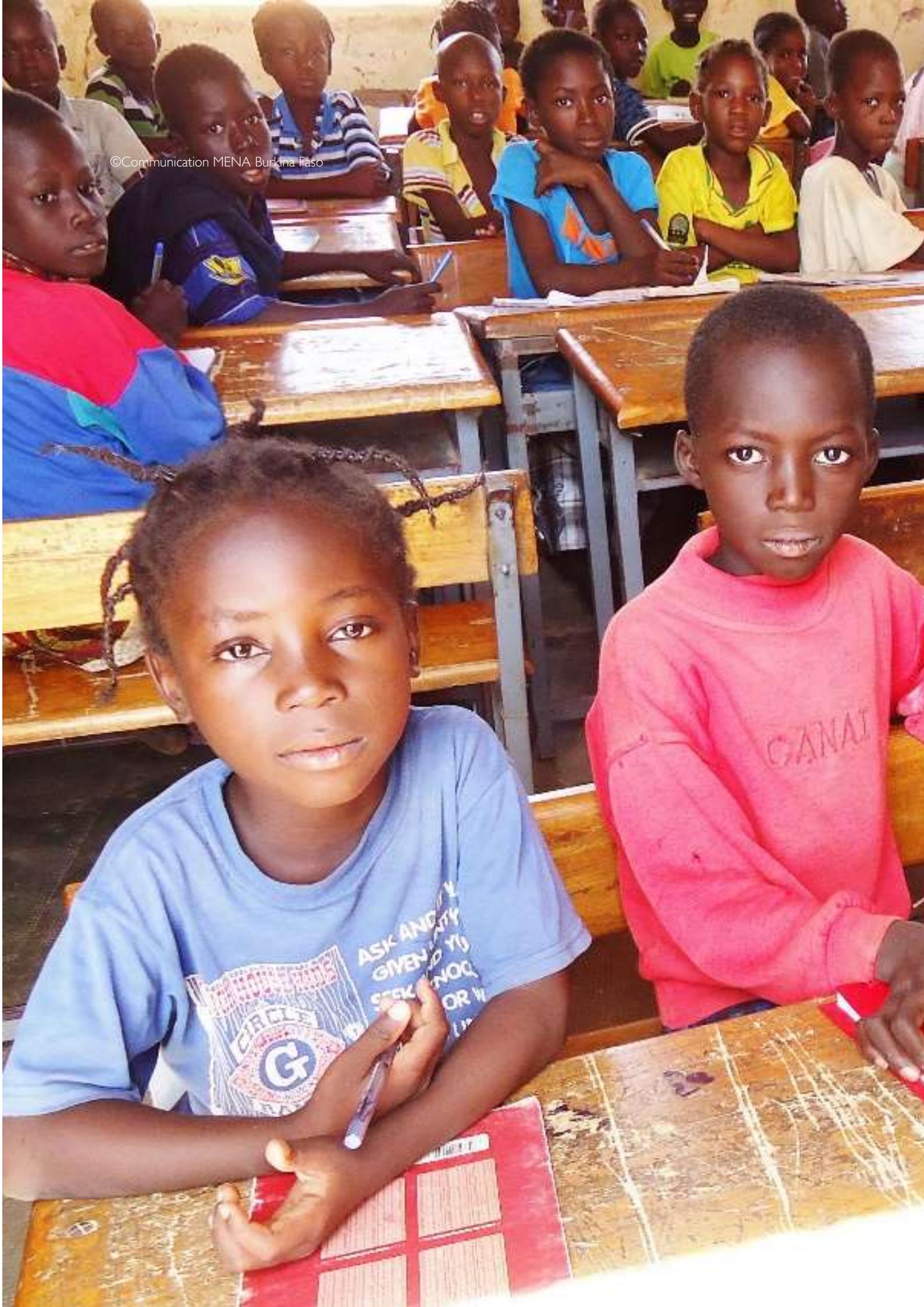
Graphique 3.12 : Écarts de performance en mathématiques entre chaque région et le niveau national – Fin de scolarité

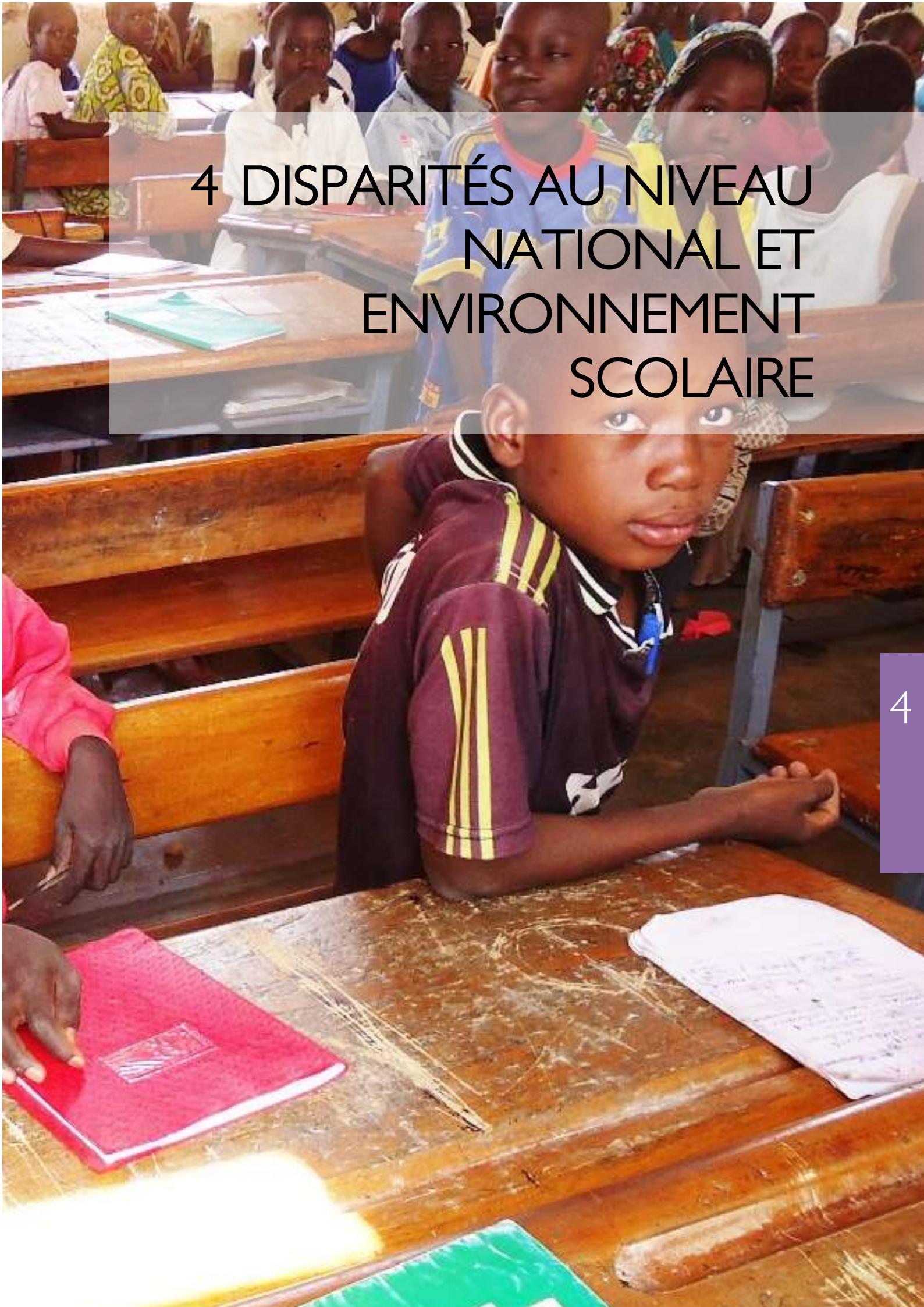


Les résultats présentés dans ce chapitre montrent qu'en fin de scolarité, la région Centre présente des performances scolaires plus élevées que la moyenne nationale en lecture et en mathématiques. Les raisons pour lesquelles certaines zones comme le Sahel se révèlent offrir nettement moins de chance de réussite aux élèves devront être approfondies. L'évaluation des acquis scolaires réalisée en 2012 par la Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS) a également montré que les élèves de la région du Sahel ont les plus faibles scores dans toutes les matières évaluées.

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

©Communication MENA Burkina Faso





4 DISPARITÉS AU NIVEAU NATIONAL ET ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

CHAPITRE 4

Ce chapitre a pour objectif de présenter les différences de contexte d'apprentissage au Burkina Faso. 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 d'autres élèves. Les tendances observées sont ensuite mises en perspective par rapport aux contextes national et international de l'évaluation PASEC 2014.

Lorsque cela est possible²², 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.

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

Encadré 4.1 : Note méthodologique**Population cible**

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

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

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

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

Un des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) est d'atteindre la parité filles/garçons dans l'enseignement primaire. Dans la lancée des progrès réalisés en ce sens, le Burkina Faso s'est engagé en 2012 à travers le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) à accentuer la réduction des inégalités selon le genre en mettant en place une série de mesures, notamment la Politique nationale genre, pour promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif. En 2014, pendant que le taux brut d'admission se situe à 97 % (94,8 % pour les filles et 99 % pour les garçons), le taux d'achèvement du primaire est de 57,6 % (59,7 % pour les filles et 55,7 % pour les garçons), démontrant ainsi que des disparités subsistent entre les filles et les garçons dans le système.

D'après les données officielles pour l'année 2014, les filles représentent 47,4 % des effectifs en début de scolarité et 51,5 % en fin de scolarité. Au niveau des zones, la proportion de filles en début de scolarité varie entre 46,2 % pour le Sahel et 48,8 % pour le Centre + Plateau Central. En fin de scolarité, c'est encore dans la région du Sahel qu'il y a la plus faible proportion de filles avec 47,8 %, alors que la proportion la plus élevée est constatée à nouveau dans le Centre + Plateau Central avec 53,2 %. Viennent ensuite le Nord + Centre-Nord (52,4 %), le Centre-Ouest + Centre-Sud (51,6 %), les Hauts-Bassins (50,9 %), la Boucle du Mouhoun (50,9 %), les Cascades + Sud-Ouest (50,5 %) et l'Est + Centre-Est (50,4 %).

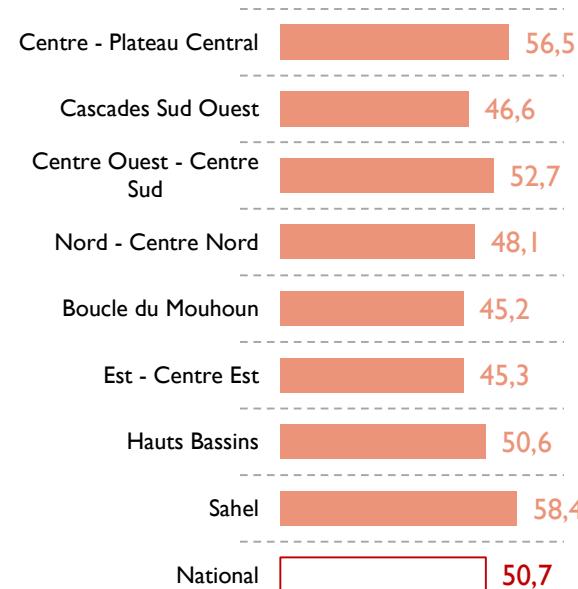
Toutefois, selon les données collectées lors de l'évaluation PASEC2014, il est apparu que les filles et les garçons représentent des proportions comparables, que ce soit en début ou en fin de scolarité. En effet, les données montrent qu'au niveau national, les filles représentent 50,7 % des élèves en début de scolarité alors qu'en fin de cycle, elles sont 50,9 %. La quasi-parité notée dans les échantillons entre les deux groupes d'élèves cache des disparités selon les zones, avec le constat que les filles sont proportionnellement plus nombreuses dans certaines zones aussi bien en début qu'en fin de cycle. En début de scolarité, les proportions de filles observées dans les différentes zones ne diffèrent pas statistiquement du niveau national²³(50,7 %).

La situation en fin de scolarité montre que dans deux zones, soit Centre-Ouest + Centre-Sud (57,7 %) et Sahel (56,1 %), la proportion de filles est nettement plus élevée que celle au niveau national. Par contre, dans les autres zones, les proportions de filles sont équivalentes à la proportion au niveau national : elles sont 52,8 % dans les Cascades + Sud-Ouest, 49,7 % dans la Boucle du Mouhoun, 49,3 % dans le Centre + Plateau Central et dans l'Est + Centre-Est, 48,6 % dans le Nord + Centre-Nord et 47,4 % dans les Hauts-Bassins.

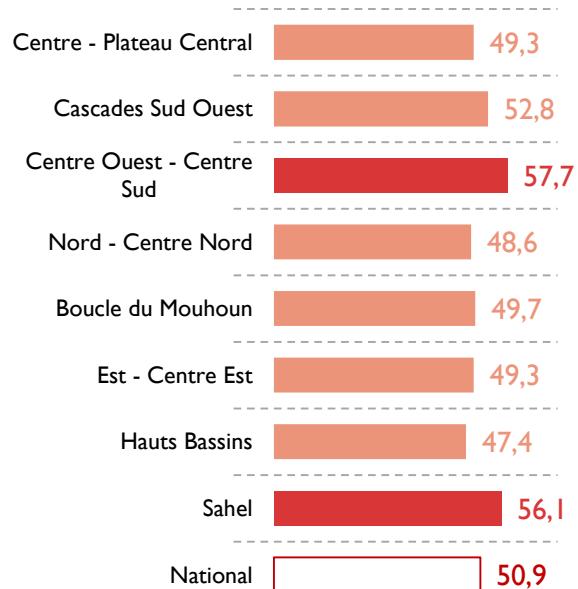
²³ Dans la mesure du possible, les proportions dans les différentes zones sont comparées à la proportion nationale appelée « Référence » dans la légende des graphiques.

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).

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

Déférence significative

Déférence non significative

En ce qui concerne l'équité des apprentissages, le différentiel de performances entre les filles et les garçons est également une préoccupation majeure pour les politiques publiques, notamment en matière d'éducation.

Sur la base des performances obtenues par les élèves lors de l'évaluation, des différences liées au genre existent dans le système éducatif, notamment en fin de scolarité. Alors qu'au niveau national les filles et les garçons offrent des performances similaires en lecture, celles des garçons sont plus élevées de 13,3 points que celles des filles en mathématiques. Au niveau international et 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. A 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 ont 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.

Ces tendances ont également été constatées lors de l'évaluation des acquis réalisée en 2012²⁴ par la Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS). En effet, les résultats selon le genre des élèves montrent qu'en français, il n'y a pas de différence entre les performances obtenues par les filles et les garçons des classes de CE1. Au CM2, par contre, les garçons obtiennent de meilleurs

24 Une autre évaluation des acquis scolaires a été faite en 2014 par la DGESS mais concerne uniquement les élèves de CPI et CE2. La référence à l'évaluation de 2012 est faite compte tenu de la classe de 6^e année qui permet de faire une comparaison avec les résultats de l'enquête PASEC2014.

résultats que les filles. En mathématiques et en sciences, les performances des garçons sont meilleures que celles des filles dans les deux niveaux évalués.

L'analyse selon les différentes zones en fin de scolarité montre également que les filles et les garçons ont des performances similaires en lecture, hormis pour la zone Cascades + Sud-Ouest où les garçons ont de meilleures performances que les filles. En mathématiques, les garçons sont plus performants que les filles dans les zones Cascades + Sud-Ouest, Nord + Centre-Nord et dans la région des Hauts-Bassins. Les différences de performance entre les filles et les garçons en mathématiques ne sont pas significatives dans les autres zones. Ces différents résultats montrent que le différentiel de performance entre les filles et les garçons a toujours cours.

Le graphique suivant présente les différences entre les scores moyens des filles et ceux des garçons, en fin de primaire²⁵, pour chaque discipline et en fonction des zones. L'étude des différences prend en compte l'incertitude de la mesure pour chaque résultat. Les différences statistiquement significatives sont indiquées par un code de couleur foncé (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.

²⁵ 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, doublée de la règle des « 5 écoles et 100 élèves ».

4.1.2 Niveau socioéconomique des familles des élèves

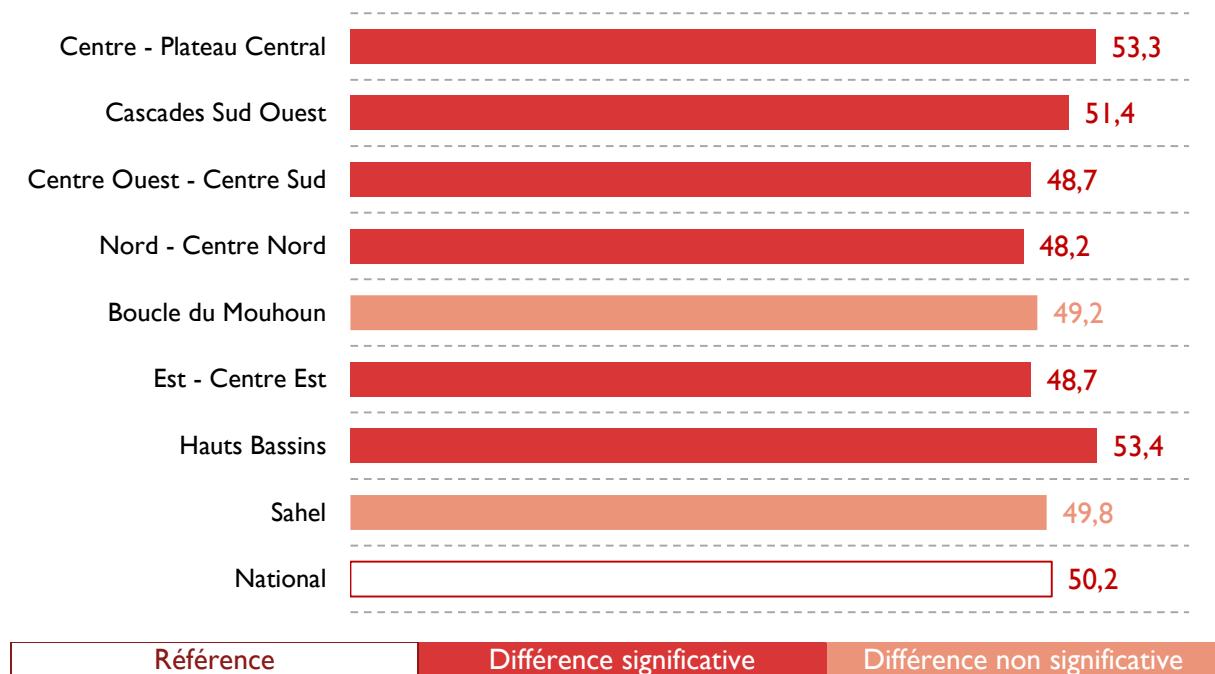
Le statut socioéconomique est une caractéristique familiale fréquemment corrélée avec les performances des élèves et leur parcours scolaire, quels que soient le système éducatif et le cycle d'enseignement. Néanmoins, certains systèmes éducatifs parviennent à réduire l'ampleur des inégalités de scolarisation et de réussite scolaire liées au milieu social et économique tout en améliorant la performance globale de leurs systèmes éducatifs (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 en annexe B4.11). 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 50,2 l'indice socioéconomique moyen des familles des élèves burkinabè n'est pas différent de l'indice moyen international mesuré par l'évaluation PASEC2014. L'analyse en fonction des zones montre que :

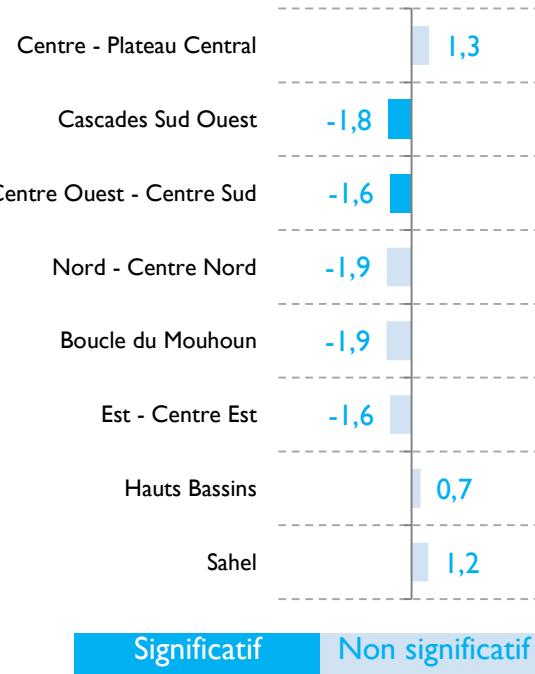
- Les familles des élèves des zones Centre + Plateau Central, Cascades + Sud-Ouest et Hauts-Bassins ont un niveau socioéconomique significativement supérieur à la moyenne nationale;
- Dans les zones Centre-Ouest + Centre-Sud, Nord + Centre-Nord et Est + Centre-Est, les familles des élèves ont un niveau socioéconomique significativement inférieur à la moyenne nationale;
- L'indice socioéconomique moyen des familles des régions de la Boucle du Mouhoun et du Sahel est similaire 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.

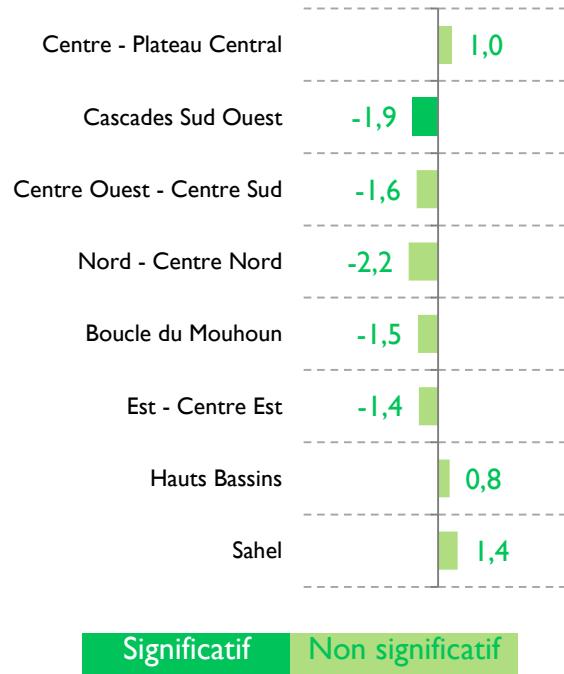
L'analyse faite au niveau national montre que les élèves issus des familles les plus favorisées ont des performances nettement plus élevées que les élèves issus des familles les moins favorisées. Il existe ainsi une différence de 49,9 points et 35,9 points respectivement, en lecture et en mathématiques, entre les deux catégories d'élèves. Ces résultats montrent que le système éducatif burkinabè ne parvient pas encore à réduire les effets de l'origine sociale des élèves. L'évaluation des acquis scolaires réalisée en 2012 par le Ministère de l'Éducation montrait également que les élèves dont les parents disposent de plus de cinq biens obtiennent de meilleures performances que les autres élèves dans les différentes disciplines (lecture, mathématiques et sciences) et dans les deux niveaux d'études évalués.

L'équité dans les différentes zones est mesurée par rapport 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 dans la zone Cascades + Sud-Ouest, quelle que soit la discipline, et dans la zone Centre-Ouest + Centre-Sud en lecture uniquement. Ces deux zones présentent donc des niveaux d'équité qui sont plus importants qu'au niveau national. Dans les autres zones, 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 PASEC 2014 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'estimer²⁶ dans les pays la proportion d'élèves atypiques positifs ou négatifs.

Encadré 4.3 : Définition des élèves atypiques positifs et négatifs

Élèves atypiques positifs : Élèves d'origine socio-économique 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 25²⁷) et dans le quartile supérieur de l'échelle nationale de scores PASEC 2014 (score supérieur ou égal au percentile 75²⁸) ou dans le quartile supérieur de l'échelle internationale (score égal ou supérieur au percentile 75²⁹). Ainsi, il est possible qu'un élève considéré atypique au niveau national ne le soit pas au niveau international car le percentile des élèves ayant les meilleurs résultats au niveau national peut être d'un niveau plus faible sur l'échelle internationale et vice versa.

Élèves atypiques négatifs : Élèves qui figurent parmi les 25 % d'élèves les plus favorisés mais dont la performance se situe parmi les 25 % les plus faibles. Il s'agit de représenter la part des élèves qui se classent à la fois dans le quartile supérieur de l'indice socioéconomique au niveau national et dans le quartile inférieur de l'échelle nationale de scores PASEC 2014 ou dans le quartile inférieur de l'échelle internationale (score 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 (voir les tableaux B4.13 et B4.14 en annexe).

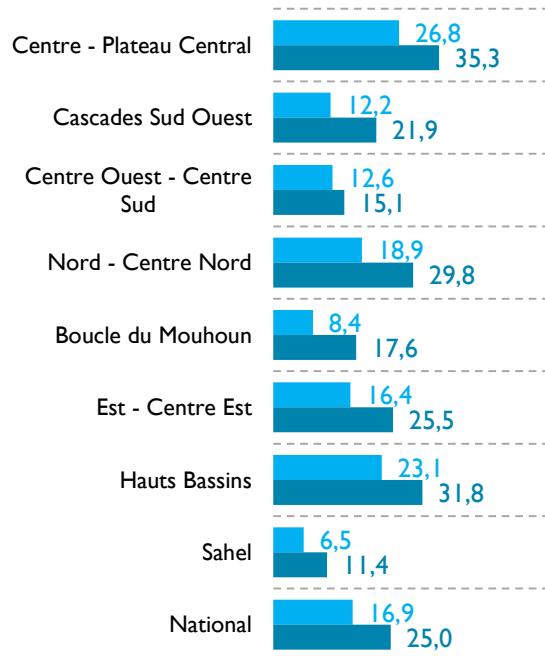
²⁶ Le rapport national ne prévoit pas d'étudier le profil des élèves atypiques et l'environnement scolaire qu'ils fréquentent. Cette analyse pourra faire l'objet d'une étude complémentaire sur la base des données disponibles dans l'évaluation PASEC 2014 et sera également traitée dans une analyse secondaire internationale effectuée par le PASEC en 2016.

²⁷ Valeur de l'indice socioéconomique qui sépare les 25 % d'élèves les moins favorisés des 75 % les plus favorisés.

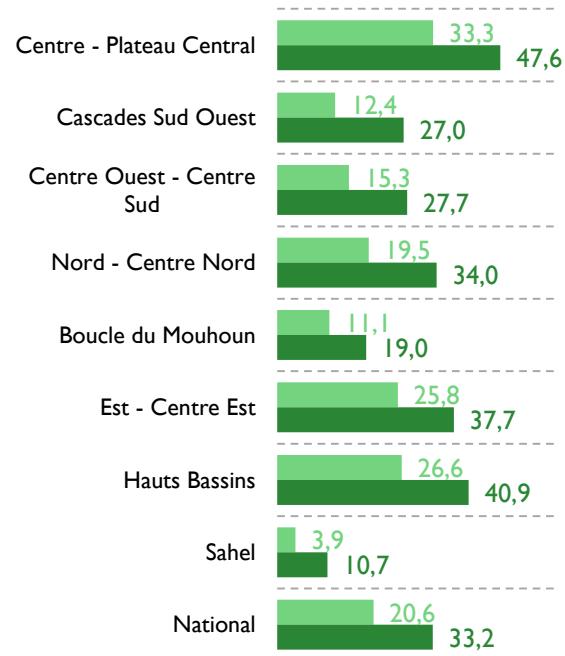
²⁸ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau national.

²⁹ Score qui sépare les 75 % d'élèves les moins performants des 25 % les plus performants au niveau international.

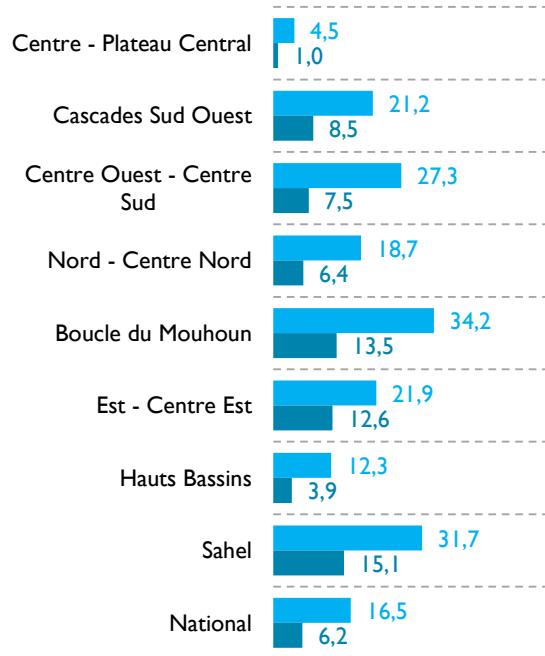
Graphique 4.7 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture aux niveaux national et international – Fin de scolarité



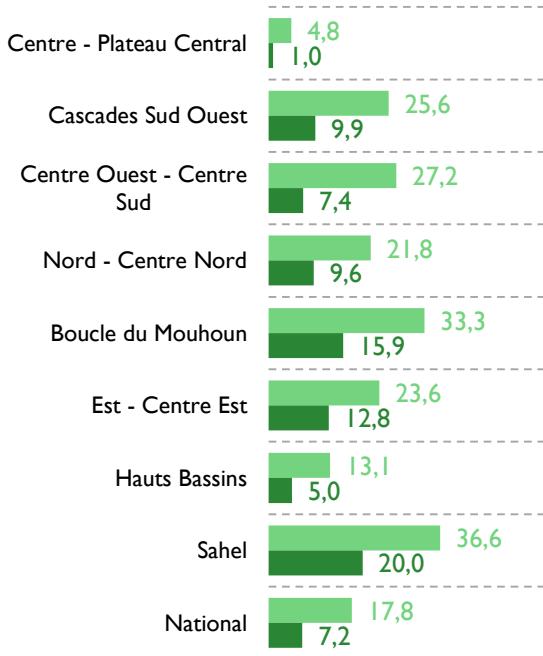
Graphique 4.8 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité



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 internationale des scores

Échelle nationale des scores
Échelle internationale des scores

Globalement dans le pays, les élèves d'origine socioéconomique défavorisée qui parviennent, en fin de primaire, à se positionner parmi les élèves les plus performants en lecture représentent 25 % au niveau international et 16,9 % au niveau national. En mathématiques, ces élèves représentent 33,2 % au niveau international et 20,6 % à l'échelle nationale.

À l'échelle des zones, les pourcentages d'élèves atypiques positifs en lecture et en mathématiques sont plus élevés dans les zones Centre + Plateau Central, Hauts-Bassins, Nord + Centre-Nord et Est + Centre-Est comparativement aux autres zones. Dans ces quatre zones, au moins 25 % des élèves obtiennent de meilleures performances à l'échelle internationale malgré le milieu de vie défavorisé duquel ils sont issus. Spécifiquement, à l'échelle internationale, ces élèves représentent 35,3 % en lecture et 47,6 % en mathématiques dans la zone Centre + Plateau Central et 31,8 % en lecture et 40,9 % en mathématiques dans la région des Hauts-Bassins. Les pourcentages de ces deux zones sont à mettre en lien avec l'avantage socioéconomique que les villes de Ouagadougou et de Bobo Dioulasso ont sur les autres régions du pays.

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, ces élèves représentent 6,2 % au niveau international et 16,5 % au niveau national en lecture. En mathématiques, ils représentent 7,2 % au niveau international et 17,8 % à l'échelle nationale. L'analyse selon les zones montre que la Boucle du Mouhoun et le Sahel affichent les pourcentages les plus élevés en lecture et en mathématiques. Dans la région du Sahel, ces élèves représentent 15,1 % en lecture et 20 % en mathématiques sur l'échelle internationale contre 31,7 % en lecture et 36,6 % en mathématiques sur l'échelle nationale. Dans la région de la Boucle du Mouhoun, les élèves d'origine socioéconomique favorisée qui figurent parmi les élèves les plus faibles représentent 13,5 % en lecture et 15,9 % en mathématiques sur l'échelle internationale contre 34,2 % en lecture et 33,3 % en mathématiques sur l'échelle nationale.

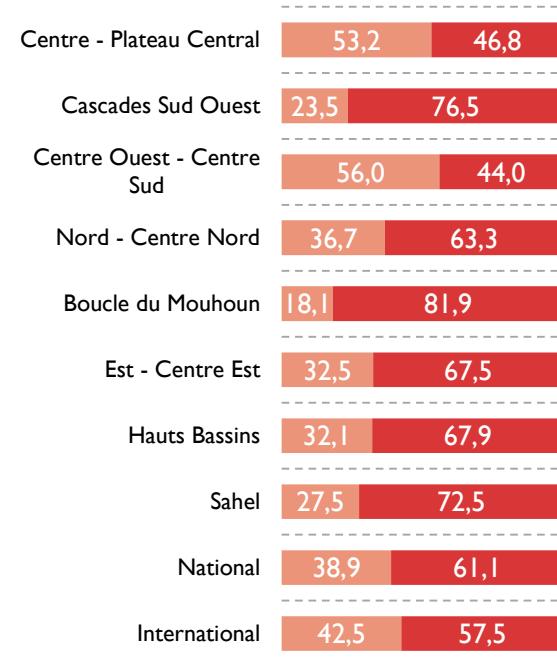
4.1.4 Pratique de la langue d'enseignement hors de l'école

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 Burkina Faso, le contexte national est plurilingue et caractérisé par une majorité d'élèves qui entrent dans le système scolaire sans avoir été exposés à la langue d'enseignement, le français.

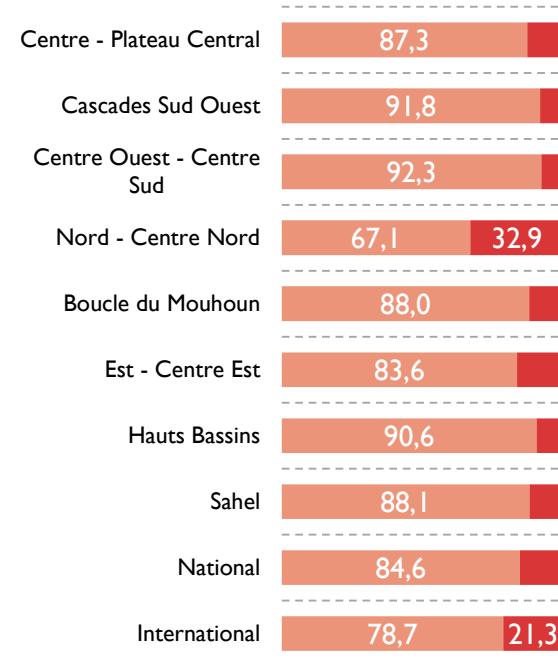
Les élèves qui n'ont pas la possibilité de pratiquer le français à la maison ont moins d'occasions de développer leurs compétences langagières avant d'entrer à l'école et au cours de la scolarité primaire, comparativement à ceux qui pratiquent régulièrement la langue d'enseignement en dehors du cadre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

Les graphiques 4.11 et 4.12 présentent les pourcentages d'élèves qui pratiquent de la langue d'enseignement à la maison et ceux qui n'en 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



Déclare parler la langue d'enseignement à la maison

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

En début de scolarité, il est à noter que les élèves ne pratiquent pas en majorité 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 et en début de scolarité, environ 39 % des élèves 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, quelques disparités existent à travers les zones : dans les zones Centre-Ouest + Centre-Sud et Centre + Plateau Central, plus de 50 % des élèves déclarent parler le français à la maison, alors que dans les autres zones les pourcentages varient entre 18,1 % et 36,7 %.

En fin de scolarité, au niveau national, près de 85 % des élèves parlent le français à la maison. Dans les zones, cette proportion est particulièrement élevée dans les Cascades + Sud-Ouest (91,8 %), le Centre-Ouest + Centre-Sud (92,3 %) et les Hauts-Bassins (90,6 %). Dans les autres zones, plus de 80 % des élèves parlent le français chez eux, hormis dans la zone Nord + Centre-Nord où cette proportion est de 67 %. Il convient de rappeler que c'est dans la zone Nord + Centre-Nord qu'il y a le plus d'élèves (13,4 %) scolarisés dans les écoles franco-arabes.

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 52,3 points en lecture et à 23,7 points en mathématiques. En fin de scolarité, ces différences sont évaluées à 48,2 points en lecture contre 55,2 points en mathématiques.

Dans toutes les zones sauf le Nord + Centre-Nord, 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. Dans la zone Nord + Centre-Nord, les élèves qui pratiquent la langue d'enseignement à domicile sont plus

performants que les autres élèves. Ces élèves ont une différence de performance de 48,2 points en lecture et de 55,2 points en mathématiques par rapport aux élèves ne pratiquant pas cette langue à la maison.

4.1.5 Préscolaire

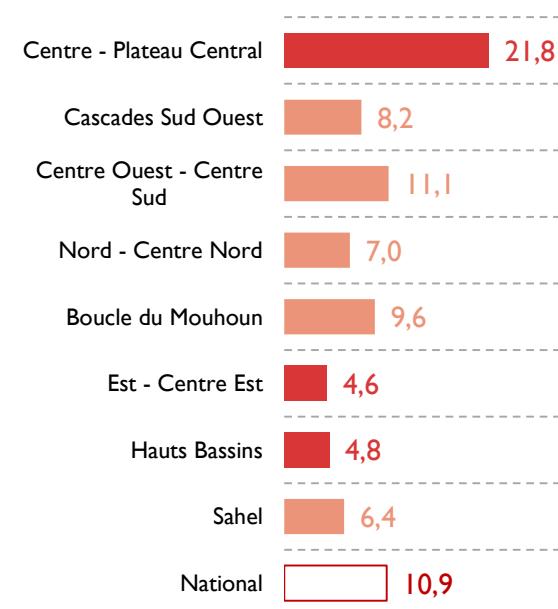
L'enseignement préscolaire est censé préparer les enfants à aborder les premiers apprentissages dans de bonnes conditions. Cette préparation est d'autant plus importante si l'élève provient d'un milieu défavorisé ou si la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

Au Burkina Faso, l'éducation préscolaire est peu développée. Suite à la mise en œuvre du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2001-2010), le taux de préscolarisation est passé de 1,4 % en 2001 à 3 % en 2010. En 2014, ce taux est monté à 4 % avec plus de la moitié des enfants (51 %) préscolarisés dans le privé. Mais malgré cette progression, le nombre d'enfants dans le préscolaire reste encore faible. Le préscolaire demeure un phénomène urbain avec la prédominance des écoles privées, dont l'offre d'éducation préscolaire est supérieure à celle des écoles publiques. Afin de donner la chance aux enfants issus de toutes les couches sociales et des différentes régions du pays d'accéder de manière égale à cet enseignement, des structures non formelles d'éducation de la petite enfance ont été développées parallèlement aux structures implantées en milieu urbain.

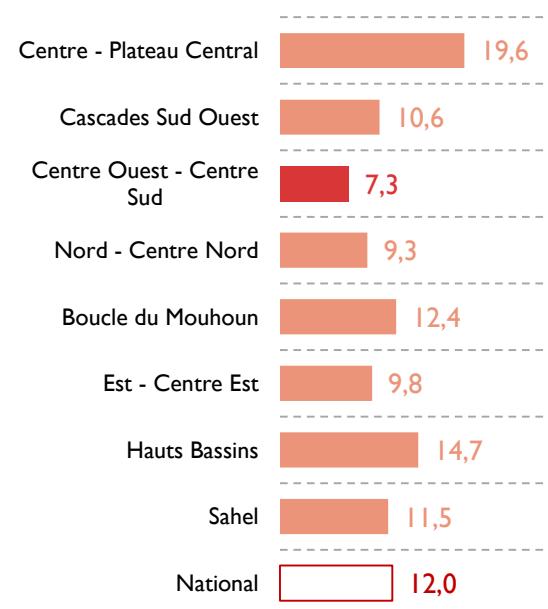
À travers le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021), le pays a pour objectif de développer le préscolaire en faisant passer le taux de préscolarisation de 3 % en 2010 à 5 % en 2015 et à 15 % en 2021. Cette ambition repose sur la priorité accordée au développement des structures communautaires d'encadrement de la petite enfance. En outre, dans le cadre de la mise en œuvre du continuum, on prévoit la réalisation d'une ou de deux salles de classe pour accueillir les enfants de quatre et cinq ans au sein de toutes les écoles primaires de trois à six classes.

Les graphiques 4.13 et 4.14 présentent, pour chaque zone, le pourcentage d'élèves ayant fréquenté le préscolaire en début et en fin de scolarité primaire 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, 10,9 % des élèves déclarent avoir fait le préscolaire. Il est à noter que la zone Centre + Plateau Central affiche une forte proportion d'élèves (21,8 %) ayant fréquenté le préscolaire en comparaison à la proportion nationale et à celle des autres zones. La zone Est + Centre-Est et la région des Hauts-Bassins présentent des proportions d'élèves nettement inférieures à la proportion nationale.

En fin de scolarité, au niveau national, environ 12 % des élèves déclarent avoir fait le préscolaire. Dans les zones, la situation montre que les proportions varient entre 7,3 % (statistiquement inférieure à la proportion nationale) pour la zone Centre-Ouest + Centre-Sud et 19,6 % pour le Centre + Plateau Central.

Le PDSEB mentionne qu'afin de donner la chance aux enfants issus de toutes les couches sociales et des différentes régions du pays d'accéder de manière égale à un encadrement harmonieux, l'État et les organisations de la société civile ont développé des structures non formelles d'éducation de la petite enfance à côté des structures formelles prédominantes en milieu urbain. Il s'agit d'espaces d'entraide communautaire pour l'enfance communément appelés « Bisongo » et d'espaces d'éveil éducatif. Cette situation d'offres multiples peut conduire à une diversité d'approches d'encadrement et de contenus d'apprentissage pour les très jeunes enfants.

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 scolarité³⁰ au niveau national. Les résultats montrent que les élèves qui ont fait le préscolaire avant de fréquenter le primaire ont des résultats en lecture supérieurs de 23,6 points à ceux qui n'ont pas suivi cet enseignement. Par contre, en mathématiques, aucune différence significative n'a pu être constatée entre les deux groupes d'élèves. Rappelons que cette analyse brute ne prend pas en compte le fait de neutraliser et d'égaliser les variables de contexte (les contextes sont rendus 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'avoir de meilleures performances que les non-redoublants.

En 2009, les autorités politiques du Burkina Faso ont mis en place une politique de redoublement³¹. Dans le but d'améliorer l'efficacité et l'efficience interne du système éducatif, il est envisagé de réduire le nombre de redoublements au primaire et au post-primaire. Selon cette politique, le redoublement à l'intérieur d'un sous-cycle de l'enseignement primaire est interdit et le redoublement entre les sous-cycles de l'enseignement primaire est autorisé sans toutefois pouvoir excéder un taux de 10 %. De plus, cette politique prévoit la mise en œuvre, sur les plans administratif, pédagogique et institutionnel, de mesures d'accompagnement pour soutenir les élèves en difficulté.

Selon les données de l'évaluation, environ 10,9 % des élèves en début de scolarité ont redoublé une fois. Dans les zones, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois est équivalente à la proportion nationale.

En fin de scolarité, plus de 55 % des élèves ont déjà redoublé au moins une fois au cours du cycle. Dans les zones, il apparaît également qu'au moins 50 % des élèves ont déjà redoublé. L'évaluation des acquis scolaires réalisée par le Ministère montrait déjà en 2012 que plus de 50 % des élèves ont eu à redoubler au moins une fois.

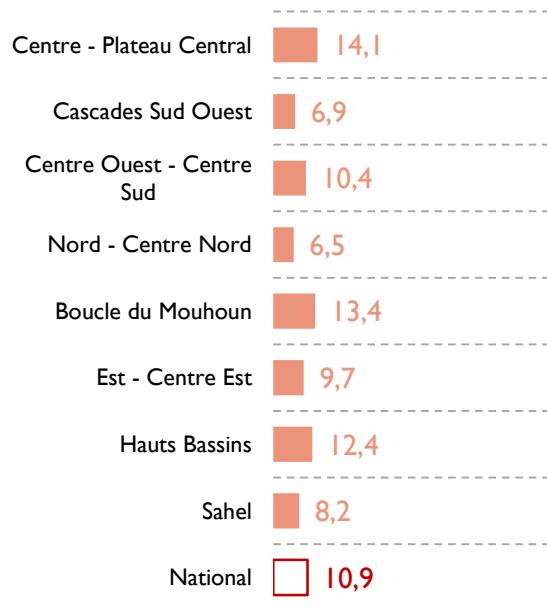
³⁰ En raison de la taille des échantillons au sein des deux groupes d'élèves dans les différentes zones.

³¹ Voir l'arrêté conjoint n°2009-0042/MESSRS/MEBA portant réglementation du redoublement au primaire et au post-primaire.

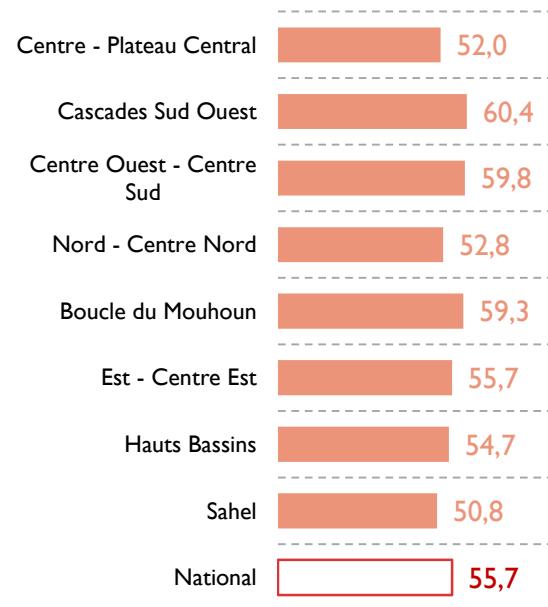
Ces résultats sont à mettre en perspective avec les taux d'abandon des élèves tout au long du primaire et les résultats à l'examen de fin de cycle. Par exemple, il est possible que les pourcentages d'élèves ayant redoublé soient sous-estimés car ils ne prennent pas en compte les élèves ayant abandonné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

Déférence significative

Déférence non significative

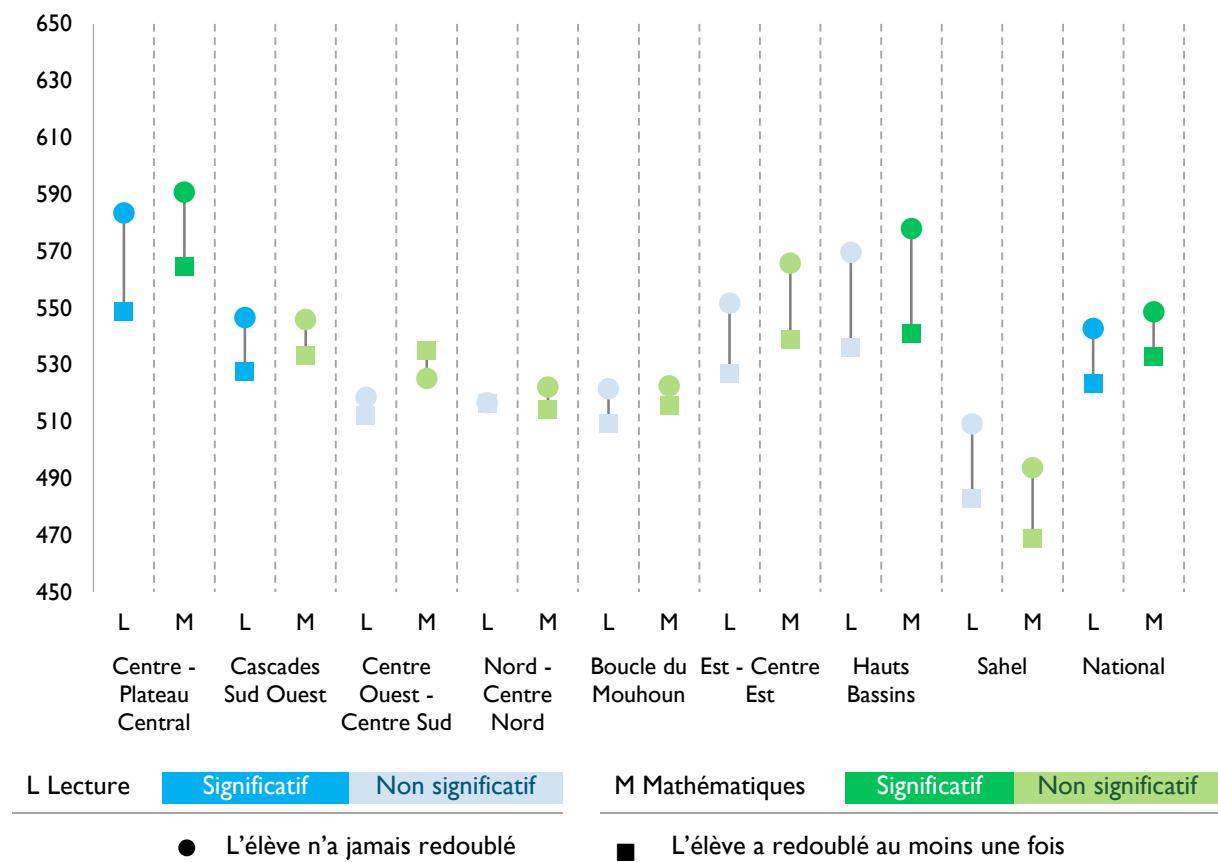
La comparaison des performances entre les élèves qui ont redoublé et les non-redoublants indique qu'au niveau national, les performances moyennes sont en général plus faibles chez les élèves qui ont redoublé au moins une fois. Les différences sont estimées à 45 points en lecture et à 30 points en mathématiques en ce qui concerne les élèves en début de scolarité. En fin de scolarité, les différences sont estimées à 19 points en lecture et à 15,8 points en mathématiques.

Au niveau infranational, le calcul des différences de performance en fonction du redoublement a été possible uniquement pour les élèves en fin de scolarité. Il en résulte qu'en lecture, les redoublants des zones Centre + Plateau Central et Cascades + Sud-Ouest sont moins performants que les non-redoublants, avec une différence de 34,9 points pour la première zone et 19,1 points pour la seconde. En mathématiques, c'est dans la zone Centre + Plateau Central et la région des Hauts-Bassins que les redoublants sont moins performants que les non-redoublants, avec des différences de performance estimées à 26,4 points et à 37,1 points, respectivement.

Dans les autres zones, la différence entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative.

Le graphique 4.17 présente les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire dans chaque zone selon qu'ils aient redoublé au moins une fois ou non. Les différences statistiques sont marquées par un code de couleur foncé lorsqu'elles sont statistiquement significatives (voir le tableau B4.19 en annexe).

Graphique 4.17 : Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon le redoublement – Fin de scolarité



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.

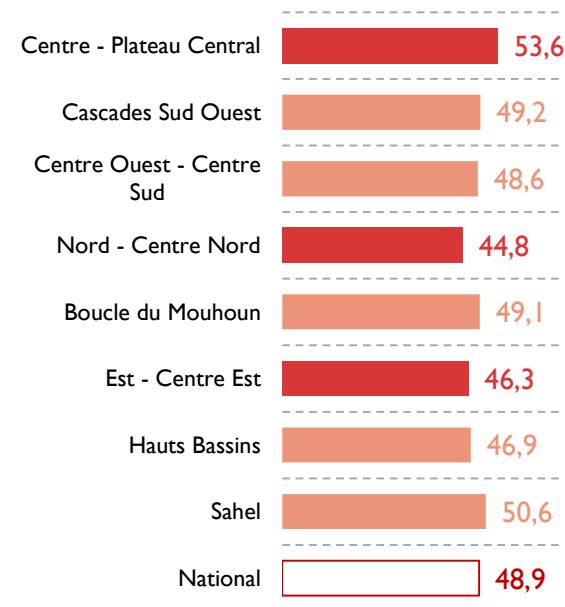
En début de scolarité, le niveau moyen de l'équipement des classes estimé à 48,9 n'est pas statistiquement différent de la moyenne (50) de l'ensemble des 10 pays évalués. Selon l'analyse par zone, il apparaît que le niveau d'équipement des classes de la zone Centre + Plateau Central est plus élevé que la valeur nationale. Dans les zones Nord + Centre-Nord et Est + Centre-Est, le niveau moyen d'équipement des classes est plus faible que le niveau moyen national. L'analyse faite entre les écoles publiques et les écoles privées montre que dans ces dernières les classes ne sont pas mieux dotées 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 les classes sont mieux dotées dans les écoles installées en milieu urbain.

En fin de scolarité, il apparaît que le niveau moyen de l'équipement des classes du pays (53,8) est supérieur d'environ 4 points à celui de l'ensemble des 10 pays évalués. Dans les 8 zones définies, les classes ne sont pas mieux dotées en comparaison du niveau national. Le constat reste le même qu'en début de scolarité pour ce qui est du type d'école et du milieu d'implantation (urbain ou rural).

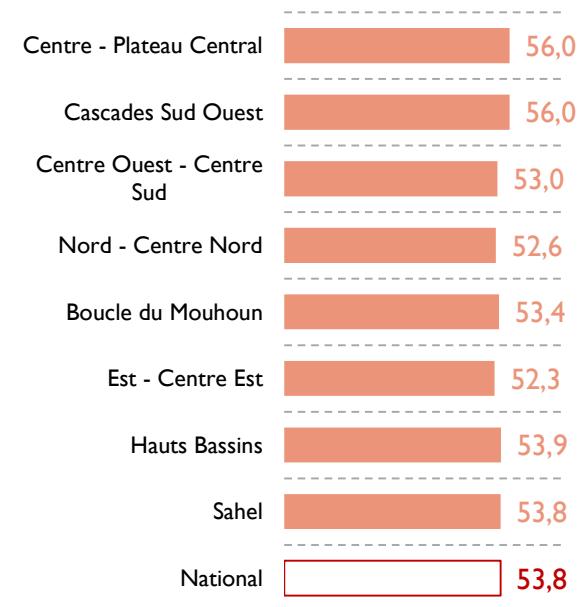
Depuis la mise en place du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2001-2010), des efforts ont été fournis pour doter dans une certaine mesure les écoles en équipements scolaires. Le rapport final de l'évaluation du PDDEB mentionne que le programme a incontestablement eu des effets bénéfiques sur le développement de l'éducation de base au Burkina Faso. Les réalisations, notamment la construction d'infrastructures et l'acquisition d'équipements, sont énormes mais insuffisantes en regard de l'ampleur des besoins.

Les graphiques 4.18 et 4.19 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 4.18 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début de scolarité



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

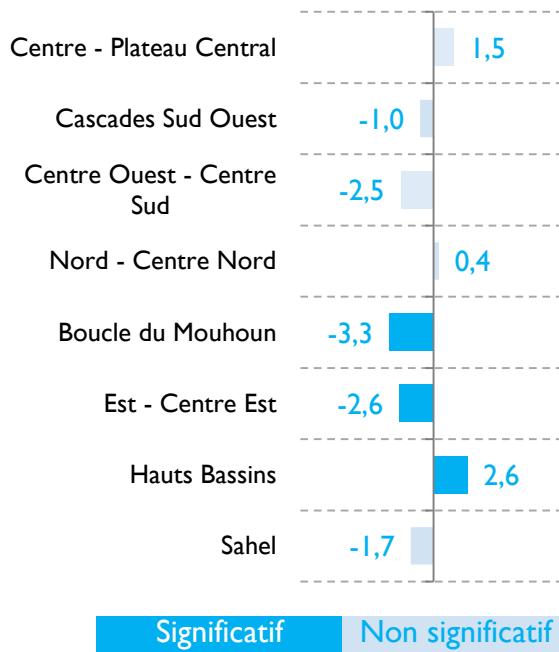


Le tableau B4.33 en annexe fournit des données sur la disponibilité des biens d'équipement de la classe en fonction des quartiles de l'indice d'équipement.

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 les ceux fréquentant des classes dont le niveau d'équipement est plus faible. La différence de performances est de 39,3 points en lecture et de 37,1 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).

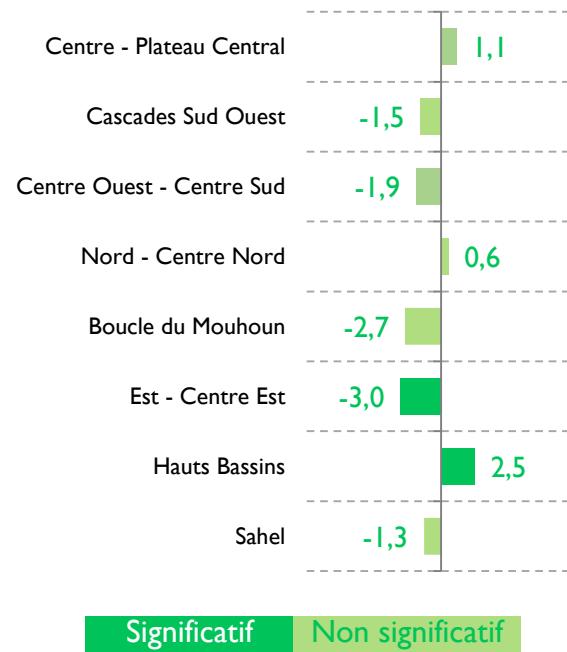
Graphique 4.20 : Différence, entre les zones et le niveau national, de l'intensité du lien entre l'indice d'équipement de la classe et les scores des élèves en lecture – Fin de scolarité



Significatif

Non significatif

Graphique 4.21 : 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



Significatif

Non significatif

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 Est + Centre-Est ; il est moins important en lecture dans la Boucle de Mouhoun et plus important dans les Hauts-Bassins dans les deux disciplines. 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 est associée 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.

Entre 2001 et 2010, à travers le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2001-2010), des campagnes de production et de distribution des manuels scolaires ont été réalisées. Malgré la gratuité des manuels scolaires instaurée en 2006, le rapport final d'évaluation du PDDEB note que l'état embryonnaire du système de transport constituait toujours une difficulté pour la distribution de ces manuels scolaires.

L'analyse des ratios manuel/élève selon les données officielles montre que le ratio est de 0,88 en lecture pour les élèves en début de scolarité et de 0,98 en lecture et 0,96 en mathématiques en fin de scolarité. Tel que rapporté dans le PDSEB, certains rapports de mission indiquent que des manuels à l'état neuf comptabilisés dans le calcul du ratio manuel/élève se trouvent dans des armoires des écoles au lieu d'être entre les mains des écoliers.

L'un des objectifs du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) est d'« assurer un approvisionnement régulier des établissements en manuels, en fournitures scolaires et en matériels didactiques adaptés ». Dans ce cadre, il est prévu de : (i) mettre en œuvre la politique nationale d'édition des manuels scolaires et (ii) mettre à la disposition de chaque classe du matériel didactique et du mobilier adéquats.

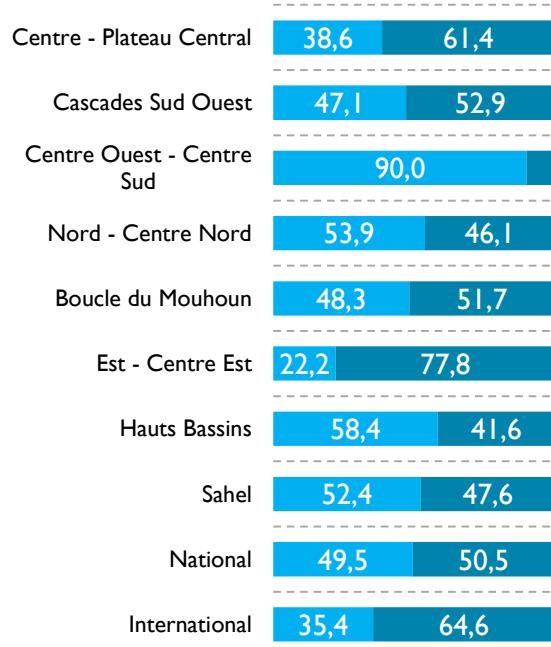
À partir des données issues de l'évaluation PASEC2014 et basées sur les déclarations des enseignants quant à la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques en classe, les constats suivants ont pu être faits.

En début de scolarité, au niveau national, plus de la moitié (50,5 %) des élèves ne dispose pas de manuel de lecture de façon individuelle, ce manuel étant partagé 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 Est + Centre-Est, où seulement 22 % des élèves ont chacun un manuel de lecture. En mathématiques, au niveau national, seulement 1,4 % des élèves disposent chacun d'un manuel. C'est dans la zone Centre + Plateau Central qu'il y a le plus d'élèves disposant chacun d'un manuel, avec un taux d'environ 5 %. Dans les autres zones, aucun élève ne peut faire usage individuellement des manuels de mathématiques disponibles dans les classes.

En fin de scolarité, les manuels paraissent plus disponibles en lecture et en mathématiques pour chaque élève comparativement au début de scolarité. En lecture, il ressort qu'au niveau national 65,8 % 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 dans les zones Nord + Centre-Nord et Est + Centre-Est qu'il y a moins de 50 % d'élèves qui disposent chacun d'un manuel de lecture. La disponibilité des manuels est plus élevée dans la zone Centre + Plateau Central et dans la région des Hauts-Bassins, où 87,1 % et 81,4 % des élèves en disposent de façon individuelle. En mathématiques, au niveau national, près de 75 % des élèves disposent chacun d'un manuel. Dans l'ensemble des régions, plus de 56 % des élèves disposent chacun d'un manuel, cette proportion allant jusqu'à 97 % environ dans la région du Sahel; elle est d'environ 82 % dans les zones Cascades + Sud-Ouest et Nord + Centre-Nord, et de plus de 80 % dans les autres zones hormis les zones Centre-Ouest + Centre-Sud (61,6 %) et Est + Centre-Est (56,4 %).

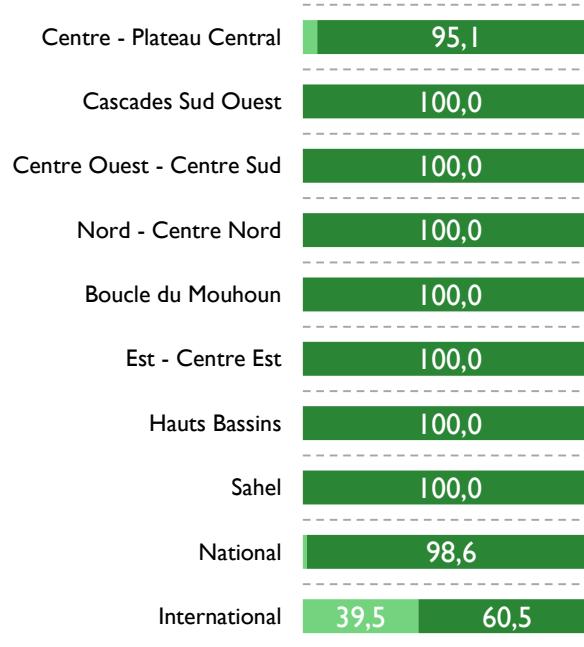
Les graphiques 4.22 à 4.25 présentent des informations sur la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques à l'école (voir le tableau B4.22 en annexe).

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



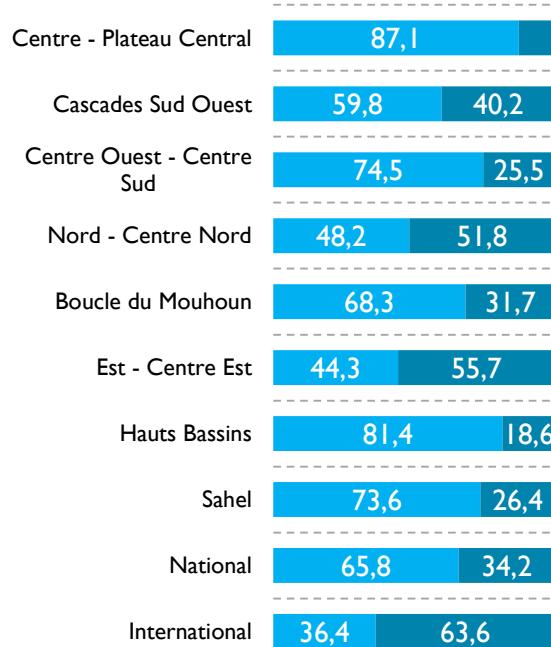
Un manuel par élève
Moins d’un manuel par élève

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



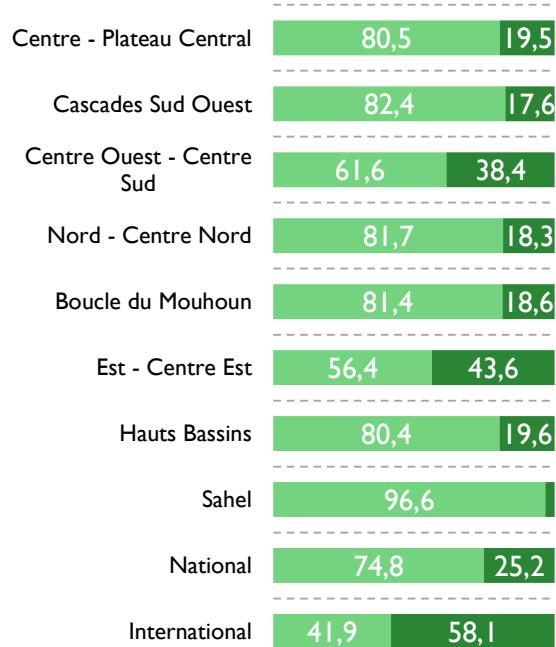
Un manuel par élève
Moins d’un manuel par élève

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



Un manuel par élève
Moins d’un manuel par élève

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

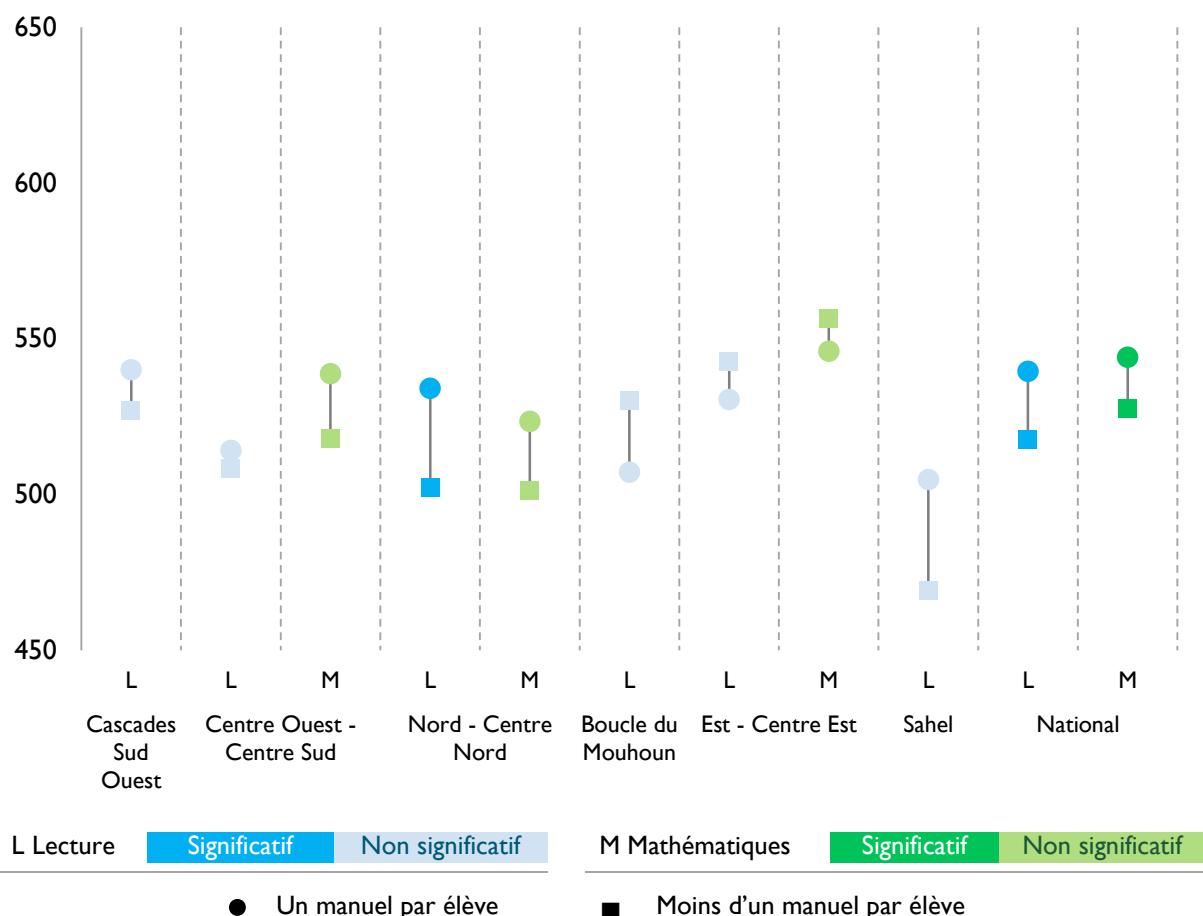


Un manuel par élève
Moins d’un manuel par élève

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 21,8 points en lecture et de 16,6 points en mathématiques. Le même constat est fait pour la zone Nord + Centre-Nord, en lecture uniquement, où les élèves qui ont accès à un manuel obtiennent 31,7 points plus que les autres élèves.

Le graphique 4.26 présente les performances moyennes des élèves en fin de primaire pour chaque zone³² 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 4.26 : Performances moyennes des élèves selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité



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

4.2.3 Profil des enseignants

4.2.3.1 Niveau académique des enseignants

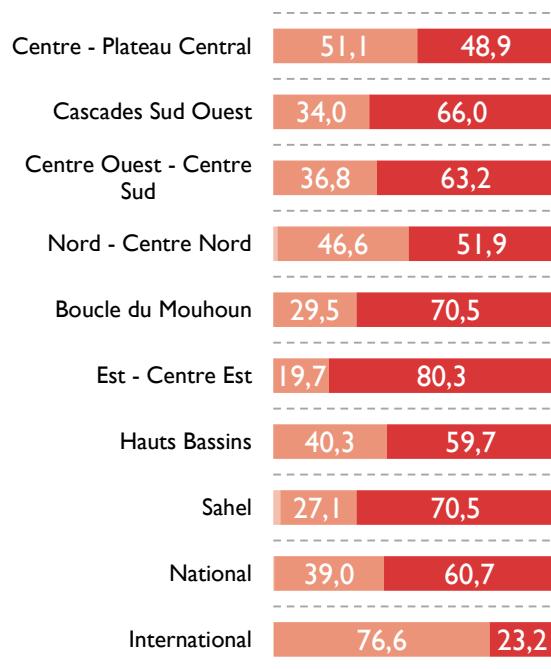
La massification de l'éducation s'est accompagnée dans nombre de pays en développement d'un recrutement d'enseignants, bien souvent avec des niveaux de qualification variables.

L'évaluation du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB, 2001-2010) montre qu'au niveau des enseignants, l'effectif a plus que doublé entre 2001 et 2010 (123,6 %). Le rythme annuel moyen de recrutement d'enseignants est de l'ordre de 2 246 enseignants. Le plan prévoyait un recrutement annuel de 3 136 enseignants à partir de 2008, alors que le recrutement entre 2008 et 2010 est de 3 040 enseignants par an, montrant qu'il existe toujours un déficit d'enseignants dans le système.

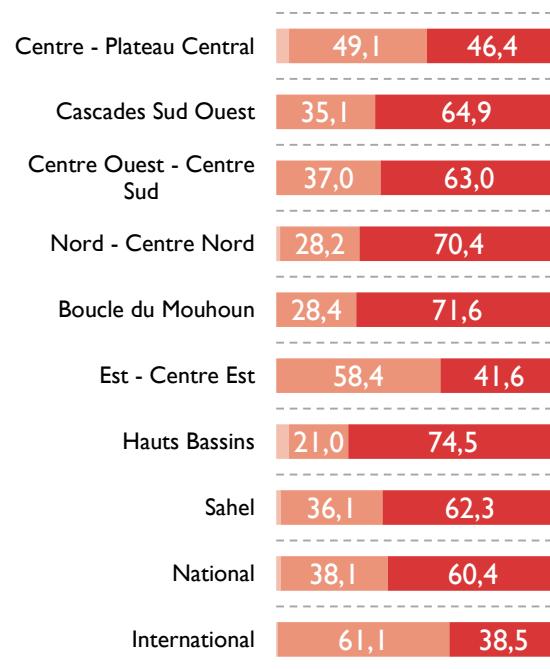
Au Burkina Faso, les enseignants recrutés doivent posséder au moins le niveau académique de Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Le nouveau Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base préconise l'option d'élever le niveau d'entrée dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) au Baccalauréat à partir de 2015, mais leur durée de formation initiale passe d'un à deux ans.

Les graphiques 4.27 et 4.28 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 4.27 : Répartition des élèves selon le niveau académique de l'enseignant par zone éducative – Début de scolarité



Graphique 4.28 : 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, plus de trois élèves sur cinq sont encadrés par des enseignants ayant le niveau académique universitaire contrairement à la situation moyenne dans les 10 pays où c'est seulement un peu plus d'un élève sur cinq qui est encadré par un enseignant ayant ce niveau académique. La proportion d'élèves qui sont encadrés par des enseignants de niveau universitaire est aussi élevée dans l'ensemble des zones, plus particulièrement dans la zone Est + Centre-Est (80,3 %), dans la région du Sahel (70,5 %) et dans la région de la Boucle du Mouhoun (70,5 %). Dans les autres zones, il y a plus de 50 %

d'élèves qui sont encadrés par des enseignants de ce niveau, hormis la zone Centre + Plateau Central où ils sont un peu moins de 50 %.

En fin de scolarité, la même tendance globale est observée : les élèves encadrés par des enseignants ayant un niveau académique universitaire sont majoritaires. Au niveau national, ces élèves représentent 60,4 %. Dans toutes les zones, ils représentent plus de 60 % sauf dans la zone Centre + Plateau Central (46,4 %) et dans la zone Est + Centre-Est (41,6 %).

On constate dans le système éducatif la présence d'enseignants ayant une formation de niveau primaire; ces enseignants pratiquent tous dans des écoles privées.

Ces différents constats montrent qu'au Burkina Faso, les enseignants plus qualifiés se retrouvent aussi bien en début qu'en fin de scolarité, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays où les enseignants plus qualifiés pratiquent plutôt en fin de scolarité.

4.2.3.2 Formation professionnelle initiale des enseignants

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

Au Burkina Faso, la question de la formation professionnelle des enseignants figure parmi les politiques mises en œuvre bien avant le premier PDDEB de 2001-2010. Initialement, la durée de formation initiale d'un nouvel enseignement recruté devait être de un an entre 1985 et 1992 ; cette durée est passée à deux ans entre 1992 et 2001, puis revenue à un an entre 2002 et 2012 avant de passer encore à deux ans en 2013.

La politique du nouveau plan de développement (PDSEB, 2021-2021) prévoit d'accroître le nombre d'enseignants d'environ 6,6 % par an entre 2011 et 2021. Dans cette perspective, il est prévu que « la politique de la formation des enseignants soit revue pour prendre en compte les exigences de qualité et de besoin en personnel [et] la révision du contenu des programmes de formation ».

Les graphiques 4.29 et 4.30 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 4.29 : Répartition des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant par zone – Début de scolarité

Centre - Plateau Central	13,6	41,0	25,8	19,6
Cascades Sud Ouest	27,9	40,4	21,4	
Centre Ouest - Centre Sud	57,0		39,9	
Nord - Centre Nord	26,5	48,8		
Boucle du Mouhoun	69,3		28,2	
Est - Centre Est		72,4	18,4	
Hauts Bassins	40,6		28,5	
Sahel	38,8		54,6	
National	17,3	45,3	22,8	
International	21,5	18,3	23,8	36,3

Aucune formation Moins de six mois Un an Deux ans et plus

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

Centre - Plateau Central	30,3	32,2	33,2
Cascades Sud Ouest		47,5	43,6
Centre Ouest - Centre Sud	15,7	47,4	21,6
Nord - Centre Nord	17,4	41,8	36,9
Boucle du Mouhoun	16,1	31,9	50,1
Est - Centre Est		47,6	39,8
Hauts Bassins	21,3	15,0	57,1
Sahel			61,2
National	14,8	39,4	37,4
International	16,6	31,0	42,2

Aucune formation Moins de six mois Un an Deux ans et plus

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, environ 15 % d'élèves sont encadrés par des enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle. Ces enseignants pratiquent en majorité en milieu urbain. En effet, plus de 52 % des élèves en début de scolarité et plus de 66 % en fin de scolarité sont encadrés par ce type d'enseignants en milieu urbain. En début de scolarité, la majorité des élèves (67 %) ont un enseignant qui a une formation de niveau universitaire. En fin de scolarité, il y a plus de 55 % d'élèves dont l'enseignant a au plus le niveau secondaire et n'a reçu aucune formation professionnelle. En début de scolarité, la proportion d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle atteint 26,5 % dans la zone Nord + Centre-Nord et 41 % dans la région des Hauts-Bassins. En fin de scolarité, cette proportion atteint 30 % dans la zone Centre + Plateau Central et 21 % dans la région des Hauts-Bassins.

Plus de quatre élèves sur dix (45,3 %) en début de scolarité et à peu près quatre élèves sur dix (39,4 %) en fin de scolarité ont été encadrés par des enseignants qui ont reçu un an de formation professionnelle. Cette proportion est la plus élevée en début de scolarité dans la zone Est + Centre-Est (72,4 %) et la région de la Boucle du Mouhoun (69,3 %) et en fin de scolarité dans la région du Sahel (61,2 %) et dans les zones Est + Centre-Est (47,6 %), Cascades + Sud-Ouest (47,5 %) et Centre-Ouest + Centre-Sud (47,4 %). Moins d'un élève sur quatre (23 %) en début de scolarité et moins de quatre élèves sur dix (37,4 %) en fin de scolarité sont dans des classes tenues par un enseignant ayant au moins deux ans de formation professionnelle. En début de scolarité, cette proportion est de 54,6 % dans la région du Sahel et de 57 % dans la région des Hauts-Bassins. En fin de scolarité, elle est de 50 % dans la région de la Boucle du Mouhoun.

4.3 Caractéristiques des écoles et différences de performance

4.3.1 Localisation de l'école

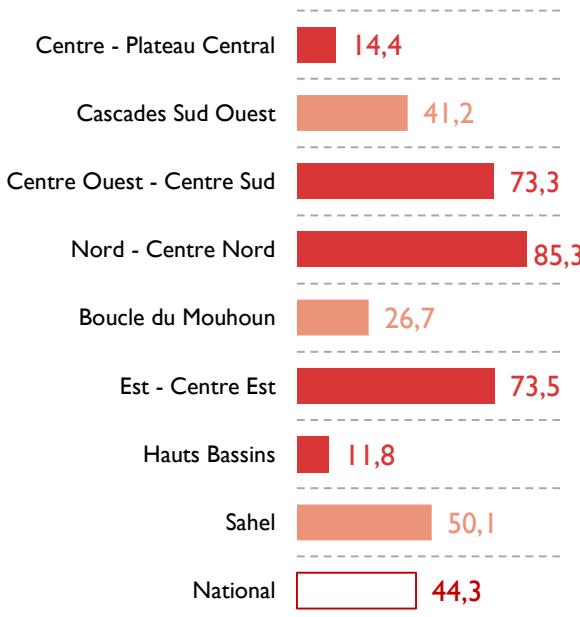
Les milieux urbains concentrent l'activité économique et les centres de décision du pays. Les analyses PASEC menées depuis plus de deux décennies ont mis en évidence que, dans la très grande majorité des cas, les élèves scolarisés dans des écoles en zone urbaine étaient plus performants en lecture et 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 officielles, au niveau national, 74,7 % d'élèves de début de scolarité et 72 % d'élèves de fin de scolarité sont dans une école située en zone rurale. Des disparités existent à travers les zones : en début de scolarité, le Centre + Plateau Central et les Hauts-Bassins comptent moins d'élèves en milieu rural, avec une proportion de 45,7 % et 55,6 % respectivement. Les autres zones comptent au moins 80 % d'élèves en milieu rural.

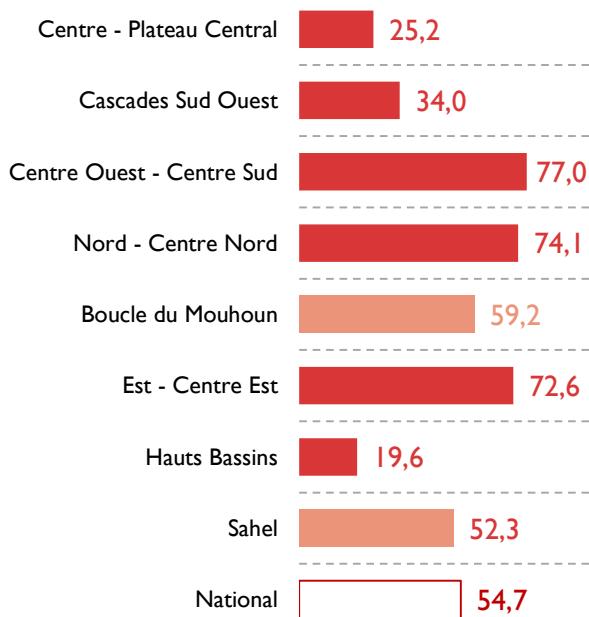
En fin de scolarité, les disparités régionales suivent quasiment les mêmes tendances qu'en début de scolarité : le Centre + Plateau Central compte 41 % d'élèves en milieu rural et les Hauts-Bassins, 57 %.

Les graphiques 4.31 et 4.32 présentent pour chaque zone le pourcentage d'élèves enquêtés qui fréquentent une école en milieu rural en début et en fin de scolarité primaire (voir le tableau B4.27 en annexe).

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



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



Référence

Déférence significative

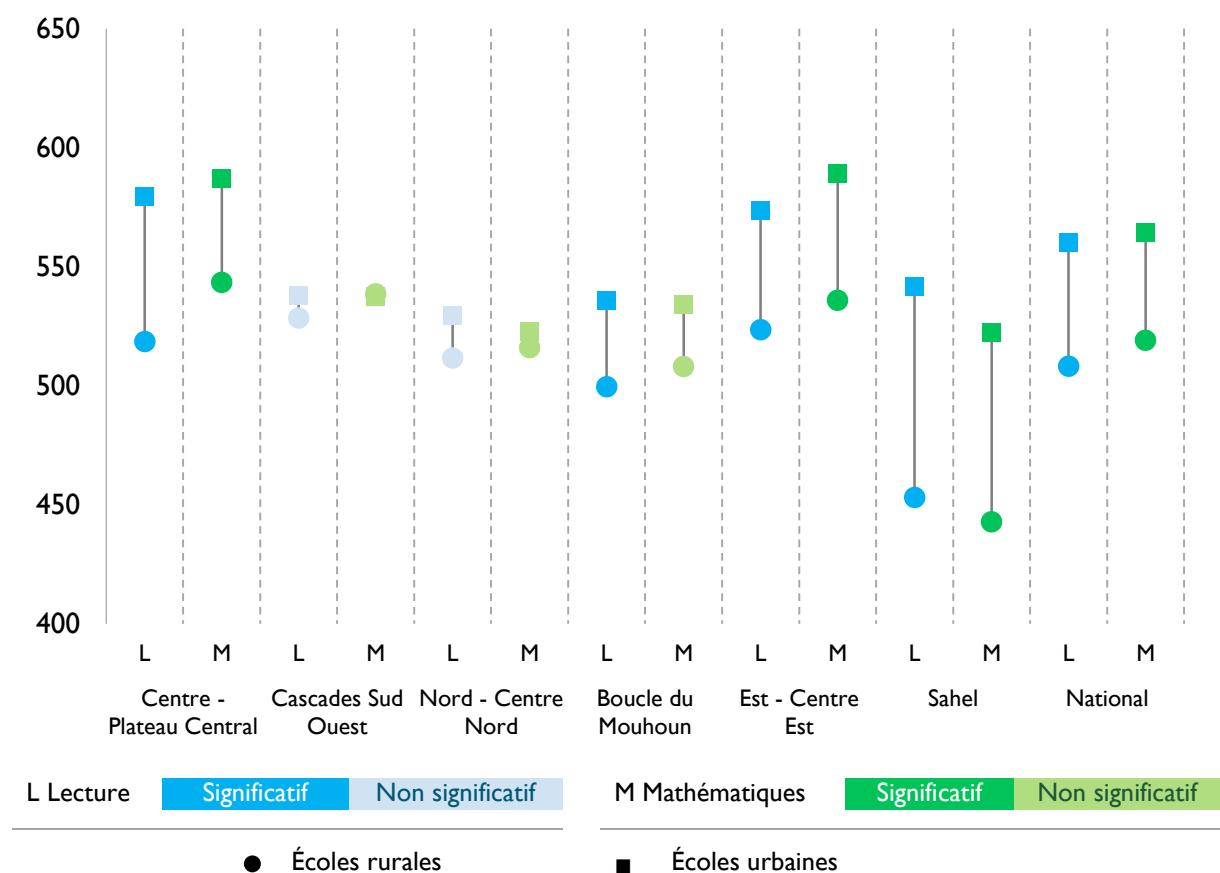
Déférence non significative

Les résultats de l'évaluation montrent qu'au niveau national, 44,3 % d'élèves en début de scolarité et 54,7 % d'élèves en fin de scolarité fréquentent une école en zone rurale. Cette proportion monte à 85 % dans la

zone Nord + Centre-Nord et à 73 % dans les zones Centre Ouest + Centre-Sud et Est + Centre-Est, alors qu'elle est de 14 % dans la zone Centre + Plateau Central et de 12 % dans la région des Hauts-Bassins pour les élèves en début de scolarité. En fin de scolarité, la proportion d'élèves en zone rurale atteint 77 % dans la zone Centre-Ouest + Centre-Sud, 74 % dans la zone Nord + Centre-Nord et 73 % dans la zone Est + Centre-Est. Elle est de 25 % dans la zone Centre + Plateau Central et de 20 % dans la région des Hauts-Bassins.

Le graphique 4.33 présente les performances moyennes des élèves en fin de scolarité primaire au niveau national et dans chaque zone selon le milieu d'implantation des écoles (voir le tableau B4.28 en annexe).

Graphique 4.33 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité



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 51,8 points en lecture et de 45 points en mathématiques.

Le même constat s'impose dans certaines zones comme le Centre + Plateau Central, où la différence de performance est de 60,9 points en lecture et de 43,4 points en mathématiques, la région du Sahel, avec une différence de performance de 88,5 points en lecture et de 79,4 points en mathématiques, et la zone Est + Centre-Est, avec une différence de performance de 50,2 points en lecture et de 53,2 points en mathématiques. Dans la région de la Boucle du Mouhoun, la différence de performance est constatée en lecture seulement, où elle est de 36,2 points.

Dans les zones Nord + Centre-Nord et Cascades + Sud-Ouest, il n'y a aucune différence de performance entre les élèves selon qu'ils fréquentent des écoles situées en milieu urbain ou rural.

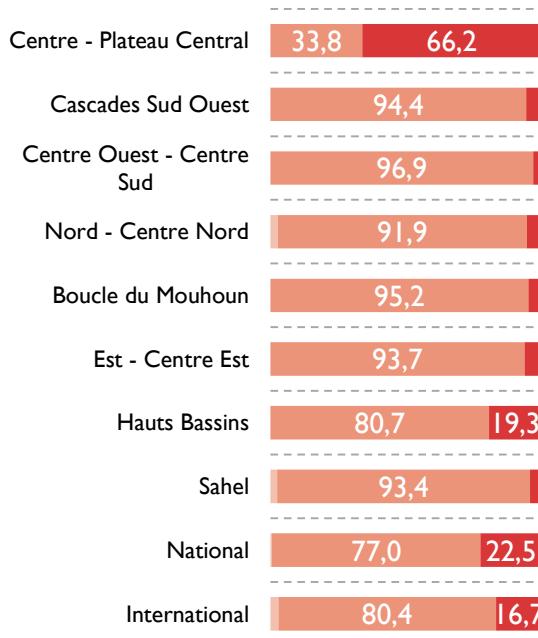
4.3.2 Statut de l'école

Dans le système éducatif du Burkina Faso, les élèves qui fréquentent les écoles privées ne représentent pas une proportion assez forte. En effet, en 2014, selon les données officielles, environ 14 % des élèves de fin de scolarité et 18 % des élèves de début de scolarité fréquentent une école privée. Même si cette proportion n'est pas assez forte, le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) prévoit de limiter l'effectif des élèves dans le privé à 10 % à l'horizon 2021.

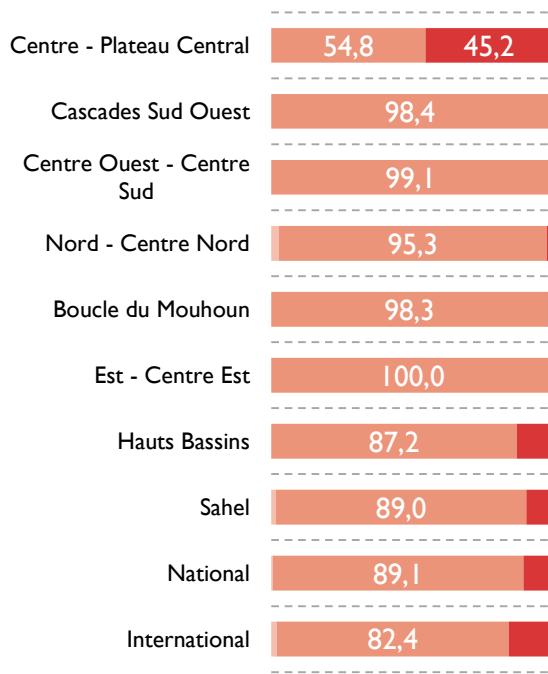
En dehors des écoles publiques, le système éducatif compte quatre types d'écoles privées (franco-arabe/medersa, privée laïque, privée protestante et privée catholique).

Les graphiques 4.34 et 4.35 montrent la répartition des élèves selon le type de l'école (voir le tableau B4.29 en annexe).

Graphique 4.34 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début de scolarité



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



Au niveau national et dans toutes les zones hormis le Centre + Plateau Central, une très grande majorité d'élèves est scolarisée dans des écoles publiques : ils représentent plus de 77 % en début de scolarité et plus de 87 % en fin de scolarité. Dans la zone Centre + Plateau Central, environ 34 % des élèves en début de scolarité et 55 % des élèves en fin de scolarité sont dans des écoles publiques. Dans cette zone, les élèves du privé représentent une proportion élevée (66 % en début de scolarité et 45 % 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

montrent qu'au niveau national, au Burkina Faso, les performances sont similaires entre les élèves des écoles publiques et privées. Le même constat se dégage pour la zone Centre + Plateau Central³³.

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 capacité financière pour une scolarité plus coûteuse est faible. Dans le cas du Burkina Faso, il n'y a pas de différence entre le niveau socioéconomique des élèves du public et du privé. Ceci peut se justifier par la présence remarquable d'écoles privées non élites. Environ 37,8 % des élèves du privé sont dans les écoles franco-arabes qui accueillent généralement les élèves issus de toutes les catégories sociales (riches ou pauvres).

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 (Hungi *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.

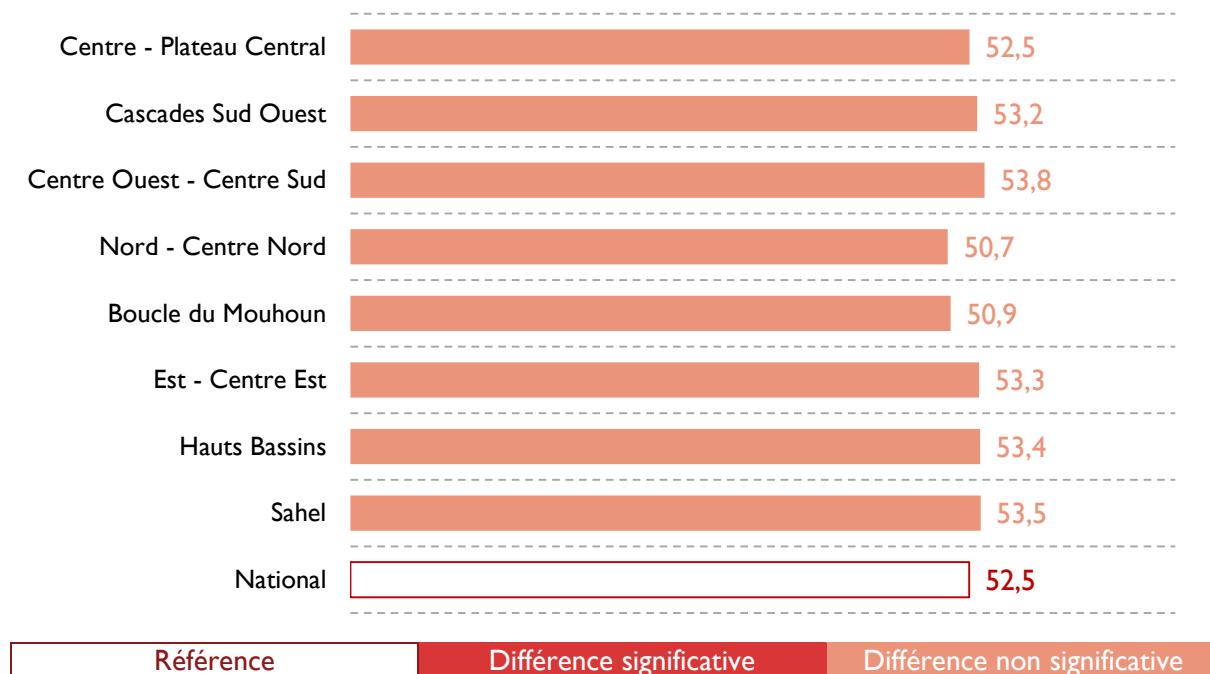
En fin de scolarité, il apparaît que le niveau moyen de l'indice d'infrastructure des écoles du pays (52,5) est supérieur d'environ 3 points à celui de l'ensemble des 10 pays évalués. Dans les 8 zones définies, le niveau d'infrastructure dans les écoles n'est pas plus élevé que celui au niveau national. L'analyse faite entre les écoles publiques et privées montre que le niveau d'infrastructure dans les écoles privées est similaire à

³³ En raison de la taille des échantillons dans les groupes d'élèves fréquentant soit une école publique, soit une école privée, l'analyse des différences de performance n'est possible qu'au niveau national et dans la zone Centre + Plateau Central.

celui des écoles publiques. Le même constat est fait en fonction du milieu d'implantation (urbain ou rural) des écoles.

Le graphique 4.36 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 4.36 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école – Fin de scolarité

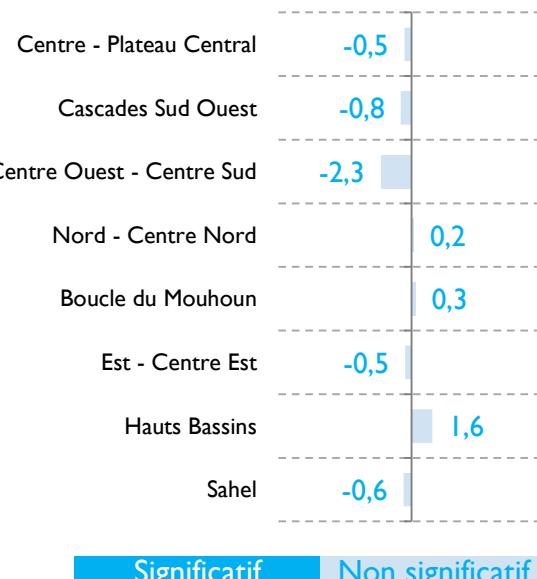


Le tableau B4.34 en annexe présente le pourcentage d'élèves dans les quartiles de l'indice d'infrastructure scolaire de l'école qui, au niveau national, se trouvent dans une école qui dispose d'un bien donné.

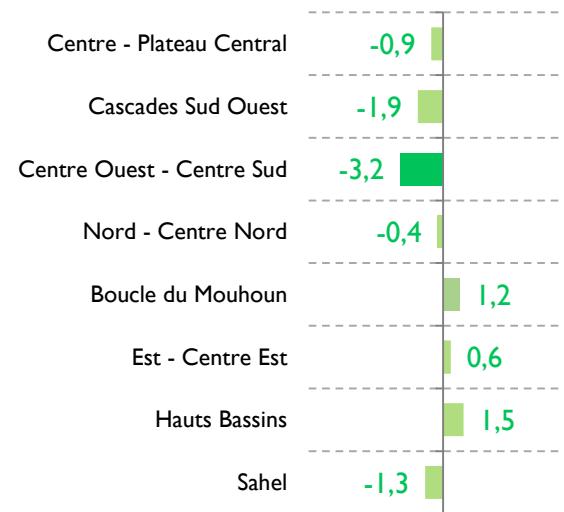
Le lien entre les performances des élèves en lecture et en mathématiques et l'indice d'infrastructure de l'école a été analysé au niveau national en comparant les performances moyennes des élèves entre le niveau le plus faible de l'indice (quartile 1) et le niveau le plus élevé (quartile 4). Il apparaît 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 24,7 points en lecture et de 21,1 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 4.37 : 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 4.38 : 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



En lecture, dans toutes les zones, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

En mathématiques, en comparaison avec le niveau national, l'effet de l'indice d'infrastructures scolaires est moins important dans la zone Centre-Ouest + Centre-Sud. Dans toutes les autres zones, l'effet de l'indice d'infrastructure de l'école sur les performances est comparable à celui observé au niveau national.

En synthèse, ce chapitre a montré les disparités entre les différentes zones du Burkina Faso 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



CHAPITRE 5

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.

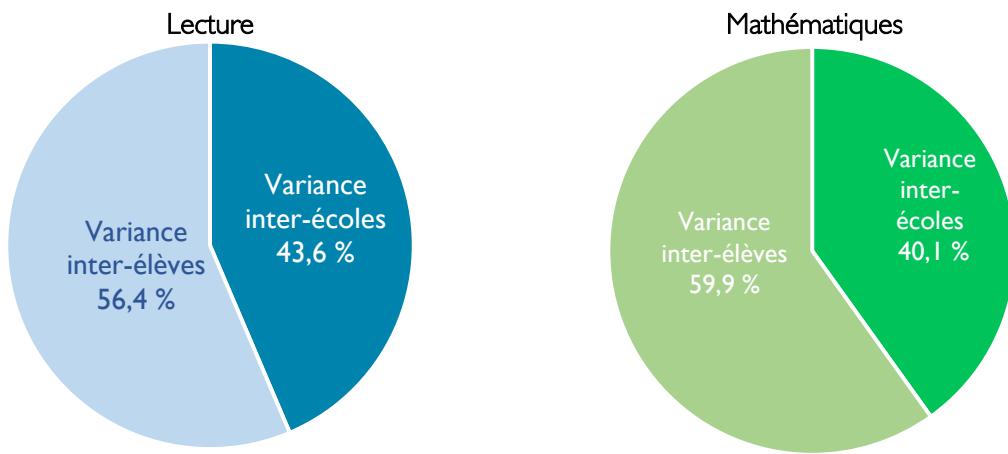
Le plan d'échantillonnage du PASEC ne permet pas de différencier la variance entre écoles de la variance entre classes à l'intérieur des écoles. En effet, au sein des écoles sélectionnées, une seule classe d'un niveau donné a été enquêtée et, au sein de cette classe, 20 élèves ont fait partie de l'échantillon.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

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-école³⁴ » 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.

³⁴ L'équivalent anglais est « *rate of homogeneity* » (ROH).

La figure suivante présente la décomposition de la variance des scores 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 scolarité³⁵



Les coefficients de corrélation intra-école relevés (43,6 % en lecture et 40,1 % en mathématiques³⁶) indiquent que les performances moyennes varient moins entre les écoles qu'entre les élèves à l'intérieur des écoles. Ce constat est valable pour les deux disciplines. Ainsi, au Burkina Faso, les inégalités de performance observées dans le système éducatif proviennent en grande partie des disparités entre les élèves et leurs familles.

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 trie les apprenants en fonction de la capacité des familles à assurer les frais d'écolage.

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

³⁵ La décomposition de la variance mise en œuvre dans ce rapport national a porté sur un échantillon plus réduit que l'échantillon sur lequel a porté la décomposition de la variance réalisée dans le rapport international. En présence de données manquantes, les modèles successivement estimés portent sur des échantillons différents. Par exemple, si la variable « âge de l'élève » contient 10 % de données manquantes, les élèves pour lesquels l'âge est manquant ne feront pas partie d'un modèle incluant cette variable. La réduction de la variance sera donc influencée à la fois par le changement de l'échantillon et par l'ajout de l'âge de l'élève au modèle vide (sans 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.

³⁶ Le coefficient de corrélation intra-école estimé dans le rapport international est de 44 % en lecture et de 40,6 % en mathématiques. Ces chiffres sont très peu différents de ceux estimés dans ce rapport national, après réduction de l'échantillon.

5.2 Facteurs de réussite scolaire

Les résultats présentés ci-dessous décrivent les facteurs scolaires et extrascolaires mesurés par le PASEC et qui sont associés aux performances des élèves en fin de 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 entre les élèves 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 bivariée puisqu'une différence de performance associée à une variable peut en fait être imputable à une autre. À titre illustratif, les écoles situées en zone rurale se caractérisent généralement par un niveau de performance inférieur à celui des écoles en milieu urbain. Cependant, le niveau socioéconomique des personnes vivant en milieu rural est en moyenne inférieur à celui des habitants des zones urbaines. Dans le présent chapitre, les analyses proposées intègrent un nombre important de facteurs potentiellement associés aux performances des élèves. Ces analyses permettent ainsi de déterminer, pour reprendre l'exemple susmentionné, si les différences de performance observées entre écoles en zone rurale et urbaine sont « imputables » à la ruralité ou au niveau socioéconomique. Les analyses statistiques 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.

Le tableau relatif aux modèles finaux est présenté dans ce chapitre et illustre la relation et l'intensité de la relation entre les différents facteurs de contexte et les performances des élèves, que ce soit en lecture ou en mathématiques, sous le contrôle des autres variables reprises dans les modèles.

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

Encadré 5.1 : Guide de lecture des résultats

Quatre modèles économétriques sont construits : le modèle de décomposition de la variance (modèle vide), le modèle construit uniquement avec les caractéristiques de l'élève (modèle 1), le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève et celles de l'enseignant/de la classe (modèle 2) et le modèle construit avec les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant/de la classe et celles du directeur/de l'école (modèle 3). Seul le dernier modèle (modèle 3) est présenté et discuté dans le corps de ce chapitre. Les deux premiers modèles figurent aux annexes B5.2 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	-	-12,1***	3,2
	Âge de l'élève	-5,5***	1,8	NS	-
	L'élève a redoublé au moins une fois	-9,3**	3,7	-10,2**	4,2
	L'élève a fait la maternelle	-8,4*	4,9	-9,3*	5,3
	L'élève fait des travaux extrascolaires	-11,1***	2,8	-10,0***	3,1
	Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	NS	-	NS	-
Classes	La classe est tenue par une femme	22,9**	9,1	23,2**	10,2
	Interaction fille-enseignante	NS	-	NS	-
	Taille de la classe	NS	-	NS	-
	Niveau socioéconomique moyen de la classe	NS	-	8,1*	4,4
	L'enseignant a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	L'enseignant a au moins deux années de formation professionnelle initiale (incluant la théorie et la pratique)	NS	-	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de la classe	19,2***	5,1	18,5***	5,3
	Ancienneté de l'enseignant	NS	-	NS	-
Écoles	Absentéisme de l'enseignant	NS	-	NS	-
	Le chef d'établissement est une femme	31,9**	15,5	28,5*	16,3
	Le directeur a le niveau universitaire	NS	-	NS	-
	Ancienneté du directeur	NS	-	NS	-
	Le directeur doit s'absenter pour aller récupérer son salaire	-15,7**	7,6	-20,1***	8,6
	L'école est publique	NS	-	NS	-
	L'école est dans une zone urbaine	23,8**	9,5	NS	-
	Indice des ressources pédagogiques de l'école	NS	-	NS	-
	Indice d'infrastructure de l'école	9,5**	4,3	9,1*	4,9
	Indice d'aménagement du territoire	NS	-	NS	-
	Niveau socioéconomique/milieu urbain	10,7***	3,5	9,8**	4,4
Constante		504,9***	23,1	524,0***	22,0

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

5.2.1 Caractéristiques des élèves

- Des inégalités de 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, Anderson³⁷ (1988) a fait valoir que le genre de l'enseignant affecte la relation enseignant-élève, avec les enseignants de sexe masculin prodiguant moins d'encouragements aux filles que les enseignantes.

Au Burkina Faso, la question de l'incitation des filles au goût pour les matières scientifiques a déjà fait l'objet de débats et de recherches. En exploitant l'enquête par questionnaire ou un entretien auprès d'échantillons composés de 3 226 élèves des deux cycles de l'enseignement secondaire, de 350 étudiants de la Faculté des Sciences et Techniques (FAST) et de la Faculté des Sciences de la Santé (FSS), de parents d'élèves, d'enseignants des trois disciplines scientifiques et de chefs d'établissement, Sanou (2001) expose que : (i) les filles avouent rencontrer plus de difficulté que les garçons à résoudre les exercices ; (ii) 46 % des filles contre 30 % des garçons préfèrent les questions de cours ; (iii) 62 % des enseignants trouvent que les filles préfèrent les questions de cours alors que 2 % estiment que les garçons les préfèrent. D'autre part, les filles se déclarent moins promptes que les garçons à répondre aux questions des professeurs en classe, ce qui traduit une plus grande timidité des filles par rapport aux garçons et aussi moins de curiosité de leur part.

L'auteur arrive à la conclusion que la prise en compte des différences entre filles et garçons est nécessaire dans l'enseignement scientifique. L'application d'une pédagogie différenciée spécifique, qu'on pourrait appeler « la pédagogie du genre », permettrait aux enseignants de mieux motiver les jeunes filles pour les disciplines scientifiques en prenant en compte la particularité du genre féminin. Pour tenir compte du tempérament des filles et les encourager, il est utile d'éviter, dès le départ, des épreuves excessivement mathématisées.

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

L'âge des élèves est négativement associé à leurs performances en lecture uniquement. 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.

³⁷ Anderson, M. B. 1988. *Improving access to schooling in third world: A review*. Bridge Research Report Series I.

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

L'analyse montre qu'en moyenne, au sein des écoles, la pratique de travaux extrascolaires, toutes choses étant égales par ailleurs, a un lien négatif avec la performance aux tests PASEC de fin de scolarité primaire, que ce soit en lecture ou en mathématiques. Ces élèves qui pratiquent des travaux extrascolaires occupent une partie de leur temps hors de l'école à des tâches physiques (travaux dans les carrières, les mines, etc.), domestiques, agricoles et de petit commerce. Le recours aux élèves pour les travaux agricoles est fortement lié au niveau socioéconomique de leur famille.

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

- **Des redoublants toujours moins performants**

Au sein des écoles, les élèves qui ont redoublé au moins une fois, les redoublants, sont en moyenne moins performants que les non-redoublants, et ce, autant en lecture qu'en mathématiques 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 84 % des élèves fréquentent des écoles qui dispensent des heures de soutien scolaire gratuitement aux élèves les plus faibles. Quant aux différents types de soutien auxquels ont recours les enseignants, on constate que 81,2 % des élèves sont encadrés par des enseignants qui donnent des cours de soutien aux élèves en difficulté, 88,2 % des élèves sont dans des classes où le soutien aux élèves en difficulté est fait en organisant des sous-groupes, 74,5 % des élèves ont des enseignants qui donnent des devoirs supplémentaires aux élèves en difficulté et 81 % des élèves ont des enseignants qui procèdent plutôt à des évaluations régulières pour soutenir les élèves en difficulté. Seulement 16,2 % 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 maternel³⁸**

Comme mentionné dans le chapitre 4, l'enseignement préscolaire ou maternel n'est pas très développé au Burkina Faso et est concentré dans le secteur privé et les pôles urbains du pays. Au Burkina Faso, le préscolaire formel profite principalement aux enfants des zones urbaines et des familles favorisées. 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 fin de scolarité que les élèves

³⁸ Les termes « préscolaire » et « enseignement maternel » sont utilisés invariablement.

n'ayant pas fréquenté la maternelle, et ce, aussi bien en lecture qu'en mathématiques. Ces résultats interpellent 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. À cet effet, le PDSEB note que les structures publiques et communautaires préscolaires souffrent du manque de matériels didactiques adéquats. Les structures privées et communautaires, quant à elles, souffrent de l'insuffisance de personnel qualifié. L'existence de ces difficultés dans le préscolaire formel permet de s'interroger sur les réels problèmes qui pourraient exister dans le préscolaire non formel. En ce sens, le RESEN 2015 note que depuis la mise en vigueur en 2008 de la Stratégie Nationale de Développement Intégré de la Petite Enfance (SNDIPE), peu de résultats ont été observés. L'État n'intervient financièrement que dans les quelques structures préscolaires publiques, les autres (privées et communautaires) ne subsistant que grâce aux contributions des familles et des ONG. Dans une optique d'expansion de la couverture et d'amélioration de la qualité, il sera nécessaire pour l'État burkinabè d'étendre son appui financier aux établissements préscolaires non publics, notamment dans les structures communautaires, et de contrôler les approches et les contenus d'apprentissage.

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

5.2.2 Caractéristiques des classes/enseignants et des écoles/directeurs

- **Des écoles publiques aussi performantes que les écoles privées**

Les analyses ne montrent aucune relation entre la fréquentation d'une école privée et la réussite des élèves aux tests de fin de scolarité primaire. Il faut préciser que ces résultats ne tiennent pas compte des différentes formes d'écoles privées qui existent dans le système.

La plupart des évaluations faites par le PASEC montrent que les écoles privées ont globalement de meilleures performances que les écoles publiques. La même tendance a été observée lors de l'évaluation des acquis scolaires réalisée par le Ministère en 2012. Le résultat obtenu pour le PASEC2014 au Burkina Faso pourrait soit être révélateur des efforts réalisés par le système éducatif pour réduire les inégalités de performance entre les écoles publiques et privées, soit indiquer une dégradation des apprentissages dans les écoles privées.

- **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.

En outre, l'analyse montre que les élèves issus de familles ayant un niveau socioéconomique plus favorisé en milieu urbain ont de meilleures performances que les élèves de statut socioéconomique équivalent mais vivant en milieu rural.

- **Un rôle positif pour l'équipement des classes et les infrastructures de l'école**

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

Dans le cas du Burkina Faso, la relation entre les performances des élèves et les ressources scolaires a été évaluée sur la base de quatre indices : l'indice d'équipement des classes, l'indice de ressources pédagogiques de l'école, l'indice d'infrastructure de l'école et l'indice d'aménagement du territoire. Les analyses montrent que l'indice d'équipement des classes et l'indice d'infrastructure des écoles ont une relation positive significative avec les performances des élèves, que celles-ci soient évaluées en lecture ou en mathématiques. Ces résultats suggèrent que les élèves les plus performants fréquentent les écoles et les classes ayant les meilleurs niveaux d'indice d'équipement des classes et d'infrastructure des écoles.

- **Un lien positif entre le genre du personnel d'encadrement dans les classes et écoles et les performances des élèves**

Au niveau de l'enseignant, le fait que la classe soit tenue par une femme a un lien positif avec les performances des élèves : les élèves dont la classe est tenue par une femme ont des performances en lecture et en mathématiques qui sont plus élevées que les 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 également un lien positif avec les performances des élèves : les élèves dont l'école est gérée par une femme ont des performances en lecture et en mathématiques qui sont plus élevées que les élèves dont l'école est gérée par un homme.

Il est important de faire remarquer que les femmes sont plus présentes en milieu urbain qu'en milieu rural contrairement aux hommes. Par exemple, en fin de scolarité, les statistiques issues de l'enquête PASEC2014 montrent que, alors que 67,4 % des élèves ayant comme encadreur une femme sont localisés

en milieu urbain, ce sont 39,7 % des élèves qui ont comme encadreur un homme qui fréquentent une école située en zone urbaine. En définitive, il y a plus d'élèves dans des classes tenues par une enseignante en milieu urbain qu'il n'y en a dans des classes tenues par un homme dans le même milieu.

- **L'effet négatif de l'absentéisme du directeur d'école sur les performances des élèves**

L'analyse montre que le fait que le chef d'établissement s'absente pour une raison de perception de salaire a un lien négatif avec les performances des élèves : les élèves qui fréquentent une école dont le directeur doit s'absenter pour percevoir son salaire sont moins performants que ceux fréquentant un établissement où le directeur n'a pas cette obligation.

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

Les analyses relatives au lien entre les caractéristiques des enseignants et des directeurs et les scores des élèves donnent des résultats qui restent 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.

Dans le contexte du Burkina Faso, la rareté des liens significatifs entre les scores des élèves et les caractéristiques des enseignants et des directeurs concorde avec les analyses réalisées antérieurement en Afrique subsaharienne, et qui suggèrent que l'amélioration des performances scolaires ne repose pas dans une large mesure sur les caractéristiques des enseignants (Bernard, Kouak et Vianou, 2005). Ces résultats sont à considérer dans un contexte où 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 des directeurs d'école et les scores des élèves.

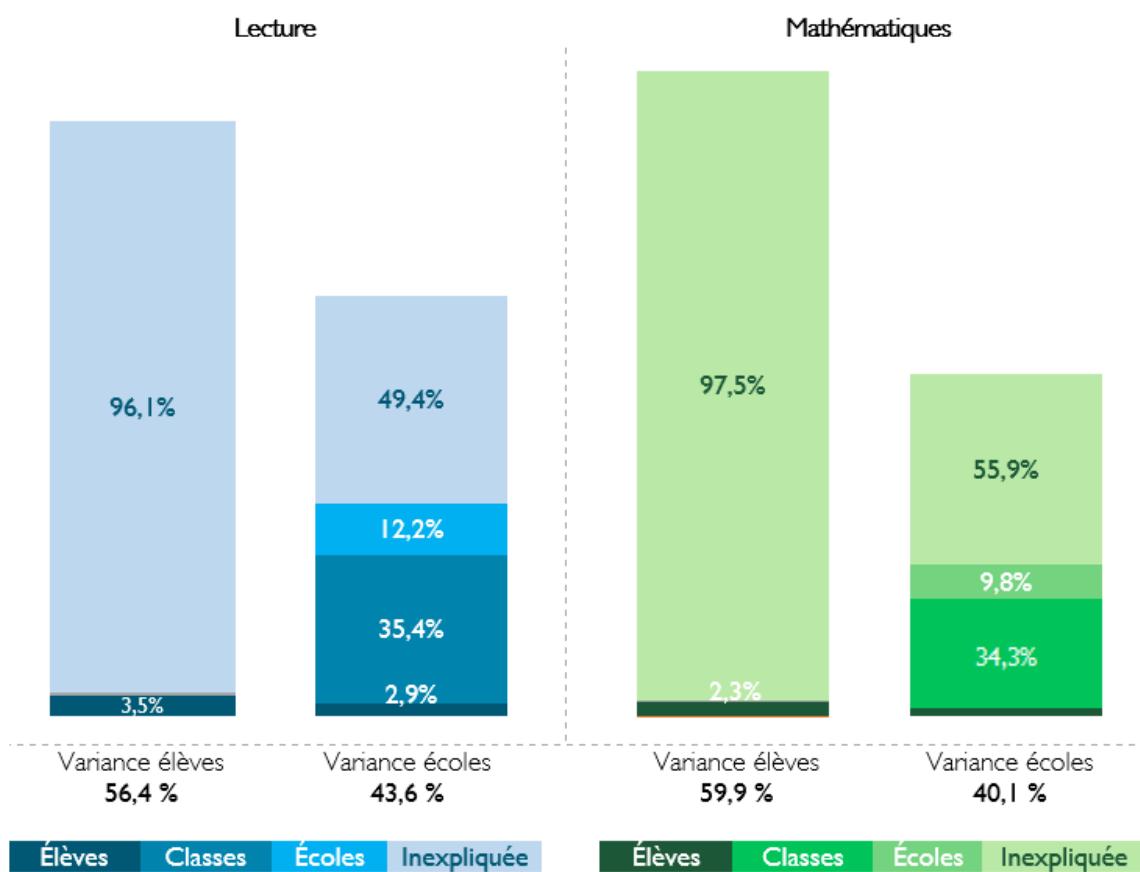
5.3 Rôle des facteurs scolaires dans la réduction des inégalités

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 très corrélé positivement 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 Burkina Faso.

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 (voir le tableau B5.4 en annexe).

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



L'analyse de la variance des scores montre que la variance entre élèves est la plus importante, que ce soit en lecture ou en mathématiques.

En lecture, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit la variance entre écoles de 2,9 % alors que la réduction de la variance entre élèves est de 3,5 %. 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 0,1 % et 0,4 % respectivement lorsque les variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutées au modèle.

Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 35,4 % de la variance entre écoles et les variables de niveau « écoles/directeurs » expliquent 12,2 % de cette même variance. Le modèle final de lecture explique 50,6 % de la variance initiale entre écoles et 3,9 % de la variance initiale entre élèves.

En mathématiques, l'ajout des variables de niveau « élèves » réduit la variance du même niveau de 2,3 % alors que la réduction de la variance entre écoles est estimée à 2,0 %. Par contre, la variance entre écoles est celle qui est réduite principalement lorsque que les blocs de variables de niveaux « classes/enseignants » et « écoles/directeurs » sont ajoutés. Les variables de niveau « classes/enseignants » expliquent 32,3 % de la variance entre écoles et les variables de niveau « écoles/directeurs » en expliquent 9,8 %. Le modèle final de mathématiques explique 44,1 % de la variance initiale entre écoles et 2,5 % de la variance initiale entre élèves.

Ces différents chiffres montrent que le modèle de lecture explique un peu plus de la moitié des différences de performance entre les écoles et une très faible part de la variance des scores entre les élèves. En mathématiques, 44,1 % de la variance des scores moyens entre les écoles est expliquée par le modèle alors que les inégalités entre élèves restent elles aussi très faiblement justifiées par les variables utilisées.

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

Au niveau « élèves », les facteurs mesurés n'ont que très peu de pouvoir explicatif sur la variation des scores (moins de 5 % au sein des écoles et entre élèves) en fin de scolarité primaire que ce soit en lecture ou en mathématiques. Si l'âge des élèves, leurs antécédents scolaires et leurs activités extrascolaires lucratives sont associés à leurs performances, ils n'expliquent que très peu les inégalités scolaires. D'autres variables individuelles qui n'ont pu être intégrées dans les modèles pourraient participer à l'explication de ces différences. Par exemple, le niveau de compétence des élèves à leur entrée au primaire, le temps consacré aux devoirs, le bien-être à l'école et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages sont autant de variables qui pourraient être explorées. Les analyses conduites dans ce chapitre mettent en évidence que les inégalités observées dans le système éducatif proviennent essentiellement des différences entre les élèves et leurs familles. Néanmoins, les conditions de scolarisation offertes par les écoles et les classes expliquent une partie non négligeable des inégalités.

©Educate a Child





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

CHAPITRE 6

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, suggestions et études thématiques sont proposées à partir des grandes tendances observées dans l'évaluation PASEC2014 au Burkina Faso.

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 annoncées sur les plans administratif, pédagogique et institutionnel et un mécanisme de suivi qui permet de s'assurer que les élèves en difficulté bénéficient réellement d'un accompagnement adéquat 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;
- Veiller à la mise en œuvre effective des différentes recommandations issues des évaluations des acquis scolaires comme les évaluations nationales et celles du PASEC;
- Mener des analyses thématiques supplémentaires pour comprendre certains résultats restés à l'état descriptif.

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

I. 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 mathématiques

Malgré la performance globale du Burkina Faso dans l'évaluation PASEC2014 par rapport à certains pays, le niveau de compétence 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 même tendance est observée en fin de scolarité. En langue, la proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence est moins élevée en début qu'en fin de scolarité. En mathématiques, par contre, les proportions d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence sont quasiment les mêmes entre le début et la fin de scolarité.

En mathématiques en fin de scolarité, les enseignants semblent privilégier la connaissance des 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 nombres 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, associer des phonèmes et des graphèmes, lire des

mots à haute voix et identifier la bonne orthographe 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 Centre + Plateau Central 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. La zone Boucle du Mouhoun enregistre également une proportion importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » des échelles de compétences en langue et en mathématiques en début de scolarité, alors qu'en fin de scolarité les performances de cette zone baissent considérablement en comparaison d'autres zones.

La zone Hauts-Bassins affiche des performances plus élevées en fin de scolarité qu'en début de scolarité, et ce, dans les deux disciplines évaluées. La zone du Sahel affiche pour sa part des performances insatisfaisantes en lecture et en mathématiques aussi bien en début qu'en fin de scolarité, contrairement à toutes les autres zones.

Ces différents résultats mis en parallèle avec les taux d'admission au Certificat d'Études Primaires (CEP) montrent qu'en fin de primaire, le taux de réussite était de 82,2 % en 2014 et de 73,5 % en 2015. Ces taux sont élevés par rapport à la proportion d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » du PASEC (56,9 % en lecture et 58,8 % en mathématiques).

Les suggestions suivantes pourraient être considérées :

- Mettre en place un dispositif d'accompagnement³⁹ des élèves en difficulté basé sur l'identification de leurs besoins spécifiques et la détermination des modalités pratiques de cet accompagnement;
- Capitaliser les résultats des recherches sur les difficultés d'apprentissage des élèves en lecture et en mathématiques afin d'améliorer leurs performances dans ces disciplines;
- 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 annoncées sur les plans administratif, pédagogique et institutionnel et un mécanisme de suivi qui permet de s'assurer que les élèves en difficulté bénéficient réellement d'un accompagnement adéquat 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 aussi bien en début qu'en fin de scolarité. En début de scolarité, ils représentent 64,5 % en langue et 40,8 % en mathématiques. En fin de scolarité, ils représentent 43,1 % en lecture et 41,1 % 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.

³⁹ Cela se fera conformément à l'arrêté conjoint n°2009-0042/MESSRS/MEBA du 10 juin 2009 portant réglementation du redoublement au primaire et au post-primaire, qui prévoit à son article 5 des mesures d'accompagnement sur les plans administratif, pédagogique et institutionnel au profit des élèves en difficulté d'apprentissage.

En outre, l'évaluation montre que le redoublement n'est pas une mesure pédagogique efficace permettant aux élèves en difficulté de rattraper leur retard. Même si des mesures administratives ont été prises, notamment l'arrêté ministériel portant réglementation du redoublement au primaire pour porter à 10 % le taux maximum de redoublement entre les sous-cycles de l'enseignement primaire, des élèves redoublants progressent souvent dans le cursus primaire sans atteindre un niveau minimum de compétence.

La nature 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 discussion franche avec tous les acteurs du système éducatif (gestionnaires du système, enseignants, encadreurs pédagogiques, communauté éducative locale, etc.) afin de cibler et de définir de façon précise l'accompagnement adéquat pour les élèves redoublants ou en difficulté;
- Poursuivre la formation des enseignants à la pédagogie des groupes, à la pédagogie différenciée et au tutorat;
- Mettre en place un mécanisme de suivi des mesures de prise en charge réelle des élèves en difficulté afin d'éviter l'issue fatale de l'exclusion qui constituerait un gâchis pour le système.

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 du Sahel où, en début comme en fin de scolarité, les résultats des élèves sont particulièrement faibles;
- 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 différences de performance sont davantage liées aux différences au niveau des élèves qu'au niveau des écoles.

Les actions suivantes pourraient être envisagées :

- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés, notamment en renforçant les mesures telles que la distribution gratuite du cartable minimum, la dotation gratuite de cantine scolaire durant toute l'année pour les écoles publiques, surtout en milieu rural, et la mise à la disposition des élèves des manuels scolaires;
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons comme le préconise le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021). Il convient de renforcer la formation 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. Les comités de gestion, les Associations des Parents d'Élèves et les Associations

des Mères Éducatrices pourraient contribuer, par leur implication dans les écoles, à une élimination progressive de ces stéréotypes;

- Étendre la politique des communes prioritaires basée sur les problèmes d'offre et de demande à d'autres zones en adoptant également la politique basée sur les problèmes de qualité des apprentissages. La mise en œuvre d'une politique de dotation des régions qui tient compte du niveau actuel des ressources scolaires s'avère indispensable.
- Une attention particulière devra être accordée à la région du Sahel. Cette région est celle qui cumule les plus faibles performances au niveau des indicateurs comme le taux brut de scolarisation, le taux net de scolarisation et le taux d'achèvement. Une analyse approfondie des besoins réels en éducation de cette région devra être menée.

4. Veiller à la mise en œuvre effective des différentes recommandations issues des évaluations des acquis scolaires comme les évaluations nationales et celles du PASEC

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 par la tenue biannuelle d'évaluations des acquis scolaires par la DGESS dans différents niveaux d'études selon l'année de l'évaluation afin de couvrir l'ensemble des classes du primaire. 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 :

- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels;
- Renforcer le système national d'évaluation à tous les niveaux pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux;
- Poursuivre l'implication de 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;
- Partager les résultats des études et évaluations dans tout le système éducatif, jusqu'au niveau des écoles, par la réalisation de dépliants contenant les résultats majeurs;
- Créer un cadre de suivi des recommandations issues des évaluations qui intègre différents acteurs du système en vue d'une mise en œuvre effective.

5. Mener des analyses thématiques supplémentaires pour comprendre certains résultats restés à l'état descriptif

Les données issues de cette évaluation contiennent une masse d'informations qu'il est nécessaire d'exploiter. Les analyses menées portent sur des zones définies⁴⁰ lors de la conception de l'enquête. Certains résultats issus de l'évaluation méritent d'être approfondis. Dans ce cadre, il serait nécessaire d'exploiter les données nationales et internationales pour des analyses secondaires qui vont au-delà de la simple description du contexte et de l'estimation des performances moyennes pour les différents sous-groupes.

Les thématiques suivantes sont proposées pour mieux comprendre les résultats obtenus au Burkina Faso :

- Rédiger une note synthétique qui permet de communiquer sur les résultats des 13 régions du pays en lien avec certaines variables dont les modalités induisent une variabilité acceptable;
- Mener une étude approfondie relative aux contenus et aux bénéfices de l'éducation préscolaire;
- Mener une étude thématique sur l'implication de la communauté locale dans la réussite scolaire.

⁴⁰ Pour des raisons techniques et pour avoir un nombre suffisant d'écoles dans les strates, un regroupement de découpage administratif a été fait dans l'ensemble des pays participant à l'évaluation.

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_profil_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.
- Carneiro, P., Koussihouede, O., Lahire, N., Mommaerts, C. et Meghir, C. (2015). Decentralizing education resources: School grants in Senegal. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 21063*.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, p. S95–S120.
- Fayol, M. (2002). Langage et développement de l'apprentissage de l'arithmétique cognitive. Dans J. Bideaud et H. Lehalle (éd.), *Le développement des activités numériques* (p. 151-173). Paris: Hermès.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. et Laine, R. D. (1996). The effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), p. 361-396.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), p. 141-164.
- Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. Dans E. A. Hanushek et F. Welch (éd.), *Handbook of Economics of Education* (vol. 1, p. 1051-1078). Amsterdam: North-Holland.
- Hungi, N., Makwua, 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.
- MENA (2012). Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021), version finale adoptée en conseil des ministres le 1^{er} août 2012.
- MENA (2012). *Évaluation finale de la mise en œuvre du plan décennal de développement de l'éducation de base*, rapport final.
- MENA (2013). *Évaluation des acquis scolaires 2011-2012*.
- MENA (2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2013-2014*.
- MENA (2015). *Rapport annuel de suivi de la mise en œuvre du PDSEB*, janvier à décembre 2014.
- MENA (2016). *Rapport annuel de suivi de la mise en œuvre du PDSEB*, janvier à décembre 2015.
- MESSRS et MEBA (2009). *Arrêté conjoint portant réglementation du redoublement au primaire et post-primaire*.

- 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.
- RESEN (2015). *Éléments d'analyse pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base. Rapport d'état du système éducatif national, volume 2*.
- 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.
- Sanou, G. O. (2001). À propos de l'éducation des filles en sciences expérimentales. *Assises Francophones des Sciences Expérimentales*. Repéré à http://fastef.ucad.sn/aipu/th_34.pdf
- 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, Education 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
muni et d 1 traits
muniute ~~exem~~
assent par la loi

trouver la dépense totale ?
calculer la somme qui limite
trouver le prix du
trouver le prix du
trouver le prix du

vendredi 6 ou 7 décembre

ANNEXES

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	116
A1.1.3 Niveau 2	117
A1.1.4 Niveau 1	118
A1.1.5 Sous le niveau 1	118
A1.2 Test de mathématiques	118
A1.2.1 Niveau 3	119
A1.2.2 Niveau 2	119
A1.2.3 Niveau 1	120
A1.2.4 Sous le niveau 1	121
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	122
A1.3.3 Compter jusqu'à 100	123
A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions	123
Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC2014 de fin de scolarité	124
A2.1 Test de lecture	124
A2.1.1 Niveau 4	124
A2.1.2 Niveau 3	124
A2.1.3 Niveau 2	125
A2.1.4 Niveau 1	125
A2.1.5 Sous le niveau 1	125
A2.1.6 Exemples d'items de lecture	125
A2.2 Test de mathématiques	128
A2.2.1 Niveau 3	128
A2.2.2 Niveau 2	129
A2.2.3 Niveau 1	129
A2.2.4 Sous le niveau 1	130
A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques	130
ANNEXE B : DONNEES DE L'EVALUATION PASEC2014 AU BURKINA FASO	133
Annexe B1. Données du chapitre 1	133
Tableau B1.1 : Évolution du taux brut d'admission entre 2010 et 2014	133
Tableau B1.2 : Évolution du nombre d'enseignants selon le statut de l'école de 2010-2011 à 2014-2015	133
Tableau B1.3 : Effectifs des enseignants selon le milieu	133
Tableau B1.4 : Effectifs des enseignants selon le genre	133
Tableau B1.5 : Ratio élève/maitre	133
Annexe B2. Données du chapitre 2	134
Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Burkina Faso	134
Tableau B2.2 : Stratification des pays de l'évaluation PASEC2014	134
Annexe B3. Données du chapitre 3	135
Tableau B3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité	135

Tableau B3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité	135
Tableau B3.3 : Relation entre les performances en langue et en mathématiques – Début de scolarité	136
Tableau B3.4 : Relation entre les performances en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	136
Tableau B3.5 : Lien entre les scores moyens nationaux de début et de fin de scolarité	137
Tableau B3.6 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité	137
Tableau B3.7 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité	137
Tableau B3.8 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétences atteint en langue – Début de scolarité	138
Tableau B3.9 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Début de scolarité	138
Tableau B3.10 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétences atteint en lecture – Fin de scolarité	139
Tableau B3.11 : Pourcentage d'élèves au niveau national et par zone selon le niveau de compétences atteint en mathématiques – Fin de scolarité	139
Tableau B3.12 : Ecarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en langue et en mathématiques – Début de scolarité	140
Tableau B3.13 : Ecarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	140
Tableau B3.14 : Ecarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	141
Annexe B4. Données du chapitre 4	142
Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et les écarts par rapport au pourcentage national - Début de scolarité	142
Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et les écarts par rapport au pourcentage national - Fin de scolarité	142
Tableau B4.3: Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Début de scolarité	143
Tableau B4.4 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Début de scolarité	143
Tableau B4.5 : Performances moyennes des filles et des garçons en lecture par zone – Fin de scolarité	144
Tableau B4.6 : Performances moyennes des filles et des garçons en mathématiques par zone – Fin de scolarité	144
Tableau B4.7 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en langue – Début de scolarité	145
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	145
Tableau B4.9 : Proportion de filles et de garçons au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en lecture – Fin de scolarité	146
Tableau B4.10 : Proportion de filles et de garçons qui se situent au-dessus et en dessous des seuils suffisants de compétence en mathématiques – Fin de scolarité	146
Tableau B4.11 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des familles des élèves – Fin de scolarité	147
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	147
Tableau B4.13 : Pourcentage d'élèves atypiques positifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	148
Tableau B4.14 : Pourcentage d'élèves atypiques négatifs en lecture et mathématiques aux niveaux national et international – Fin de scolarité	148
Tableau B4.15 : Pourcentage d'élèves qui déclarent pratiquer la langue d'enseignement à la maison par zone – Début et fin de scolarité	149
Tableau B4.16 : Pourcentage d'élèves qui déclarent avoir fréquenté le préscolaire – Début et fin de scolarité	149
Tableau B4.17: Performances moyennes des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquentation du préscolaire – Fin de scolarité	150
Tableau B4.18 : Pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois – Début et fin de scolarité	150
Tableau B4.19 : Performances des élèves redoublants et non redoublants en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité	151
Tableau B4.20 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe – Début et fin de scolarité	151

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	152
Tableau B4.22 : Pourcentage des élèves ayant un manuel de lecture ou de mathématiques en classe – Début et fin de scolarité	152
Tableau B4.23 : Performances moyennes par zone selon le nombre d'élèves par manuel de lecture et de mathématiques – Fin de scolarité	153
Tableau B4.24 : Répartition par zone des élèves selon le niveau académique de l'enseignant – Début et fin de scolarité	153
Tableau B4.25: Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Début de scolarité	154
Tableau B4.26 : Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant– Fin de scolarité	154
Tableau B4.27 : Pourcentage d'élèves qui fréquentent une école en milieu rural – Début et fin de scolarité	155
Tableau B4.28 : Performances des élèves selon le milieu d'implantation de l'école fréquentée – Fin de scolarité	155
Tableau B4.29 : Répartition des élèves en fonction du type d'école fréquentée – Début et fin de scolarité	156
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	156
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	157
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	157
Tableau B4.33 : Niveau de disponibilité des équipements dans les classes en pourcentage d'élèves – Fin de scolarité	158
Tableau B4.34 : Niveau de disponibilité de l'infrastructure dans les écoles en pourcentage d'élèves – Fin de scolarité	159
 Annexe B5. Données du chapitre 5	160
Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et maths	160
Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves	160
Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants	160
Tableau B5.4 : Réduction de la variance des scores en lecture et mathématiques	160

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

Lire et comprendre des phrases

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

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

La marchande vend des tomates.

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

Comprendre un texte

Pour démontrer la compétence « comprendre un texte » 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. À quelle heure se lève le boulanger ?

3. Où va-t-on vendre le pain ?

4. Qui va vendre le pain ?

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

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

A1.1.2 Niveau 3

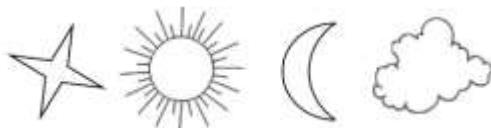
L'apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit et des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits.

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

Décoder le sens des mots

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

lune



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

Reconnaître des mots inventés

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

vor

von

rov

vur

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

Comprendre un texte à l'oral

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

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

« Qui est tombé de l'arbre ? »

« Qui va chercher de l'aide ? »

« Pourquoi l'infirmière soigne l'enfant ? »

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

A1.1.3 Niveau 2

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

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

Reconnaître des syllabes

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

Pantalon

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

Reconnaître des familles de mots

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



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

A1.1.4 Niveau I

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

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

Reconnaître du vocabulaire

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

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

Comprendre du vocabulaire

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



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

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

A1.1.5 Sous le niveau I

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

A1.2 Test de mathématiques

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

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

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

A1.2.1 Niveau 3

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

Additionner 2 nombres dont la somme est supérieure à 50

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

$$39 + 26 =$$

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

Résoudre un problème statique avec 2 nombres inférieurs à 20

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

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

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

A1.2.2 Niveau 2

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

Compléter une suite de 3 nombres inférieurs à 20

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

17	__	19
----	----	----

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

Résoudre un problème dynamique avec 2 nombres inférieurs à 20

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

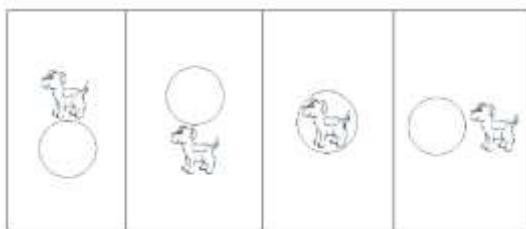
Pierre a 5 crayons. Son père lui donne 7 crayons.

Combien Pierre a-t-il de crayons maintenant ?

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

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

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



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

A1.2.3 Niveau I

Exemples de questions illustratives des compétences des élèves au niveau I

Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10

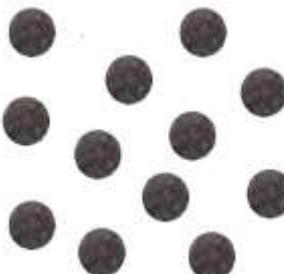
Pour démontrer la compétence « Discriminer des quantités d'objets inférieures à 10 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit montrer sur un cahier et sous une contrainte de temps forte (5 secondes maximum) le panier contenant le plus de ballons parmi 4 paniers contenant des quantités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



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

Dénombrer une collection d'objets inférieure à 20

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



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

Ordonner des nombres inférieurs à 20

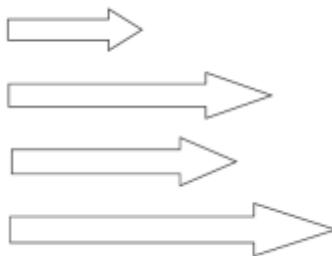
Pour démontrer la compétence « ordonner des nombres inférieurs à 20 » prise en exemple pour illustrer ce niveau, l'élève doit reconnaître sur un cahier et sous une contrainte de temps de 5 secondes maximum le plus petit nombre dans une série de 4 nombres inférieurs à 20 (2 chiffres et 2 nombres). Pour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

8 4 15 17

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

Apprécier et classer des grandeurs d'objets

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



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

A1.2.4 Sous le niveau I

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

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

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

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

Exemple : a n	Exercice 6				
e	s	a	i	t	
n	r	u	l	e	
d	c	p	m	v	
q	f	b	g	h	
j	x	y	z	w	
k					

A1.3.2 Lire avec aisance des mots familiers

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

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

A1.3.3 Compter jusqu'à 100

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

A1.3.4 Résoudre des additions et des soustractions

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

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

Annexe A2. Exemples d'items du test PASEC20/4 de fin de scolarité

A2.1 Test de lecture

Une série d'exercices reflétant les textes et les questions qui composent le test PASEC20/4 accompagne la description de chaque niveau de l'échelle de compétences pour comprendre les caractéristiques des questions et les stratégies mises en place par les élèves pour y répondre. Ces items sont rendus publics et sont libres de droits.

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

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

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

A2.1.1 Niveau 4

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

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

A2.1.2 Niveau 3

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

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

A2.1.3 Niveau 2

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

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

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

A2.1.4 Niveau 1

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

A2.1.5 Sous le niveau 1

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

A2.1.6 Exemples d'items de lecture

Niveau 1

Coche la case où tu vois un pied.

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

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'envolant avec une chèvre.

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

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

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

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

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

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

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

Les voleurs rencontrent...

- A. _(a) un marchand
- B. _(a) un gardien
- C. _(a) un écolier
- D. _(a) un paysan

Niveau 2

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

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

Niveau 4

Que veut voler le troisième voleur ?

- A. _(a) l'argent
- B. _(a) la chèvre
- C. _(a) l'âne
- D. _(a) les habits

Niveau 4

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

Niveau 4

Qui parle aux lignes 9 et 10 ?

- A. _(a) le paysan
- B. _(a) le premier voleur
- C. _(a) le deuxième voleur
- D. _(a) le troisième voleur

Niveau 4

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

- A. _(a) vraie
- B. _(a) sans fin
- C. _(a) drôle
- D. _(a) immorale

Niveau 4

Lis le texte et réponds aux questions qui suivent.

Aujourd'hui, nous avons vu une infirmière. Elle a vacciné tous les élèves et la maîtresse contre la fièvre jaune. L'infirmière m'a piqué le bras aussi fort qu'un moustique.

Qui est venu aujourd'hui à l'école ?

- A une maîtresse
- B une marchande
- C une infirmière
- D un moustique

Niveau 2

Où a eu lieu la vaccination ?

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

Niveau 2

88 J'ai été piqué sur ...

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

Niveau 2

Les enfants ont été vaccinés contre ...

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

Niveau 2

89 Qui parle dans le texte ?

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

Niveau 3

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

La terre n'est pas une poubelle !

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

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

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

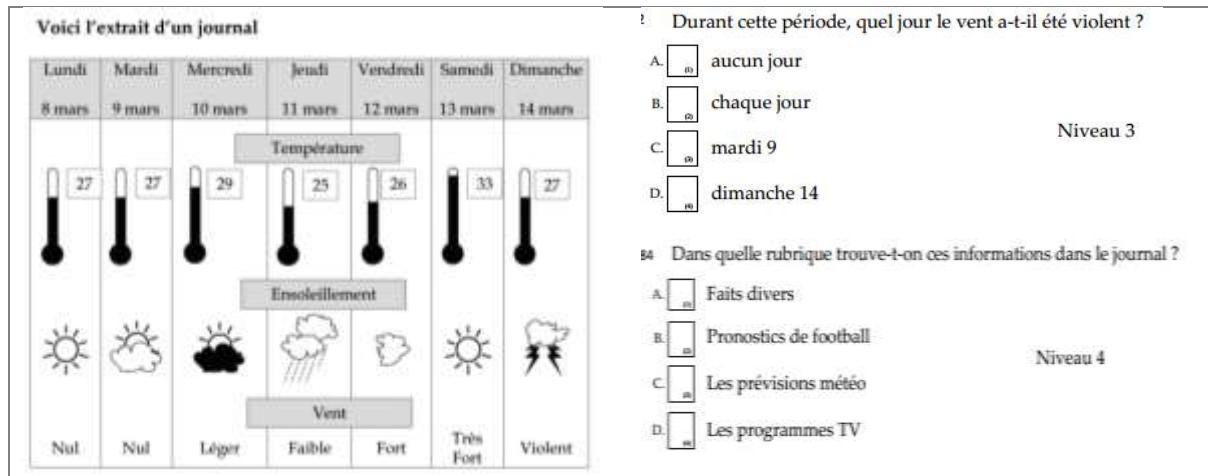
Niveau 4

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

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

Niveau 3

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



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	Connaitre
	Le cosmonaute	Mesure	Raisonner
Niveau 1	Le rectangle ABCD	Géométrie	Connaitre
	La soustraction	Numération	Connaitre
	Apprécier les unités de longueur	Mesure	Connaitre
	Les coordonnées des points	Géométrie	Connaitre

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 I

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

A2.2.5 Exemples d'items de mathématiques

Niveau I

Quel est le résultat de cette opération ?

$$2003 - 948 = \dots$$

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

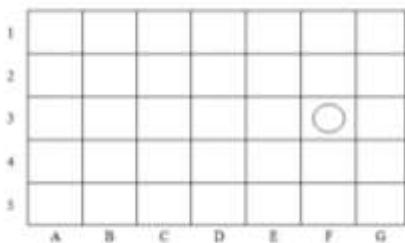
Niveau 1

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

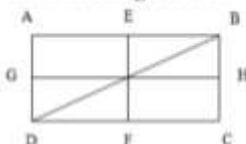
Niveau 2

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. $\frac{2}{6}$
- C. $\frac{3}{6}$
- 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 PASEC20/4 au Burkina Faso

Annexe B1. Données du chapitre I

Tableau B1.1 : Évolution du taux brut d'admission entre 2010 et 2014

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/2015
TBA Filles	84,4 %	87,3 %	92,3 %	94,8 %	96,2 %
TBA Garçons	86,9 %	89,3 %	93,2 %	99,0 %	101,3 %
TBA total	85,7 %	88,3 %	92,8 %	97,0 %	98,8 %

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Tableau B1.2 : Évolution du nombre d'enseignants selon le statut de l'école de 2010-2011 à 2014-2015

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/2015
Public	37 476	39 205	43 340	46 983	51 475
Privé	8 263	9 387	10 165	11 311	12 702
Total	45 739	48 592	53 505	58 294	64 177

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Tableau B1.3 : Effectifs des enseignants selon le milieu

	2010/11	2011/12	2012/2013	2013/14	2014/15	TAMA
Urbain	12493	13525	14 464	15 830	17 782	9,2%
Rural	33246	35067	39 041	42 464	46 395	8,7%
Total	45 739	48 592	53 505	58 294	64 177	8,8%

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Tableau B1.4 : Effectifs des enseignants selon le genre

	2010/11	2011/12	2012/2013	2013/14	2014/15	TAMA
Femmes	17104	18 296	21 130	24 283	28 635	13,7%
Hommes	28635	30296	32 375	34 011	35 542	5,6%
Total	45 739	48 592	53 505	58 294	64 177	8,8%

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Tableau B1.5 : Ratio élève/maitre

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Urbain	59,0	58,9	58,3	57,4	55,8
Rural	52,8	52,6	50,3	49,4	47,6
Public	56,1	56,1	53,6	52,5	50,6
Privé	45,3	45,5	46,1	46,0	45,3
Total	54,3	54,1	52,2	51,3	49,6

Source : Annuaire statistique, DGESS/MENA, 2011-2015

Annexe B2. Données du chapitre 2

Tableau B2.1 : Stratification et échantillonnage au Burkina Faso

N° Strate	Strates	Poids de la strate	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	
1	Centre + Plateau Central	15,6 %	27	Centre	16	Publique	6	
				Plateau Central	11	Privée	10	
2	Cascades + Sud-Ouest	10,2 %	23	Cascades	10	Publique	9	
					14	Privée	2	
3	Centre-Ouest + Centre-Sud	13,8 %	24	Centre-Ouest	16	Publique	9	
					8	Privée	1	
4	Centre-Nord + Nord	19,8 %	30	Nord	18	Publique	14	
					12	Privée	2	
5	Boucle du Mouhoun	9,6 %	23	Centre-Nord	23	Publique	7	
						Privée	1	
6	Est + Centre-Est	16,0 %	27	Est	14	Publique	13	
					13	Privée	5	
7	Hauts-Bassins	8,9 %	23	Centre-Est	23	Publique	10	
						Privée	2	
8	Sahel	6,2 %	23		23	Publique	16	
						Privée	7	
Total		100,0 %	200		200	Publique	162	
						Privée	38	

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)	6
Côte d'Ivoire	Régions (31)	6
Niger	Régions (8)	6
Sénégal	Régions (14)	5
Tchad	Régions (22)	7
Togo	Régions (5) et Types d'écoles (2)	6

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* Significatif à 10 %

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

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

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

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

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

	Niveau < 1		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Centre + Plateau Central	4,4	4,2	19,9	7,4	35,0	5,7	19,3	5,5	21,3	6,8
Cascades + Sud-Ouest	10,2	4,1	24,2	6,7	30,7	6,7	20,4	6,9	14,5	4,3
Centre-Ouest + Centre-Sud	8,7	3,4	30,1	5,8	31,6	5,6	23,6	4,9	6,0	2,9
Nord + Centre-Nord	13,4	5,0	28,2	5,5	29,1	3,8	17,7	5,7	11,7	4,3
Boucle du Mouhoun	3,5	1,6	17,3	7,1	32,6	5,8	17,7	4,4	28,8	6,6
Est + Centre Est	10,0	4,4	28,0	7,9	35,5	6,7	17,5	6,4	9,0	5,1
Hauts-Bassins	8,1	5,5	21,8	6,1	31,9	5,9	25,3	6,7	12,9	4,6
Sahel	12,0	5,4	28,0	7,5	22,9	5,6	24,3	2,7	12,7	6,4
Moyenne Nationale	8,1	1,8	24,1	2,8	32,3	2,5	20,2	2,2	15,2	2,1

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

	Niveau < 1		Niveau I		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Centre + Plateau Central	2,8	1,9	33,8	9,1	47,6	6,7	15,7	7,8
Cascades + Sud-Ouest	14,8	4,8	36,6	5,8	33,6	9,3	15,0	5,5
Centre-Ouest + Centre-Sud	11,2	5,1	28,8	5,0	47,1	5,4	13,0	4,5
Nord + Centre-Nord	14,9	4,5	28,8	5,3	41,0	5,9	15,3	2,7
Boucle du Mouhoun	5,8	3,0	22,6	5,0	34,0	5,0	37,7	5,7
Est + Centre-Est	16,1	6,1	31,5	5,9	37,5	6,3	14,8	4,8
Hauts-Bassins	8,9	5,5	30,8	5,1	37,5	7,3	22,8	4,0
Sahel	14,1	4,5	37,3	6,6	30,5	6,4	18,1	3,2
Moyenne nationale	9,9	1,9	30,9	3,3	40,9	2,5	18,3	2,7

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

	Niveau < 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4	
	Pourcentage	Erreur type								
Centre + Plateau Central	3,3	2,8	5,6	2,3	20,0	3,1	32,1	3,9	39,0	6,0
Cascades + Sud-Ouest	0,6	0,5	8,7	2,8	32,3	3,5	38,7	4,1	19,7	3,4
Centre-Ouest + Centre-Sud	0,8	0,9	12,9	3,2	40,4	3,4	33,4	3,3	12,4	3,3
Nord + Centre-Nord	3,4	1,2	12,6	2,9	32,7	3,7	37,3	4,1	14,0	3,0
Boucle du Mouhoun	2,0	1,1	16,4	3,3	32,2	4,1	36,4	3,9	13,0	3,9
Est + Centre-Est	1,3	0,8	8,0	1,9	29,5	2,7	39,8	2,8	21,4	3,9
Hauts-Bassins	2,6	1,4	10,4	4,3	19,6	3,9	34,9	3,8	32,5	7,0
Sahel	5,7	2,5	24,2	5,3	31,1	4,2	25,0	4,7	14,1	4,5
Moyenne nationale	2,3	0,6	11,0	1,2	29,8	1,2	35,5	1,3	21,4	1,6

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

	Niveau < 1		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
	Pourcentage	Erreur type						
Centre + Plateau Central	6,8	4,3	18,9	3,6	37,8	3,2	36,5	5,3
Cascades + Sud-Ouest	9,2	3,2	32,8	3,7	40,2	5,3	17,8	3,2
Centre-Ouest + Centre-Sud	11,3	2,7	34,3	3,7	36,8	4,1	17,6	2,6
Nord + Centre-Nord	17,9	4,3	31,8	3,6	36,9	3,7	13,4	2,5
Boucle du Mouhoun	16,2	3,5	35,5	3,2	33,8	4,2	14,4	3,7
Est + Centre-Est	9,4	2,2	26,0	2,7	39,3	3,0	25,3	3,6
Hauts-Bassins	12,1	4,7	20,9	3,9	36,9	4,1	30,1	6,4
Sahel	34,5	6,4	32,0	4,8	24,1	4,8	9,3	3,5
Moyenne nationale	12,6	1,4	28,5	1,3	36,9	1,4	21,9	1,5

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

	Langue		Mathématiques	
	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreurs type	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreurs type
Centre + Plateau Central	18,7	16,6	8,7	10,4
Cascades + Sud-Ouest	-10,4	10,8	-19,4	10,8
Centre-Ouest + Centre-Sud	-15,4	11,4	-4,7	10,8
Nord + Centre-Nord	-20,0	11,8	-13,8	10,1
Boucle du Mouhoun	38,6**	15,2	39,7***	13,5
Est + Centre-Est	-23,0	16,7	-20,1	17,0
Hauts-Bassins	4,1	15,0	9,6	12,1
Sahel	-8,7	20,5	-15,9	10,9

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

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

	Lecture		Mathématiques	
	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreurs type	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreurs type
Centre + Plateau Central	32,6**	14,6	36,5***	13,3
Cascades + Sud-Ouest	3,1	8,4	-1,7	9,3
Centre-Ouest + Centre-Sud	-17,1**	7,5	-8,7	7,0
Nord + Centre-Nord	-15,3	8,4	-21,8**	9,5
Boucle du Mouhoun	-17,3	9,8	-20,8**	10,1
Est + Centre Est	5,6	7,7	11,0	7,7
Hauts-Bassins	19,6	16,4	18,3	17,1
Sahel	-36,3**	16,9	-58,7***	16,2

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

Tableau B3.14 : Ecarts de performance d'une zone par rapport au niveau national en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité

	Lecture		Mathématiques	
	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Centre	49,9**	21,0	49,1**	19,3
Plateau Central	-3,8	12,9	10,1	11,1
Cascades	6,0	10,2	-4,9	13,3
Sud-Ouest	0,0	13,2	1,7	12,4
Centre-Ouest	-14,4	8,2	-3,9	8,3
Centre-Sud	-24,6	16,9	-21,8	12,5
Nord	-21,1	11,7	-23,9	14,0
Centre-Nord	-7,9	11,6	-19,0	14,0
Boucle du Mouhoun	-17,3	9,8	-20,8**	10,1
Est	-9,1	7,3	-13,2	8,1
Centre-Est	16,0	11,6	28,0**	11,3
Hauts-Bassins	19,6	16,4	18,3	17,1
Sahel	-36,3**	16,9	-58,7***	16,2

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

Tableau B4.1 : Pourcentage de filles par zone et les écarts par rapport au pourcentage national - Début de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreur type
Centre + Plateau Central	56,5	3,4	5,8	3,2
Cascades + Sud-Ouest	46,6	6,2	-4,2	6,0
Centre Ouest + Centre-Sud	52,7	5,8	2,0	5,4
Nord + Centre-Nord	48,1	2,6	-2,6	2,8
Boucle du Mouhoun	45,2	6,2	-5,5	5,8
Est + Centre-Est	45,3	5,7	-5,5	5,2
Hauts-Bassins	50,6	5,1	-0,1	4,6
Sahel	58,4	5,2	7,7	5,6
Moyenne Nationale	50,7	1,7	-	-

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

Tableau B4.2 : Pourcentage de filles par zone et les écarts par rapport au pourcentage national - Fin de scolarité

	Pourcentage de filles	Erreur type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreur type
Centre + Plateau Central	49,3	1,7	-1,6	1,6
Cascades + Sud-Ouest	52,8	3,0	1,9	2,9
Centre-Ouest + Centre-Sud	57,7	2,4	6,7***	2,2
Nord + Centre-Nord	48,6	2,4	-2,3	2,1
Boucle du Mouhoun	49,7	2,7	-1,2	2,6
Est + Centre-Est	49,3	2,9	-1,6	2,6
Hauts-Bassins	47,4	2,3	-3,5	2,3
Sahel	56,1	2,4	5,2**	2,5
Moyenne Nationale	50,9	0,9	-	-

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

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

	Moyenne des filles	Erreur type	Moyenne des garçons	Erreur type	Ecart de performances des filles par rapport aux garçons	Erreur type
Centre + Plateau Central	-	-	-	-	-	-
Cascades + Sud-Ouest	-	-	-	-	-	-
Centre-Ouest + Centre-Sud	-	-	-	-	-	-
Nord + Centre-Nord	-	-	-	-	-	-
Boucle du Mouhoun	-	-	-	-	-	-
Est + Centre-Est	-	-	-	-	-	-
Hauts-Bassins	-	-	-	-	-	-
Sahel	-	-	-	-	-	-
Moyenne Nationale	518,1	7,4	509,3	6,9	8,8	6,4

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	Ecart de performances des filles par rapport aux garçons	Erreur type
Centre + Plateau Central	-	-	-	-	-	-
Cascades + Sud-Ouest	-	-	-	-	-	-
Centre-Ouest + Centre-Sud	-	-	-	-	-	-
Nord + Centre-Nord	-	-	-	-	-	-
Boucle du Mouhoun	-	-	-	-	-	-
Est + Centre-Est	-	-	-	-	-	-
Hauts-Bassins	-	-	-	-	-	-
Sahel	-	-	-	-	-	-
Moyenne Nationale	501,5	5,1	510,3	6,4	-8,9	6,1

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

	Moyenne des filles	Erreurs type	Moyenne des garçons	Erreurs type	Ecart de performances des filles par rapport aux garçons	Erreurs type
Centre + Plateau Central	569,8	11,9	558,9	23,7	10,9	14,6
Cascades + Sud-Ouest	524,5	8,1	546,1	9,2	-21,6***	7,8
Centre-Ouest + Centre-Sud	516,3	9,5	512,2	7,0	4,1	8,8
Nord + Centre-Nord	515,2	9,6	517,4	9,3	-2,3	6,8
Boucle du Mouhoun	509,5	9,2	519,1	12,5	-9,6	9,7
Est + Centre-Est	537,2	7,9	537,4	8,3	-0,2	6,6
Hauts-Bassins	540,6	19,1	560,8	16,9	-20,2	10,6
Sahel	494,5	16,7	496,5	17,9	-2,0	9,2
Moyenne Nationale	529,6	4,0	533,7	5,6	-4,1	3,8

***=Significatif à 1%

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

	Moyenne des filles	Erreurs type	Moyenne des garçons	Erreurs type	Ecart de performances des filles par rapport aux garçons	Erreurs type
Centre + Plateau Central	577,4	11,1	574,7	21,8	2,7	14,5
Cascades + Sud-Ouest	524,5	8,1	552,6	11,4	-28,1***	8,2
Centre-Ouest + Centre-Sud	528,6	8,8	533,8	7,5	-5,1	9,8
Nord + Centre-Nord	508,9	10,9	526,0	10,8	-17,1***	6,5
Boucle du Mouhoun	512,0	10,1	525,4	12,5	-13,4	9,9
Est + Centre-Est	546,2	8,8	554,7	8,6	-8,6	9,0
Hauts-Bassins	540,9	20,4	572,9	16,6	-32,0***	9,7
Sahel	474,0	16,4	489,4	16,8	-15,4	9,7
Moyenne Nationale	533,0	4,2	546,2	5,4	-13,3***	3,9

***=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	Erreurs type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreurs type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreurs type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreurs type
Centre + Plateau Central	20,5	7,8	29,3	10,2	79,5	7,8	70,7	10,2
Cascades + Sud-Ouest	39,2	7,7	30,2	10,0	60,8	7,7	69,8	10,0
Centre-Ouest + Centre-Sud	36,7	7,9	41,2	10,2	63,3	7,9	58,8	10,2
Nord + Centre-Nord	33,8	7,4	48,8	8,2	66,2	7,4	51,2	8,2
Boucle du Mouhoun	26,9	11,8	15,8	6,1	73,1	11,8	84,2	6,1
Est + Centre-Est	34,8	10,4	40,5	9,9	65,2	10,4	59,5	9,9
Hauts-Bassins	30,3	9,3	29,4	10,9	69,7	9,3	70,6	10,9
Sahel	40,9	10,5	38,8	9,0	59,1	10,5	61,2	9,0

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	Erreurs type	Proportion d'élèves en dessous ou au niveau du seuil	Erreurs type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreurs type	Proportion d'élèves au-dessus du seuil	Erreurs type
Centre + Plateau Central	38,6	9,4	34,2	13,1	61,4	9,4	65,8	13,1
Cascades + Sud-Ouest	57,3	8,1	46,4	8,4	42,7	8,1	53,7	8,4
Centre-Ouest + Centre-Sud	40,4	10,7	39,4	8,2	59,6	10,7	60,6	8,2
Nord + Centre-Nord	42,0	6,2	45,3	11,4	58,0	6,2	54,7	11,4
Boucle du Mouhoun	28,4	7,8	28,3	6,0	71,6	7,8	71,7	6,0
Est + Centre-Est	44,0	9,9	50,6	9,7	56,0	9,9	49,4	9,7
Hauts-Bassins	49,0	10,0	30,0	7,1	51,0	10,0	70,0	7,1
Sahel	56,0	8,6	44,9	8,1	44,0	8,6	55,1	8,1

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
Centre + Plateau Central	6,7	2,8	11,0	7,2	93,3	2,8	89,0	7,2
Cascades + Sud-Ouest	10,9	4,2	7,4	2,5	89,1	4,2	92,6	2,5
Centre-Ouest + Centre-Sud	13,3	4,2	14,2	4,1	86,7	4,2	85,8	4,1
Nord + Centre-Nord	16,4	3,6	15,7	4,2	83,6	3,6	84,3	4,2
Boucle du Mouhoun	18,2	4,0	18,7	5,1	81,8	4,0	81,3	5,1
Est + Centre-Est	8,8	1,9	9,8	3,4	91,2	1,9	90,2	3,4
Hauts-Bassins	14,6	6,5	11,6	4,6	85,4	6,5	88,4	4,6
Sahel	31,2	7,7	28,2	7,4	68,8	7,7	71,8	7,4

Tableau B4.10 : Proportion de filles et de garçons qui se situent 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
Centre + Plateau Central	23,0	4,8	28,2	8,0	77,0	4,8	71,8	8,0
Cascades + Sud-Ouest	48,2	5,8	35,0	6,3	51,8	5,8	65,0	6,3
Centre-Ouest + Centre-Sud	46,9	5,9	43,8	5,1	53,1	5,9	56,2	5,1
Nord + Centre-Nord	54,9	6,1	44,8	5,8	45,1	6,1	55,2	5,8
Boucle du Mouhoun	57,3	6,0	46,2	5,6	42,7	6,0	53,8	5,6
Est + Centre-Est	36,9	4,1	33,9	3,5	63,1	4,1	66,1	3,5
Hauts-Bassins	39,7	9,5	26,9	5,9	60,3	9,5	73,1	5,9
Sahel	68,6	8,2	64,0	7,9	31,4	8,2	36,0	7,9

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

	Niveau moyen	Erreur type	Ecart moyen par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Centre + Plateau Central	53,3	1,7	3,1**	1,4
Cascades + Sud-Ouest	51,4	0,5	1,2**	0,6
Centre-Ouest + Centre-Sud	48,7	0,7	-1,5**	0,7
Nord + Centre-Nord	48,2	0,6	-2,0***	0,6
Boucle du Mouhoun	49,2	0,8	-1,0	0,8
Est + Centre-Est	48,7	0,6	-1,5**	0,6
Hauts-Bassins	53,4	1,0	3,3***	1,0
Sahel	49,8	1,0	-0,4	1,0
Moyenne Nationale	50,2	0,4	-	-

=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	
	Ecart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type	Ecart par rapport à l'effet au niveau national	Erreur type
Centre + Plateau Central	1,3	0,8	1,0	0,7
Cascades + Sud-Ouest	-1,8**	0,7	-1,9***	0,7
Centre-Ouest + Centre-Sud	-1,6**	0,7	-1,6**	0,7
Nord + Centre-Nord	-1,9	1,1	-2,2**	1,1
Boucle du Mouhoun	-1,9	1,0	-1,5	0,9
Est + Centre-Est	-1,6	0,9	-1,4	1,0
Hauts-Bassins	0,7	1,0	0,8	1,1
Sahel	1,2	1,0	1,4	0,9

=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			
	National	Erreurs type	International	Erreurs type	National	Erreurs type	International	Erreurs type
Centre + Plateau Central	26,8	5,5	35,3	6,0	33,3	5,4	47,6	6,6
Cascades + Sud-Ouest	12,2	5,1	21,9	6,1	12,4	5,1	27,0	8,4
Centre-Ouest + Centre-Sud	12,6	5,6	15,1	6,0	15,3	4,5	27,7	5,1
Nord + Centre-Nord	18,9	5,0	29,8	6,2	19,5	5,0	34,0	5,8
Boucle du Mouhoun	8,4	5,1	17,6	8,9	11,1	7,0	19,0	7,1
Est + Centre-Est	16,4	4,2	25,5	4,2	25,8	4,9	37,7	4,6
Hauts-Bassins	23,1	9,0	31,8	10,9	26,6	9,3	40,9	10,8
Sahel	6,5	5,2	11,4	5,0	3,9	3,0	10,7	6,2
Moyenne	16,9	2,0	25,0	2,6	20,6	2,1	33,2	2,4

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

	Lecture				Mathématiques			
	National	Erreurs type	International	Erreurs type	National	Erreurs type	International	Erreurs type
Centre + Plateau Central	4,5	2,0	1,0	0,8	4,8	2,2	1,0	0,8
Cascades + Sud-Ouest	21,2	6,0	8,5	4,6	25,6	7,1	9,9	4,6
Centre-Ouest + Centre-Sud	27,3	5,4	7,5	3,9	27,2	5,0	7,4	5,5
Nord + Centre-Nord	18,7	9,5	6,4	5,2	21,8	7,2	9,6	5,5
Boucle du Mouhoun	34,2	9,2	13,5	5,0	33,3	9,1	15,9	5,6
Est + Centre-Est	21,9	8,9	12,6	7,4	23,6	7,8	12,8	7,6
Hauts-Bassins	12,3	4,6	3,9	2,6	13,1	5,2	5,0	3,2
Sahel	31,7	10,9	15,1	7,7	36,6	11,7	20,0	9,4
Moyenne	16,5	2,2	6,2	1,5	17,8	2,4	7,2	1,5

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
Centre + Plateau Central	53,2	5,3	87,3	3,3
Cascades + Sud-Ouest	23,5	10,1	91,8	3,1
Centre-Ouest + Centre-Sud	56,0	12,5	92,3	1,6
Nord + Centre-Nord	36,7	7,4	67,1	5,8
Boucle du Mouhoun	18,1	3,7	88,0	3,6
Est + Centre-Est	32,5	7,1	83,6	4,8
Hauts-Bassins	32,1	3,5	90,6	3,9
Sahel	27,5	10,9	88,1	3,6
Moyenne nationale	38,9	2,6	84,6	1,6
Moyenne internationale	42,5	1,2	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	Erreur type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreur type
Centre + Plateau Central	21,8	5,9	10,9**	5,1	19,6	6,2	7,7	5,1
Cascades + Sud-Ouest	8,2	3,2	-2,7	3,2	10,6	2,5	-1,4	2,7
Centre-Ouest + Centre-Sud	11,1	3,7	0,2	3,5	7,3	1,8	-4,6**	2,0
Nord + Centre-Nord	7,0	2,0	-3,9	2,0	9,3	1,5	-2,6	1,8
Boucle du Mouhoun	9,6	4,5	-1,3	4,2	12,4	3,5	0,4	3,3
Est + Centre-Est	4,6	2,3	-6,4***	2,3	9,8	2,1	-2,2	2,2
Hauts-Bassins	4,8	2,7	-6,1**	2,6	14,7	1,9	2,8	2,2
Sahel	6,4	4,2	-4,5	4,5	11,5	1,8	-0,5	2,1
Moyenne nationale	10,9	1,2	-	-	12,0	1,4	-	-

=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	Erreurs type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreurs type	Déférence des moyennes	Erreurs type	Moyenne des élèves déclarant avoir fréquenté le préscolaire	Erreurs type	Moyenne des élèves déclarant ne pas avoir fréquenté le préscolaire	Erreurs type	Déférence des moyennes	Erreurs type
Centre + Plateau Central	-	-	551,2	14,0	-	-	-	-	564,8	12,6	-	-
Cascades + Sud-Ouest	-	-	535,0	7,1	-	-	-	-	537,7	9,0	-	-
Centre-Ouest + Centre-Sud	-	-	514,0	7,2	-	-	-	-	530,8	6,5	-	-
Nord + Centre-Nord	-	-	515,0	8,7	-	-	-	-	516,8	10,8	-	-
Boucle du Mouhoun	-	-	517,9	9,2	-	-	-	-	522,5	9,7	-	-
Est + Centre-Est	-	-	541,1	7,6	-	-	-	-	554,9	7,6	-	-
Hauts-Bassins	-	-	548,4	17,4	-	-	-	-	556,3	18,1	-	-
Sahel	-	-	494,0	15,5	-	-	-	-	479,5	15,8	-	-
Moyenne nationale	552,7	11,3	529,2	3,7	23,6**	9,6	554,6	11,1	537,7	3,8	16,9	9,4

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	Erreurs type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreurs type	Pourcentage d'élèves redoublants	Erreurs type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreurs type
Centre + Plateau Central	14,1	3,1	3,3	2,3	52,0	4,6	-3,7	4,0
Cascades + Sud-Ouest	6,9	3,0	-3,9	3,2	60,4	3,4	4,7	3,5
Centre-Ouest + Centre-Sud	10,4	4,1	-0,4	4,0	59,8	3,1	4,1	3,0
Nord + Centre-Nord	6,5	3,9	-4,4	3,7	52,8	3,8	-2,9	3,4
Boucle du Mouhoun	13,4	3,3	2,5	3,4	59,3	4,1	3,6	3,9
Est + Centre-Est	9,7	1,8	-1,1	2,3	55,7	4,5	0,0	4,1
Hauts-Bassins	12,4	6,2	1,6	5,6	54,7	4,7	-1,0	4,5
Sahel	8,2	2,6	-2,6	3,2	50,8	5,7	-4,9	6,0
Moyenne nationale	10,9	1,7	-	-	55,7	1,5	-	-

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	Déférence des moyennes	Erreur type	Moyenne des non redoublants	Erreur type	Moyenne des redoublants	Erreur type	Déférence des moyennes	Erreur type
Centre + Plateau Central	583,5	19,9	548,7	12,3	-34,9***	11,3	590,8	18,1	564,4	11,2	-26,4	10,0
Cascades + Sud-Ouest	546,7	11,2	527,6	7,4	-19,1**	8,2	545,9	13,0	533,3	9,6	-12,6	11,4
Centre-Ouest + Centre-Sud	518,5	10,7	512,3	6,0	-6,3	8,2	525,2	11,6	535,1	5,8	9,9	11,2
Nord + Centre-Nord	516,7	11,3	516,4	9,4	-0,3	10,6	522,2	11,5	514,2	11,9	-8,0	10,3
Boucle du Mouhoun	521,6	13,3	509,2	10,3	-12,4	12,3	522,6	12,1	515,8	11,0	-6,8	10,0
Est + Centre-Est	551,7	13,9	526,7	6,0	-25,0	16,4	565,7	14,9	538,8	6,3	-26,9	18,1
Hauts-Bassins	569,6	21,3	536,1	16,7	-33,4	18,0	577,9	21,3	540,8	18,3	-37,1**	18,3
Sahel	509,2	20,9	482,9	13,3	-26,3	13,8	493,7	21,2	468,9	11,8	-24,9	13,1
Moyenne nationale	542,8	6,6	523,6	3,5	-19,2***	5,7	548,7	6,5	532,8	3,8	-15,8***	6,0

=Significatif à 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	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type	Niveau moyen	Erreur type	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreur type
Centre + Plateau Central	53,6	2,4	4,7***	1,4	56,0	2,5	2,3	2,1
Cascades + Sud-Ouest	49,2	1,6	0,3	1,9	56,0	1,7	2,2	1,7
Centre-Ouest + Centre-Sud	48,6	0,5	-0,3	1,3	53,0	1,4	-0,8	1,4
Nord + Centre-Nord	44,8	2,1	-4,1*	2,1	52,6	1,8	-1,1	1,6
Boucle du Mouhoun	49,1	0,6	0,2	1,3	53,4	1,5	-0,4	1,5
Est + Centre-Est	46,3	1,2	-2,6*	1,6	52,3	1,4	-1,5	1,3
Hauts-Bassins	46,9	2,3	-2,1	2,3	53,9	1,7	0,1	1,7
Sahel	50,6	1,5	1,7	1,9	53,8	2,7	0,0	2,7
Moyenne nationale	48,9	1,2	-	-	53,8	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	
	Ecart par rapport à l'effet au niveau national	Erreurs type	Ecart par rapport à l'effet au niveau national	Erreurs type
Centre + Plateau Central	1,5	1,3	1,1	1,2
Cascades + Sud-Ouest	-1,0	1,2	-1,5	1,3
Centre-Ouest + Centre-Sud	-2,5	1,5	-1,9	2,2
Nord + Centre-Nord	0,4	0,7	0,6	0,8
Boucle du Mouhoun	-3,3*	1,9	-2,7	1,8
Est + Centre-Est	-2,6***	0,8	-3,0***	1,2
Hauts-Bassins	2,6**	1,2	2,5**	1,2
Sahel	-1,7	2,2	-1,3	1,8

*=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			
	Langue		Mathématiques		Lecture		Mathématiques	
	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreurs type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreurs type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreurs type	Pourcentage d'élèves ayant un manuel en classe	Erreurs type
Centre + Plateau Central	38,6	17,3	5,0	5,1	87,1	9,5	80,5	10,4
Cascades + Sud-Ouest	47,1	18,3	0,0	0,0	59,8	9,8	82,4	10,3
Centre-Ouest + Centre-Sud	90,0	9,7	0,0	0,0	74,5	10,6	61,6	12,6
Nord + Centre-Nord	53,9	10,8	0,0	0,0	48,2	9,1	81,7	8,6
Boucle du Mouhoun	48,3	16,6	0,0	0,0	68,3	7,9	81,4	10,2
Est + Centre-Est	22,2	12,7	0,0	0,0	44,3	11,7	56,4	9,1
Hauts-Bassins	58,4	13,7	0,0	0,0	81,4	9,3	80,4	9,4
Sahel	52,4	11,8	0,0	0,0	73,6	7,8	96,6	1,5
Moyenne nationale	49,5	7,2	1,4	1,4	65,8	3,8	74,8	3,9
Moyenne internationale	35,4	1,9	39,5	1,7	36,4	1,3	41,9	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	Déférence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves ayant un manuel	Erreur type	Moyenne des élèves ayant moins d'un manuel	Erreur type	Déférence des moyennes	Erreur type
Centre + Plateau Central	579,8	10,5	-	-	-	-	589,6	10,3	-	-	-	-
Cascades + Sud-Ouest	540,0	9,9	526,9	8,4	13,1	10,7	539,9	10,8	517,9	12,5	-	-
Centre-Ouest + Centre-Sud	514,2	9,5	508,3	18,6	5,8	21,0	538,9	11,7	501,2	29,6	20,9	18,5
Nord + Centre-Nord	534,1	10,2	502,3	11,8	31,7**	14,1	523,5	12,3	-	-	22,3	32,1
Boucle du Mouhoun	507,1	12,0	530,0	17,7	-22,9	22,1	513,8	11,1	-	-	-	-
Est + Centre-Est	530,5	7,4	542,6	11,6	-12,1	14,3	546,0	12,6	556,3	7,2	-10,3	14,4
Hauts-Bassins	559,2	20,4	-	-	-	-	569,4	21,0	-	-	-	-
Sahel	504,7	14,1	469,2	42,9	35,5	43,5	484,2	16,3	-	-	-	-
Moyenne nationale	539,5	4,8	517,7	7,7	21,8***	8,2	544,0	5,0	527,4	7,8	16,6	8,7

=Significatif à 5% ; *=Significatif à 1%

Tableau B4.24 : Répartition par zone des élèves selon le niveau académique de l'enseignant – Début et fin de scolarité

	Début de scolarité						Fin de scolarité					
	Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire		Niveau primaire		Niveau secondaire		Niveau universitaire	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Centre + Plateau Central	0,0	0,0	51,1	18,4	48,9	18,4	4,5	4,5	49,1	13,6	46,4	12,5
Cascades + Sud-Ouest	0,0	0,0	34,0	18,3	66,0	18,3	0,0	0,0	35,1	13,0	64,9	13,0
Centre-Ouest + Centre-Sud	0,0	0,0	36,8	20,2	63,2	20,2	0,0	0,0	37,0	8,2	63,0	8,2
Nord + Centre-Nord	1,4	1,4	46,6	17,6	51,9	17,5	1,4	1,1	28,2	10,4	70,4	10,5
Boucle du Mouhoun	0,0	0,0	29,5	16,3	70,5	16,3	0,0	0,0	28,4	7,0	71,6	7,0
Est + Centre-Est	0,0	0,0	19,7	13,6	80,3	13,6	0,0	0,0	58,4	11,0	41,6	11,0
Hauts-Bassins	0,0	0,0	40,3	18,0	59,7	18,0	4,6	3,2	21,0	10,8	74,5	11,2
Sahel	2,4	2,5	27,1	12,8	70,5	13,2	1,6	1,6	36,1	11,8	62,3	11,9
Moyenne nationale	0,3	0,2	39,0	8,3	60,7	8,3	1,5	0,9	38,1	4,1	60,4	4,0
Moyenne internationale	0,2	0,1	76,6	1,9	23,2	1,9	0,4	0,2	61,1	1,2	38,5	1,2

Tableau B4.25: Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Début de scolarité

	Aucune formation professionnelle		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Centre + Plateau Central	13,6	6,8	41,0	20,7	25,8	10,6	19,6	12,0
Cascades + Sud-Ouest	10,3	7,4	27,9	19,1	40,4	18,4	21,4	9,8
Centre-Ouest + Centre-Sud	3,1	2,7	0,0	0,0	57,0	18,9	39,9	19,4
Nord + Centre-Nord	26,5	9,5	8,8	8,8	48,8	9,1	15,9	11,2
Boucle du Mouhoun	0,0	0,0	2,6	2,5	69,3	16,4	28,2	16,2
Est + Centre-Est	1,7	2,0	7,5	7,5	72,4	4,8	18,4	1,9
Hauts-Bassins	40,6	14,7	16,8	12,3	28,5	14,1	14,1	13,5
Sahel	6,6	2,6	0,0	0,0	38,8	5,8	54,6	4,5
Moyenne nationale	14,6	3,2	17,3	8,5	45,3	5,6	22,8	5,4
Moyenne internationale	21,5	1,3	18,3	1,9	23,8	2,0	36,3	1,8

Tableau B4.26 : Répartition par zone des élèves selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant – Fin de scolarité

	Aucune formation professionnelle		Moins de six mois		Un an		Deux ans et plus	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Centre + Plateau Central	30,3	7,8	4,4	4,1	32,2	6,2	33,2	9,1
Cascades + Sud-Ouest	8,9	7,5	0,0	0,0	47,5	11,5	43,6	9,8
Centre-Ouest + Centre-Sud	15,7	5,0	15,4	9,1	47,4	11,9	21,6	8,9
Nord + Centre-Nord	17,4	4,1	3,9	3,3	41,8	11,2	36,9	10,7
Boucle du Mouhoun	1,9	2,1	16,1	7,3	31,9	9,4	50,1	9,5
Est + Centre-Est	1,9	1,9	10,7	6,2	47,6	9,7	39,8	10,7
Hauts-Bassins	21,3	10,3	6,6	5,1	15,0	9,1	57,1	12,4
Sahel	11,0	6,0	12,6	8,6	61,2	13,1	15,2	8,8
Moyenne nationale	14,8	2,1	8,4	2,2	39,4	3,8	37,4	3,8
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	Erreurs type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreurs type	Pourcentage d'élèves fréquentant une école en milieu rural	Erreurs type	Ecart par rapport au pourcentage national	Erreurs type
Centre + Plateau Central	14,4	4,4	-29,9***	4,0	25,2	4,5	-29,5***	5,0
Cascades + Sud-Ouest	41,2	9,1	-3,1	10,1	34,0	9,0	-20,7**	8,8
Centre-Ouest + Centre-Sud	73,3	16,8	29,0	15,8	77,0	8,0	22,3***	7,4
Nord + Centre-Nord	85,3	9,8	41,0***	9,8	74,1	7,1	19,4***	6,5
Boucle du Mouhoun	26,7	15,5	-17,6	14,7	59,2	14,4	4,5	13,1
Est + Centre-Est	73,5	13,9	29,2**	13,4	72,6	10,9	17,9	9,8
Hauts-Bassins	11,8	8,8	-32,5***	9,1	19,6	9,7	-35,1***	9,3
Sahel	50,1	20,4	5,8	21,5	52,3	13,8	-2,4	13,8
Moyenne nationale	44,3	5,4	-	-	54,7	3,4	-	-

=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 en milieu rural	Erreurs type	Moyenne des élèves en milieu urbain	Erreurs type	Déférence des moyennes	Erreurs type	Moyenne des élèves en milieu rural	Erreurs type	Moyenne des élèves en milieu urbain	Erreurs type	Déférence des moyennes	Erreurs type
Centre + Plateau Central	518,6	7,6	579,6	22,1	60,9**	23,8	543,5	8,8	586,9	20,1	43,4*	22,5
Cascades + Sud-Ouest	528,6	9,9	537,9	9,4	9,4	11,6	538,6	9,5	537,3	12,0	-1,3	13,8
Centre-Ouest + Centre-Sud	502,1	7,7	-	-	-	-	519,5	8,4	-	-	-	-
Nord + Centre-Nord	511,8	8,4	529,4	20,1	17,6	20,0	516,0	10,1	522,6	22,3	6,6	22,4
Boucle du Mouhoun	499,6	9,6	535,8	14,4	36,2*	19,5	508,1	10,4	534,2	14,2	26,0	18,1
Est + Centre-Est	523,5	5,4	573,7	15,9	50,2***	18,1	535,9	6,9	589,1	21,7	53,2**	25,9
Hauts-Bassins	-	-	574,4	12,7	-	-	-	-	581,5	12,8	-	-
Sahel	453,1	8,9	541,6	13,8	88,5***	13,7	442,8	9,2	522,2	15,4	79,4***	13,3
Moyenne nationale	508,2	3,6	560,0	8,2	51,8***	9,1	519,1	4,2	564,1	8,3	45,0***	9,6

*=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 privée		L'élève est dans une école communautaire		L'élève est dans une école publique		L'élève est dans une école privée	
	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type	Pourcentage	Erreur type
Centre + Plateau Central	0,0	0,0	33,8	13,1	66,2	13,1	0,0	0,0	54,8	3,3	45,2	3,3
Cascades + Sud-Ouest	0,0	0,0	94,4	4,8	5,6	4,8	0,0	0,0	98,4	1,2	1,6	1,2
Centre-Ouest + Centre-Sud	0,0	0,0	96,9	2,7	3,1	2,7	0,0	0,0	99,1	0,9	0,9	0,9
Nord + Centre-Nord	2,7	2,0	91,9	4,4	5,4	4,3	2,7	1,9	95,3	1,5	2,1	1,3
Boucle du Mouhoun	0,0	0,0	95,2	0,4	4,8	0,4	0,0	0,0	98,3	1,9	1,7	1,9
Est + Centre-Est	0,0	0,0	93,7	5,0	6,3	5,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
Hauts-Bassins	0,0	0,0	80,7	5,3	19,3	5,3	0,0	0,0	87,2	5,4	12,8	5,4
Sahel	2,4	2,5	93,4	2,6	4,2	4,3	1,6	1,6	89,0	6,0	9,4	6,0
Moyenne nationale	0,5	0,3	77,0	6,3	22,5	6,4	0,5	0,4	89,1	1,1	10,4	1,1
Moyenne internationale	2,8	0,4	80,4	1,2	16,7	1,0	1,9	0,2	82,4	0,6	15,6	0,6

Tableau B4.30 : 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 des écoles publiques	Erreur type	Moyenne des élèves des écoles privées	Erreur type	Déférence des moyennes	Erreur type	Moyenne des élèves des écoles publiques	Erreur type	Moyenne des élèves des écoles privées	Erreur type	Déférence des moyennes	Erreur type
Centre + Plateau Central	568,9	9,7	558,6	35,8	-10,3	37,1	582,6	8,7	568,0	32,7	-14,6	34,0
Cascades + Sud-Ouest	536,1	8,0	-	-	-	-	539,4	9,5	-	-	-	-
Centre-Ouest + Centre-Sud	515,0	7,4	-	-	-	-	531,3	6,7	-	-	-	-
Nord + Centre-Nord	523,8	8,9	-	-	-	-	524,7	10,9	-	-	-	-
Boucle du Mouhoun	515,3	10,1	-	-	-	-	519,6	10,6	-	-	-	-
Est + Centre-Est	537,3	7,5	-	-	-	-	550,5	7,5	-	-	-	-
Hauts-Bassins	557,9	19,1	-	-	-	-	565,6	20,0	-	-	-	-
Sahel	492,0	15,5	-	-	-	-	475,6	13,9	-	-	-	-
Moyenne nationale	531,6	3,6	540,9	29,3	9,3	29,7	539,4	3,8	548,4	27,1	9,0	27,5

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

	Niveau moyen de l'indice	Erreurs type	Ecart par rapport à la moyenne nationale	Erreurs type
Centre + Plateau Central	52,5	1,7	0,0	1,4
Cascades + Sud-Ouest	53,2	0,8	0,7	0,9
Centre-Ouest + Centre-Sud	53,8	0,9	1,3	0,9
Nord + Centre-Nord	50,7	1,4	-1,8	1,3
Boucle du Mouhoun	50,9	1,2	-1,6	1,2
Est + Centre-Est	53,3	0,9	0,8	0,9
Hauts-Bassins	53,4	1,5	0,9	1,4
Sahel	53,5	0,8	1,0	0,9
Moyenne nationale	52,5	0,5	-	-

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	
	Ecart par rapport à l'effet au niveau national	Erreurs type	Ecart par rapport à l'effet au niveau national	Erreurs type
Centre + Plateau Central	-0,5	1,3	-0,9	1,2
Cascades + Sud-Ouest	-0,8	1,4	-1,9	1,6
Centre-Ouest + Centre-Sud	-2,3	1,7	-3,2*	1,7
Nord + Centre-Nord	0,2	1,3	-0,4	1,3
Boucle du Mouhoun	0,3	1,1	1,2	1,2
Est + Centre-Est	-0,5	1,6	0,6	2,0
Hauts-Bassins	1,6	1,3	1,5	1,4
Sahel	-0,6	2,6	-1,3	2,4

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

	Niveau faible de l'indice	Niveau relativement faible de l'indice	Niveau relativement élevé de l'indice	Niveau élevé de l'indice
Un manuel par élève en français	26,2	60,1	72,8	98,1
Un manuel pour deux élèves en français	40,4	30,8	23,6	1,9
Un manuel pour trois élèves en français	9,8	8,6	3,6	0,0
Un manuel pour quatre élèves en français	7,5	0,0	0,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en français	7,9	0,0	0,0	0,0
Aucun manuel en français	8,2	0,5	0,0	0,0
Un manuel par élève en mathématiques	30,3	73,1	88,3	100,0
Un manuel pour deux élèves en mathématiques	29,2	19,4	7,8	0,0
Un manuel pour trois élèves en mathématiques	14,4	7,5	4,0	0,0
Un manuel pour quatre élèves en mathématiques	1,7	0,0	0,0	0,0
Un manuel pour plus de quatre élèves en mathématiques	11,9	0,0	0,0	0,0
Aucun manuel en mathématiques	12,4	0,0	0,0	0,0
Un manuel de français pour le maître	94,9	100,0	100,0	100,0
Un manuel de mathématique pour le maître	93,6	100,0	97,6	100,0
Un guide pédagogique de français pour le maître	94,4	96,1	97,8	100,0
Un guide pédagogique de mathématiques pour le maître	55,3	47,7	69,6	92,4
Un programme de français pour le maître	71,6	90,6	84,0	100,0
Un programme de mathématiques pour le maître	75,1	90,3	84,0	100,0
Un tableau	97,7	96,4	94,9	98,9
Des craies	98,8	100,0	100,0	100,0
Une règle pour tableau	86,1	99,5	99,9	100,0
Une équerre pour tableau	92,5	100,0	97,7	100,0
Un compas pour le tableau	85,8	94,9	100,0	100,0
Un dictionnaire	38,0	50,5	77,0	75,5
Une carte du monde ou un globe	8,5	28,9	49,5	89,6
Une carte de l'Afrique	6,6	21,6	54,6	92,7
Une carte de votre pays	21,7	40,9	66,7	96,7
Un bureau pour le maître	85,5	94,8	100,0	100,0
Une chaise pour le maître	93,5	100,0	100,0	100,0
Une armoire	27,5	50,1	40,6	65,8
Un nombre de place assise sup au nb d'élève	6,9	20,1	39,8	51,0
Un nombre de support pour écrire sup au nb d'élèves	5,3	11,3	31,8	46,6
Un nombre de places assises sur des bancs ou chaises égal ou supérieur au nombre d'élève dans la classe	7,2	20,2	39,8	51,0
Un nombre de places assises sur des bancs ou chaises inférieur au nombre d'élève dans la classe (plus de la moitié des élèves ont une place assise dans la classe)	83,9	71,5	48,6	40,6
Un nombre de places assises sur des bancs ou chaises inférieur au nombre d'élève dans la classe (moins de la moitié des élèves ont une place assis dans la classe)	8,9	8,3	11,6	8,4
Un nombre de supports pour écrire, table ou pupitre égal ou supérieur au nombre d'élève dans la classe	6,0	12,1	33,4	50,8
Un nombre de supports pour écrire, table ou pupitre inférieur au nombre d'élève dans la classe (plus de la moitié des élèves ont une place assise dans la classe)	66,2	64,7	46,0	38,6
Un nombre supports pour écrire, table ou pupitre inférieur au nombre d'élève dans la classe (moins de la moitié des élèves ont une place assis dans la classe)	27,8	23,1	20,5	10,6

Tableau B4.34 : Niveau de disponibilité de l'infrastructure dans les écoles en pourcentage d'élèves – Fin de scolarité

	Niveau faible de l'indice	Niveau relativement faible de l'indice	Niveau relativement élevé de l'indice	Niveau élevé de l'indice
Plus de 75% des salles de classe de l'école sont considérées comme fonctionnelles par le directeur	88,2	95,2	98,4	100,0
Un bureau séparé pour le directeur	32,6	67,8	85,3	98,0
Un secrétariat	3,6	1,5	6,7	8,2
Un lieu de stockage du matériel	67,2	87,9	93,2	98,8
Une salle de maîtres	0,0	0,7	0,3	2,6
Une cour de récréation	84,4	97,7	99,1	100,0
Un terrain de sport	41,5	63,3	74,3	91,7
Une clôture qui entoure l'école	3,4	14,1	18,6	29,0
Une boîte à pharmacie	10,6	2,8	11,8	23,4
Un ou des logements pour les maîtres	15,8	30,6	50,4	58,0
L'eau courante	20,1	21,5	30,3	48,4
Une source d'eau potable que l'eau courante	19,3	56,3	70,4	62,1
L'électricité	6,0	20,1	32,7	61,7
Pas de toilettes avec chasse d'eau ni latrines	33,3	5,9	2,8	1,8
Pas de toilettes avec chasse d'eau mais latrines	66,6	94,1	94,9	95,9
Toilettes avec chasse d'eau et latrines	0,2	0,0	2,3	2,3

Annexe B5. Données du chapitre 5

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

Lecture				Mathématiques			
Variance Ecoles	Variance Elèves	Variance entre écoles	Variance entre élèves	Variance Ecoles	Variance Elèves	Variance entre écoles	Variance entre élèves
3088,3	3996,4	43,6 %	56,4 %	3286,5	4907,9	40,1 %	59,9 %

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

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
L'élève est une fille	-3,6	2,5	-12,6***	3,0
Âge de l'élève	-5,5***	1,8	-1,1	2,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-10,5***	3,8	-11,3***	4,1
L'élève a fait la maternelle	-5,4	5,1	-6,0	5,6
L'élève fait des travaux extrascolaires	-12,7***	2,8	-11,7***	3,0
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	7,9***	1,7	4,1**	2,1
Constante	547,1***	5,7	559,8***	6,0

=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 de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
L'élève est une fille	-2,6	2,6	-12,3***	3,2
Âge de l'élève	-5,6***	1,8	-1,3	2,0
L'élève a redoublé au moins une fois	-10,0***	3,8	-10,8**	4,2
L'élève a fait la maternelle	-6,9	4,9	-7,9	5,3
L'élève fait des travaux extrascolaires	-12,1***	2,8	-10,8***	3,1
Niveau socioéconomique de la famille de l'élève	8,0***	1,7	4,3**	2,1
Classe tenue par une femme	33,6***	10,7	31,6***	11,7
Interaction Fille-Enseignante	-5,0	6,9	-2,3	8,7
Taille de la classe	0,4	5,2	-1,9	5,4
Niveau socioéconomique moyen de l'école	10,5***	3,4	11,4***	4,1
L'enseignant a un niveau universitaire	-5,6	7,7	-7,2	8,4
L'enseignant a au moins deux années de formation professionnelle incluant la théorie et la pratique	13,0*	7,8	8,1	8,6
Indice des ressources pédagogiques de la classe	25,5***	5,4	24,4***	5,5
Ancienneté de l'enseignant	8,7**	4,0	11,2***	4,2
Absentéisme de l'enseignant	-3,8	3,0	-3,0	3,5
Constante	535,0***	7,9	551,2***	7,9

* =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			
	Niveau élèves	Niveau Elèves-Enseignants	Niveau Elèves-Enseignants-Directeurs	Total	Niveau élèves	Niveau Elèves-Enseignants	Niveau Elèves-Enseignants-Directeurs	Total
Lecture	3,5 %	0,1 %	0,4 %	96,1 %	2,9 %	35,4 %	12,2 %	49,4 %
Mathématiques	2,3 %	0,0 %	0,3 %	97,5 %	2,0 %	32,3 %	9,8 %	55,9 %

Liste des publications PASEC

À venir en 2016 :

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

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

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

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

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

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

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

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

PASEC (2015). *PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Année scolaire 2011/2012*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2015). *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ? Année scolaire 2009/2010*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

PASEC (2012). *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*. Année scolaire 2009/2010. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

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

PASEC (2012). *Evaluation 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). *Evaluation 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). *Evaluation 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. Evaluation 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). *Evaluation 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'Education des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Crée 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 PASEC 2014 : 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 compétences 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 PASEC 2014 au Burkina Faso.