



MINISTÈRE  
DES ENSEIGNEMENTS  
MATERNEL ET PRIMAIRE  
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

01 BP 10 Porto-Novo  
Tél. : +229 20 21 52 22  
Fax : +229 20 21 52 22  
E-mail : [memp.info@gouv.bj](mailto:memp.info@gouv.bj)

INSTITUT NATIONAL POUR LA FORMATION  
ET LA RECHERCHE EN EDUCATION  
-----  
SERVICE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES  
-----

**EVALUATION NATIONALE DES ACQUIS SCOLAIRES DES ÉCOLIERS  
DE CP ET DE CM1 EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES DANS  
LES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES ET PRIVÉES DU BÉNIN**

*Rapport validé du pré test*

2023



THE WORLD BANK  
IBRD • IDA



**GPE** 20 ANS  
Transformer l'éducation



## RESUME

Dans un contexte d'amélioration de l'environnement des évaluations des apprentissages au Bénin, il a été créé à l'INFRE, un service de l'évaluation des apprentissages par l'Arrêté N°027/ MEMPDC/SGM/CTJ/DAF/INFRE/SG/SP 010SGG19 du 18/06/2019. Conformément à la mise en œuvre du plan de travail de l'année 2022 de l'INFRE, l'évaluation nationale des acquis des élèves du Cours Préparatoire (CP) et du cours moyen, première année (CM1) en français et en mathématique a effectivement démarré en décembre 2022. L'objectif final visé par cette activité est de : « connaître les performances des élèves de CP et de CM1 dans ces deux matières après la mise en œuvre des recommandations des évaluations précédentes et des réformes en cours dans le secteur de l'éducation depuis ces dernières années ». Pour réaliser cette activité, un échantillon représentatif a été tiré suivant la méthode de stratification à deux niveaux. La méthodologie utilisée répond aux normes internationales en la matière et presque conforme à celles utilisées en 2011 et 2017. Les innovations apportées par rapport aux éditions précédentes sont : organiser une collecte de données digitalisée (en 2023 collecte CAPI au lieu de PAPI des années antérieures) et réaliser l'évaluation en trois grandes étapes à savoir le pré test, le post test et la diffusion des résultats.

Les principaux résultats atteints du pré test peuvent se résumer comme suit :

- L'analyse des scores agrégés de mathématiques et de français permet de constater que la majorité des écoliers testés dans les deux cours (74,1% au CP et 93,5% au CM1) sont en échec (se retrouvent dans les niveaux absence de maîtrise ou maîtrise partielle).
- Le seuil de réussite qui est de 50 points sur 100 n'a été obtenu dans aucun des cours (CP et CM1) pour les deux matières ;
- En début du cycle (CP) le score moyen agrégé (36,1) des élèves est plus de deux fois élevé que celui des élèves en fin de cycle (CM1) (17,05). Par matière, Au CP, le score moyen en français est de 31,19 points et en mathématique de 40,82 points sur 100. Au CM1, ces scores moyens sont respectivement 19,29 et 14,82.
- Globalement, les élèves des écoles publiques, ont moins performés que les élèves des écoles privées dans les deux matières et dans les deux cours (75% des élèves ont obtenu un score en dessous de 20 points sur 100 alors que dans le privé le troisième quartile a un score inférieur à 45 points sur 100. Des scores d'environ 80 sur 100 sont enregistrés dans ces écoles privées contre des scores d'au plus 40 points sur 100 dans les écoles publiques.
- L'analyse de la disparité de score suivant le milieu de résidence de l'école permet de montrer que dans les deux matières, au CP tout comme au CM1, on peut constater que tous les scores sont en faveur du milieu urbain. Les scores agrégés des deux matières sont (34,24 contre 38,44 pour le CP et 15,0 contre 19,84 pour le CM1)
- L'analyse de la performance moyenne par département a montré qu'au CP, aucun département n'a atteint un score agrégé moyen de 50 points sur 100. Au CM1, aucun département n'atteint un score agrégé moyen de 25 points sur 100. Le département de l'Atlantique a enregistré le meilleur score moyen au niveau des deux cours. Les départements du Plateau a enregistré le plus petit score au CM1 et le département du Zou a enregistré le plus petit score moyen au CP.
- Les scores moyens des filles sont égaux aux scores moyens des garçons tant au CP (36) qu'au CM1 (17).

Pour mieux cerner les forces et les faiblesses des performances des élèves de CP et de CM1 et les facteurs explicatifs au pré test, le présent rapport a été structuré en cinq chapitres à savoir : une introduction, i) généralités, ii) Démarche méthodologie, iii) les performances des élèves, iv) les facteurs explicatifs des performances, v) les constats et recommandations et une conclusion générale.

## REMERCIEMENTS

---

Le Service de l'Evaluation des Apprentissages de l'INFRE présente ces sincères remerciements à toutes les personnes physiques et morales qui nous ont soutenus de quelque nature que ce soit, de près ou de loin, sans qui le présent travail n'aurait jamais pu être réalisé.

---

Nous pensons en tout premier lieu au Ministre des Enseignements Maternel et Primaire, Chef de file des Ministres en charge de l'éducation, Salimane KARIMOU et à son Cabinet qui ne nous ont jamais ménagé leurs efforts et leur accompagnement pour toutes les facilitations obtenues sur le plan administratif pendant le processus d'élaboration de ce document.

---

Merci ensuite à tous les Partenaires Techniques et Financiers du Programme Partenariat Mondial pour l'Education (PME), spécialement à la Banque mondiale et particulièrement au chargé de Programme éducation Yacinthe GBAYE et aux autres institutions partenaires de l'Ecole béninoise, pour leur appui technique et financier qui a permis de produire un document de référence aussi important que celui-ci, dans un contexte de mise en oeuvre des réformes dans le système éducatif.

---

Un grand merci aussi à toute l'Equipe de l'Unité d'Appui Technique et de Suivi (UATS) du Programme PME 3 avec à sa tête son Coordonnateur Jean Gabriel ADETONA dont les membres ont participé avec professionnalisme et enthousiasme à la réalisation de ce rapport

---

Un merci tout spécial à tous les Membres de l'Equipe national d'évaluation, aux Personnes Ressources pour la qualité des travaux exécutés et leurs expertises techniques combien déterminants.

---

Merci enfin à tous ceux qui ont mis la main à la pâte pour que nous ayons aujourd'hui ce chef d'œuvre prêt à être mis au service des décideurs politiques de notre système éducatif.

---

Merci à tous ceux ou celles que nous ne puissions nommer ici, à tous ceux que nous oublions et qui ont contribué de quelque façon à la réalisation de cette étude.

---

**EQUIPE DE REALISATION ET DE REDACTION DU RAPPORT**

**Supervision**

- Salimane KARIMOU, Ministre des Enseignements Maternel et Primaire ;
  - Dèwanou AVODAGBE, Directeur de Cabinet du Ministre des Enseignements Maternel et Primaire ;
  - Alain Dossou HOUNLEYI, Secrétaire Général du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire ;
  - Pierre CHANOU, Directeur de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education ;
  - Jean Euloge Gabriel ADETONA, Coordonnateur de l'UATS/FCB-PME.
-

## Equipe Nationale

- Barthélémi TONADJI, Conseiller Technique à la Qualité, aux Inspections et aux Innovations Pédagogiques ;
- N. L. Mescario d'ALMEIDA, Conseiller Technique au Suivi des Réformes et des Projets/Programmes ;
- Bauro BAGOUDOU, Chef du Service de l'Évaluation des Apprentissages ;
- Karim AKLE, Conseiller Pédagogique, au Service de l'Évaluation des Apprentissages ;
- Amangbégnon TOSSOU, Inspecteur de Enseignement du Premier Degré, au Service de l'Évaluation des Apprentissages ;
- Alidou H. BAHNA, Spécialiste Suivi-Evaluation à l'UTAS/FCB-PME ;
- Appolinaire LIMA, Secrétaire Général de l'INFRE ;
- Franck YEMADJE, Collaborateur DEP ;
- Kouhodé BETCHO, Collaborateur DEP ;
- Simplicie LOKOSSOU, Collaborateur INFRE ;
- Marcelin ALLAGBE, Collaborateur INFRE ;
- Eloi ZINGBE, Collaborateur INFRE ;
- Raymond AGUEDJOU, Statisticien Personne Ressource ;
- Cyrille ZOUNGAN, Statisticien Personne Ressource.

---

## Conception graphique

GOGOHNGA Nicolas, Chef du Service de la Production/INFRE.

TABLE DES MATIERES

RESUME .....	2
REMERCIEMENTS .....	3
EQUIPE DE REALISATION ET DE REDACTION DU RAPPORT .....	4
LISTE DES TABLEAUX .....	8
LISTE DES GRAPHIQUES .....	9
INTRODUCTION .....	12
<b>CHAPITRE I : GENERALITES .....</b>	<b>13</b>
1.1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L’EVALUATION .....	13
1.2. CADRE D’ETUDE.....	14
1.2.1. Contexte socio-démographique.....	14
1.2.2. Sur le plan politique .....	15
1.2.3. Contexte sous-régional .....	16
1.2.4. Perspectives économiques au Bénin .....	16
1.2.6. Contexte démographique .....	18
1.2.7. Le cadre institutionnel de l’éducation.....	20
1.2.8. L’analyse de l’accès et de la rétention .....	23
<b>CHAPITRE II: DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L’EVALUATION.....</b>	<b>28</b>
2.1. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS D’EVALUATION.....	28
2. 1-1. TECHNIQUES D’EVALUATION.....	28
2. 1-2. Instruments d’évaluation.....	29
<b>2. 1. 2.1. Les champs abordés dans l’évaluation .....</b>	<b>29</b>
2. 2. ECHANTILLONNAGE.....	30
2. 2. 1. GROUPES CIBLES .....	30
2. 2. 2. METHODE D’ECHANTILLONNAGE .....	30
2.2.3 Taux de réponses .....	33
2. 3. COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNEES .....	34
2. 3. 1. COLLECTE DES DONNEES.....	34
2. 3. 2. TRAITEMENT DES DONNEES DE L’EVALUATION .....	35
2. 4. DIFFICULTES ET APPROCHES DE SOLUTIONS .....	36
<b>CHAPITRE 3 : LES PERFORMANCES DES ELEVES .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 PERFORMANCES DES ELEVES .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 FACTEURS DE DISPARITE .....</b>	<b>40</b>
3.2.1 Variabilité des scores moyens selon le statut .....	40
3.2.2 Variabilité des scores moyens selon le milieu .....	42
3.2.3. Variabilité des résultats selon le genre .....	44
3.2.4. Variabilité des résultats suivant le niveau de vie des écoles .....	48
3.2.5. Analyse des performances des élèves par département .....	50
3.3 COMPARAISON DANS LE TEMPS .....	51
3.3.1 Comparaison des performances globales des élèves.....	51
<b>CHAPITRE 4 : LES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA QUALITE DE L’EDUCATION AU BENIN.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 FACTEURS EXTRASCOLAIRES : CARACTERISTIQUES DES ELEVES ET DU MENAGE .....</b>	<b>54</b>
4.1.1 Les caractéristiques personnelles de l’élève.....	54
4.1.2 L’environnement socioculturel de l’élève.....	57
4.1.3 L’environnement socio-économique de l’élève .....	59
<b>4.2 FACTEURS SCOLAIRES.....</b>	<b>61</b>
4.2.1 Environnement scolaire .....	61

<b>4.3 FACTEURS DE POLITIQUE EDUCATIVE</b> .....	64
<b>4.3.1 Le rôle de l'enseignant</b> .....	65
4.3.2. <i>La disponibilité et l'utilisation des livres ou des guides du maître</i> .....	67
<b>4.3.3 La taille de la classe</b> .....	70
<b>4.3.4 L'absentéisme et le retard à l'école</b> .....	71
<b>4.3.6 Caractéristiques du directeur</b> .....	74
<b>CHAPITRE 5. LES CONSTATS ET LES RECOMMANDATIONS POUR AMELIORER LES POLITIQUES EDUCATIVES..</b>	<b>79</b>
5.1. LES MESURES DE POLITIQUES EDUCATIVES .....	80
5.2. LES PRINCIPAUX CONSTATS DE L'EVALUATION.....	80
<b>5.3 LES RECOMMANDATIONS ET PISTES D'ACTION POUR AMELIORER LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS.</b> .....	<b>81</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>82</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Croissance démographique et projections, 1992-2030 (en milliers d'habitants et en pourcentage) .....	18
Tableau 2 : Évolution et projection de la population scolarisable, 2002-2030 (Nombre en milliers et en pourcentage par rapport à la population totale) .....	19
Tableau 3: Effectif des élèves par année scolaire, par classe et selon le sexe (public et privé) .....	24
Tableau 4 : taux bruts de scolarisation.....	25
Tableau 5: Evolution du taux de redoublement et d'abandon .....	27
Tableau 6: Taux de réussite au CEP de 2016 à 2022 .....	27
Tableau 7: Répartition du nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants par département .....	31
Tableau 8 : Echantillons d'écoles et d'élèves taux de participation.....	33
Tableau 9 : Echantillons d'enseignants, de directeurs et du personnel d'encadrement.....	33
Tableau 10 : Le niveau de performance des élèves de CP et de CM1.....	36
Tableau 11: Résultats des élèves de deuxième année (CP) selon leur milieu.....	42
Tableau 12 : Résultats des élèves de cinquième année (CM1) selon leur milieu .....	42
Tableau 13: Scores moyens des élèves de 2ème et 5ème années en 2011, 2016 et 2023 .....	51
Tableau 14: Performances des élèves suivant l'âge et le sexe des élèves.....	54
Tableau 15 : de comparaison des scores moyens par âge au CP et au CM1 .....	55
Tableau 16 : de comparaison des scores moyens des enfants vivant avec leur père ou leur mère ou les grands parents.....	56
Tableau 17 : Distribution des facteurs en lien avec l'environnement socioculturel de l'élève .....	57
Tableau 18 : de comparaison des scores moyens suivant que l'apprenant parle français ou la langue maternelle à la maison .....	58
Tableau 19 : Situation de l'instruction des parents des élèves .....	59
Tableau 20 : de comparaison des scores moyens des élèves selon que le père sait écrire en français et l'existence d'une aide pour aider l'enfant à étudier à la maison.....	60
Tableau 21 : de comparaison des scores moyens par statut de l'école.....	62
Tableau 22 : Pourcentages des élèves ayant déclaré avoir redoublé au moins une fois.....	62
Tableau 23 : de comparaison des scores moyens des élèves de CP et de CM1 suivant la situation de redoublement et de fréquentation d'une école maternelle.....	63
Tableau 24 : Distribution des manuels scolaires selon le niveau d'enseignement évalué .....	64
Tableau 25 : comparaison des moyennes des élèves par cours selon le diplôme professionnel de l'enseignant .....	66
Tableau 26 : de comparaison des moyennes des élèves par cours selon que le registre d'appel et le cahier journal de classe de l'enseignant est à jour.....	66
Tableau 27 : Echelle d'utilisation du matériel didactique par les enseignants selon le niveau évalué	67
Tableau 28 : comparaison des moyennes des élèves en français et en mathématique au CP selon que l'enseignant utilise le manuel officiel.....	68
Tableau 29 : comparaison des moyennes des élèves en français et en mathématique au CM1 selon que l'enseignant utilise le manuel officiel.....	69
Tableau 30 : comparaison des moyennes des élèves en mathématique au CP selon que l'enseignant utilise le guide d'enseignement officiel.....	69
Tableau 31 : comparaison des moyennes des élèves en français et en mathématique au CM1 selon que l'enseignant utilise le guide d'enseignement officiel.....	70
Tableau 32 : Niveau d'exécution par département des programmes de CP et de CM1 en français et en mathématique .....	73
Tableau 33 : Age moyen des Directeurs d'écoles.....	75
<b>Tableau 34 : Existence et niveau d'implication des structures d'appui aux écoles primaires .....</b>	<b>78</b>

**LISTE DES GRAPHIQUES**

<b>Graphique 1 : Champs abordés par l'évaluation</b> .....	29
<b>Graphique 2 : Distribution des performances des élèves de CP aux tests</b> .....	37
<b>Graphique 3 : Distribution des performances des élèves de CM1 aux tests</b> .....	38
<b>Graphique 4 : Répartition des élèves de CP et CM1 selon les niveaux de compétences</b> .....	39
<b>Graphique 5 : Répartition des scores des élèves de CP selon le statut des écoles</b> .....	40
<b>Graphique 6 : Répartition des scores des élèves de CM1 selon le statut des écoles</b> .....	41
<b>Graphique 7 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CP selon le milieu</b> .....	43
<b>Graphique 8 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CM1 selon le milieu</b> .....	44
<b>Graphique 9 : Distribution des scores des élèves de CP selon le genre</b> .....	45
<b>Graphique 10 : Distribution des scores des élèves de CM1 selon le genre</b> .....	46
<b>Graphique 11 : Répartition des écoles selon le score moyen global, l'indice moyen de niveau de vie et le statut de l'école en classe de CP :</b> .....	48
<b>Graphique 12 : Répartition des écoles selon le score moyen global, l'indice moyen de niveau de vie et le statut de l'école en classe de CM1 :</b> .....	49
<b>Graphique 13 : Répartition des performances moyennes par département au CP</b> .....	50
<b>Graphique 14 : Répartition des performances moyennes par département au CM1</b> .....	50
<b>Graphique 15 : Représentation des seuils de compétence au CP suivant l'année d'évaluation</b> .....	52
<b>Graphique 16 : Représentation des seuils de compétence au CM1 suivant l'année d'évaluation</b> .....	52
<b>Graphique 17 : Distribution de l'âge des élèves enquêtés</b> .....	55
<b>Graphique 18 : Distribution de l'effectif des élèves selon le statut de l'école</b> .....	61
<b>Graphique 19 : Distribution des enseignants par diplôme académique</b> .....	65
<b>Graphique 20 : Distribution des enseignants par diplôme professionnel</b> .....	65
<b>Graphique 21 : Distribution de l'effectif moyen des élèves par classe selon le statut</b> .....	70
<b>Graphique 22 : Distribution de la fréquence d'absence des élèves de CP et de CM1</b> .....	71
<b>Graphique 23 : Distribution de la fréquence de retard des enseignants au cours des quatre (04) dernières semaines</b> .....	71
<b>Graphique 24 : Distribution du nombre de jours d'absence à l'école des enseignants du CP et CM1 pendant les quatre dernières semaines</b> .....	72
<b>Graphique 25 : Répartition selon le sexe des Directeurs d'écoles</b> .....	74
<b>Graphique 26 : Répartition selon l'âge des Directeurs d'écoles</b> .....	74
<b>Graphique 27 : Répartition des Directeurs d'écoles par cours tenu</b> .....	75
<b>Graphique 28 : Fréquence de réunion du directeur avec les enseignants</b> .....	75
<b>Graphique 29 : Distribution des enseignants qui font recours aux autres collègues pour mieux résoudre les problèmes qui se posent dans l'exécution des situations d'apprentissage.</b> .....	76
<b>Graphique 30 : Distribution de l'appréciation des enseignants des visites de classe</b> .....	76
<b>Graphique 31 : Distribution de l'appréciation des enseignants des inspections</b> .....	77
<b>Graphique 32 : Distribution de l'appréciation des enseignants par du suivi du Directeur aux collaborateurs</b> .....	77
<b>Graphique 33 : Distribution de l'appréciation des enseignants de l'utilité des inspections et des visites de classe</b> .....	78
<b>Graphique 34 : Projets (ou plans d'actions) réalisés au cours de l'année scolaire par les partenaires locaux</b> .....	79

**LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS**

<b>SIGLES</b>	<b>DEFINITIONS</b>	<b>SIGLES</b>	<b>DEFINITIONS</b>
<b>AGVSA</b>	Analyse Globale de la Vulnérabilité et de la Sécurité Alimentaire	<b>EFTP</b>	Ecole de Formation Technique et Professionnelle
<b>AME</b>	Association des Mères d'Elèves		
<b>AME</b>	Aspirants aux Métiers d'Enseignants		
<b>APC</b>	Approche par Compétences	<b>EPFI</b>	Ecole Privée de Formation des Instituteurs
<b>APE</b>	Association des Parents d'Elèves	<b>EPT</b>	Education pour Tous
<b>BAC</b>	Baccalauréat	<b>ESG</b>	Enseignement Secondaire Général
<b>BAPES</b>	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire	<b>EGE</b>	Etats Généraux de l'éducation
<b>BAPET</b>	Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique	<b>ENI</b>	Ecole Normale d'Instituteurs
<b>BEPC</b>	Brevet d'Etudes du Premier Cycle	<b>ES</b>	Education Sociale
<b>CAP</b>	Certificat d'Aptitude Pédagogique	<b>EST</b>	Education Scientifique et Technologique
<b>CAPES</b>	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire	<b>FAO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
<b>CAPET</b>	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique	<b>FCFA</b>	Franc de la Communauté Française Africaine
<b>CEAP</b>	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique	<b>FADeC</b>	Fonds d'Appui au Développement des Communes
<b>CEDEAO</b>	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest	<b>PME</b>	Partenariat Mondial pour l'Education
<b>CEP</b>	Certificat d'Etudes Primaires	<b>IADM</b>	Initiative de l'Allègement de la Dette Multilatérale
<b>CI</b>	Cours d'Initiation	<b>IDH</b>	Indice de Développement Humain
<b>CP</b>	Cours Préparatoire	<b>INFRE</b>	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
<b>CP</b>	Conseiller Pédagogique	<b>INJEPS</b>	Institut National de la Jeunesse pour l'Education Physique et Sportive
<b>CE2</b>	Cours Elémentaire 2 <sup>ème</sup> année	<b>INSAE</b>	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique
<b>CE1</b>	Cours Elémentaire 1 <sup>ère</sup> année	<b>MEMP</b>	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
<b>CM1</b>	Cours Moyen 1 <sup>ère</sup> année	<b>MESTFP</b>	Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle
<b>CM2</b>	Cours Moyen 2 <sup>ème</sup> année	<b>MESRS</b>	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
<b>CQM</b>	Certificat de Qualification aux Métiers	<b>MICS</b>	Multiple Indicator Cluster Survey (Enquête par grappes à indicateurs multiples)
<b>CQP</b>	Certificat de Qualification Professionnelle		

SIGLES	DEFINITIONS	SIGLES	DEFINITIONS
<b>CRP</b>	Chef de Région Pédagogique		
<b>CS</b>	Circonscription Scolaire		
<b>DEM</b>	Direction de l'Enseignement Maternel	<b>ODD</b>	Objectifs de Développement Durable
<b>DEP</b>	Direction de l'Enseignement Primaire	<b>OMD</b>	Objectifs du Millénaire pour le Développement
<b>DIIP</b>	Direction de l'Inspection et de l'Innovation Pédagogiques	<b>OMS</b>	Organisation Mondiale de la Santé
<b>DPP</b>	Direction de la Programmation et de la Prospective	<b>PAEFEE</b>	Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus du Système Educatif
<b>DPAF</b>	Direction de la Planification de l'Administration et des Finances	<b>PAG</b>	Programme d'Action du Gouvernement
<b>EDS</b>	Enquête Démographique et de Santé	<b>PCA</b>	Programme de Cours Accéléré
<b>EE</b>	Expression Ecrite	<b>PASEC</b>	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
		<b>PSE</b>	Plan Sectoriel de l'Education
<b>EMICoV</b>	Enquête Modulaire Intégrée sur les Conditions de Vie des ménages	<b>PSGSE</b>	Politique Sectorielle et Gestion des Systèmes Educatifs
		<b>PDDSE</b>	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
<b>ENSET</b>	Ecole Nationale des Sciences Economiques et Techniques	<b>TTI SSA</b>	Teacher Training Initiative for Sub-Saharan of Africa
<b>PIB</b>	Produit Intérieur Brut	<b>TBS</b>	Taux Brut de Scolarisation
<b>PNUD</b>	Programme des Nations Unies pour le Développement	<b>UATS</b>	Unité d'Appui Technique et de Suivi
<b>RGPH 4</b>	4 <sup>ème</sup> Recensement Général de la Population et de l'Habitat	<b>RP</b>	Région Pédagogique
<b>REM</b>	Ratio Elèves-Maître	<b>SEA</b>	Service de l'Evaluation des Apprentissages
		<b>SGM</b>	Secrétariat Général du Ministère
<b>VIH</b>	Virus de l'Immunodéficience Humaine		

## Introduction

L'évaluation est un outil essentiel pour mesurer l'efficacité d'un programme éducatif et pour identifier les domaines qui nécessitent une amélioration. Le système éducatif béninois est en constante évolution et l'évaluation des acquis scolaires des élèves est un moyen crucial pour mesurer l'efficacité de ce système. Dans cette optique, le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire a organisé une évaluation nationale des acquis scolaires pour mesurer les effets induits par les différentes actions exécutées lors de la réforme curriculaire au niveau des élèves de CP et de CM1 en français et en mathématiques. Celle-ci se déroulera en trois phases (pré-test, post-test et diffusion). Le but de cette évaluation est d'améliorer les performances des élèves du CP et CM1 en français et en mathématiques. Les résultats de cette évaluation permettront d'orienter les politiques éducatives et les stratégies d'enseignement pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles primaires béninoises.

Dans ce contexte, il s'agit d'évaluer les performances des élèves de CP et du CM1 dans les matières clés telles que les mathématiques et le français. L'étude examine également les caractéristiques des écoles et des élèves pour comprendre comment celles-ci influencent les résultats. La méthodologie utilisée pour cette évaluation est présentée dans le chapitre II, t prend en compte la description des techniques et des instruments d'évaluation, l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données, ainsi que les difficultés et les approches de solutions. Les résultats de l'évaluation pour les deux cours (CP et CM1) sont présentés dans les chapitres III et IV, respectivement. Le chapitre III se concentre sur les résultats de l'évaluation, y compris la répartition des écoles et des élèves ciblés par l'étude, les scores moyens des élèves aux tests de lecture et de mathématiques, et la variation des scores en fonction des caractéristiques des cibles. Le chapitre IV présente les facteurs explicatifs de la qualité de l'éducation et le chapitre V présente la politique éducative, les constats et les recommandations.

## CHAPITRE I : GENERALITES

### 1.1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'EVALUATION

Les évaluations récentes des apprentissages, qu'elles soient nationales (évaluation nationale des acquis scolaires de 2017) ou internationales (PASEC 2019), ont globalement révélé un niveau insuffisant des acquisitions au cours primaire. L'analyse des résultats du PASEC 2019 a montré que la plupart des élèves des écoles primaires au Bénin n'ont pas acquis les compétences de base en français et en mathématiques, en particulier au CP, où 62,4% des élèves ont un niveau de lecture insuffisant et 38% ont un niveau insuffisant en mathématiques. Cependant, à la fin de l'enseignement primaire (CM2), les élèves béninois ont montré une amélioration de leurs compétences. En effet, seuls 25% ont un niveau de lecture insuffisant et 48,4% ont un niveau insuffisant en mathématiques. La dernière évaluation nationale des acquis scolaires (évaluation nationale des acquis scolaires de 2017) a également révélé que les performances des élèves en français et en mathématiques sont très faibles, que ce soit au CP ou au CM1. Le score moyen des élèves de CM1 est de 7,48 points sur 100 en mathématiques et de 21,33 sur 100 en français. Au CP, les scores moyens sont de 23,83 et 16,26 points sur 100 en mathématiques et en français respectivement.

En outre, il a été constaté en 2017 que seuls 10,45% des élèves de CP et 12,32% des élèves de CM1 ont atteint un niveau d'apprentissage satisfaisant (plus de 40 points sur 100) en français, tandis que des résultats tout aussi médiocres ont été observés en mathématiques, avec seulement 17,36% des élèves de CP et 6,07% des élèves de CM1 ayant atteint ce niveau. Les résultats de l'examen national du Certificat d'Études Primaires CEP 2022 ont confirmé cette faiblesse des niveaux d'apprentissage des élèves en français et en mathématiques. En effet, l'analyse des résultats de cet examen a révélé qu'environ 53% des candidats n'ont pas réussi à atteindre le seuil de réussite en lecture, alors que le taux de réussite global officiel à cet examen est de 81,85% Source DEC/MEMP. En ce qui concerne l'expression écrite et les mathématiques, respectivement 25% et 40% des candidats n'ont pas réussi à atteindre une maîtrise minimale Source Tableau de bord de l'analyse du CEP 2022 SEA/INFRE.

Les évaluations ont identifié plusieurs facteurs qui expliquent l'insuffisance des résultats des apprentissages, notamment :

- Une augmentation des taux de scolarisation qui a entraîné une surpopulation des salles de classe et une dégradation des conditions d'apprentissage.
- Des enseignants qui ont une connaissance insuffisante des contenus du programme.
- Des compétences pédagogiques limitées chez les enseignants.
- Des programmes d'études désuets et inappropriés.
- Des recyclages insuffisants qui ont un impact limité sur les performances des enseignants.
- Un soutien insuffisant des conseillers pédagogiques et des inspecteurs envers les enseignants.
- Une gestion et une gouvernance peu satisfaisantes du secteur.

Les évaluations précédentes des apprentissages (PASEC 2014 et 2019, évaluation nationale des apprentissages de 2017, etc.) ont mis en lumière les facteurs responsables des résultats insuffisants. Le sous-secteur des enseignements maternel et primaire a donc entrepris certaines des recommandations de ces évaluations, notamment :

- la diffusion des principaux résultats et recommandations auprès des acteurs de l'éducation aux niveaux déconcentrés et décentralisés ;
- la révision des curricula de français et de mathématiques pour le sous-cycle I (CI-CP), la mise à l'essai et la généralisation de ces curricula dès 2021 pour le CI, ainsi que l'édition et la distribution des documents pédagogiques dans toutes les écoles pour le CI et la stabilisation et l'édition des documents pour le CP ;
- la formation de tous les enseignants du CI aux curricula révisés en 2021, ainsi que la formation de 12 000 nouveaux enseignants du CI et de nouveaux directeurs d'école en 2022.

Le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire a mis en place des mesures pour améliorer les apprentissages des élèves. Pour évaluer l'impact de ces actions, un premier cycle d'observation des pratiques enseignantes a été mené auprès de 445 enseignants de CI et CP dans 240 écoles ainsi que 237 directeurs d'écoles et 70 encadreurs. Les résultats montrent que 66,29% des enseignants offrent des prestations jugées satisfaisantes mais seulement 2% adoptent une approche centrée sur l'apprentissage dans leurs pratiques pédagogiques. Suite à cette évaluation, le ministère a organisé une évaluation nationale des acquis scolaires aux élèves de CP et de CM1 en français et en mathématiques pour :

- mesurer le niveau des acquis scolaires ;
- identifier les élèves accusant des retards ;
- identifier les compétences non acquises ;
- proposer des pistes de remédiation aux différents acteurs.

## 1.2. CADRE D'ETUDE

### 1.2.1. Contexte socio-démographique

Le Bénin, un État d'Afrique de l'Ouest, s'étend sur une longueur de 700 km, allant du fleuve Niger au nord à la côte atlantique au sud. Le pays est membre de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et de la Francophonie. Il partage ses frontières avec le Togo à l'ouest, le Nigéria à l'est et le Niger et le Burkina Faso au nord. L'urbanisation rapide du pays est corrélée à une croissance démographique soutenue. Depuis quelques années, les habitants des campagnes, qui sont les plus pauvres, se précipitent vers les villes, entraînant une croissance importante de la taille des grandes villes, en particulier celles de la côte. Le taux d'urbanisation est estimé à environ 47 %, avec environ 80 % de la population urbaine vivant dans le sud du pays, où 52 % de la population totale occupe seulement 10 % du territoire.

À fin 2020, la population béninoise était d'environ 12,2 millions d'habitants, dont 51 % de femmes, avec un indice de fécondité de 5,7 enfants par femme et une espérance de vie de 61,8 ans. Malgré les progrès

enregistrés dans la réduction de la pauvreté, la situation reste difficile pour les travailleurs qui doivent subvenir aux besoins de la population jeune et dépendante. En 2019, 38,5 % de la population béninoise vivait avec un revenu annuel inférieur au seuil national de pauvreté monétaire, contre 39,3 % en 2015, soit une baisse de 0,8 point de pourcentage. Les zones rurales sont les plus touchées par la pauvreté, avec un taux de 44,2 %, tandis que dans les zones urbaines, le taux est de 31,4 %. La pauvreté non monétaire a également diminué, passant de 28,7 % en 2015 à 26,1 % en 2019. Le sous-emploi, qui caractérise la faible durabilité des emplois existants, est très présent, malgré un taux de chômage très faible de 2,3 %. En effet, 72 % des actifs occupent un emploi de moins de 35 heures et/ou un emploi moins rémunéré que le salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG). En matière d'éducation, seulement 54,8 % des apprenants ont pu achever le cycle de l'enseignement primaire à la fin de 2019, tandis que sur le plan de la santé, 32,2 % des enfants souffraient de malnutrition chronique et 11 % sous sa forme sévère.

Les données sur l'emploi et les indicateurs sociaux du premier semestre 2021 indiquent que les tendances de réduction de la pauvreté reviennent progressivement à leurs tendances d'avant COVID-19, bien que cela nécessite encore une confirmation.

Sources :

- Banque mondiale <https://data.worldbank.org/country/benin>
- Institut National de la Statistique et de Démographie (INStAD)

### 1.2.2. Sur le plan politique

Le régime démocratique en place au Bénin est actuellement considéré comme stable, avec la réélection du Président Patrice Talon pour un second mandat de cinq ans en avril 2021. Cette élection s'est déroulée dans un contexte de forte tension et de controverse.

Le gouvernement bénéficie également d'une majorité absolue au Parlement avec 81 députés, ce qui lui permet de mettre en place des politiques et des réformes sans être confronté à une forte opposition (28 députés).

En septembre 2018, une réforme du système des partis politiques a été mise en place, obligeant les partis et mouvements politiques à se fusionner en une seule entité pour pouvoir participer aux élections législatives. Cette réforme a considérablement réduit le nombre de partis politiques enregistrés, passant d'environ 200 à une douzaine de partis, ce qui a suscité des critiques quant à la limitation de la liberté d'expression et de la pluralité politique dans le pays.

Sources :

- "Benin's president Talon wins re-election with 86% of votes", Reuters, April 12, 2021.
- "Benin: Opposition boycott of election 'ill-advised', says AU", BBC News, April 15, 2021.
- "Benin's New Political Parties Law Stifles Opposition", Human Rights Watch, October 8, 2018.

### 1.2.3. Contexte sous-régional

La situation sécuritaire dans la région suscite des inquiétudes croissantes. Depuis janvier 2015, les combattants islamistes ont établi des bastions d'insurgés dans le centre du Mali et dans le nord du Burkina Faso. Ils ont ensuite continué à gagner du terrain vers les frontières sud du Burkina Faso, et la quasi-totalité de la frontière entre ce pays et le Bénin est actuellement contrôlée par des groupes djihadistes. Les pays voisins observent avec inquiétude les développements dans le sud du Burkina Faso, que les responsables béninois de la sécurité considèrent comme une menace directe pour leur pays en raison de la grande porosité de leurs frontières avec les pays voisins (Burkina, Niger et Nigeria).

### 1.2.4. Perspectives économiques au Bénin

Les développements macroéconomiques récents du Bénin ont été marqués par une amélioration de la croissance qui est passée de 3,8 % en 2020 à 7,0 % en 2021. Cette croissance est due, d'une part, à la bonne performance du secteur primaire, qui a enregistré une croissance de 3,9 % grâce aux réformes entreprises dans le secteur agricole et, d'autre part, à la croissance de 7,2 % du secteur tertiaire, qui a bénéficié de l'augmentation du trafic portuaire, de l'ouverture des frontières du Nigéria et de l'amélioration de la gouvernance du port de Cotonou. L'augmentation de 17 % des investissements a également contribué à la croissance économique. L'inflation a chuté à 1,7 % en 2021 grâce à l'amélioration de l'approvisionnement alimentaire.

Cependant, le déficit budgétaire du Bénin a augmenté pour atteindre 6,1 % du PIB en 2021, financé en partie par une allocation de 118,6 millions de DTS pour le Bénin, le reste servant à financer le déficit budgétaire de 2022. La dette publique est passée de 46,1 % en 2020 à 47,2 % du PIB en 2021, mais le risque de surendettement reste modéré. Le déficit du compte courant a doublé en 2021 pour atteindre 3,7 % du PIB en raison d'une baisse des transferts publics. Le taux de pauvreté était estimé à 38,5 % en 2019 et le taux de chômage à 2,4 %, avec un niveau élevé de sous-emploi de 72,9 %.

Les perspectives de croissance économique pour le Bénin sont positives, avec une prévision de croissance de 6,1 % en 2022 et de 6,4 % en 2023. Ces prévisions reposent sur la mise en place de réformes pour améliorer la gouvernance du secteur agricole et la gestion des finances publiques, ainsi que le climat des affaires. La réduction du déficit budgétaire devrait être progressive, passant de 4,3 % en 2022 à 3,7 % en 2023. La dette publique devrait passer de 48,9 % du PIB en 2022 à 46,3 % en 2023 grâce à une croissance économique robuste et une meilleure structuration de la dette. Les comptes courants devraient se creuser pour atteindre 5,4 % du PIB en 2022 avant de se réduire à 4,6 % en 2023 en raison d'une réduction de la balance commerciale. Les risques pour l'économie béninoise sont la résurgence de la crise sanitaire, les fluctuations des prix du coton et du pétrole, les impacts de la crise ukrainienne, les intempéries et la détérioration de la sécurité dans les régions du nord.

La vulnérabilité du Bénin face au changement climatique et les mesures prises pour y faire face

Le Bénin est un pays qui subit les conséquences du changement climatique, qui se manifestent notamment par la sécheresse, la déforestation, la dégradation des sols et les inondations. Selon

l'évaluation des politiques et institutions nationales de la Banque pour 2021, le score des politiques et réglementations environnementales du Bénin était de 4 en 2021. Les effets socio-économiques du changement climatique pourraient causer une diminution des rendements du maïs de 21,6 % et 28,8 % respectivement d'ici 2030 et 2050, et ceux du coton de 0,9 % et 6,3 %. Les émissions de gaz à effet de serre du pays étaient estimées à 17,3 Mt éqCO<sub>2</sub> en 2018, soit 1,5 t éqCO<sub>2</sub> par habitant.

Le Bénin a adopté une Politique nationale de gestion du changement climatique pour la période 2020-2030 et a préparé sa Contribution Déterminée au niveau National (CDN) pour 2030. Il a également mis en place une Politique nationale des énergies renouvelables pour la période 2020-2030. Dans le cadre de cette politique, une centrale solaire photovoltaïque de 25 MW, extensible à 50 MW, devrait être mise en service en avril 2022, produisant 35 GWh.

Le Bénin a adopté une Politique nationale de gestion du changement climatique pour la période 2020-2030 et a préparé sa Contribution Déterminée au niveau National (CDN) pour 2030. Il a également mis en place une Politique nationale des énergies renouvelables pour la période 2020-2030. Dans le cadre de cette politique, une centrale solaire photovoltaïque de 25 MW, extensible à 50 MW, devrait être mise en service en avril 2022, produisant 35 GWh d'électricité et réduisant les émissions de CO<sub>2</sub> du pays de 23 000 tonnes sur 25 ans.

Enfin, le Bénin a créé le Fonds national pour l'environnement et le climat, doté d'un montant de 1,2 milliard de FCFA, pour financer des projets en lien avec la gestion de l'environnement et l'adaptation au changement climatique. Ces mesures témoignent de l'engagement du Bénin à lutter contre les effets du changement climatique et à assurer un développement durable pour son pays et ses habitants.

En termes de réglementations environnementales, le Bénin pourrait bénéficier de la mise en place de politiques de protection de la biodiversité et de la restauration des sols, ainsi que d'une amélioration de la gestion des déchets et des ressources en eau. De plus, la promotion des énergies renouvelables pourrait contribuer à réduire la dépendance du pays vis-à-vis des combustibles fossiles et à améliorer l'accès à l'électricité dans les zones rurales.

En conclusion, bien que le Bénin ait connu une croissance économique positive ces dernières années, le pays reste vulnérable aux risques économiques et environnementaux, tels que la fluctuation des prix des matières premières et les effets du changement climatique. Pour y faire face, le gouvernement pourrait mettre en place des politiques publiques efficaces pour stimuler la croissance économique tout en protégeant l'environnement et en améliorant la qualité de vie de la population.

Sources : « African Economic Outlook 2022 », <https://www.afdb.org/en/documents/african-economic-outlook-2022>

Contribution des facteurs à la croissance de l'économie béninoise de 2000-2022

En général, plusieurs facteurs peuvent contribuer à la croissance de l'économie béninoise entre 2000 et 2022. Voici quelques-uns des facteurs clés :

1. La stabilité politique : L'amélioration de la stabilité politique au Bénin a favorisé un environnement propice aux activités économiques et à l'investissement.
2. Les investissements étrangers : Les investissements étrangers ont été un moteur de la croissance économique du Bénin, notamment dans les secteurs de l'agriculture, du tourisme et des infrastructures.
3. Les réformes économiques : Les réformes économiques mises en place par le gouvernement béninois, telles que la libéralisation de l'économie, les privatisations et la simplification des procédures administratives, ont contribué à améliorer l'environnement des affaires.
4. Les exportations : Les exportations ont été un moteur important de la croissance économique du Bénin, en particulier dans les secteurs du coton et de l'anacarde.
5. Les partenariats régionaux : Le Bénin fait partie de plusieurs partenariats régionaux, tels que l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) et la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), qui ont favorisé la croissance économique du pays grâce à une plus grande intégration régionale.

Cependant, il convient de noter que la croissance économique du Bénin a également été freinée par des facteurs tels que la pauvreté, l'insuffisance des infrastructures de base et les défis liés à la sécurité.

#### 1.2.6. Contexte démographique

La croissance de la population béninoise a connu une forte augmentation depuis 1992, passant de 4,9 millions à 10 millions en 2013, selon les résultats définitifs du 4<sup>ème</sup> recensement général de la population et de l'habitat. Les prévisions de l'INSAE indiquent une poursuite de la croissance, atteignant environ 15,8 millions en 2030. Cependant, il est prévu que la croissance démographique diminue dans les années à venir, avec un taux de croissance annuel moyen qui ne serait plus que de 2,8% sur la période 2013-2030. Cette tendance à la baisse est liée à une diminution de la natalité, avec un taux brut de natalité qui est passé de 41,1‰ en 2002 à 36,4‰ en 2013. Le taux brut de mortalité a également diminué, passant de 12,27‰ en 2002 à 8,5‰ en 2013, témoignant ainsi d'une amélioration de l'espérance de vie.

**Tableau 1 : Croissance démographique et projections, 1992-2030 (en milliers d'habitants et en pourcentage)**

	Population					Taux de croissance		
	1992	2002	2013	2025	2030	1992-02	2002-13	2013-30
Masculin	2 389	3 283	4 888	6 592	7 508	3,23%	3,58%	2,83%
Féminin	2 527	3 487	5 121	6 633	7 482	3,27%	3,46%	2,64%
Total	4 916	6 770	10 009	13 836	15 788	3,25%	3,52%	2,74%
% de la pop. Féminine	51,4%	51,5%	51,2%	50,6%	50,5%	-	-	-

**Source :** Calculs à partir des données de l'INSAE (2015).

En 2013, la population béninoise était majoritairement jeune, avec 46,7% des habitants âgés de moins de 15 ans. Les personnes âgées de 15 à 64 ans représentaient environ la moitié de la population totale (50,5%), tandis que les plus de 65 ans ne représentaient que 3,0%, ce qui induisait un taux de dépendance

élevé de 92 dépendants pour 100 actifs potentiels de 15 à 64 ans. Bien que la population béninoise soit majoritairement féminine, avec les femmes représentant 51,2% de la population totale en 2013, leur poids démographique diminue légèrement dans le temps. Les projections estiment leur nombre à environ 8 millions et leur poids dans la population totale à 50,5% en 2030. La population est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire national, avec une densité moyenne de 87 habitants par km<sup>2</sup> (en augmentation par rapport à sa valeur de 2002 qui était de 59 habitants/km<sup>2</sup>). Les départements du bassin méridional abritent une densité bien supérieure à la moyenne, tandis que les quatre départements de la partie septentrionale ne représentent que 33,9% de la population. En 2013, la ville de Cotonou avait une densité estimée à 8 595 habitants par km<sup>2</sup> et était presque saturée, avec des niveaux de pollution alarmants. La baisse de la natalité conduira à une croissance plus faible de la population jeune, en particulier des moins de 15 ans, mais une croissance plus élevée pour les 16-23 ans.

En 2015, on estimait que la population scolarisable, comprenant les enfants et les jeunes adultes âgés de 3 à 18 ans, s'élevait à 4,7 millions de personnes, représentant 44,4% de la population totale. Lors du recensement de 2002, cette population était estimée à 3,2 millions, représentant alors 47,0% de la population totale. Pour ce qui est de la population universitaire, c'est-à-dire les personnes âgées de 19 à 23 ans, elle représentait 8,9% de la population totale en 2015, avec un effectif estimé à 939 000 personnes.

**Tableau 2 : Évolution et projection de la population scolarisable, 2002-2030 (Nombre en milliers et en pourcentage par rapport à la population totale)**

	2002		2013		2015		2030		Taux de croissance	
	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	2002-13	2013-30
Population totale	6 770	100	10 009	100	10 585	100	15 788	100	3,5%	2,7%
3-5 ans	774	11,4	1 022	10,2	1 005	9,5	1 287	8,2	2,5%	1,4%
6-11 ans	1 313	19,4	1 884	18,8	1 995	18,8	2 292	14,5	3,3%	1,2%
12-15 ans	680	10,0	958	9,6	1 064	10,1	1 389	8,8	3,1%	2,2%
16-18 ans	415	6,1	609	6,1	636	6,0	985	6,2	3,5%	2,9%
19-23 ans	563	8,3	887	8,9	939	8,9	1 650	10,5	4,1%	3,7%
Sous-total 6-15 ans	1 992	29,4	2 842	28,4	3 059	28,9	3 682	23,3	3,2%	1,5%
Sous-total 16-23 ans	978	14,4	1 496	14,9	1 575	14,9	2 635	16,7	3,8%	3,4%
Sous-total 3-23 ans	3 744	55,3	5360	53,6	5 639	53,3	7 604	48,2	3,2%	2,1%

**Source :** Calculs à partir des données de l'INSAE 2013.

Entre 2013 et 2030, la population scolarisable devrait augmenter de 42%, ce qui équivaut à une croissance annuelle moyenne de 2,1% sur cette période, contre 3,2% entre 2002 et 2013. La baisse prévue de la natalité signifie que les populations les plus jeunes augmenteront moins rapidement

qu'auparavant et moins rapidement que les plus âgées. Ainsi, le groupe des 6-15 ans devrait croître à un taux annuel moyen de 1,5% entre 2013 et 2030, tandis que les 16-23 ans continueront à un taux annuel plus élevé de 3,4%. En raison de leur croissance plus rapide, les 16-23 ans représenteront la majorité de la population scolarisable en 2030, avec 34,7% de l'ensemble de la population scolarisable, contre 27,9% en 2013. Le poids des enfants de 6 à 11 ans diminuera également, passant de 35,4% en 2013 à 29,8% de la population scolarisable totale en 2030. Bien que la pression démographique sur le système éducatif soit moins forte qu'auparavant, ces observations indiquent la persistance d'une forte demande de services éducatifs, en particulier pour les 16-23 ans. Par conséquent, le gouvernement devra répondre à cette demande en proposant une offre éducative quantitative, diversifiée et de qualité.

#### 1.2.7. Le cadre institutionnel de l'éducation

Depuis 2001, le système éducatif béninois a subi plusieurs changements dans sa dénomination, ses missions, ses attributions et ses structures administratives. Il est aujourd'hui divisé entre trois ministères : (i) le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) ; (ii) le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP), responsable de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ; et (iii) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

Le système éducatif béninois se compose de deux types d'éducation : l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

##### 1.2.7.1. L'éducation formelle

L'éducation formelle est organisée en quatre cycles principaux : l'enseignement maternel, primaire, secondaire (général et technique) et l'enseignement supérieur.

###### (i) L'Enseignement Maternel (EM)

L'Enseignement Maternel vise à éveiller et stimuler les fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant. Il est dispensé dans des écoles maternelles et dure deux ans, accessible aux enfants âgés d'au moins deux ans et demi.

###### (ii) L'Enseignement Primaire

L'enseignement primaire, quant à lui, est destiné aux enfants ayant au moins quatre ans et demi. Il est composé de six années d'études (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2) et vise à éveiller l'esprit de l'enfant, le former physiquement, intellectuellement, civiquement et moralement, ainsi qu'éveiller son esprit d'initiative et son sens critique. L'enseignement primaire permet l'acquisition des connaissances, compétences et mécanismes de base pour les apprentissages futurs. La loi d'Orientation prévoit que l'enseignement primaire soit dispensé en français, en anglais et dans une langue nationale majoritaire de la localité ou toute autre langue. Dans la pratique, l'enseignement primaire est dispensé exclusivement en français, mais une phase pilote pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel a été lancée en 2013, qui s'est poursuivie avec 10 langues jusqu'en 2017, avant de changer

d'option en faveur de l'introduction de l'anglais. Les études de l'enseignement primaire se concluent par l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

**(iii) L'Enseignement Secondaire Général (ESG)**

L'Enseignement Secondaire Général est la suite logique de l'enseignement primaire. Son objectif est d'approfondir les connaissances acquises lors du cycle précédent tout en développant chez l'élève l'esprit d'observation, de raisonnement logique et de recherche. L'ESG est dispensé dans les lycées et collèges et se compose de deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de quatre ans (de la 6ème à la 3ème), est accessible aux élèves ayant obtenu le Certificat d'Etudes Primaires (CEP) et ayant en théorie entre 12 et 15 ans. Il se conclut par l'obtention du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Le second cycle dure trois ans (de la 2nde à la terminale) et concerne les élèves ayant en théorie entre 16 et 18 ans. Il débouche sur l'obtention du Baccalauréat, qui est à la fois le diplôme de fin d'études du second cycle de l'ESG et le premier diplôme universitaire.

**(iv) L'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle (EFTP)**

L'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle est la deuxième priorité du gouvernement béninois après l'enseignement primaire. Depuis les Etats Généraux de l'Education en 1990, cet ordre d'enseignement a acquis une grande importance. L'EFTP comprend également deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de trois à quatre ans, est accessible aux élèves ayant suivi jusqu'à la 5ème année de l'enseignement général. Dans le cadre de la réforme en cours dans l'EFTP, l'entrée en première année se fera dorénavant avec le niveau de la classe de 3ème. Le second cycle a également une durée de trois à quatre ans selon les filières. À la fin du premier cycle de l'EFTP, les élèves ayant réussi les examens obtiennent l'un des diplômes techniques de fin de cycle tels que le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), le Brevet d'Etudes d'Agriculture Tropicale ou le Diplôme d'Infirmier Breveté. Les élèves du second cycle obtiennent un Diplôme de Technicien ou un Baccalauréat Technique en fin d'études.

**(v) L'Enseignement Supérieur**

L'Enseignement Supérieur a pour objectif de développer et transmettre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être nécessaires à la maîtrise de l'environnement humain et à l'amélioration des conditions de vie. Il doit également contribuer à la formation de cadres supérieurs compétents et compétitifs, capables de contribuer au développement de la nation et à leur propre épanouissement. La durée des études varie de 2 à 7 ans, voire 11 ans pour les spécialités de médecine ou autres post-doctorats. L'Enseignement Supérieur comprend des formations générales et professionnelles et est assuré par quatre universités publiques au Bénin, ainsi que par des établissements privés d'enseignement supérieur.

**(vi) Les institutions spécialisées chargées de la formation des enseignants**

Les institutions spécialisées chargées de la formation des enseignants sont connues sous le nom d'Écoles Normales d'Instituteurs. Actuellement, le système de formation initiale des enseignants se compose de 10 établissements publics de formation, à savoir l'ENI d'Allada pour les enseignants de la maternelle, ainsi

que les ENI de Porto-Novo, d'Abomey, de Djougou, de Dogbo et de Kandi pour les enseignants du primaire. Les ENS de Porto-Novo et de Natitingou assurent la formation des enseignants du secondaire général, tandis que l'ENSET de Lokossa se spécialise dans la formation des enseignants de l'enseignement technique, et l'INJEPS de Porto-Novo s'occupe des professeurs d'éducation physique et sportive.

Pour intégrer les écoles de formation des enseignants de la maternelle et du primaire, il faut réussir un concours d'entrée et suivre une formation de deux ans, qui débouche sur l'obtention du CEAP pour les titulaires du BEPC ou du CAP pour les titulaires du BAC. Les nouvelles réformes en cours de rédaction exigent désormais que les candidats aient obligatoirement le BAC pour entrer à l'école normale d'instituteurs.

L'admission aux écoles de formation des enseignants du secondaire général et du secondaire technique est soumise à des critères académiques, avec un minimum requis de BAC, et nécessite également la réussite d'un concours d'entrée organisé par la DEC. La durée de la formation est de trois ans pour obtenir le BAPES, le BAPET ou le BAP-EPS, et de cinq ans pour obtenir le CAPES, le CAPET ou le CAP-EPS. En dehors des établissements publics, des établissements privés ont vu le jour ces dernières années pour répondre aux besoins importants en matière de formation des enseignants.

#### **1.2.7.2. L'éducation non formelle**

En plus de l'éducation formelle dispensée dans les institutions scolaires avec des programmes officiels, il existe également une offre d'éducation non formelle assurée par des organismes internationaux, des associations et des ONG. Bien que cette forme d'éducation soit plus difficile à contrôler par les autorités publiques, son importance et sa pertinence ont conduit l'État à s'y intéresser afin d'envisager des passerelles possibles avec l'éducation formelle dans une perspective d'éducation inclusive. Cette offre comprend la formation professionnelle par apprentissage, l'alphabétisation et l'éducation des adultes, ainsi que des alternatives éducatives adaptées aux besoins spécifiques de certains groupes de la population béninoise.

La formation professionnelle par apprentissage consiste en une formation de type dual, où l'apprenti travaille dans un atelier ou une entreprise avec un patron et reçoit simultanément une formation dans un établissement public tel qu'un centre de formation professionnelle, un lycée ou un collège d'enseignement technique. Les Centres de Métiers forment également les jeunes déscolarisés ou non scolarisés aux métiers d'artisan. Les deux types d'apprentissage ont une durée de trois ans et s'adressent aux jeunes âgés d'au moins 14 ans sachant lire et écrire. À l'issue de la formation, l'apprenti reçoit soit un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) dans le premier cas, soit un Certificat de Qualification aux Métiers (CQM) dans le second.

Les centres d'alphabétisation sont disponibles pour permettre aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés ainsi qu'aux adultes analphabètes d'acquérir les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le programme est basé sur les activités socio-économiques, culturelles et politiques, avec des thèmes

sélectionnés dans les domaines de l'agriculture, de la santé, de la culture, de l'hygiène, de l'éducation, du civisme et de l'environnement. Ces cours ont une durée moyenne de six mois.

Les alternatives éducatives visent à offrir une éducation aux enfants non scolarisés ou précocement déscolarisés âgés de 10 à 17 ans. Elles cherchent généralement à rattraper le retard scolaire ou à orienter les enfants vers l'apprentissage d'un métier, en particulier pour ceux qui ont dépassé l'âge d'entrée à l'école. L'apprentissage est souvent bilingue, avec une langue nationale suivie de la langue française, et vise à offrir aux apprenants l'accès aux connaissances fondamentales en vigueur à l'école ou à l'apprentissage d'un métier. Les centres du Programme de Cours Accélérés (PCA) soutenus par l'UNICEF et les centres Barka du Programme d'Appui à l'Éducation et à la Formation des Enfants Exclus (PAEFEE) du système éducatif formel financés par la Coopération Suisse sont des exemples d'alternatives éducatives disponibles au Bénin.

#### 1.2.8. L'analyse de l'accès et de la rétention

##### **(i) Accroissement des effectifs au primaire**

Durant l'année scolaire 2019-2020, l'effectif total des élèves a connu une légère hausse, passant de 2 180 896 à 2 182 724, soit une augmentation de 0,08%. La majorité de ces élèves étaient inscrits dans des établissements publics, représentant 74,5% de l'effectif total. Cependant, le nombre de garçons était toujours supérieur à celui des filles, quel que soit l'année considérée.

Tableau 3 : Effectif des élèves par année scolaire, par classe et selon le sexe (public et privé)

Années	Sexe	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAUX
2006-2007	Masculin	178 345	157 216	139 573	127 215	109 504	98 790	810 643
	Féminin	154 750	135 157	117 716	102 631	84 952	68 357	663 563
	Total	333 095	292 373	257 289	229 846	194 456	167 147	1 474 206
2007-2008	Masculin	218 701	161 330	142 190	124 359	113 549	112 030	872 159
	Féminin	192 878	139 975	122 301	103 914	89 411	80 508	728 987
	Total	411 579	301 305	264 491	228 273	202 960	192 538	1 601 146
2008-2009	Masculin	212 196	196 398	155 033	138 320	117 611	108 405	927 961
	Féminin	192 559	173 348	133 853	117 044	94 676	79 949	791 429
	Total	404 755	369 746	288 886	255 364	212 287	188 352	1 719 390
2009-2010	Masculin	212 512	197 715	176 268	143 699	123 374	103 589	957 155
	Féminin	193 243	177 049	155 900	124 199	101 390	79 004	830 785
	Total	405 755	374 762	332 168	267 898	224 764	182 593	1 787 940
2010-2011	Masculin	218 529	198 933	182 182	159 103	130 980	109 439	999 166
	Féminin	193 651	177 873	162 486	140 053	109 666	86 484	870 213
	Total	412 180	376 806	344 668	299 156	240 646	195 923	1 869 379
2011-2012	Masculin	238 017	207 816	189 346	167 371	142 211	110 546	1 055 307
	Féminin	214 506	186 686	170 847	149 757	121 967	88 112	931 875
	Total	452 523	394 502	360 193	317 128	264 178	198 658	1 987 182
2012-2013	Masculin	242 272	214 063	194 768	172 488	148 574	119 541	1 091 706
	Féminin	219 053	193 353	177 320	154 521	130 445	97 633	972 325
	Total	461 325	407 416	372 088	327 009	279 019	217 174	2 064 031
2013-2014	Masculin	251 701	218 251	202 417	177 126	154 230	119 576	1 123 301
	Féminin	228 747	199 033	183 890	161 295	137 129	99 935	1 010 029
	Total	480 448	417 284	386 307	338 421	291 359	219 511	2 133 330
2014-2015	Masculin	263 481	230 810	213 511	186 136	159 281	121 896	1 175 115
	Féminin	241 786	210 876	193 909	168 216	144 045	104 238	1 063 070
	Total	505 267	441 686	407 420	354 352	303 326	226 134	2 238 185
2015-2016	Masculin	263 289	235 350	215 775	188 852	160 885	123 010	1 187 161
	Féminin	243 855	216 507	197 143	172 072	144 769	106 328	1 080 674
	Total	507 144	451 857	412 918	360 924	305 654	229 338	2 267 835
2016-2017	Masculin	258 542	229 439	211 997	184 822	160 196	132 184	1 177 180
	Féminin	237 451	211 772	193 917	169 159	143 197	114 273	1 069 769
	Total	495 993	441 211	405 914	353 981	303 393	246 457	2 246 949
2017-2018	Masculin	263 894	225 245	210 758	181 180	157 539	125 179	1 163 795
	Féminin	242 783	206 877	194 030	165 947	141 990	108 544	1 060 171
	Total	506 677	432 122	404 788	347 127	299 529	233 723	2 223 966
2018-2019	Masculin	270 212	220 199	206 895	175 318	151 715	122 396	1 145 735
	Féminin	243 779	201 529	188 311	159 182	135 341	107 019	1 035 161
	Total	513 991	421 728	394 206	334 500	287 056	229 415	2 180 896
2019-2020	Masculin	279 959	235 990	206 856	171 012	145 938	109 355	1 149 110
	Féminin	252 433	210 979	186 471	156 172	130 632	96 927	1 033 614
	Total	532 392	446 969	393 327	327 184	276 570	206 282	2 182 724

Source : Annuaire statistique/MEMP.

(ii) Les taux bruts de scolarisation en hausse

Tableau 4 : Taux bruts de scolarisation

ANNEE	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
<b>Maternelle</b>											
<i>Effectifs des élèves</i>	109 449	110 671	119 138	128 703	151 732	160 448	170 067	172 424	169 011	156 669	165 984
<i>Population scolarisable</i>	943 213	965 747	988 024	1 022 084	1 060 389	1 052 617	1 039 995	1 027 055	1 016 863	1 027 651	1 046 015
<i>TBS (%)</i>	11,6	11,5	12,1	12,6	14,3	15,2	16,4	16,8	16,6	15,2	15,9
<i>TBS (%) des Filles</i>	11,9	11,7	12,3	12,8	14,4	15,4	16,9	17,0	16,8	15,4	16,1
<i>Indice de parité du genre</i>	1,03	1,02	1,02	1,03	0,99	1,05	0,99	1,01	1,00	1,01	1,01
<b>Primaire</b>											
<i>Effectifs des élèves</i>	1 869 379	1 987 182	2 064 031	2 133 330	2 238 185	2 267 835	2 246 949	2 223 966	2 180 896	2 182 724	2 279 608
<i>Population scolarisable</i>	1 616 919	1 659 846	1 703 961	1 748 662	1 926 564	1 965 132	1 992 423	2 007 851	2 013 326	2 024 089	2 033 730
<i>TBS (%)</i>	115,6	119,7	121,1	122,0	116,2	115,4	112,8	110,8	108,3	107,8	112,1
<i>TBS (%) des filles</i>	111,9	116,8	118,7	120,2	112,2	111,6	108,8	106,8	103,9	103,4	107,6
<i>Indice de parité du genre</i>	0,81	0,82	0,82	0,83	0,93	0,94	0,93	0,93	0,92	0,92	0,92
<b>Second. Gén.1er cycle</b>											
<i>Effectifs des élèves</i>	530 767	599 083	643 172	661 684	704 646	735 108	666 448	649 660	633 843	641 071	649 779
<i>Population scolarisable</i>	865 096	887 314	910 173	1 013 949	1 079 133	1 147 079	1 209 592	1 265 253	1 296 180	1 316 531	1 327 331
<i>TBS (%)</i>	61,4	67,5	70,7	65,3	65,3	64,1	55,1	51,3	48,9	48,7	49,0
<i>TBS (%) des filles</i>	50,5	57,2	60,8	58,2	59,3	59,6	51,2	47,9	45,5	45,6	46,3
<i>Indice de parité du genre</i>	0,70	0,74	0,76	0,81	0,84	0,87	0,87	0,87	0,87	0,88	0,90
<b>Secondaire Général 2nd cycle</b>											
<i>Effectifs des élèves</i>	168 334	195 210	203 156	211 406	237 043	230 016	208 067	209 076	193 932	212 260	228 740
<i>Population scolarisable</i>	516 361	529 848	543 038	633 228	660 894	692 585	728 106	769 633	818 045	870 315	922 361
<i>TBS (%)</i>	32,6	36,8	37,4	33,4	35,9	33,2	28,6	27,2	23,7	24,4	24,8

EVALUATION NATIONALE DES ACQUIS SCOLAIRES DES ELEVES DU CP ET DU CM1

ANNEE	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
TBS (%) des filles	18,7	21,7	22,2	21,4	24,2	23,4	20,4	20,1	18,1	19,7	20,9
Indice de parité du genre	0,4	0,41	0,43	0,43	0,48	0,52	0,55	0,56	0,59	0,62	0,68
<b>Secondaire Général 1et 2</b>											
Effectifs des élèves	699 101	794 293	846 328	873 090	941 689	965 124	874 515	858 736	827 775	853 331	878 519
Population scolarisable	1 359 671	1 394 945	1 430 351	1 566 876	1 643 050	1 839 664	1 937 698	2 034 886	2 114 224	2 186 846	2 249 691
TBS (%)	51,4	56,9	59,2	55,7	57,3	52,5	45,1	42,2	39,2	39,0	39,1
TBS (%) des filles	38,0	43,4	45,8	44,0	46,0	46,1	39,7	37,4	34,9	35,4	35,9
Indice de parité du genre	0,60	0,61	0,64	0,66	0,72	0,75	0,79	0,79	0,80	0,81	0,83

**Source :** Note d'Analyse Sectorielle 2023

Le taux brut de scolarisation au primaire a augmenté de 7,6 points pour atteindre 115,4% en 2016, grâce aux mesures d'accompagnement de la gratuité, à l'amélioration de la qualité de l'offre éducative, notamment par la construction et l'équipement d'infrastructures et le développement de la cantine scolaire. Le taux brut de scolarisation a connu une régression entre 2018-2019 et 2019- 2020. Cette baisse est passée de 113,70% en 2019 à 112,1% en 2020. Néanmoins, bien que le gouvernement ait fourni des efforts considérables dans la fourniture des services éducatifs, il reste des possibilités d'amélioration.

**(ii) Analyse de la couverture scolaire**

Le pourcentage de redoublement à l'enseignement primaire est en moyenne de 7,5% en 2021 avec 7,6% pour les garçons et 7,4% pour les filles. Quant au taux brut d'accès au CM2, il est de 73,5%, soit un abandon de 26,5% en 2021. Ce taux d'abandon est assez préoccupant et il est important que des mesures idoines soient mises en œuvre pour sa réduction.

**Tableau 5: Evolution du taux de redoublement et d'abandon**

	Total	Masculin	Féminin	
Pourcentage de redoublants au primaire (%)	7.5	7.6	7.4	(2021)
Taux de survie en dernière année du primaire (%)	54.12	54.94	53.22	(2020)
Taux brut d'accès à la dernière année de l'enseignement primaire (%)	73.5	77	69.9	(2021)
Taux de transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général	87.8	87.5	88.1	(2020)

**Source :** Institut de Statistique de l'UNESCO.

**(iii) Progression des taux de réussite au CEP**

**Tableau 6: Taux de réussite au CEP de 2016 à 2022**

Années	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Taux de réussite	41,98%	65,15%	64,44%	84,18%	84,70%	82,67%	81,90%

**Source :** DEC/MEMP.

En 2016, le taux d'admissibilité était inférieur à la moyenne, soit 41,98%. Ce taux de réussite a évolué à 84,70% en 2020 et est descendu à 81,90% en 2022. On peut donc en déduire que le taux d'admissibilité s'est amélioré par rapport à 2016. Cependant, des efforts restent à faire.

## CHAPITRE II: DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'EVALUATION

Dans le cadre de cette évaluation, la démarche méthodologique a été déclinée en quatre (4) étapes à savoir : les techniques et instruments d'évaluation, l'échantillonnage, la collecte et traitement des données, les difficultés et approches de solutions.

### 2.1. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS D'EVALUATION

#### 2. 1-1. TECHNIQUES D'EVALUATION

Au regard de la nature de l'évaluation, la recherche documentaire, les entretiens, les compositions d'épreuves sont les techniques d'investigations opérationnalisées.

##### **La recherche documentaire**

Cette partie est en amont et en aval de l'évaluation. Elle a permis de faire le point de certains travaux antérieurs en vue de mieux élaborer les instruments qui ont guidé la collecte des données de terrain ainsi que leur analyse. Pour ce faire, plusieurs structures en charge de l'éducation ont été parcourues : la Direction des examens et Concours (DEC), la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE), la Direction de la Planification, de l'Administration et des Finances (DPAF), la Direction de l'Inspection et de l'Innovation Pédagogique (DIIP), le Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal du Développement du Secteur de l'Education (STP-PDDSE). Les informations recherchées sont en lien avec les différentes performances des élèves et surtout celles qui permettront d'apporter du sang neuf par rapport aux travaux déjà réalisés. Le parcours des ouvrages ne suffit pas à appréhender toute la réalité. Il a fallu aller aussi aux entretiens pour mieux approcher les objectifs de l'évaluation.

##### **Les entretiens**

L'entretien, une technique de recherche, permet d'aller plus en profondeur des informations en vue de rendre compte du "point de vue" de l'acteur. Il amène le chercheur à « [...] produire des données discursives donnant accès aux représentations émiques [...], autochtones, indigènes, locales [...] » (Olivier de Sardan, 2003 : 7). La dimension discursive de l'entretien impose au chercheur une acceptation inconditionnelle de la personne interrogée (Rogers, 1976). Cette posture offre des avantages incommensurables en ce sens que pour obtenir la collaboration de l'acteur interrogé, il faut le mettre à l'aise, gagner sa confiance, lui faire prendre l'initiative du récit et le désir de s'engager dans l'entretien (Poupart, 1997).

Le type d'entretien fait dans le cadre de cette évaluation est individuel. Sur la base de questionnaires qui a servi de base pour les entretiens, il a permis d'approfondir certains points tant au niveau des élèves, des enseignants, des conseillers pédagogiques qu'au niveau des inspecteurs.

En plus de ces deux techniques, les élèves ont été soumis à des épreuves.

##### **L'administration d'épreuves**

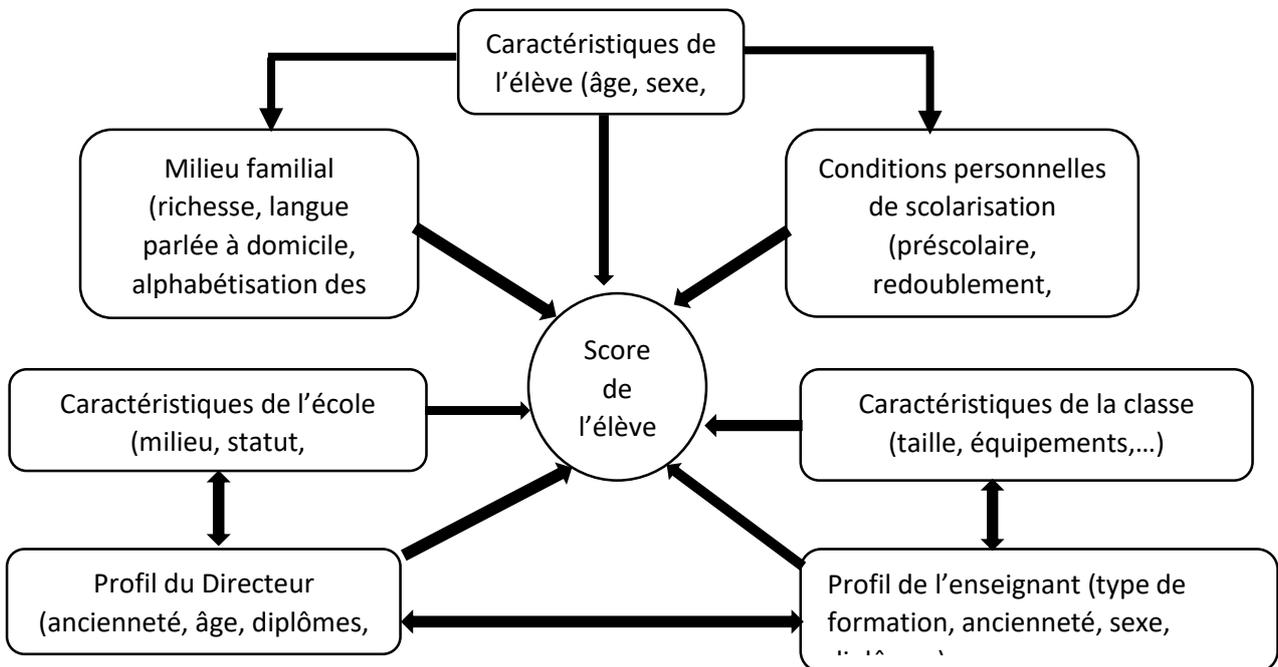
L'administration d'épreuves est la technique qui a permis le plus d'évaluer les élèves. Sur la base des instruments testés et réajustés, les apprenants ont été soumis à des épreuves après obtention de leur consentement (consentement verbal).

En effet, au cours de l'entretien avec les apprenants, il leur est proposé la composition en deux matières : le français et les mathématiques. Ceux qui ont manifesté un désintérêt sont purement remplacés par d'autres volontaires. Cette précaution a permis de faire composer les élèves dans de bonnes conditions.

2. 1-2. Instruments d'évaluation.

2. 1. 2.1. Les champs abordés dans l'évaluation

Graphique 1 : Champs abordés par l'évaluation



Source : Adapté de Modules de formation, PSGSE, 2017.

2. 1. 2.2. ELABORATION ET TEST DES INSTRUMENTS DE L'EVALUATION

La collecte des données s'est faite à l'aide d'épreuves de français, de mathématique et de questionnaires.

S'agissant des épreuves :

Une évaluation des apprentissages pour être valide et permettre la prise de décisions objectives doit porter non seulement sur les curricula en vigueur mais aussi tenir compte du niveau moyen d'exécution des programmes atteint dans les classes par les enseignants. C'est ce qui justifie l'importance de cette étape. Après cette évaluation des curricula en vigueur et du niveau moyen d'exécution l'équipe chargée de la rédaction des instruments de collecte composée d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants en situation de classe et de statisticiens se sont attelés à déterminer les pondérations à prendre en compte pour réussir l'évaluation. Ils ont élaboré des items de chaque instrument.

○ **En français au CP et au CM1**

Au total les items suivants ont été élaborés :

- Item 1 CP : la lecture oralisée et compréhension
- Item 2 CP: Production de l'écrit
- Item 3 CP : communication orale
- Item 1 CM1 : Compréhension de l'écrit
- Item 2 CM1 : expression écrite

○ **En mathématique CP et CM1**

Au total trois items sont prévus. Il s'agit de :

- Item 1 : l'arithmétique
- Item 2 : la mesure
- Item 3 : la géométrie

### **2. 1. 2.3. REAJUSTEMENT DES INSTRUMENTS DE L'EVALUATION**

Le processus de stabilisation et de validation des épreuves s'est déroulé en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, des tests d'application des outils ont été effectués dans les écoles primaires choisies par les autorités.

Dans un deuxième temps, les participants se sont mués en enquêteurs, et ont appliqué le principe de l'échantillonnage systématique dans les classes de CP et de CM1 pour administrer les versions hard des outils adaptés en situation réelle.

Dans un troisième temps, la fin de ces tests d'application a été sanctionnée par un débriefing en salle et les participants ont procédé aux ajustements nécessaires en se basant sur les constats faits et les enseignements tirés sur le terrain en termes de niveau de difficulté des épreuves, d'ambiguïté des questions, de vocabulaire trop difficile et de durée moyenne d'introduction des tests.

Dans un quatrième temps, il y a eu une phase avec une équipe plus large que celle des rédacteurs.

### **2. 1. 2.4. Digitalisation des outils CP et CM1**

Après la phase de réajustement, est venue celle de la digitalisation au cours de laquelle il est envisagé de faire une collecte digitalisée de données au cours de l'évaluation des performances des élèves de CP et de CM1. Pour ce faire tous les instruments de mesure conçus et validés ont été digitalisés sur des logiciels spécifiques. C'est une étape qui s'est déroulée principalement sous forme d'atelier fermé.

Dix (10) statisticiens et informaticiens se sont occupés de la digitalisation (création de formulaires conviviaux sur des logiciels adaptés). Le nombre de formulaire digitalisé est égal au nombre d'instruments réalisés. A cet effet, les statisticiens du SEA/INFRE et du ministère ont été renforcés par des personnes ressources pour concevoir les masques de saisie.

Trois jours ont été consacrés au briefing des autres membres du staff de l'INFRE qui ont rejoint l'atelier au onzième jour principalement pour les jeux de rôle en salle et les tests d'application dans les écoles.

Des tests d'application dans les écoles ont été réalisés en deux jours (le premier jour pour le CP et le second jour pour le CM1) suivis d'une plénière en salle pour analyser le vécu pédagogique et procéder aux réajustements des formulaires. Les ressources allouées pour l'évaluation étant limitées, il est important de procéder à un échantillonnage représentatif.

## **2. 2. ECHANTILLONNAGE**

Trois points sont abordés à ce niveau à savoir : les groupes cibles, la méthode d'échantillonnage, la taille de l'échantillon

### **2. 2. 1. GROUPES CIBLES**

Les participants à cette évaluation sont tous des acteurs qui interviennent directement dans le système éducatif. Sur le plan de l'évaluation, les élèves ont été sollicités. Et pour des raisons d'approfondissement de certains points, leurs maîtres et Directeurs ont été aussi pris en compte. Il en est de même pour le corps d'encadrement composé de Conseillers Pédagogiques et d'Inspecteurs. Mais de quelle façon ces différentes cibles ont été choisies ?

### **2. 2. 2. METHODE D'ECHANTILLONNAGE**

Suivant les données de la DPAF, en 2021-2022, il y a au total 11 775 écoles primaires publiques et privées au Bénin. Dans l'impossibilité de parcourir toutes ces écoles, le Service de l'Évaluation des Apprentissages

(SEA) va tirer un échantillon représentatif par la méthode de stratification à deux niveaux. Au premier niveau, les unités statistiques (écoles) seront choisies de manière aléatoire simple. Et au deuxième niveau, les unités (élèves) seront choisies de manière aléatoire systématique.

Dans le souci de garantir la représentativité de l'échantillon pour réaliser l'évaluation nationale des acquis scolaires au CP et au CM1 en français et en mathématiques, l'échantillon présente les caractéristiques suivantes :

- Chaque CS représente une strate ;
- A l'intérieur de chaque CS, choisir un nombre d'écoles proportionnel au poids de la CS sur le plan national ;
- Ne retenir rien que les écoles qui ont le CP et le CM1 ;
- Le choix des écoles dans les CS doit tenir compte du fait que 50% des écoles proviennent du milieu rural et le reste du milieu urbain ;
- Dans chaque milieu, choisir si possible 50% dans le public et le reste dans le privé
- L'unité de mesure a été définie par rapport au nombre d'élèves de CP et de CM1 par école. Dans chaque classe, le choix des élèves sera fait par la méthode de tirage aléatoire systématique.

### 2. 2. 2. 1. Taille des écoles représentatives de l'échantillon

En appliquant la formule de Schwartz ci-dessous pour déterminer la taille de l'échantillon représentatif on obtient 193 écoles pour un niveau de confiance établi à 95% et une marge d'erreur à 7%. Ainsi, environ 193 écoles pourraient être sélectionnées. En considérant les éventuelles pertes d'informations, nous appliquons un taux de 5% de marge d'erreur sur le nombre d'écoles sélectionnées pour corriger ces cas. Ce qui revient à environ 203 écoles au moins.

$$\text{Taille de l'échantillon} = \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2} \div \left( 1 + \left( \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right) \right)$$

### 2. 2. 2. 2. Les effectifs par cible

**Tableau 7 :** Répartition du nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants par département

DEPARTEMENTS	Nombre total d'écoles	Nombre d'écoles retenues dans l'échantillon	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves	Nombre de CS par Commune
ALIBORI	422	10	20	200	5
ATACORA	639	15	30	300	9
ATLANTIQUE	1984	39	78	780	10
BORGOU	934	20	40	400	9
COLLINES	642	15	30	300	6
COUFFO	624	12	24	240	6
DONGA	432	10	20	200	5
LITTORAL	674	18	36	360	4
MONO	583	11	22	220	6
OUEME	1635	41	82	820	10
PLATEAU	597	10	20	200	5
ZOU	910	15	30	300	9
<b>TOTAL</b>	<b>10 076</b>	<b>216</b>	<b>432</b>	<b>4320</b>	<b>84</b>

En analysant le tableau 7, 4320 élèves, 432 enseignants, 216 directeurs d'écoles, un CP par CS et tous les CRP sont prévus pour être soumis à un outil de collecte afin de mieux comprendre les facteurs qui pourraient expliquer le niveau de performance des élèves de CP et de CM1.

La déconcentration des enseignements au primaire a prévu quatre-vingt-cinq (85) Circonscriptions Scolaires au Bénin. Pour des raisons sécuritaires, la CS de Karimama n'a pas été retenue dans l'échantillon.

EVALUATION NATIONALE DES ACQUIS SCOLAIRES DES ELEVES DU CP ET DU CM1

2.2.3 Taux de réponses

Tableau 8 : Echantillons d'écoles et d'élèves taux de participation

Départements	Nombre d'écoles			Nombre d'élèves de CP			Nombre d'élèves de CM 1		
	Prévues	Visitées	Taux de participation (%)	Prévues	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévues	Interrogés	Taux de participation (%)
ALIBORI	10	10	100,00	100	100	100,00	100	99	99,00
ATACORA	15	15	100,00	150	148	98,67	150	148	98,67
ATLANTIQUE	39	39	100,00	390	369	94,62	390	382	97,95
BORGOU	20	20	100,00	200	189	94,50	200	200	100,00
COLLINES	15	15	100,00	150	139	92,67	150	146	97,33
COUFFO	12	12	100,00	120	118	98,33	120	109	90,83
DONGA	10	10	100,00	100	100	100,00	100	100	100,00
LITTORAL	18	18	100,00	180	177	98,33	180	175	97,22
MONO	11	11	100,00	110	110	100,00	110	110	100,00
OUEME	41	41	100,00	410	398	97,07	410	389	94,88
PLATEAU	10	10	100,00	100	100	100,00	100	97	97,00
ZOU	15	15	100,00	150	149	99,33	150	134	89,33
<b>TOTAL</b>	<b>216</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>	<b>2160</b>	<b>2097</b>	<b>97,08</b>	<b>2160</b>	<b>2089</b>	<b>96,71</b>

Source : Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Tableau 9 : Echantillons d'enseignants, de directeurs et du personnel d'encadrement

Départements	Nombre d'enseignants			Nombre de directeurs			Nombre de CP			Nombre de CRP		
	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)
ALIBORI	20	20	100,00	10	10	100,00	5	6	120,00	4	4	100,00
ATACORA	30	29	96,67	15	15	100,00	9	13	144,44	6	6	100,00

EVALUATION NATIONALE DES ACQUIS SCOLAIRES DES ELEVES DU CP ET DU CM1

Départements	Nombre d'enseignants			Nombre de directeurs			Nombre de CP			Nombre de CRP		
	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)	Prévus	Interrogés	Taux de participation (%)
ATLANTIQUE	78	77	98,72	39	39	100,00	10	14	140,00	7	7	100,00
BORGOU	40	40	100,00	20	21	105,00	9	8	88,89	6	6	100,00
COLLINES	30	29	96,67	15	15	100,00	6	8	133,33	5	5	100,00
COUFFO	24	24	100,00	12	12	100,00	6	4	66,67	4	4	100,00
DONGA	20	20	100,00	10	10	100,00	5	4	80,00	4	4	100,00
LITTORAL	36	35	97,22	18	18	100,00	4	6	150,00	4	4	100,00
MONO	22	22	100,00	11	11	100,00	6	10	166,67	3	3	100,00
OUEME	82	81	98,78	41	40	97,56	10	15	150,00	9	9	100,00
PLATEAU	20	20	100,00	10	9	90,00	5	5	100,00	4	4	100,00
ZOU	30	30	100,00	15	15	100,00	9	8	88,89	7	7	100,00
TOTAL	432	427	98,84	216	215	99,54	84	101	120,24	63	63	100,00

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le taux de réponse par outil se présente dans le tableau 9. Pour le questionnaire enseignant nous avons globalement 98,84% des enseignants qui ont répondu aux questions prévues. Les Directeurs d'écoles ont presque tous répondu avec un taux de réponse de 99,54%. Le questionnaire destiné aux cops d'encadrement, a enregistré un taux de réponse de 100% pour les inspecteurs CRP) et un taux de 120% pour les conseillers pédagogiques (CP). Ce dépassement de 100% au niveau du questionnaire destiné au CP est dû à l'engouement, que les CP ont eu pour cette évaluation. La plupart était disponible à fournir leur opinion.

Le taux de réponses au niveau des élèves est respectivement de 97,08% au CP et de 96,71% au CM1. Statistiquement ces différents taux de réponse sont largement suffisant pour que le traitement et les analyses des données soient réalisés.

## 2. 3. COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Cette phase de l'évaluation comporte deux (02) étapes : collecte des données et traitement des données

### 2. 3. 1. COLLECTE DES DONNEES

La phase pratique de l'enquête a démarré par la formation des enquêteurs.

### 2.3.1.1 FORMATION DES ENQUETEURS

Les personnes recrutées ont suivi une formation qui leur a permis de s'approprier les outils d'enquête. Elles ont été formées sur l'utilisation des outils digitalisés à Porto-Novo par le SEA/INFRE avec l'appui de l'UATS. Au cours de ladite formation, la théorie et la pratique s'alternaient dans les écoles de Porto-Novo. Cette approche a permis de mesurer le degré d'assimilation des outils par les enquêteurs. Les stratégies de formation utilisées ont inclus non seulement des lectures commentées des outils digitalisés, à l'intention des enquêteurs mais aussi et surtout des questions/réponses.

### 2.3.1.2. DEROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNEES

En prélude au bon déroulement de la collecte des données, il y a eu une concertation avec les superviseurs. Celle-ci a permis de préciser le rôle de chacun sur le terrain, de les mettre au même niveau d'informations, de recueillir les préoccupations particulières de ces derniers.

Après la concertation, il y a eu une **préparation logistique consistant à** réunir tout le matériel d'évaluation et de supervision, à vérifier la conformité des outils, la lisibilité des documents produits par les imprimeries, l'identification et la correction des malfaçons et des doubles emplois, la mise au point du matériel de travail des enquêteurs (stimuli, guides d'administration des instruments, lettres de mission, les imprimés des rapports de mission...), l'information à donner aux responsables académiques des zones d'accueil, le colisage des outils et matériels de travail, la prévoyance des situations de risque et le lancement officiel des opérations de terrain.

La collecte des données proprement dite a amené à passer dans certaines écoles selon les critères d'échantillonnage énumérés plus haut. L'itinéraire suivi pour la collecte des données de terrain est décrit par le tableau ci-dessus.

## 2. 3. 2. TRAITEMENT DES DONNEES DE L'EVALUATION

Pendant cette étape, un plan d'analyse des données a été élaboré et soumis à l'appréciation de toutes les parties prenantes.

Au cours de cette phase les tâches suivantes ont été exécutées :

- ✓ vérification de la complétude des données synchronisées ;
- ✓ nettoyage des bases de données
- ✓ analyse de fiabilité de test (coefficient alpha de Cronbac) ;
- ✓ pondération des bases de données ;
- ✓ fusion des bases de données ;
- ✓ élaboration de tableaux et graphiques suivant le plan d'analyse.

Le traitement des données a conduit à la construction de tableaux et de graphiques convenants. Des calculs d'indicateurs à partir de variables ont été faits. Le traitement des données a été réalisé avec les logiciels Microsoft Access, Microsoft Excel et SPSS. Des tests statistiques ont été faits avec un degré de confiance de 95%. Le test de Student a été utilisé pour comparer les moyennes, le test de Fisher pour comparer les variances et les tests de khi-deux pour comparer les pourcentages. Les scores passables des classes de CP ont été définis pour toutes les tâches en partant de la norme d'au moins 50% du maximum réalisable en compréhension de l'écrit.

## 2. 4. DIFFICULTES ET APPROCHES DE SOLUTIONS

Des difficultés ont entravé toutes les phases de déroulement de cette évaluation depuis la conception des instruments jusqu'à la digitalisation de ceux-ci en passant par la sélection des enquêteurs et l'administration des tests.

Conditions difficiles de travail perturbations dues à la proximité des bureaux, bruits environnants (circulation des motos dans la rue), exigüité de la salle, chaleur intense dans la salle pour défaut de climatisation, absence de toilette.

Insuffisance/absence de matériel informatique : ordinateur, logiciel de traitement des évaluations d'apprentissage, tablettes.

Par rapport à l'échantillonnage, il a été décidé d'une bonne couverture des écoles afin de disposer d'un maximum d'informations. Compte tenu de l'insécurité actuelle due au phénomène de djihadisme dans certaines localités, la commune de Karimama a été retirée de l'échantillon. Les contraintes budgétaires et la densité des outils ont conduit à choisir une marge d'erreur de 7% au lieu de 5% prévue dans les TdR pour réduire le nombre d'écoles de 394 à 216.

Lors de la digitalisation, la connexion internet au niveau du service a freiné les opérations de conception de masques à cause du non-fonctionnement du routeur de connexion internet.

La multiplication des différents outils a posé d'énormes difficultés, car l'UATS a évoqué le problème de délai pour passer le marché avec une imprimerie. La solution alternative trouvée a encore posé plus de problème car les photocopieuses de l'INFRE n'étaient pas en bon état.

Sur le terrain, au cours de la collecte, il y a eu des difficultés liées à la localisation géographique, l'accessibilité des écoles, les longues distances à parcourir entre deux écoles, la non-disponibilité de certains membres du corps d'encadrement, le défaut de coopération de certains enseignants et directeurs d'écoles. La menace djihadiste a obligé le binôme n° 1 à faire un seul jour au lieu de deux à l'EPP Sonwari dans la CS de Banikoara. Par ailleurs dans la commune de Gogounou, l'EPP de Diguison a été visitée par les djihadistes au cours de l'année scolaire. Cette situation a créé la psychose par le corps enseignant et la population. Les enquêteurs et les superviseurs ont dû supporter de leurs propres poches les frais de communication qu'implique l'opération. La connexion internet, l'indisponibilité de l'énergie électrique et l'état de certaines tablettes ont ralenti le déroulement normal des activités de terrain. La fermeture des cours au niveau du privé pour défaut d'effectifs.

## CHAPITRE 3 : LES PERFORMANCES DES ELEVES

### 3.1 Performances des élèves

Tableau 10 : Le niveau de performance des élèves de CP et de CM1

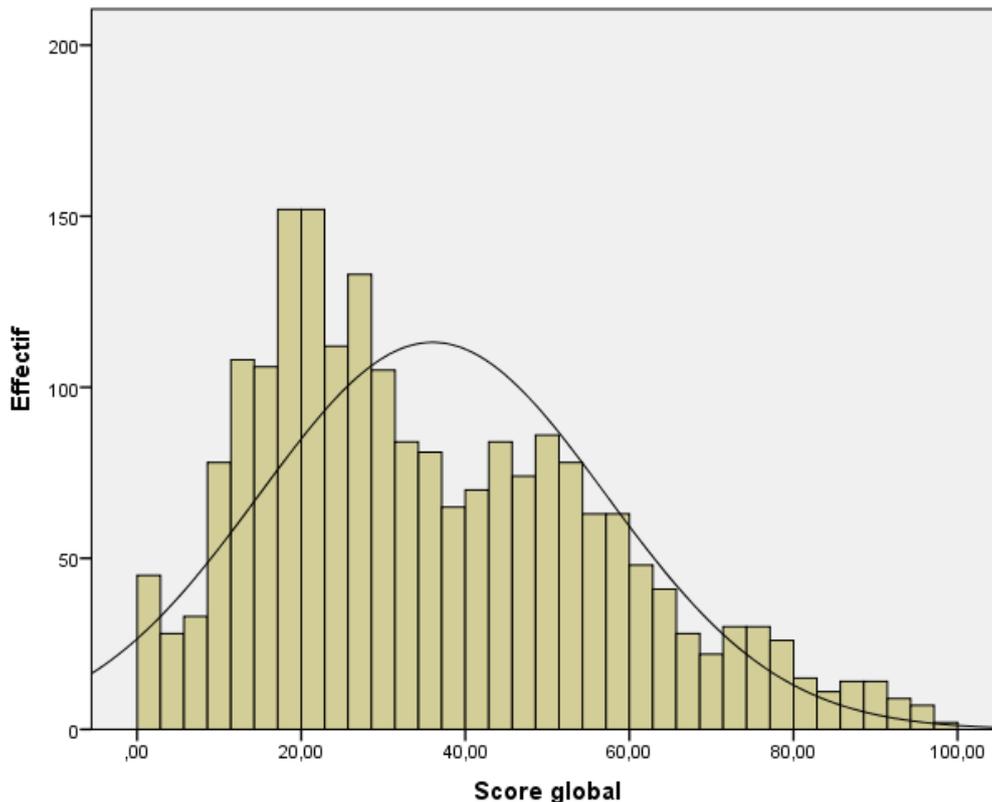
		Moyenne sur 100	Erreur standard	Intervalle de confiance	
				Borne Inférieur.	Borne Supérieur.
Deuxième année (CP)	Français	31,19	0,59	29,99	32,30
	Mathématiques	40,82	0,50	39,86	41,79
	Score total	36,01	0,41	35,20	36,86
	Français	19,28	0,30	18,70	19,89

		Moyenne sur 100	Erreur standard	Intervalle de confiance	
				Borne Inférieure.	Borne Supérieure.
Cinquième année (CM1)	Mathématiques	14,82	0,41	14,03	15,63
	Score total	17,05	0,31	16,47	17,68

Sources : Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le tableau 10 présente la moyenne sur 100 des scores réalisés par matière (français et mathématiques) et pour l'ensemble des deux matières par l'effectif de chacun des deux cours (CP et CM1) évalués. Le seuil de réussite attendu des apprenants est de 50 points sur 100. Au CP, le score moyen en français est de 31,19 points et en mathématique de 40,82 points sur 100. Au CM1, ces scores moyens sont respectivement 19,29 et 14,82. A partir de ces données, on peut remarquer que : Le seuil de réussite qui est de 50 points sur 100 n'a été obtenu dans aucun des cours (CP et CM1) pour les deux matières ; Les scores moyens du CP sont nettement supérieurs à ceux du CM1 (écart de 10 points en français et de 26 points en mathématiques) ; Au CP, le score moyen sur 100 points des performances en mathématiques est supérieur à celui en français de plus de 9 points. Au CM1, c'est le contraire avec une différence de 4 points environ. Il se dégage de ces données que les performances moyennes des élèves, au CP comme au CM1, sont très faibles en français et en mathématiques. Mais la situation est plus criante chez les apprenants du CM1. On pourrait conclure que l'enseignement-apprentissage du français et des mathématiques tel que réalisé aujourd'hui dans nos classes ne permet pas à la majorité de nos écoliers d'atteindre le seuil minimum de compétence attendu d'eux. Est-ce dû à la complexité des contenus, à la qualité de l'enseignement ou aux conditions de l'enseignement ?

Graphique 2 : Distribution des performances des élèves de CP aux tests



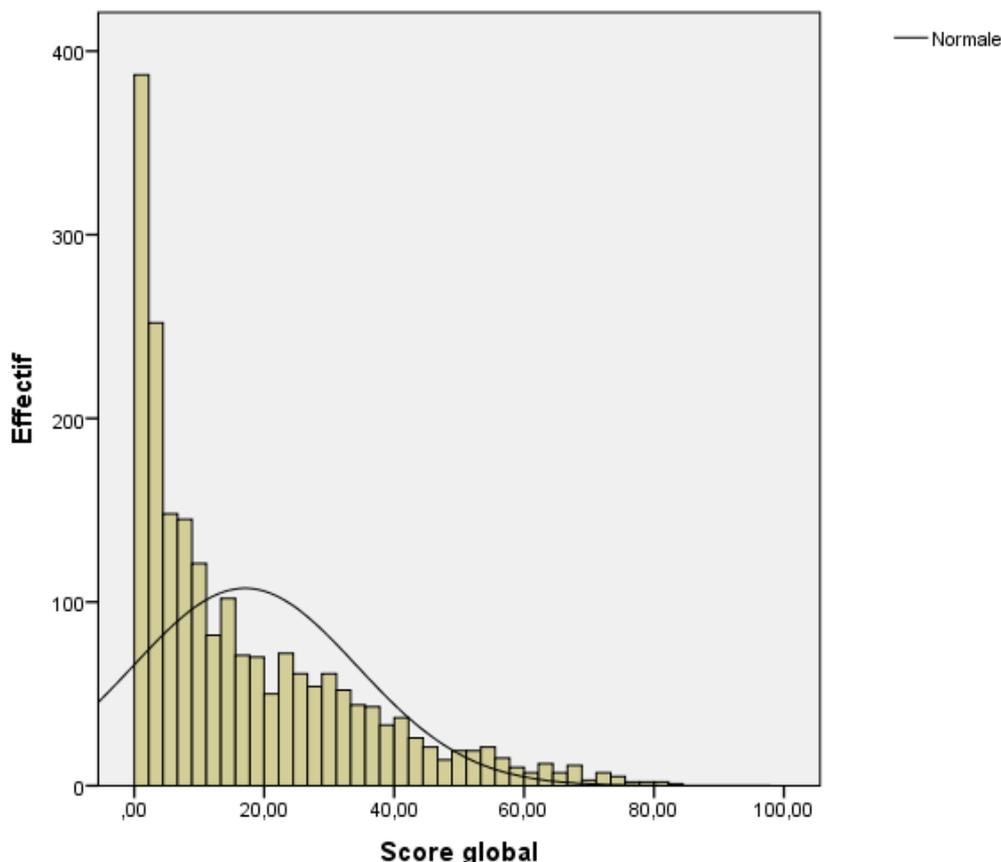
Sources : Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 2 renseigne sur la distribution des scores agrégés français-mathématiques au sein de l'effectif des écoliers du CP. De la lecture de ce graphique, on constate que :

- Le score nul (00 point sur 100) a été réalisé par 48 apprenants sur les 2097 évalués au CP ;
- Les classes de score qui ont enregistré le plus d'effectif (les modes) [17 ; 19,99] et [20 ; 22,86]
- Le score qui partage la population en deux (la médiane) est 40. Ce qui signifie qu'une moitié des apprenants a réalisé des scores inférieurs ou égal à 40/100 et l'autre moitié des scores supérieurs à 40/100 ;
- La courbe de tendance montre que globalement les scores à gauche de 40 points (de 00 à 40) enregistrent des effectifs croissants de et que les scores à droite de 40 (de plus de 40 à 100) enregistrent des effectifs décroissants.

Des données qui précèdent, il se dégage que les apprenants du CP se concentrent majoritairement autour des faibles scores (de 00 à 40 points) et se dispersent aux niveaux des scores moyens et satisfaisants. En définitive, les apprenants du CP sont dans l'ensemble (plus des ¾) en dessous du seuil de compétence attendu d'eux pour. Ce qui pose un véritable problème au système éducatif. Car au flux important d'apprenants en âge de scolarisation, on ne saurait faire redoubler le CP à tous ces enfants en échec au CP. Il faut qu'ils passent au CE1 pour libérer la place à ceux qui passent systématiquement du CI au

### Graphique 3 : Distribution des performances des élèves de CM1 aux tests



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

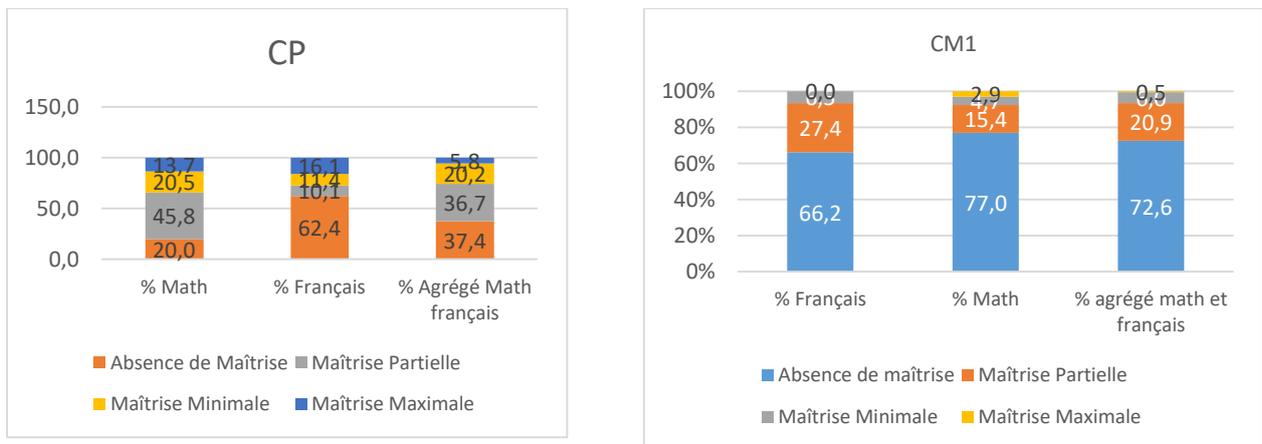
Le graphique 3 renseigne sur la distribution des scores agrégés français-mathématiques au sein de l'effectif des écoliers du CM1 évalués. De la lecture de ce graphique, on constate que :

- Le score nul (00 point sur 100) a été réalisé par plus de 390 apprenants du CM1
- Le score qui a enregistré le plus d'effectif (le mode) est le score nul (00) ;

- Le score qui partage la population en deux (la médiane) est 20 avec un effectif de 70 apprenants. Ce qui signifie que la moitié des apprenants du CM1 a réalisé des scores inférieurs ou égal à 20/100, des scores très faibles.
- Après 20 points, plus tous les autres scores ont enregistré des effectifs progressivement décroissants pour s'annuler au score de 85/100.

Des données qui précèdent, il se dégage que la plupart (plus de 90%) des apprenants du CM1 n'ont pas pu réaliser une moyenne de 50/00 lorsqu'on agrège leurs performances de français et de mathématiques. Ils n'ont donc pas acquis les fondamentaux indispensables pour poursuivre normalement leur scolarité et aller loin dans les études. Il va falloir mettre en œuvre des dispositions spéciales pour leur faire acquérir ces fondamentaux.

**Graphique 4 : Répartition des élèves de CP et CM1 selon les niveaux de compétences**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 4 présente la répartition des écoliers du CP et du CM1 évalués en quatre niveaux de maîtrise (absence de maîtrise, maîtrise partielle, maîtrise minimale et maîtrise maximale) suivant leurs performances en français, en mathématiques et dans ces deux matières agrégées.

L'observation des scores agrégés de mathématiques et français permet de constater que la majorité des écoliers testés dans les deux cours (74,1% au CP et 93,5% au CM1) sont en échec (se retrouvent dans les niveaux absence de maîtrise ou maîtrise partielle) quelle que soit la matière.

Au CP, les évalués ont échoué à 72,5% aux tests de français dont 62,4% en absence de maîtrise et en mathématiques à 65,8% dont 45,8% en maîtrise partielle. Ceux qui ont réussi font en mathématiques un peu plus du tiers (34,2%) et en français un peu plus du quart (27,5%) dont 16,1% en maîtrise maximale.

**Les proportions d'apprenants du CP en échec et surtout les 62,4% d'écoliers en absence de maîtrise en français doivent préoccuper au regard des moyens importants mobilisés dans le cadre de la réforme curriculaire qui vise la réussite de tous en lecture-écriture au CI-CP.**

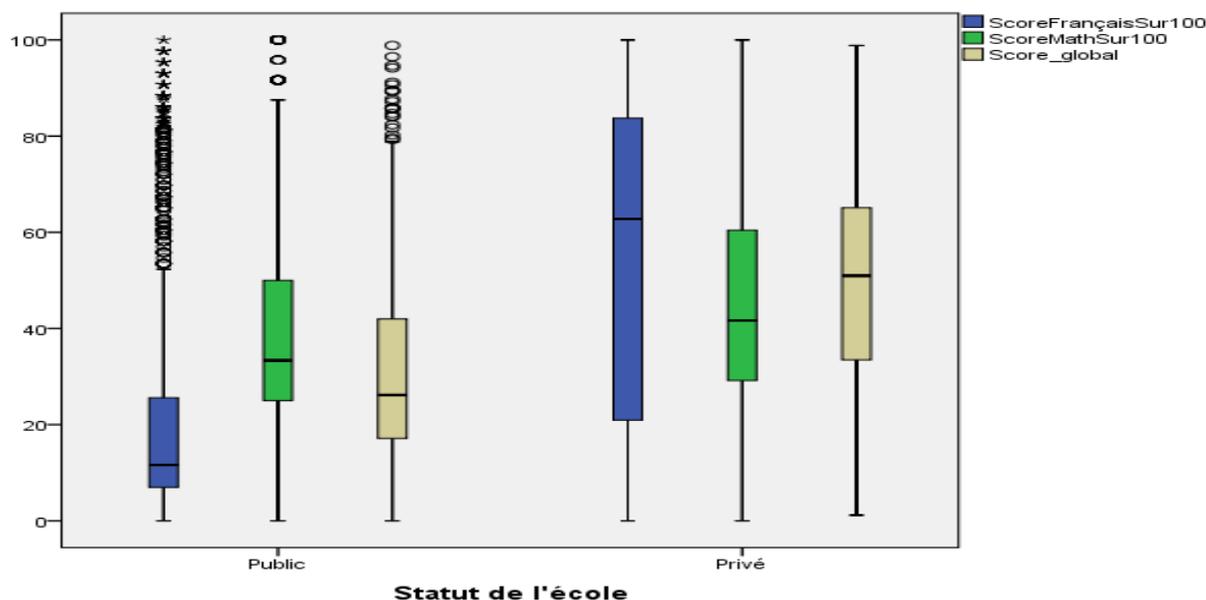
Au CM1, plus de 90% (93,6% en français et 92,4% en mathématiques) des apprenants évalués n'ont pas réussi à satisfaire aux minima des compétences attendues d'eux en français et en mathématiques.

**Au CM1, la proportion d'écoliers en-dessous du seuil minimum de réussite dépasse 90% pour les deux matières fondamentales à l'école primaire. Ce qui pourrait compromettre la suite de leur scolarité. Il urge donc de remédier à cette situation.**

### 3.2 Facteurs de disparité

#### 3.2.1 Variabilité des scores moyens selon le statut

Graphique 5 : Répartition des scores des élèves de CP selon le statut des écoles



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 5 présente la répartition des scores des élèves du CP selon le statut des écoles.

En français, la lecture de ce graphique nous permet de dire que les 25% des élèves du public ont réalisé un score en dessous de 10 sur 100. Les 50% ont un score approximatif de 10 sur 100. Les 75% ont un score d'environ 25 sur 100. Néanmoins, on y note des scores allant à plus de 50 sur 100 dans les écoles publiques en français.

Dans les écoles privées, en français, le premier quartile a atteint un score approximatif de 20 sur 100. Le deuxième quartile a réalisé un score d'environ 60 sur 100. Les 75% ont obtenu un score ne dépassant pas les 80 sur 100. Des scores de 100 sur 100 sont enregistrés dans ces écoles.

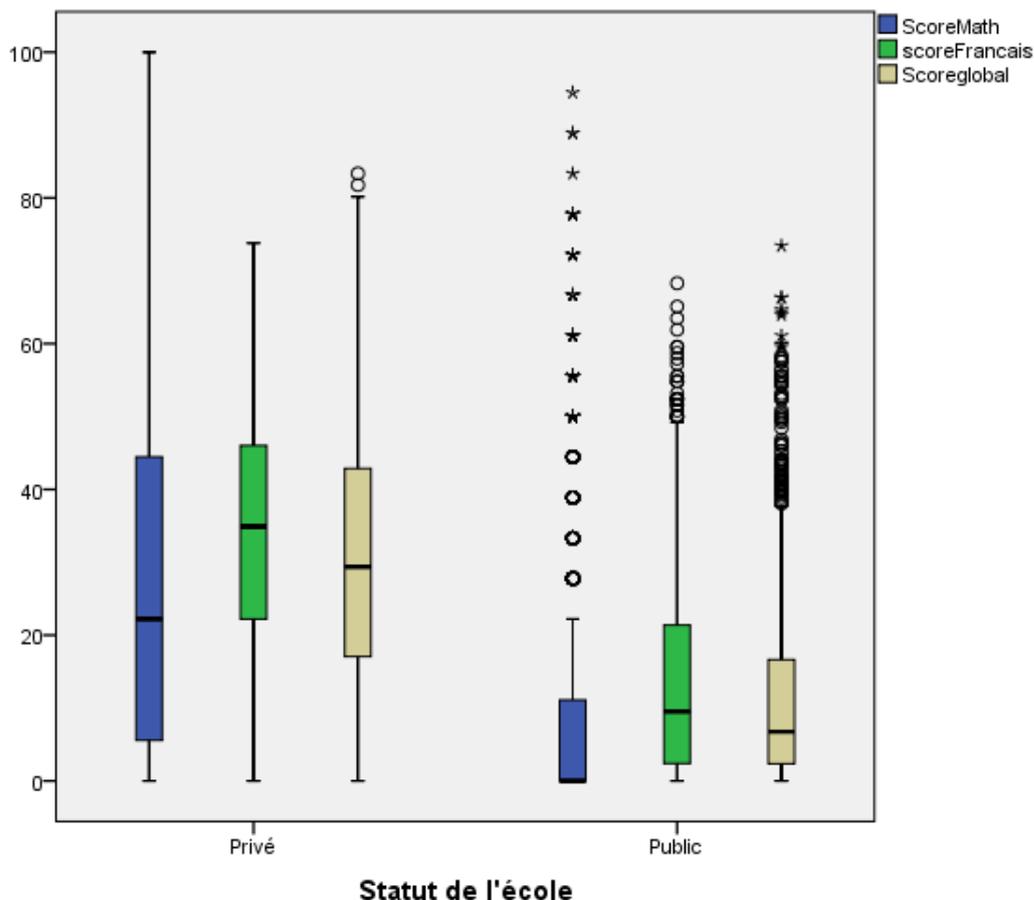
En mathématiques, dans les écoles publiques, les 25% ont atteint un score au-dessus de 20 sur 100. Les 50% ont réalisé un score au-dessus de 30 sur 100. Le troisième quartile a eu un score avoisinant les 50%. Cependant, on constate des scores allant à plus de 85 dans le rang de ces élèves des écoles publiques.

En mathématiques dans les écoles privées, les 25% ont atteint un score dépassant les 25 sur 100. Le deuxième quartile a totalisé un score d'environ 40 sur 100. Le troisième quartile a eu un score ne dépassant pas les 60 sur 100. Il est constaté des scores de 100 sur 100 dans ces écoles privées.

Globalement, dans les écoles publiques, les 25% ont un score en dessous de 20 sur 100. Les 50% ont un score proche des 25 sur 100. Le troisième quartile a un score approximatif de 40 sur 100. Des scores près de 80 sur 100 sont enregistrés dans les écoles publiques.

En somme, les 25% ont eu dans les écoles privées, un score en dessous de 40 sur 100. Les 50% sont à un score ne dépassant pas les 55 sur 100. Le troisième quartile a un score en dessous de 70 sur 100. Des scores de 100 sur 100 sont enregistrés dans les écoles privées.

Graphique 6 : Répartition des scores des élèves de CM1 selon le statut des écoles.



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 6 présente la répartition des scores des élèves du CM1 selon le statut des écoles.

En Français,

Dans les écoles publiques, les 25% ont atteint un score au voisinage 5 sur 100. Les 50% ont réalisé un score en-dessous de 10%. Le troisième quartile a eu un score approximatif de 20 sur 100. Cependant, on constate des scores près de 50 sur 100 dans le rang de ces élèves des écoles publiques.

Dans les écoles privées, le premier quartile a atteint un score en dessous des 25 sur 100. Le deuxième quartile a réalisé un score en dessous des 40 sur 100. Les 75% ont obtenu un score ne dépassant pas les 50 sur 100. Des scores près de 80 sur 100 sont enregistrés dans ces écoles.

En mathématiques, la lecture de ce graphique nous permet de dire que :

Les 50% des élèves du public ont un score nul. Les 75% ont un score d'environ 10 sur 100. Néanmoins, on y note des scores allant à plus de 20 sur 100 dans ces écoles publiques.

Dans les écoles privées, les 25% ont atteint un score avoisinant les 5 sur 100. Le deuxième quartile a totalisé un score ne dépassant pas les 25 sur 100. Le troisième quartile a eu un score avoisinant les 45 sur 100. Il est constaté des scores de 100 sur 100 dans ces écoles privées.

Globalement, dans les écoles publiques, les 25% ont un score en dessous de 4 sur 100. Les 50% ont un score proche de 5 sur 100. Le troisième quartile a un score en dessous de 20 sur 100. Des scores près de 40 sur 100 sont enregistrés dans ces écoles publiques.

En somme, les 25% ont eu dans les écoles privées, un score en dessous de 20 sur 100. Les 50% sont à un score ne dépassant pas les 30 sur 100. Le troisième quartile a un score ne dépassant pas les 45 sur 100. Des scores d'environ 80 sur 100 sont enregistrés dans ces écoles privées.

### 3.2.2 Variabilité des scores moyens selon le milieu

Tableau 11 : Résultats des élèves de deuxième année (CP) selon leur milieu

	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
<b>Milieu Rural</b>				
ScoreFrançaisSur100	28,9005	,8505	27,2880	30,5537
ScoreMathSur100	39,5471	,6620	38,2486	40,7982
Score global	34,2238	,5834	33,1184	35,3912
<b>Milieu Urbain</b>				
ScoreFrançaisSur100	34,3141	1,0835	32,0838	36,2616
ScoreMathSur100	42,5582	,8071	40,9817	44,1237
Score global	38,4361	,7457	36,9118	39,9246

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

Le tableau 11 ci-dessus présente les résultats corrélés avec le milieu des écoliers du CP interrogés en français et en mathématiques. En français, le milieu rural est à une moyenne de 28,90 contre 34,31 pour le milieu urbain ; ce qui donne un écart de plus de 5 points en faveur du milieu urbain. En mathématiques, le milieu urbain est à 42,56 de moyenne et le milieu rural 39,55 pour une différence de 3 points dans la balance du milieu urbain. L'analyse de ces données fait constater que tous les scores sont en faveur du milieu urbain en comparaison avec le milieu rural.

On pourrait conclure que le milieu urbain offre des conditions plus favorables aux apprentissages. Il serait donc judicieux de mettre en œuvre des mesures en faveur des apprenants et des enseignants du milieu rural.

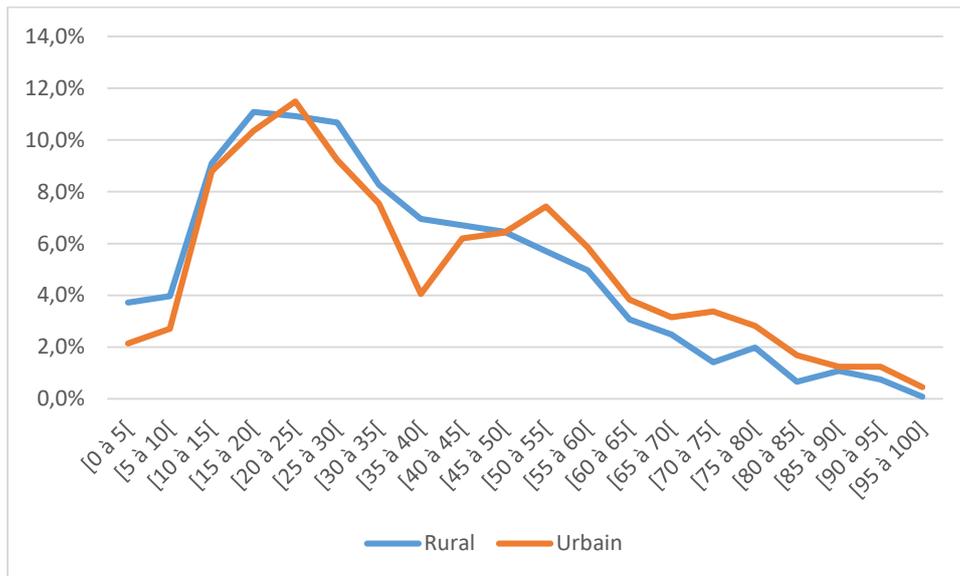
Tableau 12 : Résultats des élèves de cinquième année (CM1) selon leur milieu

		Moyenne	Erreur standard.	Intervalle de confiance à 95 %	
				Inférieur	Supérieur
<b>Milieu Rural</b>					
Rural	Score Français	16,82	,4608	15,91	17,75
	Score Math	13,20	,5835	12,05	14,37
	Score global	15,01	,4720	14,07	15,95
<b>Milieu Urbain</b>					
	Score Français	22,65	,5955	21,56	23,94
	Score Math	17,04	,7099	15,66	18,49
	Score global	19,84	,5910	18,73	21,03

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le tableau 12 ci-dessus présente les résultats selon le milieu des écoliers du CM1 testés en français et en mathématiques. En français, le milieu rural est à une moyenne de 16,8152 et le milieu urbain 22,6452 ; ce qui donne un écart de près de 6 points en faveur du milieu urbain. En mathématiques, le milieu urbain est à 17,0446 de moyenne et le milieu rural à 13,2008 pour une différence de plus de 3 points dans la balance du milieu urbain. Tout comme au CP, on peut constater que tous les scores sont en faveur du milieu urbain. La conclusion et la recommandation tirées au CP restent donc valables pour le CM1.

**Graphique 7 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CP selon le milieu**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

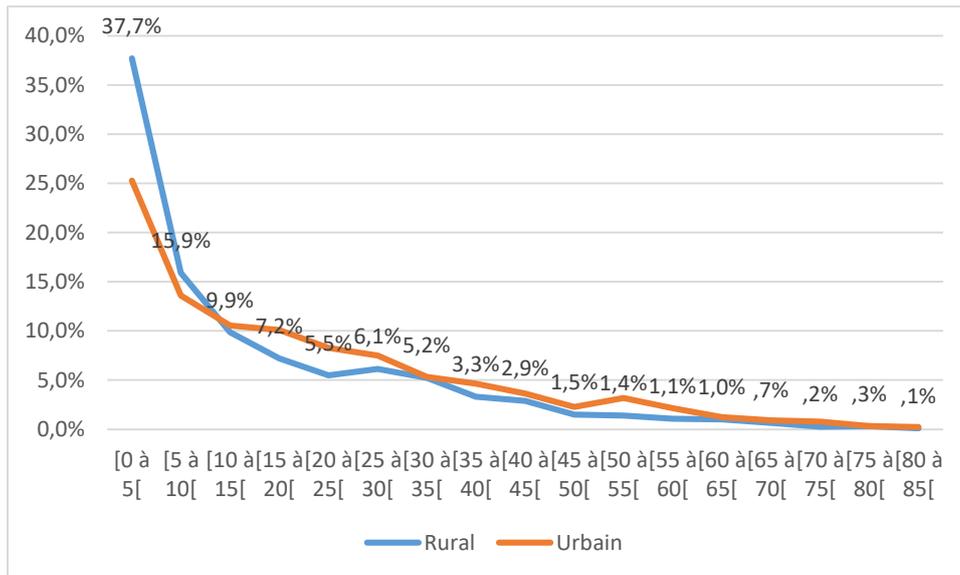
L'observation du graphique 7 montre que les deux courbes suivent presque les mêmes variations (la même allure) et sont voisines l'une de l'autre ; ce qui signifie qu'il n'y a pas de grands écarts entre les performances des écoliers en milieu urbain et celles des écoliers en milieu rural. Néanmoins, les apprenants du milieu urbains sont légèrement au-dessus de leurs camarades ruraux.

Aux niveaux des ruraux, les effectifs ont connu une augmentation rapide (3,7% à 11,1%) dans les scores de 0 à 20 points. Ces effectifs ont ensuite baissé progressivement de 11,1% à 6,4% dans la zone des scores de 20 à 50 points. Enfin, ils ont continué cette tendance décroissante de 6,4% à 0,0% dans les scores de 50 à 100 points.

Chez les apprenants en milieu urbain, les effectifs on assiste également à une croissance rapide des effectifs (2% à 11,5%) dans la zone des scores de 00 à 30 points. Ensuite, les effectifs ont chuté de 11,5% à 4,1% dans la zone des scores de 30 à 40 points. Après chute, il y a eu une remontée des effectifs de 4,1% à 7,4% dans les scores de 40 à 55 points. Enfin, on assiste à une diminution régulière des effectifs de 7,4% à 0,5% dans les scores de 55 à 100 points.

De tout ce qui précède, il se dégage que, le milieu urbain constitue pour les apprenants du CP un facteur légèrement plus favorable aux apprentissages scolaires en comparaison avec le milieu rural.

Graphique 8 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CM1 selon le milieu



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Comme au CP, les deux courbes du graphique 8 suivent la même allure au CM1, mais les progressions sont différentes de celles du CP. L'évolution des scores dans les deux milieux suit presque la même tendance.

En milieu rural, les effectifs ont connu une décroissance régulière des scores faibles vers les scores satisfaisants. Parti de 37,7% dans les scores de 05 à 10 points, les effectifs ont chuté à 5,5% dans les scores de 20 à 25 points. Après, ils ont diminué progressivement jusqu'à s'annuler dans les scores de 75 à 80 points.

En milieu urbain, on assiste également à une décroissance progressive des effectifs d'élèves du CM1 des faibles scores vers les scores forts. De 25% dans les scores de 5 à 10 points, les effectifs ont baissé à 5,5% dans les scores de 20 à 25 points. Par la suite, ils ont régulièrement diminué pour attendre 0,2% dans les scores de 80 à 85 points.

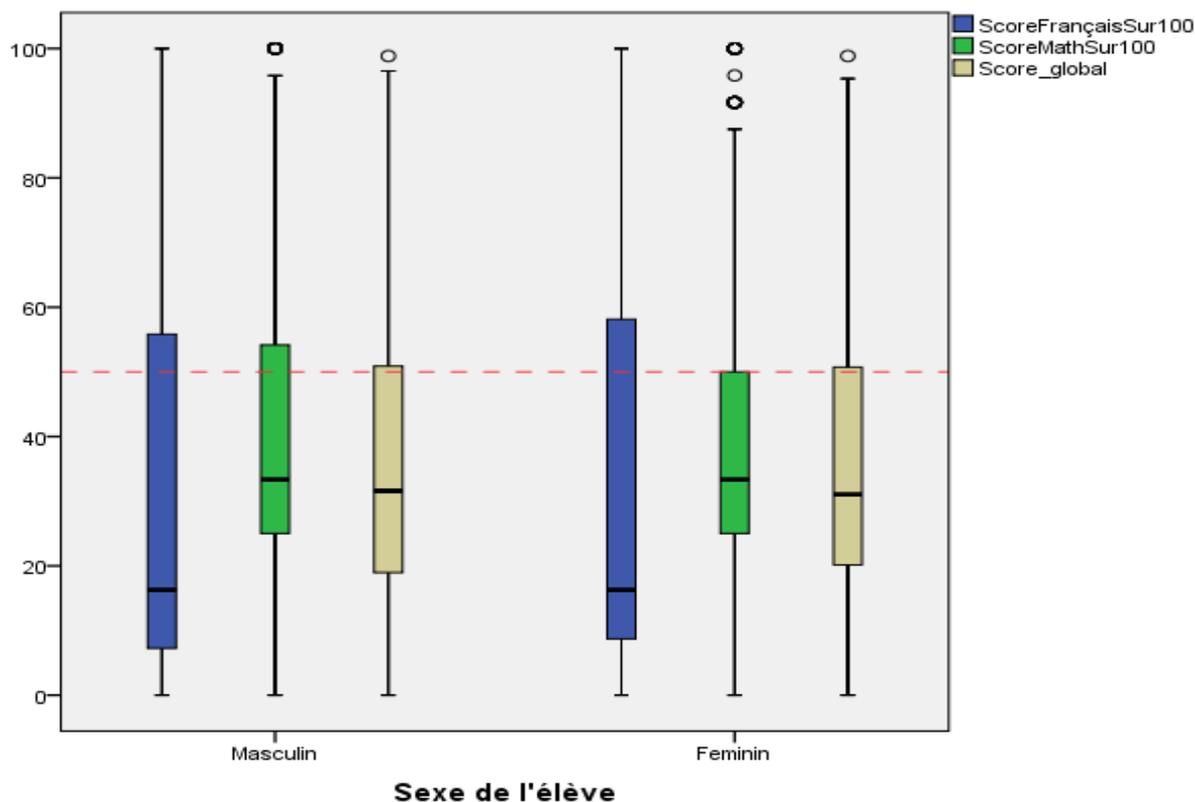
Ici également, les urbains sont légèrement en avance sur les ruraux.

Tous ces résultats (résultats du graphique 12 et 13) confirment la position de Bourdieu P. et al (1970) selon laquelle, le milieu de provenance est un facteur déterminant pour la réussite scolaire. Ainsi, dans le milieu urbain, il existerait des éléments qui militeraient en faveur de la réussite des élèves à l'école.

### 3.2.3. Variabilité des résultats selon le genre

La variabilité des résultats selon le genre est organisée en quartile, c'est-à-dire que les apprenants ont été disposés, par lot de 25% de l'effectif total évalué, dans l'ordre croissant des scores réalisés

Graphique 9 : Distribution des scores des élèves de CP selon le genre



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

A travers le graphique 9, on peut constater que le genre n'a pas significativement influencé les performances des apprenants du CP testés.

En français, chez les garçons comme chez les filles, les performances sont réparties presque identiquement dans les différents quartiles :

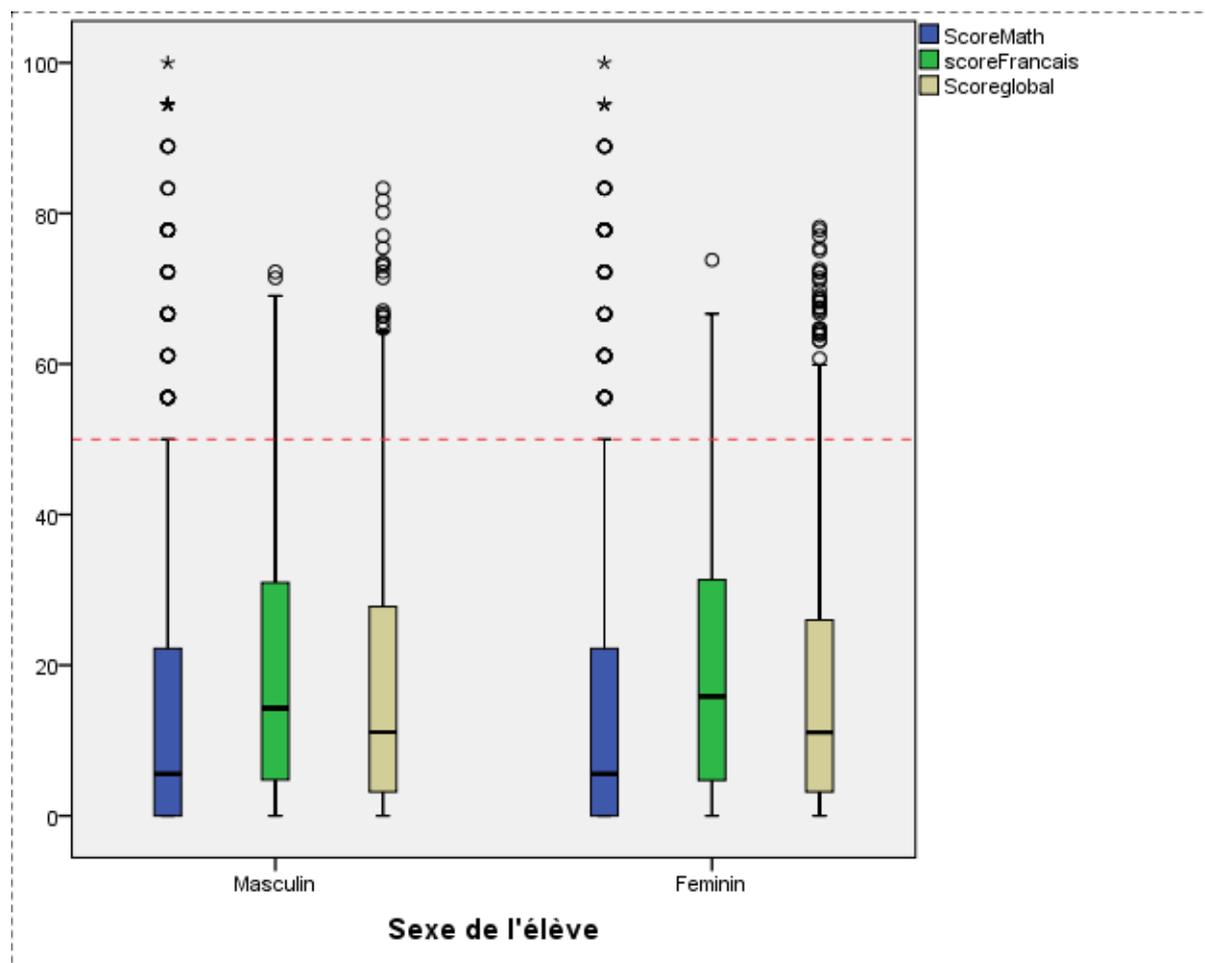
- Dans le premier quartile (proportion de 25% d'apprenants) les scores varient de 0 à 8 points sur 100 chez les garçons et de 0 à 10 points sur 100 chez les filles ;
- Dans une proportion de 50% d'apprenants (la médiane), aux niveaux des deux sexes, les apprenants ont des scores inférieurs à 18 points sur 100 ;
- Dans le troisième quartile (proportion des 75% d'apprenants), les scores sont en dessous de la moyenne 50 et quelques-uns dépassant la moyenne pour atteindre 55 points aux niveaux des deux genres.
- Au niveau du dernier quartile (les 100% d'apprenants), on retrouve des scores compris entre 55 et 100 points sur 100.

En mathématiques, les scores sont meilleurs avec un léger avantage aux garçons au troisième quartile. En effet :

- Dans le premier quartile, les scores varient identiquement aux niveaux des deux sexes de 0 à 25 points sur 100 ;
- Dans le deuxième quartile, on retrouve dans l'un ou l'autre des deux sexes des scores inférieurs à 30 points sur 100 ;
- C'est au niveau du troisième quartile que les garçons ont marqué une légère différence avec des scores qui ont atteint 55 points pendant que les filles ne dépassent pas les 50 points sur 100 ;

La représentation de la répartition du score global montre bien qu'il n'y a pas une différence entre les deux sexes.

Graphique 10 : Distribution des scores des élèves de CM1 selon le genre



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 10 rend compte de la façon dont les scores des élèves du CM1 sont répartis selon le genre. En mathématiques, chez les garçons comme chez les filles, les performances sont réparties de façon identique dans les différents quartiles :

- Dans le premier quartile (proportion de 25% d'apprenants) on a que des scores nuls (00) points sur 100 chez les filles comme chez les garçons ;
- A la médiane, le plus grand score chez les filles est 08 points et 07 points chez les garçons ;
- Au troisième quartile (proportion des 75% d'apprenants), les scores sont en dessous de 05 points sur 100 chez les garçons et chez les filles ;
- Au dernier quartile (le lot allant de 75% à 100% d'apprenants), le plus fort score est de 30 points sur 100 au niveau des deux sexes.

En français :

- Le premier quartile a regroupé, aussi bien chez les filles comme chez les garçons, des apprenants dont les scores varient de 00 à 06 points sur 100 ;
- Dans le deuxième quartile, les scores sont inférieurs à 15 points sur 100 chez les filles et à 14 chez les garçons ;

- Au  $\frac{3}{4}$  de la population et dans l'ordre croissante des scores (troisième quartile), le plus fort score obtenu chez les garçons et chez les filles est de 33 points sur 100 ;
- Au niveau du dernier quartile les garçons ont marqué une légère différence avec des scores qui ont atteint 70 points pendant que les filles ne dépassent pas 68 points sur 100.

On peut globalement retenir que la représentation de la répartition du score global montre bien que le sexe ne constitue pas une variable déterminante dans les performances des apprenants.

**Tableau 13 : Comparaison des scores moyens des filles et des garçons**

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
<b>CP</b>			
Masculin	35,9748	34,7144	37,3343
Féminin	36,0403	34,8060	37,3285
P value	>0,05		
<b>CM1</b>			
Masculin	17,0412	15,9761	18,0700
Féminin	17,0595	15,9312	18,1671
P value	>0,05		

**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Les scores moyens des filles et des garçons sont respectivement de 36,04 et 35,97 au CP. Au CM1, on note respectivement, 17,06 et 17,04. La différence de score moyen constaté dans le tableau 13 n'est pas statistiquement significative. Les performances des filles sont égales aux performances des garçons tant au CP qu'au CM.

**Tableau 14 : Comparaison des scores moyens des filles et des garçons par cours et par matière**

Matières	Sexe	Score Moyen	Intervalle de confiance à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
<b>CP</b>				
Français	Masculin	30,91	29,05	32,75
	Féminin	31,48	29,53	33,45
Math	Masculin	41,04	39,67	42,51
	Féminin	40,60	39,09	41,96
<b>CM1</b>				
Français	Masculin	18,81	17,94	19,64
	Féminin	21,27	19,71	22,93
Math	Masculin	14,24	13,17	15,23
	Féminin	17,34	15,28	19,49

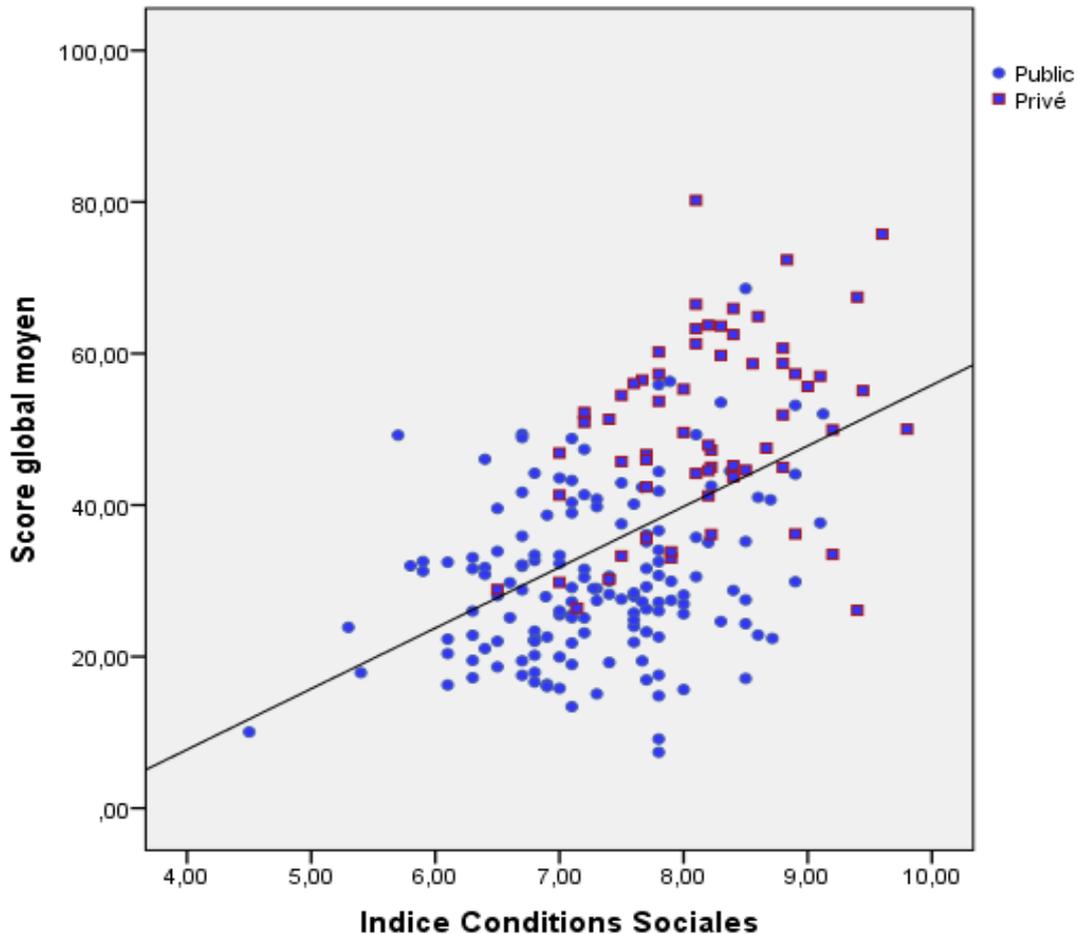
Le tableau N°14 montre qu'au CP les scores moyens des filles et des garçons sont pratiquement égaux en français comme en math avec respectivement 30,91 contre 31,48 en français et 41,04 contre 40,6 en math. Cette différence de score moyen n'est pas statistiquement significative.

Par contre, en math la moyenne des garçons (41,04) est supérieure à celui des filles.

Au CM1, en math comme en français les filles ont mieux travaillé que les garçons. En effet, les scores moyens sont respectivement de 14,24 contre 17,34 en maths et de 30,91 contre 31,48 en français. Cette différence est statistiquement significative.

### 3.2.4. Variabilité des résultats suivant le niveau de vie des écoles

**Graphique 11 : Répartition des écoles selon le score moyen global, l'indice moyen de niveau de vie et le statut de l'école en classe de CP :**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 11, présente la répartition des écoles selon le score moyen global, l'indice moyen de niveau de vie et le statut de l'école en classe de CP.

La lecture de ce graphique montre que très peu d'écoles se retrouvent dans des conditions défavorables [4, 6]. Dans ces conditions où ne se retrouvent que des écoles publiques, on enregistre un score global moyen allant d'environ 5 sur 100 à près de 50 sur 100.

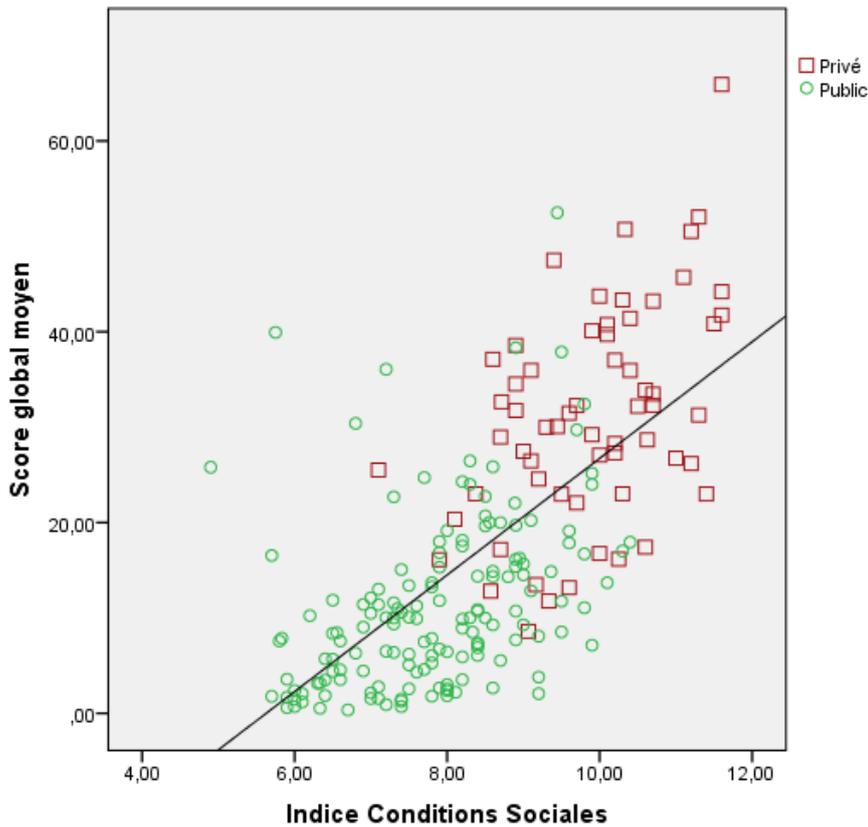
Dans les conditions favorables [6, 8], il est constaté la présence de la majorité des écoles publiques avec un score global moyen ne dépassant pas dans leur ensemble les 50 sur 100.

Dans les conditions très favorables [8, 10], s'observent plusieurs écoles privées dont le score moyen global varie approximativement de 25 sur 100 à 80 sur 100.

On constate que l'école publique ayant obtenu un score global plus élevé a des conditions très favorables.

De ce constat, il existerait en conclusion, une relation entre les conditions sociales et le score moyen global dans les écoles.

**Graphique 12 : Répartition des écoles selon le score moyen global, l'indice moyen de niveau de vie et le statut de l'école en classe de CM1 :**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 12, présente la répartition des écoles selon le score moyen global, l'indice moyen de niveau de vie et le statut de l'école en classe de CM1.

La lecture de ce graphique montre que très peu d'écoles se retrouvent dans des conditions défavorables [4, 6]. Dans ces conditions où ne se retrouvent que des écoles publiques, on enregistre un score global moyen allant de 0 sur 100 à près de 40 sur 100.

Dans les conditions favorables [6, 10], il est constaté la présence de la majorité des écoles publiques avec un score global moyen ne dépassant pas dans leur ensemble les 40 sur 100.

Dans les conditions très favorables [10, 12], s'observent majoritairement des écoles privées dont le score moyen global varie approximativement de 10 sur 100 à plus de 60 sur 100.

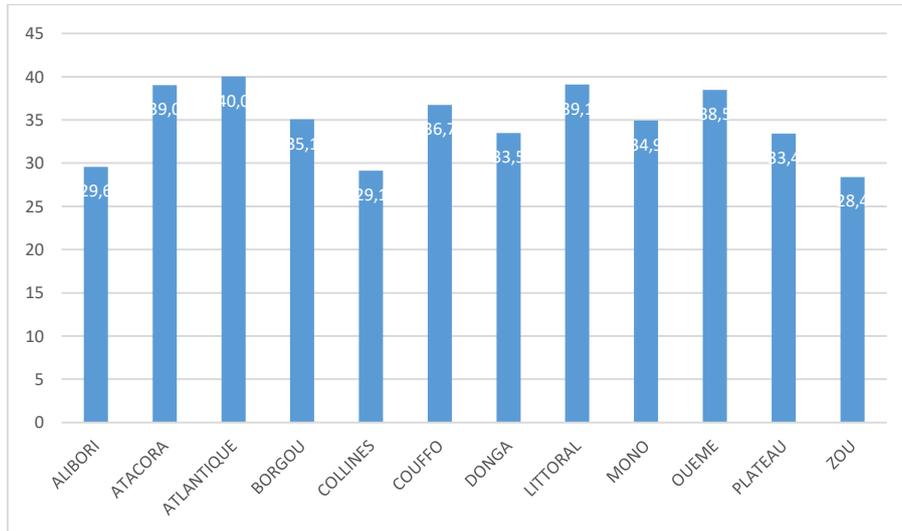
De ce constat, on peut également conclure qu'il existerait, une relation entre les conditions de travail et le score moyen global dans les écoles.

L'observation des graphiques 11 et 12 a permis de constater que certaines écoles malgré les conditions défavorables ont obtenu un score moyen global plus intéressant que d'autres remplissant des conditions favorables voire très favorables. Si ces constats confirment les résultats de Bourdieu P. et al (1970) selon

lesquels réussite scolaire dépend du milieu de provenance, ils valident aussi la position de Boudon R. (1969) selon laquelle la réussite scolaire est aussi tributaire des décisions individuelles.

### 3.2.5. Analyse des performances des élèves par département

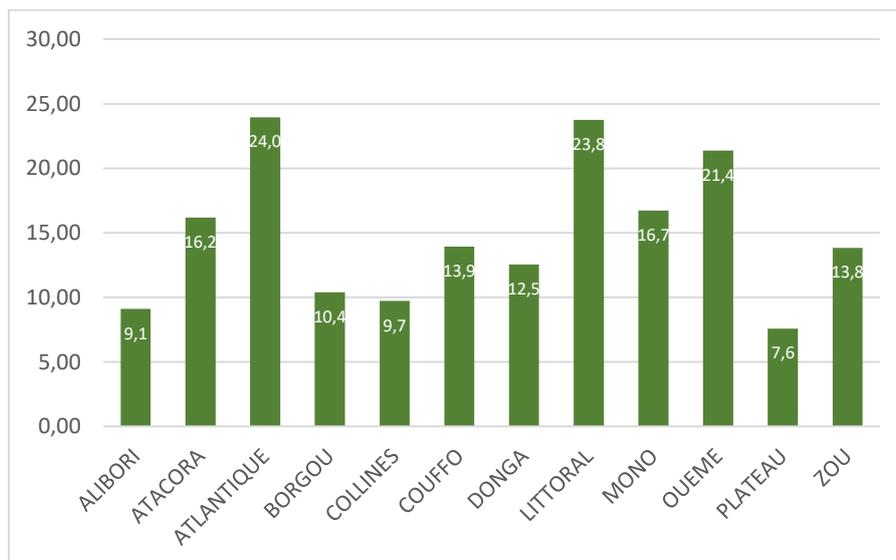
**Graphique 13 : Répartition des performances moyennes par département au CP**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs

A la lecture du graphique 13, les performances moyennes des apprenants du CP aux niveaux départements sont comprises entre 28,4% et 40%. Aucun département n'a pu atteindre une performance moyenne de 50. Les départements de l'Atlantique (40), du Littoral (39,1), de l'Atacora (39) et de l'Ouémé (38,5) sont dans l'ordre de mérite les départements de score plus élevé au CP. Il est aussi à remarquer que l'écart entre les scores de ces quatre premiers départements et ceux des autres n'est pas aussi très significatif en dehors du Zou (28,4), Collines (29,6) et l'Alibori (29,1). La faible performance des apprenants du CP se fait constater sur toute l'étendue du territoire nationale.

**Graphique 14 : Répartition des performances moyennes par département au CM1**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Les performances moyennes des apprenants du CM1 aux niveaux départements sont comprises entre 7,6 et 24,00 points sur 100. Comme le montre le graphique 14, aucun département n'a atteint une performance de 25 points sur 100. Les départements de l'Atlantique (24,00), du Littoral (23,8), et de l'Ouémé (21,4) sont dans l'ordre de mérite les départements de score plus élevé au CM1. Il est aussi à remarquer que l'écart entre les scores de ces trois premiers départements et ceux des autres n'est pas aussi très significatif en dehors du Plateau (7,6), Collines (9,7) et l'Alibori (9,1) qui ont réalisé un score moyen en dessous de 10.

### 3.3 Comparaison dans le temps

#### 3.3.1 Comparaison des performances globales des élèves

Tableau 15: Scores moyens des élèves de 2ème et 5ème année en 2011, 2016 et 2023

Score moyen sur 100	2011			2016			2023		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inf.	Borne Sup.		Borne Inf.	Borne Sup.		Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Deuxième année (CP)</b>									
Français	25,42	24,63	26,21	17,43	16,72	18,14	31,19	29,99	32,3
Math	40,17	39,34	41,01	23,18	22,45	23,92	40,82	39,86	41,79
<b>Cinquième année (CM1)</b>									
Français	25,36	24,78	25,95	22,8	22,32	23,28	19,28	18,7	19,89
Math	27,17	26,44	27,9	8,3	7,69	8,9	14,82	14,03	15,63

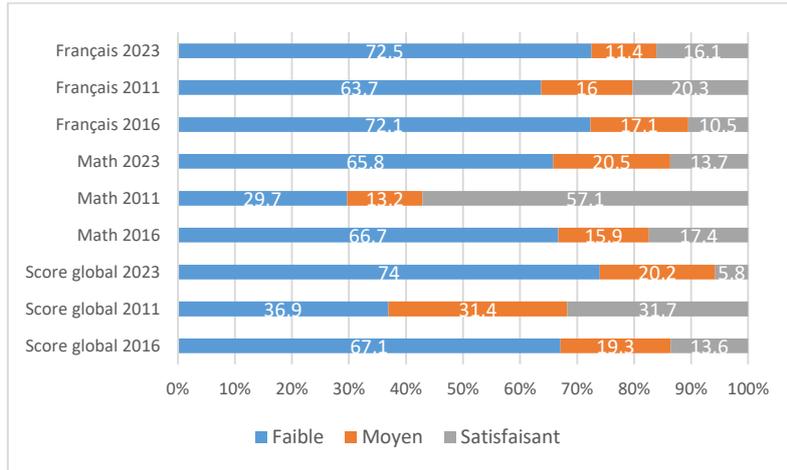
Source : Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le tableau 15 présente les moyennes de scores pour chacune des trois années (2011, 2016 et 2023) de réalisation de l'évaluation nationale des acquis scolaires des écoliers du CP et du CM1. A travers les données de ce tableau, on peut constater que les moyennes n'ont jamais atteint le seuil moyen de 50 sur 100. Globalement, les performances des apprenants du CP et du CM1 ont évolué en dents de scie sur les trois ans.

A la lumière des données du tableau, les élèves du CP évalués en 2023 ont performé mieux que ceux de 2016 (31,19% contre 17,43% respectivement). Par contre, au CM1, les élèves évalués en 2023 ont régressé par rapport à ceux de 2016 (19,28% contre 22,8% respectivement). On en déduit que le système éducatif de notre pays n'a pas encore véritablement réussi à inverser la tendance baissière du niveau de compétence de nos écoliers au CM1. Par contre, on note que les réformes engagées ces dernières années au CI-CP ont commencé par donner une lueur d'espoir entraînant une performance à la hausse au CP (voir les remontées de performances entre 2016 et 2023). Il va donc falloir les renforcer et les poursuivre dans le temps.

Cependant, le retard constaté, dans la mise en place des intrants pédagogiques accompagnant la réforme pour diverses raisons et l'insuffisance de suivi rapproché des enseignants sont également des facteurs qui ont influencé sans doute les performances des apprenants. Ce sont là autant de leviers sur lesquels il faut agir pour des performances meilleures.

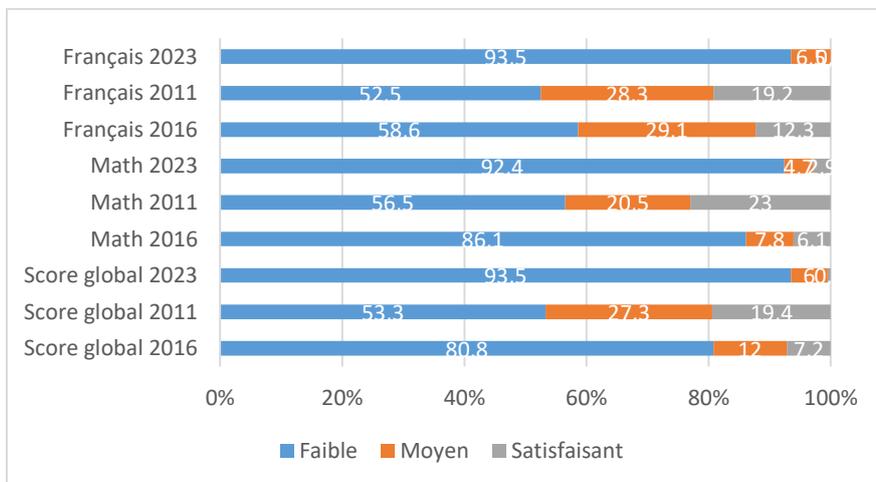
Graphique 15 : Représentation des seuils de compétence au CP suivant l'année d'évaluation



Sources : Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 15 met en relief la répartition des apprenants du CP dans les niveaux de compétence sur les trois années (2011, 2016 et 2023). D'après les données de ce graphique, on peut faire les constats ci-après : En français, la plus grande proportion d'apprenants de niveau moyen et satisfaisant a été obtenue en 2016 (27,6%). C'est en 2023 qu'il y a eu le plus fort pourcentage d'écopliers faibles (72,5%). En mathématiques, 70,3% des apprenants du CP de 2011 donnaient la preuve d'une maîtrise minimale (13,2% de moyens et 57,1% de satisfaisants) contre 33,3% en 2016 et 33,2% en 2023. Ce qui montre que d'année en année le niveau d'acquisition des savoirs des apprenants du CP baisse en mathématiques. Au niveau du score global, on a eu le plus fort pourcentage d'écopliers moyens et satisfaisants en 2011 (63,1%) et le plus fort pourcentage de faibles en 2023. Au regard de ces résultats, on pourrait conclure que d'année en année, le pourcentage d'apprenants faibles augmente dans les classes du CP. Ce qui est paradoxal car depuis quelques années, de nombreuses ressources pédagogiques sont mises à la disposition des enseignants pour la réussite de tous et surtout des plus faibles. Face à cette situation, on pourrait s'interroger sur la motivation et la capacité réelle des enseignants à intégrer et à mettre effectivement et efficacement en œuvre les ressources qui leur sont dispensées au cours des sessions de formation. On pourrait également s'interroger sur l'effectivité et la qualité du suivi et de l'accompagnement des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches pédagogiques.

Graphique 16 : Représentation des seuils de compétence au CM1 suivant l'année d'évaluation



Sources : Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le graphique 16 met en relief la répartition des apprenants du CM1 dans les niveaux de compétence sur les trois années (2011, 2016 et 2023). D'après les données de ce graphique, on peut faire les constats ci-après :

- En français, la plus grande proportion d'apprenants de niveau moyen et satisfaisant a été obtenue en 2011 (47,5%). C'est en 2023 qu'il y a eu le plus fort pourcentage d'élèves faibles (93,5%).
- En mathématiques, 43,5% des apprenants du CM1 de 2011 donnaient la preuve d'une maîtrise minimale (13,2% de moyens et 57,1% de satisfaisants) contre 13,9% en 2016 et 7,6% en 2023. Ce qui montre que d'année en année le niveau des apprenants du CM1 baisse en mathématiques.
- Au niveau du score global, on a eu le plus fort pourcentage d'élèves moyens et satisfaisants en 2011 (46,7%) et le plus fort pourcentage de faibles en 2023 (6,5%).

Au regard de ces résultats, on pourrait conclure qu'au fil des années, le pourcentage d'apprenants faibles augmente dans les classes du CM1. Ce qui est paradoxal car depuis quelques années, de nombreuses ressources pédagogiques sont mises à la disposition des enseignants pour la réussite de tous les élèves et surtout des plus faibles. Face à cette situation, on pourrait s'interroger sur la capacité réelle des enseignants à intégrer et à mettre effectivement et efficacement en œuvre les ressources qui leur sont dispensé au cours des sessions de formation. On pourrait également s'interroger sur le suivi et l'accompagnement des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches pédagogiques.

De l'analyse des performances des élèves et de quelques facteurs de disparité, il ressort essentiellement que :

- Les performances des apprenants du CP et du CM1 en 2022-2023, en français et en mathématiques, quoi qu'en nette progression par rapport à celles de 2016, restent encore en dessous, voire très en dessous pour le CM1, des seuils de compétences attendus dans ces cours.
- On retrouve de plus en plus d'apprenants en absence et en maîtrise partielle, c'est-à-dire faibles dans les classes.
- Les disparités de scores sont essentiellement liées au milieu (les urbains ont une légère avance sur les ruraux), au statut de l'école (les écoles privées sont nettement en avance sur les écoles publiques) et aux conditions de vie (les apprenants aux conditions de vie favorables et très favorables performant mieux que leurs camarades de conditions défavorables).

CHAPITRE 4 : LES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA QUALITE DE L'EDUCATION AU BENIN

4.1 Facteurs extrascolaires : caractéristiques des élèves et du ménage

4.1.1 Les caractéristiques personnelles de l'élève

Il s'agit particulièrement des facteurs en lien avec le sexe, l'âge et la famille proche de l'élève. Les distributions sont données dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16: Performances des élèves suivant l'âge et le sexe des élèves

Caractéristiques personnelles de l'élève	Effectif /mode	Proportion /Moyenne	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Deuxième année (CP)</b>				
Elèves filles	1049	0,5	0,48	0,52
Age des élèves (7 ans)	2097	6,89	6,84	6,94
Elèves vivant avec leur mère	1950	0,93	0,92	0,94
Elèves vivant avec leur père	1746	0,83	0,82	0,85
Elèves vivant avec ses grands parents	219	0,10	0,09	0,12
<b>Cinquième année (CM1)</b>				
Elèves filles	1023	0,49	0,47	0,51
Age des élèves (10 ans)	2089	10,81	10,74	10,88
Elèves vivant avec leur mère	1810	0,87	0,85	0,88
Elèves vivant avec leur père	1609	0,77	0,75	0,79
Elèves vivant avec leurs grands parents	315	0,15	0,13	0,17

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs.

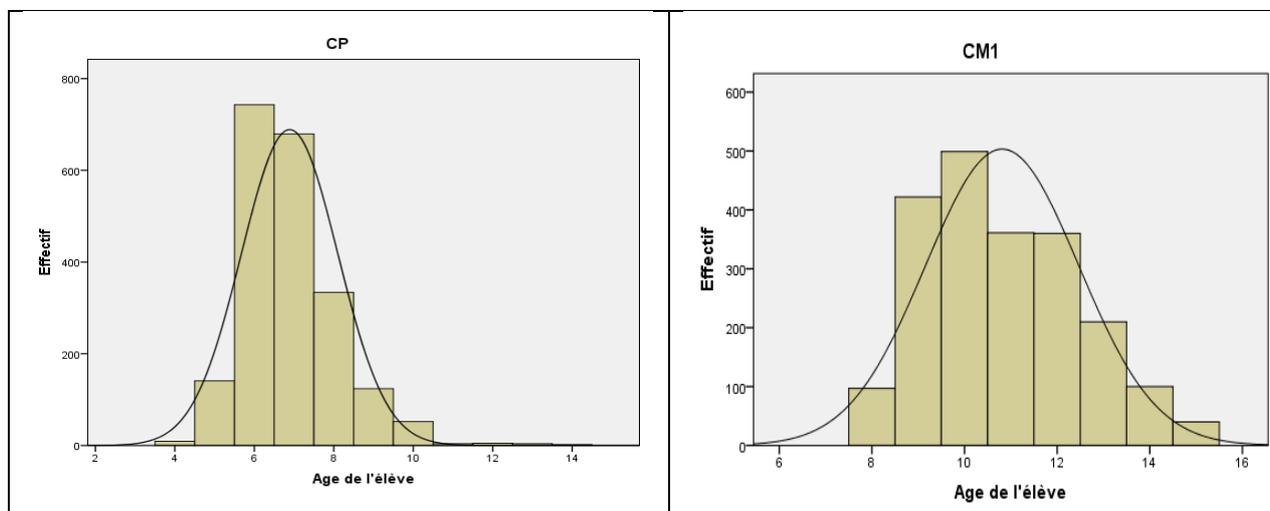
Dans le tableau 15, on observe que la parité entre les filles et les garçons au CP comme au CM1 est presque atteinte dans l'échantillon, avec une proportion de filles respective de 0,5 en deuxième année et de 0,49 en cinquième année (CM1).

La stabilité physique et morale de tout individu repose en partie sur une protection familiale, basée sur la présence des parents directs ou indirects. L'évaluation intègre cet aspect à travers un ensemble de questions pour savoir avec qui l'élève de deuxième ou cinquième année vit. Le tableau 15 révèle également que plus de 4 élèves sur 5 vivent avec leurs parents conjugaux et moins de 16% résident avec leurs grands-parents.

L'âge d'entrée à l'école est un paramètre important pour les pédagogues qui jugent de la capacité de l'élève à suivre le processus d'enseignement/apprentissage. Officiellement, l'âge d'entrée à l'école primaire au Bénin est de 6 ans, ce qui signifie qu'un élève de CP doit avoir 7 ans et qu'un élève de CM1 a approximativement 10 ans. Toutefois, cet âge peut être influencé par plusieurs facteurs tels que la fréquentation du préscolaire à un âge relativement inférieur à la normale, le redoublement ou l'entrée tardive à l'école.

Selon toujours le même tableau, on observe que les résultats de l'évaluation, la moyenne d'âge des élèves est de 6,89 ans et 10,81 ans respectivement en deuxième et cinquième année. Cela suppose la présence d'élèves dont l'âge est supérieur ou inférieur à l'âge normal de fréquentation des deux classes.

**Graphique 17 : Distribution de l'âge des élèves enquêtés**



**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

En analysant le graphique 17, il est évident que de nombreux élèves ont un an de moins que l'âge officiel normal pour fréquenter le niveau d'enseignement (CP ou CM1). Cependant, il y a aussi une abondance d'élèves plus âgés, ce qui indique que le système éducatif est caractérisé par des efforts remarquables pour la préscolarisation des enfants et le phénomène de redoublement ou d'entrée tardive à l'école.

Au CP comme au CM1, les performances scolaires des élèves les moins âgés sont meilleures à celles des élèves les plus âgés. Un écart type de plus 21, au CP montre une forte dispersion autour de la moyenne qui est moins important au CM1.

**Tableau 17 : de comparaison des scores moyens par âge au CP et au CM1**

Age de l'élève	Score global	
	Moyenne	Ecart type
<b>CP</b>		
<5 ans	48,29	25,49
5 à 7 ans	37,03	21,58
>8	32,75	19,26
<b>CM1</b>		
8 à 10 ans	27,90	19,90
10 à 15 ans	13,62	14,65
15 ans et plus	7,39	9,75

**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

L'analyse du tableau 16 montre qu'au CP comme au CM1 ce sont les plus jeunes qui ont mieux travaillé. Avec respectivement au CP, un score moyen de 48,29 point sur 100 pour les moins de cinq ans contre un score de 32,75 pour les plus âgés. Cette tance est la même au CM avec un score des 8 à 10 de 27,90 sur 100 contre 7,39 pour les plus âgés. Cela fait plus de trois fois la performance des plus vieux.

Tableau 18 : De comparaison des scores moyens des enfants vivant avec leur père ou leur mère ou les grands parents

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
<b>ENFANT VIT EN CE MOMENT AVEC SON PÈRE</b>			
<b>CP</b>			
Oui	36,1049	35,1803	37,1192
Non	35,5235	33,4404	37,4486
P value	>0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	16,6233	16,0847	17,7186
Non	17,9828	16,1525	19,8635
P value	<0,05		
<b>ENFANT VIT EN CE MOMENT AVEC SA MÈRE</b>			
<b>CP</b>			
Oui	35,9876	35,0433	36,9611
Non	36,2729	33,0995	39,6424
P value	>0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	16,9064	16,0847	17,7186
Non	17,9828	16,1525	19,8635
P value	>0,05		
<b>ENFANT VIT EN CE MOMENT AVEC SES GRANDS PARENTS</b>			
<b>CP</b>			
Oui	34,6775	32,1458	37,3711
Non	36,1627	35,2029	37,2145
P value	>0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	12,5743	11,0782	14,2544
Non	17,8449	17,0093	18,6927
P value	<0,05		

Sources : Données d'enquête, calculs des auteurs.

La comparaison des scores moyens des apprenants en lien avec le parent ou tuteur avec qui il vit présenter dans le tableau 17 nous permet de faire les constats suivants :

La différence de performance entre les élèves du CP vivants avec leur père ou leur mère et ceux qui ne vivent pas avec l'un des deux parents n'est pas statistiquement significative. Par contre au CM1 cette différence de performance entre les élèves vivants avec leur père (16,62) et de ceux qui vivent avec eux (17,98) est significative mais cette différence de score moyen entre les élèves vivants avec leur mère ou non n'est pas statistiquement significative

La différence de performance entre les élèves du CP vivants avec leurs grands-parents ou non n'est pas statistiquement significative Par contre au CM1 cette différence de performance entre les élèves vivants avec leurs grands-parents (12,57) et celle de ceux qui vivent avec elle (17,84) est significative

Il se dégage de ces données que les enfants du CM1 qui vivent avec leur père ou leurs grands-parents sont défavorisés dans leur rendement scolaire.

#### 4.1.2 L'environnement socioculturel de l'élève

Lors de la collecte des données de cette évaluation, deux aspects ont été pris en compte : la langue parlée par l'élève à domicile et les travaux extrascolaires qu'il effectue en dehors de l'école. Le tableau ci-dessous fournit les informations relatives à ces paramètres.

**Tableau 19 : Distribution des facteurs en lien avec l'environnement socioculturel de l'élève**

Caractéristiques personnelles de l'élève	Effectif	Pourcentage	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Deuxième année (CP)</b>				
L'élève parle une langue maternelle à la maison	1943	92,7	91,6	93,8
L'élève parle le français à la maison	268	12,8	11,3	14,2
L'élève n'est pas soumis aux travaux champêtres	1429	68,1	66,1	70,1
L'élève n'est pas soumis aux travaux commerciaux	1887	90,0	88,7	91,3
L'élève est soumis aux travaux commerciaux le soir	83	39,5	33,3	46,2
L'élève est soumis aux travaux domestiques le matin avant d'aller à l'école	863	67,3	64,7	70,0
L'élève est soumis aux travaux domestiques à midi de retour de l'école	30	8,4	5,8	11,4
<b>Cinquième année (CM1)</b>				
L'élève parle une langue maternelle à la maison	1924	92,1	91,0	93,3
L'élève parle le français à la maison	316	15,1	13,7	16,7

L'élève n'est pas soumis aux travaux champêtres	1193	57,1	54,9	59,2
L'élève n'est pas soumis aux travaux commerciaux	1730	82,8	81,2	84,4
L'élève est soumis aux travaux commerciaux le soir	130	36,2	31,2	40,9
L'élève est soumis aux travaux domestiques le matin avant d'aller à l'école	1296	74,8	72,6	76,8
L'élève est soumis aux travaux domestiques à midi de retour de l'école	137	7,9	6,6	9,2

**Source :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Le tableau 18 présente des informations sur l'utilisation de différentes langues dans les familles béninoises. Bien que le français soit utilisé comme langue d'enseignement dans les écoles, seulement 12,8% des élèves de cinquième année et 15,1% des élèves de deuxième année parlent français à la maison. En revanche, les langues maternelles sont largement utilisées dans les familles béninoises, représentant en moyenne 92% de l'utilisation linguistique. Les modèles économétriques suggèrent que parler français à la maison est associé à une augmentation significative des performances scolaires pour les élèves de deuxième et de cinquième année. Cependant, parler une langue maternelle à la maison est également associé à une augmentation significative des performances pour les élèves de CM1.

Par ailleurs, l'environnement socioculturel des élèves a également été pris en compte dans cette évaluation, notamment en ce qui concerne les devoirs à domicile et le travail des élèves pour leur implication aux tâches socio-familiales. Les élèves de CM1 sont plus souvent sollicités pour effectuer des travaux domestiques que les élèves de CP. Les modèles économétriques indiquent que les élèves soumis à des travaux à domicile ou au champ sont significativement moins performants, en particulier au CM1 où la majorité des élèves sont soumis à des travaux extrascolaires.

**Tableau 20 : De comparaison des scores moyens suivant que l'apprenant parle français ou la langue maternelle à la maison**

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
<b>Parler Français à la maison</b>			
<b>CP</b>			
Oui	47,1814	44,5857	49,8762
Non	34,3703	33,4711	35,3311
P value	<0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	30,06	27,75	32,28
Non	14,73	13,9904	15,5205

P value	<0,05		
Parlé langues nationales à la maison			
CP			
Oui	35,55	34,5988	36,48
Non	41,77	38,5845	45,28
P value	<0,05		
CM1			
Oui	15,95	15,19	16,70
Non	29,92	26,90	33,05
P value	<0,05		

**Sources :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

L'analyse du tableau 19, montre qu'au CP comme au CM1, les enfants qui ont déclaré parler le français à la maison ont nettement mieux performer. Le score moyen de ceux qui parlent le français à la maison au CM1(30,06) fait plus de deux fois celui des autres (14,73). Au CP, on enregistre 47,18 de moyenne pour ceux qui parlent français à la maison contre 34,37 pour ceux qui ne le font pas. La différence de score moyen étant statistiquement significative (P value inférieure à 0,05), l'usage du français à la maison pourrait être un atout pour les apprenants. Le tableau révèle le contraire pour la langue nationale parlée à la maison. Une limite est qu'on ne s'est pas intéressé à ceux qui parle les deux langues simultanément.

#### 4.1.3 L'environnement socio-économique de l'élève

Le rapport « Education Pour Tous de 2010 » souligne que certains facteurs socio-économiques, tels que le revenu et le niveau d'instruction des parents, ainsi que la langue parlée en famille, sont étroitement liés aux performances d'apprentissage. Cette évaluation prend en compte plusieurs de ces facteurs, notamment l'aide apportée aux élèves à la maison pour les devoirs, le niveau d'alphabétisation des parents et le niveau de vie des familles des élèves. Cette section se concentrera sur les facteurs les plus déterminants qui expliqueraient significativement les résultats des élèves.

Le niveau de vie des parents a été évalué à travers un indicateur de possession matérielle, qui utilise des informations collectées auprès des élèves sur la présence de biens durables tels que les réfrigérateurs, les télévisions, les radios, les téléphones, les voitures, les vélos, etc. Cet indicateur prend également en compte la disponibilité de certaines infrastructures de base à domicile, comme les robinets, les toilettes et l'électricité, ainsi que le type de matériaux utilisé pour la construction du logement.

**Tableau 21 : Situation de l'alphabétisation (savoir lire et écrire) des parents des élèves**

Instruction des parents	Effectif	Proportion	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Deuxième année (CP)</b>				
Le père de l'élève sait lire en français	1005	57,2	55,0	59,6
Le père de l'élève sait écrire en français	962	54,8	52,3	57,1

La mère de l'élève sait lire en français	788	40,0	37,9	42,0
La mère de l'élève sait écrire en français	739	37,5	35,2	39,6
<b>Cinquième année (CM1)</b>				
Le père de l'élève sait lire en français	1051	64,0	61,7	66,3
Le père de l'élève sait écrire en français	1028	62,6	60,2	64,8
La mère de l'élève sait lire en français	718	38,7	36,5	41,0
La mère de l'élève sait écrire en français	687	37,1	34,9	39,2

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le tableau 20 montre que le pourcentage des pères ayant sachant lire et écrire est plus élevé que celui des mères parmi les parents des élèves, selon les résultats. Alors que les mères ayant une instruction représentent environ 38%, ce pourcentage serait compris entre 55% et 62% chez les pères. Parmi tous ces facteurs, seule la capacité du père à écrire aurait un impact significatif et positif sur les résultats des élèves de CM1.

**Tableau 22 : De comparaison des scores moyens des élèves selon que le père sait écrire en français et l'existence d'une aide pour aider l'enfant à étudier à la maison**

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
<b>Père sait écrire en français</b>			
<b>CP</b>			
Oui	39,2841	38,0253	40,6524
Non	32,1144	30,7724	33,6355
P value	<0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	39,2122	37,8676	40,5231
Non	31,8004	30,3384	33,3025
P value	<0,05		
<b>Existence d'aide à étudier en dehors des classes</b>			
<b>CP</b>			
Oui	39,75	38,56	41,00
Non	31,11	29,75	32,43
P value	<0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	20,0970	19,07	21,03
Non	12,4007	11,41	13,47
P value	<0,05		

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le tableau 21 permet de constater que les enfants enquêtés dont le père sait écrire en français ont eu une moyenne supérieure à ceux dont le père ne sait pas écrire au CP comme au CM1 (39,28 contre 32,11 au CP) et (39,21 contre 31,80 au CM1). Le tableau montre également que les enfants qui sont aidés à la maison de diverses manières pour les études, les scores moyens de ces-derniers sont meilleurs au CP et au CM1. Ces différences sont statistiquement significatives.

Il se révèle que le niveau d’alphabétisation des parents et l’aide à étudier à la maison constituent des facteurs favorables au rendement scolaire de leurs enfants. Il serait donc intéressant de sensibiliser tous les parents à mieux encadrer leurs enfants à la maison. De plus, l’Etat doit promouvoir l’alphabétisation des adultes.

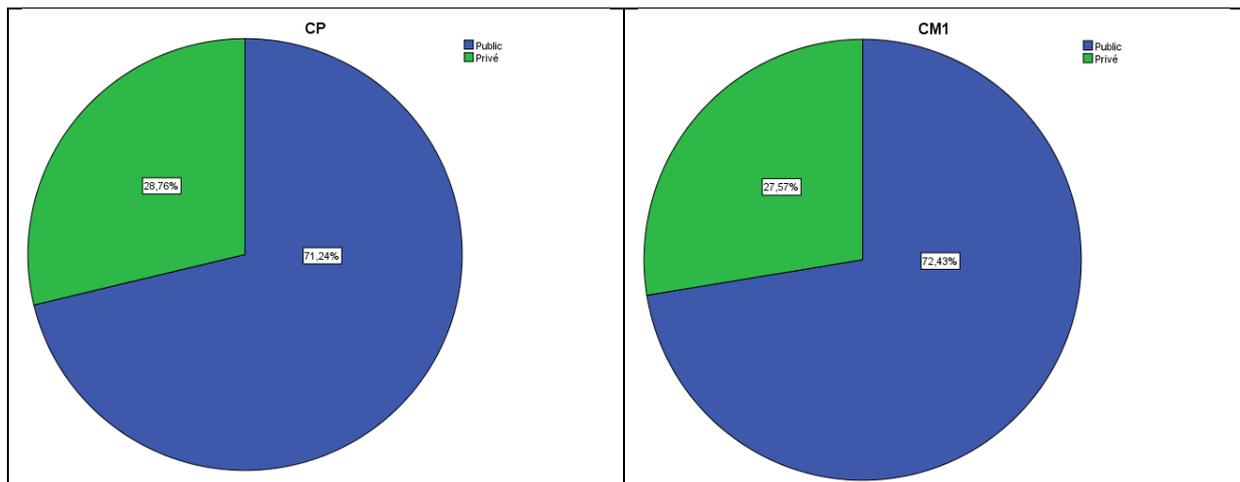
#### 4.2 Facteurs scolaires

##### 4.2.1 Environnement scolaire

Cette section se penchera sur les facteurs liés à l’environnement scolaire qui ont été collectés, tels que le statut de l’école, la disponibilité des manuels scolaires pour les élèves, les redoublements et la fréquentation de la maternelle, pour n’en nommer que quelques-uns.

Bien que nous ne nous attardions pas sur les spécificités des écoles privées, le plan d’échantillonnage a pris en compte la répartition des écoles selon leur statut. Cependant, les deux catégories d’écoles privées (confessionnelles et laïques) ont été regroupées en une seule catégorie d’écoles privées représentant 20% de l’échantillon national évalué. Une fois l’identification de l’école effectuée avec précision, les distributions des établissements en fonction du nombre d’élèves sont présentées dans le graphique ci-dessous :

**Graphique 18 : Distribution de l’effectif des élèves selon le statut de l’école**



**Source :** Données d’enquêtes, calculs des auteurs.

La figure 18 fait le point des répartitions des élèves au CP et au CM1 selon le statut. L’effectif du public au CP est pratiquement trois fois plus grand que celui du privé soit (71,24% des effectifs sont du public contre 28,76% du privé). Nous pouvons noter la même tendance au CM1 avec 72,43% de ces élèves qui proviennent du public contre 27,57% du privé.

Tableau 23 : de comparaison des scores moyens par statut de l'école

Statut	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
<b>CP</b>			
Public	30,2443	29,3510	31,1942
Privé	50,2868	48,7070	51,8851
P value	<0,05		
<b>CM1</b>			
Public	11,5810	10,9236	12,2650
Privé	31,4162	29,7937	32,9651
P value	<0,05		

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs

Au CP comme au CM1, la moyenne du score global est plus élevée dans le privé que dans le public. Dans le tableau 22, nous avons respectivement (50,2868 dans le privé contre 30,2443 dans le public) et (11,58 dans le public contre 31,4162 dans le privé). Ces différences de moyennes sont statistiquement significatives car la p value selon le test de Student est inférieure à 0,05. Ce résultat est-il dû à l'obligation de résultat imposée dans le secteur privé ?

Tableau 24 : Pourcentages des élèves ayant déclaré avoir redoublé au moins une fois

Redoublement au	Effectif	Proportion	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Deuxième année (CP)</b>				
A redoublé une fois	556	26,5	24,6	28,4
A redoublé CI	246	44,2	40,3	48,4
A redoublé CP	331	59,5	55,4	63,5
<b>Cinquième année (CM1)</b>				
A redoublé une fois	1044	50,0	47,8	52,3
A redoublé CI	145	13,9	11,7	16,2
A redoublé CP	279	26,8	24,4	29,6
A redoublé <u>CE1</u>	261	25,0	22,6	27,7
A redoublé <u>CE2</u>	375	36,0	33,3	39,0
A redoublé <u>CM1</u>	220	21,1	18,7	23,7

**Source :** Données d'enquête, calculs des auteurs

Au CP, un élève peut avoir redoublé le CI ou le CP. Tant dis que au CM1 il peut avoir redoublé au moins une fois une classe antérieure ou même le CM1.

Le tableau 23 montre que 26,5% des élèves de CP ont déclaré avoir redoublé au moins une fois. Parmi ces redoublants, 44,2% ont redoublé le CI et 59,5% ont redoublé le CP. Certains ont redoublé au moins une fois chaque cours.

Au CM1, 50% des élèves ont déclaré avoir redoublé au moins une fois les cours antérieurs. Parmi les élèves de CM1, il y a eu des cas de redoublement dans tous les cours antérieurs, avec un pic au CE2 (36%) suivi du CP (26,8%). Cela pose un problème de pilotage du secteur lorsqu'on sait que le redoublement est interdit à l'entrée des sous cycles.

**Tableau 25 : De comparaison des scores moyens des élèves de CP et de CM1 suivant la situation de redoublement et de fréquentation d'une école maternelle**

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
A redoublé			
CP			
Oui	35,2893	33,7268	37,0369
Non	36,2668	35,0569	37,4076
P value	>0,05		
CM1			
Oui	12,07	11,30	12,86
Non	22,03	20,85	23,22
P value	<0,05		
A fait école maternelle ou jardin d'enfant			
CP			
Oui	39,78	38,27	41,24
Non	33,61	32,47	34,71
P value	<0,05		
CM1			
Oui	21,8563	20,6267	23,1556
Non	13,3262	12,4661	14,1932
P value	<0,05		

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le tableau 24 montre que la moyenne des enfants qui ont déclaré avoir redoublé est de 35,29 alors que ceux qui ont déclaré n'avoir pas redoublé ont eu une moyenne de 36,27. Cette différence n'est pas statistiquement significative ( $p$  value > 0,05). Par contre, au CM1 Les enfants qui ont déclaré n'avoir pas redoublé ont mieux performé (1,8 fois) que ceux qui ont déclaré avoir redoublé. La moyenne des enfants qui ont déclaré avoir redoublé est de 12,07 alors que ceux qui ont déclaré n'avoir pas redoublé ont eu une moyenne de 22,03. Cette différence est statistiquement significative ( $p$  value <). On peut remarquer que le redoublement n'a pas eu un effet positif sur les apprenants qui l'ont vécu. Cette évaluation confirme les travaux de Caille (2004) selon lesquels il existe un écart de performance considérable entre les élèves ayant redoublé et ceux n'ayant pas redoublé : la moyenne des résultats scolaires des élèves

ayant redoublé est nettement moins élevée que celle des élèves qui n'ont jamais redoublé, et ce tout au long du cheminement scolaire. C'est d'ailleurs dans cette logique que s'inscrit la décision officielle (voir arrêté) interdisant le redoublement en début de cycle au primaire

Le tableau 24 révèle également qu'au CP comme au CM1, les élèves qui ont déclaré avoir fait l'école maternelle ont des scores moyens plus élevés que les élèves n'ayant pas fait. Cette différence de score moyen n'est pas un effet de hasard car statistiquement elle est significative. Il serait souhaitable de mettre en place des mesures incitatives pour le préscolaire et de développer une politique pour une préscolaire de qualité pour tous.

**Tableau 26 : Distribution des manuels scolaires selon le niveau d'enseignement évalué**

Possession de	Effectif	Proportion	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
<b>Deuxième année (CP)</b>				
Livre de lecture en classe	1845	88,0	86,6	89,4
Livre de lecture disponible à la maison	608	29,0	26,9	31,0
Livre de maths en classe	1815	86,6	85,1	88,1
Livre de maths disponible à la maison	504	24,0	22,2	25,8
<b>Cinquième année (CM1)</b>				
Livre de lecture en classe	1663	79,6	77,8	81,4
Livre de lecture disponible à la maison	989	47,3	45,2	49,5
Livre de maths en classe	1676	80,2	78,5	82,0
Livre de maths disponible à la maison	939	44,9	42,8	47,0

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

En examinant le tableau 25, il est constaté que les manuels de français et de mathématiques sont bien fournis aux élèves des écoles primaires au Bénin. Les données indiquent que près de quatre élèves sur cinq ont un manuel en classe, que ce soit au CP (88%) ou au CM1 (79,6%). Cependant, tous les élèves n'ont pas accès aux manuels à la maison. Bien qu'en cinquième année, la moitié des élèves puissent avoir un livre de français ou de mathématiques chez eux (selon l'intervalle de confiance), plus de deux élèves sur trois en deuxième année n'ont pas de manuels en français ou en mathématiques pour travailler à domicile (29% déclarent avoir le manuel de mathématiques de CP).

Tous les élèves ne disposent pas de décodable et manuel de mathématiques en classe. Parmi ceux qui ont déclaré en avoir en classe, moins du tiers en dispose à la maison. Il serait donc intéressant d'autoriser la vente de ces intrants pédagogiques pour permettre aux parents de les acheter pour l'accompagnement de leurs enfants à la maison ou leur en fournir pour usage à la maison.

#### 4.3 Facteurs de politique éducative

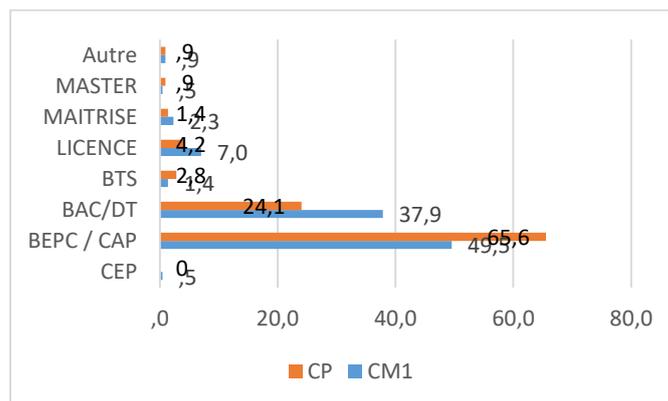
Dans cette section, nous abordons les facteurs liés à la politique éducative, tels que le profil et les pratiques pédagogiques des enseignants, la disponibilité et l'utilisation des guides d'enseignement, le nombre d'élèves par classe, ainsi que la couverture des programmes d'enseignement, entre autres.

### 4.3.1 Le rôle de l'enseignant

La question de l'enseignement est un sujet de débat prédominant dans les politiques éducatives de tous les États, dans le but d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs conformément aux Objectifs de développement durable (ODD) n°4. La qualité de l'éducation dans un pays dépend en partie de la qualité de l'apprentissage, qui elle-même dépend de la personne responsable de l'enseignement en classe. L'impact des enseignants sur la qualité de l'apprentissage peut être abordé sous plusieurs angles, mais nous nous concentrerons ici sur quelques dimensions essentielles en raison de leur pertinence et de leur intérêt pour la politique éducative. Il s'agit notamment d'évaluer l'effet des caractéristiques des enseignants en termes de formation académique, de formation initiale et continue reçue, de statut, de genre de l'enseignant et de conditions matérielles de travail.

Étant donné le rôle crucial de l'enseignant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il est essentiel de lui accorder une certaine aptitude de base en termes de niveau académique, lui permettant ainsi de maîtriser parfaitement le contenu des matières qu'il enseigne. Le graphique ci-dessous illustre la répartition du diplôme le plus élevé obtenu par les enseignants en fonction de la classe qu'ils enseignent.

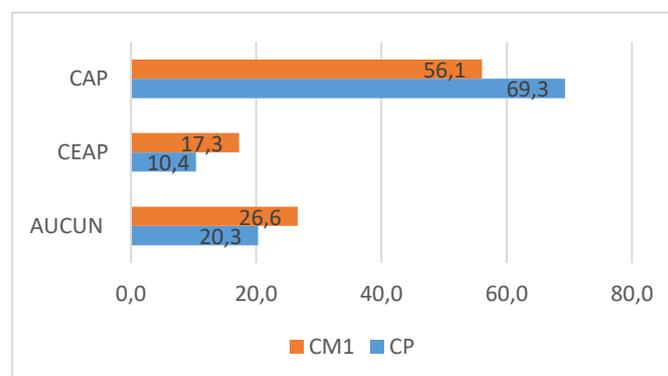
**Graphique 19 : Distribution des enseignants par diplôme académique**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le graphique 19 montre qu'au CP et au CM1, la majorité des enseignants sont titulaires du BEPC/CAP, respectivement 65,6% et 49,5%. Il y a également une importante proportion de bacheliers/DT de 24,1% et 37,9%, respectivement.

**Graphique 20 : Distribution des enseignants par diplôme professionnel**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs

D'après le graphique 20, plus d'un quart des élèves du CM1 sont enseignés par un enseignant sans qualification professionnelle, tandis que plus de 20,3 % des élèves du CP sont tenus par un enseignant non qualifié. En cinquième année, 26,6% des enseignants n'ont aucun diplôme professionnel, tandis qu'en deuxième année, la proportion d'enseignants non qualifiés est de 20,3%. Il en résulte donc qu'il y a plus d'enseignants titulaires des diplômes professionnels que ceux qui n'en ont pas. Cependant, il serait opportun que tous les enseignants qui sont nos écoles soient titulaires du diplôme professionnel requis

**Tableau 27 : Comparaison des moyennes des élèves par cours selon le diplôme professionnel de l'enseignant**

Diplômes professionnel	CM1		CP	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
AUCUN	23,67	18,29	48,45	21,22
CEAP	18,31	17,82	40,85	22,95
CAP	13,66	15,63	31,63	19,28

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Selon tableau 26, la moyenne des écoliers tenus par un enseignant sans qualification professionnelle au CM1 est de 23,67. La proportion est plus importante au CP où cette moyenne est de 48,45. Le score moyen des écoliers dont le maître est détenteur du CAP est plus importante au CP 31,63 et 13,66 au CM1. Le même constat pour ceux dont les enseignants sont titulaires du CEAP 18,31 au CP et 40,85 au CM1. On constate que la qualification professionnelle n'a pas produit les résultats escomptés. A quoi serait due cette situation paradoxale ?

**Tableau 28 : De comparaison des moyennes des élèves par cours selon que le registre d'appel et le cahier journal de classe de l'enseignant est à jour**

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
A jour Registre d'appel			
CP			
Oui	35,4942	34,5860	36,4539
Non	40,7400	36,4590	44,8898
P value	<0,05		
CM1			
Oui	17,0412	16,2849	17,8065
Non	11,0951	7,6820	14,7244
P value	<0,05		
A jour Journal de classe			
CP			
Oui	35,7145	34,7417	36,7056

	Moyenne	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
Non	43,5289	37,7962	48,7697
P value	<0,05		
<b>CM1</b>			
Oui	17,1281	16,3571	17,9184
Non	13,0388	9,1496	16,8273
P value	>0,05		

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

L'enseignant dans sa classe dispose d'un certain nombre de documents pédagogiques et administratifs pour mieux gérer et suivre les situations d'enseignement-apprentissages et évaluation. Ces documents sont des références pour apprécier le déroulement des activités de la classe. L'impact de la tenue à jour du registre d'appel et du cahier journal de classe est apprécié dans le tableau 27. L'analyse de ce tableau montre qu'au CP, la tenue à jour du registre d'appel par l'enseignant n'améliore pas la performance des élèves et cette différence de 5 points de moyenne est statistiquement significative (P value < 0,05).

Au CM1, la tenue à jour du registre d'appel améliore les performances et la différence de 6 points de moyenne est statistiquement significative (P value < 0,05).

En ce qui concerne le cahier journal de classe, la tenue à jour de ce document au CP par l'enseignant n'améliore pas la performance des élèves et cette différence de 8 points de moyenne est statistiquement significative. Par contre au CM1, la tenue à jour du cahier journal de classe améliore les performances et la différence de 4 points de moyenne n'est pas statistiquement significative.

En début de cycle CP la mise à jour des documents administratifs (registre d'appel et cahier journal de classe) n'impacte pas positivement les performances des écoliers. Par contre en fin de cycle, ils contribuent à améliorer les scores moyens des élèves.

#### 4.3.2. La disponibilité et l'utilisation des livres ou des guides du maître

**Tableau 29 : Echelle d'utilisation du matériel didactique par les enseignants selon le niveau évalué**

	JAMAIS	RAREMENT	SOUVENT	TOUJOURS
<b>Deuxième année (CP)</b>				
Le maître utilise le manuel officiel de français	4,2	0	1,4	94,3
Le maître utilise le manuel officiel de maths	5,7	0,5	2,8	91,0
Le maître utilise le guide d'enseignement de français	0,5			
Le maître utilise le guide d'enseignement de maths	27,4	7,1	8,5	57,1
<b>Cinquième année (CM1)</b>				
Le maître utilise le manuel officiel de français	7,5	2,3	9,8	80,4
Le maître utilise le manuel officiel de maths	16,4	8,9	9,3	65,4

Le maître utilise le guide d'enseignement de français	2,8	1,4	4,2	91,6
Le maître utilise le guide d'enseignement de maths	3,3	1,4	8,4	86,9

**Source :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

Pour garantir la qualité de l'enseignement il faudrait mettre à la disposition des enseignants un certain nombre de ressources que sont les programmes, les manuels, les guides d'enseignements. Le tableau 28 montre la fréquence d'utilisation de ces documents pédagogiques et didactiques.

Au CP, en français comme en mathématique, plus de 90% des enseignants ont déclaré recourir toujours aux documents officiels d'accompagnement pédagogique.

En ce qui concerne le guide d'enseignement de français 0,5% ont déclaré de n'avoir jamais utilisé ce document et le reste n'a pas donné de réponse. Par rapport, au guide de mathématique, à peine 50% ont déclaré toujours utiliser le guide.

Au CM1, on constate que moins d'enseignants ont déclaré avoir recours aux manuels de français (80,4%) et de mathématique (65,5) qu'au CP. Par contre, les guides de français et de mathématique sont toujours utilisés par respectivement 90% et 86% des enseignants au CM1.

Les enseignants de CP exploitent plus les manuels et ceux de CM1 les guides, tel que recommandé par les Instructions officielles.

**Tableau 30 : Comparaison des moyennes des élèves en français et en mathématique au CP selon que l'enseignant utilise le manuel officiel**

Fréquence	UTILISATION DU MANUEL OFFICIEL DE FRANÇAIS DE L'ELEVE POUR VOTRE ENSEIGNEMENT				UTILISATION DU MANUEL/CAHIER D'ACTIVITE OFFICIEL DE MATHÉMATIQUE DE L'ELEVE POUR VOTRE ENSEIGNEMENT			
	Score global		Score Français		Score global		Score Math	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
TOUJOURS	35,63	21,26	30,48	30,29	35,26	21,19	40,70	24,07
SOUVENT	37,82	19,62	30,91	27,52	40,64	19,72	43,86	18,36
RAREMENT					52,02	18,39	48,96	18,60
JAMAIS	41,63	19,28	42,52	32,76	41,74	20,63	40,75	20,53

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le tableau 29, montre qu'au CP, les élèves des enseignants qui ont déclaré n'avoir jamais utilisé les manuels officiels de français et de mathématiques ont obtenu un score moyen supérieur à ceux qui l'ont souvent ou toujours utilisé. Les élèves de ceux qui ont utilisé rarement le manuel de mathématique viennent en tête pour cette discipline avec un score moyen de 52,02 suivis de jamais qui ont obtenu 41.

**Tableau 31 : Comparaison des moyennes des élèves en français et en mathématique au CM1 selon que l’enseignant utilise le manuel officiel**

Fréquence	UTILISATION DE MANUEL OFFICIEL DE FRANÇAIS DE L'ELEVE POUR VOTRE ENSEIGNEMENT				UTILISATION DE MANUEL/CAHIER D'ACTIVITE OFFICIEL DE MATHEMATIQUE DE L'ELEVE POUR VOTRE ENSEIGNEMENT			
	Score global		Score Français		Score global		Score Math	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
TOUJOURS	17,07	17,13	19,34	16,90	17,14	17,01	14,84	20,86
SOUVENT	17,55	18,80	20,25	18,78	14,53	17,98	11,85	21,11
RAREMENT	2,86	3,19	5,03	5,28	16,76	17,98	14,79	22,45
JAMAIS	20,76	17,04	21,93	16,38	18,27	17,34	16,44	21,30

**Source :** Données d’enquêtes, calculs des auteurs

La tendance observée au CP est maintenue au CM1, pour le français. Mais en mathématiques le score moyen des élèves est environ de 17 points quelle que soit la fréquence d’utilisation du manuel de mathématique. On constate que les apprenants des enseignants qui utilisent rarement les manuels de français et de mathématiques produisent des résultats meilleurs à ceux dont les enseignants exploitent souvent ces manuels. Les enseignants savent-ils utiliser ces documents officiels pour impacter les performances des élèves ?

**Tableau 32 : Comparaison des moyennes des élèves en mathématique au CP selon que l’enseignant utilise le guide d’enseignement officiel**

Fréquence	UTILISATION DU GUIDE D’ENSEIGNEMENT DE MATHEMATIQUES			
	Score global		Score Math	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
TOUJOURS	35,63	21,43	39,93	23,43
SOUVENT	33,38	19,68	40,83	23,67
RAREMENT	39,24	20,59	43,93	26,47
JAMAIS	36,38	21,25	41,86	23,49

**Source :** Données d’enquêtes, calculs des auteurs.

Au CP, et par rapport à l’utilisation du guide d’enseignement de français, il n’y a pas eu de répondant. Par contre pour l’utilisation du guide d’enseignement de mathématique, le tableau 31 montre que les élèves des enseignants qui ont déclaré n’avoir jamais utilisé le guide d’enseignement de mathématique ont obtenu un score moyen supérieur à ceux qui l’ont souvent ou toujours utilisé.

**Tableau 33 : Comparaison des moyennes des élèves en français et en mathématiques au CM1 selon que l’enseignant utilise le guide d’enseignement officiel**

Fréquence	UTILISATION DE GUIDE D’ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS				UTILISATION DE GUIDE D’ENSEIGNEMENT DE MATHÉMATIQUES			
	Score global		Score Français		Score global		Score Math	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
TOUJOURS	17,40	17,29	19,60	17,01	17,54	17,09	15,32	21,04
SOUVENT	9,34	12,66	12,27	16,17	13,27	19,63	11,67	23,28
RAREMENT	21,82	22,99	21,92	17,74	10,99	9,19	6,67	11,80
JAMAIS	14,94	17,07	17,75	16,70	15,25	16,57	11,92	19,17

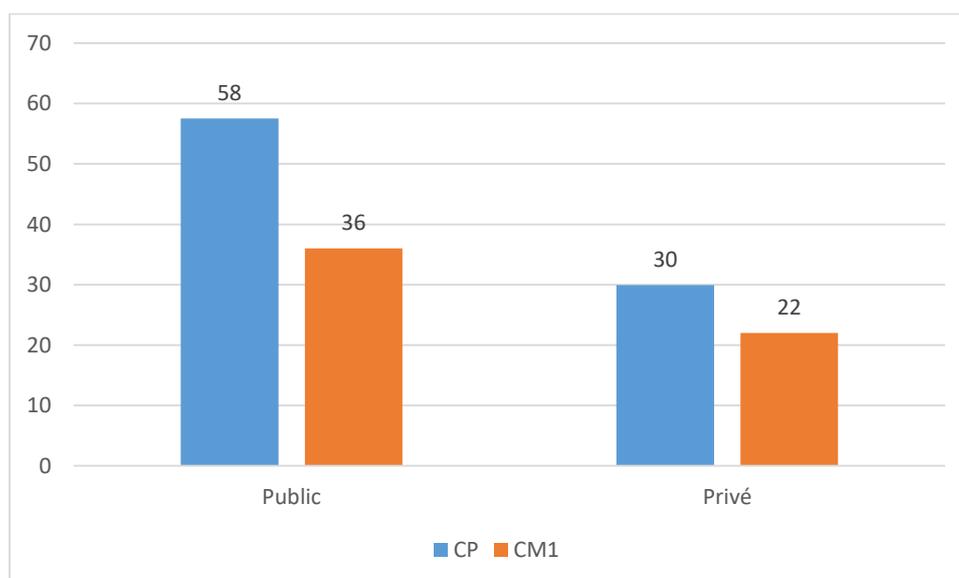
**Source :** Données d’enquêtes, calculs des auteurs.

Au CM1, le tableau 32, montre que, les élèves des enseignants qui ont déclaré avoir rarement utilisé le guide d’enseignement officiel de français ont obtenu un score moyen supérieur (21,82) à ceux qui l’ont toujours utilisé (17,40). Les élèves de ceux qui ont utilisé souvent le guide d’enseignement officiel de français viennent en dernier (9,34), suivi de jamais (14,94). Par contre en mathématiques, la lecture dudit tableau montre qu’en mathématiques, plus le guide est utilisé, plus le score global moyen est amélioré : rarement 10,19 ; souvent 13,27 ; toujours 17,54.

Au CP, on constate que le score moyen des élèves dont l’enseignant utilise rarement ou jamais le guide d’enseignement officiel de mathématiques est meilleur. Il se pose la question suivante « pourquoi l’utilisation des guides d’enseignements n’impacte pas les performances des élèves »

### 4.3.3 La taille de la classe

**Graphique 21 : Distribution de l’effectif moyen des élèves par classe selon le statut**



**Source :** Données d’enquêtes, calculs des auteurs.

Le graphique 21 montre que le nombre moyen d'élèves par cours est plus élevé dans le public que dans le privé. On peut déduire que les effectifs sont plus faibles dans le privé que dans le public. Cet effectif moyen est encore plus élevé en début du cycle (CP) qu'en fin du cycle primaire (CM1) quel soit le statut de l'école.

#### 4.3.4 L'absentéisme et le retard à l'école

L'absentéisme de deux acteurs serait apprécié dans ce rapport. Il s'agit des élèves et des enseignants. Le taux d'absence des élèves serait calculé à partir des informations fournies par les enseignants sur les absences de leurs élèves et le nombre moyen de jours d'absence et la fréquence du retard des enseignants seront calculés à partir des données fournies par les Directeurs d'écoles

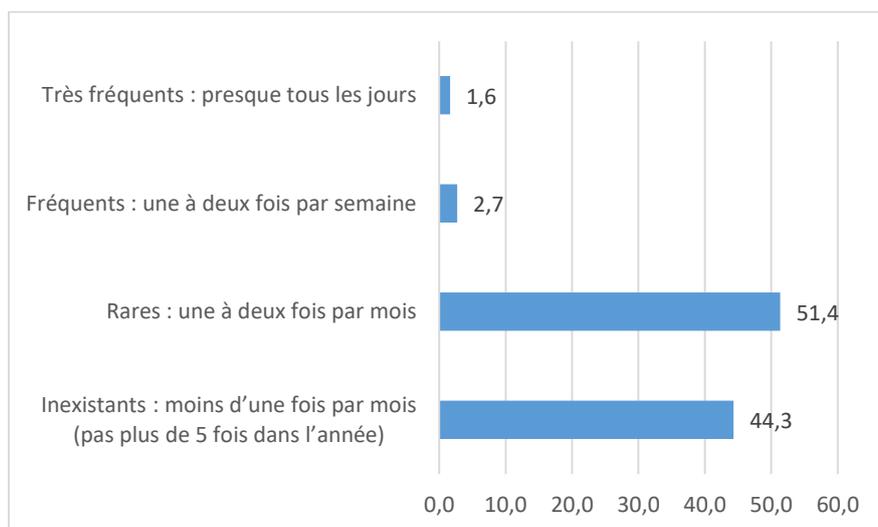
**Graphique 22 : Distribution de la fréquence d'absence des élèves de CP et de CM1**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le graphique 22 montre que le taux d'absence des élèves de CP et de CM1 est à 86,6% tolérable. Le cas des 11% au CP et 9,7% au CM1 doit amener les acteurs de l'école à chercher à comprendre les causes. Ces derniers ont eu un taux d'absence supérieur à 5% au cours du premier trimestre de l'année.

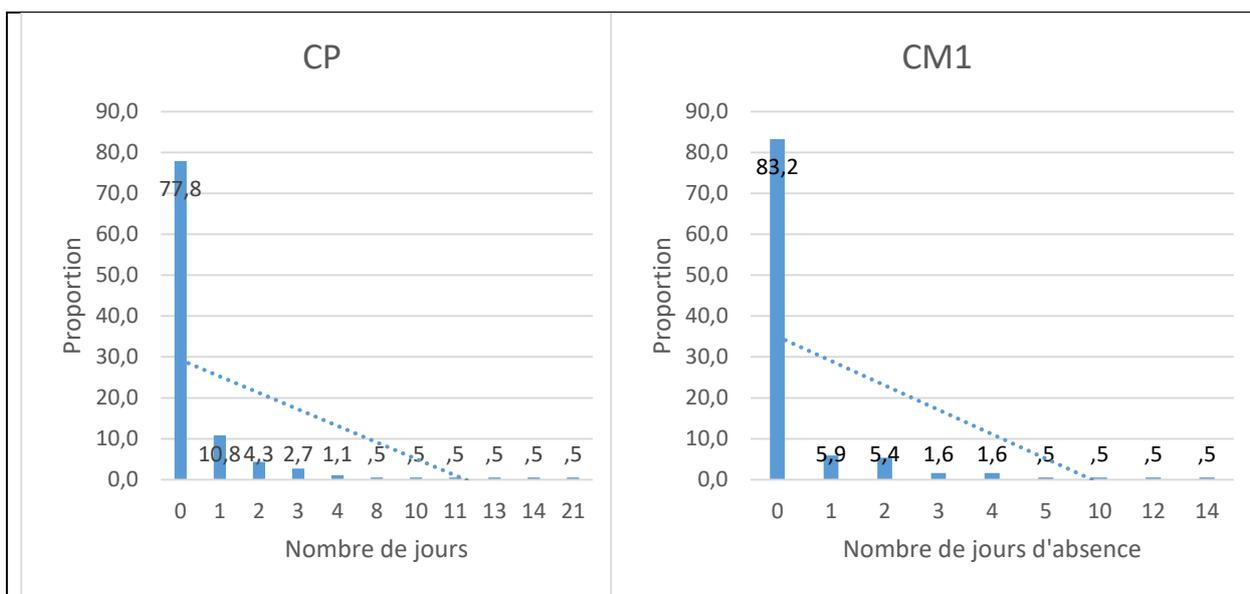
**Graphique 23 : Distribution de la fréquence de retard des enseignants au cours des quatre (04) dernières semaines**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Les enseignants de CP ou de CM1 arrivent parfois avec du retard à l'école. L'analyse des données du cahier de présence de l'école tenu à jour par les Directeurs d'école permet de faire le point sur la fréquence de ces retards. Le point par rapport aux de CP et de CM1 se présente comme suit dans le graphique 21. Le retard est inexistant dans 44,3% des écoles visitées. Il est rare dans 51,4% des écoles, fréquent dans 2,7% des écoles publiques comme privée et très fréquent dans, 1,6% des écoles.

**Graphique 24 : Distribution du nombre de jours d'absence à l'école des enseignants du CP et CM1 pendant les quatre dernières semaines**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Pour diverses raisons, il arrive que des enseignants soient absents en classe. Le traitement des données du cahier de présence de l'école ont permis de savoir que 77,8% des enseignants de CP étaient toujours présents en classe. L'analyse du cas des 22,2% qui ont été absent au moins une fois est préoccupante. Nous pouvons constater sur le graphique 24 que le nombre de jours d'absence le plus élevé est de 21 jours ouvrables pour quatre semaines de travail. La proportion d'enseignants qui sont dans ce cas est de 0,5%.

En ce qui concerne les enseignants du CM1 83,2% n'ont pas été absents pendant la période. Le reste se partage entre 1 à 14 jours d'absence. Nous pouvons constater sur le graphique que le nombre de jours d'absence le plus élevé est de 14 jours ouvrables pour quatre semaines de travail. La proportion d'enseignants qui sont dans ce cas est de 0,5%.

En fin de cycle CM1, les absences des enseignants est moins important qu'au début du cycle CP.

#### 4.3.5 Synthèse par département du niveau d'exécution des programmes de CP et de CM1 à fin décembre 2022 en français et en mathématique

Tableau 34 : Niveau d'exécution par département des programmes de CP et de CM1 en français et en mathématique

N° d'ordre	Département	Cours	FRANÇAIS		MATHEMATIQUE		Observations
			Niveau prévu	Niveau le plus bas atteint	Niveau prévu	Niveau le plus bas atteint	
1	Alibori	CP	Leçon 42	Leçon 30	Fiche n° 160	Fiche n° 130	
		CM1		Unité 3 2 <sup>em</sup> semaine	Dossier2 SA2	Dossier2 SA1	
2	Atlantique	CP	Leçon 42	Leçon 15	Fiche n° 160	Fiche n° 115	CS Zè : ce qui ne semble pas objectif
		CM1	Unité 4	Unité 3	Dossier2	Dossier2 SA1	
3	Borgou	CP	Leçon 42	Leçon 34	Fiche n° 160	Fiche n° 134	
		CM1	Unité 5	Unité 3	Dossier2 SA2	Dossier2 SA1	
4	Collines	CP	Leçon 42	Leçon 34	Fiche n° 160	Fiche n° 149	
		CM1	Unité 5	Unité 4	Dossier2 SA1	Dossier2 SA1	
5	Couffo	CP	Leçon 42	Leçon 35	Fiche n° 160	Fiche n° 135	
		CM1		Unité 3 2 <sup>em</sup> semaine		Dossier2 SA1	
6	Donga	CP	Leçon 42	Leçon 35	Fiche n° 160	Fiche n° 138	
		CM1		Unité 3	Dossier3	Dossier2	
7	Littoral	CP	Leçon 42	Leçon 35	Fiche n° 160	Fiche n° 140	
		CM1		Unité 4		Dossier1 SA3	
8	Mono	CP	Leçon 42	Leçon 35	Fiche n° 160	Fiche n° 150	
		CM1	Unité 5	Unité 4		Dossier2 SA1	
9	Ouémé	CP	Leçon 42	Leçon 27	Fiche n° 160	Fiche n° 150	Adjohoun
		CM1	Unité 5	Unité 4		Dossier 2	

N° d'ordre	Département	Cours	FRANÇAIS		MATHEMATIQUE		Observations
			Niveau prévu	Niveau le plus bas atteint	Niveau prévu	Niveau le plus bas atteint	
10	Zou	CP	Leçon 42	Leçon 20	Fiche n° 160	Fiche n° 138	Zangnanado
		CM1		Unité 2		Dossier 1	Abomey

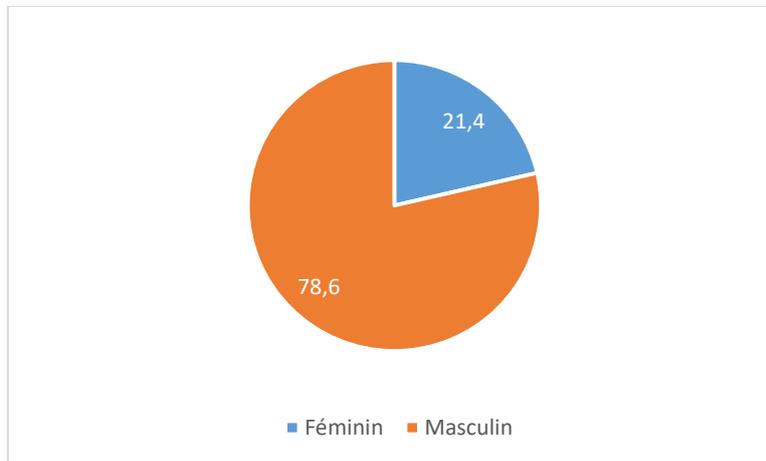
**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs

Le niveau minima par département d'exécution de des programmes d'étude en français et en mathématique se présente dans le tableau 33.

#### 4.3.6 Caractéristiques du directeur

##### (i) Caractéristiques personnelles du directeur

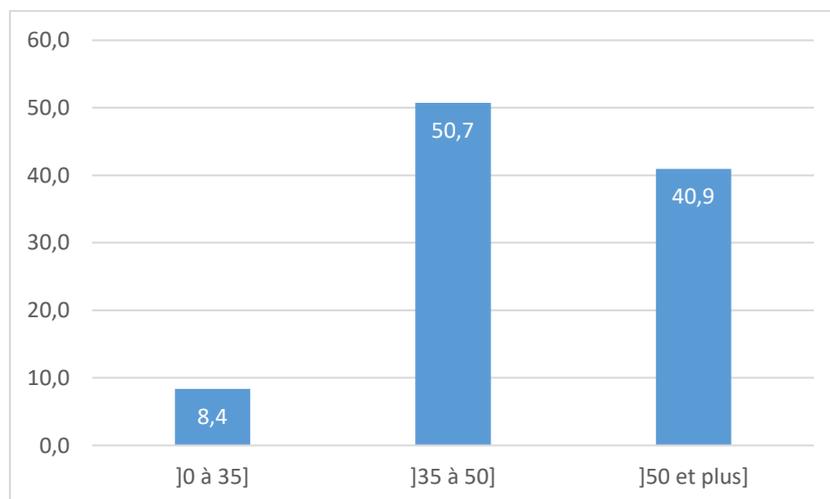
**Graphique 25 :** Répartition selon le sexe des Directeurs d'écoles



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le graphique 25 montre que les écoles échantillonnées sont dirigées par 21,4% de Directrice contre 78,6% de Directeur. L'effectif des hommes fait plus de 3 fois celui des femmes.

**Graphique 26 :** Répartition selon l'âge des Directeurs d'écoles



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le graphique 26 montre que 51% des responsables d'écoles primaires public comme privé visitées ont entre 35 et 50 ans. 41% ont plus de 50 ans. Mais nous retrouvons les plus jeunes Directeurs qui ont moins de 35 ans. L'âge moyen des Directeurs des écoles visités est 48 ans.

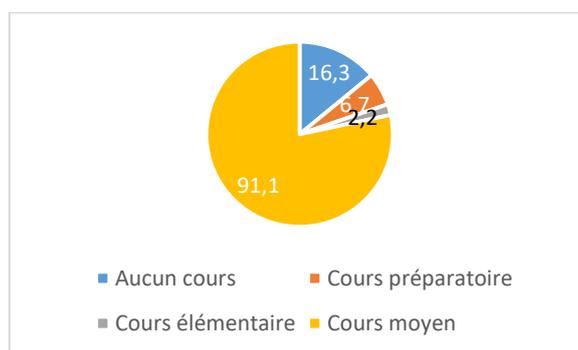
**Tableau 35 : Age moyen des Directeurs d'écoles**

	Moyen	Intervalle de confiance à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
Age des Directeurs d'écoles	48,17	46,96	49,41

**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

La moyenne d'âge des Directeurs d'écoles est de 48 ans selon le tableau 34.

**Graphique 27 : Répartition des Directeurs d'écoles par cours tenu**

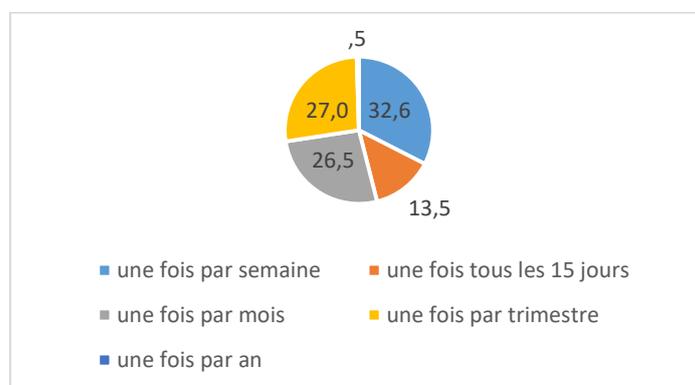


**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Comme l'indique le graphique 27 au Bénin, les directeurs d'écoles sont souvent titulaires d'une classe. Par rapport aux écoles visitées, seulement 16% ont déclaré non titulaire de cours. Plus de 90% sont titulaires du cours moyen (CM1, CM2). Environ 7% sont titulaires du cours préparatoire (CI, CP) et les 2% restant sont titulaires du cours élémentaire (CE1, CE2). La plupart des enseignants non titulaire de classe relève du privé. En tant que Directeur, il faut exécuter des tâches administratives, assurer le suivi en proximité des collaborateurs et exécuter les tâches de tenue de cours.

**(ii) Encadrement apporté à l'enseignant**

**Graphique 28 : Fréquence de réunion du directeur avec les enseignants**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

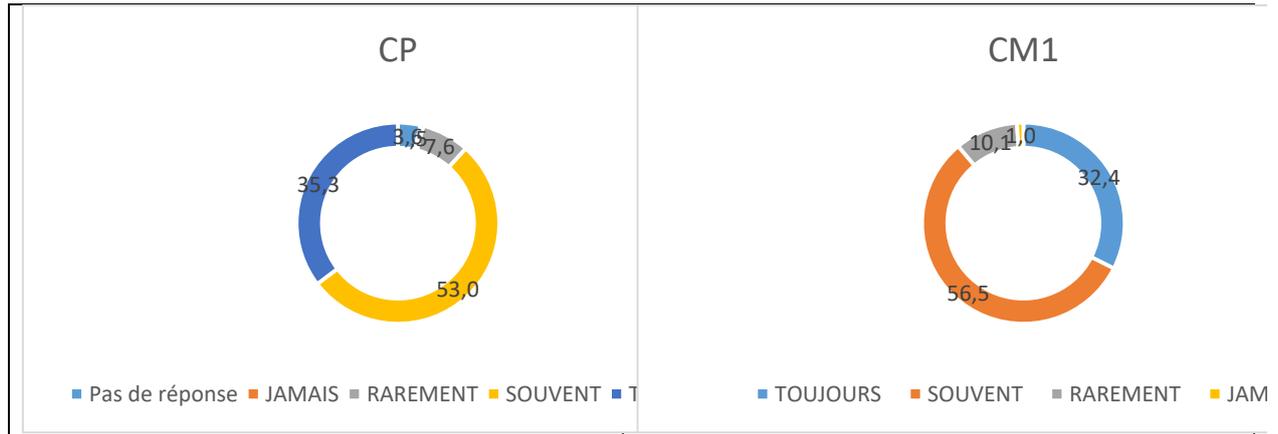
Dans le cadre de la gestion axée sur les résultats de l'école, il est prévu des réunions statutaires qui sont régies par des textes légaux. Par ailleurs, sur initiative du Directeur ou sur demande d'un collaborateur,

des échanges sont organisés entre le Directeur de l'école et les enseignants. Le graphique 28, présente la fréquence déclarée par les Directeurs d'écoles.

La lecture du graphique 28 montre que selon la déclaration de 32,6% des Directeurs d'écoles la fréquence des réunions la plus observée est une fois par semaine.

Certains Directeurs ont déclaré (0,5%) que c'est une fois par an qu'ils organisent des réunions avec les enseignants. Cela ne pose-t-il pas un problème de management des ressources humaines.

**Graphique 29 : Distribution des enseignants qui font recours aux autres collègues pour mieux résoudre les problèmes qui se posent dans l'exécution des situations d'apprentissage.**

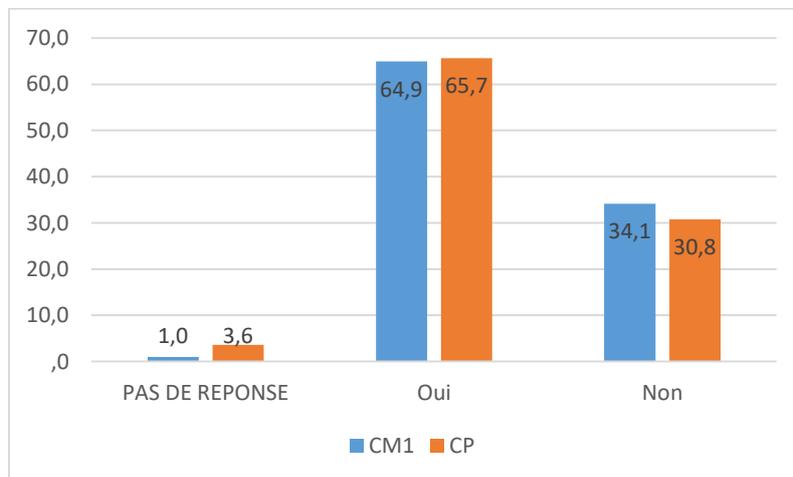


**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

A la lecture du graphique 29, nous pouvons noter qu'au CP 53% des enseignants enquêtés acceptent souvent le soutien de leurs collègues en cas de difficultés, 3,6% d'entre eux le font toujours contre 7,6% qui le font rarement tandis que 35,3% n'ont pas donné de réponses à cette préoccupation.

Au CM1, nous pouvons noter que 56,5% d'enseignants enquêtés affirment recourir souvent à l'aide de leurs collègues pour résoudre des difficultés dans l'exécution des situations d'apprentissage, 32,4% d'entre eux le font toujours, 10,1% parmi eux le font rarement contre 1% qui ne le font jamais. Ce soutien de la part des collègues pourrait les aider à améliorer les performances de leurs apprenants.

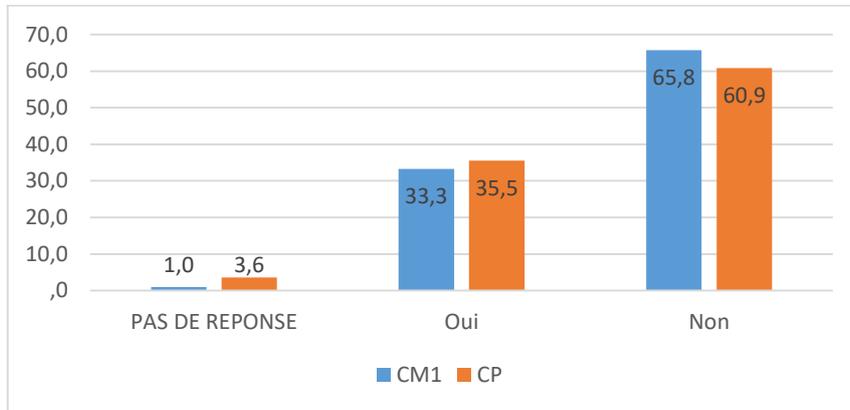
**Graphique 30 : Distribution de l'appréciation des enseignants des visites de classe**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs

Après l'analyse du graphique 30, nous pouvons remarquer aussi bien au CP qu'au CM1 les pourcentages sont sensiblement égaux et se présentent comme suit : 65,7% des enseignants enquêtés ont reçu la visite du conseiller pédagogique au CM1 contre 64,9% au CP ; par contre 34,1% au CM1 et 30,8% au CP n'ont pas eu ce privilège. Ceux qui ne sont pas prononcés sont représentés 3,6% au CP et 1% au CM1.

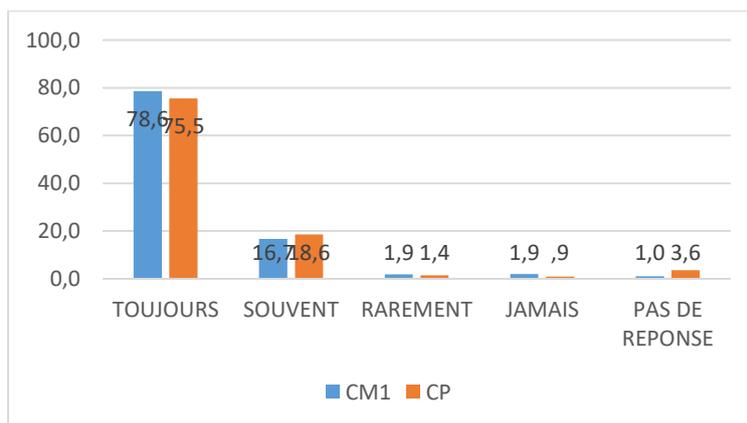
**Graphique 31 : Distribution de la part d'enseignants qui ont été inspectés**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Le graphique 31 nous montre la proportion d'enseignants qui ont reçu ou non la visite de leur inspecteur tant au CP qu'au CM1. Ces tendances sont sensiblement proches les unes des autres. Au CP 35,5% des enseignants enquêtés ont répondu l'affirmative contre 33,3% au CP, cependant 65,8% au CM1 n'ont pas eu la visite de leur inspecteur contre 60,9% au CP, quant à eux qui n'ont pas donné de réponse ils représentent 3,6% au CP contre 1% au CM1.

**Graphique 32 : Distribution de l'appréciation des enseignants par du suivi du Directeur aux collaborateurs**

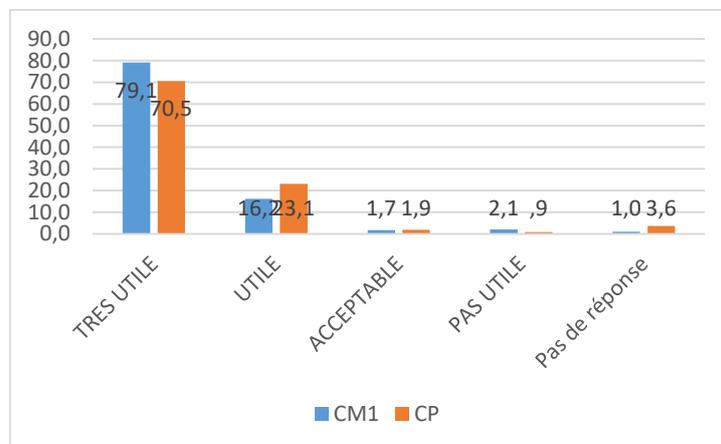


**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Après étude du graphique 32, nous pouvons apprécier les différents pourcentages des enseignants qui bénéficient de l'accompagnement de leur directeur. Les enseignants qui sont toujours visités par leur directeur sont au CM1 dans une proportion de 78,6% et 75,5% au CP, ceux qui reçoivent souvent leur visite affichent les tendances suivantes 18,6% au CP et 16,7% au CM1 tandis que ceux qui le reçoivent rarement le sont dans une moindre mesure soit 1,9% au CM et 1,4% au CP, quant à ceux qui ne les

reçoivent jamais 19% sont au CM1 et 0,9% au CP et pour finir ceux qui n'ont pas de réponse sont de 3,6% au CP et 1% au CM1.

**Graphique 33 : Distribution de l'appréciation des enseignants de l'utilité des inspections et des visites de classe**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs

Le graphique 33 nous renseigne sur les pourcentages des enseignants qui apprécient l'utilité des inspections et des visites de classe. Une fois de plus ces tendances sont proches les unes des autres. Les plus grandes tendances sont pour ceux qui les trouvent très utiles, 79,1% au CM1 et 70,5% au CP, ensuite pour ceux qui les trouvent juste utiles les pourcentages sont 23,1% au CP et 16,2% au CM1 ; la vague suivante juge acceptables l'utilité des inspections et des visites de classe 1,9% au CP et 1,7% au CM1%, enfin la vague qui ne s'est pas prononcée représente 3,6% au CP et 1% au CM1.

**(iii) Relation avec la communauté**

Une école implantée dans une localité, appartient à une communauté. La communauté est un des acteurs principaux de l'école. Il est nécessaire que des relations soient développées avec chaque communauté pour une gestion harmonieuse dans le seul but de l'atteinte des objectifs fixés. Les relations de la communauté avec l'école seront appréciées à travers la vie de quatre organes à savoir : APE, AME, Conseil de l'école et le Comité de gestion de l'école.

**Tableau 36 : Existence et niveau d'implication des structures d'appui aux écoles primaires**

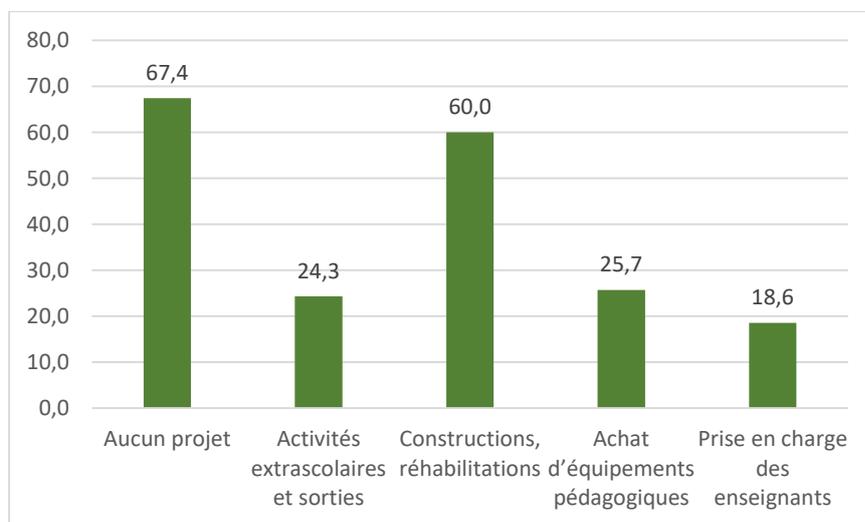
Partenaire existant	Actif	Inactif	Inexistant
Association des parents d'élèves (APE)	89,8	6,0	4,2
Association des mères éducatrices (AME)	23,7	7,9	68,4
Coopérative scolaire	9,8	6,5	83,7
Conseil d'école	78,6	2,3	19,1
Comité de gestion	82,3	1,9	15,8

**Source :** Données d'enquête, calculs des auteurs.

L'analyse du tableau ci-dessus, montre qu'il y a des écoles qui ne disposent pas d'APE. Plus de 60% des écoles ne disposent pas d'AME et plus de 84% ne disposent de Coopérative scolaire. Des écoles ne disposent pas également de Conseil d'école (19%) et de Comité de gestion (16%). Ces organes de gestion participative de l'école sont par excellence des creusets d'échanges entre les acteurs sur la vie de l'école. Le point des organes actifs se présente comme suit : 89,9% d'APE et 23,7% d'AME des écoles évaluées sont actives, 78,6% Conseil d'école et 82,3% de Comité de gestion.

L'inexistence ou l'inactivité de ces organes pourraient influencer négativement les performances des élèves

**Graphique 34 : Projets (ou plans d'actions) réalisés au cours de l'année scolaire par les partenaires locaux**



**Source :** Données d'enquêtes, calculs des auteurs.

Selon le graphique 34, on constate que plus de 67 % des écoles visitées ne bénéficient d'aucun projet d'appui de la part des partenaires locaux. Les actions de ces partenaires sont essentiellement orientées vers la construction/réhabilitation (60 %), l'achat d'équipements pédagogiques (25,7%), les activités extrascolaires et sorties (24,3%) et la prise en charge des enseignants (18,6%). La question se pose de savoir l'impact de ces actions sur les performances scolaires des élèves.

## CHAPITRE 5. LES CONSTATS ET LES RECOMMANDATIONS POUR AMELIORER LES POLITIQUES EDUCATIVES

Après la collecte, le traitement et l'analyse des données au près élèves, des enseignants, des Directeurs d'écoles, et du personnel d'encadrement, le SEA a pu disposer des informations sur : i) les performances des élèves en français et en mathématique des classes de CP et de CM1, ii) les disparités entre élèves iii) et les facteurs extrascolaires et scolaires.

5.1. Les mesures de politiques éducatives

5.2. Les principaux constats de l'évaluation

**L'analyse des données permet de faire les principaux constats suivants :**

- L'analyse des scores agrégés de mathématiques et de français permet de constater que la majorité des écoliers testés dans les deux cours sont en échec (se retrouvent dans les niveaux absence de maîtrise ou maîtrise partielle).
- Le seuil de réussite qui est de 50 points sur 100 n'a été obtenu dans aucun des cours (CP et CM1) pour les deux matières. En début du cycle (CP), le score moyen agrégé des élèves fait plus de deux celui des élèves en fin de cycle (CM1).
- A partir de ces données, on peut remarquer que : Globalement, les élèves des écoles publiques, ont moins performés que les élèves des écoles privées dans les deux matières et dans les deux cours
- L'analyse de la disparité de score suivant le milieu de résidence de l'école permet de montrer que dans les deux matières, au CP tout comme au CM1, on peut constater que tous les scores sont en faveur du milieu urbain. Par ailleurs, L'analyse de la performance moyenne par département a montré qu'au CP, aucun département n'a atteint un score agrégé moyen de 50 points sur 100. Au CM1, aucun département n'atteint un score agrégé moyen de 25 points sur 100. Le département de l'Atlantique a enregistré le meilleur score moyen au niveau des deux cours. Les départements du Plateau et du Zou ont enregistré respectivement le plus petit score au CM1 et le plus petit score moyen au CP. Les disparités entre région persistent toujours.
- Les scores moyens des filles sont égaux aux scores moyens des garçons tant au CP qu'au CM1. Les politiques envers des filles portent leurs fruits.
- La comparaison des scores moyens des apprenants du CP et du CM1 ont évolué en dents de scie sur les trois éditions (2011, 2016 et 2023) d'évaluations nationales des acquis. Les moyennes dans les deux matières et la moyenne agrégée ont baissé de 2011 à 2016 pour remonter à partir de 2023. Signalons qu'en français au CM1 on assiste à une évolution décroissante des performances de 2011 à 2023.
- Au CP comme au CM1, les enfants qui ont déclaré parler le français à la maison ont nettement mieux performer que ceux qui ne parlent que la langue maternelle ou autres. Les tests statistiques ont également révélé que le niveau intellectuel des parents et les aides pour étudier à la maison dont certains apprenants bénéficient constituent des facteurs favorables à leur rendement scolaire.
- la moyenne des résultats scolaires des élèves ayant redoublé est nettement moins élevée que celle des élèves qui n'ont jamais redoublé, et ce en début de cycle primaire CP ou en fin de cycle CM1. C'est d'ailleurs dans cette logique que s'inscrit la note circulaire n° 1315/MEMP/DC/SGM/D-INFRE/SP

du 02/09/2020 portant passage systématique des écoliers du CI, CE1 et CM1. Par ailleurs, les élèves qui ont fait l'école maternelle ont des scores moyens plus élevés que les élèves n'ayant pas fait.

- Dans les deux disciplines évaluées, les enseignants qui sont au début du cycle primaire préfèrent utilisés les manuels alors que les enseignants en fin de cycle utilisent plus les guides pédagogiques dans le processus enseignement apprentissage.
- La tenue à jour du registre d'appel par l'enseignant n'améliore pas la performance des élèves de CP contrairement au CM1. En ce qui concerne le cahier journal de classe, la tenue à jour de ce document au CP par l'enseignant n'améliore pas la performance des élèves. Par contre au CM1, la tenue à jour du cahier journal de classe améliore les performances
- Au CP comme au CM1, il a été constaté que, les apprenants des enseignants qui utilisent rarement ou jamais les manuels de français et de mathématiques produisent des résultats meilleurs à ceux dont les enseignants exploitent souvent ou toujours ces manuels. Les enseignants savent-ils utiliser ces documents officiels pour impacter les performances des élèves ?
- Au regard du taux d'absentéisme des écoliers de CP et de CM1 sur la période de quatre (04) semaines de travail, il est constaté que, la majorité des élèves sont au seuil tolérable (moins de 5%). Donc la plupart des élèves sont présents. La majorité des enseignants sont réguliers et viennent à l'heure et pourtant la masse des apprenants qui sont en dessous du seuil minimal de compétence en français et en mathématique est grande.
- On constate que la qualification professionnelle n'a pas produit les résultats escomptés. Les apprenants des enseignants sans diplôme professionnel (CEAP ou CAP) ont obtenu un score agrégé dans les deux matières et dans les deux cours. A quoi serait due cette situation paradoxale ?

### **5.3 Les recommandations et pistes d'action pour améliorer la qualité des enseignements.**

#### Structures centrales

- Mettre à la disposition des enseignants tous les documents pédagogiques et administratifs nécessaires pour un enseignement de qualité
- Former les enseignants à l'utilisation judicieuse des documents pédagogiques
- Réaliser une étude pour voir pourquoi les proportions d'apprenants du CP en absence de maîtrise en français augmente d'année en année au regard des moyens importants mobilisés dans le cadre de la réforme curriculaire qui vise la réussite de tous en lecture-écriture au CI-CP.
- Promouvoir l'alphabétisation des adultes.
- Mettre en place des mesures incitatives pour le préscolaire et de développer une politique pour une préscolaire de qualité pour tous les enfants en âge de préscolarisation.
- Renforcer le mécanisme de préparation de classe à travers l'utilisation effective des documents pédagogiques et administratifs pour améliorer le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Structures déconcentrées et décentralisées

- Sensibiliser pour la création et/ou l'animation des organes de gestion de l'école
- Sensibiliser tous les parents à mieux encadrer leurs enfants à la maison.
- Poursuivre la mise en œuvre de la mesure de sous cycle dans son intégralité qui : i) interdit le redoublement à l'entrée de chaque sous cycle (CI, CE1, CM1), ii) exige que l'enseignant qui gardé les élèves à l'entrée du sous cycle passe l'année qui suit avec eux au cours suivant et iii) exige d'organiser des cours de rattrapage au profit des élèves faibles pendant les vacances pour rehausser leur niveau.

**CONCLUSION GENERALE**

Le pré test de l'évaluation nationale des acquis des élèves en début de cycle (CP) et en fin du cycle primaire (CM1) de 2023, a été une occasion pour le sous-secteur des enseignements maternel et primaire de se mirer pour dégager les forces et les faiblesses de la politique éducative nationale. Tout comme les précédentes éditions, le niveau d'acquisition des élèves des écoles échantillonnées a été connu. L'analyse des données collectées auprès des élèves, des enseignants des Directeurs d'écoles et du personnel d'encadrement a permis de comprendre les conditions socioéconomiques des apprenants, les facteurs scolaires des élèves et l'impact de chaque facteur sur les performances des élèves. Ainsi les leviers sur lesquels il faudrait agir pour améliorer les résultats scolaires ont été recommandés à chaque cible. Ce rapport a été réalisé grâce à la contribution de tous les acteurs de l'éducation tant du niveau central que du niveau déconcentré et de l'appui technique et financier du Partenariat Mondial pour l'Éducation. Nous espérons que ce rapport aidera à la prise de décisions par la mise en œuvre des recommandations.