



REPUBLIQUE DU BENIN

FRATERNITE-JUSTICE-TRAVAIL

@@@

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

@@@

CABINET DU MINISTRE



[Date]

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

Rapport validé

Juin 2018

Programme Fonds
Commun Budgétaire -
Partenariat Mondial
pour l'Éducation
(FCB-PME)



KFW

PARTENARIAT MONDIAL
pour L'ÉDUCATION
une éducation de qualité pour tous les enfants

unicef

The World Bank

AFD

REMERCIEMENTS

Nous présentons nos 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 Fonds Commun Budgétaire – Partenariat Mondial pour l'Education (FCB-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 où tout le système éducatif a besoin d'être réformé.

Un grand merci aussi à toute l'Equipe de l'Unité d'Appui Technique et de Suivi (UATS) du Programme FCB-PME avec à sa tête son Coordonnateur Jean Gabriel ADETONA dont les membres ont participé avec ferveur et enthousiasme, à booster la réalisation de cet opus à travers la recherche et la mise à disposition d'informations et de documentations combien utiles et précieuses ; sans leur apport cette étude serait quasi vidée de sa substance.

Un merci tout spécial à tous les Membres de l'Equipe national d'évaluation, au Consultant international Seidou H. GARBA et au Consultant National Mohamed ABOUBAKARI, les premiers pour la qualité des travaux exécutés et les seconds pour 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 ;
 - Yacinthe GBAYE, Chargé de Programme Education de la Banque Mondiale ;
 - Jean Euloge Gabriel ADETONA, Coordonnateur de l'UATS/FCB-PME.
-

Equipe Nationale

- François Vèdonou HOUEDO, Assistant du Ministre des Enseignements Maternel et Primaire ;
 - Marino GOMEZ, Directeur Adjoint de la Programmation et de la Prospective ;
 - Alidou H. BAHNA, Spécialiste Suivi-Evaluation à l'UTAS/FCB-PME ;
 - CHABI BOUKARI B. S. Mama, Directeur de l'Informatique et du Pré-archivage au MEMP ;
 - Bauro BAGOUDOU, Ex- Chef Cellule Suivi-Evaluation et Capitalisation des Projets et Programmes du MEMP (CSECPP) ;
 - Armel FAGNINO, Chef de la CSECPP du MEMP ;
 - Sikirou Sanni AMADOU, Personne Ressource ;
 - Félix OLONI, Directeur de l'Inspection et de l'Innovation Pédagogiques ;
 - Blaise AGOSSA, Directeur de l'Enseignement Primaire;
 - Pierre CHANOU, Directeur de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education ;
 - Mireille AFOUDA, Directrice de l'Enseignement Maternel;
 - Parfait MENO, Chef du Service de la Gestion du Système d'Information à la DPP/MEMP ;
 - Kamel GARBA, Coordonnateur du Programme PCREIS-ZOBS à la DPP/MEMP ;
 - Sylvère HOUNDJEMON, Collaborateur à la DPP/MEMP ;
 - Euric KOUMANOU, Chef Service Administratif à l'UATS/FCB-PME ;
 - Innocent MEHINTO, Collaborateur DIP/MEMP ;
 - Dorcas Fifamè DASSI, Collaboratrice UATS/FCB-PME.
-

Consultants

- Seydou Hamidou GARBA, Consultant International ;
 - Mohamed ABOUBAKARI, Consultant National.
-

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	1
EQUIPE DE REALISATION ET DE REDACTION DU RAPPORT	2
LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS	7
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES GRAPHIQUES	10
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DU SYSTEME EDUCATIF BENINOIS	13
1.1 Brève présentation du Bénin	13
1.2 La situation politique	13
1.3 La situation économique et sociale	14
1.3.2 Sur le plan social	15
1.4 Les perspectives démographiques	17
1.5 Le cadre institutionnel de l'éducation	19
1.5.1 L'éducation formelle	19
1.5.2 L'éducation non formelle	21
1.6 Les performances du sous-secteur des enseignements maternel et primaire	21
1.6.1 L'analyse de l'accès et de la rétention	22
1.6.2 Les questions d'équité	24
1.6.3 La problématique de la qualité des enseignements	26
CHAPITRE 2 : DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'EVALUATION	30
2.1 PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS D'ENQUÊTE	30
2.1.1 Les champs abordés dans l'évaluation	30
2.1.2 La conception et la validation des tests et questionnaires	31
2.2 Le choix de l'échantillon et les taux de réponses	33
2.2.1 Procédures d'échantillonnage	33
2.2.2 Taux de réponses	36
2.3 La collecte des données	38

2.3.1 L'élaboration des outils de collecte	38
2.3.2 La sélection et la formation des enquêteurs	38
2.3.3 La supervision des enquêteurs	39
2.3.4 L'administration des tests et le remplissage des questionnaires	39
2.4 La correction et le codage des cahiers	40
2.5 La saisie des données et les mécanismes de vérification	41
2.6 Les outils et méthodes d'analyse	41
2.7 Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation	41
CHAPITRE 3 : LES PERFORMANCES DES ELEVES	44
3.1 Performances des élèves	45
3.2 Facteurs de disparité	48
3.2.1 Variabilité des scores moyens selon le statut	48
3.2.2 Variabilité des scores moyens selon le milieu	50
3.2.3 Variabilité des résultats selon le genre	53
3.2.4 Variabilité des résultats suivant le niveau de vie des écoles	55
3.2.5 Analyse des performances des élèves par département	56
3.3 Comparaison dans le temps	57
3.3.1 Comparaison des performances globales des élèves	58
3.3.2 Comparaison des performances dans le temps selon le statut de l'école	61
3.3.3 Comparaison des performances dans le temps selon le sexe de l'élève	62
CHAPITRE 4 : LES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA QUALITE DE L'EDUCATION AU BENIN	65
4.1 Facteurs extrascolaires : caractéristiques des élèves et du ménage	66
4.1.1 Les caractéristiques personnelles de l'élève	66
4.1.2 L'environnement socioculturel de l'élève	68
4.1.3 L'environnement socio-économique de l'élève	70
4.2 Facteurs scolaires	72
4.2.1 Environnement scolaire	72
4.3 Facteurs de politique éducative	74
4.3.1 Le rôle de l'enseignant	74
4.3.2 La disponibilité et l'utilisation des livres ou des guides du maître	76
4.3.3 La taille de la classe et disponibilité suffisante de places assises	77
4.3.4 L'absentéisme à l'école	78
4.3.5 Pourcentage effectif couvert du programme	79
4.3.6 Caractéristiques du directeur	80
CHAPITRE 5 LES CONSTATS ET LES RECOMMANDATIONS POUR AMELIORER LES POLITIQUES EDUCATIVES	84
5.1 Les mesures de politiques éducatives	85
5.2 Les principaux constats de l'évaluation	87
5.3 Les recommandations et pistes d'action pour améliorer la qualité des enseignements.	90

CONCLUSION GENERALE	92
----------------------------	----

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	94
------------------------------------	----

LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS

SIGLES	DEFINITIONS	SIGLES	DEFINITIONS
AGVSA	: Analyse Globale de la Vulnérabilité et de la Sécurité Alimentaire	EFTP	: Ecole de Formation Technique et Professionnelle
APC	: Approche par Compétences	EPFI	: Ecole Privée de Formation des Instituteurs
BAC	: Baccalauréat	EPT	: Education pour Tous
BAPES	: Brevet d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire	ESG	: Enseignement Secondaire Général
BAPET	: Brevet d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Technique	EGE	: Etats Généraux de l’éducation
BEPC	: Brevet d’Etudes du Premier Cycle	ENI	: Ecole Normale d’Instituteurs
CAP	: Certificat d’Aptitude Pédagogique	ES	: Education Sociale
CAPES	: Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire	EST	: Education Scientifique et Technologique
CAPET	: Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Technique	FAO	: Organisation des Nations Unies pour l’Alimentation et l’Agriculture
CEAP	: Certificat Elémentaire d’Aptitude Pédagogique	FCFA	: Franc de la Communauté Française Africaine
CEDEAO	: Communauté Economique des Etats de l’Afrique de l’Ouest	FADeC	: Fonds d’Appui au Développement des Communes
CEP	: Certificat d’Etudes Primaires	FCB-PME	: Programme Fonds Commun – Budgétaire Partenariat Mondial pour l’Education
CI	: Cours d’Initiation	IADM	: Initiative de l’Allègement de la Dette Multilatérale
CP	: Cours Préparatoire	IDH	: Indice de Développement Humain
CP	: Conseiller Pédagogique	INFRE	: Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
CE2	: Cours Elémentaire 2 ^{ème} année	INJEPS	: Institut National de la Jeunesse pour l’Education Physique et Sportive
CE1	: Cours Elémentaire 1 ^{ère} année	INSAE	: Institut National de la Statistique et de l’Analyse Economique
CM1	: Cours Moyen 1 ^{ère} année	MEMP	: Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
CM2	: Cours Moyen 2 ^{ème} année	MESTFP	: Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle
CQM	: Certificat de Qualification aux Métiers	MESRS	: Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
CQP	: Certificat de Qualification Professionnelle	MICS	: Multiple Indicator Cluster Survey (Enquête par grappes à indicateurs multiples)
DEM	: Direction de l’Enseignement Maternel	ODD	: Objectifs de Développement Durable
DEP	: Direction de l’Enseignement Primaire	OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
DIIP	: Direction de l’Inspection et de l’Innovation Pédagogiques	OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
DPP	: Direction de la Programmation et de la Prospective	PAEFEE	: Programme d’Appui à l’Education et à la Formation des Enfants Exclus du Système Educatif

SIGLES	DEFINITIONS	SIGLES	DEFINITIONS
EDS	: Enquête Démographique et de Santé	PAG	: Programme d'Action du Gouvernement
EE	: Expression Ecrite	PCA	: Programme de Cours Accéléré
EMICoV	: Enquête Modulaire Intégrée sur les Conditions de Vie des ménages	PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
ENSET	: Ecole Nationale des Sciences Economiques et Techniques	PDDSE	: Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
PIB	: Produit Intérieur Brut	SIDA	: Syndrome d'Immino Déficience Acquisse
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement	TTI SSA	: Teacher Training Initiative for Sub-Saharan of Africa
RGPH 4	: 4 ^{ème} Recensement Général de la Population et de l'Habitat	TBS	: Taux Brut de Scolarisation
REM	: Ratio Elèves-Maître	UATS	: Unité d'Appui Technique et de Suivi
SDI	: Service Delivery Indicators (Indicateurs de Prestation de Service)	UEMOA	: Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
VIH	: Virus de l'Immunodéficience Humaine		

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Contribution des facteurs à la croissance de l'économie béninoise 2000-2015 (en %)	14
Tableau 2 : Croissance démographique et projections, 1992-2030	18
Tableau 3 : Évolution et projection de la population scolarisable, 2002-2030	18
Tableau 4 : Evolution des effectifs.....	22
Tableau 5 : Evolution du taux brut de scolarisation dans les cycles formels d'enseignement.....	23
Tableau 6 : Evolution du taux de redoublement et d'abandon.....	23
Tableau 7 : Pourcentage de réussite par discipline aux examens de sortie des ENI en 2015.....	27
Tableau 8 : Pourcentage de réussite au CEP 2015 par discipline.....	28
Tableau 9 : Conception de l'échantillon pour un échantillonnage en grappes en deux étapes ...	35
Tableau 10 : Tableau d'échantillonnage	37
Tableau 11 : Echantillons d'écoles et d'élèves taux de participation.....	38
Tableau 12 : Le niveau de performance des élèves de CP et de CM1.....	45
Tableau 13 : Résultats des élèves de deuxième année (CP) selon leur milieu	51
Tableau 14 : Résultats des élèves de cinquième année (CM1) selon leur milieu.....	51
Tableau 15 : Scores moyens comparables des élèves de 2ème et 5ème années en 2011 et en 2017	58
Tableau 16 : Performances des élèves suivant l'âge et le sexe des élèves	67
Tableau 17 : Distribution des facteurs en lien avec l'environnement socioculturel de l'élève	69
Tableau 18 : Situation de l'instruction des parents des élèves	71
Tableau 19 : Pourcentages des redoublants de la cohorte d'élèves de CP et de CM1	73
Tableau 20 : Distribution des manuels scolaires selon le niveau d'enseignement évalué	74
Tableau 21 : Echelle d'utilisation du matériel didactique par les enseignants selon le niveau évalué.....	77
Tableau 22 : Existence et niveau d'implication des structures d'appui aux écoles primaires	82

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Evolution du Taux de croissance réel.....	14
Graphique 2 : Profil de scolarisation selon le genre, Bénin 2015	25
Graphique 3 : Profil de scolarisation selon le milieu, 2015.....	25
Graphique 4 : Profil de scolarisation selon le niveau de richesse, 2015.....	25
Graphique 5 : Evolution du taux de qualification des enseignants	27
Graphique 6 : Champs abordés par l'évaluation	31
Graphique 7 : Distribution des performances des élèves de CP aux tests.....	46
Graphique 8 : Distribution des performances des élèves de CM1 aux tests	47
Graphique 9 : Répartition des élèves de CP et CM1 selon les niveaux de compétences	48
Graphique 10 : Répartition des scores des élèves de CP selon le statut des écoles.....	49
Graphique 11 : Répartition des scores des élèves de CM1 selon le statut des écoles	50
Graphique 12 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CP selon le milieu	52
Graphique 13 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CM1 selon le milieu.....	53
Graphique 14 : Distribution des scores des élèves de CP selon le genre	54
Graphique 15 : Distribution des scores des élèves de CM1 selon le genre	54
Graphique 16 : 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	55
Graphique 17 : 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	56
Graphique 18 : Répartition des performances moyennes par département.....	57
Graphique 19 : Comparaison des distributions des scores des élèves de CP selon l'année d'évaluation.....	59
Graphique 20 : Comparaison des distributions des scores des élèves de CM1 selon l'année d'évaluation.....	59
Graphique 21 : Représentation des seuils de compétence au CP suivant l'année d'évaluation... 	60
Graphique 22 : Représentation des seuils de compétence au CM1 suivant l'année d'évaluation.....	60
Graphique 23 : Distribution des performances des élèves du CP selon l'année de l'évaluation et le statut de l'école	61
Graphique 24 : Distribution des performances des élèves du CM1 selon l'année de l'évaluation et le statut de l'école	62
Graphique 25 : Distribution des performances des élèves du CP selon l'année de l'évaluation et le sexe de l'élève.....	63
Graphique 26 : Distribution des performances des élèves du CM1 selon l'année de l'évaluation et le sexe de l'élève.....	63
Graphique 27 : Distribution de l'âge des élèves enquêtés.....	68
Graphique 28 : Distribution de l'effectif des élèves selon le statut de l'école	72
Graphique 29 : Distribution des enseignants par diplôme académique.....	75
Graphique 30 : Distribution des enseignants par diplôme professionnel.....	75
Graphique 31 : Distribution de l'effectif moyen des élèves par classe selon le statut	78
Graphique 32 : Distribution des programmes d'enseignement	79
Graphique 33 : Fréquence de réunion du directeur avec les enseignants.....	81
Graphique 34 : Projets (ou plans d'actions) réalisés au cours de l'année scolaire par les partenaires locaux	82

INTRODUCTION

Le Bénin s'est engagé à travers la lettre de politique éducative de 2005 à "assurer à tous ses enfants une éducation de qualité". Il s'est doté, pour cela, d'un Plan Décennal de Développement du secteur de l'éducation pour la période 2006-2015 qui ambitionne à l'horizon 2015 de garantir une éducation de qualité pour tous en lien avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Plusieurs axes d'intervention ont été retenus et concernent :

- l'accroissement de l'accès à l'éducation avec un accent particulier sur l'enseignement primaire ;
- la garantie de l'équité et de la rétention surtout pour les filles et les enfants à besoins spécifiques ;
- l'amélioration de la qualité des enseignements ;
- l'amélioration de la gestion et du pilotage du secteur.

Le mécanisme de suivi-évaluation du plan décennal a prévu non seulement des évaluations du plan mais aussi et surtout des évaluations pour mesurer l'atteinte des objectifs fixés en matière d'acquisition des connaissances et des compétences par les apprenants. Dans ce cadre, en l'absence d'un dispositif national d'évaluation, le pays s'est contenté de participer aux évaluations PASEC qui ne se réalisent que tous les cinq ans. Cette situation ne permet pas de s'assurer que les mesures prises pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage ont permis d'inverser les tendances lourdes précédemment observées. La seule évaluation nationale réalisée au cours des dix dernières années (2011) a révélé un niveau de performance assez faible des apprenants. Face à cette situation, plusieurs actions ont été réalisées dans le cadre de la mise en œuvre du programme Fonds Commun Budgétaire – Partenariat Mondiale pour l'Education (FCB-PME) afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Il s'agit des actions liés à :

- l'acquisition et la mise à disposition de matériels pédagogiques, de livrets (de français et de mathématiques) et autres documents pédagogiques aux enseignants ;
- la formation initiale et continue des enseignants ;
- la dynamisation de l'inspection pédagogique.

Par ailleurs, la distribution des manuels et cahiers d'activités s'est poursuivie dans toutes les écoles primaires.

Le programme FCB-PME a prévu dans son plan d'action, la participation du Bénin à une évaluation internationale et l'organisation d'une évaluation nationale pour évaluer les progrès accomplis en matière de qualité de l'éducation.

Après la participation du Bénin à l'évaluation internationale groupée du PASEC en 2014 pour lequel les performances ne se sont guère améliorées surtout en début de cycle primaire, il a été organisé en 2016, une évaluation nationale des acquis scolaires couplée avec l'enquête à indicateurs de prestation de service (Service Delivery Indicateurs) de la Banque Mondiale. Cette évaluation, réalisée au cours de l'année 2016-2017, a pour objectif de mesurer le niveau d'acquisition des connaissances et compétences des écoliers béninois en début (CP) et fin (CM1) de cycle primaire.

Le présent rapport rend compte des résultats de l'évaluation nationale. Il comprend cinq chapitres.

Le premier chapitre présente le système éducatif béninois en général et le sous-secteur des enseignements maternel et primaire en particulier en termes d'organisation, de ressources, de gestion, d'efficacité et de pilotage.

Le deuxième chapitre décrit la méthodologie et les différentes étapes du processus d'évaluation. Quant au troisième chapitre, il présente, le niveau de performances des élèves et ses liens avec différents facteurs tels que l'âge des apprenants, leur sexe, leur milieu de provenance, le statut de leur école,...et établit une comparaison avec les résultats des évaluations antérieures.

Le quatrième chapitre permettra de rechercher et analyser les facteurs scolaires et extrascolaires qui influencent les performances des élèves.

Le rapport propose dans le cinquième chapitre, les résultats de cette évaluation avec les politiques éducatives en vigueur dans le pays et propose des pistes d'amélioration et des recommandations pour un meilleur pilotage de la qualité des enseignements.

CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DU SYSTEME EDUCATIF BENINOIS

Ce chapitre présente un aperçu du contexte général du système éducatif. Il présente également à travers une brève présentation du Bénin, la situation politique, économique et sociale, les perspectives démographiques, le cadre institutionnel et les performances du système éducatif en matière d'accès, d'équité, de rétention, de qualité et de gouvernance/pilotage.

1.1 Brève présentation du Bénin

Bordé à l'ouest par le Togo, à l'est par le Nigéria, au sud par l'Océan Atlantique et au nord-ouest par le Burkina Faso et au nord-est par le Niger, le Bénin comptait environ 10,9 millions¹ d'habitants en 2016. Pays d'Afrique de l'Ouest, il s'étend sur 670 km, du fleuve Niger au nord à la côte atlantique au sud avec une superficie totale de 114 763 km². La densité de la population est 96,5/habitant au km² et son taux de croissance démographique moyen est de 3,5%. La capitale du Bénin est Porto-Novo et la langue officielle est le français. Mais on note surtout l'utilisation de plus de 50 langues locales pour les communications entre les populations. En 2016, le taux d'alphabétisation est de 51% et l'espérance de vie est de 60,7 ans. Le Bénin est organisé en 12 départements et 77 communes conformément à la loi 97-028 du 15 janvier 1999 et comptent 546 arrondissements et 5 288 villages ou quartiers depuis l'amendement de la liste des unités administratives locales en 2013. Les communes dans le cadre de cette loi sont habilitées à construire, réhabiliter et équiper les infrastructures scolaires sur la base des ressources qui leur sont directement transférées par l'Etat à travers le Fonds d'Appui au Développement des Communes (FADeC). La Constitution de 11/12/1990 proclame la laïcité de l'État et la liberté de pensée, d'expression et de pratiques religieuses. D'après le recensement de 2013 (RGPH4), 27,7 % des habitants sont musulmans, 25,5 % catholiques, 11,6 % sont praticiens du vaudou, 6,7 %

appartiennent à l'Église du christianisme céleste et 6 % de la population se déclare sans affiliation religieuse. Il existe d'autres communautés représentant moins de 5 % de la population, telles que les méthodistes, les Témoins de Jéhovah, les bahaïs, les baptistes, les pentecôtistes, les membres de l'Église de l'Unification (Moon) et les eckankars.

1.2 La situation politique

Le Bénin continue de bénéficier d'un régime démocratique stable depuis la fin du régime marxiste-léniniste en 1989. Le pays a organisé six scrutins présidentiels, sept élections législatives et trois élections locales, qui se sont déroulés pacifiquement. La constitution du 11 décembre 1990 adoptée après la Conférence des Forces Vives de la Nation toujours en vigueur établit un régime politique de type présidentiel. Bien que tous les acteurs politiques semblent être unanimes sur la nécessité de son toilettage, le peuple n'est pas encore prêt pour une éventuelle révision du candidat de sa constitution. L'élection présidentielle de mars 2016 s'est soldée par la victoire de Patrice Talon. En décembre 2016, la nouvelle équipe au pouvoir a adopté le « Programme d'Actions du Gouvernement » (PAG, 2016-2021), un ambitieux plan de développement structuré autour de trois (3) piliers et sept (7) axes stratégiques qui seront opérationnalisés autour de 45 projets phares visant à améliorer la productivité et les conditions de vie de la population. L'Axe stratégique 5 du pilier 2 relatif à la transformation structurelle de l'économie porte sur l'amélioration des performances de l'éducation. Le climat sociopolitique reste globalement favorable et propice aux réformes,

¹ Projection des données du RGPH 4 par l'INSAE dans principaux indicateurs et projections

malgré de fortes attentes sur le plan économique et les pressions exercées sur le gouvernement pour accélérer la lutte contre le chômage élevé des jeunes, améliorer les conditions de vie, stimuler la croissance économique et optimiser les services publics. Avec l'appui de ses partenaires, le pays a pu engager des réformes économiques et structurelles importantes.

1.3 La situation économique et sociale

1.3.1 Sur le plan économique

Le Bénin est membre de l'Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine (UEMOA) et de la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Bénéficiaire des initiatives « Pays Pauvres Très Endettés » (PPTE) et « Allégement de la Dette Multilatérale » (IADM), le Bénin a bénéficié d'importantes annulations de dettes. Malgré ces initiatives en faveur du Bénin, le déficit budgétaire est de 6,7% du PIB en 2016. Il appartient au groupe des pays les moins avancés. En termes d'indice de développement humain (IDH), il se classe au 166^{ème} rang sur 188 du rapport du PNUD publiée en 2016, reculant d'une place par rapport à 2015. En 2017, il se situe au 158^{ème} rang sur 189 du rapport Doing business, qui calcule l'indice de la facilité de faire des affaires, contre 162^e l'année précédente. Entre 2010 et 2015, le PIB réel (exprimé en prix constants de 2015) est passé de 3 883 milliards de FCFA à environ 5000 milliards de FCFA. L'activité économique a connu, entre 2010 et 2015, une évolution en deux phases : une tendance haussière entre 2010 et 2013 où le taux de croissance du PIB réel est passé de 2,1% à 6,9% et une phase baissière qui voit le taux de croissance fléchir à partir de 2014 pour ne s'établir qu'à 2,1% en 2015. Sur l'ensemble de la période, le taux de croissance du PIB réel est en moyenne de 4,2% et demeure faible pour répondre aux besoins fondamentaux de la

population béninoise dont la proportion vivant en dessous du seuil de pauvreté a augmenté.

Graphique 1 : Evolution du Taux de croissance réel



Source : INSAE/DSEE, 2017

La croissance du PIB par habitant demeure également faible, en raison de la pression démographique soutenue (3,2% par an), laissant ainsi peu de marge pour (i) réduire la pauvreté, (ii) créer des emplois décents, (iii) réduire les inégalités et (iv) permettre l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) à l'horizon 2030. L'instabilité et le niveau modéré de la croissance s'expliquent principalement par la faible productivité et la faible compétitivité de l'économie béninoise. Depuis les années 2010, la structure de l'économie est restée quasiment stable, avec des secteurs primaire et secondaire représentant, en moyenne respectivement, 21,8% et 21,1% du PIB, avec un secteur tertiaire prépondérant (46,5%) du PIB².

La contribution des facteurs à la croissance fait ressortir une prépondérance du capital humain (travail effectif augmenté du capital humain) sur les autres facteurs ; sa valeur plus élevée domine celle des autres facteurs.

Tableau 1 : Contribution des facteurs à la croissance de l'économie béninoise 2000-2015 (en %)

Indicateurs	
Taux de croissance effective moyenne	3.9
Emploi effectif augmenté du capital humain	2.2
Capital privé effectif	1.3
Productivité totale effective des	0.4

² Cf. Comptes nationaux, SCN/93, INSAE, 2016.

facteurs	
----------	--

Source : ST/PNUD, 2017

Cette évaluation des sources de la croissance de l'économie béninoise met l'emphase sur l'importance du capital humain et du facteur travail parmi les facteurs qui gouvernent la croissance de l'économie béninoise. Au-delà de l'emploi, la croissance est tirée de façon endogène par l'effort soutenu en capital humain et par les taux d'investissement en capital physique. Les taux d'investissement en capital physique dépendent des effets multiplicateurs de l'effort d'accumulation en capital humain³. D'où la nécessité d'investir davantage dans l'éducation et la santé qui reçoivent respectivement 23% et 7% des ressources publiques.

1.3.2 Sur le plan social

(i) La pauvreté s'est accrue entre 2010 et 2015.

En dépit du taux de croissance modérés depuis deux décennies, la pauvreté reste généralisée au Bénin, quand elle ne s'aggrave pas : le taux de pauvreté à l'échelle nationale, passé de 37,5 % en 2006 à 35,2 % en 2009, est ressorti à 36,2 % en 2011 et 40,1 % en 2015. En référence au seuil de pauvreté calculé en 2015, la proportion de personnes vivant en dessous de ce seuil s'est accrue de 3,9 points et touche 43,6% de la population rurale en 2015 contre 35,8% en milieu urbain (INSAE, Note sur la pauvreté au Bénin, Octobre 2015). La proportion de la population qui cumule les différentes formes de pauvreté (Pauvreté monétaire et non monétaire) est estimée à 15,3% en 2015 contre 13,6% en 2011, soit une hausse de 1,7 point. Quant à la pauvreté non monétaire, elle a touché 28,70% de la population béninoise en 2015 contre 30,16% en 2011.

³ Balaro, G. (2009), Capital humain, croissance endogène et pauvreté au Bénin, Publication CAPAN, Porto-Novo.

Par ailleurs, l'analyse de l'évolution de la pauvreté (monétaire et non monétaire) suivant ses déterminants socio-économiques révèle : (i) une baisse du niveau de la pauvreté selon le niveau d'instruction qui est une variable importante du capital humain ; (ii) une aggravation de la pauvreté monétaire couplée à une baisse de la pauvreté non monétaire corrélée avec la taille du ménage; et (iii) une pauvreté monétaire moins accrue dans les ménages dirigés par des femmes que ceux dirigés par des hommes.

L'évolution préoccupante de la prévalence de la pauvreté contraste avec les tendances observées au niveau du taux de croissance économique qui est passé d'une moyenne annuelle de 4,2% entre 2000-2005 à 3,8% entre 2006-2010 et à 4,6% entre 2011-2015. A cette croissance qui n'est pas pro-pauvre, s'allie également un renforcement de l'inégalité socio-économique et sa polarisation selon des déterminants liés au cadre de vie des ménages. L'analyse de la répartition spatiale révèle que, sur la période 2007-2015, les inégalités se sont accentuées dans l'ensemble des départements, à l'exception de l'Alibori, de l'Atlantique et du Mono où elles ont baissé sur la même période. Par ailleurs, les inégalités se sont accentuées dans les départements du Borgou, du Zou, des Collines et de l'Ouémé par rapport aux situations antérieures.

(ii) L'insécurité alimentaire⁴ reste l'une des problématiques majeures du développement au Bénin.

Les résultats de l'Analyse Globale de la Vulnérabilité à la Sécurité Alimentaire (AGVSA⁵) menée en 2013 indiquent qu'au niveau national, 1,1 millions de personnes

⁴ L'insécurité alimentaire est liée à des disponibilités alimentaires inégalement réparties dans le pays et à une forte incidence de pauvreté dans un contexte récurrent de hausse des prix des denrées alimentaires de base.

⁵ L'AGVSA est organisée par le Gouvernement du Bénin avec l'appui du Programme Alimentaire Mondial (PAM)

(11% des ménages) sont en insécurité alimentaire. L'insécurité alimentaire est plus prononcée en milieu rural (15%) qu'en milieu urbain (8%). Il en est de même du risque d'insécurité alimentaire ou sécurité alimentaire limite qui touche 43% des populations en milieu rural et 25% en milieu urbain, soit au total 34% de la population au niveau national.

La situation nutritionnelle au Bénin demeure également très préoccupante. De 10% en 2011 (EMICoV, 2011), le taux d'émaciation modérée et sévère est passé à 5,4% (MICS, 2014). Près de 45% des décès d'enfants de moins de cinq (5) ans est dû à la malnutrition. La malnutrition chronique ou retard de croissance est passée de 32% en 2011 (EMICoV, 2011) à 34,4% en 2014 (MICS, 2014). La situation est plus critique en milieu rural (35,2%) qu'en milieu urbain (25,8%) et affecte plus les garçons que les filles (EMICoV, 2011)⁶. Mais indépendamment des sources, cet indicateur est au-dessus de 30%, seuil jugé critique par l'OMS. La couverture des besoins journaliers en énergie des ménages estimés à 1300 kilocalories n'atteint guère 2400 kilocalories, norme fixée par la FAO et l'OMS.

(iii) Malgré les efforts consentis par les gouvernements successifs, la situation sanitaire est toujours préoccupante.

Le RGPH4 de 2013 indique un niveau de mortalité maternelle de 335,5 décès pour 100.000 naissances très loin de la cible ODD3 (70 pour 100 000 naissances vivantes d'ici à 2030). Quant au quotient de mortalité infanto-juvénile au niveau national, il reste élevé (106,3‰, RGPH4 2013 ; 115‰, MICS 2014) en dépit des efforts consentis ces dernières années, pour une cible de 65‰ en 2015. Par ailleurs, seulement 41,6% des enfants sont complètement vaccinés.

Parmi les trois (03) maladies prioritaires (Paludisme, Tuberculose et VIH SIDA), le paludisme demeure la première cause de consultation (42,8% des cas) et d'hospitalisation (52,3%) selon l'annuaire des statistiques sanitaires de 2016. Le paludisme aussi est la première cause de morbidité et de mortalité dans les groupes les plus vulnérables, à savoir, les enfants de moins de cinq (05) ans et les femmes enceintes. En ce qui concerne le SIDA, la prévalence dans la population générale s'est stabilisée à 1,2% depuis 2006 (EDS). La prévalence chez les jeunes de 15 à 24 ans est de 0,2% (EDS4) avec la persistance des comportements à risque au sein de ce groupe. Pour ce qui est de la tuberculose, le taux d'incidence de la tuberculose dans la population diminue régulièrement, passant de 86 à 60 cas pour 100.000 habitants entre 2000 et 2016. Enfin, pour ce qui concerne les maladies à potentiel épidémique, la menace persistante de flambées épidémiques saisonnières, le choléra, la méningite et d'autres urgences ou catastrophes obligent à de la veille. Depuis 2016, des épisodes de fièvre à virus LASSA viennent alourdir ce tableau.

(iv) Des avancées en matière d'accès des populations à l'eau

Globalement, le taux d'accès à l'eau est passé de 39,7% en 2002 à 48,4% en 2007 puis à 70,1% en 2015. Par rapport à l'accès à l'eau, le taux de desserte en eau potable en milieu rural, a connu une baisse, passant de 68,1% en 2014 à 67,6% en 2015. Ce recul s'explique, entre autres, par la non réalisation de points d'eau en 2015 et par l'accroissement annuel de la population. En milieu urbain, le taux de desserte en eau potable est passé de 72% en 2014 à 84,80% en 2015.

(v) Des infrastructures d'assainissement de base de plus en plus utilisées

La proportion des individus qui utilisent une latrine familiale est passée de 30,2% en 2002 à 33,8% en 2007, puis à 68,9% en 2015. Le taux

⁶ Il convient de noter que les deux enquêtes (EMICoV et MICS) n'ont pas été réalisées suivant la même méthodologie.

d'accès à une latrine familiale a plus que doublé entre 2007 et 2015 alors qu'il a connu un accroissement de seulement 3 points entre 2002 et 2007. Les statistiques font apparaître des disparités régionales en matière d'accès aux infrastructures d'assainissement. En effet, les populations des milieux urbains (73,5%) ont un plus grand accès aux infrastructures d'assainissement de base que celles des milieux ruraux et semi-urbains (66,04%).

(vi) Un taux d'électrification encore très faible en milieu rural

Les données du Système d'information énergétique de 2015 ont permis de noter que la demande énergétique est en pleine croissance avec un taux d'électrification national encore faible, mais qui est passé de 13,1% en 1996 à 33,2% en 2015. En milieu urbain, ce taux est de 61,19% en 2015 tandis qu'en milieu rural, il est de 8,15%. La demande d'énergie électrique s'est accrue de 10,4% annuellement, passant de 105 MW en 2006 à 192 MW en 2014. En termes de couverture, peu de localités du pays sont électrifiées en 2015 avec 1654 localités sur les 3755 localités que compte le Bénin soit un taux de couverture de 45%.

Au vu de la situation sociale on peut dire que la pauvreté ne se réduit pas malgré une croissance économique plus ou moins appréciable et que les populations n'ont pas totalement accès aux services sociaux de base malgré les efforts consentis par le Gouvernement.

1.4 Les perspectives démographiques

Le développement des systèmes éducatifs est fortement déterminé par les facteurs économiques et sociodémographiques. En

effet, l'effectif des élèves scolarisés et la qualité des services éducatifs offerts par un pays sont, à court, moyen et long termes, largement influencés, entre autres, par les ressources financières (publiques et privées) disponibles. Par ailleurs, la pression démographique qui pèse sur le système éducatif est également un facteur extrêmement important dans la mesure où elle conditionne la demande pour l'éducation et par conséquent l'adaptabilité de l'offre par rapport à cette demande.

Avec un taux d'accroissement démographique de 3,5% (2002-2013), le Bénin est l'un des pays de l'UEMOA qui enregistre un fort taux de croissance engendrant à la fois des effets négatifs sur la santé de la mère et une pression sur les politiques publiques pour garantir les services de base de qualité. Le 4ème Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH4) révèle que la population béninoise connaît une forte croissance passant de 4,9 millions habitants en 1992 à 10 millions habitants en 2013. L'INSAE prévoit une poursuite de la croissance de la population qui pourrait atteindre environ 15,8 millions en 2030. Selon les tendances récentes, cette population béninoise a crû plus rapidement entre 2002 et 2013 qu'entre 1992 et 2002. En effet, le taux de croissance intercensitaire entre 2002 et 2013 est estimé à 3,6%, contre 3,2% entre 1992 et 2002. Ce taux de croissance pourrait connaître une baisse sur la période 2013-2020 pour atteindre une moyenne de 2,8% par an. Ce fléchissement de la croissance démographique peut s'expliquer par une diminution de la natalité (le taux brut de natalité est passé de 41,1‰ en 2002 à 36,4‰ en 2013) et de la mortalité (le taux brut de mortalité est passé de 12,27‰ en 2002 à 8,5‰ en 2013) entraînant ainsi une augmentation de l'espérance de vie.

Tableau 2 : Croissance démographique et projections, 1992-2030

	Population (en milliers d'habitants)					Taux de croissance		
	1992	2002	2013	2025	2030	1992-02	2002-13	2013-30
Masculin	2 389	3 283	4 888	6 835	7 821	3,23%	3,58%	2,83%
Féminin	2 527	3 487	5 121	7 002	7 967	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 : analyse sectorielle de l'éducation, mai 2017

Par ailleurs, la population béninoise se caractérise par son extrême jeunesse, 46,7% de la population étant âgée de moins de 15 ans en 2013. Les femmes représentent 51, 2% de cette population en 2013 contre 51,4% en 1992. Il est anticipé par l'INSAE une diminution de la proportion de femmes et leur poids représenterait 50,5% en 2030.

Tableau 3 : Évolution et projection de la population scolarisable, 2002-2030

Nombre en millier et % 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 : INSAE et calcul des auteurs

Il est anticipé également une croissance plus faible de la population jeune en l'occurrence les moins de 15 ans mais une croissance à des niveaux plus élevés pour les 16-23 ans. Entre 2013 et 2030, il est attendu une augmentation de 42% de la population scolarisable correspondant à un rythme de croissance moyenne annuelle de l'ordre de 2,1% sur la période 2013-2030 contre 3,2% entre 2002 et 2013. Du fait de la baisse anticipée de la natalité évoquée plus haut, les populations les plus jeunes vont croître à un rythme plus faible que par le passé mais également à un rythme plus faible que les plus âgés. Ainsi, le nombre d'enfants et de jeunes de la tranche d'âge de 6 à 15 ans va croître à un taux moyen annuel de 1,5% entre 2013 et 2030 contre 3,2% entre 2002 et 2013, alors que la proportion des jeunes de la tranche d'âge de 16 à 23 ans va continuer à augmenter à un rythme plus élevé de 3,4% en moyenne annuelle. En conséquence, les jeunes de 16 à 23 ans vont représenter le groupe majoritaire de la population scolarisable en 2030, en se situant à cette date à 34,7% de l'ensemble de la population

scolarisable contre 27,9% en 2013. Quant aux enfants âgés de 6 à 11 ans, leur poids va diminuer de 35,4% en 2013 à 29,8% de l'ensemble de la population scolarisable en 2030.

Même si la pression démographique sur le système éducatif sera moindre que par le passé, le système éducatif fera face à une demande importante de services éducatifs. En effet, la population scolarisable (3-23 ans) passera de 5,6 millions en 2015 à 7,6 millions en 2030, soit un accroissement des effectifs à scolariser de 35,7% sur la période. D'où la nécessité pour le Gouvernement de répondre à cette demande par une offre quantitative, diversifiée et de qualité.

1.5 Le cadre institutionnel de l'éducation

Depuis 2001, l'administration du système éducatif béninois a connu plusieurs mutations dans sa dénomination, ses missions, ses attributions et ses structures. Elle est aujourd'hui assurée par trois ministères : (i) le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP); (ii) le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) qui a à charge l'alphabétisation et l'éducation des adultes ; et (iii) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).

Le système éducatif béninois comprend l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

1.5.1 L'éducation formelle

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

(i) L'Enseignement Maternel (EM)

Cet ordre d'enseignement vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychologiques et mentales de l'enfant. Il est dispensé dans des écoles maternelles et est ouvert aux enfants de deux ans et demi au moins et dure deux ans.

(ii) L'Enseignement primaire

Cet ordre d'enseignement exige six années d'étude (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2) et accueille les enfants ayant au moins quatre ans et demi. La finalité de l'enseignement primaire est l'éveil de l'esprit de l'enfant, sa formation physique, intellectuelle, civique et morale, l'éveil de son esprit d'initiative et de 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 la localité ou toute autre langue. Dans la pratique, l'enseignement primaire est dispensé exclusivement en français mais depuis 2013 une phase pilote de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel a démarré et s'est poursuivie avec 10 langues jusqu'en 2017 marquée par le changement d'option en faveur de l'introduction de l'anglais. La fin des études de l'enseignement primaire est sanctionnée par l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

(iii) L'Enseignement Secondaire Général (ESG)

Prolongement logique de l'enseignement primaire, il vise à approfondir chez l'élève, les apprentissages du cycle précédent, tout en développant le sens de l'observation, le raisonnement logique et l'esprit de recherche. L'enseignement secondaire général est assuré dans les lycées et collèges. L'enseignement secondaire général comprend deux cycles. Le premier, d'une durée de quatre ans (de la 6^{ème} en 3^{ème}), est ouvert aux élèves ayant le CEP et théoriquement âgés de 12 à 15 ans. Il est

sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Le second cycle a une durée de trois années (de la 2nde en terminale) et est fréquenté par des élèves âgés en théorie de 16 à 18 ans. Le Baccalauréat est le diplôme de fin d'études du second cycle du secondaire général et en même temps le premier diplôme universitaire.

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

Déclaré seconde priorité du Gouvernement du Bénin après l'enseignement primaire, cet ordre d'enseignement a acquis ses lettres de noblesse depuis les Etats Généraux de l'Education (EGE) en 1990. L'enseignement technique se déroule également en deux cycles. Le premier a une durée de trois à quatre ans et est ouvert aux élèves ayant étudié jusqu'en 5^{ème} de l'enseignement général. Il est prévu désormais dans le cadre de la réforme en cours dans l'EFTP que l'entrée se fera avec le niveau de la classe de 3^{ème}. Le second dure également trois à quatre ans suivant les filières. A la fin du premier cycle du secondaire technique, les élèves ayant réussi les examens reçoivent l'un des diplômes techniques de fin de cycle (Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), Brevet d'Etudes d'Agriculture Tropicale ou 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

Il assure l'élaboration, la transmission et la diffusion du savoir, du savoir-faire et du savoir-être nécessaires à la maîtrise de l'environnement humain et à l'élaboration des conditions d'existence. Il doit veiller au développement harmonieux de l'ensemble du système éducatif et former des cadres supérieurs compétents et compétitifs, capables d'assurer leur propre épanouissement et le développement de la nation. La durée des études poursuivies à l'enseignement supérieur

varie de 2 à 7 ans, voire 11 ans pour les spécialités de médecine ou autres post-doctorat. L'enseignement supérieur comprend des formations générales et des formations professionnelles. Il existe quatre universités publiques au Bénin. Des universités privées et de nombreux établissements privés d'enseignement supérieur opèrent également dans le sous-secteur.

Pour assurer la prise en charge des écoliers, élèves et étudiants le système a besoin d'enseignants qui sont formés dans des écoles de formation ci-dessous présentées.

(vi) Les Ecoles de formation des enseignants

La formation des enseignants se déroule dans des institutions spécialisées. Le système actuel de formation initiale des enseignants s'organise autour de 10 établissements publics de formation : l'ENI⁷ d'Allada pour les enseignants de la maternelle ; les ENI de Porto-Novo, d'Abomey, de Djougou, de Dogbo et de Kandi pour les enseignants du primaire, les ENS⁸ de Porto-Novo et de Natitingou pour les enseignants du secondaire général, l'ENSET⁹ de Lokossa pour les enseignants de l'enseignement technique, et l'INJEPS¹⁰ de Porto-Novo pour les professeurs d'éducation physique et sportive. L'entrée à la formation des enseignants de la maternelle et du primaire se fait sur concours et dure deux ans. Elle est sanctionnée par le CEAP pour les titulaires du BEPC ou le CAP pour les titulaires du BAC. De même, l'entrée à la formation des enseignants du secondaire général et du secondaire technique est conditionnée par des critères académiques (le BAC au minimum) et par la réussite à un concours d'entrée organisée par la DEC. La durée de la formation est de 3 ans pour obtenir

⁷ Ecole Normale d'Instituteurs

⁸ Ecole Normale Supérieure

⁹ Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique

¹⁰ Institut National de la Jeunesse et de l'Education Physique et Sportive

le BAPES, le BAPET ou le BAP-EPS, et de 5 ans pour obtenir le CAPES, le CAPET ou le CAP-EPS. Notons qu'en dehors de ces établissements publics de formation des enseignants, quelques établissements privés ont commencé par voir le jour ces dernières années pour contribuer aux besoins importants de formation des enseignants.

1.5.2 L'éducation non formelle

En dehors de l'éducation formelle de type scolaire, dispensée dans des institutions d'enseignement et basée sur des programmes d'études officiels déterminés, il se développe parallèlement une offre d'éducation non formelle assurée par des organismes internationaux, des associations et ONG. Si cette forme d'éducation est plus difficile à contrôler par les pouvoirs publics, leur importance et leur pertinence ont toutefois conduit l'Etat à s'y intéresser afin d'envisager les passerelles possibles avec l'éducation formelle dans la perspective d'une éducation inclusive. Elle comprend la formation professionnelle par apprentissage, l'alphabétisation et l'éducation des adultes, les alternatives éducatives et répond aux besoins spécifiques de certains groupes de la population béninoise.

(i) La formation professionnelle par apprentissage

Elle comprend la formation de type dual, au cours de laquelle l'apprenti travaille dans un atelier ou une entreprise avec un patron et reçoit parallèlement une formation dans un établissement public (Centre de formation professionnelle ou lycées et collèges d'enseignement technique) et celle des Centres de Métiers qui forment les jeunes déscolarisés ou non scolarisés aux métiers d'artisan. Ces deux types d'apprentissage durent trois ans et sont destinés aux jeunes âgés d'au moins 14 ans sachant lire et écrire. A l'issue de l'apprentissage, l'apprenti reçoit, dans le premier cas, un Certificat de Qualification

Professionnelle (CQP) et dans le second, un Certificat de Qualification aux Métiers (CQM).

(ii) Les centres d'alphabétisation

Ils sont disponibles au Bénin 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 a pour fondement les activités socio-économiques, culturelles et politiques. Ainsi, les thèmes sélectionnés relèvent des domaines de l'agriculture, de la santé, de la culture, de l'hygiène, de l'éducation, du civisme, et de l'environnement. Ces cours se déroulent sur une période de six mois en moyenne.

(iii) Les alternatives éducatives

Il s'agit des offres d'éducation au profit des enfants non scolarisés ou précocement déscolarisés âgées de 10 à 17 ans. Elles visent en général le rattrapage scolaire ou l'orientation vers l'apprentissage d'un métier pour des enfants ayant dépassé l'âge d'entrée à l'école. L'apprentissage y est souvent bilingue (langue nationale puis langue française) et vise l'accès aux connaissances fondamentales en vigueur à l'école ou à l'apprentissage d'un métier ; ce qui offre aux apprenants le choix d'un retour à l'école ou la poursuite dans l'apprentissage du métier. C'est le cas par exemple des centres du Programme de Cours Accélérés (PCA) appuyés par l'Unicef et des centres Barka du Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus (PAEFEE) du système éducatif formel financés par la Coopération Suisse.

1.6 Les performances du sous-secteur des enseignements maternel et primaire

Les performances du sous-secteur des enseignements maternel et primaire seront analysées sous trois angles à savoir : i)

l'accueil à chacun de ses cycles de la population scolarisable, ii) le maintien de ceux qui s'inscrivent jusqu'à la fin du cycle et iii)

l'acquisition par les apprenants des connaissances et compétences prévues.

1.6.1 L'analyse de l'accès et de la rétention

(i) Accroissement des effectifs à la maternelle et au primaire

L'accès s'est accru au préscolaire et au primaire sur la période 2011-2016 comme en témoigne l'augmentation sensible des effectifs des élèves apprenants.

Entre les années scolaires 2010-2011 et 2015-2016, le nombre d'élèves préscolarisés est passé de 109 499 à 160 448 soit un accroissement de 46,6%. La part du privé dans les effectifs scolarisés au préscolaire s'est accru passant de 26,0% à 31,8% sur la même période. L'accroissement des effectifs au niveau du privé (79,3%) est plus fort dans le privé que dans le public (35,1%) surtout dans les milieux urbains.

Tableau 4 : Evolution des effectifs

Cycles d'enseignement	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-2016	Variation entre 2010-2011 et 2015-2016
Maternel	109 449	110 671	118 403	128 703	151 732	160 448	46,6%
Effectif dans le Public	81 001	82 586	91 831	96 428	103 262	109 440	35,1%
Effectif dans le Privé	28 448	28 085	26 572	32 275	48 470	51 008	79,3%
Part du privé dans les effectifs	26,00%	25,40%	22,40%	25,10%	31,90%	31,80%	-
Primaire	1 850 658	1 987 182	2 064 031	2 133 330	2 238 185	2 267 835	22,5%
Effectif dans le Public	1 580 064	1 661 380	1 713 226	1 739 060	1 743 431	1 752 169	10,9%
Effectif dans le Privé	270 594	325 802	350 805	394 270	494 754	515 666	90,6%
Part du privé dans les effectifs	14,60%	16,40%	17,00%	18,50%	22,10%	22,70%	-

Source : Annuaire statistiques DPP/MEMP, calcul des auteurs.

En ce qui concerne le primaire, l'accroissement des effectifs a été plus modeste passant de 1 850 658 élèves au cours de l'année scolaire 2010-2011 à 2 267 835 en 2015-2016 soit un accroissement de 22,5%. L'accroissement des effectifs d'élèves a été également plus fort dans le privé (90,6%) que dans le public (10,9%). En effet, la part du privé dans les effectifs scolarisés au primaire est passée de 14,6% en 2010-2011 à 22,5% au cours de l'année scolaire 2015-2016. Le privé a donc contribué à la dynamique observée dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire.

(ii) Les taux bruts de scolarisation en hausse

En lien avec l'augmentation des effectifs, les taux bruts de scolarisation se sont accrus. Au niveau de la maternel, le taux brut de préscolarisation est passé de 11,5% en 2011 à 15,6%. Ce niveau de préscolarisation est faible et ne permet pas de préparer tous les enfants à accéder au primaire conformément à la cible 4.1 de l'ODD4. Au primaire, le taux brut de scolarisation s'est aussi accru de 7,6 points passant de 107,8% à 115,4%. Ces progrès sont consécutifs aux mesures d'accompagnement de la gratuité et à l'amélioration de la qualité de l'offre éducative par la construction et l'équipement des infrastructures. Mais, malgré les efforts faits dans la fourniture des services éducatifs par le Gouvernement, des marges d'amélioration subsistent. Au cours de l'année scolaire 2015-2016, près de 21% des salles de classes sont en mauvais état et on note un déficit de 7 375 salles de classe dans l'ensemble des écoles primaires publiques mettant ainsi près de 17,8% (312 349) des élèves dans de mauvaises conditions d'apprentissage. De même 19 % (331 813) élèves n'ont pas une place assise. Aussi, enregistre-t-on un déficit de 11 131 enseignants qui sont compensés par 8 207 enseignants composés de communautaires et stagiaires dont 3 439 sont sans qualifications professionnelles requises pour enseigner. Au total 2 924 élèves sont sans enseignants obligeant les directeurs de ces écoles à procéder à la constitution de classes jumelées ou classes multigrades.

Tableau 5 : Evolution du taux brut de scolarisation dans les cycles formels d'enseignement

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-2016
Maternel	11,5%	11,4%	11,9%	12,6%	14,3%	15,6%
Primaire	107,8%	112,6%	113,6%	113,2%	116,2%	115,4%

Source : Annuaires statistique DPP/MEMP, calcul des auteurs.

(ii) Analyse de la couverture scolaire

Le profil de scolarisation montre qu'en 2011, le Taux Brut d'Accès au primaire était de 126% et le Taux d'Achèvement de 67%. Quatre ans plus tard, soit en 2015, ces taux sont respectivement de 141% et 74%. On observe donc une forte tendance à la baisse, matérialisant ainsi le problème des redoublements et des abandons. L'allure du profil de scolarisation montre que beaucoup d'enfants accèdent à l'école, mais une proportion conséquente quitte avant la fin du primaire. En effet, en 2015, le taux brut d'accès au CI était de 141%, mais le même indicateur pour le CM2 était seulement de 74%. Le système souffre donc d'un problème de rétention. Au regard de la situation décrite, il urge d'agir pour la réduction des redoublements et des abandons.

Tableau 6 : Evolution du taux de redoublement et d'abandon

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016	
	Taux Red.	Taux Abd.										
CI	3,4%	22,0%	3,5%	20,3%	3,4%	21,7%	3,4%	19,1%	2,9%	21,1%	2,9%	21,4%
CP	15,1%	10,6%	13,4%	9,2%	13,4%	9,3%	13,1%	7,5%	13,2%	7,8%	12,5%	10,2%
CE1	15,2%	12,1%	15,0%	10,3%	14,9%	10,0%	15,2%	8,1%	15,4%	10,0%	14,8%	11,2%
CE2	18,0%	9,7%	15,6%	11,5%	15,1%	11,1%	15,4%	9,0%	15,3%	11,5%	14,7%	12,9%
CM1	17,8%	10,4%	15,8%	12,8%	14,8%	13,0%	15,1%	13,5%	15,0%	15,7%	14,5%	15,7%
CM2	15,3%	21,3%	10,8%	15,7%	11,0%	16,5%	8,0%	11,5%	6,3%	11,2%	6,2%	13,5%
Total	13,3%	14,4%	11,9%	13,4%	11,6%	13,8%	11,4%	11,6%	11,2%	13,2%	10,7%	14,4%

Source : Annuaires statistiques DPP/MEMP, calcul des auteurs

L'enseignement primaire au Bénin est caractérisé par un fort taux de redoublement et d'abandon comme l'indique le tableau ci-dessus.

Entre les années scolaires 2010-2011 et 2015-2016, le taux moyen national de promotion (taux de succès au passage à la classe supérieure dans le primaire) était de 74,9 ce qui induit un taux combiné de redoublement et d'abandon d'environ 25,1%.

Pour diminuer les taux de redoublement, des mesures réglementaires visant à supprimer le redoublement à l'intérieur des sous cycles de l'enseignement primaire ont été prises à partir de 2003. Il faut noter que le redoublement reste encore une pratique pédagogique ancrée dans le quotidien de bon nombre d'enseignants, bien que le taux de redoublement soit passé de 13,3% en 2010/2011 à 10,7% en 2015/2016. Le maintien du taux de redoublement élevé grève les capacités d'accueil du système et constitue un handicap majeur à la scolarisation universelle. Plus un élève redouble, plus il a de chance de quitter le système prématurément.

A partir de la méthodologie d'analyse utilisée par Brossard M. (2003), Pôle de Dakar, certains facteurs contribuant à la baisse du redoublement ont pu être identifiés.

Le matériel pédagogique de l'enseignant ainsi que la possession d'un manuel ou d'un cahier d'activités de mathématiques par l'élève font diminuer la probabilité de redoublement. Ces résultats bien que vieux semblent d'actualité car plusieurs enseignants ne disposent pas de programmes et guides et les manuels bien qu'existant en nombre suffisant ne sont pas mis à la disposition des élèves dans le respect du ratio "un livre de français et un livre de maths par élève". On note également que le taux de redoublement devient plus élevé entre la classe de CP et celle de CE2. On observe également que le taux d'abandon est très élevé (avec une moyenne de plus de 13,5%) avec des valeurs plus inquiétantes au CI (supérieur à 20%), au CM1 et au CM2.

En conséquence beaucoup d'enfants sont hors de l'école. Selon les données d'EMICOV 2015, sur une population de 3 297 553 enfants et jeunes adultes de 5 à 17 ans, 25,4% (838 248) ne sont jamais allés à l'école et 5,3% sont allés mais ont abandonné. Finalement 1 013 270 enfants et jeunes adultes de 5 à 17 ans sont hors de l'école.

1.6.2 Les questions d'équité

Elles seront analysées à travers les données de l'enquête EMICOV 2015.

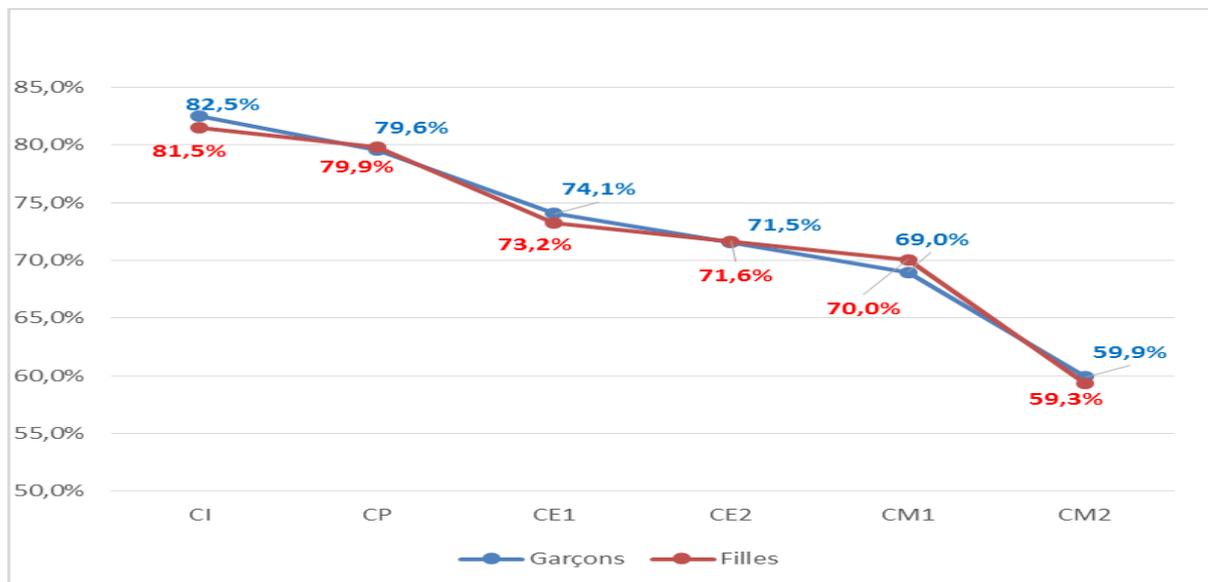
(i) L'équité genre est presque réalisée

Par rapport à l'équité genre, le profil de scolarisation probabiliste (confère graphique 2) révèle qu'il y a peu de différences dans l'accès à toutes les classes du primaire selon le genre comme l'indique le graphique ci-dessous. En effet, dans la génération des 5-24 ans, 81,5% des filles vont à l'école contre 82,5% des garçons. Cette quasi-égalité des taux d'accès se conserve tout au long du cycle. En fin de primaire, les écarts de taux d'achèvement sont également faibles (59,3% pour les filles contre 59,9% pour les garçons).

Cette parité dans la scolarisation selon le genre se vérifie également si on mène l'analyse en se basant sur les statistiques scolaires de l'année 2016. En effet, l'indice de parité filles/garçons est de 1,04 sur

le TBS au préscolaire, de 0,94 sur le TBS au primaire, et de 0,91 sur le taux d'achèvement du primaire.

Graphique 2 : Profil de scolarisation selon le genre, Bénin 2015

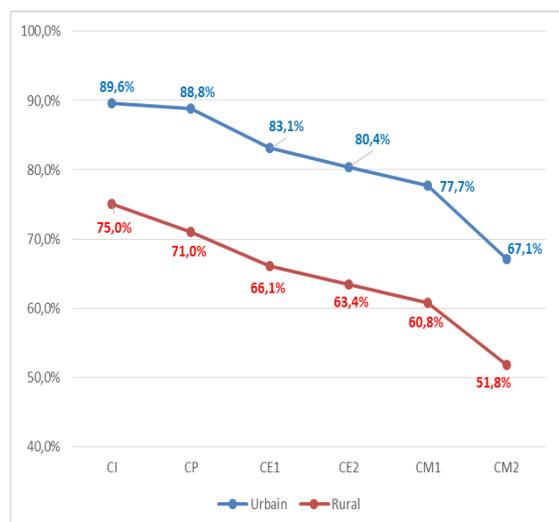


Source: calcul des auteurs à partir de l'enquête EMICOV, 2015

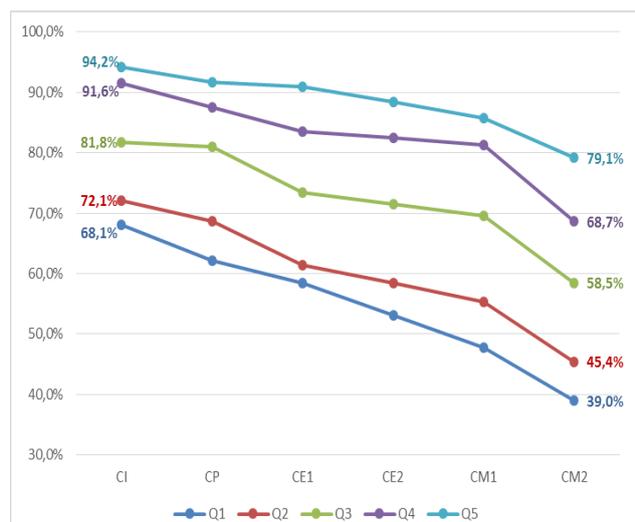
(ii) D'importantes disparités s'observent selon, le milieu, le niveau de richesse et le département de résidence

Les disparités s'observent également suivant le milieu (urbain et rural), le niveau de richesse et les régions (départements) comme l'indique les graphiques ci-après :

Graphique 3 : Profil de scolarisation selon le milieu, 2015



Graphique 4 : Profil de scolarisation selon le niveau de richesse, 2015



Source : Calcul des auteurs à partir de l'enquête EMICOV 2015

Les enfants vivant en milieu urbain ont beaucoup plus de chances d'aller à l'école et d'y rester jusqu'à la fin de leur cycle primaire que les enfants vivant en milieu rural. En effet, le taux d'accès est de 90 % en milieu urbain contre 75% en milieu rural et l'écart de 15 point se conserve jusqu'en fin de cycle.

Il en résulte que le taux d'achèvement du primaire en milieu urbain est de 67% contre 52% en milieu rural.

Plus les enfants sont issus d'un quintile de richesse élevé, plus ils ont des chances d'aller à l'école. Ainsi, pour les enfants des familles les plus pauvres, le taux d'accès au primaire est de 68% et le taux d'achèvement est de 39% ; à contrario, chez les plus riches, ces indicateurs sont respectivement de 94% et 79%. La gratuité ayant porté sur les frais d'écolage et la mise à disposition des manuels scolaires, il semble qu'ils ne soient pas les principaux freins à l'accès des plus pauvres. D'autres facteurs sont certainement en jeu et il faut les rechercher et les analyser de façon plus approfondies.

Enfin, le niveau de scolarisation est également influencé par le département de vie des enfants. L'analyse sectorielle de l'éducation réalisée en 2017 a permis de classer les départements en fonction de l'allure de leur profil de scolarisation. Le premier est l'Alibori qui se distingue nettement de tous les autres par un niveau de scolarisation très bas (taux d'accès à 35%, taux d'achèvement à 24%). Le deuxième groupe comprend les départements de l'Atacora et du Borgou puis se caractérise par un accès proche de 68% et un achèvement de 56% pour le Borgou et 47% pour l'Atacora. Le troisième groupe est composé de l'Atlantique, des Collines, du Couffo, de la Donga, du Plateau et du Zou. Dans ces départements, l'accès est compris entre 80% et 90% et le taux d'achèvement se situe entre 56% et 65%. Le quatrième groupe est celui des départements où le profil de scolarisation est le plus élevé. Il s'agit du Littoral, du Mono et de l'Ouémé où l'accès est de l'ordre de 97% et l'achèvement de 73%.

1.6.3 La problématique de la qualité des enseignements

La qualité des enseignements est indispensable pour la réalisation de l'ODD4. Elle sera analysée à travers le niveau de qualification des enseignants, la taille des classes, la formation et l'encadrement des enseignants et de la dernière évaluation standardisée à laquelle le Bénin a pris part.

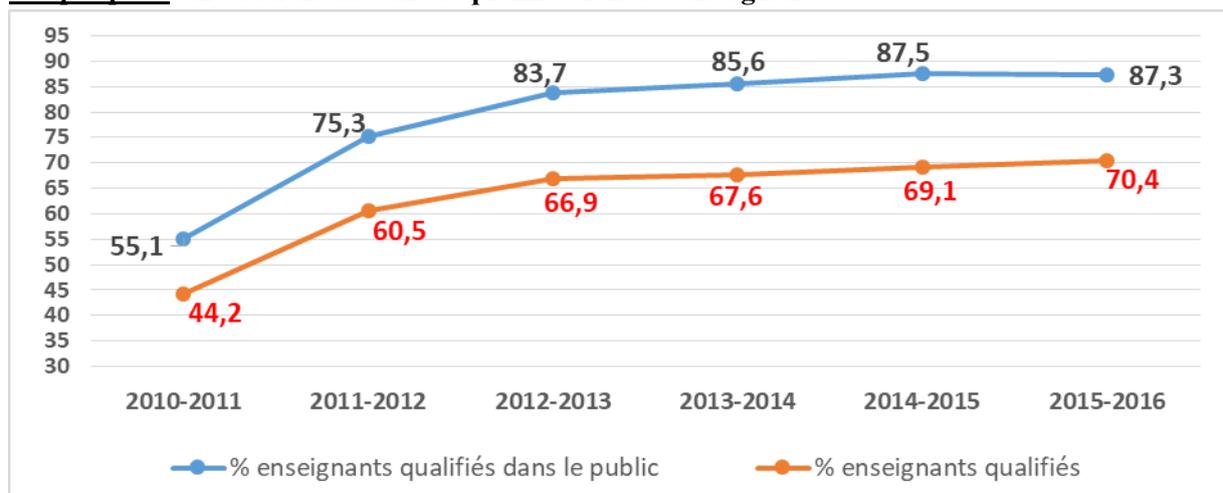
(i) Le taux de qualification des enseignants

Le taux de qualification des enseignants du primaire s'est accru ces cinq dernières années aussi bien au niveau des écoles primaires publiques que privées comme l'indique le graphique.

Le niveau de qualification est plus important dans le public que dans le privé. Le graphique montre un accroissement du taux de qualifications des enseignants aussi bien dans l'ensemble du système que dans le public. En effet le taux de qualification des enseignants dans le primaire s'est accru de 26,2 points de pourcentage passant de 44,2% en 2011 à 70,4% en 2016. Au niveau du public ce taux s'est accru de 32,2 points passant de 55,1% en 2011 à 87,3% en 2016.

Cette évolution s'explique par : (i) la décision prise par le gouvernement en 2010 de ne plus recruter au primaire des enseignants sans la qualification professionnelle requise ; (ii) l'existence d'un vivier de recrutement qui s'est progressivement mis en place grâce au fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et la création des Ecoles Privées de Formation des Instituteurs (EPFI).

Graphique 5 : Evolution du taux de qualification des enseignants



Source : Annuaire statistiques DPP/MEMP, calcul des auteurs

(ii) La taille des classes est acceptable mais cache des disparités

Par rapport à la taille des classes, on note un ratio élèves-maitre de 47,4 dans le public et 27,2 dans le privé en 2016 contre respectivement 46,5 et 30,8 en 2011. Ce qui montre que les conditions d'apprentissage sont meilleures dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Aussi, est-il utile de préciser que ces moyennes nationales cachent d'importantes disparités dans le public avec des écarts de plus de 20 points entre les départements sous-dotés en enseignants (Alibori avec un REM de 64,9 en 2016) et ceux sur-dotés (Mono avec un REM de 39,8).

(iii) Une formation initiale des enseignants à repenser

La formation initiale des enseignants se déroule dans les ENI ou les EPFI mais cette formation est en cause depuis un certain moment. En effet, une analyse des résultats de l'évaluation de sortie réalisée dans le cadre de l'analyse sectorielle de l'éducation révèle des résultats préoccupants comme l'indique le graphique ci-après.

Tableau 7 : Pourcentage de réussite par discipline aux examens de sortie des ENI en 2015

	Dictée	Questions	Pédagogie Général	Contrôle continue	Soutenance	Pédagogie Appliquée	Pratique
CAP	22,8%	73,6%	93,6%	99,2%	99,1%	77,2%	95,7%
CEAP	4,4%	49,7%	65,9%	99,9%	99,8%	63,5%	96,3%

Source : DEC/MEMP, Analyse sectorielle de l'éducation, 2017

On note un taux d'échec très élevé en dictée, allant de 96% pour les élèves-maîtres préparant le CEAP à 77% pour ceux préparant le CAP. Par ailleurs, près 50% des candidats préparant le CEAP n'a pas pu répondre correctement aux questions de la dictée. Paradoxalement à ces résultats inquiétant pour des élèves-maîtres en fin de formation, on observe que malgré le niveau très faible des élèves-maîtres dans la maîtrise de la langue d'enseignement, les taux de réussite dans les autres disciplines sont extrêmement élevés, avoisinant les 100%. Ces résultats montrent clairement que certains à la fonction enseignante arrivent avec des lacunes, pour lesquelles des remédiations appropriées ne sont pas apportées durant leur formation. Ils sortent donc de l'école de formation pas suffisamment outillés

pour corriger les difficultés des élèves dans les salles de classe. Des réflexions sont en cours pour relever le niveau de recrutement au Baccalauréat pour toutes les ENI et EPFI.

(iv) L’encadrement pédagogique des enseignants est à renforcer

L’encadrement pédagogique des enseignants est un élément important dans leur formation continue mais aussi un moyen de contrôle qui permet de s’assurer qu’ils font le travail selon leurs cahiers de charges. Malheureusement, une planification ou répartition, l’encadrement pédagogique des enseignants est très insuffisant. En 2016, on note seulement 29 inspecteurs disponibles pour couvrir les 85 circonscriptions scolaires du pays. Avec 69 inspecteurs en activités (y compris ceux en poste dans les structures centrales du Ministère) chacune des 8 168 écoles ne pourra bénéficier de la visite d’un inspecteur. En effet, le ratio inspecteur-enseignants serait de 536 pour une norme nationale fixé à 120. En ce qui concerne les Conseillers pédagogiques, la situation n’est pas différente. A la veille de la rentrée scolaire 2016-2017, on pouvait compter 121 Conseillers pédagogiques en activité. Le ratio CP-enseignant est de 306 pour une norme nationale fixée à 150.

Le suivi et la supervision des enseignants pose donc un problème qui impacte négativement la qualité des enseignements/apprentissages.

(v) Les performances des élèves sont assez faibles

Par rapport aux performances des élèves, les évaluations antérieures ont montré des niveaux de performances assez faibles des apprenants aussi bien en début de cycle qu’en fin de cycle. L’évaluation PASEC 2014 auquel le Bénin a participé avec 9 autres pays d’Afrique subsaharienne (Burundi, Burkina-Faso, Cameroun, Congo, Côte d’Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad, Togo) révèle que :

- en début de scolarité, les scores moyens des apprenants en lecture (458) et en mathématique (454,7) sont inférieurs à la moyenne qui est de 500. Avec ces scores, le Bénin occupe l’avant dernière place parmi les dix (10) pays évalués ;
- en fin de scolarité, le score moyen des apprenants en lecture (523) est supérieur à la moyenne mais toujours inférieur à cette moyenne (496,9) en mathématiques. Ce score en lecture classe le Bénin 3ème des dix (10) pays évalués et 4ème ex avec le Cameroun en Mathématique.

Le faible niveau des acquisitions, constaté par les résultats du PASEC se confirment lorsqu’on analyse les résultats des élèves par discipline aux examens nationaux.

Tableau 8 : Pourcentage de réussite au CEP 2015 par discipline

Disciplines	EE	LECTURE	MATH	EST	ES
BENIN	43,82%	32,52%	36,73%	84,77%	64,09%

Source : DEC-MEMP 2015

Le tableau ci-dessus montre que dans les disciplines fondamentales au CEP de 2015 plus de la moitié des notions évaluées ne sont pas acquises (32,52% en lecture, 43,82% en expression écrite et 36,73% en mathématique).

Ces faibles performances s’expliquent entre autres par :

- une insuffisance de matériels pédagogiques notamment les programmes d’études et guides pédagogiques au profit des enseignants ;

- un faible niveau d'encadrement des enseignants ;
- un temps scolaire assez réduit par plusieurs facteurs dont notamment l'absentéisme et les grèves cycliques des enseignants ;
- une propension des enseignants à faire redoubler les élèves ;
- un faible niveau de préscolarisation.

Par ailleurs on peut noter que des mesures doivent être prises pour inverser ces tendances lourdes par un meilleur pilotage du secteur de l'éducation dans son ensemble et spécifiquement du sous-secteur des enseignements maternel et primaire.

Après son engagement à assurer la scolarisation primaire universelle en 2000, le Bénin a réalisé d'importants progrès en matière d'accès, d'équité et de rétention. Cependant d'importants défis restent à relever pour réduire les disparités qui persistent et améliorer la qualité de l'enseignement. Pour relever ces défis, il faut non seulement travailler à réduire toutes sortes de disparités et mettre en œuvre des mesures pour améliorer la qualité des enseignements mais aussi et surtout procéder à une évaluation régulière des acquis des élèves et des prestations des enseignants. Par ailleurs, la prise en compte des recommandations des résultats des évaluations des apprentissages doit être des actions prioritaires pour inverser les tendances lourdes observées. C'est seulement à ce prix que le Bénin se mettra sur le sentier de la réalisation de l'ODD4 qui va se concrétiser au niveau du primaire par l'amélioration des scores des élèves aux évaluations nationale et internationale.

CHAPITRE 2 : DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE L'EVALUATION

Ce chapitre précise les différentes étapes du processus ayant conduit à l'évaluation nationale des apprentissages de même que les méthodes et outils utilisés pour parvenir à une mesure la plus proche possible des connaissances et compétences des élèves. La méthodologie retenue depuis 2011 consiste à mesurer le niveau de performance des élèves, à déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires pouvant influencer le niveau d'apprentissages des élèves et examiner l'efficacité et l'équité du système.

Le modèle méthodologique de l'évaluation est basé sur la mesure de compétences fondamentales en français et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire, auprès d'un échantillon représentatif national de la population scolaire en termes d'écoles.

La pertinence et la robustesse des résultats de l'évaluation dépendent du choix de l'échantillon, de la fiabilité des méthodes de collecte, de la conformité des données saisies avec celles recueillies sur le terrain et de la méthodologie d'analyse. La stratégie utilisée a pris en compte des différents paramètres qui permettent de valider les résultats de l'évaluation.

Le présent chapitre traite de la présentation des instruments d'enquête, de l'échantillonnage, de la collecte des données, de la saisie des données et des méthodes d'analyse qui ont été utilisées.

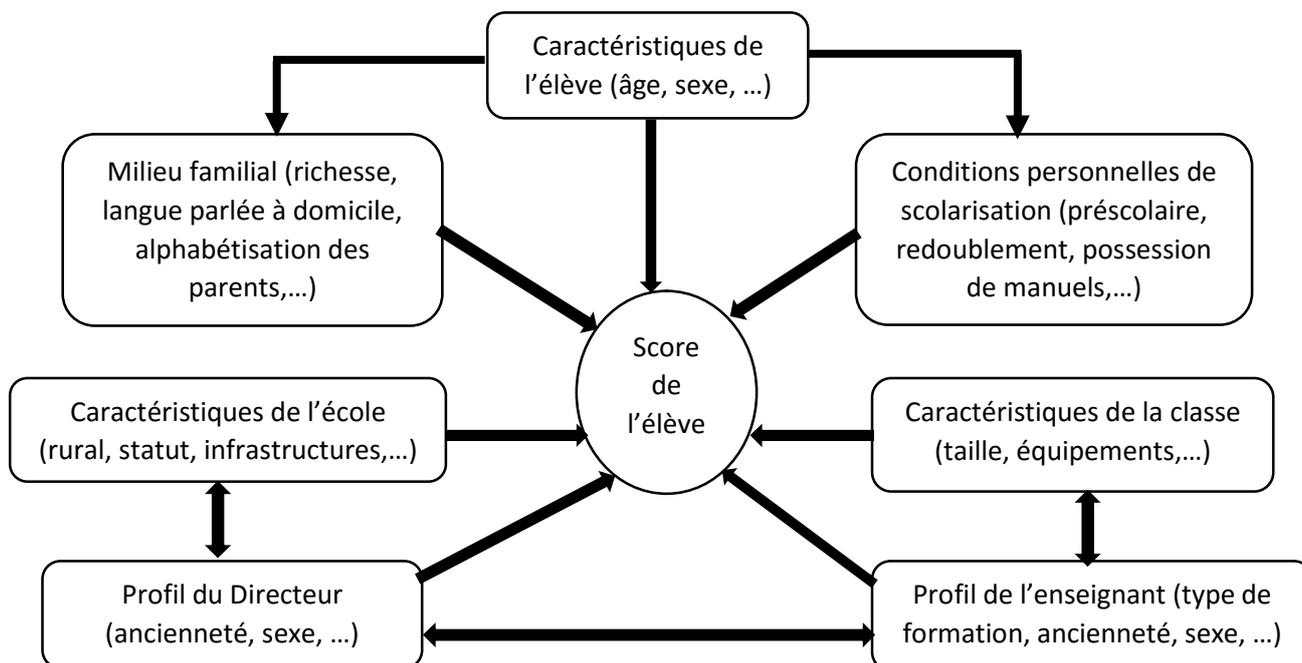
2.1 Présentation des instruments d'enquête

L'évaluation a pour but non seulement d'apprécier le niveau de performances des élèves mais aussi de comprendre les facteurs explicatifs de leurs performances. C'est pour cela que les instruments d'enquête élaborés sont composés non seulement de tests de français et de mathématiques mais aussi de questionnaires contextuels à l'endroit des élèves, des enseignants et des directeurs d'écoles. Le choix des instruments a été fait de façon à assurer la comparabilité des résultats de l'évaluation avec celle de 2011. Ce souci de comparabilité a donc guidé le choix des deux champs de formation à savoir le français et les mathématiques de même que les niveaux d'enseignement retenus notamment le CP et le CM1.

2.1.1 Les champs abordés dans l'évaluation

Comparativement à l'évaluation sur échantillonnage des acquis scolaires des élèves de CP et de CM1 réalisée en 2011, la présente évaluation s'est non seulement intéressée aux performances des élèves mais aussi à l'influence des facteurs scolaires et extrascolaires sur leurs compétences. Ainsi, cette évaluation prend en compte les caractéristiques personnelles des élèves, leur milieu familial, leurs conditions personnelles de scolarisation, les caractéristiques de l'école et de la classe de même que les profils de l'enseignant et du Directeur d'école. Le schéma ci-après présente les champs couverts par l'évaluation.

Graphique 6 : Champs abordés par l'évaluation



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

2.1.2 La conception et la validation des tests et questionnaires

Comme annoncé plus haut, les tests sont ceux utilisés lors de l'évaluation de 2011. Ces tests de français et de mathématiques ont été retrouvés et confiés à un groupe de pédagogues qui les ont relus et actualisés en tenant compte des mesures correctives et des nouveaux modules de formation notamment les livrets IFADEM. Les nouveaux tests ont été validés par l'équipe nationale de l'évaluation qui les a ajustés après une mise à l'essai dans vingt (20) écoles. Ces tests ont été ensuite multipliés suivant les normes de confidentialité requises.

Des questionnaires d'enquêtes ont été également conçus par la même équipe nationale. Ils sont composés de questionnaires directeur, enseignant et élève qui sont les mêmes pour les classes de CP et de CM1. Ces instruments ont été aussi ajustés après la mise à l'essai avant leur approbation par l'équipe nationale.

(i) Les tests et les questionnaires d'enquête

L'équipe nationale a élaboré un test de français et de mathématiques non seulement pour les élèves de CP mais aussi pour les élèves de CM1. Trois questionnaires ont été également élaborés à l'attention des élèves, des enseignants et du Directeur et administrés dans chacune des écoles enquêtées. Il faut noter que la capacité des items à mesurer effectivement ce qu'ils sont censés mesurer a été testée et validée à travers les tests requis (le calcul des alphas de cronbach's confère annexe).

- Les tests de deuxième année (CP)

Les élèves de deuxième année des écoles enquêtées ont subi deux tests : un test de français et un test de mathématiques.

Le test de français comporte principalement deux items. Le premier item concerne la compréhension de l'écrit administré aux élèves pendant 45 minutes. La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolées et de textes desquels les élèves sont amenés à retrouver, à combiner et à interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société. Il s'agit d'un texte proposé aux élèves avec comme consigne de le lire et de répondre à des questions de compréhension du texte. A travers le texte proposé, l'élève doit être capable de décoder le sens des mots, de lire et comprendre des phrases et de comprendre un test. Le second item, proposé pour une durée de 30 minutes, a rapport à la production de l'écrit. A travers cet item, les élèves sont amenés à développer leur sens d'observation, leur capacité à faire des phrases simples et les écrire. Conformément aux tests de 2011, des compétences en lien avec la communication orale, la lecture oralisée et la dictée des mots et des phrases ont été maintenues dans le test de français.

Le test de mathématiques est composé de trois items pour une durée totale de 45 minutes. Il mesure les performances des élèves au cours des premières étapes de l'apprentissage des mathématiques afin de déterminer s'ils disposent des compétences de base en arithmétique, en mesure et en logique. Pour ce test, la géométrie et le repérage dans l'espace n'ont pas été évalués. L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantité d'objets, d'opérations et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.

- Les tests de cinquième année (CM1)

Comme au CP, les élèves de cinquième année (CM1) enquêtés ont subi deux tests, le premier est un test de français qui comprend deux items dont l'un porte sur l'expression écrite et l'autre sur la compréhension de l'écrit pour une durée totale d'une heure. A travers l'expression écrite, il est attendu de l'élève de faire montre de la compétence à écrire des textes de type et de fonction variés. Le second texte porte sur la compréhension de l'écrit. La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes littéraire et informatif et de documents, desquels les élèves sont amenés à extraire, à combiner et à interpréter une ou plusieurs informations et à réaliser des inférences simples. Ce test a donc permis d'apprécier la capacité des élèves à lire des textes de 306 mots puis à témoigner de sa bonne compréhension à travers des réponses à des questions qui leur sont posées. Ici aussi, les compétences en lien avec la communication orale, la lecture oralisée et la dictée des mots et des phrases ont été testées. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.

Le second test proposé aux élèves enquêtés a rapport avec les mathématiques. A travers un sujet d'une heure composée de trois items, les principales activités cognitives mesurées sont de connaître, de comprendre et d'appliquer des formules; celles de pouvoir raisonner sur un problème est aussi évaluée, dans une certaine mesure. Ainsi donc l'épreuve porte sur l'arithmétique, la mesure et la géométrie.

- Les questionnaires d'enquête

Dans le cadre de l'évaluation nationale des apprentissages, trois questionnaires ont été préparés à l'attention des élèves, des enseignants et des Directeurs.

Le questionnaire élève a permis de collecter des informations relatives à leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge,...), à leur cadre familial (le membre de famille avec qui l'enfant vit, l'état de son habitation, le niveau d'alphabétisation des parents ou tuteur, leur niveau de richesse...), leur scolarité antérieure (préscolaire, redoublement,...). Les conditions alimentaires et nutritionnelles de l'élève, leur santé, le temps d'apprentissage et le soutien scolaire à la maison de même que la possession des livres à l'école et à la maison ont fait l'objet d'une collecte d'information dans ce questionnaire élève.

Le questionnaire enseignant quant à lui renseigne sur ses caractéristiques individuelles, les documents qu'il utilise, la distance qui sépare son domicile de l'école, sa formation académique et professionnelle, ses pratiques pédagogiques, son statut (APE, ACE, autres), son ancienneté. L'enseignant a également fourni des informations sur les caractéristiques de ses élèves, le temps d'apprentissage, les équipements et autres matériels disponibles dans la classe, etc. Le questionnaire directeur a permis d'apprécier outre sa formation académique et professionnelle, son statut et rémunération, les caractéristiques et la gestion de son école. Par ailleurs, le questionnaire Directeur permet de recueillir des informations sur sa relation avec les parents et la communauté, sur les aspects pédagogiques et le temps scolaire.

Les différents questionnaires évoqués dans cette session peuvent être consultés en annexe.

2.2 Le choix de l'échantillon et les taux de réponses

Idéalement pour évaluer le niveau de performance des élèves, il faut administrer un test à tous les élèves. Mais compte tenu du temps que cela va prendre et des coûts que cela va engendrer, il est fait recours à des techniques d'échantillonnage. En effet, l'échantillonnage est généralement effectué afin de permettre l'étude détaillée d'une partie de la population avec des mesures scientifiques pour pouvoir généraliser les résultats sur l'ensemble de la population.

La base de l'échantillonnage utilisée est constituée de l'ensemble des élèves des écoles primaires aussi bien publiques que privées de tous les départements du pays situé en zone rurale qu'urbaine. L'échantillonnage a pour objectif de permettre de tirer des conclusions pour toute une population à partir d'un nombre restreint d'individus issus de cette population. Mais l'échantillon choisi doit être représentatif, c'est-à-dire que les distributions de fréquence des caractéristiques des éléments dans les données d'échantillon sont similaires aux distributions correspondantes dans l'ensemble de la population. La construction d'échantillons d'élèves représentatifs de toute la population est une opération statistique très délicate. Il est ainsi possible qu'une petite erreur puisse fausser les conclusions générales qu'on tire de l'échantillon pour toute la population d'un système d'enseignement.

2.2.1 Procédures d'échantillonnage

Sur la base des données de 2014-2015, le système éducatif béninois dispose au total de 10.946 écoles primaires constituant ainsi la base de sondage à défaut des données de l'année 2015-2016. La procédure d'échantillonnage retenue est un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes. L'échantillon en grappes à deux degrés (ou à deux étapes) est probablement le modèle

d'échantillon le plus couramment utilisé dans la recherche en éducation. Cette conception est généralement employée en sélectionnant des écoles ou des classes au premier degré de l'échantillonnage, suivi par la sélection des groupes d'élèves dans les écoles ou des groupes d'élèves dans les classes de la deuxième étape.

Dans de nombreuses études, la conception en grappes en deux étapes est préférée parce que cette conception offre une opportunité pour le chercheur de mener des analyses à plus d'un niveau d'agrégation de données. Il consiste à sélectionner soit des écoles soit des classes au premier degré d'échantillonnage, suivi par la sélection des groupes d'élèves au sein des écoles ou des groupes d'élèves dans les classes au second degré. Ce type d'échantillonnage fournit un échantillon représentatif de la population d'élèves considérée. Par exemple, la sélection des élèves dans les classes de la deuxième étape de l'échantillonnage, à condition qu'il y ait un nombre suffisant de classes / écoles et le nombre d'élèves sélectionnés au sein des classes, permettra des analyses à effectuer sur :

- le niveau entre élèves;
- le niveau entre classe et école (en utilisant des données basées sur les scores moyens des classes / écoles);
- les deux niveaux en utilisant simultanément les procédures d'analyse multiniveaux.

Les propriétés d'échantillons en grappes à deux degrés ont été utilisées avec l'hypothèse simplificatrice selon laquelle les grappes de la population sont de taille égale. Cette hypothèse permet l'utilisation de «tables de conception d'échantillons» (voir encadré n°2) qui constituent une aide précieuse pour la conception d'échantillons en grappes à deux degrés avec des niveaux d'exactitude d'échantillonnage prédéfinis.

Encadré 1 : Table de conception simple pour un échantillonnage en grappe en deux étapes

La précision est évaluée par le terme de variance (à condition que la taille de l'échantillon soit suffisamment grande pour impliquer un biais nul). La précision d'un échantillonnage en grappes à deux degrés ($Var(X_c)$) est plus grande que celle d'un échantillonnage aléatoire simple ($Var(X_{srs})$) de même taille (nombre d'élèves).

Ces deux variances sont liées comme suit: $deff = \frac{Var(X_c)}{Var(X_{srs})} = 1 + (n - 1) * roh$ (i)

La taille de la grappe est n , $deff$ renvoie à l'effet de plan et roh est le coefficient de corrélation intra-grappe.

La taille effective de l'échantillon pour un échantillon en grappes à deux degrés donné est égale à la taille (N_{srs}) de l'échantillon aléatoire simple qui a un niveau d'exactitude d'échantillonnage égal à celui de l'échantillon en grappes à deux degrés donné (de taille N_c). Les deux tailles d'échantillons sont liées par : $N_c = deff * N_{srs}$.

Nous pouvons réécrire la relation (i) comme suit: $N_c = [1 + (n-1) * roh] * N_{srs}$

roh est souvent donnée par les enquêtes antérieures. En se donnant la taille de l'échantillon aléatoire simple N_{srs} , on construit le tableau suivant les valeurs de roh et de la taille retenue pour chaque grappe n

L'efficacité de ce type de sondage dépend du degré d'homogénéité ou de ressemblance (sur le plan scolaire) des élèves au sein d'une même école. En effet, le nombre d'élèves à retenir par classe et le nombre total d'écoles à enquêter sont fonction du degré d'homogénéité des élèves d'une même classe. Par exemple, si l'étude souhaite évaluer le niveau des élèves en mathématiques et si les élèves d'une même classe présentent tous le même niveau dans cette discipline, on pourrait se limiter à n'enquêter qu'un seul élève par classe et enquêter un maximum d'écoles afin de couvrir l'ensemble des spécificités du système scolaire. Si, au contraire, les élèves sont très différents à l'intérieur d'une même classe, il s'avère indispensable d'étudier un nombre non négligeable d'élèves dans chaque classe et de réduire le nombre d'écoles afin de cerner au mieux toutes les caractéristiques du système. Le degré d'homogénéité des élèves d'une même classe est déterminant pour définir la taille de l'échantillon, et par conséquent pour la précision des estimateurs. Il est mesuré par un indicateur appelé Roh25 ou coefficient de corrélation intra classe. Il n'est pas connu a priori sauf enquête antérieure. En se fixant, avant enquête, une valeur probable de Roh, on peut déduire le nombre d'élèves à enquêter par école, de même que le nombre d'écoles à retenir comme unités primaires.

Sur l'enquête PASEC 2014, Le coefficient de corrélation intra-école estimé dans le rapport international est de 51,4 % en lecture et 53,3 % en mathématiques.

Connaissant de façon empirique le coefficient intra-école, si nous souhaitions avoir un échantillon, à précision comparable à un tirage aléatoire de 400 élèves, qui permet de connaître le score des élèves à 0.10 écart type près avec une probabilité de 95% (exigences usuelles), nous avons plusieurs choix qui déterminent le nombre d'élèves (taille des grappes) à tirer dans une classe. Pour un taux d'erreur de 5%, $N_{srs} = 400$ (afin d'obtenir des limites de confiance de 95%) et en utilisant la formule $N_c = 400 * [1 + (n-1) * roh]$, on peut construire le tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9 : Conception de l'échantillon pour un échantillonnage en grappes en deux étapes

Roh →	0,1			0,3			0,5		
	deff	Nbre de grappes	Nc	deff	Nbre de grappes	Nc	deff	Nbre de grappes	Nc
1	1	400	400	1	400	400	1	400	400
2	1,1	220	440	1,3	260	520	1,5	300	600
5	1,4	112	560	2,2	176	880	3	240	1200
10	1,9	76	760	3,7	148	1480	5,5	220	2200
15	2,4	64	960	5,2	139	2080	8	213	3200
20	2,9	58	1160	6,7	134	2680	10,5	210	4200
30	3,9	52	1560	9,7	129	3880	15,5	207	6200
40	4,9	49	1960	12,7	127	5080	20,5	205	8200
50	5,9	48	2400	15,7	126	6280	25,5	204	1200

Source : Calculs des auteurs

Avec 220 écoles stratifiées, il suffit de tirer seulement 10 élèves dans chaque classe pour avoir un échantillon représentatif au niveau national. Or, l'enquête est aussi censée apporter des informations de comparabilité départementale d'où la considération d'avoir un nombre suffisant d'écoles dans chaque département. Nous fixons en moyenne 20 écoles par strate (département). De plus, il a été jugé utile de rechercher la performance des élèves des écoles expérimentales de l'initiative d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Ces écoles dont la liste est jointe en annexe sont au nombre de 29.

D'autre part, le poids du privé (20%) est important dans le système éducatif béninois pour constituer à lui seul une strate. Au regard de cette distribution, nous diluons l'effet de sondage en tenant compte du poids à l'intérieur de chaque département. Aussi, sur les 43 écoles prévues pour le département de l'Atlantique, 18 sont des écoles privées soit 42% des élèves de CI, CP et CE1 inscrits dans ce département en 2014-2015 et qui constitue la référence statistique de sondage.

La structure de l'échantillon ainsi obtenu est présentée dans le tableau n° 10.

2.2.2 Taux de réponses

Comme mentionnée plus haut, l'échantillon choisit doit être représentatif. Mais dans la pratique, il y a des écarts entre cet échantillon souhaité et l'échantillon obtenu. C'est pour cela que la question des taux de réponse devient centrale car c'est elle qui permettra de valider ou non les données d'enquête selon que le taux de participation préalablement fixée est atteint ou pas.

La base de données statistiques qui a servi à la construction de l'échantillonnage est celle de 2014-2015, si bien qu'au moment de l'enquête (en 2016-2017), il n'était pas assuré que les écoles avaient conservé les mêmes caractéristiques qu'elles avaient dans la base de données du ministère. Ainsi donc, pour plusieurs raisons (difficultés d'accès dans certaines écoles, écoles non retrouvées, erreurs des enquêteurs, ou encore non fonctionnalité d'un établissement, ...) l'échantillon initial peut varier. Pour éviter un grand écart qui peut causer d'énormes erreurs, il est prévu des écoles de remplacement. Il est fixé un taux de réponse de 85% au moins pour valider l'enquête. Le tableau n° 11 présente le taux de participation.

En dehors de l'atlantique, toutes les écoles échantillonnées ont été visitées ce qui explique le taux de participation de près de 100% (une seule école de l'échantillon n'a pas été visitée). Par rapport aux élèves, on note un taux de participation assez satisfaisant de l'ensemble aussi bien au CP (91%) qu'au CM1 (88%). Le seuil fixé est donc atteint et l'enquête peut être valablement validée.

On peut noter cependant des taux de participation plus faible dans les départements du Borgou et de l'Atacora, cela s'explique par l'organisation dans ces deux départements des examens blancs qui n'a pas facilité l'accès des enquêteurs aux élèves et enseignants.

Tableau 10 : Tableau d'échantillonnage

Département	Ecoles		Poids (CI+CP+CE1)					Echantillon				
	Nbr total d'écoles	Nbr total d'écoles Privées	Effectif total	Effectif Prive	%Effect Privé	% Effectif	Répartition Normale nbr d'écoles	Valeur par défaut nbr d'écoles	Echantillon prévu (réf:20 écoles/D)	Nbr d'écoles privées théoriques	Nbr d'écoles publiques théoriques	<u>Nbr d'écoles expérimentales</u>
ALIBORI	571	29	69 770	3 055	4%	5%	15,45	15	20	1	19	<u>4</u>
ATLANTIQUE	1 684	802	217 173	90 905	42%	16%	48,1	48	43	18	25	<u>2</u>
ATACORA	894	38	109 547	3 376	3%	8%	24,27	23	23	1	22	<u>6</u>
BORGOU	1 090	155	131 907	12 837	10%	10%	29,22	29	28	3	25	<u>4</u>
COLLINES	838	67	96 645	5 775	6%	7%	21,41	21	22	2	20	<u>2</u>
COUFFO	745	52	95 607	4 616	5%	7%	21,18	21	21	2	19	<u>5</u>
DONGA	565	20	72 146	2 263	3%	5%	15,98	15	20	1	19	<u>1</u>
LITTORAL	730	463	91 566	51 277	56%	7%	20,28	20	20	12	8	<u>0</u>
MONO	656	68	78 732	6 435	8%	6%	17,44	17	20	2	18	<u>0</u>
OUEME	1 484	669	178 551	65 135	36%	13%	39,55	39	36	14	22	<u>2</u>
PLATEAU	676	130	83 356	12 807	15%	6%	18,46	18	20	4	16	<u>2</u>
ZOU	1 013	148	129 373	13 114	10%	10%	28,66	28	27	3	24	<u>1</u>
Total	10 946		1 354 373	271 595	20%	100%	300	295	300	63	237	<u>29</u>

Source : Base de données 2014-2015, DPP/MEMP, calculs des auteurs

Tableau 11 : 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	Observés	Taux de participation	Prévues	Observés	Taux de participation
Alibori	24	24	100%	240	236	98%	240	220	92%
Atacora	29	29	100%	290	227	78%	290	193	67%
Atlantique	45	44	98%	450	407	90%	450	419	93%
Borgou	32	32	100%	320	266	83%	320	225	70%
Collines	24	24	100%	240	186	78%	240	215	90%
Couffo	26	26	100%	260	237	91%	260	208	80%
Donga	21	21	100%	210	209	100%	210	198	94%
Littoral	20	20	100%	200	197	99%	200	198	99%
Mono	20	20	100%	200	193	97%	200	195	98%
Ouémé	38	38	100%	380	367	97%	380	374	98%
Plateau	22	22	100%	220	220	100%	220	213	97%
Zou	28	28	100%	280	262	94%	280	225	80%
Total	329	328	100%	3290	3007	91%	3290	2883	88%

Source : données d'enquêtes, calculs des auteurs

2.3 La collecte des données

Toute évaluation des apprentissages nécessite la collecte d'informations auprès des différentes composantes de l'éducation. Pour ce faire, des outils de collecte sont élaborés pour recueillir les informations souhaitées. Pour recueillir ces informations, il est traditionnellement fait recours à des enquêteurs dont l'expérience et la formation sont gages de qualité et de fiabilité des données collectées et donc de l'évaluation.

2.3.1 L'élaboration des outils de collecte

Les outils de collecte concernent les tests de mathématiques et de français de même que les différents questionnaires dont nous avons parlés dans la session précédente de ce chapitre.

En dehors de ces outils élaborés par des sous-groupes de l'équipe nationale avec l'appui du consultant recruté à cet effet par la banque mondiale, des grilles d'administration ont été élaborées à l'attention des enquêteurs et des superviseurs. Des grilles de correction ont

également été élaborées afin de faciliter la correction des copies des élèves enquêtés.

2.3.2 La sélection et la formation des enquêteurs

La réussite d'une évaluation des apprentissages dépend de la qualité des données collectées qui à son tour est tributaire de la qualité des enquêteurs. Les phases de recrutement, de formation et de supervision des enquêteurs sont très importantes dans ce genre d'exercice.

Le recrutement des enquêteurs s'est fait sur la base du profil retenu par les membres de l'équipe nationale qui intègre le diplôme de base et l'expérience en matière de participation à une enquête similaire. Ainsi 63 postulants ont été sélectionnés sur la liste des candidats pour suivre la formation des enquêteurs qui a mis un accent particulier sur :

- l'appropriation des outils d'enquête ;
- la compréhension du manuel de l'administrateur ;

- la manipulation et l'utilisation de la table des nombres aléatoires ;
- le remplissage de la feuille de travail pour la sélection aléatoire et l'initiation à la sélection aléatoire.

Les stratégies utilisées incluent non seulement des lectures commentées des outils d'enquête, du manuel de l'administrateur spécifiquement sur les consignes de passation et instructions générales à l'intention des enquêteurs et chefs d'équipe mais aussi et surtout de questions/réponses, des simulation et jeux de rôles.

Une évaluation de niveau a été organisée à la fin de la formation des enquêteurs. Il s'agit d'un test de nature théorique sur la compréhension des techniques d'administration de test aux élèves et de passation de questionnaires. Le test intègre également des questions sur la maîtrise du guide de l'administrateur. Ce test a permis de retenir les 56 enquêteurs qui ont pris part à la collecte des données. Ils ont été organisé en 28 équipes dirigées chacun par un chef d'équipe qui a reçu une formation complémentaire répondant convenablement à ses rôles et responsabilités dans la collecte des données.

Des équipes de supervision ont été mises en place pour accompagner celles sur le terrain.

2.3.3 La supervision des enquêteurs

Deux niveaux de supervision ont été retenus, une supervision nationale et une supervision départementale qui ont pour

rôle d'apporter un appui aux équipes afin de leur faciliter le travail.

La supervision départementale assurée par les membres de l'équipe nationale et qui a pour objectifs d'appuyer les enquêteurs dans leur tâche quotidienne, de vérifier le respect des consignes d'administration notamment le remplissage des différents instruments de collecte et de s'assurer du bon déroulement des opérations par une présence de proximité. Elle gère au moins deux équipes de collecte dans tout le département.

Quant à la supervision nationale, elle est aussi un deuxième niveau d'appui aux enquêteurs et aux superviseurs départementaux dans l'exécution de leur mission. Elle répond aux préoccupations d'ordre i) administratif par l'assurance aux responsables locaux des écoles que ces opérations sont commanditées par le Ministère, ii) communicationnel dans le sens à baliser le terrain aux enquêteurs en informant les directeurs des écoles concernées de la présence d'une mission de collecte de données, ii) matériel par l'équipement des équipes et des superviseurs en instruments supplémentaires au besoin.

2.3.4 L'administration des tests et le remplissage des questionnaires

L'administration des tests et questionnaires est la phase dite de "terrain". Elle a été précédée par le colisage qui a permis de mettre à la disposition des enquêteurs, des chefs d'équipe et des supervisions des instruments de collecte et du matériel nécessaires au bon déroulement de cette phase. Sur le terrain, la passation des tests est individuelle au niveau du CP et collective au niveau du CM1. Le remplissage des questionnaires est assuré par les enquêteurs.

La stratégie de collecte retenue a été de concentrer toutes les équipes, en début d'enquête, dans les départements du sud notamment dans l'Atlantique et le Littoral. Ainsi, les superviseurs, départementaux et nationaux, pourraient appuyer au besoin et en permanence les équipes de façon à relever le niveau de performance des agents disposant des difficultés à la sortie de la formation. La stratégie avait également pour mission d'initier et de développer le rôle de la supervision auprès des superviseurs dont la présence à la formation était limitée.

A la fin de la première semaine, chaque équipe a visité au moins deux (2) écoles sous le regard des superviseurs qui ont assuré un suivi ponctuel auprès de leurs équipes respectives. Un débriefing sur la collecte de la première semaine a été effectué. Il était également question d'un nouveau colissage pour la grande collecte. Chaque équipe de collecte s'est déplacée vers son département de travail avec un cahier de charges en lien avec la liste des écoles à visiter.

Une liste d'écoles de remplacement a été élaborée et mise à disposition en cas de contraintes¹¹ de réalisation de l'enquête dans une école de l'échantillon. Elle prévoit au maximum deux écoles de remplacement pour une école de l'échantillon de base en tenant compte du plan de stratification retenu pour cette enquête.

2.4 La correction et le codage des cahiers

¹¹ Le plan d'échantillonnage a été établi sur la base des effectifs d'élèves de CI, CE1 et CE2 de l'année 2016 en prévision de l'ouverture des niveaux d'enseignement concernés par l'enquête (CP, CE2 et CM1) en 2017. Le remplacement d'une école de l'échantillon est valide en cas d'absence conjointe de ces trois niveaux d'enseignement et les contraintes d'accessibilités liées au relief et à l'insécurité approuvées par les superviseurs.

La correction, le codage et le contrôle ont été confiés à une équipe de pédagogues avec l'appui de certains membres de l'équipe nationale. Cette phase a été précédée de la formation des correcteurs sur la grille de correction et le codage. Les correcteurs ont exclusivement pris en compte les éléments de réponse figurant sur la grille de correction élaborée avec l'appui du consultant pour la mise à l'essai des instruments de l'enquête nationale. Il faut noter que cette grille de correction comprend non seulement les corrigés-types (français et mathématiques) mais aussi le codage de ces éléments de réponse. Il ne s'agit pas ici d'une correction ordinaire, habituelle et classique avec un barème de correction fait systématiquement de notes, mais d'une correction assez délicate où en lieu et place des notes uniquement à affecter aux éléments de réponse, ce sont tantôt des notes, tantôt des codes qu'il faut mettre. Les correcteurs s'en sont bien sortis au point où ils n'ont pas été contrariés par l'opération de contrôle systématique des cahiers d'élèves corrigés par chacun d'eux.

Un contrôle rigoureux a été fait et a permis d'identifier quelques erreurs relatives au codage dont notamment :

- la mauvaise interprétation de certaines modalités par exemple les modalités ou code 9 « aucune réponse n'est donnée » qui est souvent confondue à la modalité 2 « non » ;
- l'incohérence entre les réponses des enfants et les notes attribués par certains enquêteurs ;
- le mauvais choix de certaines modalités.

Hormis tous ces cas d'anomalie constatés et rectifiés, tous les cahiers CP et CM1 de tous les départements ont été bien corrigés et bien codés.

De façon générale, les élèves, aussi bien du CP que du CM1, ont réalisé des performances assez faibles, en témoigne la fréquence du code « 9 » qui signifie : « aucune réponse n'est

donnée » et de la note « 0 » qui signifie « la réponse donnée est fausse ». Dans beaucoup de cahiers d'élèves relevant de la quasi-totalité des départements du Bénin, le code « 9 » et la note « 0 » ont prédominé. Ce qui laisse affirmer que l'efficacité interne et la qualité du système éducatif béninois sont en mauvaise posture. L'analyse des résultats ira certainement beaucoup plus en détail dans la confirmation de ce constat.

2.5 La saisie des données et les mécanismes de vérification

La saisie des données a été précédée de la conception des masques de saisie, du recrutement et de la formation des agents de saisie.

En ce qui concerne la conception des masques de saisie, un atelier de leur conception a été organisé. Cet atelier a permis de concevoir quatre masques de saisie pour la saisie et le traitement des données collectées à l'aide des outils d'enquêtes notamment les tests et questionnaires. Deux logiciels ont été utilisés pour la réalisation des masques, il s'agit de WinDev pour les questionnaires et CS Pro pour les cahiers élèves.

Par rapport aux agents de saisie, il a été retenu de travailler avec les opérateurs de saisie retenu pour l'enquête SDI et qui ont été déjà formés pour la saisie sur le terrain. A ces agents de saisie ont été adjoint cinq autres opérateurs de saisie pour obtenir le nombre d'agents de saisie souhaité. Ces agents ont été ensuite formés à l'usage des masques de saisie. Avec l'aide de ces agents de saisies, des tests de saisie grandeur nature ont été faits sur les masques pour assurer leur adéquation pour recevoir les informations collectées. Les tests opérés ont permis de corriger les dysfonctionnements constatés et tous les quatre masques ont été validés et ont permis de parachever la formation agents de saisie sélectionnés.

Pour assurer une bonne qualité de la saisie, un dispositif de double saisie a été mis en place et permis de saisir à nouveau 15% des tests et questionnaires pour s'assurer que ce sont effectivement les données collectées qui sont réellement saisies.

2.6 Les outils et méthodes d'analyse

Une fois collectées et saisies, les données ont été d'abord l'objet d'un traitement minutieux afin d'identifier les incohérences de tout ordre et d'apporter des solutions pour permettre d'avoir un niveau raisonnablement fidèle pour tout type d'analyse. Le traitement ainsi fait nous a permis dans un premier temps de mesurer le niveau de performance des élèves, leur disparité selon les différents aspects de variabilité et dans un second temps de pouvoir identifier les facteurs liés à l'élève, l'enseignant et le directeur, déterminant pour une meilleure acquisition scolaire.

2.7 Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation

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

Par rapport à l'échantillonnage, il a été décidé d'une bonne couverture des écoles afin de disposer d'un maximum d'informations, ce qu'offrent certaines strates. Une comparaison des distributions des niveaux d'enseignement considérés avec un échantillon de tirage aléatoire simple traduit l'hypothèse d'une précision élevée des estimateurs de ce dernier sur la base d'une distribution homogène des informations. Une vérification des distributions, dans toutes les strates, révèle une concentration des écoles choisies dans certaines communes du fait de la prise en

compte de l'effet taille dans le programme de tirage. Un nouveau tirage a été opéré dans le sens à pouvoir donner une marge de garantie sur la représentativité des grandes communes.

Au niveau de la conception des instruments d'enquête, la mise à disposition des outils complémentaires de l'évaluation nationale 2011 et des consignes de passation a permis de constater l'absence dans les cahiers mis à jour de certains domaines d'apprentissage évaluées en 2011. Il s'agit, notamment des compétences en lien avec la communication orale, la lecture oralisée et la dictée des mots et des phrases pour les deux niveaux d'enseignement concernés. Ces compétences ont été réintégrées aux tests finaux afin de conserver les mêmes objectifs pédagogiques ciblés en 2011 pour des besoins de comparaison. Toutefois, au regard du temps qui sépare la multiplication des instruments et les opérations de collecte, une remise à l'essai des cahiers n'a pas été effectuée. Toutefois, la pertinence du contenu de ces cahiers a été testée pendant la simulation faite au cours de la formation des enquêteurs.

En ce qui concerne, le codage et la correction, il faut signaler que l'équipe de correction des cahiers CP et CM1 de l'enquête nationale a constaté au cours des travaux des cas importants de réponses identiques des élèves dans le département du Couffo. Le cas le plus flagrant est celui constaté à l'EPP « Fancomè ». Les dix (10) élèves sélectionnés au CP ont en effet présenté des productions identiques aussi bien en mathématique qu'en français. Cette situation pourrait donner lieu à beaucoup de supputations au vu des consignes de passation qui exigent à l'administrateur du test d'utiliser un cahier de l'élève de démonstration sans aucune annotation pour montrer la bonne page et pour guider l'élève dans sa production.

Par rapport au sous Item1, plus de 95% d'élèves du CP n'ont donné aucune réponse, donc le code 9 a été abondamment mis à ce niveau. A peine 5% ont tenté une réponse,

mais elle est malheureusement fautive ; elle a été notée « 0 ». Deux niveaux d'analyse sont possibles :

- l'espace réservé à l'illustration de la situation est très réduit au point où les élèves n'ont pas compris qu'une réponse était attendue d'eux à ce niveau ; entre le SI1 « illustre la situation » et le SI2 « Ecris une équation » aucun espace pouvant permettre aux élèves de faire l'illustration des tas de mangues n'est quasiment prévu ;
- la responsabilité de l'administrateur du test de Mathématique CP est pleinement engagée car même si aucun espace pouvant permettre aux élèves de faire l'illustration des tas de mangues n'était quasiment pas prévu, il revenait à l'administrateur de montrer à l'élève la bonne page et le bon endroit où il devra consigner ses éléments de réponse.

Quelques cahiers d'élèves par ailleurs ont été mal paginés et/ou mal imprimés, ce qui a causé un peu de préjudice aux élèves concernés (ils ne sont pas nombreux) au cours de l'évaluation de leurs acquis. A ce niveau, ce sont les chefs d'équipe qui en portent la responsabilité dans la mesure où il leur revenait de demander aux membres de leurs équipes de faire un contrôle a priori de tous les cahiers à mettre à la disposition des élèves.

Quatre cahiers d'élèves CM1 dans le département du Mono et dans la commune de Bopa, préalablement remplis, portant des numéros de sélection sur leurs couvertures (cahiers n°7, 8, 9 et 10) sont restés vierges ; cela veut dire que ces élèves n'ont pas composé, donc absents ; pourtant, ces cahiers n'ont pas été sortis du lot ; ils ont été corrigés avec le code « 9 » partout. Cette situation n'a pas échappé au contrôle ; ces cahiers ont été sortis du lot pour éviter que l'analyse ne soit biaisée. Quatre autres cahiers d'élèves CP relevant des départements du Plateau (Pobè,

élèves n°6 et 9) de l'Alibori (Ségbana, élève n°5) sont sortis du lot des cahiers de ces départements car ces élèves sont tombés malades au cours de l'évaluation.

Dans le lot de 198 cahiers d'élèves CM1 du département de la Donga, un cahier de cette classe dont l'intérieur est vierge, s'y trouve ; la couverture de ce cahier n'est également pas rempli ; les correcteurs ayant considéré ce cahier comme appartenant à un candidat qui a composé, ont mis partout le code « 9 ». Le cahier a été finalement sorti du lot ; ce qui fait que le nombre de cahiers CM1 de la Donga est de 197 au lieu de 198 cahiers comptabilisés préalablement.

Aussi, des mesures sont-elles prises par l'équipe nationale pour :

- vérifier la conformité entre les cahiers et questionnaires remplis par les enquêteurs et ce qui est saisi par l'agent de saisie ;
- marquer au rouge sur les modules, cahiers et questionnaires tout ce qui a été corrigé au niveau de la base ;
- vérifier le respect des différents sauts au niveau de tous les cahiers ;
- remplacer au niveau des cahiers CP et CM1 précisément au niveau de la partie questionnaire élève, la modalité

9 « aucune réponse n'est donnée » par la modalité 2 « non » lorsqu'il y a erreur de codage;

- contrôler toutes les autres parties pour déceler et corriger les erreurs ;
- ressaisir 15% des données contrôlées.

En résumé, des mesures ont été prises pour que les normes et standards en matière d'élaboration d'une évaluation des apprentissages soient respectés. La question de représentativité de l'échantillon a été une préoccupation majeure et des dispositions ont été prises pour que l'échantillon final soit représentatif. Les instruments d'enquête ont été élaborés avec l'appui des pédagogues ayant une expérience avérée avec les différents tests de fiabilité faites rassurent de la pertinence des items. En outre les meilleurs enquêteurs ont été retenues et la collecte des données a permis d'obtenir un taux de participation qui permet de valider l'enquête et ceci grâce au dynamisme des enquêteurs et chefs d'équipe qui ont reçu un accompagnement apprécié des superviseurs. Enfin, les méthodes d'analyses utilisées garantissent la fiabilité, la sensibilité et fidélité de l'évaluation qui permettra d'apprécier effectivement les performances des élèves.

CHAPITRE 3 : LES PERFORMANCES DES ELEVES

Deux principes caractérisent la plupart des approches de définition d'une éducation de qualité: le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. Le score des apprenants à une évaluation nationale ou internationale est à cet égard un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer entre les pays. Dans ce chapitre nous nous intéresserons à la dimension relative à ce que les élèves apprennent effectivement. Pour cela et comme présentées au chapitre précédent, des données ont été collectées, saisies et seront analysées pour apprécier le niveau de performance des élèves de CP et CM1 et comprendre les déterminants des acquis scolaires.

La mesure de la performance des élèves est un indicateur pertinent d'appréciation de la qualité du système éducatif d'un pays dans le sens où l'offre éducative de l'Etat et de ses partenaires concourt à l'atteinte d'une éducation de qualité tout au long de la vie. Toutefois, pour des raisons de coût d'un recensement, elle reste tributaire des résultats d'une étude par échantillonnage. Les résultats issus de l'échantillon sont extrapolés sur tout le système sous réserve de la représentativité nationale de celui-ci. L'évaluation dont il est question ici répond valablement aux attentes et préoccupations des acteurs et décideurs comme étant une source importante de mise à disposition des informations pour un meilleur pilotage du système éducatif par les résultats. Aussi, sans être véritablement exhaustif par rapport aux finalités des programmes d'enseignement des niveaux considérés, les tests élaborés depuis 2011, même s'ils comportent quelques insuffisances, demeurent fidèlement représentatifs, au sens de fournir des informations sur la maîtrise de trois (03) compétences de base à savoir : lire, écrire et calculer.

En dehors des tests conçus pour évaluer les acquis des élèves, des questionnaires contextuels ont été élaborés à l'endroit des élèves, des enseignants et des directeurs. Ces questionnaires auront comme utilité, entre autres, l'appréciation des caractéristiques élèves, enseignants et directeurs, le lien de ces caractéristiques avec la performance des élèves et la détermination des facteurs susceptibles d'influencer les rendements scolaires des élèves.

Le couplage avec l'enquête sur les indicateurs de prestation de service (SDI) est d'une grande complémentarité des données pour une meilleure visibilité des facteurs de qualité du système. En effet, une hypothèse forte serait portée sur l'effet classe à travers les compétences des enseignants. Ce qui manque véritablement dans les outils de l'évaluation « Garnier » de 2011. A cet effet, le SDI fournit une plage riche en informations aussi bien sur les prestations de service du personnel enseignant que sur les pratiques d'enseignement.

Par la présente, le Bénin est à sa deuxième évaluation de type « Garnier » après cinq (05) ans d'intervalle. Cette évaluation à caractère méthodologique,¹² à l'instar de la première, intervenue en 2011 sur toute l'étendue du Bénin, permet au pays non seulement d'actualiser les éléments d'appréciation de son système d'éducation au primaire mais aussi se veut un outil de comparaison dans le temps des acquis scolaires entre 2011 et 2017, afin de mesurer quantitativement et

¹² Evaluation diagnostique

qualitativement les efforts consentis entre ces deux années scolaires d'évaluation. Toutefois, l'ancrage instrumental dont il est question en 2017 n'a été fait en français que sur la compréhension de l'écrit et la production écrite et intégralement sur les compétences de mathématiques (voir chapitre précédent).

Développant trois grandes parties, ce chapitre a pour objectif d'apprécier le niveau de performance des élèves du CP et du CM1 en français et en mathématique dans l'espace et dans le temps. Dans la première section, il sera question du niveau de performance des élèves par rapport aux tests. La deuxième partie sera consacrée à l'identification des sources de variabilité des résultats scolaires en lien avec les caractéristiques élèves, classes et écoles. La troisième partie quant à elle fera le point sur l'évolution des niveaux des élèves entre 2011 et 2017 suivant un certain nombre de facteurs scolaires et extrascolaires.

3.1 Performances des élèves

L'évaluation des élèves est intervenue en fin d'année scolaire 2016-2017 pour permettre une bonne progression dans l'exécution des programmes. Une telle démarche méthodologique pourrait être favorable à une prise d'indices fiables, comme ce fut le cas lors de l'évaluation de 2011.

Toutefois, il ne s'agit pas de mesurer la maîtrise dans toutes les matières inscrites au programme d'enseignement des niveaux concernés¹³ mais plutôt de pouvoir servir à mesurer les niveaux de performance et de générer une variabilité des scores pour mieux apprécier les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves.

Les résultats du tableau 12 présentent le niveau de performance des élèves de CP et de CM1 aux tests de français et de mathématiques.

Tableau 12 : Le niveau de performance des élèves de CP et de CM1

		Moyenne sur 100	Erreur standard	Intervalle de confiance	
				Borne Inf.	Borne Sup.
Deuxième année (CP)	Français	16,26	0,97	14,36	18,16
	Mathématiques	23,83	1,02	21,82	25,85
	Score total	20,05	0,88	18,31	21,78
Cinquième année (CM1)	Français	21,33	0,77	19,81	22,86
	Mathématiques	7,48	0,94	5,62	9,34
	Score total	14,41	0,75	12,93	15,89

Sources : Données d'enquête, calculs des auteurs

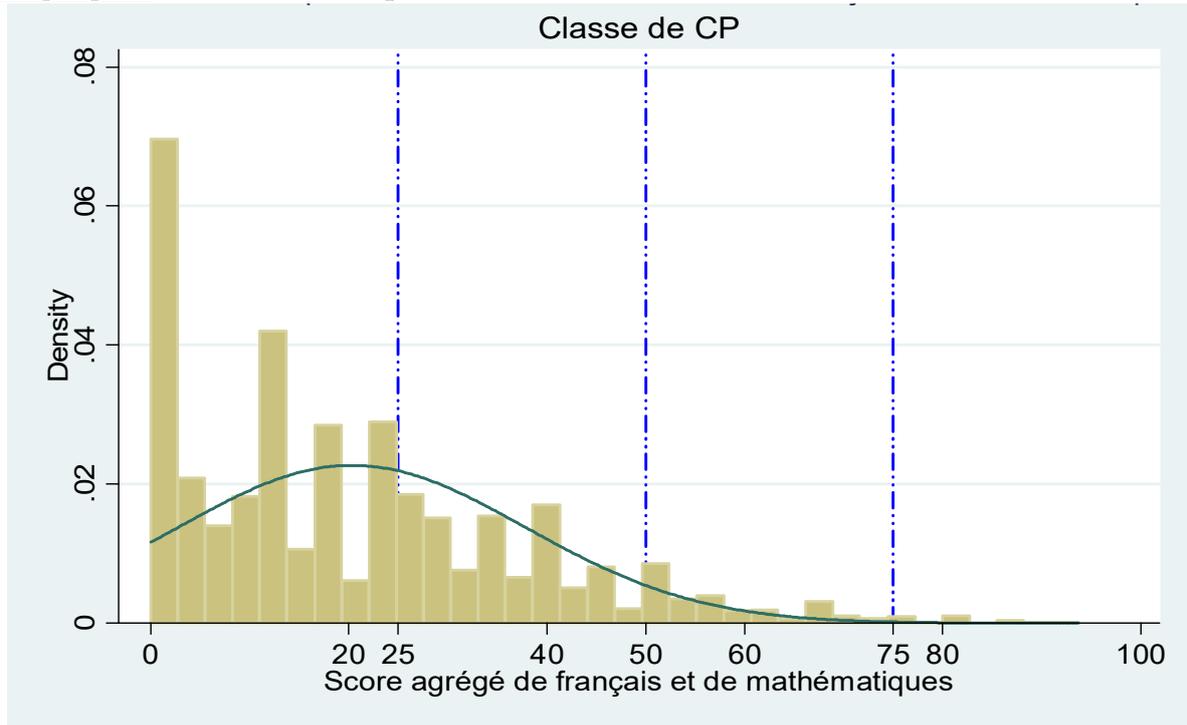
Au regard des résultats donnés dans le tableau ci-dessus, les performances moyennes des élèves, aussi bien au CP qu'au CM1 sont très faibles en français comme en mathématiques. Le score moyen des élèves de CM1 est de 7,48 points sur 100 en mathématiques et 21,33 sur 100 en français. Au CP, on note une moyenne de 23,83 et 16,26 points sur 100 respectivement en mathématiques et en français.

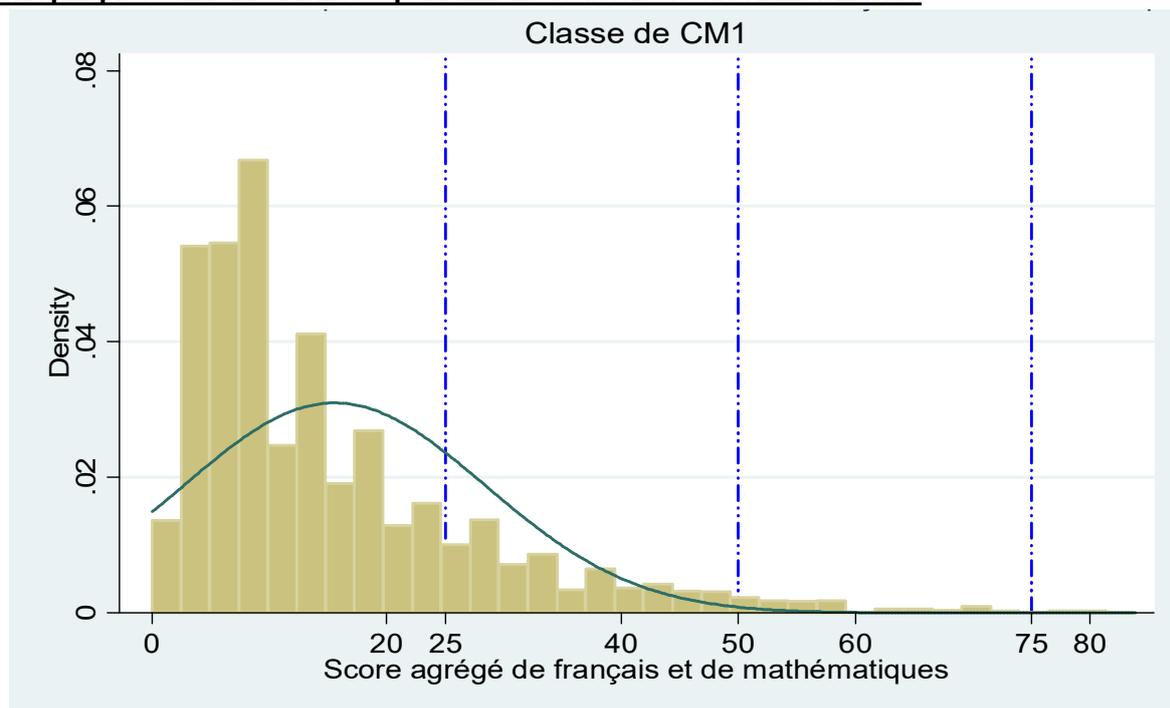
¹³ Une évaluation nationale pourrait informer sur la maîtrise des matières par la mise en place d'un cadre de référentiel circonscrit aux programmes d'enseignement.

Ces scores se caractérisent par une ressemblance relativement élevée notamment chez les élèves de CM1 où l'indicateur de dispersion (Ecart type) est inférieur à 1 point. En deuxième année (CP), l'homogénéité des scores traduit également cette même ressemblance. Ce genre de situation n'est appréciable que quand les performances moyennes sont très élevées. Dans notre cas de figure, elle constitue un handicap, vu que les scores moyens sont très faibles.

Une étude des différentes distributions offre une meilleure visibilité de la faiblesse des résultats des élèves aux tests lors de cette évaluation, comme on peut le constater dans les graphiques ci-après.

Graphique 7 : Distribution des performances des élèves de CP aux tests



Graphique 8 : Distribution des performances des élèves de CM1 aux tests

La faiblesse des résultats moyens des élèves aux tests d'évaluation est largement marquée par la prédominance des scores très bas : plus de 92% des élèves de CP et 96% des élèves de CM1 ont un score global agrégé de français et de mathématiques inférieur ou égal à 50 points sur 100. Plus de 2 élèves sur 3 n'ont pas pu mobiliser 25 points sur 100 au score global au CP. Il est de 4 élèves sur 5 au CM1. Les graphiques présentent un nombre très important d'élèves (25% au CP et 16% au CM1) dont les performances n'ont guère dépassé 5 points sur 100.

Une manière d'approfondir les analyses est de procéder à la mise en relation des groupes d'élèves sur le billet de leurs performances aux tests. Aussi, nous formons 3 catégories d'élèves assimilés¹⁴ à des seuils de compétences identifiées à partir du score obtenu aux différentes disciplines. Les catégories sont définies comme suit :

- groupe faible : le score de l'élève est inférieur ou égale à 25 sur 100 ;
- groupe moyen : le score de l'élève est compris entre 25 et 40 sur 100 ;
- groupe satisfaisant : le score de l'élève est supérieur à 40 sur 100.

Le premier groupe est défini comme étant une catégorie d'élèves ayant un niveau de performance très faible au point de penser à une éventualité de décrochage d'apprentissage (déperdition scolaire).

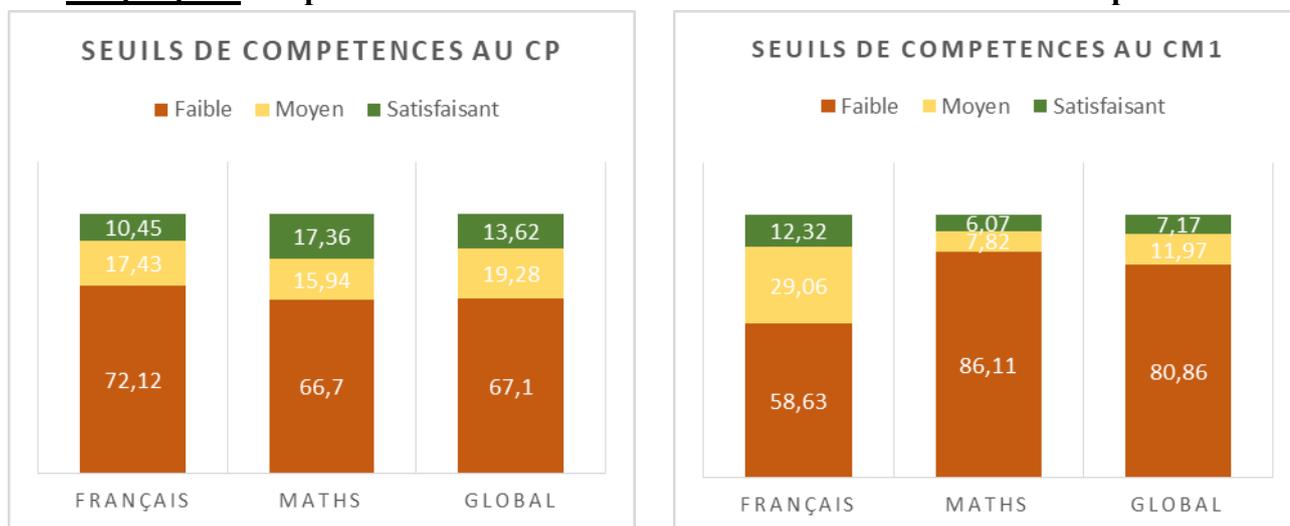
Le dernier groupe pourrait être considéré comme un groupe réunissant des élèves disposant d'un niveau satisfaisant de performances.

Le groupe moyen est celui des élèves en difficulté d'apprentissage. Des efforts en termes de médiation aux difficultés, après identification, doivent être envisagés à leur égard pour éviter qu'ils décrochent.

¹⁴ Les tests d'évaluation ainsi construits ne fournissent pas de façon pédagogique des seuils de compétences. Toutefois, l'appréciation des scores pourrait servir à regrouper les résultats suivants des catégories d'apprentissages

Les graphiques ci-dessous donnent une image des distributions par catégorie d'élèves selon les disciplines.

Graphique 9 : Répartition des élèves de CP et CM1 selon les niveaux de compétences



Les graphiques de deuxième et cinquième années traduisent une prédominance du groupe d'élèves en situation de décrochage aussi bien en français qu'en mathématiques, au regard des scores globaux. De plus, deux élèves sur trois, ayant moins de 25 points sur 100 sont de l'ordre de 86% en mathématiques et de 58,63% en français en cinquième année du primaire.

Les élèves ayant atteint le niveau d'apprentissage satisfaisant (plus de 40 points sur 100) sont proportionnellement moins importants dans toutes les distributions. Les pourcentages les plus faibles sont notés au CM1 où seuls 6,07% des élèves ont pu mobiliser plus de 40 points sur 100 en mathématiques. Dans la même discipline, les élèves de CP se démarquent avec plus de 17%, ayant atteint ainsi le seuil de satisfaction des performances.

3.2 Facteurs de disparité

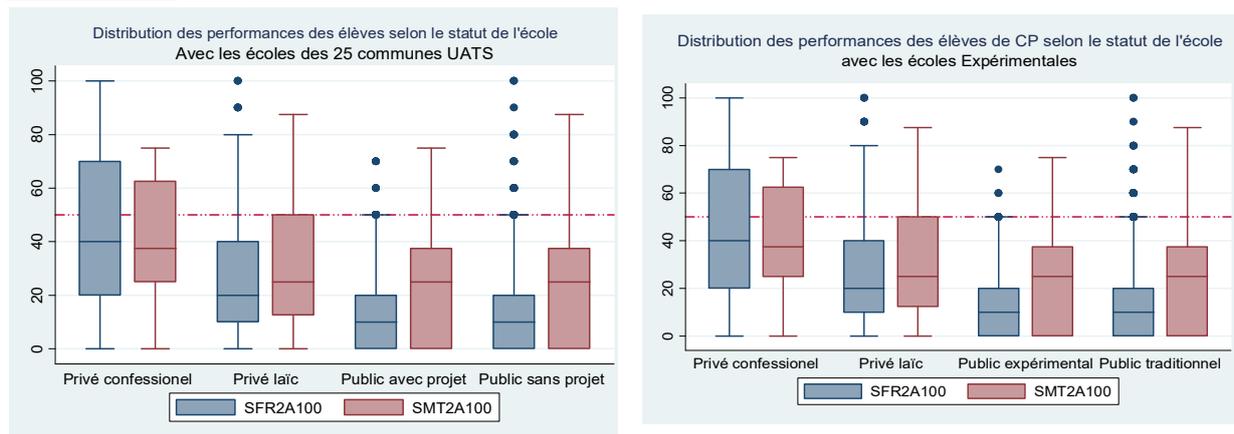
3.2.1 Variabilité des scores moyens selon le statut

Il s'agit ici de mettre en relation les résultats des élèves avec le type d'établissement (privé / public) qu'ils fréquentent afin d'apprécier la contribution de ces établissements dans leurs acquisitions scolaires.

Aussi, à la lumière des résultats de cette évaluation, saurions-nous mesurer le lien du statut de l'école sur la qualité des apprentissages des élèves à l'exception de toute autre influence ? Les graphiques ci-dessous donnent une idée des performances des élèves des écoles privées par rapport à leurs camarades des établissements publics.

En considération des informations contenues dans le questionnaire directeur notamment par la spécification du statut de l'école en trois modalités à savoir « le public », « le privé laïc » et « le privé confessionnel », les résultats donnés par les figures ci-dessous présentent les situations suivantes :

Graphique 10 : Répartition des scores des élèves de CP selon le statut des écoles



En deuxième année (CP), les résultats des élèves du privé confessionnel sont les meilleurs malgré la faible performance globale de l'ensemble des élèves. La moitié des élèves évalués dans ces écoles ont un score moyen d'au moins 38 /100 en français dont plus de 25% des élèves se retrouvent à plus de 60 points sur 100 en français comme en mathématiques. Toutefois, on note une forte hétérogénéité des scores autour de la moyenne générale de ce groupe qui est de 41/100 et 38/100 en français et mathématiques respectivement.

Les résultats des écoles privées laïques viennent en deuxième position avec une moyenne générale de l'ordre de 28 et 30/100 respectivement en français et en mathématiques. Si en français moins de 25% des élèves fréquentant ces établissements n'ont guère atteint le score moyen de 50/100, en mathématiques ce seuil est atteint aux environs de 25% des élèves de ce groupe. Du point de vue disparité, les scores de mathématiques conservent la même hétérogénéité que celles des élèves des écoles privées confessionnelles. Par contre les élèves se ressemblent plus dans leur faiblesse de performance dans les écoles privées laïques que dans les écoles privées confessionnelles.

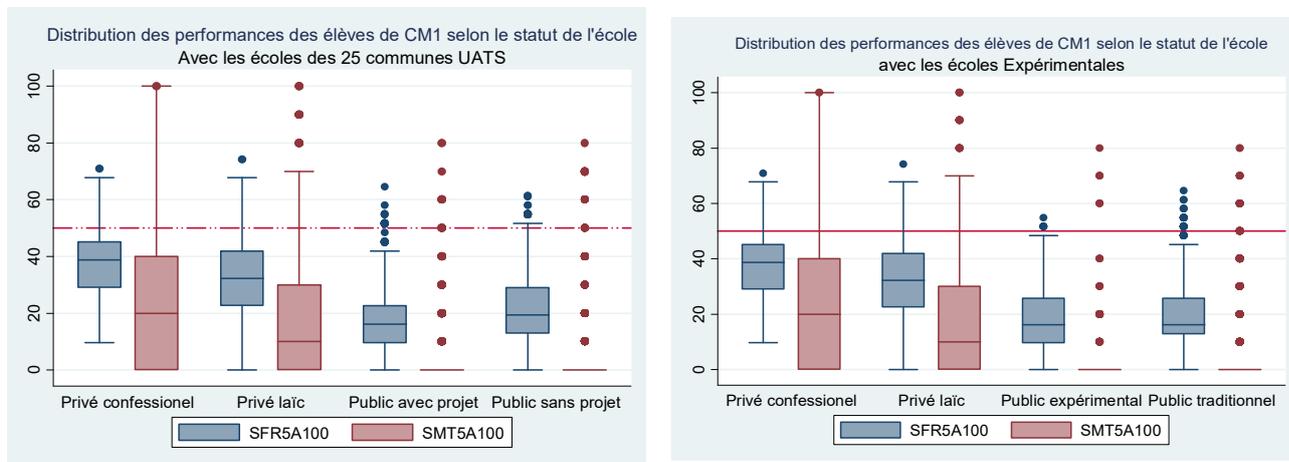
La faiblesse des performances se remarque surtout chez les élèves des écoles publiques de façon générale, Public avec et sans projet, public expérimental et traditionnel, avec une moyenne sur 100 de 14 points en français et 21 points en mathématiques. Ces scores moyens cachent des disparités moindres que celles observées chez les élèves des écoles privées en français et similaires en mathématiques. Ce groupe est également marqué par un pourcentage élevé d'élèves à faibles performances. En effet, plus de 75% des élèves n'ont pu mobiliser qu'un score de 21/100 en français et 35 points sur 100 en mathématiques.

Des comparaisons des performances des élèves à l'intérieur du groupe des écoles publiques notamment entre :

- les écoles des 25 communes appuyées par le projet et les autres ne bénéficiant pas de cet appui : avec des scores moyens de 13 et 20 points sur 100 respectivement en français et en mathématiques, les performances moyennes des élèves de la zone d'intervention du projet sont, sans être significatifs, plus faibles que celles (14,5 en français et 21,5 en mathématiques) des écoles où le projet n'intervient pas ;
- les écoles expérimentales en langue nationale contre les écoles publiques traditionnelle : les performances moyennes des élèves des écoles expérimentales sont plus élevées en mathématiques notamment avec une différence de plus de 4 points de pourcentage. Les résultats en français serait en moyenne sensiblement les mêmes.

En cinquième année (CM1), les comparaisons des performances selon le statut des écoles sont illustrées dans les graphiques ci-après.

Graphique 11 : Répartition des scores des élèves de CM1 selon le statut des écoles



En cinquième année, les résultats des élèves sont plus inquiétants aussi bien par rapport aux scores moyens qu'à leur disparité autour de la cette moyenne. Globalement, 75% des élèves, tout statut confondu, sont à moins de 50 points sur 100. Toutefois le rang de classement observé en deuxième année (CP) est maintenu en cinquième année (CM1) et ce, dans toutes les deux disciplines.

En français, le score médian avoisine 40/100 pour les écoles privées confessionnelles, 30/100 pour les écoles privées laïques et 17% pour toutes les écoles publiques. Les disparités observées sont moindres entre écoles privées qu'entre privé et public.

En mathématiques, la disparité des scores est plus marquée dans les écoles confessionnelles où 50% (entre les deux quartiles : 25 et 75%) des élèves ont un score compris entre 0 et 40/100. Une distribution moins dispersée et semblable est également observée dans les écoles privées laïques mais dont les scores sont compris entre 0 et 30/100. La majorité des élèves des écoles publiques dispose d'un score quasiment nul à l'exception de quelques rares élèves à performances variables entre 10 et 80 points sur 100.

Une comparaison des performances des élèves de cinquième année des établissements publics selon les groupes mis en jeu dans les graphiques ci-dessus ne saura se faire que sur les résultats de français, les scores moyens de mathématiques étant tous inférieurs à 5 points sur 100. Aussi, comme en deuxième année, les résultats sont plus faibles dans les zones d'intervention du projet UATS avec un score médiane de 16 points de pourcentage contre 19 points sur 100 dans les autres écoles publiques. La différence du score médiane des élèves du public expérimental est sensiblement le même que dans les écoles non expérimentales.

3.2.2 Variabilité des scores moyens selon le milieu

Dans cette partie, il est question de mettre en relation les scores des élèves et leur milieu de résidence. L'hypothèse de leur dépendance n'est pas sans fondement car plusieurs études notamment internationales (PASEC2014-Bénin) ont toujours révélé le lien bilatéral du milieu sur les acquis des

élèves. Aussi, l'amélioration de la qualité de l'éducation passe-t-elle par la réduction des disparités de l'offre et de la qualité des services notamment entre zone rurale et zone urbaine.

Les tableaux ci-dessous renseignent sur le niveau global de performances par discipline (français et mathématiques), des élèves de deuxième (CP) et cinquième années (CM1) primaire en lien avec leur milieu d'appartenance.

Tableau 13 : Résultats des élèves de deuxième année (CP) selon leur milieu

	Score moyen agrégé	Erreur standard	Intervalle de Confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
Milieu urbain				
Français	20,8	2,0	16,7	24,8
Mathématiques	28,1	1,6	24,9	31,2
Score total	24,4	1,6	21,2	27,6
Milieu rural				
Français	13,7	1,0	11,8	15,6
Mathématiques	21,4	1,3	18,8	24,0
Score total	17,6	1,0	15,5	19,6

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

Les résultats présentés dans ces tableaux traduisent globalement une différence significative des performances scolaires en faveur des élèves fréquentant les écoles en milieu urbain, tout niveau d'enseignement confondu.

En deuxième année, les scores moyens de français et de mathématiques sont de l'ordre de 20,8/100 et 28,1/100 respectivement en milieu urbain contre 13,7 et 21,4 points sur 100 en milieu rural. Les disparités en milieu rural par discipline sont moins importantes, traduisant ainsi une ressemblance relative des élèves dans leur faiblesse de performances.

Tableau 14 : Résultats des élèves de cinquième année (CM1) selon leur milieu

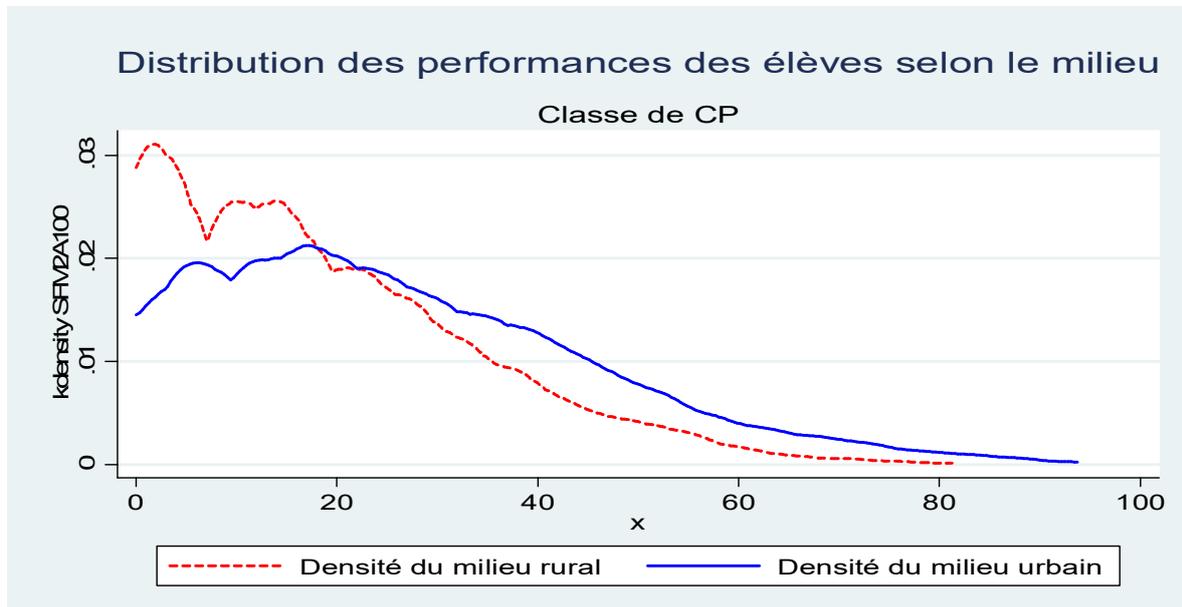
	Score moyen agrégé	Ecart-type	Intervalle de Confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
Milieu urbain				
Français	25,8	1,3	23,1	28,4
Mathématiques	10,8	1,7	7,4	14,2
Score total	18,3	1,3	15,6	20,9
Milieu rural				
Français	18,4	0,9	16,7	20,1
Mathématiques	5,3	1,1	3,1	7,4
Score total	11,8	0,8	10,2	13,5

Source : Données d'enquêtes, calculs des auteurs

En cinquième année, les élèves des milieux urbains ont en moyenne un score agrégé (français et maths) de l'ordre de 18,3 points sur 100 contre 11,8/100 en milieu rural. Comme en deuxième année, la variabilité des scores est plus marquée en zone urbaine dans toutes les disciplines.

L'examen détaillé des distributions permet de mieux apprécier le niveau de performance à l'intérieur de chaque groupe.

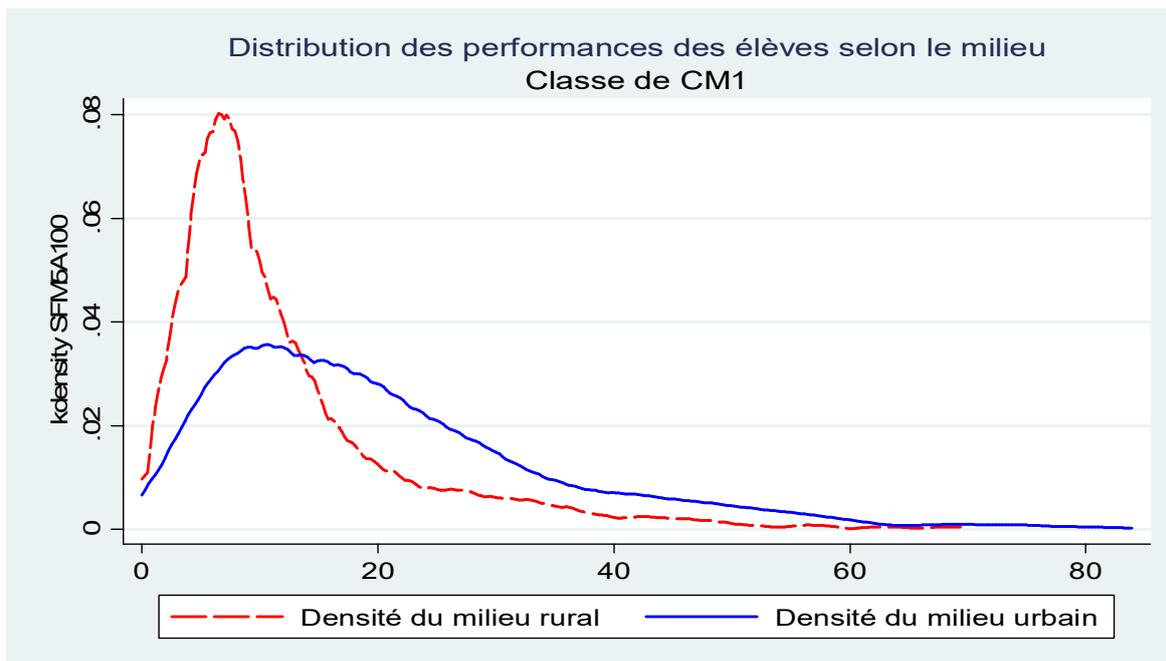
Graphique 12 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CP selon le milieu



Du fait de la faiblesse du niveau de performance des élèves dans les deux disciplines, la densité de toutes les courbes est très élevée dans la partie inférieure (à gauche) du graphique. Cette image traduit une concentration d'un grand nombre de score dans cette partie. Ainsi :

- en deuxième année (CP) : le nombre d'élèves disposant d'un score moyen inférieur à 18/100 est plus important en milieu rural qu'en zone urbaine. A partir de ce score (18/100) jusqu'au score maximal, on constate un nombre d'élèves plus élevé à chaque niveau de performance en milieu urbain
- en cinquième année (CM1), la proportion d'élèves ayant moins de 15 points sur 100 est plus importante en milieu rural qu'en zone urbaine. Au-delà de ce score, le nombre d'élèves est plus important en milieu urbain et ceux pour chaque niveau de performance.

A chaque niveau d'enseignement, les distributions en lien avec les milieux sont significativement différentes.

Graphique 13 : Distribution du score agrégé français-mathématiques CM1 selon le milieu

3.2.3 Variabilité des résultats selon le genre

L'une des contraintes auxquelles les décideurs des systèmes éducatifs des pays en développement sont confrontés est l'équité genre aussi bien dans le domaine de l'accès que dans celui de la qualité des apprentissages. Des analyses au niveau mondial confirment que la discrimination fondée sur le genre demeure un des plus forts corrélats négatifs de l'assiduité et des performances scolaires. Les disparités liées au sexe entravent les progrès dans de nombreux pays.

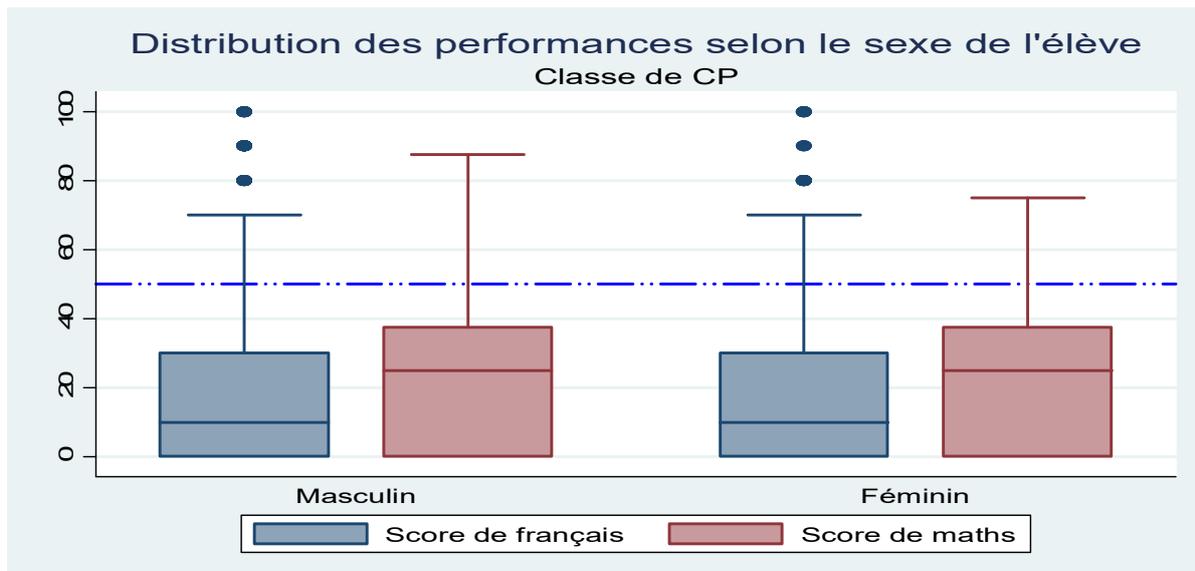
Au Bénin, l'évaluation des apprentissages a intégré cet aspect afin de mesurer les efforts considérables consentis ces dernières années sur la parité fille/garçon en milieu scolaire. Dans cette partie, il a été uniquement examiné le lien entre le genre et les performances des élèves à travers les résultats issus de cette enquête.

En deuxième année (CP), les performances en français et en mathématiques des garçons et des filles sont significativement identiques. Autrement dit, les filles performant significativement de la même manière que les garçons dans le contexte d'insuffisance globale des résultats.

L'analyse des distributions confirme ces performances à la vue des tests statistiques réalisés comme on peut l'observer dans le graphique ci-après :

Le graphique ci-après présente les distributions des scores obtenus par les élèves du CP aux tests selon le genre.

Graphique 14 : Distribution des scores des élèves de CP selon le genre

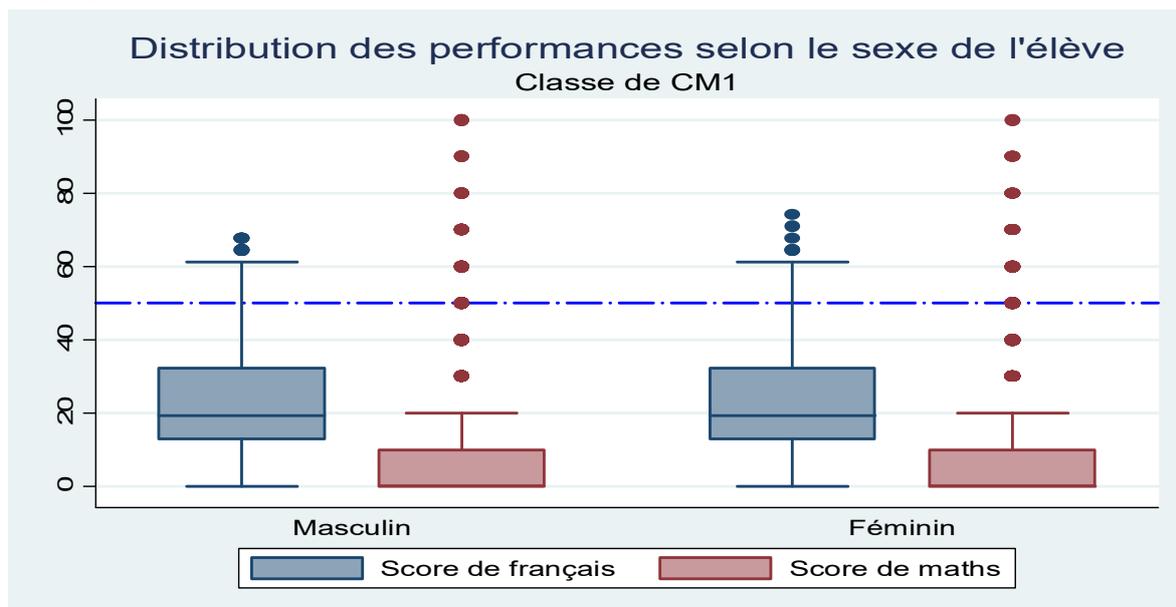


Les distributions des deux groupes (fille et garçon) sont deux à deux identiques selon la discipline. En français, 75% des élèves, filles comme garçons, ont au plus un score de 30 points sur 100 avec un score médian de près de 10/100.

En mathématiques, seuls 25% des élèves, filles comme garçons, de deuxième année disposent d'un score d'au moins 38 points sur 100.

En cinquième année, les résultats comparatifs entre filles et garçons sont présentés dans le graphique ci-dessus :

Graphique 15 : Distribution des scores des élèves de CM1 selon le genre



A l'image des résultats globaux en cinquième année, les distributions des scores suivant le sexe de l'élève traduisent une insuffisance notable des performances des élèves filles comme garçons.

D’ailleurs, ces deux publics ont significativement obtenu les mêmes performances en moyenne selon les résultats des tests statistiques.

En français, les résultats, bien que meilleurs qu’à ceux observés en mathématiques, demeurent toujours en dessous du seuil de satisfaction de 50/100 pour plus de 75% des élèves de sexe masculin comme féminin.

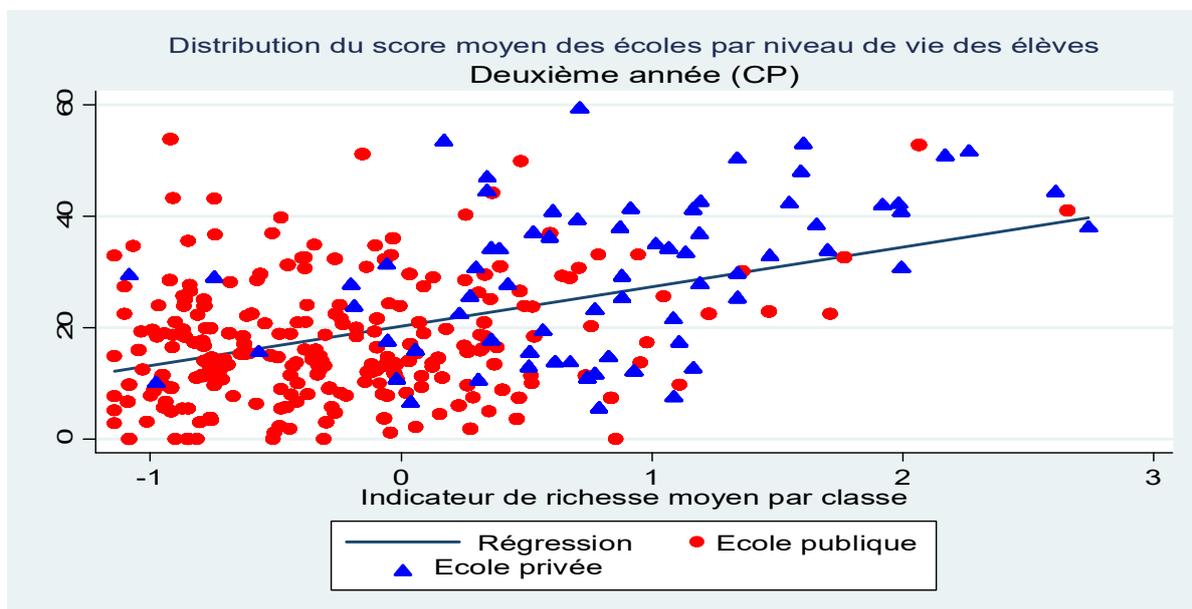
En mathématique, le score médian est de 0 point sur 100 : 50% des élèves soumis aux tests ont le score nul alors que les 75% de chaque groupe d’élèves n’a guère dépassé 10/100.

3.2.4 Variabilité des résultats suivant le niveau de vie des écoles

Les conditions de vie des familles des élèves ont été l’objet d’identification lors de cette évaluation afin de chercher à expliquer le lien pouvant exister bilatéralement entre le niveau de richesse et les acquis des élèves d’une part et d’autre part, entre le niveau fédéré de la richesse de la classe et le niveau de performance des élèves faisant partie. Le niveau de richesse est appréhendé par la disponibilité d’un certain nombre de biens en lien avec les infrastructures (nature des maisons d’habitation), l’équipement (biens dont dispose la famille) et le transport (moyen de déplacement dans la maison) pour chaque élève.

Il s’agit dans cette partie de faire le lien entre le niveau moyen de richesse des parents de chaque élève de la classe avec le score moyen agrégé de fin d’année.

Graphique 16 : 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



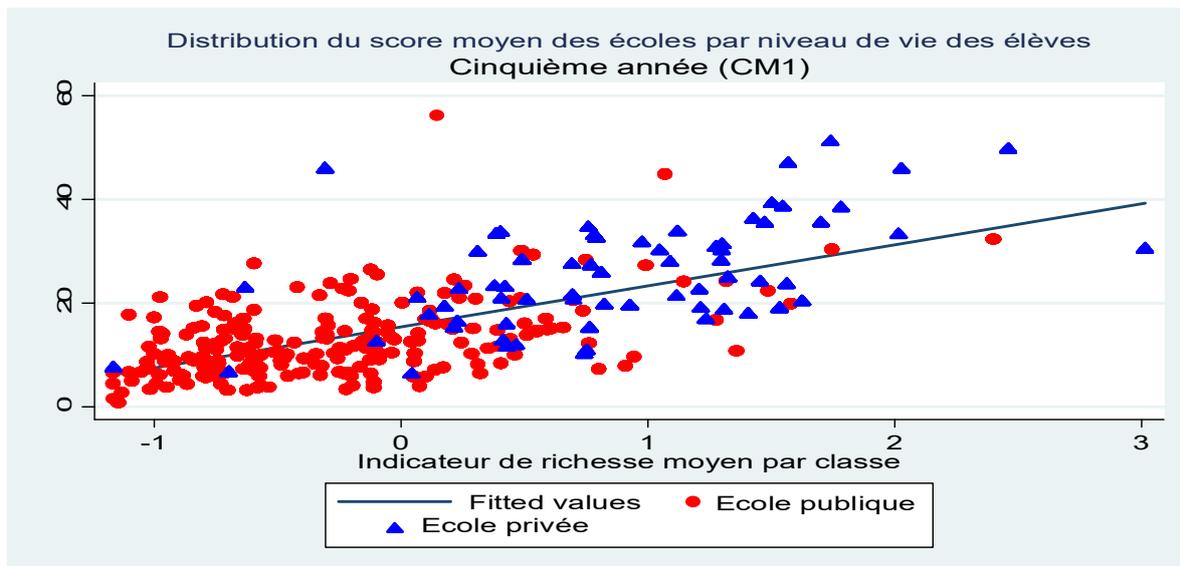
Même si une relation paraît exister entre les deux facteurs mis en jeu ici (la performance moyenne de la classe et le niveau moyen de ressource des élèves) à travers la ligne de régression qui donne une synthèse de l’information, elle serait moins exhaustive pour deux raisons fondamentales :

- une coupe verticale nous permet de constater une différence considérable des résultats des écoles pour un même niveau de vie moyen. Aussi pour un niveau de vie moyen nul, le niveau moyen de performance de la classe varie-t-il de 0 à 50 points sur 100 ;

- une coupe horizontale permet d'observer une variabilité du niveau de vie des classes suivant un même niveau de performance. Plusieurs écoles ayant des niveaux moyens de vie complètement différents se retrouvent avec un même niveau de performances scolaires.

En cinquième année, la situation est présentée dans le graphique ci-dessous.

Graphique 17 : 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

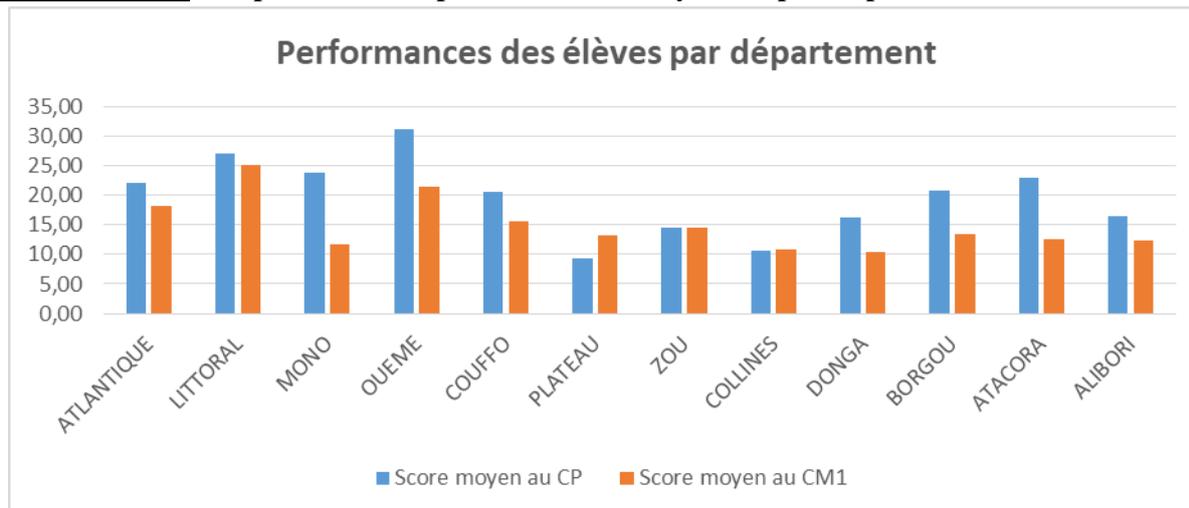


La relation existante entre les deux facteurs est plus marquée en classe de CM1. On observe moins de disparité des performances globales pour un même niveau de vie moyen.

Dans les deux graphiques, les écoles publiques se caractérisent par une fréquentation massive des élèves à faible revenu familial (indice compris entre -1 et 0 pour la majorité) et d'un score moyen par établissement très dispersé en deuxième année (de 0 à 55 points sur 100) et moyennement dispersé en cinquième année (de 0 à 27 points sur 100).

3.2.5 Analyse des performances des élèves par département

Les résultats sur la performance des élèves en deuxième et cinquième années se traduisent comme présentés dans le graphique ci-après. Il s'agit des scores moyens en français et en mathématiques donnant une situation comparative entre département.

Graphique 18 : Répartition des performances moyennes par département

Au regard des résultats présentés dans ce graphique, les scores moyens des élèves de 20 et de 14,4 /100 enregistrés au CP et au CM1 respectivement cachent véritablement des disparités notamment en lien avec le département dans lequel est scolarisé l'enfant. En effet, en :

- deuxième année (CP) : sept (7) départements sur 12 ont un score moyen supérieur ou égal à la moyenne générale de 20/100. Le département de l'Ouémé serait en tête avec un score moyen de 31/100 suivis par ordre du Littoral (27/100), Mono (23,7/100), Atacora (22,8/100), Atlantique (22,2/100). Le département du Plateau est celui qui présente le plus faible score moyen avec 9,3 points sur 100 ;
- cinquième année (CM1) : le score moyen général de 14,4 points sur 100 n'est atteint que par 5 départements à savoir le Littoral (25/100), Ouémé (21,5/100), l'atlantique (18/100), Couffo (15,6/100) et Zou (14,6/100). La plus faible performance est enregistrée par le département de la Donga avec seulement 10,42 points sur 100 comme moyenne.

Aucun département n'a alors atteint le seuil de satisfaction de 50 points sur 100 aussi bien en français qu'en mathématiques. Toutefois, comparativement aux autres départements, les départements de l'Ouémé, du Littoral et de l'Atlantique se sont véritablement démarqués par des scores plus avancés.

3.3 Comparaison dans le temps

Le choix méthodologique de l'évaluation « Garnier » en 2011 est motivé par la possibilité d'avoir une base référentielle de suivi des apprentissages scolaires dans le temps notamment de 2011 à 2017. En effet, le Ministère des Enseignement Maternel et Primaire a organisé en 2011 une évaluation des acquis scolaires reposant spécifiquement sur le programme d'enseignement en cours au Bénin. En 2017, la même évaluation est reconduite selon la méthodologie standardisée de celle de 2011. Les données sont recueillies auprès d'un échantillon représentatif au niveau national et composé d'élèves, d'enseignants et de directeurs des établissements concernés.

La mise en relation de ces deux vagues d'évaluations conduirait sans nul doute à une approche comparative des résultats dans le temps : de 2011 à 2017. Toutefois, en raison des conditions peu favorables à l'administration entière des contenus des tests de 2011, les épreuves relatives à la communication orale ont été retirées des cahiers élèves en 2017. Aussi, le score comparatif en français a-t-il concerné les items de compréhension de l'écrit et de la production écrite. Le score comparatif en

mathématiques a tenu compte de tous les items administrés en 2011. Tous les scores ont été ramenés sur 100 afin d'avoir un même référentiel de base pour la comparaison¹⁵.

3.3.1 Comparaison des performances globales des élèves

Le tableau ci-après renseigne sur les performances des élèves de deuxième et cinquième années en 2011 et en 2017.

Tableau 15 : Scores moyens comparables des élèves de 2ème et 5ème années en 2011 et en 2017

	2011			2016		
	Valeur	Intervalle de Confiance		Valeur	Intervalle de Confiance	
		Borne Inf.	Borne Sup.		Borne Inf.	Borne Sup.
	Deuxième année					
Score moyen de français sur 100	25,42	24,63	26,21	17,43	16,72	18,14
Score moyen de maths sur 100	40,17	39,34	41,01	23,18	22,45	23,92
Score total sur 100	32,80	32,09	33,51	20,31	19,68	20,94
	Cinquième année					
Score moyen de français sur 100	25,36	24,78	25,95	22,80	22,32	23,28
Score moyen de maths sur 100	27,17	26,44	27,90	8,30	7,69	8,90
Score total sur 100	26,27	25,67	26,86	15,55	15,08	16,02

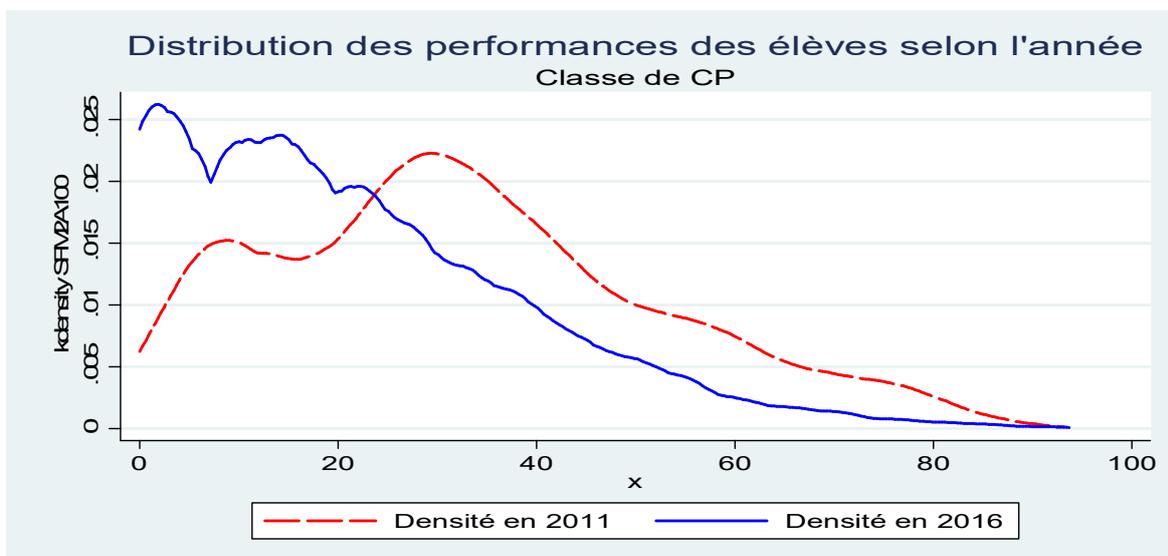
Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

Les résultats moyens des élèves de deuxième année (CP) et cinquième année (CM1) de 2011 et de 2017 sont significativement différents sur la facette des disciplines évaluées.

Les niveaux moyens de performances des élèves, tout niveau d'enseignement confondu, sont relativement plus importants en 2011. Globalement, le score moyen agrégé de deuxième année est de 32,8/100 en 2011 contre 20,31 points sur 100 en 2017, soit une différence d'environ 12 points de pourcentages. En cinquième année, la moyenne globale serait de 26/100 en 2011, contre 15,5 points sur 100 en 2017. Les disparités observées autour de la moyenne sont sensiblement de même ordre de grandeur. Cependant, les distributions diffèrent d'une année à une autre comme on peut le constater dans les graphiques ci-après ;

¹⁵ Il faut noter que les consignes de correction n'étant pas les mêmes, les épreuves des élèves étaient corrigées en 2011 sur 20 pour chaque domaine (Compréhension de l'écrit et production d'écrit). Nous avons additionné les deux domaines de français et ramener la note finale sur 100 afin d'avoir une base de comparaison.

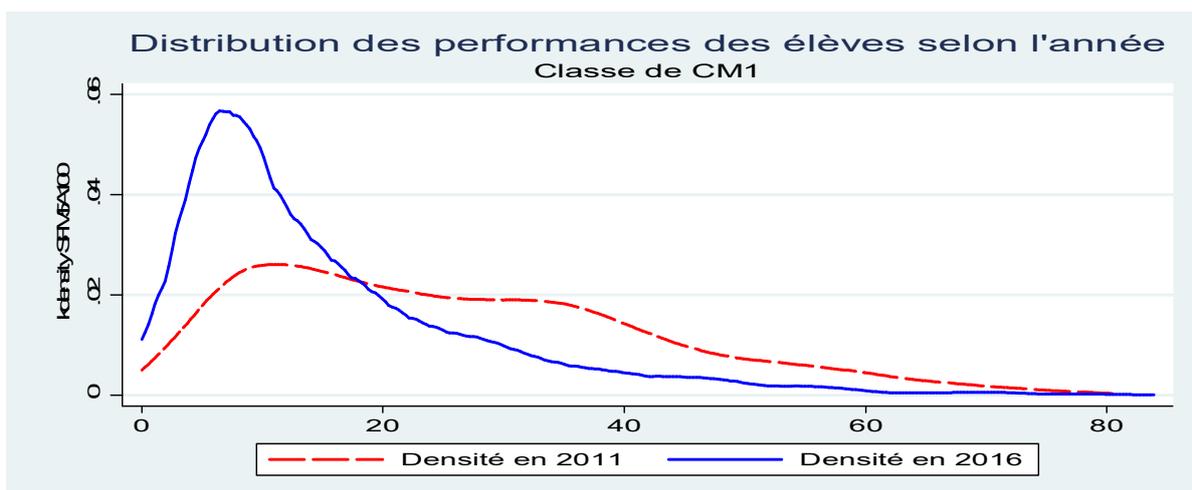
Graphique 19 : Comparaison des distributions des scores des élèves de CP selon l'année d'évaluation



Les distributions pour les deux années d'évaluation présentent une morphologie différente caractérisée par une prédominance des scores faibles en 2016 au CP comme au CM1. Aussi :

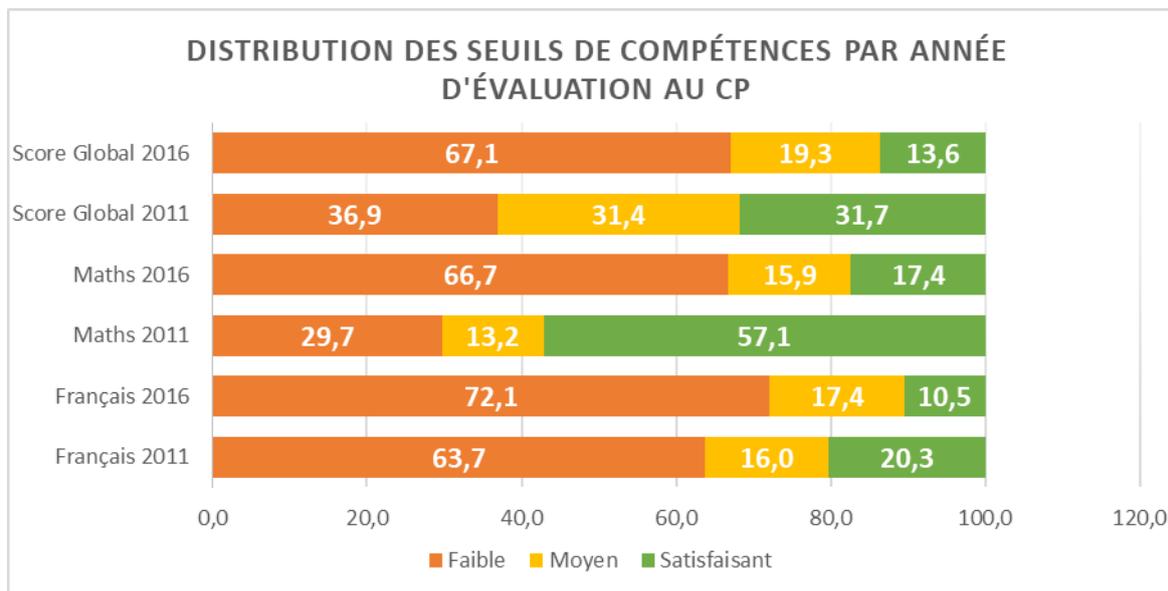
- en deuxième année, on observe plus d'élèves ayant un score global inférieur à 24/100 en 2017 qu'en 2011. La tendance se renverse au-delà de 25/100 où l'effectif est plus important en 2011 ;
- en cinquième année : la situation est similaire à celle de la deuxième année. Toutefois, la quasi-totalité des élèves présente un score global inférieur à 20 points sur 10 surtout en 2017.

Graphique 20 : Comparaison des distributions des scores des élèves de CM1 selon l'année d'évaluation



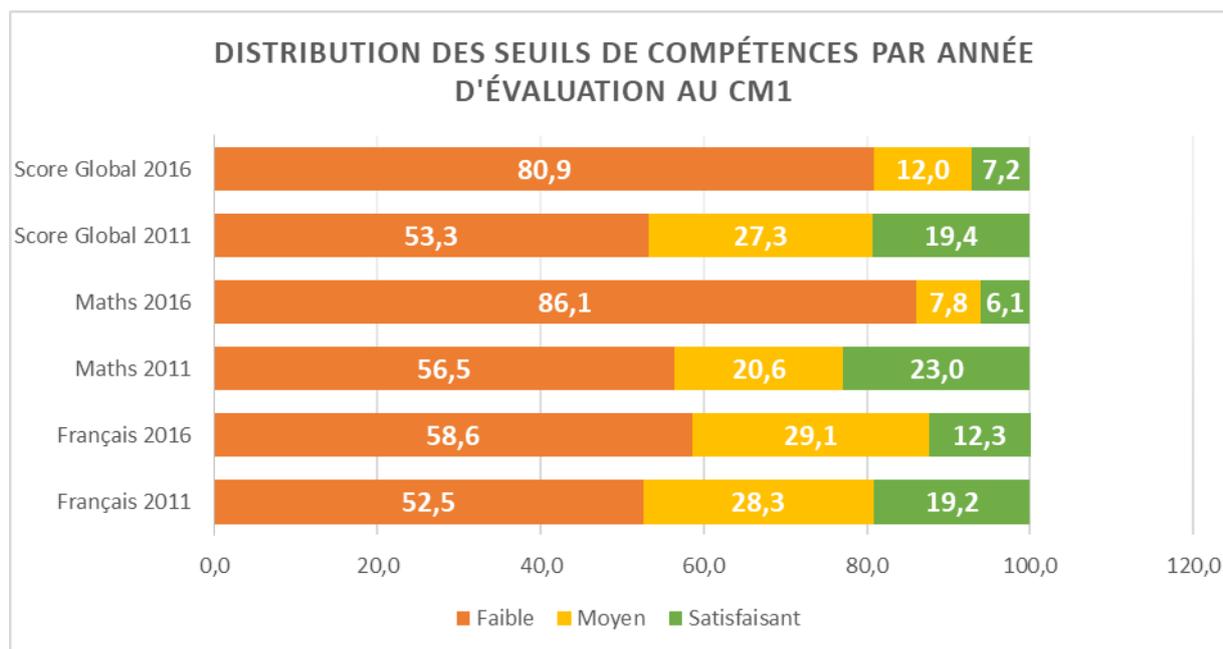
Par souci d'approfondir davantage les analyses pour avoir plus d'éléments de comparaison dans le temps, il serait important de procéder à la mise en relation des groupes d'élèves sur la base de leurs performances aux tests. Aussi, avons-nous formé trois (03) catégories d'élèves identifiées à partir du score obtenu aux différentes disciplines, comme dans la section performance aux tests.

Graphique 21 : Représentation des seuils de compétence au CP suivant l'année d'évaluation



Les distributions données dans ce graphique offrent une explication plus détaillée de la situation des performances des élèves de deuxième année (CP) lors de ces deux évaluations. Aussi, même si les résultats moyens des élèves étaient faibles en 2011, ils rassurent mieux sur leurs niveaux de performances notamment au regard du pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil de compétence satisfaisante qui est ici de 40 points sur 100. On note en 2011 20% et 57% d'élèves en situation d'apprentissage satisfaisant respectivement en français et en mathématiques contre 10% et 17% en 2017. Cette baisse de niveau n'est pas constatée uniquement en deuxième année. Le graphique ci-après traduit l'appréciation des données en cinquième année.

Graphique 22 : Représentation des seuils de compétence au CM1 suivant l'année d'évaluation

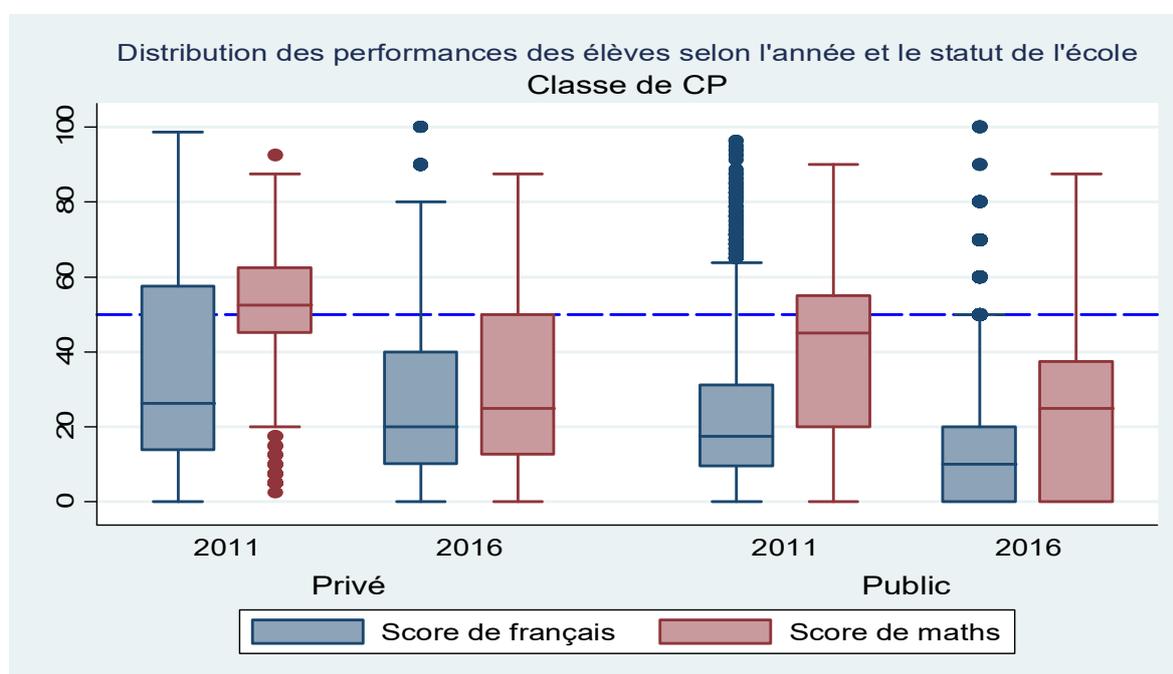


La différence des performances pendant les deux années d'évaluation est également très importante. Le fossé est grand et très inquiétant depuis 2011. En effet le pourcentage d'élèves en situation de décrochage serait depuis 2011 de 53% en cinquième année. Il se serait alourdi en 2017 avec près de 81% d'élèves. En 2011, une proportion non négligeable d'élèves de cinquième année maîtrisait de façon satisfaisante les compétences de mathématiques (23%) alors qu'en 2017, la carence est plus marquée dans cette discipline : seuls 6% ont atteint le seuil des connaissances de base.

3.3.2 Comparaison des performances dans le temps selon le statut de l'école

Les graphiques ci-dessous traduisent l'appréciation dans le temps des distributions des scores selon le statut de l'école.

Graphique 23 : Distribution des performances des élèves du CP selon l'année de l'évaluation et le statut de l'école



La baisse de niveau est générale dans tous les types d'école du Bénin entre 2011 et 2017. Les résultats des élèves des écoles privées et des écoles publiques en 2011, en français comme en mathématiques, sont significativement supérieurs à ceux du même public en 2017.

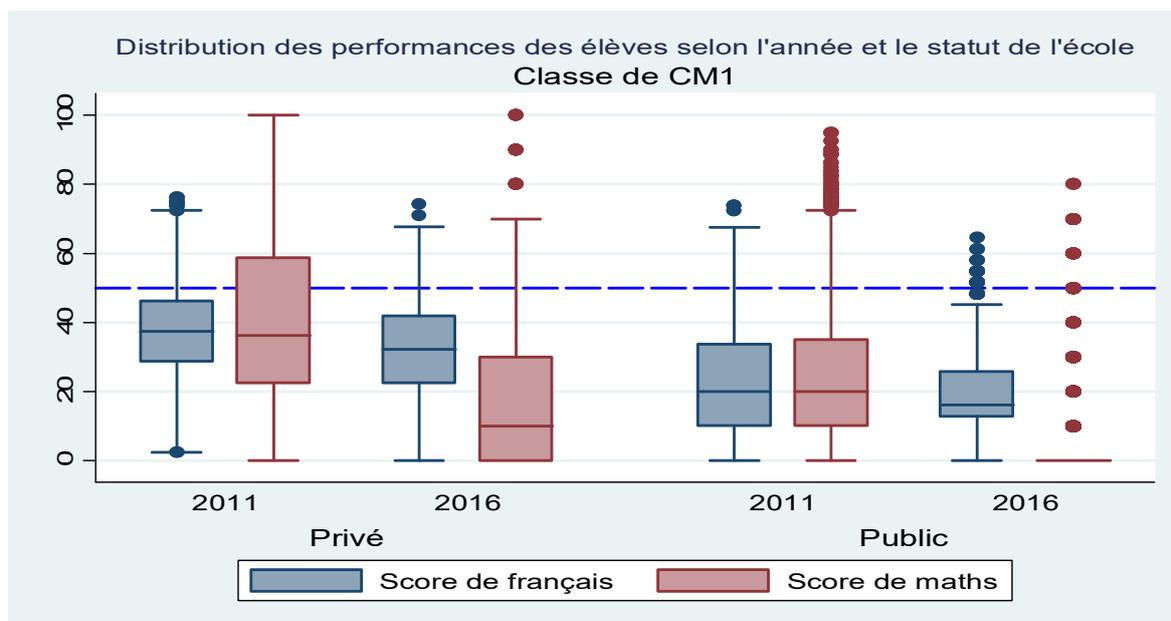
En français, avec un score médian de 25/100 en 2011, plus de 25% des élèves des écoles privées ont un score moyen supérieur à la moyenne de 50 points sur 100 contre 15% en 2017. La disparité des scores est plus importante en 2011. Dans les écoles publiques, les performances en français sont très faibles aussi bien en 2011 qu'en 2017. Toutefois, les élèves de 2011 auraient un niveau de performance plus élevé que leurs pairs de 2017. Le score médian serait de 17 points sur 100 en 2011 contre 10/100 en 2017. Alors que les 25% premiers scores des élèves de 2017 sont tous nuls, ils seraient inférieurs à 10/100 (score médiane) en 2011.

En mathématiques, les résultats des élèves des écoles privées en 2011 sont significativement plus élevés en moyenne que ceux de 2017: 75% (3^e quartile) des premiers scores de 2017 sont inférieurs à la moyenne de 50 points sur 100 contre 30% en 2011. La dispersion des scores est plus élevée en

2017. Dans les écoles publiques, tout en maintenant quasiment la même disparité des scores, les performances des élèves sont nettement meilleures en 2011. En effet, les scores médians de 2011 seraient de 40/100 contre 25/100 en 2017.

Les résultats comparatifs pour les élèves du CM1 sont donnés dans le graphique ci-après.

Graphique 24 : Distribution des performances des élèves du CM1 selon l'année de l'évaluation et le statut de l'école



A l'image de la situation observée en deuxième année, les performances moyennes en cinquième année sont nettement plus élevées en 2011 aussi bien dans les écoles privées que publiques.

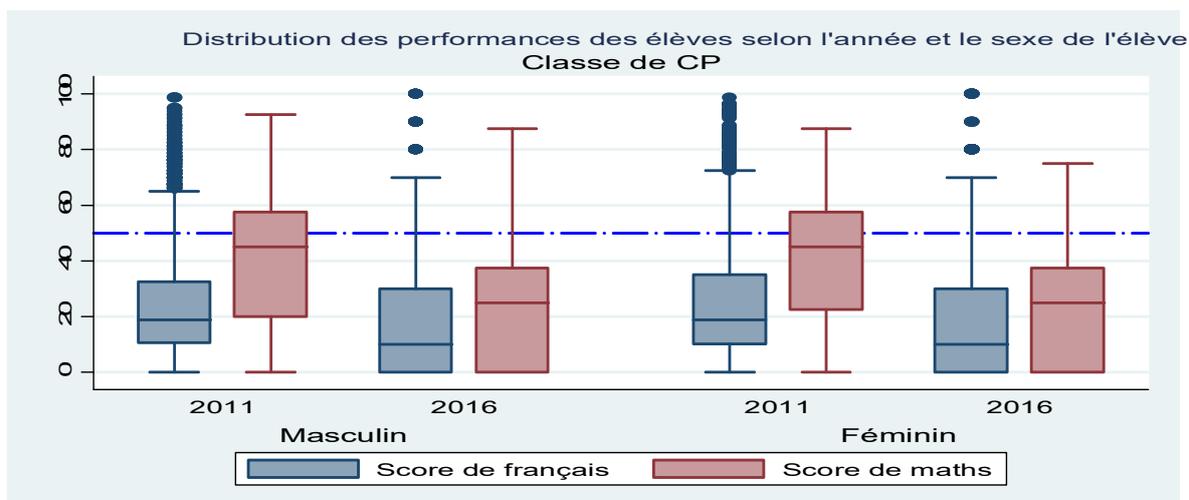
En français, les disparités des scores au niveau des écoles privées sont identiques. Elles seraient plus importantes en 2011 au public. 75% des scores sont tous en dessous de la moyenne de 50/100 en 2011 comme en 2017. Cependant, tous les quartiles (25, 50 et 75% des scores ordonnés) sont plus importants en 2011 que ceux de 2017.

En mathématiques, seul le 3^{ème} quartile correspondant aux élèves des écoles privées en 2011 serait au-dessus du score moyen. Les disparités au sein des différents groupes sont sensiblement les mêmes à l'exception de celle des élèves du public de 2017 où la majorité des scores est nulle traduisant ainsi la très faible performance des élèves.

3.3.3 Comparaison des performances dans le temps selon le sexe de l'élève

Les distributions selon le genre de l'élève suivent la tendance générale de la faiblesse des performances observée relativement à la comparaison dans le temps. Aussi, les graphiques ci-dessous présentent-ils les distributions des scores selon l'année de l'évaluation et le sexe de l'élève par niveau d'enseignement considéré.

Graphique 25 : Distribution des performances des élèves du CP selon l'année de l'évaluation et le sexe de l'élève



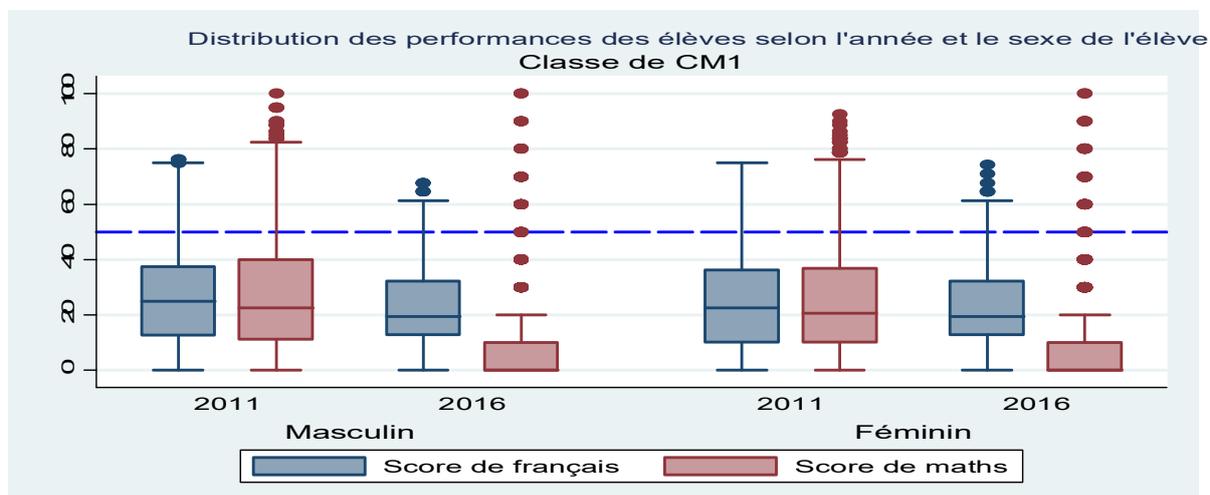
Tout en gardant la vraisemblance des performances des élèves, sans distinction de sexe, pendant une même année, les scores moyens sont significativement plus élevés en 2011 qu'en 2017.

En français, les scores médians avoisineraient 20/100 pour les élèves garçons et filles en 2011 contre 10/100 pour les mêmes publics respectifs en 2017. Très peu d'élève (13% en 2011 et 5% en 2017) ont su mobiliser la moitié des points (50/100). La dispersion des scores est plus importante en 2017 qu'en 2011.

En mathématiques, on note une hétérogénéité plus importante des scores par rapport au français en 2011 comme en 2017. La performance des élèves (fille et garçon) serait moyennement satisfaisante avec un score médian de l'ordre de 45 points sur 100 en 2011. Par contre, même le troisième quartile (les 75% premiers scores) est resté inférieur à 40/100 en 2017.

Le graphique ci-après présente la situation en cinquième année dans les mêmes conditions que la deuxième année.

Graphique 26 : Distribution des performances des élèves du CM1 selon l'année de l'évaluation et le sexe de l'élève



Les résultats en cinquième années sont relativement faibles pendant les deux années d'évaluation. Ceux de 2011 sont significativement plus élevés qu'en 2017 aussi bien pour les filles que pour les garçons. Aussi, en référence à la moyenne de 50/100, aucun groupe ne compte un nombre suffisant d'élèves ayant atteint ce seuil (le troisième quartile le plus important est à 40/100 et est observé en mathématiques du côté des élèves masculins en 2011).

En français, le score médian des élèves de sexe masculin serait de 25/100 contre 18/100 pour la même cible en 2017. La situation est similaire pour les élèves filles pendant les deux années d'évaluation.

En mathématiques, la différence des performances est nettement perceptible pour les filles comme pour les garçons. On constate que le 1^{er} quartile des scores des élèves de 2011 est vraisemblablement identique au troisième quartile des scores de 2017.

Conclusion chapitre 3

L'analyse des performances des élèves de deuxième et cinquième année a permis d'apprécier quelques éléments de qualité du système éducatif béninois en 2017. Les tests élaborés depuis 2011 ont su véritablement garder leur validité et leur fiabilité en 2017 permettant ainsi de fournir des indicateurs sur la performance du système en termes de qualité.

Les scores moyens agrégés de mathématiques et de français se situeraient dans une fourchette de 18 à 21 points sur 100 en deuxième année (CP) et de 13 à 16 points sur 100 en 5^{ème} année. Ces résultats, malgré leur faiblesse, sont caractérisés par une disparité moyennement faible à tous les niveaux d'enseignement considérés par l'évaluation. Ils cachent également des disparités non négligeables notamment au niveau du statut des écoles, de la situation socioculturelle, socio-économique des familles, de l'appartenance du milieu (urbain et rural).

Comparativement aux résultats de la dernière évaluation de « Garnier » de 2011, les résultats de 2017 sont significativement faibles. Globalement, le score moyen agrégé de deuxième année (CP) est de 32,8/100 en 2011 contre 20,31 points sur 100 en 2017, soit une différence d'environ 12 points de pourcentage. Celui de cinquième année (CM1) est passé de 26,3/100 à 15,5/100 soit une dizaine de points de pourcentage de différence. Aussi, la proportion des élèves en situation de décrochage ne fait qu'augmenter depuis 2011, au détriment de celle ayant atteint le niveau de performance satisfaisante. Cette proportion est passée de 36,9% à 67% des élèves.

Ces informations sont des constats nécessaires à la connaissance des réalités du système éducatif du Bénin. Cependant elles restent insuffisantes pour aider les décideurs dans la mise en place ou l'orientation des politiques éducatives subséquentes. Les chapitres qui suivent nous permettront de mettre en évidence les facteurs sur lesquels il serait opportun d'agir pour une meilleure offre éducative.

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

La mesure du niveau moyen de compétences des élèves, bien que nécessaire pour adapter les programmes et les contenus d'enseignement, apparaît généralement insuffisante pour orienter les décideurs sur les diverses pistes qu'ils peuvent suivre pour améliorer la qualité des acquisitions (Module de cours sur les acquis scolaires, PSGSE, 2017). La mesure du niveau moyen des acquisitions donne une indication sur l'effort à accomplir pour atteindre un objectif ou une norme jugée satisfaisante. Elle ne permet pas de dire quelles mesures privilégier pour atteindre cette norme. C'est pour cela que cette mesure sera complétée par l'analyse des déterminants des acquis scolaires.

L'apprentissage scolaire est considéré par nombre d'auteurs comme un processus cumulatif influencé par des facteurs (Hanushek (1979) ; Todd et Wolpin (2003)). Ces facteurs d'apprentissages peuvent provenir de l'élève, de sa famille, du milieu environnant et de l'école (Leibowitz (1974) ; Haveman et Wolfe (1976)). La littérature sur le processus d'apprentissage scolaire permet de distinguer quatre grandes catégories de facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage : (i) les caractéristiques de l'élève et de son milieu familial ; (ii) les caractéristiques de l'enseignant ; (iii) les caractéristiques de la classe ; et (iv) les caractéristiques de l'école. Il est très délicat de décrire par quels mécanismes ces différents facteurs influent sur les acquisitions scolaires, d'où l'idée fréquemment admise d'une fonction de production éducative, ou d'une « boîte noire » qui reçoit en entrée les différents facteurs ou inputs et produit en sortie les acquisitions scolaires.

Le présent chapitre vient en complémentarité des constats relevés sur la qualité du système éducatif béninois en lien avec les apprentissages scolaire. Aussi, la prise en compte des résultats sur l'identification des facteurs susceptibles d'influencer les résultats scolaires pourrait-elle aider les autorités dans la prise des décisions optimales visant à l'amélioration du système éducatif en termes de qualité.

Il est question dans ce chapitre l'élaboration des modèles économétriques basés sur les résultats aux tests des élèves de deuxième et de cinquième année afin de relever les facteurs susceptibles d'agir positivement ou négativement sur la qualité des apprentissages. On distingue principalement deux (2) niveaux : le niveau scolaire sur lequel les décideurs du système éducatif pourraient facilement agir et le niveau extrascolaire qui nécessite généralement l'appui des partenaires et organisations œuvrant ou pas dans le domaine de l'éducation. Cependant, il n'y a pas véritablement de barrière d'intervention entre les deux niveaux et les décideurs du système pourraient contribuer à l'amélioration des contextes extrascolaires, ne relevant pas directement de la gestion quotidienne du système.

Les résultats issus de cette modélisation se trouvent à l'annexe. A défaut d'aborder dans ce chapitre toutes les variables retenues dans les modèles, nous nous contenterons des facteurs susceptibles de susciter de l'intérêt de la part des décideurs et de la communauté éducative nationale et internationale afin d'alimenter les politiques éducatives.

Nous recommandons au lecteur d'examiner attentivement les modèles présentés avant d'entamer la lecture de ce qui suit. Le lecteur pourrait également procéder à ses propres analyses en approfondissant certains aspects, grâce aux données disponibles auprès de l'équipe technique du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire.

Encadré 2 : Note pour la lecture des résultats d'analyse présentés

Les modèles économétriques sont des régressions linéaires établies sur les résultats des élèves avec comme variables explicatives les caractéristiques élèves, maitres et directeurs collectées lors de cette évaluation. On obtient alors l'effet de chacune des variables sur le score final standardisé pour l'ensemble des spécifications, les résultats se lisent de la manière suivante :

« *Le coefficient relatif à chaque variable représente son niveau d'explication (effet) en pourcentage d'écart type sur le score final, le signe du coefficient indiquant le sens de l'effet* »

- Les scores utilisés dans l'analyse ont été centrés et réduits (à titre comparatif). Aussi, l'effet que nous mesurons représente la variation du score d'un élève i (par rapport au score moyen centré et réduit de l'ensemble des élèves, soit le pourcentage d'écart type) induite par la variation marginale de la variable étudiée.
- Par ailleurs, à chaque coefficient est associé un seuil de significativité. Aussi, dès que celui-ci n'est pas atteint, l'effet de la variable n'est pas statistiquement différent de zéro (soit non significative). Des astérisques sont mis sur les coefficients pour indiquer leur niveau de significativité : *** pour 1%, ** pour 5% et * pour 10%.

Par exemple : l'expression $+0,19^{***}$ du diplôme académique BAC/DT au CM1 veut dire que la variable a un effet de 19% d'écart type en moyenne sur le score standardisé et son coefficient estimé est significativement différent de zéro à hauteur de 1%.

Selon le déroulement des modèles, nous verrons tout d'abord les facteurs en lien avec l'environnement extrascolaire de l'enfant, en nous attachant tout particulièrement aux caractéristiques personnelles et aux aspects socio-économiques de l'élève. Ensuite, nous abordons les facteurs scolaires par l'étude de l'influence de l'environnement scolaire (statut de l'école, la scolarité antérieure de l'élèves, la gestion des documents pédagogiques, la question enseignante, ...) sur le rendement de l'élève à l'école. On prendra soin de contrôler les colinéarités éventuelles notamment entre le niveau de vie et le reste des variables mesurées au niveau individuel, puisque le niveau de vie peut être corrélé avec un nombre de comportements ou de situations observées, tel que le fait d'être un enfant ne vivant pas avec ces propres parents, la langue parlée à domicile, les travaux à la maison, l'aide reçue dans les devoirs et la fréquentation de la maternelle.

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.
Deuxième année (CP)				
Elèves filles	1 449	0,46	0,44	0,49
Age des élèves (7 ans)	874	7,28	7,15	7,41
Elèves vivant avec leur mère	2 692	0,89	0,87	0,92
Elèves vivant avec leur père	2 508	0,82	0,79	0,85
Elèves vivant avec ses grands parents	383	0,12	0,10	0,14
Cinquième année (CM1)				
Elèves filles	1 374	0,46	0,43	0,49
Age des élèves (10 ans)	712	11,20	11,03	11,36
Elèves vivant avec leur mère	2 522	0,89	0,87	0,91
Elèves vivant avec leur père	2 388	0,81	0,77	0,85
Elèves vivant avec leurs grands parents	377	0,16	0,11	0,21

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

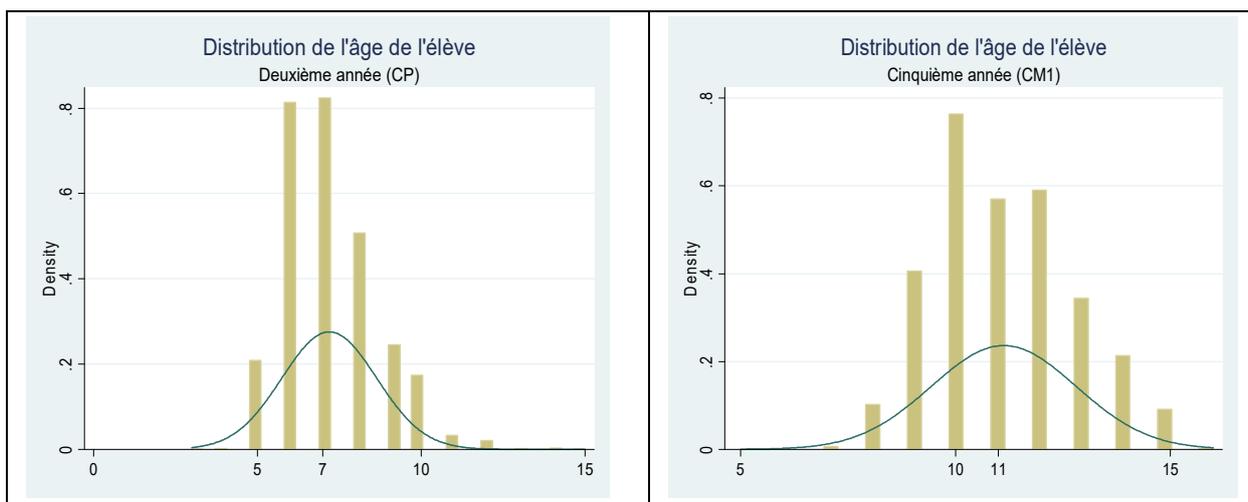
Au Bénin, la parité Fille/garçon entre les élèves est presque atteinte avec une proportion de filles qui se situerait entre 0.43 et 0.49 aussi bien en deuxième (CP) qu'en cinquième année (CM1). En plus de cette considération de supériorité en nombre dans les classes, les filles auraient une performance significativement meilleure de l'ordre de près de 8% d'écart type en moyen au CP et 6% d'écart type en moyen au CM1.

L'âge d'entrer à l'école serait probablement un paramètre sur lequel les pédagogues s'appuient pour juger de la capacité de l'élève à pouvoir tenir dans le processus d'enseignement/apprentissage. Officiellement, cet âge serait de 6 ans pour l'enfant d'intégrer l'enseignement primaire au Bénin. De ce fait, un élève au CP doit avoir 7 ans et l'âge de l'élève de CM1 se situe approximativement entre 10 et 11ans. Toutefois, cet âge pourrait être influencé par un certain nombre de facteurs tels que la fréquentation du préscolaire à un âge relativement inférieur à la normale, le redoublement, l'entrée tardive à l'école.

Selon les résultats de cette évaluation, la moyenne d'âge serait de 7,28 et 11,20 ans respectivement en deuxième et cinquième année. Ce qui suppose la présence d'élèves dont l'âge serait supérieur ou inférieur à l'âge normal de fréquentation des 2 niveaux d'enseignement.

Les graphiques ci-dessous présentent la distribution de l'âge des élèves selon le niveau d'évaluation concerné.

Graphique 27 : Distribution de l'âge des élèves enquêtés



A la lecture de ces distributions, on constate que les élèves à un an de moins que l'âge normal officiel de fréquentation du niveau d'enseignement (CP ou CM1) sont très nombreux. Toutefois l'abondance des élèves plus âgés est remarquable. Aussi le système serait caractérisé par des efforts remarquables en lien avec la préscolarisation des enfants d'une part et d'autre part par le phénomène de redoublement ou d'entrée tardive à l'école.

A l'image de cette distribution, les performances scolaires des élèves plus âgés seraient significativement meilleures au CP de l'ordre de plus de 18% d'écart type en moyenne selon les modèles économétriques. Elles seraient plus faibles en cinquième année, 5% d'écart type en moyenne, sur la seule base des caractéristiques élèves et enseignant (sans tenir compte des caractéristiques directeur et école).

La stabilité physique et morale de tout être repose en partie sur une protection familiale fondée sur la présence des parents directs ou indirects. Les outils de collecte de cette évaluation ont intégré cet aspect à travers un lot de questions pour savoir avec qui vit l'élève de deuxième comme cinquième année. Aussi, d'après le tableau ci-dessus, plus de 4 élèves sur 5 vivent avec leurs parents conjugués et moins de 16% résident avec leurs grands-parents.

Selon les modèles économétriques, même si le fait de vivre avec sa mère ou ses grands-parents n'influent pas véritablement sur les apprentissages de l'élève de CP, il agit négativement sur les performances de l'élève de CM1 qui aurait perdu près de 8% et 9% d'écart type en moyen respectivement. Le fait de vivre avec son père est associé à une perte de performance de l'ordre de 10% d'écart type en moyen chez l'élève de deuxième année, CP.

4.1.2 L'environnement socioculturel de l'élève

Deux aspects ont été abordés lors de la collecte des données de cette évaluation. Il s'agit notamment de la question portant sur la langue parlée par l'élève à domicile et les travaux extra scolaires dont est soumis l'élève en dehors de l'école. Le tableau ci-dessus fournit les informations en lien avec les paramètres considérés.

Tableau 17 : 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.
Deuxième année (CP)				
L'élève parle une langue maternelle à la maison	2 477	86%	83%	89%
L'élève parle le français à la maison	262	6%	4%	8%
L'élève n'est pas soumis aux travaux champêtres	2 353	75%	69%	80%
L'élève n'est pas soumis aux travaux commerciaux	2 611	87%	84%	91%
L'élève est soumis aux travaux commerciaux le soir	206	6%	5%	8%
L'élève est soumis aux travaux domestiques le matin avant d'aller à l'école	1 753	55%	50%	59%
L'élève est soumis aux travaux domestiques à midi de retour de l'école	423	14%	11%	17%
Cinquième année (CM1)				
L'élève parle une langue maternelle à la maison	2 445	87%	82%	92%
L'élève parle le français à la maison	343	11%	8%	14%
L'élève n'est pas soumis aux travaux champêtres	1 733	57%	50%	64%
L'élève n'est pas soumis aux travaux commerciaux	2 199	76%	71%	80%
L'élève est soumis aux travaux commerciaux le soir	385	15%	12%	19%
L'élève est soumis aux travaux domestiques le matin avant d'aller à l'école	2 060	73%	68%	77%
L'élève est soumis aux travaux domestiques à midi de retour de l'école	540	23%	17%	29%

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

Le français comme langue d'enseignement à l'école, côtoie plusieurs langues maternelles sur la terre béninoise. Cependant, comme le présente le tableau ci-dessus, la langue française n'est pas une langue de communication dans les familles béninoises entre les élèves et leurs parents. Aussi, seuls 11% des élèves de cinquième affirment parler le français à la maison contre 6% seulement en deuxième année. Les langues maternelles, avec un pourcentage moyen de 86% au moins, constituent les langues les plus utilisées dans les familles.

Les modèles économétriques relèvent que le fait de parler le français à la maison aurait une augmentation significative des performances des élèves de deuxième comme de cinquième année de

l'ordre de 18 et 12% d'écart type en moyenne respectivement. Le fait de parler une langue maternelle à la maison serait significativement associé à une augmentation des performances de plus de 11% d'écart type en moyenne aux élèves de CM1. Il serait probablement sans effet au CP, tout modèle considéré.

L'environnement socioculturel a concerné également principalement :

- les devoirs à domicile que nous verrons dans la partie environnement socio-économique de l'élève et ;
- le travail de l'élève pour son implication aux tâches socio-familiales.

Le travail des enfants, de façon générale, a été identifié comme une des stratégies de survie des populations pauvres : ces stratégies visent à assurer l'essentiel et en premier lieu l'alimentation du jour. Globalement, les élèves de CM1 sont plus sollicités quant aux divers travaux de la famille. Aussi, plus de 73% des élèves de cinquième année sont soumis aux travaux domestiques le matin avant d'aller à l'école contre 55% en deuxième année à titre d'exemple.

Du point de vue analyse économétrique, les élèves soumis aux travaux à domicile ou au champ seraient significativement moins performants notamment en cinquième année où la majorité des élèves sont sollicités à tous les travaux mis en jeu dans cette évaluation. Aussi, les élèves de CM1 soumis aux travaux domestiques le matin ou à midi performeraient significativement moins de l'ordre moyen de 8,5 et 14% d'écart type respectivement. Il en est de même pour le même public soumis aux travaux commerciaux le soir. Les élèves de cinquième année non sollicités pour les travaux champêtres auraient significativement une performance supérieure de l'ordre de 10% d'écart type en moyenne.

4.1.3 L'environnement socio-économique de l'élève

Selon le rapport sur l'Education Pour Tous de 2010, les facteurs en lien avec l'environnement tels que : revenu et le niveau d'instruction des parents, la langue parlée dans la famille, etc. sont étroitement associés aux acquis d'apprentissage.

Plusieurs de ces facteurs sont en jeu dans cette évaluation. Il s'agit entre autres de l'encadrement à la maison de l'élève pour les devoirs, le niveau d'alphabétisation des parents et le niveau de vie des familles des élèves, etc. Nous abordons dans cette partie les facteurs le plus déterminant qui expliqueraient significativement les résultats des élèves.

Le niveau de vie des parents a été appréhendé par un indicateur de possession matériel, utilisant des informations collectées auprès des élèves sur la possession à domicile de certains biens durables comme le réfrigérateur, la télévision, la radio, le téléphone, la voiture, le vélo, etc. Cet indicateur prend également en compte la disponibilité de certaines infrastructures de base à domicile (robinet, toilette, électricité, ...) et le type de matériaux qui a servi à la construction de l'habitat. La note technique ci-après, présente la méthodologie de conception de l'indicateur de niveau de vie des parents.

Encadré 3 : Note technique sur la construction d'un indicateur de niveau de vie des parents (*ind_vie*)

Il est assez difficile d'apprécier le niveau de vie des individus en se basant essentiellement sur des simples considérations monétaires. Si les limites d'une telle approche sont actuellement reconnues presque à l'unanimité, il reste néanmoins qu'en ce qui concerne la mesure du niveau de vie, la littérature offre une diversité d'approches méthodologiques (RAVALLION, 1995). Toutefois, on assiste à un recours de plus en plus fréquent aux caractéristiques de l'habitat et aux biens possédés par les ménages dans la construction des indicateurs de niveau de vie (SHAPIRO & TAMBASHE, 1996 ; FILMER & PRITCHETT, 1998, FIMER & PRITCHETT, 1999 ; MONTGOMERY, GRAGNOLATI, BURKE, & PAREDES, 2000; HEWETT & MONTGOMERY, 2001).

La méthode d'agrégation des caractéristiques de l'habitat et des biens possédés par les ménages en un indicateur de niveau de vie s'effectue ici par une analyse factorielle. C'est une technique qui consiste à transformer les variables relatives à l'habitat et aux biens possédés par les ménages en un nombre restreint de variables quantitatives ou composantes principales (on dit aussi facteurs principaux). La 1^{ère} composante explique presque toujours une très forte proportion de la dispersion des variables de base (cf. BENZECRI J. -P. (1973) ; BENZECRI J.-P. (1976) ; LEBART & al (1977) ; VOLLE (1997) ; BOUROCHE & SAPORTA (1998) ; ESCOFIER & PAGES (1998)).

mettent l'accent sur un effet significatif de l'indicateur du niveau de vie de la famille sur les apprentissages de leurs enfants. Aussi, l'augmentation d'une unité de cet indicateur chez un élève aurait comme effet l'augmentation significative de ses performances de l'ordre de 10% d'écart type en moyenne aussi bien en deuxième qu'en cinquième année.

Pour ce qui est de l'encadrement des élèves pour les devoirs de maison, de toutes les alternatives prises lors de la collecte à savoir l'aide des parents, des frères/sœurs, des répétiteurs et même de l'enseignant tenant l'élève en classe, aucune n'a significativement un effet sur les acquis des élèves en deuxième comme en cinquième année primaire.

L'instruction des parents, selon le rapport de suivi de l'EPT 2010, jouent un rôle prépondérant dans la formation et l'éducation des enfants au même titre que le niveau de vie et la langue parlée dans la famille. Les résultats de l'évaluation sont traduits dans le tableau ci-dessous :

Tableau 18 : Situation de l'instruction des parents des élèves

Instruction des parents	Effectif	Proportion	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
Deuxième année (CP)				
Le père de l'élève sait lire en français	1 544	48%	43%	52%
Le père de l'élève sait écrire en français	1 518	47%	42%	52%
La mère de l'élève sait lire en français	905	26%	23%	30%
Cinquième année (CM1)				
Le père de l'élève sait lire en français	1 672	60%	55%	65%
Le père de l'élève sait écrire en français	1 607	57%	53%	62%
La mère de l'élève sait lire en français	812	27%	22%	31%
La mère de l'élève sait écrire en français	760	25%	21%	29%

Source : Données d'enquêtes, calculs des auteurs

Au regard de ces résultats, l’instruction des parents est plus importante chez les pères que chez les mamans des élèves. En effet, si le pourcentage des femmes, mère des élèves, tourne autour de 25%, il serait compris entre 42 et 52% chez les hommes.

De tous ces facteurs, seul le fait que le père de l’élève sache écrire aurait un effet significatif, positif, sur les acquisitions des élèves de CM1. En effet, un élève de cinquième année se trouvant dans cette situation verrait leurs résultats croître de plus de 6% en moyenne sur l’écart type.

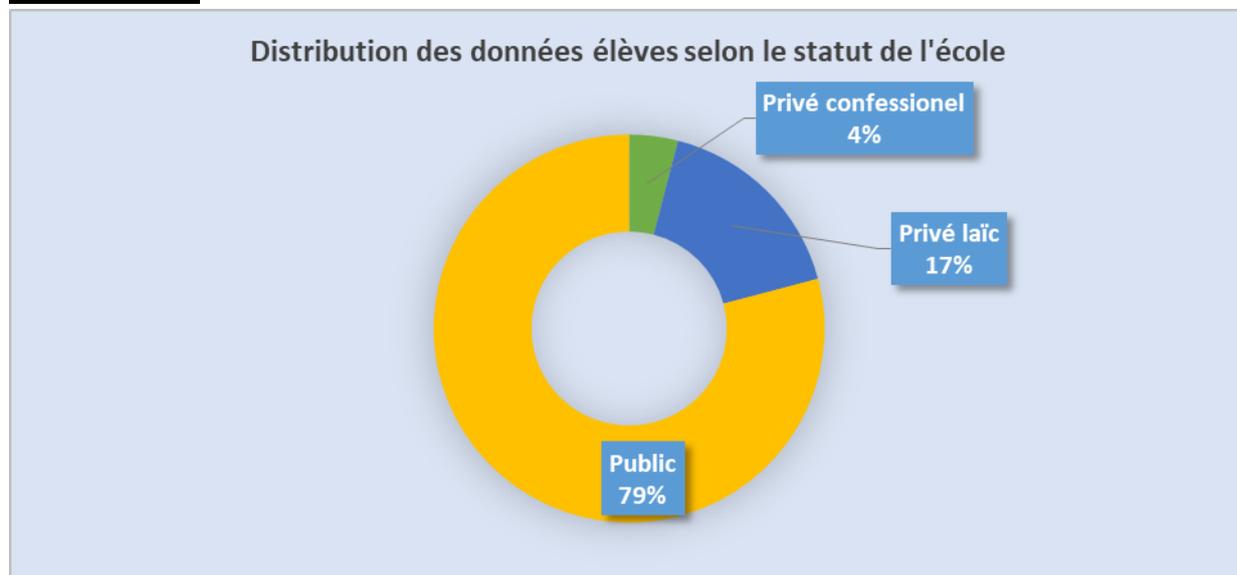
4.2 Facteurs scolaires

4.2.1 Environnement scolaire

Dans cette partie, il sera question d’étudier des facteurs en lien avec l’environnement scolaire et qui ont été l’objet de collecte tels que : le statut de l’école, la disponibilité des manuels par l’élève, le redoublement, la fréquentation du préscolaire, pour ne citer que ceux-là.

Sans aller dans les détails des spécificités des écoles privées, le plan d’échantillon a tenu compte de la distribution des écoles selon leur statut. Toutefois les deux catégories des écoles privées (privé confessionnel et privé laïc) sont restées confondues au seul groupe d’école privée dont la représentation nationale était de 20%, l’année de l’évaluation. Une fois choisie l’identification de l’école est donnée avec exactitude. Après la collecte, les distributions trouvées sur la base de l’effectif élève sont représentées dans le graphique ci-dessous :

Graphique 28 : Distribution de l’effectif des élèves selon le statut de l’école



A la lecture de ce graphique, la collecte a concerné 79% d’écoles publiques et 21% d’écoles privées réparties en 17% pour le privé laïc et 4% d’écoles confessionnelles.

Il ressort des résultats des différentes modélisations une nette supériorité des performances des élèves issus des établissements privés devant leurs camarades du public. En effet, ces derniers seraient significativement en baisse de performance de l’ordre de 48% d’écart type en moyenne en deuxième année et 42% en cinquième année.

La question sur le redoublement fait débat entre professionnels de l'éducation et animée généralement par des pédagogues, des sociologues, des économistes. La question fondamentale qui se pose aujourd'hui encore est : « *Faut-il voir dans le redoublement un instrument au service de la lutte contre l'échec scolaire ou seulement une entrave à la scolarisation primaire de tous les enfants ?* ».

Selon l'information recueillie auprès des élèves, le pourcentage de redoublants par niveaux d'enseignement est relativement élevé notamment dans les classes concernées par cette évaluation. En effet, 21% des élèves soumis au questionnaire de deuxième année ont redoublé la classe. Ils sont 26% en cinquième année à avoir repris la classe. Des pourcentages non moins importants de redoublants ont jalonné les deux cohortes d'élèves. Il faut noter que 20% des élèves de CP ont redoublé le CI et 18% des élèves des CM1 ont repris le CE2. Le tableau ci-après renseigne effectivement sur les pourcentages des redoublants de la cohorte d'élèves de CP et de CM1

Tableau 19 : Pourcentages des redoublants de la cohorte d'élèves de CP et de CM1

Redoublement au	Effectif	Proportion	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
Deuxième année (CP)				
Redoublant CI	554	20%	16%	23%
Redoublant CP	667	21%	17%	24%
Cinquième année (CM1)				
<u>Redoublant CI</u>	<u>236</u>	<u>8%</u>	<u>6%</u>	<u>10%</u>
<u>Redoublant CP</u>	<u>349</u>	<u>17%</u>	<u>13%</u>	<u>20%</u>
<u>Redoublant CE1</u>	<u>530</u>	<u>20%</u>	<u>16%</u>	<u>23%</u>
<u>Redoublant CE2</u>	<u>500</u>	<u>18%</u>	<u>15%</u>	<u>21%</u>
<u>Redoublant CM1</u>	<u>689</u>	<u>26%</u>	<u>21%</u>	<u>30%</u>

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

Selon les résultats des modèles, globalement le redoublement est un indicateur de la faiblesse des acquis scolaires. En effet, pour chaque niveau d'enseignement repris, l'élève en situation développe un niveau de performance plus faible portant des difficultés dans sa scolarité (A revoir puisque paraissant trop péremptoire). Aussi, redoubler une classe (de CI au CM1) aurait pour effet une baisse significative d'au moins 14% d'écart type en moyenne sur les performances des élèves.

Les manuels scolaires jouent un rôle de premier plan dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, pour améliorer la qualité des apprentissages, certaines études recommandent fortement la dotation de manuels scolaires pour chaque matière principale (LOCKHEED & VERSPOOR, 1991 ; VERSPOOR, 2003 ; MINGAT, 2003), et cela, au profit de tous les élèves (GLEWWE, KREMER, MOULIN, & ZITZEWITZ, 2000).

Le protocole d'évaluation de 2016 prévoit une collecte d'information auprès des élèves sur l'accès des manuels de français et de mathématiques. Le tableau ci-après renseigne sur la possession de ces documents en classe comme à l'école.

Tableau 20 : Distribution des manuels scolaires selon le niveau d'enseignement évalué

Possession de	Effectif	Proportion	Intervalle de confiance	
			Borne Inf.	Borne Sup.
Deuxième année (CP)				
Livre de lecture en classe	2 730	89%	84%	94%
Livre de lecture disponible à la maison	1 159	34%	29%	38%
Livre de maths en classe	2 705	88%	83%	93%
Livre de maths disponible à la maison	982	28%	24%	31%
Cinquième année (CM1)				
Livre de lecture en classe	2 613	92%	90%	95%
Livre de lecture disponible à la maison	1 405	47%	42%	52%
Livre de maths en classe	2 621	93%	91%	95%
Livre de maths disponible à la maison	1 298	43%	38%	49%

Source : Données d'enquêtes, calculs des auteurs

A la lumière des résultats compilés dans ce tableau, on constate une couverture satisfaisante des manuels de français et de mathématiques aux élèves des établissements primaires du Bénin. Il ressort de ces informations qu'environ quatre (4) élèves sur cinq (5) disposent manuel en classe aussi bien au CP qu'au CM1. Toutefois, la disponibilité de ces manuels n'est pas garantie à tous les élèves à la maison. Si en cinquième année, la moitié des élèves pourrait avoir un livre de français ou de mathématiques à leur disposition à la maison (voir intervalle de confiance), plus de 2 élèves de deuxième année sur 3 n'ont guère de manuel, en français comme en mathématiques, pour s'exercer à domicile. Or, il ressort des résultats des modèles économétriques que la disposition de livre de mathématiques à la maison serait significativement associée à une amélioration des performances des élèves de l'ordre de 13% d'écart type en moyenne pour les élèves de CM1 et 8% pour les élèves de CP. L'utilisation du livre de lecture en classe aurait significativement amélioré les performances des élèves de cinquième année d'environ 12% d'écart type en moyenne.

4.3 Facteurs de politique éducative

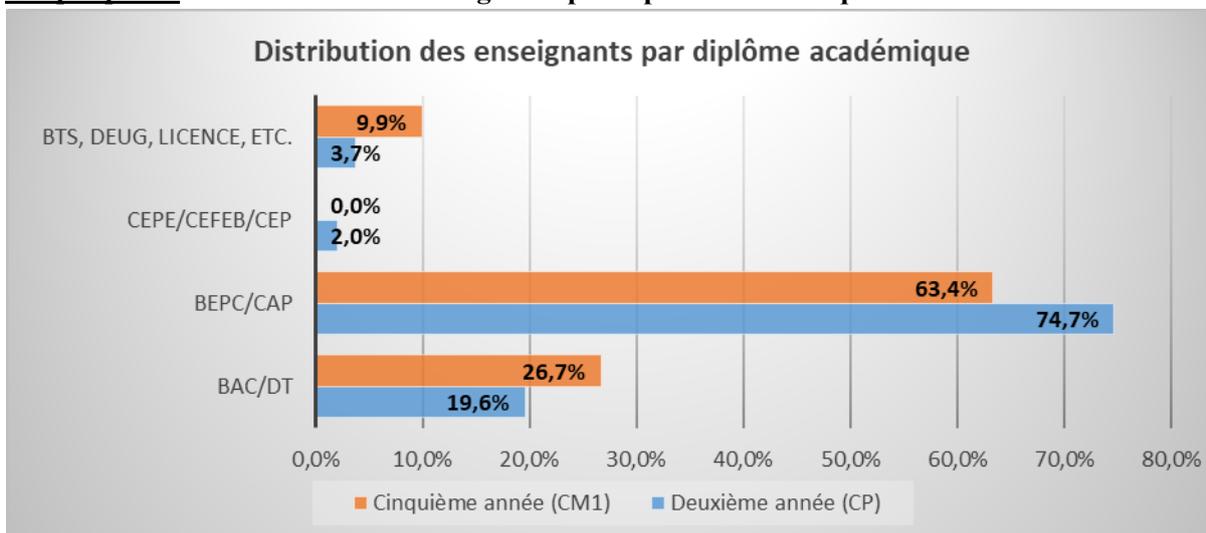
Les facteurs abordés dans cette partie en termes de politique éducative ont trait notamment à la question enseignante (profil et pratiques pédagogiques), disponibilité et utilisation des guides d'enseignement, effectif des élèves par classe, couverture des programmes d'enseignement, etc.

4.3.1 Le rôle de l'enseignant

La question enseignante est prédominante dans les débats politiques de tous les Etats en matière d'éducation afin de disposer d'un système de meilleure qualité au sens des ODD4. Aussi la qualité de l'éducation dans un pays est en partie tributaire de la qualité des apprentissages, lui-même au dépend du type de la personne en charge de l'enseignement dans la classe de l'école. L'impact des enseignants sur la qualité des apprentissages peut être abordé sous plusieurs aspects, mais nous nous limiterons ici à quelques dimensions essentielles en raison de leur pertinence et de leur intérêt pour la politique éducative. Il s'agit de mesurer l'effet des caractéristiques des enseignants en termes de formation académique, de formation initiale et complémentaire reçue, du statut, du genre de l'enseignant et des conditions matérielles de travail.

Au regard du rôle que joue l’enseignant dans le processus enseignement/apprentissage, une certaine marge d’aptitude à la base doit lui être accordée en termes de niveau académique lui permettant de maîtriser parfaitement le contenu des matières. Le graphique ci-après présente la distribution du diplôme le plus élevé de l’enseignant selon la classe tenue.

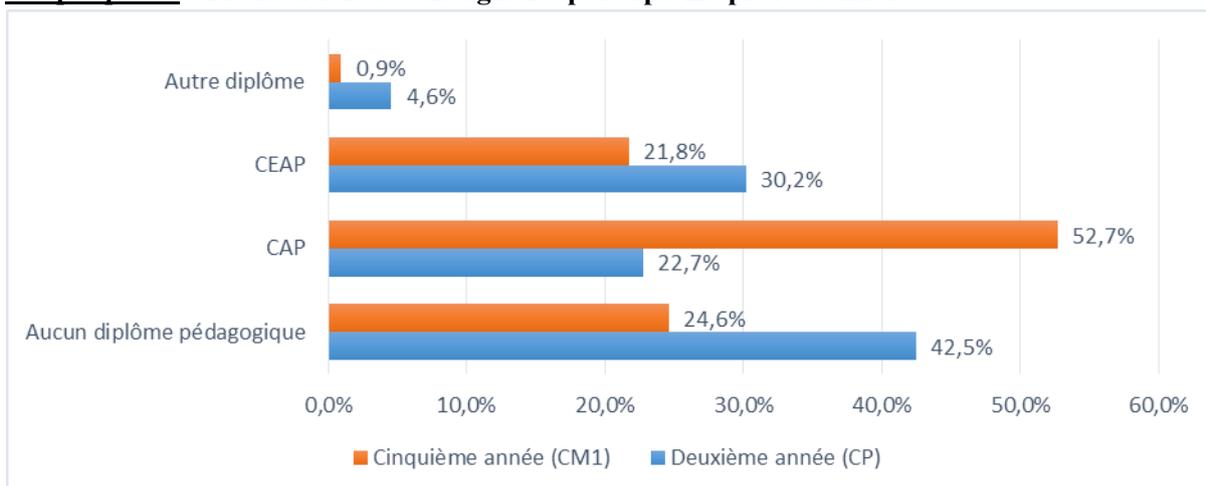
Graphique 29 : Distribution des enseignants par diplôme académique



En deuxième comme en cinquième année, la majorité des enseignants qui s’y trouvent est détenteur du BEPC/CAP de l’ordre de 74,7 et 63,4% respectivement. On y trouve également des Bacheliers/DT suivant un pourcentage de 19,6 et 26,7% respectivement.

Toutefois, le système dispose d’importante proportion des enseignants non encore qualifiés à en croire le graphique ci-dessous tiré de la compilation des données de cette évaluation sur la question.

Graphique 30 : Distribution des enseignants par diplôme professionnel



Selon les résultats de la collecte des données, près d’un élève sur quatre est tenu par un enseignant sans qualification professionnelle en cinquième année (CM1). La proportion est plus importante en deuxième année où plus de 42% des élèves ne disposent pas d’enseignant qualifié. Les enseignants

disposant le CAP sont plus nombreux en cinquième année (52%) alors que les détenteurs du CEAP sont en deuxième position (après les sans diplôme) avec 30,2% des enseignants.

Selon les résultats des modèles, les élèves tenus par un enseignant disposant un BAC/CD auraient significativement augmenté leur performance de l'ordre de 19% d'écart type en moyenne au CM1. Les élèves de deuxième année (CP) dont l'enseignant ne dispose d'aucune formation pédagogique seraient significativement en avance de performance de plus de 14% d'écart type en moyenne.

La formation complémentaire ou continue vise à changer les pratiques en classe avec pour objectif une amélioration de l'apprentissage et des performances des élèves¹⁶. L'introduction des différents aspects propres au système béninois et en lien avec la formation continue lors de cette évaluation nous permet d'appréhender leur effet sur les apprentissages afin de faire un choix stratégique de formation plus efficiente et bénéfique au système. L'accent a été mis sur plusieurs thématiques en phase avec des modalités de formations comme :

- des séances d'unité pédagogique ;
- des conférences pédagogiques ;
- des formations groupées ;
- des formations animées par des structures pédagogiques centrales (DEP, DEM, DIIP, INFRE, ...).

Il ressort des résultats de la modélisation issue des deux niveaux d'enseignement des effets significativement négatifs de toutes les formations dispensées par unité pédagogique sur les acquisitions des élèves à l'exception de la formation en gestion des classes multiples où l'élève de CM1 dont l'enseignant est dans cette situation auraient significativement performé de plus de 21% d'écart type en moyenne. Le manque de formation de l'enseignant de CP en français par conférence pédagogique aurait comme effet une diminution des performances de ses élèves de plus de 29% d'écart type en moyenne. Paradoxalement aucune formation reçue par l'enseignant de CM1 n'améliorerait les performances de ses élèves de cinquième année de l'ordre de 11% d'écart type.

Les résultats contrastés des modèles économétriques renvoi à la question des contenus des modules de formation et de la modalité d'animation de ces formations. En effet une formation non pertinente aurait sans nul doute agi sur le temps scolaire au lieu de jouer son rôle de changement des pratiques de classe.

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

La disponibilité du matériel didactique (manuels officiels et guides d'enseignement) auprès des enseignants dans l'exercice de leur métier conditionnerait sans nul doute la qualité de l'enseignement. Toutefois, des études internationales provenant notamment du PASEC ont relevé le lien étroit existant entre l'utilisation du matériel didactique avec les acquisitions scolaires. La présente évaluation s'est dès lors focalisée à l'utilisation des manuels et guides par les enseignants lors de leur pratique d'enseignement sous réserve de la disponibilité du matériel didactique dans les écoles. Le tableau ci-dessus présente l'échelle d'utilisation de la documentation selon les deux années d'enseignements considérées.

¹⁶ La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire, Guy Masselter, MENFPS-SCRIPT 2004

Tableau 21 : Echelle d'utilisation du matériel didactique par les enseignants selon le niveau évalué

	JAMAIS	RAREMENT	SOUVENT	TOUJOURS
Deuxième année (CP)				
Le maître utilise le manuel officiel de français	1,7%	1,4%	8,6%	88,0%
Le maître utilise le manuel officiel de maths	2,4%	1,5%	9,3%	86,7%
Le maître utilise le guide d'enseignement de français	3,6%	2,6%	11,9%	81,8%
Le maître utilise le guide d'enseignement de maths	4,2%	2,7%	11,3%	81,8%
Cinquième année (CM1)				
Le maître utilise le manuel officiel de français	0,7%	1,0%	9,2%	89,1%
Le maître utilise le manuel officiel de maths	0,7%	0,7%	11,2%	87,4%
Le maître utilise le guide d'enseignement de français	0,8%	1,4%	11,7%	86,1%
Le maître utilise le guide d'enseignement de maths	0,8%	1,7%	11,4%	86,2%

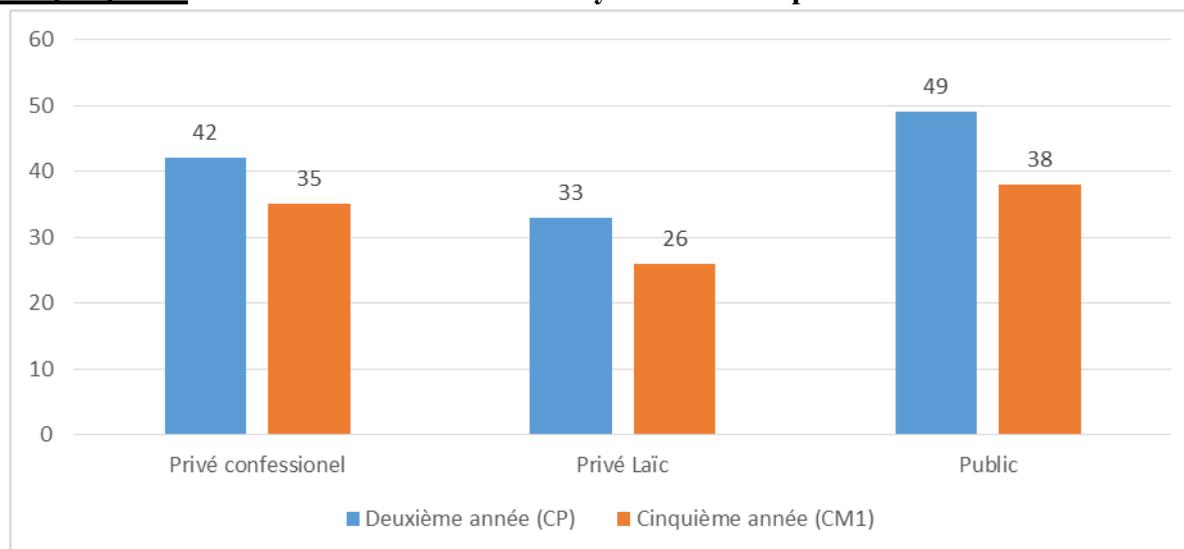
Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

Sur la base que tous les enseignants béninois disposent de la documentation nécessaire pour dispenser leurs cours, il ressort des résultats de cette évaluation qu'ils utilisent fréquemment (souvent et toujours) cette documentation pour les enseignements en classe. Toutefois, les manuels officiels sont légèrement plus consultés que les guides d'enseignement. Cette différence est plus importante au CP.

En raison de la proportion écrasante de l'utilisation (plus de 80% de la modalité Souvent) de ces documents didactiques, il est méthodiquement inopportun de les intégrer dans les modèles de crainte que les régressions ne soient pas sensibles aux modalités de faible proportion. Toutefois, le fait que l'enseignant de deuxième année ait privilégié les guides au détriment des manuels aurait pour effet une diminution des performances de ses élèves de l'ordre de 18% d'écart type en moyenne.

4.3.3 La taille de la classe et disponibilité suffisante de places assises

A partir des résultats de la collecte, la taille moyenne des classes visitées de l'échantillon est estimée à 45 élèves en deuxième année et 36 élèves en cinquième. Une moyenne relativement raisonnable pour un meilleur encadrement surtout en classe de CM1. Toutefois, ces moyennes cachent de disparités aussi bien départementales que par statut. Elle varie de 27 élèves de CM1 par classe au Plateaux à 45 à Alibori. Par niveau d'enseignement, l'effectif moyen des classes est présenté dans le graphique ci-dessous :

Graphique 31 : Distribution de l'effectif moyen des élèves par classe selon le statut

L'effectif des élèves est plus important dans les classes des écoles publiques avec un ratio de 49 élèves par classe en deuxième année suivi par les écoles privées confessionnelles où les classes de CP ont en moyenne 42 élèves. La distribution d'effectif moyen des élèves de CM1 est à l'image de celle de la deuxième année avec des ratios répondant aux standards des normes éducatives.

Du point de vue analyse économétrique, l'augmentation d'une unité du ratio élèves/maître aurait un effet significativement positif de l'ordre d'un pourcent d'écart type en moyenne en deuxième année (CP). D'autre part, l'augmentation d'une unité du ratio élèves par table-banc aurait un effet significativement négatif sur les acquisitions des élèves de cinquième année à hauteur de 3% d'écart type en moyenne.

4.3.4 L'absentéisme à l'école

La gestion du temps scolaire est un élément fondamental pour la qualité de l'éducation. En effet, sur les 900 heures annuellement requises, seule la moitié est utilisée à des fins pédagogiques dans la plupart des pays africains¹⁷. Cette situation est généralement la résultante des absences répétées des enseignants pour diverses raisons notamment les salaires, les maladies, les séminaires, les mouvements syndicaux,

Le protocole de d'évaluation intègre la collecte des données relatives à l'absentéisme des enseignants et même des élèves. Pour une question de fiabilité de ces données, l'absence des enseignants est renseignée par le directeur tandis que celle des élèves est sous la réponse des enseignants tenant la classe¹⁸. Il ressort de la compilation des données qu'un peu plus de deux enseignants sur trois ne sont jamais absents les 4 semaines qui précèdent la visite des écoles. Quant aux élèves, une moyenne nationale de 5 élèves s'absente chaque jour dans les classes de CP et 2 dans les classes de CM1.

¹⁷ Déclaration de Mme Bourrel à la PANA : <http://fr.excelafrica.com/showthread.php?t=5917>

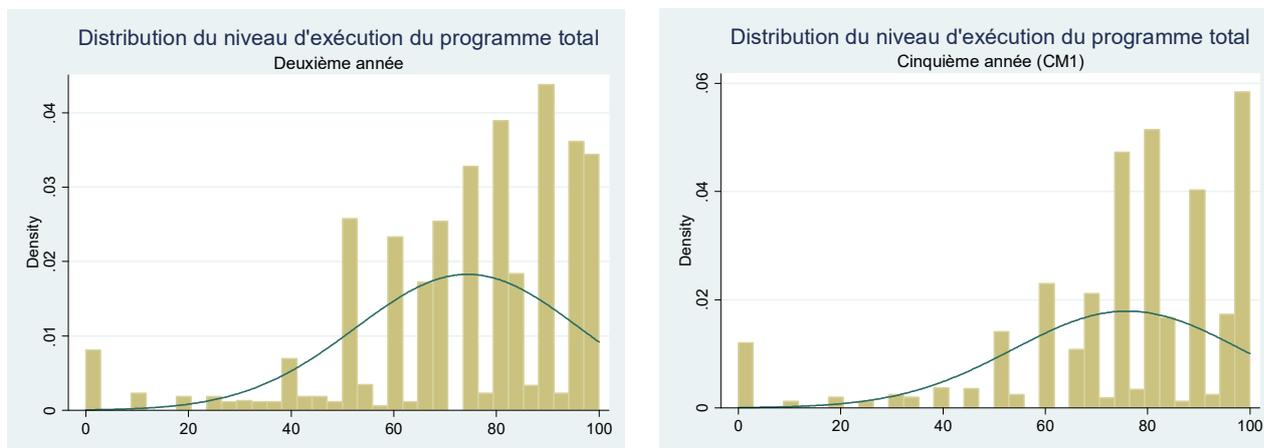
¹⁸ Un modèle sur le temps scolaire est développé en réponse à la prestation de service par l'enquête SDI. Le rapport SDI donnera plus de détail sur la question.

Du point de vu analyse économétrique, les modèles n'ont suffi pour faire ressortir l'effet de l'absentéisme des enseignants sur les acquisitions scolaires. Toutefois, on enregistre des résultats contrastés quant aux effets de l'absentéisme des élèves sur les résultats scolaires. En effet, dans les classes de deuxième année, l'accroissement du nombre moyen d'absence par jour d'une unité auraient comme effet une augmentation des performances des élèves de plus de 5% d'écart type en moyenne. Alors que les classes de cinquième année où la moyenne des élèves absents est égale à 2, les performances des élèves auraient baissé significativement de plus de 17% d'écart type en moyenne. Par rapport au retard, dans les classes de cinquième année où les élèves viennent généralement à l'heure, les résultats scolaires seraient associés à une performance élevée de plus de 24% d'écart type en moyenne.

4.3.5 Pourcentage effectif couvert du programme

L'enseignement dans les classes suit une certaine progression dont la teneur est contenue dans les programmes d'enseignement conçus pour la circonstance. L'exécution de ces programmes d'enseignements est fonction du nombre de jour de travail qui est lui-même tributaire de sa présence en classe. L'évaluation présente s'est véritablement intéressée à ce facteur comme avec l'hypothèse qu'il pourrait expliquer les acquis scolaires. Les graphiques ci-dessous présentent la situation de l'exécution des programmes dans les classes visitées.

Graphique 32 : Distribution des programmes d'enseignement



Les programmes d'enseignement sont diversement exécutés dans classe de deuxième et cinquième année. Aussi, la moitié des classes (52%) dispose d'un niveau global d'exécution inférieur ou égale à 80% aussi bien au CP qu'au CM1. Seulement 25% des classes de CM1 et de CP sont à plus de 90% exécution globale du programme avec espoir de finir le programme avant la fin de l'année académique, l'évaluation s'est effectuée en mai 2016.

Selon les estimations des modèles économétriques, l'augmentation d'une unité de pourcentage du niveau d'exécution des programmes aurait comme effet une amélioration significative des performances des élèves de la classe de CP à hauteur de 12% d'écart type en moyenne. En cinquième année, une fois les programmes exécutés à 95% les rendements scolaire serait en augmentation de près de 14% d'écart type en moyenne sans les caractéristiques écoles et directeur. D'autre part, l'enseignant qui consacre un temps aux élèves faibles au cours de l'apprentissage verrait le niveau de performance de ses élèves baisser à plus de 27% d'écart type en moyenne au CM1 car le temps consacré à ces

élèves ralentit la progression normale dans le programme. Les élèves dont les enseignants ont cette considération performeraient de plus de 11% d'écart type en moyenne au CM1.

4.3.6 Caractéristiques du directeur

Près de 5% de la variabilité des performances des élèves de deuxième et de cinquième année sont expliquées par les facteurs liés au chef d'établissement. Il s'agit entre autres des facteurs en lien avec la personnalité même du directeur, de l'encadrement de proximité, de l'environnement scolaire, des relations du directeur avec les partenaires locaux, ...

(i) Caractéristiques personnelles du directeur

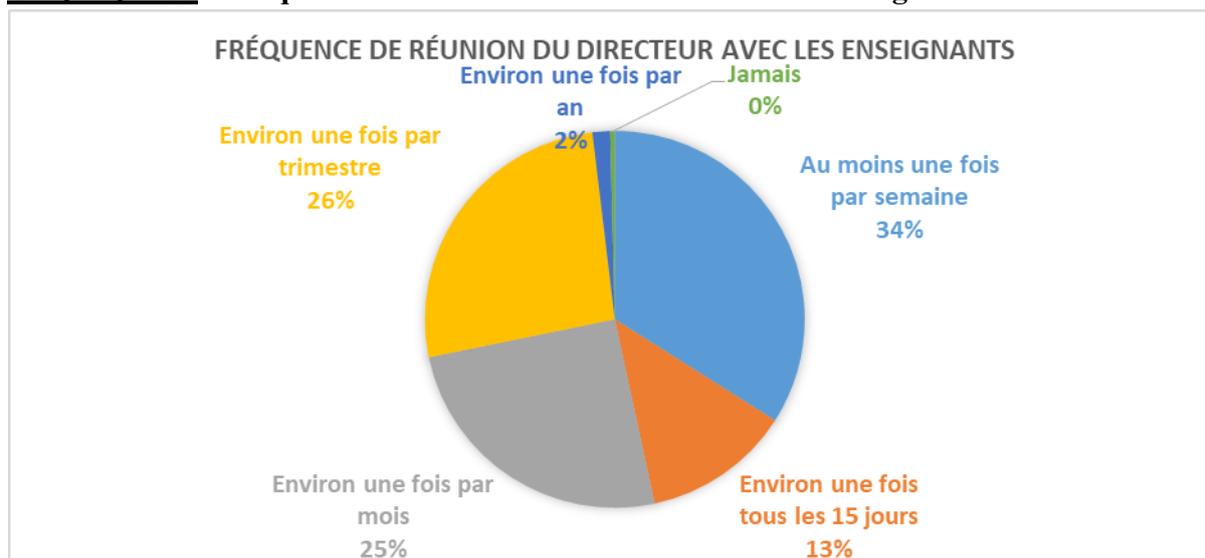
Les facteurs étudiés dans cette partie concernent ceux qui sont déterminants dans la production des acquis scolaires relevés par les modèles économétriques. Il s'agit particulièrement du sexe et de l'âge du chef d'établissement.

Selon les résultats des données collectées auprès de l'échantillon, l'âge moyen des directeurs d'école au Bénin serait de 45 ans avec le pourcentage moyen de 78% élèves tenus par un directeur homme.

Il ressort des résultats des modèles économétriques que les élèves de deuxième année seraient moins performants au point de perdre plus de 21% d'écart type en moyenne lorsque l'établissement est dirigé par un homme. Le sexe du directeur n'est pas déterminant dans le processus acquisition des élèves de cinquième année. Réciproquement, une unité d'âge de plus chez le directeur aurait significativement comme effet une augmentation des performances des élèves de cinquième année de près de 7% d'écart type en moyenne, toute chose égale par ailleurs. Les performances des élèves de deuxième année seraient indépendantes du genre du directeur des établissements primaires au Bénin.

(ii) Encadrement apporté à l'enseignant

L'encadrement de proximité constitue une occasion de formation pratique et continue à l'enseignant afin de réactualiser ses connaissances pour une meilleure prestation de service. Aussi, elle est apportée principalement par le chef d'établissement de façon à rendre son personnel plus performant. En plus, des réajustements des pratiques pédagogiques pourrait être apportés à l'enseignant lors des réunions entre collègues et ou avec le directeur d'école. Le graphique ci-après illustre la fréquence des réunions organisées par le directeur avec ses collaborateurs enseignants.

Graphique 33 : Fréquence de réunion du directeur avec les enseignants

Le second type d'encadrement est celui du personnel d'encadrement : Inspecteur et conseiller pédagogique. Il est organisé lors des passages des inspecteurs/conseiller à l'école et est un moment important de développement des pratiques pédagogiques dans le sens à améliorer l'enseignement. Cependant, selon les résultats de cette évaluation, plus de la moitié des écoles n'a jamais été visitée par les Inspecteurs, quel que soit la raison. Près de 28% des classes n'ont échappé à la visite des conseillers pédagogiques.

Selon les résultats des modèles, la fréquence des réunions du personnel enseignant de l'établissement pourrait agir sur les résultats des élèves. En effet, les performances des élèves de CM1 auraient baissé de près de 10% d'écart type en moyenne si le directeur organisait au moins 4 fois par mois des réunions avec son personnel. A l'exception de la visite portée sur les séances d'UP, tous les facteurs en lien avec la visite des conseillers pédagogiques dans les écoles, introduit dans les différents modèles auraient un effet négatif sur les acquisitions scolaires (Pas intelligible ; à revoir). Aussi, la visite du conseiller pédagogique portée sur les conseils pédagogiques aurait comme effet une diminution des performances des élèves de cinquième année de près de 17% d'écart type en moyenne. (N'est-ce pas là une contre vérité ? A revoir dans sa forme et son fond). Cela laisse paraître que les enseignants bénéficiaires de conseils prodigués par les conseillers pédagogiques, ont réellement des insuffisances en la matière. Par ailleurs, la visite de l'inspecteur portant sur la gestion de l'environnement scolaire jouerait positivement sur les apprentissages des élèves de cinquième année (CM1). L'effet serait de 11% d'écart type en moyenne.

(iii) Relation avec la communauté

L'implication de la collectivité locale à travers une mise en place d'une dynamique partenariale (association des parents d'élèves ou les associations œuvrant dans le secteur de l'éducation) est significativement appréciée comme facteur déterminant dans la réussite d'une scolarisation primaire universelle. En effet, un partenariat bien entretenu pourrait aboutir à la prise en charge au niveau local de la construction des salles de classes, du suivi constant des élèves, de la rémunération de répétiteurs pour les séances de remédiation des élèves en difficulté et même, le paiement de salaire de certains enseignants, etc. Une partie du questionnaire directeur traite de façon détaillée des relations

entretenu entre l'école et/ou le Directeur avec les parents d'élèves et / ou la communauté. Le tableau ci-dessous présente le degré d'existence de ces partenaires au côté des écoles primaires au Bénin.

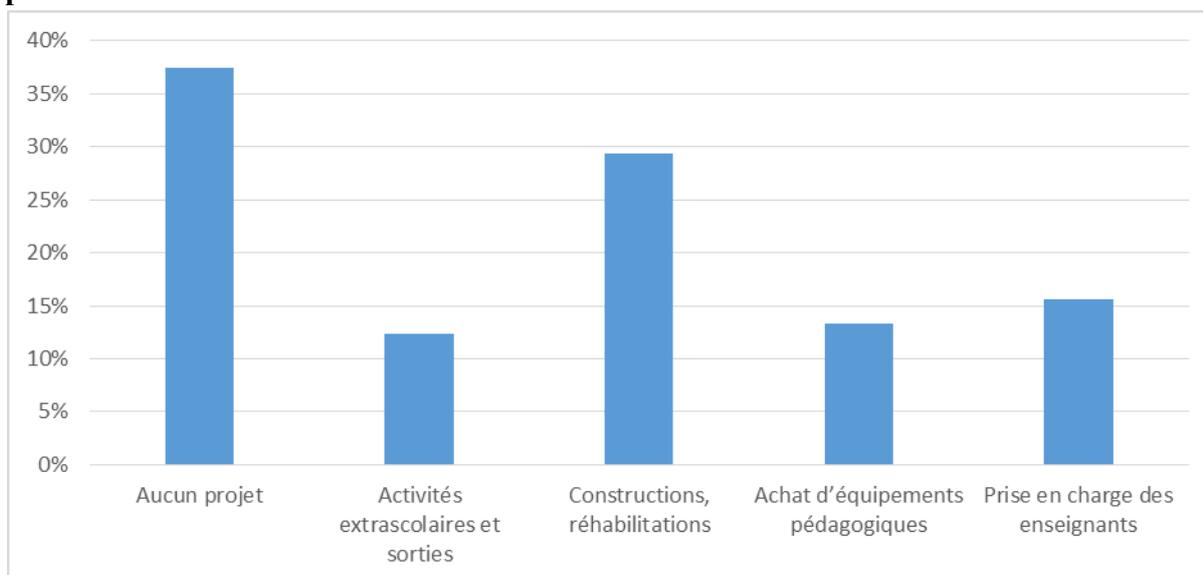
Tableau 22 : Existence et niveau d'implication des structures d'appui aux écoles primaires

Partenaire existant	Actif	Inactif	Inexistant
Association des parents d'élèves (APE)	85,2%	7,7%	7,2%
Association des mères éducatrices (AME)	13,0%	5,0%	82,0%
Coopérative scolaire	8,8%	5,0%	86,3%
Conseil d'école	69,0%	3,8%	27,3%
Comité de gestion	77,3%	3,3%	19,4%

Source : Données d'enquête, calculs des auteurs

De tous les partenaires locaux cités dans le tableau, l'AME et la coopérative scolaire sont presque rares dans les écoles béninoises. En effet, selon les données collectées, seules 13% et 9% des écoles disposent de ces structures en plein fonctionnement. Les partenaires locaux les plus actifs à l'école sont l'association des parents d'élèves (85%), le comité de gestion (77%) et le conseil d'école (69%). Les différentes réalisations de ces partenaires sont données dans le graphique ci-après.

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



Il ressort que plus de 35% des élèves évalués ne bénéficient d'aucun projet d'appui à leur établissement. Les réalisations du partenaire sont surtout axées sur la construction/réhabilitation (29%) et la prise en charge des enseignants (16%).

En termes d'analyse économétrique, les modèles établis n'ont pas pu relever l'effet de ce partenariat sur les performances des élèves. Toutefois, certains aspects en lien avec la participation de l'école/Directeur auraient une influence sur les acquisitions des élèves. En effet, les élèves de deuxième année dont les écoles entretiennent un partenariat avec une ONG/une agence de coopération performeraient davantage à hauteur de 19% d'écart type en moyenne. Ceux de cinquième année dont le directeur fait partie d'une association ou organisation à vocation religieuse amélioreraient leurs

performances scolaires de l'ordre de 11% d'écart type en moyenne. Cependant, l'appartenance du Directeur à toute sorte d'association à vocation sociale aurait comme effet une diminution des résultats scolaires des élèves de cinquième année de plus de 14% d'écart type en moyenne. Il en est de même pour les élèves de CP lorsque l'école fait partie d'une association ou organisation à vocation syndicale. Une incidence de 16% d'écart type en moyenne serait observée.

Conclusion chapitre 4

L'objectif de ce chapitre est d'appréhender les facteurs scolaires et extrascolaires qui influent véritablement sur les apprentissages scolaires au Bénin suite au déroulement de modèles économétriques fondés sur les résultats issus de cette évaluation. Les aspects étudiés, en raison de leur importance sur la qualité de l'éducation, concernent non seulement les facteurs d'ordre personnel et socioéconomique des élèves mais aussi de politique éducative en lien avec les aspects contextuels d'enseignement et de gestion de l'école.

Notons toutefois que la dimension qualité des apprentissages n'est pas totalement exploitée. Les modèles n'expliquent que 30% à 38% la variabilité des situations d'apprentissages. Des études spécifiques et approfondies élargies aux chercheurs sur la question pourraient donc être mises en œuvre dans une vision thématique.

Des analyses des résultats issus des modèles économétriques sur les acquisitions scolaires, il ressort des effets positifs et significatifs du niveau socioéconomique des familles, du fait d'être une fille, du niveau d'instruction des parents, du fait de parler la langue d'enseignement (le français) à la maison, de la possession et de l'utilisation des manuels de lecture et de mathématiques en classe et à la maison, du niveau académique (BAC/D et T) des enseignants.

Par contre, pour les élèves le fait de redoubler un niveau d'enseignement, d'être soumis aux travaux domestiques et au petit commerce, etc. constituent un frein à l'acquisition scolaire. Au niveau des enseignants, on note entre autres facteurs déterminant à la contreperformance des élèves : le manque de formation continue notamment en français et en mathématiques, l'effectif pléthorique des classes. La mise en évidence de ces facteurs contribue à relancer une fois de plus le débat sur les mesures de politiques éducatives idoines à mettre en place à la recherche de l'efficacité du système éducatif. Compte tenu de la rareté des moyens financiers, il est évident que l'accent sera mis sur l'identification des priorités en termes de qualité de l'éducation et l'intervention des décideurs serait sélective. Le chapitre suivant sera un éclairage sur ces priorités conformément à la politique sectorielle de l'éducation et en lien avec l'efficacité interne du système éducation béninois.

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

L'ensemble des analyses menées dans le présent rapport, nous a permis d'établir un certain nombre de constats et des défis relatifs au système éducatif béninois. Il s'agissait principalement d'analyser les performances scolaires et notamment d'appréhender les effets de l'environnement scolaire et extrascolaire sur les acquis des élèves en français et en mathématiques.

Le précédent chapitre a présenté les facteurs contextuels ou extrascolaires et les facteurs de politiques éducatives ou facteurs scolaires qui favorisent les apprentissages chez les élèves béninois. Les facteurs contextuels sont ceux relatifs à l'environnement hors école et sur lesquels le décideur éducatif n'a pas de pouvoir direct d'action à court terme. C'est le cas, par exemple, des caractéristiques personnelles de l'élève, de son milieu familial ou de la catégorie sociale de ses parents, qui peuvent avoir une grande influence dans la production d'acquis scolaires. Cela ne veut pas dire qu'aucune politique n'est possible mais simplement que cela dépasse généralement le cadre de la seule politique éducative. Les facteurs de politiques éducatives sont en revanche ceux relatifs à l'environnement scolaire et sur lesquels les responsables du système éducatif peuvent agir. Il s'agit par exemple des infrastructures de l'école, des caractéristiques professionnelles de l'enseignant, de son encadrement administratif et pédagogique, etc. Ces facteurs sont généralement présentés comme les déterminants majeurs de la production d'acquisitions scolaires, dans la mesure où ils conditionnent la réalisation même de l'apprentissage. Sans ceux-ci, il n'y a véritablement pas d'école et donc de cadre d'apprentissage scolaire.

Le but visé par cette évaluation est de fournir des outils de réflexion permettant d'aider à la prise de décision en termes d'actions à mettre en œuvre pour améliorer la qualité des enseignements. Dans ce cadre, si l'on veut améliorer les "résultats", il faut prendre des mesures pour disposer les "intrants" qui respectent les normes et les utiliser en suivant des "processus" efficaces. Les « intrants » renvoient à tout ce qui doit exister pour qu'un enseignement ait lieu. Ils sont constitués, entre autres, de tout ce qui se met en place dans une école une fois que le système éducatif alloue les ressources humaines, financières et matérielles. Il s'agit par exemple des salles de classe, des élèves, des enseignants, des curricula, des matériels pédagogiques, etc. Quant aux « processus », ils renvoient à tout ce qui se fait dans une école, c'est-à-dire, à l'ensemble des mesures et actions engagées par les acteurs d'une école (mode de gestion de l'école, mode d'organisation de l'école) pour utiliser au mieux les intrants. On peut citer le style managérial du directeur (leadership), la collaboration établie entre les enseignants, les dispositions prises pour le suivi des élèves (notamment ceux en difficulté) ou pour remplacer les enseignants en cas d'absence, etc.

Enfin, les « résultats » renvoient aux acquisitions scolaires et aux comportements des élèves, c'est-à-dire, à tout ce que les élèves auront finalement manifesté à l'issue du processus, y compris ce qu'ils ont retenu de l'enseignement.

Ce chapitre présente les politiques éducatives en cours, les principaux constats de l'évaluation et propose une série de recommandations et de pistes de réflexion et d'actions pour aider les décideurs à prendre des mesures qui améliorent la qualité de l'éducation. Il s'agira donc d'améliorer le pilotage de la qualité sur la base des résultats observés.

5.1 Les mesures de politiques éducatives

Le PDDSE, élaboré pour la période 2006-2015, a pour objectif d'atteindre la scolarisation primaire universelle de qualité conformément aux objectifs de l'EPT et aux OMD. Il a été actualisé en 2011 pour prendre en compte les recommandations de son évaluation à mi-parcours. Le PDDSE actualisé a pris en compte également les résultats de l'audit institutionnel, organisationnel et fonctionnel du secteur de l'éducation, celle de l'étude TTISSA¹⁹ et du RESEN²⁰.

La lettre de politique éducative qui a servi de base à l'actualisation du PDDSE visait entre autres à :

- renforcer la qualité et la rétention ;
- renforcer la gestion et le pilotage ;
- réguler les flux par une diversification de l'offre éducative.

Les principales stratégies pour y parvenir intègrent :

- la prise en compte des besoins spécifiques et notamment ceux des communes. En effet, le plan prévoit un ciblage systématique de ses activités concernant principalement l'accès et la rétention en priorisant les communes à faibles taux de scolarisation et d'achèvement notamment pour les filles. Les éventuelles constructions, dotations, ou mises en place de cantines scolaires feront l'objet d'une analyse préalable et d'une évaluation de l'impact souhaité sur les bénéficiaires visés, tant en termes de fréquentation scolaire, de la qualité des apprentissages et de rétention ;
- le renforcement du partenariat public/privé par la mise en place d'un cadre incitatif et l'amélioration du contrôle par l'Etat pour assurer à tous les enfants une éducation de qualité ;
- le renforcement du dialogue social basé sur une politique enseignante consensuelle, qui permettra de prévenir les conflits et assurera aux élèves des années scolaires calmes et continues respectant le calendrier.

En ce qui concerne le sous-secteur de l'enseignement primaire, les actions prévues sont liées à l'amélioration de l'accès et la rétention et au renforcement de la qualité et de l'équité.

Par rapport à l'amélioration de l'accès et de la rétention (qui sera concentrée sur des zones et/ou des populations cibles afin de réduire les disparités), les principales mesures ci-après sont prévues :

- la résorption des disparités selon le genre et les régions par des actions ciblées sur les communes à faibles taux bruts de scolarisation ou à faibles taux d'achèvement ;
- le soutien à l'intégration des enfants à besoins spécifiques en milieu ordinaire ;
- l'augmentation de la capacité d'accueil avec la maîtrise du coût unitaire de construction ;
- l'accroissement du nombre de postes d'enseignants dans le public estimé à presque 1 900 nouveaux enseignants sur la période 2013-2015 ;
- la poursuite de la mise en œuvre de la politique des sous-cycles ciblant la réduction du redoublement appuyée par un dispositif d'accompagnement des élèves en difficultés ;
- la mise en place de mesures d'augmentation du temps d'apprentissage des élèves par l'adaptation et surtout le respect du calendrier scolaire ;
- la répartition rationnelle des ressources.

¹⁹ Teachers Training Initiative for Sub-Saharan of Africa

²⁰ Rapport d'Etat du Système Educatif National

En ce qui concerne le renforcement de la qualité et de l'équité, elle implique :

- l'amélioration de la formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) publiques en quantité et en qualité notamment par une révision des programmes, la révision du mode de certification, la révision du système de dotation des bourses, l'encadrement et le contrôle renforcés des ENI privées ;
- le renforcement de l'encadrement pédagogique des enseignants y compris le développement des compétences des directeurs d'école par des formations continues ;
- l'harmonisation des programmes selon l'APC ;
- l'emphase sur l'acquisition des compétences de base en français et en mathématique dès les premières années d'enseignement ;
- l'actualisation des outils d'évaluation des apprentissages par les maîtres ;
- la rationalisation de la gestion et de l'affectation des personnels ;
- l'introduction progressive des langues nationales dans les programmes sur la base d'expérimentations et en partant de dispositifs ayant fait leurs preuves dans la sous-région ;
- l'appui aux communes pour l'acquisition des matériels pédagogiques facilitant ainsi leur disponibilité à temps dans les écoles ;
- la poursuite des activités sur la santé en milieu scolaire ;
- la mise en place d'un système régulier d'évaluation des acquis ;
- la définition consensuelle des compétences à atteindre en début et en fin de cycle ;
- l'amélioration et la sécurisation de l'environnement d'apprentissage par l'introduction d'activités ludiques et la promotion des droits de l'enfant.

Les stratégies clés retenues pour l'amélioration de la qualité des enseignements prennent en compte :

- le rétablissement du respect du calendrier scolaire et du temps d'apprentissage des élèves ;
- le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants et des directeurs d'écoles ;
- la mise en place d'un système d'évaluation régulier des acquis scolaires ;
- la bonne allocation des enseignants.

L'analyse sectorielle de l'éducation a permis de faire un point des actions mises en œuvre et spécifiquement par rapport la qualité de l'enseignement et on peut retenir :

- la construction d'infrastructures équipées même si la couverture atteint à peine 70% des écoles primaires publiques ;
- la distribution de kits scolaires et la mise en place de cantines scolaires pour 29% des écoles ;
- le recrutement et la formation des enseignants ;
- la mise en place des manuels scolaires et cahiers d'activités ;
- la mise à disposition des écoles de subventions pour le fonctionnement ;
- la mise à disposition des écoles publiques de matériels pédagogiques.

Spécifiquement, les ressources du Programme FCB-PME ont permis de mettre en œuvre des certaines actions de PDDSE actualisée dont les principaux acquis se résument ainsi qu'il suit :

- ▶ la mise à disposition de 2 008 écoles primaires publiques des 25 communes défavorisées d'une subvention (ponctuelle de 500 000 FCFA au titre de l'année scolaire 2014-2015) pour l'acquisition de matériels pédagogiques ;
- ▶ l'acquisition et la distribution de 13 000 exemplaires de chaque livre de grammaires G1 et G2 aux enseignants formés en 2015 sur les livrets IFADEM 3, 4, et 6 ;
- ▶ la formation de tous les enseignants des 25 communes ciblées et des communes des départements de l'Atacora et de la Donga au bon usage des livrets IFADEM 3,4, 5, et 6 ;

Ces mesures prises devraient permettre d'améliorer la qualité des apprentissages.

5.2 Les principaux constats de l'évaluation

L'évaluation nationale des acquis scolaires des élèves du CP (début de scolarité) et du CM1 (fin de scolarité) révèle un certain nombre de constats qu'il est utile de synthétiser pour afin d'informer les décideurs et autres acteurs de l'école béninoise et ceci de façon claire sur les défis à relever et enjeux majeurs devant retenir plus l'attention.

Premièrement en ce qui concerne les performances des élèves, l'évaluation révèle que les performances moyennes des élèves de CP et CM1 sont globalement faibles aussi bien en mathématiques qu'en français. Mais les performances sont davantage plus faibles en fin de scolarité. En observation les performances par discipline, il ressort que les performances en français des élèves du CP sont plus faibles que celles des élèves du CM1. Par contre en mathématique les élèves du CP performant mieux que ceux du CM1. La performance globale des élèves est plus faible en 2017 par rapport à 2011. Ces résultats corroborent bien avec les résultats obtenus cinq ans plutôt en 2011. Pourtant en 2013, le PDDSE prévoyait une amélioration des apprentissages en mettant un accent particulier au niveau des premières classes. C'est d'ailleurs dans cette optique que le temps consacré à la RANV et à l'AAL a été revue à la hausse. Mais apparemment cette mesure n'a toujours pas permis de doter les élèves des compétences attendus dès les premières années d'apprentissage. Cette situation aura pour conséquence de faibles performances au fur et à mesure que les élèves évoluent dans leur scolarité.

Deuxièmement, le milieu de résidence de l'élève et le niveau de vie de ses parents influencent ses performances. En effet, l'évaluation fait observer que les élèves de milieux défavorisés ou issues des familles plus pauvres sont moins performants que leurs collègues des milieux urbains ou appartenant aux familles plus riches. Les mêmes constats avaient été faits lors de l'évaluation PASEC 2014. En effet, on note d'importantes disparités dans les performances des élèves selon le département de provenance. Les départements du Littoral, de l'Ouémé et de l'Atlantique caractérisés par un niveau de vie plus élevé, sont les plus performants par contre les départements de la Donga, des collines et du Plateau caractérisés par un niveau de pauvreté plus important sont généralement moins performants. S'agissant des 25 communes ciblées par le programme FCB-PME, les performances des élèves sont presque similaires à celui des élèves des autres communes. Les mesures qui avaient été prises en 2013 consistaient à un ciblage des interventions au profit des 25 communes déclarées défavorisées en matière d'éducation. Entre autres mesures, on peut rappeler la mise en place des cantines scolaires, l'acquisition de matériels pédagogiques, la distribution de kits aux élèves filles et la formation des enseignants. L'analyse sectorielle a noté des résultats mitigés à l'issue de ce ciblage qui révèle que 9 communes ont inversé la tendance sur les 25 communes prises en compte, 12 ont progressé et 4 ont été marquées par une contre-performance. Mais il est utile de préciser que même si les interventions envisagées dans ces communes intègrent les mesures d'amélioration de la qualité de l'enseignement, les indicateurs liés à la performance de ces communes en matière de qualité des apprentissages ne sont pas pris en compte ni dans le ciblage ni dans le suivi.

Troisièmement, au CP comme au CM1, les performances des élèves du privé sont meilleures que celles du public. En outre les élèves du privé confessionnel performant mieux que ceux du privé laïc. L'étude sur les écoles efficaces révèle que ce résultat s'explique par la différence dans le leadership et le style de management des établissements privés. Mais depuis 2008 aucune étude n'a été menée pour approfondir cette question pour faire profiter aux écoles publiques les facteurs de succès des écoles privées. Pourtant toutes les évaluations des apprentissages ont donné le même résultat.

Quatrièmement, il ressort de cette évaluation qu'en début de cycle, les élèves plus âgés ont de meilleures performances que les moins âgés ce qui n'est pas le cas pour les élèves en fin de scolarité. La question de l'âge de scolarisation a fait couler beaucoup d'encre en 2013 et continue de nourrir les discussions actuellement. En effet, on note dans le système éducatif en 2015-2016 d'élèves en avance de scolarisation contre xxx en 2011. Il sera important de trancher cette question une fois pour toute.

Cinquièmement, le niveau d'alphabétisation des parents a une influence sur les performances des élèves. Les élèves dont les parents parlent le français à la maison ont de meilleures performances que leurs collègues qui n'ont pas cette occasion surtout en début de cycle primaire. Par ailleurs, les élèves qui sont dans les classes expérimentales de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel ont de meilleures performances que leurs collègues qui ne sont pas en expérimentation surtout en français. De même, les élèves qui sont sollicités pour les travaux extrascolaires notamment les travaux domestiques, les travaux champêtres et les activités commerciales ont des performances plus faibles.

Sixièmement, l'évaluation révèle que les élèves qui redoublent performant moins que ceux qui ne redoublent pas. Les effets des redoublements sur le parcours scolaires et les performances sont sans équivoques au niveau du système éducatif béninois. Toutes évaluations antérieures (PASEC 2004, RESEN 2008, Garnier 2011, PASEC 2014) ont révélé ce constat mais la mesure des sous-cycles qui a été proposée n'a jamais été mise en œuvre en dehors de l'interdiction de redoublement au CI qui est institué mais qui n'est pas non plus respectée car le taux de redoublement au CI est en moyenne de 3,2% entre 2011 et 2015.

Septièmement, les résultats de l'évaluation mettent la lumière sur l'importance des manuels dans l'amélioration des connaissances et compétences des élèves de même que la disponibilité de places assises dans les classes. On note donc que les élèves qui disposent des manuels à la maison performant mieux. La question de la dotation des élèves de manuels a toujours été une préoccupation des décideurs ce qui fait que le ratio un livre de mathématique et un livre de français a été atteint. Malgré cela, l'utilisation effective des manuels par les apprenants posent problème. Les investigations ont permis de noter que les manuels sont disponibles dans les écoles mais les enseignants semblent ignorer qu'il faut mettre à la disposition de chaque enfant un livre. Par ailleurs, les élèves ne sont pas autorisés à rentrer à la maison avec les livres pour s'exercer confirmant une utilisation non efficace des manuels. L'évaluation vient confirmer la nécessité de réfléchir sur la possibilité pour les enfants de disposer de ces manuels à la maison. En ce qui concerne les places assises, l'évaluation révèle une perte de performance imputable à l'absence de tables-bancs dans les classes. Par ailleurs, les données statistiques 2015-2016 du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire fait apparaître un déficit de 165 907 table-bancs à deux places. C'est donc environ 332 000 élèves soit 19% de l'effectif total des élèves des écoles primaires publiques qui ne disposent pas de places assises et donc qui sont moins performants de ce fait.

Huitièmement, les résultats montrent que les élèves du CM1 tenus par les enseignants titulaires d'un baccalauréat ont une performance plus importante que ceux tenus par un enseignant non titulaire de bac. Les enseignants avec le BAC performant mieux que les autres types d'enseignants. Ce résultat, déjà obtenue à l'issue de l'évaluation de 2011, avait suggéré une réforme au niveau des Ecoles Normales d'instituteurs afin que progressivement toutes ENI ne reçoivent que des bacheliers. Les résultats de l'évaluation " ce que je sais de ce que j'enseigne" a amené les acteurs de l'éducation a proposé une fois encore la révision du profil d'entrée dans les ENI pour ne retenir que le BAC comme seul diplôme pouvant donner accès aux ENI.

Neuvièmement, on note s'agissant de la formation continue, les formations dispensées dans les unités pédagogiques n'améliorent pas les performances des élèves des enseignants qui y participent alors que les formations reçues par les enseignants lors des conférences pédagogiques améliorent les performances de leurs élèves. On peut d'une part se poser la question de savoir si les enseignants participent effectivement à ces séances d'unité pédagogique ou s'ils y participent quel est l'intérêt qu'ils y accordent. Ces questions sont d'autant plus pertinentes que les conférences pédagogiques qui sont des formations dans le même registre à la différence que celle-ci est encadrée par un Conseiller Pédagogique ou un inspecteur. La question de l'encadrement pédagogique de proximité des enseignants refait ainsi surface.

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

Compte tenu du niveau de performances très faibles des élèves aussi bien en mathématiques qu'en français, il est recommandé de poursuivre la mise en œuvre des recommandations issues de l'évaluation PASEC qui proposait un renforcement des pratiques pédagogiques des enseignants pour une meilleure prise en charge des élèves dès les premières classes (rappel mesures RANV et AAL). Par ailleurs l'analyse sectorielle a révélé les faiblesses des élèves-maîtres en français, d'où la nécessité de mettre l'accent sur la formation des enseignants sur les contenus notionnels en mathématiques et en français. Un dispositif doit être également mis en place pour s'assurer que les enseignants ont réellement amélioré leurs compétences à l'issue des sessions de formations.

L'évaluation a révélé que le niveau de vie ou de richesse des parents est un facteur déterminant dans l'acquisition des compétences des apprenants. C'est pour cela que pour réduire les disparités de niveau de performances imputables à ce facteur, il est suggestif de poursuivre les mesures de ciblage des interventions. Mais il sera utile d'intégrer dans le ciblage des critères relatifs aux résultats des communes en matière de niveau de performance des élèves. Par ailleurs, les indicateurs de qualité des apprentissages doivent faire l'objet d'un suivi régulier.

La question de l'âge de scolarisation a été débattue depuis 2014 dans le cadre de la tenue du second forum national sur l'éducation. Ce débat est réapparu lors des travaux d'élaboration du plan sectoriel de l'éducation post 2015. Un consensus semble se dégager autour de six (06) ans comme âge d'entrée au CI. Il est donc recommandé que d'engager, après l'adoption de la lettre de politique éducative et du Plan Sectoriel de l'Education, 2018-2030, le processus de révision de la loi d'orientation de l'éducation nationale pour régler définitivement la question de l'âge d'entrée au primaire.

L'un des résultats auquel l'évaluation a abouti est l'influence de l'environnement linguistique de l'enfant sur son niveau de performance. Ainsi, les enfants qui parlent le français à la maison en début de cycle primaire, enregistre des gains de performance par rapport à ceux qui n'ont pas cette opportunité. Il est donc recommandé la poursuite de la campagne d'alphabétisation des adultes afin que l'environnement linguistique de l'enfant soit en harmonie avec son vécu linguistique en classe. Aussi, est-il utile d'encourager le Gouvernement dans sa volonté de mettre en place un programme d'alphabétisation des populations en français.

Une littérature abondante insiste sur la nécessité d'un temps d'apprentissage suffisant pour permettre aux enfants de mieux maîtriser les concepts qui leurs sont enseignés. En dehors donc du temps d'apprentissage à l'école, l'élève doit disposer du temps pour réviser et travailler sur les notions apprises en classe. C'est pour cela qu'il est suggéré de mener une campagne de sensibilisation des parents d'élèves par les enseignants, les directeurs d'écoles, les Conseillers pédagogiques et les inspecteurs afin qu'ils sensibilisent des parents d'élèves sur la nécessité de réserver un temps suffisant d'apprentissage à leurs enfants à la maison.

Compte tenu des gaspillages de ressources engendrés par les redoublements des élèves et vu son influence négative sur les performances des apprenants, il est recommandé de réinstaurer la mesure des sous cycle avec un plan de communication et des mesures d'accompagnement. Cette mesure permettra de réduire le taux de redoublement et induira une amélioration non seulement un accroissement de l'efficacité interne du sous-secteur des enseignements maternel et primaire mais

aussi et surtout l'amélioration de la qualité des enseignements. La mise en œuvre de cette recommandation doit être précédée par une campagne d'information des parents et des enseignants sur les tenants et les aboutissants de la mesure des sous-cycles qui doit être perçue non pas comme une nouvelle réforme mais comme une disposition prise pour améliorer les performances du système éducatif.

L'une des mesures d'accompagnement de la gratuité des enseignements maternel et primaire est la mise à disposition de tous les élèves du primaire des manuels de mathématiques et de français. Cette mesure avait pour objectif d'assurer la disponibilité de ces outils pédagogiques indispensables pour les apprentissages mais aussi et surtout de soulager les parents d'élèves qui ne disposent pas de ressources pour les offrir à leurs enfants. Au bout de dix ans de mise en œuvre de cette mesure les résultats sont mitigés. Si le Gouvernement a fait l'effort d'acquérir les manuels en quantité suffisante, il est regrettable de constater que l'allocation n'a pas été efficiente car plus de 10% des élèves ne disposent pas de manuels à l'école. En outre, pour les élèves des écoles primaires publics les livres sont gardés à l'école, obligeant beaucoup de parents à acheter d'autres manuels pour le travail des enfants à la maison. Pour les parents d'élèves qui ne disposent pas de ressources financières, leurs enfants ne révisent pas à la maison contribuant ainsi aux difficultés d'apprentissages. L'objectif de soulager financièrement les parents d'élèves n'est pas non plus atteint. C'est pour toutes ces raisons qu'il est recommandé de prendre la décision de permettre aux élèves de disposer des manuels à la maison. Il est également suggéré l'organisation d'un atelier pour discuter des dispositions à prendre pour l'effectivité de cette décision.

L'enseignant étant le pilier principal de l'apprentissage chez les élèves, il est important qu'un accent particulier soit mis sur le renforcement de ces capacités afin d'optimiser le processus d'enseignement/apprentissage. Dans cette optique, l'animation des unités pédagogiques doit être revue. La fréquence du passage des membres du corps d'inspection et de contrôle au cours des séances d'unité pédagogique doit être redoublée. Par exemple, une séance d'unité pédagogique sur deux doit pouvoir connaître la présence d'un inspecteur ou d'un Conseiller pédagogique. Pour cela, il faut augmenter le nombre de conseillers pédagogiques qui sort de l'école de formation par an afin de dynamiser davantage l'encadrement pédagogique des enseignants. Par ailleurs, les dispositions doivent être prises pour sensibiliser les enseignants afin qu'ils donnent aux animations pédagogiques leurs justes valeurs, c'est à dire des cadres par excellence d'apprentissages et de partages d'expériences. Une décision pourrait être prise pour rendre obligatoire la présence et l'assiduité des enseignants aux séances d'animations pédagogiques doublée d'un mécanisme de contrôle.

Par rapport aux résultats de l'évaluation et aux discussions antérieures sur la professionnalisation des enseignants du primaire, il est recommandé de poursuivre la réforme des écoles de formation des instituteurs de façon à appliquer la décision de recrutement des élèves – maîtres avec le niveau BAC.

L'évaluation a révélé le rôle important du directeur d'école dans l'assiduité des enseignants et dans l'accroissement du niveau de performance des élèves. C'est pour cela qu'il est suggéré de mettre un accent particulier sur la formation des directeurs d'écoles non seulement dans la gestion administrative et financière mais aussi dans la gestion des cantines scolaires, dans ses relations avec les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. Le développement des projets d'écoles et la mise en place des contrats d'objectifs sont des pistes à scruter.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de tout système éducatif reste l'acquisition par les élèves des connaissances et compétences attendues à chaque niveau d'enseignements. Pour mesurer l'atteinte de cet objectif ultime, les évaluations des acquis scolaires ont été instituées aussi bien au niveau national qu'international. Le Bénin, après avoir fait des efforts en matière d'accès et d'équité, a pris des mesures pour améliorer la rétention et la qualité de l'enseignement primaire notamment. La communauté internationale à travers le PME et les partenaires techniques et financiers intervenants dans l'éducation ont accompagné le gouvernement pour relever le défi de la qualité des enseignants. Dans le cadre du suivi des progrès accomplis depuis la mise en œuvre des mesures envisagés, il est prévu une deuxième évaluation PASEC en 2014 après celle de 2004 et une deuxième évaluation nationale des apprentissages en 2017 après celle de 2011.

L'objectif de l'évaluation nationale des apprentissages de 2017 est d'apprécier les performances des élèves du CP et CM1 et les comparer avec celles de 2011. L'évaluation révèle de faibles performances des élèves en français et en mathématique aussi bien au CP qu'au CM1. De plus les performances des élèves sont plus faibles en 2017 qu'en 2011. En effet, au CP les élèves en difficultés d'apprentissage représentent 67% en 2017 contre 37% en 2011 et au CM1, ils représentent 81% en 2017 contre 53% en 2011.

Les différences résultant du genre des élèves sont faibles, mais celles entre les écoles publiques et privées, entre les milieux urbains et ruraux et celles entre les départements sont élevées. Les élèves des écoles privées performant mieux que ceux des écoles publiques, de même les élèves des milieux urbains ou des familles plus aisées ont des performances moyennes plus élevées que ceux des milieux ruraux ou de familles pauvres. Les élèves des départements où le niveau de vie est plus élevé ont de meilleures performances. De nombreux facteurs pourraient expliquer les résultats. Les liens qui existent entre les variables sont examinés afin d'identifier les possibilités d'intervention.

Il a été identifié les facteurs scolaires et extrascolaires qui expliquent les différences de performances. Par rapport aux facteurs extrascolaires on retient l'âge, la langue parlée à la maison et les activités extrascolaires et le niveau de vie de la famille. En effet, à l'âge on retient que les enfants plus âgés ont de meilleures performances au CP alors qu'ils sont moins performants au CM1. S'agissant de la langue, le fait de parler français à la maison est associé à de meilleures performances des élèves. Quant aux élèves vivant dans des familles ayant un niveau de vie plus élevé, ils ont un gain de performance par rapport à ceux ayant un niveau de vie plus modeste. En ce qui concerne les activités extrascolaires, les élèves qui s'y adonnent ont des performances plus faibles.

Trois facteurs scolaires ont été identifiés comme facteurs explicatifs des performances des élèves. Il s'agit du statut de l'école, le redoublement et les manuels. Le fait pour les élèves d'être dans une école privée est associée à un gain de performance ce qui n'est pas le cas pour les élèves des écoles publiques. Le fait pour un élève d'être redoublant est associé à une perte de performance alors que les élèves disposant de manuels à la maison ont de meilleures performances que ceux qui n'en ont pas à la maison.

Des facteurs de politiques éducatives ont été également identifiés dont notamment le profil de l'enseignant et du directeur, les places assises en classe et le pourcentage du programme exécuté. Les enseignants avec le Baccalauréat ont des élèves ayant de meilleures performances. Les élèves qui ont

des enseignants qui augmentent le pourcentage du programme exécuté ont un gain de performance par rapport à ceux dont les enseignants ont un faible niveau d'exécution du programme. Les places assises ont également été identifiées comme susceptible d'apporter un gain de performances aux élèves qui en disposent.

De manière générale, les analyses ont mis en évidence un certain nombre de constats particulièrement préoccupants concernant les différences des élèves selon les caractéristiques de leur milieu et de leur école. Des recommandations ont été formulés et sont liés à : (i) l'âge d'entrée au primaire, (ii) à la réduction des disparités régionales, (iii) à la formation initiale et continue des enseignants, (iii) la formation des directeurs d'école, (iv) le recrutement et le redéploiement des conseillers pédagogiques et des inspecteurs, (v) la mise à disposition des élèves des manuels et des places assises, (vi) la mise en œuvre de la mesure des sous-cycles.

Pour terminer, nous estimons qu'il y a urgence à prendre des mesures pour améliorer les acquis scolaires des élèves du primaire au Bénin. Cet objectif exige plusieurs interventions qui doivent porter sur les dimensions les plus maîtrisables du système éducatif que la politique de l'enseignement peut modifier sans beaucoup de frais. Par ailleurs, il est encore plus urgent de prendre en compte les recommandations des évaluations de les traduire en plan d'action opérationnel et d'assurer un suivi régulier de la mise en œuvre.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

PASEC (2006), Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin.

PASEC (2016), Performances du système éducatif Béninois: Compétences et facteurs de réussite au primaire.

PASEC (2015), Performances des Systèmes Educatifs en Afrique Subsaharienne Francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire.

PNUD (2016), Evaluation des progrès accomplis par le Bénin dans la réalisation des OMD 2000-2015, rapport.

STP-PDDSE (2013), Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation, Phase 3 (2013-2015).

Kenneth N. Ross (2002), Sample design for educational Survey research.

STP-PDDSE et Pôle de Dakar/IPE (2017), Analyse sectorielle de l'éducation.

Evaluation « Ce que je sais de ce que j'enseigne ».

Etude d'évaluation et d'observation des enseignants en situation de classe au profit du programme Fonds Commun Budgétaire-Partenariat Mondial pour l'Éducation (FCB-PME).

Evaluation des compétences fondamentales des écoliers des basses classes en lecture (EGRA) dans les écoles ciblées par le projet Food For Education Bénin.

ANNEXES