

Septembre 2008

LES ECOLES EFFICACES AU BENIN : ETUDE DIAGNOSTIQUE DE MAI 2008.



Maurice Garnier

LES ECOLES EFFICACES AU BENIN : ETUDE
DIAGNOSTIQUE DE MAI 2008

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
RESUME	6
EVALUATIONS	9
RESULTATS	9
LES CLASSES EFFICACES	10
LES PRATIQUES EFFICACES	13
LES DIRECTEURS	13
LES ECOLES EFFICACES : ETUDE DE MAI 2008	20
I- CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	20
I. 1 EVOLUTION DES EFFECTIFS DANS LE PRIMAIRE	20
I. 2 CONTRAINTES	22
I.2.1 MANQUE D'ENSEIGNANTS	22
I.2.2 REDOUBLEMENTS ET ABANDONS	23
II. JUSTIFICATION DE L'ETUDE	26
II-1 RAPPEL DES ETUDES PRECEDENTES.	26
II. 2 RESULTATS DES ETUDES	26
II-3 CES ECOLES ONT-ELLES DES CARACTERISTIQUES PARTICULIERES ?	29
II.4 CONCEPTION DE L'ETUDE	29
II.5 APPROCHE THEORIQUE DE L'ENQUETE : L'EFFET ETABLISSEMENT.	31
II.6 METHODOLOGIE.	32
III. RESULTATS DES TESTS	38
III. 1 Les instruments	38
III. 2. COMPETENCE DES ELEVES	38
III.3 CATEGORISATION DES ECOLES	43
IV- LES ENSEIGNANTS EFFICACES	45
IV.1 STATUT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS	45
IV-2 RESSOURCES	48

<i>LES RESSOURCES : CONCLUSION</i>	53
IV.3 ATTITUDES ET PEDAGOGIE	54
<i>IV.3.1 ATTITUDES et APPRENTISSAGE</i>	54
<i>IV.3.2. LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES</i>	57
<i>IV.3.3 L'EVALUATION</i>	61
<i>IV.3.4 AUTRES ACTIVITES DES ENSEIGNANTS</i>	64
<i>IV.3.5 CONCLUSION ET INTERPRETATION</i>	64
<i>IV.3.6 LES PRATIQUES EFFICACES</i>	67
V. LES DIRECTEURS	69
V.1 PORTRAIT DES DIRECTEURS	70
V.2 CAPITAL HUMAIN DES DIRECTEURS	70
V.3 FORMATION CONTINUE DES DIRECTEURS	71
V.4 LE TRAVAIL DES DIRECTEURS	72
V.5 LEADERSHIP DES DIRECTEURS	73
V.6 CONCLUSION	74
VI. CONCLUSION	78
UN DIRECTEUR EFFICACE	80
VII. QUELQUES PISTES	81
RESUME DES PISTES	84

REMERCIEMENTS

L'étude dont les résultats sont présentés ci-dessous n'aurait pas eu lieu sans l'enthousiasme de **nombreuses personnes**.

En premier lieu, Il convient de remercier plusieurs responsables du Ministère qui ont conçu l'étude et ont appuyé le long processus de sa réalisation :

- Monsieur le directeur de la DEP et son personnel ;
- M. Le Directeur de Cabinet, M. AHANCHADE Adam, ainsi que le Conseiller Technique de Mme la Ministre, M. Dagan Jacob, qui sont intervenus plusieurs fois et qui nous ont toujours fait savoir que leur soutien nous était acquis. Nous leur en sommes reconnaissants ;
- Roch Ahokpossi, CSOP, a été très disponible, malgré ses nombreuses obligations, et a partagé, plusieurs fois par jours, son expérience avec l'équipe de conception. Il a arbitré, il est intervenu auprès de ses collègues, il a lancé les travaux de formation de l'équipe d'enquêteurs, il est intervenu lorsque la restitution se voyait menacée par des problèmes d'intendance et, il a été d'un précieux conseil dans la sélection des personnes sollicitées pour le travail de saisie. Son apport a été indispensable et il doit en être remercié ;
- Pierre Sognon a également donné de son temps sans compter. Il a participé aux travaux sur le terrain en tant que chef de groupe et, au moment de la restitution, il s'est chargé du processus de réception des instruments de la part des enquêteurs. Il s'agissait d'une tâche minutieuse, intense, qui aurait pu donner lieu à des conflits. Tout s'est passé sans heurt et avec efficacité grâce à son professionnalisme et son dévouement ;
- M. Ahonhonzo, Joseph, chef de file de PTF, et travaillant pour le compte de Danida, a consacré à la mise en œuvre de cette étude toute son énergie et son considérable savoir-faire. Le soutien de DANIDA a été exemplaire dès le départ. A l'Ambassade du Danemark, Mme Rikke Damm est restée disponible et a su régler de nombreuses difficultés, petites et grandes. Le projet PAGE et DANIDA ont été rejoints par CRS. Sans le soutien financier de ces trois partenaires, l'étude n'aurait pas eu lieu. Il faut noter que ce genre de coopération entre partenaires est rare.

La contribution de PAGE, a été considérable puisque que ce projet qui a initié cette étude et qui a fait appel au deuxième consultant : Madame Odile Simon. Elle a réalisé la sélection de l'échantillon, activement participé à la conception des instruments d'enquête, organisé la préparation complexe du travail sur le terrain et a même bénévolement prolongé son séjour afin que les délais intervenus au cours de la phase préparatoire ne gênent pas la finalisation du travail. Une fois rentrée en France, Odile Simon a préparé deux des masques de saisie.

Je tiens également à remercier Mademoiselle Caroline Louis, conseillère à la DPP et en appui au PAGE, qui a non seulement joué le rôle de médiateur et d'interface entre les diverses structures au cours de la mission, mais qui s'est impliquée au delà de ses attributions au suivi de l'étude : élaboration des masques de saisie des divers outils d'enquêtes, saisies, rédaction pour son service d'une analyse quantitative des premiers résultats de l'étude. Mlle Louis m'a également aidé dans en la rédaction d'un draft retraçant l'évolution récente du système d'enseignement primaire au Bénin, résumé qui m'a permis d'élaborer la première partie du document. Elle a aussi réalisé des analyses qui se sont révélées suffisamment riches pour figurer dans le présent rapport.

Enfin, l'équipe a aussi bénéficié de l'aide de Mademoiselle Vanessa Sy, stagiaire à la DPP sur ladite étude. Elle a participé aux travaux de préparation des instruments, s'est rendue sur le terrain, a réalisé une partie de la saisie des données et a beaucoup contribué à leur analyse, en particulier en concevant une longue liste de questions auxquelles le rapport devait répondre. Les enquêteurs ont joué un rôle fondamental puisque ce sont eux qui sont allés sur le terrain pour collecter les données. Je remercie les 30 enquêteurs qui ont souvent confronté des conditions de travail difficiles.

Enfin, merci aux directeurs d'écoles, aux enseignants, aux parents d'élèves et aux élèves pour l'accueil et la disponibilité faites aux équipes lors des visites et observations. Nous avons apprécié non seulement la disponibilité de toutes ces personnes qui, souvent, nous ont offert leur hospitalité. Ces moments ont rendu possibles des conversations enrichissantes.

LES ECOLES EFFICACES AU BENIN
ETUDE DE 2008

RESUME

La scolarisation a connu un essor considérable au Bénin au cours des dix dernières années. Entre 2005 et 2007, en partie grâce à la gratuité totale, les effectifs ont augmenté de 27% et l'accès au CI est devenu quasi universel en 2007.

Cette expansion rapide a entraîné un déficit de ressources : salles de classe, enseignants, matériel didactique, que le gouvernement tente de combler. S'il est raisonnable de penser que tous les enfants d'âge scolaire primaire seront inscrits dans un avenir relativement proche, il n'en est pas de même pour l'apprentissage. En effet, environ 44% des élèves n'atteignent pas le C M 2 à cause des abandons. Cette situation est préoccupante car le désapprentissage menace les élèves qui ne sont pas restés suffisamment longtemps à l'école. L'abandon scolaire demeure donc une préoccupation majeure, non seulement parce que les jeunes qui abandonnent l'école ne seront pas en mesure de remplir leur rôle de citoyen, mais également parce que l'investissement scolaire ne sera pas pleinement rentabilisé. Les causes d'abandon de l'école sont nombreuses et variées, le travail des enfants y jouant un rôle important.

Des évaluations successives ont montré que les élèves béninois apprennent peu à l'école. En 1995, avant l'introduction des NPE, une évaluation réalisée au CP et au C M 1 avait établi qu'environ 20% des élèves atteignaient le niveau prévu par les programmes. Plus tard, l'évaluation PASEC a effectué un constat semblable. En 2006, le Ministère, en collaboration avec le projet PAGE, évaluait un échantillon représentatif des CM 2 en français et en mathématiques. Ici encore, le niveau de performance se révélait très bas pour la majorité des élèves. Enfin, fin 2006, le projet ABELINK évaluait les CE1, CE2 et CM 1 et concluait que 80% des élèves n'avaient pas développé les compétences prévues par les programmes.

Cependant, ces résultats cachaient d'importantes différences entre les écoles. Certaines se sont révélées plus « efficace » que d'autres et la présente étude a porté sur l'identification des indicateurs qui permettaient à ces écoles d'obtenir des résultats bien au dessus de la moyenne. Il a donc été décidé de se rendre dans certaines de ces écoles efficaces afin d'identifier les facteurs responsables de ces bons résultats.

Ainsi, 44 écoles ont été sélectionnées parmi les échantillons PAGE et ABE/LINK. Parmi elles, 22 avaient obtenu de bons résultats comparés à ceux obtenus par la moyenne des écoles du Bénin, publiques et privées. A ces 22 écoles « efficaces » ont été ajoutées 22 autres « ordinaires ». Il devenait ainsi possible de comparer des écoles obtenant de bons résultats avec d'autres, ce qui devait permettre d'isoler les sources d'efficacité.

L'échantillon ainsi construit était composé de 38 écoles publiques réparties sur tout le territoire national et de 6 écoles privées, toutes ces dernières ayant obtenu de très bons résultats en 2006. Les instruments utilisés pour mesurer les compétences des élèves étaient ceux développés pour les besoins de l'évaluation ABE/LINK, ces instruments ayant été conçus par des spécialistes nationaux très familiers avec l'approche par compétence. Les grilles de correction étaient les mêmes que celles utilisées en 2006. Cependant, seules les mathématiques et la lecture ont fait l'objet de tests pour des raisons de temps et pour ne pas trop gêner les classes.

Grâce au soutien financier du projet PAGE, de DANIDA et de CRS, le Ministère de l'Enseignements Maternel et Primaire a pu faire appel à 30 enquêteurs, la grande majorité d'entre eux ayant préalablement participé aux travaux sur le terrain des évaluations PAGE et ABE/LINK.

Les autres instruments de collecte des données ont été conçus par une équipe internationale avec l'assistance de plusieurs cadres du Ministère. Les instruments utilisés pour collecter les renseignements figurent dans l'appendice.

Deux enquêteurs ont passé deux journées dans chaque école. Ils ont observé deux situations d'apprentissage, interviewé chaque enseignant et administré les tests à 10 élèves choisis au hasard dans chaque classe. Ensuite, chaque enseignant devait créer une grille de correction de l'épreuve soumise aux élèves, corriger leurs copies et octroyer une note. Enfin, les enquêteurs devaient utiliser la grille officielle de correction et déterminer la catégorie dans laquelle se classait chaque épreuve : compétence maximale, compétence partielle, compétence minimale ou absence de compétence.

Les enquêteurs se sont entretenus avec le directeur, ont examiné les registres administratifs et se sont également réunis avec les responsables des APE. Enfin, des entretiens informels ont également eu lieu avec des élèves choisis au hasard pendant une récréation afin de mesurer le « climat » de l'école.

Une session de restitution a eu lieu après la collecte des données, session durant laquelle les enquêteurs ont partagé leurs impressions des écoles et des classes qu'ils avaient visitées, des commentaires informels qui leur avaient été faits et de leurs conclusions.

La masse de données collectées est considérable et il n'a pas été possible de toutes les analyser dans le détail. L'accent a été mis sur les facteurs qui différencient les écoles efficaces

des autres afin que les décideurs puissent utiliser les leçons de l'étude de 2008 très rapidement.

EVALUATIONS

Il n'aurait pas été raisonnable de supposer qu'une école demeurerait efficace entre 2006 et 2008. Les tests ont été utilisés pour classer les classes et les écoles. Une approche basée strictement sur la moyenne obtenue dans les deux classes créait une catégorie trop hétérogène car une classe pouvait obtenir d'excellents résultats alors que l'autre, dans la même école, en obtenir de très moyens. Une approche basée sur la seule moyenne créait une catégorie « école efficace » trop hétérogène pour rendre la recherche des sources d'efficacité possible.

La procédure suivante a été utilisée :

1. les CE1 les plus performants ont été sélectionnés sur la base des moyennes obtenues aux deux tests ;
2. les CM1 les plus performants ont été eux aussi sélectionnés ;
3. les étapes 1 et 2 ont produit un nombre d'écoles trop faible. Donc, des CM1 bien au dessus de la moyenne ont été sélectionnés ;
4. douze écoles ont ainsi été classées comme écoles « efficaces » ;
5. cette procédure a eu une conséquence inattendue : les écoles efficaces sélectionnées par cette méthode sont des écoles qui avaient été classées comme efficaces en 2006, à une exception près. Donc, les écoles efficaces en 2008 se trouvent avoir obtenu des scores très au dessus de la moyenne en 2006.

RESULTATS

Les données de tout l'échantillon ont été analysées afin de déterminer s'il était possible d'identifier les variables distinguant les classes et les écoles efficaces des autres. Cette analyse a peu révélé, les coefficients de corrélation étant faibles dans la grande majorité des cas. L'analyse des données concernant les APE et les élèves n'a pas produit de résultats probants. Ensuite, les classes efficaces ont été comparées aux classes faibles. Cette approche a produit la grande majorité des résultats présentés ci-dessous. Cette même approche a aussi été utilisée pour les données concernant les directeurs.

Dans les deux cas, les réponses qualitatives ont été consultées afin de bénéficier de ce que les enseignants et les directeurs avaient partagé avec les enquêteurs.

LES CLASSES EFFICACES

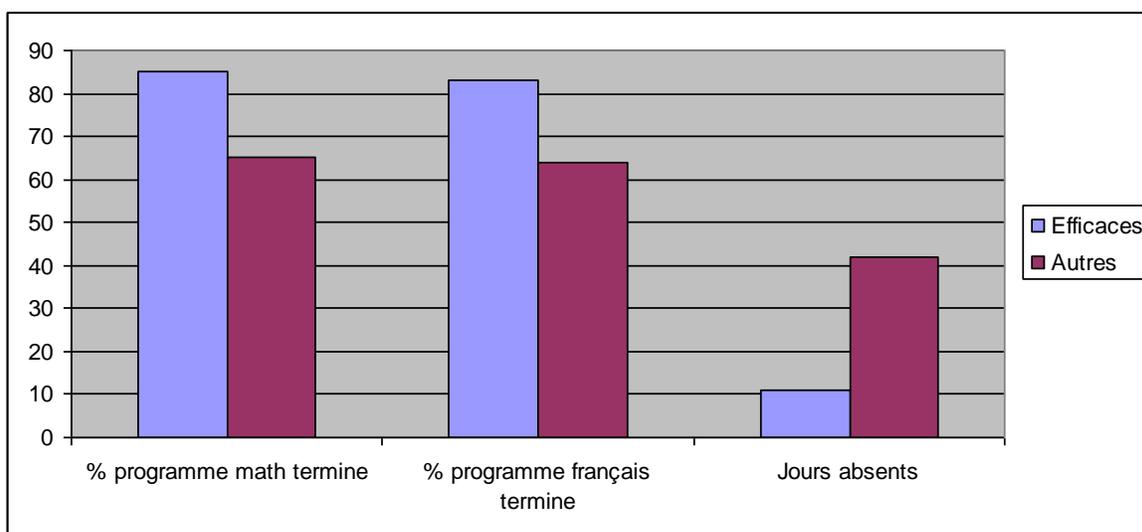
Les CE1 efficaces sont tenus plus souvent par des APE (32% pour les classes efficaces contre 18% pour les classes faibles). Les CE 1 faibles ont une légère tendance à être entre les mains d'un enseignant n'ayant bénéficié que d'une très courte formation (moins d'un mois). Cependant, les formations plus longues ne différencient pas entre les classes efficaces et les autres. Avoir fréquenté la première, ou une classe supérieure à la première, produit de meilleurs résultats mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Les résultats concernant les CM 1 ne sont pas différents de ceux obtenus pour les CE 1. Pour les CM1 efficaces, 33% ont bénéficié d'une formation très courte (moins d'un mois) alors que ce pourcentage s'élève à 42% pour les classes faibles. Par contre, une formation supérieure à 3 mois produit de meilleurs résultats qu'une courte formation (36% pour les classes efficaces, 18% pour les classes faibles).

Au contraire de ce qu'on pourrait penser, les effectifs n'affectent pas les résultats: 72% des classes efficaces ont moins de 50 élèves alors que cette proportion est de 66% pour les classes faibles. Par contre, la disponibilité d'au moins 1 manuel de français et d'un manuel de mathématiques pour 2 élèves, comme le prévoient les normes EQF, affecte l'efficacité d'une manière statistiquement significative: 92% des classes efficaces disposent du minimum prévu par les normes EQF alors que ce pourcentage n'est que de 67% pour les classes faibles. 100% des CM 1 efficaces utilisent le guide de français alors que ce pourcentage n'est que de 72% pour les classes faibles.

Les enseignants efficaces rapportent que leur classe est d'une taille satisfaisante pour accueillir leurs élèves (58% pour les CE1 efficaces contre 8% pour les CE1 faibles) et qu'ils disposent du matériel nécessaire pour réaliser un enseignement de qualité (50% pour les CM1 efficaces contre 36% pour les CM1 faibles).

Donc, si les enseignants efficaces et non efficaces se distinguent peu quant à leur formation académique et professionnelle (sauf dans le cas d'une formation très courte), ils se différencient nettement en ce qui concerne les ressources fondamentales que sont les manuels, la perception de la taille de la classe et la présence de ressources didactiques.

Les classes efficaces ont terminé une proportion plus importante du programme que les autres classes et cette différence est statistiquement significative. Cette différence a un lien direct et statistiquement très significatif avec le nombre de jours d'absence de l'enseignant. Pour le CM1, les résultats sont les suivants :



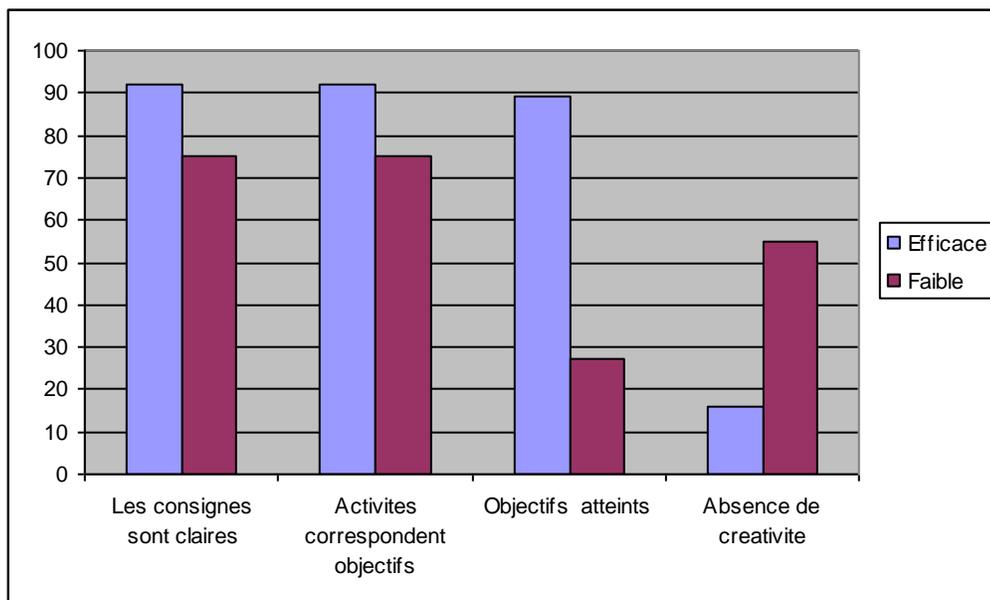
Tous ces liens se retrouvent, à peu de différence près, dans les CE1 et CM1 efficaces.

Outre les différences matérielles entre les classes efficaces et les autres, l'enseignant efficace se distingue des autres par des attitudes différentes envers l'élève et l'enseignement.

Les enseignants des classes faibles pensent que le redoublement peut être efficace (42% au CE1 ; 45% au CM1 alors que 33% des enseignants du CE1 le pensent et 27% des CM 1 efficaces). Outre le fait que le redoublement est un signal d'échec, penser qu'une telle pratique est efficace peut ralentir les efforts de l'enseignant puisqu'il pense que le redoublement permettra à l'enfant de rattraper son retard.

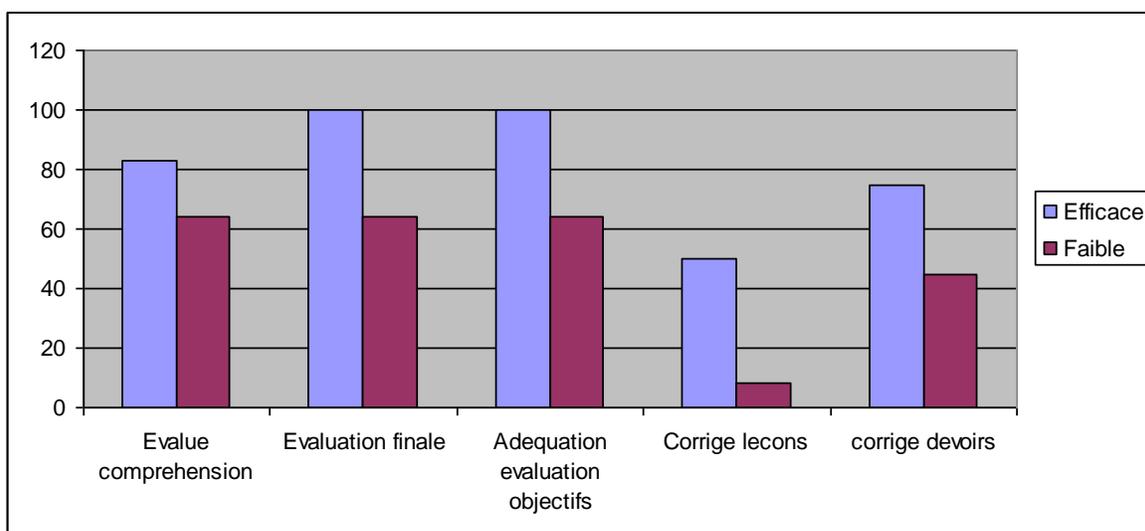
Les pratiques pédagogiques ont été observées et plusieurs se retrouvent plus fréquemment employées par les enseignants efficaces que par les autres. Les compétences disciplinaires sont plus élevées chez les enseignants efficaces : 83% dans les CE1 efficaces contre 50% dans les faibles. La compétence en français, cependant, ne permet pas de distinguer entre les 2 catégories d'enseignant, peut-être parce que la compétence linguistique est d'un niveau suffisamment élevé chez la très grande majorité de tous les enseignants et ne permet donc pas de différencier entre les classes.

Trois techniques pédagogiques se sont révélées source d'efficacité comme le montre le graphique ci-dessous pour le CE 1 :

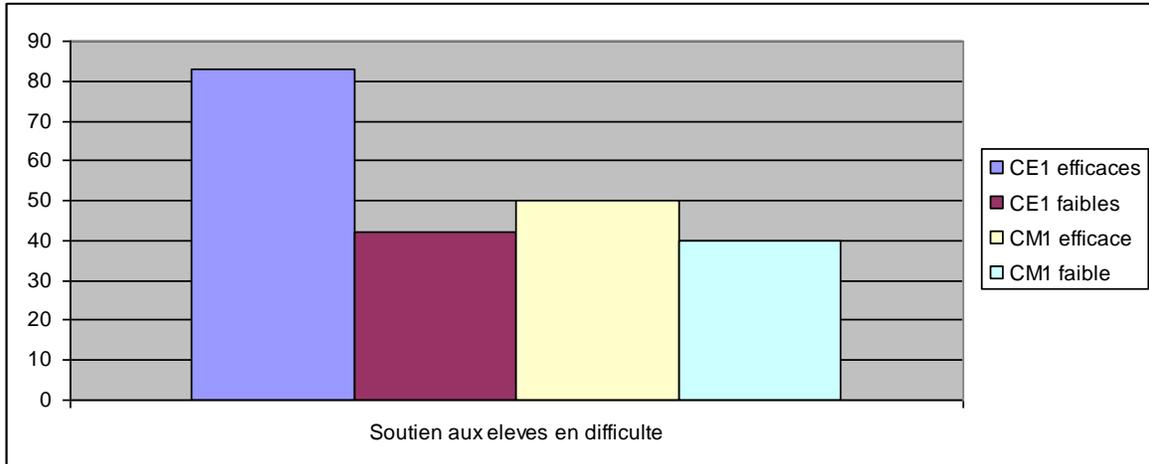


Ici encore, les résultats des CE1 et des CM1 sont essentiellement identiques.

Les résultats de l'étude démontrent l'importance des diverses formes d'évaluation. Pour le CM1, les résultats sont les suivants (identiques à ceux concernant le CE1) :



Les enseignants efficaces organisent un soutien plus fréquemment que les autres



LES PRATIQUES EFFICACES

Un enseignant efficace :

- est présent et maximise l'utilisation du temps scolaire ;
- maîtrise les disciplines (s'il a des lacunes, il les comble. Cela suppose l'existence de ressources dans l'école) ;
- explique clairement ;
- atteint les objectifs fixés et s'assure que la très grande majorité des élèves maîtrise les compétences prévues par le programme ;
- crée de nombreuses opportunités d'apprentissage ;
- évalue fréquemment, corrige les devoirs et les leçons ;
- organise des soutiens de différents types pour les élèves en difficulté ;
- maintient des contacts avec ses collègues ;
- s'auto évalue avec l'aide de son directeur.

LES DIRECTEURS

Les directeurs des écoles efficaces sont le plus souvent des APE (100% pour les écoles efficaces, 50% pour les autres). Ils ont plus tendance à avoir fréquenté la première, ou une classe supérieure à la première, à avoir le CAP (100% contre 80%) et à avoir bénéficié d'une formation plus longue que celle des autres directeurs (58% contre 46%).

Une très large proportion de tous les directeurs a bénéficié de différents types de formation : formation pédagogique supplémentaire, formation en animation pédagogique et formation en gestion. Ces formations ne distinguent pas les directeurs des écoles efficaces des autres. Il est possible que le niveau élevé de formation soit trop généralisé pour constituer une source de distinction. La mise en œuvre de ce qui a été appris lors de ces formations fait défaut.

Les directeurs des écoles efficaces sont à la fois directeurs et enseignants, mais ils considèrent qu'ils disposent d'assez de temps pour remplir leurs tâches administratives qui semblent leur prendre moins de temps qu'aux autres (75% des directeurs efficaces rapportent qu'ils disposent d'assez de temps contre 44% pour les autres ; 58% des directeurs efficaces consacrent 2 à 5 heures par semaines aux tâches administratives contre 27% des autres).

Les directeurs des écoles efficaces partagent l'opinion des enseignants des écoles efficaces en ce qui concerne le redoublement, mais ils font preuve d'une attitude paradoxale puisqu'ils estiment que le redoublement fait progresser l'enfant.

Les directeurs pensent tous que leurs enseignants sont motivés. Or, lorsqu'on leur demande de définir l'efficacité d'une école, les directeurs soulignent l'importance des résultats. Comment expliquer que les enseignants soient à la fois motivés alors que bon nombre d'entre eux ne produisent que de faibles résultats ? Les directeurs affirment consulter les registres, ce qui devrait leur permettre de savoir ce qui se passe dans les classes et de connaître le niveau des élèves.

Les directeurs des écoles efficaces rencontrent les parents plus fréquemment que les autres directeurs (8% se réunissent une fois par an seulement, 30% dans les écoles faibles) et les APE de ces écoles se réunissent à l'initiative des parents plus souvent que les autres écoles (67% contre 40%).

Les directeurs efficaces organisent des sessions de formation à l'école beaucoup plus souvent que les autres directeurs (92% contre 58%). Ce résultat est statistiquement significatif et il comporte plusieurs implications. En effet, organiser des sessions de formation implique une volonté d'action. Cette volonté d'action dans les domaines que le directeur peut contrôler (sa

propre ponctualité et assiduité, propreté de la cour, contrôle du travail des enseignants, par exemple) peut créer une atmosphère favorable à l'apprentissage dans l'école. De plus, cette pratique symbolise l'importance donnée à l'apprentissage. Donc, les directeurs efficaces en organisant ces ateliers font preuve d'entreprise qui affecte tout le climat de l'école.

Il n'est pas surprenant d'observer que les écoles efficaces obtiennent en général des meilleurs résultats au CEP que les autres écoles. En 2007, cette différence a été particulièrement forte (78% contre 41%). Ce résultat suggère que le CEP constitue un indicateur de performance scolaire fiable pour toute l'école et qu'il pourrait être utilisé par les responsables pour identifier les écoles qui devraient faire l'objet d'un soutien particulier.

UN DIRECTEUR EFFICACE

- est tatillon sur l'assiduité et l'exactitude ;
- dispose des ressources minimales en dotations (livres, guides, etc.) ;
- dispose de bâtiments et de mobilier répondant aux normes EQF ;
- motive les enseignants en étant disponible, en les faisant bénéficier de son expérience (selon les affirmations des enseignants ainsi que celles des directeurs) ;
- tient compte des souhaits des enseignants dans la mesure du possible ;
- organise des ateliers de formation dans l'école ;
- supervise les résultats de toutes les classes très régulièrement ;
- aide les enseignants à identifier des objectifs très spécifiques (pourcentage d'élèves sachant lire au niveau attendu, par exemple), à établir un plan d'action permettant d'atteindre ces objectifs ;
- aide l'enseignant à créer des interventions supplémentaires, mais différentes des devoirs habituels, afin d'aider les élèves ayant des difficultés à atteindre l'objectif ;
- félicite les enseignants et communique les bons résultats à toute la communauté ;
- bénéficie du soutien du CCS et du CP et communique fréquemment avec eux ;
- obtient le soutien de l'APE.

PISTES A ETUDIER

Les résultats de l'étude de 2008 suggèrent plusieurs pistes, en premier lieu l'assiduité et la ponctualité.

Une campagne nationale de communication, et qui contiendrait des sanctions positives et négatives, pourrait être organisée tout au début de la nouvelle année scolaire.

Ensuite, les directeurs devraient s'assurer que les bonnes pratiques pédagogiques sont utilisées (explications claires, objectifs atteints, correction des devoirs et leçons, soutien supplémentaire et diversifié). Lorsque les bonnes pratiques ne sont pas respectées, les élèves apprennent moins. Ainsi, l'enseignant qui accueille des élèves dont l'enseignant précédent a été négligent doit fournir un effort supplémentaire. Dans certains cas, cet effort est considérable car les déficits d'apprentissage se sont cumulés sur plusieurs années. Donc, la chaîne qui permet à un élève atteignant le CM2 d'avoir acquis les compétences stipulées par les programmes ne doit pas contenir de maillons faibles. Donc, les services techniques du Ministère, les directions départementales, les CS et les CP doivent remplir leurs obligations. Si un responsable ne décharge pas ses obligations, il doit être discipliné. L'apprentissage des élèves dépend de la performance de tous. Beaucoup de directeurs et d'enseignants se plaignent, mais certains obtiennent de bien meilleurs résultats que d'autres. Un individu ne peut pas tout contrôler, mais il peut contrôler certaines activités, en particulier sa disponibilité.

Plusieurs pratiques distinguent les classes et les écoles efficaces des autres. Comment faire pour que ces pratiques deviennent la norme dans toutes les écoles ?

L'autorité formelle du directeur est substantielle, comme l'indique le cahier des charges du directeur récemment distribué. Cependant, les directeurs affirment qu'ils sont impuissants à cause des interférences d'origine politique ou syndicale. Ainsi, des comportements irresponsables demeurent impunis selon eux. Cette perception réduit la probabilité que les dossiers seront préparés afin de documenter les mauvais comportements. De plus, cette perception implique que peu de cas est fait des élèves victimes des mauvaises prestations de certains enseignants, les absences et les retards en particulier. Les directeurs affirment que les élèves sont au centre des préoccupations de l'école, mais il ne s'agit là que d'un discours pour certains.

L'autonomie des écoles publiques pourrait être augmentée, mais cette autonomie devrait inclure l'atteinte de résultats négociés école par école avec un minimum. Certaines décisions pourraient être prises au niveau de l'école. Par exemple, l'école devrait assurer un certain nombre d'heures de classe au cours de l'année, mais le calendrier spécifique pourrait tenir compte des différences régionales et du souhait de la population servie. Des contrôles a posteriori devraient avoir lieu, contrôles qui seraient effectués par les CP et les inspecteurs qui, eux aussi, sont probablement découragés par la gestion souvent peu rigoureuse du système.

Une première étape pourrait prendre la forme d'un contrôle rigoureux des activités des inspecteurs et des CP dans un nombre limité de CS afin d'identifier les facteurs qui déterminent leur capacité à décharger leurs tâches. Des objectifs spécifiques pourraient être identifiés et un suivi rigoureux, avec restitution des résultats, organisé. Ces résultats devraient faire l'objet de communication avec les APE. Tout comme les CS jouent un rôle de conseiller auprès des écoles, les services centraux pourraient jouer un rôle similaire auprès des CS.

Une plus grande autonomie et une plus grande responsabilité impliquent des sanctions positives et négatives lorsque les résultats sont atteints ou ne le sont pas. Cela veut dire que les primes pourraient être attribuées par une commission paritaire selon plusieurs critères (effectifs, résultats, par exemple). L'obligation de résultats minima devrait devenir la règle. Les résultats attendus, outre l'apprentissage des élèves, devraient faire l'objet d'analyse et de concertation entre les partenaires afin que ces indicateurs de performance tiennent compte du contexte, y compris des compétences individuelles des acteurs.

Il faudrait aussi évaluer le niveau des élèves d'une manière fiable au début de chaque année afin d'identifier les objectifs spécifiques pour l'année, pour chaque classe, et pour chaque élève. Si une telle piste était retenue, il faudrait mettre à la disposition des écoles des instruments d'évaluation facile d'utilisation.

Si l'obligation de résultats devenait la règle, il serait prudent d'expérimenter dans un nombre limité d'écoles afin de déterminer les ressources qui doivent être mises en place pour mener à bien la tâche, le temps requis et autres modalités. L'implication des responsables dans la spécification des objectifs et des indicateurs jouerait un rôle pédagogique, d'une part, et

permettrait de balayer certaines objections qui sont souvent basées sur une mauvaise appréciation des contraintes réelles.

Mais aucun changement important n'aura lieu sans leadership au plus haut niveau. Beaucoup d'acteurs déplorent la situation actuelle, mais ces acteurs affirment que rien ne peut changer car le système est bloqué. Seule la volonté des leaders pourra faire démarrer le processus de changement.

Une campagne visant à augmenter dans des proportions importantes (variables selon l'école) la présence et l'assiduité des enseignants pourrait être lancée. Les meilleurs résultats auxquels cette campagne donnerait lieu pourraient accroître la satisfaction intrinsèque des enseignants et des directeurs. Une telle mesure contribuerait à la rupture des cercles vicieux qui empêchent l'apprentissage de se faire. Des mesures d'accompagnement seraient utiles. Par exemple, le salaire des enseignants pourrait n'être disponible que lorsqu'il n'y a pas classe, sauf situation exceptionnelle dans certaines parties du pays. Autre exemple : les examens en blanc ne devraient en aucun cas gêner l'apprentissage des autres classes. Toutes ces mesures exigeront un dialogue auquel devraient participer les parents ou leurs représentants.

Une autre mesure pourrait accompagner cette campagne visant à augmenter l'assiduité des enseignants : Il serait souhaitable, pour aider les enseignants dans leur travail de leur fournir des objectifs très spécifiques reflétant les objectifs des programmes scolaires. Enfin, les enseignants devraient être évalués sur la base des résultats obtenus par leurs élèves en tenant compte de l'apprentissage initial, évidemment. Tous les autres responsables devraient aussi être évalués, mais ces évaluations devraient être réalisées dans un esprit positif.

RESUME DES PISTES

➤ Niveau national

- Campagne nationale de communication : l'assiduité est désormais la règle pour tous.
- Vérification par les directeurs que les bonnes pratiques pédagogiques sont utilisées.
- leadership au plus haut niveau pour enclencher le début des réformes de gestion.

➤ **Expérimentation**

- Dans un nombre limité de CS, les mesures suivantes sont prises à titre d'expérimentation contrôlée (les indicateurs sont mesurés avant et après):
 - Négociation annuelle concernant les résultats pour chaque école.
 - Contrôle rigoureux des activités des inspecteurs et des CP dans un nombre limité de CS afin d'identifier les facteurs qui déterminent leur capacité à décharger leurs tâches.
 - Sanctions positives et négatives lorsque les résultats sont atteints ou ne le sont pas.
 - Evaluation du niveau des élèves d'une manière fiable au début de chaque année.
 - Mise en place d'un système de gouvernance visant à réduire considérablement les ingérences politiques ou syndicales ou la perception que de telles ingérences sont tolérées.
 - Implication accrue des APE dans la gouvernance de l'école.

LES ECOLES EFFICACES : ETUDE DE MAI 2008

L'objectif de cette étude est d'identifier les pratiques pédagogiques et gestionnaires qui permettent à certains enseignants et à certaines écoles d'obtenir des résultats supérieurs à ceux des autres.

I- CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

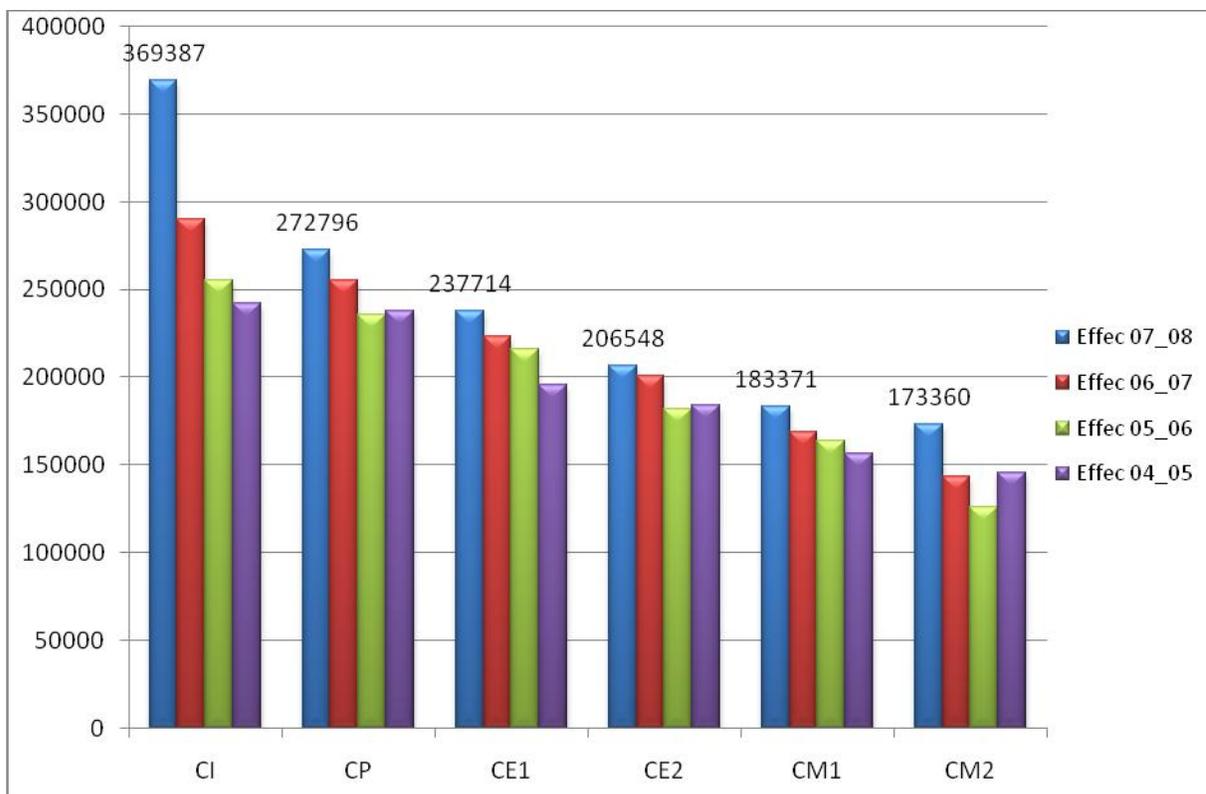
Depuis les années 1990, le gouvernement a tenté d'appliquer une politique éducative dont l'objectif est la scolarisation Primaire Universelle pour Tous.

Les tableaux ci-dessous montrent l'évolution du nombre d'enfants scolarisés avec un fort pic d'inscription en CI à la rentrée 2006, date de mise en vigueur de la gratuité des frais d'écolage dans l'enseignement primaire.

I. 1 EVOLUTION DES EFFECTIFS DANS LE PRIMAIRE

	05_06	06_07	07_08*
PUBLIC	1 178 501	1 290 602	1 505 829
PRIVE	178 317	183 604	
TOTAL	1 356 818	1 474 206	

Source : annuaire statistique DPP_MEMP et (*) INSAE public



Source : Annuaire Statistique DPP_MEMP

L'amélioration des infrastructures doit suivre l'évolution des effectifs pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. En 2007, 72% des écoles primaires publique disposent d'eau mais seulement 16% d'entre elles disposent d'une cantine. Le graphique ci-dessous présente l'évolution du nombre de classes

Evolution du Nombre d'écoles et de salles de classe depuis 2005

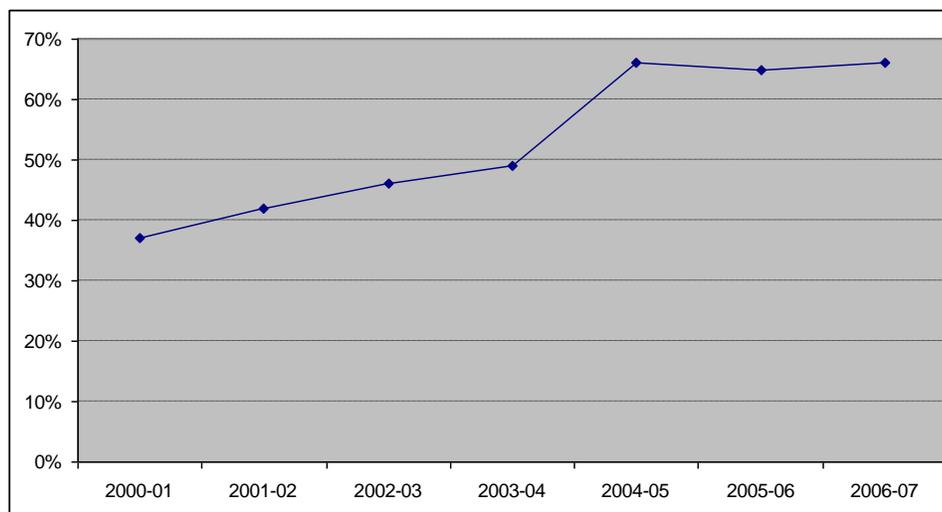
	05_06	06_07	07_08*
Nb de salles de classe			
PUBLIC	26 346	27 884	30 669
TOTAL	32 320	34 282	

source : annuaire statistique DPP_MEMP et (*) INSAE public

Augmentation du nombre de classes en 2 ans : **16%**. Evolution des effectifs : **27%**

L'achèvement du cycle primaire a fortement progressé depuis six ans, passant de 37% en 2000_2001 à 66% en 2006_2007, comme le montre le graphique ci-dessous. Le fait que l'achèvement ne soit que de 66% en 2006_2007 indique que l'amélioration de cet indicateur primordial de scolarisation doit devenir la priorité gouvernementale pour atteindre les objectifs du Millénaire de l'Education Pour Tous.

Progression du taux d'achèvement de l'enseignement primaire de 2000_2001 à 2006_2007



Source : Données DPP MEMP et calculs des auteurs du RESEN.

I. 2 CONTRAINTES

I.2.1 MANQUE D'ENSEIGNANTS

Permettre aux enfants le libre accès à l'éducation est une chose, pouvoir les accueillir dans de bonnes conditions en est une autre. Ainsi, de nombreux efforts de constructions scolaires, de formation des enseignants (réouverture des ENI en 2005) et de recrutement ont été mis en place afin de répondre favorablement à cette demande. Plus de 4 000 salles de classes ont été construites depuis 2005 afin de tendre vers un taux d'encadrement raisonnable (45 élèves par maître). Néanmoins, selon les normes EQF, 6 000 salles de classes manquent et plus de 11 599 écoles sont en mauvais état.

Par ailleurs, le système éducatif béninois souffre d'un manque d'enseignants qualifiés avec seulement 37,8% d'Agent Permanent de l'Etat au cours de l'année scolaire 2007_2008. L'absence de qualification ou de formation parmi les enseignants en poste influence

négativement l'application de l'approche par compétence. Les programmes d'étude ne sont pas remis en cause, mais le manque de méthode et de maîtrise de ces programmes handicapent les enseignants.

STATUT DES ENSEIGNANTS

	05_06	06_07	07_08*
APE	11 277 (36%)	11 422 (34%)	11 035 (38%)
ACE	7 365	7 581	7 973
CONTRACTUELS	10 211	10 412	9 554
TOTAL	31 103	33 643	29 192

source : annuaire statistique DPP_MEMP et (*) INSAE public

1.2.2 REDOUBLEMENTS ET ABANDONS

Le système éducatif primaire connaît un taux de redoublement (10%) et d'abandon (6,6%) élevés qu'il faut essayer de comprendre afin d'y remédier. Les abandons en cours de cycle représentent l'un des principaux problèmes en matière de scolarisation, en particulier au primaire (entre 3 et 4 enfants entrés au CI sur 10 n'atteindront pas le CM2). De nombreux facteurs peuvent être invoqués pour expliquer l'abandon de l'école par les enfants.

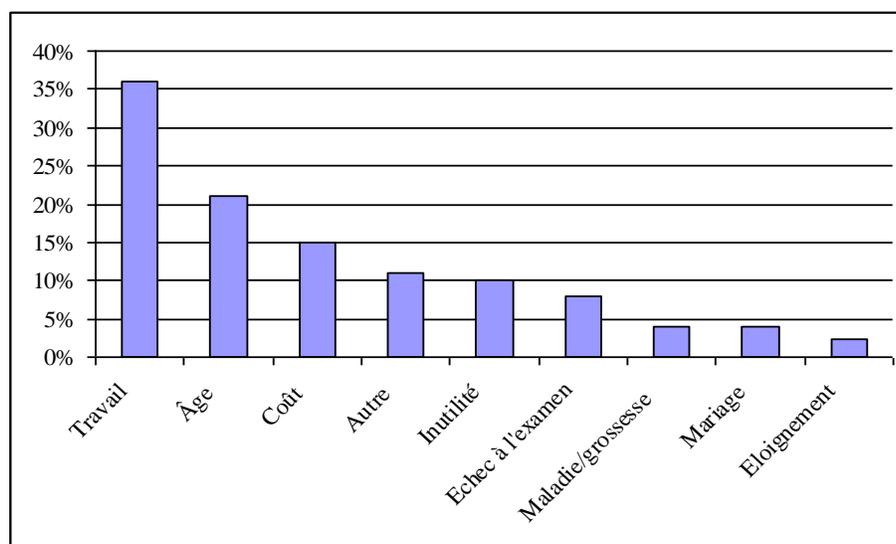
S'agit-il d'un problème d'éloignement de l'école ou de disponibilité de salles de classe ? Il s'agirait alors d'un problème d'offre quantitative. S'agit-il de facteurs socio-économiques et de mauvaise appréciation de l'école par les parents, auquel cas la demande serait alors à l'origine des abandons (cette interrogation sera traitée dans l'analyse de l'étude) ? Ou encore, les parents se rendent-ils compte que les enfants apprennent peu à l'école et, donc, qu'il est inutile de perdre son temps ? Il s'agit là de la qualité de l'offre. D'une manière générale, on peut déjà tenter de répondre à cette interrogation grâce au travail effectué lors de la rédaction du Rapport d'Etat du Système éducatif.

Deux principales raisons peuvent expliquer la décision des parents de retirer leurs enfants de l'école : (i) les coûts directs, indirects et d'opportunité sont au désavantage de l'école (frais de fournitures scolaires trop importants, manque à gagner par rapport au travail des enfants, besoin des enfants pour surveiller leurs petits frères et sœurs) ; et (ii) la perception de l'école

par les parents (le calendrier scolaire est jugé inadapté, le degré d'exigence pour passer d'un niveau à l'autre leur semble trop élevé, etc.). La demande d'éducation est donc en ce sens étroitement liée à l'offre éducative.

Une étude réalisée en 2003, résultant du Questionnaire Indicateurs des Besoins en Bien-être (QUIBB) indique que le travail des enfants est, d'après les parents, la première cause de non fréquentation scolaire, ce qui tend à confirmer qu'il s'agit bien d'un problème de demande d'éducation, même si les caractéristiques de l'école ne satisfont pas une majorité de parents (cf. diagramme ci-dessous). Il en est de même des autres causes citées par les enquêtés (environ 5 350 ménages) : âge, coût et inutilité de l'école (c'est-à-dire la mauvaise perception de l'école par les parents). Parmi les facteurs « d'inutilité » faut-il inclure le faible apprentissage des élèves ?

Causes de non fréquentation de l'école primaire d'après les parents



Source : QUIBB 2003.

En examinant les résultats des récentes évaluations des apprentissages menées dans l'enseignement primaire au Bénin ces dernières années (l'évaluation PASEC¹ menée sur les élèves du CP et du CM1 année du primaire en français et en mathématiques en 2004_2005, l'évaluation DEP-PAGE² en 2005_2006, et enfin l'évaluation ABE LINK³ 2006_2007), on

¹ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

² Direction de l'Enseignement Primaire et Projet d'Appui à la Gestion de l'Education

constate que 40% des élèves de CM1 au Bénin sont en très grande difficulté scolaire en français (c'est-à-dire qu'ils ont obtenu une note en dessous d'un seuil considéré comme minimum⁴) et 22% le sont en mathématiques.

Le Bénin se situe dans le groupe de pays ayant le plus fort taux d'échec scolaire. Autrement dit, pour une grande partie des élèves béninois, l'école n'a pas été en mesure de transmettre les compétences de base nécessaires en fin de CM1.

³ Projet sur financement USAID

⁴ Le PASEC fixe ce seuil minimum de façon statistique. Les items des tests PASEC sont pour la plupart des questions à choix multiple. En considérant un élève qui ne comprendrait pas les exercices et répondrait au hasard, on peut calculer sa probabilité de donner une réponse juste à chaque item. A partir de là, il est possible de calculer la note qu'il peut espérer avoir. C'est cette note qui est considérée comme seuil minimum (25/100 en français et de 22/100 en mathématiques). De ce fait, un élève ayant un score inférieur à ce seuil minimal est nécessairement en grandes difficultés scolaires.

II. JUSTIFICATION DE L'ETUDE

II-1 RAPPEL DES ETUDES PRECEDENTES.

Le Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire par le biais des services de l'Enseignement Primaire, la Direction de la Programmation et de la Prospective et du Projet d'Appui à la Gestion de l'Education et cofinancé par l'AFD, la DANIDA et CRS, a effectué une observation de ces écoles en mai 2008.

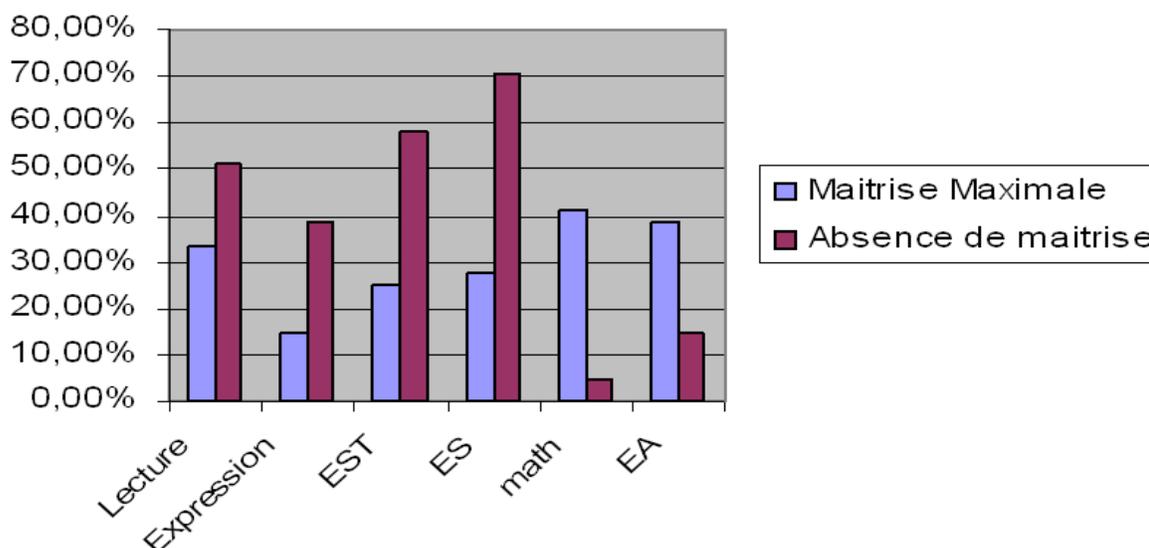
Cette étude fait suite à celles réalisées par le PAGE déjà mentionnée, juste après la généralisation des Nouveaux Programmes dans le secteur primaire et celle réalisée par ABE/LINK. Les objectifs de l'étude PAGE était de (I) mesurer le niveau de performance de élèves de CM2 et l'efficience du système éducatif béninois, (II) détecter les facteurs de l'environnement scolaire et extrascolaire qui concourent à l'efficacité des apprentissages. Les acquis fondamentaux (lire, écrire, compter) ont été évalués à la fin du cycle primaire en tenant compte des programmes de français⁵ et de mathématique⁶ de l'enseignement primaire. L'échantillon a évalué 158 classes¹ de CM2, soit 2 165 élèves. L'étude faite par ABE/LINK voulait mesurer le niveau de performance des élèves de C E 1, C E 2 et de C M 1. Cette étude a évalué ces trois classes dans 176 écoles, soit plus de 6000 élèves.

II. 2 RESULTATS DES ETUDES

Les résultats de ces observations ont montré un niveau très faible de compétence des élèves. En effet, **seuls 20%** des élèves atteignent le niveau de maîtrise prévu par les programmes. En expression écrite, une forte majorité des élèves ne font preuve d'aucune maîtrise. En mathématiques, les 2 évaluations démontrent un niveau de maîtrise plus élevé, mais largement en deçà de ce que les programmes préconisent. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus lors de l'évaluation des programmes intermédiaires (pédagogie par objectifs, comportementalisme) de 1995 (MEN, janvier 2006) et ceux de l'évaluation PASEC (2004/2005). De plus, les résultats dépendaient en grande partie de l'école où les élèves étaient inscrits.

5 Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire – D.E.P. – I.N.F.R.E., Programme d'Etudes – Enseignement Primaire – Champ de formation Français – CM2, Porto-Novo, Juillet 2003.
6 Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire – Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes et D.E.P., Programme d'Etudes – Enseignement Primaire – Champ de formation Mathématique – C.M.2, Porto-Novo, Juillet 2004.

Taux de maîtrise des élèves en CM (étude Abelin)



L'Education Pour Tous a pour finalité l'atteinte d'un niveau d'apprentissage minimal commun pour l'ensemble des apprenants. Les résultats de ces études remettent sérieusement en question les aptitudes de l'école béninoise à atteindre les objectifs fixés. Au Bénin, le niveau d'apprentissage minimal est caractérisé par l'obtention du CEP. Or, actuellement, « seuls 66 enfants qui entrent en CI sur 100 accédaient en 2006_2007 au CM2, ce qui signifie qu'un tiers des enfants n'atteignent pas la fin du cycle primaire et donc ont très peu de chance d'acquérir les connaissances nécessaires pour rester alphabétisés pendant leur vie d'adulte »⁷. L'abandon massif remet en question la rentabilité de l'investissement éducatif car une faible proportion des apprenants atteint le niveau visé. ⁸ Enfin, une telle situation renforce l'inégalité sociale puisque le potentiel de développement cognitif des enfants semble être fortement tributaire du type d'école qu'ils fréquentent. Cette situation est en contradiction avec le principe d'égalité des chances prôné par l'EPT. Un enfant ne choisit pas, et ses parents difficilement, l'école à laquelle il aura accès.

Cependant, le constat des deux évaluations n'est pas uniquement négatif. Sur le critère de la moyenne des résultats aux tests soumis aux élèves, certaines écoles se sont révélées « efficaces », et ce même parmi les écoles primaires publiques. Les bons résultats ne sont

⁷ Rapport d'Etat du Système Educatif Mars 2008 chapitre 4.

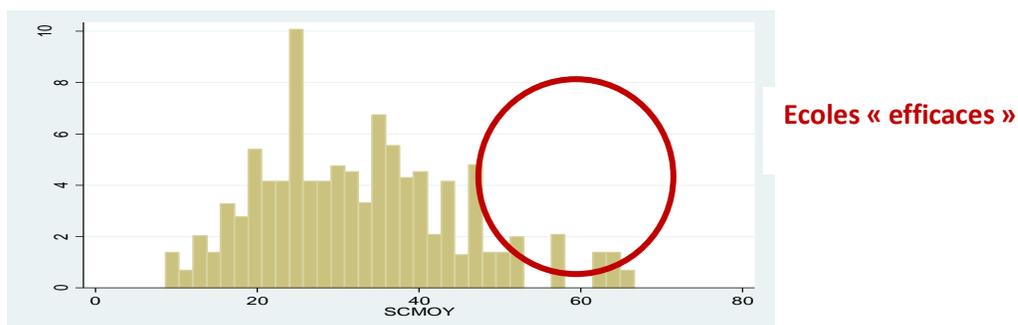
⁸ En simplifiant, il serait raisonnable de dire que le Bénin « achète » 100 kg de riz (ce qui représente le total de l'investissement éducatif), mais n'en retire que 20 kg (le pourcentage des élèves démontrant le niveau de maîtrise attendu).

donc pas le monopole des écoles privées qui, d'ailleurs, n'existent pas dans de nombreuses zones du pays.

Compte tenu des disparités observées entre les écoles (dans un échantillon comme dans l'autre), il a donc semblé utile de se pencher sur les modalités de leur fonctionnement.

Dans l'échantillon de 175 écoles de l'évaluation d'ABE/LINK, on dénombre 22 écoles (15 publiques, 7 privées) dont les élèves des classes de CE1, CE2 et CM1 obtiennent de bons résultats aux tests. Dans ces « classes efficaces », au moins 25% des élèves en moyenne démontrent une maîtrise maximale dans tous les sujets. Un nombre encore plus élevé d'écoles produit 2 « classes efficaces ». L'analyse de l'échantillon du PAGE permet d'identifier 13 écoles (5 publiques, 8 privées) dont la moyenne obtenue aux tests par les élèves du CM2 dépasse le score de 50 sur 100, ce score ayant été retenu comme seuil d'efficacité. L'étude ABE/LINK se basait sur un pourcentage (25% des élèves ont démontré une compétence maximale, mais ce chiffre aurait pu être plus élevé) alors que l'étude PAGE comptait le pourcentage d'élèves du CM 2 qui démontreraient le niveau de compétence jugé minimal.

PAGE : distribution des scores moyens des écoles enquêtées



II-3 CES ECOLES ONT-ELLES DES CARACTERISTIQUES PARTICULIERES ?

Les analyses des données disponibles n'ont pas permis de déterminer des « modèles » d'écoles performantes en terme de pratiques pédagogiques et de gestion. Les enjeux sont tels (équité et retombées de l'investissement éducatif) qu'ils justifient la recherche des spécificités de ces écoles identifiées comme « efficaces ». Nous focaliserons notre analyse sur le fonctionnement et l'organisation de ces écoles afin d'expliquer pourquoi certaines sont plus efficaces que d'autres

Ces variables peuvent être modifiées (par la formation, par des investissements ciblés, par une application plus stricte des règlements, etc.) alors que les caractéristiques des élèves ne le peuvent que très difficilement. Par exemple, si parler le français à la maison améliore l'apprentissage de l'élève (comme le montre l'étude PAGE), l'école ne peut en aucun cas influencer la langue parlée à la maison. C'est pourquoi l'étude réalisée en 2008 ignore les caractéristiques individuelles des élèves. Par contre, elle observe les comportements des enseignants, car ceux-ci peuvent être modifiés par la formation, par les incitations, par les conseils des directeurs, des CP et des CCS et les mesures que pourront prendre ces responsables. Cette étude permettra de contribuer à l'élaboration des politiques éducatives locales et nationales.

Un groupe d'écoles témoins a été étudié afin de s'assurer que les variables identifiées dans les écoles efficaces étaient absentes dans les écoles non efficaces.

II.4 CONCEPTION DE L'ETUDE

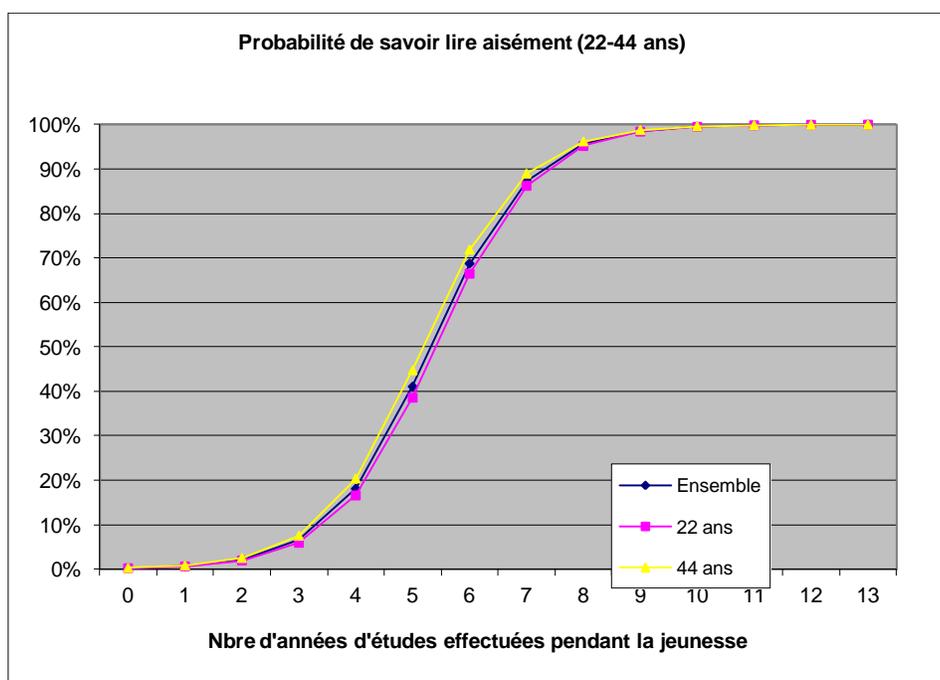
Les caractéristiques sociodémographiques des élèves (âge, sexe, milieu social d'origine...) affectent la progression scolaire des élèves (cf. études PAGE) à tous les niveaux de la scolarité. L'étude de 2008 s'est penchée, non sur l'élève en tant qu'individu, mais sur **l'influence du contexte de scolarisation sur l'apprentissage des élèves**. Ce contexte est constitué de nombreux facteurs : qualité du maître, gestion de l'école ; disponibilité d'intrants pédagogiques, nombre d'élèves, etc. Si ces variables expliquent les résultats des élèves, alors il deviendra possible d'agir sur les pratiques organisationnelles et pédagogiques afin d'améliorer la réussite de tous les élèves. Il est donc indispensable d'identifier ces pratiques et

seule l'observation permet une telle identification. C'est pourquoi l'étude porte sur les méthodes d'enseignement dans les classes et la gestion de l'école dans son ensemble. Pour cela questionnaires et entretiens semi-directifs ont été élaborés à l'intention des différents acteurs de l'école (enseignants, directeurs, membres des APE, élèves). Cette étude met donc l'accent sur le travail effectué au sein des écoles.

La notion d'Efficacité

Dans un pays comme le Bénin, où seuls 52% des élèves du CM2 vont au collège (RESEN 2008), il est impératif que les enfants qui quittent le système scolaire à l'issue du primaire démontrent qu'ils ont acquis les compétences minimales en lecture, écriture et mathématiques, disciplines indispensables à n'importe quel emploi, mais aussi à la vie en société et à l'exercice du rôle de citoyen. Comme le montre le graphique ci-dessous, la probabilité de savoir lire aisément augmente régulièrement au cours des années de scolarité pour atteindre son maximum en 8^{ème} année, soit 2 ans après la scolarité primaire.

Probabilité de savoir lire aisément en fonction du nombre d'années d'études chez les 22-44 ans⁹



Source RESEN 2008 : Données de l'enquête EDS-EMICOV 2006

II.5 APPROCHE THEORIQUE DE L'ENQUETE : L'EFFET ETABLISSEMENT.

L'approche part d'un constat : Les établissements scolaires n'enregistrent pas des résultats identiques. Deux explications sont possibles. Ces différences de résultats peuvent émaner du type d'élèves qui fréquentent l'école. Elles peuvent également émaner du fait que les établissements sont gérés différemment les uns des autres, indépendamment des caractéristiques de leurs publics. La validité de cette approche a été démontrée dans de nombreuses études réalisées dans le Nord comme dans le Sud. ¹⁰ Dans cette approche organisationnelle, l'école n'est plus vue comme un système monolithique agissant partout de la même manière, mais comme l'agrégation de plusieurs facteurs produisant des effets différents sur les résultats scolaires. L'établissement est donc défini comme une organisation qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses ressources et de ses acteurs qui lui est propre. Cette approche permet de

⁹ L'analyse est faite sur la tranche d'âge des 22-44 ans afin d'évaluer le caractère irréversible de l'alphabétisation.

¹⁰ Un résumé se trouve dans Scheerens, Jaap et Bosker, Roel.1997. The Foundations of Educational Effectiveness. New York : Pergamon.

distinguer entre les effets provenant de la gestion de l'école, d'une part, et ceux provenant des activités de l'enseignant. Les analyses multi-niveaux permettent maintenant d'identifier les effets sur l'apprentissage résultant des caractéristiques individuelles des élèves, ceux résultant des caractéristiques ou comportement de l'enseignant et ceux résultant de la gestion de l'école. ¹¹

Dans la présente étude, les élèves sont définis en tant qu'apprenants seulement et leurs caractéristiques individuelles ne sont pas prises en compte. Outre les difficultés pratiques qu'un recueil de telles données aurait posées, ce qui nous préoccupe ce sont les pratiques dans la classe et dans l'école, seules susceptibles d'être modifiées par une politique éducative. L'école reçoit tous les enfants et doit donc adapter sa gestion au public qu'elle sert. Cela implique que toutes les écoles ne peuvent pas nécessairement être gérées de la même façon car leurs publics diffèrent. Par exemple, certaines écoles pourraient répartir les heures hebdomadaires de classe différemment des autres en finissant à 1400 h. , 5 jours par semaine ce qui exigerait une collation. Dans un milieu rural, les parents pourraient trouver un tel système avantageux alors que les parents urbains pourraient trouver un tel système peu pratique.

Les écoles privées, elles, inscrivent des élèves en principe provenant de familles ayant choisi (lorsqu'un tel choix est possible) ce type d'école. Malgré leur public sélectionné, les écoles privées peuvent nous informer concernant l'efficacité de certaines pratiques. Cependant, pour être pleinement utiles, les pratiques efficaces utilisées par les écoles privées doivent pouvoir être introduites dans les écoles publiques.

II.6 METHODOLOGIE.

Elaboration de l'échantillon d'étude :

Ces écoles performantes (ainsi que le groupe témoin d'écoles « ordinaires ») ont reçu la visite d'une équipe composée de 2 enquêteurs munis de plusieurs instruments destinés à dresser un inventaire des ressources et du fonctionnement de l'école. Des entretiens avec les directeurs, les enseignants, les CCS, les élèves et certains membres des APE ont eu lieu. Par exemple, une école efficace pourrait se distinguer des autres en impliquant les parents dans la gestion

¹¹ Etant donné que cette étude n'a pas étudié les caractéristiques individuelles des élèves, une approche multi-niveau n'est pas envisageable.

et l'obtention de ressources. Ces entretiens ont donc permis de bénéficier de l'expérience de ces acteurs. Il se pourrait, par exemple, que les directeurs des écoles « ordinaires » se sentent impuissants vis-à-vis des difficultés qu'ils rencontrent alors que ceux des écoles efficaces se sentent beaucoup plus compétents pour en résoudre certaines. Par exemple, ils peuvent contrôler la propreté de l'école, ils peuvent insister à ce que les enseignants arrivent à l'heure, ils peuvent établir des rapports de confiance avec les parents, utiliser l'appui du CCS, etc. Si cela s'avérait être le cas, il faudrait alors montrer aux directeurs qui se sentent « victimes » des circonstances dans lesquelles ils travaillent qu'ils peuvent maîtriser certains aspects de la vie scolaire et que cette maîtrise peut, elle, améliorer la qualité des résultats. Il en est de même pour certains facteurs que contrôlent l'Etat. Par exemple, il s'avère que certaines écoles n'ont pas le nombre de manuels prévu et ce manque affecte négativement les résultats. Donc, l'Etat devra s'organiser pour que tous les élèves disposent des manuels essentiels.

Pour mener à bien l'étude, il était indispensable d'obtenir un échantillon représentatif des écoles ayant participé aux deux précédentes évaluations (AbeLink et PAGE), et ayant été identifiées comme écoles efficaces ou peu efficaces. Un échantillon comportant vingt deux (22) écoles de chaque catégorie (soit un total de quarante quatre (44) écoles) respectant la répartition géographique des écoles a été sélectionné. Par ailleurs, les écoles dites « peu efficaces » devaient autant que faire ce peut, se situer dans la même zone géographique que leur école binôme « efficace ». Les études de référence datant de l'année scolaires 2005_2006, un rapprochement avec les bases de données nationales a permis de s'assurer de la justesse des informations utilisées pour la sélection.

Critères de sélection des écoles efficaces

Les écoles efficaces issues de l'évaluation AbeLink étaient celles ayant obtenu un niveau de maîtrise maximale supérieur à 25% pour les 3 niveaux enquêtés. L'évaluation PAGE a retenu un score moyen supérieur à 50/100 en classe de CM2 pour qu'une école soit définie comme efficace. Ces filtres nous ont permis d'obtenir quatre-vingt deux (82) écoles dites efficaces pour l'évaluation AbeLink et treize (13) pour l'évaluation PAGE.

Ce « vivier » d'écoles efficaces ne permet pas de suffisamment différencier les écoles efficaces des autres. En revanche, le nombre d'écoles efficaces retenues apparaît trop faible dans le cas des écoles PAGE, d'autant plus que parmi ces treize (13) écoles seulement cinq (5) sont des

écoles publiques. Puisque nous voulions observer des écoles réellement efficaces, et plus particulièrement les écoles efficaces publiques du système éducatif béninois, nous avons décidé de modifier légèrement les critères de sélection de ces écoles performantes pour assurer une adéquation entre l'échantillon et l'objectif de l'étude.

Arbitrage

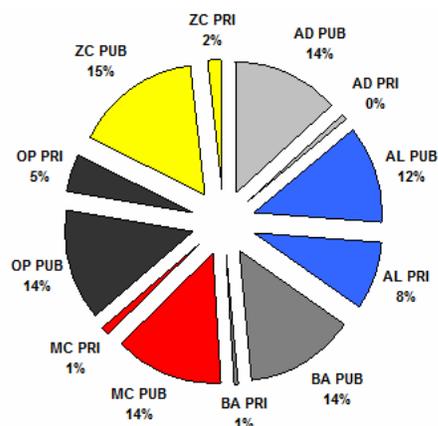
En utilisant un critère de sélection à 40% de maîtrise maximale dans le cas de ABeLink, mais désormais pour la seule classe de CM1 (fin du cycle qui permet de prendre en compte les acquis des classes précédentes) et un score moyen supérieur à 40/100 pour les classes de CM2 dans le cas de l'étude PAGE, nous obtenons un « vivier » d'écoles efficaces, les deux études confondues, de soixante dix (**70**) **écoles dont trente huit (38) publiques** (respectivement 33 écoles AbeLink dont 20 publiques (19% de l'échantillon d'origine) et 37 écoles PAGE dont 18 publiques (24% de l'échantillon d'origine). Les écoles dites peu efficaces quant à elles sont les écoles présentant un niveau de maîtrise maximale (pour AbeLink) ou un score moyen (pour PAGE) inférieurs à 21/100. Cet arbitrage permet de discriminer les écoles efficaces des écoles peu efficaces, en écartant les écoles présentant un niveau moyen de la liste de sélection des écoles pour faire partie de l'échantillon.

	Statut	Nombre	critères de selection	évaluation
Phase 1				
	82PP	82	Les écoles ayant eu un résultat de 25 % pour les trois niveaux d'enquête	ABELINK
	7 Pu 5 Pr	13	Les écoles ayant obtenues un résultat de 50% lors de l'évaluation des CM2	PAGE
Phase 2 : Réajustement				
	13 Pr 20 Pu	33	Les écoles ayant obtenues 40% à l'évaluation des CM1	ABELINK
	19 Pr 18 Pu	37	Les écoles ayant obtenues un score de 40% en CM2	PAGE
Phase 3 : l'échantillon finale				
	6 Pr 38 Pu	44	echantillon final retenu	12 ABELINK 12 PAGE

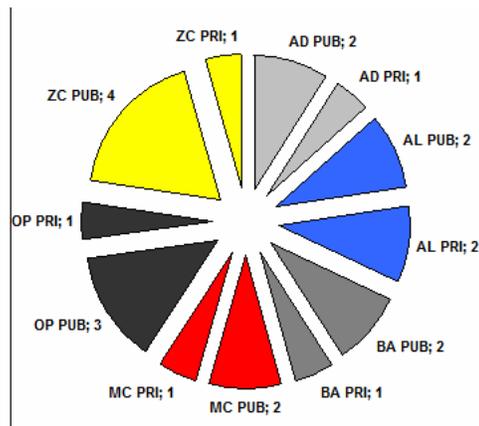
Constitution de l'échantillon

1. Calcul de la répartition des écoles par Direction Départementale (DDEPS) en différenciant les écoles publiques des privées et calcul de la répartition des écoles de l'échantillon de l'étude en conséquence :

Répartition des écoles au niveau national



Répartition des écoles dans l'échantillon



2. Tirage des écoles dans les listes des écoles des deux études AbeLink et PAGE en procédant comme suit :

- a.) on choisit dans la liste des écoles efficaces celles qui ont les scores les plus élevés en CM1 (AbeLink) et en CM2 (PAGE)
- b.) on choisit une école « non efficace » dans la même commune (ou environnante) dans les échantillons des études PAGE et AbeLink, en essayant de constituer les binômes efficaces/peu efficaces dans les mêmes échantillons d'origine.
- c.) on vérifie que les enseignants et directeurs sont bien les mêmes que lors de l'enquête (en se référant à la base de donnée nationale la plus récente à la DPP et en vérifiant que l'on dispose de cette information dans les bases de données des études.
- d.) si l'on ne retrouve pas les mêmes directeurs ou enseignants, on remplace l'école sélectionnée par l'école « efficace » suivante dans l'ordre décroissant des scores.
- e.) reproduire le processus jusqu'à l'obtention des 44 écoles désirées dans l'échantillon final de l'étude

Echantillon final

L'échantillon des écoles observées lors de l'étude se compose de 9 écoles efficaces issues de l'enquête PAGE, et 13 écoles issues de l'enquête AbeLink.

La liste complète des 44 écoles faisant partie de l'échantillon final se trouve en annexe dans la rubrique « Echantillon d'étude, plan d'enquête »

Elaboration des outils d'enquête

✓ **Les indicateurs de performance des élèves selon les tests élèves :**

Des tests en lecture et en mathématique ont été élaborés et présentés à un échantillon d'élèves du **CE1 et du CM1** (10 élèves choisis aléatoirement dans chaque classe). Les classes de CM1 et CE1 ayant été testées lors de l'étude AbeLink, il devenait possible de comparer les résultats obtenus en 2006 avec ceux de 2008. La classe de CM2 avait également fait l'objet de tests lors de l'étude PAGE, mais nous avons estimé qu'il était moins intéressant d'en tester

les élèves à cause de la forte sélection qui précède l'entrée en CM2. De plus, ces élèves étaient absorbés par la préparation au CEP qui allait se dérouler un mois après notre enquête.

Les tests ont été conçus par deux experts nationaux en pédagogie et respectent l'approche par compétence mise en place dans les nouveaux programmes. Le niveau de compétence requis pour répondre aux questions correspond aux compétences que doivent avoir les élèves à l'entrée au CE1 et au CM1. Etant donné le grand nombre de jours de grèves dans l'année 2007-2008, il a été jugé préférable de ne pas tester les élèves en fonction du niveau qu'ils auraient dû avoir en fin de classes de CE1 et CM1.

Nous avons retenu comme outils d'analyse l'observation de 2 situations d'apprentissage et les réponses à de nombreuses questions, certaines d'entre elles ouvertes.

Les instruments suivants ont été créés :

DOC_1	ETAT ET AMBIANCE DE L'ECOLE
DOC_2	FICHE ENSEIGNANTS
DOC_3	FICHE ELEVE
DOC_4	TEST DE LECTURE -CE1
DOC_4'	TEST DE MATHEMATIQUE -CE1
DOC_4	TEST DE LECTURE -CM1
DOC_4'	TEST DE MATHEMATIQUE -CM1
DOC_5	GRILLE DE CORRECTION CE1
DOC_5'	GRILLE DE CORRECTION CM1
DOC_6	COMMENTAIRE PRATIQUE DE CORRECTION DE L'ENSEIGNANT DE CE1
DOC_6'	COMMENTAIRE PRATIQUE DE CORRECTION DE L'ENSEIGNANT DE CM1
DOC_7	CONSIGNE DE CORRECTION CE1 POUR L'ENQUETEUR
DOC_7'	CONSIGNE DE CORRECTION CM1 POUR L'ENQUETEUR

III. RESULTATS DES TESTS

III. 1 LES INSTRUMENTS

Etant donné le temps disponible pour les observations dans les écoles, seuls les tests en lecture et en mathématiques ont été utilisés en Mai 2008. Chaque épreuve en CE1 durait 45 minutes et celles du CM1 une heure.

Une fois le test terminé, l'enseignant de chaque classe était invité à préparer une grille de correction pour chaque épreuve et, une fois cette grille préparée, il corrigeait les épreuves. L'approche par compétence stipule, dans ce cas, 4 catégories : maîtrise maximale, maîtrise minimale, maîtrise partielle et absence de maîtrise. **Aucun enseignant n'a utilisé cette méthode d'évaluation** et ils ont octroyé un nombre de points sur 20.

Une grille d'équivalence avait été préparée lors de l'enquête ABE/LINK afin de pouvoir transformer les notes du CEP en compétences. Cette grille a été utilisée pour transformer les notes des enseignants en compétences :

1	Maîtrise maximale.	Note allant de 16 à 20
2	Maîtrise minimale.	Note allant de 10 à 15
3	Maîtrise partielle.	Note allant de 5 à 9
4	Absence de maîtrise.	Note allant de 0 à 4

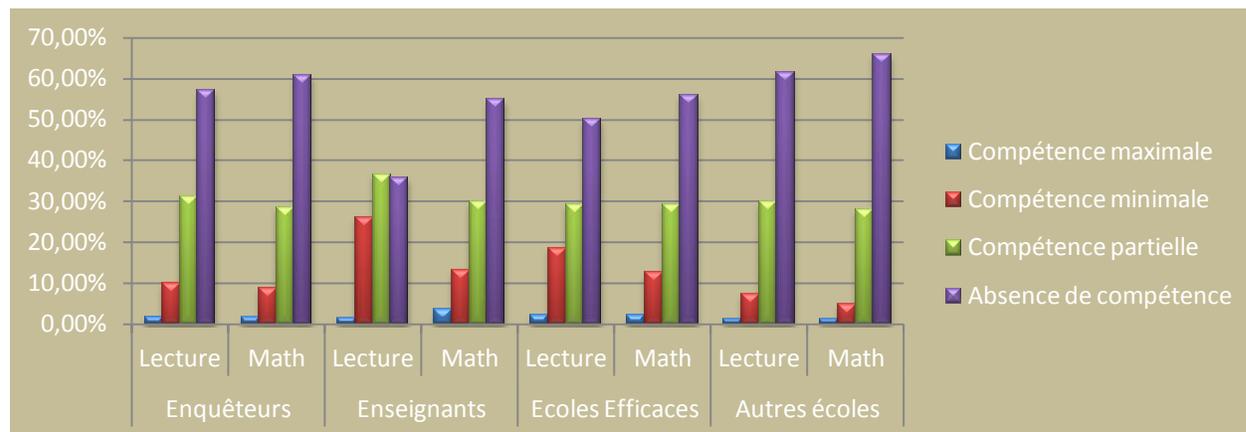
A la fin du séjour dans les écoles, les enquêteurs corrigeaient à nouveau les tests en utilisant l'approche par compétence exclusivement. Ainsi, une personne ne connaissant pas les élèves, d'une part, et maîtrisant l'évaluation par compétence, de l'autre, évaluait chaque test. Cette double correction ainsi que la grille de correspondance permet plusieurs comparaisons.

III. 2. COMPETENCE DES ELEVES

La couverture des programmes scolaires est une chose, l'acquis des élèves en est une autre. La majorité des élèves interrogés est motivée et souhaite continuer leur apprentissage afin « de devenir quelqu'un, (...) ou de gagner de l'argent (...), ou en encore avoir un métier ». La motivation est un indicateur important dans l'apprentissage, mais que savent vraiment les enfants. L'étude a évalué les compétences des élèves (échantillon) de CE et CM en lecture et en Mathématiques. Une double correction a été entreprise par l'enquêteur et l'enseignant. L'enquêteur disposait d'une grille de correction standardisée tandis que l'enseignant devait

élaborer la sienne. L'analyse des corrections a montré que les enseignants surestiment leurs élèves. En effet, pour les enseignants 37% des élèves ont une absence de compétence en lecture, alors que pour les enquêteurs ce taux s'élève à 57%.

En revanche on constate en mathématiques une meilleure relation entre les enquêteurs et les enseignants.



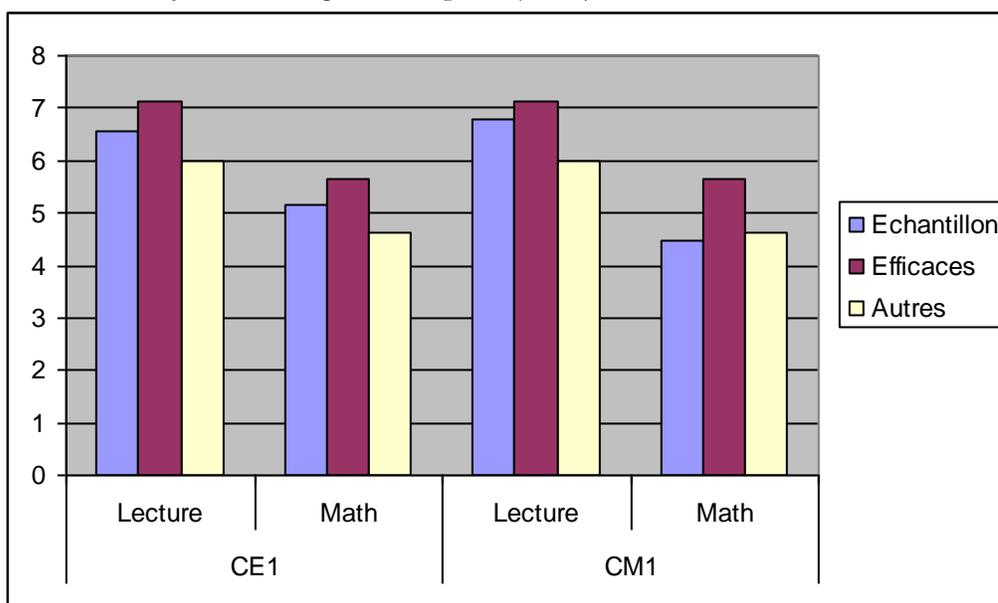
Il a été aussi montré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres: c'est le fameux effet Pygmalion, isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains. Mais comment cet effet d'attente se produit-il?

Les enseignants qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche, plus ambitieux aux élèves, ils s'évertuent davantage à leur faire acquérir les notions. D'autre part, les enseignants communiquent, de manière explicite ou implicite, leur degré d'attente et «persuadent» ainsi les élèves qu'ils sont capables de réussir. La psychologie sociale a bien montré le rôle bénéfique de la confiance en soi pour les élèves, qui améliore le sentiment de compétence et de contrôle sur sa propre réussite. Ces éléments sont favorables à un meilleur engagement dans les tâches scolaires, donc à de meilleurs apprentissages.

Or, tous les enseignants ne portent pas le même regard sur les élèves. Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves. Ces enseignants dogmatiques amplifient les différences, entre forts et faibles par exemple. Ils développent de faibles attentes vis-à-vis de ceux qu'ils jugent faibles. Une vision rigide fait qu'ils perçoivent davantage les informations conformes à leur jugement initial, ou bien transforment les informations pour les rendre compatibles avec ce jugement. Ils s'enferment

ainsi dans une vision rigide des élèves malgré d'éventuels signes de changements de leur part. À la longue, les élèves finiront par se voir tels qu'on les voit, se conformer à ce qui est attendu d'eux, confirmant ainsi le jugement initial (effet Pygmalion). Le même raisonnement sera effectué par les parents qui ne verront pas forcément l'intérêt de scolariser leur enfants si celui-ci « aux yeux de l'enseignant » est incapable de réussir. **Dans 58% des écoles efficace, le maître valorisé l'élève** alors que ce chiffre tombe à 33% dans les écoles dites non efficaces.

Mai 2008 Moyennes données par les enseignants (sur 20)



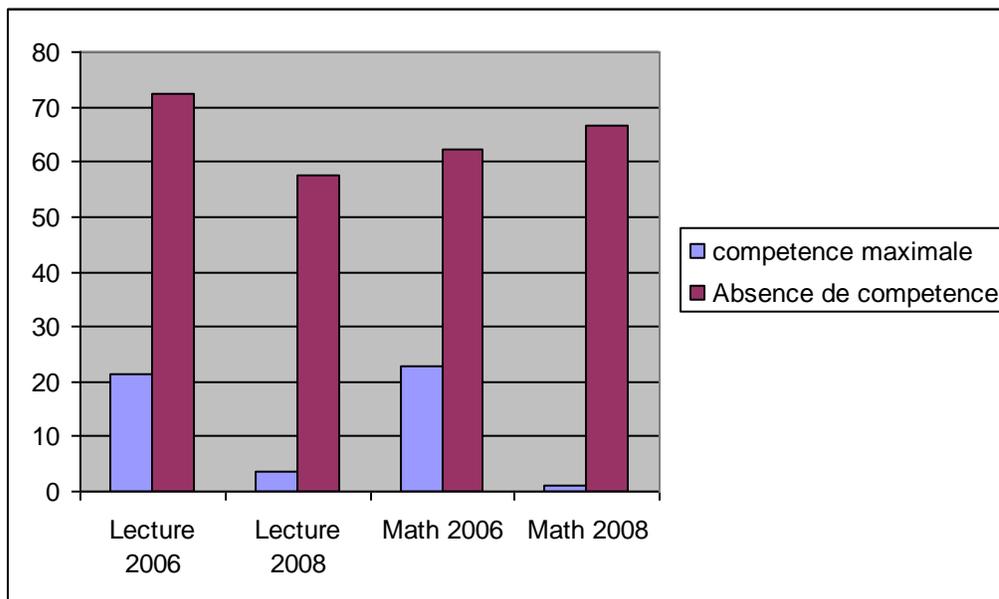
En ce qui concerne les compétences partielles, les différences entre les deux corrections ne sont pas importantes. Il existe donc des convergences entre les deux types de correction, surtout si on se rappelle que les grilles réduisent l'échelle utilisée par les enseignants à 4 catégories. De plus, la grille officielle de correction est très spécifique. En lecture, par exemple, si l'élève n'a pas cité trois mots, mais deux seulement, il passe de la catégorie compétence maximale à celle de compétence minimale.

Les deux évaluations produisent donc des résultats congruents : les élèves démontrent un niveau de compétence très faible dans les deux disciplines, mais surtout en mathématique. Une très faible proportion des élèves se classent dans la catégorie « compétence maximale » dans l'échantillon. Ces résultats confirment ceux obtenus dans le cadre des évaluations précédentes (PASEC, PAGE, ABELINK).

Comparaison avec les résultats ABE/LINK (2006)

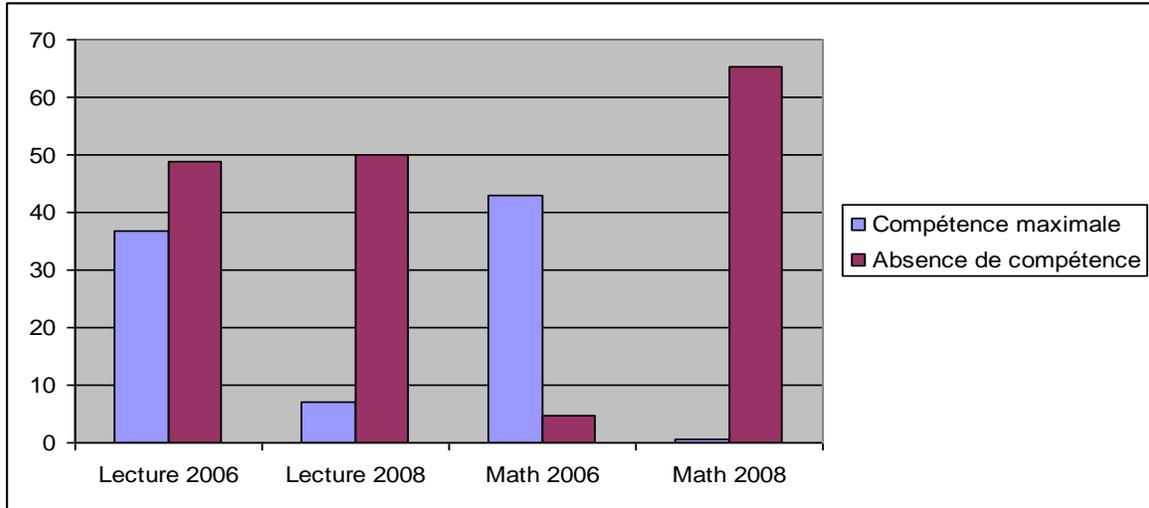
Les épreuves utilisées en 2008 étaient les mêmes que celles de 2006. Il est donc possible de comparer les 25 écoles ABE/LINK à ces deux dates. Pour le CE 1 :

Comparaison des résultats obtenus en 2006 et en 2008 dans les écoles ABELINK



La différence la plus notable porte sur la réduction importante du pourcentage d'élèves démontrant une compétence maximale qui était de 21.3% en 2006, mais seulement de 3.8% en 2008. Par contre le pourcentage d'élèves du CE1 démontrant une absence totale de compétence a diminué, passant de 72.5% en 2006 à 57.6% en 2008 au profit des compétences intermédiaires. En mathématique, le changement est important dans la catégorie « compétence maximale » qui chute de 23% 2006 à 1% en 2008.

Pour le CM1, la comparaison des écoles AbeLink entre 2006 et 2008 produit les résultats suivants :



Ici aussi, le pourcentage d'élèves démontrant une compétence maximale chute fortement. L'absence de compétence en mathématique passe d'un niveau très bas, 4.8% en 2006, à un niveau élevé, 65.2% en 2008. Il pourrait s'agir des caractéristiques spécifiques de l'épreuve dont le sujet n'aurait pas été encore présenté puisque l'année scolaire n'était pas encore terminée. Certains enseignants disent n'avoir complété, en mai, que 50% du programme. La situation était bien différente en 2006 car les élèves avaient été testés en décembre, à la fin de la révision du programme de l'année précédente. Les élèves testés en 2008 ont eux été testés à la fin d'une année scolaire écourtée par une longue grève des enseignants.

Dans les deux classes, le pourcentage d'élèves faisant preuve d'une absence de compétence est plus élevé en 2008 qu'en 2006, du moins dans les écoles ABELINK ayant participé aux études de 2006 et de 2008.

Rappelons que les conditions dans lesquelles se sont déroulés les tests étaient différentes. En particulier, l'année scolaire 2008 n'était pas terminée, d'une part, et l'étude ABELINK avait été réalisée, à dessein, en décembre, à la fin d'une période de révision des programmes de l'année précédente.

La conclusion demeure néanmoins la même : les élèves ne maîtrisent pas les programmes.

III.3 CATEGORISATION DES ECOLES

L'échantillon avait été construit sur la base des performances en 2006. En 2008, il était impossible de prédire le score qu'obtiendrait chaque école. L'étude ABE/LINK avait testé les élèves dans toutes les disciplines alors qu'en 2008, seules les compétences en lecture et en mathématiques ont été évaluées. Certaines écoles pouvaient obtenir de bonnes moyennes en EST et en ES, par exemple, et des moyennes relativement faibles en français ou en mathématique ou le contraire.

La catégorie « **écoles efficaces** » utilisée dans les analyses qui suivent contient des écoles dont certaines **classes** ne sont que « moyennes ». Dans une analyse préliminaire, nous avons classé les classes et les écoles en utilisant seulement la moyenne dans les deux matières.

L'analyse a montré que cette approche n'était pas satisfaisante pour atteindre les objectifs de l'étude car la catégorie « efficace » était trop hétérogène. En effet, une école pouvait inclure une classe avec une moyenne élevée et une classe avec une moyenne faible. Donc, cette approche strictement mathématique regroupait des écoles très différentes les unes des autres et il devenait alors impossible d'identifier les sources d'efficacité qui caractérisaient ces écoles.

C'est pourquoi il a été décidé d'inclure les écoles produisant au moins une classe efficace et une autre classe nettement **au dessus de la moyenne**. Ainsi, la catégorie « efficace » est relativement homogène. Il aurait été possible d'inclure un plus grand nombre d'écoles dans la catégorie « efficace ». Il est statistiquement préférable, surtout lorsque les chiffres sont plutôt bas, de comparer des catégories de taille semblables. Ainsi, les comparaisons entre écoles faibles et efficaces se font sur la base de 12 écoles dans chaque catégorie.

Les écoles que nous appelons « faibles » se ressemblent puisqu'elles ont toutes obtenu les moyennes les plus basses. Aucune n'a de classes même moyennes. La catégorie « faible » est donc aussi homogène.

Afin de rendre la lecture des tableaux plus facile, les scores ont été transformés. En effet, la compétence maximale se voit attribuée « 1 » et l'absence de compétence « 4 ». Ainsi, un chiffre supérieur indique une performance inférieure, ce qui oblige le lecteur à garder en tête cette particularité de la notation. La nouvelle numérotation, qui ne change en rien ses propriétés statistiques a été faite ainsi :

1 (compétence maximale) = 10
2 (maîtrise minimale) = 7,5.
3 (maîtrise partielle) = 2,5.
4 (absence de maîtrise) = 0.

Ainsi, l'ordre relatif est préservé, mais la lecture des chiffres devient plus conforme aux habitudes.

Huit écoles qui étaient efficaces en 2006 ne le sont pas en 2008. Il s'agit surtout d'écoles provenant de l'échantillon ABE/LINK. Ces écoles obtiennent des résultats généralement au dessus de la moyenne. En fait, les écoles efficaces en 2008 l'étaient en 2006. Ces différences pourraient s'expliquer par le fait qu'en 2008, 2 épreuves seulement ont été utilisées.

Une fois classées, les écoles ont obtenu les moyennes suivantes dans les deux disciplines (sur 20).

Moyennes données par les enseignants dans les types d'école			
Classe	Echantillon N = 44	Efficaces N = 12	Autres N = 12
CE1	7.847	10.15	5.4
CM1	8.31	11.65	7.5

Les différences entre ces moyennes sont statistiquement significatives. De plus, les écarts types (statistique qui mesure si les différences à l'intérieur de chaque catégorie sont importantes ou non) indiquent que les catégories sont raisonnablement homogènes.

IV- LES ENSEIGNANTS EFFICACES

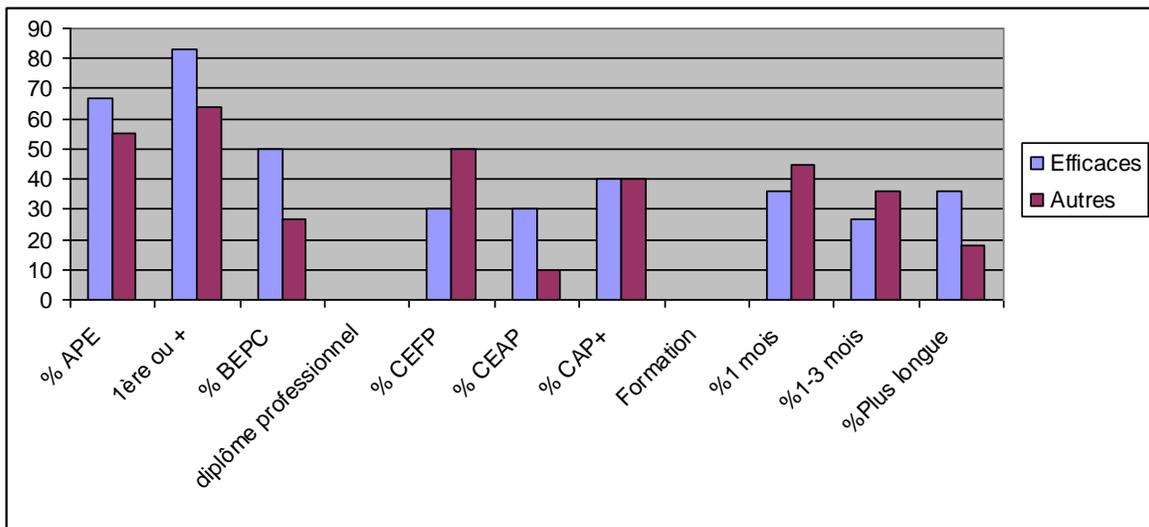
IV.1 STATUT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'analyse a examiné les ressources dont dispose un enseignant :

- le capital humain : diplôme académique
- la formation professionnelle : diplôme professionnel et durée de la formation
- La disponibilité des manuels
- Le temps disponible pour enseigner.
- La taille de la classe. Les enseignants la perçoivent-ils comme satisfaisantes ?

Les résultats présentés ci-dessous se limitent aux différences observées entre les classes efficaces et les classes faibles. Ces différences ne sont pas toujours significatives statistiquement. Cette absence de signification statistique est très probablement le résultat de la taille de l'échantillon.

Diplôme et Formation professionnelle des enseignants du CE1



Comme le montre le graphique ci-dessus, une minorité des enseignants est APE, mais la proportion d'APE est légèrement supérieure dans les classes efficaces à celle que l'on trouve dans les autres. La proportion d'enseignants ayant fréquenté une classe supérieure à la 1^{ère} est supérieure dans les classes efficaces, mais cette différence n'est pas significative.

Avoir obtenu le CAP ne distingue pas les classes efficaces des autres. Par contre, le CEAP, lui, est plus fréquent dans les classes efficaces.

Au CE1, on retrouve une proportion plus élevée d'enseignants n'ayant bénéficié que d'une courte formation dans les écoles faibles. La formation la plus longue, supérieure à 3 mois, n'influence pas les résultats, ni positivement, ni négativement. Autrement dit, avoir reçu une formation très courte est source d'inefficacité, mais une formation plus longue ne produit pas, à elle seule, une plus grande efficacité. Cependant, une formation de trois mois pour exercer le métier d'enseignant demeure très courte dans l'absolu.

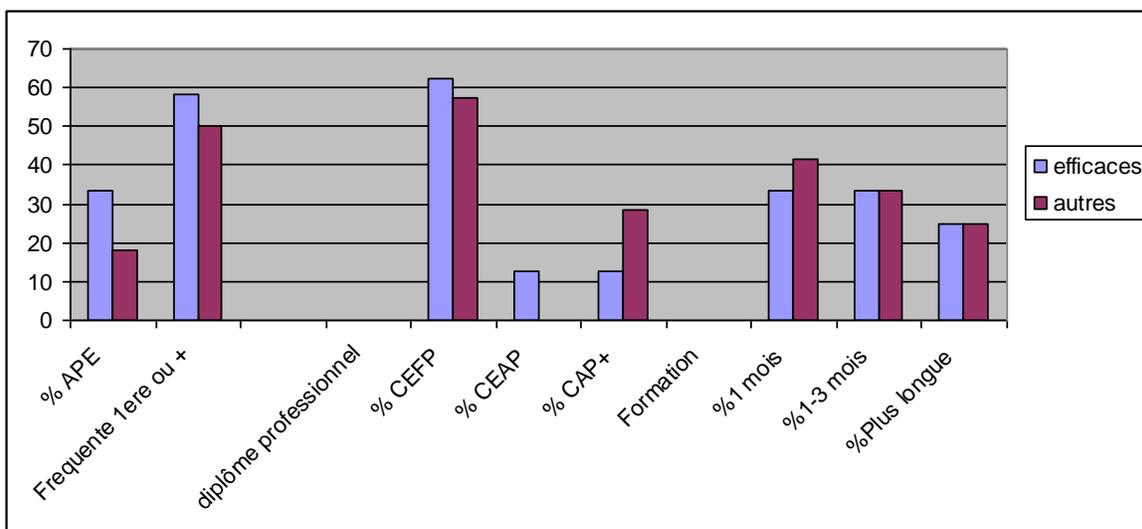
Ces résultats suggèrent qu'une formation académique supérieure au BEPC suivie d'une formation professionnelle supérieure à la durée moyenne actuelle pourrait sensiblement améliorer les résultats.

Observons à ce stade de l'analyse qu'une telle politique (amélioration de la formation académique de base suivie d'une formation professionnelle plus longue) ne représente pas une **garantie** de bons résultats car les compétences ne sont pas nécessairement mesurées d'une manière fiable. Un titulaire du BEPC, par exemple, peut avoir réussi brillamment alors qu'un autre aura obtenu le diplôme de justesse. Le niveau académique de ces deux personnes sera nécessairement différent. Il en est de même pour la formation professionnelle. Ces deux ressources devraient faire l'objet d'études de fiabilité et de validité afin de s'assurer qu'elles remplissent leur rôle.

Nous avons fait état dans la première partie du rapport des énormes progrès qu'a connus la fréquentation scolaire et des efforts qui ont été fournis pour améliorer les conditions d'apprentissage. Dans l'échantillon, 71% des classes ont moins de 50 élèves. Il n'existe pas de lien entre la taille de la classe et les résultats, ce que d'ailleurs beaucoup d'autres études ont démontré.

Un titulaire du BEPC, par exemple, peut avoir réussi brillamment alors qu'un autre aura obtenu le diplôme de justesse. Le niveau académique de ces deux personnes est nécessairement différent.

Statut, diplôme et formation des enseignants des CM 1 :



Au CM 1, les classes efficaces ont plus tendance à être tenues par des APE et par des enseignants ayant fréquenté au moins la 1^{ère}.

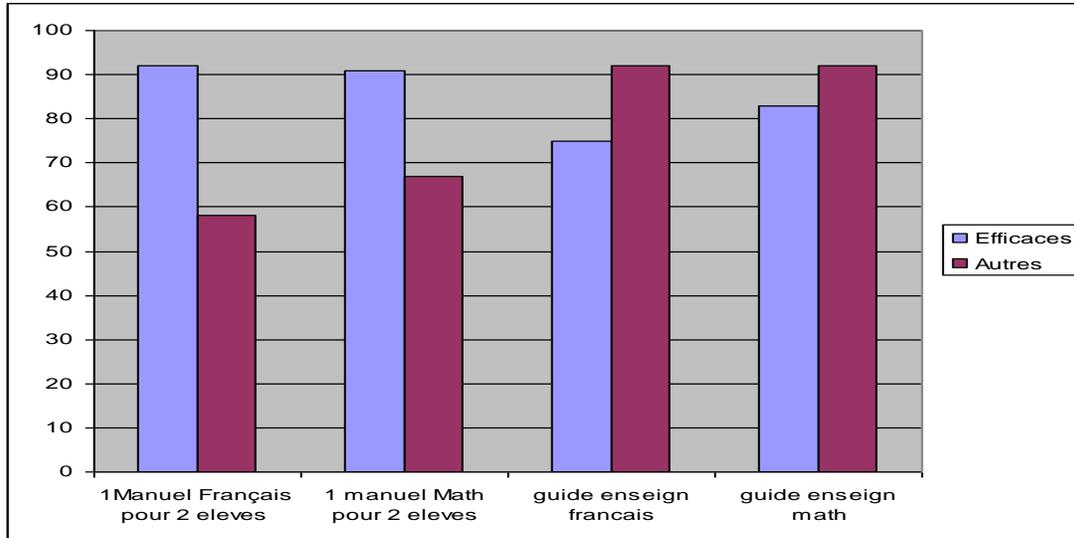
En ce qui concerne la formation professionnelle, le CEAP constitue un avantage pour les résultats, mais le CAP n'en confère pas. Ici également, on retrouve le désavantage que représente une formation très courte. Une formation « longue » n'améliore pas les résultats.

En résumé, les résultats concernant les CM1 efficaces confirment ceux obtenus pour le CE 1, avec quelques exceptions : on trouve une plus grande proportion d'APE dans les classes efficaces, on retrouve l'avantage que constitue une scolarité secondaire plus longue que ne le laisserait penser la seule possession du BEPC.

IV-2 RESSOURCES

Manuels et Guides

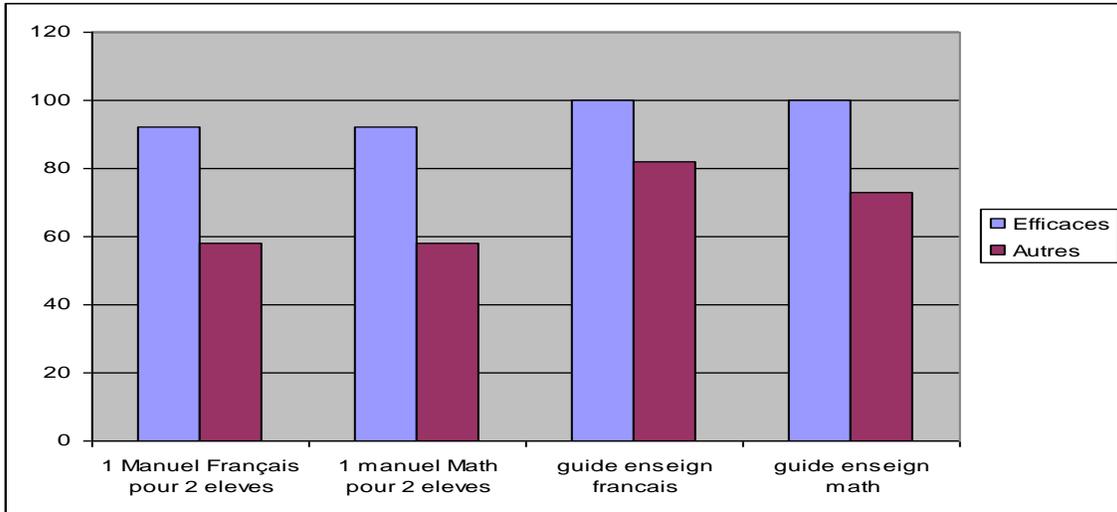
Pour le CE1, manuels et guides disponibles :



Lorsque les normes EQF sont respectées en ce qui concerne les livres de français pour ces élèves, c'est-à-dire qu'il y a au moins 1 livre pour 2 élèves, les résultats sont nettement meilleurs, et ce d'une manière statistiquement significative, sauf dans le cas du CE1 pour les mathématiques, mais la tendance va dans le même sens.

L'utilisation du guide de l'enseignant pour le français et les mathématiques va dans le sens contraire à celui attendu. Notons que l'utilisation du guide de l'enseignant est quasi universelle. Ainsi, ce facteur ne peut permettre de distinguer entre les types d'école.

En ce qui concerne les **ressources**, les résultats concernant le CM 1 sont les suivants :



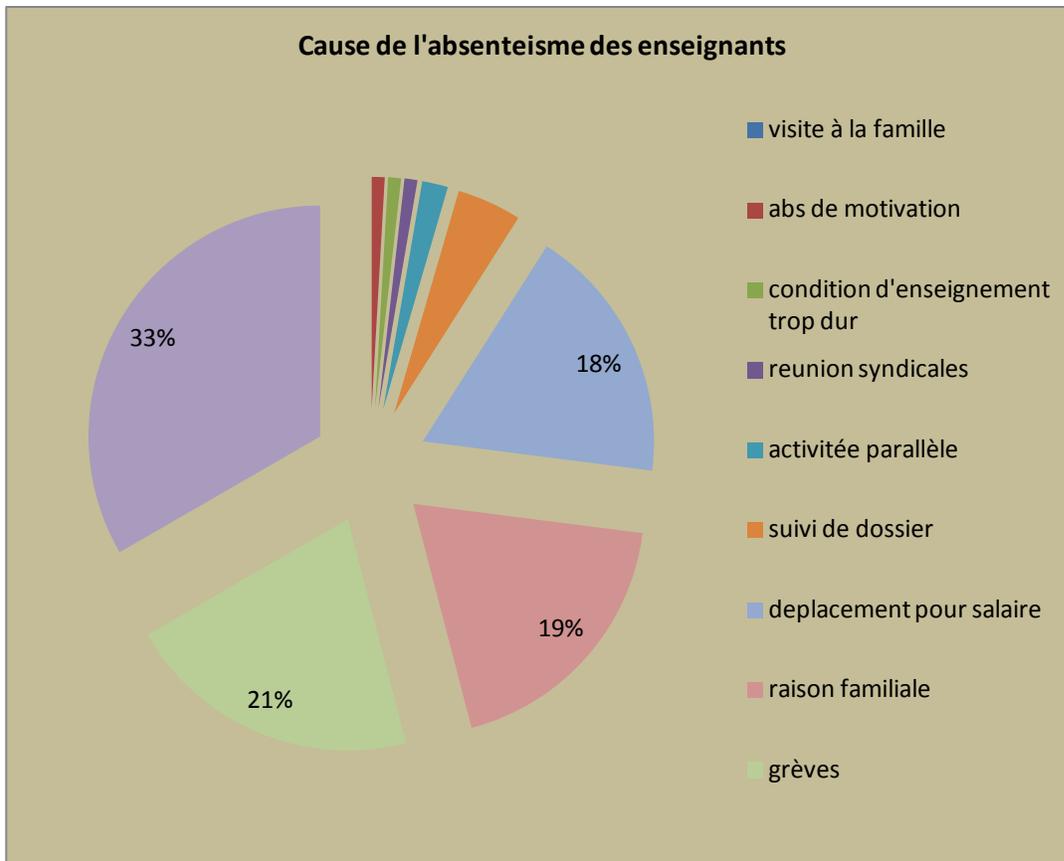
Il n'existe ici aussi aucun lien entre les effectifs et les résultats. Par contre, comme c'est le cas pour les C E 1, le respect des normes EQF pour les manuels est une source statistiquement très significative de bons résultats. Il en est de même pour l'utilisation des guides de l'enseignant, résultats qui sont eux aussi significatifs.

Les résultats concernant le C M 1 confirment ceux obtenus pour le C E 1.

Temps d'apprentissage

Le **temps** constitue une ressource essentielle pour l'apprentissage. Alors que les normes internationales préconisent 900 Heures d'enseignement par an en primaire, le système éducatif béninois en prévoit théoriquement 700 heures soit 28H/Semaine sur un total de 25 semaines). **Les élèves ont besoin de temps pour apprendre.** Malheureusement, pour des raisons diverses (externes et internes à l'école), la journée, et plus globalement l'année scolaire, est amputée de nombreuses heures d'enseignement. Par exemple, certaines écoles sont utilisées par les CM2 pour des examens en blanc sans que le temps prélevé sur le programme des autres classes ne soit rattrapé.

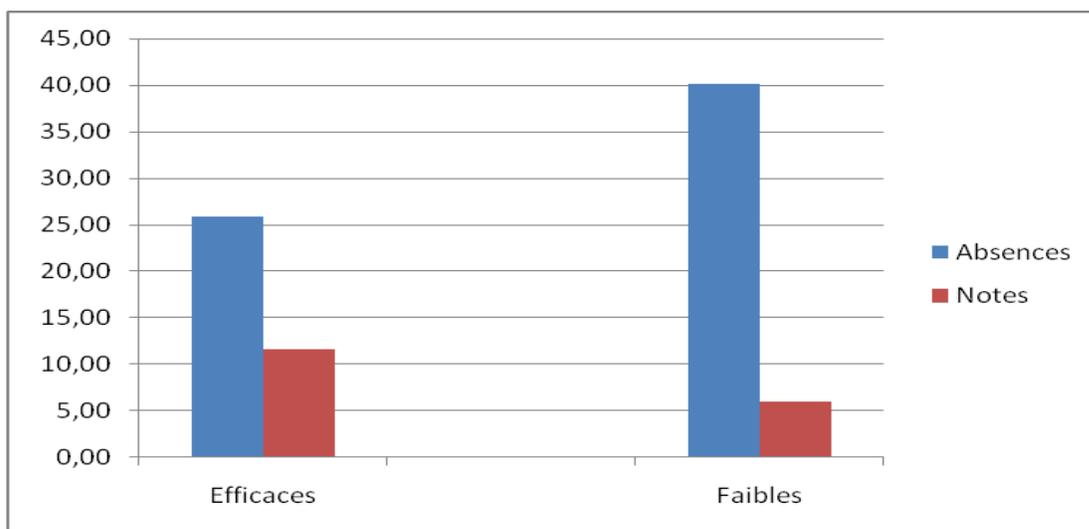
Au cours de l'année scolaire 2007_2008, les enfants du primaire ont connu un déficit de presque 200H soit 8 semaines (avec un maximum de 90 jours d'absence) si bien que les programmes scolaires officiels ne sont pas entièrement couverts (65% en CE et 70% en CM). Pourquoi les enseignants sont-ils si souvent absents ?



On constate, que 33% des absences sont dû à des problèmes liés à la santé de l'enseignant, 21% aux grèves, 19% pour raisons familiales et 18% concernent le déplacement pour percevoir le salaire.

Plusieurs mesures pourraient être instaurées pour réduire ces journées d'absence ; (i) instaurer un meilleur suivi des enseignants de la part du directeur et des APE, (ii) une obligation de résultats en instaurant des sanctions positives ou négatives, (iii) organiser la disponibilité des salaires en telle sorte qu'elle gênera moins l'assiduité (samedi ou mercredi après midi par exemple. (iv) établir un quota annuel de jours disponibles pour remplir les obligations familiales. Certes, l'enseignant n'est pas une personne isolée, mais les élèves ont droit à la présence de leur enseignant et, de plus, les contribuables rémunèrent l'enseignant afin qu'il fournisse une prestation. Un compromis entre ces obligations souvent incompatibles doit être trouvé, mais ce compromis ne doit pas systématiquement léser les élèves.

Nombre de jours d'absence et notes obtenues au CE1



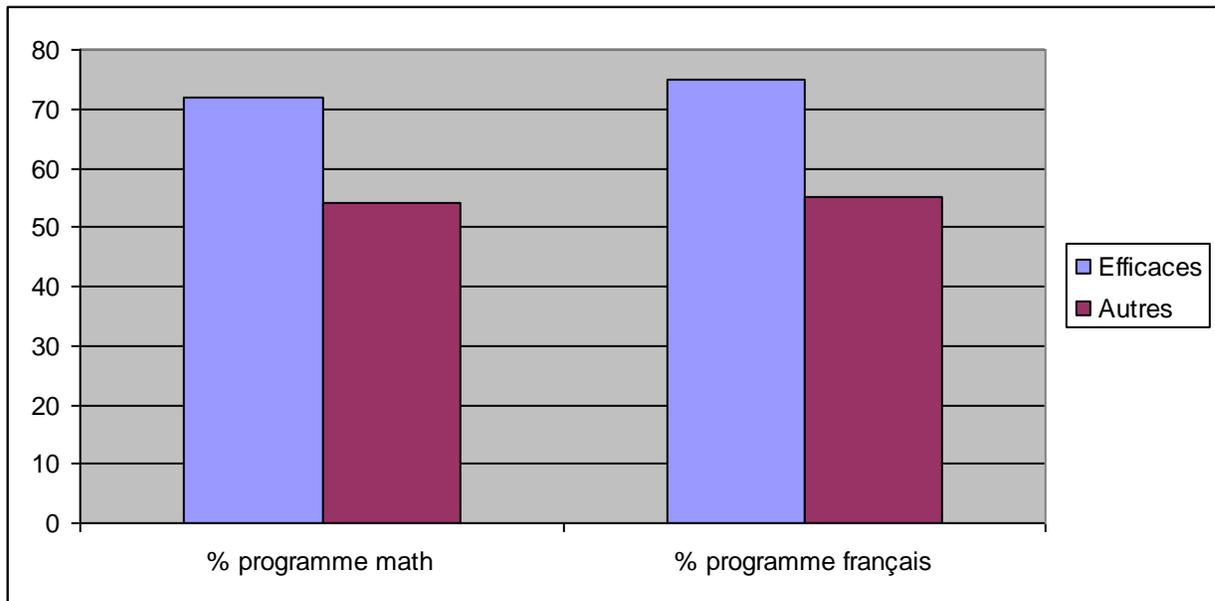
Ce lien est statistiquement significatif. Même en éliminant les écoles privées, où les grèves ont été rares, le lien statistique entre les journées d'absence et les notes obtenues demeure très élevé. Notons dans ce contexte que la durée des situations d'apprentissage n'affecte pas les résultats (les enquêteurs ont noté l'heure de début et l'heure de la fin de la situation d'apprentissage). Ce résultat n'est pas surprenant. Pour véritablement déterminer l'influence du temps sur l'apprentissage, il faudrait être présent dans une école pendant une période de temps beaucoup plus longue que les 2 jours consacrés à l'enquête. ¹²

Le lien entre l'absence des enseignants et les notes (identique dans les deux classes et statistiquement significatif) a une autre conséquence : la proportion du programme terminée. En fait, cette proportion du programme terminée explique probablement les notes obtenues par les élèves.

¹² Une ethnographie détaillée d'une ou de plusieurs écoles constituerait un sujet de thèse de doctorat très intéressant.

Conséquences du temps de travail écourté :

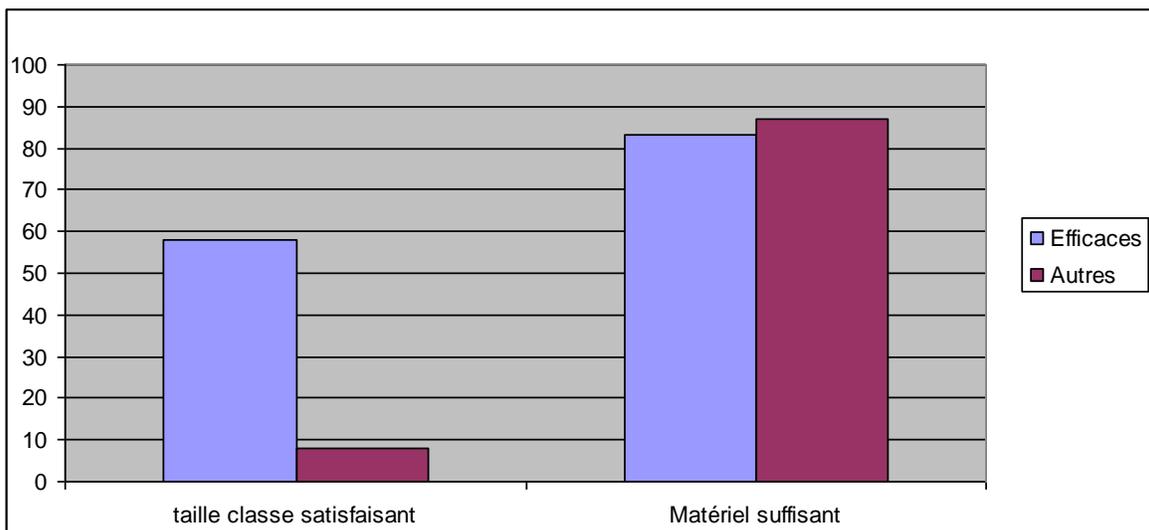
Pourcentage du programme complété en Mai 2008 par les C E 1



Il n'est pas surprenant de constater que les CE 1 efficaces ont terminé une proportion plus élevée des programmes que les autres classes et ces différences sont statistiquement significatives.

Lorsqu'il entre en classe, l'enseignant confronte non seulement un effectif donné, qu'il ne contrôle pas, mais également une situation matérielle (taille de la classe, état) qu'il ne contrôle pratiquement pas non plus. Existe-t-il un lien entre ces conditions et les résultats ?

Pour le CE 1, les résultats sont les suivants :



Les résultats concernant le CM 1 sont identiques.

Il existe un lien entre la perception de la taille de la classe comme étant adéquate et les résultats. Un lien identique existe en ce qui concerne l'adéquation du matériel, mais seulement dans le cas du CM 1. Ces liens ne sont pas très forts, mais il ne faut pas pour cela les ignorer. En effet, une taille de classe insuffisante peut s'ajouter à un matériel didactique insuffisant. Nous avons vu qu'un nombre insuffisant de manuels réduisait les résultats également. Notons que les résultats concernant la taille de la classe sont statistiquement significatifs. Il s'agit donc là d'un facteur important.

LES RESSOURCES : CONCLUSION

Pratiquement toutes les études portant sur les sources d'efficacité ont démontré l'importance des manuels. Cette étude ne fait pas exception. En effet, une classe dont les élèves disposent d'au moins d'un livre pour deux élèves (norme EQF) sont toujours plus efficaces que celles dont les élèves en disposent moins. La possession du guide de l'enseignant étant essentiellement universelle, il n'est pas possible de déterminer la contribution de ce facteur. Il a été observé que les enseignants des classes efficaces pensent que leur salle de classe est satisfaisante. Ici encore, les résultats indiquent que le cadre doit atteindre un niveau minimal pour que l'enseignant puisse faire son travail.

Lorsqu'un enseignant, un directeur, ou tout autre responsable, ne décharge pas ses obligations, la chaîne d'interdépendance est rompue et tout le système paie les conséquences de cette négligence. Dans une école, chaque maillon est crucial et chaque acteur doit disposer des ressources indispensables, mais il doit aussi accepter la discipline organisationnelle. Alors, la satisfaction intrinsèque, (travail bien fait, public bien servi), sera au rendez-vous. Dans le cas contraire, une petite défaillance peut causer des conséquences graves car cette petite défaillance pourrait très bien constituer la goutte d'eau qui fait déborder le vase chez tel ou tel enseignant ou chez tel ou tel directeur.

IV.3 ATTITUDES ET PEDAGOGIE

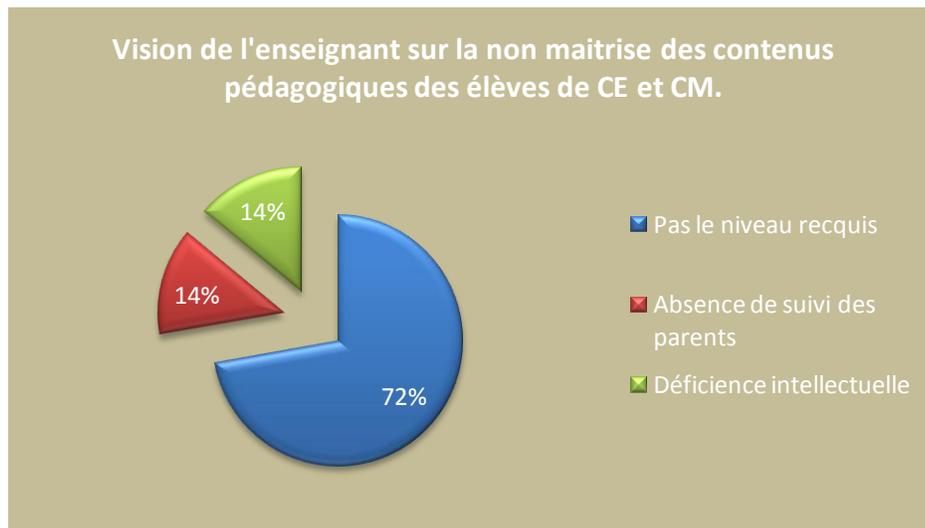
La partie précédente de l'analyse s'est concentrée sur les ressources que constituent le capital humain, les intrants pédagogiques et le temps : Les absences influencent négativement les résultats.

Il faut maintenant examiner les comportements des enseignants afin de déterminer si certaines pratiques, certaines prédispositions pédagogiques, différencient les classes efficaces des autres. Quelles prédispositions pédagogiques produisent de meilleurs résultats ?

IV.3.1 ATTITUDES et APPRENTISSAGE

Avant de considérer les pratiques pédagogiques spécifiques, examinons ce qui pourrait être dénommé « orientations ». Nous en avons retenu trois : la perception des élèves par les enseignants, le redoublement est-il efficace, l'enseignant parle-t-il la langue du milieu ?

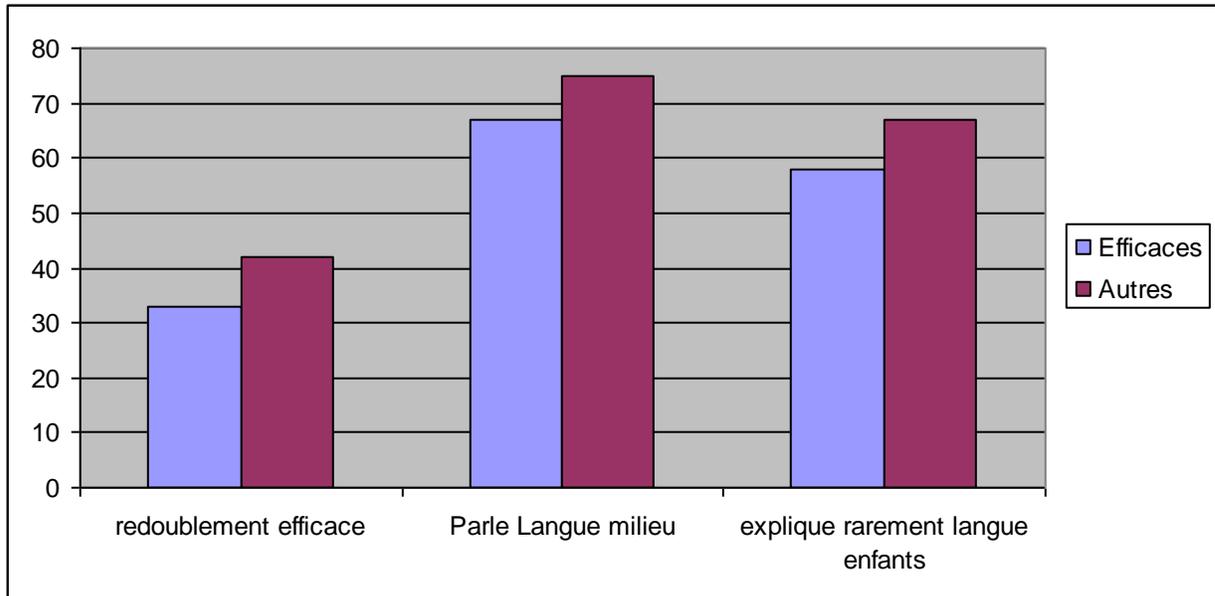
Les résultats montrent que 33% d'enseignants du CE2 et du CM1 interrogés, estiment que les élèves ne sont pas capables de maîtriser le contenu de la formation pour trois raisons majeures :



De manière générale les termes employés par les enseignants pour désigner l'échec scolaire de leur élèves sont « *l'insuccès scolaire, la déficience intellectuelle, le déficit d'attention, la déscolarisation, élèves en difficulté ou en grande difficulté, l'élève faible, peu doué...* » sans aucune remise en cause personnelle. Autrement dit, **l'échec scolaire a son origine dans les insuffisances de l'élève** et non dans celles de l'enseignant.

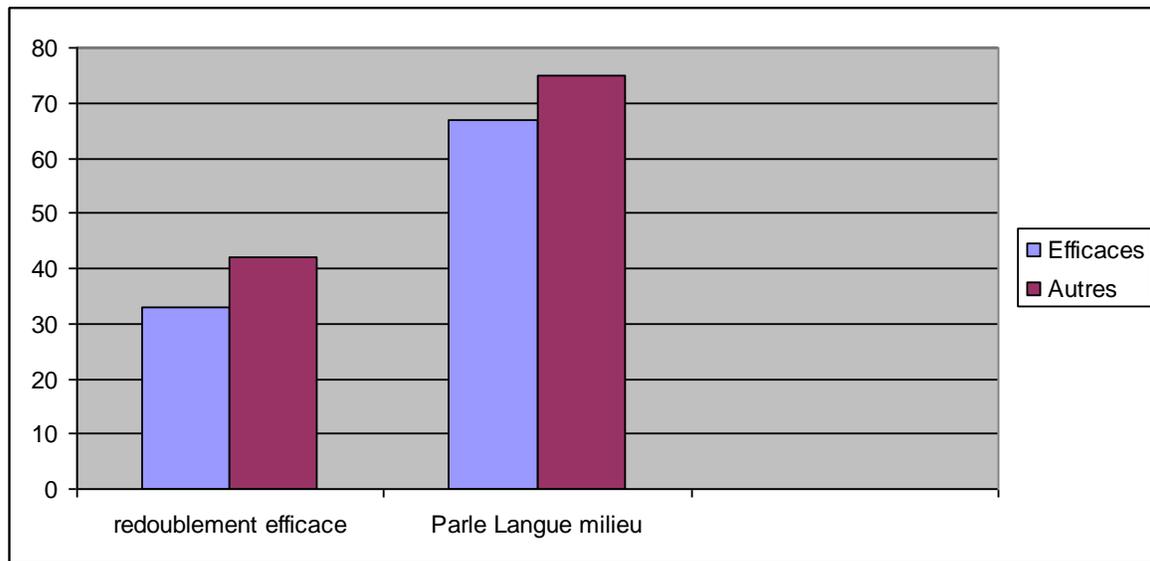
Peut être est il temps de sensibiliser les enseignants sur l'enfant en tant qu'être à part entière afin que celui-ci puisse avoir une meilleur opinion de son élève et inversement car « *ce n'est que par l'augmentation de ses résultats à l'école qu'un élève rehausse son estime de lui-même* ».

CE 1



Les enseignants des classes faibles ont tendance à penser que le redoublement est efficace, même si ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Ces enseignants parlent la langue du milieu, ce qui devrait constituer un avantage pour donner des explications lorsque le français fait défaut. Cependant, ces enseignants expliquent rarement dans la langue des enfants.

Pour le CM 1, les résultats sont les suivants :



Les enseignants des classes efficaces ont moins tendance à penser que le redoublement est efficace et ils ont également tendance à parler la langue du milieu.

La définition du redoublement comme **inefficace** pourrait encourager les enseignants à s'assurer que la grande majorité des élèves apprennent, par exemple en organisant des activités de remédiations. Par contre, un enseignant convaincu que le redoublement est efficace pourrait plus facilement penser que cette alternative représente une option raisonnable. Par exemple, il pourrait tout simplement penser que tel ou tel élève requière davantage de temps pour maîtriser le programme, sans se rendre compte que le redoublement ne permet généralement pas à l'enfant de rattraper son retard, sauf dans des cas bien spécifiques, et que le redoublement contribue à l'abandon. En effet, le redoublement augmente le coût individuel et social de l'enseignement primaire et, de plus, il constitue un signal d'échec. Si l'enfant échoue, pourquoi le garder à l'école alors qu'il pourrait contribuer au bien-être de la famille ?

Penser que le redoublement est efficace justifie la pratique puisque cette pratique est définie comme utile à l'enfant, même si cela n'est que rarement le cas. C'est d'ailleurs ce que pensent les directeurs, personnes ayant de l'autorité dans le système. Evidemment, il est impossible de déterminer ce qui est cause et ce qui est effet. Lorsqu'un enseignant est souvent absent, utilise des pratiques pédagogiques inefficaces, il pourrait penser que le redoublement sera utile. Cette croyance définit les enfants, et non l'enseignant, comme responsables de l'échec.

Dans un tel cas, il est raisonnable qu'un enseignant pense que davantage de temps permettra à l'élève de maîtriser le programme. Il ne faut pas perdre de vue le fait que les classes sont souvent hétérogènes et que l'individualisation de l'apprentissage n'est que rarement possible. Le système de croyance que nous avons tenté d'expliquer permet de régler un problème pratique, celui du niveau faible de nombreux élèves lorsqu'ils commencent l'année scolaire. Plusieurs solutions extrêmes se présentent : l'enseignant ne s'intéresse qu'aux meilleurs élèves, ou au contraire l'enseignant essaie d'amener tous les élèves, ou du moins une forte majorité, au niveau. Dans le premier cas, ce sont les élèves mal préparés qui paient le prix d'une scolarité antérieure défectueuse ; dans le deuxième, c'est l'enseignant qui paie le prix de la négligence passée par un travail considérable. Si cette situation perdure pendant plusieurs années, le découragement peut s'installer chez l'enseignant. Tolérer qu'un enseignant ne fasse pas son travail, par exemple, en donnant peu de devoirs ou en ne les corrigeant pas, pénalise non seulement les élèves, mais également l'enseignant qui accueillera ces élèves l'année suivante.¹³

Il est logique de supposer qu'un enseignant travaillant dans une école efficace y sera plus satisfait, donc plus enclin à vouloir y rester. C'est ce qui s'observe.

Donc, les enseignants des écoles efficaces se caractérisent par un meilleur cadre de travail (salle et équipement sont satisfaisants) et par des attitudes qui favorisent l'apprentissage de tous, le redoublement n'étant pas perçu comme efficace.

IV.3.2. LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Deux situations d'apprentissage ont été observées par les enquêteurs.¹⁴ L'enquêteur devait noter au fur et à mesure que la situation d'apprentissage se déroulait s'il observait telle ou telle pratique. Il avait été recommandé aux enquêteurs durant la session de formation de ne rien noter pendant les premières 15 minutes afin qu'ils puissent s'imprégner de l'atmosphère de la classe et du style de l'enseignant.

L'analyse statistique a révélé un nombre de pratiques pédagogiques qui distinguent les enseignants obtenant de bons résultats des autres.

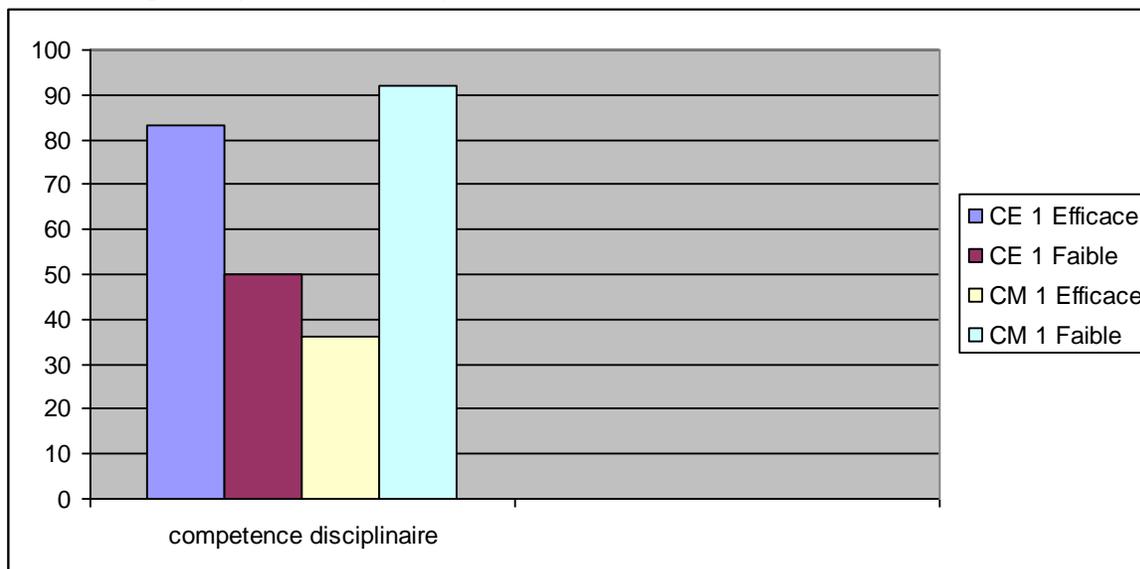
Les pratiques pédagogiques des enseignants ont été classées en trois catégories :

¹³ Il est raisonnable de supposer qu'un enseignant recevant de nombreux élèves mal préparés aura non seulement plus de travail, mais il tirera moins de satisfaction professionnelle également car une partie importante de cette satisfaction vient de la réussite des élèves.

¹⁴ La 2^{ème} observation n'a pas été saisie car elle était identique à la première. Deux interprétations de ce phénomène sont possibles : un enseignant a un « style » que l'on retrouve dans toutes les situations d'apprentissage, avec de modestes variations que les instruments ne pouvaient pas capter. Ou alors, il s'agit d'une faute des enquêteurs (fatigue, par exemple).

- 1- les compétences (disciplinaires et linguistiques) ;
- 2- les techniques pédagogiques ;
- 3- les évaluations.

Maîtrise disciplinaire (forte ou satisfaisante)



Les enseignants des classes efficaces font preuve d'une plus grande maîtrise disciplinaire, probablement parce qu'ils ont fréquenté une classe plus élevée. Par contre, la compétence de l'enseignant en français ne contribue que très peu à l'efficacité de la classe. En fait, dans les écoles faibles, 81% des enseignants sont jugés par les enquêteurs comme faisant preuve d'une « maîtrise acceptable ». Il est probable que la maîtrise du français par les enseignants est généralement bonne et qu'elle ne permet pas de distinguer entre les types de classe.

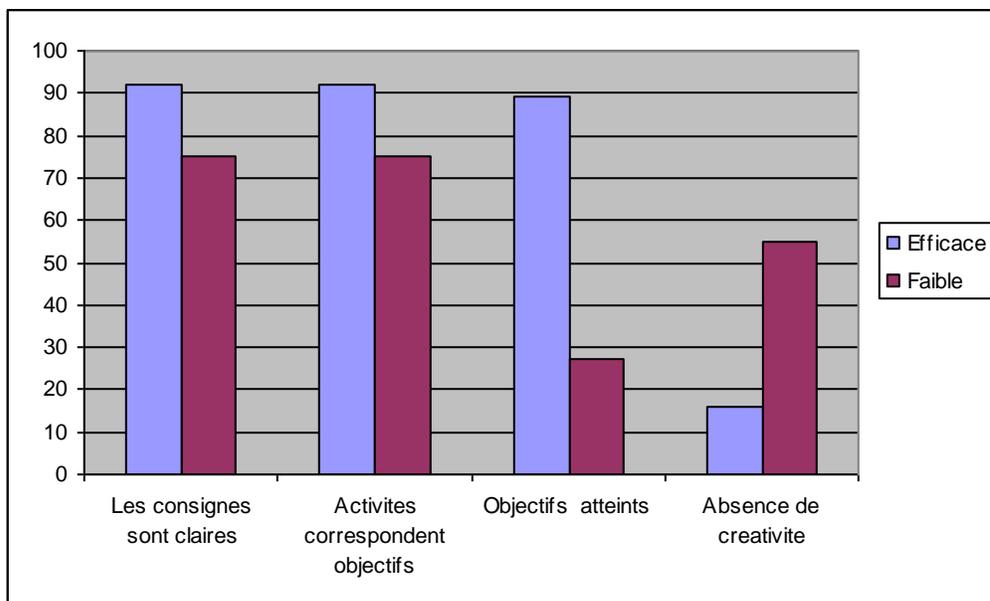
Une interprétation simple de ces résultats est que la maîtrise de la langue d'enseignement est moins importante que la maîtrise disciplinaire, à condition que la compétence linguistique soit au moins acceptable, ce qui est probablement le cas. Il faut de plus noter que ce lien statistique n'est significatif que pour le C E1. Au CM1, 75% des enseignants sont évalués comme faisant preuve d'une compétence linguistique acceptable.

Sous la rubrique « Techniques pédagogiques », les enquêteurs devaient apprécier les pratiques utilisées :

- Lien avec les acquis antérieurs
- Apprécier si les consignes sont claires

- Evaluer si les objectifs ont été atteints
- Déterminer si l'enseignant démontrait une **absence de créativité**

Pour le C E 1, les pratiques pédagogiques se présentent ainsi :



Aborder les acquis antérieurs concernant la situation d'apprentissage n'affecte pas les résultats.

La clarté des consignes affecte positivement les résultats. Bien que ce lien ne soit pas statistiquement significatif dans le cas du CE1 (il l'est pour le CM1), 91% des enseignants des CE1 efficaces sont jugés comme donnant des consignes claires alors que ce ne sont que 75% dans les autres classes, certes une forte majorité.

Lorsque les activités correspondent aux objectifs, les résultats sont un peu meilleurs et cela sans doute explique pourquoi les classes efficaces atteignent leur objectif beaucoup plus fréquemment que les classes faibles. La différence est faible et Il est possible que cette faible différence reflète le fait que les enseignants utilisent presque exclusivement le guide de l'enseignant. Ainsi, tous les enseignants ont tendance à se ressembler dans ce domaine puisqu'ils utilisent la même ressource pédagogique de base.

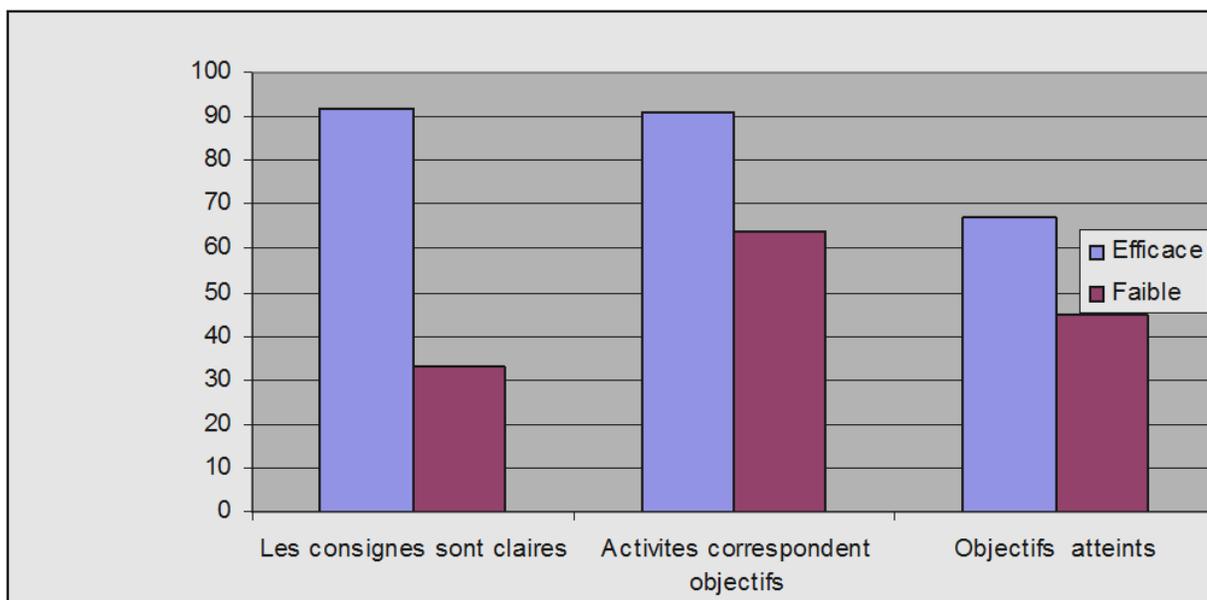
Cette interprétation implique que la qualité du contenu du guide de l'enseignant est cruciale et que son amélioration doit constituer une préoccupation constante.

Les enquêteurs devaient estimer si les objectifs de la situation d'apprentissage avaient été atteints (QE1 17). Cette question est importante pour le CE1 (89% des classes efficaces

atteignent les objectifs contre 27% pour les classes faibles). Le lien est moins prononcé (et non significatif) pour les CM1 : 75% des classes efficaces atteignent les objectifs contre 45% pour les autres.

Notons cependant que l'atteinte de l'objectif, c'est-à-dire la maîtrise d'une compétence, ne peut être mesurée que par la démonstration de la part des élèves qu'ils ont en effet acquis cette compétence. Il s'agit ici de la perception de la part de l'enquêteur.

En ce qui concerne le CM 1, les résultats sont les suivants (créativité de la préparation et aborder les acquis antérieurs ne sont pas significatifs) :



Les résultats concernant le CM 1 confirment ceux obtenus pour le CE 1.

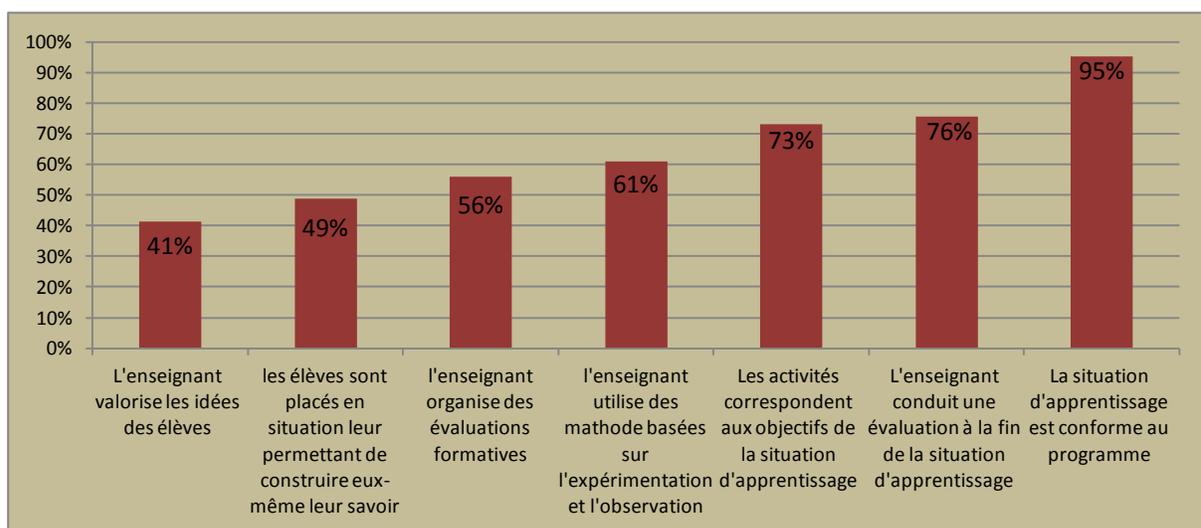
L'atteinte de l'objectif représente le but recherché. Si l'on ne considère que deux activités, clarté des consignes et une bonne correspondance entre les activités et les objectifs contribuent à l'atteinte des objectifs, il est possible de suggérer une action de la part du directeur, personne expérimentée.

Les consignes peuvent être rédigées et les activités vérifiées à l'avance. Le directeur peut donc s'assurer que les consignes sont claires et que les activités correspondent aux objectifs avant que l'enseignant arrive en classe. De temps en temps, le directeur pourra s'assurer de la bonne exécution de ses recommandations. Il devrait être possible d'utiliser, avec peut être de légères modifications, ces consignes et ces activités d'une année sur l'autre.

L'absence de créativité veut dire que l'enseignant « fait sa leçon » d'une manière routinière, apprise et non comme une activité de découverte par les élèves.

Les bonnes pratiques s'ajoutent-elles les unes aux autres ?

Sur l'ensemble des maîtres du CM, seulement 7 enseignants cumulent les indicateurs suivants (cf. tableau ci-dessous) (dont 2 appartiennent à des écoles privées). Parmi ces 7 écoles, seulement 2 appartiennent à la catégorie « écoles efficaces » : TOKPOTA/A dans le 5^{ème} arrondissement de Porto Novo et l'ECOLE CATHOLIQUE à Adjohoun, toutes deux dans le département de l'OUEME.



IV.3.3 L'EVALUATION

Les questions concernant l'utilisation de méthodes basées sur l'expérimentation, l'utilisation d'évaluations formatives, la capacité des élèves de construire eux-mêmes leur savoir, l'organisation du travail en petits groupes, l'équité dans la gestion de la classe, la valorisation des idées des élèves ne permettent pas de distinguer entre les deux types de classe.

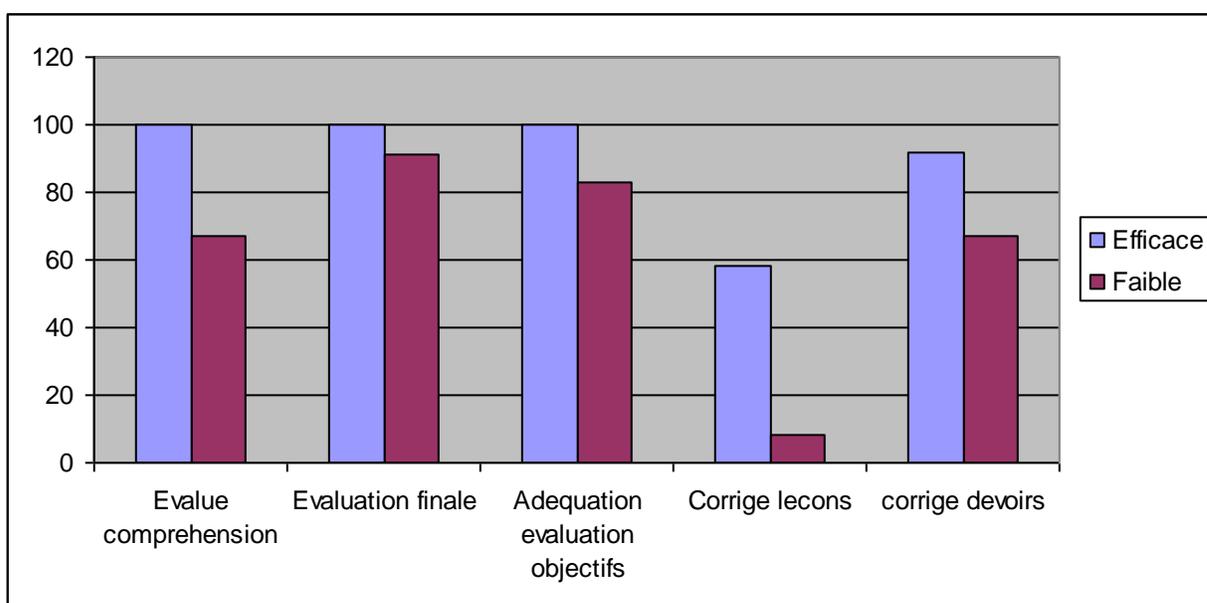
Il pourrait s'agir de deux phénomènes : la très faible utilisation d'une pédagogie constructiviste (du moins pour cette observation) et le fait que la discrimination contre les filles n'est probablement plus aussi évidente qu'elle ne l'a été. Donc, il pourrait s'agir de l'absence de ces phénomènes. Nous avons observé que les élèves étaient assis en groupes, mais qu'ils ne travaillaient véritablement en groupe que très rarement. De plus, ces groupes sont permanents et sont plus ou moins hétérogènes selon la matière et selon la situation

d'apprentissage spécifique. Or, l'un des principes du travail de groupes est l'entraide mutuelle.

Les évaluations incluent plusieurs types d'activité :

- évaluation de la compréhension
- évaluation finale des compétences
- adéquation entre l'évaluation réalisée par l'enseignant et l'objectif recherché
- correction des cahiers de leçon
- correction des devoirs

Pour le C E1, les résultats concernant les évaluations se présentent ainsi :



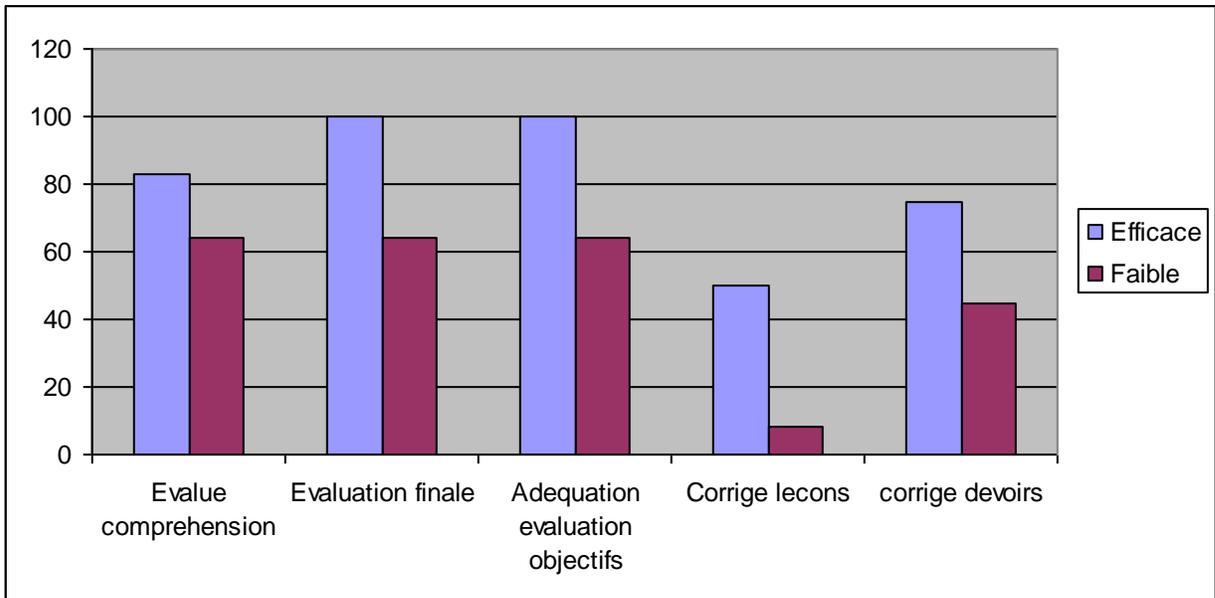
La réponse à la question concernant la régularité des évaluations différencie les classes efficaces des autres. Le lien statistique est fort : 100% des enseignants des CE1 efficaces évaluent les élèves régulièrement, mais ce ne sont que 75% des autres qui le font. Il s'agit évidemment d'une majorité, mais la pratique est moins répandue dans les classes qui obtiennent de faibles résultats. Il en est de même au CM1 : 83% des enseignants efficaces évaluent régulièrement, mais seulement 63% des autres classes le font (lien statistiquement non significatif).

On retrouve l'importance de l'évaluation dans la question suivante concernant la conduite d'une évaluation en fin de situation d'apprentissage. Dans ce cas, le CM1 atteint le seuil de la signification statistique, mais pas le CE1, bien que le lien soit fort. Enfin, pour souligner s'il

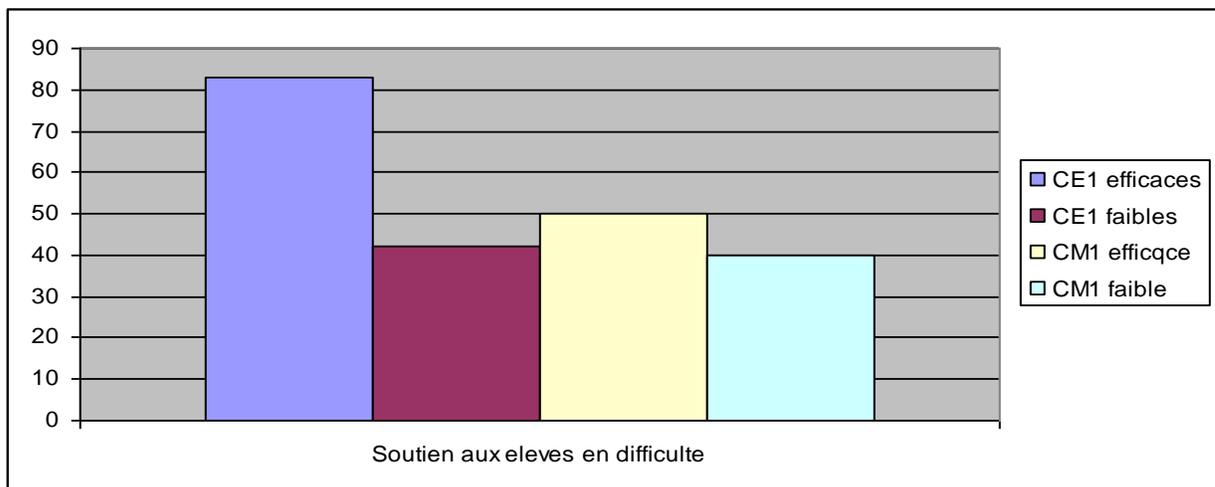
en était besoin, l'importance de l'évaluation, l'adéquation entre les objectifs et le type d'évaluation conduite se révèle aussi associée aux résultats.

La correction des leçons (autre type d'évaluation) est associée à l'efficacité dans les deux classes et ce lien est très élevé. La correction des devoirs est un autre source de bons résultats, mais moins forte que la correction des leçons.

Pour le CM 1, les résultats concernant les évaluations sont les suivants :



Apporter un soutien supplémentaire avantage les élèves



Cette variable se révèle très importante pour les CE1 (statistiquement significative) mais beaucoup moins pour les CM1, même si le lien entre soutien et résultats va dans le même sens.

IV.3.4 AUTRES ACTIVITES DES ENSEIGNANTS

Tenue des Registres

La bonne tenue du journal de classe est associée à l'efficacité pour les CM1 mais pas du tout pour les CE1.

La tenue du cahier de conseil pédagogique est efficace pour le CE1 mais pas pour le CM1 où le lien est inversé.

Le panneau d'affichage a une légère tendance à être associé avec la performance, mais ce lien est faible.

Recours aux Collègues

Il faut noter enfin que les enseignants des écoles efficaces ont plus tendance à recourir à leurs collègues dans une autre école pour résoudre des problèmes pédagogiques. Ils bénéficieraient donc d'un réseau plus dense de liens professionnels.

Observons que tous les enseignants, sans exception, rapportent que les visites des CCS sont utiles.

IV.3.5 CONCLUSION ET INTERPRETATION

Il est maintenant possible de faire un portrait de ce qui caractérise une classe efficace, du moins sur la base des données recueillies lors de cette étude.

Trois types de facteurs peuvent être identifiés comme source d'efficacité:

- Les ressources matérielles
- Les ressources humaines
- Les pratiques pédagogiques

Ressources Matérielles

Parmi celles-ci, on remarque l'état des locaux, ce qui comprend non seulement l'état physique mais aussi la taille de la classe. Ensuite, les élèves doivent avoir le nombre manuels prévu par les normes EQF.

Ressources Humaines

Les ressources humaines sont plus complexes à analyser. En effet, les liens entre la formation des enseignants et les résultats sont très faibles, souvent inexistantes. Il faut noter que la majorité des enseignants ont bénéficié d'une formation très courte, peut être trop courte pour avoir eu des effets. Avoir fréquenté le secondaire au-delà de la première représente un avantage, ce qui suggère que les enseignants devraient démontrer un niveau supérieur au BEPC pour pouvoir devenir efficaces. Cette observation a des implications importantes pour la politique de recrutement qui devrait probablement se faire sur la base d'un examen de niveau plutôt que sur titre.

Mais avant tout, il faut que les enseignants soient présents. Alors qu'**il n'existe aucun lien statistique entre les absences des élèves et l'apprentissage, le lien est très fort entre l'absentéisme des enseignants et la performance des élèves.** Autrement dit, avant que quoi que ce soit arrive dans une classe, l'enseignant doit être présent.

Nos observateurs ont noté que les situations d'apprentissage avaient des durées variables, mais en général qu'elles respectaient les horaires officiels. En fait, il n'existe pas de lien entre la durée des situations d'apprentissage (qui varient peu) et les résultats.

Les grèves, qui ont été un facteur important de non apprentissage en 2007-2008, représentent un sujet complexe qui devrait faire l'objet d'une réflexion nationale. Si les syndicats représentent les enseignants, qui représente les élèves ? Leurs parents ne sont généralement pas suffisamment organisés pour contre balancer l'organisation des syndicats. La complexité de la situation vient en partie du fait que deux principes constitutionnels s'affrontent : d'une part le droit de grève, de l'autre le droit à l'éducation. C'est un dilemme que confrontent toutes les sociétés démocratiques.

Pratiques pédagogiques

Plusieurs pratiques se sont révélées porteuses d'apprentissage. Se fixer des objectifs et les atteindre, maîtrise disciplinaire (qui elle a probablement un lien avec le niveau de l'enseignant), des explications claires et, surtout, des évaluations constantes de l'apprentissage se sont révélées efficaces.

Etant donné le faible niveau de formation (donc du faible bagage pédagogique dont les enseignants disposent), les enseignants devraient disposer d'une panoplie d'outils

d'évaluation qui pourraient leur permettre de mesurer l'apprentissage rapidement et sans grand effort quotidien.

Evaluation veut dire information obtenue. Une fois obtenue, elle doit être utilisée. Des remédiassions sont souvent nécessaires et, ici encore, l'enseignant devrait disposer de toute une série d'activités dans lesquelles il pourrait puiser lorsqu'un élève ne maîtrise pas une certaine partie du programme. Des cahiers d'exercice supplémentaire pourraient aussi être conçus pour ces élèves.¹⁵ Si l'enseignant disposait d'outils supplémentaires fiables et simples d'utilisation pour les évaluations et les remédiassions, il est plus probable qu'il les utiliserait. A l'heure actuelle, les remédiassions que nous avons observées prennent la grande majorité du temps la forme d'exercices supplémentaires identiques à ceux qui ont donné des difficultés à l'élève. L'enseignant dispose et utilise des ressources pédagogiques peu diversifiées et il ne semble pas en créer par lui-même.

Ici encore, la faible créativité des enseignants peut être observée. Cependant, une telle créativité ne peut pas surgir ex nihilo. Elle doit être encouragée, faire l'objet de démonstrations de la part des directeurs, des CP et des CCS. Les UP pourraient aussi être sollicitées car leurs activités pourraient être basées sur les résultats les plus faibles (telle règle de grammaire au CM1, telle type de fraction en CE2, etc. afin que la créativité potentielle des enseignants puisse être partagée par tous les membres de l'UP. Plus tard, un partage régional et national pourrait être envisagé.

Nous avons observé que les classes béninoises, même lorsqu'elles sont en bon état, sont des lieux plutôt mornes où on ne trouve ni carte du Bénin ou de l'Afrique, peu de dessins ou de productions des élèves, pas d'objets locaux (plantes, produits de l'artisanat). Nous avons vu les élèves travailler, répondre aux questions, rarement en poser. Il est vrai que beaucoup d'entre eux maîtrisent mal le français, ce qui est compréhensible car, dans une grande classe, ils ont peu l'occasion de parler.

Serait-il difficile d'organiser des conversations entre grands et petits afin que ces derniers pratiquent ce qu'ils ont déjà appris ? La créativité peut sembler être une caractéristique individuelle. Or, nous savons que certaines organisations produisent plus d'innovations que d'autres, même à ressources égales. De telles différences sont le produit de pratiques

¹⁵ Le coût de tels cahiers serait plus que compensé par un apprentissage plus important, ce qui donnerait lieu à un taux de redoublement moins élevé. Il est probable que de tels cahiers existent déjà. S'ils n'existent pas, les enseignants pourraient être invités à en concevoir et une commission pédagogique pourrait sélectionner les plus prometteurs. Une telle activité valoriserait les idées des enseignants suffisamment entreprenants et leur procurerait un supplément de revenus.

spécifiques, parmi lesquelles l'évaluation constante des résultats et des facteurs qui les ont produits figurent d'une manière proéminente. Une fois les résultats des évaluations connus, des changements ont lieu.

Les élèves béninois n'ont pas suffisamment l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils apprennent. C'est le cas dans la discipline du français, notamment en ce qui concerne la lecture.

Comment découvrir les joies de la lecture si on ne dispose pas de livres qui intéresseraient les enfants ? De même avec les devoirs scolaires qui, lorsqu'ils sont effectués, ne sont pas corrigés. Fort est de constater que lorsque ceux-ci sont corrigés les résultats des élèves s'améliorent. La différence est considérable : 58% des enseignants des CE 1 efficaces corrigent les devoirs, mais seulement 8% des classes faibles le font. Les remèdes sont faciles à suggérer : les enseignants doivent disposer de davantage d'exercices faciles à évaluer, mais ils doivent les corriger et exiger qu'ils soient refaits en tenant compte des corrections. Les élèves pourraient d'ailleurs jouer le rôle de correcteur dans de nombreux cas.

IV.3.6 LES PRATIQUES EFFICACES

Un enseignant efficace :

- est présent
- maximise l'utilisation du temps scolaire
- maîtrise les disciplines (comble ses lacunes ; cela suppose l'existence de ressources dans l'école).
- Explique clairement
- Atteint les objectifs
- Complète le programme en fin d'année et s'assure que la très grande majorité des élèves maîtrise les compétences prévues par le programme.
- Créé de nombreuses opportunités d'apprentissage
- Evalue fréquemment
- Organise des remédiations de différents types

- Maintient des contacts avec ses collègues¹⁶
- S'auto évalue avec l'aide de son directeur

¹⁶ Un exercice s'est révélé utile dans plusieurs pays et pourrait l'être au Bénin : l'enseignant du CE 2, par exemple, se réunit avec son collègue responsable du CE 1 et celui chargé du CE2 explique à son collègue du CE1 ce que les élèves doivent impérativement maîtriser à la fin du CE1. Celui chargé du CE2 a une réunion semblable avec son collègue chargé du CE 1. Il est probable que ce type de réunion ait lieu d'une manière informelle, mais son utilisation systématique pourrait avoir des retombées bénéfiques sur l'apprentissage.

V. LES DIRECTEURS

L'hypothèse principale de cette étude était que les pratiques des écoles efficaces différaient de celles des autres. En particulier, les directeurs des écoles efficaces devraient utiliser une série de pratiques qui permettent aux enseignants de mieux faire leur travail. Par exemple, dans les écoles efficaces, les enseignants seraient plus épaulés, il y régnerait une atmosphère d'entraide mutuelle, le travail administratif serait réalisé avec plus de sérieux afin de créer une atmosphère propice au travail. L'analyse des résultats concernant les enseignants a en effet montré qu'il existait des différences notables entre les classes efficaces et les autres.

Les résultats de l'analyse des entretiens avec les directeurs n'ont révélé que très peu de différences entre les écoles efficaces et les autres. Plusieurs raisons pourraient expliquer cette absence de différence.

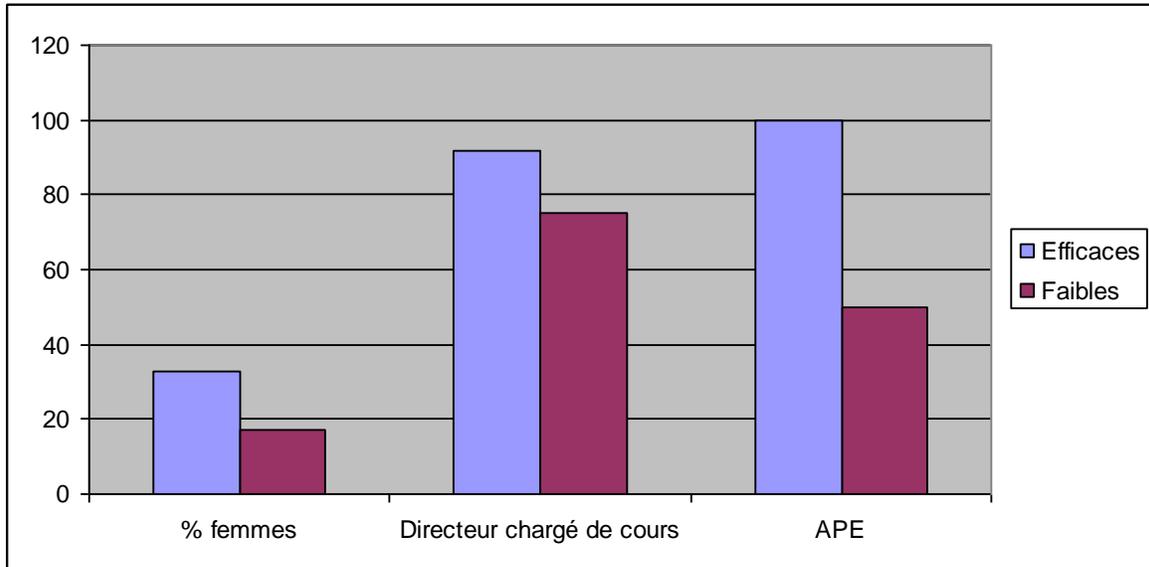
Il est possible que les directeurs se soient sentis obligés de donner des réponses qui jettent une lumière favorable sur leur école. Il est également possible que l'entretien n'ait pas pu capter les subtilités de l'interaction entre enseignant et directeur. Il ne faut pas perdre de vue le fait que le directeur ne dispose que de très peu de temps pour jouer son rôle. En effet, la très vaste majorité d'entre eux tiennent aussi une classe, la plupart du temps le CM 2, c'est-à-dire la classe la plus visible de l'école puisque c'est celle dont la réussite est publique au travers des résultats au C E P. C'est aussi celle qui détermine l'accès au collège. L'enseignant chargé du CM 2 doit donc produire des résultats et cette contrainte réduit le temps disponible pour la supervision des autres enseignants. Même si l'entrée au C M 2 est sélective, néanmoins l'enseignant chargé de cette classe doit généralement organiser des mises à niveau. A ce travail pédagogique s'ajoute le travail administratif.

Dans la majorité des écoles, la supervision, même des débutants, se trouve nécessairement limitée. D'ailleurs, lorsque les directeurs ont expliqué comment un nouvel enseignant était introduit dans l'école, les réponses contenaient des mots tels que « introduction », « visite de l'école ». L'impression qui ressort de ces descriptions est que l'induction ne se fait que lentement et, souvent, cette induction se fait d'une façon informelle. Les réponses ne suggèrent pas, par exemple, que le directeur demande à un collègue plus expérimenté d'aider un jeune collègue. Dans de nombreux cas, tout le monde manque d'expérience et seul le directeur possède, en moyenne, une expérience professionnelle significative.

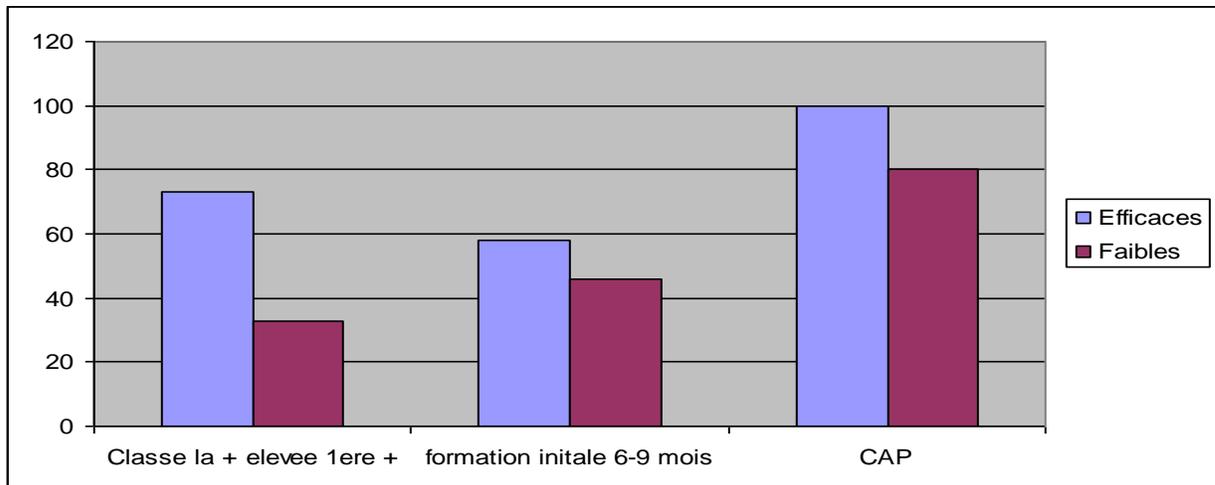
V.1 PORTRAIT DES DIRECTEURS

Qui sont les directeurs ?

Statut des directeurs



V.2 CAPITAL HUMAIN DES DIRECTEURS



Pour les directeurs comme pour les enseignants, avoir fréquenté une classe supérieure à la 1^{ère} constitue un avantage. Une formation initiale durant entre 6 et 9 mois donne également un avantage et la possession du CAP est également un avantage puisque 100% des directeurs des écoles efficaces ont obtenu ce diplôme professionnel.

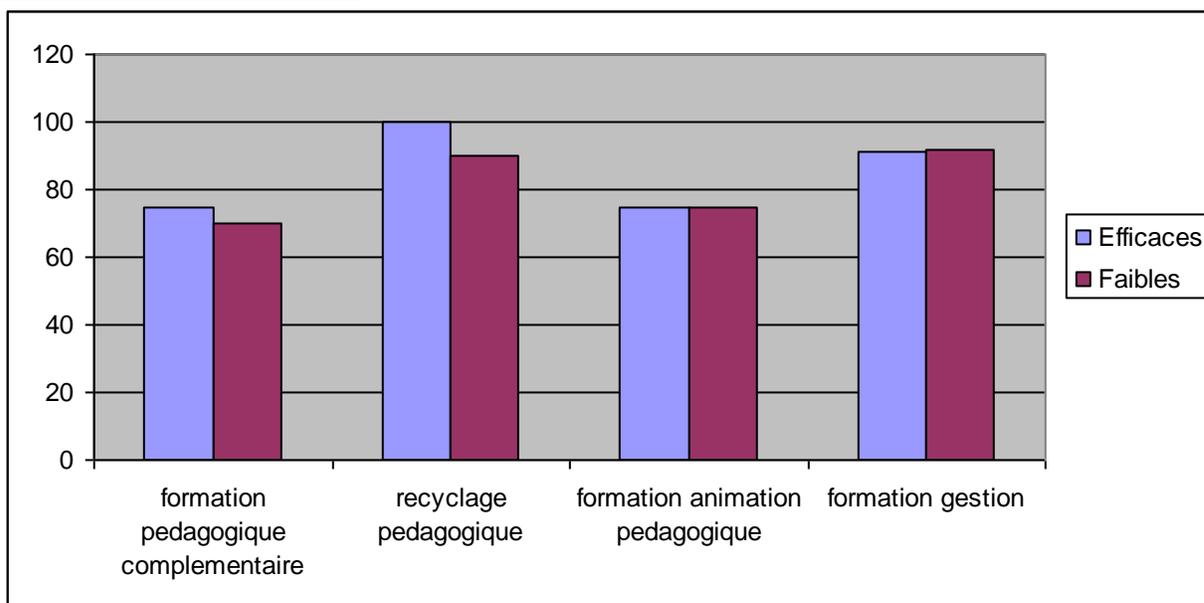
Il faut cependant noter que ces différences ne sont pas statistiquement significatives et que 80% des directeurs des écoles faibles sont titulaires du CAP, chiffre élevé.

V. 3 FORMATION CONTINUE DES DIRECTEURS

Les directeurs ont bénéficié de plusieurs types de formation continue. Au minimum, 70% des directeurs ont reçu une formation pédagogique complémentaire, ont suivi un recyclage pédagogique (probablement dans le cadre de l'introduction des NPE), ont également bénéficié d'une formation en animation pédagogique ainsi qu'en gestion. Ces deux dernières ne distinguent pas les directeurs des écoles efficaces des autres. Les autres types de formation contribuent légèrement aux résultats, mais cette contribution est faible.

Une raison pour ces faibles différences pourrait résulter du haut pourcentage de directeurs ayant participé aux formations diverses puisque le pourcentage le plus bas oscille autour de 65%. Etant donné ce pourcentage élevé de participation, il devient difficile à celle-ci de permettre une distinction entre les directeurs. La distinction viendrait de l'application de l'apprentissage réalisé au cours de ces formations.

Formation continue des directeurs



Une activité sépare les directeurs efficaces des autres : l'organisation d'ateliers de formation dans l'école. Cette différence est la seule à être statistiquement significative. Il faut remarquer que, dans les écoles efficaces, ce sont plus de 90% des directeurs qui disent organiser des ateliers de formation dans l'école contre 52% des directeurs des écoles faibles.

V.4 LE TRAVAIL DES DIRECTEURS

Les entretiens informels avec les directeurs nous avaient porté à croire que beaucoup d'entre eux se sentent débordés par le travail, en partie parce qu'ils combinent généralement une tâche d'enseignement, des tâches de supervision pédagogique ainsi que des tâches administratives.

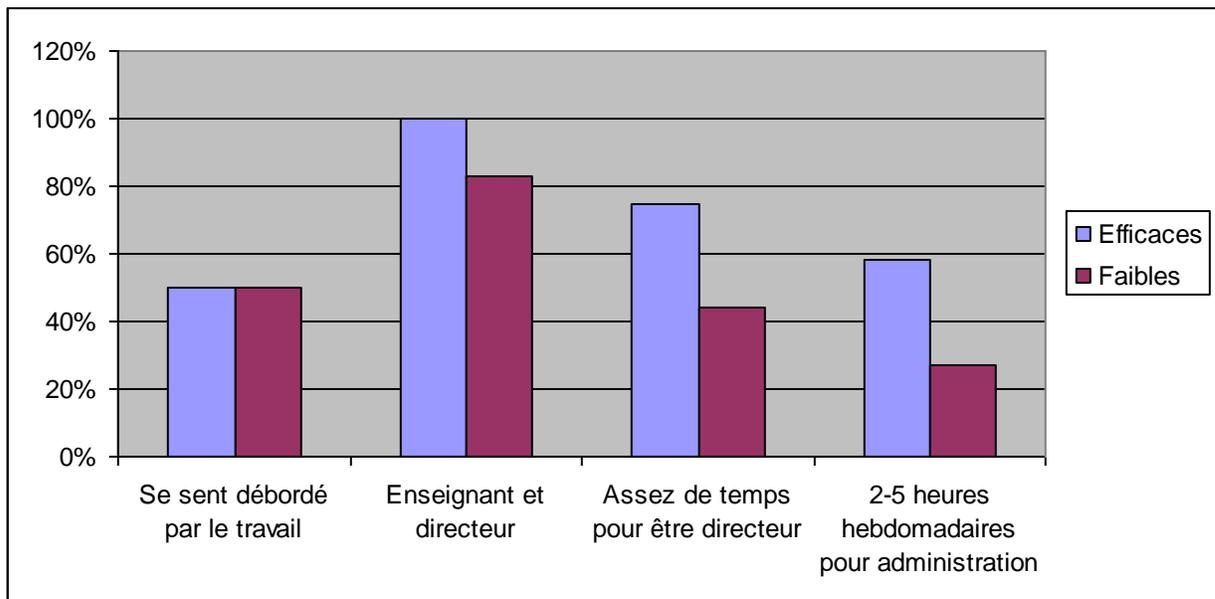
En réalité, 50% des directeurs se sentent débordés par le travail.

Une différence importante entre les directeurs des écoles efficaces et les autres apparaît : les directeurs des écoles efficaces disent disposer d'assez de temps pour être directeur alors que ceux des écoles faibles sont moins disposés à le dire. Il s'agit quand même de 40% des directeurs des écoles faibles qui rapportent avoir assez de temps. Donc, il ne semble que le manque de temps ne concerne qu'une minorité de directeurs.

Les directeurs des écoles efficaces ont davantage tendance à consacrer entre 2 et 5 heures par semaine aux travaux administratifs. En fait, les directeurs des écoles efficaces ont une légère tendance à passer un peu moins de temps en moyenne aux travaux administratifs.

Cependant, un examen de la distribution des réponses à cette question révèle des différences individuelles importantes.

Travail des directeurs



V.5 LEADERSHIP DES DIRECTEURS

Il est pratiquement impossible d'établir une liste exhaustive des tâches du directeur. En effet, outre les activités officiellement prévues, il doit veiller à l'atteinte de bons résultats (selon les directeurs, un directeur efficace est une personne qui obtient des résultats). Pour ce faire, il peut organiser des ateliers de formation, des réunions, mais il peut également développer un certain style qui ne se base pas nécessairement sur ces activités mais plutôt sur son charisme personnel, sa capacité d'écoute (souvent mentionnée dans les entretiens). C'est en partie pour cela que les différences entre les directeurs des écoles efficaces et les autres sont très difficiles à cerner.

Il n'existe pas de différence entre les écoles efficaces et les autres en ce qui concerne la fréquence des conseils d'enseignants, ce qui est surprenant.

Les 2/3 des directeurs rapportent consacrer du temps aux entretiens avec les enseignants et que leurs enseignants sont motivés, quels que soient les résultats.

Les directeurs efficaces organisent bien plus souvent des ateliers de formation que les autres : 92% contre 58% pour les écoles faibles, différence statistiquement significative.

Leur attitude envers le redoublement est étonnante. Comme les enseignants des écoles efficaces, les directeurs ont moins tendance à penser que le redoublement est efficace. Cependant, ils affirment, dans les mêmes proportions que les directeurs des écoles faibles, que le redoublement fait progresser l'enfant. Si le redoublement fait progresser l'enfant, alors il est efficace.

Les directeurs des écoles efficaces rencontrent les parents plus souvent que ceux des écoles faibles et ces écoles efficaces se distinguent des autres par une fréquence plus élevée de réunion de l'APE à l'initiative des parents. Ici encore, il n'est pas possible de déterminer cause et effet : un directeur efficace peut créer une atmosphère dans laquelle les parents se sentent libres de s'organiser comme ils l'entendent ou, au contraire, une APE relativement indépendante peut constituer une source d'efficacité pour le directeur car il se sentira mieux soutenu par la communauté. Il s'agit probablement d'un cercle vertueux, les activités d'un acteur renforçant celles de l'autre.

	Efficaces	Faibles
Rencontre parents 1 fois par an seulement	8%	30%
Réunion APE initiative parents	67%	40%

Résultats des écoles efficaces

Les écoles efficaces obtiennent des résultats supérieurs au CEP à ceux des autres :

	Echantillon	Efficaces	Faibles
Réussite CEP 2004	82%	91%	72%
Réussite CEP 2005	90%	100%	79%
Réussite CEP 2006	79%	92%	69%
Réussite CEP 2007	56%	78%	41%

Ces différences sont statistiquement significatives. En 2007, les écoles efficaces ont obtenu des résultats très au dessus de la moyenne nationale, comme en 2006 d'ailleurs.

Bien qu'un tel résultat ne soit pas surprenant, il indique néanmoins qu'un chiffre très public peut être utilisé comme un indicateur de la qualité relative de l'école. Cependant, il ne faut pas perdre de vue le fait qu'un taux élevé de réussite peut être obtenu grâce à une sélection rigoureuse des élèves à l'entrée en C M 2. Cependant, la vérification des fiches des écoles tenues par les services statistiques du Ministère ne révèle aucun lien entre l'efficacité et le taux d'abandon.

Les directeurs ont rapporté un nombre de jours d'absences inférieur à celui rapporté par les enseignants.

V.6 CONCLUSION

Les directeurs des écoles efficaces se différencient peu des autres. Ils sont beaucoup plus souvent APE. Bien que cette différence ne soit pas statistiquement significative, néanmoins elle est substantielle, surtout si l'on se rappelle que les écoles efficaces incluent des écoles privées. Si l'on élimine les écoles privées, le lien statistique devient significatif. On peut conclure que si davantage de femmes APE étaient sélectionnées en tant que directrices, les résultats s'amélioreraient.

Les directeurs des écoles efficaces ont fréquenté une classe plus élevée que les directeurs des autres. On retrouve ici le même phénomène que celui observé pour les enseignants : les directeurs disent n'avoir obtenu que le BEPC mais en fait ils ont fréquenté une classe plus élevée. En tout cas, la plus longue durée de leurs études a un effet positif sur l'efficacité. Une sélection des élèves des ENI sur la base d'un concours, à condition que les résultats soient fiables, va donc dans le bon sens puisque cette sélection se fait sur la base des compétences démontrées et non sur la base d'un examen.

Les directeurs des écoles efficaces ont plus souvent le CAP et ils ont également bénéficié d'une formation un peu plus longue que celle reçue par les autres directeurs. La formation en gestion administrative ne semble avoir aucun effet sur l'efficacité. Notons que cette formation est quasi universelle, donc incapable de différencier entre les directeurs.

Les directeurs des écoles efficaces organisent des ateliers de formation dans leur école beaucoup plus fréquemment que les autres. Cette différence est statistiquement significative et on la retrouve dans les équations de régression.

Les directeurs des écoles efficaces disent disposer d'assez de temps pour remplir leurs fonctions. Or, tous sans exception sont à la fois enseignant et directeur. Sont-ils mieux organisés ? Ils consacrent moins de temps aux activités administratives, ce qui suggère que les directeurs des écoles efficaces sont capables non seulement de combiner les deux tâches qui leur sont confiées mais également d'organiser des ateliers de formation, informels et formels, qui s'avèrent productifs de bons résultats.

Il est surprenant que les directeurs des écoles produisant des résultats faibles rapportent que leurs enseignants sont motivés. Or, il faut se rappeler que les résultats des écoles faibles sont particulièrement bas et nous avons vu que les enseignants de ces écoles ont été très souvent absents et qu'ils utilisent des méthodes pédagogiques moins productrices de résultats que leurs collègues. Ils sont peut-être motivés, mais ils ne produisent pas de bons résultats. Ces résultats suggèrent que de percevoir les enseignants comme étant motivés ne permet pas de prédire les résultats obtenus. On peut se demander ce que les directeurs entendent par le mot « motivé ». Normalement, ce mot veut dire un engagement, un souci de résultats, même si ces résultats exigent un travail considérable.

Or, lorsque l'on demande aux directeurs ce qu'est une école efficace, ils affirment qu'une école

efficace, c'est une école qui obtient de bons résultats. Si une classe obtient des résultats faibles, qu'elle soit confiée à un enseignant motivé ou non n'est pas important. Il serait intéressant de demander aux directeurs dont au moins une des classes est faible, comment ils pensent pouvoir remédier la situation. Retrouve-t-on ici encore le fatalisme déjà mentionné, ou la capacité des enseignants et directeurs à blâmer des facteurs extérieurs à l'école ou à leurs activités pour les faibles résultats ?

Les directeurs peuvent se sentir impuissants : ils ne peuvent pas remplacer l'enseignant, ils ne disposent que de très peu de moyens pour les contrôler, il n'est pas toujours certain que le CCS ou le CP les assiste. De plus, comme on nous l'a affirmé souvent, les directeurs se disent impuissants face aux interventions politiques ou syndicales. Il n'est évidemment pas exclu qu'il s'agisse de justifications à posteriori. Cependant, ces affirmations reviennent suffisamment souvent pour mériter une investigation spécifique par les services compétents.

Les directeurs des écoles efficaces sont peut-être des personnes qui saisissent les faibles moyens d'action dont ils disposent alors que les autres sont plus rapidement découragés.

Lorsqu'on demande aux enseignants d'estimer le nombre de jours d'absence, on trouve un lien fort et négatif entre l'absence et les résultats. Or, lorsqu'on pose une question très semblable aux directeurs, ils rapportent des absences plus fréquentes parmi les écoles efficaces que parmi les autres. Les directeurs des écoles efficaces sont peut-être plus alertes, plus concernés par les absences des enseignants, donc qu'ils les remarquent davantage.

Les rencontres avec les parents sont plus fréquentes dans les écoles efficaces. De plus, les réunions des APE à l'initiative des parents sont aussi plus fréquentes dans les écoles efficaces que dans les autres. On retrouve donc ici l'importance des relations avec la communauté, surtout avec les parents, importance démontrée dans de nombreuses études.

Les différences statistiquement significatives entre les écoles efficaces et les autres en ce qui concerne les résultats au CEP ne sont pas surprenants.

Les visites des CCS peuvent jouer des rôles très différents, contrôle administratif, appui pédagogique, etc. La répartition des visites ne dit rien de leur but. Les directeurs utilisent des mots vagues pour décrire la contribution de ces visites aux résultats : « améliorer les prestations » ou des termes semblables reviennent. Autrement dit, les visites sont perçues comme facilitant l'atteinte des objectifs, mais ces visites, aux dires des directeurs, ne semblent pas produire des résultats spécifiques. Cela ne veut aucunement dire que les visites des CCS

et des CP ne sont pas utiles. D'ailleurs, les enseignants affirment qu'elles le sont. La contribution la plus importante de ces visites pourrait tout simplement être le soutien qu'elles traduisent. Cependant, ces réponses générales traduisent une absence d'objectifs précis qui auraient été élaborés par le CCS ou le CP, en collaboration avec le directeur et les enseignants, et dont ils suivraient la réalisation. Il faut cependant être réaliste. Il serait possible qu'un enseignant, même avec l'assistance de son directeur, éventuellement d'un collègue, et de son CP n'arrive pas à ce que certains élèves maîtrisent les compétences. Un élève mal voyant, par exemple, aura de grosses difficultés à lire sans lunettes. Savoir que l'enfant voit mal peut amener des comportements adaptés : l'élève est plus prêt du tableau, une élève qui suit sans difficulté peut lire les instructions, etc. Connaître le problème peut amener d'autres solutions, par exemple l'impression de manuels avec de plus grosses lettres qui seraient distribués selon les besoins. Il existe des ONG en Europe et en Amérique dont le but est de collecter les lunettes qui ne sont plus utilisées de les envoyer dans les pays où un tel objet est trop coûteux pour de nombreux parents. Lorsque les besoins sont identifiés, des solutions apparaissent.

VI. CONCLUSION

Les directeurs des écoles efficaces ne semblent pas se conduire différemment de leurs collègues, avec une exception importante : les directeurs des écoles efficaces organisent des ateliers beaucoup plus souvent que leurs collègues.

Une première conclusion est donc que le directeur ne joue qu'un rôle secondaire dans l'atteinte de l'efficacité. Cela s'explique en partie par le fait que le directeur est presque toujours aussi un enseignant, ce qui lui laisse peu de temps pour les observations de classe. S'il dispose d'un assistant, ce qui est très rare, il peut organiser des visites de classe pendant des interrogations ou des devoirs en classe qui seront supervisés par l'assistant. Il est très difficile pour un enseignant de s'absenter de sa classe et cela pourrait expliquer pourquoi, malgré les bons sentiments exprimés concernant la disponibilité du directeur et la motivation des enseignants, en fait peu de travail de soutien a lieu. Il ne faut non plus oublier que la majorité des enseignants, surtout parmi les jeunes, n'ont bénéficié que d'une formation très courte qui ne peut en aucun cas préparer à la complexité de la tâche. Le directeur peut peu, selon cette logique.

Pourtant, les directeurs définissent une école efficace comme une école qui « produit des résultats » ou termes équivalents. Le vocable tenu par les directeurs des écoles efficaces et ceux des autres est identique. Alors, comment expliquer une différence appréciable entre les résultats de personnes utilisant les mêmes critères d'efficacité?

Le directeur joue un rôle nécessaire, mais certainement pas suffisant. Il peut décharger les responsabilités administratives d'une manière satisfaisante, il peut créer une atmosphère agréable dans l'école et il peut coopérer avec les parents. Le directeur ne peut en aucun cas se substituer à l'enseignant. Si l'enseignant ne travaille pas efficacement, le directeur peut difficilement le faire à sa place. Cependant, certains directeurs arrivent à obtenir de leurs enseignants une assiduité supérieure. Le directeur peut donc organiser ses activités en telle sorte que les pré-conditions à l'apprentissage soient présentes. Il peut quelque chose et ce quelque chose peut faire la différence entre un corps d'enseignants assidus et travailleurs.

Dans les entretiens informels que nous avons eus avec les directeurs lors de l'enquête, nombreux sont ceux qui ont décrié les interventions de la part de diverses personnalités (politiques ou syndicales) afin que des règlements ne soient pas appliqués. Certains affirment même que de telles influences existent en ce qui concerne les nominations et les affectations.

Un exemple : un enseignant n'avait pas tenu sa classe pendant 2 mois parce qu'il distribuait les cartes d'électeur. Son directeur nous a dit avoir été incapable de rappeler l'enseignant à l'ordre car, selon lui, son autorité aurait été bafouée de toute façon. Ainsi, toute une classe n'a pas travaillé pendant deux mois. L'enseignant n'a pas répondu lorsque nous lui avons demandé si cette distribution des cartes d'électeur n'aurait pas pu être réalisée les mercredi après-midi et pendant les weekends. S'agit-il d'une situation exceptionnelle ? Au cours de la restitution, les enquêteurs ont rapporté des situations semblables.

De plus, pour beaucoup de choses, le directeur dépend du CP et du CCS qui soutient, ou ne soutient pas, telle ou telle requête. Ces responsables sont eux aussi découragés, du moins c'est ce qu'ils ont affirmé à la stagiaire membre de l'équipe qui avait souhaité en rencontrer quelques uns.

Enfin, le directeur ne contrôle en aucun cas la rémunération ou l'avancement de ses enseignants. Certains directeurs respectés peuvent probablement faire savoir aux autorités que tel ou tel enseignant est sérieux, mais le besoin en enseignants est tel que les moins sérieux, voire les pas sérieux du tout, ne seront pas rappelés à l'ordre. Que de telles pratiques soient fréquentes ou rares, voire très rares, ces perceptions minent le bon fonctionnement du système éducatif.

Donc, à une autorité formelle qui doit être exercée avec prudence (ce qui est vrai dans tous les systèmes éducatifs), s'ajoutent des difficultés que le directeur est appelé à résoudre sans contrôle sur les moyens matériels ni sur les ressources humaines.

Il n'est donc pas surprenant que certains directeurs concentrent leurs efforts sur leur classe, ce qui amène un prestige important lorsque les résultats du CEP sont publiés. D'autres peuvent, au cours des années, insister sur certaines pratiques et ainsi faciliter l'atteinte de bons résultats pour toute l'école. Mais, confrontés aux difficultés quotidiennes (enseignants mal préparés, élèves faisant preuve de carences importantes accumulées au cours des années mais dont la cause est perçue comme provenant de l'extérieur plutôt que des pratiques gestionnaires et pédagogiques de l'école), souvent mal soutenue par leurs supérieurs hiérarchiques, beaucoup adoptent un comportement minimaliste, ce qui peut être efficace lorsque les enseignants le sont, mais qui ne l'est pas lorsqu'il faut véritablement diriger l'école. Certains directeurs, peut-être parce qu'ils ont été influencés par un directeur efficace lors de leurs premières années d'enseignement, sont des maillons forts qui arrivent à

surmonter les obstacles. D'autres, par contre, deviennent des directeurs minimalistes. D'autres encore tout simplement se résignent à des prestations médiocres, dans leur école et même dans leur classe.

UN DIRECTEUR EFFICACE

- est tatillon sur l'assiduité et l'exactitude ;
- dispose des ressources minimales en dotations (livres, guides, etc.) ;
- dispose de bâtiments et de mobilier répondant aux normes EQF ;
- bénéficie du soutien des parents grâce à son engagement envers l'école et envers les élèves ;
- motive les enseignants en les écoutant, en étant disponible, en les faisant bénéficier de son expérience ;
- tient compte des souhaits des enseignants dans la mesure du possible.
- organise des ateliers de formation dans l'école ;
- supervise les résultats de toutes les classes très régulièrement ;
- aide les enseignants à identifier des objectifs très spécifiques (pourcentage d'élèves sachant lire au niveau attendu, par exemple), à établir un plan d'action permettant d'atteindre ces objectifs ;
- aide l'enseignant à créer des interventions supplémentaires, mais différentes des devoirs habituels, afin d'aider les élèves ayant des difficultés à atteindre l'objectif ;
- félicite les enseignants et communique les bons résultats à toute la communauté ;
- bénéficie du soutien du CCS et du CP ;
- communique fréquemment avec ceux-ci ;

VII. QUELQUES PISTES

Le but de cette étude était d'identifier les pratiques des écoles efficaces.

Les pratiques des classes efficaces sont relativement simples d'application. Cependant, les mesures susceptibles d'augmenter d'une manière significative le nombre d'écoles efficaces sont plus difficiles à mettre en place.

Comme l'a montrée la première partie de ce rapport, la croissance des effectifs a été spectaculaire. Cette croissance rapide a d'importantes conséquences organisationnelles qui n'ont pas toujours été prises en compte. D'abord, cette croissance a exigé le recrutement rapide de nombreux enseignants alors que le nombre de personnes qualifiées pour devenir enseignants était faible. Une sélection rigoureuse était donc quasiment impossible. Le recrutement d'enseignants peu qualifiés a dilué l'engagement envers la déontologie ainsi que les résultats. Le contrôle de la conduite des enseignants, isolés dans leur classe, ne peut pas prendre la forme d'un contrôle bureaucratique ordinaire. Ce contrôle doit être avant tout interne, c'est-à-dire qu'il a son origine dans la socialisation de l'enseignant et dans le renforcement constant de ces bonnes pratiques. La formation peut inculquer de bonnes habitudes, mais leur bonne pratique doit être visible. Lorsque les mauvaises pratiques ne sont pas corrigées ou sanctionnées, ceux qui veulent bien faire deviennent des « déviants ».

Certes, des sanctions peuvent montrer l'exemple, mais il n'est pas dans la tradition des systèmes éducatifs de recourir aux sanctions négatives, sauf dans les cas extrêmes.

Pour tenir compte de cette réalité, il aurait fallu mettre l'accent sur une longue et exigeante formation, ce qui n'a pas pu être le cas, les ENI ayant fermé leurs portes. Même si une telle mesure avait été possible, la formation donnée dans les ENI ne correspondait pas nécessairement au nouveau contexte de la scolarisation universelle. Le système éducatif béninois a connu des perturbations d'ordre politique, mais il a aussi connu une expansion très rapide, ce qui fait que beaucoup de jeunes n'ont été ni formés ni socialisés dans les bonnes pratiques. Le système a aussi connu une révolution culturelle puisque la pédagogie a changé d'optique, sans grande préparation initiale d'ailleurs.

La croissance rapide du système a eu une autre conséquence organisationnelle : l'adéquation entre les tâches allouées au système éducatif et son organisation administrative. En effet, on ne gère pas nécessairement un système élitiste de la même manière qu'un système auquel

tous les enfants participent. Il est probable que certaines activités doivent rester centralisées (les examens, par exemple) alors que d'autres devraient probablement être décentralisées. Lesquelles ? Ce type de question a-t-il été posé ? La décentralisation constitue un objectif de l'administration publique. Elle serait adaptée aux nouveaux objectifs si elle était mise en place. Une telle mise en place exigerait une révolution administrative qui n'a pas été possible étant donné les exigences de l'expansion. Maintenant que la scolarisation universelle est quasiment achevée, serait-il possible d'introduire une décentralisation adaptée au contexte ?

La croissance des effectifs a aussi exigé le recrutement et la formation de CCS et de CP qui bénéficient maintenant d'une formation, formation dont les retombées n'ont pas encore été évaluées. Il n'est pas certain que toutes les attributions des CP et des CCS soient conformes aux nouvelles réalités. De plus, les moyens ont manqué pendant longtemps et ce manque de moyens offrait une belle occasion de ne pas travailler lorsqu'on ne voulait pas. En résumé, la croissance rapide du système a créé une expansion concomitante (mais pas toujours proportionnelle) du nombre de cadres qui n'ont pas toujours eu le temps d'apprendre les contours de leurs obligations avant d'aller sur le terrain.

Pour rendre la situation encore plus complexe, un nouveau programme a été mis en place. Or, les enseignants ont tendance à reproduire ce qu'ils connaissent et ce qu'ils connaissent, ce sont les anciens programmes. Il est révélateur qu'aucun enseignant ayant participé à l'enquête n'ait utilisé l'évaluation par compétence des tests administrés à leurs élèves. Les enseignants se trouvent donc tiraillés entre ce qu'ils connaissent pour l'avoir vécu lorsqu'ils étaient élèves et ce que leurs supérieurs leur recommandent au cours d'une formation courte. Il existe d'autres sources de tiraillement.

Si l'on veut que tous les enfants fréquentent l'école et apprennent, ces réalités doivent être prises en compte.

Alors, comment faire démarrer le changement ?

Les études sur les organisations qui effectuent un changement drastique de leurs pratiques montrent qu'un leader est essentiel. Ce leader doit sélectionner des objectifs simples et toutes ses activités doivent se concentrer sur l'atteinte de ces objectifs.

Dans le cas du système éducatif, un objectif simple pourrait être sélectionné : tous les enseignants à l'école. Tous les responsables veilleraient à ce que les règlements soient respectés en ce qui concerne l'assiduité. Ensuite, les bonnes pratiques seraient graduellement

introduites ou renforcées. Les résultats s'amélioreraient rapidement et l'un des cercles vicieux les plus néfastes commencerait à s'estomper. Les leaders, ou le leader, devra se tenir informé des progrès et veiller à ce que l'ardeur ne fléchisse pas. Dans certains cas, il devra sévir ; dans d'autres féliciter.

Cet objectif simple à énoncer devra être accompagné de nombreuses mesures. Par exemple, serait-il possible d'organiser la paie des enseignants, du moins pour une majorité d'entre eux, de telle façon à ne pas encourager l'absence ? Serait-il possible d'organiser les examens en blanc de telle façon à ne pas gêner les autres élèves ? Tout ce qui contribue à la réduction des heures de classe, déjà trop courtes, devrait faire l'objet d'un examen approfondi.

D'autres pistes peuvent être suggérées, mais elles sont d'une importance secondaire comparée à l'assiduité. Par exemple ; le directeur et le CCS devraient pouvoir contrôler les enseignants et les directeurs, ce qui implique l'existence d'évaluations fiables des résultats de l'école et de l'enseignant sont fiables.

Dans son souhait de réduire la pauvreté, le gouvernement a récemment rendu la scolarité totalement gratuite. Les directeurs sont unanimes à trouver cette mesure bénéfique. Cependant, cette mesure pourrait avoir un effet pervers en réduisant l'influence des APE dans la gestion de l'école car les directeurs peuvent se sentir responsables des deniers de l'Etat. Puisque les parents ne contribuent plus financièrement et que le principe de co-gestion de l'école perdure, ce principe aurait peut-être besoin d'être renforcé car l'implication parentale est essentielle, au Bénin comme ailleurs.

Avant tout, l'accent doit être mis sur l'évaluation : celle des élèves afin de déterminer ce qu'il faudrait faire pour les amener tous au niveau requis, celle des enseignants, mais dans un esprit de critique constructive et encourageante ; celle des CP et des CCS afin qu'ils rendent encore plus efficaces leurs prestations. Les formations, quelle que soit leur niveau, doivent aussi être évaluées. A une telle évaluation doit s'ajouter un examen des conditions nécessaires à l'utilisation des compétences par les acteurs qui auront bénéficié de cette formation.

En conclusion, nous insisterons sur un facteur : le temps et son utilisation. Chaque enseignant et chaque directeur devrait faire du temps une préoccupation constante car l'apprentissage est cumulatif. Plus un enfant apprend aujourd'hui, plus il pourra apprendre demain. Le contraire est également vrai.

Si l'on cumule l'évaluation constante des résultats, une capacité d'action accrue que peut procurer une décentralisation relative, et une discipline organisationnelle, alors il sera possible d'espérer que, dans un avenir proche, tous les enfants apprendront.

RESUME DES PISTES

Niveau national

- Campagne nationale de communication : l'assiduité est désormais la règle pour tous.
- Vérification des effets de la campagne sur le terrain.
- Vérification par les directeurs que les bonnes pratiques pédagogiques sont utilisées.
- Vérification sur le terrain.
- leadership au plus haut niveau pour enclencher le début des réformes de gestion.

Expérimentation

- Dans un nombre limité de CS, les mesures suivantes sont prises à titre d'expérimentation contrôlée (les indicateurs sont mesurés avant et après):
 - Négociation annuelle concernant les résultats pour chaque école.
 - Contrôle rigoureux des activités des inspecteurs et des CP dans un nombre limité de CS afin d'identifier les facteurs qui déterminent leur capacité à décharger leurs tâches.
 - Sanctions positives et négatives lorsque les résultats sont atteints ou ne le sont pas.
 - Evaluation du niveau des élèves d'une manière fiable au début de chaque année.
 - Mise en place d'un système de gouvernance visant à réduire considérablement les ingérences politiques ou syndicales ou la perception que de telles ingérences sont tolérées.
 - Implication accrue des APE dans la gouvernance de l'école.

Structure globale des responsabilités pour la gestion pédagogique du système

	ACTIONS DIRECTES	ACTIONS DE SUPERVISION
ENSEIGNANT	<p>[A] Pratiques : Présence (horaires), Programme, Préparation, Evaluation, Remédiations correctives; comportements</p> <p>[B] Résultats : Evaluation commune en fin d'année, Examens</p>	
PARENT/COMMUNAUTE	S'engage sur la présence régulière des enfants pendant le temps scolaire défini en commun avec l'administration	Supervise présence/comportements des enseignants et [C], [D] [E], [F], [G] et [I]
DIRECTEUR ECOLE	<p>[C] Détermine les horaires d'enseignement sur la semaine</p> <p>[D] Assure un appui pédagogique aux enseignants, met en place des ateliers de formation</p> <p>[E] Organise l'entretien des infrastructures</p> <p>[F] Organise relations avec communauté</p> <p>[G] Assure la collecte des données statistiques de l'école</p> <p>[L] Intervient auprès des écoles peu performantes</p>	[H] Supervise [A]
INSPECTEUR DIRECTION DEPARTEMENTALE	<p>[I] Assure la répartition des moyens, personnels aux écoles</p> <p>[J] Regroupe, vérifie et diffuse les données statistiques des écoles</p> <p>[K] Visite les enseignants, met en place des ateliers de formation</p> <p>[L] Intervient auprès des écoles peu performantes</p>	[M] Supervise [B], [C], [D], [E], [F], [G] et [H]
MEMP	<p>[N] Assure la répartition des moyens financiers, humains, matériels.</p> <p>[O] Vérifie et élabore les données statistiques des écoles.</p> <p>[P] assure le suivi des enseignants, mutation, formation,</p> <p>[Q] élabore la planification,</p>	[R] Supervise l'ensemble

APPENDICES

Echantillon en 2006 et 2008

ANNEE		NOM D'ECOLE	DEPARTEMENT	COMMUNE	MOYENNE CE1	MOYENNE CM1	MOYENNE TOTALE
2006	2008						
		ABDOULAYE ISSA/C	BORGOU	Parakou	6.5	5.5	12
		ACADJAME	ATLANTIQUE	OUIDAH	8.0	7.25	15.25
2107	2107	AGONVE- SOGBADJI/A	MONO	Lokossa	9.25	10	20.25
2104	2104	AMAKENE- ESPERANCE	LITTORAL	Cotonou	9.0	11.5	20.5
		ANGARADEBOU/A	ALIBORI	KANDI	5.0	5.0	10
2101	2101	ASSEMBLEES DE DIEU	ATACORA	Natitingou	10.5	13.25	23.75
		ATCHANOU/A	MONO	Athième	9.7	7.0	16.7
		BEKET	ATACORA	PEHUNCO	6.75	6.5	13.25
		BEMBE-1	OUEME	AGUEGUES	8.75	13.5	22.25
1105		BORONE	BORGOU	TCHAOUROU	7.5	8.0	15.5
1112		DASSA/A	COLLINES	DASSA-ZOUME	6.25	7.75	14
		DEKANMEY/A	ATLANTIQUE	So-Ava	10.5	5.0	15.5

1104	1104	DEO GRATIAS	BORGOU	PARAKOU	12.25	14.0	26.25
2108		DJAKOTOMEY/A	COUFFO	Djakotomey	5.0	6.5	11.5
		DJIME/A	ZOU	Abomey	8.75	6.75	15.5
		DOCOME	ATLANTIQUE	Abomey-Calavi	7.75	7.25	15
1110		DOVI-DOVE/B	ZOU	ZAGNANADO	8.0	6.0	14
1107	1107	ECOLE CATHOLIQUE ST ETIENNE	OUEME	ADJOHOUN	11.25	12.0	23.25
1102		FIDJROSSE/B	LITTORAL	COTONOU	6.0	12.0	18
2102	2102	FIROU	ATACORA	Kerou	8.75	13.5	22.25
1106	1106	GBENONKPO	OUEME	PORTO-NOVO	9.5	10.5	20
		GOUNLI/A	ZOU	COVE	5.25	8.0	13.25
		GOUNLI/B	ZOU	COVE	12.5	12.75	25
		HETIN-SOTA 2/A	OUEME	DANGBO	5.5	6.0	11.5
		HOUNDOME/A	ATLANTIQU	TORI-BOSSITO	5.75		
		KOUTCHAGOU	ATACORA	BOUKOUMBE	5.0	5.75	10.75

	2201	KPALANKPANGOU	DONGA	Copargo	8	7.25	15.5
		KPATONOUE/A	COUFFO	Djakotomey	7.25	9.5	16.75
2103	2103	LES DAUPHINS	LITTORAL	Cotonou	12.5	12.75	25.25
2106	2106	LOLO	ALIBORI	Saa-Kandi	9.0	10.25	20.25
1108		MALANHOUI/A	OUEME	ADJARRA	5.0	7.75	12.75
1109		POUTO	ZOU	ZAGNANADO	6.75	6.25	13
		SACLO/B	ZOU	BOHICON	9.0	11.5	20.5
		SEGBOHOUE/C	ATLANTIQ	KPOMASSE	11.25	5.0	16.25
2105(1)		SEHOUE-AGBOZOUNKPA	ATLANTIQUE	Toffo	6.5	8.75	15.25
		SOCLOGBO/A	COLLINES	Léon	6.0	10.75	16.75
1103	1103	ST AUGUSTIN /B	LITTORAL	COTONOU	10.75	12.75	23.5
1101		TAIACOU/B	ATACORA	TANGUIETA	6.25	5.25	11.5
		TCHOUKOU-KPEVI	OUEME	AKPRO-MISSERETE	9.75	7.25	17
		TOHOUIKANME	OUEME	AKPRO-MISSERETE	10.5	13.25	23.75
2109	2109	TOKPOTA/A	OUEME	Porto-Novo	9.5	12	21.5

	TOUROU QUARTIER/A	BORGOU	PARAKOU	7.5	5.75	13.25
1111	VEDJI-DASSA	COLLINES	DASSA-ZOUME	5.5	9.0	14.5
	ZAFFE/A	COLLINES	Zaffe-Glazoué	5.75	7.0	12.75

Légende :



= écoles les plus efficaces



= reste des écoles échantillonnées