

REPUBLIQUE DU BENIN

-----&&&-----

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS

MATERNEL ET PRIMAIRE

-----&&&-----

CABINET DU MINISTRE

-----&&&-----

RAPPORT DE PRESENTATION DES
RESULTATS DE L'EVALUATION SUR LES
ACQUIS DES ELEVES DU CP ET DU CM1
DANS LES ECOLES PRIMAIRES
PUBLIQUES ET PRIVEES DU BENIN

Présenté par :

Maurice GARNIER

Consultant International

Novembre 2011

Révision Février 2012

TABLE DES MATIERES

LISTE DES SIGLES	3
SOMMAIRE	4
PREFACE	13
REMERCIEMENTS.....	14
INTRODUCTION	17
METHODOLOGIE.....	25
1. Conception des instruments.....	25
2. Echantillon	26
3. Equipe d'enquêteurs :	28
4. Correction des cahiers.....	29
5. Saisie.....	30
6. Epuration des données.....	30
7. Méthode d'analyse.....	31
RESULTATS.....	34
LES COMPETENCES DES ELEVES DU CP EN MAI 2011	35
RESUME DES COMPETENCES ACQUISES AU CP PAR CHAMP.....	41
RESULTATS DU CM1 public.....	42
RESUME DES COMPETENCES ACQUISES AU CM1	47
LES EVALUATIONS DES ENSEIGNANTS.....	48
RESULTATS PAR DEPARTEMENT	54
DEUXIEME PARTIE.....	64
TROISIEME PARTIE	111
CONCLUSION ET RECOMMANDATION	134
BIBLIOGRAPHIE.....	140

LISTE DES SIGLES

CP : Conseiller pédagogique

CCS : Chefs de Circonscription Scolaire

MEMP : Ministère des Enseignements Maternel et Primaire

PASEB : Programme d'Appui au Secteur de l'Education au Bénin

PDDSE : Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education

PTF : Partenaires Techniques et Financiers

TBA : Taux Brut d'Admission

TBS : Taux Brut de Scolarisation

SOMMAIRE

1 200 000 élèves fréquentaient l'école primaire en 2004-2005 et environ 1 800 000 en 2011-2012. Une telle croissance a eu lieu en partie parce que le taux de représentation féminine a augmenté, passant de 35% pour le CM2 en 2004-2005 à 42% en 2009-2010, par exemple.

Le Ministère des Enseignements Maternels et Primaire a voulu déterminer si tous ces élèves avaient acquis les compétences prévues par les programmes et a donc commandé une évaluation des acquis des élèves du CP et du CM1. En effet, la scolarisation universelle a pour but de permettre aux élèves d'acquérir les compétences qui leur permettront d'être prêts à débiter leur vie d'adulte.

L'enquête de mai 2011 a utilisé une méthodologie semblable à celles employées par les évaluations précédentes, au Bénin comme ailleurs. (PASEC, ABE/LINK et PAGE, par exemple). Ces évaluations sont basées sur un échantillon aléatoire stratifié par département, méthode utilisée également en 2011. Dans chaque classe, 15 élèves ont été sélectionnés d'une manière aléatoire et ont subi des épreuves en français (compréhension et production et l'écrit ainsi que communication orale) et mathématique. Les enseignants et les directeurs des 165 classes du secteur public et des 35 du secteur privé ont été interviewés. Les enseignants ont également fourni des renseignements concernant la moyenne générale durant l'année des élèves ayant participé à l'évaluation, leur évaluation globale de chaque participant et indiqué si l'élève passera en classe supérieure.

Les tests administrés aux élèves reflétaient les programmes en vigueur, mais ils contenaient quelques questions tirées du programme du CI et du CE2. Ces tests ont été conçus spécifiquement pour l'évaluation de mai 2011 par une équipe de huit pédagogues béninois. Les épreuves ont été pré-testées car elles n'avaient pas été utilisées auparavant et ces les épreuves ont été modifiées. Les tests indiquent que les épreuves mesurent d'une manière fiable les compétences des élèves.

Le travail dans les écoles a été réalisé par 84 enquêteurs qui ont été formés à l'administration des cahiers et à leur correction ainsi qu'à la conduite des entretiens. Le travail dans les écoles s'est effectué pendant une semaine afin que tous les compétences soient mesurées pratiquement au même moment de l'année scolaire. Le taux de réalisation a été très élevé (seulement 4 écoles ont dû être remplacées), malgré, dans certains cas, la transformation de certaines écoles de l'échantillon en centre d'examen en blanc.

Les procédures d'enquête a été identique dans les écoles privées mais l'échantillon des écoles privées a été tiré nationalement seulement.

L'échantillon final se présente comme suit :

Nombre de :	Public	Privé
Questionnaires directeurs	167	35
Questionnaires enseignants CP	165	36
Questionnaires enseignants CM1	162	34
Cahiers CP	2526	543
Cahiers CM1	2519	513

LES EVALUATION PRECEDENTES

Le rapport résume les résultats des évaluations précédentes. Selon le rapport de 1995: « ...les élèves évalués sont très faibles en expression écrite » ; « ...l'épreuve de mathématique au CM1 n'a pas été réussie par les élèves évalués ». L'évaluation PASEC au Bénin, dont le but est de documenter les différences entre les pays, a produit des résultats faibles en 2005: 35/100 en français au CP et 28,8/100 au CM1 en français ; 28,8/100 en mathématique au CP et 32,4 au CM1, soit 6,48/20. L'évaluation de 2006 a aussi révélé des résultats faibles: au CE1, 80% des élèves démontrent une **absence de compétence** en lecture, 77% en expression écrite et de 72% en mathématique. Au CE2, 71% des élèves ne démontrent aucune compétence en mathématique, ce pourcentage étant de 72% en lecture et 61% en expression écrite. L'évaluation réalisée au CM2 la même année montre une moyenne de 34,2/100 en production de l'écrit et de 33,3/100 en mathématique. Dans ce champ, 24% des élèves ont une note supérieure à 50/100, ce qui constitue le seuil minimal de compétence.

Il est évident que la vaste majorité des élèves béninois ne maîtrisaient pas les compétences prévues, ni avant l'introduction de l'approche par compétence, ni après.

RESULTATS EN MAI 2011

Les résultats sont présentés en trois parties. La première répond à trois questions :

1) quel est le niveau des acquis des élèves du CP et du CM1 en compréhension de l'écrit, en production de l'écrit ainsi qu'en compréhension orale et en mathématique ?

2) l'égalité entre les garçons et les filles, entre les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques et entre les départements (pour le public seulement) existe-t-elle ?

3) existe-t-il un lien entre les évaluations réalisées par les enseignants tout au long de l'année scolaire et celle réalisée en mai 2011 ?

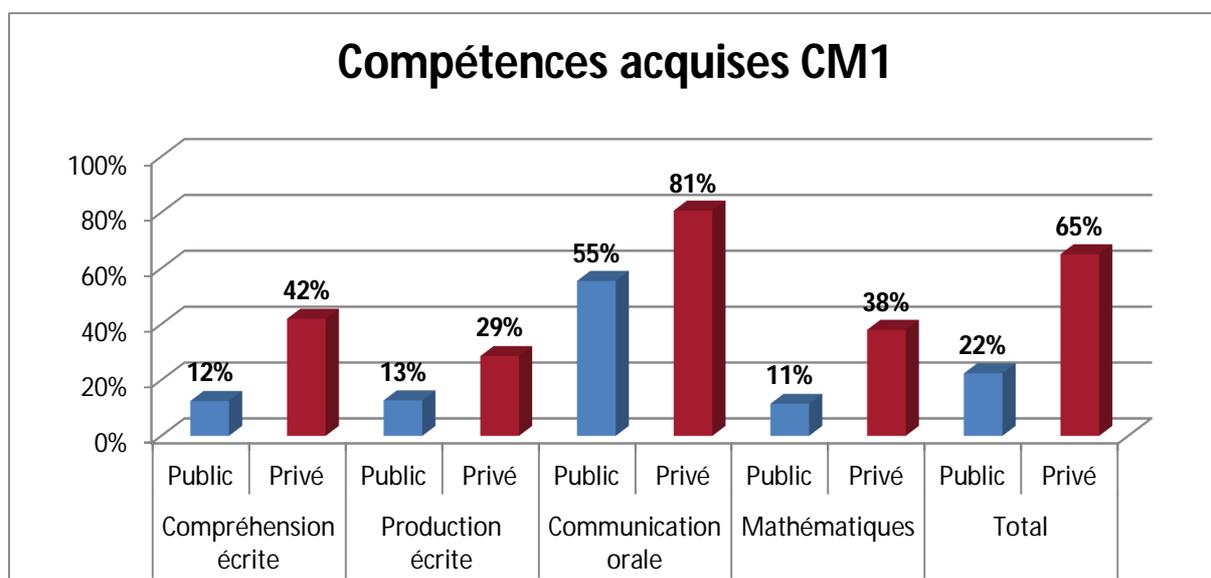
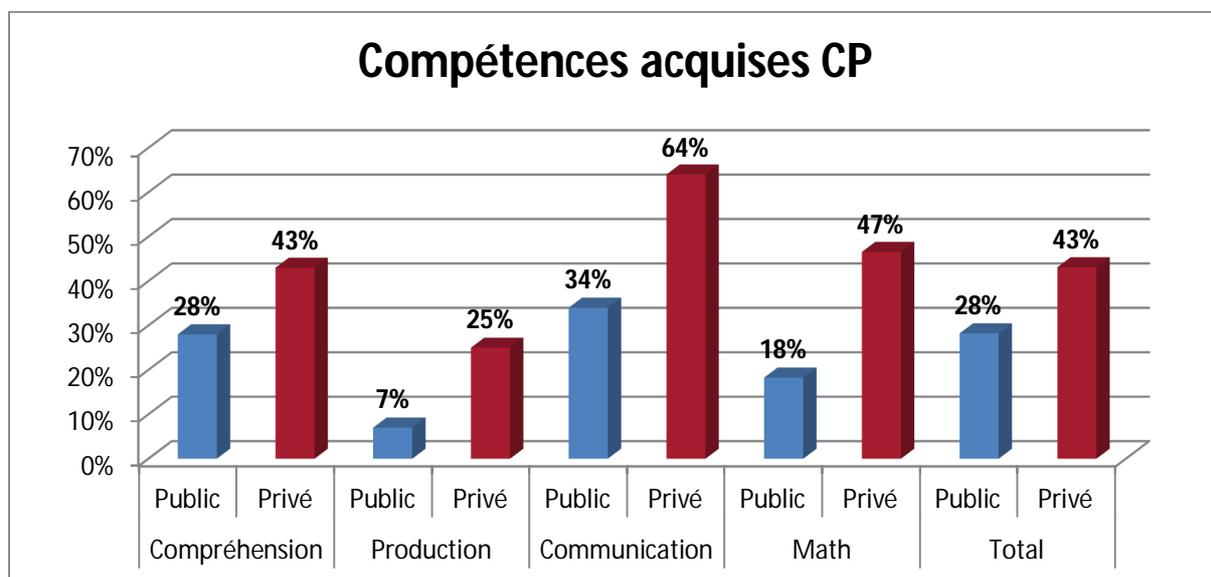
La deuxième partie examine les liens qui existent entre divers types de ressources des élèves (cahiers et ardoises, par exemple), celles des enseignants (diplôme académique, disponibilité des guides, par exemple) et les résultats. Les normes EQF stipulent le minimum requis pour que les élèves apprennent. Existe-t-il un lien entre la présence de ces normes et les résultats ?

La deuxième partie se termine par une analyse des 25 meilleures classes de CP et des 25 meilleures classes de CM1 afin de déterminer si les meilleures écoles disposent de davantage de ressources que les autres.

La troisième partie présente les résultats de deux type de régressions multiples. Ces analyses permettent de déterminer si les variables interagissent entre elles et si ces interactions infirment les conclusions présentées dans le 2^{ème} partie.

La distribution des compétences est présentée en termes de pourcentage de la note la plus élevée obtenue par au moins un ou une élève. Par exemple, si la note la plus élevée obtenue par un ou une élève est 19(20 représentant le maximum absolu), 19 devient la note maximale. Ainsi, un élève ayant obtenu 11 en production de l'écrit a obtenu $11/19 = 52,63\%$ du total (tous les pourcentages sont arrondis à l'unité, soit 53% dans ce cas). Les distributions sont ensuite regroupées par décile. Le tableau

suivant montre que 28% des élèves du CP ont acquis les compétences minimales en compréhension contre 43% dans le privé.



Les enseignants ont classé la performance scolaire de leurs élèves ayant participé à l'évaluation comme suit : 22% des élèves du CP public ont été jugés « bons », 47% « moyens » et 31% « faibles ». La moyenne obtenue par les élèves forts était de 8,58 (ce qui représente 43% du maximum de 20 points); celle des moyens de 7 (35% de 20 points) et celle des faibles de 4,98 (25% de 20 points). Il y a donc une progression raisonnable des moyennes en allant des élèves forts aux élèves faibles. Même parmi les élèves forts, **la moyenne est au-dessous de 10/20**, ce qui représente le niveau de compétence minimale. L'éventail des moyennes individuelles est surprenant puisqu'il va de 5 à 19 pour les élèves forts et de 3 à 18 pour les élèves moyens. Au niveau individuel, donc, les évaluations ne

reflètent pas un fort consensus parmi les enseignants. Cependant, au niveau de la classe, les notes données par les enseignants et celles obtenues au cours de l'évaluation de 2011 sont très proches. Donc, les enseignants, en général, évaluent correctement les compétences de leurs élèves. **11% des élèves du public ont obtenu une moyenne supérieure à 10/20 selon leurs enseignants.** Dans le privé, ce ne sont qu'à peine 10% des élèves qui obtiennent une moyenne annuelle (en mai) de 10/20. L'évaluation des acquis de mai 2011 produit un chiffre plus élevé puisque ce sont **20% des élèves du CP public qui obtiennent 50% du score maximal.** Si l'on utilise la note de 10/20 **la proportion des élèves démontrant un niveau de compétence suffisant est de 15%.** **Dans le privé, 25% des élèves font preuve d'un niveau de compétence supérieur à 50%. Même dans le privé, une petite minorité des élèves atteignent le niveau de compétence minimale.**

Les enseignants, donc les directeurs, les CP et les CCS, savent que le niveau moyen des élèves ne correspond pas à ce que les programmes dictent car ce constat peut être fait à partir des documents officiels tenus par l'enseignant.

Passage en classe supérieure (CE1)

Les enseignants ont également indiqué si l'élève passerait dans la classe supérieure ou non. Les élèves « jugés » bons passent tous dans la classe supérieure, ce qui n'est pas surprenant. Par contre, seulement 12% des « faibles » **n'iront pas** dans la classe supérieure. Les élèves ayant une moyenne en dessous de 5/20 ont été identifiés. Dans ce groupe d'élèves très faibles, seulement 15% ne passeront pas en classe supérieure. Cela veut dire que **85% des élèves jugés faibles et ayant obtenu une moyenne en-dessous de 5/20 iront en classe supérieure.** L'enseignant du CE1 rencontrera donc une classe très hétérogène, ce qui rendra sa tâche difficile. Répétée chaque année, cette pratique de faire passer en classe supérieure des élèves n'ayant pas développé les compétences minimales contribue, et de très loin, aux mauvais résultats les années suivantes.

Au CM1 également, les résultats des évaluations réalisées par les enseignants sont légèrement supérieurs à ceux de l'évaluation de 2011. En ce qui concerne les filles, les résultats sont identiques, sauf que les bonnes élèves obtiennent des moyennes inférieures à celles des garçons (9,13 pour les garçons, 8,51 pour les filles). L'infériorité des notes obtenues par les filles est confirmée par une comparaison entre les résultats de l'évaluation 2011 pour les garçons et les filles qui obtiennent une moyenne de 7,66 alors que les garçons ont obtenu une moyenne de 8,47. Les différences entre les moyennes des filles et des garçons pour les élèves jugés moyens ou faibles sont peu importantes.

Zones rurales et Urbaines

Les résultats pour le milieu urbain est en faveur des filles, 6,22 pour les garçons, 6,81 pour les filles des CP public. Dans le privé, les écarts résultant du genre sont faibles. Au CP, privé et public, les filles obtiennent de meilleures moyennes que les garçons, l'avantage dans le public étant de 0,59 point et de 0,72 dans le privé.

Au CM1, les garçons du public en zone rurale obtiennent de meilleurs résultats que les filles et c'est aussi le cas en milieu urbain. La différence entre les garçons des 2 zones est de 1,3 points et celle entre les filles est de 1,49 points. L'avantage urbain est très prononcé dans les écoles publiques et il l'est aussi dans les écoles privées, mais à un degré moindre.

Comparaisons des moyennes des CP de l'échantillon

60% des classes privées se trouvent au-dessus des compétences minimales tandis que 28% des écoles publiques sont dans cette catégorie, soit essentiellement 2 fois moins. Si l'on utilise 10/20 comme représentant le seuil de compétence minimale, **9% des écoles publiques** obtiennent ces résultats contre **37% des écoles privées**.

CM1

Si l'on considère les catégories de performance les plus basses, en-dessous de 30% des compétences minimales, **60% des écoles publiques se trouvent dans cette catégorie contre 17% pour les écoles privées**.

Lorsqu'on examine la moyenne de tous les élèves dans une classe, on observe une vaste différence entre la performance des écoles privées et publiques. Cette différence est importante en ce qui concerne la **production de compétences au-dessus de la moyenne (22% des écoles publiques contre 65% pour les écoles privées)**.

CONCLUSION PREMIERE PARTIE

Le niveau de performance est faible et très proche des niveaux établis dans les évaluations précédentes. Les enseignants savent que leurs élèves sont faibles, comme le montrent obtenues au cours de l'année scolaire. Malgré un faible niveau de maîtrise des compétences et étant donné les réalités d'une école, la majorité des élèves passent en classe supérieure, parfois avec des notes très basses.

Est-il possible d'identifier les facteurs qui affectent cette inégalité ? La 2^{ème} partie du rapport examine les liens qui existent, ou non, entre diverses ressources et les résultats.

DEUXIEME PARTIE

LES ASSOCIATIONS ENTRE LES VARIABLES

Le but de cette partie du rapport est de déterminer si certaines variables sont associées à d'autres, ce qui donnerait aux décideurs des leviers éventuels de gestion.

Plus de la moitié des enseignants du CP public déclarent n'avoir bénéficié d' aucune formation professionnelle. Ceux qui en ont bénéficié obtiennent des résultats légèrement supérieurs.

Les effectifs n'affectent pas la moyenne obtenue par les élèves. La moyenne la plus élevée est obtenue dans les classes de CP ayant entre 41 et 50 élèves, ce qui correspond aux normes EQF.

L'analyse a établi des liens positifs entre les facteurs suivants et les résultats :

- La proportion des élèves assis.
- L'adéquation entre la taille de la classe et l'effectif
- la disponibilité du matériel
- La disponibilité des manuels de français et de mathématique
- La perception des élèves comme étant capables
- Un absentéisme faible

- La connaissance du français par la famille
- La disponibilité du directeur
- Les consultations avec les collègues
- L'achèvement d'une proportion élevée des programmes (en moyenne faible)
- Les élèves des écoles privées ont des parents qui ont plus tendance à comprendre le français. Malgré cet avantage, on retrouve les mêmes difficultés, mais à un moindre degré, en ce qui concerne l'achèvement des programmes de français.

Une grande différence entre les écoles publiques et privées apparaît en ce qui concerne les manuels de français : 63% des élèves du privé disposent d'un manuel par élève et ils obtiennent une moyenne de 10,35 alors que leurs camarades du public obtiennent une moyenne de 8,39 dans les mêmes conditions, soit 23% de moins.

Les enseignants qui utilisent le manuel de mathématique obtiennent des résultats meilleurs que ceux qui l'utilisent moins souvent, avec une aberration, cependant : ceux qui ne l'utilisent jamais obtiennent de bons résultats. Il est possible que ces enseignants utilisent d'autres manuels qui leur conviennent mieux.

Les enseignantes obtiennent des résultats de 17% supérieurs à ceux des enseignants. Le corps enseignant du CM1 est jeune et légèrement plus diplômé que leurs collègues du CP puisque 24% ont le bac ou plus contre 12% pour ceux du CP. Les enseignants du CM1 qui ont le bac ou plus obtiennent des résultats de 22% supérieurs à ceux obtenus par les enseignants ayant le BEPC. Les titulaires du CEAP et du CAP obtiennent de meilleurs résultats.

L'expérience professionnelle contribue aux résultats, mais cette contribution diminue après 5 ans d'expérience, les enseignants les plus expérimentés obtenant des résultats faibles. Comme il a déjà été observé pour le CP, les effectifs du CM1 n'affectent pas les résultats.

Les enseignants qui estiment que les ressources dont ils disposent ne sont pas suffisantes obtiennent des résultats légèrement inférieurs à ceux qui pensent qu'elles le sont. Généralement, les résultats sont plus élevés lorsque tous les élèves sont assis.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, la performance diminue au fur et à mesure que les manuels doivent être partagés par un plus grand nombre d'élèves. Or, seulement 65% des élèves se trouvent dans la catégorie correspondant aux normes EQF actuelles, soit un livre pour 2 élèves. En mathématique, il existe également un lien direct entre la disponibilité des manuels et la performance moyenne des élèves. Un manuel par élève donne une performance de 27% supérieure à celle qui existe lorsqu'il n'y a que 1 manuel pour 2 élèves.

il existe un lien entre l'utilisation des guides et les résultats : en français, la moyenne augmente avec une plus grande fréquence de l'utilisation et le même lien existe en mathématique. La performance des élèves dans une classe dans laquelle les manuels de mathématique ne sont jamais utilisés produisent des résultats 19% inférieurs à celles où on les utilise souvent.

56% des enseignants ont réalisé entre 50 et 75% du programme de mathématique et on observe que plus le taux de réalisation est élevé, meilleure est la performance. Seulement 36% ont terminé entre 76 et 100% du programme de français. Lorsque les élèves sont très fréquemment à l'heure, les

résultats sont meilleurs que s'ils le sont peu fréquemment et, à plus forte raison, s'ils ne le sont jamais (très petite minorité).

Les consultations fréquentes affectent les résultats positivement dans tous les champs. Cependant, un autre lien peut être proposé : les enseignants qui obtiennent des résultats corrects ont confiance en eux-mêmes et sont donc mieux disposés à partager leur réussite avec leurs collègues.

Les 25 classes du CP et du CM1 ont fait l'objet d'une analyse spéciale afin d'identifier les facteurs susceptibles d'expliquer leur meilleure performance.

Il n'est pas surprenant de constater que les meilleures écoles terminent une plus grande proportion des programmes que les autres, 84% pour les mathématiques, mais seulement 56% pour le français. Ici encore, on observe les difficultés, même dans les meilleures écoles, qu'ont les élèves avec le français.

Les différences de ressources entre les 10 meilleures écoles privées et les autres écoles privées sont moins prononcées que dans le public, mais on retrouve l'importance des ressources, en particulier l'importance des manuels individuels, beaucoup plus fréquents dans les écoles privées en général, mais relativement moins souvent dans les écoles privées « ordinaires ».

Les enseignants des meilleurs CM1 public sont plus qualifiés que ceux des autres écoles. Alors que le niveau terminale et bac+ est relativement rare, on trouve 42% des enseignants des meilleurs CM1 (contre 36% pour les écoles ordinaires) et 29% ayant le niveau bac+ (19% pour les écoles ordinaires).

Les 25 meilleures classes ont des enseignants doté d'un bagage académique plus élevé et disposent en plus grande quantité des ressources qui affectent les résultats. Ce lien est probable car il affecte l'apprentissage directement, mais aussi indirectement en créant une atmosphère plus propice au travail, ce qui facilite la tâche de l'enseignant. Un déficit de ressources augmente le nombre d'obstacles que l'enseignant doit surmonter et cela peut éventuellement mener au découragement.

RESULTATS DES REGRESSIONS

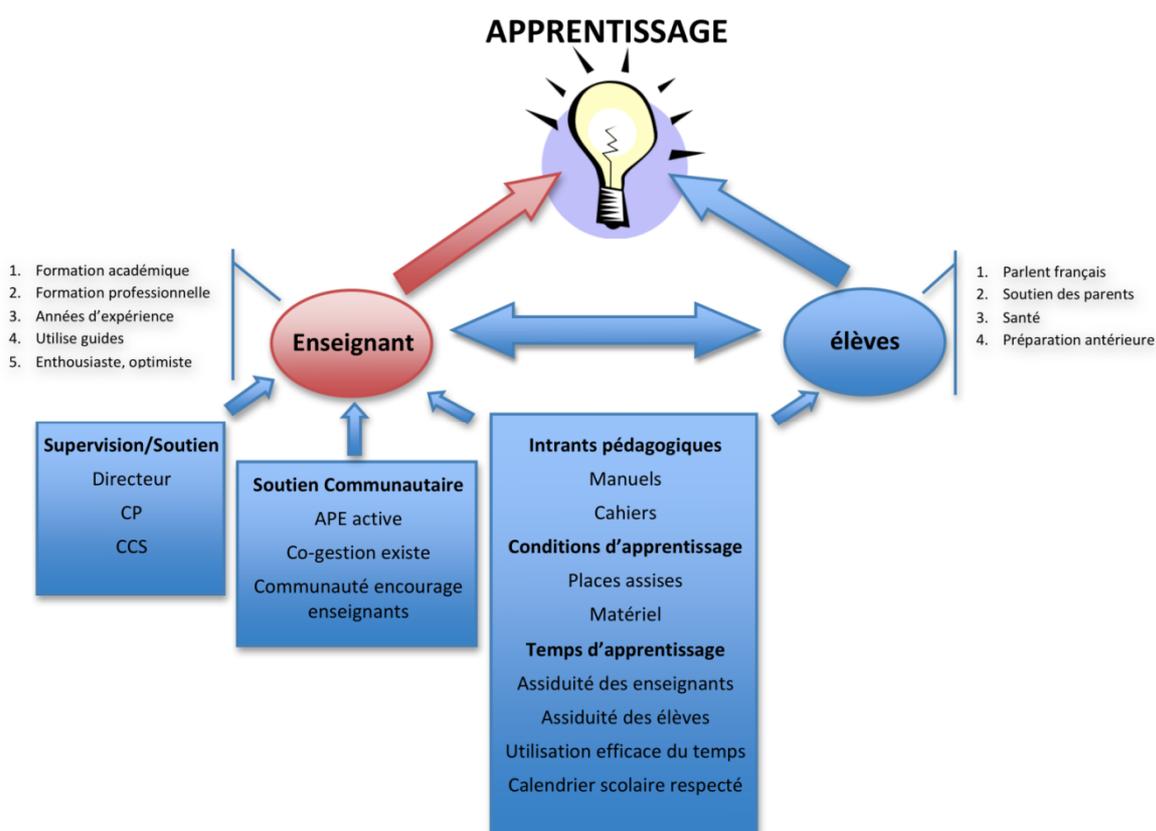
L'analyse confirme les résultats de la deuxième partie. Lorsqu'un enseignant confronte des handicaps trop nombreux (effectifs trop nombreux pour la capacité d'accueil, manuels en nombre insuffisant, élèves maîtrisant peu le français, etc.), ses capacités de gestion de la classe sont dépassées et les résultats diminuent. Moins les handicaps sont importants, meilleure sera la gestion de la classe et meilleurs seront les résultats.

Les régressions montrent que la formation de l'enseignant, surtout une formation professionnelle d'un an obtenue après avoir obtenu le BAC, augmente les résultats parce que cet enseignant dispose de ressources intellectuelles et professionnelles supérieures. Si, de plus, cet enseignant utilise les manuels et les guides (ce qu'il sera plus en mesure de faire s'il a été formé), les résultats seront également meilleurs. Autrement dit, si l'enseignant est équipé pour affronter les obstacles qu'il rencontre, les résultats seront meilleurs. Les enseignants ayant été formé pendant une année produisent des résultats de 1,69 points supérieurs à ceux obtenus par les enseignants sans formation, tous les autres facteurs étant contrôlés.

Par contre, l'absence de ressources en classe et une proportion élevée d'élèves mal assis donnent lieu à de mauvais résultats. Une variable extra scolaire a un effet positif : la proportion d'élèves dont le père connaît le français. Plus cette proportion est élevée, plus le travail de l'enseignant est facilité et vice versa. Cela pourrait expliquer les faibles résultats obtenus dans les zones rurales ainsi que les bons résultats obtenus par les écoles privées urbaines.

CONCLUSION

Le modèle ci-dessous résume les liens entre les divers types de ressources présentes dans une classe et les résultats.



RECOMMANDATIONS

La principale recommandation est de mettre en œuvre un programme d'amélioration simple (portant sur les axes décrits ci-dessous) et utilisant les structures existantes. Cette intervention devrait mettre l'accent sur la classe et l'apprentissage. Tout le système éducatif sera mis au service de cette mission prioritaire.

Il est également recommandé que ce programme soit mis en œuvre en deux étapes. La première porterait sur un nombre limité de CI et de CP (100 écoles, par exemple) afin d'apprendre en faisant, non seulement d'un point de vue pédagogique, mais aussi d'un point de vue gestionnaire. La deuxième phase verrait la forme d'une généralisation graduelle. Le choix du CI et du CP en premier lieu se justifie par le fait qu'il s'agit de la base du système. L'amélioration des compétences à la sortie de ce cycle

améliorera les résultats dans les années suivantes. Les retombées affecteront toutes les classes, même avant qu'elles bénéficient d'une intervention spécifique.

Les axes stratégiques :

1. **Les intrants pédagogiques.** Tous les CI et CP disposeront des intrants pédagogiques avant la rentrée. Mise à disposition des élèves de cahiers supplémentaires afin de pratiquer les compétences en production de l'écrit et en mathématique.
2. **Les enseignants :**
 - a. Formation spécifique au CI ou au CP durant le mois de Septembre
 - b. Soutien accru de la part des directeurs et CP
 - c. Observations détaillée en classe par les CP et spécialistes
 - d. Mise en place par l'enseignant d'un programme d'amélioration des prestations sur la base des recommandations du CP et des spécialistes.
 - e. Evaluations fréquentes des progrès.
3. **Les directeurs, CP et RUP :**
 - a. Formation aux méthodes d'observation
 - b. Utilisation accrue des évaluations
 - c. Conception de programmes d'amélioration pédagogique
 - d. Comment soutenir les enseignants
4. **Les CCS :**
 - a. Disposent d'un budget leur permettant d'intervenir dans les classes
 - b. Implication accrue des APE et CAPE.
5. **Responsables pédagogiques :**
 - a. Détermination de la clarté des programmes pour des enseignants ayant le BEPC
 - b. Révision des programmes pour les rendre plus clair.
 - c. Développement de cahiers d'exercice
 - d. Développement d'outils d'évaluation
6. **Responsables de la planification :**
 - a. Les besoins sont connus avant la rentrée
 - b. Ces besoins sont communiqués à temps pour que les achats soient réalisés.
7. **Services administratifs (ressources humaines, finances, logistique)**
 - a. Nominations réalisées avant la rentrée
 - b. Décaissement des fonds nécessaire à l'achat des intrants et autres besoins à temps.
8. **Personnalités politiques :**
 - a. Forte volonté politique d'améliorer les résultats.
 - b. Suivi nécessaire afin de pouvoir tirer les leçons de l'expérience
 - c. Communication entre les services et entre le niveau national et local augmente.
9. **Gestion du Projet**
 - a. Petit groupe sélectionné pour sa compétence professionnelle exceptionnelle
 - b. Budget de fonctionnement disponible
 - c. Equipe comprend 1 responsable du suivi : matériel informatique et moyens de communication indispensables.
 - d. Les responsabilités de l'équipe incluent la communication.

PREFACE

L'évaluation des acquis des élèves du CP et du CM1 s'inscrit dans le contexte d'un vaste plan d'action (PDDSE) dont l'un des objectifs est de rendre possible la scolarisation primaire universelle. Cette scolarisation implique non seulement que tous les enfants aillent à l'école, mais surtout qu'ils y acquièrent les compétences prévues par les programmes. Le but de l'évaluation de mai 2011 est de mesurer les acquis des élèves afin de fournir aux décideurs des bases objectives sur lesquelles modifier, ou non, la politique gouvernementale dans le domaine de l'enseignement primaire.

La première partie de ce rapport présente les résultats des tests administrés aux élèves, et elle présente aussi les différences entre les acquis des élèves des écoles publiques avec ceux obtenus par les élèves des écoles privées. Elle présente également les différences entre les départements, en ce qui concerne les écoles publiques, et les différences entre les garçons et les filles pour les écoles publiques et privées.

La deuxième partie se concentre sur les liens entre certaines variables. Elle rend possible une évaluation d'un nombre limité de normes EQF, celles-ci ayant été conçues pour améliorer l'apprentissage (par exemple, existe-t-il un lien entre la proportion d'élèves assis confortablement et l'apprentissage ?). Ces variables ont été sélectionnées parce qu'elles peuvent être modifiées par la politique éducative. Par exemple, le nombre de manuels disponibles affecte-t-il les résultats ? Si un livre par élève améliore les résultats d'une manière significative, cette politique est-elle financièrement réalisable ? Si elle ne l'est pas, serait-il judicieux d'augmenter les effectifs moyens là où c'est possible afin de libérer des fonds qui pourraient servir à l'achat de livres ? Ainsi, les résultats de l'évaluation deviendront un outil décisionnel qui permettra aux responsables d'optimiser l'utilisation des ressources afin d'optimiser l'apprentissage de tous les élèves.

Une troisième partie examine les interactions entre les variables car l'apprentissage est une activité complexe qui est tributaire de nombreux facteurs contextuels internes, et de facteurs externes à l'école, la connaissance du français par les parents, par exemple. Si l'on sait que, tous facteurs constants, la connaissance du français par les parents affecte l'apprentissage à l'école, celle-ci pourra alors développer des stratégies qui permettront aux élèves qui entrent à l'école sans aucune connaissance de la langue d'enseignement de combler leur déficit initial. Cela implique que les écoles devront adopter des stratégies différenciées si tous les élèves du pays doivent maîtriser les compétences prévues par les programmes en fin de cursus. Le but de cette troisième partie est de fournir aux responsables des outils décisionnels qui tiennent compte de la complexité de la situation.

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une telle enquête exige la coopération de nombreuses personnes représentant des compétences très diverses. Le ministère avait créé un comité technique dont le Conseiller Technique DEWANOU, Honoré était le président. Sa tâche n'a pas été simple car l'organisation de l'activité exigeait un travail difficile et prenant, ce travail venant en sus de ses obligations habituelles. Il doit être remercié. Il a été assisté par Mme GRIMAUD, Denise et SOTOHOU Marcelin qui, de plus, ont activement participé à l'atelier de formation des enquêteurs.

La préparation des diverses phases de l'enquête et le recrutement de l'équipe nécessaire à sa réalisation ont été exécutés en un temps record. En effet, il fallait concevoir les épreuves (celles utilisées dans les précédentes évaluations n'étant pas appropriées), adapter les questionnaires administrés aux enseignants et aux directeurs, tirer les échantillons et les vérifier et organiser la complexe logistique. Toutes ces tâches ont été réalisées en 3 semaines, l'enquête devant impérativement avoir lieu durant la dernière semaine de mai. Ce n'est que grâce au dévouement de nombreuses personnes que les tests ont pu être conçus et pré testés, les questionnaires élaborés, finalisés et imprimés et les échantillons tirés. Le temps court disponible a contraint tous les collaborateurs à travailler tard dans la nuit. Ce dévouement a permis aux enquêteurs de partir suffisamment tôt pour être dans les écoles le lundi matin, le travail sur le terrain durant une semaine. La correction des cahiers s'est faite en partie sur le terrain, en partie à Porto Novo. La saisie a été réalisée à Porto Novo et les fichiers ont été remis à l'analyste à la fin du mois d'août.

Les conditions difficiles qui ont marqué la phase préparatoire ont exigé une coopération exceptionnelle. La conception des épreuves a été animée par deux pédagogues chevronnés dont la contribution doit être soulignée car elle a été essentielle. Leur réputation professionnelle est telle que les concepteurs qui ont été sollicités ont immédiatement accepté de collaborer à la préparation des épreuves, bien que les détails administratifs restaient encore à régler. MM. COSSOU, Magloire et GBENOU, Pierre ont animé les discussions et ont quelquefois dû clore les débats afin que les échéances soient respectées. Ces deux inspecteurs à la retraite ont une vaste connaissance du monde éducatif béninois et ils ont mis tout leur savoir, leur expérience et leurs réseaux à la disposition de l'équipe qui a été assemblée grâce à leur diligence. Ils étaient certes membres du comité technique, mais ils se sont impliqués dans toutes les phases du travail, y compris la formation des enquêteurs. L'évaluation n'aurait pas eu lieu sans leur engagement et ils doivent être vivement remerciés.

L'équipe de conception était composée de 8 personnes : Noel AKIGBE; Romain FANOU ; Dominique GOMEZ et Fidèle AKOGOU en français. En mathématique, Christophe AKELE, Mathias SOSSOU , Ives ALLANSANON et Paulin FATOUMBI ont conçu les cahiers. A la fin du travail en équipe, tous les concepteurs ont participé aux discussions car, même s'ils possèdent des compétences spécifiques dans leur matière, ils n'en restent pas moins enseignants

chevronnés et chacun a accepté de contribuer à la finalisation des cahiers. Les tests de fiabilité ont établi que leur travail avait été bien fait. Ces concepteurs se sont portés volontaires pour vérifier un nombre important de corrections faites par les enquêteurs. Ce travail supplémentaire n'était pas prévu mais, sans ce bénévolat, de graves problèmes se seraient posés au moment de la saisie. Ils doivent donc être remerciés à plusieurs titres, peut-être surtout pour la bonne humeur dont ils ont toujours fait preuve malgré la presse du calendrier.

Le tirage des échantillons (national, départemental ainsi que pour les écoles privées) et leur vérification exigeait la coopération des services statistiques de la DPP et cette direction avait demandé à M. MENOUE, Parfait, de partager sa connaissance des annuaires statistiques et de réaliser des requêtes spécifiques. Il est évident que son planning de travail a été fortement perturbé. Il a aussi joué un rôle capital dans une tâche particulièrement difficile : la répartition des enquêteurs dans les diverses écoles. C'est un travail qui exige du temps et de la patience. Le temps manquait et M. MENOUE a donc dû beaucoup travailler, et fort tard, pour que chaque enquêteur se retrouve avec une liste d'écoles à visiter. Dans cette tâche, il a été assisté par M. SOSSOU, Mathias, de la DIP, qui a également participé à la finalisation des grilles de correction pour qu'elles soient prêtes pour l'imprimeur. Tout au long du travail préparatoire, le DPPA, M. TCHOBO, Fachéhoun s'est beaucoup intéressé au travail de l'équipe, a donné son temps et a mis sa considérable expérience à la disposition de l'équipe. Son soutien moral et son engagement ont facilité la tâche de l'équipe.

Sans un esprit de coopération et un engagement exceptionnel de la part de toutes ces personnes, la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible.

Mais il ne s'agissait là que du début. En effet, la collecte des données coïncidait avec les épreuves en blanc du CEP, ce qui voulait dire que certaines écoles dans l'échantillon n'étaient pas disponibles. Des écoles alternatives avaient été prévues, mais cela a exigé des ajustements de dernière minute et, souvent, des déplacements supplémentaires. Dans certains cas, les enquêteurs ont dû faire appel à leurs talents de négociateurs pour convaincre tel directeur qu'il serait possible de faire venir les élèves du CP et du CM1 le lendemain. L'enquêteur en question devait alors réorganiser son calendrier. Les enquêteurs ont été bien accueillis dans les écoles parce qu'ils étaient dans la vaste majorité des cas, des enseignants à la retraite connaissant le monde éducatif et sachant comment expliquer les buts de l'évaluation. Certes, ils étaient munis d'une lettre de recommandation officielle du ministère, mais le contact personnel, et sa qualité, ont permis de surmonter bien des difficultés. Sans leur engagement, le travail n'aurait pas eu la qualité indispensable.

Le travail de ces enquêteurs a été d'autant plus ardu qu'il leur avait été demandé de corriger les cahiers collectés durant la journée. Cette décision avait été prise pour des raisons avant tout budgétaires car il n'était pas certain qu'une équipe spéciale pourrait être constituée pour ce travail. En fait, une partie du travail de correction a dû être reprise à Porto Novo. Ce travail supplémentaire a donné lieu à certaines frustrations compréhensibles car il s'agissait d'un travail supplémentaire qui n'a pas été rémunéré. Des concepteurs se sont portés volontaires

pour vérifier que les corrections adhéraient aux grilles de correction. M. AKIGBE, Noël avait donné l'exemple et il a été rejoint par AKIGBE Roger, SOSSOU Mathias et HOUNKANRIN Henri. Il est donc juste de remercier ces concepteurs et ces enquêteurs qui ont fait preuve d'un grand professionnalisme. Leur contribution a été indispensable à la qualité du produit final.

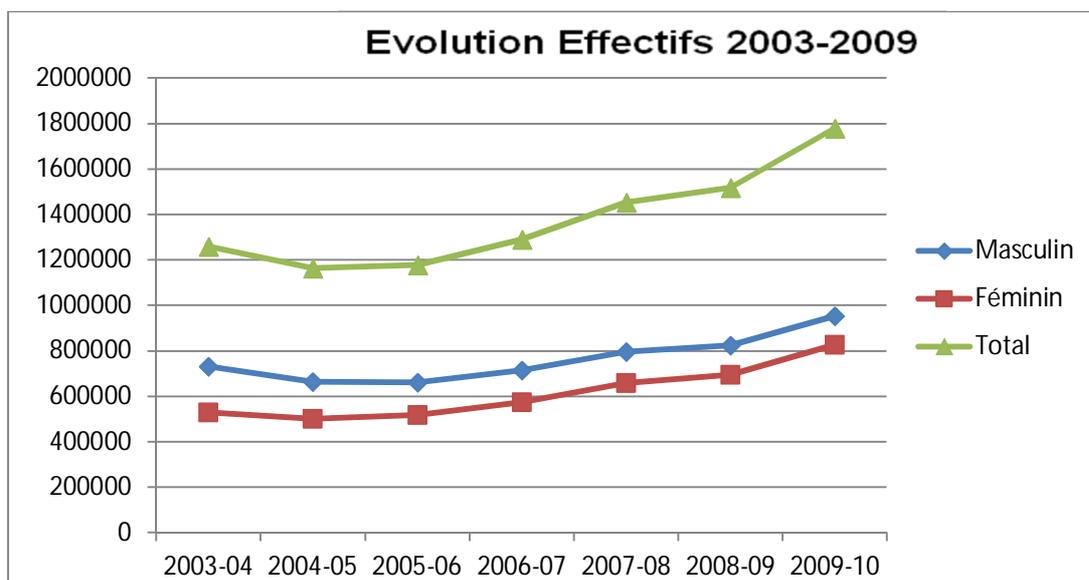
Les directeurs des écoles et les enseignants ont vu arriver dans leur école une équipe dont les exigences ont perturbé les activités habituelles de la journée. Malgré cela, les dispositions nécessaires ont été prises rapidement et les élèves ont accepté de voir certains de leurs camarades sélectionnés (d'une manière aléatoire) pour participer à l'enquête alors que le reste généralement allait dans une autre classe pour y travailler. Les enseignants ont bien voulu être interviewés et ils ont permis aux enquêteurs de consulter leurs registres afin de noter les moyennes des élèves participant à l'évaluation et d'apprendre qui passerait dans la classe supérieure l'année suivante. Les directeurs, eux aussi, ont été interviewés. Le très faible nombre de non réponse témoigne de la bonne volonté de tous ces éducateurs et nous les remercions de leur coopération.

Tout ce travail ne sera justifié que si les décideurs utilisent les résultats pour élaborer des interventions basées sur les résultats de l'évaluation. Ces résultats, comme ceux des évaluations précédentes, montrent que le niveau de maîtrise est faible. Il ne s'améliorera que si les pratiques actuelles sont examinées à la lumière des résultats. Ces examens des pratiques actuelles devraient donner lieu à des expériences dans un nombre limité d'écoles afin que les résultats des changements puissent être évalués dans des contextes réels. Plus tard, les pratiques efficaces pourront être introduites dans toutes les écoles. Si un tel développement résulte de l'évaluation de mai 2011, tous les efforts des responsables, des concepteurs des instruments, des enquêteurs, des directeurs, des enseignants et des élèves n'auront pas été vains. Le vrai remerciement viendra lorsque chaque élève apprendra tout ce qu'il est capable d'apprendre parce que toutes les écoles offriront à tous les élèves des opportunités égales d'apprentissage.

LES ACQUIS DES ELEVES DU CP ET DU CM1 DANS LES ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES DU BENIN FIN MAI 2011

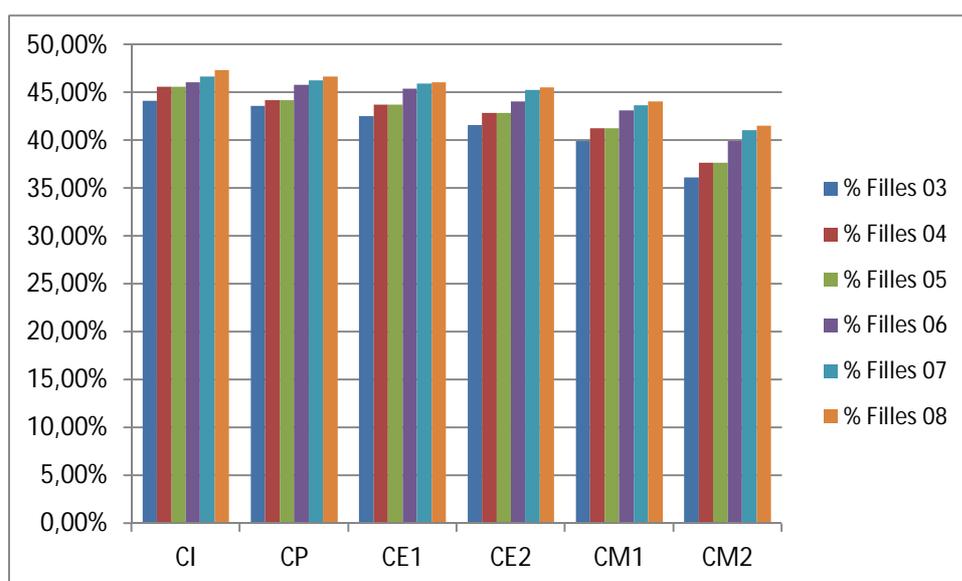
INTRODUCTION

Le Bénin s'est engagé sur la voie de la scolarisation universelle. Afin d'atteindre cet objectif, le Gouvernement a mis en place plusieurs stratégies avec l'appui de partenaires nationaux et internationaux. Ces stratégies ont permis au taux brut de scolarisation de passer de 84% en 2001 à 94% en 2004, 104% en 2008, et 111% en 2009-2010. Le graphique suivant montre l'évolution des effectifs entre 2003-2004 et 2009-2010.



La scolarisation universelle implique nécessairement une participation égale des garçons et des filles. Le graphique ci-dessous montre le pourcentage de filles dans les diverses classes entre 2003-2004 et 2009-2010.

EVOLUTION DE LA REPRESENTATION FEMININE 2003-2009



Ce graphique permet trois conclusions :

1. La participation féminine est plus forte dans les petites classes que dans les grandes
2. Le taux de participation féminine a augmenté chaque année et dans chaque classe, mais en particulier au CM2, passant de 35% à 42%, ce qui représente une augmentation de 20% en 6 ans. La progression de la participation féminine au CM2 implique un maintien des filles plus élevé en 2009 qu'en 2003.
3. En 2003, les filles représentaient 44% des effectifs du CI. Six années plus tard, en 2008, ce pourcentage était de 47%. La tendance est donc également à la hausse en ce qui concerne le recrutement initial des filles.

Les efforts consentis par le Bénin se sont donc traduits par deux types de progrès vers la scolarisation universelle : une croissance très forte des effectifs, d'une part, et un taux de participation féminine lui aussi croissant, de l'autre.

Ce succès génère des problèmes financiers ainsi que des problèmes de gestion. Par exemple, entre 2007-2008 et 2008-2009, les effectifs du primaire public ont augmenté de 65 000 élèves. Cela se traduit par 1300 enseignants (1 enseignant pour 50 élèves en moyenne) et salles de classe supplémentaires. Ces enseignants doivent être formés, encadrés, et rémunérés.

Même si le système béninois jouissait de vastes ressources pour atteindre la scolarisation universelle, les difficultés auraient été nombreuses car toute organisation qui croît rapidement doit constamment adapter ses structures et ses procédures. Or, dans une administration publique, le changement et l'adaptation à de nouvelles conditions est toujours difficile. Dans un système éducatif en constante croissance, le recrutement de nouveaux enseignants implique la présence d'un nombre important de personnes sans expérience. Or, dans l'enseignement, l'expérience professionnelle ainsi que l'appui de collègues plus chevronnés sont indispensables. De plus, les retraites automatiques font partir les enseignants les plus expérimentés. Il en est de même pour les directeurs qui doivent prendre la tête des écoles nouvellement créées. Tous ces changements causent des problèmes administratifs. Tout serait un peu moins difficile si les systèmes de gestion et de communication étaient performants. Or,

l'audit des ministères chargés de l'éducation a documenté la présence de difficultés de gestion au ministère et dans les autres structures. ¹

La croissance rapide des effectifs n'est pas le seul changement important survenu. Le système éducatif béninois a aussi connu un changement de pédagogie qui exige un comportement différent de la part des enseignants vis-à-vis des élèves. Etant donné la complexité de l'approche participative, il fallait modifier les programmes de formation actuels, ce qui ne peut pas être réalisé rapidement. De plus, il fallait organiser une formation continue pour les enseignants en service. Au début du moins, et malgré les gros efforts de la part du gouvernement et le soutien de plusieurs partenaires, il était inévitable qu'un hiatus existe entre les exigences de la nouvelle pédagogie et les compétences des enseignants.

Les résultats de l'évaluation des acquis de 2011, et leur interprétation, doivent tenir compte de ces trois facteurs : un accroissement rapide des effectifs (résultat à trois fois de la croissance démographique élevée et de l'accroissement du taux de participation de chaque cohorte), un changement de l'approche pédagogique de base et des programmes et, enfin, un contexte organisationnel caractérisé par de nombreux dysfonctionnements. Parmi ces trois facteurs, seul le contexte organisationnel pourrait faire l'objet de réformes. En effet, la croissance démographique ne peut pas être réduite à court terme (les élèves qui iront à l'école dans 5 ans sont déjà nés) et il semble impensable d'abandonner l'objectif de la scolarisation universelle. Un changement de l'approche pédagogique aurait des conséquences financières très élevées. De toute façon, même si l'on exclut l'aspect financier, rien n'indique que les pratiques pédagogiques au Bénin diffèrent de celles qui prévalent dans les autres pays. Autrement dit, les leviers dont dispose le gouvernement se limitent aux divers types de ressources et à leur gestion efficace. Une gestion efficace nécessairement comprend une gestion rigoureuse des ressources humaines, le facteur le plus coûteux dans un système éducatif.

Pourquoi une évaluation en 2011 ?

L'évaluation du niveau des élèves est devenue une pratique courante, dans les pays riches (49 pays ou zones économiques pour l'évaluation PISA de 2009) ² comme dans les pays africains (15 pays ont participé aux évaluations SACMEQ et 18 à celles organisées par PASEC). Ces évaluations permettent de faire le point quant à l'apprentissage qui a effectivement lieu dans les écoles ou collèges. Ces constats permettent ensuite d'ajuster les diverses politiques des systèmes éducatifs.

Le Bénin, lui aussi, a réalisé plusieurs évaluations : en 1995, en 2005 (PASEC), et en 2007 (ABE/LINK et PAGE). Une autre évaluation a été réalisée par un cabinet de consultants américains en 2003 mais cette évaluation a été contrainte d'utiliser une approche différente des autres à cause des grèves des

¹ Unité de Gestion du Programme Fast Track ; Fonds Communs Budgétaires (UGP/FTI-FCB) ; Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP). Audit institutionnel, organisationnel et fonctionnel du secteur de l'éducation du Bénin. Avril 2011.

² L'évaluation de 2009 a porté sur les sciences et les mathématiques. L'évaluation concerne les élèves âgés de 15 ans, et non ceux qui se trouvent dans une classe spécifique. Cet âge a été sélectionné parce que, dans les pays riches, la scolarisation est universelle à cet âge. La province de Shanghaï a obtenu le meilleur score de tous les pays (220 jours de classe par an).

enseignants. Malgré les différences d'échantillonnage et d'instruments, les résultats ont montré que la vaste majorité des élèves béninois n'atteignait pas le niveau prévu par les programmes.³

Bref aperçu sur les évaluations précédentes

En 1995, le Ministère des Enseignements Primaires et Secondaire, avec l'appui technique de Léo Laroche, a dirigé une évaluation portant sur les CP et les CM1, en français et en mathématiques⁴. A l'époque, les programmes scolaires dits intermédiaires étaient encore en vigueur.

Quelques citations résument les conclusions principales de cette évaluation :

- « au niveau de l'expression écrite qui a notamment porté sur la production de phrases à partir d'images, les pourcentages de réussite observés sont inférieurs à 20% ce qui traduit un taux d'échec assez élevé » (p. 55)
- « en ce qui concerne la compréhension écrite, moins de 50% des élèves ont pu reconnaître des mots qui appartiennent à un même ensemble à savoir fruits, les animaux et les outils d'écolier... » (p. 55)
- « le plus faible taux de réussite s'observe au niveau de l'application des règles de l'orthographe grammaticale (15,8%) et de la syntaxe (20,3%) ». (p. 69)
- « ..très peu d'élèves ont obtenu la moyenne et plus, ce qui signifie que globalement l'épreuve de français au CM1 n'a pas enregistré un succès. » (p. 72)
- « en vocabulaire, on relève un taux de réussite inférieur à 45% des élèves évalués pour ce qui concerne les contraires de mots à trouver. Les élèves ont été très peu nombreux à satisfaire l'exercice portant sur les synonymes, les homonymes et les mots de la même famille (moins de 35% de réussite) ». (p. 74)
- « ..moins de 40% des élèves sont parvenus à analyser correctement les trois mots (un nom, un pronom, un adjectif) qui leur ont été présentés ». (p. 76)
- « on peut affirmer, ... que dans l'ensemble les élèves évalués sont très faibles en expression écrite. Cette faiblesse s'explique, sur le plan purement pédagogique, par la non maîtrise des mécanismes de la langue par les élèves ». (p. 78)
- « pour ce qui concerne les exercices portant sur les mesures de longueur, les pourcentages de réussite sont inférieurs à 36%. Quant à l'exercice relatif à la mesure de surface, les pourcentages de réussite sont de 37,1% pour la conversion correcte, 30% pour l'opération bien posée et 22,6% pour le résultat juste ». (p. 92)
- « ...le score réalisé par les élèves du CM1 en mathématique est largement en deçà de la moyenne » (p. 94)
- « D'une manière générale, on constate que l'épreuve de mathématique au CM1 n'a pas été réussie par les élèves évalués ». (p. 96)

³ Il serait possible de ré-analyser les données brutes de ces évaluations afin de comparer les résultats d'une manière systématique. Une telle analyse serait intéressante d'un point de vue pédagogique. Les données sont disponibles.

⁴ Une Evaluation sur Echantillon des Elèves de CP et CM1 en français et en mathématique : analyse statistique et pédagogique. Ministère de l'Education Nationale. Janvier 1996.

En 2003, le groupe Louis Berger/DevTec avait été chargé d'évaluer le progrès réalisé en ce qui concerne la mise en œuvre de la réforme au CI et au CP.⁵ L'évaluation devait aussi mesurer la performance des élèves du CI et du CP. En ce qui concerne les compétences des élèves, les évaluateurs ont utilisé une grille d'observations qui a été utilisée dans les classes de mathématiques et de français. Les évaluateurs ont ajouté à leurs observations l'évaluation du niveau de langue des élèves du CE1. Les grèves ont rendu impossible l'utilisation de cahiers d'exercices, comme cela a été fait dans toutes les autres évaluations.

Les auteurs expliquent que les effectifs observés dans les classes de CI et CP rendent l'attention individuelle de la part de l'enseignant impossible. Selon ce rapport, les élèves qui ne parlent pas français sont négligés (p. 11). Le rapport affirme que les méthodes pédagogiques préconisées par les NPE ne sont que peu utilisées par les enseignants qui continuent de pratiquer un enseignement traditionnel. Même en CE1, « moins de 20% des enfants sont capables de travailler en français au niveau escompté ». (p. 19) « ..la majorité des élèves du CI et CEP ne comprennent pas l'enseignant, ne peuvent pas lire les instructions, et sont incapables de participer en classe ». (p. 19) Cela n'est pas surprenant car la majorité des enseignants n'ont jamais été même simple témoins d'une classe utilisant la nouvelle pédagogie. Le rapport Louis Berger/DevTec met l'accent sur le problème de l'apprentissage de la langue car la majorité des petits béninois doivent apprendre à lire, à écrire et à compter, activités difficiles, dans une langue qu'ils ne connaissent pas du tout ou très peu.

Les évaluations PASEC ont un but différent de celles mentionnées ci-dessus car elles mesurent l'apprentissage des enfants dans divers pays afin de les comparer entre eux. Ces comparaisons permettent d'identifier les politiques éducatives les plus efficaces. Cette approche comporte aux moins deux difficultés : la majorité des élèves du primaire en Afrique ne connaissent pas le format QCM, d'une part, et les questions posées ne sont pas nécessairement conformes au programme d'un pays donné. Même si les programmes scolaires se ressemblent, néanmoins, les situations d'apprentissage peuvent être suffisamment différentes pour troubler certains élèves. Certes, une équipe nationale joue un rôle important dans l'organisation de l'évaluation, mais il est difficile de trop s'éloigner du format international si l'on souhaite comparer les apprentissages entre les pays participants.

Les résultats de l'évaluation PASEC au Bénin indiquent des moyennes faibles, au CP comme au CM1 : 35/100 en français au CP et 28,8/100 au CM1 et 28,8/100 en mathématique au CP et 32,4 en mathématique au CM1. Au CP, 70% des élèves sont jugés faibles en français et 84,7% en mathématiques. Au CM1, 66,4% des élèves sont jugés faibles en français et 79,6% en mathématiques. Une comparaison avec d'autres pays francophones révèle que le Tchad et la Mauritanie sont les deux pays qui obtiennent des résultats plus faibles que ceux du Bénin. Parmi les facteurs qui expliquent ces faibles résultats, les auteurs soulignent le manque de qualification des enseignants ainsi que des conditions de travail qui ne facilitent pas l'apprentissage, parmi lesquels il faut citer les nombreuses grèves qui se traduisent par un temps d'apprentissage fortement réduit.

En 2007, le Ministère, avec l'appui du projet ABE/LINK, a organisé une évaluation des acquis des élèves du CE1, CE2 et CM1. Les tests utilisés pour réaliser cette évaluation reflétaient l'approche par

⁵ « Réforme de l'enseignement primaire au Bénin : Evaluation des nouveaux programmes d'enseignement » (Benin, Louis Berger/Devtech)

compétence et les épreuves ont été évaluées par une équipe d'enseignants maîtrisant cette approche. Cette évaluation comportait des activités dans tous les champs.

En lecture (compréhension de l'écrit), 50% des élèves démontrent une compétence insuffisante. En mathématique, par contre, les résultats sont bien meilleurs puisque ce ne sont que 5% des élèves qui ne démontrent aucune compétence. Au CE1, les résultats sont particulièrement faibles puisque 80% des élèves sont évalués comme démontrant une absence de compétence en compréhension de l'écrit, le pourcentage ne faisant preuve d'aucune compétence étant de 77% en expression écrite et de 72% en mathématique. Au CE2, 71% des élèves ne démontrent aucune compétence en mathématique, ce pourcentage étant de 72% en lecture et 61% en expression écrite.

Les écoles privées obtiennent en général des résultats supérieurs à ceux des écoles primaires publiques. Cependant, les auteurs du rapport observent que certaines écoles publiques obtiennent de bons résultats, mais il s'agit d'une petite minorité.⁶

Une dernière évaluation, réalisée en **2007** avec l'appui du projet PAGE, s'est concentrée sur le CM2 en français et en mathématique. Cette évaluation a utilisé des instruments détaillés pour mesurer les compétences. Cette évaluation a également démontré des résultats faibles : une moyenne de 34,2/100 en production de l'écrit et de 33,3/100 en mathématique. Dans ce champ, 24% des élèves ont une note supérieure à 50/100, ce qui normalement représente le seuil minimal de compétence.

De tels constats sont graves de conséquences. En effet, cette situation crée une injustice profonde puisque le pays ne tient pas la promesse implicite faite aux enfants lorsqu'ils s'inscrivent à l'école. Cette injustice est d'autant plus prononcée que l'apprentissage n'est pas également réparti sur tout le territoire. Ainsi, certains jeunes citoyens se trouvent mal préparés pour leur futur. De plus, le potentiel de croissance économique est considérablement réduit car les compétences qui résultent de l'investissement éducatif (ce sont ces compétences qui produisent la croissance et non la fréquentation scolaire)⁷ ne peuvent pas produire les retombées économiques escomptées. Il en est de même pour les autres retombées de l'investissement éducatif en termes de santé, par exemple .

Les faibles résultats démontrés par les diverses évaluations affectent négativement le fonctionnement de toute l'école. En effet, un apprentissage insuffisant au CI et au CP crée une situation difficile pour les enseignants qui confrontent des nouveaux élèves, au CE1 par exemple, insuffisamment préparés. Etant donné des effectifs souvent pléthoriques, il est facile de comprendre que certains enseignants s'adaptent mal à cette situation. Le rapport PAGE, en particulier, observe que le niveau des élèves du CM2 est très hétérogène, ce qui pourrait être une conséquence des lacunes accumulées dans les classes précédentes et que l'enseignant du CM2, généralement le directeur de l'école, ne peut pas combler en une seule année. L'hétérogénéité du public, situation pédagogique toujours difficile, s'ajoute aux difficultés d'enseignement dans une langue peu maîtrisée par beaucoup d'élèves, dans

⁶ Cette étude a été suivie d'une autre étude, appuyée par le projet PAGE, dont le but était d'identifier les facteurs qui permettaient à certaines écoles publiques et privées d'obtenir des résultats très au dessus de la moyenne. Voir : Garnier, Maurice. LES ECOLES EFFICACES AU BENIN : ETUDE DIAGNOSTIQUE DE MAI 2008.

⁷ Il est probable que la fréquentation scolaire enseigne certains comportements qui facilitent la croissance économique. Cependant, les compétences développées, en langue comme en mathématique et en science, permettent non seulement de progresser dans le système éducatif, mais également d'utiliser ces compétences dans la vie économique et la vie familiale.

des conditions souvent pénibles. Comme le note le rapport Louis Berger, une approche individualisée que requière un public hétérogène est impossible et contribue à un faible apprentissage pour la majorité des élèves. Il est important de se rappeler que les enseignants ne sont pas tous efficaces et qu'un enseignant peu productif rend la tâche de celui de la classe supérieure l'année suivante très difficile. Si le premier trimestre doit être consacré aux compétences qui auraient dû être maîtrisées l'an passé, le temps restant ne suffira probablement pas pour terminer le programme prévu. Cette situation peut se reproduire plusieurs fois durant la carrière scolaire d'un élève et il n'est donc pas surprenant, étant donné le contexte, que beaucoup d'élèves ne peuvent pas démontrer qu'ils maîtrisent les compétences prévues.

Étant donné la concordance des résultats entre les évaluations réalisées au Bénin, ainsi que leur similarité avec les résultats obtenus dans les autres pays (en général, l'apprentissage est loin de celui prévu par les programmes en Afrique francophone et anglophone), il pourrait paraître superflu d'en organiser une nouvelle.

Il s'agirait là d'une conclusion hâtive. En effet, plusieurs changements importants ont eu lieu dans le système éducatif béninois durant les quatre dernières années et il serait utile de connaître les effets de ces changements.⁸ Parmi ces changements importants, on peut noter l'accroissement constant du taux de scolarisation qui amène à l'école des populations précédemment étrangères qui pourraient rencontrer des difficultés particulières, en particulier parce que leurs parents sont en majorité analphabètes. Ces parents, surtout si l'école ne cherche pas à les impliquer dans la scolarisation de leurs enfants, ne pourront pas surveiller le travail scolaire de leurs enfants. Le système éducatif pourrait donc rencontrer des problèmes d'accueil encore plus prononcés que ceux qu'il a rencontrés auparavant.

Cette scolarisation toujours croissante crée évidemment des problèmes d'effectifs qui peuvent affecter les résultats si la formation des enseignants n'inclut pas l'apprentissage de techniques leur permettant de mieux gérer les classes pléthoriques. Puisque les effectifs pléthoriques ne sont pas rares au Bénin, les programmes de formation, ou les UP, ont-ils introduits l'apprentissage systématique par les enseignants de techniques permettant de mieux gérer ces effectifs ?

Un autre changement important a eu lieu. Le système de formation a évolué au cours des trois dernières années. Ce système maintenant comprend une formation à distance (mais qui inclut une formation présentielle également) organisée par l'INFRE (environ 10500 personnes en ont bénéficié) et une formation dans les ENI dont deux ne recrutent que des bacheliers. Ainsi, le corps enseignant regroupe des personnes ayant été formées il y a déjà de nombreuses années (et ayant donc une expérience professionnelle substantielle), des enseignants nouvellement formés dans les ENI, des enseignants en formation pendant qu'ils tiennent une classe, et des enseignants n'ayant reçu pratiquement aucune formation. Les évaluations précédentes n'ont pas pu démontrer un lien entre la

⁸ L'identification des paramètres ne constituera que la toute première étape qui devra être suivie de l'identification de la structure qui serait chargée de mettre une stratégie en place, de la suivre et de l'évaluer. Cela pourrait impliquer la création de nouvelles structures, l'attribution de nouvelles responsabilités dans le cadre de structures existantes et l'allocation des ressources indispensables. Les TDR de l'évaluation de 2011 stipulent que cette évaluation doit suggérer des interventions possibles.

formation et les résultats.⁹ Il est possible cependant que les méthodes de formation se soient améliorées suffisamment pour permettre aux jeunes enseignants d'obtenir de meilleurs résultats. D'ailleurs, une récente évaluation à mi parcours de la formation organisée par l'INFRE suggère que la formation de l'INFRE est efficace. Cependant, cette évaluation n'a pas pu mesurer l'apprentissage des élèves.¹⁰ Il est possible que les enseignants se sentent plus à l'aise dans leur travail, ce qui devrait améliorer les résultats, mais qu'ils ne disposent pas encore de suffisamment d'outils et d'expérience pour avoir un impact significatif sur l'apprentissage. Notons enfin que de nombreuses grèves au cours des années passées ont raccourci le nombre de jours de classe, ce qui a probablement réduit l'impact des nouvelles formations.

Ces changements justifient donc un examen détaillé de la performance des élèves.

⁹ Les études PASEC ainsi que ABE/LINK n'ont pas pu démontrer un lien entre le type de formation et les résultats.

¹⁰ Compaoré, Martin et Monkon, Frédérick Antoine : Evaluation à mi-parcours de la formation qualifiante des enseignants communautaires reversés contractuel d'Etat. Juin 2010.

METHODOLOGIE

Principe de l'étude :

L'évaluation de mai 2011 privilégie les variables que l'école, ou le système éducatif, pourrait influencer et ignore celles sur lesquelles l'école n'a pas de prise. C'est pourquoi un questionnaire n'a pas été administré aux élèves, comme il est habituel de le faire. Cette décision a été prise aussi pour des raisons pratiques. En effet, il était impossible de passer plus d'une journée dans chaque école (le coût supplémentaire aurait été déraisonnable). Or, l'administration des cahiers, surtout au CP, et les entretiens avec les enseignants et le directeur remplissaient la journée.

Il aurait été souhaitable d'observer certaines classes afin de déterminer si les comportements des enseignants étaient en accord avec leurs déclarations. L'avantage d'une telle approche a été démontré lors de l'enquête sur les écoles efficaces réalisée en 2008. Les ressources disponibles, et le temps prévu par les responsables de l'étude pour la préparation, la formation et la conduite du travail sur le terrain n'ont pas permis d'observer un échantillon de classes. Une étude basée sur l'observation exige une méthodologie différente et une formation des enquêteurs beaucoup plus intense que celle utilisée en 2011.

Un autre principe guidait l'enquête : les activités demandées aux élèves devaient leur être totalement familières. Les épreuves ont donc été conçues par des pédagogues béninois et elles reflètent les programmes de fin d'année au CP et au CM1. Quelques questions provenant du programme de l'année précédente ont été incluses afin de déterminer si, même si la majorité des élèves ne démontraient pas un niveau de compétence correspondant au programme de fin d'année, ils maîtrisaient certains aspects du programme de l'année précédente.

L'inclusion d'écoles privées dans l'échantillon permet d'élargir le champ des pratiques utilisées dans l'enseignement primaire. Les écoles privées utilisent le programme officiel, mais elles ont leur propre système de gestion et de recrutement des enseignants. Ces écoles ne recrutent que les élèves dont les parents peuvent payer les frais d'inscription.

1. Conception des instruments

Il aurait été possible d'utiliser les instruments développés par des équipes béninoises pour les besoins de l'évaluation ABE/LINK. Plusieurs facteurs ont milité contre cette utilisation. D'abord, les épreuves de français et de mathématique étaient courtes car ABE/LINK comprenait tous les champs, ce qui obligeait chaque épreuve pour chaque champ d'être courte. Etant donné que l'évaluation des acquis de 2011 se limitait au français et aux mathématiques, il aurait fallu allonger les épreuves afin d'aller davantage dans le détail des compétences. De plus, les concepteurs ont fait valoir que les énoncés ne correspondaient plus étroitement à la réalité actuelle au Bénin. Il a donc été décidé de développer de nouvelles épreuves en français et en mathématiques.

Quatre équipes de 4 membres chacune ont été organisées, l'une pour le CP français, une 2^{ème} pour le CP mathématique, une 3^{ème} pour le CM1 français et une 4^{ème} pour le CM1 mathématique. Les membres de l'équipe étaient tous des enseignants chevronnés qui maîtrisaient tous l'approche par compétence.

Une fois les épreuves conçues, les équipes ont critiqué le travail de leurs collègues. Des débats très animés ont eu lieu avant qu'une version finale soit mise en forme pour les pré tests dans les écoles. Ces pré tests ont eu lieu à Porto Novo dans des écoles publiques et une école privée.

Les commentaires des enseignants de ces écoles ont été notés (en particulier, il fallait savoir si les enseignants avaient trouvé que les épreuves correspondaient aux programmes, d'une part, et si les élèves avaient compris ce qu'on leur demandait de faire). La longueur des épreuves initialement conçues posait un problème et des discussions ont eu lieu afin de décider comment raccourcir le temps requis pour compléter le travail.

Il a ensuite été possible de préparer la version finale des instruments. Il aurait été utile de pouvoir tester la version révisée, mais le temps n'a pas permis ce 2^{ème} test car il fallait impérativement que le travail sur le terrain se déroule durant la dernière semaine de mai. En fait, même cette date n'était pas idéale puisque certaines écoles de l'échantillon étaient devenues des centres d'examen en blanc. Dans certains cas, l'école en question a été changée ; mais dans d'autres, avec la collaboration active du directeur concerné, les élèves du CP et du CM1 ont pu être réunis.

Il fallait ensuite concevoir la grille d'évaluation. Deux approches étaient possibles. Les épreuves des tests ABE/LINK classaient les performances selon 4 catégories¹¹ :

- maîtrise maximale
- maîtrise minimale
- maîtrise partielle
- absence de maîtrise

Une maîtrise maximale correspond à une note de 16 environ, et les pédagogues pensent qu'une note de 10/20 démontre une compétence minimale. Cette méthode d'évaluation ne permet pas de différencier les élèves à l'intérieur de ces catégories. Cependant, il est possible de calculer la proportion d'élèves qui se trouvent dans chaque catégorie.

Il a donc été jugé préférable d'octroyer un nombre de points pour chaque partie de chaque épreuve. Ainsi, une gamme totale allant de 0 à 20 points pour chaque épreuve existe et il devient possible de cumuler les performances dans les champs. Ainsi, un élève peut obtenir une très bonne note en français, mais une note médiocre en mathématique. Ainsi, aucune information n'est perdue puisque les notes individuelles en français et en mathématique sont connues, comme elles le sont pour chaque composante dans chaque champ. Cette méthode permet de classer les élèves en groupant les notes. Par exemple, il est possible de décider que la maîtrise partielle se situe entre 4 et 7 sur 20 et l'absence de maîtrise en dessous de cette note. Ainsi, plusieurs classements peuvent être réalisés. Par exemple, les élèves peuvent être classés selon qu'ils ont démontré une maîtrise suffisante ou insuffisante ou on peut les diviser en quatre groupes : absence de maîtrise, maîtrise partielle, maîtrise minimale et maîtrise maximale ?

2. Echantillon

¹¹ Les corrections de l'évaluation PAGE (CM2 seulement) avaient utilisé des points.

L'évaluation de 2011 cherche à mesurer les compétences d'un échantillon des élèves du CP et du CM1. L'univers pertinent est donc composé de toutes les écoles, publiques et privées, contenant au moins ces deux classes. La DPP a préparé une liste des 4750 écoles publiques et 873 écoles privées qui avaient simultanément un CP et un CM1. Les échantillons des deux types d'écoles ont été tirés séparément.

Les études réalisées au Bénin et dans d'autres pays se basent sur un échantillon variant entre 150 et 175 écoles. Aucun calcul ne laissait conclure que ce chiffre n'était pas raisonnable. Plusieurs vérifications statistiques ont montré qu'en 2011, 175 écoles produisaient un échantillon représentatif. Cependant, étant donné le but de l'évaluation, il fallait s'assurer que les départements étaient bien représentés également. C'est pourquoi un échantillon a été tiré indépendamment pour chaque département en tenant compte de la proportion des écoles publiques dans ce département par rapport au total national. Cette procédure a posé un problème dans l'Alibori car l'échantillon devait se limiter à 7 écoles dans ce département. Après plusieurs essais, un échantillon représentatif a été obtenu.

Une fois les échantillons départementaux tirés, il fallait les fusionner afin de déterminer si ces 12 échantillons constituaient un échantillon national représentatif avec des caractéristiques quasiment identiques à celles de l'échantillon national précédemment tiré. Les comparaisons entre ces deux échantillons nationaux ont révélé des différences faibles comme le montre le tableau suivant qui présente les moyennes des effectifs filles et totaux pour le CP et les mêmes données pour le CM1 ainsi que les écarts types.

Ecoles Publiques	CP Filles	CP Total	CM1 Filles	CM1 Total
Echantillon effectifs moyens (N = 178)	28	58	18	40
Population effectifs moyens (N = 4750)	27	57	18	39
Ecart type échantillon	11	19	8	15
Ecart type population	11	21	9	17

L'échantillon est donc un échantillon par strate, la taille de la strate étant déterminé par la proportion d'écoles publiques dans le département par rapport au nombre total d'écoles dans le pays.

L'échantillon des écoles privées a été tiré au niveau national seulement. La comparaison entre l'univers des écoles privées et l'échantillon se présente comme suit :

Ecoles Privées	CP Filles	CP Total	CM1 Filles	CM1 Total
Echantillon effectifs moyens (N = 38)	17	37	13	36
Population effectifs moyens (N = 873)	19	39	16	36
Ecart type échantillon	7	16	7	16
Ecart type population	10	18	8	15

Les taux de représentation féminine dans les deux classes des écoles publiques et des écoles privées peuvent également être comparés :

Taux de représentation féminine dans les 2 populations et les 2 échantillons

	Echantillon public	Population	Echantillon privé	Population
% filles CP	47,24	45,92	48,83	50,82
% filles CM1	44,75	45,13	47,89	47,65

L'échantillon final se présente comme suit :

	Public	Privé
Questionnaires directeurs	167	35
Questionnaires enseignants CP	165	36
Questionnaires enseignants CM1	162	34
Cahiers CP	2526	543
Cahiers CM1	2519	513

3. Equipe d'enquêteurs :

L'enquête devait se dérouler pendant une semaine au maximum. Cette décision a été prise afin de minimiser les écarts d'apprentissage entre les élèves testés le premier jour et ceux testés le dernier. Plus la durée de l'enquête est longue, plus les écarts d'apprentissage le sont aussi. Il fallait donc recruter un nombre suffisant d'enquêteurs pour réaliser le travail en 5 jours, en supposant que les écoles visitées le mercredi accepteraient de participer durant l'après midi.

a. Sélection des Enquêteurs

Une liste d'enquêteurs éventuels a été faite selon le principe de la « boule de neige ». Certains de ces enquêteurs éventuels avaient participé à d'autres enquêtes, ABE/LINK et PAGE en particulier. Outre leur familiarité avec ce type de travail, leur sérieux était reconnu. Ces personnes ont suggéré les noms d'anciens collègues sérieux et certains cadres du ministère ont aussi suggéré des noms. Toutes ces personnes ont été contactées par téléphone afin de savoir s'ils étaient enseignants retraités (afin de ne pas perturber les classes) et s'ils seraient disponibles pour un travail sur le terrain exigeant une bonne condition physique en plus des qualifications professionnelles. Certaines personnes ne correspondaient pas au profil, par exemple, ils étaient enseignants en activité, et leur candidature a été rejetée. Il n'avait pas été prévu que les concepteurs des tests travailleraient en tant qu'enquêteurs. Le hasard d'une conversation informelle a révélé que certains souhaitaient participer. Etant donné que tous remplissaient les conditions de recrutement, ils ont été engagés, décision qui s'est révélée heureuse au moment de la remise des cahiers et de leur vérification. Par prudence, le nombre d'enquêteurs sélectionnés était légèrement supérieur au nombre requis (88) en cas de désistement de dernière minute.

b. Formation des Enquêteurs

La formation a duré 2 jours complets (le calendrier est présenté en appendice). Il fallait d'abord que les enquêteurs prennent connaissance des cahiers de chaque classe. De petits groupes de travail ont été organisés afin que les enquêteurs puissent partager leurs observations les uns avec les autres et, en fin de session, les résumer pour toute l'équipe. Il fallait également anticiper un nombre important de questions portant sur les instructions à donner aux enseignants et aux élèves. Des guides d'administration avaient été rédigés à cet effet, et il fallait que les enquêteurs les lisent, les comprennent et se sentent à l'aise en face de ces documents.

Outre la familiarisation avec les consignes d'administration des épreuves (en particulier l'épreuve de communication orale ainsi que le tirage aléatoire des élèves) et celles concernant les entretiens avec les directeurs et les enseignants, la formation comprenait un nombre important de détails administratifs. L'expérience montre que ces détails administratifs doivent être préparés avec soin et un temps significatif doit leur être consacré. Il s'agit en fait de motiver les enquêteurs en leur montrant que la bonne organisation de l'enquête leur permettra de bien travailler.

Enfin, il fallait pratiquer l'évaluation des épreuves, ce qui a donné lieu à de nombreuses questions une fois le travail d'évaluation réalisé en petits groupes. En effet, il avait été prévu que les enquêteurs corrigeraient les cahiers. Cette décision avait été prise pour des raisons budgétaires. La bonne volonté des enquêteurs a permis de réaliser le travail, mais cette façon de faire a créé des difficultés. Il aurait été préférable de rassembler les correcteurs dans une seule salle et de corriger par petits groupes après le travail sur le terrain, comme cela avait été fait dans le cas de ABE/LINK, par exemple. Une telle pratique aurait eu des conséquences budgétaires importantes.

c. Supervision des enquêteurs

Six superviseurs ont été retenus pour superviser les enquêteurs, 2 par département. Ces personnes connaissaient bien les instruments, ainsi que les objectifs de l'enquête et pouvaient donc répondre aux questions que les enquêteurs poseraient. En particulier, il s'est avéré que 5 écoles initialement dans l'échantillon devaient être remplacées. L'échantillon initial incluait des écoles de « rechange » dans chaque zone et ce sont ces écoles qui ont participé à l'enquête. Le consultant international a contacté les superviseurs, sauf un, afin de vérifier que le travail se déroulait comme prévu. Les superviseurs ont visité des écoles dans leur zone et le consultant international les a contactés par téléphone afin d'apprendre comment se déroulait le travail.

4. Correction des cahiers

a. Problèmes

Les cahiers et leur correction ont été vérifiés à Porto Novo par une équipe de concepteurs qui avaient préparé les grilles de correction. Dans certains cas, des détails d'appréciation avaient été omis et les correcteurs ont dû réviser leur travail. Cela constituait un surcroît de travail et certains enquêteurs ont manifesté leur mécontentement qui est compréhensible, étant donné que ce travail supplémentaire n'était pas rémunéré. Une fois la révision terminée, une équipe a vérifié à nouveau que les corrections étaient conformes aux grilles. Il fallait évidemment s'assurer que les notes écrites en marge des cahiers pouvaient être facilement lues par les opératrices de saisie

5. Saisie

La description de la saisie et les difficultés rencontrées sera rédigée après que des entretiens avec les responsables auront eu lieu.

6. Epuration des données

a. Ecoles mal classées

Trois écoles privées ont été classées comme école publique. Une vérification utilisant les données du Ministère a permis de s'assurer qu'il s'agissait bien d'une erreur de saisie et ces écoles ont été reclassées.

b. Erreurs de saisie

i. Il avait été demandé aux enseignants d'indiquer la moyenne de chaque élève participant à l'évaluation pour l'année presque écoulée. Il s'agissait de la moyenne globale regroupant tous les sujets. De plus, l'enseignant devait estimer si cet élève passerait, ou non, en classe supérieure. Ce type d'information n'est pas habituellement inclus dans les évaluations de ce type, mais ces renseignements se sont révélés très utiles, comme le montrera l'analyse ci-dessous. Cependant, comme le nom et le numéro de l'élève étaient connus, il était possible de comparer la saisie du document préparé par l'enseignant avec les données figurant sur le cahier. Une comparaison entre ces deux sources a permis de conclure qu'une centaine de cas avaient été mal saisis : soit le nom ne correspondait pas au numéro dans un document ou l'un des renseignements (nom ou numéro) ne correspondait pas entre les 2 sources. Il fallait retourner aux documents eux-mêmes et cela n'a été fait que très tard.

ii. La vérification visuelle de ces erreurs de saisie a établi qu'elles n'affectaient pas les résultats car, à l'intérieur d'une classe, tous les élèves étaient inclus et toutes les notes également, même si les noms et numéros ne correspondaient pas ou si les noms étaient écrits d'une façon fantaisiste dans les données saisies. S'il avait été nécessaire de réaliser une analyse individuelle, ces erreurs auraient rendu une telle analyse impossible. Par contre, étant donné que l'analyse n'allait jamais en dessous de la classe, les erreurs n'avaient aucune incidence statistique. Des demandes répétées ont été envoyées à la DPP et

au président de la commission, mais elles sont restées sans réponse. Il est prévu, au moment de la restitution, de vérifier les données sur place.

7. Méthode d'analyse

a. Fiabilité des tests

Statistiques descriptives

CP	Moyenne Sur 20	Ecart-type	Nombre d'observati ons prises en compte
Compréhension	6,82	5,413	1097
Production	1,02	3,190	2181
Communication	6,90	5,796	1525
Math	6,47	4,570	1734
Total (sur 80)	23,74	14,324	1064

Les notes sont sur 20, sauf le total dont le maximum ne peut pas dépasser 80. Une moyenne de 6,82 représente 34% du total. Une note en-dessus des 50% est considérée comme constituant un niveau de compétence acceptable, soit 10/20.

Statistiques descriptives

CM1	Moyenne Sur 20	Ecart-type	N
Production écrit	5,00	3,30527	2501
Compréhension écrit	3,67	3,53089	2501
Communication orale	9,86	4,61494	2501
Math	4,52	3,60369	2501
Total Score (sur 80)	23,48	11,2630812	2501

La présence de nombreux 0 pour chaque réponse aurait pu biaiser la fiabilité des tests. En effet, il était possible que les items ne constituent pas une mesure fiable des compétences d'un sous-groupe d'élèves ayant obtenu des notes très basses, comme le 0. Afin de vérifier si les tests étaient également fiables pour les élèves ayant obtenu un nombre important de 0, l'alpha de Cronbach a été calculé pour un sous échantillon qui excluait les élèves ayant obtenu 0 dans chaque champs,

compréhension de l'écrit, par exemple. Un autre alpha de Cronbach a été calculé pour un sous échantillon qui éliminait tous les élèves ayant obtenu un score de 0 à toutes les épreuves. Un autre alpha a été calculé pour un échantillon qui excluait les 20% les plus bas de la distribution.

Cette procédure a montré que les tests mesurent les compétences des élèves très mal préparés. L'exclusion des 20% des élèves les plus faibles réduit plusieurs tests de fiabilité suffisamment pour justifier l'élimination de ces élèves. Cependant, pour le moment du moins, il semble préférable de les inclure car, s'ils étaient exclus de l'analyse, une image tronquée des compétences apparaîtrait. Cette décision se justifie par les coefficients de fiabilité de l'échantillon complet. Des tests supplémentaires ont révélé que, pour la production de l'écrit au CP, l'omission de la 2^{ème} question améliore le coefficient (0,852). Il en est de même pour la 3^{ème} question en communication orale qui, si on l'élimine, amène l'alpha à un excellent niveau (0,823).¹² Sans ces éliminations, les valeurs demeurent dans des limites tout à fait acceptables.

Alpha de Cronbach's

Section	Echantillon complet		Exclusion des Zéros à l'épreuve		Exclusion des 20% les plus bas		Les 20% les plus bas seulement	
	CP	CM1	CP	CM1	CP	CM1	CP	CM1
Compréhension	0.6018	0.6177	0.5851	0.4308	0.3009	0.2723	0.1234	0.151
Production	0.7177	0.7445	0.5997	0.7365	0.445	0.5803	0.5485	0.1047
Communication	0.7381	0.7682	0.6871	0.7079	0.6469	0.6939	0.0768	0.0895
Math	0.852	0.8179	0.8445	0.8133	0.7905	0.6268	0.4874	0.1686

b. Distribution des résultats

La distribution des notes obtenues par les élèves dans chaque champ et pour le total de toutes les épreuves a été calculée.

Les distributions sont classées selon plusieurs critères :

- Points obtenus dans chaque champ et pour le total des épreuves.
- La note obtenue par un élève est ensuite exprimée en % du maximum obtenu par un élève du public. Par exemple, si aucun élève n'a obtenu plus de 18/20, ce 18 devient la note maximale possible. Ainsi, un élève ayant obtenu 13/20 à cette épreuve a obtenu 65% du total possible. (voir ci-dessous pour une justification)
- Le nombre d'élèves se trouvant dans chaque décile des pourcentages est calculé. Par exemple, le pourcentage de tous les élèves ayant obtenu entre 90% et 100%, entre 80% et 89%, etc. du score maximum est calculé.
- La proportion d'élèves ayant démontré les compétences minimales, soit plus de 50% du score maximal est calculée.

c. Comment sélectionner la note maximale ?

- Il a été jugé raisonnable d'utiliser comme note maximale la note la plus élevée obtenue par un (e) élève du public. Dans certains cas, la note maximale obtenue est 20 (en communication orale, par exemple). Un élève obtenant une note de 8/20, par exemple, serait classé comme ayant obtenu 40% du

¹² Ces calculs pourront être faits après consultation avec les experts du Ministère, de la DIP en particulier.

maximum et serait inclus dans la catégorie des élèves ayant obtenu entre 40 et 49%.

ii. Cette décision a été prise pour deux raisons :

- les épreuves n'ont jamais été utilisées auparavant. Donc, leur niveau exact de difficulté n'est pas connu. On peut supposer que, s'il avait été possible d'obtenir 20/20, au moins un élève sur 2500 l'aurait fait. Si personne n'a obtenu 20/20, c'est qu'il était impossible de le faire, étant donné le temps alloué et les circonstances dans lesquelles les élèves ont été évalués.
- Il s'agit donc ici « d'erreur » non mesurée car tout test comprend des erreurs. Utiliser le maximum obtenu plutôt que le maximum possible tient compte du fait qu'un test n'est jamais parfait.
- Dans certains cas, les deux notes sont présentées : la note la plus élevée obtenue ainsi que le maximum, soit 20/20.

RESULTATS

Les résultats sont présentés en trois parties.

La première constitue un constat et répond à trois questions : 1) quel est le niveau des acquis des élèves du CP et du CM1 et 2) l'égalité entre les garçons et les filles, entre les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques et entre les départements (pour le public seulement) existe-t-elle ? Enfin, existe-t-il un lien entre les évaluations réalisées par les enseignants tout au long de l'année scolaire et celle réalisée en mai 2011 ? La première partie présente les moyennes dans les 4 champs ainsi que le total obtenu par les élèves des 4 classes : CP public et privé et CM1 public et privé. Dans la mesure du possible, les résultats des classes du public et du privé sont présentées dans les mêmes graphiques afin d'abrèger la présentation.

La deuxième partie examine les liens qui existent entre diverses caractéristiques des élèves, de la classe et des enseignants, et les scores obtenus, par exemple le lien entre les effectifs et les résultats. Ces caractéristiques sont regroupées sous trois rubriques : les ressources des élèves (cahiers et ardoises, par exemple), les ressources de l'enseignant (diplôme académique, disponibilité et utilisation des manuels et des guides, par exemple) afin de déterminer si chacune de ses ressources affecte les résultats. Le terme « ressources » est utilisé car ces diverses composantes, utilisées ou non par l'enseignant, peuvent affecter l'acquisition des compétences par les élèves. Lorsque les normes EQF ont été élaborées, il s'agissait de spécifier le minimum de ressources jugées indispensables pour obtenir de bons résultats, 1 livre pour 2 élèves, par exemple. Certaines de ces ressources, comme les livres, sont matérielles tandis que d'autres ont été acquises au cours d'une formation organisée alors que d'autres l'auront été dans l'exercice du métier. L'accent mis sur la formation initiale et sur la formation continue (les UP, par exemple, consomment beaucoup de temps et ne justifient pas qu'elles améliorent les résultats) est basé sur la supposition que la formation facilite l'apprentissage. Une telle supposition peut sembler évidente, mais a-t-elle été testée empiriquement ?

La deuxième partie se termine par une analyse des 25 meilleures classes de CP et des 25 meilleures classes de CM1. Cette analyse permettra de vérifier si les résultats des analyses précédentes sont confirmés ou infirmés. Le but de cette analyse de cas extrêmes est de s'assurer que ces meilleures classes se distinguent du reste parce qu'elles ont de bien meilleurs résultats d'une part et que les variables identifiées comme étant associées à ces résultats sont bien celles qui ont été identifiées dans l'analyse bivariée.

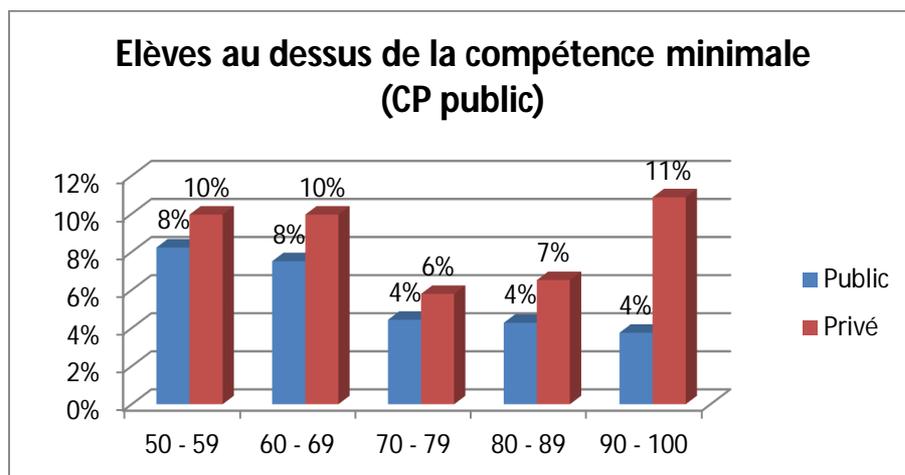
La troisième partie examine les interactions entre les catégories de variables et leurs effets sur les résultats. Par exemple, un enseignant ayant bénéficié d'une longue formation professionnelle améliore-t-il ses prestations plus rapidement durant sa carrière qu'un enseignant moins formé ? Le but de cette analyse, qui utilise les régressions multiples, cherche

à identifier les conditions (et une classe ne se résume pas à une seule condition) qui sont associées aux bons (ou aux mauvais) résultats.

LES COMPETENCES DES ELEVES DU CP EN MAI 2011

Les résultats des écoles publiques et privées sont présentés dans les mêmes graphiques. Cette présentation ne tronque aucune information et évite les répétitions.

Distribution des scores totaux par décile CP (% de la note la plus élevée obtenue = 72,5/80, soit 18,12/20)

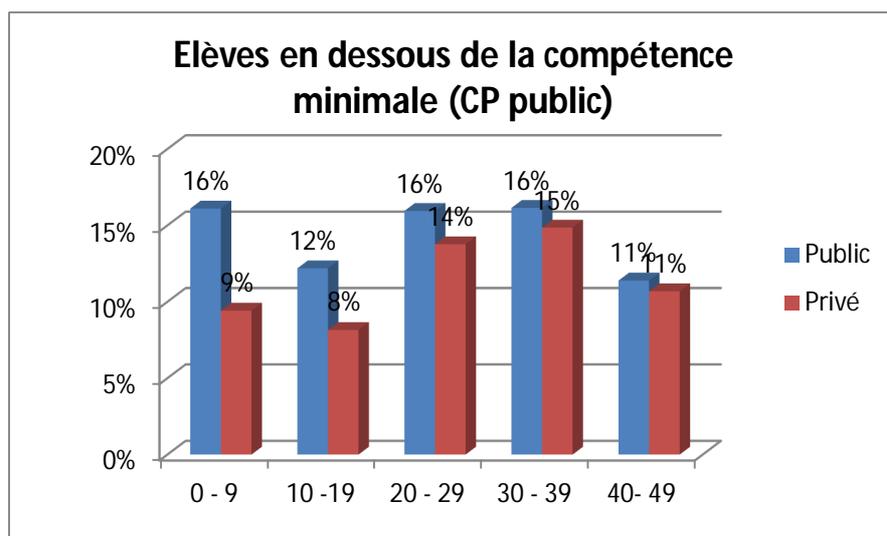


Source : comparaison publicprivécahierCP(2)

Le graphique ci-dessus présente les scores totaux pour les écoles publiques et privées. La catégorie 50 – 59 représente le groupe qui a obtenu entre 50% et 59% du score maximal obtenu par un élève. 8% des élèves du public et 10% de ceux du privé se situent dans cette catégorie. Une différence plus importante existe pour la catégorie la plus élevée (de 90 à 100%) puisque la proportion des élèves du privé dans cette catégorie est presque trois fois plus élevée. En tout, ce sont **28% des élèves du public qui atteignent le niveau de compétence minimal alors que ce chiffre est de 43% pour le privé.**

Le graphique suivant présente la distribution des élèves du CP se classant en-dessous de la compétence minimale pour le total des épreuves.

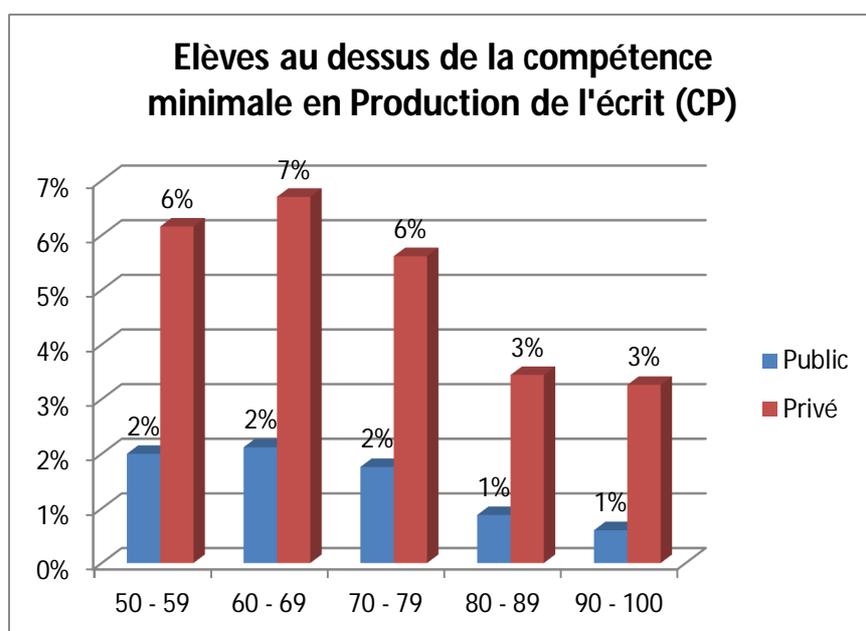
Scores totaux du CP en dessous de la compétence minimale score total



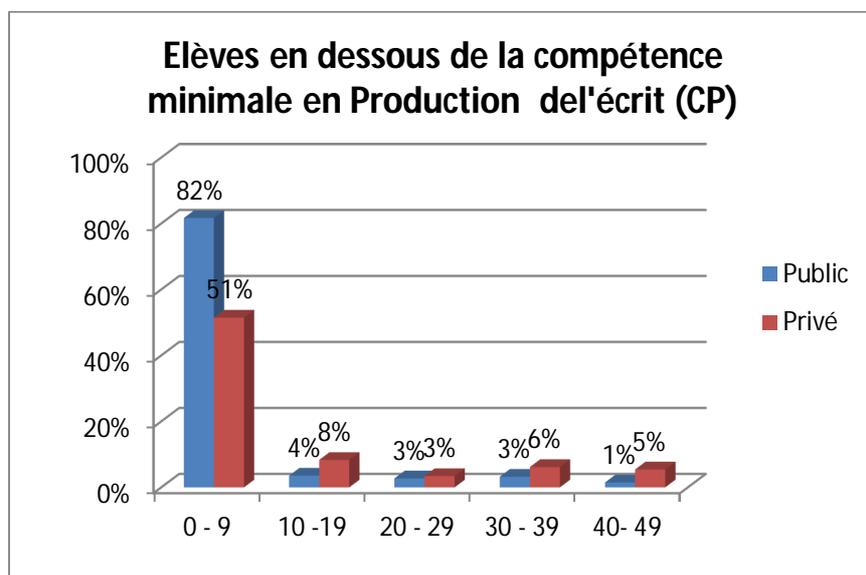
Source : comparaison publicprivécahierCP(2)

72% des élèves des écoles publiques et 57% de ceux du privé démontrent des compétences en-dessous de la compétence minimale. Si l'on considère les deux catégories les plus basses, de 0 à 19% du score le plus élevé obtenu, **28% des élèves du public et 17% de ceux du privé sont à un niveau de compétence particulièrement bas.** Ce niveau de compétence devrait normalement exclure le passage dans la classe supérieure.

PRODUCTION DE L ECRIT (note la plus élevée = 20/20)

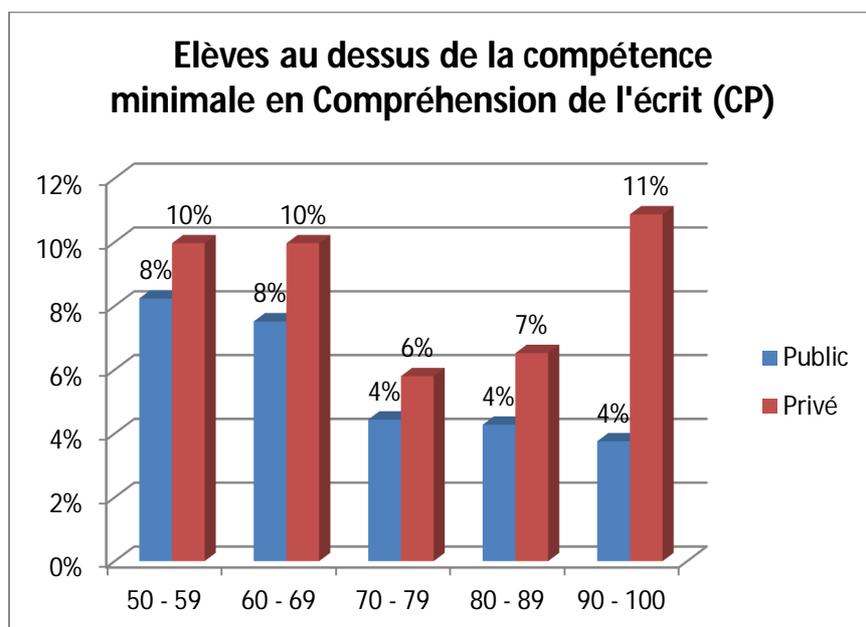


8% des élèves du CP public et 25% du privé démontrent un niveau de compétence acceptable, ou bon en production de l'écrit. La vaste majorité des élèves des deux secteurs se retrouvent dans la catégorie « en-dessous » des compétences minimales.

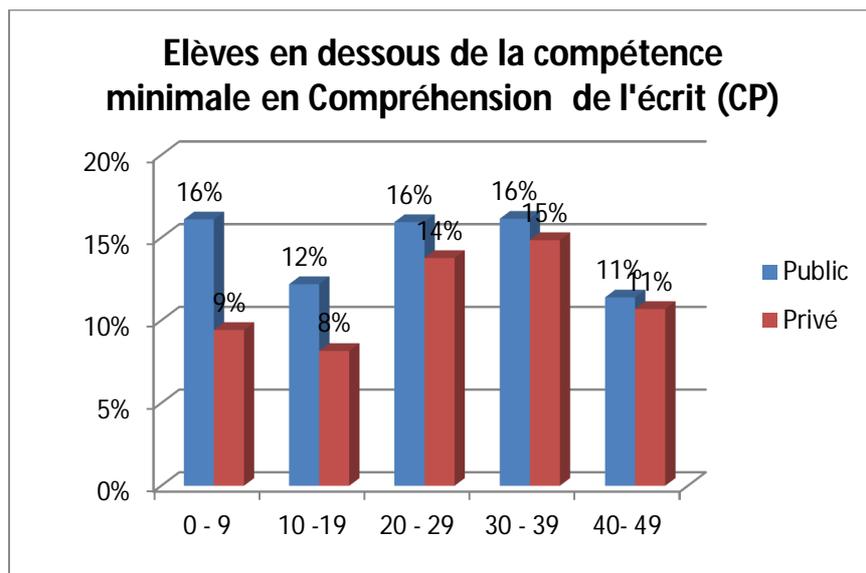


82% des élèves du public et 51% du privé obtiennent une note très faible. La majorité a obtenu 0 à l'épreuve de production de l'écrit qui demandait aux élèves de décrire l'image qui se trouve sur leur livre de lecture.

COMPREHENSION DE L'ECRIT (note la plus élevée = 19,5/20)



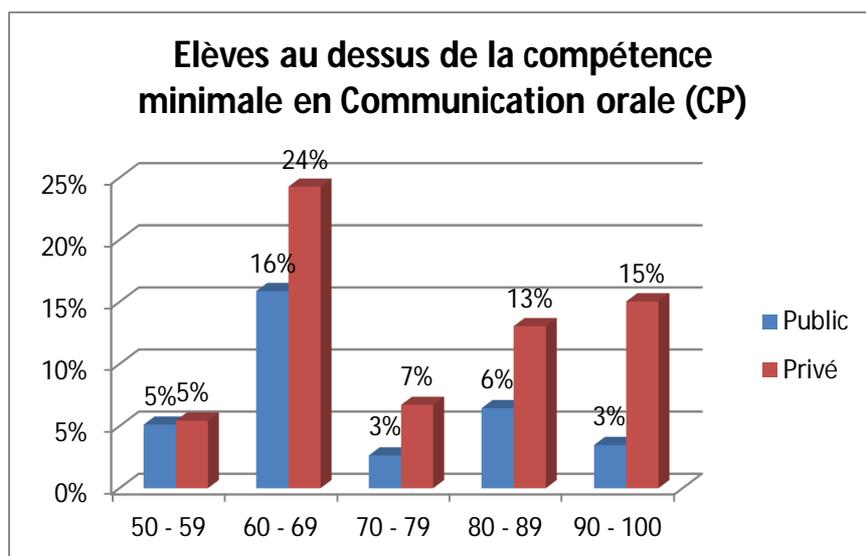
28% des élèves du public et 44% de ceux du privé obtiennent un score satisfaisant. Cependant, il ne s'agit, ni dans le public ni dans le privé, de la moitié des élèves testés.



71% des élèves du public et 57% du privé n'atteignent pas le niveau de compétence prévu par les programmes. Si l'on baisse le pourcentage acceptable à 40% du score le plus élevé, ce sont 60% des élèves du public et 46% du privé qui n'ont pas acquis un niveau de compétences suffisant. On note que malgré la performance généralement supérieure des élèves du privé, néanmoins, le pourcentage d'élèves de ce secteur qui obtient un score tout à fait insuffisant, de 0 à 19% est de 17% contre 28% pour le public.

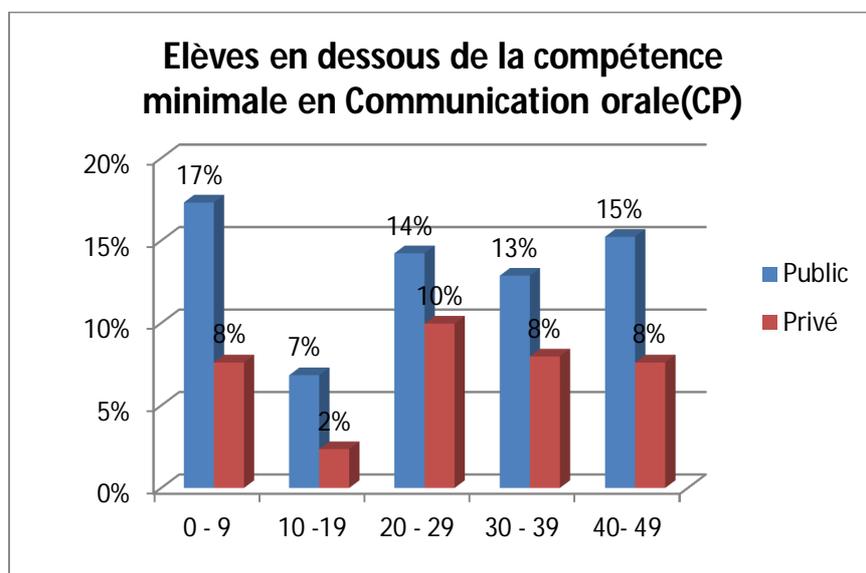
Ces résultats indiquent qu'il existe de vastes différences entre les élèves du public et du privé, secteur dans lequel une proportion très substantielle des élèves démontre une absence de compétence. Une observation semblable avait été faite lors de la présentation des résultats de l'évaluation PAGE qui ne concernait que le CM2. Un système éducatif efficace devrait non seulement produire des moyennes élevées, mais également devrait produire un écart type faible, ce qui voudrait dire que les écarts entre les élèves ne sont pas importants. Le Bénin est à l'opposé de ce modèle puisqu'il produit des moyennes basses (en partie à cause des nombreux élèves qui obtiennent 0) et des écarts types élevés.

COMMUNICATION ORALE (note la plus élevée = 20)



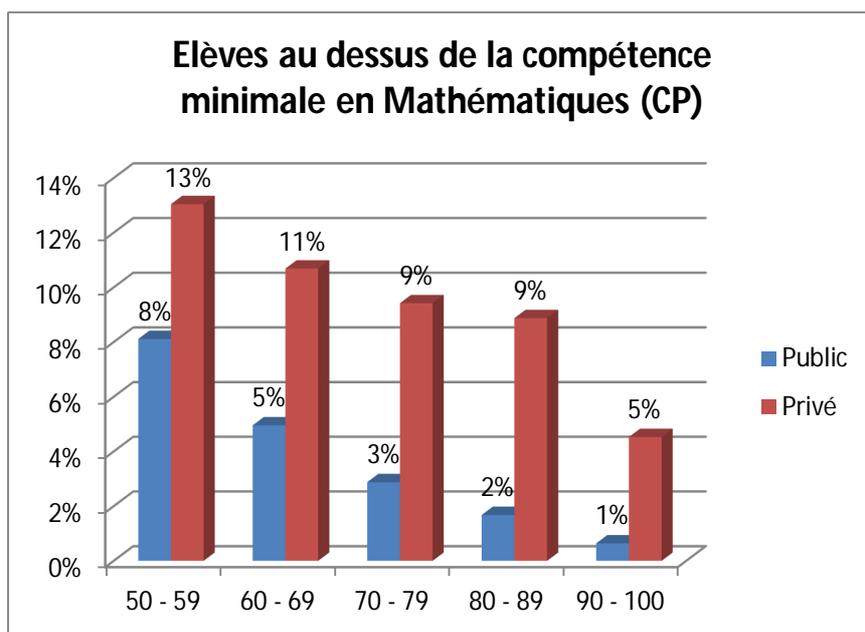
Les résultats de cette partie des épreuves sont très supérieurs à ceux des autres. Ici encore, les élèves du public obtiennent des scores supérieurs à ceux des élèves du public : **33% des élèves du public obtiennent des résultats au-dessus du seuil de compétence minimale contre 64% pour le privé.**

Les écoles privées sont un phénomène essentiellement urbain et les élèves qui fréquentent les écoles privées ne viennent pas des familles les plus démunies. On peut donc se demander si cette performance plutôt satisfaisante ne reflète pas une maîtrise du français acquise à la maison ou dans le quartier.

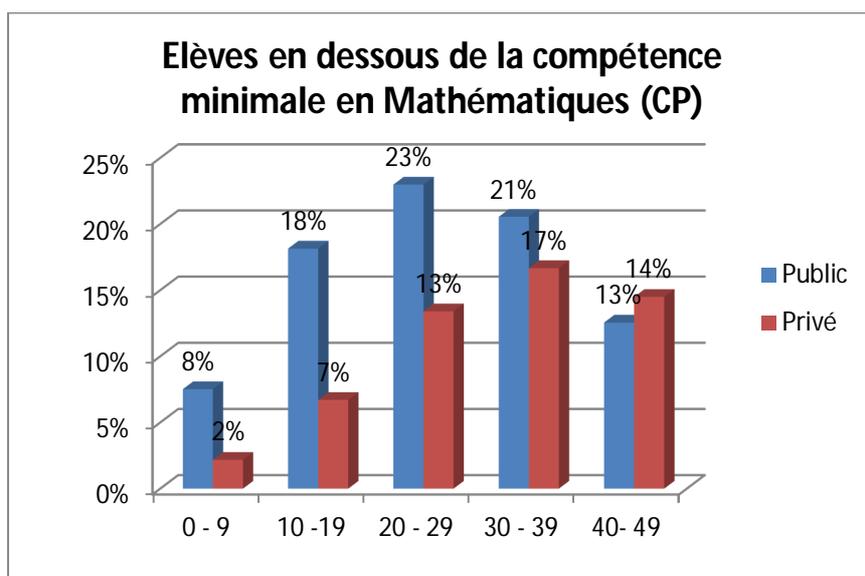


66% des élèves du public obtiennent des scores jugés trop bas contre 36% pour le privé. **Presque le quart des élèves du public obtiennent des scores très bas contre 10% pour le privé.**

MATHEMATIQUES (note la plus élevée = 18)

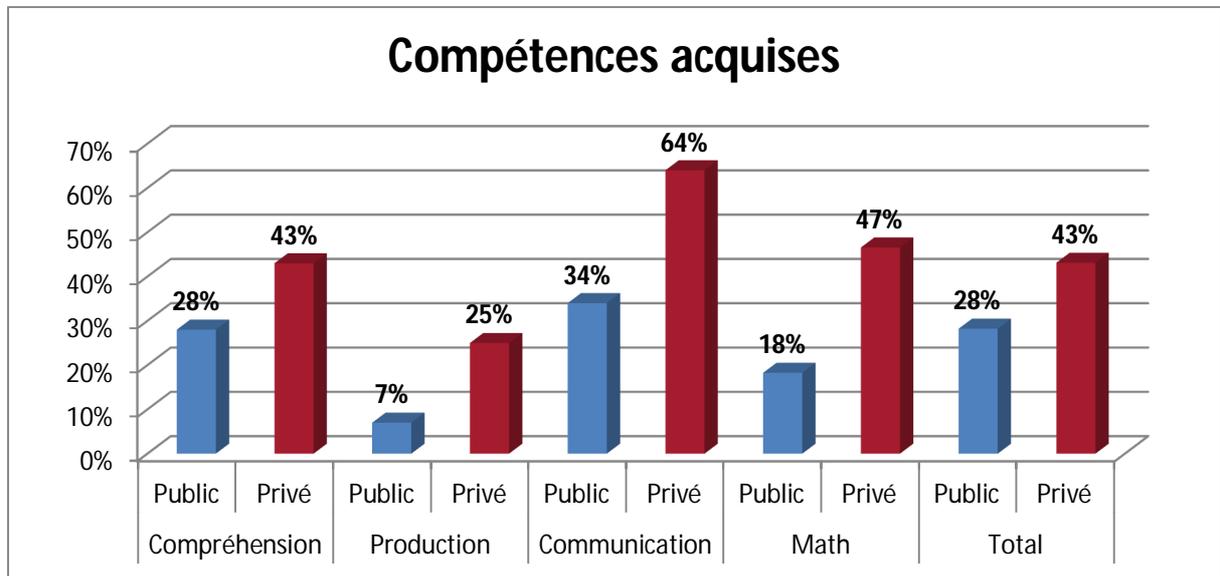


19% des élèves du public et 47% du privé obtiennent un score acceptable.



83% des élèves du public obtiennent un score insuffisant en mathématiques contre 53% pour le privé. La différence dans la catégorie qui pourrait être jugée « acceptable » (40 à 49%) est quasiment identique dans le privé et le public.

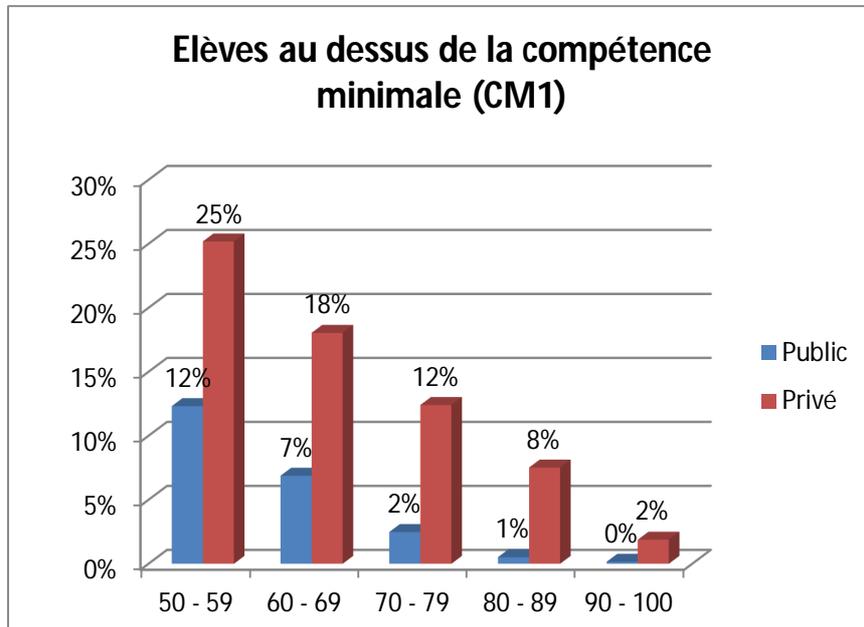
RESUME DES COMPETENCES ACQUISES AU CP PAR CHAMP



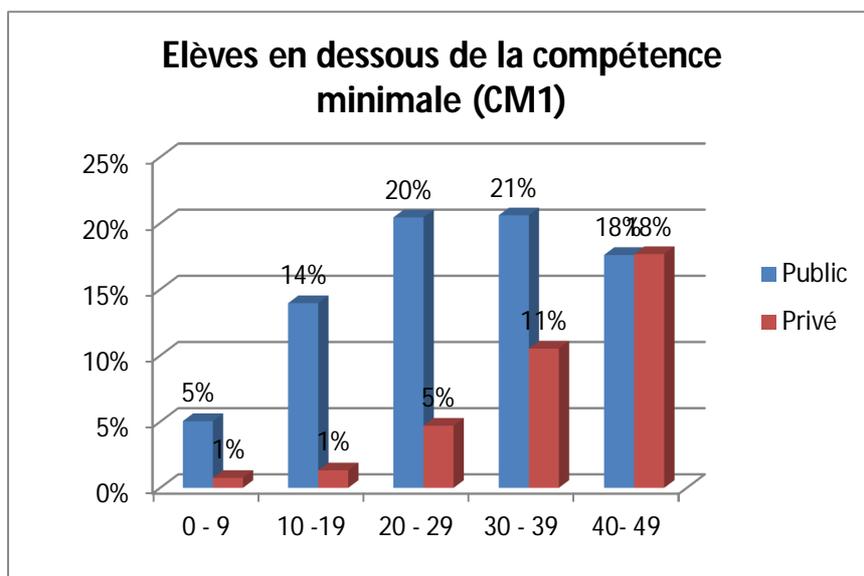
Plusieurs observations découlent de ce graphique. D'abord, sauf en communication orale, **moins de la moitié des élèves font preuve d'une compétence minimale** (50% du score le plus élevé obtenu). **En production de l'écrit et en mathématique, seulement 7% et 18% des élèves démontrent des compétences suffisantes.** Cela signifie que, même dans le privé, un niveau de performance conforme à ce que les programmes ont prévu n'est atteint que par une minorité des élèves, une petite minorité dans le cas de la production de l'écrit (7%) et des mathématiques (18%) pour le public.

RESULTATS DU CM1 public

Score Total (score le plus élevé obtenu = 78% du maximum possible, soit 16,31/20)



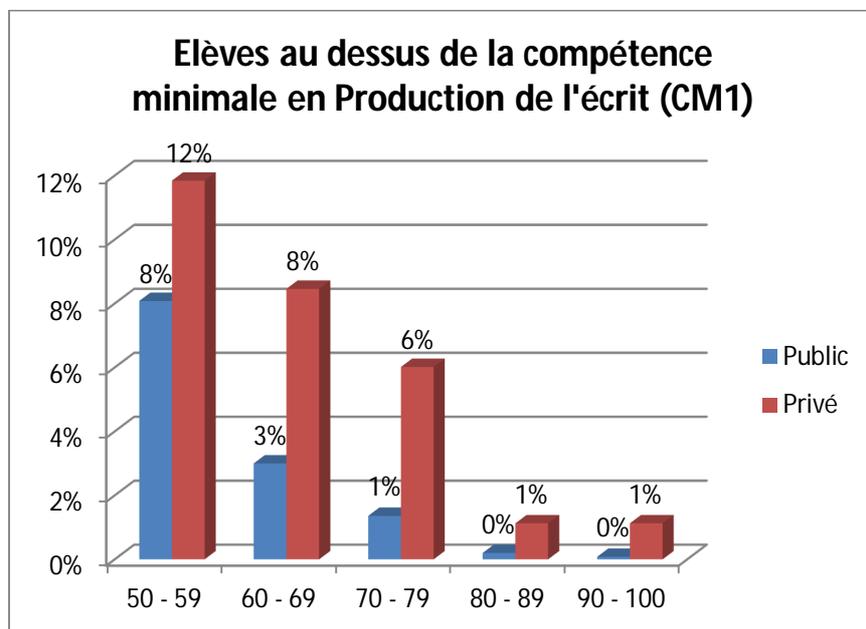
Le schéma caractérisant les résultats du CP se retrouve au CM1. En ce qui concerne le total des points, **22% des élèves du public démontrent un niveau de compétence minimale**. Par contre, pour le **privé, 65% des élèves du public, soit presque 2/3, obtiennent un résultat satisfaisant**. L'écart entre le privé et le public est particulièrement prononcé dans les tranches élevées, au-dessus de 70% du score le plus élevé obtenu par un élève.



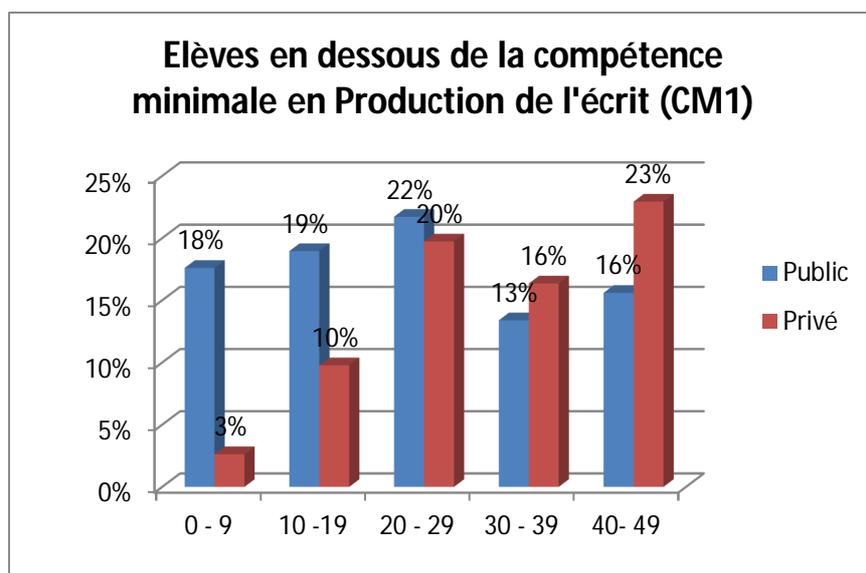
Les résultats satisfaisants obtenus par les élèves du privé se confirment en examinant le % des élèves se trouvant **en-dessous** de la compétence minimale. Dans les écoles publiques, ce sont **88% des élèves qui se trouvent dans cette catégorie alors que ce pourcentage pour le privé est de 36%**. Seulement

2% de tous les élèves du privé obtiennent des notes particulièrement basses (de 0% à 19% du total des meilleures notes), alors que cette catégorie regroupe 19% des élèves du CM1 des écoles publiques.

PRODUCTION DE L'ÉCRIT (score le plus élevé obtenu = 18,5/20)



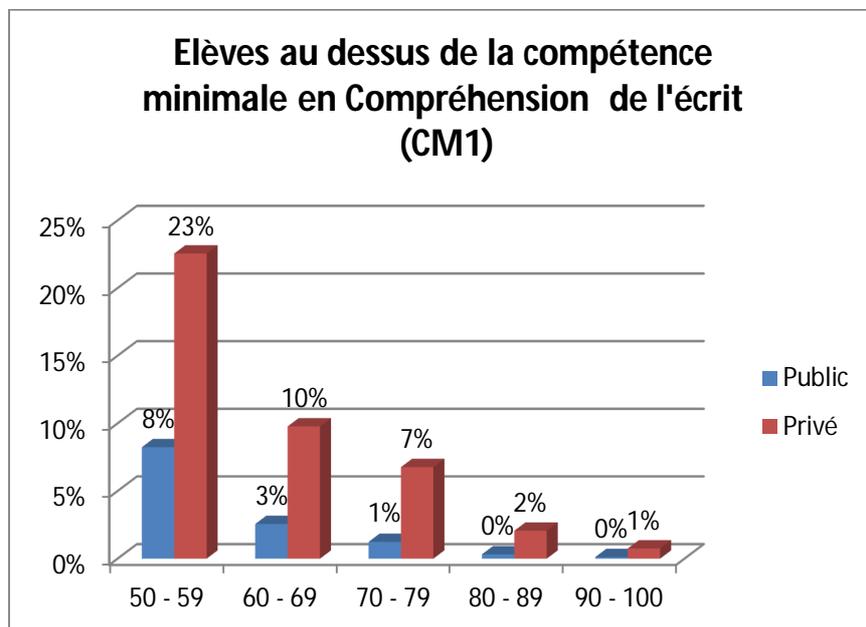
La production de l'écrit a été une épreuve difficile pour les élèves du CM1. Seulement **12% des élèves du public se trouvent dans la catégorie « compétence minimale »** et **28% de ceux du privé**. On ne trouve que **2% des élèves du privé dans la catégorie la plus élevée (plus de 80% de la note maximale obtenue par au moins 1 élève)** et aucun élève du public.



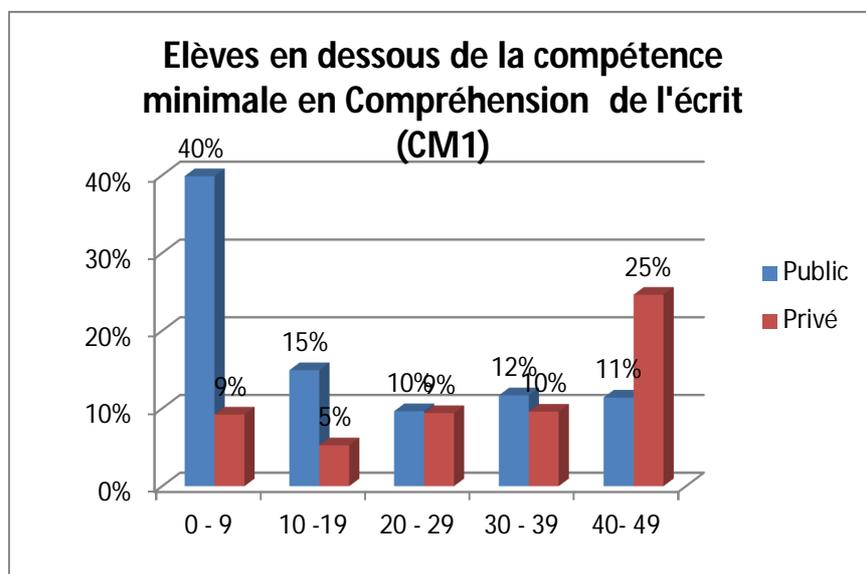
78% des élèves des écoles publiques se trouvent en-dessous des compétences minimales, dont 37% dans la catégorie extrêmement faible (0 à 19% de la note la plus élevée dans ce champ). Les élèves du privé obtiennent des résultats supérieurs puisque ce ne sont que 13% qui se trouvent dans cette

catégorie la plus basse. Néanmoins, **72% des élèves du privé se trouvent dans cette catégorie, mais ils se trouvent dans les catégories les plus élevées.**

COMPREHENSION DE L'ECRIT (score le plus élevé obtenu = 17/20)

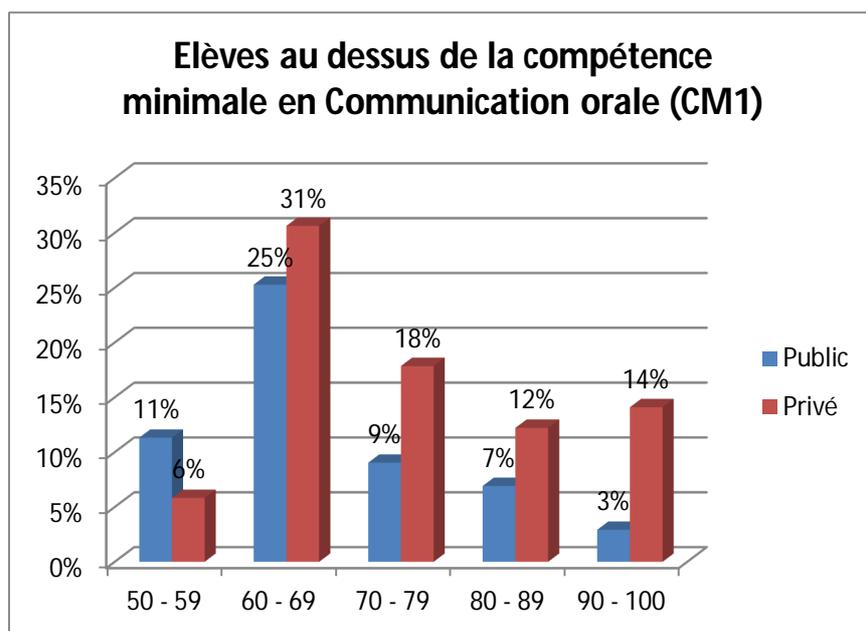


12% des élèves du public font preuve d'une compétence minimale et 43% de ceux du privé. On ne trouve aucun élève du public dans les 2 catégories les plus élevées (au-dessus de 80% du score maximal).

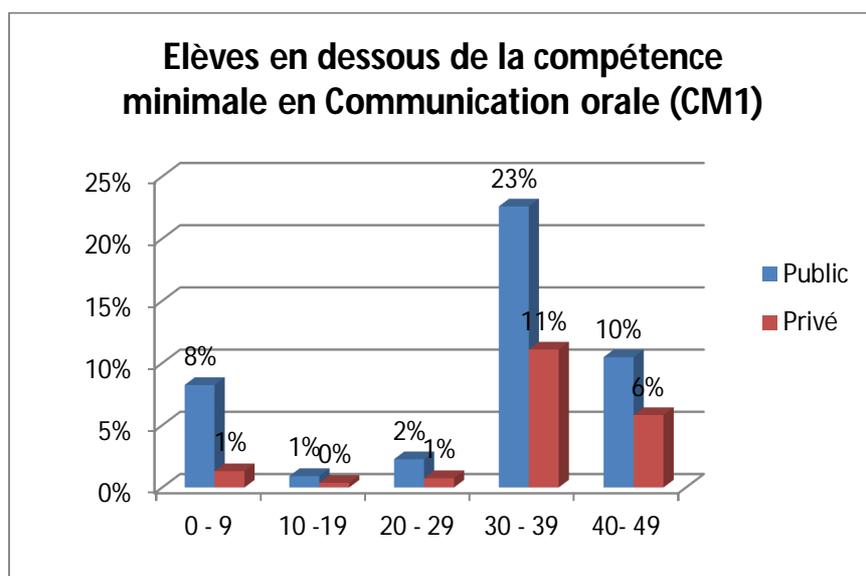


88% des élèves du public se trouvent dans la catégorie « en-dessous de la compétence minimale » alors que seulement 58% de ceux du privé s'y trouvent. La différence la plus marquée est observée dans les 2 catégories les plus faibles (de 0 à 19% du score le plus élevé obtenu) : on y retrouve 55% des élèves du public mais seulement 24% des élèves du privé.

COMMUNICATION ORALE (score le plus élevé obtenu = 20/20)

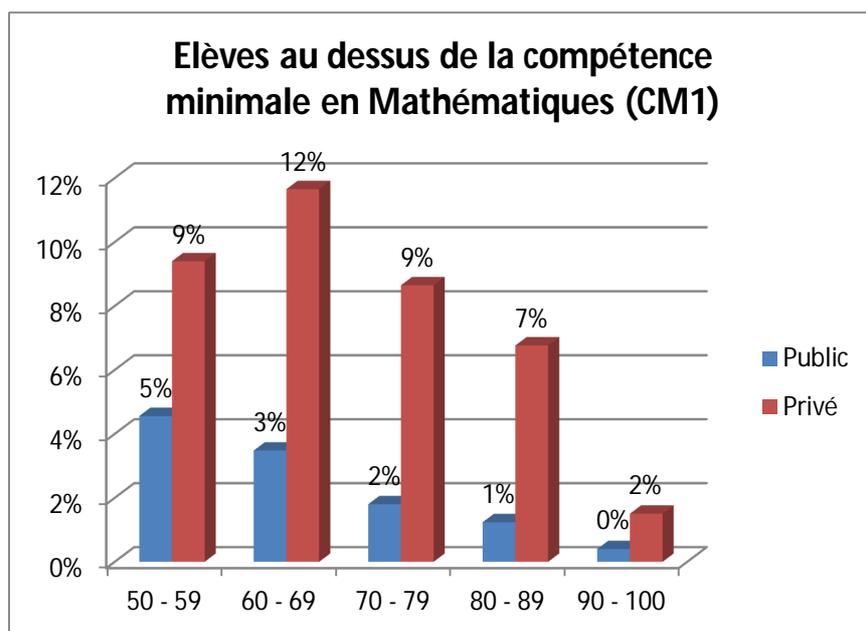


55% des élèves du public font preuve d'une compétence minimale et 81% des élèves du privé en communication orale. 26% des élèves du privé se trouvent dans les 2 catégories les plus élevées (plus de 80% de la note la plus élevée obtenue) et 10% de ceux du public.

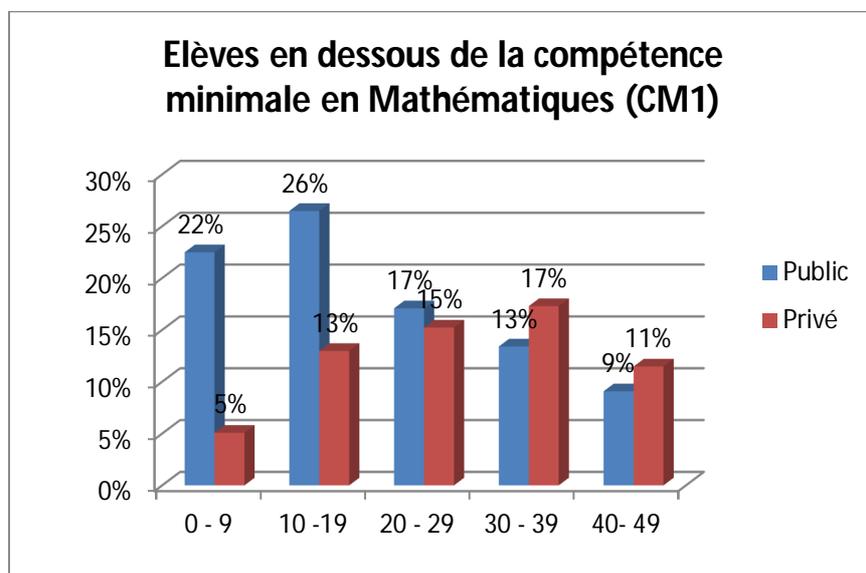


44% des élèves du public et 19% des élèves du privé ne démontrent pas une compétence minimale en communication orale. 23% des élèves du public démontrent une compétence faible alors que ce ne sont que 11% des élèves du privé qui se trouvent dans cette catégorie.

MATHEMATIQUE (score le plus élevé obtenu = 19/20)



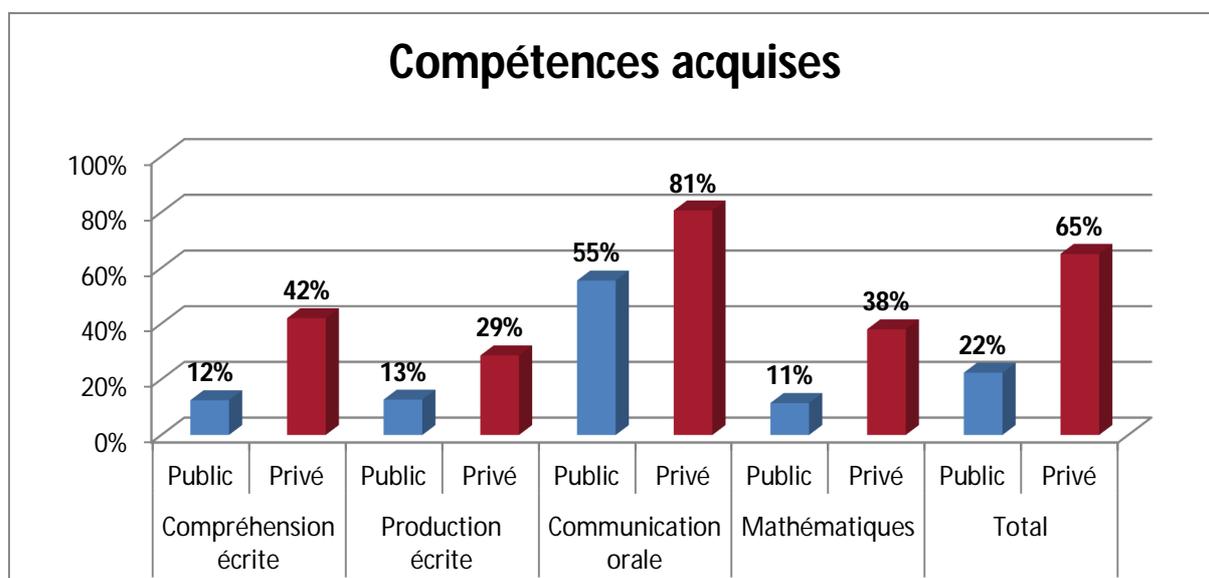
11% des élèves du CM1 public font preuve d'une compétence au-dessus de ce qui est considéré minimal et 39% des élèves des écoles privées se trouvent dans cette catégorie. Alors que 9% des élèves du privé se trouvent dans les 2 catégories les plus élevées, seulement 1% des élèves des écoles publiques s'y trouvent.



La performance supérieure des élèves des écoles privées est démontrée lorsqu'on examine la distribution des élèves se trouvant dans les composantes de la catégorie « en-dessous de la compétence minimale. **88% des élèves du public se trouvent dans cette catégorie contre 62% pour le privé.** La grande différence se trouve dans les 2 catégories les plus faibles (0 à 19% de la note la plus élevée obtenue) où l'on trouve **48% des élèves des écoles publiques, mais 18% des élèves des écoles privées.**

L'examen des résultats pour le CM1 confirme les difficultés des élèves en production de l'écrit et en mathématique. Ces difficultés existent dans les deux types d'école, mais la proportion d'élèves qui obtiennent des résultats très faibles est toujours beaucoup plus élevée dans les écoles publiques que dans les écoles privées. Cela veut dire qu'un nombre très important d'élèves se trouvant en fin de CM1 ne sont pas préparés à affronter les difficultés du CM2. Pour les mathématiques, 78% des élèves du public obtiennent un score en-dessous de 40% du score le plus élevé obtenu).

RESUME DES COMPETENCES ACQUISES AU CM1



Si l'on considère que 50% de la note maximale possible, soit 10/20, constitue le seuil de compétence minimale à la fin d'une année scolaire, on note que ce chiffre n'est atteint qu'en communication orale et pour le total, et dans le privé seulement. **Le niveau de performance des élèves des écoles publiques est particulièrement faible, 11% en mathématique, 13% en production de l'écrit et 12% en compréhension de l'écrit.** Cela veut dire que la vaste majorité des élèves du public n'ont pas pu développer les compétences prévues par le programme. Il est évidemment impossible de faire répéter une proportion si élevée des élèves du CM1. Ainsi, un groupe important commencera le CM2 avec des lacunes importantes. Même avec un travail considérable de la part de l'enseignant responsable de cette classe, le directeur généralement, il sera difficile d'amener une proportion importante de sa classe à un niveau acceptable. De plus, ce travail considérable rend difficile le travail de soutien pédagogique que le directeur devrait pouvoir assurer.

LES EVALUATIONS DES ENSEIGNANTS

L'évaluation de 2011 a demandé aux enseignants de communiquer la moyenne obtenue par chaque élève ayant participé à l'évaluation durant l'année scolaire. Ensuite, l'enseignant devait indiquer l'appréciation générale de cet élève : bon, moyen ou faible. Enfin, l'enseignant devait indiquer si cet élève irait en CE1 ou en CM2 l'année suivante. Cette comparaison a plusieurs buts :

1. Elle permet de déterminer s'il existe un lien entre les évaluations des enseignants et celle de mai 2011.
2. Elle permet ainsi de déterminer si les enseignants et leurs supérieurs connaissent les résultats des élèves.
3. Elle permet de déterminer si des élèves jugés faibles sont autorisés à passer en classe supérieure.

CP

Résultats évaluation enseignants Résultats Acquis 2011

Evaluation enseignants	% des élèves	Moyenne	% de 20 points	scores	Moyenne Acquis totaux	% de 20 points
Elèves Forts	21,62%	8,58	43%	46-100%	8,5	46%
Elèves Moyens	47,11%	7	35%	22- 45%	6,25	35%
Elèves faibles	31,27%	4,98	25%	0%- 21%	4,5	24%

Il avait été demandé aux enseignants de résumer la performance scolaire des élèves ayant participé à l'évaluation. 22% des élèves du CP public ont été jugés « bons », 47% « moyens » et 31% « faibles ». La moyenne des élèves forts était de 8,58 (ce qui représente 43% du maximum de 20 points); celle des moyens de 7 (35% de 20 points) et celle des faibles de 4,98 (25% de 20 points). Il y a donc une progression raisonnable des moyennes en allant des élèves forts aux élèves faibles. Notons que, même parmi les élèves forts, **la moyenne est au-dessous de 10/20**. L'éventail des moyennes est surprenant puisqu'il va de 5 à 19 pour les élèves forts et de 3 à 18 pour les élèves moyens. Les élèves « forts » ont certainement maîtrisé davantage de compétences que leurs camarades « faibles » et la moyenne le montre. Cependant, dans l'absolu, la moyenne des élèves « forts » est insuffisante car on pourrait s'attendre à ce qu'ils obtiennent au moins le seuil des compétences minimales.

Si l'on prend les 22% des élèves ayant obtenu les meilleurs scores en mai 2011, ces élèves ont un score moyen de 8,5/20, ce qui représente 46% du score maximal obtenu qui est de 18,5/20. Les élèves forts s'échelonnent entre 46 et 100% du score, ce qui représente, au bas de l'échelle une performance satisfaisante. Par contre, les élèves moyens et faibles obtiennent des scores moyens en dessous du seuil minimal des compétences (35% et 24% respectivement), ce seuil étant de 50% de la note maximale, soit 10/20.

Selon ces deux sources d'évaluation, seul un tout petit groupe fonctionne à un niveau satisfaisant, un autre groupe à un niveau acceptable et un tiers à un niveau au-dessous, voire très au-dessous des normes.

Une concordance élevée existe entre les évaluations des enseignants (basées sur le travail de toute une année) et celle de 2011. Il est donc raisonnable de conclure que les enseignants, en général, évaluent correctement les compétences de leurs élèves. Si l'on examine la distribution des évaluations des enseignants, on observe que **11% des élèves du public ont obtenu une moyenne supérieure à 10/20 selon leurs enseignants**. Dans le privé, ce ne sont qu'à peine 10% des élèves qui obtiennent une moyenne annuelle (en mai) de 10/20.

L'évaluation des acquis de mai 2011 produit un chiffre plus élevé puisque ce sont **20% des élèves du CP public qui obtiennent 50% du score maximal**. Si l'on utilise la note de 10/20, soit 50% du score maximal possible, **la proportion des élèves démontrant un niveau de compétence suffisant est de 15%**. **Dans le privé, 25% des élèves font preuve d'un niveau de compétence supérieur à 50%**. Rappelons que la moyenne des élèves en classe inclut tous les champs alors que celle basée sur l'évaluation de mai 2011 ne porte que sur le français et les mathématiques.

Ce constat appelle un commentaire. Les enseignants, donc les directeurs, les CP et les CCS, savent que le niveau moyen des élèves ne correspond pas à ce que les programmes dictent car cette observation peut être faite à partir des documents officiels tenus par l'enseignant. Les directeurs, CP et CCS considèrent que ce niveau de performance est « normal », c'est-à-dire qu'il est celui que ces responsables observent habituellement. Mais cette normalité ne correspond pas à ce qui devrait être. Les enseignants se demandent-ils ce qui pourrait être fait pour qu'un nombre bien supérieur d'élèves obtiennent de meilleurs résultats ? Certes, les redoublements sont généralement proscrits au CI et au CP, et chaque classe doit faire le vide afin de pouvoir accueillir les élèves l'année suivante. Si tous les élèves n'ayant pas atteint le niveau de compétence voulu redoublaient, ou même une forte proportion d'entre eux, les effectifs deviendraient ingérables. De plus, bon nombre d'études ont montré que le redoublement était inefficace, en partie parce que les conditions qui ont amené la faible performance se retrouvera l'année suivante.

Passage en classe supérieure (CE1)

Les enseignants ont également indiqué si l'élève passerait dans la classe supérieure ou non. Les élèves « jugés » bons passent tous dans la classe supérieure, ce qui n'est pas surprenant. Par contre, seulement 12% des « faibles » n'iront pas dans la classe supérieure. Les élèves ayant une moyenne en dessous de 5/20 ont été identifiés. Dans ce groupe d'élèves très faibles, seulement 15% ne passeront pas en classe supérieure. Cela veut dire que **85% des élèves jugés faibles et ayant obtenu une moyenne en-dessous de 5/20 iront en classe supérieure**. L'enseignant du CE1 rencontrera donc une classe très hétérogène, ce qui rendra sa tâche encore plus difficile. Répétée chaque année, cette pratique de faire passer en classe supérieure des élèves n'ayant pas développé les compétences minimales contribue, et de très loin, aux mauvais résultats les années suivantes.

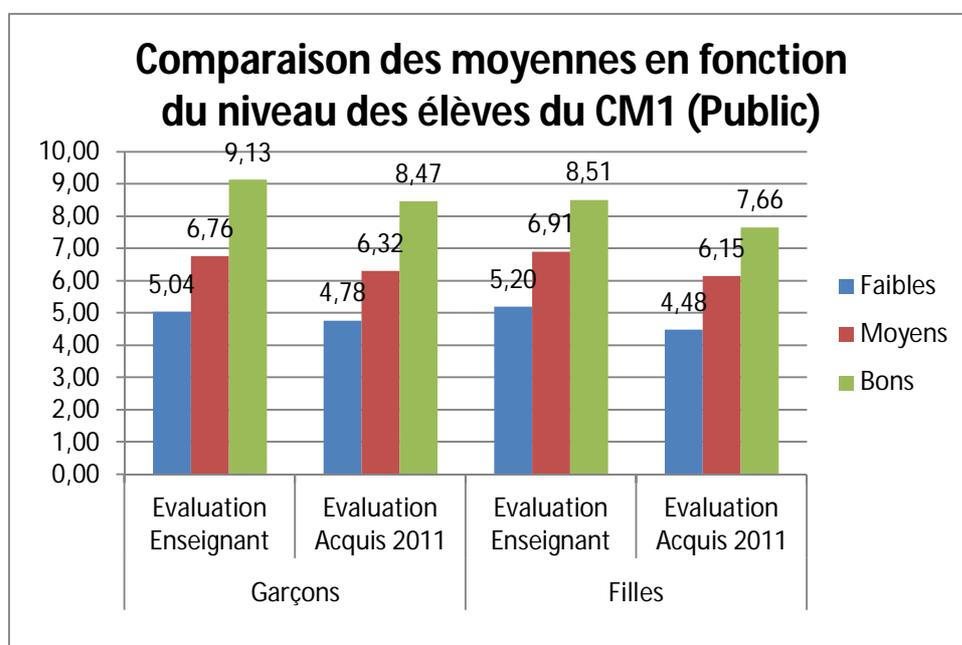
Il est raisonnable de supposer qu'un enseignant se découragera vite s'il doit gérer une classe très hétérogène : il ne travaillera pas autant qu'il le souhaiterait avec les élèves bien préparés car il ne pourra pas abandonner ceux qui sont mal préparés. En fait, il n'aura pas une classe, mais au moins deux, voire plus. Un enseignant très expérimenté et très motivé pourrait avoir acquis les techniques

appropriées lui permettant de gérer une telle situation d'une manière efficace, mais il s'agit là d'enseignants exceptionnels alors qu'une telle situation est courante, sinon générale. En fait, il s'agit en réalité de gérer une classe multigrade, classe qui exige une formation spécifique. Aux difficultés strictement pédagogiques s'ajoutent les difficultés matérielles : manque d'espace et de table bancs et, surtout, absence de manuels appropriés à ces différents niveaux dans une classe puisque les manuels disponibles correspondent à une classe seulement (CE2, par exemple).

Les Evaluations des Enseignants du CM1

La présentation des comparaisons entre les deux types d'évaluation pour le CP a omis une variable importante, le genre, afin de simplifier la présentation initiale.

Le graphique suivant ajoute un élément, le genre de l'élève. Les résultats ne diffèrent pas beaucoup de ceux du CP. En effet, les bons élèves obtiennent des moyennes supérieures à celles des moyens dont les moyennes sont plus élevées que celles obtenues par les faibles. Au CM1 également, les résultats des évaluations réalisées par les enseignants sont quelque peu supérieurs à ceux de l'évaluation de 2011, mais légèrement seulement. En ce qui concerne les filles, les résultats sont identiques, sauf que les bonnes élèves obtiennent des moyennes inférieures à celles des garçons (9,13 pour les garçons, 8,51 pour les filles). L'infériorité des notes obtenues par les filles est confirmée par une comparaison entre les résultats de l'évaluation 2011 pour les garçons et les filles qui obtiennent une moyenne de 7,66 alors que les garçons ont obtenu une moyenne de 8,47. Il faut noter que les différences entre les moyennes des filles et des garçons pour les élèves jugés moyens ou faibles sont peu importantes.



Ces différences indiquent que les filles obtiennent des résultats quelque peu inférieurs à ceux des garçons. Il serait également possible d'affirmer que, pour être jugé « bonne », une élève fille peut faire preuve d'un niveau de compétence légèrement inférieur à celui d'un élève garçon. Cela pourrait vouloir dire que l'on s'attend à une performance moindre de la part d'une fille puisqu'on la juge

« bonne » alors que son niveau de performance est moins élevé que celui des garçons. Il n'est pas possible de déterminer si les filles reçoivent moins d'encouragement de la part des enseignants et donc obtiennent des scores inférieurs.

Les élèves sont évalués correctement sur la base de leur performance puisque l'évaluation de 2011 donne des résultats similaires à ceux des enseignants obtenus sur la base de leur travail en classe. Le diagnostic, au CM1 comme au CP, est cohérent. Ici encore, **même les élèves jugés « bons » n'atteignent pas le seuil des compétences minimales en moyenne. Les élèves jugés « moyens » sont très en-dessous d'une performance satisfaisante au regard des programmes.**

Passage en classe supérieure.

Comparaison des moyennes en fonction du niveau des élèves du CP (Public)

Niveaux	Effectifs	Garçons			Filles		
		Evaluation Enseignant	Evaluation Acquis 2011	% passant en classe sup.	Evaluation Enseignant	Evaluation Acquis 2011	% passant en classe sup.
Faibles	768	5,04	4,26	12,63%	4,92	4,50	11,54%
Moyens	1157	6,85	6,31	95,31%	7,18	6,30	92,40%
Bons	529	8,69	8,17	98,18%	8,46	8,73	99,58%
Total	2454						

Comparaison des moyennes en fonction du niveau des élèves du CM1 (Public)

Niveaux	Effectifs	Garçons			Filles		
		Evaluation Enseignant	Evaluation Acquis 2011	% passant en classe sup.	Evaluation Enseignant	Evaluation Acquis 2011	% passant en classe sup.
Faibles	34%	5,04	4,78	11,19%	5,20	4,48	7,25%
Moyens	48%	6,76	6,32	94,45%	6,91	6,15	94,72%
Bons	16%	9,13	8,47	100,00%	8,51	7,66	98,11%
Total	2362						

Tous les garçons jugés « bons » passent en classe supérieure. Ce chiffre n'est que de 98% pour les filles qui obtiennent une moyenne générale plus basse, selon l'enseignant, que les garçons. Leur moyenne est également plus basse à l'évaluation de 2011, ce qui implique qu'un nombre plus élevé de filles jugées « bonnes » ont des notes quelque peu inférieures à celles des garçons. Evidemment, une minorité des élèves « faibles » passent en classe supérieure, 11% pour les garçons, 7% pour les filles.

Les évaluations des élèves du privé

CP

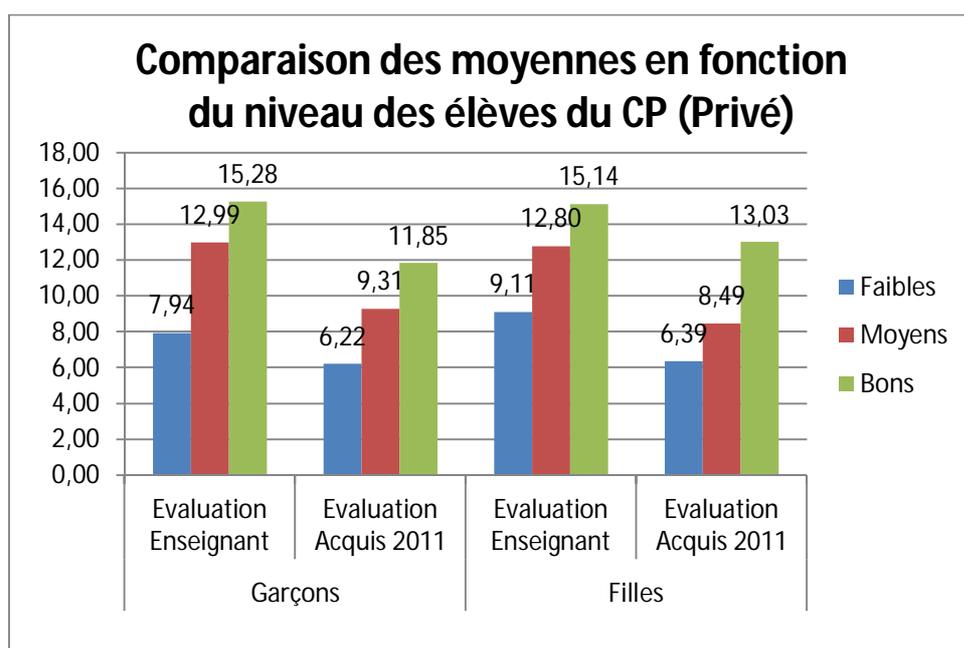
Plusieurs observations découlent du graphique suivant. Les élèves garçons et filles évalués comme « bons » par les enseignants obtiennent des résultats identiques (15,28 contre 15,14). Il en est de même pour les élèves jugés « moyens » (12,99 contre 12,80). Par contre, les filles jugées « faibles » obtiennent une moyenne supérieure à celles des garçons (9,11 pour les filles, 7,94 pour les garçons).

L'évaluation de 2011 fournit des résultats quelque peu différents :

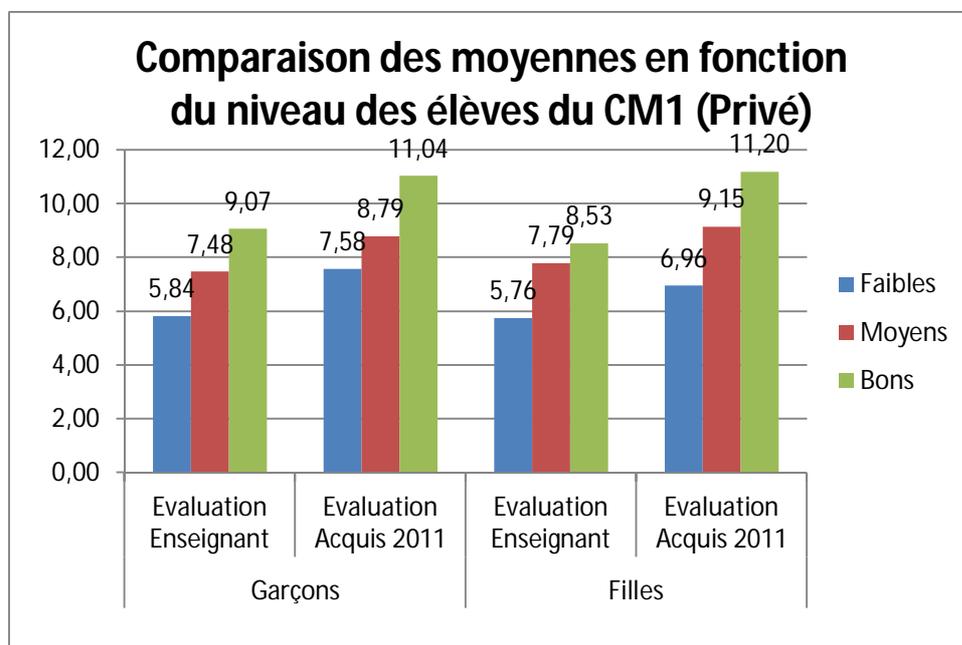
- Les moyennes obtenues en mai 2011 sont toujours plus basses que celles durant l'année scolaire
- Les filles jugées « bonnes » ont une moyenne supérieure à celle des garçons jugés « bons ».
- Les garçons jugés « moyens » obtiennent une moyenne légèrement supérieure à celle des filles (9,31 contre 8,49).
- Les différences de performance entre les garçons et filles jugés « faibles » sont négligeables.

Les résultats concernant le CP public avait indiqué une moyenne de 8,58 pour les « bons » élèves alors que cette moyenne est légèrement supérieure à 15 pour les élèves du privé. **Les élèves jugés « moyens » dans le privé obtiennent une moyenne très supérieure à celle obtenue par les élèves « bons » dans le privé. Les élèves jugés « faibles » dans le privé obtiennent une moyenne supérieure à celle des élèves jugés « moyens » dans le public.**

L'effet contextuel est donc important. Notons, que les résultats obtenus en classe et ceux de l'évaluation de 2011 sont très semblables dans le public alors que, dans le privé, les résultats de 2011 sont nettement inférieurs à ceux obtenus en classe (11,85 contre 15,28 pour les garçons, par exemple). Il semble donc que les enseignants du privé obtiennent, certes, de meilleurs résultats que leurs collègues du public, mais leurs évaluations des acquis des élèves sont plus optimistes que celles réalisées par les enseignants du public.



CM1



La moyenne de classe des garçons est de 9,07 et de 8,53 pour les filles, donc, comme dans le public, en-dessous du seuil de compétence minimale. Peu de différence existe entre les garçons et les filles jugés « moyens » et « faibles ».

En ce qui concerne l'évaluation de 2011, les filles et les garçons «bons » obtiennent des résultats essentiellement identiques et les différences entre garçons et filles « moyens » ne sont pas importantes. Les filles jugées « faibles » obtiennent une moyenne supérieure à celle des garçons (6,96 pour les filles, 5,76 pour les garçons).

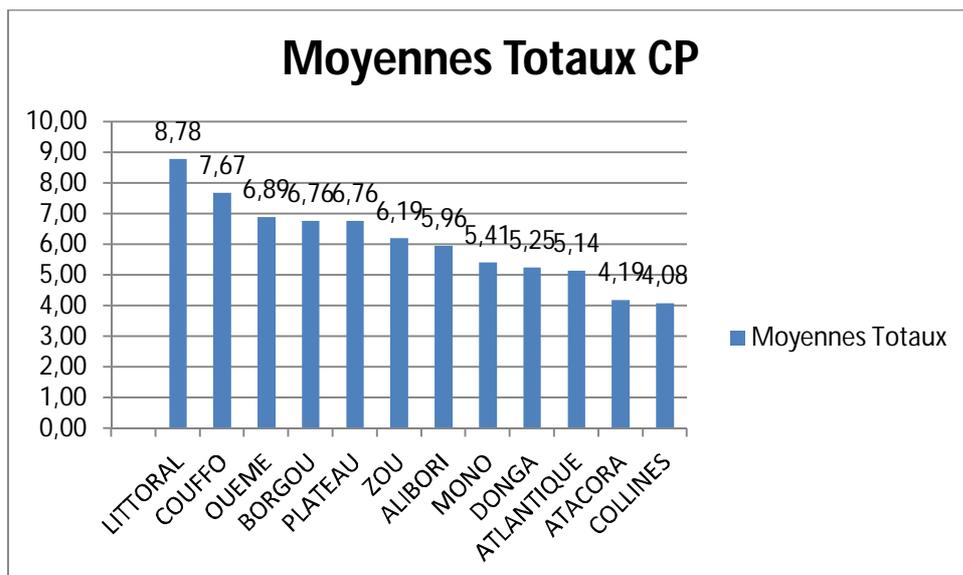
Les élèves du CM1 privé obtiennent des résultats en mai 2011 supérieurs à ceux obtenus en classe (11,20 pour les bonnes élèves en mai 2011 contre 8,53 en classe, par exemple). Ces résultats suggèrent que les élèves du CM1 privé sont plutôt sous évalués par leurs enseignants. Il pourrait s'agir ici aussi d'un effet contextuel puisque l'enseignant nécessairement compare les élèves les uns aux autres.

Les différences entre écoles privées et écoles publiques, ainsi qu'entre garçons et filles, ne sont pas les seules qui intéressent les décideurs. En principe, un garçon doit avoir les mêmes chances de réussir à l'école qu'une fille, un élève d'une école privée autant qu'un élève d'une école publique. Ces chances sont fortement influencées par l'école et la classe et, plus généralement, par le département dans lequel se trouve cette école. Il est donc indispensable d'examiner les différences qui existent entre les départements. Il s'agit, ici aussi, de différences qui pourraient être réduites par une politique éducative. Par exemple, le niveau de formation des enseignants dans certains départements pourraient être rehaussés, les effectifs réduits, des cantines organisées, selon la situation spécifique du département et des écoles s'y trouvant.

RESULTATS PAR DEPARTEMENT

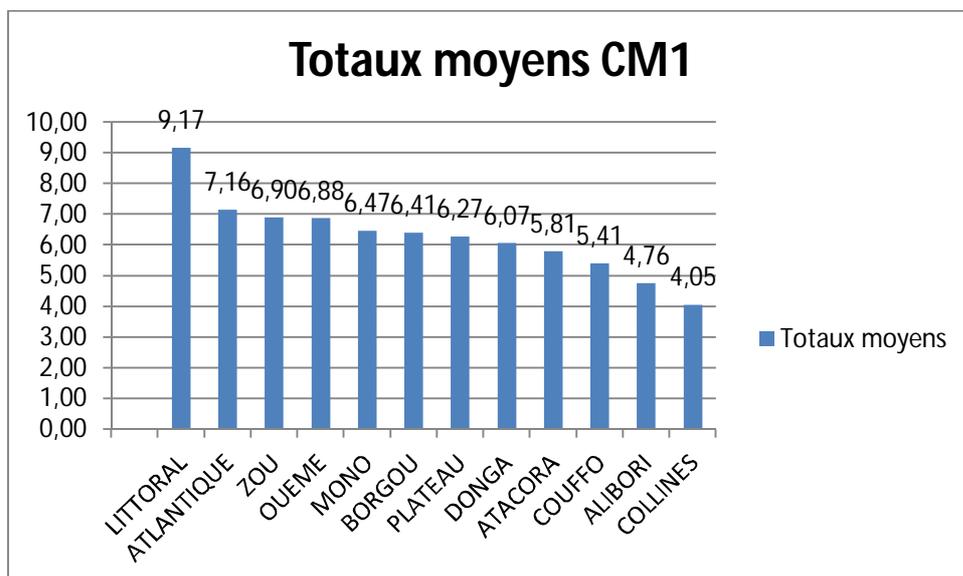
Le graphique suivant présente les moyennes totales obtenues par les élèves des CP publics. Etant donné le nombre d'écoles privées dans l'échantillon, il n'est pas possible de calculer des moyennes fiables pour les écoles privées.

Total des points pour le CP (score le plus élevé obtenu =)

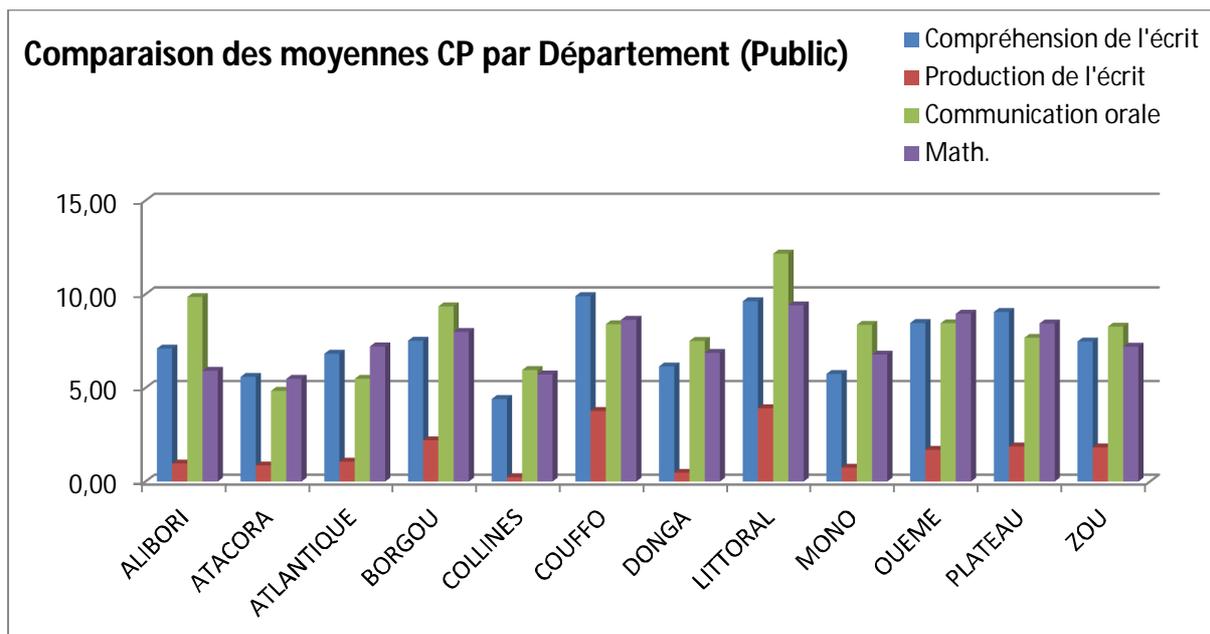


Il est évident que d'importantes différences existent entre les départements puisque **les élèves du CP du Littoral obtiennent un score moyen plus de deux fois supérieur à ceux de l'Atacora et des Collines.**

Pour le CM1, les différences vont essentiellement du simple au double. Le Littoral demeure le premier et les Collines le dernier. L'ordre des autres départements n'est pas le même.



Les champs de formation



Le tableau ci-dessous présente des données identiques à celles présentées dans le graphique ci-dessus car un tableau permet une lecture plus précise.

Moyennes obtenues dans les quatre champs par les élèves du CP dans les 12 départements

Département	Compréhension de l'écrit	Production de l'écrit	Communication orale	Math.
ALIBORI	7,10	0,96	9,85	5,91
ATACORA	5,59	0,86	4,84	5,48
ATLANTIQUE	6,82	1,06	5,49	7,21
BORGOU	7,52	2,20	9,35	7,99
COLLINES	4,41	0,23	5,95	5,72
COUFFO	9,90	3,77	8,40	8,64
DONGA	6,15	0,47	7,51	6,87
LITTORAL	9,63	3,91	12,17	9,41
MONO	5,75	0,74	8,37	6,78
OUEME	8,46	1,69	8,45	8,96
PLATEAU	9,05	1,87	7,67	8,44
ZOU	7,48	1,82	8,27	7,20

En compréhension de l'écrit, le score le plus élevé (9,90) est obtenu dans le Couffo et le score le plus bas (4,41) dans les Collines, ce score étant **moins de la moitié du plus élevé**. En production de l'écrit, on note des moyennes très faibles, la plus élevée étant obtenue dans le Littoral, la plus basse à nouveau dans les Collines. Pour la communication orale, les scores sont beaucoup plus élevés mais les différences demeurent importantes puisque le score du littoral (12,17) est 2,5 fois plus élevé que le plus faible, obtenu dans l'Atacora (5,84). En mathématiques, le score le plus élevé se trouve encore une fois dans le Littoral, mais les écarts entre les départements sont moins prononcés. Au mieux, 3

départements, le Littoral, l'Ouémé et le Couffo, éventuellement le Plateau, obtiennent des moyennes relativement proches de la moyenne (8,44 étant la plus basse). Même en étant moins rigoureux, ce ne sont qu'un tiers des départements qui font preuve d'un niveau de compétence acceptable en mathématiques.

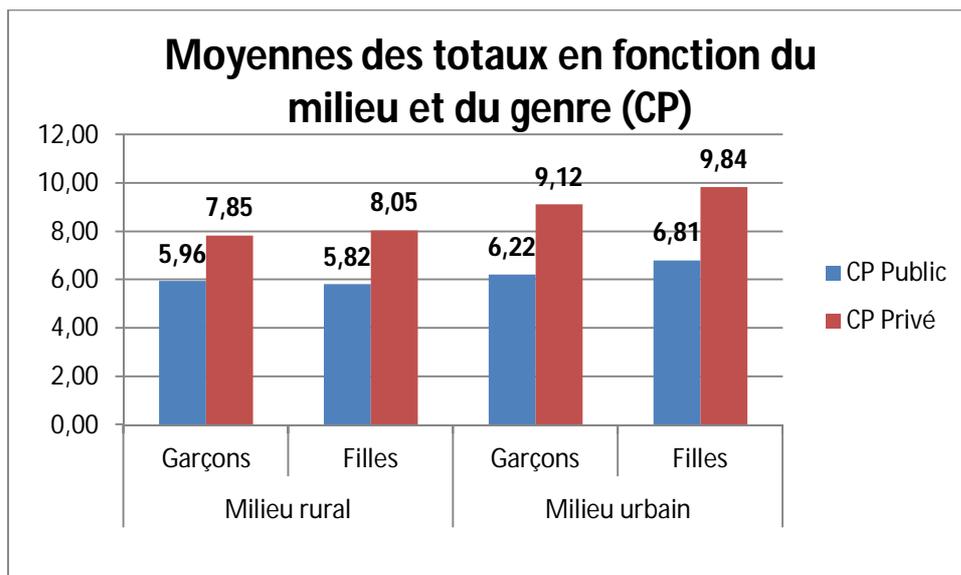
Notes moyennes par champs pour chaque Département (CM1)

Département	Notes moyennes Compréhension écrit	Notes moyennes Production écrit	Notes moyennes Communication orale	Notes moyennes Math.
ALIBORI	3,06	2,59	9,97	3,41
ATACORA	3,56	5,41	8,83	5,45
ATLANTIQUE	5,45	6,51	10,88	5,80
BORGOU	4,49	5,37	10,24	5,52
COLLINES	2,07	4,08	7,16	2,89
COUFFO	2,85	5,38	9,15	4,26
DONGA	3,75	4,81	10,92	4,79
LITTORAL	7,08	7,26	13,70	8,62
MONO	3,69	6,19	11,59	4,39
OUEME	4,73	6,57	9,39	6,84
PLATEAU	3,47	4,61	11,21	5,79
ZOU	5,55	5,95	11,32	4,76

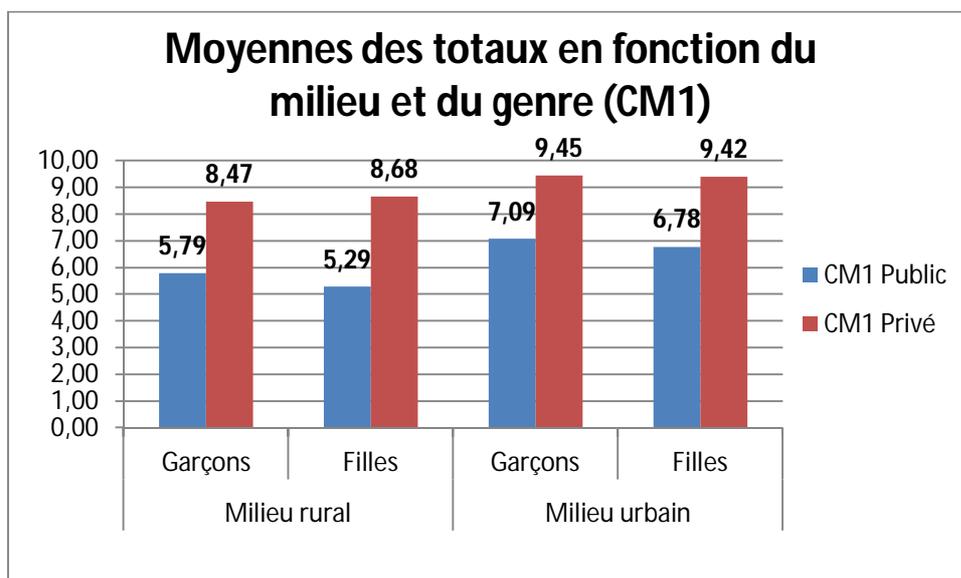
Pour le CM1, le Littoral se classe le premier dans tous les champs et le département des Collines le dernier en compréhension de l'écrit, en communication orale et en mathématique. Au CM1, les notes les plus faibles représentent 43% de la note la plus élevée pour la compréhension de l'écrit, 36% pour la production de l'écrit ; 52% pour la communication orale et 34% en mathématique. Les différences de résultats entre les départements sont donc très prononcées. La corrélation est élevée entre les notes obtenues dans les divers champs. Ce résultat pourrait vouloir dire que les interventions doivent avoir lieu au niveau de la classe et non dans chaque champ.

Zones rurales et Urbaines

Il a été demandé aux directeurs de spécifier si leur école se trouvait dans une zone urbaine ou rurale. Il y a donc un élément de subjectivité dans le classement. Cependant, les résultats sont cohérents : en particulier les moyennes dans les zones rurales sont moins élevées que dans les zones urbaines.



Les garçons et les filles obtiennent des résultats très voisins en zone rurale, 5,96 pour les garçons, 5,82 pour les filles au CP. Les résultats pour le milieu urbain est en faveur des filles, 6,22 pour les garçons, 6,81 pour les filles des CP public. La différence entre la moyenne la plus élevée dans le public, 6,81, et la plus basse, 5,82, est de 1 point pratiquement. Dans le privé, les écarts résultant du genre sont faibles. Au CP, privé et public, les filles obtiennent de meilleures moyennes que les garçons, l'avantage dans le public étant de 0,59 point et de 0,72 dans le privé.



Au CM1, les garçons du public en zone rurale obtiennent de meilleurs résultats que les filles et c'est aussi le cas en milieu urbain. La différence entre les garçons des 2 zones est de 1,3 points et celle entre les filles est de 1,49 points, ce qui est important. Les élèves des zones urbaines obtiennent des scores supérieurs à ceux des zones rurales. Dans le privé, la différence entre garçons et filles en zone rurale est faible et il en est de même dans le milieu urbain. L'avantage urbain est très prononcé dans les écoles publiques et il l'est aussi dans les écoles privées, mais à un moindre degré.

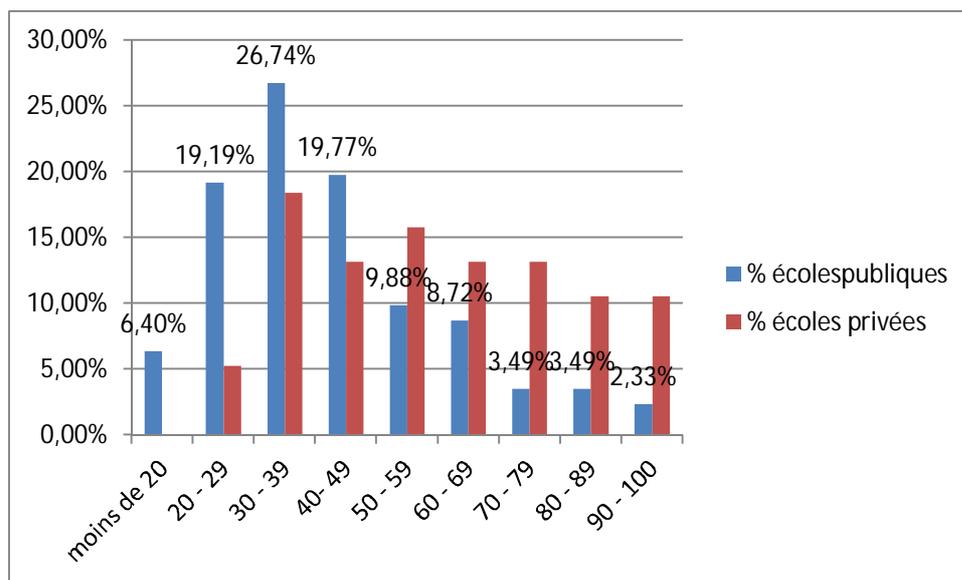
Ces différences provenant du genre et de la résidence constituent une inégalité. Elle peut être chiffrée : la différence entre le score le plus élevé, 9,45 pour les garçons urbains, et le plus faible, 5,29 pour les

filles en zone rurale, est de 79% pour le CM1 et de 69% pour le CP. Il est raisonnable de supposer que cette inégalité est encore plus prononcée au CM2.

La classe, le CP et le CM1, constitue le contexte quotidien dans lequel les élèves apprennent (beaucoup ou peu), mais l'école constitue un autre contexte important. Les caractéristiques des directeurs seront présentées plus avant dans le texte, mais il est important de déterminer si la classe joue un rôle dans l'apprentissage. Il n'est pas approprié de parler d'école puisque les élèves n'ont été testés qu'au CP et au CM1.

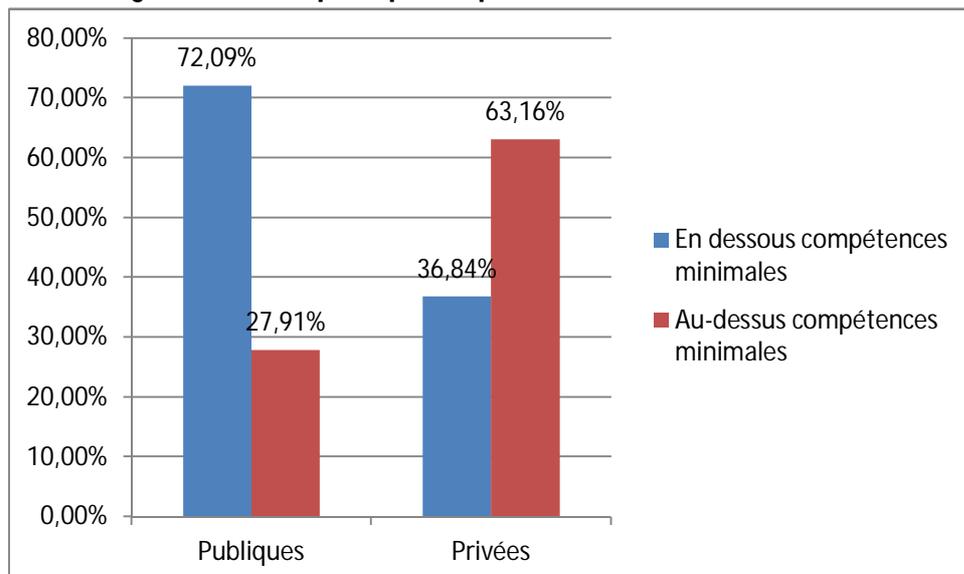
Les Classes de CP

Moyennes dans les classes de CP publiques et privées



Le graphique ci-dessus présente la distribution des moyennes obtenues par les élèves des classes de CP privées et publiques. Les classes ont été groupées par décile et le nombre relatif des classes se trouvant dans chaque catégorie a été calculé. Par exemple, 27% des classes du CP publiques se trouvent dans la catégorie allant de 30 à 39% du maximum obtenu par les élèves du public.

Pourcentage des classes publiques et privées en dessous et au-dessus de la compétence minimale

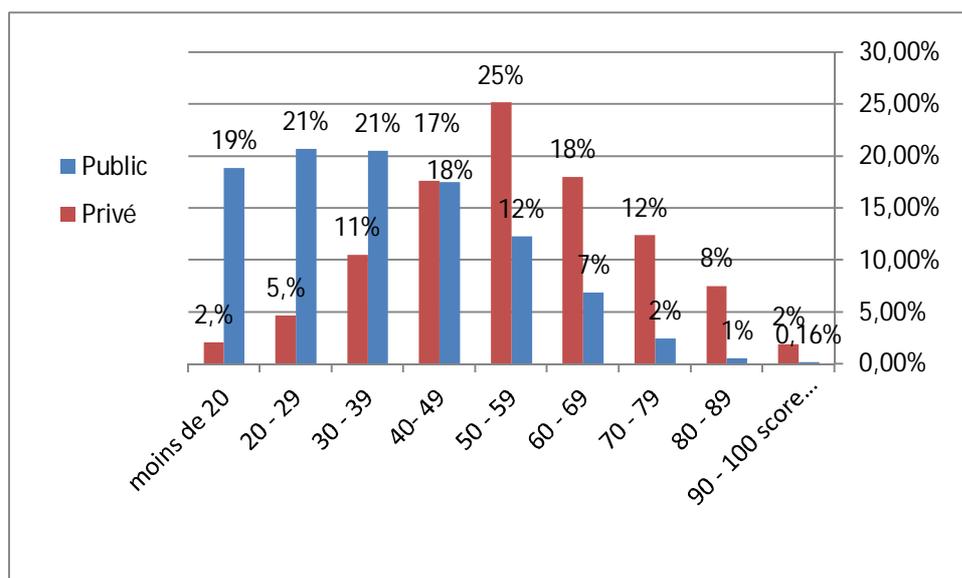


60% des écoles privées se classent au-dessus des compétences minimales tandis que 28% des écoles publiques se trouvent dans cette catégorie, soit essentiellement 2 fois moins. La vaste majorité des écoles publiques se placent en dessous de la note nécessaire pour que les résultats soient considérés comme démontrant une compétence minimale. 37% des écoles privées obtiennent des moyennes en-dessous de celles considérées comme acceptables. Il est évident que les écoles privées, comme les écoles publiques, constituent un groupe relativement hétérogène.

Le score le plus élevé obtenu par une école est de 17,63/20. En utilisant cette moyenne comme étant le maximum, il devient possible de calculer le nombre d'écoles qui obtiennent une moyenne satisfaisante de 50% de ce total, soit 8,81.

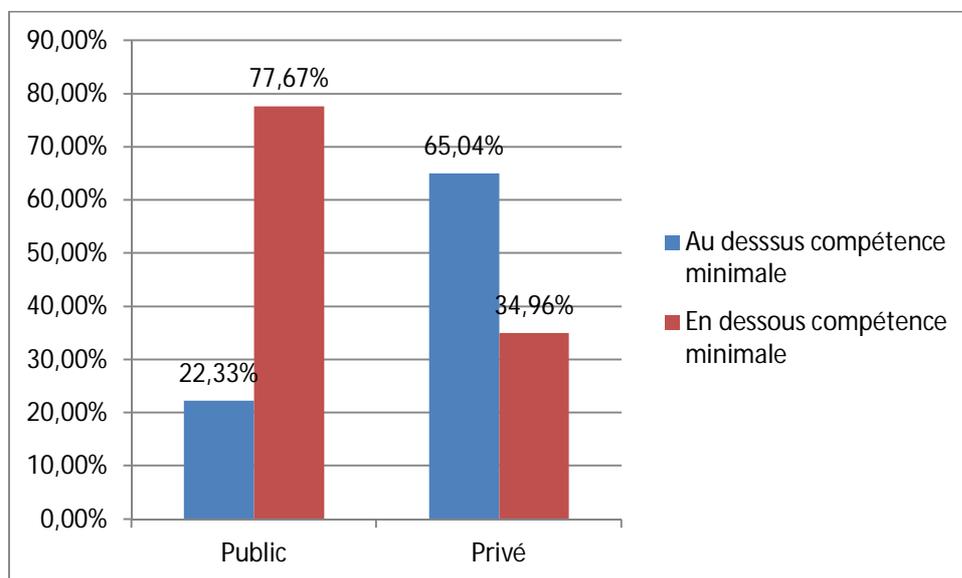
25 classes du CP publiques obtiennent des résultats suffisants pour atteindre ce seuil de 8,81, soit 14% des écoles dans l'échantillon. Si l'on utilise 10/20 comme représentant la moyenne habituelle, le nombre de classes publiques tombe à 15, soit 9% des classes. **Pour les écoles privées, 37% se trouvent au niveau souhaité en utilisant le chiffre maximum de 17,63 et si l'on utilise 10/20, le pourcentage demeure le même, 37%.** Donc, plus les exigences augmentent, plus grand devient l'écart entre les performances des élèves dans les écoles privées et celles des élèves des écoles publiques.

Distribution des scores totaux moyens des CM1 publics et privés



La comparaison entre les classes publiques et les classes privées montre que 61% des CM1 publics se trouvent dans les 3 catégories les plus basses. Au total, 78% des classes publiques se classent en-dessous des compétences minimales, ce chiffre étant de 35% pour les classes privées.

Scores totaux moyens des CM1 au-dessus et en-dessous des compétences minimales



Si l'on se concentre sur les catégories de performance les plus basses, en-dessous de 30% des compétences minimales, **60% des CM1 publics se trouvent dans cette catégorie contre 17% pour les écoles privées.**

Il a été observé auparavant que les écoles privées avaient des élèves faibles, mais dans des proportions moins élevées que les écoles publiques. Lorsqu'on examine la moyenne des classes, c'est-à-dire le cumul du travail de tous les élèves dans une classe, on observe une vaste différence entre la

performance des écoles privées et publiques. Cette différence est importante en ce qui concerne la **production de compétences au-dessus de la moyenne (22% des écoles publiques contre 65% pour les écoles privées)** et elle est également très importante en ce qui concerne la concentration des performances les plus faibles (en-dessous de 30% de la moyenne la plus élevée obtenue par une classe) puisque la proportion de ce niveau de compétence très faible est 3,50 fois plus élevée dans les classes publiques que dans les classes privées.

L'effet contextuel a été mentionné plus haut. L'effet contextuel n'affecte pas seulement l'appréciation du travail de l'élève par l'enseignant (« bon » tient compte du programme, mais aussi de la performance des autres élèves dans la classe). Cet apprentissage peut, au début, être le résultat du travail de l'enseignant, (aussi de la préparation antérieure des élèves) mais l'apprentissage d'un élève peut affecter celui d'un autre. Eventuellement, le travail de l'enseignant se trouve simplifié et il peut se créer, dans la classe, une émulation qui facilite non seulement le travail de l'enseignant, mais aussi l'obtention des résultats. Ce cercle vertueux est beaucoup moins probable dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Il faut se rappeler que les écoles publiques ne sélectionnent pas leurs élèves. Par contre, le paiement de frais d'inscription automatiquement sélectionne les familles qui acceptent de payer ces frais, et qui le peuvent. En acceptant de payer alors que leur enfant pourrait fréquenter une école publique, les parents s'engagent davantage à superviser le travail de leur enfant. Il est également probable que ces enfants bénéficient d'un cadre familial moins démuné. Enfin, la majorité des écoles privées insistent à ce que les enfants parlent français entre eux, ce qui évidemment facilite l'apprentissage de cette langue. Il serait intéressant de voir ce que feraient les écoles privées si des élèves venant de familles très démunies les fréquentaient. Si le nombre de ces élèves étaient faible, le résultat serait probablement positif. Par contre, si ce nombre était élevé, il est probable que la performance serait moins élevée. Il faut aussi se rappeler que les écoles privées se trouvent principalement dans les zones urbaines.

CONCLUSION

La première partie de ce rapport a été descriptive. Le niveau de performance est faible et très proche des niveaux établis dans les évaluations précédentes. Les enseignants savent que leurs élèves sont faibles, comme le montrent les moyennes obtenues en classe. Malgré un faible niveau de maîtrise des compétences et étant donné les réalités d'une école, la majorité des élèves passent en classe supérieure, parfois avec des notes très basses. Ces élèves auront du mal à travailler correctement dans la classe supérieure et l'enseignant rencontrera une situation difficile. Les différences résultant du genre des élèves sont relativement faibles, mais celles entre les départements sont élevées.

De nombreux facteurs pourraient expliquer les résultats. Dans la deuxième partie de ce rapport, les liens qui existent entre les variables sont examinés afin d'identifier les possibilités d'intervention. Par exemple, la réduction de la taille de la classe augmenterait-elle les résultats, sachant qu'une telle politique est la plus coûteuse, à cause de l'augmentation du nombre d'enseignants et la construction de classes ? Autrement dit, quels sont les leviers dont dispose le gouvernement pour améliorer les résultats ?

Leur nombre est en fait limité : les enseignants, les ressources disponibles (intrants pédagogiques – manuels, fournitures -, salles de classe, mobilier), les superviseurs (directeurs, CP et CCS) constituent

les catégories les plus susceptibles d'être modifiées. Mais ces ressources matérielles et humaines ne peuvent avoir un impact que si elles sont judicieusement sélectionnées et allouées.

Pour s'assurer que des enseignants compétents et motivés, que le matériel pédagogique et que les superviseurs sont à leur place, il faut une organisation performante. La gestion de toutes les ressources constitue donc un élément crucial dans la transformation de dépenses en résultats. Il faut insister sur « toutes » car les budgets sont nécessairement limités et il faut connaître les avantages de chaque intrant dans le contexte des autres intrants. Par exemple, un maître bien formé et travaillant avec un effectif relativement faible pourrait ne pas recevoir de manuels supplémentaires si les élèves en ont déjà 1 pour 3 alors qu'un maître travaillant dans un autre contexte pourrait, lui, bénéficier d'une allocation portant le ratio manuel élève à 1 pour 2. Des modèles statistiques rendent une telle allocation possible, à condition que les administrateurs soient en constante communication avec les CCS et directeurs et que ces derniers jouissent d'une certaine autonomie.

En fait, l'organisation et la gestion constituent un levier qui pourrait s'avérer être le plus décisif de tous. En effet, une organisation inspirée par une vision mettant l'accent sur l'apprentissage des élèves, qui alloue les ressources en conséquence et qui s'adapte aux conditions locales pourrait améliorer le fonctionnement dans des proportions importantes et, par conséquent, les résultats.

Enfin, il ne faut pas oublier que l'élève lui-même constitue une ressource (c'est ce qui a été suggéré dans la discussion des résultats des écoles privées) : s'il est en bonne santé, soutenu et encouragé par sa famille, les résultats seront bons. Il ne serait donc pas raisonnable de s'attendre à des résultats égaux même si toutes les écoles et toutes les classes disposaient de ressources égales, précisément parce que les élèves diffèrent. L'école publique accepte tous les élèves, ceux dont les parents parlent français à la maison et ceux dont les parents ne parlent qu'une langue nationale. De plus, les enseignants diffèrent les uns des autres, ce qui est également vrai des directeurs. Une école constitue un système qui doit tenir compte de ces importantes différences. Si le système administratif n'en tient pas compte, les résultats pourraient décevoir. Si la rigidité administrative crée des obstacles importants, réduire cette rigidité administrative pourrait produire la plus grande amélioration des résultats.

Les tableaux et graphiques précédents ont montré que les résultats sont extrêmement inégaux. Est-il possible d'identifier les facteurs qui affectent cette inégalité ?

La 2^{ème} partie du rapport examine les liens qui existent, ou non, entre diverses ressources et les résultats. Par exemple, les résultats sont-ils plus mauvais dans les classes aux effectifs pléthoriques que dans les classes à effectifs moins nombreux ? Les enseignants ayant bénéficié d'une formation obtiennent-ils de meilleurs résultats que ceux qui ne l'ont pas été ?

DEUXIEME PARTIE

LES ASSOCIATIONS ENTRE LES VARIABLES

Le but de cette partie du rapport est de déterminer si certaines variables sont associées à d'autres, ce qui donnerait aux décideurs des leviers éventuels de gestion. La présentation de ces associations débute avec les enseignants, pierre angulaire du système. Certaines caractéristiques des enseignants du CP et du CM1 sont présentées ainsi que les résultats des élèves. Le tableau suivant présente un « portrait » des enseignants des écoles ayant participé à l'évaluation. La 2^{ème} colonne indique le score moyen des élèves pour cette catégorie d'enseignants. Par exemple, les élèves des enseignants ayant obtenu le BAC ont obtenu une moyenne général de 6,79 aux épreuves de l'évaluation.

Portrait des enseignants du CP public

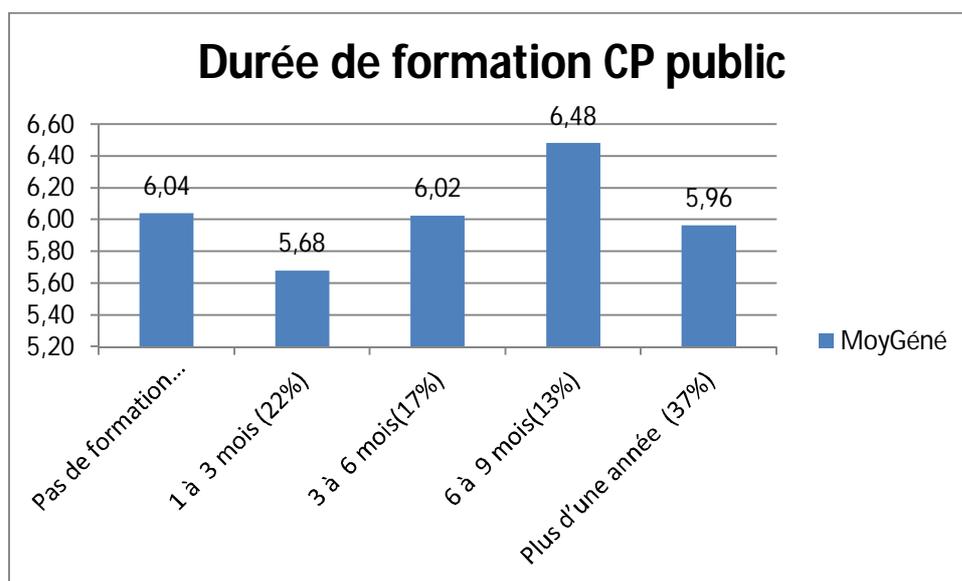
		N = 160	Moyenne Générale /20
Sexe	Féminin	36%	6,30
	Masculin	64%	5,86
Diplôme académique le plus élevé obtenu			
	BE / BEPC / CAP	83,23%	5,85
	BAC	9,94%	6,79
	Diplôme universitaire	2,48%	7,16
	Pas de réponse	4,35%	6,80
Diplôme professionnel le plus élevé obtenu	AUCUN DIPLOME PROFESSIONNEL	52,17%	6,05
	CEFP	1,86%	6,67
	CEAP	23,60%	5,86
	CAP	10,56%	6,58
	Pas de réponse	11,80%	5,55
Expérience dans l'enseignement	1 an	21,74%	6,02
	2 ans	6,83%	5,07
	3 ans	6,21%	6,60
	4 ans	23,60%	5,95
	5 ans	11,18%	6,07
	6 à 10 ans	22,36%	5,98
	Plus de 10 ans	6,83%	6,82
Salaire net	Moins de 30 000 F	3,73%	3,34
	30 001 à 50 000 F	19,88%	5,90
	50 000 à 80 000 F	47,83%	6,14
	80 001 à 100 000 F	3,73%	6,26
	Pas de réponse	22,98%	6,11

Les enseignants sont en majorité des hommes (essentiellement les 2/3), mais les femmes obtiennent de meilleurs résultats, comme les études précédentes l'ont déjà révélé. La vaste majorité, 83%, sont titulaires du BEPC. **La moitié n'a aucun diplôme professionnel.** 24% ont le CEAP, et 11% le CAP, diplôme professionnel dont les titulaires obtiennent des résultats plus élevés que ceux qui ne l'ont pas. L'expérience professionnelle contribue peu à la performance des élèves puisque la moyenne obtenue par les élèves des enseignants ayant 3 ans d'expérience est supérieure à ceux qui en ont 5 ou de 6 à 10. Seuls, les vétérans ayant plus de 10 ans d'expérience obtiennent des résultats supérieurs.

Enfin, le salaire des enseignants ne contribue pas à la performance des élèves, sauf dans le cas des plus mal rémunérés qui obtiennent de mauvais résultats.

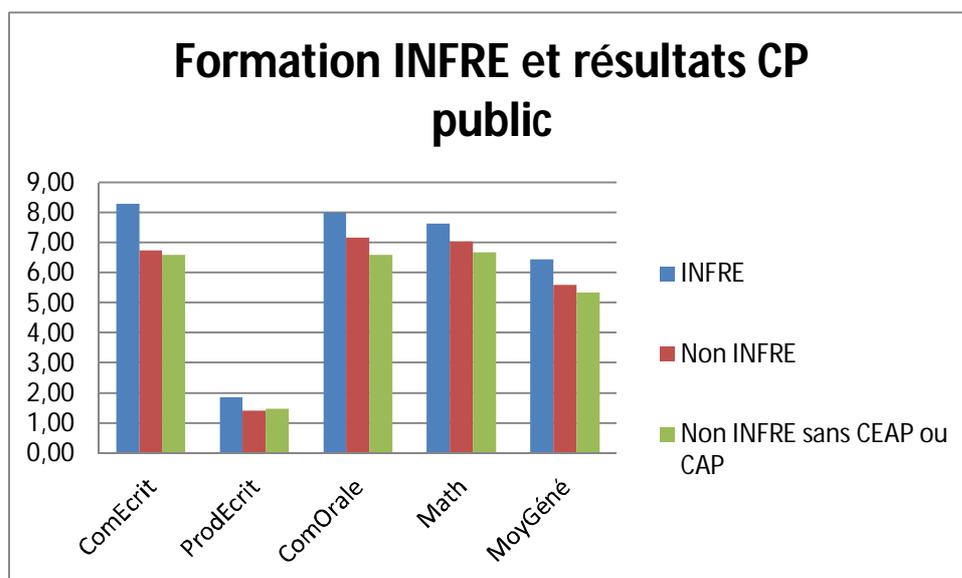
Durée de la formation

De gros efforts ont été fournis dans les dernières années pour améliorer la formation des enseignants. La réouverture des ENI et l'organisation d'un vaste programme de formation à distance par l'INFRE, avec plus de 10000 enseignants inscrits, démontrent l'importance donnée à la formation. Il faut aussi compter parmi ces efforts la participation aux UP. Existe-t-il un lien entre la durée de la formation et les résultats ?



37% des enseignants rapportent avoir bénéficié d'une formation durant plus d'une année scolaire. Leurs résultats sont faibles. Une formation courte, de 1 à 3 mois, produit des résultats plus faibles que les formations plus longues. Seule la formation durant entre 6 et 9 mois produit des résultats supérieurs à l'absence de formation.

Types de formation



L'INFRE a organisé une formation à distance avec le soutien financier de plusieurs partenaires. Ce programme est coordonné par l'UNICEF. Les enseignants anciennement communautaires ont été reversés dans la fonction publique et se sont inscrits à une formation qui dure 3 ans répartie sur les weekend et les vacances scolaires. Ils continuent de travailler dans leur classe.

En mai 2011, deux années de formation avaient été complétées et les participants ont subi les épreuves du CEAP durant l'été 2011. Afin de maximiser la fiabilité des résultats, l'INFRE¹³ a accepté de partager la liste complète des participants afin que les enseignants de l'échantillon puissent être identifiés. Au total, 86 enseignants de l'échantillon ont été identifiés, 48 pour le CP et 38 pour le CM1. Les résultats obtenus par ces enseignants ont été comparés à ceux de tous les autres, d'une part, et ensuite leurs résultats ont été comparés à ceux obtenus par les enseignants ayant le BEPC, mais ni le CEAP, ni le CAP, ce qui les rend en termes de diplômes académiques et professionnels identiques aux participants du programme de formation INFRE. La comparaison la plus pertinente, donc, est celle entre les inscrits et les non- inscrits qui leur ressemble en termes de formation.

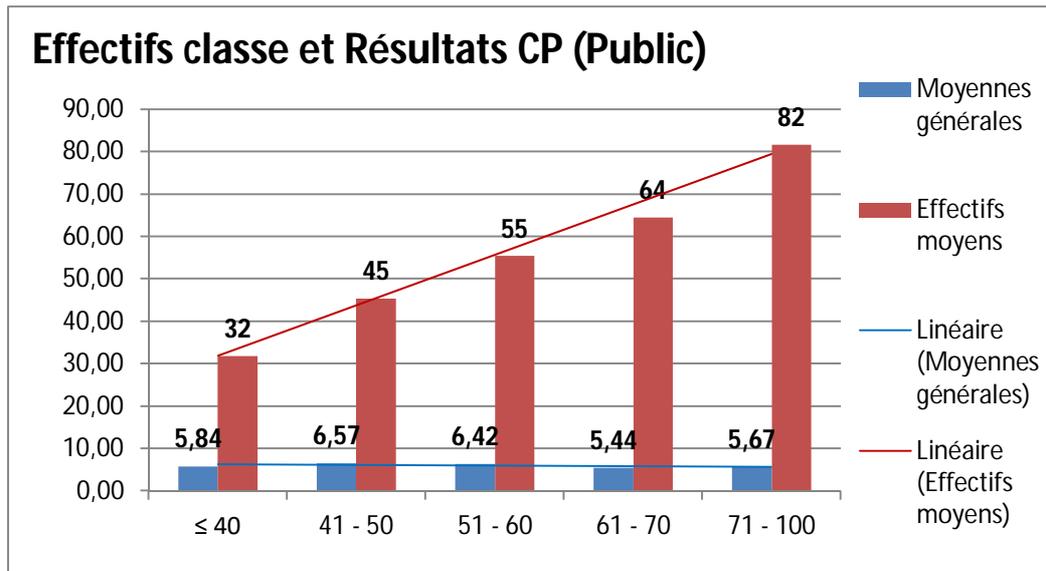
La performance des participants est de 21% supérieure en ce qui concerne la moyenne générale à celle de leurs semblables alors que la formation n'est pas encore terminée. La formation a donc un impact positif sur les résultats et il sera utile, lors de l'évaluation finale de ce vaste programme, de déterminer si les résultats sont suffisamment bons pour justifier l'investissement. Il ne faut pas oublier que ces enseignants n'ont pas encore acquis une grande expérience professionnelle et qu'ils continueront d'enseigner pendant de nombreuses années. Réparti sur toute la carrière, il est possible que l'investissement soit productif. De plus, plus un enseignant est formé, plus il est capable d'apprendre et d'améliorer ses prestations. Donc, outre une performance supérieure, il est possible que les participants aient un plus fort potentiel futur que les enseignants moins formés.

¹³ Ce type de collaboration, sur simple demande, montre combien elle peut être profitable. Le personnel de l'INFRE doit être remercié de sa disponibilité et de son esprit d'équipe.

Les Effectifs

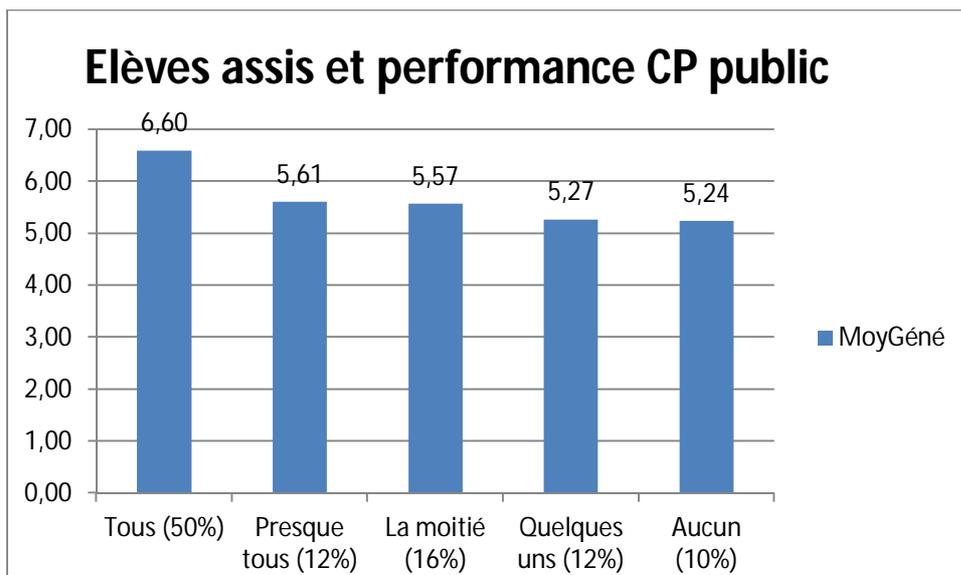
Les effectifs pléthoriques sont souvent cités comme constituant une contrainte majeure à l'apprentissage. Or, les études précédentes n'ont pas établi un tel lien, sauf si les effectifs dépassent 60 élèves. Qu'en est-il en 2011 ?

Les effectifs ont été classés en 5 catégories et la moyenne des effectifs de chaque catégorie calculée. Les résultats montrent que la croissance des effectifs moyens n'affectent pas la moyenne obtenue par les élèves de ces classes. La moyenne la plus élevée est obtenue dans les classes de CP ayant entre 41 et 50 élèves.

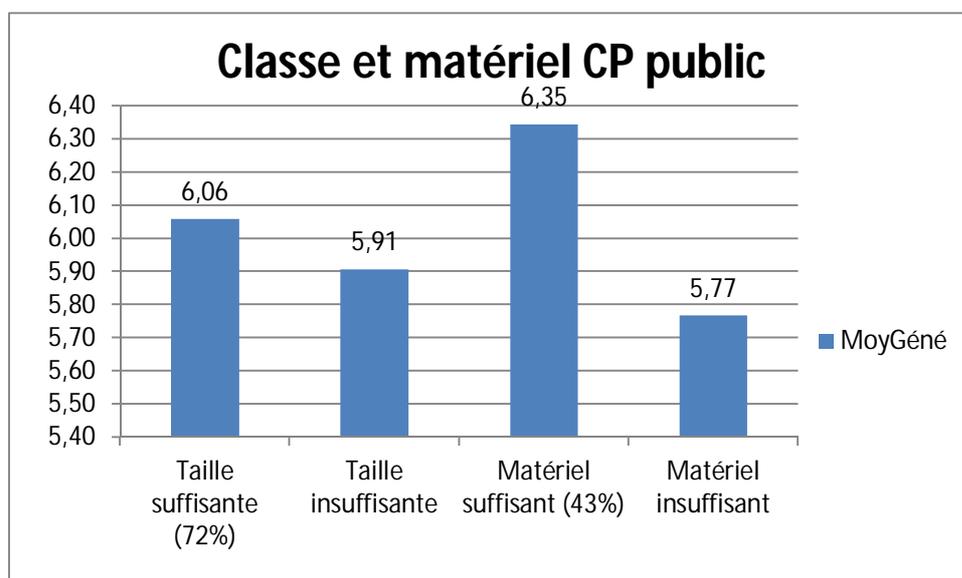


Taille de la classe, matériel disponible et résultats

Quiconque a visité des écoles au Bénin sait que les classes varient beaucoup quant à leur taille et leur état. La superficie de la classe détermine le nombre de table-bancs qui peuvent y être installées. Le graphique suivant montre qu'il existe un lien direct entre la proportion d'élèves assis confortablement et leur performance. La moyenne obtenue lorsque tous les élèves sont assis est de 6,60 alors qu'elle n'est que de 5,24 lorsqu'il n'y en a aucun (10% des élèves).



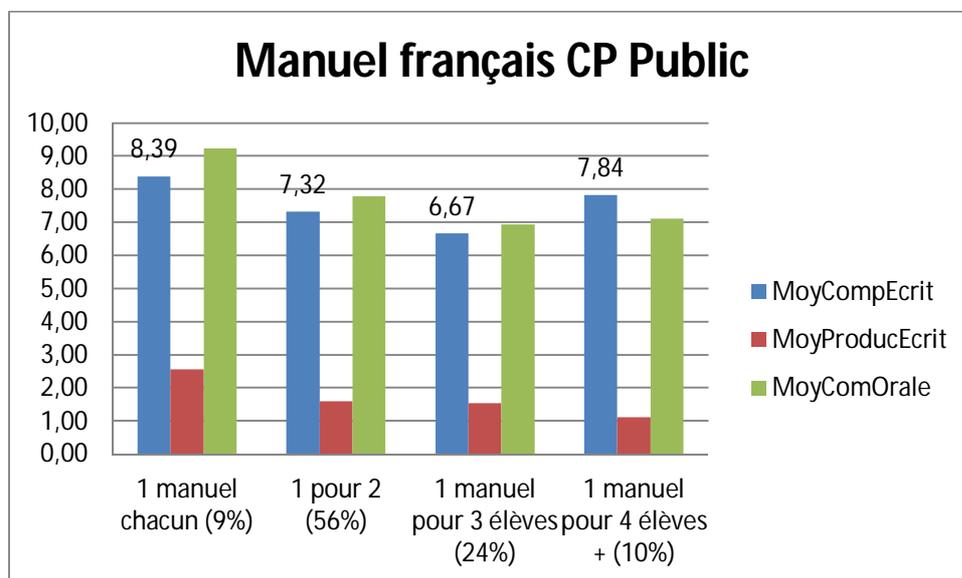
Le graphique suivant indique qu'un lien existe entre la taille de la classe et les résultats. Le lien entre la disponibilité de matériel et les résultats est très prononcé: les enseignants qui estiment que le matériel dont ils disposent n'est pas suffisant obtiennent des résultats inférieurs à ceux qui pensent qu'il l'est. C'est le cas en particulier pour la production de l'écrit, champ dans lequel il existe une différence significative de 57% entre les résultats des enseignants qui estiment leur matériel comme étant insuffisant et ceux qui le trouvent suffisant.



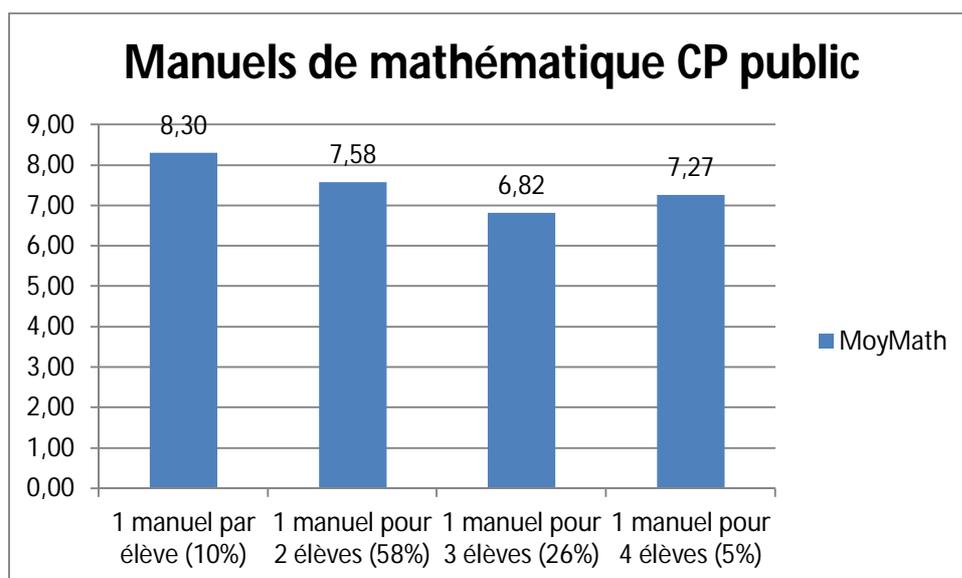
Les Manuels

Le graphique ci-dessous examine le lien entre la disponibilité des manuels de français et de mathématique et les résultats. En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, la disponibilité d'un

manuel par élève produit des résultats nettement supérieurs à ceux obtenus lorsque les élèves ont 1 manuel pour 2, résultat supérieur à celui obtenu lorsque 3 élèves doivent partager un manuel. Les résultats concernant le partage d'un manuel entre 4 élèves est inexplicable. Pour la compréhension de l'écrit, cette différence entre la disponibilité d'un manuel par élève et 1 pour 3 est de 26%.



En mathématique, il existe un lien direct entre la disponibilité des manuels et la performance moyenne des élèves dans cette discipline. Un manuel par élève donne une performance de 22% supérieure à celle qui existe lorsqu'il n'y a que 1 manuel pour 3 élèves. Il faut observer que 34% des élèves du CP, soit essentiellement 1/3, ne travaillent pas dans des classes répondant aux normes EQF en ce qui concerne la disponibilité des manuels de français. Par contre, 9% disposent d'un manuel par élève. Ces élèves pourraient disposer de manuels parce que leurs parents les ont achetés.

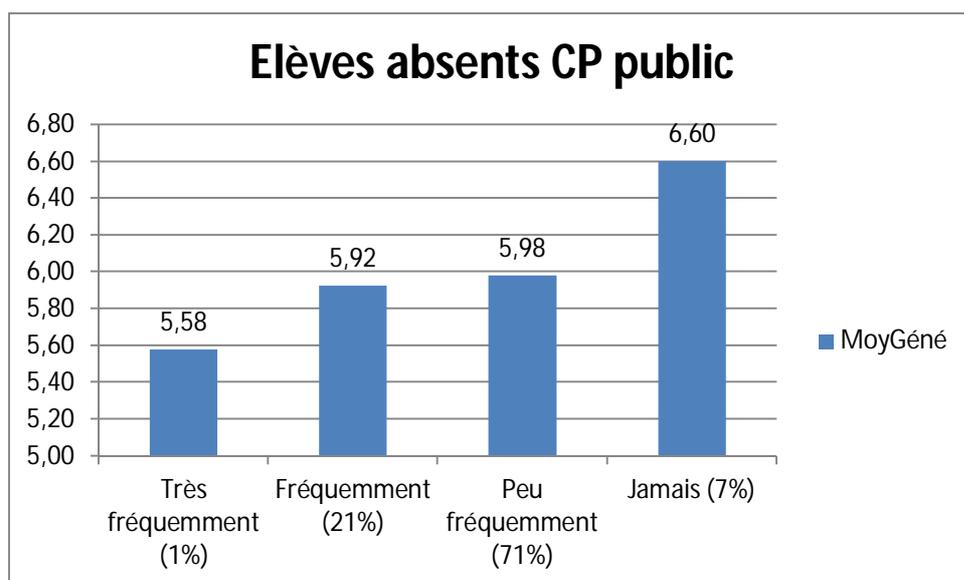


Seulement 10% des élèves ont un manuel individuel qui aurait pu avoir été acheté par les parents. La majorité des élèves (58%) travaillent dans les conditions prévues par les normes EQF, mais plus de 30%

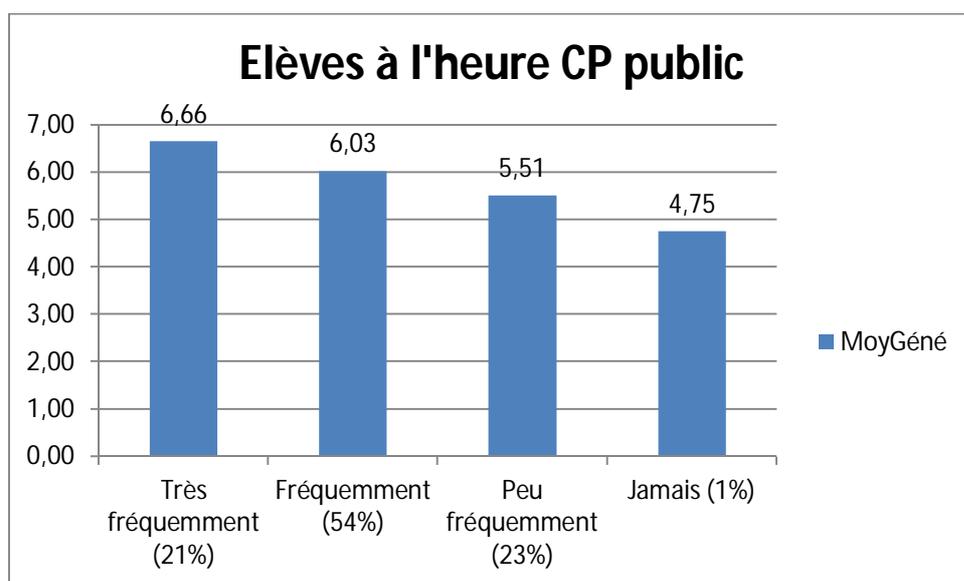
des élèves sont en-dessous de ces normes. Or les résultats indiquent que le respect de ces normes améliore les résultats. La performance relativement élevée lorsque 4 élèves partagent un manuel est inexplicable.

Le Temps d'apprentissage disponible

Les graphiques précédents ont montré que tous les enseignants ne disposent pas des ressources jugées minimales pour faire leur travail. Une autre ressource détermine l'apprentissage : le temps qui y est consacré.



Les élèves qui ne sont jamais absents obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui manquent souvent. Le temps constitue une ressource capitale. Si ce temps est bien utilisé, l'apprentissage aura lieu. Il n'est donc pas surprenant d'observer que les résultats faiblissent lorsque les élèves arrivent plus souvent s en retard.



La différence entre les élèves qui arrivent très fréquemment à l'heure et ceux qui ne le sont jamais est de 40%. Si la majorité des élèves arrivaient à l'heure, les résultats augmenteraient d'une manière significative sans déboursier un franc supplémentaire. Ce résultat suggère que la participation de l'APE à un programme de sensibilisation concernant l'exactitude pourrait donner d'excellents résultats. Le retard des élèves affaiblit les résultats, mais il peut aussi réduire la motivation de l'enseignant. En effet, si l'on se place dans le contexte d'une classe, on peut imaginer la frustration d'un enseignant qui doit reprendre des explications, donner à nouveau des instructions lorsqu'un nombre élevé d'élèves arrivent en retard. L'enseignement n'est jamais un métier facile (surtout lorsque les élèves ne connaissent pas bien la langue utilisée dans la classe) et ce genre d'interruption complique encore plus une tâche ardue.

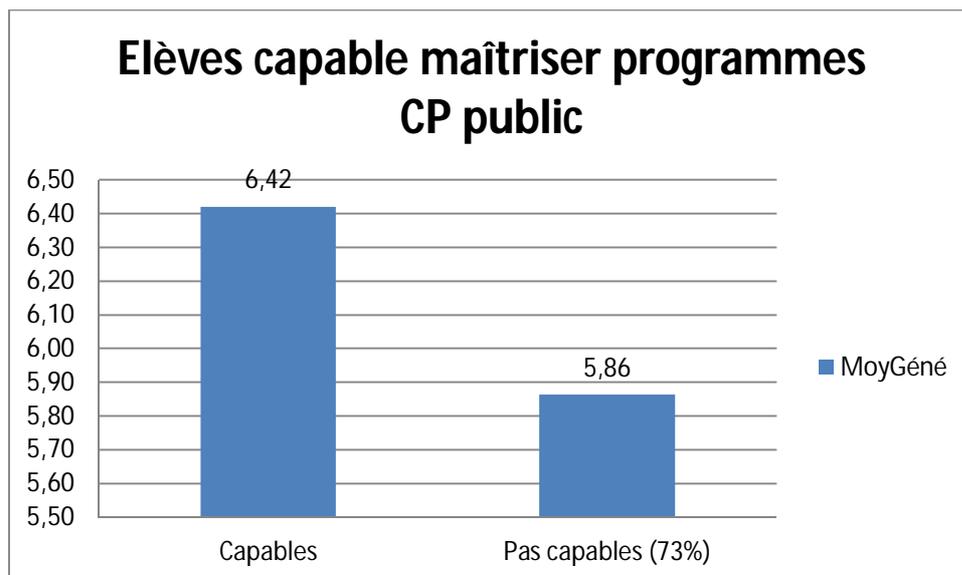
Ces résultats sont évidents, mais ils pourraient être utilisés pour sensibiliser davantage les parents, par le biais de l'APE, pour que les absences et les retards soient rares. Cependant, un certain nombre d'absence est inévitable. Il a été demandé aux enseignants de donner les raisons des absences et la raison la plus fréquemment mentionnée, et de très loin, est la maladie. Le paludisme demeure prévalent au Bénin et les maladies infantiles sont fréquentes. Ceci est une réalité que l'école ne contrôle pas du tout.

Si l'école souhaite faciliter l'apprentissage des élèves qui tombent malades, il serait possible d'envisager la préparation de cahiers d'exercice qui permettraient à ces élèves de travailler davantage par eux-mêmes. La tâche de l'enseignant serait rendue moins difficile, bien qu'il devrait certainement intervenir. Cela causerait une dépense supplémentaire, mais le gain en apprentissage pourrait être important. De plus, un enseignant moins sollicité par des tâches très différentes (comme le temps qu'il doit consacrer aux élèves qui ont été absents qui s'ajoute aux activités planifiées) sera moins fatigué, donc en principe plus productif. Ces cahiers d'exercice pourraient également être utilisés pendant les vacances scolaires pour réduire le désapprentissage.

La perception des élèves par les enseignants

Il a été demandé aux enseignants s'ils jugeaient leurs élèves capables de maîtriser les programmes. Plusieurs facteurs peuvent influencer cette évaluation. Comme il a été montré plus haut, un nombre important d'élèves passent en classe supérieure sans avoir atteint le niveau de compétences minimales de la classe précédente. Ils arrivent donc très mal préparés et, même si l'enseignant consacre un trimestre à une mise à niveau, celui-ci ne sera pas atteint pas tous les élèves. Lorsque les enseignants affirment que leurs élèves ne sont pas capables de maîtriser le programme, ils ne font que constater un fait.

De plus, certains élèves ont des parents qui ne voient pas très clairement la nécessité d'envoyer les enfants à l'école, ce dont les enseignants se plaignent fréquemment. Cette absence de soutien peut affecter les devoirs qui devraient être faits à la maison. Tous ces facteurs affectent la capacité d'apprentissage initiale ainsi que le progrès de certains élèves. La gravité du problème est forte puisque pratiquement **les ¾ des enseignants estiment que leurs élèves ne sont pas capables de maîtriser les programmes**. Les élèves des enseignants qui pensent que leurs élèves ne sont pas capables obtiennent de moins bons résultats que ceux qui estiment que leurs élèves le sont.



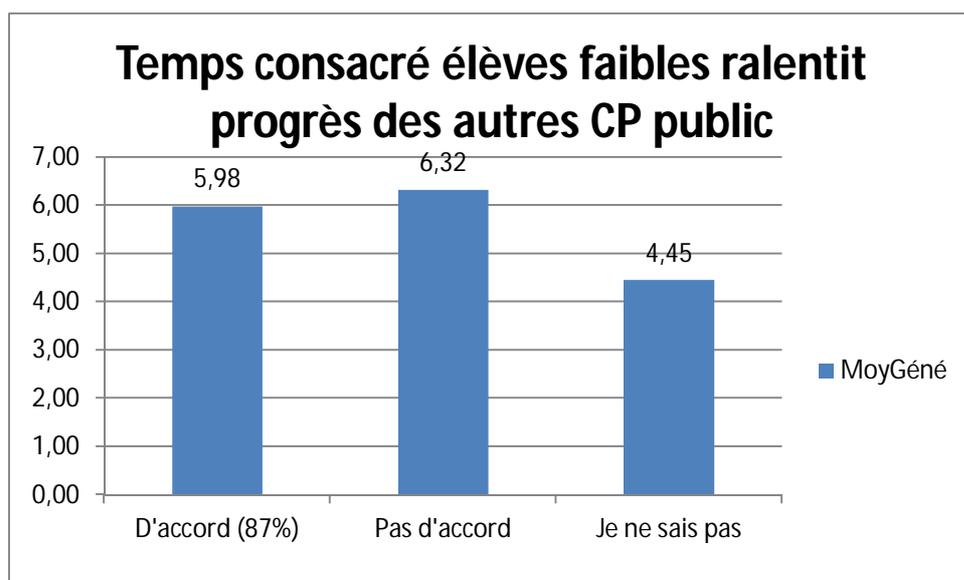
Il est facile d'imaginer la frustration de l'enseignant qui observe à la rentrée qu'une proportion importante de sa nouvelle classe ne maîtrise pas les compétences minimales prévues. Cet enseignant ne peut constater qu'une réalité sur laquelle il n'a aucun pouvoir. Même s'il était disposé à organiser une classe multigrade (les bien préparés, les moyens et ceux qui ont en retard sur les compétences des classes antérieures), l'enseignant ne disposerait pas des manuels des classes précédentes. De plus, il n'est pas certain que l'écologie de sa classe lui permettrait d'organiser, en réalité, une classe multigrade. Il faut noter que la question n'a pas été posée au conditionnel (les élèves pourraient-ils maîtriser les programmes), mais à l'interrogatif (sont-ils capables). Ce que les enseignants rapportent correspond donc à la réalité qu'ils confrontent dans leur classe.

Cependant, même si les enseignants ont objectivement raison (les résultats de l'évaluation le montre), ils peuvent aussi créer un cercle vicieux car, dans l'enseignement, ce que l'on attend de l'élève est souvent ce que l'on obtient (effet de Pygmalion). L'enseignant peut jouer un rôle dans la création ou la perpétuation de ce cercle vicieux (« ils ne sont pas capables, donc je ne m'attends pas à grand-chose, donc ce n'est pas la peine de leur donner beaucoup de devoirs »). Pour briser en partie ce cercle vicieux, il faudrait que l'enseignant conçoive des devoirs et des exercices pour chaque niveau, tâche prenante. Si une note minimale était exigée pour passer en classe supérieure, la vaste majorité des élèves devrait redoubler, ce qui n'améliorerait pas nécessairement les résultats et augmenterait encore davantage les effectifs. Enfin, il faut aussi noter le désapprentissage qui a lieu durant les longues vacances de l'été, désapprentissage qui est d'autant plus prononcé que l'élève aura terminé l'année précédente avec un niveau de maîtrise faible.

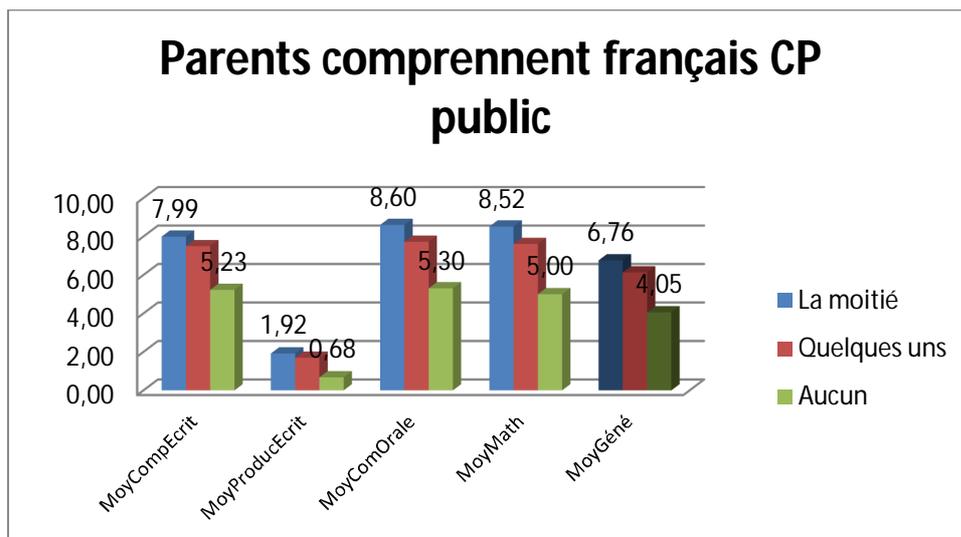
Au début de l'année scolaire, l'enseignant confronte donc un dilemme professionnel : soit il fait beaucoup de rattrapage et, ainsi, néglige les élèves qui, eux, étaient prêts, ou alors il néglige les élèves mal préparés et se concentre davantage sur les élèves qui ont une forte chance de maîtriser le programme et de terminer leur scolarité normalement. Le dosage entre ces deux extrêmes varie probablement d'un enseignant à l'autre, mais il est raisonnable de supposer que ce choix ne permet pas à l'enseignant de maximiser sa satisfaction professionnelle car chaque choix comprend un coût professionnel. Quand beaucoup d'élèves ne sont pas capables d'apprendre, la frustration de l'enseignant est profonde.

Le graphique suivant indique que les enseignants pensent que le temps consacré aux élèves faibles retarde le progrès des autres puisque 87% sont d'accord avec cette affirmation. Les moyennes obtenues par les élèves des enseignants qui sont d'accord, la vaste majorité, sont inférieures à celles obtenues par les élèves des enseignants qui ne sont pas d'accord. Cela suggère que les enseignants qui ne sont pas d'accord utilisent probablement une technique efficace d'optimisation de leurs efforts. Il est aussi possible que ces enseignants se trouvent dans une classe dont le niveau est relativement homogène.

Il faut se rappeler qu'un enseignant est affecté par les conditions de travail qu'il confronte, y compris par les caractéristiques de ses élèves, non seulement durant l'année, mais durant toute sa carrière. Si un enseignant confronte une classe peu préparée ou très hétérogène, il développera des modes d'adaptation qui ne seront pas nécessairement les plus optimaux l'année suivante. Si, de plus, il travaille dans de mauvaises conditions, il devra fournir des efforts considérables pour souvent obtenir des résultats médiocres. Sa motivation intrinsèque diminuera et la motivation extrinsèque, le salaire ou le statut social, ne tient pas compte de la performance. Donc, des efforts exceptionnels ne seront récompensés, dans le meilleur des cas, que par des félicitations du directeur ou du CP et, éventuellement par les remerciements de quelques parents. On peut maintenant comprendre pourquoi la performance diminue après quelques années de travail (voir portrait ci-dessus).



Les élèves arrivent à l'école au CI plus ou moins bien préparés à être écoliers, surtout dans un contexte où l'école maternelle est relativement rare. Cela n'est pas sans conséquence pour les performances, comme le montrent les graphiques suivants. Les enseignants devaient indiquer si les parents de leurs élèves comprennent le français.



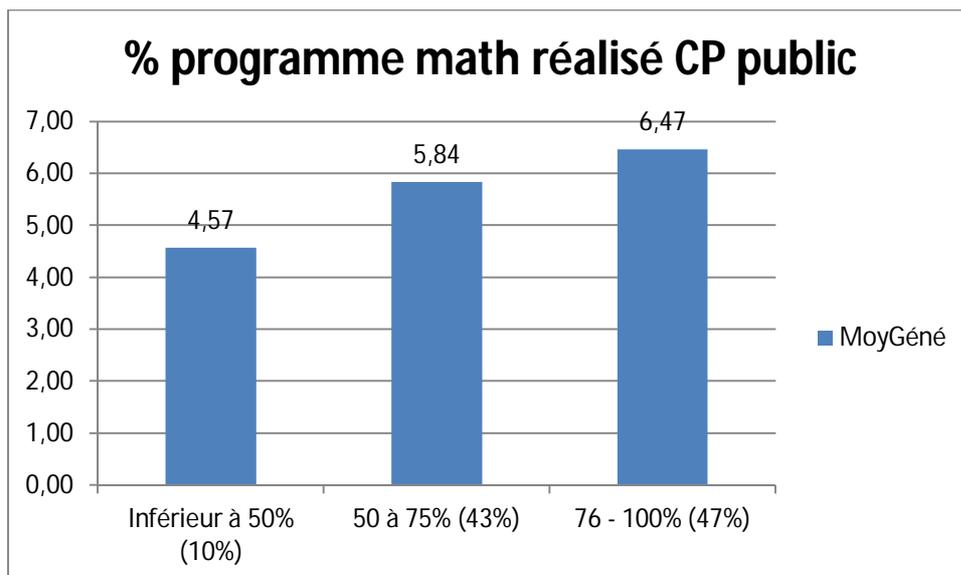
Lorsque la moitié ou plus des parents comprennent le français, les résultats sont nettement plus élevés que lorsque quelques-uns comprennent cette langue et encore plus faibles lorsqu'aucun parent ne comprend le français. Ce résultat est valable dans les tous les champs. On peut se demander si la période d'immersion prévue par les programmes est suffisante pour préparer les élèves. Faudrait-il envisager un soutien supplémentaire dans bon nombre d'écoles, les programmes d'immersion utilisent-ils les résultats des nombreuses études réalisées par les linguistes dans les pays où le bilinguisme prévaut ? Faudrait-il davantage de temps et des programmes d'introduction au français différents au CI que ceux qui existent aujourd'hui ? Faudrait-il exiger un certain niveau de maîtrise du français avant de permettre aux élèves d'entrer au CP ? La généralisation de l'école maternelle pourrait être une solution, mais elle est coûteuse et, dans certaines zones, peu pratique, du moins sous sa forme traditionnelle.

Degré d'achèvement des programmes

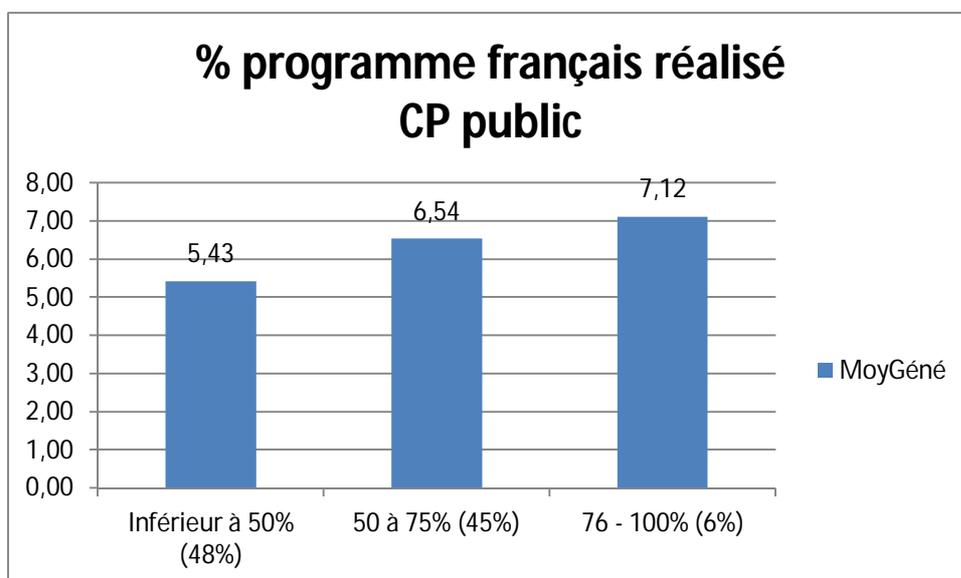
Que réalisent les enseignants durant une année scolaire relativement normale ?

Le programme de mathématique est réalisé entre 75 et 100% dans 47% des classes de CP et entre 50 et 75% dans 43% des classes de CP. Un pourcentage élevé, donc, n'a pas réalisé le programme à la fin de l'année scolaire. Cette faible réalisation se traduit par des moyennes à l'évaluation qui croissent avec le taux de réalisation des programmes. Cela semble évident : plus le taux de réalisation est élevé, plus l'apprentissage est lui aussi élevé.

Cette observation suggère que le temps consacré au travail réel devrait être maximisé. Donc, toutes les absences devraient être réduites et les horaires officiels strictement respectés.



Le programme de français est beaucoup plus problématique. Seulement **6% des classes l'ont réalisé à plus des ¾** et **48% sont à un niveau de réalisation inférieur à 50%**. Ici encore, on observe un lien direct entre le pourcentage du programme réalisé et la moyenne obtenue à l'évaluation. Cela ne surprendra personne puisque la description des résultats (première partie du rapport) avait révélé que les moyennes en production de l'écrit étaient particulièrement faibles. Si les élèves ont des difficultés, le progrès moyen ne peut pas être rapide durant l'année. Comme il est impossible de faire redoubler beaucoup d'élèves, une majorité passe en classe supérieure et le phénomène de progression lente se répète. Ainsi, le déficit d'une année crée un déficit l'année suivante et on comprend pourquoi les enseignants estiment que le temps consacré aux élèves faibles ralentit le progrès des autres. Ces élèves faibles constituent la majorité des élèves et il est difficile de les ignorer totalement.



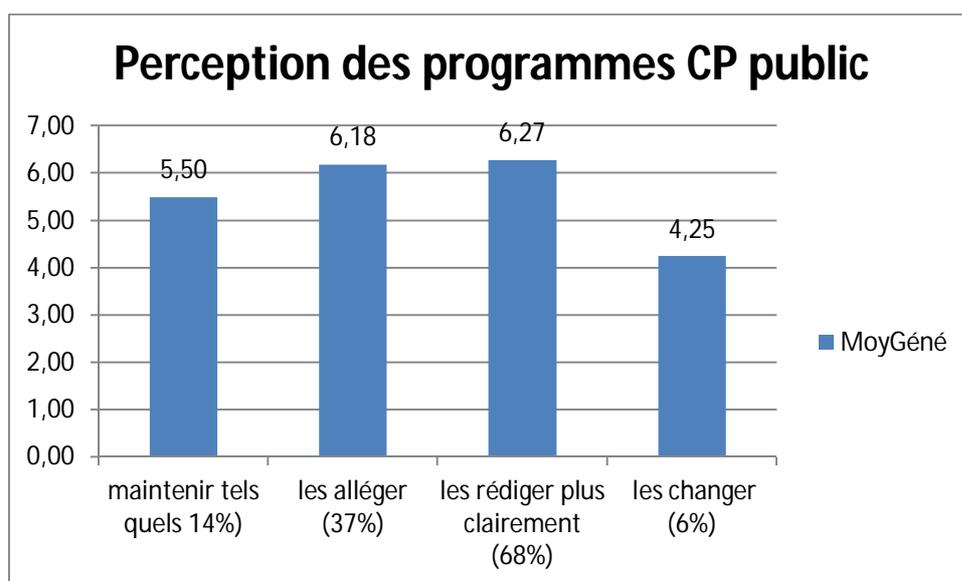
Le programme officiel alloue presque la moitié du temps total au français. Or, au CP, le programme officiel n'est réalisé que dans 6% des classes, celles-ci obtenant des résultats supérieurs. Le programme permet donc d'apprendre, mais il est possible qu'il ne soit pas suffisamment progressif pour permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences minimales. On peut même se demander s'il ne serait pas utile d'inclure davantage d'activités d'éveil (jeux, sport, par exemple) conduites en français afin

d'améliorer les compétences dans cette langue. L'apprentissage d'une langue exige beaucoup de pratique et il n'est pas certain que la majorité des élèves béninois disposent de suffisamment de temps de pratique, surtout de pratique de l'écrit. L'étude sur les écoles efficaces avait établi un lien entre la correction des devoirs et les résultats. Il est raisonnable de supposer que le nombre de devoirs affecte aussi les résultats. Donc, au temps officiellement consacré à l'apprentissage, il faut ajouter l'intensité des efforts de l'enseignant et des élèves.

Certains enseignants pourraient conclure que ce faible apprentissage résulte de programmes trop exigeants. En fait, ce n'est pas réellement le cas. 37% pensent qu'il faudrait les alléger et seulement 6% souhaite les voir changer. 68% souhaitent que les programmes soient plus clairs.

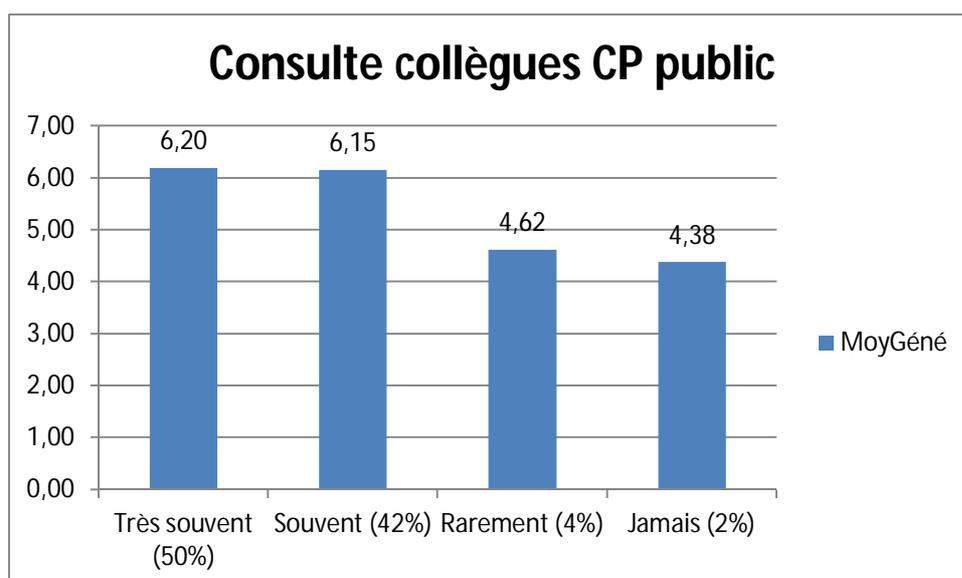
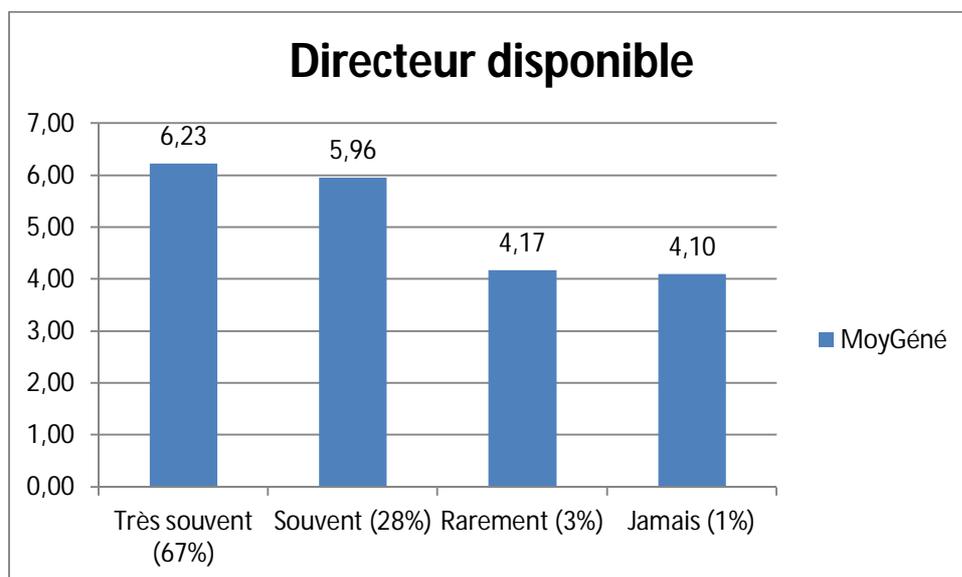
Ce souhait de voir les programmes rédigés d'une manière plus claire peut être interprété de plusieurs façons. Il peut être pris à la lettre : les programmes pourraient avoir été rédigés dans un français trop abstrait pour des gens n'ayant que le BEPC. Il pourrait donc s'agir d'un problème de niveau de langue, de vocabulaire et de syntaxe. Le texte utilise nécessairement des termes techniques qui n'ont pas encore été maîtrisés par un corps enseignant peu formé. Normalement, la socialisation professionnelle rend possible l'apprentissage d'un vocabulaire technique, d'une façon de voir les choses. Lorsque la socialisation professionnelle est incomplète, le vocabulaire n'est pas maîtrisé et la façon de voir les choses peu ou pas intériorisée. On peut donc comprendre que les enseignants, outre les difficultés de la langue française qui pourraient exister, ont des difficultés à comprendre les programmes.

Même si l'apprentissage du vocabulaire professionnel se faisait, il est possible qu'une révision des programmes, dans leur contenu et dans leur présentation, soit nécessaire. Une révision ne pourra pas tout faire car l'enseignement est une activité complexe et cette complexité exige un vocabulaire capable de traduire cette complexité. Les programmes de formation devront donc exiger que le vocabulaire, la logique, les façons de faire, contenus dans les programmes soient totalement maîtrisés par les futurs enseignants.



Le soutien des enseignants

L'enseignant est seul dans sa classe et doit la gérer de son mieux. Il peut cependant se tourner vers son directeur et la vaste majorité des enseignants rapportent que leur directeur est disponible. Cette disponibilité améliore les résultats.



Il en est de même en ce qui concerne les consultations avec les collègues : ceux qui sont isolés obtiennent des résultats bien plus faibles que ceux qui consultent leurs collègues. Cette consultation peut avoir lieu durant les UP, par exemple. L'enseignement exige un travail solitaire dans la classe, mais l'enseignant a besoin de soutien.

L'organisation des classes dans les écoles béninoises rend difficile les consultations avec des enseignants responsables de la même classe. En effet, chaque école a une classe de chaque niveau, plusieurs étant rares. L'exigence des programmes officiels et la durée relativement courte de l'année scolaire (les classes débutent un mois plus tôt au Cameroun, pays qui obtient de bien meilleurs résultats aux évaluations PASEC) rendent difficiles une coopération active entre les enseignants, ainsi

que la démonstration de pratiques efficaces. Les enseignants, surtout les débutants, ont besoin d'un soutien actif de la part de collègues chevronnés, de leur directeur (lui-même absorbé par sa propre classe et des tâches administratives), du CP et du CCS. Ils ont besoin de se sentir soutenus, d'être membre d'une communauté d'apprentissage dans laquelle chacun apporte sa contribution. Même un débutant peut apprendre quelque chose à un vétéran, mais le succès de ce débutant est tributaire du soutien que les vétérans peuvent procurer à leurs jeunes collègues.

Les résultats précédents ont établi des liens, parfois forts, entre les facteurs suivants et les résultats :

- La proportion des élèves assis
- La taille de la classe et la disponibilité du matériel
- La disponibilité des manuels de français et de mathématique
- La perception des élèves comme étant capables
- Un absentéisme faible
- La connaissance du français par la famille
- La disponibilité du directeur
- Les consultations avec les collègues
- L'achèvement d'une proportion élevée des programmes

CP Privé

Il serait fastidieux de présenter les mêmes tableaux pour les CP privé car les résultats du privé sont pratiquement identiques à ceux des écoles publiques, sauf évidemment que les moyennes sont plus élevées.

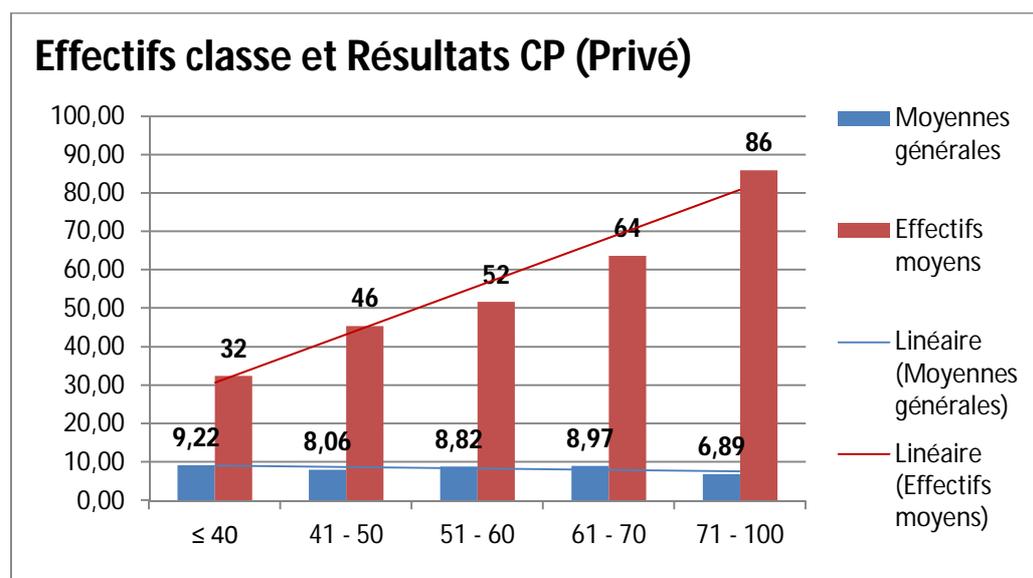
Caractéristiques des enseignants du CP Privé

Rubriques		N = 37	Moyenne Générale
Sexe	Féminin	40,54%	8,43
	Masculin	59,46%	9,18
Age	Moins de 25 ans	29,73%	7,11
	25 à 29 ans	40,54%	8,29
	30 à 34 ans	13,51%	11,04
	35 à 39 ans	10,81%	12,15
	40 à 45 ans	2,70%	10,55
	Plus de 45 ans	2,70%	9,88
Niveau d'études	Inferieure a la 3eme ESG[1] ou a la 3eme année ETP[2]	5,41%	11,99
	3eme ESG ou 3ème année ETP	16,22%	7,95
	2nde ESG ou ETP	10,81%	8,47
	1ère ESG ou ETP	24,32%	8,64
	Terminale ESG ou ETP	35,14%	8,94
	Niveau bac + 2	5,41%	9,11
	BE / BEPC / CAP	94,59%	8,84
	DIPLOME UNIVERSITAIRE (DEUG, LICENCE, MAITRISE...)	2,70%	8,47

Rubriques		N = 37	Moyenne Générale
	4	2,70%	10,29
Diplôme professionnel le plus élevé obtenu	Aucun	18,92%	10,34
	CEAP	78,38%	8,50
	CAP	2,70%	9,46
Expérience dans l'enseignement	1 an	16,22%	7,57
	2 ans	16,22%	7,32
	3 ans	16,22%	8,24
	4 ans	18,92%	8,40
	5 ans	2,70%	13,24
	6 à 10 ans	16,22%	9,90
	Plus de 10 ans	13,51%	11,30
Salaire net	Moins de 30 000 F	35,14%	7,05
	30 000 à 50 000 F	59,46%	9,38
	50 001 à 80 000 F	5,41%	14,10

Les enseignants des CP privé sont en majorité jeunes et titulaires du BEPC. La représentation féminine y est plus importante. On observe une performance supérieure des enseignants n'ayant aucun diplôme professionnel. L'expérience professionnelle améliore les résultats jusqu'à 5 ans. Les salaires sont relativement bas, mais on observe qu'une rémunération plus importante contribue aux résultats.

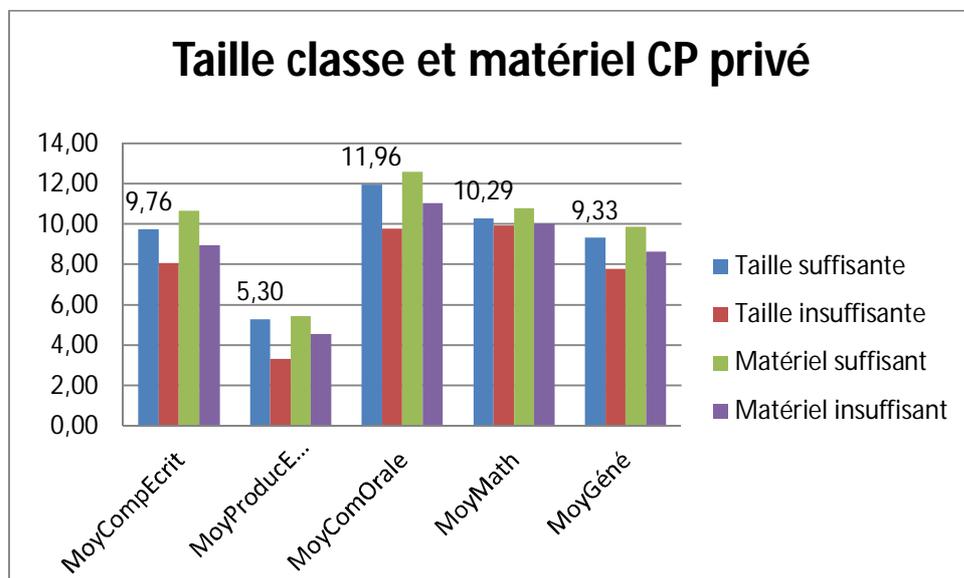
Les élèves des écoles privées ont des parents qui ont plus tendance à comprendre le français. Malgré cet avantage, on retrouve les mêmes difficultés, mais à un moindre degré, en ce qui concerne l'achèvement des programmes de français.



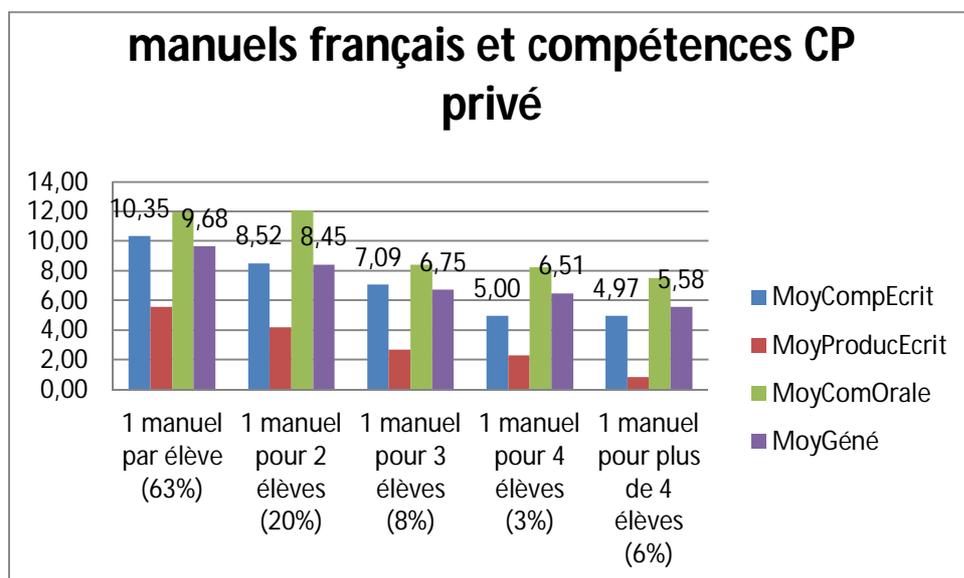
Lorsque les effectifs deviennent très importants, entre 71 et 100 élèves, la performance diminue d'une manière significative. Les meilleurs résultats des écoles privées sont obtenus par les classes en-dessous de 40. Il est raisonnable de supposer qu'un tel effectif facilite la pratique du français écrit et

oral. Même si ce lien n'est pas statistiquement significatif, il suggère néanmoins que le nombre d'élèves dans une classe peut constituer un avantage qui, s'il est utilisé par l'enseignant, permettra d'obtenir de meilleurs résultats.

Les Ressources

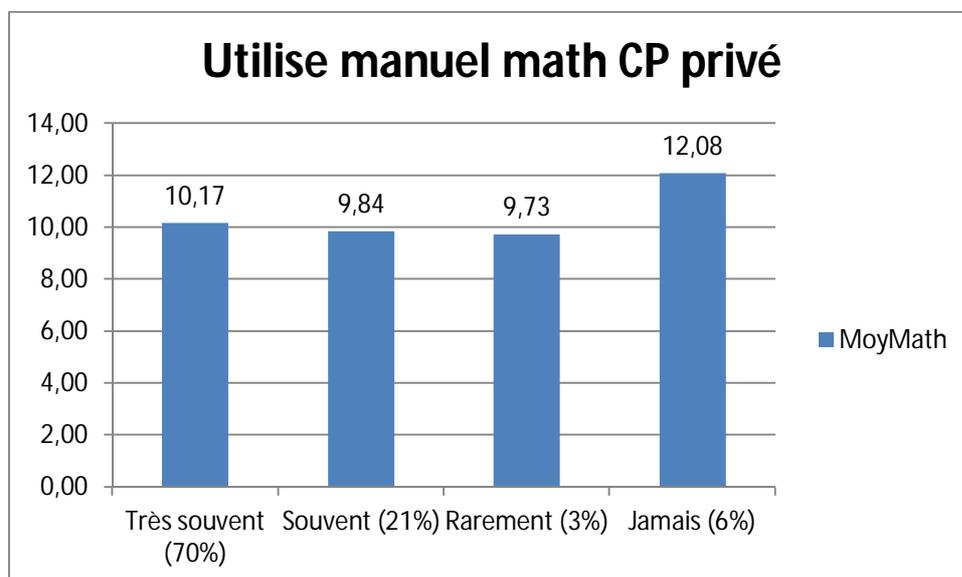


On observe dans les écoles privées le même lien entre la perception de la taille de la classe et les résultats dans les divers champs. Il en est de même pour le matériel : s'il est suffisant, les résultats sont plus élevés.

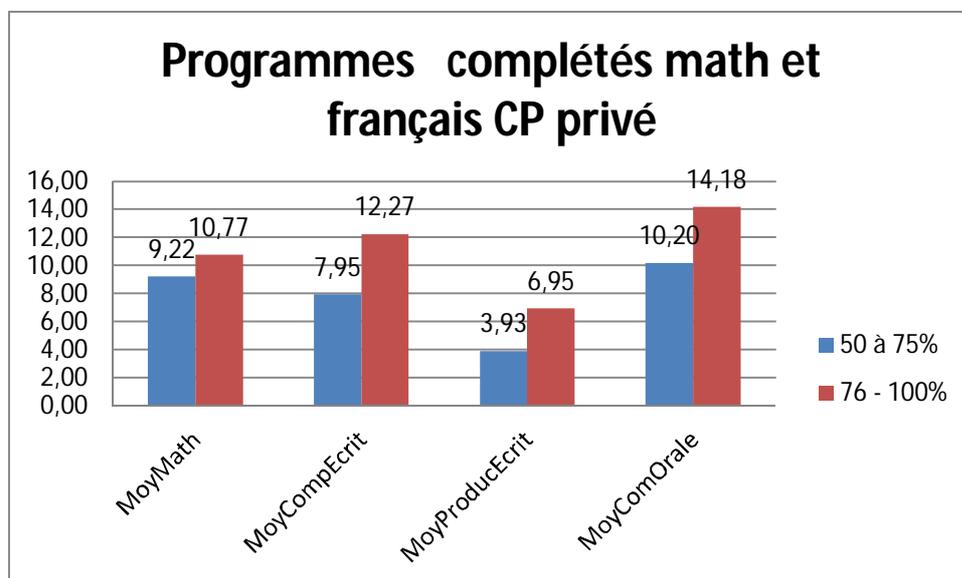


Une grande différence entre les écoles publiques et privées apparaît en ce qui concerne les manuels de français : 63% des élèves du privé disposent d'un manuel par élève et ils obtiennent une moyenne de 10,35 alors que leurs camarades du public obtiennent une moyenne de 8,39 dans les mêmes conditions, soit 23% de moins. Donc, même en possédant l'indispensable outil qu'est le manuel, les élèves du public obtiennent des résultats inférieurs à ceux du privé. De plus, la proportion beaucoup plus élevée d'élèves du privé qui disposent d'un manuel facilite le travail de l'enseignant. Cette

proportion élevée d'élèves disposant d'un manuel a probablement un effet multiplicateur positif. Dans le public, par contre, les effets multiplicateurs sont souvent négatifs, par exemple 1/3 des élèves n'ont même pas un manuel pour deux élèves.



Les enseignants qui utilisent le manuel de mathématique obtiennent des résultats meilleurs que ceux qui l'utilisent moins souvent, avec une aberration, cependant : ceux qui ne l'utilisent jamais obtiennent de bons résultats. Il est possible que ces enseignants utilisent d'autres manuels qui leur conviennent mieux. Il serait utile d'approfondir cette question afin de déterminer si certains manuels, entre les mains de certains enseignants, permettent d'atteindre de bons résultats. Il faut noter que la fréquence de l'utilisation ne confère pas un gros avantage.



Lorsque le programme est couvert entre 75 et 100%, les performances augmentent dans des proportions importantes, que ce soit en mathématique ou en français. En français, 17% des élèves avaient complété moins de 50% du programme. Les élèves ayant complété entre 76 et 100% du programme de français obtiennent de bons résultats avec une moyenne de 12,27 en compréhension

de l'écrit et de 6,95 en production de l'écrit, ce qui constitue une performance nettement supérieure à celle de leurs camarades du public.

CM1 public

Profils Enseignants et Résultats des élèves du CM1 Public

Rubriques		N = 160	Moyenne Générale
Sexe	Féminin	13,75%	6,80
	Masculin	86,25%	5,83
Age	Moins de 30 ans	36,88%	5,72
	30 à 34 ans	26,25%	6,46
	35 à 39 ans	16,88%	6,51
	40 à 45 ans	6,88%	5,75
	Plus de 45 ans	13,13%	5,05
Niveau d'études	Inferieure a la 3eme ESG[1] ou a la 3eme année ETP[2]	2,50%	5,58
	3eme ESG ou 3eme année ETP	8,75%	5,57
	2nde ESG ou ETP	11,25%	6,06
	1ère ESG ou ETP	20,00%	5,33
	Terminale ESG ou ETP	36,25%	5,98
	Niveau bac +	20,63%	6,50
Diplôme académique le plus élevé obtenu	Pas de réponse	0,63%	11,35
	CEPE / CEFEB / CEP	0,63%	4,35
	BE / BEPC / CAP	73,13%	5,73
	Bac	18,75%	6,51
	Bac +	5,63%	6,97
Diplôme professionnel le plus élevé obtenu	AUCUN DIPLOME PROFESSIONNEL (PEDAGOGIQUE)	40,63%	5,88
	CEFP	2,50%	6,08
	CEAP	21,25%	5,84
	CAP	28,13%	5,94
Statut	Agents permanents de l'Etat	25,00%	5,77
	Contractuels de l'Etat	72,50%	5,98
	Communautaires non payés par l'Etat	2,50%	7,26
Expérience dans l'enseignement	Nouveau	0,63%	8,27
	1 an	11,25%	5,53
	2 ans	3,13%	6,87
	3 ans	3,75%	5,87
	4 ans	23,13%	6,15

Rubriques		N = 160	Moyenne Générale
	5 ans	10,00%	5,91
	6 à 10 ans	33,75%	5,98
	Plus de 10 ans	14,38%	5,71
Salaires nets	Moins de 30 000 F	3,75%	5,47
	30 001 à 50 000 F	6,88%	5,91
	50 000 à 80 000 F	52,50%	5,99
	80 001 à 100 000 F	14,38%	6,01
	100001 à 200 000 F	3,13%	6,45
	Plus de 200 000 F	6,25%	5,78
	Pas de réponse	13,13%	5,91

Au CM1, la représentation féminine est très inférieure à celle observée au CP puisqu'elle est de 14% alors qu'elle est de 36% au CP. Les enseignantes obtiennent des résultats de 17% supérieurs à ceux des enseignants. Le corps enseignant du CM1 est jeune et légèrement plus diplômé que leurs collègues du CP puisque 24% ont le bac ou plus contre 12% pour ceux du CP. Les enseignants du CM1 qui ont le bac ou plus obtiennent des résultats de 22% supérieurs à ceux obtenus par les enseignants ayant le BEPC. Les titulaires du CEAP et du CAP obtiennent de meilleurs résultats (les titulaires du CEFP ont une importante expérience professionnelle, ce diplôme n'existant plus depuis déjà longtemps). Cependant, le CEAP ou le CAP ne procure qu'un léger avantage par rapport à ceux qui affirment n'avoir aucun diplôme professionnel. La formation professionnelle ne constitue donc pas un avantage aussi déterminant que certains lui accordent.

Il est curieux de constater que les communautaires non payés par l'état obtiennent de meilleurs résultats que les autres enseignants et ce sont les agents permanents de l'état qui obtiennent les résultats les plus faibles.

L'expérience professionnelle contribue aux résultats, mais cette contribution diminue après 5 ans d'expérience, les enseignants les plus expérimentés obtenant des résultats faibles. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées : un découragement graduel réduit la motivation de ces enseignants (voir les commentaires ci-dessus concernant les enseignants du CP public) ou ce sont des enseignants qui ont des difficultés avec l'approche pédagogique introduite il y a pratiquement 10 ans. Ce serait surtout le cas pour les enseignants recrutés il y a plus de 15 ans.

Les salaires de 30000 F correspondent aux bourses attribuées aux élèves des ENI ayant été reçus au concours d'entrée. Il s'agit donc d'élèves faisant leur stage pratique, mais la somme perçue ne constitue pas vraiment un salaire puisqu'il s'agit d'une bourse. On observe une progression des résultats, à l'exception de la catégorie la mieux rémunérée qui est constituée d'agents permanents de l'état ayant une grande ancienneté. Les résultats de cette catégorie d'enseignants sont faibles.¹⁴

¹⁴ Ce type de résultat n'est pas rare car la majorité des systèmes éducatifs rémunèrent les enseignants sur la base de l'ancienneté et des diplômes. Il est rare que les enseignants du primaire soient évalués d'une manière rigoureuse et fiable et, lorsque les enseignants sont fonctionnaires, il est difficile de les discipliner ou de les motiver.

Les ressources humaines (diplôme) de l'enseignant n'ont pas une grande influence sur les résultats des élèves¹⁵. Il est probable que la formation soit une condition nécessaire, mais pas suffisante. De plus, les compétences acquises par les enseignants en formation sont rarement évaluées d'une manière objective. Enfin, un diplômé très compétent d'un certain programme peut se trouver dans une situation de classe très difficile, ce qui rendra la performance de cet enseignant faible alors, que dans une classe « moyenne », il aurait obtenu de très bons résultats. Le « portrait » des enseignants ne permet pas de conclure que la formation affecte beaucoup la performance des élèves. Il en est de même pour la durée de la formation, comme le montre le tableau suivant.

Durée de Formation et résultats des élèves (moyenne la plus élevée en gras)

	MoyCompEcrit	MoyProdEcrit	MoyComOrale	MoyMath	MoyGéné
Pas de formation (8%)	4,07	5,39	8,48	5,34	5,82
1 à de 3 mois (23%)	3,74	5,65	10,20	4,82	6,11
3 à 6 mois (21%)	4,35	5,70	9,21	5,39	6,16
6 à 9 mois (18%)	2,99	4,25	9,22	3,99	5,11
Plus d'une année (31%)	3,86	5,49	10,67	4,89	6,23

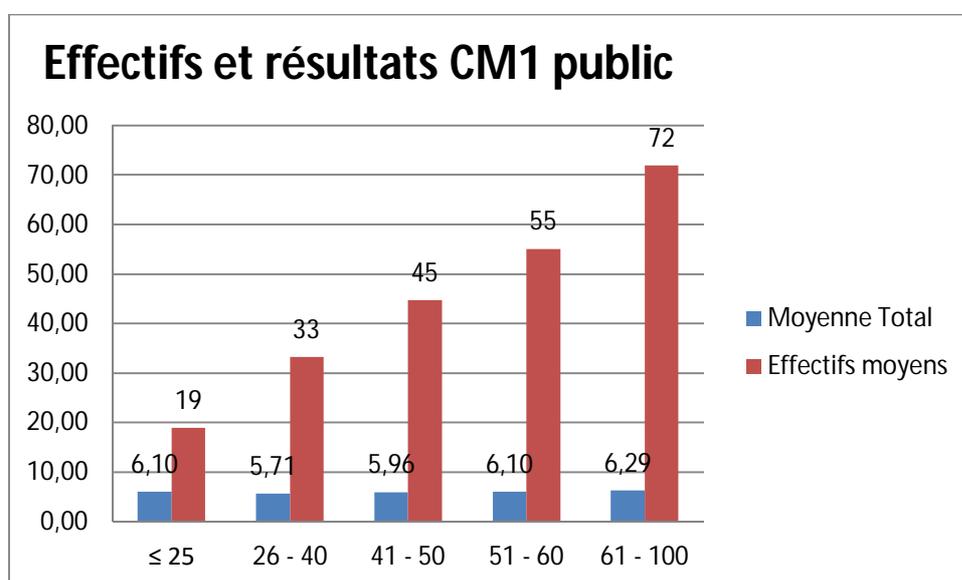
En compréhension de l'écrit, les enseignants qui n'ont reçu aucune formation obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui ont bénéficié d'une formation relativement longue. La formation intermédiaire (3 à 6 mois) produit les meilleurs résultats. Il en est de même en ce qui concerne la production de l'écrit, sauf que les enseignants sans formation obtiennent des résultats légèrement plus faibles que ceux obtenus par les enseignants formés le plus longtemps. Etant donné la faible différence, il est raisonnable d'affirmer qu'il n'existe aucune différence entre l'absence de formation et une formation durant une année scolaire. En communication orale, les enseignants les plus formés obtiennent les meilleurs résultats, ce qui traduit probablement une meilleure maîtrise du français parlé. En mathématique, la longueur de la formation n'affecte pas les résultats. La moyenne générale est affectée par les résultats en communication orale et c'est pourquoi la formation la plus longue produit une moyenne générale élevée. Cette moyenne n'est pas beaucoup supérieure à celle obtenue par les élèves des enseignants ayant été formés entre 3 et 6 mois. Ces résultats confirment ceux présentés dans le « portrait » des enseignants qui indiquaient que **les titulaires du CEAP et du CAP obtiennent des résultats moyens très légèrement supérieurs à ceux des enseignants n'ayant aucun diplôme professionnel.**

Les ressources

¹⁵ Il est très difficile de démontrer l'influence d'une formation professionnelle car il est généralement impossible de comparer ceux qui ont subi une formation avec ceux qui ne l'ont pas suivie. En effet, la formation n'est subie que par ceux qui exerceront une certaine profession. Cependant, il serait possible de comparer les résultats obtenus par les diplômés de diverses formes de formation pour le même métier. Par exemple, les diplômés des diverses ENI pourraient être comparés entre eux ou avec ceux ayant suivi la formation organisée par l'INFRE. Il serait également possible de déterminer si la performance durant la formation prédit la performance professionnelle. Les meilleurs diplômés deviennent-ils les meilleurs enseignants ?

La formation n'est pas le seul facteur qui affecte la performance d'un enseignant et c'est pourquoi Il est nécessaire d'examiner les liens qui existent entre les ressources matérielles de l'enseignant, d'une part, et les résultats de ses élèves, de l'autre. Parmi ces ressources matérielles, les effectifs sont souvent cités comme déterminants de la réussite. Les effectifs peuvent être considérés comme une ressource dans la mesure où un effectif faible permet à l'enseignant d'individualiser son programme. Dans un tel cas, un effectif faible est une ressource dans la mesure où il offre des possibilités qui n'existent pas lorsque l'effectif est élevé. Par contre, étant donné que les budgets sont toujours limités, un effectif élevé ne permet pas d'acquérir d'autres ressources qui ne seraient pas disponibles si un nombre supplémentaire d'enseignants devait être engagé. Ainsi, davantage de manuels, de livres de lectures, de planches pourraient être acquis grâce aux économies réalisées à cause d'effectifs plus élevés.

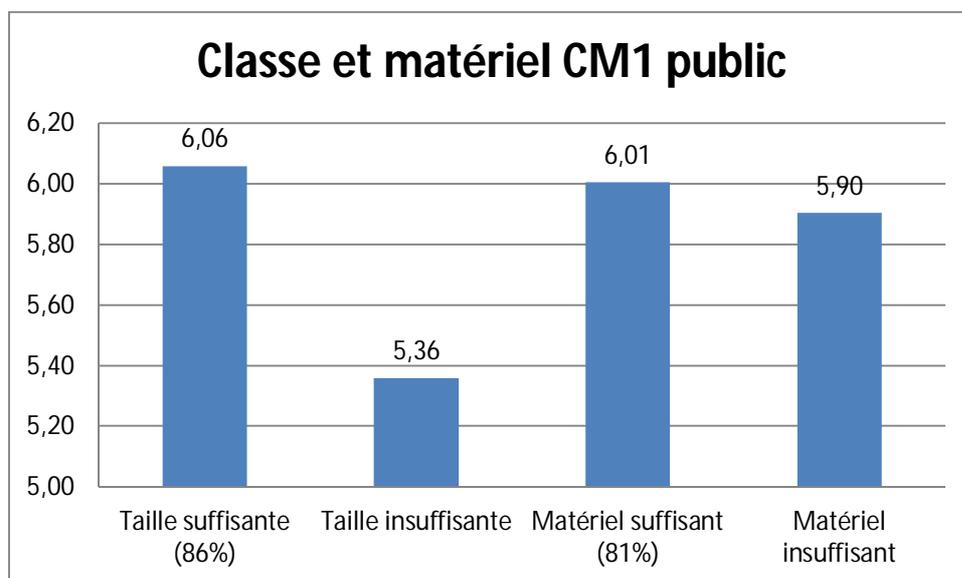
Comme il a déjà été observé pour le CP, les effectifs du CM1 n'affectent pas les résultats.



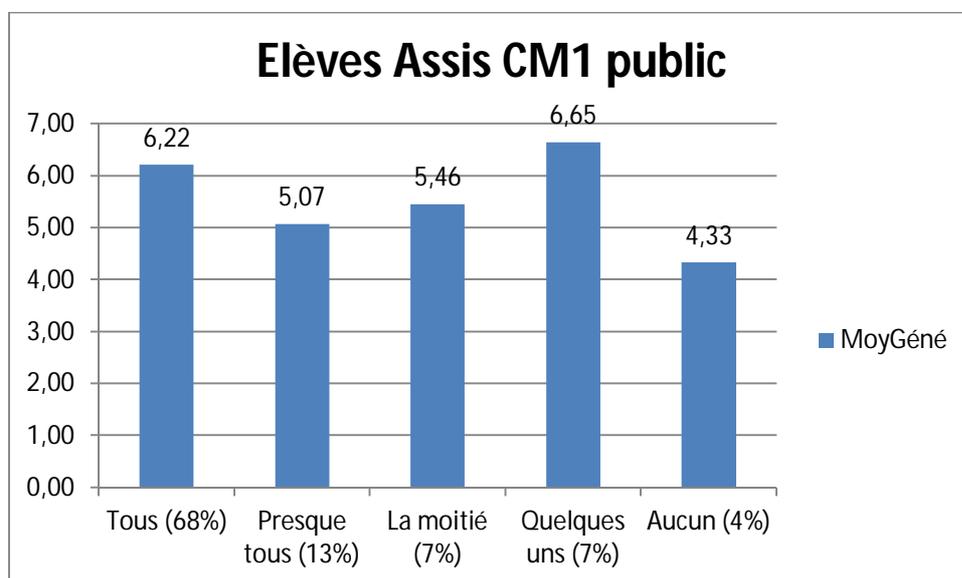
Les classes à faible effectif obtiennent des résultats identiques à celles dont les effectifs sont élevés. Des effectifs élevés rendent le travail de l'enseignant plus pénible (davantage de corrections, par exemple), et peuvent le décourager. En tant que tel, cependant, on n'observe aucun lien entre la taille moyenne d'une classe et la performance des élèves. Cependant, il faut aussi noter que les effectifs ne correspondent pas nécessairement à la taille physique de la classe. Cette absence de lien entre l'espace physique disponible et les effectifs pourrait jouer un rôle plus important que l'effectif lui-même. Comme le graphique ci-dessous le montre, la taille physique de la classe peut ne pas correspondre aux effectifs, quels qu'ils soient. En somme, la taille de la classe définit son écologie et, donc, ce qui peut, et ne peut pas, s'y passer. Evidemment, la taille n'est pas le seul aspect de cette écologie : l'état physique, la luminosité, le silence, peuvent faciliter, ou fortement gêner, le travail de l'enseignant et l'apprentissage des élèves.

Les enseignants qui estiment que les ressources dont ils disposent ne sont pas suffisantes obtiennent des résultats légèrement inférieurs à ceux qui pensent qu'elles le sont. C'est le cas en particulier pour la production de l'écrit, champ dans lequel il existe une différence significative de 57% entre les résultats des enseignants qui estiment leur matériel comme étant insuffisant et ceux qui le trouvent

suffisant. Lorsque la taille de la classe est suffisante, les résultats sont nettement meilleurs que lorsqu'elle est jugée insuffisante. Il en est de même en ce qui concerne le matériel disponible.

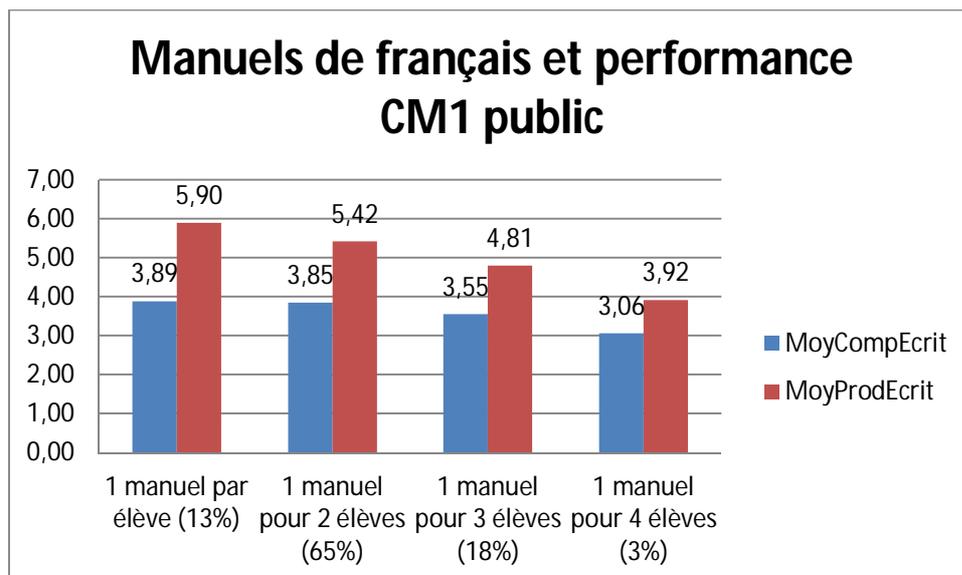


Un autre aspect de l'écologie de la classe concerne la disponibilité de places assises. Cette disponibilité est déterminée par la taille de la classe, d'une part, et le nombre de table-bancs, de l'autre. Généralement, les résultats sont plus élevés lorsque tous les élèves sont assis, mais il existe une anomalie, qui n'affecte que 7% des élèves : lorsque seulement quelques élèves sont assis, les résultats sont les plus élevés.



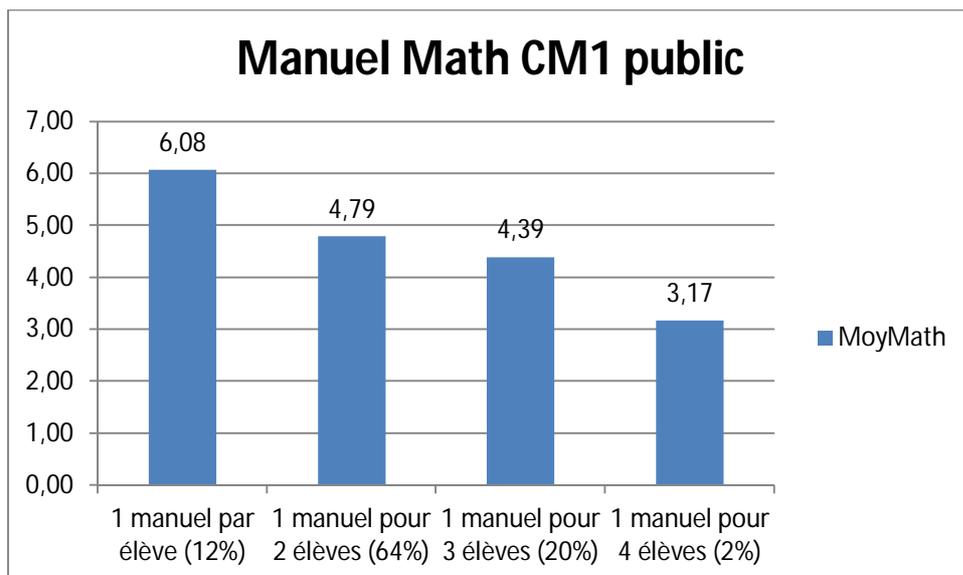
Les ressources dont disposent l'enseignant, donc, affectent les résultats.

Les études portant sur la qualité de l'enseignement ont démontré un lien significatif entre la possession de manuels et les résultats. Qu'en est-il au Bénin en 2011 ?



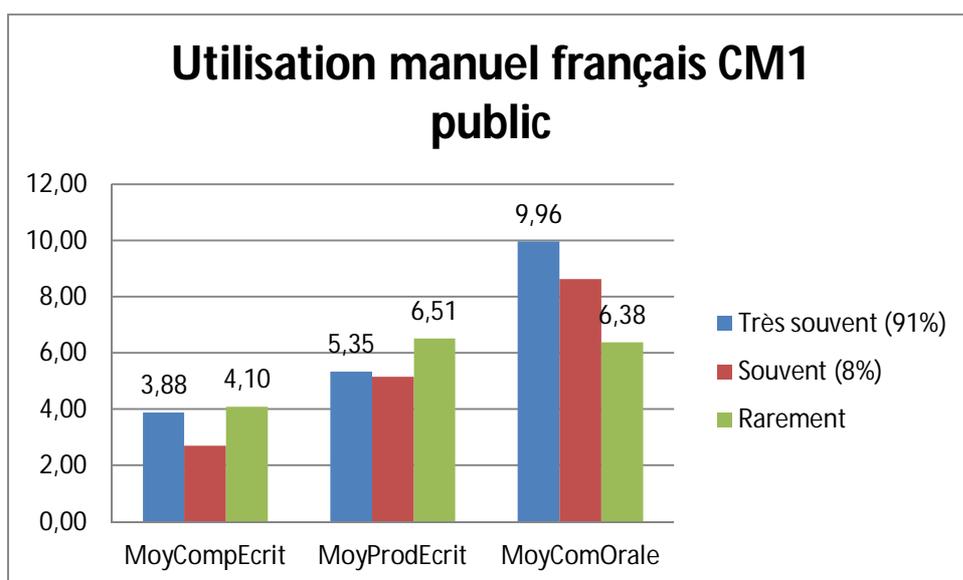
Le graphique ci-dessus examine le lien entre la disponibilité des manuels de français et les résultats en compréhension et en production de l'écrit. En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, la performance diminue au fur et à mesure que les manuels doivent être partagés par un plus grand nombre d'élèves. Le même lien existe entre la présence de manuels et la performance. Il faut noter que 65% des élèves se trouvent dans la catégorie correspondant aux normes EQF actuelles, soit un livre pour 2 élèves. Il a déjà été décidé de rehausser cette norme afin que chaque élève dispose de son propre livre. Cette décision est judicieuse puisque la plus grande disponibilité des manuels améliore la performance. Cependant, avant de fournir un livre à chaque élève, il faudrait améliorer le sort des 21% des élèves qui n'en ont même pas 1 pour 2. Il est possible que la possession d'un manuel par tous les élèves résulte de l'achat par les parents. Dans un tel cas, il sera difficile au ministère de savoir où distribuer les manuels afin que leur disponibilité soit égalitaire. Il est probable que les parents ne seraient pas contents de découvrir que certains élèves ont reçu gratuitement un manuel qu'ils ont dû acheter pour leurs propres enfants.

En mathématique, il existe également un lien direct entre la disponibilité des manuels et la performance moyenne des élèves. Un manuel par élève donne une performance de 27% supérieure à celle qui existe lorsqu'il n'y a que 1 manuel pour 2 élèves.



La majorité des élèves dispose des deux manuels essentiels. Cependant, 22% des élèves ont un accès réduit aux manuels alors que leur possession affecte les résultats directement. Les inégalités décrites dans la première partie du rapport proviennent en partie de l'inégalité d'accès aux ressources essentielles, les manuels en particulier.

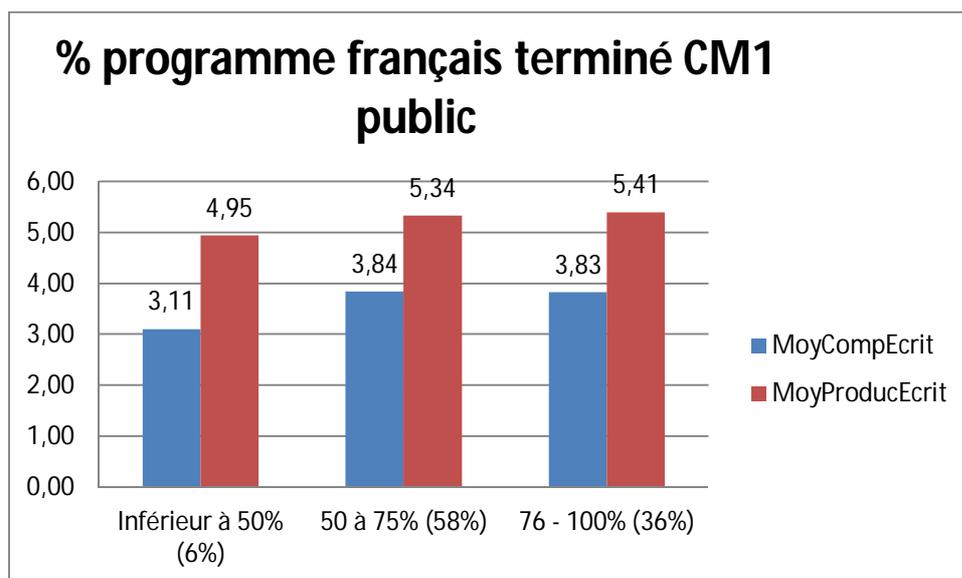
Il n'est pas suffisant de disposer de manuels ; encore faut-il les utiliser. Le graphique suivant montre qu'il existe un lien entre l'utilisation et les résultats : en français, la moyenne augmente avec une plus grande fréquence de l'utilisation et le même lien existe en mathématique. La performance des élèves dans une classe dans laquelle les manuels de mathématique ne sont jamais utilisés produisent des résultats 19% inférieurs à celles où on les utilise souvent.



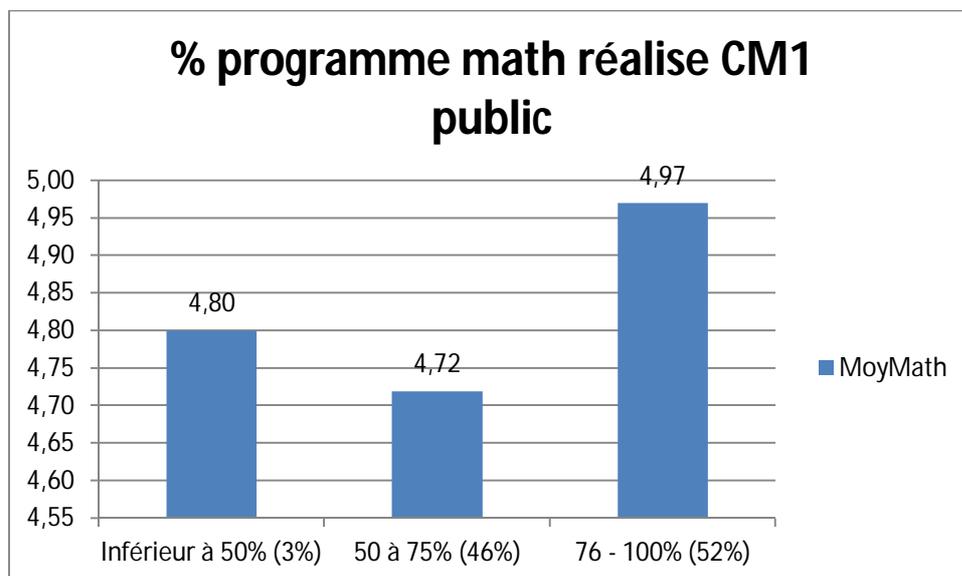
Le lien escompté n'existe pas pour la compréhension ni pour la production de l'écrit. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que 91% des enseignants disent utiliser le manuel de français très

souvent. Il est aussi possible que la petite minorité qui n'utilise pas le manuel pourrait utiliser d'autres ressources qu'elle juge plus efficace. Les résultats sont identiques en mathématique.

Il a été demandé aux enseignants d'indiquer le pourcentage du programme de français qu'ils avaient terminé en fin mai. 56% des enseignants ont réalisé entre 50 et 75% du programme et on observe que plus le taux de réalisation est élevé, meilleure est la performance. 58% des enseignants disent avoir terminé entre 50 et 75% du programme de français à la fin du mois de mai et seulement 36% ont terminé entre 76 et 100%. Pour la compréhension de l'écrit, cette différence n'affecte pratiquement pas les résultats. Par contre, en production de l'écrit, la moyenne obtenue augmente légèrement lorsque le taux de réalisation lui aussi augmente.

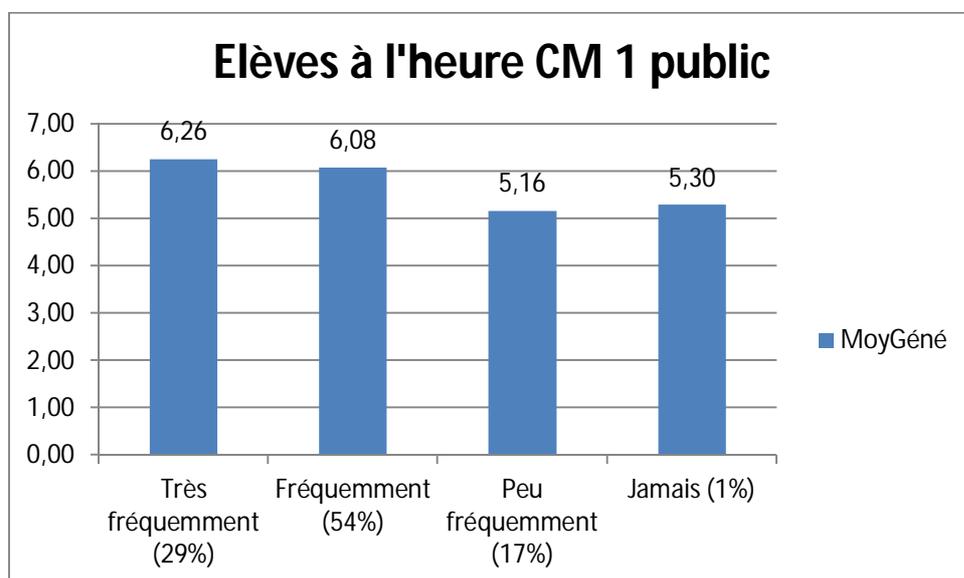


Il en est de même pour les mathématiques. Lorsque la réalisation du programme atteint les 76 à 100%, les résultats en mathématique sont plus élevés que lorsque cette réalisation est inférieure à 50%. Cette différence est faible et n'implique que 3% des classes, mais on peut supposer que les enseignants hésiteront à révéler que leur classe est très en retard. Dans certains cas, les raisons sont « raisonnables », une nomination très tardive par exemple.



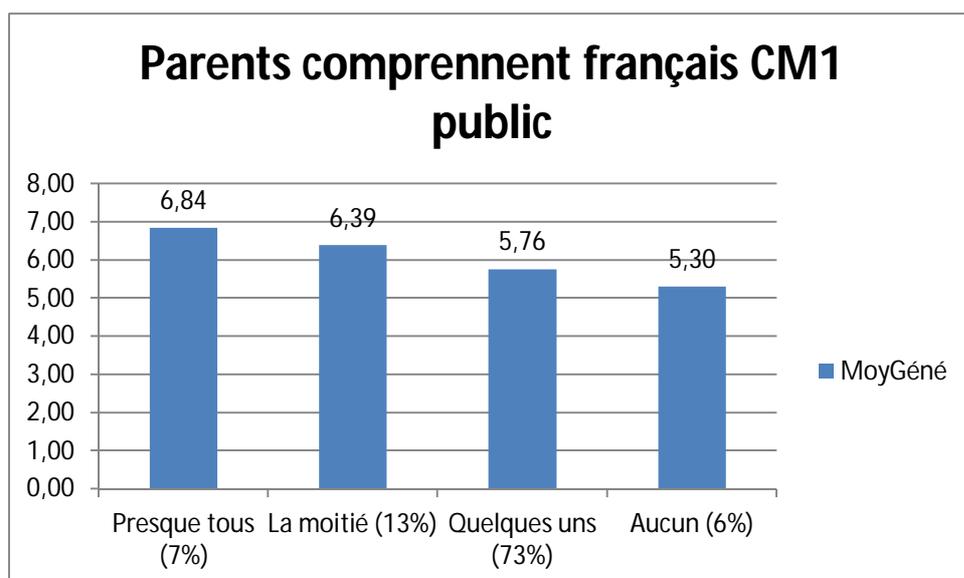
Le Temps

Ces ressources sont, elles aussi, déterminantes. Il s'agit d'abord du temps disponible pour le travail d'apprentissage. L'enseignant doit être présent, mais les élèves aussi.



Si les élèves sont très fréquemment à l'heure, les résultats sont meilleurs que s'ils le sont peu fréquemment et, à plus forte raison, s'ils ne le sont jamais (très petite minorité).

Enfin, les enseignants peuvent disposer d'une autre ressource qu'ils ne contrôlent pas du tout : la connaissance du français par les parents. Le graphique ci-dessous montre qu'il existe un lien direct entre la proportion de parents qui comprennent le français et les résultats, comme c'est le cas pour le CP. Lorsque presque tous les parents comprennent le français, la performance des élèves est de 19% supérieure à celle qui prévaut lorsque ce ne sont que quelques uns.

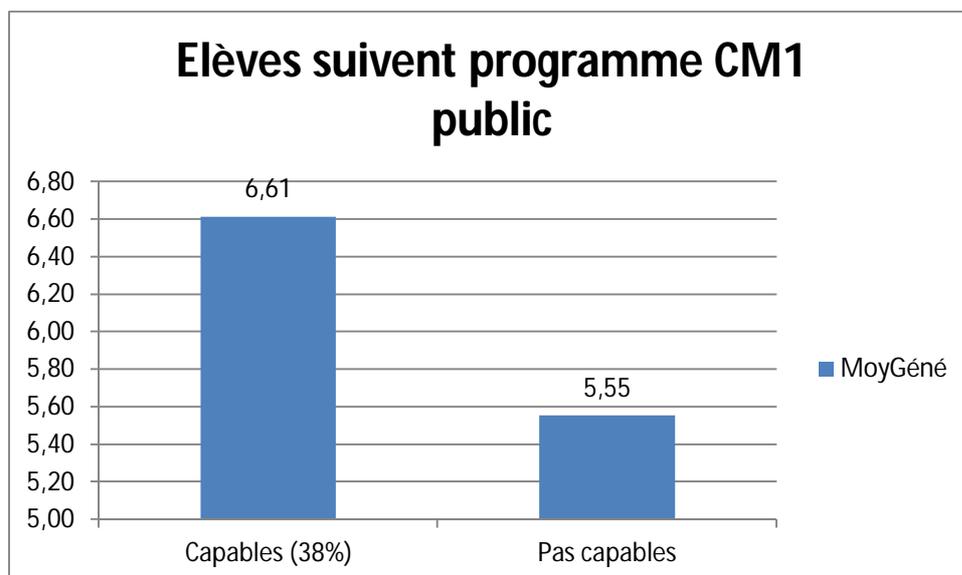


Une question posée aux enseignants pourrait expliquer les faibles résultats démontrés tout au long de ce rapport. Il leur a été demandé s'ils pensaient que leurs élèves étaient capables, ou non, de suivre le programme. Comme dans le cas du CP, la majorité pense que les élèves ne sont pas capables. Ceux qui

pensent qu'ils sont capables obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux qui pensent qu'ils ne le sont pas.

Ce résultat peut donner lieu à plusieurs interprétations. Il est possible que le programme soit trop difficile pour la moyenne des élèves que l'enseignant confronte. Comme il a été noté plus haut, une majorité de ces élèves sont arrivés dans la classe peu préparés. Objectivement, ces élèves ne peuvent pas suivre le programme. Donc, l'enseignant rapporte une réalité objective. Mais d'autres interprétations sont possibles.

D'abord, il est possible que l'enseignant se sente débordé par la tâche qui lui est confiée et, au lieu de dire que c'est lui qui n'est pas capable d'atteindre l'objectif, il blâme les élèves. Il est compréhensible qu'un enseignant peu formé, ayant peu d'expérience et relativement peu soutenu par des responsables souvent eux-mêmes débordés, conclut qu'on lui a confié des élèves qui ne peuvent pas suivre et qu'il n'est nullement responsable de cette situation. Il trouvera chez ses collègues une confirmation de cette perception. Au lieu d'organiser des séances de mise à niveau, des activités durant l'été, il se plaindra. Il ne faut pas oublier que, si cet enseignant tentait de remédier la situation, il ne trouverait au mieux que très peu de soutien matériel ou moral. Si ses élèves sont les enfants provenant de familles éduquées, il est probable que ces enfants n'auront pas de difficulté et, s'ils en avaient, les parents engageraient un répétiteur. Par contre, si le milieu n'est pas éduqué, alors quelques parents engageront un répétiteur, mais pas la majorité. Les enseignants font donc preuve de réalisme et ils se protègent psychologiquement en attribuant la faute aux élèves et non à leur manque de formation, d'expérience et, peut-être aussi à leur manque d'esprit d'entreprise qui ne fait pas généralement partie des normes professionnelles, l'entrepreneuriat exigeant un minimum de ressources, d'une part, et le soutien de ses supérieurs de l'autre. D'ailleurs, si un enseignant faisait preuve d'initiative, il pourrait se voir critiqué par ses collègues. Les enseignants étant plutôt jeunes, il leur serait difficile d'enfreindre aux normes de travail qui prévalent.



Comme au CP, les enseignants qui estiment que leurs élèves sont capables de suivre le programme obtiennent de meilleures moyennes que ceux qui les jugent pas capables. Il est inutile de répéter les commentaires faits dans le contexte de la présentation des résultats pour le CP.

Soutien

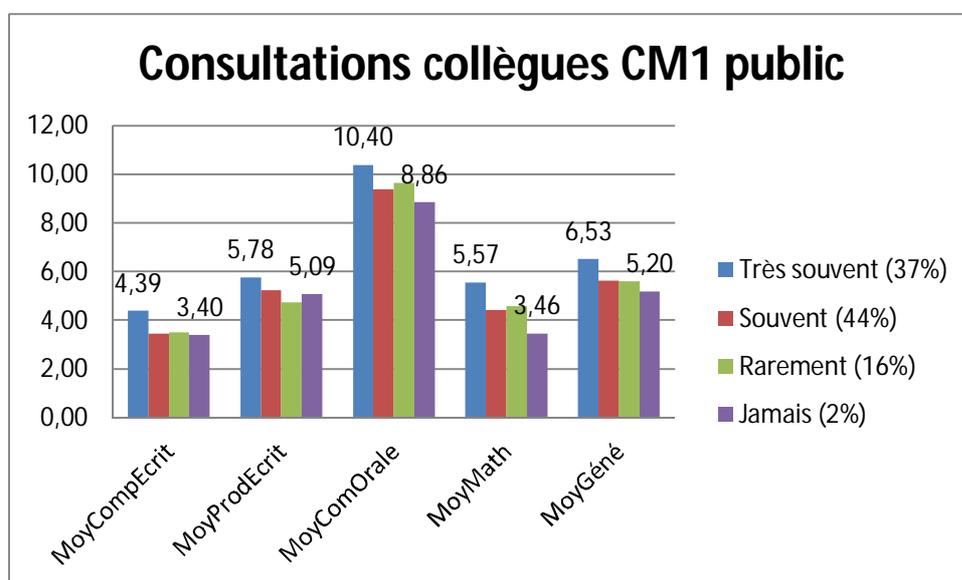
Directeur disponible (moyennes les plus élevées en gras)

	MoyCompEcrit	MoyProdEcrit	MoyComOrale	MoyMath	MoyGéné
Très souvent	3,87	5,29	9,73	4,69	5,90
Souvent	3,83	5,68	10,09	5,33	6,23
Rarement	3,38	4,86	9,57	4,86	5,67

La disponibilité du directeur affecte les résultats, étant entendu qu'il s'agit de la perception de la disponibilité. Cette disponibilité n'implique pas nécessairement une intervention du directeur, mais elle implique une possibilité d'intervention ou de soutien. D'ailleurs, lorsqu'on demande aux enseignants ce que représente pour eux un directeur efficace, la disponibilité et le soutien sont fréquemment mentionnés.

Le directeur n'est pas la seule personne susceptible de soutenir l'enseignant. Les collègues peuvent aussi l'aider de diverses manières. Ils peuvent partager des expériences réussies, évoquer des solutions à un problème donné. Ils peuvent aussi compatir lorsque la tâche devient pénible. D'ailleurs, le concept de « communauté éducative » est devenu important qui met l'accent sur l'aspect collégial de l'enseignement. Dans une « communauté éducative », l'enseignant partage ses réussites et ses échecs, développe ses talents afin de les partager avec ses collègues. Dans une « communauté éducative », l'enseignant contribue à l'apprentissage de tous les élèves, directement ou indirectement, et ses propres élèves bénéficient de la contribution des autres membres du personnel enseignant.

Que disent les enseignants béninois à ce propos ?



Les consultations fréquentes affectent les résultats dans tous les champs, suggérant que les enseignants qui entretiennent des liens étroits avec leurs collègues réussissent mieux. Cependant, un autre lien peut être proposé : les enseignants qui obtiennent de bons résultats ont confiance en eux-mêmes et sont donc mieux disposés à partager leur réussite avec leurs collègues. La réalité est probablement plus dynamique : lorsque certains enseignants entretiennent des liens professionnels

étroits (et le directeur pourrait jouer un rôle crucial en initiant de tels liens), les résultats tangibles (performance des élèves) et psychologiques (le fardeau est moins lourd à supporter) sont évidents et les enseignants perçoivent les avantages de ces liens. Il peut ainsi se créer dans une école une atmosphère d'émulation. Il est probable que, dans une telle situation, la préparation des élèves en fin d'année sera supérieure, ainsi rendant plus facile la tâche de l'enseignant l'année suivante. Il est possible que de tels contacts s'établissent au cours des UP entre des enseignants responsables des mêmes classes.

La question ne spécifie pas de quelles consultations il s'agit. Le paragraphe précédent suppose qu'il s'agit de consultations pédagogiques dont le but est de faciliter la tâche de l'enseignant et l'apprentissage des élèves. Cependant, les consultations pourraient être négatives et permettre la propagation de normes justifiant des efforts limités. Cela n'est pas probable car la fréquence des consultations a un effet positif sur l'apprentissage.

Le CM1 privé

Profils Enseignants et Résultats des élèves du CM1 du Privé

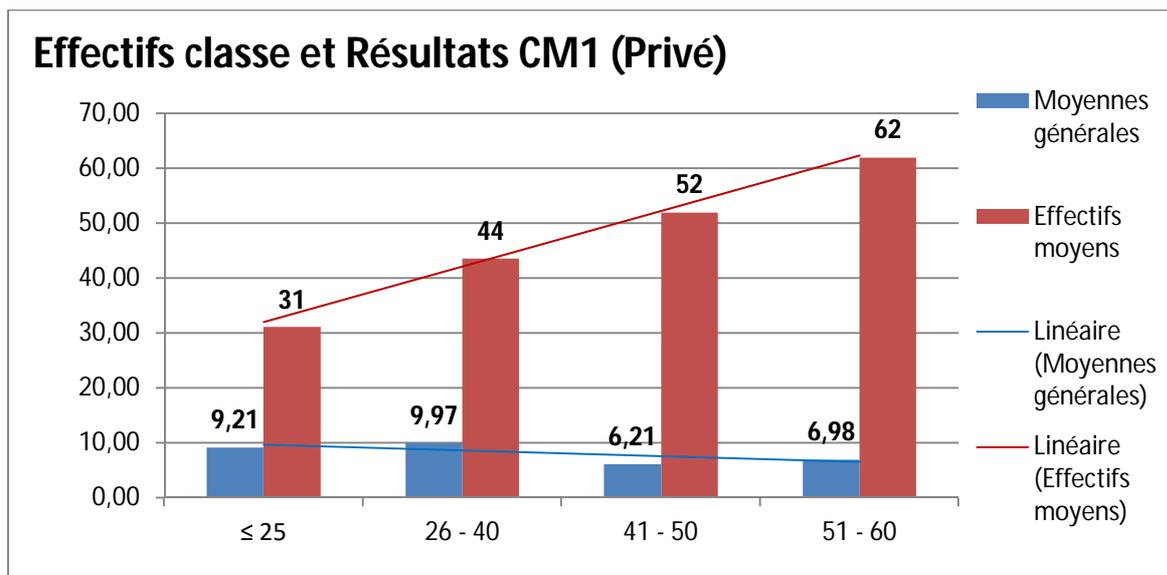
Rubriques		N = 36	Moyenne Générale
Sexe	Féminin	5,56%	10,81
	Masculin	94,44%	9,04
Age	Moins de 25 ans	19,44%	7,69
	25 à 29 ans	27,78%	9,20
	30 à 34 ans	36,11%	9,26
	35 à 39 ans	8,33%	10,54
	40 à 45 ans	8,33%	10,25
Niveau d'études	Inferieure a la 3eme ESG[1] ou a la 3eme année ETP[2]	2,78%	8,01
	3eme ESG ou 3eme année ETP	8,33%	8,73
	2nde ESG ou ETP	0,00%	
	1ère ESG ou ETP	25,00%	8,14
	Terminale ESG ou ETP	44,44%	9,77
	Niveau bac + 1	16,67%	9,61
	Niveau bac + 2	0,00%	
	Pas de réponse	2,78%	8,58
Diplôme académique le plus élevé obtenu	CEPE / CEFEB / CEP	0,00%	
	BE / BEPC / CAP	88,89%	8,99
	DIPLOME UNIVERSITAIRE (DEUG, LICENCE, MAITRISE...)	5,56%	10,53
	4	2,78%	7,71
		Pas de réponse	2,78%
Diplôme professionnel le plus élevé obtenu	Pas de diplôme	16,67%	7,97
	CEFP	72,22%	9,15

Rubriques		N = 36	Moyenne Générale
	CEAP	0,00%	
	CAP	11,11%	10,70
Statut	Elève instituteur	2,78%	9,62
	Instituteur	2,78%	7,95
	Communautaire	13,89%	10,05
	Elève instituteur privé	13,89%	7,74
	Instituteur adjoint privé	25,00%	9,69
	Instituteur privé	2,78%	8,42
	Contractuel privé	33,33%	9,41
	Instituteur adjoint privé	2,78%	7,71
	Pas de réponse	2,78%	6,00
Expérience dans l'enseignement	1 an	5,56%	8,08
	2 ans	16,67%	8,61
	3 ans	13,89%	8,51
	4 ans	2,78%	4,58
	5 ans	13,89%	10,44
	6 à 10 ans	27,78%	8,76
	Plus de 10 ans	19,44%	10,11
Salaires nets	Moins de 30 000 F	30,56%	8,21
	30 000 à 50 000 F	66,67%	9,35
	50 001 à 80 000 F	2,78%	12,86

Les enseignants du CM1 privé sont masculins à 94% et ils sont jeunes, le plus grand groupe d'âge ayant entre 30 et 34 ans. On y trouve une proportion importante de personnes ayant fait la terminale, mais apparemment n'ayant pas le bac puisque 89% ont seulement le BEPC. On peut se demander si l'enseignement privé ne constitue pas un refuge pour les jeunes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas été admis au bac et qui n'ont pas pu continuer leurs études.

Les 2/3 de ces enseignants perçoivent un salaire entre 30000 et 50000 F, ce qui, dans les grandes villes, ne constitue pas un revenu élevé.

Au CM1 privé, les résultats dans les classes à faibles effectifs sont nettement supérieurs à ceux des classes plus nombreuses. Les classes au-dessus de 40 élèves obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux des classes ayant des effectifs plus faibles. Une différence de 61% existe entre la performance des élèves d'une classe composée entre 26 et 40 élèves et une autre composée entre 41 et 50 élèves.



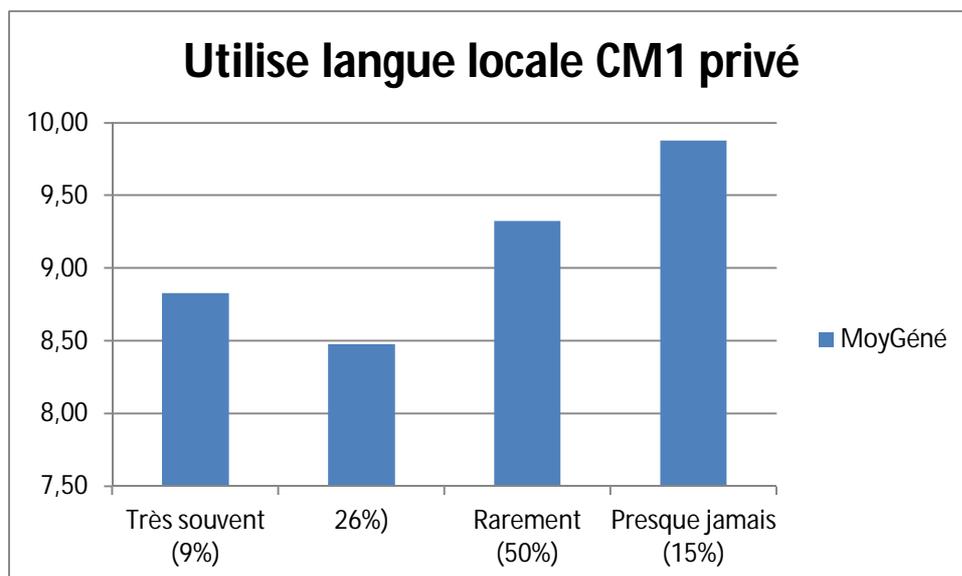
53% des enseignants ont bénéficié de très peu de formation, soit aucune (22%) soit moins d'un mois (31%), soit de 1 à 3 mois (39%).

Durée de formation et performance des élèves CM1 privé

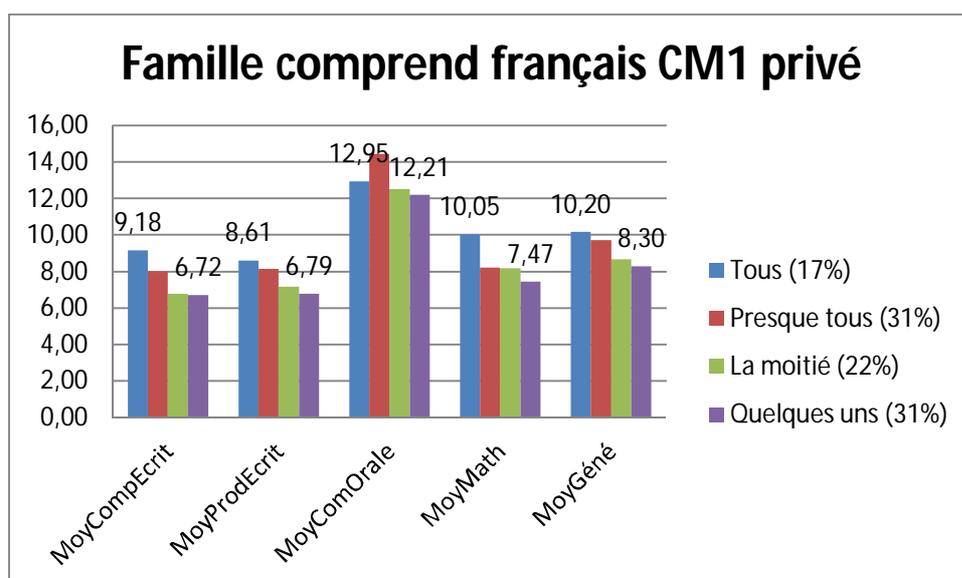
Durée formation	MoyCompEcrit	MoyProdEcrit	MoyComOrale	MoyMath	MoyGéné
Aucune formation (22%)	7,28	7,52	12,85	7,38	8,75
un mois -(31%)	7,19	7,60	13,64	8,14	9,14
1 à 3 mois (39%)	7,32	7,36	12,76	8,42	8,97
6 mois à 9 mois (3%)	11,23	10,47	16,50	10,87	12,27
une année (6%)	9,85	8,20	12,83	10,42	10,33

Les enseignants n'ayant reçu aucune formation obtiennent des résultats généralement inférieurs à ceux des enseignants ayant bénéficié d'une formation durant entre 6 et 9 mois ou une année scolaire. En fait, la formation durant entre 6 et 9 mois produit les meilleurs résultats dans chacun des champs, mais il s'agit d'une petite minorité des enseignants (3%). La formation d'un mois produit des résultats légèrement supérieurs à aucune formation et ceci est également vrai pour la formation durant entre 1 et 3 mois. Il semble donc que les formations courtes produisent des résultats très peu supérieurs en moyenne à ceux obtenus par les enseignants n'ayant bénéficié d'aucune formation. Par contre, les formations qui durent entre 6 et 9 mois produisent de bons résultats. Cependant, la faible représentation de ce type de formation parmi les enseignants du CM1 privé rend une telle affirmation difficile.

Les enseignants des écoles privées utilisent peu la langue locale.



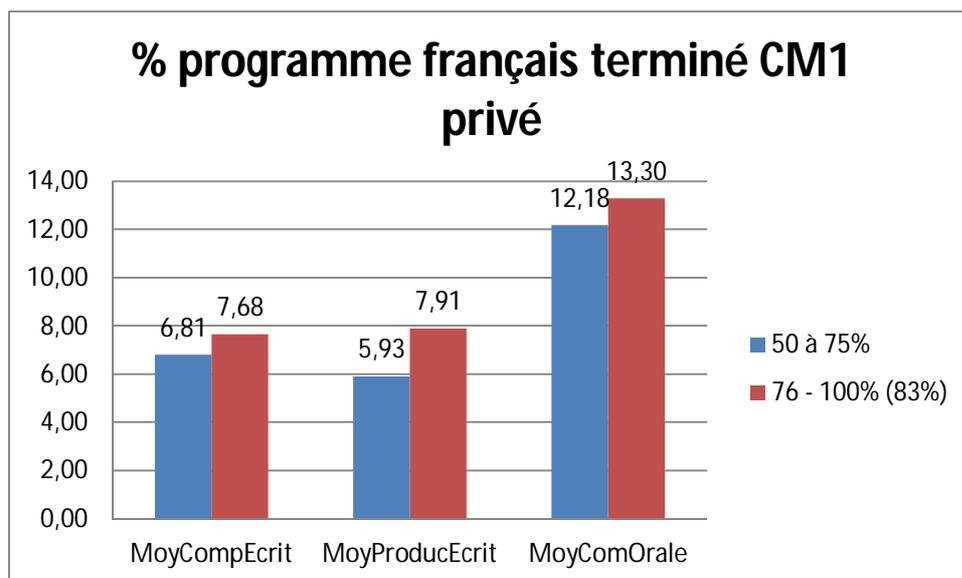
Le graphique précédent concerne la question de l'utilisation de la langue locale pour fournir des explications supplémentaires en classe. Les enseignants qui utilisent une langue nationale rarement ou presque jamais obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui l'utilisent souvent ou très souvent. L'utilisation du français favorise l'apprentissage de cette langue. Ce lien négatif entre l'utilisation d'une langue nationale et les résultats n'est pas évident car on pourrait penser qu'une telle utilisation permettrait de débloquent une situation d'apprentissage. Le « presque jamais » donne d'excellents résultats, ce qui suggère que l'enseignant (s'il connaît la langue locale) peut utiliser un mot ou une expression qui permettra aux élèves de franchir l'obstacle linguistique.



On retrouve dans le CM1 privé l'importance de la connaissance du français par la famille de l'élève. Même en mathématique, lorsque toutes les familles connaissent le français, les moyennes sont nettement plus élevées que lorsqu'il n'y en a que quelques uns. Puisque l'école n'a aucune influence

sur la connaissance du français de la famille, cela suggère que des programmes d'enrichissement linguistique pourraient améliorer le travail des élèves. De tels programmes rendraient probablement la tâche des enseignants plus facile.

86% des classes de CM1 privé ont complété entre 76 et 100% du programme de mathématique et 83% celui de français. Les classes qui ont terminé une très forte proportion du programme obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui en ont complété une moindre proportion, de 2 points en ce qui concerne la production de l'écrit, par exemple.



En général, donc, les liens entre les variables qui affectent la performance des élèves ne sont pas très différents dans le privé de ceux qui ont été observés dans le public.

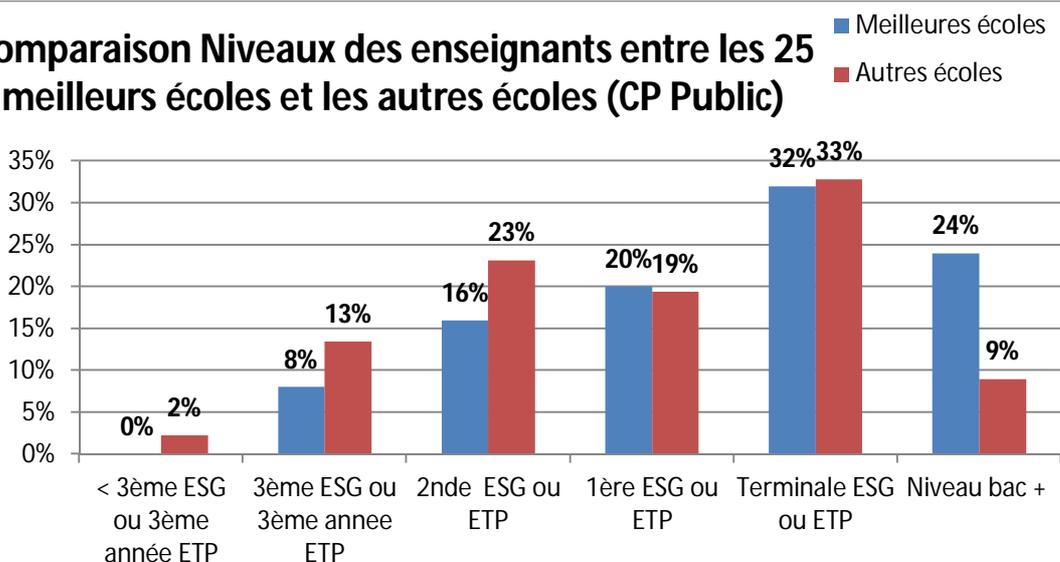
Avant de conclure la deuxième partie de ce rapport, Il sera utile de confirmer les résultats en comparant les 25 meilleures écoles, celles qui ont obtenu les moyennes les plus élevées, avec les résultats des autres écoles de l'échantillon. De quoi disposent ces écoles ? Retrouve-t-on les mêmes liens entre les variables (proportion des élèves assis confortablement, par exemple) que dans tout l'échantillon ? S'agit-il de classes moins démunies que les autres ?

LES 25 MEILLEURES ECOLES

Il serait raisonnable de supposer que les enseignants qui travaillent dans ces écoles sont plus qualifiés que ceux des écoles « ordinaires ».

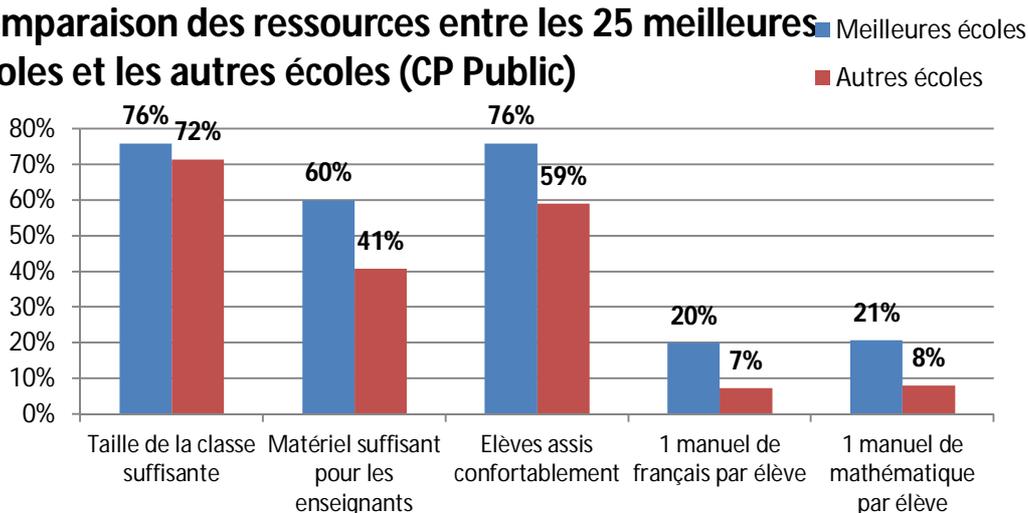
Au CP, la majorité des enseignants des meilleures écoles ne se distingue pas des autres, sauf que la proportion possédant le bac est nettement plus élevée dans les meilleures écoles. Notons qu'il s'agit ici du CP, donc d'une classe qui ne pose pas de problème de niveau académique aux enseignants. La compréhension de la pédagogie explique probablement ces résultats.

Comparaison Niveaux des enseignants entre les 25 meilleurs écoles et les autres écoles (CP Public)



Les meilleures écoles disposent-elles d'un niveau de ressources supérieur aux autres ?

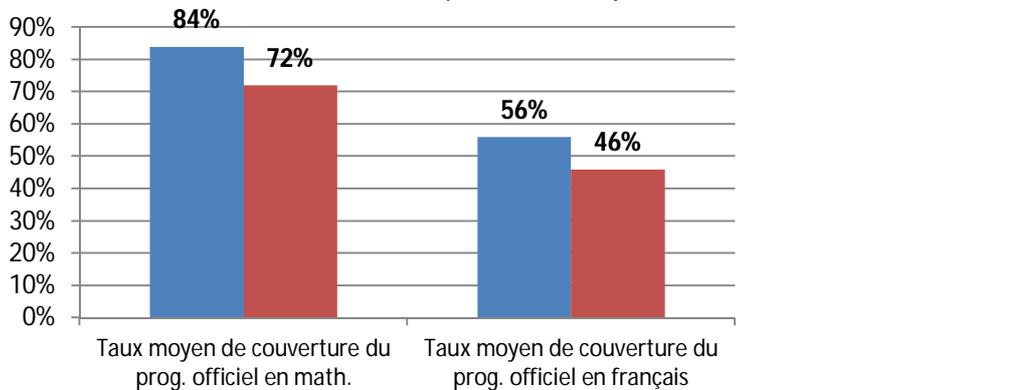
Comparaison des ressources entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CP Public)



On retrouve dans les meilleures écoles les liens décrits plus haut dans ce rapport. Une différence importante existe entre les meilleures écoles et les autres en ce qui concerne la présence du matériel. La proportion d'élèves assis confortablement est aussi plus élevée dans les meilleures écoles que dans les autres et on retrouve aussi l'importance d'un manuel individuel.

Deux hypothèses se présentent en ce qui concerne les ressources supérieures des meilleures écoles. Il pourrait s'agir « d'accidents » dans la distribution des ressources ou il pourrait s'agir de responsables plus entreprenants qui s'organisent pour que leur école soit moins démunie. Il est aussi possible qu'une APE dynamique pourrait encourager les parents à acheter eux-mêmes le matériel ou les manuels. Quelles que soient l'origine de ces ressources, elles contribuent à la réussite des élèves.

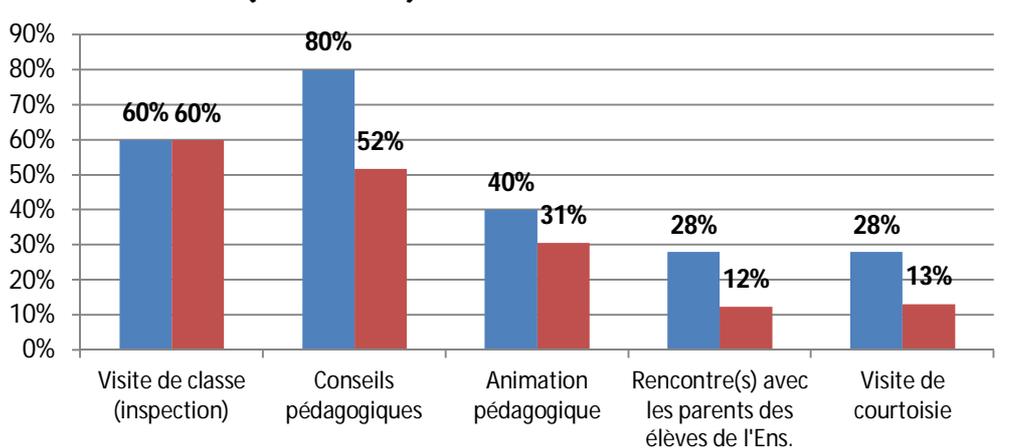
Comparaison Taux moyens de couverture des programmes entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CP Public)



Il n'est pas surprenant de constater que les meilleures écoles terminent une plus grande proportion des programmes que les autres, 84% pour les mathématiques, mais seulement 56% pour le français. Ici encore, on observe les difficultés, même dans les meilleures écoles, qu'ont les élèves avec le français.

Enfin, il est utile d'examiner si certaines pratiques affectent les résultats. Les inspections ne jouent pas de rôle, mais la tenue de conseils pédagogiques affecte les résultats. L'animation pédagogique, les rencontres avec les parents et même les visites de courtoisie par l'inspecteur sont plus fréquentes dans les meilleures écoles que dans les autres. Les meilleures écoles respectent davantage les normes de fonctionnement recommandées.

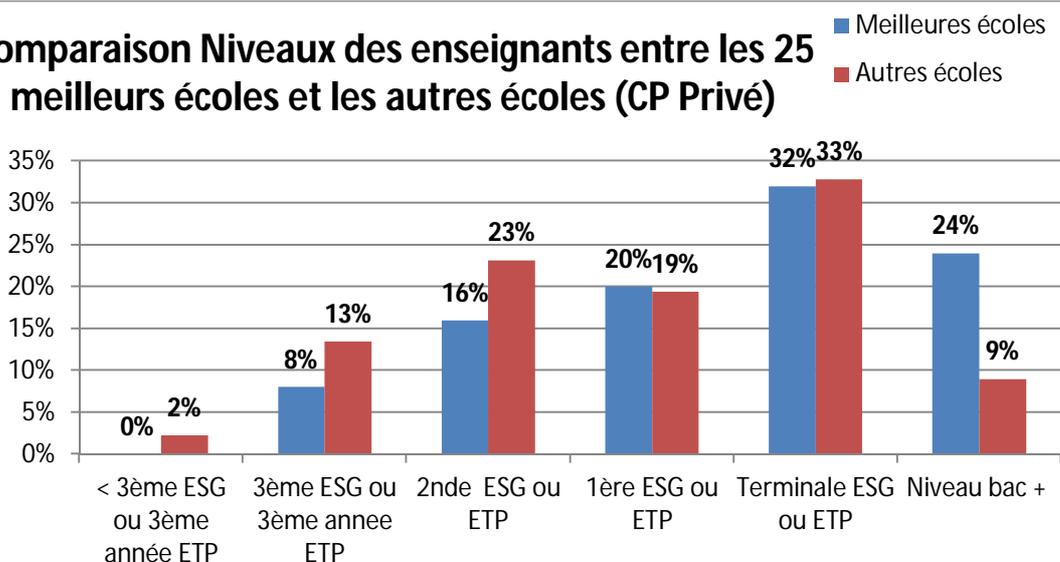
Comparaison Suivi entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CP Public)



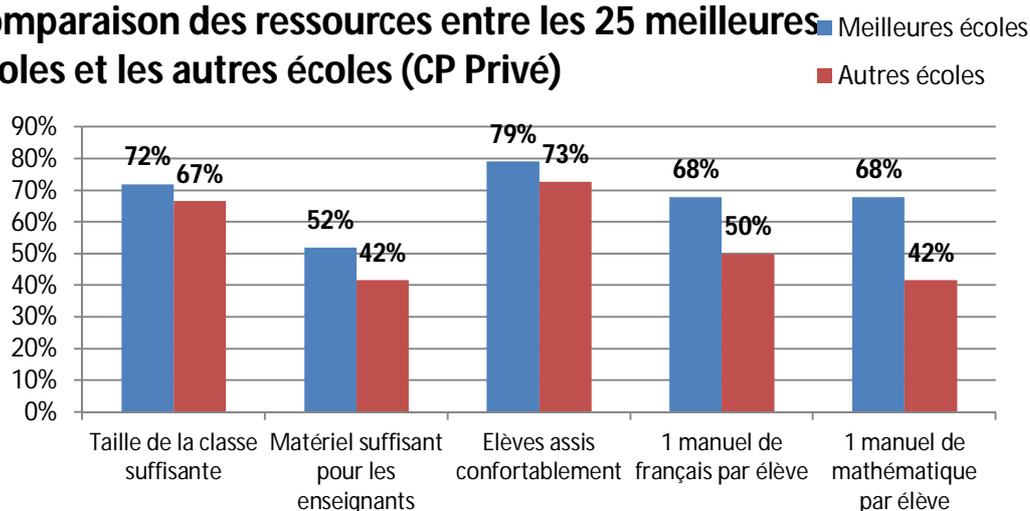
Les CP Privé

Les CP privé documentent des liens différents de ceux qui existent pour les CP public. En effet, les différences entre les deux catégories d'école sont très faibles, sauf en ce qui concerne le niveau des enseignants au-dessus du bac.

Comparaison Niveaux des enseignants entre les 25 meilleurs écoles et les autres écoles (CP Privé)



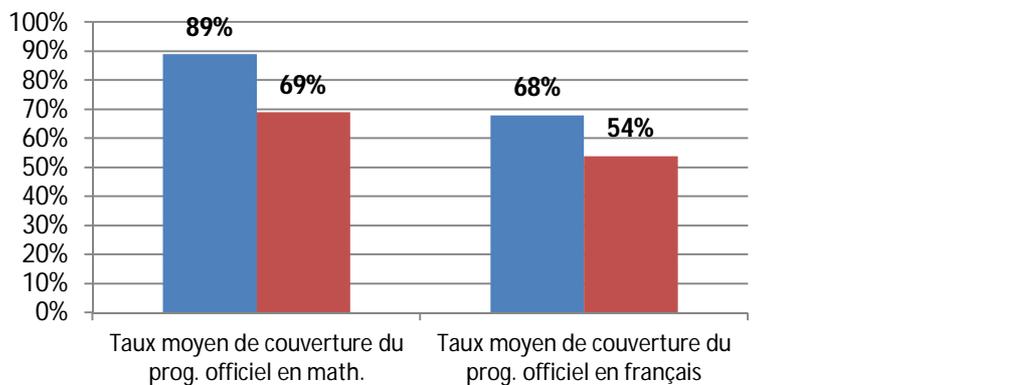
Comparaison des ressources entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CP Privé)



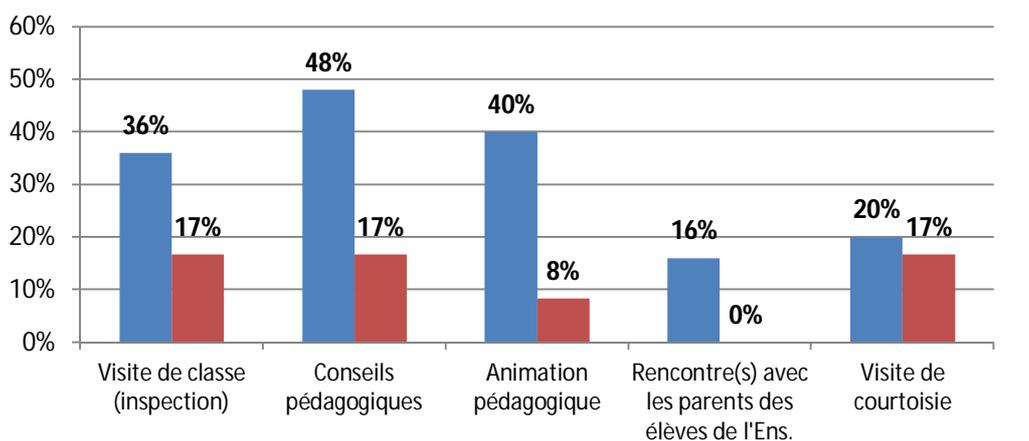
Les différences de ressources entre les meilleures écoles privées et les autres écoles privées sont moins prononcées que dans le public, mais on retrouve l'importance des ressources, en particulier l'importance des manuels individuels, beaucoup plus fréquents dans les écoles privées en général, mais relativement moins souvent dans les écoles privées « ordinaires ».

Le taux de couverture des programmes est plus élevé dans les meilleures écoles et, ici encore, on retrouve un taux d'exécution du programme de français inférieur à celui de mathématiques.

Comparaison Taux moyens de couverture des programmes entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CP Privé)



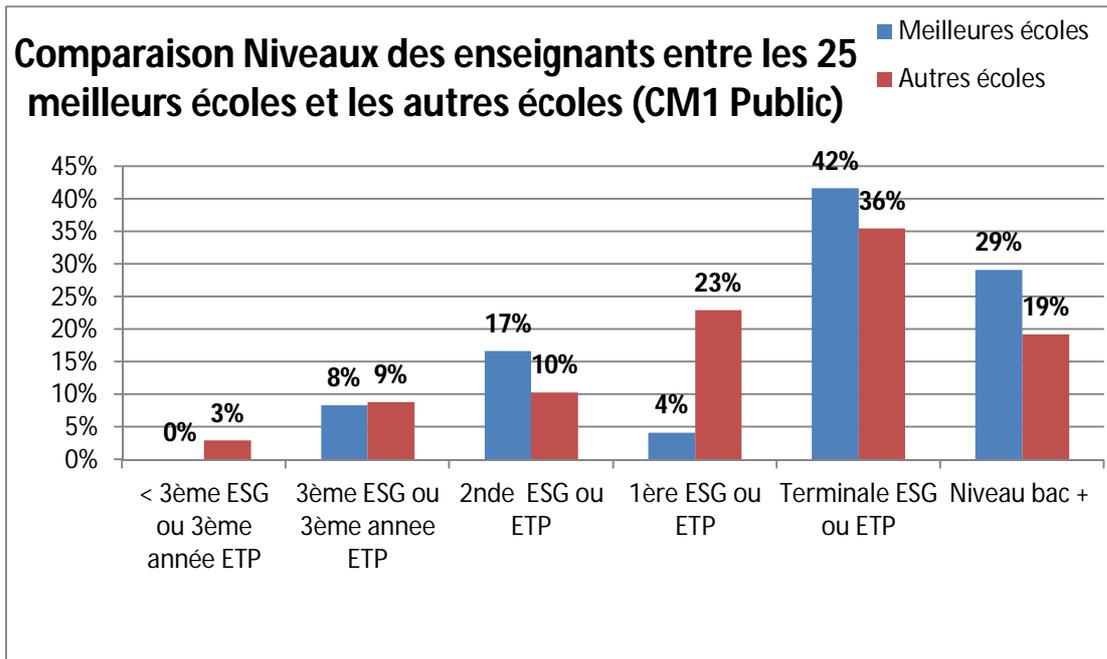
Comparaison Suivi entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CP Privé)



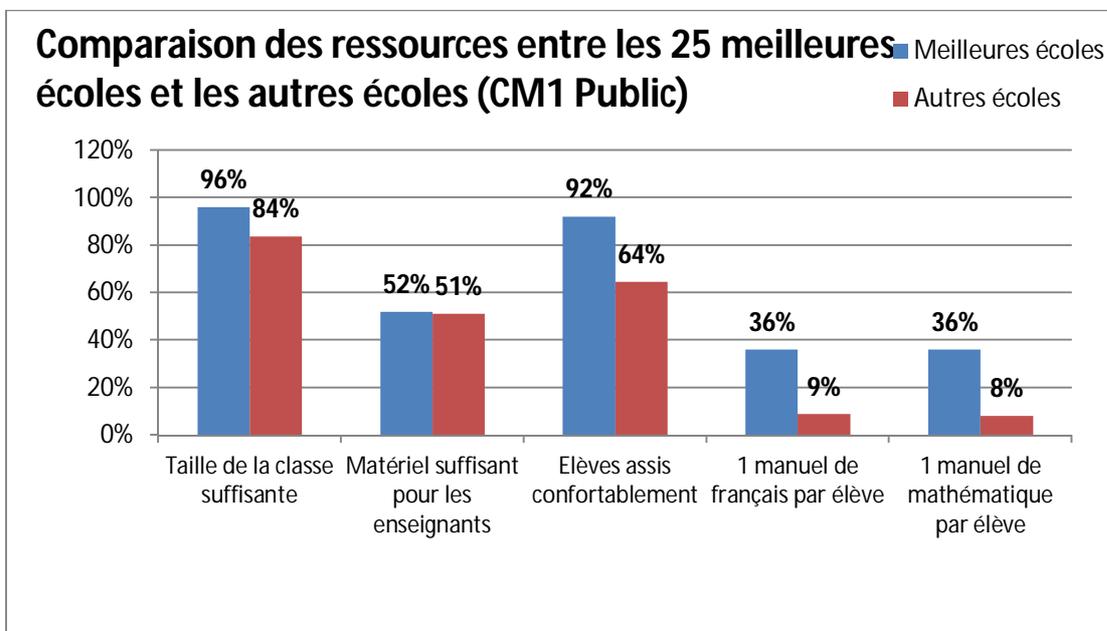
Les différences en ce qui concerne le suivi sont importantes : les conseils pédagogiques et l'animation pédagogique sont nettement plus fréquents dans les meilleures classes privées que dans les autres.

Ces constats confirment l'importance de certaines pratiques pour que les résultats soient adéquats.

CM1 Public

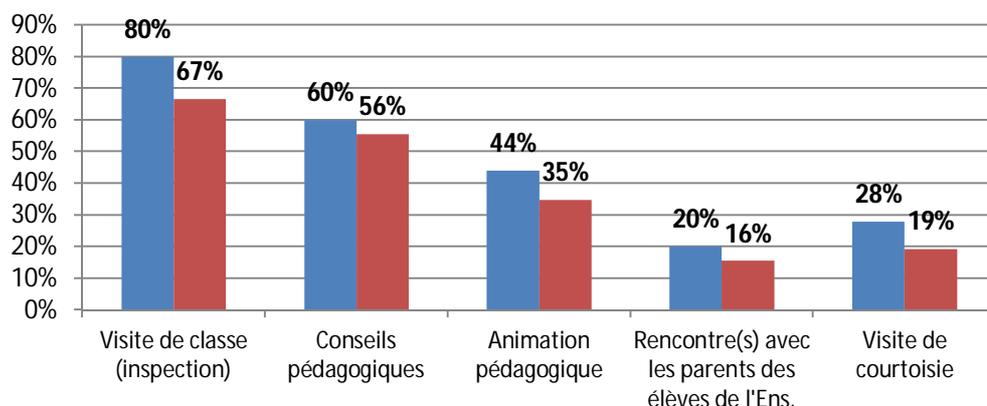


Les enseignants des meilleurs CM1 public sont plus qualifiés que ceux des autres écoles. On peut supposer que ce niveau académique est utilisé dans les affectations, du moins à l'intérieur de l'école. Alors que les niveaux terminale et bac+ sont relativement rares, on trouve 42% des enseignants des meilleurs CM1 (contre 36% pour les écoles ordinaires) et 29% ayant le niveau bac+ (19% pour les écoles ordinaires).



Les élèves des meilleurs CM1 public sont mieux assis que leurs camarades des autres écoles et ils disposent surtout de plus de manuels individuels.

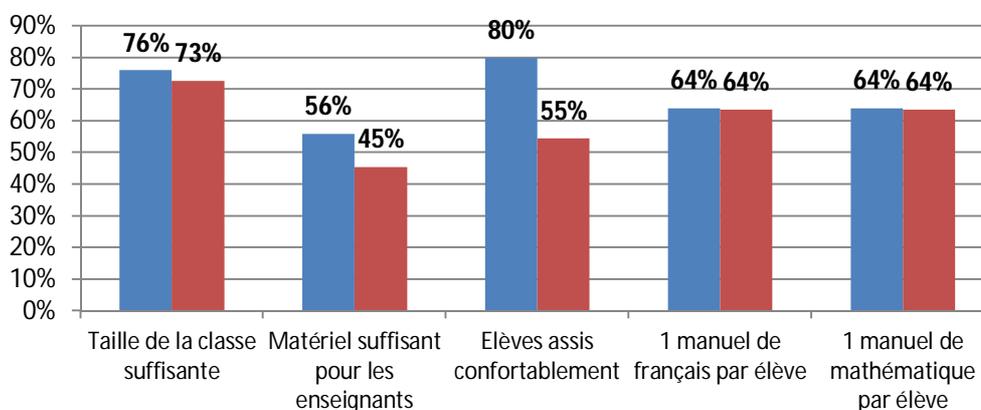
Comparaison Suivi entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CM1 Public)



Le suivi dans les meilleurs CM1 public est plus fréquent, mais les différences entre les meilleures classes et les autres sont moins prononcées.

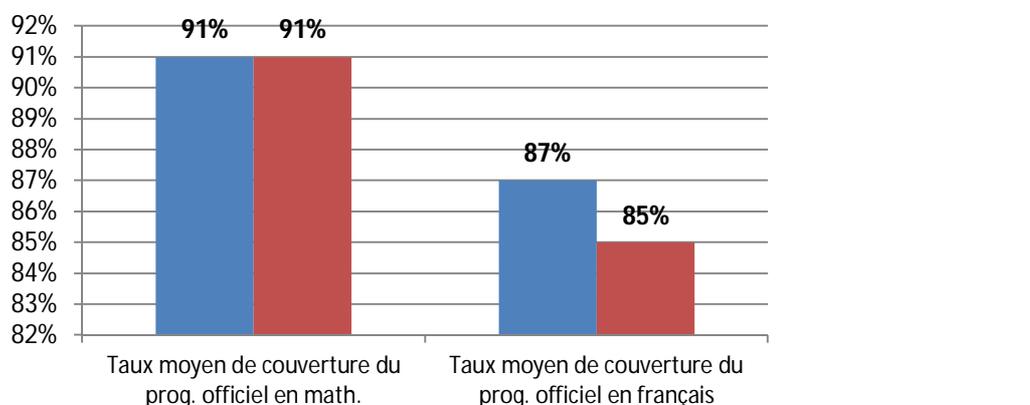
CM1 Privé

Comparaison des ressources entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CM1 Privé)



En ce qui concerne les ressources, les différences entre les meilleures classes et les autres ne sont pas très prononcées, sauf pour la proportion d'élèves assis confortablement. L'absence de lien entre la disponibilité de manuels et les résultats dans le privé provient du fait que ces manuels sont généralement disponibles. Le graphique suivant montre que la différence entre les meilleurs CM1 privé et les autres dans le taux de couverture des programmes est faible ou inexistante.

Comparaison Taux moyens de couverture des programmes entre les 25 meilleures écoles et les autres écoles (CM1 Privé)



CONCLUSION

Les résultats concernant les 25 meilleures classes de CP confirment ceux obtenus dans l'analyse des liens entre les variables et les résultats. Les 25 meilleures classes ont des enseignants dotés d'un bagage académique plus élevé et disposent en plus grande quantité des ressources qui affectent les résultats. Il serait hâtif de conclure que les ressources supplémentaires constituent la source de la performance supérieure de ces meilleures écoles. Cependant, ce lien est probable car il affecte l'apprentissage directement, mais aussi indirectement en créant une atmosphère plus propice au travail, ce qui facilite la tâche de l'enseignant. Un déficit de ressources peut être interprété par un enseignant, et ce sentiment peut être renforcé par ses collègues, comme reflétant un manque d'engagement de la part de l'Etat. Pourquoi alors se donner beaucoup de mal alors que l'atteinte de résultats est de toute façon difficile, même lorsque les ressources minimales sont disponibles ?

Il est important de retenir que ces résultats sont totalement en accord avec la littérature sur les déterminants de la qualité dans les écoles primaires.¹⁶ D'un point de vue pragmatique, les facteurs qui affectent les résultats sont susceptibles d'être modifiés par une politique éducative. Par exemple, il est possible d'allouer davantage de manuels dans les écoles qui en manquent afin de respecter la norme EQF d'au moins 1 manuel pour 2 élèves. Certes, un manuel par élève est préférable, mais cela exigerait une allocation budgétaire très importante. Une planification rigoureuse peut aussi faciliter la construction de classes suffisamment grandes pour accueillir tous les élèves et leur permettre d'être assis confortablement.

Le problème des places assises est complexe car, souvent, le nombre de table-bancs est limité par la taille de la classe. C'est d'ailleurs ce que rapportent les enseignants. Pour remédier à cette situation, il faudrait construire et cela exige des budgets importants et une planification à moyen terme. Il serait possible de demander aux communautés et aux parents de contribuer, mais cela exige la mise en place

¹⁶ Bruns, Barbara ; Filmer, Deon and Patrinos, Harry Anthony 2011. Making Schools Work. Washington, DC; The World Bank.

de procédures administratives et financières. De nombreuses écoles ont été construites au Bénin grâce à la collaboration entre l'APE et une ONG, l'APE contribuant 20% du coût de la construction, le travail fourni par les parents étant comptabilisé.

La formation des enseignants constitue la plus grande difficulté. Certes, d'importants changements ont eu lieu avec la réouverture des ENI et l'organisation par l'INFRE d'un programme de formation à distance durant 3 ans et menant d'abord au CEAP et ultérieurement au CAP. Les résultats précédents suggèrent que la formation initiale des enseignants est probablement tributaire de leur niveau d'éducation avant le recrutement, ce qui suggère que les critères d'admission à la profession devraient être étudiés avec soin. De plus, la formation initiale, ainsi que la formation continue, devraient être constamment évaluées afin d'identifier les pratiques les plus efficaces. Enfin, le rôle joué et potentiel des UP devrait aussi être examiné car le potentiel pédagogique de ces ateliers est probablement important.

LES DIRECTEURS

Les directeurs n'ont été mentionnés qu'une fois dans le contexte du soutien qu'ils peuvent accorder aux enseignants. Les enseignants qui pensent que leur directeur est disponible obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui pensent qu'il ne l'est pas. De plus, lorsqu'on leur demande ce que constitue pour eux un directeur efficace, les enseignants spontanément mentionnent la disponibilité et le soutien. L'importance du soutien se retrouve au niveau des CP et des CCS également, mais l'évaluation de 2011 n'a pas inclus ces acteurs.

Les résultats obtenus par les élèves ne peuvent pas être le fruit direct du travail du directeur (sauf pour sa propre classe) puisque c'est l'enseignant qui se trouve dans la classe au jour le jour. Le directeur peut créer un certain climat dans l'école, notamment en ce qui concerne la coopération et le soutien entre les enseignants, il peut conseiller, parfois même intervenir, mais il ne peut pas remplacer l'enseignant, d'autant qu'il est lui-même responsable d'une classe. Le directeur peut évidemment veiller à ce que la discipline règne, en insistant par exemple que les enseignants soient à l'heure (ainsi que les élèves) et qu'ils ne s'absentent que pour des raisons incontournables, comme la maladie. Autrement dit, le directeur peut organiser le contexte et se faire l'avocat de l'école auprès des autorités. Ce type d'activité est crucial, mais il ne peut vraiment être appréhendé que par l'observation directe.

L'évaluation de 2011 a tenu à interviewer les directeurs afin de déterminer qui ils étaient, d'une part, et d'identifier certaines pratiques ou attitudes susceptibles d'améliorer les résultats. Dans le cas des directeurs, la variable dépendante devient le score moyen pour chaque classe.

Qui sont les directeurs et peut-on observer des liens entre certaines de leurs caractéristiques et les résultats, dans le public comme dans le privé ?

Directeurs écoles publiques et Résultats

Rubriques		Public		Moyenne CP Public	Moyenne CM1 Public
		Nombre	%		
Sexe	F	29	18%	6,82	7,04
	M	135	82%	5,90	5,70
Age	30 à 39 ans	11	7%	5,66	5,34
	40 à 49 ans	63	38%	5,85	5,55
	50 à 59 ans	90	55%	6,26	6,27
Parle la langue du milieu	Oui	133	81%	6,07	5,99
	Non	31	19%	6,00	5,70
Fonction	Directeur chargé de cours	163	99%	6,08	5,95
	Directeur déchargé (non titulaire) de cours	1	1%	3,07	4,17
	Pas de réponse		0%		
Expérience en tant qu'Instituteur avant d'être nommé Directeur	Moins de 5 ans	8	5%	5,14	4,82
	5 - 9 ans	33	20%	6,12	5,99
	10 - 20 ans	76	46%	5,95	5,87
	Plus de 20 ans	44	27%	6,36	6,38
	Pas de réponse	3	2%	6,08	4,59
Expérience au poste de Directeur	Moins de 5 ans	47	29%	6,33	5,71
	5 - 9 ans	40	24%	5,53	5,63
	10 - 20 ans	65	40%	6,36	6,50
	Plus de 20 ans	10	6%	4,72	4,75
	Pas de réponse	2	1%	7,23	4,93
Ancienneté au poste de Directeur dans l'école	1 an	29	18%	5,42	5,25
	2 ans	26	16%	6,70	6,22
	3 ans	19	12%	6,18	5,99
	4 ans	10	6%	5,37	4,13
	5 - 9 ans	47	29%	5,74	5,74
	10 ans et plus	33	20%	6,71	7,10
Diplôme académique le plus élevé obtenu	BE / BEPC / CAP	152	93%	6,14	6,03
	BAC	8	5%	4,46	5,02
	Diplôme universitaire	2	1%	7,05	4,49
	Autres diplôme	1	1%	7,03	4,92
	Pas de réponse	1	1%	3,49	2,43
Diplôme professionnel plus élevé obtenu	CEFP	1	1%	3,47	6,15
	CEAP		0%		
	CAP	161	98%	6,08	5,92
	Pas de réponse	2	1%	5,73	7,03
	Moins d'un mois	11	7%	6,35	6,78

Rubriques		Public		Moyenne CP Public	Moyenne CM1 Public
		Nombre	%		
Durée de la formation pédagogique initiale	1 à moins de 3 mois	23	14%	6,02	5,08
	3 à moins de 6 mois	4	2%	4,82	6,07
	6 à 9 mois	80	49%	5,78	5,91
	Plus d'une année scolaire	43	26%	6,63	6,22
	n'a pas reçu de formation pédagogique initiale	2	1%	6,51	5,75
	Pas de réponse	1	1%	5,87	4,35
	Oui	114	70%	5,92	5,94
Formation complémentaire pédagogique au cours des deux dernières années	Non	50	30%	6,38	5,94
	Moins de 10 jours	90	55%	5,78	5,84
Durée de la formation complémentaire pédagogique	10 à 20 jours	14	9%	5,60	5,50
	Plus de 20 jours	10	6%	6,78	6,47
	Pas de réponse	50	30%	6,55	6,13
	Oui	87	53%	5,93	5,71
Formation gestion (Administrative et financière)	Non	77	47%	6,21	6,19
Milieu	Zone rurale	121	74%	5,88	5,55
	Zone urbaine	41	25%	6,51	6,89
	Pas de réponse	2	1%	7,83	8,46

82% des directeurs des écoles publiques sont des hommes (mais les femmes obtiennent de bien meilleurs résultats en moyenne) dont la majorité ont entre 50 et 59 ans, cette catégorie obtenant les meilleurs résultats moyens. Ils parlent la langue du milieu et sont directeurs chargés de cours, c'est-à-dire qu'ils tiennent une classe, généralement le CM2, et sont responsables des formalités administratives ainsi que de la supervision pédagogique des enseignants. 46% d'entre eux ont été instituteurs entre 10 et 20 ans avant de devenir directeur (cette catégorie obtient les meilleurs résultats) et seulement 5% n'ont que 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant. L'expérience en tant que directeur varie beaucoup, mais 49% ont plus de 5 ans d'expérience. Les directeurs en poste depuis au moins 10 ans obtiennent les meilleurs résultats. Les directeurs ne sont pas plus diplômés que les enseignants puisque 93% ont le BEPC comme diplôme le plus élevé. 98% ont le CAP. La durée de la formation initiale est très variable, ceux qui ont suivi la plus longue obtenant généralement les meilleurs résultats.

Une formation complémentaire a eu lieu, mais celle-ci ne joue aucun rôle dans les résultats obtenus dans les classes. Ici encore, on observe que la formation complémentaire la plus longue est associée aux meilleurs résultats. La formation en gestion ne contribue pas du tout aux résultats, en fait c'est plutôt le contraire. Les écoles en zone urbaine obtiennent des résultats supérieurs à ceux des écoles rurales.

Directeurs Ecoles Privées

Rubriques		Privé		Moyenne CP Privé	Moyenne CM1 Privé
		Nombre	%		
Sexe	F	7	19%	10,07	9,76
	M	29	81%	8,66	8,77
Age	30 à 39 ans	5	14%	9,32	9,98
	40 à 49 ans	13	36%	9,60	9,10
	50 à 59 ans	10	28%	8,22	8,64
	Plus de 60 ans	8	22%	8,50	8,52
Parle la langue du milieu	Oui	33	92%	8,71	8,75
	Non	3	8%	11,43	11,35
Fonction	Directeur chargé de cours	15	42%	8,91	9,16
	Directeur déchargé (non titulaire) de cours	8	22%	9,76	8,50
	Directeur par intérim	2	6%	8,42	7,24
	fondateur/directeur dans le privé	9	25%	8,02	8,83
	Pas de réponse	2	6%	10,44	11,70
Expérience en tant qu'Instituteur avant d'être nommé Directeur	Moins de 5 ans	9	25%	8,18	8,15
	5 - 9 ans	11	31%	9,77	10,38
	10 - 20 ans	14	39%	8,43	8,48
	Plus de 20 ans	2	6%	11,26	8,01
Expérience au poste de Directeur	Moins de 5 ans	9	25%	8,30	9,35
	5 - 9 ans	11	31%	9,17	8,39
	10 - 20 ans	6	17%	10,31	9,85
	Plus de 20 ans	8	22%	8,38	8,76
	Pas de réponse	2	6%	8,60	8,50
Ancienneté au poste de Directeur dans l'école	1 an	6	17%	9,06	9,21
	2 ans	4	11%	10,46	9,97
	3 ans	1	3%	8,47	6,21
	4 ans	4	11%	6,18	8,53
	5 - 9 ans	12	33%	8,59	8,26
	10 ans et plus	9	25%	9,91	9,79
Diplôme académique le plus élevé obtenu	CEPE / CEFEB / CEP	1	3%	10,55	8,01
	BE / BEPC / CAP	27	75%	8,66	8,89
	BAC	3	8%	8,54	9,39
	Diplôme universitaire	4	11%	9,92	9,39
	Autres diplôme	1	3%	11,97	9,09
	Pas de réponse		0%		

Rubriques		Privé		Moyenne CP Privé	Moyenne CM1 Privé
		Nombre	%		
Diplôme professionnel le plus élevé obtenu	Aucun diplôme	12	33%	8,81	8,60
	CEFP		0%		
	CEAP	4	11%	6,49	9,24
	CAP	18	50%	9,18	9,23
	Pas de réponse	2	6%	12,35	8,20
Durée de la formation pédagogique initiale	Moins d'un mois	4	11%	9,99	8,18
	1 à moins de 3 mois	9	25%	8,55	8,67
	3 à moins de 6 mois	1	3%	3,56	7,52
	6 à 9 mois	8	22%	8,55	8,72
	Plus d'une année scolaire	10	28%	9,60	9,32
	n'a pas reçu de formation pédagogique initiale	3	8%	10,76	11,02
	Pas de réponse	1	3%	4,58	8,42
Formation complémentaire pédagogique	Oui	23	64%	8,95	9,05
	Non	13	36%	8,90	8,81
Durée de la formation complémentaire pédagogique	Moins de 10 jours	17	47%	9,46	9,26
	10 à 20 jours	4	11%	8,83	9,34
	Plus de 20 jours	2	6%	9,39	9,62
	Pas de réponse	13	36%	8,21	8,36
Formation complémentaire sur la gestion (Administrative et financière)	Oui	8	22%	10,67	10,34
	Non	28	78%	8,44	8,57
Milieu	Zone rurale	12	33%	8,03	8,46
	Zone urbaine	23	64%	9,43	9,29
	Pas de réponse	1	3%	8,35	7,46

Les directeurs des écoles privées sont surtout des hommes (81%), mais les femmes obtiennent de meilleurs résultats qu'eux. 22% ont plus de 60 ans, ce qui indique que certains directeurs sont des enseignants retraités du public qui ont fondé une école ou qui ont été recrutés en tant que directeur, probablement après avoir été directeur dans le public. On retrouve dans le privé des directeurs ayant exercé le métier d'enseignant pendant une longue période (10 ans et plus) et seulement 25% ont moins de 5 ans d'expérience en tant que directeur. Les $\frac{3}{4}$ ont obtenu le BEPC et 50% ont obtenu le CAP, diplôme professionnel qui ne procure aucun avantage en ce qui concerne la performance des élèves. La formation professionnelle longue procure un avantage, si l'on ignore les très bons résultats des 3 directeurs qui n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle. En dessous de 5, les moyennes sont instables. Une formation complémentaire pédagogique procure un léger avantage et une formation complémentaire en gestion procure un avantage certain. 34% des directeurs déclarent travailler dans une zone rurale, ces écoles obtenant des résultats quelque peu inférieurs à ceux des écoles urbaines.

Les réponses des directeurs confirment la vaste majorité des liens établis préalablement. Par exemple, le nombre de visites par le CP ou le CCS améliore les résultats, dans les écoles publiques et privées. Les directeurs déclarent que les enseignants arrivent toujours ou souvent à l'heure, ces derniers obtenant des moyennes quelque peu inférieures par rapport aux enseignants qui arrivent toujours à l'heure (selon le directeur) et ce dans le privé comme dans le public. L'absentéisme est peu fréquent, selon les directeurs. Le nombre de jours non travaillés, pour quelque raison que ce soit, affecte les résultats également : moins ils sont nombreux, meilleurs sont les résultats. 15% des écoles publiques déclarent que plus de 20 jours d'absence ont été observés alors que cette proportion des écoles est de 0 dans le privé. Selon les directeurs, 98% des élèves arrivent à l'heure, ce chiffre étant de 100% pour les écoles privées.

La dernière question posée aux directeurs leur demandait s'ils étaient satisfaits du choix de leur profession. Seulement 20% ont répondu « non », mais cette insatisfaction n'a que très peu d'influence sur les résultats obtenus dans les classes. Il en était de même pour les enseignants.

CONCLUSION

Les résultats précédents sont tout à fait cohérents : les ressources humaines et matérielles affectent les résultats et certaines pratiques y contribuent également, comme le soutien des directeurs.

TROISIEME PARTIE

Le but de ma troisième partie est de déterminer si les résultats demeurent inchangés lorsque les données sont analysées différemment, cette fois en utilisant deux types de régression à variables multiples. Ces analyses statistiques se justifient par le fait qu'il est impossible de résumer tout ce qui se fait dans une classe en n'examinant les liens qu'entre deux variables seulement car une classe constitue un système social dont les composantes interagissent.

Analyse basée sur les régressions à variables multiples ¹⁷

Une régression est une représentation mathématique des liens qui unissent une variable dépendante (ici, la note obtenue par un élève ou la moyenne d'une classe) à des variables indépendantes (ici, la formation des enseignants, la disponibilité des manuels, etc.), ensemble et non séparément. Par exemple, il serait possible que le lien entre le diplôme académique de l'enseignant et les résultats disparaissent lorsque la formation de l'enseignant est introduite dans l'équation. L'analyse utilise d'abord une régression de type des moindres carrés et, ensuite, une régression avec regroupement des erreurs standard pour des raisons qui seront explicitées plus avant.¹⁸

RESUME DES RESULTATS

Les résultats des analyses ne diffèrent pas suffisamment entre les classes pour les résumer séparément. Ces résultats justifient une conclusion : les éléments qui constituent une classe sont liés, mais certains affectent la performance plus que d'autres. Lorsqu'un enseignant confronte des handicaps (effectifs trop nombreux pour la capacité d'accueil, manuels en nombre insuffisant, élèves maîtrisant peu le français, etc.), ses capacités de gestion de la classe sont dépassées et les résultats diminuent. Moins les handicaps seront importants, meilleure sera la gestion de la classe et meilleurs seront les résultats.

Les régressions montrent que la formation de l'enseignant, surtout une formation professionnelle d'un an obtenue après avoir obtenu le BAC, augmente les résultats probablement parce que cet enseignant dispose de ressources intellectuelles et professionnelles supérieures. Si, de plus, cet enseignant utilise les manuels et les guides (ce qu'il sera plus en mesure de faire s'il a été formé), les résultats seront

¹⁷ Etant donné la nature des données disponibles et le type de question posée par l'analyse, une approche basée sur les régressions à variables multiples est appropriée.¹⁷ L'analyse présente des régression à variables multiples linéaires. Des analyses ultérieures pourront déterminer si des effets du second degré existent ou si des modèles plus complexes sont plus appropriés.

¹⁸ Ce genre d'analyse a été réalisée dans le cas des données PASEC et a permis de comparer les effets de diverses politiques éducatives, les variations entre les pays permettant ce genre de comparaison. Par exemple, voir les travaux de Michaelowa, K. and A. Wechtler (2006): *The Cost-Effectiveness of Inputs in Primary Education: Insights from the Literature and Recent Student Surveys for Sub-Saharan Africa*, Study commissioned by the Association for the Development of Education in Africa (ADEA), ADEA Working Document, Paris.

également meilleurs. Autrement dit, si l'enseignant est équipé pour affronter les obstacles qu'il rencontre, les résultats seront meilleurs. Par contre, l'absence de ressources en classe et une proportion élevée d'élèves mal assistés donnent lieu à de mauvais résultats. Une variable extra-scolaire a un effet positif : la proportion d'élèves dont le père connaît le français. Donc, plus cette proportion est élevée, plus le travail de l'enseignant est facilité et vice versa. Cela pourrait expliquer les faibles résultats obtenus dans les zones rurales ainsi que les bons résultats obtenus par les écoles privées urbaines.

Cette interprétation des résultats suggère que la politique éducative devrait examiner comment réduire le nombre et l'importance des handicaps que confronte un enseignant au début de l'année scolaire. Ceci implique que le profil des élèves sera connu, l'inventaire de la classe réalisé ainsi que les compétences spécifiques de cet enseignant. Tout ceci pourrait ensuite amener des soutiens différenciés de la part du directeur, du CP et du CCS, voire de l'UP, responsables qui devront nécessairement tenir compte des moyens dont ils disposent pour élaborer un plan d'action. Une telle approche, si elle était retenue, implique que les CS disposeraient de leurs propres moyens afin d'adapter les allocations aux réalités des écoles dans la CS.

CP

Les Ressources Humaines

Afin de modéliser les effets du capital humain sur les scores, le genre de l'enseignant, son diplôme académique, et sa formation professionnelle sont introduits dans le modèle. Le genre prend la forme d'une variable binaire, le sexe masculin étant la catégorie de référence. Trois groupes de variables binaires mesurent l'éducation et la formation. Une variable binaire mesure si l'enseignant a fréquenté la terminale ou non. Cette catégorie a été retenue à cause du faible nombre d'enseignants ayant le BAC. Le diplôme professionnel est également une variable binaire, les enseignants n'ayant aucune formation professionnelle étant la catégorie de référence.

La durée de la formation est mesurée par 4 variables binaires selon que l'enseignant n'a bénéficié d'aucune formation, qu'il a reçu une formation durant entre 1 et 3 mois, entre 3 et 9 mois ou un an et plus. Enfin, le nombre d'années d'expérience professionnelle est inclus.

Les Ressources des Elèves

Afin de modéliser l'effet des ressources des élèves sur les notes obtenues, l'effectif est introduit dans le modèle. Le modèle utilise la proportion de parents comprenant le français. Il s'agit d'une variable ordinaire allant de 1 à 5, 1 indiquant que tous les élèves ont un père qui comprend bien le français, 2 que presque tous les pères comprennent le français, 3 que c'est la moitié, 4 qu'il n'y a que quelques pères qui comprennent le français et 5 qu'aucun père ne comprend le français.

Plusieurs variables indépendantes auraient pu être incluses dans le modèle, mais certaines d'entre elles en fait mesurent un même concept latent. Elles sont colinéaires et ne peuvent donc pas être incluses dans le modèle. Ces variables concernent surtout les variables incluses dans le modèle des

ressources des élèves. C'est pourquoi une échelle a été créée qui mesure le nombre de bics, de cahiers and d'ardoises dont les élèves disposent. L'échelle varie entre 3 et 12, le chiffre augmentant avec le nombre de ressources disponibles. Cette échelle a un coefficient Alpha de Cronbach de 0,80.

La possession des manuels de français et de mathématique est elle aussi colinéaire et seule la possession du manuel de français est utilisée dans le modèle. Cette variable est mesurée en calculant le nombre d'élèves pour chaque manuel de français: 1, 2, 3, 4 ou 5 élèves pour chaque manuel, la dernière catégorie comprenant les élèves qui ne possède aucun manuel.

L'évaluation des conditions de travail par l'enseignant sont incluses dans le modèle. La perception de la salle est binaire: l'enseignant la trouve-t-elle satisfaisante pour tous les élèves ou non. Une autre variable, elle aussi binaire, mesure si les ressources disponibles sont suffisantes ou non. La proportion d'élèves assis confortablement prend la forme d'une variable ordinale allant de 1 à 5, 1 indiquant que tous les élèves sont assis correctement, 2 presque tous, 3 que c'est la moitié, 4 quelques-uns et 5 qu'aucun élève est assis confortablement.

Enfin, le modèle inclut 2 variables mesurant le temps disponible pour l'apprentissage. L'assiduité est une variable ordinale allant de 1 à 4, 1 indiquant que l'élève est très souvent absent, et 4 qu'ils ne le sont jamais. Les retards prennent aussi la forme d'une variable ordinale entre 1 et 4, 1 indiquant que les élèves arrivent à l'heure très souvent et 4 qu'ils sont très souvent en retard.

Les Pratiques pédagogiques

Le dernier modèle comprend 6 aspects des pratiques pédagogiques. Quatre de ces variables concernent l'utilisation par l'enseignant du manuel de français, de mathématique et celle du guide de français et de mathématique. Chacune de ces variables est binaire et indique que l'enseignant utilise ces ressources très souvent ou non.

A ces variables s'ajoute une variable binaire indiquant que l'enseignant n'est pas d'accord que les élèves pas du niveau retardent le progrès des autres. Le soutien accordé par les supérieurs prend la forme d'une variable binaire qui indique que le directeur est très souvent disponible et une autre que le CCS ou CP est disponible très souvent. Enfin, le salaire de l'enseignant et le nombre de jours d'absence sont inclus. 3 enseignants ayant rapporté qu'ils avaient été absents 50, 70 et 90 jours ont été exclus de l'analyse car il était impossible de vérifier que ces chiffres très élevés étaient corrects.

Tableau III.1 Capital Humain

	Modèle 1	Modèle 2
Genre	1.197 (1.89)	1.359* (2.17)
Fréquentation de la première	1.549* (2.56)	1.665** (2.80)
Diplôme professionnel	-0.181 (-0.28)	0.120 (0.19)

1-3 Mois Formation	-1.072 (-0.96)	-1.314 (-1.20)
3-9 Mois Formation	1.217 (0.96)	1.328 (1.05)
Une année formation	-2.154 (-1.88)	-2.112 (-1.85)
Expérience	-0.116 (-0.60)	0.137* (2.04)
Expérience ²	0.011 (1.38)	- -
Constante	24.005*** (20.18)	23.077*** (23.17)
N	2012.000	2012.000
r ²	0.017	0.016

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Les résultats du modèle capital humain utilisant les scores individuels comme variable dépendante se trouvent dans le tableau ci-dessus. Le 2^{ème} modèle est préférable et indique que **la possession d'un diplôme professionnel ainsi que le type de formation n'influence pas la note de l'élève. Les élèves ayant une enseignante ayant fréquenté la terminale obtiennent en moyenne un score supérieur de 0,38 points que ceux ayant une enseignante n'ayant pas atteint ce niveau scolaire.** Enfin, pour chaque année d'expérience complémentaire, le score augmente faiblement, de 0,035 points.

Le modèle 1 détermine si un effet quadratique existe, étant donné que les enseignants pourraient obtenir de meilleurs résultats jusqu'à un certain nombre d'années d'expérience, cette amélioration cessant et les résultats diminuant en fin de carrière. Cette possibilité ne correspond pas aux résultats du modèle 1. De plus, le modèle permet de déterminer si les enseignants ayant obtenu un diplôme professionnel and ayant fréquenté la terminale améliorent leur performance au fur et à mesure qu'ils gagnent de l'expérience. Cette hypothèse ne peut pas être retenue.

Régression avec Regroupement

Afin de refléter la nature des données (les élèves sont tous dans une même classe tenue par un enseignant), deux analyses supplémentaires ont été réalisées. Une régression a été calculée, mais cette fois l'erreur standard a été regroupée sur l'enseignant. Cette technique permet de tenir compte des effets non mesurés de l'enseignant et de la classe sur les résultats. Enfin, une analyse utilisant la technique des moindres carrés en utilisant comme variable dépendante la moyenne de la classe a été réalisée. Ces deux analyses ne révèlent aucun effet des variables indépendantes (le capital humain) sur les résultats.

Tableau III.2 Les Ressources des élèves

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
# d'élèves dans la Classe	-0.018 (-1.02)	-0.018 (-1.03)	-0.016 (-0.90)
Père ne comprend pas le français	-1.738*** (-3.68)	-2.061*** (-4.35)	-2.258*** (-4.81)
Matériel pour Ecrire	0.242 (1.72)	0.306* (2.20)	- -
La classe est satisfaisante pour tous les élèves	-0.793 (-1.10)	-0.351 (-0.49)	-0.251 (-0.35)
Fournitures suffisantes?	1.729** (2.93)	- -	- -
Proportion d'élèves assis normalement	-1.463*** (-7.02)	-1.475*** (-7.09)	-1.494*** (-7.16)
# d'élèves par manuel de français	-0.394 (-1.15)	-0.581 (-1.87)	-0.651* (-2.09)
Assiduité des élèves	1.032* (1.97)	1.101* (2.10)	1.008 (1.97)
Fréquence des retards	-2.060*** (-5.07)	-2.131*** (-5.30)	-2.134*** (-5.29)
Constante	34.530*** (10.25)	36.042*** (10.62)	40.448*** (15.24)
N	2338.000	2368.000	2368.000
r2	0.059	0.059	0.057

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Les résultats du tableau précédent indiquent que plusieurs variables mesurent une réalité sous-jacente commune. Le modèle 1 représente le modèle complet et il indique que les ressources disponibles pour écrire (cahiers, ardoises) ainsi que l'accès au manuel de français n'ont pas d'effet significatif. Cependant, lorsque la perception par l'enseignant que la classe dispose d'un nombre de fournitures suffisant est exclus du modèle, la disponibilité des ressources pour l'écriture affecte les scores d'une manière significative. Il pourrait s'agir d'un effet cumulatif : si la classe ne dispose pas de matériel suffisant et si les élèves ne disposent pas de ce dont ils ont besoin pour écrire, alors la performance est affectée négativement.

De plus, si l'on élimine l'accès au matériel d'écriture du modèle, le nombre d'élèves devant partager le manuel de français réduit les notes obtenues. Tout ceci indique que ces 3 variables mesurent la disponibilité de ressources et le modèle complet conserve cette variable car il est probable que la perception de l'enseignant est juste. **Les élèves dont les enseignants estiment que les fournitures sont suffisants obtiennent 0,42 points de plus que les enseignants qui pensent qu'elles ne le sont pas.**

La proportion d'élèves dont la famille ne comprend pas le français affecte les résultats négativement. Il faut noter que la proportion d'élèves assis incorrectement affecte négativement les résultats, l'effectif actuel n'affecte pas les résultats. Plus les élèves sont fréquemment en retard, plus la moyenne est basse, ce qui n'est pas surprenant.

Tableau III.4 Les Ressources des élèves régression avec regroupement

	Modèle 1 Erreur type groupée	Modèle 2 Erreur type groupée	Modèle 1 Score moyen classe	Modèle 2 Score moyen classe
# d'élèves dans la Classe	-0.018 (-0.38)	-	-0.017 (-0.33)	-
Père ne comprend pas le français	-1.738 (-1.46)	-2.412 (-1.96)	-1.746 (-1.42)	-2.425 (-1.96)
Matériel pour Ecrire.	0.242 (0.62)	-	0.229 (0.56)	-
La classe est satisfaisante pour tous les élèves	-0.793	-	-0.872	-
Fournitures suffisantes?	(-0.38)	-	(-0.41)	-
	1.729 (1.02)	-	1.642 (0.94)	-
Proportion d'élèves assis normal.	-1.463* (-2.57)	-1.626** (-3.21)	-1.492* (-2.53)	-1.625** (-3.18)
# d'élèves par manuel de français	-0.394 (-0.40)	-	-0.382 (-0.38)	-
Assiduité des élèves	1.032 (0.69)	-	1.080 (0.70)	-
Fréquence des retards	-2.060 (-1.73)	-	-2.018 (-1.64)	-
Constante	24.228** (2.61)	37.203*** (7.45)	24.374* (2.54)	37.200*** (7.42)
N	2338.000	2413.000	157.000	162.000
r ²	0.059	0.042	0.104	0.074

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau précédent présente les résultats du même modèle, mais en regroupant les erreurs standard d'une part, et en utilisant la moyenne obtenue par toute la classe, de l'autre. **Deux variables indépendantes affectent les résultats : la proportion des pères qui comprennent le français ainsi que la proportion d'élèves mal assis.** Il est possible que ces deux variables en réalité captent un concept commun, peut-être un état de dénuement culturel et physique particulièrement prononcé. L'effet négatif de la variable "proportion d'élèves mal assis" demeure lorsque d'autres variables sont introduites, qu'il s'agisse d'une régression ordinaire ou par regroupement. D'ailleurs, les résultats obtenus dans les deux types de régression sont essentiellement identiques.

Tableau III.5 Pratiques Pédagogiques

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
Utilise souvent man.français	0.664 (0.70)	1.232 (1.59)	2.661** (3.48)	- -	- -	- -
Utilise souvent manuel math	1.718 (1.46)	- -	- -	4.375*** (6.10)	- -	- -
Utilise souvent guide français	5.111 (2.26)	4.797*** (5.91)	- -	- -	5.175*** (6.55)	- -
Utilise souvent guide Math	-1.362 (-0.57)	- -	- -	- -	- -	5.067*** (6.32)
Ne pense pas que les élèves en difficulté retardent les autres	-1.016 (-1.05)	-1.059 (-1.10)	-0.998 (-1.04)	-0.858 (-0.90)	-1.069 (-1.11)	-0.970 (-1.01)
Directeur souvent disponible	0.443 (0.57)	0.381 (0.50)	1.670* (2.37)	1.230 (1.74)	0.361 (0.47)	0.520 (0.69)
CP a visité l'école	0.226 (0.33)	0.267 (0.39)	-0.361 (-0.52)	-0.124 (-0.18)	0.400 (0.59)	0.330 (0.49)
Salaire de l'enseignant	>0.001*** (4.44)	>0.001*** (4.47)	>0.001*** (5.19)	>0.001*** (4.78)	>0.001*** (4.47)	>0.001*** (4.48)
Absences de l'enseignant	-0.155*** (-3.23)	-0.152*** (-3.18)	-0.171*** (-3.54)	-0.168*** (-3.68)	-0.159*** (-3.38)	-0.155*** (-3.27)
Constante	15.989*** (12.54)	16.038*** (12.55)	17.858*** (13.93)	16.946*** (13.96)	16.752*** (14.15)	16.679*** (14.00)
N	1729.000	1729.000	1729.000	1729.000	1729.000	1729.000
r2	0.055	0.054	0.040	0.049	0.053	0.052

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau précédent présente les résultats du modèle pédagogique et utilise les résultats individuels comme variable dépendante (erreur standard robuste). Les modèles 1 et 3-6 indiquent que **les enseignants qui utilisent le manuel de l'enseignant en français et en mathématique ainsi que les guides de l'enseignant en mathématique et en français obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui les utilisent peu**. Il faut noter que ces deux variables sont colinéaires et qu'elles ne peuvent donc pas être utilisées dans le même modèle. Si l'on introduit d'autres variables, les élèves faibles ralentissent le progrès des autres et le CP a visité l'école, celles-ci n'ont pas d'effet significatif. Si l'enseignant pense que son directeur est très souvent disponible, cette variable n'a d'effet significatif que dans le modèle 3. Etant donné, que l'effet de cette variable n'est pas significatif lorsque les variables mesurant l'utilisation des manuels et guides, **il est raisonnable de conclure que la disponibilité du directeur ne joue pas un rôle autonome. En fait, un directeur pourrait souligner l'importance des manuels et guides et cette recommandation du directeur pourrait être interprétée par l'enseignant comme démonstration de l'intérêt et de la disponibilité du directeur.**

Si l'on examine l'utilisation des ressources qu'utilisent les enseignants, on note que si l'on contrôle l'effet de la variable "attitude envers les élèves faibles" "disponibilité du directeur, visites par le CP et salaire de l'enseignant", les enseignants qui utilisent le manuel de français obtiennent des résultats

de 0,60 points supérieurs à ceux qui ne les utilisent pas. En utilisant les mêmes contrôles, les enseignants qui utilisent le manuel de mathématique obtiennent des scores de 1,1 point supérieur à ceux qui ne le font pas. Les enseignants qui utilisent le guide de français et celui de mathématique obtiennent des résultats de 1,25 point supérieur, ce qui est important. L'effet du salaire est faible. **Chaque jour d'absence supplémentaire de l'enseignant "coûte" 0,40 points aux scores.**

Tableau III.6 Pratiques Pédagogiques (Erreur standard regroupée)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Utilise souvent man.français	2.661 (1.43)	- -	- -	- -	- -
Utilise souvent manuel math	- -	4.375* (2.61)	- -	- -	2.069 (1.20)
Utilise souvent guide français	- -	- -	5.175** (2.67)	- -	5.098* (2.48)
Utilise souvent guide Math	- -	- -	- -	5.067* (2.58)	-1.383 (-0.62)
Ne pense pas que les élèves en difficulté retardent les autres	-0.998 (-0.36)	-0.858 (-0.32)	-1.069 (-0.39)	-0.970 (-0.35)	-1.007 (-0.36)
Directeur souvent disponible	1.670 (0.84)	1.230 (0.61)	0.361 (0.16)	0.520 (0.24)	0.450 (0.20)
CP a visité l'école	-0.361 (-0.20)	-0.124 (-0.07)	0.400 (0.22)	0.330 (0.18)	0.275 (0.15)
Salaire de l'enseignant	0.000 (1.61)	0.000 (1.49)	0.000 (1.39)	0.000 (1.39)	0.000 (1.38)
Absences de l'enseignant	-0.171 (-1.16)	-0.168 (-1.19)	-0.159 (-1.11)	-0.155 (-1.07)	-0.159 (-1.11)
Constante	17.858*** (4.80)	16.946*** (4.96)	16.752*** (4.88)	16.679*** (4.85)	16.282*** (4.73)
N	1729.000	1729.000	1729.000	1729.000	1729.000
r2	0.040	0.049	0.053	0.052	0.055

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tableau III.7 Pratiques Pédagogiques (moyenne de la Classe)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Utilise souvent man.français	2.582 (1.35)	- -	- -	- -	- -
Utilise souvent manuel math	- -	4.317* (2.52)	- -	- -	1.959 (1.10)
Utilise souvent guide français	- -	- -	5.169** (2.62)	- -	5.039* (2.37)
Utilise souvent guide Math	- -	- -	- -	5.065* (2.53)	-1.245 (-0.54)
Ne pense pas que les élèves en difficulté retardent les autres	-0.935 (-0.33)	-0.793 (-0.28)	-1.006 (-0.36)	-0.908 (-0.32)	-0.943 (-0.33)
Directeur souvent disponible	1.621 (0.79)	1.191 (0.58)	0.316 (0.14)	0.472 (0.21)	0.402 (0.18)
CP a visité l'école	-0.177 (-0.09)	0.054 (0.03)	0.579 (0.31)	0.509 (0.28)	0.463 (0.24)
Salaire de l'enseignant	0.000 (1.56)	0.000 (1.44)	0.000 (1.34)	0.000 (1.35)	0.000 (1.32)
Absences de l'enseignant	-0.163 (-1.07)	-0.160 (-1.10)	-0.150 (-1.03)	-0.146 (-0.98)	-0.150 (-1.01)
Constante	17.779*** (4.71)	16.830*** (4.87)	16.594*** (4.77)	16.523*** (4.74)	16.138*** (4.58)
N	116.000	116.000	116.000	116.000	116.000
r ²	0.072	0.088	0.097	0.094	0.099

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau précédent présente les résultats du modèle de pratiques pédagogiques, modèle qui utilise une équation avec regroupement des erreurs standards dans un tableau et dont la variable dépendante est le score individuel, d'une part, et la moyenne de la classe, de l'autre. Les résultats des deux spécifications du modèle sont très proches l'un de l'autre. **En ce qui concerne la moyenne de la classe, les seules variables qui affectent les résultats sont l'utilisation fréquente du manuel de mathématique par l'enseignant, ainsi que le manuel de français et le guide de mathématique.** Ces résultats sont stables même lorsqu'on introduit les autres variables indépendantes. Lorsqu'on contrôle l'effet de l'attitude des enseignants en ce qui concerne les élèves faibles, la disponibilité du directeur, le salaire de l'enseignant, les absences, l'utilisation du manuel de mathématique procure un avantage de plus de 1 point sur la moyenne de la classe. De plus, **les enseignants qui utilisent fréquemment le guide de français ainsi que le guide de mathématique obtiennent une moyenne de classe de 1,25 points supérieurs à ceux qui n'ont pas les mêmes pratiques pédagogiques. Ces résultats demeurent lorsque les autres variables indépendantes sont introduites dans l'équation.**

Tableau III.8 Modèle Complet

	Model 1	Model 2
Genre de l'enseignant	1.302 (1.77)	1.120 (1.53)
Fréquentation de la terminale	2.285*** (3.48)	1.938** (2.98)
Expérience	-0.051 (-0.54)	-0.029 (-0.30)
Père ne comprend pas français	-2.210*** (-3.86)	-2.108*** (-3.59)
Fournitures suffisantes ?	-0.532 (-0.83)	-0.314 (-0.49)
Elèves assis pas correctement	-0.987*** (-4.38)	-1.031*** (-4.58)
Assiduité des élèves	-1.633** (-2.91)	- -
Fréquence des retards	-0.788 (-1.59)	-0.437 (-0.95)
Utilisation fréquente du guide français	3.975*** (5.40)	3.944*** (5.47)
Salaire Enseignant	0.000*** (4.57)	0.000*** (4.19)
Absences de l'enseignant	-0.158*** (-3.61)	-0.161*** (-3.67)
Constante	33.788*** (10.63)	28.603*** (9.87)
N	1669.000	1684.000
r2	0.085	0.079

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau présente les résultats d'un modèle qui incorpore tous les facteurs qui se sont révélés comme une source d'influence sur la performance des élèves. Lorsqu'on contrôle pour les effets des variables ayant un effet sur la performance des élèves, le genre de l'enseignant, les années d'expérience, l'évaluation de la disponibilité des fournitures, et les retards des élèves ne sont plus significatifs. L'influence du salaire devient très faible.

Le modèle 2 indique que la proportion d'élèves ayant un père qui ne comprend pas le français et la proportion d'élèves mal assis affectent les résultats négativement. Les coefficients demeurent très proches de ceux obtenus dans les modèles précédents. Les enseignants qui utilisent fréquemment le guide de français obtiennent des résultats de 1 point supérieurs à ceux qui ne le font pas. Enfin, chaque jour d'absence de l'enseignant réduit le score des élèves de 0,04 points.

Tableau III.9 Modèle Complet

	Erreur standard regroupée	Score moyen
Père ne comprend pas le français	-2.197 (-1.78)	-2.212 (-1.78)
Elèves mal assis	-1.526** (-3.07)	-1.528** (-3.03)
Utilise souvent guide français	4.725** (3.22)	4.665** (3.15)
Constant	32.239*** (6.26)	32.301*** (6.22)
N	2413.000	162.000
r ²	0.058	0.103

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le modèle final regroupe les variables qui se sont montrées influentes, soit en utilisant les scores individuels par regroupement ou la moyenne de la classe. Si on examine le modèle qui utilise la moyenne de la classe comme variable dépendante, une proportion élevée d'élèves dont le père ne connaît pas bien le français n'affecte pas la moyenne de la classe lorsque le nombre d'élèves mal assis et l'utilisation du guide de français par l'enseignant sont contrôlés. Cependant, si l'on contrôle l'effet des deux autres variables, **une proportion plus importante d'élèves mal assis réduit la moyenne de la classe. De plus, les enseignants qui utilisent le guide de français souvent obtiennent des moyennes en moyenne de 1,13 point supérieur aux enseignants qui ne l'utilisent pas.** Etant donné le comportement identique des variables « utilisation du manuel de mathématique » et celle du guide de mathématique, nous concluons qu'il s'agit d'une variable commune : **l'utilisation de ressources pédagogiques.**

LES ELEVES DU CM1 PUBLIC

LES MODELES

Une classe dispose de ressources de différents types : le capital humain qu'apporte l'enseignant, les intrants pédagogiques (manuels, cahiers, etc.) et les ressources que représentent les élèves eux-mêmes (compétences maîtrisées préalablement, assiduité, par exemple). Chacun de ces modèles est testé. Ensuite, les 3 modèles sont fusionnés afin de déterminer les interactions entre toutes les variables.

Cette analyse a deux buts distincts : d'abord elle permettra de confirmer l'importance des variables présentées dans les analyses bi variées et, ensuite, elle permettra d'identifier des interactions éventuelles entre les variables. Ces interactions pourraient modifier les conclusions de l'analyse bi variée ou révéler des interactions susceptibles de modifier l'interprétation de l'analyse bi variée.

Le capital humain

Ce modèle inclut le genre de l'enseignant (on se rappellera que les enseignantes en général obtiennent de meilleurs résultats que les enseignants) ainsi que le diplôme académique, la formation et l'expérience professionnelle.

Le genre est une variable binaire et le sexe masculin est utilisé comme catégorie de référence. Le genre contribue aux résultats au CP et cette variable mesure des attributs « cachés » mais qui peuvent être importants pour les résultats : il est possible que les enseignantes soient plus patientes, par exemple, que les enfants leur fassent plus confiance tout simplement parce que ce sont des femmes. Même si tous les autres déterminants de la performance étaient identiques, une femme pourrait obtenir de meilleurs résultats et le modèle montrera si le genre affecte les résultats lorsque toutes les autres variables du modèle sont contrôlées, c'est-à-dire qu'elles ont des valeurs identiques pour les hommes et pour les femmes, sauf évidemment le genre.

Trois variables binaires mesurent le capital humain de l'enseignant. D'abord, le diplôme académique de l'enseignant : a-t-il obtenu le bac ou non ? Ensuite, la formation professionnelle inclut 3 variables, elles aussi binaires : l'enseignant a-t-il reçu une formation professionnelle ou non, a-t-il le CEAP ou non, a-t-il le CAP ou non ? Les comparaisons se feront par rapport aux enseignants qui n'ont aucun diplôme professionnel. Enfin, la durée de la formation prend aussi la forme d'une variable binaire dont les catégories sont les suivantes : aucune formation, entre 1 et 3 mois (oui ou non), entre 3 et 9 mois (oui ou non) ou un an ou plus (oui ou non). L'expérience professionnelle est classée selon sa durée en années.

Il est évident que la présence des ressources n'aura aucun effet sur l'apprentissage si elles ne sont pas utilisées. C'est pourquoi un modèle séparé mesure l'utilisation du manuel de français et de mathématique. Il en est de même pour le guide de français et de mathématique. Cependant, ces variables sont hautement corrélées et le modèle mesure l'utilisation très fréquente du manuel de français. Les résultats sont identiques si le modèle inclut la fréquence d'utilisation du manuel de mathématique plutôt que celle du manuel de français.

Quatre variables supplémentaires mesurent ce qui pourrait s'appeler « des conditions facilitatrices ». Pour mesurer l'attitude de l'enseignant envers sa tâche vis-à-vis d'un public très divers en termes de préparation, le modèle comprend la perception par l'enseignant que les élèves ayant des difficultés retardent le progrès de la classe. Pour mesurer l'influence du soutien auquel l'enseignant a accès, le modèle inclut la disponibilité du directeur ainsi que les visites par le CP ou le CCS. Le modèle comprend enfin le nombre de jours d'absence de l'enseignant.

Les ressources des élèves

Même si les analyses précédentes n'ont montré aucun effet des effectifs sur les résultats, cette variable pourrait cependant réduire ou augmenter l'effet d'autres variables. Par exemple, l'absence de formation pourrait être une difficulté qui pourrait être encore plus forte si les effectifs atteignent un certain seuil. Par contre, un enseignant bien formé pourrait mieux surmonter les difficultés que présente un effectif important. L'absence de lien entre les effectifs et les résultats pourraient provenir du fait que ce lien cache une réalité plus complexe. C'est pourquoi les effectifs sont inclus dans les équations.

Le même type de raisonnement justifie l'inclusion de la connaissance du français par les familles des élèves car une telle connaissance facilite la communication et l'apprentissage. Les catégories varient entre 2 (pratiquement tous les parents comprennent le français) et 5 (pratiquement aucun).

Ces deux variables (effectifs et compréhension du français par les parents) constituent des aspects de la classe sur lesquels l'enseignant n'a pratiquement aucune influence mais qui néanmoins affectent les résultats.

Il a été établi que la disponibilité de manuels constituait un élément important de l'apprentissage. Il avait été prévu de distinguer entre la disponibilité de manuels de français et de mathématique. Cette distinction n'a pas été possible car la corrélation entre la disponibilité des deux types de manuel était très élevée. La disponibilité du manuel de français a été utilisée.

L'apprentissage exige de la pratique. Comment apprendre à écrire si un élève écrit rarement ? Comment apprendre à lire s'il ne possède aucun manuel ? Il faut donc créer un modèle qui mesure la possibilité de pratiquer les compétences grâce à la présence d'outils de travail : bics, cahiers, ardoise. Ici encore, la colinéarité entre la possession de cahiers, de bics et d'ardoises était élevée et une échelle a été construite qui comprend la possession de bics, de cahiers et d'ardoises, échelle dont les valeurs oscillent entre 3 et 12, ce dernier chiffre indiquant la disponibilité de davantage de matériel avec lequel écrire. Cette échelle s'avère fiable avec un coefficient Alpha de Cronbach de 0,94.

D'autres ressources disponibles peuvent faciliter la tâche de l'enseignant : pense-t-il que la classe est d'une taille suffisante, pense-t-il que les élèves sont assis correctement et l'enseignant dispose-t-il de matériel suffisant.

Outre ces ressources, les analyses précédentes ont montré que le temps disponible pour l'apprentissage était important. Une variable ordinaire dont les valeurs oscillent entre 1 et 4 a été créée, ce dernier chiffre indiquant que les élèves ne sont jamais absents. Il en est de même pour la variable « retard », 4 indiquant que les élèves ne sont jamais à l'heure.

Les Pratiques Pédagogiques

Il n'est pas suffisant de disposer de ressources, encore faut-il les utiliser. De plus, cette utilisation est conditionnée par le contexte de la classe, son effectif par exemple. Le modèle « pratiques pédagogiques » regroupe plusieurs types de variables, allant de l'utilisation des guides de français par l'enseignant, par exemple, à la perception des conditions de travail par l'enseignant (taille physique de la classe, proportion des élèves assis confortablement), la disponibilité du directeur ainsi que les visites par les CP. Ce modèle est évidemment incomplet, étant donné que l'évaluation n'incluait pas d'observation de la classe.

RESULTATS :

Tableau III.10 Le capital humain

	Modèle 1	Modèle 2
Genre	-0.426 (-0.49)	-0.431 (-0.50)
BAC	-1.444* (-2.00)	-1.446* (-2.01)
CEAP	-0.226 (-0.30)	-0.227 (-0.30)
CAP	2.512** (3.12)	2.512** (3.12)
1-3 Mois Formation pro	5.786*** (4.78)	5.802*** (5.00)
3-9 Mois Formation pro	1.952 (1.54)	1.956 (1.55)
Durée formation	6.458*** (5.37)	6.459*** (5.37)
Expérience	-0.141 (-0.78)	-0.149** (-2.83)
Expérience ²	-0.000 (-0.05)	- -
Constante	19.739*** (16.29)	19.765*** (18.25)
N	2043.000	2043.000
r ²	0.031	0.031

t statistiques entre parenthèses * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le modèle 1 examine si un lien quadratique entre les variables, c'est-à-dire que l'expérience améliore la performance pendant les premières années, mais que cette contribution diminue plus tard. Par exemple, l'expérience pourrait contribuer à l'amélioration des résultats pendant les 5 premières années, mais cette amélioration cesserait après la 5^{ème} année et elle pourrait même diminuer après 10 ans d'expérience professionnelle.

Le modèle 2 dans le tableau ci-dessus suppose un lien linéaire entre l'expérience professionnelle et les résultats. Ce modèle indique que la performance diminue avec les

années d'expérience. En réalité, comme il a été documenté dans la 2^{ème} partie, l'expérience améliore les résultats pendant les 5 premières années, mais cette amélioration est faible et le modèle ci-dessus montre que ce lien n'est pas statistiquement significatif. Le genre de l'enseignant n'influence pas les résultats.

La formation de l'enseignant présente des résultats quelque peu complexes. D'abord, les élèves des enseignants titulaires du BAC obtiennent des résultats, en contrôlant pour les autres variables, inférieurs de 0,38 points par rapport aux enseignants qui n'ont pas de diplôme. Cependant, ce curieux résultat est plus que compensé par le fait que la formation professionnelle et la durée de cette formation ont un effet positif important. Ce résultat suggère que les titulaires du BAC tirent un plus grand profit à moyen terme de leur formation professionnelle que les autres. Autrement dit, ce sont des apprenants mieux préparés à continuer d'apprendre.

Les enseignants ayant reçu le CEAP n'obtiennent pas des résultats supérieurs à ceux qui n'ont pas de diplôme professionnel, mais les titulaires du CAP obtiennent, net des effets des autres variables, un score supérieur de 0,63 points que ceux qui n'ont pas ce diplôme et de 0,50 points comparé à ceux qui n'ont que le CEAP. Ainsi, **un enseignant ayant obtenu le BAC et le CAP produit de meilleurs résultats que celui qui n'a pas ce diplôme et qui n'a pas de diplôme professionnel ou seulement le CEAP.**

Les enseignants qui ont participé à un programme durant entre 1 et 3 mois obtiennent des résultats en moyenne de 1,43 point supérieur à ceux qui n'ont bénéficié d'aucune formation. Les enseignants ayant bénéficié d'une formation durant une année produisent des résultats de 1,69 point supérieur à ceux obtenus par les enseignants sans formation, tous les autres facteurs étant contrôlés. Cependant, les enseignants ayant été formés durant une période allant de 3 à 9 mois obtiennent des scores pratiquement identiques à ceux obtenus par les enseignants sans formation. Plus surprenant encore, les élèves dont l'enseignant a suivi une formation durant entre 1 et 3 mois obtiennent une moyenne de 0,94 points supérieure à ceux qui ont suivi une formation plus longue, entre 3 et 9 mois. Les élèves des enseignants ayant reçu une formation d'un an ou plus, obtiennent des résultats de 0,19 points supérieurs que ceux qui ont suivi une formation durant entre 1 et 3 mois. Ces enseignants ayant été formés pendant 1 an ou plus obtiennent des résultats de 1,13 points supérieurs que les enseignants ayant été formés entre 3 et 9 mois.

Il semble donc que la meilleure formation soit celle qui dure le plus longtemps. Cependant, la formation la plus courte, entre 1 et 3 mois, produit de meilleurs résultats que celle durant entre 3 et 9 mois. L'organisation des formations pourrait être responsable de ces résultats.

Le modèle 1 examine la possibilité d'un lien curvilinéaire entre l'expérience professionnelle et les résultats. En effet, un enseignant peut améliorer ses prestations au début de sa carrière,

mais cette progression éventuellement aura atteint son apogée.¹⁹ Les résultats indiquent que cette amélioration de la performance résultant de l'expérience professionnelle n'est pas présente parmi les enseignants du CM1. Le modèle a aussi considéré la possibilité que les titulaires du BAC et du CAP pourraient davantage améliorer leur performance que les autres enseignants. Cette hypothèse n'est pas confirmée. En fait, chaque année d'expérience supplémentaire réduit la performance des élèves de 0,04 points.

Les Ressources des Elèves

Tableau III.11 Ressources des élèves

	Coefficient
Effectifs	0.012 (0.55)
Famille comprend le français	-1.316** (-3.15)
Ressources pour écrire	0.435* (2.20)
Classe satisfaisante pour tous les élèves	2.992*** (3.30)
Fournitures suffisantes?	1.551** (2.60)
Elèves assis pas confortablement	-0.486 (-1.63)
# d'élèves par manuel de français	-1.138** (-2.59)
Assiduité	0.660 (1.22)
Elèves en retard	-2.466*** (-5.58)
Constante	27.177*** (7.51)
N	2202.000
r ²	0.048

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le nombre d'élèves dans la classe, la proportion assis confortablement ou l'assiduité n'affectent pas les résultats. L'analyse bi variée avait indiqué que l'assiduité affecte les résultats. Même en excluant du modèle la fréquence des retards, l'assiduité n'a pas d'effet significatif dans ce modèle. Cela suggère que l'absence d'effet est le résultat de la colinéarité

¹⁹ Il s'agit ici d'amélioration mesurée par des tests. Un enseignant chevronné peut très bien ne pas produire des résultats objectifs meilleurs qu'un collègue moins expérimenté, mais il pourrait affecter les élèves d'une manière intangible : confiance en soi, goût du travail bien fait, créativité, par exemple.

entre ces 2 variables. Il s'agit donc d'un phénomène réel : **les élèves absents sont souvent en retard, ou vice versa et il n'est pas possible de distinguer entre les effets d'une variable et ceux de l'autre.**

Si la proportion d'élèves provenant de familles maîtrisant peu le français est élevée, et si les élèves sont en retard, les résultats sont plus faibles, les effets des autres variables étant contrôlés.

En ce qui concerne **l'opportunité d'écrire**, la possession de bics, de cahiers et d'ardoises **augmente les résultats d'une manière significative**. Les élèves qui travaillent dans une salle de classe jugée satisfaisante par leur enseignant obtiennent un score de 0,75 points supplémentaires et ceux dont l'enseignant pense que le matériel est suffisant obtiennent un score de 0,38 points plus élevé que ceux dont l'enseignant juge le matériel comme étant insuffisant. **Enfin, pour chaque élève supplémentaire devant partager un manuel de français, le score total est réduit de 0,25 point, toutes les autres variables étant contrôlées**, par ailleurs.

Tableau III.12 Les pratiques pédagogiques

	Coefficient
Utilise fréquemment le manuel de français	2.557* (2.35)
Pense que les élèves faibles ne ralentissent pas les autres	2.589 (1.45)
Directeur disponible très souvent	-0.826 (-1.16)
CP ou CCS sont venus souvent	2.899*** (4.28)
Salaire	<0.001 (0.56)
Fréquence des absences de l'enseignant	-0.094* (-2.19)
Constant	17.903*** (8.84)
N	1889.000
r ²	0.015

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le salaire, un directeur souvent disponible et l'idée que les élèves faibles ralentissent l'apprentissage des autres n'ont pas d'effet sur les résultats. **Les enseignants qui utilisent le manuel de français fréquemment obtiennent des scores en moyenne de 0,63 points supérieurs que ceux qui ne le font pas. De plus, les écoles que le CCS ou le CP ont visité**

obtiennent des résultats de 0,75 points supérieurs aux autres. Enfin, chaque jour d'absence d'un enseignant réduit le score de 0,03 points (statistiquement significatif).

Le Modèle Complet

Le modèle complet inclut seulement les variables ayant eu un impact sur les résultats dans les 3 modèles précédents et celles qui sont nécessaires parce qu'elles font partie de variables dichotomiques. L'introduction de ces variables dans le modèle complet élimine l'effet des variables suivantes : matériel, nombre d'élèves partageant un manuel de français, fréquence des retards des élèves, fréquence d'utilisation du manuel de français par l'enseignant et les visites à l'école par le CP ou le CCS.

Tableau III.13 Modèle Complet

	Coefficient
BAC	-2.572** (-3.26)
CAP	4.061*** (4.81)
Formation 1-3 mois	5.577*** (4.58)
Formation 3-9 Mois	1.957 (1.50)
Formation 1 an	6.441*** (5.18)
Expérience	-0.164** (-2.95)
Famille ne comprend pas français	-1.247** (-2.66)
Matériel pour écrire	0.928*** (4.68)
Salle appropriée pour tous les élèves	2.713** (2.84)
Matériel suffisant?	0.908 (1.37)
# d'élèves par manuel français	0.184 (0.44)
Elèves souvent en retard	-0.521 (-1.12)
Enseignant Utilise manuel français fréquemment	0.392 (0.41)
CP ou CCS visité l'école	0.579

	(0.83)
Fréquence des absences enseignants	-0.132** (-3.25)
Constante	11.562** (3.29)
N	1813.000
r ²	0.070

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Si l'on contrôle les effets de toutes les variables explicatives, **les enseignants ayant le BAC produisent des résultats supérieurs à ceux des enseignants qui n'ont pas ce diplôme, leurs élèves** obtenant une note de 0,63 points supérieure. Le modèle complet confirme qu'au début de leur carrière, les titulaires du BAC obtiennent des résultats quelque peu inférieurs à ceux des autres enseignants, mais **ils compensent cette faible performance initiale grâce à la formation et les diplômes professionnels. Les enseignants possédant le CAP produisent des résultats en moyenne de 1 point supérieur à ceux obtenus par les élèves d'enseignants n'ayant que le CEAP ou aucun diplôme professionnel.** Les effets de la durée de la formation sont aussi confirmés ainsi que la conséquence négative de l'expérience professionnelle.

En ce qui concerne les élèves, **provenir d'une famille ne connaissant pas le français réduit la performance d'une manière significative.** Si l'enseignant considère la taille de sa classe satisfaisante (rappelons qu'il s'agit de la taille physique de la classe), les résultats s'améliorent de 0,69 points par rapport aux enseignants qui pensent que leur classe n'est pas d'une taille satisfaisante. **L'importance des instruments utilisés pour l'écriture est également confirmée.** Quelle que soit la procédure utilisée, cette variable demeure importante. **Le nombre de journées d'absence de l'enseignant affecte le score obtenu par les élèves.**

La moyenne des scores a été calculée pour chaque classe et cette moyenne a été utilisée comme variable dépendante dans une analyse des moindres carrés. Les résultats de ces deux modèles sont semblables. Dans les deux cas, **la seule variable indépendante qui affecte la performance des élèves d'une manière significative est la durée de la formation de l'enseignant.** Les enseignants ayant été formé entre 1 et 3 mois ainsi que ceux ayant été formés pendant une année produisent de meilleurs résultats que ceux qui n'ont pas bénéficié de formation. Les résultats du modèle utilisant la moyenne de la classe comme variable dépendante sont essentiellement identiques. Les enseignants ayant bénéficié d'une formation durant entre 1 et 3 mois et ceux ayant bénéficié d'une formation durant une année produisent des résultats de 1,70 points supérieurs à ceux obtenus par les enseignants n'ayant pas eu de formation, tous autres facteurs contrôlés.

Les enseignants ayant bénéficié d'une formation durant entre 3 et 9 mois n'obtiennent pas des résultats supérieurs à ceux des enseignants n'ayant aucune formation. Les enseignants ayant été formés pendant une année produisent des résultats de 1,2 points supérieurs à ceux des enseignants ayant été formés entre 3 et 9 mois. Lorsque l'impact potentiel des facteurs non observés concernant les caractéristiques des enseignants et de la classe, (soit en regroupant l'erreur type, soit en utilisant la moyenne de la classe), ces variables n'influencent pas les résultats.

Analyse avec regroupement de l'erreur type

La méthode des moindres carrés suppose que les observations sont indépendantes les unes des autres. Or, n'est pas le cas puisque les élèves ont été choisis à l'intérieur d'une classe et ont donc été soumis aux mêmes circonstances. D'ailleurs, la corrélation à l'intérieur de la classe est de 0,55. En regroupant les erreurs types, on suppose que les observations sont indépendantes entre les classes, ce qui est le cas, mais pas nécessairement à l'intérieur des regroupements. Cette technique ajuste l'erreur type pour chaque estimation et tient compte du fait que toutes les observations ne sont pas indépendantes. Les coefficients ne diffèrent pas de ceux obtenus par la méthode des moindres carrés car seulement l'erreur type change.

Tableau III.14 Modèle Capital humain I

	Erreur type avec regroupement	Score Moyen
Genre	-0.911 (-0.36)	-1.777 (-0.64)
BAC	-0.438 (-0.23)	-0.528 (-0.26)
CEAP	-0.397 (-0.20)	0.242 (0.11)
CAP	2.828 (1.24)	2.417 (1.00)
1-3 Mois Formation	5.741* (2.22)	5.736* (2.17)
3-9 Mois Formation	1.929 (0.72)	2.010 (0.73)
1 an Formation	7.128* (2.54)	6.718* (2.34)
Expérience	-0.096 (-0.76)	-0.073 (-0.56)
Constante	19.194*** (8.88)	19.095*** (8.77)
N	2058.000	141.000
r ²	0.035	0.055

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Afin de modéliser le fait que les données sont groupées (les élèves ont le même enseignant et travaillent dans la même salle), deux analyses supplémentaires ont été réalisées. Des régressions linéaires ont été calculées, la variable dépendante étant le score de chaque élève, mais en tenant compte du fait que les variables indépendantes sont groupées. L'erreur type est regroupée sur l'enseignant. Cette méthode permet de tenir compte d'effets non mesurés de l'enseignant ou de la classe.

Tableau III.15 Les Ressources des Elèves

	Modèle 1 Erreur type regroupée	Modèle 2 Erreur type regroupée	Modèle 3 Erreur type regroupée	Score Moyen
Effectifs	0.012 (0.21)	- -	-0.003 (-0.05)	- -
Pères ne comprenant pas le français	-1.316 (-1.01)	- -	-1.367 (-1.01)	- -
Matériel pour écrire	0.435 (1.01)	- -	0.435 (1.00)	- -
La classe est appropriée pour tous les élèves	2.992 (1.24)	- -	2.884 (1.17)	- -
Matériel suffisants?	1.551 (0.92)	- -	1.684 (1.00)	- -
Elèves assis pas confortablement	-0.486 (-0.61)	-1.261* (-2.09)	-0.740 (-1.05)	-1.178 (-1.92)
# of Students per French Book	-1.138 (-0.73)	- -	- -	- -
Elèves absents	0.660 (0.44)	- -	0.726 (0.48)	- -
Elèves en retard	-2.466 (-1.86)	-2.474* (-2.04)	-2.613* (-2.01)	-2.335 (-1.86)
Constant	27.177** (3.22)	31.959*** (11.01)	26.113** (3.08)	31.277*** (10.52)
N	2202.000	2232.000	2202.000	152.000
r ²	0.048	0.026	0.045	0.041

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Ces modèles produisent des résultats différents, selon que l'erreur type est regroupée ou que la variable dépendante utilisée est la moyenne obtenue par toute la classe. Dans le modèle par regroupement, **la proportion d'élèves mal assis et la fréquence des retards affectent négativement le score des élèves d'une manière significative**. Ce lien n'existe pas lorsqu'il s'agit de la moyenne de la classe.

Cependant, si l'on compare la 2^{ème} colonne avec la 4^{ème}, ces variables seraient significatives au niveau 0,05 en utilisant un test unilatéral. De plus, si l'on contrôle la durée de la formation, ni les places assises, ni les retards ne prédisent le score des élèves. La 3^{ème} colonne montre que les effets non significatifs des retards dans le modèle qui inclut toutes les variables indépendantes résulte de l'inclusion des effets de la disponibilité des manuels. Plus les retards sont importants, plus les résultats sont faibles, tous autres facteurs égaux.

La 2^{ème} colonne montre l'effet des élèves mal assis en contrôlant pour les retards. **Plus la proportion d'élèves jugés mal assis par l'enseignant est importante, moins élevés sont les scores.** Ce résultat n'est robuste que si les effectifs sont inclus, ce qui est logique puisque la probabilité que des élèves seront mal assis augmente avec l'effectif. L'inclusion d'autres variables indépendantes réduit à un niveau non significatif l'effet du nombre d'élèves mal assis, Ce résultat suggère que les variables mesurent des phénomènes similaires que l'on pourrait appeler "conditions défavorables", celles-ci prenant des aspects différents, mais toutes ayant des conséquences néfastes sur les résultats.

Les pratiques institutionnelles ne révèlent aucun effet sur les résultats.

Tableau III.16 Modèle Complet

	Regroupement des erreurs standard	Moyenne de la classe
1-3 Mois Formation	6.051** (3.04)	5.917** (2.94)
3-9 Mois Formation	4.624 (1.91)	4.681 (1.92)
1 année Formation	8.549*** (3.77)	8.087*** (3.52)
% élèves mal assis	-1.000 (-1.64)	-0.953 (-1.52)
Fréquence des retards	-2.210 (-1.94)	-2.064 (-1.73)
Constante	24.860*** (8.34)	24.405*** (7.97)
N	2232.000	152.000
r ²	0.051	0.078

t statistiques entre parenthèses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Le tableau précédent montre les résultats des modèles dont les variables indépendantes se sont avérées significatives lorsqu'il s'agissait de 2 variables seulement. **Les enseignants ayant reçu une formation durant entre 1 et 3 mois obtiennent des résultats moyens de 1,5 points supérieurs à ceux n'ayant obtenu aucune formation. Ceux dont la formation a duré 1 an obtiennent des résultats de 2 points supérieurs à ceux obtenus par les enseignants sans formation.** Ici encore, on observe que les enseignants ayant bénéficié d'une formation durant entre 3 et 9 mois obtiennent des résultats qui ne diffèrent pas significativement de ceux qui n'ont eu aucune formation. Cependant, ce lien approche la signification statistique. La différence entre les coefficients concernant les diverses longueurs des formations perdent leur signification statistique lorsqu'un contrôle pour la proportion d'élèves mal assis et la fréquence des retards. Cela pourrait suggérer que des conditions difficiles, comme les retards ou une proportion élevée d'élèves mal assis, taxent les capacités des enseignants.

Il a été mentionné à plusieurs reprises que les conditions qui prévalent dans un nombre très important de classes au Bénin taxent le savoir-faire des enseignants à tel point que les résultats sont compromis.

La réalité quotidienne que l'enseignant confronte ne lui permet souvent pas d'organiser une intervention réfléchie (à condition qu'il les connaisse) car tous les facteurs s'entremêlent et rendent une analyse difficile. Pour intervenir efficacement, il faudrait que l'enseignant puisse analyser, diagnostiquer et puiser dans sa boîte à outils professionnels pour sortir celui qui convient.

D'un point de vue de politique éducative, ce constat peut paraître décourageant. Mais il est possible de voir la situation différemment : en améliorant des situations qui peuvent relativement facilement l'être, comme le nombre de manuels ou de cahiers, par exemple, il devrait être possible d'améliorer la situation qualitative d'une manière suffisamment appréciable pour que les résultats s'en ressentent car le nombre de situations difficiles rencontrées par l'enseignant diminuerait, ce qui lui permettrait de se concentrer davantage sur les difficultés véritablement pédagogiques, provenant des élèves ou de la pédagogie utilisée, plutôt que d'autres facteurs, comme l'absence de cahiers.

CONCLUSION ET RECOMMANDATION

Les évaluations précédentes avaient constaté une insuffisance de l'apprentissage, que ce soit avant ou après l'introduction des « nouveaux » programmes. L'évaluation de 2011 confirme cette insuffisance dans les deux classes, en fait les pourcentages d'élèves n'ayant pas atteint les niveaux de compétence minimale est extrêmement proche des chiffres antérieurs. D'importantes inégalités existent entre les départements, les zones rurales et urbaines et entre les écoles publiques et privées. La classe où se trouve un élève affecte l'apprentissage. 56% des élèves du CM1 et du CP public obtiennent une moyenne égale ou inférieure à 6/20. Ils ne pourront donc pas travailler correctement dans la classe supérieure. Or, la majorité y est admise. Evidemment, un enfant ne détermine pas où il réside et, donc, l'école qu'il fréquente. Si toutes les écoles produisaient des résultats semblables à ceux des écoles privées urbaines, le niveau moyen serait satisfaisant.

La comparaison entre écoles privées urbaines et écoles publiques rurales montre que le contexte dans lequel l'école opère affecte les résultats. Ce contexte n'est pas seulement culturel (même si l'on inclut la pauvreté dans la définition de « culturel »), mais aussi organisationnel. Certaines écoles publiques obtiennent des résultats satisfaisants et ces résultats résultent d'actions spécifiques par leurs directeurs et leurs enseignants.

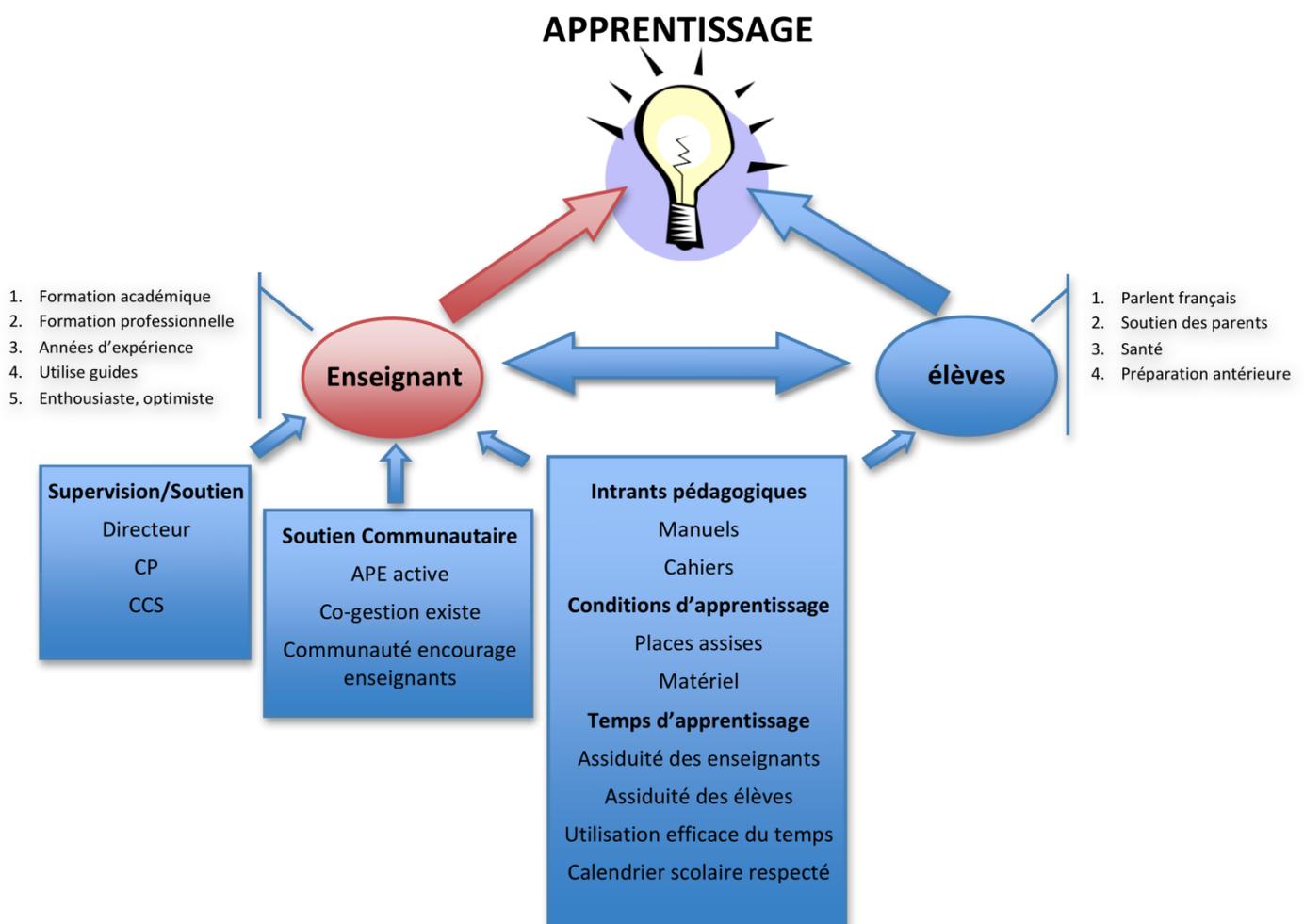
Les conséquences de l'insuffisance de nombreuses ressources ont été démontrées. Rappelons que « ressources » incluent les intrants pédagogiques, les ressources humaines que possèdent les enseignants et les ressources dont disposent les élèves, cahiers, ardoises, etc. Les élèves eux-mêmes constituent une ressource, en particulier leur connaissance du français. Les 25 meilleures classes disposent de davantage de ressources que les autres et c'est pourquoi elles obtiennent de meilleurs résultats.

La disponibilité des ressources essentielles ne peut se faire que si l'organisation est rigoureuse et soucieuse de gérer les ressources dont elle dispose de la manière la plus efficace. Cette organisation ne saurait être trop centralisée car les situations dans les classes sont loin d'être identiques et requièrent donc des solutions appropriées. Les autorités locales doivent donc pouvoir disposer de suffisamment de flexibilité pour décider quelles seront les remèdes les plus efficaces dans une situation donnée.

UN MODELE DE L'APPRENTISSAGE

Le schéma ci-dessous résume les déterminants de l'apprentissage et souligne l'importance de l'interaction entre enseignant et élèves, d'une part, et le rôle joué par les ressources dont les élèves et l'enseignant disposent, de l'autre. Dans la majorité des classes, des ressources essentielles manquent et l'enseignant se trouve démuné face à la complexité de la tâche. Les ressources disponibles constituent un continuum. Par exemple, une classe pourrait disposer de tous les manuels, mais les

élèves pourraient être mal assis (proportion variant selon la classe), le matériel pourrait être suffisant, etc. Chaque classe devient donc un amalgame qui est pratiquement unique, le nombre de permutations étant quasiment infini. Il est possible de visualiser les ressources disponibles dans une classe comme constituant le total d'un nombre élevé de caractéristiques, certains items facilitant la tâche de l'enseignant plus que d'autres. Lorsqu'il prépare sa prestation, l'enseignant doit tenir compte de la « personnalité » unique de sa classe et planifier son programme en conséquence. Beaucoup d'enseignants ne disposent pas d'une formation ou de ressources pédagogiques (à l'exception des guides) suffisantes pour pouvoir élaborer un programme spécifiquement adapté à leur classe. De plus, les classes sont très souvent hétérogènes et ce n'est pas un programme que l'enseignant devrait préparer, mais plusieurs. Même si un enseignant était disposé à élaborer plusieurs programmes, il se heurterait à une réalité : les manuels de l'année précédente ne seraient pas disponibles.



Gestion au niveau national, départemental et communal

La disponibilité de toutes les ressources est le produit de la gestion, depuis le niveau national jusqu'au niveau de l'école. Certaines carences exigent du temps pour les combler, la formation des enseignants en particulier. Par contre, d'autres requièrent un budget et de l'organisation pour que les manuels, le mobilier, etc. soient disponibles au début de l'année scolaire. Une étude récente de la Banque Mondiale décrit un principe général qui entrave une gestion efficace des services publics : « une cause fondamentale de la mauvaise qualité des services publics et de leur partialité, et pas seulement en éducation, provient du fait que ceux qui sont responsables de leur gestion ne sont pas tenus de rendre compte de leur gestion, ni à leurs supérieurs, ni aux citoyens ». ²⁰ Cette affirmation pourrait-elle s'appliquer au système éducatif béninois ?

RECOMMANDATIONS

La principale recommandation est de mettre en œuvre un programme d'amélioration simple qui utiliserait les structures existantes.

Il est également recommandé que ce programme soit mis en œuvre en deux étapes. La première porterait sur un nombre limité de CI et de CP (100 écoles) afin que tous les acteurs apprennent en faisant. Cette première phase serait mise en place non seulement pour tester la pertinence des mesures citées ci-dessous, mais aussi afin que les acteurs apprennent à mieux coopérer et à évaluer les résultats de leurs activités.

Une généralisation graduelle constituerait la deuxième phase. Cette phase exigerait que les acteurs ayant participé à la première phase au niveau local et communal soient étroitement impliqués dans le processus de généralisation. Ce processus de généralisation pourrait inclure des modifications des programmes de formation initiale et continue, des innovations concernant le déroulement de la carrière des enseignants, des directeurs et des autres responsables. Il est évident qu'un tel programme exigera plusieurs années. Cependant, en améliorant d'abord le CI et le CP, tous les élèves seront mieux préparés et, ainsi, la performance moyenne commencera à s'améliorer dès que ces élèves mieux formés entreront dans les autres classes.

Les axes stratégiques :

1. **Les intrants pédagogiques.** Tous les CI et CP disposeront des intrants pédagogiques avant la rentrée. La mise à disposition des élèves de cahiers supplémentaires afin de pratiquer les compétences sera étudiée d'un point de vue efficacité pédagogique et coût financier.
2. Les Enseignants :
 - a. Formation durant le mois de Septembre. Cette formation pourrait prendre la forme de cours de vacances. Ainsi, les enseignants seraient en classe, mais ils seraient beaucoup mieux encadrés, en particulier parce que les directeurs seraient moins pris que durant l'année scolaire. La participation des élèves des ENI pourrait être envisagée car une telle expérience enrichirait leur formation. Les enseignants

²⁰ Burns, Barbara ; Filmer, Dean ; Patrinos, Harry Anthony; 2011. Making Schools Work: new evidence on accountability reform. Washington, DC. The World Bank.

apprennent à mieux gérer le temps disponible. Le temps consacré à l'apprentissage est considéré comme une denrée rare.

- b. Soutien accru de la part des CP. Participation active des RUP ainsi que de spécialistes engagés pour cette activité.
- c. Observations détaillée en classe par les CP et spécialistes en utilisant des grilles d'observation.
- d. Elaboration par l'enseignant (avec assistance) d'un programme d'amélioration des prestations.
- e. Evaluations fréquentes des résultats. Visites fréquentes par les CP

3. Les directeurs, CP et RUP :

- a. Formation supplémentaire aux méthodes d'observation
- b. Utilisation accrue des évaluations. Utilisation des compositions et devoirs pour évaluer les résultats.
- c. Conception de programmes d'amélioration pédagogique
- d. Comment soutenir les enseignants ?
- e. Gestion des ressources disponibles.

4. Les CCS :

- a. Disposent d'un budget leur permettant d'intervenir dans les classes
- b. Soutien aux CP et directeurs
- c. Coopération accrue avec les APE et CAPE.
- d. Les APE augmentent leur rôle dans le soutien aux enseignants

5. Responsables pédagogiques (niveau national):

- a. Détermination de la clarté des programmes pour des enseignants ayant le BEPC
- b. Révision des programmes pour les rendre plus clair.
- c. Développement de cahiers d'exercice
- d. Développement d'outils d'évaluation

6. Responsables de la planification :

- a. Mise en place d'outils d'observation
- b. Les besoins sont connus avant la rentrée

7. Services administratifs (ressources humaines, finances, logistique)

- a. Nominations réalisées avant la rentrée
- b. Décaissement des fonds nécessaire à l'achat des intrants et autres besoins

8. Personnalités politiques :

- a. Volonté politique est nécessaire (indispensable), mais pas suffisante
- b. Suivi est nécessaire afin de pouvoir tirer les leçons de l'expérience
- c. Communication entre les services et entre le niveau national et local augmente.

9. Gestion des Innovations :

- a. Groupe de travail composé d'un petit nombre limité de responsables sélectionnés pour leur compétence professionnelle.
- b. Ce groupe de travail est doté d'une autorité leur permettant d'avoir accès à des compétences supplémentaires ;
- c. Il dispose de moyens de communication
- d. Il dispose d'un modeste budget
- e. Il dispose d'un petit personnel chargé du suivi et de l'évaluation

- f.** Ils rendent compte régulièrement des résultats obtenus aux acteurs sur le terrain et aux responsables hiérarchiques.

Mesures supplémentaires

1. Le temps
 - a. Les absences des enseignants sont évitées. Par exemple, les salaires sont disponibles le mercredi après-midi ou le samedi matin.
 - b. Le CEP est programmé pour le début de juillet.
 - c. Les examens en blanc sont supprimés et remplacés par des évaluations ayant lieu dans la classe de CM2, les mercredis après-midi et le samedi afin de disposer des places nécessaires.
2. Soutien de la communauté
 - a. Les acquis de projets ayant amélioré les capacités des APE sont capitalisés.
 - b. Les CCS sont sensibilisés quant à l'importance de la communauté
 - c. Là où ils existent, les comités communaux sont sollicités.
 - d. Un système d'aide financière spécifique est mis en place dont le but est de faciliter l'implication de l'APE dans la vie de l'école.
3. Niveau national
 - a. La DRH bénéficie d'un soutien lui permettant de gérer les dossiers du personnel enseignant plus efficacement.
 - b. Le circuit financier est amélioré
 - c. Le circuit des formalités est étudié afin de le simplifier dans la mesure du possible
 - d. Les CS sont dotées en matériel informatique et reliées aux autres centres.
 - e. Lorsque les connexions ne sont pas disponibles, les CS disposent d'un budget leur permettant d'utiliser les SMS ou les appels téléphoniques.
 - f. Un système de suivi des dossiers est organisé.
 - g. Un système d'incitation est mis en place.
 - h. Les responsables nationaux disposent de moyens de communication
 - i. L'amélioration des résultats et les progrès réalisés sont diffusés par les radios.

BIBLIOGRAPHIE

Bruns, Barbara ; Filmer, Deon and Patrinos, Harry Anthony 2011. Making Schools Work. Washington, DC; The World Bank.

Compaoré, Martin et Monkon, Frédérick Antoine : Evaluation à mi-parcours de la formation qualifiante des enseignants communautaires reversés contractuel d'Etat. Juin 2010

Garnier, Maurice. Les Ecoles Efficaces au Bénin : étude diagnostique de mai 2008.

Ministère de l'Education Nationale. Une Evaluation sur Echantillon des Elèves de CP et CM1 en français et en mathématique : analyse statistique et pédagogique. Janvier 1996.

Louis Berger/Devtech) Réforme de l'enseignement primaire au Bénin : Evaluation des nouveaux programmes d'enseignement.

Michaelowa, K. and A. Wechtler (2006): The Cost-Effectiveness of Inputs in Primary Education: Insights from the Literature and Recent Student Surveys for Sub-Saharan Africa, Study commissioned by the Association for the Development of Education in Africa (ADEA), ADEA Working Document, Paris.

Unité de Gestion du Programme Fast Track ; Fonds Communs Budgétaires (UGP/FTI-FCB) ; Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP). Audit institutionnel, organisationnel et fonctionnel du secteur de l'éducation du Bénin. Avril 2011.

CAHIERS D'ACTIVITE ET GRILLES DE CORRECTION



MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES

CP

Cahier de l'élève

DÉPARTEMENT

CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE

N° École

N° Élève

Nom et Prénom(s) de l'élève

Sexe

M F

Nom de l'école

Nom et prénom(s) de l'administrateur du test

Date de l'administration

Mai 2011

Compréhension de l'écrit

Durée : 45 minutes

L'homme, pour vivre, a besoin du soleil et de la pluie. Et selon le moment, il prend des précautions pour aller au travail. Tu dois lire ce texte pour découvrir les moyens à utiliser pour se protéger de la pluie.

Tâche

Tu es invité (e) à lire en silence le texte ci-dessous et à répondre à la consigne

Texte : Sous la pluie



De gros nuages noirs couvrent le ciel. On ne voit plus le soleil. Depuis hier, la pluie tombe sans cesse. Il y a de grandes flaques d'eau dans les rues. Il y en a aussi dans la cour des maisons. Il y a de l'eau un peu partout.

Les roues des voitures s'enfoncent dans la boue. Mais c'est un jour de classe. Il faut aller à l'école. Toni prend son parapluie. Momo prend son imperméable.

Consigne

1°)

a) Toni et Momo ont utilisé des objets pour se protéger de la pluie.

Relie chaque enfant à l'objet utilisé

Toni	- imperméable
	- toile cirée
Momo	- parapluie

b) Ecris deux endroits où on trouve de l'eau après cette pluie.

.....
.....

2°)

a) Relie la phrase en A à l'explication convenable en B.

A	B
La pluie tombe sans cesse	La pluie ne tombe plus
	La pluie continue
	La pluie a cessé

b)

A	B
On ne voit plus le soleil	Le soleil se lève
	Le soleil est chaud
	Le soleil a disparu

c)

A	B
De gros nuages	Les nuages sont très peu
	Les nuages sont beaucoup
	Les nuages bougent

Item 2 : *Production d'écrit*

Durée : 30 minutes

Consigne :

La couverture de ton livre de français CP porte une belle image.

Observe-la et écris trois phrases au moins pour dire ce que tu as vu sur cette image.

.....

.....

.....

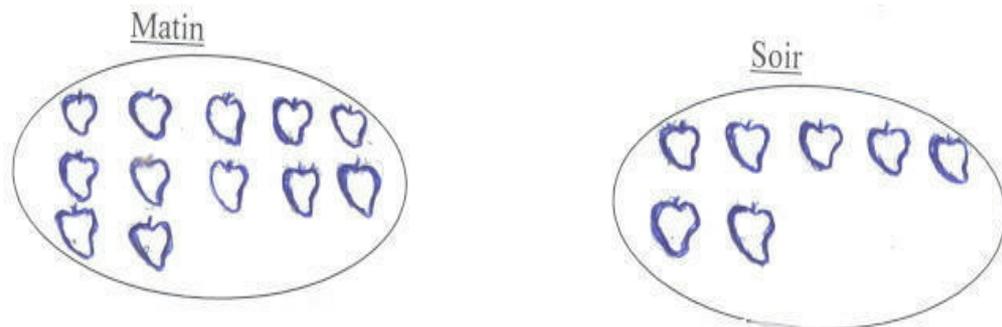
.....

Cours : CP

Epreuve de mathématique

Durée : 45 minutes

_Voici les mangues cueillies par Codjo dans une journée dans le verger de papa.



Baké achète chez Codjo des mangues pour 35F.

Tu veux aider Codjo à connaître le nombre de mangues cueillies dans la journée et le reliquat qu'il va donner à Baké.

Tâche : Relis le texte ci-dessus et résous les items suivants.

Item1

Complète la phrase suivante :

Codjo a cueilli mangues le matin et mangues le soir.

Item2 :

Calcule le nombre de mangues cueillies dans la journée :

Illustre la situation
Ecris une équation.....

Ecris l'égalité correspondante.

.....

Le nombre de mangues cueillies dans la journée est :

.....

.....

.....

Item3

Baké remet 50F à Codjo.

Codjo donne deux pièces de monnaie à Baké. Ecris ces pièces de monnaie.

.....

Dis pourquoi.

.....

.....

GRILLE D APPRECIATION COMPREHENSION DE L ECRIT CP

Total 20 points

Consigne	Occasion	Eléments de réponse	Pondération	Observations	
1)	a)	Toni Momo	Imperméable Toile cirée Parapluie	3,50 Pt	
	b)	Rues - maisons – un peu partout		3,50 Pt x 2 = 7 Pt	
2)	a)	La pluie tombe Sans cesse	La pluie ne tombe pas La pluie continue La pluie a cessé	2,50 pt	
	b)	On ne voit plus Le soleil	Le soleil se lève Le soleil est chaud Le soleil a disparu	2,50 pt	
	c)	De gros nuages	Les nuages sont très peu Les nuages sont beaucoup Les nuages bougent		
3)	Présentation matérielle :		2 pt		

Maîtrise minimale exigée : 10 points

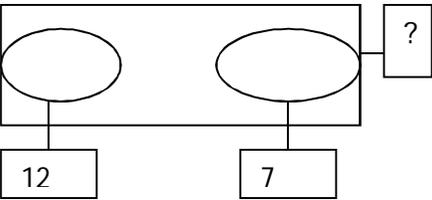
GRILLE D'APPRECIATION EXPRESSION ECRITE CP

Critères Consigne	Adéquation de la production avec la situation de communication 6 pt (1)	Correction linguistique 2 pt (2)	Présentation matérielle 2 pt (3)
Ecris quatre phrases au moins pour dire ce que tu as vu sur l'image	L'élève a : A) produit le nombre de phrases exigées (1 pt) B) 3 phrases(3/4 pt) C) 2 phrases.....(1/2 pt) D) 1 phrase.....(1/4 pt) E) développé des idées conformes au projet d'écriture (4 pt) F) utilisé un vocabulaire approprié (1 pt)	L'élève a : - A) mis la majuscule en début de phrase ou de nom propre (1/2 pt) - B) placé le point à la fin de la phrase (1/2 pt) - C) respecté la bonne graphie des mots (1/2 pt) - D) présenté un texte sans omission de lettres/mots (1/2 pt)	L'élève a : - A) écrit de façon lisible (1 pt) - B) écrit les lettres en respectant leur forme (1/2 pt) - C) respecté la forme d'écriture choisie (1/2 pt)

Total : 10 pt

GRILLE D'APPRECIATION DE L'ÉPREUVE DE MATHÉMATIQUE CP

critères Items	C1	C2	C3	C4
	Interprétation correcte de la situation-problème	Utilisation correcte des outils mathématiques	Cohérence de la réponse	Présentation matérielle
1	<p>Exploitation des seules données utiles</p> <ul style="list-style-type: none"> - A) Seules données utiles exploitées : 12 et 7 2 pt. - B) Données utiles partiellement exploitées : 12 ou 7 1 pt. - C) Donnée inutile exploitée 0 pt 	<p>Opération conforme à l'énoncé</p> <p>A) Codjo a cueilli 12 mangues le matin et 7 mangues le soir. 2 pt.</p> <p>B) Une opération posée 1 pt.</p> <p>C) Aucune /autre opération 0 pt.</p>	<p>Réponses justes</p> <p>A) A trouvé 12 et 7. 2 pt.</p> <p>B) A trouvé 12 ou 7. 1 pt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A) Copie propre sans rature ni surcharge et graphie lisible. 2 Pt. B) Copie peu propre avec peu de ratures, de surcharges et graphie peu lisible. 1 pt. C) Copie sale avec trop de ratures, de surcharges et graphie illisible. ½ pt. D) Autre 0 pt.
	Exploitation des seules données utiles	Opération conforme à l'énoncé	Réponses justes	

2	<ul style="list-style-type: none"> - A) Seules données utiles exploitées : 12 et 7 2 pt. - B) Données utiles partiellement exploitées : 12 ou 7 1 pt. - C) Données inutiles exploitées 0 p 	<div style="text-align: center;">  </div> <p>A) 1 pt.</p> <p>B) 12 mangues + 7 mangues = ? (Ne pas pénaliser l'enfant qui ne met pas les unités) 1 pt.</p> <p>C) 12 mangues + 7 mangues = 19 mangues 1 pt.</p> <p>D) Le nombre de mangues cueillies dans la journée est : 19 mangues</p>	<p>Bonne reproduction (ou toute autre reproduction vraisemblable)</p> <p>A) 1 pt.</p> <p>B) 19 mangues ½ pt.</p>	
---	--	--	--	--

Cours : CP

GRILLE D'APPRECIATION - FRANÇAIS : COMMUNICATION ORALE

Énoncé de la compétence : Produire oralement un message signifiant en situation de communication

Niveau de maîtrise attendu : Produire oralement un message signifiant de deux phrases au moins, en ayant recours à un support réel ou imagé, écrit ou oral en situation de communication nouvelle.

Critères Consigne	Critères minimaux		Critère de perfectionnement			
	C1 : Adéquation de la production avec la situation de communication	Total 10 pt 1/2	C2 : Correction linguistique	Total 7 pt 1/2	C3 : Respect des caractéristiques de l'oralité	Total 2 pt
	L'élève : -A) a produit un message de trois phrases au moins, toutes pertinentes pour dire pourquoi il/elle aime et pourquoi il/elle veut lui ressembler.	3/3 → 10 1/2	-A) L'ensemble du message a respecté l'utilisation correcte des formes verbales et des déterminants	3/3 → 7 1/2	L'élève : -A) a produit un message bien audible, en prononçant correctement les mots utilisés ;	3/3 → 2
	-B) a produit un message de trois phrases dont deux pertinentes pour dire pourquoi il/elle aime et pourquoi il/elle veut lui ressembler.	2/3 → 6	-B) Les 2/3 du message ont respecté l'utilisation correcte des formes verbales et des déterminants	2/3 → 5	-B) a produit un message audible, mais n'a pas prononcé correctement les mots utilisés ;	2/3 → 1
	-C) a produit un message d'une phrase pertinente pour dire pourquoi il/elle aime et pourquoi il/elle veut lui ressembler.	1/3 → 3	-C) Une phrase au moins du message a respecté l'utilisation correcte des formes verbales et des déterminants	1/3 → 2 1/2	-C) a produit un message à peine audible et a mal prononcé près de la moitié les mots utilisés ;	1/3 → 1/2
	-D) est incapable de s'exprimer	0/3 → 0	-D) Aucune phrase du message n'a respecté l'utilisation correcte des formes verbales et des déterminants	0/3 → 0	-D) a produit un message non audible et a mal prononcé tous les mots utilisés.	0/3 → 0



MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE

ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES

CM1

Cahier de l'élève

DÉPARTEMENT

CIRCONSCRIPTION SCOLAIRE

N° École

N° Élève

Nom et Prénom(s) de l'élève

Sexe

M

F

Nom de l'école

Nom et prénom(s) de l'administrateur du test

Date de l'administration

Mai 2011

Expression écrite

Compétence disciplinaire : Ecrire des textes de type et de fonction variés.

Item 1 : Dictée

Consigne : Ecris sous la dictée le texte suivant.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Item 2 : Production d'écrit

Situation d'évaluation

C'est le début de l'année scolaire. Non loin de votre classe, se trouve un tas d'ordures qui dégage une mauvaise odeur. Vous décidez de vous organiser pour rendre cet emplacement propre à la satisfaction de tous. Tu décides d'informer ton correspondant de ce qui est fait.

Tâche : Tu es invité(e) à écrire une lettre à ce sujet

Consigne :

- Rédige cette lettre en dix (10) phrases au moins
- Respecte les caractéristiques de ce type de texte.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Compréhension de l'écrit

En Afrique et au Bénin, les grands parents racontent souvent des histoires ou leur vie à leurs petits fils. Tu as eu certainement l'occasion de bénéficier de ce privilège.

Il te faut lire ce texte pour prendre connaissance de ce récit que tu peux aussi raconter à tes amis.

Tâche :

Tu es invité (e) à :

- lire en silence le texte ci-dessous et prouver ta compréhension à travers tes réponses.

Texte : les éléphants

La forêt africaine regorge d'animaux sauvages qui vivent en liberté dans la nature. Julien et sa jeune sœur Nadine cherchent à savoir auprès de leur mère comment on arrive à tuer un éléphant pour se procurer son ivoire.

- Vous avez de la chance mes enfants : mon père fut un redoutable chasseur d'éléphants. Dès demain samedi je vous accompagnerai chez lui dans un village situé à plus de vingt cinq kilomètres d'ici. Visiblement très heureux, les deux enfants remercient leur maman. La seule nuit à passer avant d'aller chez leur grand-père maternel leur paraissait très longue. A peine six heures sonnées, ils se sont déjà apprêtés pour le voyage. Les voilà vers neuf heures avec leur grand père. Après les salutations d'usage, le grand père âgé de quatre vingt dix ans leur raconte l'une de ses chasses à l'éléphant.

« Vous savez mes petits enfants, la chasse est un sport agréable pour moi. Un jour où j'ai passé la nuit dans la brousse, je suis arrivé au petit matin sur un éléphant sans l'avoir aperçu de loin. Tranquille sous les arbres, il mangeait. J'approche reins ployés, bras ballants tout comme si j'étais un animal. Du coin de l'œil, il me surveille et il avance en grondant. Ne sachant peut être pas que c'est un homme qui veut le tuer, il croyait être en face d'un animal moins fort que lui. A dix pas seulement je tire et la balle le frappe derrière l'oreille à l'instant où il la soulevait, sa trompe se dresse, un barrissement emplit l'air et il s'écroule, tombant sur le ventre les quatre pattes repliées sur lui. Le sang coule en cascade. Voilà mes petits enfants l'un de mes exploits en chasse d'éléphants. Et c'est ainsi, que ce soit en Afrique ou en Asie où ces animaux vivent, beaucoup d'entre eux tombent sous les coups foudroyants de compétents chasseurs.

D'après Saint Floris

Consigne :

1.

a) Cite deux personnages du texte

.....
.....

b) Nomme où vivent les éléphants selon le texte.

.....
.....

c) Donne l'âge du plus vieux personnage du texte

.....
.....

2.

a) Relève dans les deux phrases ci-dessous des mots ou des expressions synonymes

1^{ère} phrase

Julien et sa jeune sœur Nadine cherchent à savoir auprès de leur mère comment on arrive à tuer un éléphant pour se procurer son ivoire

2^{ème} phrase

Visiblement très heureux, les deux enfants remercient leur maman.

.....
.....
.....

b) Justifie l'accord du mot « repliées » souligné dans le texte.

.....
.....
.....

c) En te référant au contexte, encercle parmi les mots ci-dessous listés celui qui correspond au sens de 'barrissement'.

Odeur cri poussière

3.

a) Exprime un sentiment que tu éprouves après avoir lu ce texte.

.....
.....
.....

b) Enumère selon toi deux qualités à attendre d'un chasseur d'éléphants.

.....

.....
.....
4.

Voici une liste d'objets : Balai, bijoux, table, pot de fleurs.
Relève ceux qu'on peut fabriquer avec l'ivoire de l'éléphant.

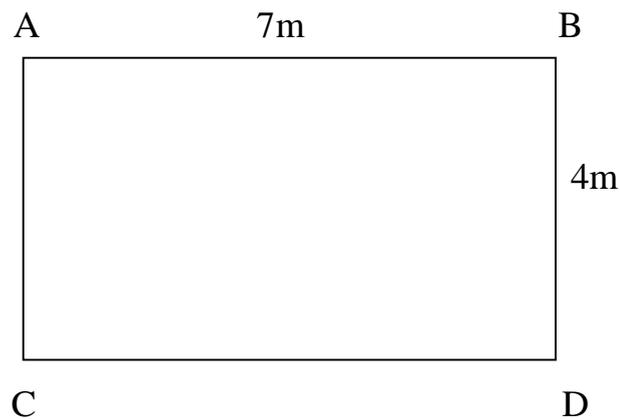
.....
.....
.....
.....

Durée : 1heure

Cours : CM1

Epreuve de mathématique

Pour l'élection présidentielle du 13 mars 2011 au Bénin, le vote a duré 9 heures. A la fin des opérations, les urnes ont été entreposées à la CENA dans une salle dont le plancher a la forme ci-dessous :



A l'issue des dépouillements, les résultats suivants ont été obtenus par 4 candidats dans trois départements :

Candidats \ Départements	Candidat A	Candidat B	Candidat C	Candidat D
	1 ^{er} département	51700	19501	23000
2 ^{ème} département	16000	27608	3057	2536
3 ^{ème} département	8601	34502	12981	16900

L'un de tes amis se pose des questions liées à ce vote et te demande de l'aider.

Tâche : lis le texte ci-dessus et résous les items suivants

Item1

L'un des bureaux de vote a fermé à 17:45. Détermine l'heure d'ouverture de ce bureau de vote.

.....
.....
.....
.....

Item2

Classe ces candidats suivant l'ordre croissant des nombres de voix obtenues dans ces trois départements.

.....
.....
.....
.....
.....

Item3

- a) Donne la nature de la figure représentant le plancher. Justifie ta réponse.
b) Reproduis cette figure en prenant 1cm pour 1m.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GRILLE D'APPRECIATION / EXPRESSION ECRITE CM1

Critère Consigne	C1 : Adéquation de la production avec le projet d'écriture 12pts	C2 : Cohérence du message écrit 3pts	C3 : Exactitude de langue 03 pts	Présentation matérielle 2 pts
Produire des textes de types et de fonction variés	<p>a) Longueur du texte (02pts) L'élève a produit un texte de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 (dix) phrases (2pt) • 4 à 7 phrases (1pt) • 2 à 3 phrases (1/2 pt) • 1 phrase (1/4 pt) • N'a pas produit de texte (0pt) <p>b) Structure du texte (4pts) L'élève a :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecté les caractéristiques d'une lettre ordinaire ; • Date – lieu – adresse – destinataire (1/2 pt X4) • La structure imposée par le projet d'écriture (2pts)(contenu 1 pt signature 1 pt) - respecté partiellement les caractéristiques et la structure imposées par le projet d'écriture ; (1pt) - respecté un seul élément des caractéristiques et de la structure ; (1/2 pt) - n'a respecté aucun élément. (0pt) <p>c) Pertinence des idées développées (6pts) L'élève a développé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des idées pertinentes par rapport aux raisons de la décision : danger, risques liés à l'insalubrité -* à la pollution de l'environnement – (infection – intoxication...) 2 pt • Des idées pertinentes sur l'organisation des équipes de piocheurs, ramasseurs, balayeurs, le matériel utilisé... 2 pt 	<p>A) L'élève a développé de façon cohérente les idées du début jusqu'à la fin du texte. (3pts)</p> <p>B) La cohérence des idées couvre les 2/3 du texte (1pt)</p> <p>C) La cohérence des idées couvre le 1/3 du texte. (1/2 pt)</p>	<p>L'élève a :</p> <p>-A) respecté les ponctuations (. , :) sur l'ensemble du texte ; 1 pt</p> <p>-B) respecté les accords en grammaire – conjugaison – sur l'ensemble du texte 1 pt</p> <p>-C) respecté l'orthographe correcte des mots sur l'ensemble du texte (1pt)</p> <p>D) *le respect des règles couvre les 2/3 du texte (1 ½ pt)</p> <p>*E) le respect des règles couvre le 1/3 du texte (1/2 pt)</p>	<p>A) Production lisible sans taches, sans ratures et sans surcharges (2pt)</p> <p>B) Production lisible mais avec des taches / ratures / surcharges (1/2)</p> <p>C) Production non lisible avec des taches. (0pt)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> des idées pertinentes sur la leçon tirée : avantage à travailler ensemble / ensemble on est plus fort / l'union fait la force. (idées développées sur l'ensemble du texte) (2pts) 			
--	---	--	--	--

Grille d'appréciation Compréhension écrit CM1

Consigne	Occasions	Eléments de réponse	Pondération	Observation
1	a)	Julien, Nadine (ou jeune sœur Nadine) mère, grand-père (ou père de maman)	1 ½ x 2 = 3	Ne pas accepter le mot père tout court
		Afrique, Asie	1 ½ x 2 = 3	
	b) c)	90 ans (ou quatre vingt dix ans)	3	
2	a)	<ul style="list-style-type: none"> Julien et sa sœur Nadine / enfants ou Julien – Nadine / deux enfants ou Julien et sa sœur / enfants Mère / maman 	2	Accepter l'une des réponses prévues
	b)	Repliées est un participe passé employé comme adjectif qualificatif qui s'accordent avec le nom pattes qui est au féminin pluriel	2	Accepter la réponse qui parlerait d'adjectif qualificatif et non du participe
		c)	Cri	2
3	a)	Fierté, satisfaction, contentement ou Tristesse, mécontentement, pitié ou Tout autre sentiment équivalent lié au grand-père ou à la race d'animaux qu'on tue	1	

	b)	Bravoure, courage, adresse, dextérité, habileté, hardiesse, audace ou Toute autre qualité équivalente	1 x 2 = 2	N'exigez que deux qualités de la liste
4		<u>Dépassement de texte</u> <u>Bijoux, pot de fleurs.</u>	1 x 2 = 2	

Total

20 points

Maîtrise minimale exigée :

10 points

GRILLE D'APPRECIATION DE L'ÉPREUVE DE MATHÉMATIQUE – CM1

critères Items	C1 Interprétation correcte de la situation- problème 6 pt.	C2 Utilisation correcte des outils mathématiques 6 pt.	C3 Cohérence de la réponse 6 pt.	C4 Présentation matérielle 2 pt.
1	<p>Exploitation des seules données utiles</p> <ul style="list-style-type: none"> - a) Seules données utiles exploitées (17 : 45 ; 9h) 1 pt - b) Données utiles partiellement exploitées 17 : 45 ou 9h 1/2 pt - c) Donnée inutile exploitée/aucune donnée exploitée. 0 pt. <p>Traduction correcte de la situation-problème</p>	<p>Opération conforme à l'énoncé</p> <p>A) 17h45 – 9h = 2 pt.</p>	<p>Réponses justes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Copie propre A) sans rature ni surcharge et graphie lisible. 2 Pt. B) Copie peu propre avec peu de ratures, de surcharges et graphie peu lisible. 1 pt.

	<p>d) Je détermine l'heure d'ouverture de bureau. 1 pt.</p> <p>e) Autre 0 pt.</p>	Autre opération 0 pt.	<p>A) 8h45 2 pt.</p>	<p>C) Copie sale avec trop de ratures, de surcharges et graphie illisible. ½ pt.</p>
2	<p>Exploitation des seules données utiles</p> <p>- a) Seules données utiles exploitées 51700 ;19501 ;23000 ;6503 ;16000 ;27608 ; 3057 ; 2538 ; 8601 ; 34502 ; 12981 ; 16900. 1 pt.</p> <p>- b) Données utiles partiellement exploitées 8 à 11 données exploitées ¾ pt.</p> <p>c) 4 à 7 données exploitées 1/2 pt.</p> <p>d) Moins de 4 données exploitées 0 pt.</p> <p>- Données inutiles exploitées/aucune donnée exploitée 0 pt.</p>	Opération conforme à l'énoncé	Réponses justes	<p>d) Autre 0 pt.</p>

	<p>Traduction correcte de la situation-problème</p> <p>a) Je détermine le nombre de voix obtenues par chaque candidat. 1/2 pt.</p> <p>b) Autre /aucune donnée exploitée 0 pt.</p> <p>c) Je classe les candidats suivant l'ordre décroissant des nombres de voix obtenues par chaque candidat. 1/2 pt.</p>	<p>A) Candidat A : ¼ pt $51700+16000+8601 =$</p> <p>B) Candidat B : ¼ pt $19501+27608+34502 =$</p> <p>C) Candidat C : ¼ pt $23000+3057+12981 =$</p> <p>D) Candidat D : ¼ pt $6503+2536+16900 =$</p> <p>E) Classement : B – A – C – D</p> <p>1 pt.</p>	<p>A) 76301 ¼ pt</p> <p>B) 81611 ¼ pt</p> <p>C) 39038 ¼ pt</p> <p>D) 25939 ¼ pt</p> <p>E) B-A-C-D 1 pt</p>	
3	<p>Exploitation des seules données utiles</p> <p>a) Seules données utiles exploitées (la figure codée ; 1cm pour 1m) 1 pt</p> <p>b) Données utiles partiellement exploitées (la figure codée ou 1cm pour 1m) ½ pt</p> <p>c) Données inutiles exploitées/aucune donnée exploitée. 0 pt.</p>	<p>Opération conforme à l'énoncé</p> <p>- A) Nature : c'est un rectangle ½ pt.</p>	<p>Réponses justes</p> <p>a) Rectangle ½ pt.</p>	

	<p>Traduction correcte de la situation-problème</p> <ul style="list-style-type: none"> - D) Je donne la nature de la figure ¼ pt - E) Je justifie la réponse ¼ pt. - F) Je reproduis la figure ½ pt. 	<ul style="list-style-type: none"> - B) Justification : c'est un quadrilatère ou polygone à 4 côtés égaux 2 à 2 et ayant 4 angles droits. ½ pt - C) Reproduction : polygone à 4 côtés, à 4 angles droits 1 pt 	<ul style="list-style-type: none"> b) Quadrilatère dont les côtés sont égaux 2 à 2. 4 angles droits <p style="text-align: center;">½ pt.</p> <p>c) respectant les mesures indiquées (7cm et 4 cm).</p> <p>La figure tracée est un rectangle. 1 pt</p>	
--	---	---	--	--

Grille d'appréciation - Français : Communication Orale CM1

Énoncé de la compétence : Communiquer oralement / Produire oralement un message signifiant en situation de communication

Critères Consigne	Critères minimaux						Critère de Perfectionnement	
	C1 : Adéquation avec la situation de communication	Total 9 pt	C2 : Compréhension du message produit	Total 6 pt	C3 : Correction linguistique	Total 3 pt	Fluidité de l'expression et respect des caractéristiques de l'oralité	Total 2 pt
Libellé de la consigne	L'élève : -a) a évoqué 3 raisons et plus avancées par les parents. -b) a dit en trois phrases et plus ce qu'il pense de l'attitude des parents -c) a donné une heure à laquelle il devrait aller au lit	3/3..9	L'élève -a relaté les arguments des parents et a fait connaître son point de vue de façon ordonnée et cohérente	3/3..6	L'élève : -a utilisé correctement les déterminants, les adjectifs qualificatifs, et employé convenablement les verbes du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupe aux temps de l'indicatif	3/3..3	-s'es exprimé de façon naturelle, -a produit un message audible et prononcé correctement les mots	3/3..2
	-d) a évoqué 2 raisons avancées par les parents -e) a dit en deux phrases ce qu'il pense de l'attitude des parents -f) a donné une heure à laquelle il devrait aller au lit	2/3..6	-a alterné les arguments des parents avec son point de vue de manière à peine cohérente	2/3..4	-a utilisé de manière erronée quelques déterminants et adjectifs qualificatifs et a mal employé quelques verbes du 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe aux temps de l'indicatif.	2/3..2	-s'est exprimé de façon un peu hésitante, en recherchant les mots -a parlé de façon peu audible	
	-g) a évoqué une raison avancée par les parents -h) a dit en une phrase ce qu'il pense de l'attitude des parents	1/3..3	-n'a pas du tout fait preuve de suite dans les idées	1/3..2	-a mal utilisé presque tous les déterminants et adjectifs qualificatifs et mal employé les verbes du	1/3..1	-s'est exprimé de façon très hésitante en s'arrêtant après chaque mot -a produit un message non audible	1/3..1/ 2

	-i) n'a pas donné d'heure à laquelle il devrait aller au lit				1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe aux temps de l'indicatif			
	-j) est incapable de s'exprimer	0/3..0	-n'a rien produit	0/3..0	-n'a rien produit	0/3..0	-n'a rien produit	0/3..0

GRILLE D' OBSERVATION DE L' ELEVE EN COMMUNICATION ORALE CM 1MM maitrise maximale Mm: maîtrise minimale Mp: maîtrise partielle ; AM: absence de maîtrise

Numéro de l'élève	CRITERES D' APPRECIATION ET NIVEAUX DE MAITRISE																TOTAL
	C 1 Adéquation avec situation de communication				C2 Compréhension du message produit				C3 Correction linguistique				C 4 Fluidité de l'expression				
	MM	Mm	MP	AM	MM	Mm	MP	AM	MM	Mm	MP	AM	MM	Mm	MP	AM	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	

11																	
12																	
13																	
14																	
15																	