

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE  
ET DE L'ALPHABETISATION**

-----  
**SECRETARIAT GENERAL**

-----  
**DIRECTION DES ETUDES  
ET DE LA PLANIFICATION**

**BURKINA FASO**  
*Unité-Progrès-Justice*

-----

**ANALYSE STATISTIQUE ET CONTEXTUELLE  
DES ACQUIS SCOLAIRES (2002-2004)  
DANS L'ENSEIGNEMENT DE BASE DU BURKINA FASO**

*Par*

**Yacouba YARO**

*Assisté de :*

- **Alamissa Sawadogo**
- **Leila Laure Bayala**
- **Olga Pykbougoum**

En collaboration avec le Service Etude - Recherche - Documentation de la DEP  
(SERD)

*Septembre 2004*

<b>I PRESENTATION GENERALE ET METHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES EVALUATIONS DES ACQUIS SCOLAIRES</b> .....	4
I.1 Contexte et Justification de l'Evaluation sur les acquis scolaires au Burkina	5
I.2 Objectifs des évaluations	7
I.3 Cadre conceptuel de la mesure des acquis scolaires	7
I.4. Méthodologie	10
I.4.1. Les critères de détermination de l'échantillonnage	10
I.4.2. Le choix des écoles	10
I.4.3. Les outils de collecte	11
I.4.4. La formation des enquêteurs	11
I.4.4. Les pré-tests	12
I.4.5. L'administration des questionnaires auprès des élèves et des enseignants	12
I.4.5.1. Le test en 2002	12
I.4.5.2. Les tests de 2003 et 2004	12
I.4.5.3. la supervision de la collecte des données	13
I.4.6. Difficultés majeures liées à l'administration des tests	13
I.4.7. Les épreuves et le système de notation par année d'évaluation	14
I.4.8. Saisie et traitement des données	15
I.4.8.1. La saisie des tests antérieurs	15
I.4.8.2. La saisie des tests de l'année 2004	15
I.4.8.3. La structuration des masques de saisie des tests de 2004	16
I.4.8.4. L'organisation de la saisie	16
I.4.8.5. Difficultés liées à la saisie des données	17
I.4.8.6. L'apuration des bases de données	17
I.4.9. L'analyse des données	18
<b>II. CARACTERISTIQUES DEMOGRAPHIQUES ET STATUTS SOCIOECONOMIQUES DES ELEVES, DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS.</b> .....	19
II.1. Profils démographiques et statuts socioéconomiques des élèves	19
Sexe	24
Statut socioéconomique	24
Bénéficie d'un encadreur	25
II.2. Profil socio-démographique des maîtres en 2004	25
II.3. Profil socio-démographique des directeurs d'écoles	29
Sexe	31
Situation de résidence	31
Nombre de fois changement d'école	32
Diplôme académique obtenu	32
Diplôme professionnel obtenu	32
Durée formation professionnel initial	32
Participation à un ou des stages sur les thèmes	32
Education à la vie familiale et en matière de population	32
<b>III. EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES PAR COURS ET PAR ANNEE</b> .....	33
III.1 Analyse des capacités de connaissances des élèves en 2002	33
III.1.1 Niveau d'acquisitions scolaires en français des élèves du CP2 en début 2002	33

III.1.2 <i>Le niveau d'acquisition scolaire des élèves du CP2 en mathématiques en début 2002.</i>	36
III.1.3 <i>Comparaison des données du premier et du deuxième test du CP2 en 2002</i>	37
SEXE	38
III.1.4. Niveau d'acquisition scolaires en Français des élèves du CE2 en début 2002	41
III.1.5. Niveau d'acquisitions des élèves du CE2 en mathématiques en début 2002	43
III.1.6 Comparaison des acquis scolaires des élèves du CE2 entre les tests de début et de fin d'année 2002	46
SEXE	47
III.2 Analyse des connaissances des élèves en 2003	48
III.2.1 <i>Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CE1 en Français en 2003</i>	49
III.2.2 <i>Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CE1 en Mathématiques en 2003</i>	51
III.2.3 <i>Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CM1 en Français en 2003</i>	53
III.2.4 <i>Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CM1 en Mathématiques en 2003</i>	55
III.3 Analyse des connaissances de base des élèves du CE2 et du CM2 en 2004	55
III.3.1 <i>Niveau de connaissance de base des élèves en français du CE2</i>	56
III.3.2 <i>Niveau de connaissance de base des élèves en Mathématiques au CE2 en 2004</i>	59
III.3.3 <i>Niveau de connaissance de base des élèves du CM2 en français et en mathématiques</i>	62
Conclusion partielle sur les acquis scolaires pour l'ensemble des cours testés	62
<b>IV. NIVEAU D'ACQUISITION SCOLAIRE DES ENFANTS ET FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX</b>	63
IV.1 Niveau d'acquisition scolaire des enfants selon la possession des livres de lecture et de calcul	64
IV.2 Niveau d'acquisition scolaire des enfants et état alimentaire des enfants	65
IV.3 Niveau d'acquisition scolaire des enfants et Travail des enfants	66
IV.4. Niveau d'acquisition scolaire statut socioéconomique des parents	68
Conclusion partielle	69
<b>V LES DEPERDITIONS SCOLAIRES</b>	69
<b>CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS</b>	77
<b>ANNEXES</b>	79

## **AVANT PROPOS**

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, en concertation avec ses Partenaires Techniques, Financiers et sociaux a élaboré depuis 2000, un plan décennal visant la relance du système éducatif.

La mise en place d'un dispositif permanent de suivi de la qualité de l'enseignement dispensé dans nos écoles fait partie des préoccupations inscrites à l'ordre du jour de ce programme.

C'est dans cette optique que la Direction des Etudes et de la Planification, appuyée par des représentants de différentes directions centrales a entrepris la réalisation d'enquêtes nationales annuelles afin de fournir une mesure de la qualité des apprentissages réalisés.

Au regard de certaines difficultés d'ordre techniques, l'intervention d'un bureau d'étude s'est avérée indispensable pour aider à la saisie de la dernière enquête, le traitement et l'analyse de l'ensemble des données portant sur les quatre enquêtes.

Le présent rapport analyse les notes en français et en mathématiques de quatre enquêtes réalisées sur un échantillon représentatif d'élèves de l'enseignement de base du pays. Il permet de voir comment les contenus des disciplines scolaires sont acquis par les élèves et quels sont les facteurs scolaires, familiaux et environnementaux qui influencent les apprentissages.

Premier du genre au Burkina Faso, ce document est riche en enseignements.

Dans la mesure où l'on veut instituer de manière pérenne l'évaluation des acquis scolaires, toutes observations constructives contribueront à améliorer les prochaines éditions.

Nous remercions les Partenaires Techniques et Financiers pour l'appui technique et le financement mis à notre disposition pour la réalisation de la mission.

Nous remercions également toutes les personnes qui ont été sollicitées au cours de l'activité, notamment les enquêteurs, les responsables provinciaux et leurs enseignants, ainsi que les agents des directions centrales.

Enfin nous exprimons notre reconnaissance à monsieur Yaro et à son équipe, qui en collaboration avec le Service Etudes Recherche Documentation de la DEP ont conduit l'activité à terme avec satisfaction.

**Le Directeur des Etudes et de la Planification**

**P.Robert-Mathieu OUEDRAOGO**

# I PRESENTATION GENERALE ET METHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES EVALUATIONS DES ACQUIS SCOLAIRES

## I.1 Contexte et Justification de l'Evaluation sur les acquis scolaires au Burkina

A l'instar des enquêtes statistiques annuelles qui permettent au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de suivre la réalisation des objectifs quantitatifs assignés au Plan Décennal pour le Développement de l'Education de Base (PDDEB), la réalisation des enquêtes annuelles sur les acquisitions scolaires s'inscrit dans les objectifs de l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base. En effet, l'évaluation annuelle sur les acquis scolaires consiste à mesurer les performances scolaires des élèves en français et en mathématiques dans le cadre du renforcement des capacités de planification et de pilotage du système qui est un des quatre volets du plan décennal de développement de l'éducation (PDDEB, 2001-2010).

Les résultats des évaluations sur les acquis scolaires des élèves de l'enseignement de base se justifient ainsi comme des données pouvant servir à renforcer les capacités de planification et de gestion du système à travers l'amélioration de l'information éducative. Les informations recueillies serviront à mieux guider la prise de décisions par les autorités éducatives et leurs partenaires. Aussi sur la base des résultats majeurs et des conclusions qui se dégageront de ces évaluations, le MEBA pourrait introduire progressivement de nouveaux outils de planification, de pilotage et d'évaluation de l'éducation dans la perspective d'une éducation généralisée à tous les enfants en âge d'aller à l'école.

Au-delà de ces justifications, ces acquis scolaires tirent leur essence de l'une des politiques éducatives actuelles du Burkina, traduite par le PDDEB. Cette évaluation des acquis offre également la possibilité de disposer des résultats scolaires pour au moins deux cohortes que l'on peut suivre durant le cycle normal des six ans dévolus au cursus scolaire primaire. Enfin, les performances scolaires des élèves sont analysées à la lumière de variables pertinentes comme :

- Le genre (masculin, féminin);
- Le milieu de résidence des élèves,
- Le statut des écoles (public et privé),
- la taille de la classe (en termes de nombres d'élèves jugés pléthoriques ou non),

- l'interrelation entre le profil, les compétences académiques et professionnelles des encadreurs (enseignants, directeurs).

Somme toute, le dispositif annuel mis en place pour l'évaluation des acquis scolaires des élèves de l'enseignement de base toutes catégories (public/ privé, urbain/rural) et toutes tendances (laïc/religieux) permet d'obtenir des données réelles sur l'éducation de base de façon représentative pour l'ensemble du Burkina.

Certes, ces évaluations sont quelquefois fastidieuses pour les élèves et les enseignants, et onéreuses pour le MEBA et ses partenaires. Mais leur mise en place progressive dans le système éducatif devrait permettre, dans les années à venir, de les intégrer comme une activité d'envergure nationale.

Ces évaluations scolaires n'ont pas pour but de classer les élèves, les écoles et les enseignants en médiocres ou en excellents. Bien au-delà d'une classification de valeurs, les tests ont pour but de déceler les goulots d'étranglement à la manifestation d'un enseignement de qualité et qui permet d'ajuster ou de réorienter les programmes scolaires de base.

En somme, il s'agit de voir comment les disciplines scolaires sont acquises par les élèves et quels sont les facteurs scolaires, familiaux, environnementaux et même communautaires qui agissent ou déterminent la bonne ou la difficile acquisition des enseignements par les élèves. C'est pour cela que la présente analyse évite les qualificatifs ou les termes qui objectivement ne sont pas favorables à une construction d'un enseignement de qualité pour tous. Cette analyse s'inscrit dans une démarche de critique profonde mais constructive, car elle se fixe pour finalité de faire en sorte que ces évaluations servent au MEBA et à ses partenaires à atteindre la qualité recherchée à travers le PDDEB.

Dans ce rapport, au-delà des analyses statistiques, nous avons également utilisé des références et des données contextuelles relatives à la culture à la linguistique. Par exemple, dans ce rapport, les notes faibles pour l'ensemble des enfants d'une classe, soumis à des épreuves ne doivent pas forcément signifier que tous les enfants n'ont pas une bonne acquisition scolaire. Cela devrait plutôt appeler à des interrogations sur la façon d'articuler ou de prononcer de celui qui administre le questionnaire en français. Par exemple une grande partie des populations Burkinabé, surtout du plateau central, ne sont-ils pas reconnus comme ayant souvent des difficultés à sortir le son "or", qui souvent est prononcé en "og". Aussi dans la région de la Boucle du Mouhoun, les sons "je" et "ge" ne sont-ils pas souvent zézayés par les enfants et qui en conséquence tendront à reproduire sur leurs tests ce son ou simplement à l'orthographier en fonction de ce qu'ils croient être la bonne prononciation.

## **I.2 Objectifs des évaluations**

L'objectif global de ces enquêtes sur les acquis scolaires est de disposer de données et d'informations pour renforcer les capacités de planification et de gestion du système à travers l'amélioration de l'information éducative et l'introduction progressive de nouveaux outils de planification, de pilotage et d'évaluation de l'éducation dans la perspective d'une Education Pour Tous de qualité.

De manière plus spécifique, les objectifs attendus, dans le cadre du PDDEB, de ces évaluations sont de :

- Mesurer le niveau réel d'acquisition scolaire des enfants par cours, en Français et en mathématiques ;
- Disposer d'informations fiables sur les connaissances acquises par les élèves par cours
- Disposer de données sur les progressions scolaires des élèves dans le cursus normal ;
- Apprécier la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles par secteur (public et privé) et par type (laïc et religieux)
- Obtenir des informations et des données pour soutenir les prises de décisions visant l'amélioration de la qualité dans le cadre du PDDEB

Analyser les performances scolaires des élèves à la lumière de facteurs internes à l'école (effectifs par classe et les ratios classe /élèves ou enseignant/élèves), mais aussi de facteurs environnementaux à l'élève (statut alimentaire/nutritionnel des enfants, statut socioéconomique des parents, le statut familial des enfants, etc.).

## **I.3 Cadre conceptuel de la mesure des acquis scolaires**

Fortement inspirée des évaluations de type PASEC, on peut dire que la mesure des acquis scolaires se fait sur la base de notes obtenues par les élèves dans les tests de deux matières. Les tests sont considérés comme le reflet des épreuves que les enseignants sont normalement sensés utiliser pour évaluer le niveau atteint par leurs élèves en une période donnée de l'année. Le niveau de savoir ou de connaissance des élèves est ainsi mesuré à travers des disciplines issues de deux matières que sont le français et les mathématiques. Ces deux matières (dont on peut voir le détail des disciplines en annexe) constituent les substrats de base de l'enseignement au Burkina. La mesure des acquis scolaires participe aussi à la mesure de la qualité de l'enseignement.

Par ailleurs, la mesure de l'acquis scolaire devait procéder d'une évaluation en deux phases. Une phase initiale qui permet de juger du niveau de départ des

élèves dès les deux premiers mois de la rentrée, et une phase terminale qui montre l'évolution des connaissances acquises par les élèves d'une classe donnée en fin d'année. La mesure des acquis scolaires en deux phases est ainsi pertinente, car tout au long du cursus scolaire annuel, la progression faite par les élèves dans l'apprentissage didactique est mieux appréciée. Toutefois, mise à part la première année (2002) qui a connu ces deux phases d'évaluations, les années suivantes (2003 et 2004), seul un test de niveau a été réalisé dans les cours choisis. Si en 2003, les partenaires techniques et financiers avaient trouvé cette opération fastidieuse et coûteuse pour expliquer la nécessité de mener un seul test, en 2004, la raison principale d'un seul test appliqué proviendrait du fait que les fonds nécessaires à l'opération auraient été tardivement mis à la disposition de la DEP du MEBA.

Néanmoins les acquis scolaires ne sont pas simplement la résultante ou l'émanation du travail en début ou en fin d'année des élèves. En effet, il existe plusieurs facteurs qui vont des facteurs environnementaux de l'enfant (statut familial, niveau d'accès à une alimentation régulière et suffisante, travaux domestiques aux facteurs propres à l'école (possession de manuels, respect des programmes pédagogiques, etc.), aux compétences même des enseignants (type de formation reçue par l'enseignant, diplômes acquis).

C'est donc un ensemble de faits aussi bien internes qu'externes à l'école qui se conjugue pour influencer le niveau de connaissance ou de performances des élèves d'une école, d'une localité ou d'une zone. C'est ce qui a été d'ailleurs modélisé par le PASEC dans le schéma suivant qui permet de comprendre le processus des évaluations des performances des élèves.



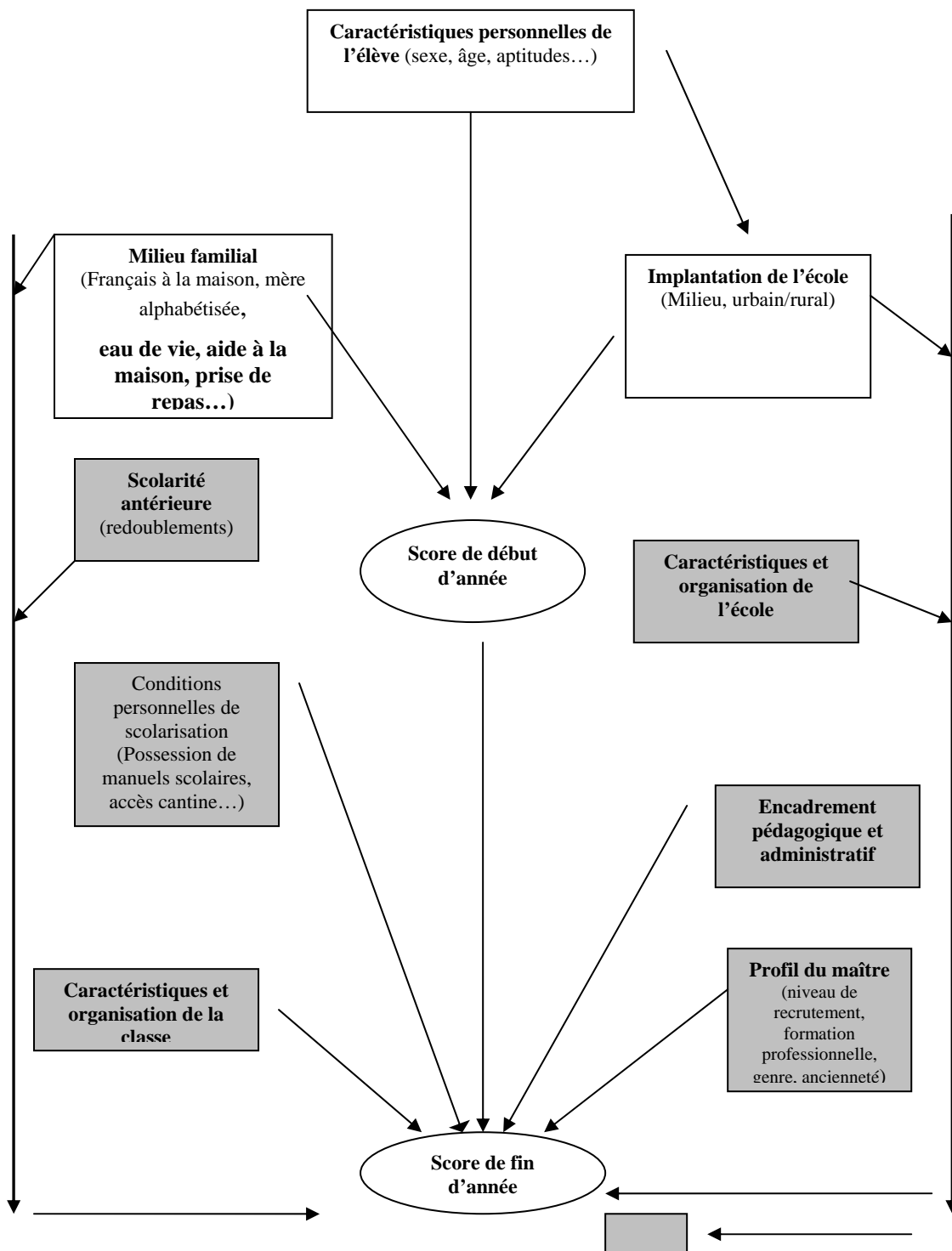


Figure 1: Analyse causale des évaluations des acquis scolaire du PASEC

## I.4. Méthodologie

### I.4.1. Les critères de détermination de l'échantillonnage

L'échantillonnage a été réalisé à partir du Système d'Information Statistique (SIS) du MEBA. Le SIS est une base de données sur le système éducatif Burkinabé qui a été créée par la Coopération Française. En 2002, le SIS a servi comme base de sondage pour l'évaluation sur les acquis scolaires. Cependant la base de sondage entière du SIS n'a pas été retenue, car certains critères ont été définis dans le plan de sondage. Ce sont les critères suivants :

- 1- La prise en compte de l'ensemble des écoles en zones rurales (3901) et en zones urbaines (1196).
- 2- La répartition des écoles en fonction des quarante cinq provinces du pays.
- 3- La mise à l'écart des écoles qui n'allaient pas recevoir des élèves de CP2 et de CE2 à la rentrée 2001/2002.

Ces critères ci-dessus ont alors conduit à la rétention d'une base de sondage de second degré de 2475 écoles rurales et de 944 écoles urbaines.

### I.4.2. Le choix des écoles

Pour le choix des écoles à enquêter, le Service des Etudes de la DEP du MEBA qui a en charge de telles évaluations, s'est fortement inspirée des enquêtes sur les Programmes d'Analyse Sectorielle de l'Education des pays de la CONFEMEN (PASEC). Ainsi en tenant compte de la base de sondage de second degré, on a procédé au tirage de 140 écoles, considérées au départ comme le nombre d'écoles devant constituer l'échantillon de base pour les évaluations sur les acquis scolaires.

Le choix des écoles a été fait en respectant la chaîne éducative constituée par la Région, la province et la Circonscription d'Education de Base (CEB). Toutefois, la province comme entité administrative a été déterminante dans la fixation du nombre d'écoles à enquêter.

Pour chaque province, le poids des écoles rurales a été déterminé en faisant le rapport du nombre d'écoles rurales au nombre total d'écoles rurales retenues dans la liste. La même procédure a été appliquée aux écoles urbaines. Dans chacune des provinces, le poids obtenu par type d'écoles a été arrondi et a déterminé le nombre d'écoles tiré aléatoirement dans la base de sondage.

En fait, cette base d'estimation a également permis de déterminer des coefficients qui sont appelés des "pas de tirage ou de sélection". Le pas de sélection ou de tirage est obtenu en rapportant le nombre d'écoles dans chaque

province et par milieu de résidence au nombre d'école normalement estimé à tirer pour la province. A l'aide de ce pas de tirage des écoles, la procédure a consisté à choisir arbitrairement la première école de la liste par province dans la base de sondage du second degré, puis à appliquer le coefficient de tirage jusqu'à obtenir l'échantillon voulu dans la province.

Cependant, il arrivait que l'on considère les critères d'accessibilité de ces écoles pour la confirmation ou non de l'école choisie aléatoirement. Quelquefois, les écoles très dispersées ont été remplacées par d'autres afin de réduire les problèmes de déplacement.

A l'issue de ce processus de tirage, 140 écoles ont été retenues. Pour les besoins de l'observatoire de Nouna, les écoles de la Kossi sont surreprésentées (une vingtaine) en vue de renforcer les données scolaires de cette unité d'observation sociodémographique et sanitaire.

### **1.4.3. Les outils de collecte**

Pour réaliser l'enquête, cinq outils ont été élaborés par des spécialistes de curricula et par du personnel issus de la DEP, de la Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique (DRDP). Les outils de test élaborés pour la première année (2002) étaient les suivants :

- Test de français et de mathématiques niveau CP2,
- Test de français et de mathématiques niveau CE2,
- Questionnaire directeur d'école,
- Questionnaire maître,
- Questionnaire sur les caractéristiques des élèves.

Les mêmes outils d'évaluation ont été repris pour les tests des années 2003 qui ont concerné les classes de CE1 et de CM1, et pour les tests de 2004 pour les classes de CE2 et CM2. Néanmoins le contenu des tests de l'année 2004 a connu une légère modification. .

### **I.4.4. La formation des enquêteurs**

Avant chaque opération, les enquêteurs sont formés à l'administration des questionnaires, pendant deux jours, par les superviseurs. Cette formation consiste à présenter les différents tests et questionnaires en apportant le maximum d'informations et d'explications aux administrateurs de tests. La formation visait également à avoir la même compréhension des contenus. Des activités de simulations sont aussi faites par les administrateurs de tests pour harmoniser un temps soit peu la passation.

Généralement, la formation a concerné trente enquêteurs composés en grande partie d'étudiants en sociologie et en psychologie.

#### **I.4.4. Les pré-tests**

Avant l'administration des différents tests, des pré-tests ont toujours été organisés. Ces pré-tests permettaient de s'assurer que les tests sont bien adaptés au niveau des enfants et quelques fois de procéder à des modifications des épreuves si cela s'avérait nécessaire.

Les différents outils sont ainsi pré-testés sur un échantillon réduit d'écoles avant l'évaluation proprement dite. Le pré-test de la première enquête a été fait dans les provinces du Kourritenga et du Bulkiemdé. Concernant les années 2003 et 2004 les pré-tests ont été faits à Ouagadougou et à Saponé.

#### **I.4.5. L'administration des questionnaires auprès des élèves et des enseignants**

##### **I.4.5.1. Le test en 2002**

Le processus a démarré en 2001/2002, avec la réalisation de deux enquêtes, dont une en Mars et l'autre en mai 2002. La première s'est déroulée du 25 février au 3 mars 2002 auprès d'un échantillon de 140 écoles ciblées au départ. Toutefois, 100 écoles de 26 provinces ont été effectivement touchées par l'enquête, correspondant à un effectif total de 8768 élèves. Les cours retenus par écoles pour cette première enquête étaient les classes de CP2 et CE2, car dans le cadre du PDDEB ces classes représentent des fins de cycles.

Pour cette première enquête, tous les élèves des classes de CP2 et de CE2 en 2002 ont subi les différentes épreuves.

La collecte a été d'une semaine pour toutes les écoles dans le but de réduire les biais que pouvait provoquer l'étalement du temps d'administration.

La deuxième enquête s'est déroulée du 13 au 18 mai 2002 et concernait les mêmes classes et effectifs de l'enquête de mars. Ce deuxième test visait à évaluer la progression des acquis scolaires des élèves de ces deux classes.

##### **I.4.5.2. Les tests de 2003 et 2004**

Les tests administrés aux élèves du CE1 et CM1 en 2003 et des élèves du CE2 et CM2 en 2004 ont connu quelques modifications par rapport aux tests (de début et fin) de l'année précédente. En effet au regard des contraintes budgétaires, le nombre d'élèves à tester a été revu à la baisse. Ainsi, au lieu d'un test exhaustif pour les classes concernées, on a procédé à un choix aléatoire de vingt élèves par classe, quand le nombre était supérieur à 20.

Toutes les enquêtes de 2003 se sont déroulées en mai avec, à quelques exceptions près, les mêmes enquêteurs qui ont administré les tests dans les mêmes matières (français et mathématiques).

#### **I.4.5.3. la supervision de la collecte des données.**

La supervision de l'administration des tests est assurée par une équipe composée des représentants des quatre directions du MEBA qui sont la DEP, la DRDP, la DEC et la DGANEF. Les écoles retenues ont été organisées selon quinze axes et une équipe de deux enquêteurs responsabilisée sur chaque axe.

Chaque équipe est mandatée selon un itinéraire tracé pour le suivi des administrateurs des tests. Le rôle de l'équipe de supervision est de vérifier si tout se déroule correctement, d'identifier les difficultés rencontrées sur le terrain et les aider à les résoudre.

#### **I.4.6. Difficultés majeures liées à l'administration des tests**

Cette section présente la synthèse des difficultés majeures liées à l'administration des tests sur les trois années. Les difficultés suivantes ont été rencontrées très souvent dans l'administration des questionnaires :

- Les tests sont avérés longs et difficiles pour les élèves. Le temps moyen de passation est de 1h15 mn et 1h30 mn respectivement pour le français et pour les mathématiques. Ce temps élevé rend difficile, voire impossible, la programmation de ces tests dans l'après-midi; car il faudrait alors environ 3h pour l'administration des questionnaires des deux matières. En somme, le matin est indiqué pour ce test. Mais, on sait également que les enfants qui sont soumis à ces tests le matin, viennent en majorité de milieux ruraux où le petit déjeuner n'est souvent pas assuré. Tester les enfants dans ces conditions, c'est évidemment les soumettre à une épreuve où nombre d'entre eux sont diminués physiquement et mentalement par la faim ou même par les distances parcourues entre leurs résidences et leurs écoles.
- Les tests n'accordent pas suffisamment le temps aux élèves comme ils peuvent en obtenir lors de tests classiques qu'ils subissent dans la routine de leurs programmes scolaires ;
- Les élèves sont souvent testés sur des épreuves, alors que nombres d'entre eux sont -ou peuvent être- en retard sur leurs programmes scolaires fixés. Un constat qui est valable aussi bien en zones rurales qu'en zones urbaines. Ainsi, des témoignages ont été rapportés soulignant par exemple que dans certaines écoles visitées, les élèves de CE2 en 2004 connaissaient un tel retard dans leurs programmes scolaires qu'ils étaient

toujours à des programmes de CP2. En outre, des élèves au cours du test de 2004 étaient absents de la classe, car depuis novembre 2003, ils n'ont pas de maître. C'est précisément les élèves de CE2 de l'école de Batto du département de Boussouma dans la province du Boulgou ;

- Les élèves éprouvaient d'énormes difficultés en écriture même chez les plus grands des classes de CM ;
- Les élèves rencontraient des difficultés dans la compréhension de certaines questions, de sorte qu'il fallait souvent les expliquer dans une des langues nationales la plus parlée par les enfants testés ;
- Certaines écoles étaient démunies de tables bancs, livres de lectures, craies, bics, règles ; ce qui, évidemment, rendait plus ardues les conditions environnementales de l'administration du test ;
- Les écoles franco-arabes étaient souvent décalées par rapport aux programmes scolaires nationaux à appliquer, et très souvent ces écoles étaient en deçà du niveau de test. Des cas patents d'un faible niveau généralisé chez les élèves de ce type d'école a été observé en français. Certaines écoles franco-arabes expliquaient cela par le fait qu'elles n'avaient que 3 heures hebdomadaires de français. Souvent, devinant les résultats de test par avance, certains responsables de ces écoles franco-arabes refusaient l'administration du test à leurs élèves.
- Généralement les élèves des zones rurales ignoraient leur âge.
- Enfin des écoles, sensées participer au test, n'étaient pas avisées, car elles n'avaient pas reçu la lettre d'information. Aussi, des élèves et des maîtres n'ayant pas été informés du passage des administrateurs de tests, étaient absents de leurs écoles.

#### **I.4.7. Les épreuves et le système de notation par année d'évaluation**

Les épreuves se fondent généralement sur les contenus sensés être maîtrisés par les apprenants de chaque classe au moment de l'enquête, et ce au regard des programmes officiels de l'Éducation de base du pays.

Il faut souligner que des tests de début et de fin d'année ont été élaborés pour la première année de l'évaluation, d'où la production de deux types d'outils pour les classes concernées. Aussi pour ce qui est des notes, en lieu et place des notes de première année (2002) qui étaient binaires (0 ou 1), pour les autres années, les élèves ont été notés en faisant un rapport des notes obtenues par type de savoir sur l'ensemble des notes de ce type de savoir.

Par exemple, si on considère le français en 2004, il existe des tests sur les types de disciplines, comme la grammaire (A), l'orthographe (B), la conjugaison (C) et la lecture (D). Dans chaque discipline, il existe des composantes. En grammaire, les

composantes sont le verbe et le sujet (1), les prépositions (2) et l'adjectif possessif (3). C'est l'ensemble des notes pondérées dans les composantes qui permettent d'avoir une note pour le type de savoir. Ce qui évidemment explique que dans la base des données, il existe des notes d'élèves avec des décimales par type de savoir ou par matière (français ou mathématiques).

#### **I.4.8. Saisie et traitement des données**

##### **I.4.8.1. La saisie des tests antérieurs**

Il faut avant tout, souligner que les données ont toujours été saisies par la DEP du MEBA. Les bases de données qui nous ont été fournies ont été saisies sur divers programmes qui sont en l'occurrence Access. Mais, des difficultés ont été constatées dans ces bases. En effet, de nombreuses incohérences figuraient sur l'ensemble des données des différentes années (2002, 2003 et 2004). C'est ainsi que dans le cadre de la présente étude, l'équipe du consultant a proposé la reprise de la saisie des données de l'année 2004 qui étaient difficiles à récupérer et exploiter.

##### **I.4.8.2. La saisie des tests de l'année 2004.**

Une modification du programme de saisie a été suggérée par le consultant pour les fiches d'enquêtes de l'année 2004. Ces questionnaires concernaient les élèves des classes de CE2 et de CM2, les maîtres et les directeurs d'écoles. Au cours de cette année, trois types de questionnaires distincts ont été utilisés pour évaluer les performances des élèves. Ces questionnaires portaient respectivement sur les caractéristiques environnementales et socioéconomiques des élèves, sur leurs performances en français et en mathématiques.

Pour les performances, les questions visaient à évaluer les acquis scolaires des enfants sur la base de questions relatives à la lecture, à l'expression, à la grammaire, à l'orthographe, aux calculs, aux opérations, à la multiplication, à l'addition, aux figurines, etc.

Quant aux encadreurs (directeurs et enseignants), il leur était administré chacun, un type de questionnaire qui prend en compte leur profil socio-démographique, leurs expériences professionnelles, leur niveau de formation académique et pédagogique et leurs besoins de formation.

Au départ, la DEP du MEBA suggérait que l'opération de saisie se fasse sur ACCESS pour des raisons de commodités. Mais, après plusieurs échanges avec les responsables de l'évaluation des « acquis scolaires » et, compte tenu de l'urgence, l'utilisation d'Epi-Data version 2.1 a été retenue. Ce logiciel permet l'entrée rapide des données quantitatives et ce sur la base d'un masque de saisie convivial qui a été conçu conséquemment par rapport aux différents outils d'évaluation à saisir.

Pour faciliter la saisie et le traitement des données, les masques de saisies ont été produits de sorte à tenir compte de l'ensemble des rubriques qui caractérisaient les différents questionnaires utilisés pour le groupe des élèves 2004. Ainsi un des premiers questionnaires élèves portait sur les caractéristiques socio-démographiques des enfants. Le second était relatif au test en français et le dernier type de questionnaire portait sur les sujets en mathématiques.

Les masques qui ont été conçus traitaient respectivement des catégories élèves de CE2, élèves de CM2, maîtres et directeurs d'écoles ; soit au total quatre différents masques de saisie.

#### **I.4.8.3. La structuration des masques de saisie des tests de 2004**

Pour ce qui est des élèves, toutes classes confondues, la structuration du masque a permis de saisir les données sur la situation familiale et socio-économique des ménages dans lesquels vivent les enfants ainsi que leurs performances par matière. Par exemple, la matière « français » comprenait les tests sur les types de savoir comme la lecture, la grammaire, l'expression écrite, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe.

Quant aux mathématiques, elles comprenaient les tests en nombres décimaux, en figures géométriques, en soustraction et en multiplication, en addition, en mesure de surface, en fraction, etc.

Concernant les masques de saisies des questionnaires des maîtres et directeurs, ils ont permis d'entrer des informations sur le profil socio-démographique des encadreurs, leur formation académique et pédagogique, leurs expériences professionnelles et sur leurs besoins de formation.

#### **I.4.8.4. L'organisation de la saisie**

La saisie des données de l'année 2004 a été réalisée à la DEP du MEBA par une équipe de dix (10) opérateurs de saisie sur une période d'environ trois (3) semaines.

Les opérateurs de saisie étaient divisés en deux groupes qui se relayaient. Ces opérateurs travaillaient en fonction de leur disponibilité et principalement pendant les heures creuses, c'est-à-dire les heures de descentes (12h30mn à 15h). La saisie était supervisée par les agents de la DEP et l'équipe du consultant. Ainsi l'assistant du consultant était chargé du contrôle de la saisie quotidienne ainsi que de l'enregistrement régulier des données saisies. Pour ce qui est du contrôle, un système inhérent au logiciel permettait de fixer des modalités qui aidaient à éviter la saisie des valeurs non autorisées. Par ce système de contrôle, les bases de données obtenues en 2004 présentaient peu d'erreurs et d'incohérences. Cependant, cette saisie ne s'est pas réalisée sans difficultés.



#### **I.4.8.5. Difficultés liées à la saisie des données.**

La saisie des données ne s'est pas faite sans difficultés. Dans ce rapport, quelques-unes de ces difficultés seront mentionnées, car leur importance est avérée dans la présente analyse. Il s'agit des cas suivants :

- Le manque d'information sur le code d'identification des élèves qui ne figurait pas sur l'ensemble des questionnaires. Pourtant, elle constitue une donnée nécessaire pour le suivi des acquis scolaires. Face à cette situation, les agents de saisies devaient régulièrement se référer à une longue liste des élèves fournie par le service des statistiques de la DEP/MEBA. Cela rendait très fastidieux l'entrée des données et ralentissait de façon considérable l'évolution du travail. En dépit de cette liste pour résoudre le problème de code d'identification, de nombreux élèves sont restés sans code car ne figurant pas sur cette liste. En outre, des répétitions dans l'attribution des codes ont été également notées. En effet, un même code pouvait être attribué à plusieurs élèves. En définitive l'absence des codes initiaux des élèves qui devaient nous permettre de suivre leur progression scolaire de façon nominative, nous a amené à mettre de côté ce type d'analyse.
- Il s'est aussi posé d'énormes difficultés à retrouver les trois types de questionnaires adressés à chaque élève. Ainsi, dans la base de données, un nombre important d'élèves ne disposaient pas d'informations soit en français, soit en mathématiques ou dans les deux matières, ou soit encore pour ce qui est des caractéristiques environnementales.
- Les âges n'étaient pas souvent enregistrés sur les questionnaires des élèves ou souvent mal enregistrés. Lors du premier test plus de 15% des élèves testés n'avaient pas mentionné leur âge.

A la suite de la saisie, le transfert des données s'est effectué sur le logiciel SPSS 11.5 qui sert au traitement et à l'analyse des données statistiques ainsi qu'à la production des différents tableaux et matrices.

#### **I.4.8.6. L'apuration des bases de données**

Comme nous l'avons souligné, la première série des données de l'enquête allant de 2002 à 2003 avait été saisie sur ACCESS. Ces données étaient disponibles au service des statistiques de la DEP/MEBA. Dans le cadre de la présente évaluation, ces données ont été transférées sur EXCEL puis de nouveau, exportées vers SPSS qui est plus performant dans les possibilités d'analyses statistiques.

A ce niveau, il faut souligner que ces bases qui concernent les classes de CP2 et CE2 en 2002 et les classes de CE1 et CM1 en 2003 présentaient d'énormes incohérences et des informations manquantes. L'apuration a permis de déceler et

corriger les incohérences contenues dans les bases de données afin de minimiser les risques d'erreur. Par exemple pour la variable sexe, un nombre important d'élèves de sexe masculin se voyaient souvent attribuer le sexe féminin et vis versa. Aussi, d'autres élèves avaient un âge égal à 0 ou inférieur à 5 pour théoriquement des classes où cela ne pouvait pas être possible *a priori*, comme c'est le cas des élèves du CE2.

Dans la base des données, quelques informations importantes comme le sexe, l'âge, des notes dans certaines matières étaient manquantes. Aussi, des doublons (le même élève souvent saisi deux fois, mais avec souvent quelques absences d'informations dans la seconde où la première entrée des données sur le même élève) étaient régulièrement remarqués.

Ces cas de doublons étaient détectés et éliminés dans la base. C'est ainsi qu'après apuration, la base de données de la classe CP2 2002 est passée de 4549 élèves à 4472 élèves et, de 4219 élèves à 3858 élèves pour la classe de CE2 2002.

Au-delà de l'apuration, il s'est posé également l'harmonisation des notes. En effet, les notes avaient des dénominateurs variables (soit sur 1, 3, 5, 7, 10, etc.) et lorsque nous les avons obtenus, il s'est avéré nécessaire de les harmoniser en transformant les décimales en nombres entiers notés sur 10.

Pour ce qui est des données de l'année 2004, elles présentaient moins de difficultés dans le traitement, dans la mesure où les masques de saisies comportaient un système de contrôle. Néanmoins, elles nécessitaient aussi une apuration et une harmonisation des notes. A ce niveau, nous avons décelé des doublons, quelques incohérences au niveau des âges des élèves et des informations manquantes. Ces doublons ont donc été supprimés de la base des données et les incohérences ont été corrigées. Quant aux informations manquantes, un système de filtre inhérent au logiciel SPSS, a permis de faire la tabulation tout en contrôlant ces données.

#### **I.4.9. L'analyse des données.**

A partir des bases de données apurées, nous avons procédé à la production des tableaux qui ont servi à l'analyse. Pour les besoins d'analyse, il était opportun de construire des catégories de variables qui regroupent certains paramètres au sein des données disponibles. C'est ainsi que les variables suivantes ont été construites sur le statut de résidence : les élèves vivant avec le père seul, avec la mère seule, avec le père et la mère à la fois, avec un tuteur, avec les grands-parents. En effet, la configuration des questionnaires ne permettait pas d'obtenir des informations sur ces catégories de variables qui pourtant constituent des facteurs influant sur les performances. C'est le cas du statut économique des ménages (voir dans chapitre suivant).

Pour mieux analyser les performances scolaires des élèves, les notes ont été regroupées par matières (français et mathématiques), puis classifiées. Cette classification a permis d'obtenir des notes allant de 0 à 2,99 ; de 3 à 4,99 ; de 5 à 6,99 et de 7 à 10.

Après l'apuration des données, l'harmonisation des notes et la construction des catégories de variables, plusieurs tableaux d'analyses (tableaux de fréquences simples et de fréquences croisées ainsi que les analyses de corrélations bivariées ou multivariées) ont été produites dans SPSS. Généralement les tableaux ont été souvent transférés sur Excel pour un meilleur format servant dans l'analyse.

A partir des tableaux, nous avons procédé à l'analyse des fréquences simples, des fréquences croisées, des moyennes ainsi qu'aux analyses de corrélations, bivariées, etc.. Le traitement des données a souvent utilisé les tests statistiques adéquats tels les tests de moyenne, de khi 2, ou les tests de corrélations pour apprécier significativement ou non les différences, pour voir l'influence de tel ou tel variable sur les performances scolaires des élèves dans tel ou tel matière.

## **II. CARACTERISTIQUES DEMOGRAPHIQUES ET STATUTS SOCIOECONOMIQUES DES ELEVES, DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS.**

Il convient de noter que dans ce chapitre l'analyse portera sur les profils démographiques des élèves tels que l'âge, la répartition par sexe et par cohorte, le statut de résidence et le statut familial. Pour ce qui est du statut économique des ménages dont sont issus les enfants, en réalité il s'agit là d'apprécier les origines sociales des enfants sur la base, nous avons agrégé certaines variables pour en faire des catégories synthétisées qui soit relatives aux «ménages aisés ou riches», aux «ménages modestes» et aux «ménages pauvres». Soulignons que ces catégories ont été construites de façon subjective mais elles ont le mérite de décrire des situations socioéconomiques différentielles des ménages.

### **II.1. Profils démographiques et statuts socioéconomiques des élèves**

Dans cette partie, nous définirons le profil des élèves des classes du CP2 au CM2 ayant participé à l'évaluation des acquis scolaires. Ce profil se résume à l'analyse des caractéristiques socio-démographiques à savoir : l'âge, le sexe, le statut de résidence ainsi que le statut socioéconomique des parents.

Pour cette description du profil socio-démographique, notre population étudiée sera subdivisée en deux cohortes à savoir :

- la première constituée des élèves ayant effectué leur cursus au CP2 en 2002 au CE1 en 2003 et au CE2 en 2004
- la seconde regroupant ceux du CE2 en 2002, CM1 en 2003 et du CM2 en 2004.

Il convient de souligner que si au cours de la première année de collecte, les tests ont été appliqués à l'ensemble des élèves de CP2 et de CE2, soit respectivement 4549 et 4219 élèves. Dans la première cohorte, au CP2, 58% des élèves étaient de sexe masculin et 42% de sexe féminin, alors qu'au CE2, ils étaient 56% de sexe masculin et 44% de sexe féminin. L'administration exhaustive des tests pour cette année dans les cours identifiés n'a pas continué les autres années comme nous le mentionnons plus haut.

En effet, les tests étaient désormais administrés à 20 élèves par classe, choisis aléatoirement. C'est ainsi que si ces chiffres étaient respectés pour l'échantillon des 100 écoles retenues, on devrait au minimum disposer d'environ 2000 élèves par cours identifié pour le test. Mais les enquêtes des années 2003 ont concerné au total 1211 élèves du CE1 et 1176 élèves du CM1. Quant celles de l'année 2004, elles ont pu toucher 1660 élèves du CM2 et 1655 élèves du CE2. Comme les données le révèlent pour tous ces tests de 2003 et 2004, la répartition des élèves par sexe respecte quasiment la proportion de 56% de garçons contre 44% de filles. Ces proportions différentielles confirment la prédominance des garçons dans les classes enquêtées.

**Concernant l'âge**, il ressort des données qu'en général, les élèves de la première cohorte au CP2 sont âgés de 6 à 12 ans avec une majorité d'effectifs ( 2 474 élèves soit 86%) se situant entre 7 et 10 ans. Dans cette classe, l'âge moyen des écoliers était de 8 ans. Cet âge moyen est tout à fait logique quand on sait que c'est à partir de 7 ans que le décret 289 bis autorise officiellement les parents à inscrire leurs enfants au CP1. Néanmoins certains dérogent à cette règle en inscrivant leur enfant dès l'âge de 5 ans au CP1 mais ce phénomène s'observe plus dans les écoles privées. C'est ainsi qu'à Banfora nous pouvons citer l'exemple de l'école ADJWANA Bernadette relevant du privé dans laquelle 33% des élèves du CP2 avaient 6 ans. La situation est aussi observée dans le Kadiogo où 20% des enfants inscrits à l'école KINDE Omar étaient âgés de 6 ans.

Tandis qu'au CE2, quelle que soit la cohorte ou l'année, l'âge des élèves est compris entre 8 et 16 ans, avec une majorité d'entre eux ( 1 417 élèves soit 90%) qui sont âgés de 9 à 13 ans. Cependant l'âge moyen des enfants dans cette classe est de 11 ans. Par contre dans la seconde cohorte, au CM2, il ressort que l'âge varie entre 10 et 18 ans avec une moyenne d'âge de 13 ans et une proportion importante (94%) d'élèves ayant entre 11 et 15 ans.

En procédant par des tests T pour vérifier l'égalité des moyennes à partir d'échantillon indépendant et dont les critères de regroupement sont faits sur la base différentielle du sexe des élèves, il ressort que les âges moyens obtenus aussi bien pour les garçons que pour les filles ne connaissent pas de différence significative, quand bien même on observe quelques petits écarts. Par exemple pour les élèves des cours de CE2 testés respectivement en 2002 et en 2004, il

ressort que l'âge moyen des garçons était de 10,61 alors que pour les filles, il était de 10,81 ans. En 2004 les garçons avaient 11,37 ans et les filles 11,47 ans. Soulignons que l'écart observé pour ces deux tests sur des années différentes peut s'expliquer par le fait qu'au cours de la première collecte, de nombreux enfants n'avaient pas su mentionner leur âge. Les mêmes écarts entre élèves de même cours sont observés pour les élèves du CM2 (13,05 contre 13,09) mais ces différences ne sont pas significatives.

**Quant au statut de résidence**, 73% des élèves inscrit au CE2 en 2002 et 72% au CM2 en 2004, déclarent résider toujours avec les deux parents biologiques. Le fait de vivre en même temps avec les deux parents biologiques pourrait être pour l'élève un facteur propice à sa progression scolaire. Bien que les indicateurs ne soient pas significatifs, il importe de souligner que lorsque les enfants ne résident pas avec les deux parents biologiques, c'est très souvent chez la mère qu'ils vivent. Ainsi 4% de l'ensemble des enfants du CE2 et 5% de ceux du CM2 ont déclaré habiter chez leur mère. Seulement 3% et 4% de ces élèves inscrits respectivement en deuxième année de CE et de CM sont confiés à un tuteur pour poursuivre leur scolarité. Le confiage est le fait de solliciter ou de tolérer le placement d'un enfant dans un ménage autre que celui de ses parents biologiques pour diverses raisons (économique décès des parents biologiques etc.). C'est un phénomène sociologique qui caractérise la solidarité familiale ou encore qui indique les modes d'accueil économiques des enfants dans des familles, sans souvent aucun lien de parenté avec les chefs de ménage. Généralement deux cas de figures expliqueraient le confiage. D'une part, il y a l'hypothèse avancée que les parents de ces derniers résident dans des zones éloignées de l'école ; en conséquence ils confieraient leur progéniture à des tuteurs habitant près d'une école pour éviter à l'enfant les longs trajets entre l'école et la résidence, étant donné que la distance moyenne à ce niveau est encore de l'ordre de 5 km en moyenne. D'autre part pour des raisons économiques, des parents sont parfois contraints de confier l'éducation de leur enfant à un parent ou un ami pouvant leur apporter un appui pour la scolarisation. Cependant, dans un contexte de pandémie du SIDA, il est aussi fort probable que certains enfants confiés ou placés soient des orphelins entiers ou partiels.

**Concernant le statut socioéconomique des parents**, comme l'avons déjà mentionné, trois catégories ont été créées. Ces catégories vont des plus aisées à celles qui sont considérées comme pauvres ou vivant dans des ménages modestes. Pour la catégorie très aisée, nous avons fait une synthèse combinée des variables tels que la possession du réfrigérateur, du robinet, de l'électricité et de la voiture. Dans la catégorie modeste, notre synthèse combinée des variables a porté sur la possession d'une mobylette ou d'un vélo, et d'une télévision ou d'une radio et d'une lampe. Quant à la catégorie pauvre, elle concerne la non possession des variables ci-dessus citées. La création de ces catégories a permis de mieux

percevoir la situation économique des parents. Cette donnée économique est nécessaire dans un pays, où plus de la majorité de la population nationale vit en dessous du seuil de pauvreté, car 61% de la population au Burkina vit avec moins d'un dollar par jour<sup>1</sup>. Ainsi, il ressort des données que 4% des élèves de la première cohorte sont issus de famille aisée. Tandis que dans la deuxième cohorte, ils sont 3% ayant des parents riches. Cette proportion bien que faible reflète la réalité observée au plan national avec un grand déséquilibre observé entre les différentes classes constituant la couche sociale du pays. Respectivement 20% et 15% des enfants de la première et de la seconde cohorte ont des parents vivant modestement. Cependant, parmi nos enquêtés, 75% d'élèves appartenant à la première cohorte et 71% de la deuxième ont affirmé lors de cette étude provenir de ménages pauvres. Ces chiffres viennent confirmer l'assertion déjà évoquée plus haut sur la précarité économique qui caractérise le Burkina. L'origine sociale des élèves ne peut-elle pas être une des entraves à une meilleure progression scolaire des élèves, surtout s'ils leur manquent très souvent le minimum pour étudier ? Certes, l'analyse approfondie basée sur les corrélations avec les variables économiques pourrait nous situer un peu plus clairement sur l'effet de la pauvreté dans le niveau d'acquisition scolaire des enfants.

**Au niveau alimentaire**, il est important de spécifier que, seulement 37% et 35% des enfants respectivement de la première et de la seconde cohorte bénéficiaient des trois repas tous les jours. Le déjeuner et le dîner sont les deux principaux repas de la plupart des élèves des deux groupes. En effet dans la première cohorte, 84% des écoliers déclarent obtenir le déjeuner et 82% disent avoir le dîner, alors que dans la seconde cohorte, ils étaient 83% qui bénéficiaient du repas de midi tous les jours et 85% de celui du soir. Il est fort probable que le déjeuner soit lié à l'ouverture des différentes cantines scolaires, surtout en milieu rural afin de permettre aux écoliers d'avoir au moins un repas dans la journée. Seulement 21%, soit 1/5 des enquêtés de la première cohorte et 17% de la seconde ont affirmé qu'ils avaient leur goûter à la récréation, tous les jours.

Pourtant, le goûter pourrait être important pour le développement physique des enfants surtout qu'à cet âge ils sont encore dans la phase de croissance. Aussi, il est même possible que de nombreux enfants n'ayant pas accès au goûter éprouve d'énormes difficultés à suivre les cours étant donné qu'ils quittent de chez eux sans la prise du petit déjeuner. N'est-ce pas là une situation difficile de concentration pour les enfants, car la maxime *ventre vide n'a point d'oreille* ne vient-elle pas confirmer leur situation ? Pire les tests passés les matins dans de telles conditions de carences alimentaires pour de nombreux enfants peuvent

---

<sup>1</sup> UNICEF, La situation des enfants dans le monde 2004, Pages 126

également expliquer que les notes que nous analyserons plus tard soient très en deçà de ce qui était espéré par les autorités éducatives à savoir l'obtention de la moyenne dans les deux matières par une grande proportion des élèves testés.

**Pour ce qui est de la langue nationale**, 98% des écoliers de la première cohorte et 99% de la seconde ont affirmé parler une langue nationale à la maison avec leur parent. Cette donnée révèle l'importance qui est accordée aux langues nationales dans les ménages, car la langue maternelle surtout en milieu rural est celle qui est parlée à l'enfant dès sa naissance. Dans ces deux cohortes, le Mooré reste la langue nationale la plus parlée par les élèves, quand bien même l'étude a concerné diverses régions du Burkina ou d'autres langues nationales sont parlées.

**Pour ce qui est des travaux domestiques**, cette étude révèle que malgré leur occupation scolaire, les enfants participent aussi aux différents travaux, tels que les travaux ménagers, champêtres, l'élevage et la pêche, la garde des enfants et le petit commerce. En dehors des cours, les travaux champêtres constituent la première activité qui occupe 82% des élèves de la première cohorte et 81% de la seconde. Les travaux ménagers étant la deuxième occupation des enfants, il s'est avéré que 57% des élèves de la première cohorte et 56% de la seconde s'adonnent à cette pratique. Lorsque ces travaux se déroulent pendant les vacances, ils ne constituent pas une entrave au succès de ces enfants. Pourtant au Burkina, et principalement en milieu rural, une fois que les élèves finissent les cours, ils sont sollicités pour différents travaux ménagers, dont les principaux sont la collecte de l'eau dans les puits et forages ou la recherche du bois de chauffe, etc. Ces tâches domestiques sont généralement dévolues aux filles qui se retrouvent très épuisées et à même de ne pas souvent réviser leurs leçons.

**Pour les études à la maison**, il ressort que lors de l'enquête, 85% des écoliers de la première cohorte et 89% de la deuxième ont déclaré étudier à la maison. Parmi eux, 51% et 42% respectivement de la cohorte 1 et 2 bénéficient de l'aide d'un encadreur confirmant ainsi l'importance qui est accordée par les parents à l'encadrement de leur progéniture en dehors des cours. Il est toutefois possible que des aînés (élèves se trouvant en classes supérieures) encadrent les plus jeunes, car il n'est pas évident pour de nombreux parents en zones rurales de solliciter les services payants des répétiteurs.

Certes, un grand nombre d'élèves déclare étudier en dehors de l'école à la maison, mais le problème majeur qui se pose est lié aux conditions dans lesquelles ces enfants étudient généralement. En effet, si certains étudient, ceci se fait à coup sûr dans des conditions quelques fois difficiles d'éclairage. En effet étant donné que toutes les zones ne sont pas électrifiées et que les enfants exécutent des tâches domestiques le soir après 17 heures, certains sont obligés d'utiliser les lampes tempêtes pour réviser leurs cours ou pour préparer les devoirs. En

outre avec la constante hausse des hydrocarbures dont le pétrole qui a subi une augmentation de 41% depuis 2002, les ménages pauvres peinent à acheter cette énergie. Il n'est donc pas rare que dans les zones rurales, l'on voit souvent des enfants utilisés des lampes à huile et même de façon dramatique l'éclairage de la lune lorsqu'elle est pleine. L'emploi des lampes à huile ou la lueur de la lune pour étudier dévoile les pires conditions de travail des élèves dans les zones rurales.

**En ce qui concerne la possession des manuels scolaires**, plus de la majorité des enfants de la première cohorte n'en dispose pas. Ainsi ils sont 51% au CE2 qui ne possèdent pas le livre de lecture et 69% pour celui du calcul. Par contre au CM2, 44% des élèves n'ont pas de livre de lecture et 62% d'entre eux ne possèdent pas de livre de calcul. Il faut nuancer que ces chiffres sont mêmes embellis si l'on sait que l'Etat participe à la dotation des écoles pour ces manuels scolaires et qui permet aux enfants d'utiliser deux à deux ces manuels. Autrement sans ce soutien de l'Etat, très peu d'enfants disposent de livres achetés aux frais des parents. En tout état de cause, la non possession de livres de lecture et de calcul pour un nombre élevé d'élèves par cours testé est un frein à une meilleure acquisition des connaissances des enfants dans ces matières de bases qui restent très importantes dans le cursus de l'élève. Dans l'analyse nous verrons le niveau de corrélation entre la possession ou non de ces manuels scolaires sur les notes des élèves en français et en mathématiques.

**Tableau 1: Synthèse des caractéristiques des élèves par cohorte en 2004**

Age	Cohorte1		Cohorte2	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
8	12	,8		
9	106	6,9		
10	356	22,9	34	2,1
11	453	29,2	136	8,5
12	350	22,5	378	23,5
13	152	9,8	440	27,4
14	87	5,6	402	25,0
15	38	2,4	154	9,6
16 et +			62	3,8
<b>Total</b>	<b>1554 *</b>	<b>100,0</b>	<b>1606</b>	<b>100,0</b>
<b>Sexe</b>				
MASCULIN	927	56,2	928	56,0
FEMININ	723	43,8	730	44,0
<b>Total</b>	<b>1650 *</b>	<b>100,0</b>	<b>1658</b>	<b>100,0</b>
<b>Statut de résidence</b>				
Vit avec père et mère	993	72,0	1076	72,3
Vit avec mère	60	3,9	80	5,3
Vit avec tuteur	48	3,1	57	3,4
<b>Statut socioéconomique</b>				
Famille aisée	59	3,8	53	3,3



Famille modeste	275	20,4	228	15,4
Famille pauvre	64	75,3	1093	70,7
<b>Alimentation</b>				
Minimum trois repas	561	37,3	548	34,5
Petit déjeuner	710	47,0	692	43,7
Goûter	311	20,9	264	16,9
Déjeuner	1260	83,8	1326	82,9
Dîner	1220	81,5	1350	84,6
<b>Parle langue nationale</b>				
Oui	1615	97,7	1528	99,0
Non	38	2,3	16	1,0
<b>Total</b>	<b>1653</b>	<b>100</b>	<b>1544</b>	<b>100,0</b>
<b>Activités</b>				
Travaux ménagers	846	57,2	877	55,8
Travaux champêtres	1258	82,1	1285	80,7
Elevage et Pêche	715	46,9	630	39,8
Garde d'enfants	702	46,8	651	41,2
Petit commerce	500	33,1	473	30,1
<b>Non possession de manuel scolaire</b>				
livre de lecture	790	50,9	714	44,2
livre de calcul	1061	68,7	1005	62,4
<b>Etudie à la maison</b>				
Non	227	14,7	181	11,2
Oui	1312	85,3	1432	88,8
<b>Total</b>	<b>1539</b>	<b>100,0</b>	<b>1613</b>	<b>100,0</b>
<b>Bénéficie d'un encadreur</b>				
Non	600	48,8	810	57,9
Oui	630	51,2	589	42,1
<b>Total</b>	<b>1230</b>	<b>100,0</b>	<b>1399</b>	<b>100,0</b>

\*les différences au niveau des effectifs s'expliquent par le fait qu'un filtre ait été utilisé pour éliminer les données manquantes ou incohérentes.

## II.2. Profil socio-démographique des maîtres en 2004

Au regard des données disponibles, nous avons opté de faire une analyse à partir de celles de 2004. Ainsi le profil et les compétences des enseignants et des directeurs sont seulement analysés sur la base des données collectées en 2004 car les précédentes années, les données n'ont pas été entièrement traitées. Aussi compte tenu du délai, il nous paraissait plus pertinent de nous focaliser sur celles de 2004, car elles traduisent au mieux la situation des maîtres et des directeurs des écoles.

**Pour ce qui est de la répartition par sexe**, on notera que sur l'ensemble des enseignants qui ont répondu aux questionnaires 91% étaient de sexe masculin et 9% de sexe féminin. Cette prédominance des enseignants de sexe masculin est probablement imputable au fait que 69% des écoles enquêtées se trouvent en milieu rural. Les enseignantes, souvent mariées en milieu urbain, éprouvent des

difficultés à abandonner leur foyer pour accepter d'être affectées en zone rurale. Ainsi, la plupart d'entre elles manifestent une grande préférence pour les centres urbains pour exercer leur profession.

**La moyenne d'âge des enseignants enquêtés** est de 32 ans ; Néanmoins les hommes ont en moyenne 32,46 ans alors que les femmes ont 29,75 ans. Ces écarts des âges moyens ne sont pas significatifs

Quant à la durée moyenne en tant que maître, elle est de 10 ans pour les enseignants enquêtés. Cependant les hommes ont une durée moyenne de 10,20 ans alors que pour les femmes elle de 9,75 ans. Ces écarts ne sont pas significatifs.

Aussi note-t-on que 61% des instituteurs enseignent dans une classe à simple flux et 39% dans des classes multigrades.

**Pour ce qui est du statut actuel des maîtres**, ils sont nombreux à être des instituteurs certifiés ou des instituteurs adjoints certifiés. En effet 52% des enseignants ont déclaré lors de l'enquête qu'ils étaient des instituteurs certifiés et 42% d'entre eux étaient des instituteurs adjoints certifiés.

Pour être dans la fonction enseignante du primaire, il est exigé des diplômes scolaires dont le minimum est le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) des collèges et lycées. Cependant avec les exigences de la fonction enseignante auxquelles s'ajoutent des facteurs non moins importants comme la crise de l'emploi, un nombre assez élevé de personnes choisissent ce métier avec des diplômes supérieurs à ce qui est requis. Ainsi, il existe de plus en plus d'instituteurs qui possèdent des diplômes comme le BAC, le DEUG ou le BTS des premières et deuxièmes années des universités ou des grandes écoles, la licence etc. Toutefois, en dépit de la diversité des diplômes cités par les enseignants, il reste encore que de nombreux enseignants sont essentiellement titulaires des diplômes du premier et second cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, il ressort que 98% d'entre eux possèdent le BEPC et 16% le BAC. Faut-il souligner que si au moins 2% ne possèdent pas ce diplôme de BEPC requis, c'est que généralement ces enseignants relèvent des écoles medersas qui ont été échantillonnées et où le BEPC n'est pas forcément requis.

**Dans l'exercice de leur profession**, les enseignants obtiennent des diplômes professionnels tels que le Certificat de fin de Formation des Cours Normaux (CFCN) qui est l'équivalent actuel du Certificat Élémentaire d'Aptitude Professionnelle (CEAP), le Diplôme de fin de Formation des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (DFENEP) mais aussi le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Les principaux diplômes professionnels obtenus par les maîtres sont le CEAP et le CAP. Effectivement 84% des instituteurs sont titulaires du CEAP et 55% d'entre eux possèdent le CAP.

**Concernant la durée de formation professionnelle initiale**, elle varie de moins d'un an à plus d'une année scolaire. Parmi les instituteurs enquêtés, 40% ont affirmé avoir eu une formation de plus d'une année scolaire et 21% de moins d'un mois. Cet indicateur montre qu'un cinquième des enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation approfondie de la fonction enseignante. Il est fort probable que cela ait un effet dans les compétences des enseignants, car la profession enseignante exige un ensemble de connaissances et de compétences qui ne peuvent être délivrées en un mois. Pire il ressort de cette analyse que 17% d'entre eux n'ont pas reçu une formation initiale. Ce qui laisse supposer que ce sont soit des enseignants qui ont été formés sur le « tas » ou encore qui relèvent des medersas y compris les écoles franco-arabes. Il est fort probable que la plupart des enseignants qui se trouvent dans cette catégorie des non formés professionnellement relèvent plus des écoles privées étant donné que depuis 1998, les recrutements directs des instituteurs adjoints dans le public ont été supprimés. Cette situation ne pourrait-elle pas causer un préjudice dans le domaine de l'éducation ou déjà le niveau des élèves est faible ?

**Les activités de recyclage ou des stages** sont souvent organisées par l'Etat et ses partenaires à l'endroit des enseignants dans l'optique de la formation continue pour renforcer leurs compétences. Ces activités de formation continue s'organisent souvent sur la pédagogie par objectifs, l'évaluation, la didactique des disciplines d'éveil, les méthodes d'enseignement du français et des mathématiques ainsi que la gestion des grands groupes. Cependant, au cours des cinq dernières années, la majorité des instituteurs n'ont pas bénéficié de stages sur l'ensemble des thèmes cités ci-dessus. Ils sont 45% à avoir bénéficié au cours des cinq dernières années de stage sur la gestion des grands groupes, 35% ont été formés sur l'évaluation, et 34% sur la pédagogie par objectifs. Quant aux autres thèmes, moins d'un quart des enseignants déclarait avoir participé à un stage relatif à ces sujets.

**Tableau 2: Synthèse des caractéristiques des enseignants**

Sexe	Effectif	Pourcentage
MASCULIN	89	91,8
FEMININ	8	8,2
Total	97	100,0
Type de classe		
Classe à simple flux	58	61,1
classe à double flux	1	1,1
Classe multigrade	38	39,2
Statut d'enseignant		
Instituteur adjoint	4	4,1
Instituteur adjoint certifié	41	42,3
Instituteur certifié	50	51,5
Instituteur principal	2	2,1
Total	97	100,0

Diplômes académiques obtenus		
BEPC	94	97,9
Autre diplôme inférieur au bac	6	6,4
BAC	15	16,3
1 année DEUG, DUEL, IUT, BTS	4	4,3
2 années DEUG, DUEL, IUT, BTS	1	1,1
Licence	1	1,1
Diplômes professionnels obtenus		
CAP	53	55,2
CEAP	81	83,5
CFCN	7	7,3
DFENEP	9	9,4
Total	96	100,0
Formation professionnelle initiale		
AUCUNE FORMATION	16	16,7
MOINS D'UN MOIS	20	20,8
D'UN A TROIS MOIS	7	7,3
6 MOIS	1	1,0
1 ANNEE SCOLAIRE	14	14,6
PLUS D'UNE ANNEE SCOLAIRE	38	39,6
Total	96	100,0
Participation à un ou des stages sur les thèmes au cours des 5 dernières années		
Pédagogie par objectif	24	34,3
Evaluation	25	35,2
Didactique des disciplines d'éveil	11	15,9
Didactique du français	15	21,7
Didactique des mathématiques	11	15,9
Gestion des grands groupes	32	45,1

**Quant au nombre moyen d'élèves tenu par enseignant et par classe**, le ratio est de 38 élèves par enseignant. Cependant ce ratio est différent entre les enseignants femmes et hommes. En effet si pour une femme enseignante on compte 55 élèves, en revanche pour un homme enseignant 35 élèves. Il existe une corrélation significative entre le nombre d'élèves par enseignant selon le sexe. C'est dire que les classes pléthoriques sont le plus souvent tenues par les femmes. Est-ce à dire qu'il existe une stratégie au sein des écoles à affecter systématiquement les classes nombreuses aux enseignantes. Est-ce également dû au fait que cela demandant plus de patience et d'engagement, les femmes sont-elles mieux disposées pour gérer ces classes pléthoriques. En tout état de cause, des échanges avec des encadreurs professionnels du MEBA permettent d'avancer qu'implicitement les jeunes et les femmes sont souvent affectés -ou s'affectent- dans les petites classes qui connaissent généralement des pléthores d'élèves. C'est donc une des hypothèses à considérer.

**En outre en s'intéressant aux abandons des élèves par classe et par enseignant**, il ressort qu'en moyenne 1,50 élèves abandonnait leurs classes au cours de l'année scolaire. Cette situation d'abandon pourrait être liée à plusieurs raisons, dont les cas de santé, de décès, de migration et même face aux difficultés que rencontrent certains parents à honorer les frais d'écolages ou les fournitures scolaires des enfants. Ce nombre moyen est tout de même important

s'il est estimé en fonction du nombre total d'enseignants ou du nombre total de classes sur l'ensemble du pays.

En se basant sur le nombre de classes par exemple du CE2, il est plausible qu'en appliquant une estimation simplement arithmétique que l'on parvienne à des constats d'abandons relativement élevés qui soient différents des effectifs d'abandons enregistrés au niveau national, au cours de la même année pour cette classe de CE2. Une situation qui mériterait d'être davantage documentée, car les abandons scolaires sont des situations qui généralement cachent les difficultés de la rétention dans les écoles. En tout état de cause, nous reviendrons sur cette analyse en essayant de faire la liaison entre le niveau des abandons par école ou par région et le niveau de redoublement.

### **II.3. Profil socio-démographique des directeurs d'écoles**

**L'âge des directeurs d'écoles** est compris entre 25 et 61 ans; mais la moyenne d'âge est de 36 ans. Pour ce qui est du sexe, les directeurs d'école sont en majorité des hommes (97% de sexe masculin contre 3% de sexe féminin). Il est important de souligner qu'au niveau national les femmes directrices d'écoles ne dépassent pas 5%. Cette situation de ne pas confier des postes de responsabilités éducatives aux femmes devrait être remédiée, surtout que de plus en plus l'occupation de tels postes par les femmes pourrait contribuer à l'amélioration de la scolarisation des filles, surtout en milieu rural.

**Pour ce qui est du statut matrimonial et de la résidence**, 83% des directeurs ont affirmé qu'ils étaient mariés. Parmi ces derniers, 88% vivent avec leur famille et seulement 12% résident seul. Il ressort des données que 68% des directeurs mariés vivant avec leur famille résident dans la cours de l'école.

**Au plan linguistique**, 78% des responsables d'écoles parlent la langue du milieu dans lequel ils résident. Ce qui est souvent un avantage pour communiquer avec les communautés dont sont issues les élèves.

**Quant à l'ancienneté pour être directeur**, il ressort que les directeurs enquêtés ont en moyenne 7 ans d'expérience en tant qu'instituteur avant d'être directeur. Par ailleurs ces responsables d'écoles ont en moyenne une durée de 3 ans de service dans l'école et 65% d'entre eux ont changé d'écoles plus d'une fois au moins. Il est fort probable que cette courte durée de service dans une école et cette grande mobilité des directeurs pose en même temps l'épineuse question sur leur efficacité en si peu de temps à leur fonction.

**La situation scolaire et académique** révèle que 99% des directeurs possèdent au moins le BEPC. Seulement 13% de ces responsables d'écoles possèdent le BAC. Pour ce qui est des diplômes universitaires, une proportion relativement faible de 8% des directeurs ont soutenu avoir un diplôme de 1<sup>ère</sup> année d'université. En

somme la quasi-totalité des directeurs d'écoles interrogés lors de cette étude, ont un cursus scolaire de niveau secondaire.

**Pour ce qui est de l'obtention des diplômes professionnels**, 3/4 des responsables d'écoles sont titulaires du CAP et du CEAP. En effet la quasi-totalité des directeurs (95%) affirment posséder le CAP comme diplôme professionnel. Seulement 28% sont titulaires du CSAP (Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique). Cependant, il convient de noter que 37% des directeurs d'écoles ont deux années scolaires de formation professionnelle, tandis que 32% d'entre eux n'ont reçu aucune formation professionnelle initiale.

**Pour les recyclages et les stages**, on note qu'au cours des cinq dernières années, au moins 72% des directeurs d'écoles ont bénéficié d'une formation complémentaire une ou plusieurs fois. A cet effet, 55% ont affirmé participer à un stage sur l'éducation à la vie familiale et en matière de population et 43% des directeurs ont bénéficié d'un stage sur l'évaluation. Pour ce qui est des stages sur la pédagogie par objectif et la gestion des grands groupes, ils étaient respectivement 31% et 29% des directeurs qui ont participé à un ou des stages sur ces thèmes. Pourtant ces deux derniers types de stage sont souvent nécessaires pour une meilleure performance des classes mais également pour la gestion des classes de plus en plus pléthoriques, surtout en milieu urbain.

**En ce qui concerne la concertation entre le directeur et les autres enseignants**, l'étude révèle que tous les directeurs d'écoles enquêtées ont réalisé au moins une fois dans l'année des réunions avec tous les enseignants de leur école. Ainsi, 52% des responsables d'écoles ont déclaré réunir une fois par mois tous les enseignants pour une réunion et 49% d'entre eux le font une fois par trimestre.

**Dans le cadre des activités d'encadrement pédagogique**, il n'est pas également exclu que les directeurs discutent de façon régulière avec les maîtres sur des thèmes bien précis. Une fois par trimestre, 59% des directeurs échangent avec les maîtres sur les résultats scolaires des élèves et 53% sur des projets pédagogiques futurs. Ils sont 57% à discuter au moins une fois par semaine sur la préparation des cours et 72% des responsables d'écoles se réunissent avec les maîtres une fois par mois pour se concerter sur la cellule d'animation pédagogique.

**Tableau 3: Répartition des caractéristiques socio-démographiques des directeurs d'écoles en 2004**

Age	Effectif	Pourcentage
25-29	8	11,3
30-34	27	38
35-39	17	23,9
40-44	10	14,1

45-49	5	7
50 et +	4	5,6
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100</b>
<b>Sexe</b>		
MASCULIN	71	97,3
FEMININ	2	2,7
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Statut matrimonial</b>		
MARIE	60	83,3
CELIBATAIRE	10	13,9
VEUF (VE)	1	1,4
DIVORCE (E)	1	1,4
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>
<b>Situation de résidence</b>		
SEUL (E)	7	11,7
AVEC FAMILLE	53	88,3
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>
<b>Lieu de résidence</b>		
A L'ECOLE	40	67,8
DANS LE QUARTIER	8	13,6
DANS LE VILLAGE	11	18,6
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100,0</b>
<b>Parle langue du milieu</b>		
OUI	57	78,1
NON	16	21,9
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Temps effectué en tant qu'enseignant sans être directeur</b>		
0-2 ans	13	21,3
3-5 ans	19	31,1
6-8 ans	17	27,9
9-11 ans	10	16,4
11 ans et +	2	3,3
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>
<b>Nombre d'année directeur dans l'école</b>		
1	29	40,3
2	13	18,1
3	10	13,9
4	7	9,7
5	3	4,2
6	3	4,2
7	3	4,2
8	1	1,4
9	1	1,4
10	1	1,4
21	1	1,4
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>

<b>Nombre de fois changement d'école</b>		
AUCUNE	18	24,7
UNE FOIS	27	37,0
DEUX FOIS	17	23,3
TROIS FOIS	9	12,3
PLUS DE TROIS FOIS	2	2,7
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Diplôme académique obtenu</b>		
BEPC	71	98,6
Diplôme inférieur au BAC	5	7,2
BAC	9	13,2
1ère année DEUG, DUEL, IUT, BTS	5	7,5
<b>Diplôme professionnel obtenu</b>		
CFCN	5	7,1
CEAP	56	76,7
CAP	69	94,5
DFENEP	16	22,5
CSAP	20	28,2
<b>Durée formation professionnel initial</b>		
AUCUNE FORMATION PROFESSIONNEL INITIALE	23	31,5
MOINS D'1 AN	9	12,3
1 ANNEE SCOLAIRE	14	19,2
DEUX ANNEES SCOLAIRES	27	37,0
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Bénéficie de formation complémentaire</b>		
OUI, 1 FOIS	19	26,8
OUI, PLUSIEURS FOIS	32	45,1
NON	20	28,2
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>
<b>Participation à un ou des stages sur les thèmes</b>		
Education à la vie familiale et en matière de population	36	54,5
Pédagogie	21	30,9
Evaluation	29	42,6
Didactique en discipline d'éveil	17	25,0
Didactique en français	15	22,1
Didactique en mathématique	17	25,0
Gestion des grands groupes	20	29,0
Pédagogie du projet	4	5,8
Projet d'école	8	11,8
Module d'apprentissage	8	11,6
Travail manuel	7	10,3
Coopérative scolaire	3	4,4
Education sanitaire	17	25,0
Travail productif	1	1,5



Education à l'environnement	15	21,7
Confection du matériel didactique	6	8,7
Gestion de l'école	14	20,3
Ressources humaines	6	8,7
Législation scolaire	13	18,8
Animation	15	21,7
Prévision et carte scolaire	4	5,8
<b>Emploi Précédant</b>		
Emploi d'enseignant	63	71,9
Maître en fonction	3	3,1
Personnel administratif de l'éducation	3	3,1
Dans une école de formation	3	3,1
Surveillant dans un établissement secondaire	1	1,6
N'était pas dans le secteur de l'éducation	15	17,2
Total	88	100,0

### III. EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES PAR COURS ET PAR ANNEE

Dans ce chapitre, l'analyse sur les acquis scolaires portera sur les différents tests réalisés par cours et par année. La démarche analytique adoptée est de procéder par étape c'est-à-dire selon les tests de CP2 et de CE2 en 2002, CE1 et CM1 en 2003 et CE2 et CM2 en 2004. L'analyse se fera en prenant pour chaque cours le français et les mathématiques qui sont les deux matières auxquelles les élèves ont été soumis.

#### III.1 Analyse des capacités de connaissances des élèves en 2002

Dans cette section, nous nous intéressons aux élèves de CP2 et CE2 qui ont été soumis aux tests de Français et de Mathématiques la première fois c'est-à-dire en début d'année.

##### III.1.1 Niveau d'acquisitions scolaires en français des élèves du CP2 en début 2002

L'évaluation des connaissances en Français des élèves du CP2 en 2002 a concerné l'expression écrite et l'expression orale. Les notes sont évaluées sur dix (10).

Pour ce qui est de *l'Expression orale*, la moyenne générale des notes obtenues est de 2,66 et nous remarquons que plus de la moitié de l'échantillon a une note inférieure à cette moyenne. En effet, 58% ont obtenu une note inférieure à 2,66 et près de 30% ont obtenu la note de zéro (0). Seul 0,4% ont eu la totalité des points.

Notons qu'il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons pour ce qui est des notes dans leur ensemble, car à quelques exceptions près, ils obtiennent les mêmes notes (23% des garçons ont la moyenne contre 22% des filles).

**Tableau 4 : récapitulatif des notes d'Expression orale au CP2/2002**

NOTES D'EXPRESSION ORALE	SEXE		Total
	GARCON	FILLE	
0	32,00%	33,00%	32,40%
0,5	5,20%	6,30%	5,70%
1	5,00%	4,40%	4,70%
1,4	5,60%	5,20%	5,40%
1,9	5,60%	4,80%	5,30%
2,4	3,90%	4,20%	4,00%
2,9	4,30%	4,00%	4,20%
3,3	4,50%	4,20%	4,40%
3,8	3,70%	4,20%	3,90%
4,3	3,60%	3,70%	3,60%
4,8	3,80%	3,70%	3,70%
5,2	3,50%	3,40%	3,50%
5,7	3,10%	3,30%	3,20%
6,2	2,50%	3,20%	2,80%
6,7	2,80%	2,40%	2,60%
7,1	2,60%	2,50%	2,50%
7,6	2,50%	2,50%	2,50%
8,1	1,70%	1,50%	1,60%
8,6	1,60%	1,50%	1,50%
9	1,50%	1,00%	1,30%
9,5	0,70%	0,80%	0,70%
10	0,50%	0,30%	0,40%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%

Par contre, des différences très significatives ont été observées entre entités provinciales sur la base des tests de khi deux. En effet, l'analyse par province, montre que le Koulpelogo, le Zoundwéogo, le Sanmatenga, le Mouhoun et le KénéDougou ont plus de 60% de leurs élèves qui ont eu zéro en expression orale pendant que dans le Nayala et le Séno aucun élève n'avait obtenu la note de zéro. Toutes ces provinces qui sont cependant situées en zone rurale ne présentent pas les mêmes résultats. Il est alors fort probable que le milieu de résidence n'influence pas de facto les rendements des enfants. Bien plus, quand on analyse les données sur la base du milieu de résidence en désagrégeant milieu urbain et milieu rural, il ressort que ce sont les mêmes tendances qui sont observées.

Ainsi si les différences sont significatives entre d'une part deux provinces que sont le Séno et le Nayala et d'autre part le Koulpelogo, le Zoundwéogo, le Sanmatenga, il est important de souligner que les tests T sur les moyennes des échantillons indépendants montrent que cette différence significative est annulée quand on fait la comparaison avec le Kadiogo qui abrite la capitale. En effet, bien que les élèves du Kadiogo n'aient obtenu en moyenne que la note de 2,7/10 dans ce type de savoir et que dans le Séno et le Nayala ils ont obtenu la moyenne de 5,2/10, ces différences entre moyennes ne sont pas significatives. Cela s'explique en partie par l'effet de la taille des échantillons de chacune de

ces entités provinciales, étant donné que le test a été appliqué sur plus de 553 élèves dans le Kadiogo et seulement 49 élèves pour le Nayala et 17 pour le Séno.

En *Expression écrite*, comme pour l'expression orale, plus de la moitié de l'échantillon, à savoir 58%, a obtenu la moyenne générale des notes qui s'élève à 2,27. Aussi la médiane qui divise l'échantillon en deux parts égales au regard de la moyenne montre que 50% des élèves avaient obtenu une moyenne inférieure ou égale à 1,4/10. C'est dire combien le niveau d'acquisition scolaire en début d'année pour cette classe était très bas.

Quand nous procédons à une analyse par province, on constate que dans la plupart d'entre elles, la majorité des élèves ont eu 0. C'est le cas par exemple du Koulpelogo, du Kéné Dougou et du Sanmentenga, où près de 92% des élèves ont eu 0. Cependant, il y a certaines provinces comme le Gourma et le Nayala où près du quart des élèves, respectivement 21% et 30%, a obtenu le total des notes à savoir 10 sur 10.

En comparant les milieux urbain et rural, il ressort que le milieu n'a pas d'incidence sur les notes des élèves en Expression écrite comme nous le relevions déjà précédemment pour l'expression orale. Effectivement, des provinces comme le Kadiogo et le Houet, ont respectivement 58% et 43% de leurs élèves du CP2 qui ont eu zéro. Ici encore nous n'observons pas de différence significative entre filles et garçons.

On peut déduire que le test en français en début d'année n'a pas été très concluant pour les élèves du CP2 en 2002. En effet, en sommant les notes obtenues en expression orale et en expression écrite pour disposer d'une note synthétisée en français, nous constatons que la moyenne obtenue par les élèves en français n'était que de 2,5/10. Cette note très faible caractérise aussi bien les filles (2,4/10) que les garçons (2,5/10) sans différence significative.

Dans les provinces du Bazèga, du Kéné Dougou, du Sanguié, de l'Oubritenga, du Sanmatenga, du Koulpelogo, du Zondoma, 91 à 98% des élèves ont des notes très faibles en français. Aucun élève n'a obtenu la moyenne dans le Kéné Dougou, le Koulpelogo, l'Oubritenga et le Zondoma.

Les épreuves de français ont été mieux réussies par les provinces du Nayala, du Séno, du Poni où 60% à 67% des élèves ont au moins la moyenne. Quant aux cas spécifiques des provinces du Kadiogo et du Houet, globalement 36% des élèves ont obtenu la moyenne.

**Que peut-on déduire à la lumière de tels faibles résultats en français pour le CP2 ?**

En partant des différents types de savoir qui ont été testés, on peut par exemple alléguer que la question linguistique a sans doute eu son influence pour des élèves qui ont toujours la langue maternelle comme langue principale de

communication et d'expression. Aussi, ne serait-il pas possible que des enfants en écoutant la prononciation de ces sons n'aient pas retrouvé celui qu'ils espéraient attendre ?

En prenant le test sur le son, et sans jugement de valeur, il est fort possible que d'une part les enfants, et d'autre part l'administrateur des tests, issus de certains milieux culturels pourraient avoir eu des difficultés à reproduire ou à sortir les sons convenables. Le son «or» recherché n'est-il pas dans certains contextes prononcés en «og»? Si tels était le cas, il est alors évident que le son recherché ne pouvait être obtenu convenablement dans certaines écoles. Tout laisse penser que cette hypothèse est vérifiable, car les notes faibles relèvent des zones fortement rurales et habitées majoritairement par des populations qui quelques fois rencontrent ce genre de difficultés de prononciation.

### ***III.1.2 Le niveau d'acquisition scolaire des élèves du CP2 en mathématiques en début 2002.***

Les tests en mathématiques ont porté sur les nombres entiers, le langage mathématique et les opérations.

Pour l'exercice des ***Nombres entiers***, la moyenne des différentes notes obtenues par les élèves est de 3,19. La majorité des élèves (59%) ont eu une note inférieure à cette moyenne et près de 34% ont eu zéro. Sur un total de 31 provinces, nous avons au moins 17 provinces dans lesquelles aucun élève n'a obtenu la note de 10 sur 10.

Les tests du khi deux démontrent des différences très significatives entre entités provinciales. Par exemple, dans les provinces du Sanmentenga, du Zoundwéogo et du Koulpelogo plus de 60% des élèves ont eu 0 alors qu'au Poni, Nahouri, Gourma, Séno, Nayala et Komandjari, ils sont plus de 50% avoir une note supérieure ou égale à 7. Ces mêmes tests n'ont révélé aucune différence significative entre filles et garçons.

Pour le ***Langage mathématique***, les élèves devaient répondre à une seule question notée sur 10. A ce niveau près de 70% des élèves, à savoir 67%, ont eu 0 contre seulement 33% qui ont obtenu 10. Cependant l'analyse par province, révèle que dans certaines d'entre elles, une grande majorité d'élèves ont obtenu la note maximale de 10. C'est le cas du Séno (77%), du Nayala (76%), du Gourma (68%) et du Sourou (64%). L'analyse par genre ne montre pas une différence significative au niveau des notes.

Le test d'***Opération*** consistait à effectuer des opérations de soustraction et d'addition. A travers les notes, nous remarquons que le test d'Opération n'a pas été bien compris par les élèves. En effet, même si la moyenne des notes obtenues est de 3,84, seuls 45% ont une note inférieure à celle-là et pire 30% des élèves ont eu zéro.

Dans certaines provinces comme le Sanmatenga, le Koulpélogo, le Zoundwéogo et le Mouhoun, plus de 50% des élèves ont eu 0.

La province du Séno avec 41% est celle où il y a le plus d'élèves qui ont obtenu la note maximale de 10 en opération. Mais il faut aussi reconnaître que dans cette province l'effet numérique peut avoir joué sur les résultats finaux, si l'on sait qu'ils n'étaient que 17 élèves à être soumis au test.

Dans le Bazèga, la Comoé, le Ganzourgou, la Gnagna, le Kéné Dougou, le Kourritenga, le Mouhoun, le Namentenga, l'Oubritenga, le Sanmatenga, le Koulpélogo et le Zondoma, aucun élève n'a obtenu la totalité des points.

Néanmoins quand on constitue une variable mathématique par la sommation des différents types de savoir testés dans ce domaine afin de mieux apprécier le niveau des enfants dans cette matière, il ressort qu'en *Mathématiques*, la note moyenne est de 3,4/10. Toutefois la médiane qui répartit la population en deux parts égales montre que 50% des élèves de cette classe ont une note inférieure à 2,6/10 en mathématiques. Au regard de la moyenne globale, nous pouvons dire que les élèves du CP2 en 2002 éprouvaient autant de difficultés en mathématiques qu'en français. Aussi pour cette classe, spécifique, il n'est pas vérifié que les garçons soient meilleurs que les filles en mathématiques, étant donné qu'ils avaient à peu près les mêmes moyennes dans cette matière.

Quant à l'analyse des notes obtenues en mathématiques par entités provinciales, certaines d'entre elles se font remarquer par le pourcentage élevé d'élèves qui obtiennent des bonnes notes. C'est le cas des provinces du Gourma, du Séno, du Sourou et du Nayala.

Dans les provinces du Nayala, du Ioba, du Gourma, du Sourou, du Poni, du Nahouri, du Kourritenga et de la Gnagna, au moins 50% des élèves ont une note supérieure ou égale à 5/10.

Tous les élèves du Bazèga et du Namentenga ont des notes en dessous de 5/10 avec une proportion très importante (93% à 99%) de notes entre 0 et 2,99.

Dans le Houet et le Kadiogo, respectivement 48% et 42% des élèves ont au moins la moyenne, tandis qu'ils sont 41% de la province du Houet et 50% du Kadiogo ayant des notes très faibles entre 0 et 2,99.

### ***III.1.3 Comparaison des données du premier et du deuxième test du CP2 en 2002***

Il importe de retenir que la notion de comparaison est à prendre dans le sens de mesurer les écarts des notes du début des tests d'avec celles de la fin d'année. Néanmoins cette comparaison pour les cours testés en 2002 (CP2 et CE2) est à nuancer, car pour une comparaison significative, il aurait fallu, selon quelque expert familier de ces tests, qu'il y ait un tronc commun des cours

testés de l'échantillon retenu pour l'ensemble du pays. Cette observation est valable pour cette section traitant du cas du CP2, mais aussi pour celle abordant le CE2.

Ainsi, cette évaluation permet de constater l'évolution des notes en français et en mathématiques des élèves de CP2 entre deux tests.

**Tableau 5 : Répartition des élèves selon les notes obtenues respectivement au premier et au second test de CP2 en 2002**

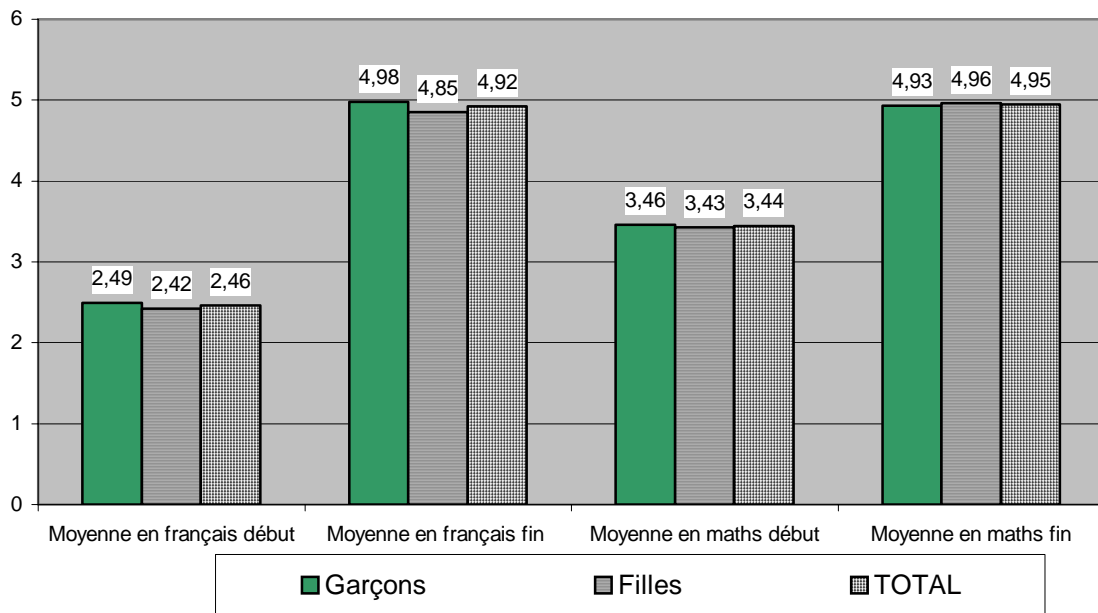
NOTES SUR 10	FRANÇAIS		MATHEMATIQUES	
	1er Test	2e Test	1er Test	2e Test
0-2,99	65,50%	24%	56%	25,50%
3-4,99	13,30%	30,60%	10,70%	24,90%
5-6,99	11,40%	23,40%	10,10%	24%
7-10,00	9,70%	22%	23,20%	25,50%
Total	100	100	100	100

De ces données, on note qu'entre le premier et le deuxième test, les notes des élèves des classes de CP2 ont progressé tant en français qu'en mathématiques. Ainsi les moyennes générales observées en français et en mathématiques pour les élèves du CP2 qui n'étaient que 2,5/10 et 3,4/10 sont passées à 4,9/10 (quasiment la moyenne) lors du second test, soit un gain du simple au double pour le français, une amélioration de 50% en mathématiques. Aussi, la médiane a été sensiblement améliorée en français, car elle est désormais de 50% des élèves qui avaient une moyenne relativement élevée de 4,7/10, alors que dans le précédent test, la médiane divisait l'échantillon autour de la moyenne de 1,4/10.

**Tableau 6 : Evolution des moyennes en français et mathématiques (CP2 en 2002)**

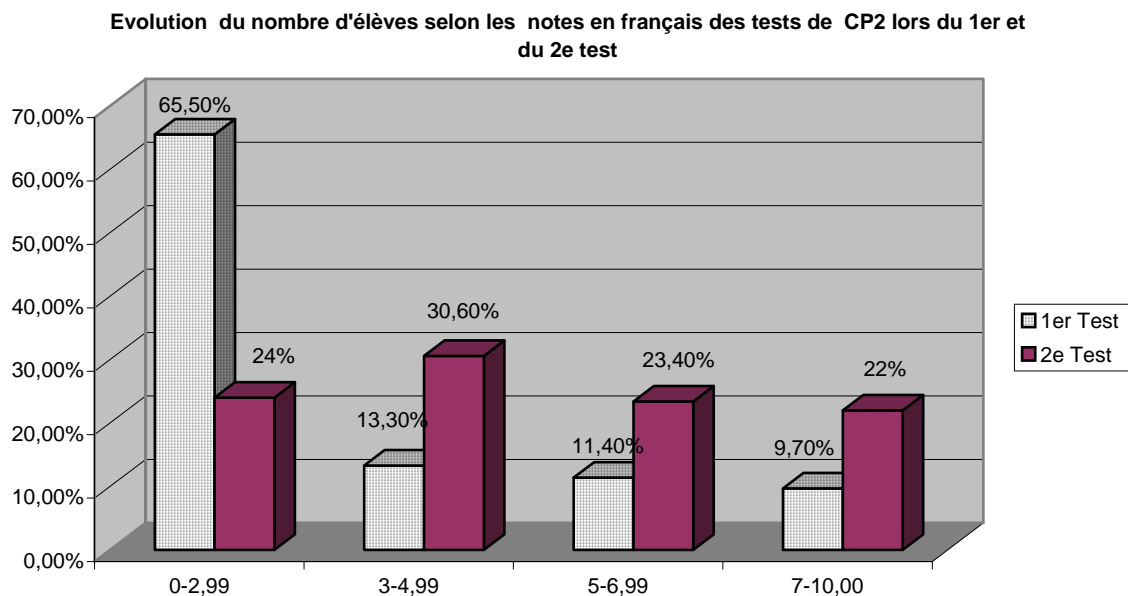
SEXE	Effectifs	Moyenne en français début	Moyenne en français fin	Moyenne en maths début	Moyenne en maths fin
Garçons	2 610	2,49	4,98	3,46	4,93
Filles	1 862	2,42	4,85	3,43	4,96
TOTAL	4 472	2,46	4,92	3,44	4,95

comparaison des moyennes de debut et de fin d'année 2002 (CP2)

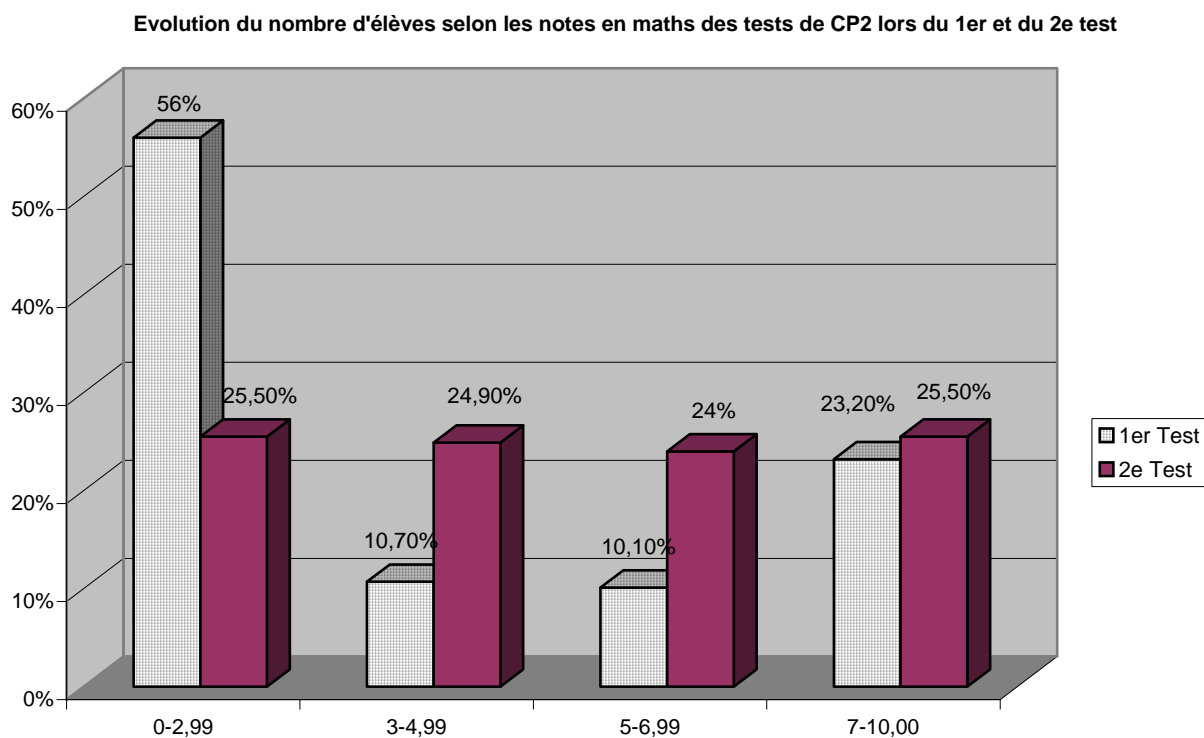


**Figure 2: Moyennes comparées en français et en mathématiques pour les tests de début et de fin d'année de la classe de CP2 en 2002**

Quant aux mathématiques, on observe un progrès considérable des moyennes comme l'atteste le graphique précédent qui situe la moyenne des élèves de cette matière à pratiquement 5/10. Ces moyennes ne sont pas significativement différentes selon le sexe des élèves. Aussi 50% des élèves ont obtenu la moyenne de 5/10. Tout cela est avéré par la progression des proportions, car lors du premier test, seulement 21% et 33% de ces élèves avaient une note supérieure ou égale à 5 sur 10, respectivement en français et en mathématiques. En somme pour ce qui est du second test, les résultats ont connu une progression significative. Ainsi, les pourcentages sont passés de 21% à 45% en français et de 33% à 50% en mathématiques.



**Figure 3: Proportion comparative d'élèves du CP2 selon les notes en français lors des tests de début et de fin d'année en 2002**



**Figure 4 : Proportion comparative d'élèves du CP2 selon les notes en mathématiques lors des tests de début et de fin d'année en 2002**

Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que le second test a, sans doute, correspondu aux programmes scolaires du moment. Il est donc probable que ce



que nous supposions en début d'année de l'effet contextuel et culturel sur le français ne soit pas infondé.

Une analyse en fonction du sexe montre qu'il n'existe aucune différence significative au niveau des notes en français. En effet, si la note moyenne est de 4,9/10 pour l'ensemble des élèves sans distinction de sexe, il ressort que les garçons ont néanmoins une plus faible moyenne que les filles, étant donné qu'elles sont respectivement de 4,75 et de 5,01. Toutefois le test T sur l'égalité des moyennes à partir d'échantillons indépendants montre qu'il y a 95% de chances que les variances observées ne soient pas fondamentalement significatives entre les deux sexes. En somme, les écarts entre moyennes par sexe pour les tests de fin d'année en français sont aléatoires et ne sont pas déterminés par le sexe des enfants.

Cependant, une analyse en fonction des provinces montre qu'il existe des différences très significatives entre les notes des élèves. Pendant que dans les provinces du Passoré et du Poni, plus de 80% des élèves du CP2 avaient une note supérieure ou égale à 5 sur 10 lors du second test, dans le Koulpèlogo et le Namentenga moins de 15% avaient obtenu une supérieure ou égale 5.

Malgré les évolutions constatées entre le premier et le second test pour la classe de CP2, les notes moyennes par matière situent une acquisition relativement moyenne des élèves de cours en fin d'année. Ce qui requiert en tout état de cause, des actions qui devraient permettre que pour au moins la fin d'année, les élèves testés par cours présentes de meilleures dispositions dans les matières de base que sont le français et les mathématiques.

#### **III.1.4. Niveau d'acquisition scolaires en Français des élèves du CE2 en début 2002**

Le français était constitué de plusieurs types de savoir qui sont la lecture, l'expression écrite, l'orthographe, la conjugaison et la grammaire. C'est sur ces différentes composantes que les élèves du CE2 ont été testés en début d'année 2002

En **lecture**, de manière générale le texte proposé était à la portée des élèves. En effet, la moyenne des notes obtenues est de 7,37 ce qui dénote que les élèves avaient un bon niveau d'acquisition scolaire. Près de 75% ont eu la totalité des points requis.

Cependant, environ un quart des élèves testés (26%) a obtenu la note 0. Et c'est surtout dans les provinces du Bam, du Namentenga, du Nahouri, de la Gnagna et du Sanmatenga, que plus de la moitié des élèves ont eu zéro. Dans les autres provinces, les résultats sont meilleurs puisque plus de la moitié des élèves ont acquis la note de 10/10. Les deux provinces qui abritent les plus grands centres

urbains, le Houet et le Kadiogo se retrouvent avec respectivement 19% et 12% d'enfants qui avaient eu zéro (0).

Les élèves ont réussi le test d'**expression écrite**. Ils étaient au moins 52% à avoir la totalité des points requis. La moyenne générale des notes est de 7,53. Seulement 1% des élèves ont obtenu la note 0.

L'analyse par provinces révèle que la majorité des élèves a eu la moyenne dans cette discipline sauf dans la Gnagna où 70% ont obtenu la note de 3,30. Le Houet et le Kadiogo qui renferment les deux plus grands centres urbains du pays ont chacun plus de 60% de leurs élèves qui ont eu 10.

La moyenne des notes en **orthographe** est proche de celle de l'expression écrite (7,69/10). 67% des élèves ont obtenu la moyenne et 52% n'ont fait aucune faute en orthographe.

L'analyse par provinces indique de faibles pourcentages d'élèves ayant zéro. Quant elles ne sont pas inexistantes, elles varient entre 0,50% et 2% sauf au Bam où ils sont près de 41% à avoir obtenu zéro. Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne est de 19% dans le Houet et 9% dans le Kadiogo.

C'est en **conjugaison** que la note moyenne est la plus faible (4%) avec 65% d'élèves en dessous de 5/10. Seulement 2% des élèves ont répondu juste à toutes les questions. Certes le test proposé était abordable mais si l'on sait que la conjugaison est la bête noire des élèves du primaire, ces notes se comprennent. La répartition des notes s'est faite de la façon suivante ; plus de la moitié des élèves (65%) a des notes comprises entre zéro et 4,2 et 35% d'entre eux ont obtenu la note de 5 à 10. Le tableau ci après fait l'état de la répartition des notes de conjugaison.

L'analyse par province ne laisse paraître aucune différence significative. Signalons quand même qu'il y a des provinces où plus de 60% des élèves ont eu la moyenne. C'est le cas du Sourou (80%), du Séno (72%), du Gourma (70%), du Passoré (65%) et du Poni (62%). Pour les provinces du Houet et du Kadiogo, les proportions d'élèves qui ont obtenu la moyenne sont respectivement 59% et 58%.

En **grammaire**, la moyenne de l'ensemble des notes donne 5,6/10 et ceux qui l'ont obtenu représentent 65% de l'échantillon. La proportion des élèves qui ont répondu juste à toutes les questions est égale à ceux qui n'ont trouvé aucune bonne réponse (1%).

Ce que l'on peut retenir de la répartition des notes par province, c'est que dans le Gourma, les élèves ont obtenu les meilleures notes en grammaire. Cependant, dans l'ensemble des provinces enquêtées au CE2 en 2002, la plupart des élèves ont des notes qui varient entre 5 et 10 dans ce type de savoir. Sauf dans la province du Zondoma et du Sanguié où plus de 60% des élèves ont obtenu une note inférieure ou égale à 3 sur 10. Dans le Zondoma, 61% ont eu seulement la

note de un (1) dans cette évaluation et dans le Sanguié, 67% des élèves avaient des notes comprises entre 1 et 2. Au Kadiogo, ils sont près de 79% à avoir la moyenne tandis que dans le Houet ils étaient 47%.

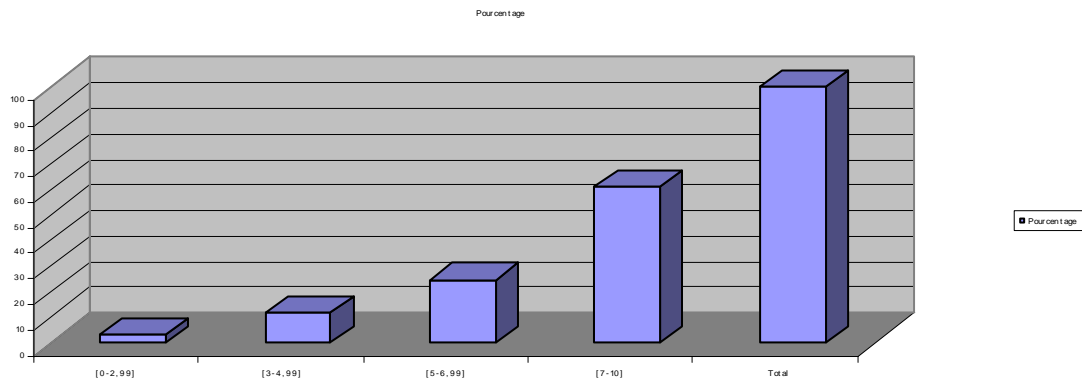


Figure 5: Récapitulatif des notes de Français pour les élèves du CE2 en 2002 (début)

Que constate-t-on si l'on procède par l'analyse globale du français. On peut relever qu'en français la moyenne pour l'ensemble des élèves était fortement appréciable car il était de 7,2/10. Aussi cela est confirmé par la médiane qui indique que 50% des élèves ont obtenu la note moyenne de 7,7/10.

Toutefois les provinces ne sont pas logées à la même enseigne, car on observe que plus de la moitié des élèves de la province du Bam (52%) ont obtenu des notes allant de 0 à 2,99/10 en français. Viennent ensuite, les provinces de la Komandjari et de la Gnagna avec 13% de faibles notes.

Les élèves du Gourma restent en tête avec 78% qui ont obtenu les meilleurs scores; ils sont 77% dans le Sourou, 74% dans le Kadiogo et 70% dans le Houet. On relève que dans deux provinces, le Séno et le Zondoma, tous les élèves ont au moins la moyenne.

Ces notes qui sont globalement satisfaisantes pourraient être mieux appréciées lorsque nous ferons la comparaison suite aux tests de fin d'année appliqués aux mêmes élèves au CE2. Mais qu'en est-il des acquisitions scolaires des élèves en mathématiques en 2002 ?

### III.1.5. Niveau d'acquisitions des élèves du CE2 en mathématiques en début 2002

Dans les mathématiques, les notes étaient également très élevées pour les élèves du CE2. La moyenne générale pour 2002 était de 8,3/10. Aussi la médiane indique que 50% des élèves avaient une note supérieure à 8,9/10.

Par province, le Bam est la seule province où des élèves (39%) ont des notes médiocres comprises entre zéro et 2,99. Il y a des provinces comme la Comoé, la

Gnagna, le Gourma, le Nahouri, le Passoré, le Sanguié, le Séno, le Sourou, le Ioba et la Komandjari où les notes commencent à partir de 5. Dans les autres provinces, les notes vont de 3 à 10.

Les provinces du Kadiogo et du Gourma ont une proportion plus élevée d'élèves (respectivement 94% et 92%) qui ont obtenu d'excellentes notes. Elles sont suivies par le Poni (90%), le Passoré (88%), le Boulgou (87%). Le Houet se retrouve avec 83% d'élèves qui ont entre 7 et 10/10.

Cette très bonne moyenne est évidemment issue des notes obtenues respectivement dans les différentes composantes des mathématiques. En effet, les élèves avaient une note moyenne comprise entre 9 et 10 pour les nombres, la soustraction, les figures géométriques. Elle est de 7,60 pour les conversions, 7,32 pour les dizaines, 6,86 pour la multiplication, 5,05 pour l'addition, et 4,10 pour les divisions.

Les difficultés sont remarquables en division et addition où respectivement 59%, et 50% ont eu 0/10 ; le pourcentage d'élèves qui ont obtenu 0 est de 31% en multiplication et 27% en dizaine, 24% en conversion et 21% en application.

Sur les 29 provinces de l'échantillon, il est à noter que neuf (9) n'ont aucune note nulle en **nombres**. Ce sont : le Ganzourgou, le Namentenga, le Passoré, le Sanguié, le Séno, le Sourou, le Yatenga, le Zoundwéogo. Dans les provinces du Houet et du Kadiogo, la proportion de ceux qui ont obtenu la note 0 est relativement faible (2% et 1%). Le Bam présente le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant eu la note de 0 (33%).

En **multiplication**, la proportion de note nulle varie de 5% à 100%. Le Bam, le Bazèga, le Kéné Dougou, le Kourritenga, le Nahouri, le Namentenga, la Komandjari, le Koulpelogo, le Zondoma, le Sanguié ont plus de 50% de note 0. Le Gourma a le pourcentage d'élèves ayant eu la plus faible note de 0 (5%), pendant que dans le Houet, il est de 22% et dans le Kadiogo, 12%.

En **soustraction**, la province du Bam une fois de plus, dénombre plus de 0 (36%). Dans une majorité de provinces (16), dont le Houet et le Kadiogo, les élèves ont réussi à la totalité des exercices leur octroyant la note majeure. Les autres ont entre 0,5% et 4% de 0.

En **addition**, Si c'est seulement 13% des élèves du Gourma qui ont été sanctionnés par la note « 0 », en revanche dans le Sanguié, c'est quasiment tous les élèves qui ont eu 0. Par ailleurs dans 14 provinces, plus de 50% d'élèves ont obtenu dont la note était nulle. Quant aux provinces du Houet et du Kadiogo, elles ont respectivement 38% et 33% d'élèves ayant eu cette note nulle.

En **dizaines**, Le Bam et le Zondoma comptent plus d'élèves ayant la note de 0 que les autres provinces avec respectivement 56% et 71%. Quant au Houet et au

Kadiogo, ils sont respectivement 33% et 23% qui n'ont pas correctement traité ces items.

Les provinces du Bam, du Kéné Dougou, du Sanguié, du Zondoma, du Nayala ont entre 93% et 99% de notes 0 en **division**. Pourtant dans ce domaine, la province du Gourma a mieux réussi avec 70% de note 10/10. Quant au Houet et au Kadiogo, ils sont 42% et 34% à n'avoir pas réussi la division.

En **conversion**, le Zondoma a le moins réussi avec 68% de notes 0. Cette province est suivie par le Nahouri (57%), le Bam (54%) et le Sanguié (50%). Le Namentenga compte le moins de notes 0 (6%). En division, presque toutes les questions ont été mal traitées par les élèves du Kéné Dougou (99%). Cette province est suivie par le Bam avec 93% de 0. Les résultats sont relativement meilleurs dans le Houet (17% de 0) et dans le Kadiogo (18%).

Les **figures géométriques** ont entièrement été bien traitées par 22 provinces sur les 29. Le Bam et le Zondoma ont les nombres les plus élevés de 0 avec respectivement 35% et 8%. Le Bazèga, le Boulgou, le Houet, le Kadiogo, la Kossi, ont des pourcentages de 0 très faibles variant entre 0,20% et 2%.

Le Zondoma et le Bam présentent plus de notes 0 en **Application** que les autres provinces (72% et 58% respectivement). Le Kadiogo et le Sourou ont mieux réussi avec respectivement 90% et 93% de 10/10 ; le Houet en compte moins (82%).

La moyenne générale des notes de toutes les disciplines que composent les Mathématiques est de 3,73. La presque totalité (96%) a obtenu la moyenne, et parmi eux près de 78% ont eu une note comprise entre 7 et 10. Le tableau ci-dessous fait l'état de la répartition des notes.

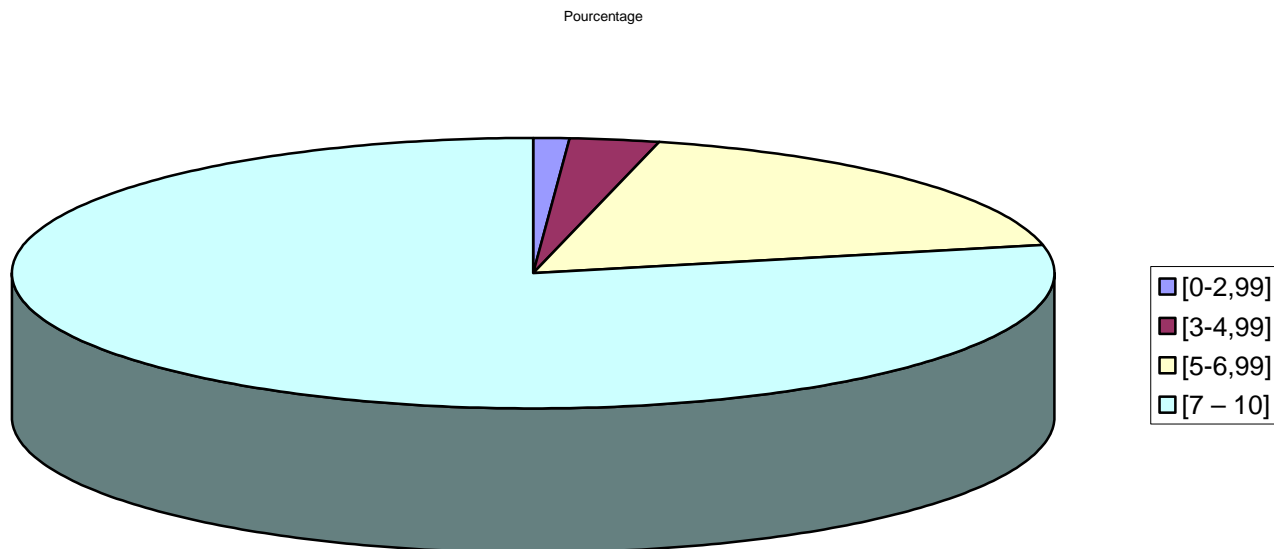


Figure 6; répartition des élèves selon les notes obtenues en mathématiques

### III.1.6 Comparaison des acquis scolaires des élèves du CE2 entre les tests de début et de fin d'année 2002

Comme mentionné antérieurement, la comparaison qui est faite dans cette analyse a pour but de montrer quelques écarts intervenus entre le premier test et le second. Cependant, cette comparaison ne s'inscrit pas comme une analyse tentant à signaler que les différences constatées entre les deux tests sont significatives. En effet, ceci aurait pu être le cas si un tronc commun de CE2 des écoles échantillonnées avait été mis en place lors du test de fin d'année.

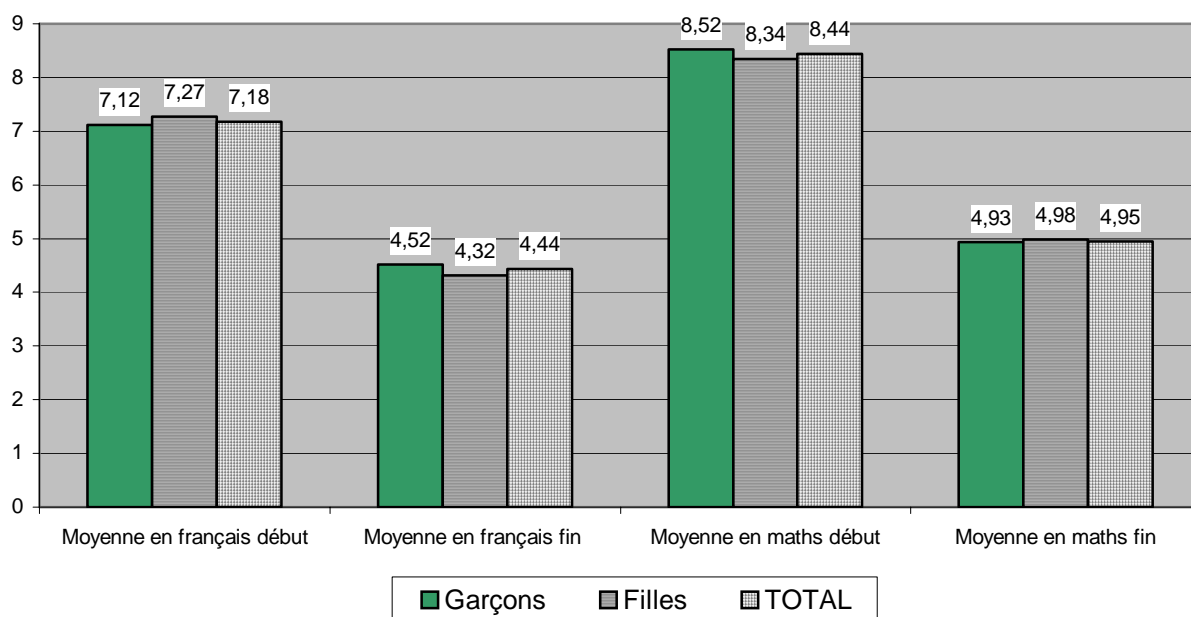
Les tableaux et les graphiques suivants montrent effectivement qu'il existe une véritable baisse dans les moyennes des élèves au regard des tests de début et de fin d'année réalisés en 2002. Cette baisse est importante et même suscite de grandes interrogations.

En effet pour nous la supposition qui sous-tend cette analyse est que si deux tests sont réalisés sur une année, dont un au début et u à la fin, il y a de fortes chances que le second test présente de meilleures notes et moyennes pour les élèves. Cela ne fera que répondre aux attentes d'une meilleure acquisition scolaire souhaitée généralement par les autorités éducatives en fin d'année scolaire.

**Tableau 7 : Evolution des moyennes en français et mathématiques (CE2 en 2002)**

SEXE	Effectifs	Moyenne en français début	Moyenne en français fin	Moyenne en maths début	Moyenne en maths fin
Garçons	941	7,12	4,52	8,52	4,93
Filles	701	7,27	4,32	8,34	4,98
TOTAL	1642	7,18	4,44	8,44	4,95

comparaison des moyennes de début et de fin d'année 2002 (CE2)



**Figure 7: Moyennes comparées de début et fin d'année en français et mathématique de la classe de CE2 en 2002**

**Tableau 8 : Evolution des notes en français et en mathématiques des élèves des classes de CE2 en 2002**

NOTES SUR 10	FRANCAIS		MATHEMATIQUES	
	1er Test	2e Test	1er Test	2e Test
0-2,99	6%	20,70%	1,20%	25,50%
3-4,99	33,90%	45%	2,60%	24,90%
5-6,99	60,10%	24,70%	17,90%	24%
7-10,00	0%	9,60%	78,30%	25,50%
Total	100%	100%	100%	100%

Bien que l'on ne puisse pas conclure que cette régression des élèves est significative pour l'ensemble du CE2, on peut au regard de son importance avancer quelques hypothèses d'explication. Ainsi ces écarts ne sont-ils pas à rechercher à travers les hypothèses suivantes telles, le délai de passage entre

ces deux tests, la manière dont les données ont été régentées et quelques évènements nationaux ayant perturbé l'année scolaire:

1. En effet, si l'on considère que le premier test de l'année 2002 a été réalisé en fin février début mars et le second en mai, l'intervalle entre ces deux tests ne dépasse pas deux mois. Ainsi au regard de cet intervalle de temps relativement très court auquel il ne faut pas exclure les retards des écoles et des classes dans l'exécution normale de leurs programmes scolaires, le contenu du second test pourrait être conçu d'un niveau supérieur que la majorité des enfants de ce cours n'avait pas encore atteint. En effet, si pour un temps  $T$  de passage du test on suppose que les élèves en ce temps  $T$  ont effectivement atteint le programme scolaire traitant des épreuves sur les acquis scolaires, cela ne devait pas poser de complications. Mais s'il s'est avéré que lors du passage du test au temps  $T$ , les enfants n'avaient pas encore abordé le programme scolaire prévu pour cette période, il est évident que le test sera alors difficile pour nombre d'entre eux. Cette supposition pourrait expliquer la chute vertigineuse constatée dans les épreuves de français comme en mathématiques pour les élèves du CE2. Dans cette situation, il serait difficile de mesurer le niveau réel de progression ou de régression des performances scolaires au cours de cette année 2002.
2. L'autre hypothèse qui n'est pas liée aux performances scolaires des élèves pourrait aussi se vérifier dans la manière dont les données ont été régentées au niveau de la DEP. En effet, il est fort probable que lors de la pondération des notes de base dans l'ordinateur quelques omissions aient été faites et ceci ne peut qu'en traîner l'accroissement des premières notes.
3. Enfin la troisième hypothèse est que cette année là et cette période ont coïncidé avec les élections législatives qui ont souvent mobilisé les corps enseignants dans les différentes commissions électorales. Ce qui ne permettait pas à ces derniers de se consacrer de façon convenable à leurs classes. Ainsi, les élections législatives de 2002 pourraient avoir joué un effet perturbateur pour les élèves du CE2 que les tout-petits.

Néanmoins, l'initiative de réaliser deux enquêtes pendant l'année scolaire est appréciable si l'on tient compte de périodes bien déterminées, tel que réaliser le premier test en Décembre et le second en fin mai), car elle permet de mesurer les acquis des élèves au cours d'une même année.

### **III.2 Analyse des connaissances des élèves en 2003**

En 2003, les enquêtes sur les acquis scolaires ont concerné les classes de CE1 et de CM1. Au CE1, les tests d'évaluation ont porté essentiellement sur les



mathématiques et le français. Pour les maths, les tests comprenaient : le système métrique, les figures géométriques, les échanges, les opérations de soustraction, d'addition, de multiplication, le calcul des dizaines. Pour ce qui est du CM1, ce sont les mêmes disciplines inscrites dans le tableau en annexe.

### ***III.2.1 Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CE1 en Français en 2003***

En français, les tests portaient également sur les disciplines enseignées dans cette matière à savoir l'expression écrite, l'orthographe, la conjugaison, la grammaire et la lecture.

Quand on agrège ces différentes composantes pour obtenir la variable Français ou Mathématiques, on aboutit à des résultats qui indiquent une tendance générale des acquis scolaires des élèves par matière.

Pour ce qui est du français, les données montrent que la moyenne générale pour les enfants qui ont subi le test est de 5,4. Aussi 50% des élèves sont dans une moyenne supérieure ou égale à 5,7/10.

A travers les résultats obtenus, nous remarquons que les notes de français en 2003 sont meilleures que celles obtenues en 2002 au CP2. En effet, les élèves ont obtenu la moyenne dans trois matières sur cinq. C'est seulement en lecture et en conjugaison que moins de 50% des élèves n'ont pas la moyenne.

L'analyse par provinces révèle des différences significatives. Par exemple, si dans le Gourma, tous les élèves ont obtenu des notes comprises entre 7 et 10, dans le Zondoma, ils sont tous situés en dessous de la moyenne. Des insuffisances sont aussi remarquables dans le Boulemdé, le Ganzourgou, le Kouritenga, le Mouhoun, le Sanguié, le Yatenga, le Koulpelogo où moins de 50% des élèves ont la moyenne. En particulier dans le Sanguié, aucun élève ne figure dans la catégorie 7-10. Le Houet semble avoir mieux réussi que le Kadiogo avec 72% d'élèves qui ont obtenu la moyenne contre 59%.

Quant à la moyenne analysée selon le sexe des élèves, il ressort que les garçons ont une moyenne de 5,5/10 en français et les filles en ont 5,3/10. Cependant ces différences ne sont pas significatives

De manière plus détaillée, l'analyse sur les différents résultats en français montre les tendances générales sur les forces et les faiblesses des acquis scolaires des élèves. L'analyse est souvent faite en rapport avec le sexe et le milieu de résidence.

En **Grammaire**, 62% des élèves ont eu au moins une note supérieure ou égale à la moyenne des notes obtenues qui est de 6,53.

En analysant par province, nous remarquons que les différences ne sont pas très significatives. Toutes les provinces présentent à peu près les mêmes données.

Cependant, il est à noter que dans des zones comme le Gourma et l'Oubritenga, les notes sont très bonnes. En effet, dans le Gourma, la majorité (95%) des élèves a eu 10 sur 10 et dans l'Oubritenga (44%).

Il n'existe pas de différence significative des notes selon le sexe, surtout en Grammaire.

En *Expression écrite*, les notes sont bonnes dans l'ensemble, la moyenne générale des notes est de 6,04. Plus de la moitié des élèves (54%) ont obtenu au moins cette moyenne. Et seulement 7% de l'échantillon ont eu zéro.

L'analyse par provinces fait également ressortir cependant une certaine inégalité dans la répartition des notes par provinces: dans le Gourma par exemple, plus de la moitié des élèves (58%) a eu le total des points tandis que dans d'autres provinces aucun élève n'a eu la note majeure (Gnagna, Kouritenga...) ou dans le meilleur des cas, seulement 1% a obtenu la note majeure. C'est le cas des provinces comme le Ganzourgou et le Koulpelogo.

Il existe une différence significative des notes selon la province de même qu'au niveau de la répartition par genre.

Le test d'*Orthographe* a été également très bien perçu par les élèves. La note moyenne s'élève à 6,20 et plus de 54% ont une note supérieure ou égale à la moyenne.

L'analyse par genre ne relève pas de différence significative. Par contre, au niveau des entités provinciales, nous remarquons une certaine inégalité dans la répartition des notes. En effet, il y a des provinces où plus de la moitié des élèves ont obtenu la note de 10 sur 10 tandis que dans d'autres moins du dixième de l'échantillon a eu cette note. C'est le cas des provinces comme le Gourma (58%), le Houet (60%), la Kossi (52%), le Passoré (62%), le Sourou (54%), le Ganzourgou (7%).

La *Conjugaison* et la *Lecture* sont les seuls tests qui n'ont pas été bien réussis par les élèves. Cela est démontré à travers les moyennes générales des notes de ces matières qui sont de 3,93 pour la Conjugaison et 4,36 pour la Lecture.

En Conjugaison, plus de la moitié (56%) des élèves ont eu moins que la moyenne. Les notes ne diffèrent pas tellement selon les provinces et selon le sexe.

Quant à la Lecture, nous pouvons dire que la majorité des élèves du CE1 a éprouvé des difficultés pour lire le texte proposé. En effet, 56% de l'échantillon n'a pas eu la moyenne et près de 37% ont obtenu la note zéro. Est-ce à dire que le niveau du texte proposé était-il élevé ?

Le test de khi deux présente des différences significatives seulement au niveau des entités provinciales. Nous avons donc des provinces comme le Gourma et le

Ioba où plus de la moitié a eu la totalité des points et dans d'autres provinces où plus de la moitié a obtenu zéro telles le Sanguié ou le Koulpélogo.

**Tableau 9 : Récapitulatif des moyennes en français pour le CE1 en 2003**

intitulé du cours	lecture sur 10	grammaire sur 10	Conjugaison sur 10	Orthographe sur 10	expression écrite sur 10
Effectif	1211	1211	1211	1211	1211
moyenne	4,3685	6,5366	3,932	6,2008	6,0497

### **III.2.2 Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CE1 en Mathématiques en 2003**

Globalement la moyenne obtenue par les élèves de CE1 dans les mathématiques est de 6,4/10 et la médiane qui répartit de manière égale l'échantillon à partir d'une moyenne donnée est 6,3/10. On remarque cependant que les moyennes sont un peu différentes entre les garçons (6,8) et les filles (5,9). Ces différences entre moyennes ne sont pas significatives.

En prenant les entités provinciales, nous ne constatons pas de différence significative au niveau des notes. La province du Gourma présente une moyenne de 8/10 pour ses élèves. C'est la province qui se singularise par des acquis scolaires de bon niveau. Cependant, il existe une certaine différence dans la mesure où si nous prenons des provinces comme le Zondoma par exemple tous les élèves de l'échantillon ont eu la note zéro, il y a aussi des provinces comme le Séno, le Bam, le Yatenga et le Koulpelogo où plus de 60% des enfants ont eu cette note. Il existe aussi des provinces où moins du dixième des élèves ont eu zéro (le Ioba avec 4% ; la Comoé 3%) et même au Sourou où aucun élève n'a eu zéro.

**Tableau 10 : Récapitulatif des différentes moyennes en mathématiques pour le CE1 en 2003**

intitulé du cours	dizaines total sur 10	addition total sur 10	nombre total sur 10	soustraction total sur 10	multiplication total sur 10	Pythagore total sur 10	Echanges total sur 10	figure géométrie total sur 10	système métrique total sur 10
Effectif	1211	1211	1211	1211	1211	1211	1211	1211	1211
Moyenne	8,5192	7,1813	7,9801	7,01	6,7444	2,923	6,3832	4,7812	3,1405

De manière détaillée, les notes en mathématiques pour le CE1 peuvent se comprendre à travers l'analyse des types de savoir suivants :

En **addition**, plus de la moitié des élèves (57%) ont obtenu une note supérieure à la moyenne qui est de 7,18.

La différence entre province est significative parce que nous avons des provinces comme le Gourma et le Nayala qui ont la moitié de leurs élèves qui a obtenu le total des points (63% dans le Gourma et 50% dans le Nayala) tandis que dans d'autres plus de 50% des élèves ont eu une note inférieure à la moyenne.

Par contre l'analyse par sexe ne présente pas de différence significative entre les élèves de cette classe.

En **nombre**, la moyenne générale des notes est sensiblement la même qu'en addition. Elle est de 7,98 et ils sont près de 64% à avoir au moins cette note.

Le test du khi deux ne présente pas de différence tellement significative au niveau des sexes ; 56% des garçons ont une note supérieure à la moyenne et pour les filles, elles sont 52% à l'avoir.

Par contre, nous notons des différences au niveau de la comparaison par provinces. En effet, des provinces rurales comme le Gourma, le Passoré et le Ioba ont plus de la moitié de leurs élèves qui ont obtenu la note de 10 sur 10. Pendant ce temps, les provinces renfermant les grands centres urbains tels Ouagadougou et Bobo Dioulasso ont moins de la moitié des élèves qui ont eu cette note.

En **soustraction**, bien que la moyenne générale des notes (7,01) soit sensiblement la même qu'en Nombre et en d'Addition, il n'y a que deux provinces où la majorité des élèves ont obtenu la note maximale en répondant correctement aux questions. Ces provinces sont le Gourma (53%) et le Ioba (54%).

Pour ce qui est de la **multiplication**, les élèves de CE1 des classes enquêtées en 2003 connaissent dans leur grande majorité la table de multiplication. En effet, 67% des enquêtés ont eu une note supérieure à la moyenne des notes qui est de 6,74. Et toutes les provinces sans exception ont la grande majorité des élèves qui ont eu 10 et c'est encore le Gourma qui se distingue avec le plus grand effectif (95%).

En ce qui concerne l'exercice de **Pythagore**, le test proposé n'a pas été bien réussi par les enfants de CE1. En effet, la moyenne des notes obtenues (2,92) est la plus basse de toutes les moyennes obtenues au CE1 en 2003. Et seulement 33% des élèves ont eu une note supérieure ou égale à cette moyenne.

Il faut relever ici qu'il y a des différences significatives entre provinces. Au Gourma, 90% des élèves de l'échantillon ont au moins la note de 5 sur 10 pendant qu'au Bam et au Zondoma, tous les enfants ont eu zéro.

L'analyse par sexe nous révèle qu'il n'y a pas de différence entre sexe au niveau des notes en pythagore.

En **Echange**, quand nous faisons la somme de toutes les notes obtenues, nous obtenons une moyenne de 6,38. Cependant, moins de la moitié (46,7%) de l'échantillon a eu au moins cette moyenne. Seuls 20% des élèves ont eu zéro.

En procédant à une analyse par provinces, nous remarquons toute fois qu'il y a des provinces où la grande majorité ont répondu juste à toutes les questions posées dans cet exercice. Ici également, il n'y a pas de différence significative quand on analyse les données en relation avec le sexe.

L'exercice de **Géométrie** n'a pas été bien compris par les élèves. En démontre la faible moyenne des notes (4,78) qui fait partie des plus basses. Cependant la grande majorité (70%) des élèves enquêtés ont atteint au moins cette moyenne générale en figure géométrique.

Egalement, en procédant à une analyse des notes par provinces, nous constatons que dans toutes les provinces à l'exception de deux, la plupart des élèves ont une note supérieure à la moyenne. Les provinces qui sont en deçà de la moyenne sont le Sanguié avec 63% des élèves qui ont eu zéro et le Zondoma où 67% des élèves ont également eu zéro au test de figures géométriques.

L'exercice de **système métrique** proposé pour l'évaluation des acquis scolaires du CE1 2003 n'a pas été du tout compris par les élèves ou bien, au moment où le test a été administré les enseignants n'avaient pas encore abordé la partie concernée par le test. En effet, plus de la moitié (62%) de l'échantillon a obtenu une note inférieure à la moyenne qui est de 3,14.

En conclusion, nous pouvons dire qu'en général, le test de mathématique a été bien compris par les élèves du CE1. En effet, sur un total de 9 types de savoirs composant la matière, seuls 3 (Pythagore, géométrie et système métrique) ont paru assez difficile pour les élèves étant donné que c'est dans ces trois types de savoir que les notes ont été basses.

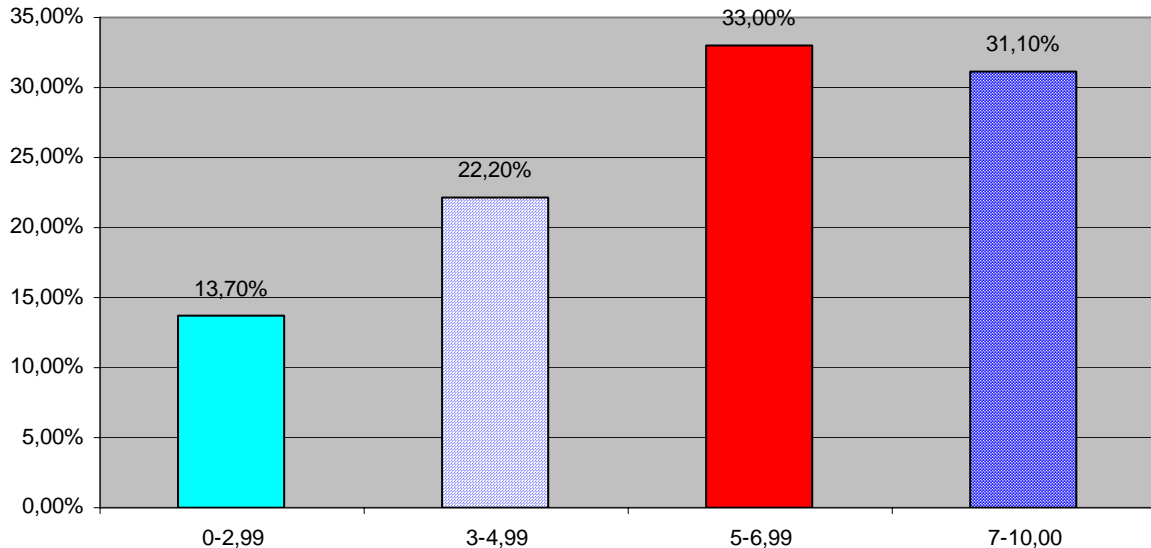


Figure 8 : répartition des élèves du CE1 en 2003 selon les notes en Maths

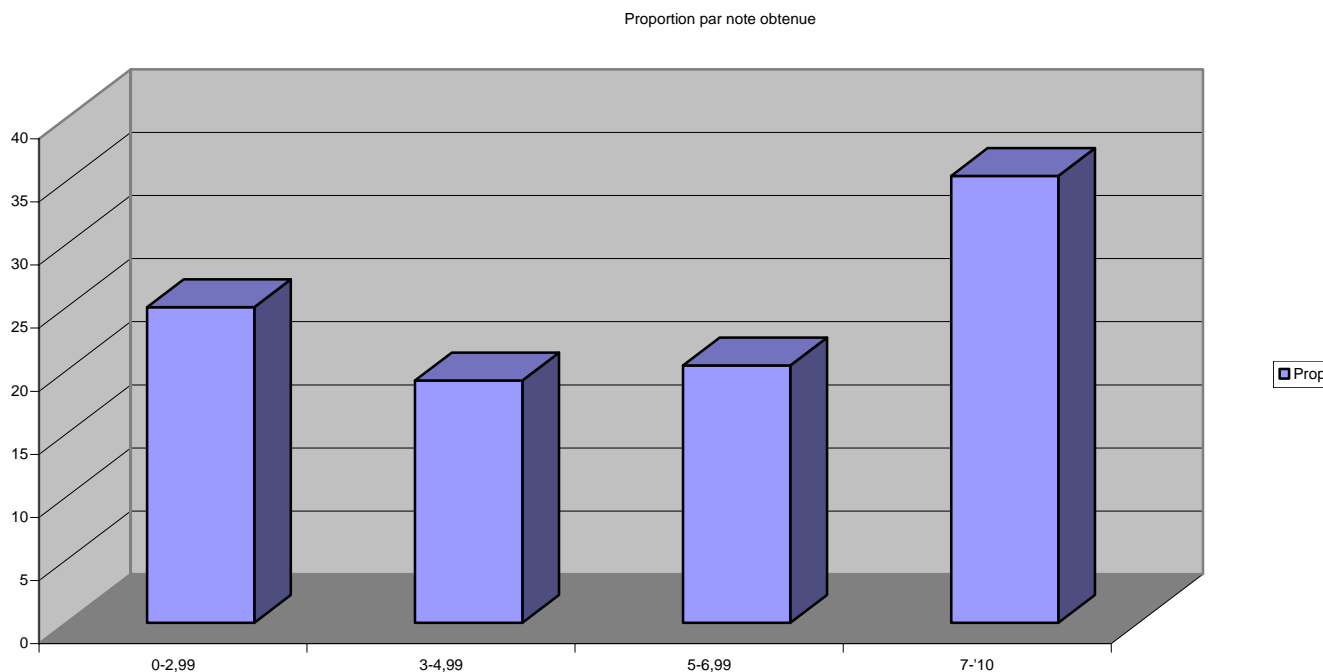
### III.2.3 Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CM1 en Français en 2003

Pour les tests de cette classe, ils ont porté en français sur deux disciplines principales que sont la lecture et la grammaire décomposée en plusieurs rubriques. Quand on agrège les deux disciplines qui composent le français pour ainsi obtenir une note globale, les résultats montrent que la moyenne générale

obtenue par les élèves du CM1 en 2003 était de 4,8/10. Quant à la médiane qui sépare l'échantillon des élèves testés sur la base de la moyenne obtenue de part et d'autre par chacune des moitiés, cet indicateur est de 4,7/10. En somme la moyenne générale en français indique que les élèves lors de ce test avaient juste un niveau passable.

Pour ce qui est de la moyenne en français, analysée à la lumière du sexe des élèves, il ressort que les garçons (4,9) et les filles (4,7) connaissent sensiblement les mêmes niveaux d'acquisition car ces moyennes n'ont pas des écarts significatifs.

Sur l'ensemble des 27 provinces, on notait que c'est seulement les élèves de huit provinces qui avaient obtenu une moyenne allant de 7 à 5. Il s'agit par ordre de mérite, les provinces suivantes : Gourma, Passoré, Gnagna, Houet, Kéné Dougou, Nahouri, Sanmatenga et Séno. En somme le niveau en français dans les autres provinces mérite une attention particulière des autorités éducatives, surtout que certaines comme le Zondoma restent toujours éloignées des notes espérées (2/10).



**Figure 9: Répartition des élèves du CE1 selon les notes obtenues en Français**

En tout état de cause, même si les milieux de résidence ne sont pas des éléments importants pour caractériser les acquis scolaires, il est encore avéré que des provinces comme le Gourma restent constantes dans les différents tests quelle que

soit l'année. D'autres comme le Koulpélogo et le Zondoma éprouvent réellement de la peine à se mesurer aux autres au regard des notes moyennes qui sont très en déca de la moyenne pour ne pas simplement les qualifier de notes navrantes appelant à une réflexion singulière pour ces provinces.

### ***III.2.4 Niveau d'acquisition scolaire des élèves du CM1 en Mathématiques en 2003***

Pour ce qui est des mathématiques six disciplines ont constitué la trame de cette matière. Il s'agit d'exercices relatifs aux opérations, au problème, au système métrique, aux droites, aux figurines et aux surfaces. Que ce soit en Français ou en Mathématiques, les épreuves ont porté sur des éléments sensés être déjà vus aux programmes scolaires de cette classe.

En mathématiques, les élèves ont dans leur grande majorité éprouvé des difficultés à répondre correctement aux épreuves. Ainsi la moyenne obtenue n'est que de 2,9/10. Ce qui est révélateur du fait que les enfants n'avaient encore qu'une acquisition passable. Pire 50% des élèves testés étaient en dessous de la moyenne de 2,4 qui est la médiane. Ces faibles notes caractérisent de la même façon filles et garçons.

Quant à l'analyse par entité provinciale, les résultats appellent à une réflexion des autorités éducatives sur le contenu et l'application actuelle des programmes scolaires pour ce cours, et ce sur l'ensemble du pays. En effet des 27 provinces qui ont participé aux épreuves, seuls les élèves de la province du Gourma ont « sauvé l'honneur » en ayant une moyenne de 7,7/10. Toutes les autres provinces, aussi bien rurales qu'urbaines, ont démontré un faible niveau d'acquisition en mathématiques.

Que conclure du test administré en 2003 sur les élèves du CE1 et du CM1 ? On peut relever que si les épreuves permettent de dire que les élèves du CE1 sont au point pour le français et les mathématiques au regard des scores moyens relativement acceptables, en revanche leurs aînés du CM1 éprouvent encore de nombreuses difficultés dans les matières évaluées. Il est même important, voire urgent, que dans le cadre du PDDEB, des actions soient menées, si l'on sait que ce cours est celui qui prépare fondamentalement les élèves du CM2. Si rien n'est fait et que les élèves de ce cours avec un tel niveau parviennent au CM2, il y a le risque que nombre d'entre eux ne soient pas performants dans le reste de leur cursus scolaire, car ils n'auraient pas les bases requises en mathématiques et en français pour les plus grandes classes.

### **III.3 Analyse des connaissances de base des élèves du CE2 et du CM2 en 2004**

En 2004, l'évaluation des acquis scolaires a concerné les classes de CE2 et de CM2. Ces deux classes sont considérées comme des fins de cycle. Ce qui est

important c'est qu'une classe comme le CE2 connaissait une troisième évaluation de ce type, si l'on tient compte des évaluations de début et de fin d'année déjà appliquées à cette classe en 2002. L'évaluation en 2004 dans cette classe pourra aussi nous éclairer sur les quelques zones d'ombres qui n'ont pas véritablement trouvé de réponses, lorsque nous constatons une chute des notes des élèves fréquentant ce cours lors du test de fin d'année 2002.

### **III. 3.1 Niveau de connaissance de base des élèves en français du CE2**

Le CE2 est une classe généralement réputée, à tort ou à raison, de facile. Pour les uns, elle est facile car cette classe vient en appui aux connaissances acquises au CE1. Pour les autres, il n'existe pas de classe facile, puisque chaque cours dispose d'un programme scolaire qui est élaboré dans le cadre d'une politique éducative nationale. Néanmoins ces débats ne constituent pas le fondement de cette analyse. Si nous procédons, comme toujours, par une analyse des notes agrégées en français, on dispose des données suivantes :

La moyenne en français pour l'ensemble des élèves du CE2 en 2004 est de 4,1/10. Ainsi le niveau d'acquisition est encore bas. On relève même que la médiane en français est encore plus basse car elle est de 3,9/10. C'est dire que les élèves du CE2 en 2002 éprouvaient de réelles difficultés à répondre correctement aux épreuves de français.

**Tableau 11 ; Répartition des élèves du CE2 selon les notes de Français en 2004**

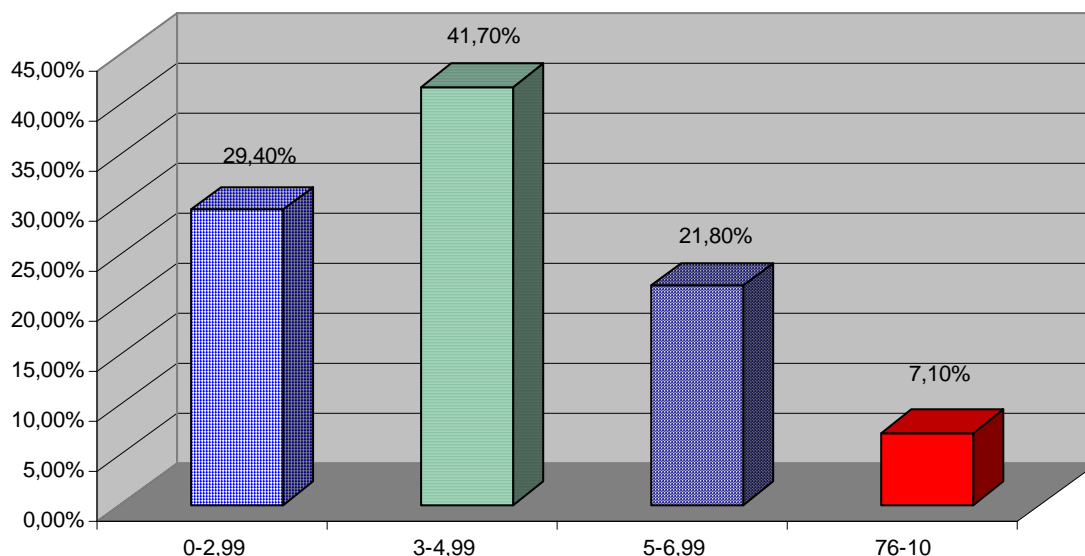
notes en français	Effectif	Pourcentage	Pourcentage Cumulée
0-2,99	449	29,4	29,4
3-4,99	636	41,7	71,1
5-6,99	332	21,8	92,9
07-10	108	7,1	100
Total	1525	100	

Les filles et les garçons ont la même moyenne de 4/10 confirmant que les faibles connaissances de base ne sont pas un facteur lié au sexe mais sans doute qu'il faudrait considérer d'autres facteurs allant de l'enseignant lui-même aux conditions familiales de l'enfant.

Si l'analyse est faite en tenant compte des provinces, il ressort des différences significatives, mais elles ne s'expliquent pas par le milieu de résidence. En effet, sur les 27 provinces, seules quatre ont la moyenne. Ce sont le Gourma (6,2) - toujours en tête et constant- suivi du Poni (5,3), du Kadiogo (5,1) et du Boulgou (5). Ces provinces de par leur position géographique et leurs caractéristiques culturelles ne présentent aucune similitude pour appeler à la conclusion d'un facteur commun à ces quatre provinces qui soit déterminant sur l'acquisition de telles notes moyennes en français. En revanche, sur la base des notes moyennes



en français, ces provinces connaissent des différences significatives avec les autres.



Graphique : répartition des élèves du CE2 en 2004 selon les notes en Français

Si l'on procède par détail des matières, les résultats suivants s'observent dans le tableau suivant sur le récapitulatif des moyennes par type de savoir en français.

**Tableau 12 : Récapitulatif des moyennes générales des matières littéraires**

	VOCABULAIRE TOTAL SUR 10	EXPRESSION ECRITE SUR 10	GRAMMAIRE TOTAL SUR 10	CONJUGAISON TOTAL SUR 10	ORTHOGRAPHE TOTAL SUR 10	LECTURE TOTAL SUR 10
<b>EFFECTIF</b>	1541	1650	1655	1648	1631	1652
<b>MOYENNE</b>	5,1313	6,1475	3,2668	2,8068	2,0492	5,1897

En *Vocabulaire*, 55% des élèves du CE2 en 2004 ont eu une note supérieure à la moyenne de l'ensemble qui est estimée à 5,13 sur un total requis de 10. En analysant par provinces, on observe que si le Kadiogo, qui renferme la capitale du pays Ouagadougou, a une forte proportion (75%) d'élèves qui a eu au moins une note de 6,67 sur 10, il reste que des provinces comme le Boulougou (80%), le Gourma (78%) et le Namentenga (71%), à fortes populations rurales, ont aussi autant d'élèves qui ont réussi au test de Vocabulaire que le Kadiogo et le Houet (60%).

Seulement 14% de l'échantillon ont eu zéro pendant qu'à l'opposé 13% ont montré de très bons acquis en obtenant la note suprême de 10. L'analyse par sexe ne révèle aucune différence significative.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que le test de Vocabulaire a été bien apprécié des élèves. En effet, plus de la moitié de l'échantillon a obtenu la moyenne.

Si le test de Vocabulaire a été bien assimilé par les élèves des classes de CE2 en 2004, le test d'*Expression écrite* l'est davantage. En effet, la moyenne des notes obtenues y est plus élevée, et ils y sont encore plus nombreux à l'avoir. Ainsi, la moyenne est de 6,14 et ils sont près de 62% à avoir une note supérieure à la moyenne. A ce niveau on peut signaler une bonne acquisition scolaire.

Cependant, il existe des différences significatives au niveau des entités provinciales. Les provinces du Poni, du Houet et celle du Ioba ont respectivement 94%, 66% et 77% de leurs élèves qui ont eu le total des points, alors qu'ils ne sont que 2% et dans le Bazèga et la Gnagna à avoir cette note suprême.

Comme pour les notes en Vocabulaire, le genre n'a aucune incidence sur les notes en Expression écrite.

La *Grammaire* n'a pas été facile pour les élèves des classes de CE2 en 2004. Dans cette discipline, la moyenne des notes n'est que de 3,26 et 51% des élèves avaient obtenu cette faible note. On observe que seulement 2% des élèves enquêtés de ce cours ont eu le total des points dans cette discipline ; c'est-à-dire 10 sur 10.

Toutefois, l'analyse des notes obtenues par les élèves par province révèle des différences très significatives selon le test de khi deux.

En ce qui concerne la *Conjugaison*, elle semble n'avoir pas été bien cernée par les élèves. En effet, la moyenne est seulement de 2,80 et 45% des élèves testés pour ce cours ont eu cette faible note qui dénote des difficultés d'acquisition. Notons également que près de 22% ont obtenu la note de zéro.

La répartition des notes par provinces présente des différences très significatives. Ainsi, nous avons des provinces où la plus forte note est de 3,3 et d'autres où des élèves ont eu la totalité des points requis. Il faut relever que la conjugaison semble être une des composantes la plus difficile du test en français.

Si les tests de Grammaire et de Conjugaison ont été difficiles, le test d'*Orthographe* l'était encore plus. La moyenne y est encore plus faible que dans les deux autres cours. Elle est de 2,04 alors que près de 55% ont eu zéro. Signalons que seulement 3% ont eu 10.

En prenant les notes par provinces, il y ressort que les élèves ayant subi le test n'avaient pas entièrement compris les sujets en Orthographe. Par exemple dans le Nahouri, tous les élèves ont été sanctionnés par la note minimale de zéro ; situation quasi identique dans le Koulpélogo où 80% ont aussi eu zéro. Il est donc possible que ce test avait présenté quelques difficultés dans sa compréhension. En effet, lorsque l'on analyse le test, certains éléments ne présentaient pas une évidence dans l'orthographe correcte souvent pour les adultes, a fortiori les enfants. Pour ce qui est de la *Lecture*, dans l'ensemble les acquis dans ce domaine

sont acceptables. En effet, la moyenne pour l'ensemble est de 5,2, et ils sont plus de 50% à avoir eu une note supérieure à la moyenne. Il reste que près du quart de l'échantillon (23%) a obtenu zéro, tandis qu'à l'opposé c'est 26% qui ont 10.

Ces différences enregistrées par provinces sont tout de même très significatives.

En conclusion, sur les six disciplines du Français, trois ont été bien comprises et trois autres ne l'ont pas été. C'est surtout en Expression écrite que les élèves se sentaient le plus à l'aise alors qu'en orthographe, en conjugaison et en grammaire de nombreux enfants semblent ne pas maîtriser encore les points enseignés à ce niveau de cours. Les notes spécifiques de ces disciplines sont même très éloignées de la moyenne qui permettrait de dire que les enfants ont au moins une connaissance de base moyenne dans ces types de savoir. Il est évident que cela a sans doute peser dans la moyenne générale du français lorsque les différentes disciplines la composant ont été agrégées.

### ***III.3.2 Niveau de connaissance de base des élèves en Mathématiques au CE2 en 2004***

En mathématiques les notes obtenues par les élèves sont basses. Ainsi la moyenne générale est de 3,8/10 et la médiane est aussi égale à cette note. Les tests T sur l'égalité des moyennes selon le sexe montrent qu'il existe une différence significative entre les filles (3,6) et les garçons (4).

Aussi quand on analyse la répartition par sexe des élèves selon la note obtenue, il ressort que 66% des filles n'ont pas obtenu la moyenne alors que la proportion des garçons à n'avoir pas obtenu la moyenne était de 59%.

**Tableau 13 : Répartition des notes de Mathématiques selon le sexe**

Notes en Mathématiques	Sexe		Total
	MASCULIN	FEMININ	
[0-2,99]	37,00%	41,20%	38,80%
[3-4,99]	22,50%	25,20%	23,70%
[5-6,99]	25,20%	21,90%	23,70%
[07-oct]	15,30%	11,70%	13,80%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Ce constat différentiel est-il lié au traitement que les enseignants ont à l'égard des filles en mathématiques ou est-ce réellement l'effet du genre ?

Sur l'ensemble des 27 provinces, seulement les élèves de cinq d'entre elles (Gourma, Boulkiemdé, Boulgou, Comoé, Nayala) avaient la moyenne. Le reste des provinces se trouvaient avec une moyenne faible, voire catastrophique pour le Sourou, le Mouhoun, le Yatenga et surtout le Ioba où la moyenne des élèves

n'excédait pas 2/10. C'est dire que les mathématiques n'étaient pas faciles dans la compréhension des élèves du CE2.

On peut mieux comprendre ces difficultés d'acquisition quand on procède à une analyse détaillée des différentes composantes de cette matière.

Ainsi le tableau suivant qui synthétise les moyennes de chacune des composantes des mathématiques, montre que les notes sont justes moyennes dans deux disciplines relativement faciles que sont le calcul des dizaines et l'addition.

**Tableau 14 : Récapitulatif des moyennes des matières scientifiques**

INTITULE DU COURS	DIZAINE TOTAL SUR 10	ADDITION TOTAL SUR 10	MULTIPLICATION TOTAL SUR 10	SOUSTRACTION TOTAL SUR 10	ECHANGE TOTAL SUR 10	GEOMETRIE TOTAL SUR 10	SURFACE TOTAL SUR 10
EFFECTIF	1627	1612	1653	1654	1654	1654	1655
MOYENNE	5,0147	5,0645	3,1943	3,3556	3,3191	3,7667	2,7568

Les notes obtenues par les élèves pour le calcul des *Dizaines* étaient en effet bonnes dans l'ensemble. Ainsi, la grande majorité (64%) a eu la moyenne qui s'élevait à 5,01. Cependant, on observe que 33% ont été sanctionnés par la note zéro tandis qu'à l'opposé, seulement 20% ont eu la note maximale de 10.

**Tableau 15 : Répartition des élèves du CE2 selon les notes obtenues en Dizaines**

NOTES SUR 10	Sexe		Total
	MASCULIN	FEMININ	
0	32,10%	34,10%	33,00%
3,33	2,50%	4,60%	3,50%
6,67	41,80%	46,20%	43,70%
10	23,60%	15,10%	19,90%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

A travers ce tableau, nous remarquons que même si les différences ne sont pas très significatives, elles existent quand même. Ainsi pour les notes qui vont de 0 à 3,33, les filles sont les plus nombreuses à les avoir obtenu et pour les notes de 6,67 à 10, ce sont les garçons qui sont les plus nombreux.

Les notes obtenues en exercices sur les *Additions* sont à peu près les mêmes que celles obtenues dans le calcul des Dizaines. Les moyennes étant les mêmes (5,06 pour l'Addition). Ici aussi, plus de la moitié (55%) a eu la moyenne. Comme pour les dizaines, les extrémités des notes analysées permettent d'observer que 31% ont eu zéro pendant que 28% obtenaient la note maximale de 10.

Le test de khi deux fait ressortir des différences très significatives au niveau de la répartition par provinces. Des provinces comme le Gourma (63%), la Comoé (50%) et le Boulougou (55%) ont plus de la moitié de leurs élèves qui ont réussi brillamment au test d'Additions, alors que dans d'autres provinces comme le

Houet (58%), le Mouhoun (61%), le Yatenga (63%) et le Sourou (65%), les élèves n'ont pas compris le travail demandé et se sont retrouvés avec la note zéro.

La **Multiplification** n'a pas été maîtrisée par les élèves des classes de CE2 qui ont participé aux évaluations en 2004. En effet, la moyenne générale des notes obtenues est faible (3,10). C'est surtout dans le Namentenga et le Bam que plus d'enfants n'ont pas pu répondre aux questions. En effet, au Namentenga, ils sont 93% à avoir zéro et au Bam, 85%. En retour, le Gourma est la province qui regroupe le plus d'élèves (45%) ayant obtenus la note maximale.

La **Soustraction** est une opération dont la compréhension n'est pas un acquis pour les élèves. La moyenne (3,35) y est aussi faible qu'en Multiplification. Seulement 34% de la population cible a eu cette moyenne malgré cette faiblesse.

Plus de la moitié de l'échantillon (52%) a été sanctionné par la note zéro.

Quant à la répartition par provinces, il ressort que le Namentenga est la province où il y a plus de zéro (79% des élèves).

En **Géométrie**, les notes y sont également faibles. La moyenne des notes est de 3,76 et seulement 39% l'ont obtenu. La note minimale a été obtenue par près de 35% des élèves tandis qu'à l'autre extrémité, ce pourcentage est divisé par quatre (9% ont eu 10).

La répartition des notes par provinces confirme le fait que ce test était difficile. Il consistait à identifier des carrés et des rectangles parmi un ensemble de figures. Ce qui n'est pas évident dans la mesure où certains instituteurs disaient aux enquêteurs qu'ils n'avaient pas encore abordé ces cours avec leurs élèves. Cela pourrait expliquer la faiblesse de la moyenne. Ainsi, le Gourma, le Nahouri et le Sanguié qui habituellement avaient de bonnes notes se retrouvent avec respectivement 10%, 15% et 20% des élèves qui ont eu le maximum des notes.

Les tests de **Surface** et d'**Echange** ont donné respectivement les moyennes de 2,75/10 et 3,3/10.

55% des élèves ont eu la moyenne en **Surface**. Le faible niveau de la moyenne s'explique par le fait que près de 45% ont eu zéro et seulement 5% ont eu 10. Le test de Surface consistait à calculer des surfaces de rectangles et de carrés. Les notes obtenues se justifient puisque certains d'entre eux n'avaient pas vu cela en cours.

Quant au test d'**Echange**, il peut se résumer en de simples opérations d'addition et de soustraction posées sous forme de problème. Il fallait comprendre le raisonnement pour savoir si c'est une soustraction ou une addition qui était demandée.

A ce niveau également, les notes sont faibles : seuls 7% ont réussi à bien raisonner et à avoir la note maximale. Quant à la note zéro, ils sont près de 39% à l'avoir.

En conclusion, les tests en mathématiques étaient pour la plupart d'un niveau supérieur à celui des élèves au moment de passage des enquêteurs. En effet, certains enseignants ont déclaré n'avoir pas atteint ce niveau avec leurs élèves. En conséquence, on comprend pourquoi ces notes étaient faibles.

### ***III.3.3 Niveau de connaissance de base des élèves du CM2 en français et en mathématiques***

En français les élèves ont subi les tests en grammaire, orthographe, conjugaison et lecture. Les notes agrégées pour l'ensemble de ces disciplines qui constitue le Français testé au CM2 en 2004 permet de noter que les élèves ont dans leur ensemble obtenu la moyenne. Ainsi la moyenne générale en français pour cette classe est de 6,1 et filles et garçons ont obtenu quasiment la même moyenne en français. Il n'existe pas de différence significative entre ces élèves par sexe.

En outre par province, seules quatre provinces n'ont pas la moyenne. Il s'agit du Bazèga, de la Gnagna, du Namentenga et du Zondoma. Les trois premières provinces ont des notes moyennes proches de 5/10 ; seul le Zondoma présente un faible niveau dans les acquis scolaires en français.

Quant aux mathématiques, elles étaient constituées du calcul des nombres, de mesures, de problèmes, de figures, de fractions et de calcul des chiffres complexes.

Pour ce qui est de la moyenne générale des élèves dans cette matière, elle est de 4,1 avec un écart entre les garçons (4,3) et les filles (3,8). Les tests sur l'égalité des moyennes nous permet de dire que ces écarts sont significatifs montrant une fois de plus quelques difficultés que devraient avoir les filles dans les mathématiques.

Pour ce qui est de la situation par province, il ressort que seules trois provinces ont obtenu la moyenne en mathématiques. Il s'agit du Gourma (5,9) du Mouhoun (5,4) et du Séno (5,4). Toutes les autres provinces sont équivalentes dans la faiblesse des moyennes en mathématiques. Aussi il n'existe qu'une différence significative entre certaines d'elles avec les trois provinces citées ci-dessus.

### **Conclusion partielle sur les acquis scolaires pour l'ensemble des cours testés**

A la fin de cette analyse sur les acquis scolaires, il ressort que les différences entre les filles et les garçons ne sont pas significatives en français et en mathématiques dans les petites classes comme le CP2 et le CE1. Il n'existe pas également de différence pour les deux sexes en français quel que soit la classe. Si les notes sont bonnes pour l'ensemble elles le sont de façon égalitaire pour

filles et garçons et vice-versa. Par contre les différences en mathématiques sont significatives dans les classes comme le CE2, le CM1 et le CM2. A ce niveau, de nombreuses filles éprouveraient des difficultés en mathématiques. C'est généralement parmi elles que les notes en mathématiques sont des plus mauvaises quand cela l'était pour l'ensemble.

Cette analyse permet aussi de noter que généralement les provinces ne sont pas constantes dans la bonne acquisition scolaire. Seule la province du Gourma a montré une bonne constance quel que soit le cour ou l'année de test. Cette province présente les meilleurs acquis scolaires qu'il importe que les écoles qui sont testés partagent cette expérience avec les autres. On peut surtout noter que cette mesure sur les acquis scolaires donne souvent des différences ou des situations de hausse ou de faiblesse qui ne tient pas en priorité au milieu de résidence. En effet des provinces comme le Houet ou le Kadiogo se sont souvent retrouvés dans des situations semblables aux provinces rurales. Mieux les acquis scolaires semblent réellement montrer que cela ne tient pas compte du niveau de scolarisation atteint par la province. Nous avons observé que certaines provinces, en dépit de leur faible niveau de scolarisation, présentaient des bons scores souvent. C'est entre autre le Séno ou la Gnagna.

Toutefois, qu'est ce qui déterminerait alors le niveau de connaissance de base des enfants. Est-ce des facteurs environnementaux directs à l'école tels la possession des livres dans l'une et/ou l'autre de ces matières de base ? Est-ce le niveau de compétences des enseignants ? Le niveau des enfants dans les matières de base testées est-il corrélé à la situation socio économique des parents ? Est-ce également corrélé à l'état alimentaire/nutritionnel des enfants ? L'ensemble de ces questions pourra trouver des pistes de réponses par l'analyse qui suit et qui porte sur l'interrelation ou l'effet de certains facteurs sur les acquis en français et ou en mathématiques.

#### **IV. NIVEAU D'ACQUISITION SCOLAIRE DES ENFANTS ET FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX**

Dans cette analyse nous procéderons par l'hypothèse que les tests appliqués sur l'ensemble des élèves répondent généralement aux mêmes critères récurrents à savoir que quelle que soit la classe, ces élèves viennent des mêmes échantillons d'écoles depuis les premières enquêtes de 2002 à celles de 2004. Pour cela en prenant les données d'une classe sur une année, on peut parvenir à une conclusion qui concerne l'ensemble des élèves sans grands risques de se tromper.

Pour cela nous avons avantagé les données issues de la dernière enquête et qui concernent les classes de CE2 et de CM2. C'est sur la base de ces données que nous vérifierons l'interrelation ou les effets des facteurs, d'abord internes puis externes à l'école sur le niveau d'acquisition des élèves. Soulignons que pour ce

qui est des facteurs internes aux élèves comme la qualification des enseignants, il est dommage de ne pas pouvoir à l'étape actuelle du traitement des données établir une liaison entre les données relatives aux enseignants et celles portant sur les élèves car la structuration des questionnaires ne permet pas.

#### IV.1 Niveau d'acquisition scolaire des enfants selon la possession des livres de lecture et de calcul

Signalons d'emblée qu'avec la corrélation bivariée, un astérisx indique une corrélation simple alors que deux astérisx indiquent une corrélation forte entre deux variables.

En analysant les données de corrélation bivariée du tableau suivant, on peut retenir qu'il existe une corrélation significative forte pour ceux qui possèdent des livres de lecture avec ceux qui possèdent des livres de calcul. Ceci signifie qu'il existe une forte probabilité que ceux qui possèdent un livre de lecture aient aussi un livre de calcul.

Quand on analyse la corrélation entre la possession d'un livre de français et les notes en français, il est établi que posséder un livre de lecture augmente considérablement les notes en français.

**Tableau 16: Tableau de corrélation entre la possession des manuels scolaires de base et les notes en français et en mathématiques**

		Possède Livre de lecture	Possède Livre de calcul	Notes Français	Notes en mathématiques
Possède Livre de lecture	Corrélation de Pearson	1	,338(**)	,084(**)	0,03
	Sig. (bilatérale)	.	0	0,001	0,234
	N	1615	1603	1469	1531
Possède Livre de calcul	Corrélation de Pearson	,338(**)	1	,072(**)	0,013
	Sig. (bilatérale)	0	.	0,006	0,622
	N	1603	1610	1465	1527
Français	Corrélation de Pearson	,084(**)	,072(**)	1	,650(**)
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,006	.	0
	N	1469	1465	1510	1482
Mathématiques	Corrélation de Pearson	0,03	0,013	,650(**)	1
	Sig. (bilatérale)	0,234	0,622	0	.
	N	1531	1527	1482	1563

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Aussi ceux qui possèdent des livres de calcul ont de fortes chances de voir augmenter leurs notes en français.

Par contre, bien que la possession d'un livre en mathématique participe à augmenter les notes dans cette matière, il n'existe pas de corrélation significative entre la possession d'un livre de calcul et l'augmentation des notes en mathématiques.



Enfin, il importe de retenir que lorsque les enfants ont des bonnes notes en français il y a une très forte corrélation significative avec les bonnes notes obtenues en mathématiques. Ce dernier point pourrait s'expliquer indirectement par l'enseignement lui-même offert aux élèves. En effet en supposant que la pédagogie est prépondérante à l'acquisition d'une bonne base de l'élève qui se mesure dans ces deux matières, il est évident que plus l'enfant sera mieux enseigné en français mieux il pourra comprendre les exercices de mathématiques.

On peut donc à la lumière de ces indicateurs retenir que les dispositions de meilleurs acquis scolaires pour les élèves passent par la possession des manuels de base que sont le français et le calcul. En outre, il est important qu'un effort pédagogique soit fait au niveau de ces deux matières de base, car les coefficients de corrélations permettent de montrer qu'il existe une corrélation significative entre ces deux matières de base. Ce qui évidemment bat en brèche la théorie qui proclame que *si l'on est bon en français on ne peut pas être bon en mathématiques*. Cette théorie peut être traduite désormais que *si l'on est bon en français on ne peut qu'être bon en mathématiques et vice-versa*.

#### **IV.2 Niveau d'acquisition scolaire des enfants et état alimentaire des enfants**

L'état alimentaire des enfants peut jouer de façon considérable dans le niveau d'acquisition des tests. Comme nous l'écrivions dans la présentation générale, si les tests sont administrés en un moment T de la journée où les enfants n'ont pas mangé, cela peut jouer dans la mauvaise note observée généralement.

Le tableau suivant nous édifie dans cette hypothèse, car on remarque que lorsque le goûter, qui généralement est pris après dix heures, n'est pas offert aux enfants cela agit négativement sur leurs notes. En effet, la note en français est fortement corrélée à la non prise du goûter surtout. Si d'aventure le test se passait au delà de midi et que les enfants n'avaient pas eu leur déjeuner, il existe aussi un effet négatif, mais qui n'est pas significatif. C'est aussi le même cas pour les enfants qui n'ont pas pris leur petit déjeuner avant de venir à l'école le matin et qui se retrouve soumis à ces tests

On peut alors déduire que si généralement les tests sont passés à des moments où les enfants ont faim, il est peu évident pour eux de se concentrer sur les sujets. Cette situation est probablement avérée lorsque l'on sait que les tests de mathématiques qui sont faits à la suite du français sont généralement pour lesquels les enfants ont des mauvaises notes.

Pouvons nous déduire, sans grand risque de nous tromper, que les faibles notes souvent observées et plus précisément en mathématiques sont tributaires des tests réalisés dans des conditions de carence alimentaire situationnelle -ou

quotidienne-, des enfants ? En somme, même si le goûter n'est pas le seul facteur qui explique cette situation, elle y participe fortement.

**Tableau 17: Etat alimentaire des enfants sur les notes de Français et de Mathématiques**

		Repas Petit déjeuner	Repas goûter (récréation)	Repas déjeuner (midi)	Repas dîner (soir)	Français	mathématiques
Repas Petit déjeuner	Corrélation de Pearson	1	,205(**)	,087(**)	,167(**)	0,024	0,038
	Sig. (bilatérale)	.	0	0,001	0	0,358	0,139
	N	1584	1549	1574	1571	1446	1502
Repas goûter (récréation)	Corrélation de Pearson	,205(**)	1	,050(*)	,097(**)	-,124(**)	-0,018
	Sig. (bilatérale)	0	.	0,049	0	0	0,492
	N	1549	1566	1554	1549	1426	1484
Repas déjeuner (midi)	Corrélation de Pearson	,087(**)	,050(*)	1	,274(**)	-0,026	-0,016
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,049	.	0	0,316	0,54
	N	1574	1554	1600	1581	1459	1518
Repas dîner (soir)	Corrélation de Pearson	,167(**)	,097(**)	,274(**)	1	-0,041	-0,011
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	.	0,122	0,662
	N	1571	1549	1581	1596	1453	1513
FRANÇAIS	Corrélation de Pearson	0,024	-,124(**)	-0,026	-0,041	1	,650(**)
	Sig. (bilatérale)	0,358	0	0,316	0,122	.	0
	N	1446	1426	1459	1453	1510	1482
mathématiques	Corrélation de Pearson	0,038	-0,018	-0,016	-0,011	,650(**)	1
	Sig. (bilatérale)	0,139	0,492	0,54	0,662	0	.
	N	1502	1484	1518	1513	1482	1563
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							
* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).							

#### IV.3 Niveau d'acquisition scolaire des enfants et Travail des enfants

Généralement le travail des enfants est décrit comme antinomique, non seulement à leur scolarisation mais aussi à leurs performances scolaires. C'est ce qui se dégage du tableau suivant où la corrélation est effectivement négative

mais souvent significative entre le travail des enfants et les notes en français et en mathématiques.

**Tableau 18: Tableau de corrélation entre le niveau d'acquisition scolaire et le travail des enfants**

		Français	mathématique	WMÉNAG	WCHAMP	ELEPECH	WGARDE	PETIT COM
Français	Corrélation de Pearson	1	,650(**)	-,068(*)	-,152(**)	-0,028	-,120(**)	-,080(**)
	Sig. (bilatérale)	.	0	0,011	0	0,286	0	0,003
	N	1510	1482	1431	1452	1439	1440	1432
mathématique	Corrélation de Pearson	,650(**)	1	-,100(**)	-0,044	0,042	-,130(**)	-,080(**)
	Sig. (bilatérale)	0	.	0	0,084	0,105	0	0,002
	N	1482	1563	1491	1511	1498	1499	1490
WMÉNAGE	Corrélation de Pearson	-,068(*)	-,100(**)	1	-,135(**)	-,110(**)	,295(**)	,155(**)
	Sig. (bilatérale)	0,011	0	.	0	0	0	0
	N	1431	1491	1572	1553	1543	1551	1541
WCHAMPS	Corrélation de Pearson	-,152(**)	-0,044	-,135(**)	1	,174(**)	,052(*)	0,033
	Sig. (bilatérale)	0	0,084	0	.	0	0,039	0,187
	N	1452	1511	1553	1593	1566	1567	1555
ELEPECHE	Corrélation de Pearson	-0,028	0,042	-,110(**)	,174(**)	1	-0,03	0,007
	Sig. (bilatérale)	0,286	0,105	0	0	.	0,233	0,789
	N	1439	1498	1543	1566	1581	1559	1554
WGARDE	Corrélation de Pearson	-,120(**)	-,130(**)	,295(**)	,052(*)	-0,03	1	,131(**)
	Sig. (bilatérale)	0	0	0	0,039	0,233	.	0
	N	1440	1499	1551	1567	1559	1582	1562
PETICOMM	Corrélation de Pearson	-,080(**)	-,080(**)	,155(**)	-0,033	0,007	,131(**)	1
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,002	0	0,187	0,789	0	.
	N	1432	1490	1541	1555	1554	1562	1573

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

En effet les travaux domestiques (travaux ménagers, garde des enfants) économiques (petit commerce) et champêtres sont des facteurs négatifs sur les acquis scolaires des élèves. En effet, on peut constater à tous les niveaux que ces facteurs qui caractérisent le travail des enfants sont en corrélations négatives fortes avec leurs performances scolaires de bases. On peut alors dire que les faibles performances généralisées sont en relation forte avec le degré de travail auquel de nombreux enfants burkinabé sont soumis aussi bien en ville qu'en milieu rural dans leur famille. Cela appelle vivement à une modération voir à une suppression de l'utilisation des enfants par des parents ou des tuteurs dans les différentes tâches, qu'elles soient domestiques économiques ou champêtres.

#### IV.4. Niveau d'acquisition scolaire statut socioéconomique des parents

Au Burkina comme nous l'écrivions les ménages pauvres sont les plus nombreux si l'on sait que plus de 61% vivent avec un dollar par jour. On sait également que par rapport à l'ensemble de ces ménages pauvres, les ménages qui sont considérés comme aisés se recrutent dans les milieux des affaires qui restent très dominés par des commerçants. La plupart de ceux que l'on peut considérer comme relevant de ménages modestes sont ceux qui sont des travailleurs salariés du privé ou du public. Pour nous, il importe de mesurer l'effet de corrélation entre ces ménages aux différents statuts socioéconomiques sur les performances des enfants qui en sont issus.

Les données du tableau peuvent surprendre de facto quand on observe que les ménages riches influencent négativement les performances scolaires des enfants en mathématiques et en français. Mais contrairement aux ménages pauvres ou l'effet de corrélation est négatif, pour les ménages riches cela n'est pas significatif. Il convient tout de même de souligner qu'une telle tendance pourrait sans doute s'expliquer par le fait que les enfants issus de ménages riches venant effectivement de milieux des affaires et du commerce ont des parents quelque fois non instruits qui ont de plus en plus tendance à vouloir les initier à leur métier qu'à les encourager dans le cursus scolaire. C'est sans doute pourquoi il existe une corrélation très faible et négative.

**Tableau 19: Tableau de corrélation entre le niveau d'acquisition scolaire et le statut socioéconomique des parents**

		Français	mathématiques	ménage riche	ménage pauvre	ménage moyen
Français	Corrélation de Pearson	1	,650(**)	-0,025	-0,018	,174(**)
	Sig. (bilatérale)	.	0	0,347	0,535	0
	N	1510	1482	1388	1253	1361

mathématiques	Corrélation de Pearson	,650(**)	1	-0,025	0,006	,071(**)
	Sig. (bilatérale)	0	.	0,343	0,832	0,008
	N	1482	1563	1448	1302	1419
ménage riche	Corrélation de Pearson	-0,025	-0,025	1	-,229(**)	-0,043
	Sig. (bilatérale)	0,347	0,343	.	0	0,104
	N	1388	1448	1528	1349	1463
ménage pauvre	Corrélation de Pearson	-0,018	0,006	-,229(**)	1	-,313(**)
	Sig. (bilatérale)	0,535	0,832	0	.	0
	N	1253	1302	1349	1363	1292
ménage moyen	Corrélation de Pearson	,174(**)	,071(**)	-0,043	-,313(**)	1
	Sig. (bilatérale)	0	0,008	0,104	0	.
	N	1361	1419	1463	1292	1497

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Par contre la plupart des ménages modestes étant constitués de fonctionnaires, c'est généralement eux qui soutiennent par un encadrement ou qui encouragent les enfants à être plus performants. Dans ce sens, ces ménages influent fortement et positivement sur les acquis scolaires de leurs enfants aussi bien en Maths qu'en Français.

### Conclusion partielle

On peut noter que plusieurs facteurs agissent sur les performances scolaires des enfants, aussi bien au sein de l'école qu'en dehors de celles-ci. Ces facteurs devraient être considérés dans la mise en place de toute politique éducative visant la qualité de l'enseignement. Certes, certains des facteurs comme le statut socioéconomique des parents est difficile à résoudre, mais les facteurs relatifs aux manuels scolaires sont des aspects sur lesquels le PDDEB devra agir en s'efforçant de doter les écoles. En outre les cantines scolaires devraient être encouragées, car la carence alimentaire que connaissent de nombreux enfants est aussi très déterminante, surtout dans la demi-journée, les jours de l'école.

Pour ce qui est du travail des enfants, il importe de continuer la sensibilisation des parents pour que les enfants ne soient pas utilisés de façon récurrente sans leur laisser le temps de se reposer ou de réviser leurs leçons. Le travail social est certes important dans la transmission sociale des valeurs et pratiques des parents, mais il ne devra pas se transformer en corvées pour les enfants. La sensibilisation des parents pourrait être efficace, si elle passe par des messages dans les langues nationales, mais également par du plaidoyer auprès des leaders communautaires.

## V LES DEPERDITIONS SCOLAIRES

La situation de déperdition des élèves par cours et par entité géographique (province)

En considérant la situation de déperdition des enfants, il ressort que seulement 6% **des élèves du CP2** ont redoublé le CP1 et 8% le CP2. Peut-on lier ce faible taux de redoublement aux différentes politiques éducatives adoptées par le Burkina qui stipule que les redoublements des enfants devraient être amoindris autant que possible ? La proportion de redoublement en deuxième année de cours préparatoire est plus forte que celle de la première année. Cette situation ne pourrait elle pas s'expliquer par les lacunes que les enfants ont acquises dès la première année de cours préparatoire, surtout s'il s'avérait que certains ont été acceptés dans cette classe sans qu'ils n'aient réellement le niveau requis? En milieu rural, les élèves arrivent généralement au CP1 avec la seule compétence de s'exprimer dans la langue maternelle. Il n'est pas rare que certains enseignants se voient alors obligés de dispenser leurs cours avec des références ou des interférences dans les langues parlées par les enfants de la zone.

**Tableau 20: Répartition des élèves du CP2 en 2002 ayant redoublé ou non les classes antérieures**

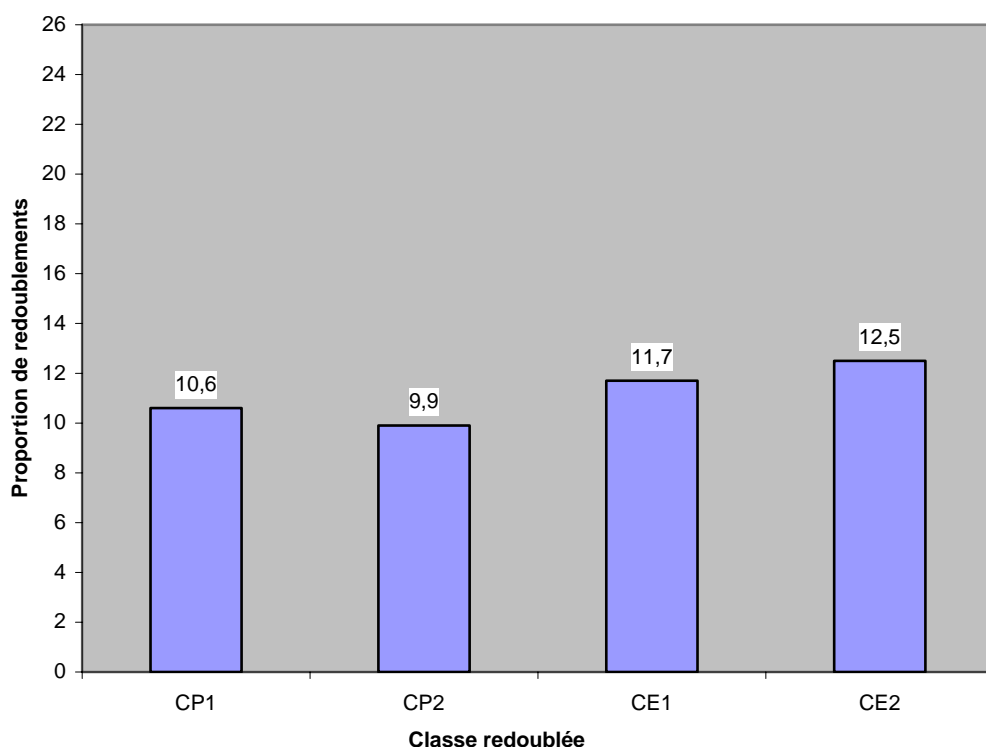
A redoublé le CP1	Effectif	Pourcentage
Non	4212	94,2
Oui	260	5,8
<b>Total</b>	<b>4472</b>	<b>100,0</b>
A redoublé le CP2		
Non	4136	92,5
Oui	336	7,5
<b>Total</b>	<b>4472</b>	<b>100,0</b>

Dans les provinces de la Kossi et du Kadiogo les taux de redoublement étaient significants. En effet, dans la Kossi, au CP1 et CP2 le pourcentage de déperdition était de 21%. Ce taux de redoublement lors de l'enquête au CP1 et CP2 était nettement supérieur à ceux fournis par les statistiques de l'éducation de base 2001/2002 qui étaient de 8% et 11% respectivement pour le CP1 et le CP2. En plus de la Kossi, le redoublement est significatif dans la province du Kadiogo avec une proportion de 10% d'élèves qui reprennent le CP1.

En tenant compte des provinces prioritaires, provinces dans lesquelles le taux de scolarisation en 1999 était inférieur à 20%, les données révèlent que la Kossi à l'exception des autres est la seule province prioritaire à avoir un fort taux de redoublement (20%) en cours préparatoire. Par contre le Gourma faisant aussi partie de ces provinces a un taux de déperdition insignifiant que ce soit au CP1 (1%) ou au CP2 (2%) alors que dans les statistiques de l'éducation de base 2001/2002 ce taux était relativement élevé en première année de cours préparatoire (11%) et en seconde année (15%). Il est fort probable que cette faible proportion de déperdition dans le Gourma au CP s'explique par les différentes mesures (don de manuels scolaires, de fournitures, prise en charge des frais de cantines etc.) prises par l'Etat et ces différents partenaires à l'endroit des élèves.

*En 2002*, la déperdition, a été importante dans le cursus scolaire des élèves du CE2. En cours préparatoire, 11% des élèves actuellement au CE2 ont redoublé la première année et 10% la seconde année. En cours élémentaire, ils étaient 12% à reprendre la première année et 13% la seconde. Il est possible que cette légère hausse du taux de redoublement du CE1 au CE2 s'explique par le fait que certaines écoles ont commencé tard leurs cours et parfois avec les absences répétées des enseignants les élèves n'ont pas la possibilité de terminer l'intégralité du programme d'étude de l'année. Aussi passent-ils en classe supérieure, avec des lacunes sur un programme inachevé; ce qui réduit leur capacité de performances, car en générale, la deuxième année d'un cycle est considérée comme une classe de renforcement une suite ou un approfondissement du programme de la première année.

**Proportion des élèves de la classe du CE2 en 2002 ayant redoublé les classes antérieures**



**Figure 10: Répartition des élèves de la classe du CE2 en 2002 ayant redoublé les classes antérieures**

**Tableau 21: Répartition des élèves du CE2 en 2002 ayant redoublé ou non les classes antérieures**

A redoublé le CP1	Effectif	Pourcentage
NON	3449	89,4
OUI	409	10,6
<b>Total</b>	<b>3858</b>	<b>100,0</b>
A redoublé le CP2		
NON	3477	90,1
OUI	381	9,9
<b>Total</b>	<b>3858</b>	<b>100,0</b>
A redoublé le CE1		

NON	3408	88,3
OUI	450	11,7
Total	3858	100,0
A redoublé le CE2		
NON	3377	87,5
OUI	481	12,5
Total	3858	100,0

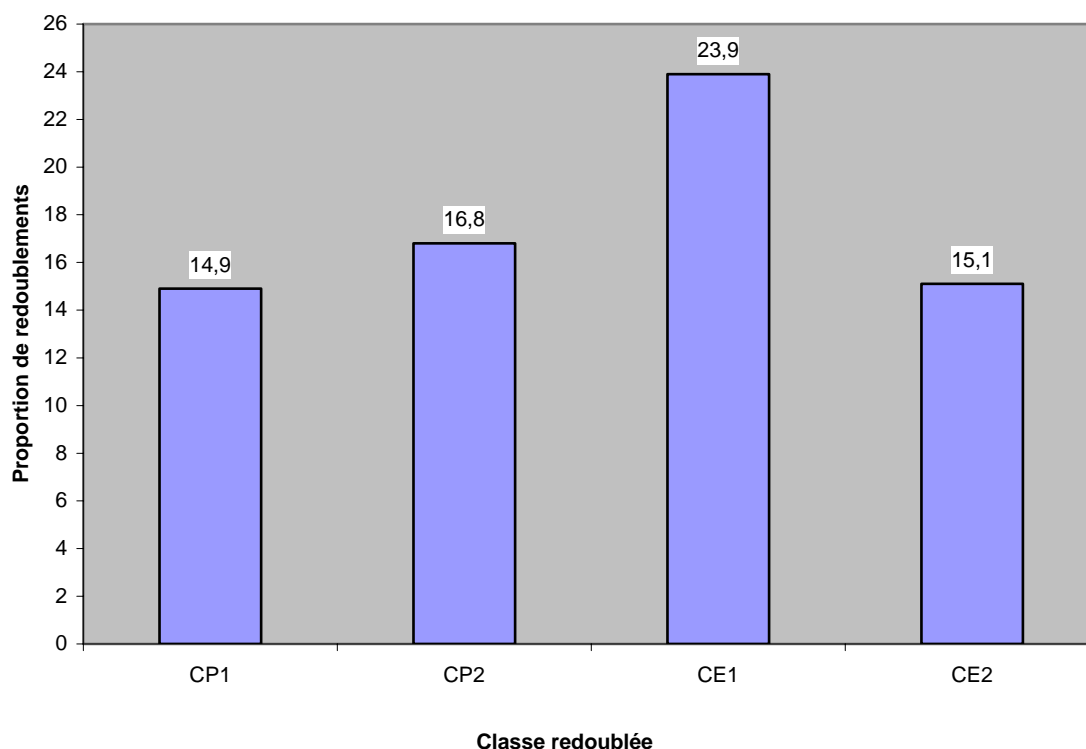
En considérant l'entité géographique, il ressort que les provinces du Houet, du Kadiogo et de la Kossi ont un taux de redoublement supérieur à 10% au niveau du cours préparatoire. Par exemple au Kadiogo, le taux de déperdition était de 13% au CP1 et 14% au CP2. Par contre dans la Kossi, ce taux a baissé et est passé de 18% en première année à 13% en deuxième année. Au niveau du cours élémentaire, ce sont les provinces du Boulkiemdé, du Kadiogo et de la Kossi qui se trouvent avec des taux de redoublement supérieurs à 10%. Dans le Kadiogo le taux de déperdition est stable au CE1 et CE2 (10%) par contre dans la Kossi il varie et passe de 14% en première année de cours élémentaire à 15% en deuxième année.

Pour ce qui est des provinces prioritaires, à l'exception de la Kossi où le taux de redoublement est important, il est quasiment insignifiant dans les autres provinces. En prenant l'exemple de la province du Séno, les données révèlent que les taux de déperditions tendent à la baisse. Au CP1 et CP2, ils étaient respectivement de 2% et 1%, tandis que dans ces mêmes classes selon les statistiques de l'éducation de base 2001/2002 ces pourcentages étaient de 8% au CP1 et jusqu'à 19% au CP2. Par contre en cours élémentaire, le taux de redoublement était de 1%. Pourtant au niveau des données de l'éducation de base 2001/2002, ces mêmes taux sont de l'ordre de 14% pour le CE1 et 19% pour le CE2. En somme ces taux de déperditions fournis par l'annuaire statistique de l'éducation de base sont très élevés mais aussi significatifs en deuxième année que ce soit en cours préparatoire ou élémentaire. Pourrait-on expliquer cette donnée par l'inachèvement des programmes en classe et les lacunes acquises par les enfants dès les premières années de cours préparatoire et élémentaire ?

En ce qui concerne les taux de déperdition des élèves du *CE2 en 2004*, ils varient beaucoup. Lorsque les élèves étaient en cours préparatoire, les taux de redoublement étaient de 15% pour la première année et 17% pour la seconde. Une fois en classe de CE1, le taux de déperdition est passé à 24% pour baisser par la suite à 15% au CE2. Cette hausse de la proportion de redoublement au CE1 est tout à fait justifiée quand on sait que la première année d'un cycle est considérée comme une année d'initiation qui parfois se révèle être un peu dur pour les enfants car ils acquièrent de nouvelles connaissances.



**Proportion des élèves de la classe de CE2 en 2004 ayant redoublé les classes antérieures**



**Figure 11: Répartition des élèves du CE2 en 2004 ayant redoublé les classes antérieures**

**Tableau 22: Répartition des élèves du CE2 en 2004 ayant redoublé ou non les classes antérieures**

A redoublé le CP1	Effectif	Pourcentage
NON	713	85,1
OUI	125	14,9
<b>Total</b>	<b>838</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CP2</b>		
NON	703	83,2
OUI	142	16,8
<b>Total</b>	<b>845</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CE1</b>		
NON	646	76,1
OUI	203	23,9
<b>Total</b>	<b>849</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CE2</b>		
NON	699	84,9
OUI	124	15,1
<b>Total</b>	<b>823</b>	<b>100,0</b>

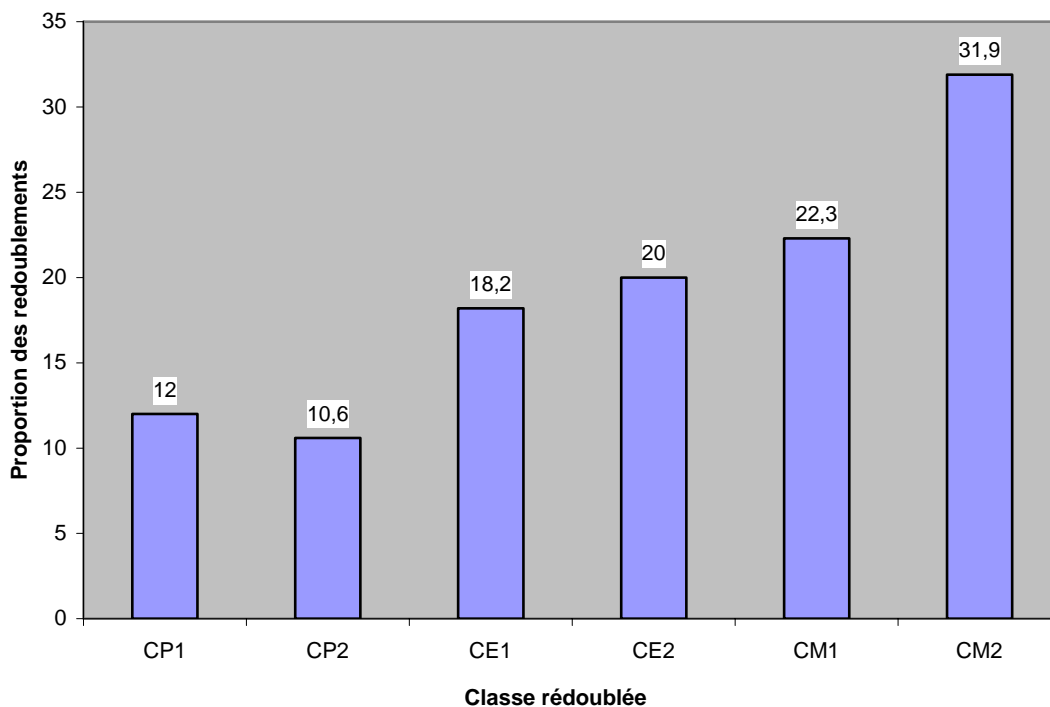
En considérant les provinces, il ressort des données qu'en première année de cours préparatoire et élémentaire le taux de redoublement était faible dans les provinces (inférieur à 10%). Par contre en deuxième année de cours préparatoire, deux provinces présentent des taux supérieurs à 10%. Il s'agit du Ganzourgou (13%) et du Houet (11%). En deuxième année de cours élémentaire, seule la province du Yatenga à un taux de redoublement de 11%.

Au niveau des provinces prioritaires, nous constatons que dans certaines d'entre elles, le taux de redoublement varie beaucoup. Par exemple dans la Kossi il était de 9% en première année de cours préparatoire et 10% en seconde année. En première année de cours élémentaire il a baissé à 7% puis à 2% en deuxième année. Est-il possible que cette baisse du taux de redoublement dans cette province et surtout dans cette classe soit imputable à une meilleure compréhension des élèves dans certaines matières de base comme le français et les mathématiques d'où une hausse de leur niveau scolaire?

En observant les taux de déperdition des élèves du *CM2 en 2004*, nous constatons qu'ils ont considérablement augmenté. En effet en cours préparatoire, il était de 12% en première année et 11% en seconde année. A partir du cours élémentaire il a commencé à augmenter et est passé de 18% au CE1 à 20% au CE2. Cependant c'est au niveau du cours moyen que cette augmentation devient importante. Au CM1, le taux de redoublement était de 22% alors qu'au CM2, il est passé à 32%. Les données révèlent qu'au fur et à mesure que les élèves avancent dans le système scolaire le taux de réussite baisse et celui de redoublement tend à augmenter.

Le fort taux de redoublement dans cette classe pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des élèves qui redoublent le CM2 sont titulaires du CEPE et pour des raisons financières ou pour des problèmes de place dans les établissements publics secondaires, les parents préfèrent laisser leur progéniture reprennent cette classe afin d'obtenir l'entrée en sixième. Il n'est pas exclu que ce fort taux de déperdition au CM2 soit aussi lié au faible niveau scolaire des élèves dû à l'inachèvement des programmes dans les classes précédentes.

**Proportion des élèves de la classe du CM2 en 2004 ayant redoublé les classes antérieures**



**Figure 12: Répartition des élèves de la classe du CM2 en 2004 ayant redoublé les classes antérieures**

**Tableau 23: Répartition des élèves du CM2 en 2004 ayant redoublé ou non les classes antérieures**

A redoublé le	Effectif	Pourcentage
<b>A redoublé le CP1</b>		
NON	745	87,8
OUI	104	12,2
<b>Total</b>	<b>849</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CP2</b>		
NON	754	89,4
OUI	89	10,6
<b>Total</b>	<b>843</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CE1</b>		
NON	706	81,8
OUI	157	18,2
<b>Total</b>	<b>863</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CE2</b>		
NON	702	80,0
OUI	176	20,0
<b>Total</b>	<b>878</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CM1</b>		
NON	702	77,7
OUI	202	22,3
<b>Total</b>	<b>904</b>	<b>100,0</b>
<b>A redoublé le CM2</b>		
NON	660	68,1
OUI	309	31,9
<b>Total</b>	<b>969</b>	<b>100,0</b>

En s'intéressant au taux de déperdition dans les provinces, il ressort qu'en cours préparatoire, les redoublements sont importants dans la province du Kadiogo (17% au CP1 et 18% au CP2). Par contre en cours élémentaire, le taux de déperdition était insignifiant au CE1 avec des proportions inférieure à 10% dans les provinces alors qu'au CE2, la province du Boulkiemdé affiche un pourcentage de redoublement de 10%. Au niveau du cours moyen le Yatenga fait partie des provinces ayant un taux de déperdition élevé. Effectivement il était de 14% au CM1 et 11% au CM2.

Au niveau des provinces prioritaires, les données montrent que le taux de redoublement varie d'une province à l'autre et d'un cycle à l'autre. Prenons l'exemple du Ganzourgou qui est classé parmi les provinces prioritaires. Dans cette province en cours préparatoire, le taux de redoublement est passé de 4% en première année à 1% en deuxième année. En cours élémentaire, le taux de déperdition qui était de 4% en première année a connu une croissance et était de 6% en seconde année. Par contre en cours moyen, le taux de redoublement a commencé à baisser. De 4% en première année du cours moyen, le taux de déperdition est descendu à 3% en deuxième année. Il est probable que cette baisse soit liée à un fort taux d'admission des élèves au CEPE dans la province du Ganzourgou.

## CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

A l'issue d'une telle analyse sur les acquis scolaires, on observe que ce genre d'enquêtes est important pour déceler les difficultés qui sont non seulement récurrentes au système mais qui émanent également de l'extérieur du système. Des facteurs qui, somme toute, agissent sur les bonnes performances des élèves.

En effet, comme nous avons pu le constater, hormis la province du Gourma où la performance scolaire a toujours été constamment d'un bon niveau pour toutes les classes testées dans cette province, il ressort que les acquis scolaires sont très variés et faibles en général.

Ainsi, les différences observées entre sexes, s'ils ne sont pas pertinents et significatifs entre les filles et les garçons pour le français et aussi pour les maths dans les petites classes, en revanche ces différences se signalent significativement dès les grandes classes allant du CE2 au CM2.

Pour ce qui est des différences observées entre provinces, elles n'obéissent pas à la logique du milieu de résidence. En effet des provinces fortement urbaines comme le Houet et le Kadiogo ont aussi présenté à travers leurs élèves des notes démontrant que les acquis scolaires n'étaient pas suffisants dans ces entités. En revanche d'autres provinces comme le Ioba, le Nayala ou le Séno ont même obtenu de meilleurs scores. L'analyse montre également que la qualité d'enseignement dans les écoles n'est pas liée au niveau de scolarisation, car les zones fortement ou faiblement scolarisées éprouvent quelque fois les mêmes difficultés de meilleurs acquis scolaires.

Par contre des facteurs comme la possession des manuels scolaires s'est présentée comme fondamentale à de bonnes performances scolaires des élèves. Cependant il ne s'agit pas seulement de doter les enfants de manuels scolaires, si nombre d'entre eux continueront de subir les corvées domestiques qui agissent négativement sur leurs performances scolaires. Il est vrai que le statut économique de nombreux parents pauvres les amènent à solliciter le travail de leurs enfants, mais cela ne participerait-il pas à les maintenir dans une pauvreté certaine et prolongée, si l'on considère que les structures économiques sont de plus en plus tenue par ceux qui ont été non seulement scolarisés mais qui ont été en plus performants à l'école.

Sensibiliser les parents à moins solliciter le travail des enfants sera une manière pour les communautés de participer à la construction d'un enseignement de qualité dans les écoles burkinabé.

Enfin la question alimentaire des enfants s'est aussi révélée comme un facteur qu'il faudrait absolument considérer non seulement lors des passages des tests, mais bien plus dans la progression normale du cursus scolaire des enfants.

Tous ces aspects majeurs de la conclusion nous amènent à suggérer au MEBA à travers la DEP et le PDDEB les points suivants.

1. Pour les tests il importe de disposer d'une équipe stable formée et commise à cette tâche. Cette équipe peut être constituée d'agents administratifs de l'éducation en fonction ou d'enseignants à la retraite. Cependant, pour éviter des biais dans la mesure, les enseignants toujours en fonction ne devraient pas administrer les tests.
2. Administrer les tests à des moments de la journée où les enfants sont en possession de leur capacité intellectuelle et physique. Pour cela, il faudrait éviter de passer les tests de français et de mathématiques de façon affiliée. On pourrait opter de les programmer sur deux jours et de préférence dans la matinée.
3. Doter les écoles des manuels scolaires de base que sont la lecture et les calculs au regard de leur effet sur les performances scolaires des enfants.
4. Entreprendre avec des partenaires des stratégies de communication visant à sensibiliser de façon profonde les ménages et les parents sur le travail des enfants qui s'avère être un facteur négatif non seulement à l'épanouissement des enfants, mais aussi à leur réussite scolaire.
5. Encourager les écoles et les communautés à la mise en place de cantines scolaires endogènes et fonctionnelles dès le début de l'année
6. En dépit des coûts d'administration des tests, il est souhaitable de disposer de deux tests annuels, car cela permet de mesurer les progrès des enfants sur l'année. Si deux tests devraient être réalisés, les administrer en début d'année (octobre-novembre) pour le premier, et en fin d'année (mai) pour le second.

Ces suggestions ne sont pas exhaustives mais elles pourraient être un départ pour une véritable construction de l'enseignement de qualité recherché par les autorités éducatives du Burkina depuis la mise en œuvre du PDDEB.

## ANNEXES

### Annexe 1: Répartition par province des écoles échantillonnées pour les tests

ECHANTILLON DES ECOLES CONCERNEES PAR L'ENQUETE		
PROVINCE	DEPARTEMENT	ETABLISSEMENT
BAM	KONGOUSSI	BAM VILLAGE
BAM	BOURZANGA	BANI PRIVEE
BAM	ZIMTENGA	ZIMTENGA
PASSORE	BOKIN	BOKIN A
PASSORE	ARBOLE	ARBOLE
PASSORE	BOKIN	GORKI
PASSORE	KIRSI	DOUROU
PASSORE	YAKO	BOULMA
BAZEGA	DOULOUGOU	DOULOUGOU
BAZEGA	KOMBISSIRI	NANGOUMA
BAZEGA	TOECE	ZANGOGHO
NAHOURI	TIEBELE	AVV TIEBELE B.A
ZOUNDWEOGO	MANGA	KASSOUGOU
ZOUNDWEOGO	GOMBOUSSOUGOU	BAGRE AMONT A
ZOUNDWEOGO	NOBERE	BAKAGO
BOULGOU	TENKODOGO	ECOLE EVANGELIQUE
BOULGOU	BOUSSOUMA	BATTO
KOULPELOGO	ZONSE	ZONSE
KOULPELOGO	COMIN-YANGA	COMIN YANGA
KOMPIENGA	OUARGAYE	KALLINGA
KOMPIENGA	KOMPIENGA	DIABIGA
BOULKIEMDE	BINGO	BINGO
BOULKIEMDE	IMASGO	DANIERMA
BOULKIEMDE	KINDI	KONE
BOULKIEMDE	KOKOLOGHO	WEND RAABO
BOULKIEMDE	KOUDOUGOU	DOULOU
BOULKIEMDE	KOUDOUGOU	CENTRE FILLES
SANGUIE	DIDYR	BOULDIE
SANGUIE	REO	BONYOLO B
COMOE	BANFORA	ADJUWANA BERNADETTE
COMOE	BANFORA	NODADIOUGOU
COMOE	NIANGOLOKO	DANGOINDOUGOU
COMOE	TIEFORA	BOULO
KENEDOUGOU	ORODARA	MAISON DE L'ENFANCE
KENEDOUGOU	KANGALA	BAMA
KENEDOUGOU	SAMOROGOUAN	KARNA
GANZOURGOU	ZORGHO	ZORGHO SECTEUR 4
GANZOURGOU	BOUDRY	BOENA
GANZOURGOU	MEGUET	KABOUDA

GANZOURGOU	MOGTEDO	BAMBORE B.A.
NAMENTENGA	BOULSA	BELGA
KOURITENGA	KOUELA	BAADTENGA
KOURITENGA	KOUELA	KAMSAOGHIN
KOURITENGA	SOBENTENGA	GONSIN
GNAGNA	BILANGA	BILAMPERGA
GNAGNA	BOGANDE	BANDIKIDI
GNAGNA		
GNAGNA	PIELA	BADALGOU
GOURMA	DIABO	BOULYOGHIN
GOURMA	FADA N GOURMA	SAINT JOSEPH
KOMANDJARI	GAYERI	BASSIERI
GOURMA	FADA N GOURMA	FADA PROTESTANTE
HOUET	BOBO DIOULASSO	DANO A
HOUET	BOBO DIOULASSO	DIDDIN A
HOUET	BOBO DIOULASSO	BOLOMAKOTE
HOUET	BOBO DIOULASSO	FRANCO ARABE AL MANAR
HOUET	BOBO DIOULASSO	BANA
HOUET	KARANGASSO SAMBI	BOUENDE
HOUET	TOUSSIANA	NIANABA
IOBA	DANO	DANO A
IOBA	DISSIN	DISSIN A
IOBA	DISSIN	BENVAR
IOBA	KOPER	BABORA
PONI	GAOUA	SAMPOLI
PONI	GAOUA	BONKO
PONI	LOROPENI	DAKOURA
KADIOGO	OUAGADOUGOU	BENAJO
KADIOGO	OUAGADOUGOU	ALPHA
KADIOGO	OUAGADOUGOU	KINDE OUMAR
KADIOGO	OUAGADOUGOU	GUINKOUMA
KADIOGO	OUAGADOUGOU	PASPANGA E
KADIOGO	OUAGADOUGOU	WEMTENGA A
KADIOGO	OUAGADOUGOU	WEMTENGA B
KADIOGO	OUAGADOUGOU	SONO
KADIOGO	KOMBI I	BAROHO
KADIOGO	KOUBRI	DIDRI
MOUHOUN	DEDOUGOU	BOURAKUY
MOUHOUN	DEDOUGOU	BLADI
MOUHOUN	TCHERIBA	DJISSASSO
SOUROU	GASSAN	DIERRE
NAYALA	YABA	BAGNONTENGA
SOUROU	LANFIERA	GOURAN
SOUROU	TOUGAN	BASBATENGA
OUBRITENGA	ABSOUYA	ABSOUYA
OUBRITENGA	ZINIARE	BADROUDINE



SANMATENGA	KORSIMORO	FRANCO ARABE ELNADJA
SANMATENGA	KORSIMORO	BASKOUDRE
SANMATENGA	PISSILA	DIBILOU
SENO	BANI	AMSIA
SENO	BANI	BANI
YATENGA	KOUMBRI	AMENE
YATENGA	NAMISSIGUIMA	BAGAYALGO
YATENGA	OUAHIGOUYA	AOREMA
YATENGA	OUAHIGOUYA	BANGARIN 1
YATENGA	OULA	BILINGA
YATENGA	THIOU	BANGO
ZONDOMA	GOURCY	BOUGOUNAM A
KOSSI	BARANI	BABAKUY
KOSSI	BARANI	CISSE
KOSSI	BOURASSO	BOURASSO
KOSSI	BOURASSO	FERME MILIT. KOUDOU
KOSSI	BOURASSO	KODOUGOU
KOSSI	BOURASSO	LEKUY
KOSSI	BOURASSO	SIKORO
KOSSI	DOKUY	GONI
KOSSI	DOKUY	KAMADENA
KOSSI	NOUNA	KEMENA
KOSSI	NOUNA	FRANCO ARABE NOUNA A
KOSSI	NOUNA	FRANCO ARABE NOUNA B
KOSSI	NOUNA	FRANCO ARABE SABIROU
KOSSI	NOUNA	MEDERS. NASSIHATOU
KOSSI	NOUNA	NOUNA CENTRE A
KOSSI	NOUNA	NOUNA CENTRE B
KOSSI	NOUNA	NOUNA SECTEUR 4
KOSSI	NOUNA	NOUNA STADE
KOSSI	NOUNA	SOBON
KOSSI	NOUNA	SOLIMANA

## Annexe 2 : Listes des tableaux

	<b>Page</b>
Tab 1 : Synthèse des caractéristiques des élèves par cohorte en 2004	23
Tab 2 : Synthèse des caractéristiques des enseignants	26
Tab 3 : Répartition des caractéristiques socio-démographiques des directeurs d'écoles en 2004	29
Tab 4 : Récapitulatif des notes orales au CP2 en 2002	33
Tab 5 : Répartition des élèves selon les notes obtenues respectivement au premier et au second test de CP2 en 2002	37
Tab 6 : Evolution des moyennes en français et mathématiques (CP2 en 2002)	37
Tab 7 : Evolution des moyennes en français et mathématiques (CE2 2002)	46
Tab 8 : Evolution des notes en français et mathématiques des élèves des classes de CE2 en 2002	46
Tab 9 : Récapitulatif des moyennes en français (CE1 2003)	50
Tab 10 : Récapitulatif des moyennes en mathématiques (CE1 en 2003)	50
Tab 11 : Répartition des élèves du CE2 selon les notes obtenues en français (2004)	55
Tab 12 : Récapitulatif des moyennes générales des matières littéraires	56
Tab 13 : Répartition des notes de mathématiques selon le sexe	58
Tab 14 : Récapitulatif des moyennes générales des matières scientifiques	59
Tab 15 : Répartition des élèves du CE2 selon les notes obtenues en dizaines	59
Tab 16 : Tableau de corrélation entre la possession des manuels scolaires de base et les notes en français et en mathématiques	63
Tab 17 : Etat alimentaire des enfants sur les notes de français et de Mathématiques	65
Tab 18 : Tableau de corrélation entre le niveau d'acquisition scolaire et le travail des enfants	66
Tab 19 : Tableau de corrélation entre le niveau d'acquisition scolaire et le statut socio économique des parents	67
Tab 20 : Répartition des élèves du CP2 ayant redoublé ou non les classes	69
Tab 21 : Répartition des élèves du CE2 en 2002 ayant redoublé ou non les classes antérieures	70
Tab 22 : Répartition des élèves du CE2 en 2004 ayant redoublé ou non les classes antérieures	72
Tab 23 : Répartition des élèves du CM2 en 2004 ayant redoublé les classes Antérieurs	74

### Annexe 3 : Liste des figures

	<b>Page</b>
Fig 1 : Analyse causale des évaluations des acquis scolaires du PASEC	8
Fig 2 : Moyennes comparées en français et en mathématiques-tests de début et fin d'année - classe de CP2 en 2002	38
Fig 3 : Proportion comparative d'élèves du CP2 selon les notes en français - tests de début et fin d'année 2002	39
Fig 4 : Proportion comparative d'élèves du CP2 selon les notes en mathématiques - tests de début et fin d'année 2002	39
Fig 5 : Récapitulatif des notes de français - CE2 en 2002 (début)	42
Fig 6 : Répartition des élèves selon les notes obtenues en mathématiques	45
Fig 7 : Moyennes comparées de début et fin d'année en français et mathématiques - CE2 2002	46
Fig 8 : Répartition des élèves du CE1 en 2003 - notes en mathématiques	52
Fig 9 : Répartition des élèves du CE1 en 2003 - notes en français	53
Fig 9 bis : Répartition des élèves du CE2 en 2004 - notes en français	56
Fig 10 : Répartition des élèves de la classe du CE2 en 2002 ayant redoublé les classes antérieures	70
Fig 11 : Répartition des élèves de la classe du CE2 en 2004 ayant redoublé les classes antérieures	72
Fig 12 : Répartition des élèves de la classe du CM2 en 2004 ayant redoublé les classes antérieures	74

## **Annexe 4 : Liste des personnes ayant participé à l'évaluation des acquis scolaires**

### **DIRECTION DES ETUDES ET DE LA PLANIFICATION**

- Ouédraogo Michel
- Ilboudo Christiane
- Diabouga Paul
- Ouédraogo Bintou
- Zouré Awa
- Bougouma Passéta
- Sanou Salimata
- Ilboudo Edith
- Kagambéga Abdoulaye
- Paré Georgette
- Nikiama Mahamadou
- Combasséré Célestin
- Zerbo Modibo
- Wara Aboubakar

### **BUREAU DES PROJETS EDUCATION**

- Sanou Félicienne

### **DIRECTION DE LA RECHERCHE ET DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE**

- Traoré Célestine
- Sanou Céline
- Oubda Joseph
- Diallo Ibrahim
- Soubéiga Sylvain

### **DIRECTION GENERALE DE L'ALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION NON FORMELLE**

- Confé Bernadette
- Ouédraogo Joseph

### **DIRECTION DES EXAMENS ET CONCOURS**

- Yaméogo Marie Paule

### **PARTENAIRE TECHNIQUE**

- Lairez Thierry