



BURKINA FASO

Unité-Progrès-Justice

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

DIRECTION DES ETUDES ET DE LA PLANIFICATION



**EVALUATION DES ACQUIS SCOLAIRES
2005 - 2006**

Rapport provisoire

Février 2007

REMERCIEMENTS

Ce rapport, le 2^e du genre, est le fruit de la collaboration entre la Direction des Etudes et de la Planification et les autres structures centrales et déconcentrées du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, notamment le Secrétariat Général, la Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique, la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l' Education non Formelle, la Direction des Examens et Concours et la forte implication des Directions Régionales et Provinciales de l'Enseignement de Base, des Circonscriptions d'Education de Base, des directeurs d'écoles, des enseignants et des élèves.

La rédaction du rapport a été assurée par le Service des Etudes, de la Recherche et de la Documentation et le service informatique avec l'appui technique de Monsieur Léo LAROCHE à qui nous réitérons nos sincères remerciements.

Nous remercions enfin les Partenaires Techniques et Financiers pour l'appui technique et financier qui a permis la réalisation de cette évaluation des connaissances des élèves.

Le Directeur des Etudes et de la Planification

P. Robert-Mathieu OUEDRAOGO
Chevalier de l'Ordre du Mérite Burkinabè

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – LA DÉMARCHE RETENUE	2
Contexte de l'évaluation	2
Objectifs de l'évaluation	3
Méthodologie.....	3
Plan d'échantillonnage	5
Administration des épreuves et des questionnaires	7
Traitement et analyse des données	7
Résultats de l'analyse des données	7
CHAPITRE 2 – L'ÉVALUATION AU CP2	9
Résultats obtenus.....	10
Caractéristiques des élèves	12
Caractéristiques de l'école	17
Caractéristiques des enseignants	20
Pratique de la classe.....	23
Gestion de l'enseignement.....	25
Abandon scolaire.....	29
CHAPITRE 3 – L'ÉVALUATION DE CM1	31
Résultats obtenus.....	31
Caractéristiques des élèves	33
Caractéristiques de l'école	37
Caractéristiques des enseignants	40
Pratique de la classe.....	44
Gestion de l'enseignement.....	46
Abandon scolaire.....	52
CHAPITRE 4 – L'ÉPREUVE DE LECTURE.....	53
Résultats obtenus au CP2.....	53
Résultats obtenus au CM1	54
CHAPITRE 5 – L'OCCASION D'APPRENDRE	56
Le CP2	56
Réponses des enseignants.....	56
Liens avec les résultats des élèves.....	57
Le CM1	58
Réponses des enseignants.....	59
Liens avec les résultats des élèves.....	60
CHAPITRE 6 – LA MESURE DU PROGRÈS DES ÉLÈVES	62
Entre le CP1 et le CP2	62
Entre le CE2 et le CM1.....	62

CHAPITRE 7 – DES ANALYSES COMPLÉMENTAIRES.....	63
Liens entre la zone d'implantation et les questions complémentaires	63
Les élèves de CP2.....	64
Les élèves de CM1	66
Analyses multivariées.....	67
Analyse factorielle.....	67
Régression multiple	68
Hiérarchisation.....	70
CONCLUSION.....	72
ANNEXES	77
Annexe « A » - Quelques précisions sur les compilations.....	78
Annexe « B » – Techniques d'analyses statistiques utilisées.....	79
Annexe « C » – Contenu du rapport technique	82

Sigles et Abréviations

ACDI	:	Agence Canadienne de Développement International
AME	:	Association des Mères Éducatrices
APE	:	Association des Parents d'Élèves
BAC	:	Baccalauréat
BEPC	:	Brevet d'Études du Premier Cycle
CAP	:	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEAP	:	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB	:	Circonscription d'Éducation de Base
CEP	:	Certificat d'Études Primaires
CPI	:	Conseiller Pédagogique Itinérant
CSAP	:	Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique
DE	:	Directeur d'École
DEC	:	Direction des Examens et Concours
DEP	:	Direction des Études et de la Planification
DGAENF	:	Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle
DRDP	:	Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique
EE	:	Éducation Environnementale
IEPD	:	Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré
MEBA	:	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
PDDEB	:	Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base
PNGT	:	Programme National de Gestion des Terroirs
PPOKK	:	Programme Plurisectoriel Oubritenga-Kourwéogo-Kadiogo
PTF	:	Partenaires Techniques et Financiers
SG	:	Secrétariat/Secrétaire Général
SRET	:	Société de Recrutement d'Experts Techniques

Liste des tableaux

Tableau 1.1	La répartition des écoles et des élèves par rapport à la population cible, l'échantillon choisi et l'évaluation réalisée.....	6
Tableau 1.2	Statistiques par rapport à la zone d'implantation.....	6
Tableau 1.3	Statistiques par rapport au statut de l'école	6
Tableau 1.4	Statistiques par rapport au type d'école	7
Tableau 2.1	Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de français de CP2	10
Tableau 2.2	Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de mathématiques de CP2.....	11
Tableau 2.3	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon des caractéristiques individuelles....	12
Tableau 2.4	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les antécédents scolaires de l'élève	13
Tableau 2.5	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement familial des élèves	14
Tableau 2.6	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les ressources éducatives.....	15
Tableau 2.7	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon le nombre de repas quotidiens.....	16
Tableau 2.8	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement de l'école	17
Tableau 2.9	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement de l'école - suite....	18
Tableau 2.10	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement de l'école - suite....	19
Tableau 2.11	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les caractéristiques des enseignants	20
Tableau 2.12	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la formation des enseignants	21
Tableau 2.13	Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la formation des enseignants - suite.....	22
Tableau 3.1	Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de français de CM1	31
Tableau 3.2	Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de mathématiques de CM1	32
Tableau 3.3	Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de sciences de CM1	32
Tableau 3.4	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon des caractéristiques individuelles...	33
Tableau 3.5	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les antécédents scolaires de l'élève	34
Tableau 3.6	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'environnement familial des élèves	35
Tableau 3.7	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les ressources éducatives.....	36
Tableau 3.8	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon le nombre de repas quotidiens	36
Tableau 3.9	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'environnement de l'école.....	37
Tableau 3.10	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'environnement de l'école - suite ...	39
Tableau 3.11	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les caractéristiques des enseignants	40

Tableau 3.12	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la formation des enseignants	42
Tableau 3.13	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'expérience des enseignants	43
Tableau 3.14	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la pratique de la classe	44
Tableau 3.15	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la pratique de la classe - suite	45
Tableau 3.16	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'encadrement reçu par l'enseignant	46
Tableau 3.17	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les caractéristiques du directeur.....	47
Tableau 3.18	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la formation du directeur	49
Tableau 3.19	Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la couverture du programme	50
Tableau 3.20	Taux d'abandon scolaire au CM1 selon certaines variables contextuelles	52
Tableau 4.1	Réussite en lecture des élèves de CP2	53
Tableau 4.2	Lien entre la réussite des élèves de CP2 en lecture et les résultats obtenus aux épreuves de français et de mathématiques.....	54
Tableau 4.3	Réussite en lecture des élèves de CM1	54
Tableau 4.4	Lien entre la réussite des élèves de CM1 en lecture et les résultats obtenus aux épreuves de français, de mathématiques et de sciences	55
Tableau 5.1	Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de français.....	56
Tableau 5.2	Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves aux domaines de français	57
Tableau 5.3	Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques	57
Tableau 5.4	Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves aux domaines de mathématiques	57
Tableau 5.5	Liens entre l'occasion d'apprendre et les résultats obtenus par les élèves de CP2...	58
Tableau 5.6	Liens entre l'occasion d'apprendre les différents domaines de français et les résultats obtenus en français par les élèves de CP2.....	58
Tableau 5.7	Liens entre l'occasion d'apprendre les différents domaines de mathématiques et les résultats obtenus en mathématiques par les élèves de CP2	58
Tableau 5.8	Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de français.....	59
Tableau 5.9	Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves des questions reliées aux domaines de français.....	59
Tableau 5.10	Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques	59
Tableau 5.11	Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves des domaines de mathématiques	59
Tableau 5.12	Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de sciences	60
Tableau 5.13	Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves des domaines de sciences	60
Tableau 5.14	Liens entre l'occasion d'apprendre et les résultats obtenus par les élèves de CM1 ..	60

Tableau 5.15	Liens entre l'occasion d'apprendre les contenus des domaines de français et les résultats obtenus à l'épreuve de français par les élèves de CM1	61
Tableau 5.16	Liens entre l'occasion d'apprendre les domaines de mathématiques et les résultats obtenus à l'épreuve de mathématiques par les élèves de CM1	61
Tableau 5.17	Liens entre l'occasion d'apprendre les domaines de sciences et les résultats obtenus en sciences par les élèves de CM1	61
Tableau 6.1	Résultats obtenus aux items communs de français et de mathématiques des classes de CP1 et de CP2	62
Tableau 6.2	Résultats obtenus aux items communs de français et de mathématiques des classes de CE2 et de CM1	62
Tableau 7.1	Répartition des élèves de CP2 selon le sexe et la zone d'implantation des écoles ...	63
Tableau 7.2	Résultats de français obtenus par les élèves de CP2 selon le sexe et la zone d'implantation des écoles.....	64
Tableau 7.3	Identification des caractéristiques contextuelles de CP2 ayant un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles.....	64
Tableau 7.4	Identification des questions posées aux élèves de CP2 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles.....	65
Tableau 7.5	Identification des questions posées aux enseignants de CP2 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles	65
Tableau 7.6	Identification des caractéristiques contextuelles de CM1 ayant un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles.....	66
Tableau 7.7	Identification des questions posées aux élèves de CM1 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles.....	66
Tableau 7.8	Identification des questions posées aux enseignants de CM1 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles	67

Introduction

L'éducation pour tous les enfants ne peut être approchée sans l'exigence d'un enseignement de qualité. C'est pourquoi, les pays ont été invités à concentrer leurs efforts sur les acquis réels de l'apprentissage et sur les résultats plutôt que sur l'aspect quantitatif de la scolarisation uniquement. Ainsi, au Burkina Faso, des opérations d'évaluations nationales sont organisées régulièrement depuis la mise en œuvre du PDDEB. Elles consistent à mesurer les performances scolaires des élèves dans les principales disciplines et offrent un moyen d'identifier les tendances de l'éducation.

A la différence d'une évaluation internationale du genre PASEC, permettant des comparaisons inter pays, l'évaluation nationale permet au pays de comparer ses propres performances avec ses propres objectifs définis dans les programmes d'enseignement. La première est basée sur un test unique conçu pour établir un tronc commun de contenus à partir des programmes scolaires des différents pays, tandis que le second se fonde sur les programmes en vigueur dans le pays.

Le dispositif d'évaluation mis en place par le MEBA est en voie de se pérenniser ; il permet de suivre la réalisation des objectifs en matière d'acquisitions scolaires et s'inscrit dans les objectifs de l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base.

Le présent rapport, seconde édition des enquêtes annuelles, résume les résultats de l'analyse des données collectées lors de l'enquête réalisée en mai 2006. Un rapport technique est également produit ; il consigne toutes les distributions de fréquences établies à partir des réponses recueillies ainsi que les résultats obtenus par les élèves évalués.

Le premier chapitre du rapport présente des renseignements contextuels de cette évaluation et la démarche retenue. Le deuxième traite des résultats des élèves de CP2 en français et en mathématiques, tandis que le troisième aborde l'évaluation réalisée en français, en mathématiques et en sciences d'observation auprès des élèves de CM1. Pour chaque niveau évalué, les résultats ont été mis en relation avec les réponses aux questionnaires adressés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école. Le quatrième chapitre du rapport rend compte des résultats obtenus à l'épreuve de lecture. Le chapitre suivant est consacré à l'analyse des « occasions d'apprendre » telles qu'indiquées par les enseignants des classes évaluées. Le chapitre six porte sur la mesure du progrès réalisé par les élèves entre 2005 et 2006 selon les niveaux considérés. Enfin, un dernier chapitre présente quelques analyses complémentaires. En conclusion, des pistes de réflexion sont proposées.

Chapitre 1 – La démarche retenue

Ce premier chapitre présente la démarche retenue pour réaliser cette évaluation des acquis scolaires. Le contexte ayant conduit à la décision de mettre sur pied cette forme d'évaluation est d'abord exposée, puis suivent les objectifs poursuivis par ce mécanisme. Par la suite, on expose la méthodologie retenue et le plan d'échantillonnage utilisé. La procédure d'administration et le traitement des données sont enfin abordés.

Contexte de l'évaluation

L'évaluation des acquis scolaires a fait l'objet, ces dernières années, d'un intérêt croissant dans les pays développés comme dans les pays en développement, on s'est en effet aperçu que la mesure systématique des acquis des élèves et des variables contextuelles est un puissant instrument d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'amélioration peut revêtir plusieurs formes :

- *Ajuster le programme et l'enseignement* - Les évaluations permettent de contrôler la cohérence des programmes avec les contenus enseignés et de procéder à des réformes s'il y a lieu.
- *Éclairer la politique nationale d'éducation* - Ces évaluations fournissent aux décideurs des renseignements utiles sur ce que les élèves apprennent ou n'apprennent pas. Ces informations peuvent être utilisées pour ajuster les programmes nationaux et pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants. Les résultats des évaluations servent aussi à identifier des problèmes d'apprentissage chez des groupes d'élèves, à connaître les facteurs internes et externes à l'école qui ont un impact positif ou négatif sur les résultats des élèves. Ces données peuvent, à leur tour, apporter un éclairage sur les priorités à accorder en matière de dépenses et aider à minimiser les disparités dans l'offre d'éducation.
- *Accroître le soutien du public à l'éducation* - Les résultats des évaluations font souvent l'objet d'une large diffusion afin d'attirer l'attention du public sur l'importance de l'éducation. Si les résultats sont favorables, ils peuvent renforcer la confiance de la population en l'école. Les résultats négatifs peuvent aussi produire des effets positifs dans la mesure où les décideurs s'en servent pour mobiliser l'opinion publique afin que des efforts soient consentis pour résoudre certains problèmes éducationnels.

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, en concertation avec les PTF, a élaboré un Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) dans lequel il est clairement énoncé la nécessité « d'un dispositif opérationnel d'information et d'évaluation » afin de favoriser l'amélioration de la prise de décision. Au regard de la capacité de la Direction des Études et de la Planification (DEP) de développer des instruments de pilotage nécessaires pour le suivi des objectifs quantitatifs (annuaire, tableau de bord de l'éducation, carte éducative), il lui a également été confié la responsabilité de conduire ces évaluations consistant en un suivi de la qualité au cours du plan décennal à travers des enquêtes par échantillonnage.

L'activité d'évaluation des acquis scolaires a été instituée pour renforcer les capacités de planification et de gestion du système à travers l'amélioration de l'information éducative. Les informations recueillies devraient être traduites en nouvelles directives et politiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles servent à mieux guider la prise de décisions par les autorités éducatives et leurs partenaires. Aussi, sur la base des résultats obtenus et des conclusions qui s'en dégagent, le MEBA pourrait-il 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.

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) confondues permet d'obtenir des données réelles sur l'éducation de base de façon représentative pour l'ensemble du Burkina.

En 2001, une cellule coordonnée par la DEP a été créée pour réaliser les enquêtes nationales sur l'évaluation des acquis scolaires. Elle est composée de représentants de la DEP, de la Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique (DRDP), de la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle (DGAENF) et de la Direction des Examens et Concours (DEC). Entre 2001 et 2004, une première série d'enquêtes sur l'évaluation des acquis scolaires ont concerné les classes du CP2 au CM2 a été réalisée.

Depuis l'année scolaire 2004-2005, une nouvelle série d'évaluations s'effectue en fin d'année scolaire. A partir des résultats obtenus sur deux ans, et grâce à l'introduction de tronc commun d'items, il est possible de disposer d'informations fiables sur le progrès réalisé par les élèves.

Le présent rapport est la deuxième édition réalisée avec l'appui d'une expertise canadienne dans le domaine de l'évaluation des acquis scolaires.

Objectifs de l'évaluation

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 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 Éducation de qualité Pour Tous.

De manière plus spécifique, les objectifs poursuivis sont de/d' :

- disposer d'informations fiables sur les apprentissages réalisés par les élèves par cours ;
- mesurer le niveau réel des enfants par cours et par secteur (public et privé) dans les disciplines fondamentales;
- disposer de données sur les progressions scolaires des élèves dans le cycle primaire ;
- analyser les performances scolaires des élèves à la lumière de facteurs internes à l'école (environnement de l'école, caractéristiques et formation de l'enseignant et du directeur), mais aussi de facteurs individuels et environnementaux à l'élève (ressources éducatives, nutrition, statut familial, etc.) ;
- proposer des pistes de réflexion en vue de prises de décisions visant l'amélioration de la qualité du système dans le cadre du PDDEB.

Méthodologie

La méthodologie adoptée pour réaliser l'évaluation des acquis scolaires a consisté à :

- déterminer les niveaux concernés ;
- élaborer les instruments de collecte des données ;
- mettre à l'essai les instruments de collecte des données ;
- sélectionner l'échantillon ;
- administrer les épreuves ;
- traiter et analyser les données ;
- rédiger un rapport.

Les évaluations nationales envisagent de couvrir tout le cycle primaire pour donner une vision d'ensemble de l'enseignement primaire ainsi que le niveau de connaissance des élèves. En 2005, l'évaluation a concerné le CP1 et le CE2. La présente enquête 2006 a été réalisée dans les classes de CP2 et CM1. Ainsi, en 2007 l'ensemble du cycle sera couvert avec l'évaluation des classes de CE1 et CM2.

Les épreuves utilisées pour l'enquête 2006 ont porté sur le français et les mathématiques. Une épreuve des sciences d'observation a été introduite au CM1. Toutes ces épreuves ont été élaborées à partir des programmes officiels en vigueur et conformément au contenu sensé être maîtrisé par les apprenants au moment de l'enquête. Ainsi, les épreuves ont permis de recueillir auprès des élèves, des informations relatives à différentes habiletés et compétences visées par les programmes d'enseignement. Ces épreuves ont été produites à partir de tableaux de spécification qui permettent, selon les niveaux évalués, de mettre l'accent sur tel ou tel domaine ou habileté. Elles ont été consignées dans un « cahier de l'élève », puis des consignes ont été élaborées pour l'administration et la correction.

Ces instruments ont été testés auprès d'échantillons d'élèves de dix écoles dont cinq en milieu rural. L'analyse statistique des items à travers les données recueillies, a permis d'examiner la qualité des épreuves en mesurant la discrimination, la difficulté, la cohérence ainsi que d'éventuels biais des questions posées aux élèves. La rigueur observée dans la préparation des instruments ainsi que le logiciel utilisé pour le traitement et l'analyse des données ont permis de se prononcer sur les qualités psychométriques des épreuves utilisées.

Les indices statistiques présentés dans les tableaux de spécification du rapport technique indiquent que les épreuves des deux disciplines de CP2 et les trois de CM1, respectent les caractéristiques propres à des épreuves de qualité. L'analyse des items n'a pas relevé la présence de biais dans les épreuves par rapport au sexe. Les épreuves utilisées offrent des chances égales aux garçons et aux filles de manifester leurs performances en français, en mathématiques et en science d'observation. Cependant, certaines questions posées aux élèves, particulièrement aux épreuves de mathématiques et de sciences de CM1 semblent parfois avantager les élèves soit de la zone urbaine soit de la zone rurale. Cela dénoterait de l'insuffisance d'adaptation du contenu des programmes d'enseignement au milieu.

Des items qui se sont avérés difficiles à l'évaluation précédente, ont été identifiés en français et en mathématiques comme items communs et intégrés à la présente évaluation pour permettre de mesurer les progrès accomplis par les élèves.

Trois questionnaires ont également été rédigés pour recueillir des informations complémentaires auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'école sur les caractéristiques et les conditions d'apprentissage et d'enseignement.

Un quatrième questionnaire intitulé « l'occasion d'apprendre » a été distribué aux enseignants des deux niveaux évalués pour recueillir des éléments d'appréciation sur le niveau de réalisation des programmes enseignés. Nous pouvons alors mettre en relation les réponses fournies par les enseignants avec les résultats obtenus par les élèves. Enfin, un mécanisme complémentaire d'évaluation de la lecture a été administré dans le cadre de cette évaluation.

Un protocole d'administration a été prévu pour guider les administrateurs à toutes les étapes du déroulement de l'activité.

Plan d'échantillonnage

Dans le but d'étendre les conclusions de cette étude à toute la population d'élèves des niveaux évalués, le principe de choix aléatoire des écoles et des élèves a été utilisé comme aux précédentes enquêtes. Un plan d'échantillonnage aléatoire portant sur les écoles présentes dans la base de données de l'année scolaire 2004-2005 de la DEP a été préparé à cet effet. Cette base comprenait les variables suivantes :

- Code et nom des écoles ;
- Code et nom des circonscriptions d'éducation de base ;
- Code et nom des Directions Provinciales de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation;
- Code et nom des Directions Régionales de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation;
- Code et identification de la zone d'implantation ;
- Code et identification du type d'école ;
- Code et identification du statut de l'école ;
- Code de rattachement des écoles aux provinces prioritaires ;
- Les effectifs scolaires par niveau d'enseignement.

Pour être en mesure de réaliser des compilations par rapport aux élèves fréquentant les écoles bilingues et satellites, il a été procédé à un pré échantillonnage de ces deux catégories d'écoles afin de disposer d'un nombre suffisant d'écoles répondant à ce critère de sélection.

Par contre, les écoles sélectionnées et les écoles de remplacement ont été choisies concomitamment. Le nombre d'écoles à évaluer a été fixé à 100 ainsi que celui des écoles de remplacement. Au total 200 écoles ont été sélectionnées afin de parer à l'éventualité où certaines écoles seraient fermées ou n'offriraient pas le niveau scolaire évalué.

Le plan d'échantillonnage retenu par rapport au nombre d'écoles à sélectionner ainsi qu'au nombre d'élèves à évaluer permet d'obtenir des marges d'erreur habituellement acceptées pour ce genre d'enquête. On a fixé à trois (3,0) sur 100 la limite des marges d'erreur à un niveau de confiance de 95%. Un échantillon d'environ 1200 élèves sélectionnés dans 100 écoles est souvent retenu pour des évaluations sur les acquis scolaires. Un tel plan d'échantillonnage permet d'étendre les conclusions de l'étude réalisée à toute la population d'élèves des niveaux évalués. Dans chaque école sélectionnée, deux groupes d'élèves (CP2 et CM1) ont été évalués. Dans chaque classe concernée, environ 20 élèves ont été choisis au hasard. La taille des échantillons d'élèves évalués respecte le plan retenu puisque plus de 1500 élèves de chaque niveau ont participé à l'enquête.

Le tableau suivant présente les statistiques sur la population cible de l'enquête ainsi que des données sur l'échantillon retenu et sur les élèves évalués en mai 2006.

Tableau 1.1 La répartition des écoles et des élèves par rapport à la population cible, l'échantillon choisi et l'évaluation réalisée

La population cible à évaluer

- Nombre d'écoles 5394
- Nombre cumulatif d'élèves de CP2 et de CM1 407345

L'échantillon sélectionné

- Nombre d'écoles 200
- Nombre d'élèves de CP2 et de CM1 fréquentant ces écoles 19416

L'évaluation de mai 2006

- Nombre d'écoles ayant participé 96
- Nombre d'élèves évalués au CP2 1852
- Nombre d'élèves évalués au CM1 1747

Des renseignements sur les élèves évalués par rapport aux trois variables suivantes sont donnés dans les tableaux ci dessous:

- la zone d'implantation des écoles (rurale et urbaine);
- le statut des écoles (public et privé);
- le type d'école (classique, satellite et bilingue).

Chaque tableau présente des statistiques sur la population cible, c'est-à-dire les élèves de CP2 et de CM1 et le nombre d'élèves évalués.

Par rapport à la zone d'implantation des écoles (tableau 1.2), on constate que les proportions d'élèves évalués sont sensiblement semblables en zone urbaine que ce que l'on observe dans la population, au CP2 comme au CM1.

Tableau 1.2 Statistiques par rapport à la zone d'implantation

	Population (CP2 et CM1)		Élèves évalués			
			CP2		CM1	
Rurale	262140	64,4%	1112	60,0%	1056	60,4%
Urbaine	145205	35,6%	740	40,0%	691	39,6%
Total	407345		1852		1747	

Comme l'indique le tableau 1.3, les élèves du public sont, proportionnellement à la population cible, sur représentés par rapport aux élèves du privé.

Tableau 1.3 Statistiques par rapport au statut de l'école

	Population (CP2 et CM1)		Élèves évalués			
			CP2		CM1	
Public	352583	86,6%	1715	92,6%	1650	94,4%
Privé	54762	13,4%	137	7,4%	97	5,6%
Total	407345		1852		1747	

Les écoles bilingues représentent moins de 2% de la population cible. Pour être en mesure de disposer d'un nombre suffisant d'élèves inscrits dans ces écoles et d'en tirer des résultats significatifs, il a été convenu de les sur échantillonner. Comme le tableau 1.4 l'indique, on

retrouve donc des proportions plus importantes d'élèves fréquentant des écoles bilingues que l'on n'aurait pas eues si le sur-échantillonnage n'avait pas été introduit.

Tableau 1.4 Statistiques par rapport au type d'école

	Population (CP2 et CM1)		Élèves évalués			
			CP2		CM1	
Classique	394929	97,0%	1595	86,1%	1536	87,9%
Satellite	5065	1,2%	81	4,4%	0	0,0%
Bilingue	7351	1,8%	176	9,5%	211	12,1%
Total	407345		1852		1747	

Administration des épreuves et des questionnaires

Cette étape a consisté à recruter trente-sept administrateurs et à les former pendant deux jours. Il s'est agi de leur donner le maximum d'informations sur l'évaluation des acquis scolaires et de leur faire simuler l'administration des épreuves.

La DEP a été appuyée tout au long du déroulement des travaux de cette enquête par différentes directions concernées par l'évaluation pédagogique. C'est ainsi que des agents du Ministère, en poste dans différentes directions centrales et déconcentrées (conseillers pédagogiques), ont été sollicités et formés pour assurer l'administration des épreuves.

En vue de réaliser une administration rigoureuse de l'enquête, l'équipe a développé un protocole d'administration et un questionnaire d'observation. Le protocole d'administration indique la séquence des activités que l'administrateur réalisera dans chacune des écoles sélectionnées. Il décrit de manière précise les règles et attitudes à observer depuis les structures déconcentrées du MEBA jusqu'à l'administration proprement dite et permet d'assurer une bonne condition de réalisation de l'opération. Ce protocole constitue le document de base lors de la formation des administrateurs. Le questionnaire d'observation permet à l'observateur de formuler des commentaires sur le déroulement de l'activité d'évaluation. Ces deux outils permettent d'identifier tous les problèmes rencontrés au moment de la passation des épreuves.

Traitement et analyse des données

Une fois les données collectées et centralisées, un personnel est formé pour la réalisation des activités de codification et de notation. L'introduction d'une nouvelle méthode de codification des épreuves et des questionnaires, avec l'utilisation des codes barres, a permis d'éviter les erreurs d'écriture et de faciliter la saisie des données.

Tout au long de la réalisation des différentes opérations, plusieurs stratégies susceptibles d'exercer un contrôle de la qualité ont été utilisées. Des bases de données relatives à chaque instrument ont été confectionnées.

Le logiciel de traitement des données utilisé offre un ensemble d'options permettant de produire les compilations les plus courantes: analyse d'items, calcul de résultats moyens, production de tableaux de résultats moyens, analyse du fonctionnement différencié des items, distribution de fréquences et tableaux de fréquences. Les résultats clés ont fait l'objet d'analyse et sont intégrés dans le présent rapport d'évaluation. L'analyse des données a été réalisée par l'équipe de la DEP de même que la rédaction du rapport d'évaluation.

Résultats de l'analyse des données

Pour chaque niveau évalué, le rapport comprend des informations relatives aux résultats moyens obtenus par les élèves et leurs réponses aux différentes questions liées aux variables contextuelles. En vue de rechercher des facteurs explicatifs, les résultats des élèves ont été mis

en relation avec des variables et regroupés en variables synthétiques dans la perspective d'obtenir quelques tendances faisant intervenir des facteurs complémentaires. Les réponses des enseignants et des directeurs aux questionnaires sont également analysées de même que certains liens avec les résultats obtenus par leurs élèves.

Nous présentons ici un rapport synthèse d'analyse des données recueillies en mai 2006. Il sera approprié de poursuivre l'analyse des informations disponibles et d'entreprendre des études complémentaires répondant aux préoccupations des différentes directions et services du Ministère ainsi que des instances associées aux questions reliées à l'amélioration de l'éducation de base au Burkina Faso.

Chapitre 2 – L'évaluation au CP2

Ce chapitre livre les informations recueillies relatives aux résultats moyens obtenus par les élèves de CP2 et à leurs réponses aux différentes questions liées à des variables contextuelles. Des liens entre ces variables et les résultats des élèves sont examinés. Les réponses des enseignants et des directeurs aux questionnaires complémentaires sont également analysées de même que certains liens avec les résultats obtenus par les élèves évalués.

Nous abordons dans ce chapitre les aspects suivants :

- un sommaire des résultats obtenus dans les deux disciplines évaluées au CP2;
- certaines caractéristiques des élèves et leur lien avec les résultats aux épreuves;
- certaines particularités des écoles associées à l'évaluation et leur impact sur les résultats des élèves;
- des caractéristiques des enseignants et leur influence éventuelle sur la performance scolaire des élèves;
- les pratiques pédagogiques en classe;
- la gestion de l'enseignement;
- l'abandon scolaire.

Résultats obtenus

Cette section fournit les résultats moyens obtenus par les élèves. Le rapport technique contient l'ensemble des statistiques sur les notes obtenues aux épreuves.

Les tableaux 2.1 et 2.2 présentent les résultats moyens obtenus par les élèves de CP2 en français et en mathématiques. En plus des résultats globaux, on trouve les résultats par rapport aux domaines évalués ainsi qu'aux habiletés mesurées.

Tableau 2.1 Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de français de CP2

	Résultat moyen	Marge d'erreur	Écart type	Nombre d'items
Résultat global	50,4	1,1	24,0	40
Domaines				
• L'écriture	70,7	1,4	31,0	5
• La copie	67,8	1,5	33,4	8
• L'expression	37,4	1,3	28,3	9
• L'orthographe	43,1	1,4	29,9	18
Habiletés				
• La connaissance	50,0	2,3	49,8	1
• La compréhension	40,4	1,7	36,3	2
• L'application	54,3	1,1	23,2	26
• La synthèse	42,7	1,5	33,2	11

En français, les élèves de CP2 ont obtenu une note moyenne de 50,4 sur 100. Quatre habiletés ont été évaluées : la connaissance, la compréhension, l'application et la synthèse. Les épreuves accordent plus d'importance à l'application avec vingt-six items sur quarante (40) au total. Les élèves ont rencontré plus de difficultés en compréhension et en synthèse.

Quatre domaines ont été touchés : l'écriture, la copie, l'expression, et l'orthographe. Les questions portant sur l'écriture et la copie sont les mieux réussies par les élèves (70,7 et 67,8 contre 37,4 et 43,1 sur 100 pour l'expression et l'orthographe). Nous avons aussi administré une épreuve de lecture dont les résultats seront présentés au chapitre 4.

Tableau 2.2 Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de mathématiques de CP2

	Résultat moyen	Marge d'erreur	Écart type	Nombre d'items
Résultat global	44,9	1,1	25,1	37
Domaines				
• La numération	45,8	1,2	26,2	24
• La manipulation	43,5	1,3	28,8	11
• Les problèmes pratiques	41,9	1,8	40,5	2
Habilités				
• La connaissance	51,5	1,5	33,6	5
• L'application	44,0	1,2	25,6	30
• La résolution de problèmes	41,9	1,8	40,5	2

En mathématiques, les habiletés évaluées sont : la connaissance, l'application et la résolution de problèmes. Les domaines retenus concernent la numération, la manipulation et les problèmes pratiques. Par rapport aux résultats, la note moyenne est de 44,9 sur 100. Les habiletés touchant la résolution et l'application sont moins bien réussies que celle portant sur la connaissance. Par rapport aux domaines évalués, les élèves éprouvent quelques difficultés en résolution de problèmes pratiques.

Caractéristiques des élèves

Les tableaux suivants rendent compte des données recueillies auprès des élèves concernant leurs caractéristiques individuelles, leurs antécédents scolaires, l'environnement familial et les ressources éducatives.

Tableau 2.3 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon des caractéristiques individuelles

Caractéristiques individuelles	Proportion	Français	Mathématiques
Sexe			
• Garçon	54,4	49,9	45,1
• Fille	45,6	51,1	44,5
Âge			
• 7 ans ou moins	10,2	53,9	48,9
• 8 ans	47,5	51,2	44,6
• 9 ans	30,9	48,2	43,4
• 10 ans ou plus	11,4	51,4	46,6

Sur l'effectif des élèves retenus pour l'évaluation, les garçons représentent 54,4%. Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus indiquent qu'en fin CP2, tout comme l'enquête 2005 l'avait démontré, il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons dans les deux disciplines évaluées (49,9 contre 51,1 sur 100 en français et 45,1 contre 44,5 en mathématiques).

Il n'existe pas non plus de différence significative entre les catégories d'âge des élèves; on note cependant que les plus jeunes obtiennent de meilleures notes.

Tableau 2.4 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les antécédents scolaires de l'élève

Antécédents scolaires des élèves	Proportion	Français	Mathématiques
Fréquentation de la maternelle			
• Oui	5,9	(*) 69,5	(*) 60,4
• Non	94,1	49,7	44,3
Redoublement du CP1			
• Oui	8,7	46,9	41,0
• Non	91,3	51,1	45,3
Redoublement du CP2			
• Oui	12,6	50,0	45,9
• Non	87,4	50,8	45,0

*Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes*

Le tableau 2.4 indique si les élèves ont doublé des classes et fréquenté l'école maternelle ou non. Ces informations ont été mises en relation avec les résultats obtenus. Ainsi, un peu moins de 6% des élèves de l'échantillon sont passés par l'école maternelle. Ils ont obtenu des résultats moyens significativement supérieurs à ceux des autres élèves. Quant au redoublement, il n'a pas d'influence sur la performance scolaire aussi bien en français qu'en mathématiques ; le même constat avait été fait lors de l'enquête 2005.

Cependant, contrairement aux textes en vigueur, on constate toujours des cas de redoublement en première année des cours préparatoires. En outre le pourcentage autorisé de 10% de redoublants au CP2, n'est pas respecté. Le tableau relève plus de 12% de redoublants. La non application de la mesure pourrait-elle s'expliquer par certaines contraintes pédagogiques et administratives (insuffisance de résultats, ignorance de l'existence des textes, absence de mesures d'accompagnement des enseignants, par exemple) vécues par les acteurs sur le terrain?

Tableau 2.5 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement familial des élèves

Environnement familial	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Utilisation du français à la maison			
• Oui	15,2	(*) 54,8	(*) 50,2
• Non	84,8	50,4	44,5
Structure familiale			
• Père et mère	74,1	50,6	45,2
• Père seulement	5,8	(*) 42,7	(*) 37,7
• Mère seulement	9,2	55,4	48,3
• Autre situation	10,8	49,2	43,6
Profession du père			
• Agriculteur	66,9	48,3	42,7
• Fonctionnaire/Militaire	7,4	65,9	57,2
• Commerçants	8,0	53,1	49,9
• Autres	17,7	50,6	45,5
Profession de la mère			
• Ménagère	60,1	49,6	43,7
• Agriculteur	19,5	50,4	46,4
• Commerçante	7,5	54,9	51,1
• Fonctionnaire	2,8	69,7	64,2
• Autres	10,2	47,0	39,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Cette rubrique analyse les résultats moyens des élèves par rapport au contexte familial. La vie de l'élève avec l'un ou l'autre des parents directs ou non, la profession des parents, l'utilisation de la langue française à la maison. Ainsi lorsque les élèves vivent avec leur mère seulement, ils obtiennent de meilleurs résultats (55,4 sur 100 en français et 48,3 sur 100 en mathématiques contre 42,7 sur 100 et 37,7 sur 100 pour ceux qui vivent avec leur père seulement.

Les résultats moyens des enfants de fonctionnaires ou de militaires paraissent meilleurs à ceux des enfants des autres corps de métiers (65,9 sur 100 en français et 57,2 sur 100 en mathématiques); les différences ne sont cependant pas statistiquement significatives. On peut croire que cette catégorie de parents assure aux enfants des conditions satisfaisantes de réussite à l'école. Ce qui pose la question du niveau d'instruction des parents dans la réussite des enfants.

Ils sont seulement 15%, les élèves qui parlent la langue française à domicile et leurs résultats moyens sont statistiquement meilleurs; ils obtiennent en effet 54,8 sur 100 contre 50,4 sur 100 en français et 50,2 sur 100 contre 44,5 sur 100 en mathématiques. La maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves s'avère une fois de plus importante dans l'apprentissage.

Tableau 2.6 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les ressources éducatives

Ressources éducatives	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Aide à la maison			
<i>Aide à domicile</i>			
• Oui	42,0	(*) 56,1	(*) 50,6
• Non	58,0	47,1	41,5
<i>Répétiteur</i>			
• Oui	3,4	55,3	(*) 51,1
• Non	96,6	50,2	44,6
<i>Membre famille</i>			
• Oui	39,5	(*) 55,6	(*) 50,1
• Non	60,5	47,0	41,5
<i>Possession de livres</i>			
• Lecture et calcul	5,6	(*) 66,8	(*) 62,1
• Lecture seulement	31,2	59,3	54,2
• Calcul seulement	1,1	51,4	44,2
• Pas de livre	62,2	50,8	39,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

L'enquête s'est aussi intéressée aux ressources éducatives de l'enfant, à travers la possession de manuels et l'encadrement à domicile. L'encadrement à domicile (généralement organisé par un membre de la famille de l'enfant) améliore le rendement des élèves à l'école. Ceux qui en bénéficient (40%) ont obtenu des résultats significativement plus élevés que les autres, en mathématiques comme en français. Un impact tout aussi favorable est lié à la possession des livres, surtout si l'élève dispose des deux livres (lecture et calcul). Cependant la proportion de ceux qui sont dans cette situation est faible, environ 6%.

On peut noter ici que l'attention des parents devrait être davantage attirée pour un suivi régulier de la scolarité de leurs enfants. De même, la réalisation de l'objectif « un livre de lecture pour chaque enfant » est plus que jamais une condition indispensable pour une éducation de qualité pour tous.

Tableau 2.7 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon le nombre de repas quotidiens

Ressources éducatives	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
À la récréation			
• Oui	28,9	(*) 55,7	(*) 50,2
• Non	71,1	48,2	42,7
Nombre			
• Un repas	2,9	35,7	32,7
• Deux repas	20,1	46,9	41,8
• Trois repas	55,1	49,6	44,1
• Quatre repas	21,9	(*) 57,9	(*) 51,8

*Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes*

Le PDDEB accorde une place importante au volet « santé scolaire et nutrition » considéré comme un facteur favorisant les apprentissages des élèves. Le tableau ci-dessus montre en effet une influence positive du nombre de repas pris quotidiennement par les élèves sur les résultats scolaires. Les élèves, peu nombreux toutefois, (3%) qui déclarent qu'ils ne bénéficient que d'un repas par jour, ont obtenu les plus faibles résultats. Par contre, les élèves qui mangent plusieurs fois par jour ont été plus performants dans les deux matières évaluées, avec une différence significative pour ceux qui ont le goûter à la récréation. Les programmes qui pilotent le volet santé scolaire et nutrition sont mis à contribution : dynamisation la cantine endogène, création de trousse de santé, toute autre initiative pour permettre aux élèves de travailler dans de bonnes conditions.

Caractéristiques de l'école

L'enquête a aussi pris en compte certaines caractéristiques de l'environnement scolaire à travers les variables telles que la zone d'implantation, l'existence d'associations de parents d'élèves, de cantine scolaire, les types d'écoles et de classes, les infrastructures, les équipements. Les tableaux 2.8, 2.9 et 2.10 ci-dessous renseignent sur ces variables.

Tableau 2.8 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement de l'école

Environnement de l'école	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Provinces			
• Prioritaire	31,4	46,2	41,1
• Non prioritaire	68,6	(*) 52,3	(*) 46,6
Provinces prioritaires			
• Aidée	82,6	47,0	42,0
• Non aidée	17,4	40,8	36,1
<i>Fournitures</i>			
• Oui	76,3	46,8	41,6
• Non	23,7	44,2	39,6
<i>Manuels</i>			
• Oui	72,9	47,8	(*) 43,2
• Non	27,1	41,8	35,5
<i>Cantines fonctionnelles</i>			
• Oui	65,0	48,3	41,7
• Non	35,0	42,2	40,1

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Au regard du tableau ci-dessus, certaines provinces, en majorité rurales, ont été déclarées prioritaires selon des critères socio économiques ('indicateurs d'éducation et les conditions de vie et de travail) relativement précaires. L'étude relève que les résultats scolaires de ces provinces sont inférieurs à ceux des provinces non prioritaires et la différence est statistiquement significative. De nombreuses mesures discriminatoires ont pourtant été prises dans le cadre de la mise en œuvre du PDDEB pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves dans ces milieux.

Au-delà de ces classifications qui accordent une attention particulière de l'État à ces provinces, certaines d'entre elles ont déclaré avoir reçu des aides. L'impact de ces aides semble positif. On constate effectivement que le rendement scolaire dans les provinces prioritaires qui reçoivent ces aides est légèrement meilleur à ceux des provinces prioritaires qui n'en reçoivent pas. Leurs élèves ont obtenu un résultat moyen en français de 47,0 contre 40,8 sur 100 et en mathématiques de 42,0 contre 36 sur 100 pour les autres.

Ces mesures, qu'elles soient de l'État ou des partenaires, devraient être intensifiées, voire réorganisées dans certains cas. Les structures associatives des parents d'élèves pourraient être mises à contribution.

Tableau 2.9 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement de l'école - suite

Environnement de l'école	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Cantine fonctionnelle			
• Oui	74,3	49,5	44,4
• Non	25,7	53,3	46,1
Existence d'une APE/AME			
• Oui	96,8	(*) 50,4	(*) 45,0
• Non	3,2	43,5	31,0
Dynamisme de l'APE/AME			
• Peu	28,0	47,7	41,9
• Assez	67,7	50,3	44,9
• Très	4,2	(*) 59,7	(*) 56,5
Intervention : Matériel ou financier			
• Oui	92,6	50,4	44,7
• Non	7,4	44,5	42,8
Électricité			
• Oui	17,5	(*) 60,5	(*) 55,8
• Non	82,5	47,8	42,2
Point d'eau			
• Oui	75,2	50,3	45,2
• Non	24,8	49,2	42,5
Toilettes			
• Oui	75,2	50,4	46,3
• Non	24,8	48,7	39,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Les parents d'élèves, à travers leurs associations, sont censés accompagner les enseignants pour une action efficace. Les statistiques confirment l'importance de ces associations dans l'amélioration des rendements scolaires. Les élèves des écoles où ces structures existent se distinguent positivement des autres, dans les deux disciplines évaluées. Lorsque ces structures manifestent un dynamisme suffisant, les résultats sont meilleurs avec une différence significative. D'où la nécessité d'une collaboration étroite entre l'école et la communauté.

Certaines commodités qu'offrent l'électricité, l'existence de points d'eau, de latrines sont autant d'atouts qui contribuent à l'amélioration des conditions d'apprentissage. C'est du moins ce que suggèrent les écarts assez importants entre les résultats obtenus. Les élèves des écoles pourvues de ces installations ont, en effet, obtenu de meilleurs résultats que les autres.

Notons néanmoins que ce sont les zones urbaines qui, en général, ont l'avantage de profiter de ce genre de confort qui devrait être étendu au plus grand nombre d'écoles au niveau national.

Tableau 2.10 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'environnement de l'école - suite

Environnement de l'école	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Statut de l'école			
	91,5	48,6	43,1
• École publique	8,5	(*) 70,0	(*) 63,9
• École privée			
Type d'école			
• Classique	84,1	51,1	45,2
• Satellite	12,6	46,9	41,4
• Bilingue	3,2	47,2	48,8
Type de classe			
• Simple	84,0	51,3	45,4
• Multigrade	12,4	46,4	40,9
• Double flux	3,6	48,3	50,1
Participation à un projet			
• Oui	25,2	49,1	44,5
• Non	74,8	50,2	44,4
Zone d'implantation			
• Rurale	60,0	45,4	39,3
• Urbaine	40,0	(*) 58,0	(*) 53,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le statut de l'école, le type d'écoles et de classes ainsi que la zone d'implantation de l'école influencent, à des degrés différents, les performances des élèves. Par rapport au statut, les élèves des écoles privées ont été plus performants que ceux des écoles publiques (70,0 contre 48,6 sur 100 en français et 63,9 contre 43,1 sur 100 en mathématiques). Quant aux types de classes, il n'existe pas de différences significatives entre les résultats des élèves des classes multigrades, doubles flux et simples, contrairement aux résultats de l'enquête 2005 qui relevait une faible performance pour les élèves des classes multigrades.

Que ce soit par rapport aux types d'écoles ou aux types de classes, les innovations en cours dans le système éducatif semblent, en général, bien se porter. Cependant, un recyclage et un suivi réguliers des enseignants des écoles satellites et bilingues, des classes multigrades et à double flux permettront d'améliorer davantage les résultats des élèves.

Nonobstant la non significativité de la différence entre les élèves des différents types d'écoles, les écoles satellites méritent qu'on leur prête plus d'attention au regard des résultats moyens relativement inférieurs à ceux des autres types d'école.

La zone d'implantation de l'école (rurale ou urbaine) semble influencer les résultats scolaires. En effet, les élèves dont les écoles relèvent d'une zone urbaine ont été plus performants que ceux de la zone rurale; les écarts observés sont statistiquement significatifs. Cette enquête vient une fois de plus confirmer l'hypothèse selon laquelle le milieu urbain offre des conditions meilleures d'enseignement et d'apprentissage.

Caractéristiques des enseignants

Les tableaux suivants font état des caractéristiques individuelles de l'enseignant, de sa formation et de la pratique de la classe.

Tableau 2.11 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les caractéristiques des enseignants

Caractéristiques des enseignants	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Sexe de l'enseignant			
• Homme	43,0	48,2	41,6
• Femme	57,0	(*) 51,4	(*) 47,2
Âge de l'enseignant			
• 25 ans ou moins	12,5	43,2	40,6
• 26 à 35 ans	42,9	49,9	45,8
• 31 à 35 ans	33,1	53,9	45,8
• 36 ans ou plus	11,5	51,0	42,9
Logement			
• Oui	36,6	45,4	39,1
• Non	63,4	(*) 53,9	(*) 48,4
Langue du milieu parlée			
• Oui	71,0	50,6	45,8
• Non	29,0	51,4	43,3
Langue du milieu utilisée en classe			
• Oui	82,0	50,3	45,4
• Non	18,0	53,8	48,5

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Les enseignantes représentent 55% de l'échantillon et 57% des élèves sont tenus par elles. Il ressort du tableau 2.11 que ces élèves obtiennent de meilleurs résultats tant en français qu'en mathématiques : 51,4 contre 48,2 sur 100 en français et 47,2 contre 41,6 sur 100 en mathématiques; ces écarts sont statistiquement significatifs. Il faut toutefois noter que d'autres variables contextuelles peuvent expliquer cette situation.

Ce sont les élèves des enseignants les plus jeunes (qu'on pourrait classer parmi les moins expérimentés) qui obtiennent de moins bons résultats en français : 43,2 contre 53,9 sur 100 et en mathématiques : 40,6 contre 45,8 sur 100; il faut cependant noter que les écarts observés ne sont pas statistiquement significatifs

Les élèves des enseignants qui parlent la langue du milieu ont été légèrement plus performants que les autres élèves en mathématiques. Toutefois, la différence n'est pas significative. Dans ces petites classes, la langue du milieu de l'enfant reste néanmoins un moyen incontournable dans le transfert des connaissances et des habiletés prévues au programme d'études.

Dans le même tableau 2.11, on note que, malgré les efforts entrepris pour améliorer les conditions de travail, peu d'enseignants ont déclaré être logés par l'administration; en examinant les résultats obtenus par les élèves, on s'aperçoit toutefois que cette mesure ne semble pas avoir une influence sur le rendement scolaire des élèves. L'explication serait que dans la plupart des cas, ce sont les enseignants de la zone rurale où les résultats sont en général moins bons, qui bénéficient des logements. Il serait néanmoins souhaitable de poursuivre l'examen du problème du logement surtout en zone rurale afin d'offrir aux enseignants des cadres adéquats de vie et de travail.

Tableau 2.12 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la formation des enseignants

Formation des enseignants	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Diplôme académique			
• BEPC	90,0	50,6	44,7
• BAC	8,9	54,8	49,0
• DEUG	1,1	52,1	48,8
Titre de capacité professionnelle			
• CAP	41,6	50,5	42,9
• CEAP	51,5	51,8	46,8
• Aucun	6,8	58,1	52,4
Expérience professionnelle			
• 5 ans ou moins	61,5	52,5	47,1
• 6 à 15 ans	32,8	47,0	42,3
• 16 ans ou plus	5,7	53,9	45,1

Concernant la possession de titre de capacité et les résultats produits, les élèves dont les enseignants sont titulaires du CAP (titre le plus élevé) ont obtenu moins de points que ceux dont les enseignants sont titulaires du CEAP. Mais la différence n'est pas significative entre les deux résultats. Néanmoins, cet état de fait semble paradoxal et devrait retenir l'attention des cadres de suivi et de contrôle pédagogiques, voire les premiers responsables du système éducatif. Les conditions d'organisation des examens professionnels pourraient être revues; le renforcement des moyens de contrôle et de soutien de l'enseignant, la vigilance des encadreurs pédagogiques devraient constituer des atouts nécessaires au maintien de l'enthousiasme et de l'efficacité des enseignants.

Pour mieux affiner l'analyse, des statistiques complémentaires ont été produites selon le statut de l'école. Au regard de ces informations, on constate, qu'au niveau du privé, les élèves des enseignants les plus gradés ont les meilleurs résultats contrairement à ceux du public. Ces mêmes données indiquent que les enseignants sans aucun titre de capacité existent encore et relèveraient principalement des écoles privées.

S'agissant de l'expérience professionnelle, son impact est plus tranché au début et à la fin de carrière ; en effet les élèves des enseignants les plus jeunes et ceux des plus anciens ont obtenu les meilleurs résultats : l'enthousiasme des jeunes et la sagesse des anciens seraient-ils les facteurs explicatifs ? On peut noter cependant que les écarts observés ne sont pas statistiquement significatifs.

Tableau 2.13 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la formation des enseignants - suite

Formation des enseignants	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Formation initiale			
• Oui	75,0	51,1	45,6
• Non	25,0	50,1	43,5
Durée formation initiale			
• Un an ou moins	36,3	48,7	42,2
• Deux ans	63,7	(*) 52,8	(*) 46,7
Participation à des stages			
• Oui	55,8	51,0	45,9
• Non	44,2	51,1	44,8
Pédagogie des disciplines d'éveil			
• Oui	15,8	(*) 57,1	(*) 49,7
• Non	84,2	49,7	44,2
Pédagogie du français			
• Oui	31,2	53,2	48,2
• Non	68,8	49,8	43,6
Pédagogie des mathématiques			
• Oui	25,8	(*) 56,7	(*) 50,9
• Non	74,2	48,8	43,0
Méthodes d'enseignement			
• Oui	16,0	46,3	40,6
• Non	84,0	(*) 51,7	(*) 45,9

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

La formation initiale dont l'enseignant a bénéficié, les stages de recyclage organisés à son intention devraient garantir de bonnes performances chez ses élèves. On note de meilleures performances chez les élèves dont les enseignants ont reçu une formation professionnelle initiale d'une durée de deux ans. Mais par rapport à la formation continue, seuls les modules s'intéressant à la didactique des disciplines d'éveil ont influencé positivement les résultats des élèves. Il faudrait approfondir différents aspects reliés au déroulement de ces stages : choix du thème par les bénéficiaires, préparation conséquente des sessions, par exemple.

Pratique de la classe

L'enquête a considéré aussi l'enseignant en situation de classe, sa pratique à travers les méthodes d'évaluation qu'il utilise, les types de devoirs auxquels il soumet ses élèves pendant ou après les apprentissages. Deux tableaux 2.14 et 2.15 présentent des statistiques complémentaires.

Tableau 2.14 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la pratique de la classe

Pratiques de la classe	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Méthodes d'évaluation – questions orales			
• Plutôt rarement	5,8	47,5	45,3
• Plutôt fréquemment	94,2	51,8	45,7
Méthodes d'évaluation – questions écrites			
• Plutôt rarement	11,4	54,1	48,6
• Plutôt fréquemment	88,6	51,1	44,8
Méthodes d'évaluation – travaux à l'école			
• Plutôt rarement	20,8	49,5	41,7
• Plutôt fréquemment	79,2	52,7	(*) 47,0
Méthodes d'évaluation – travaux à domicile			
• Plutôt rarement	58,5	49,5	42,9
• Plutôt fréquemment	41,5	(*) 54,8	(*) 49,4

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le comportement pédagogique de l'enseignant dans sa classe peut être déterminant pour les élèves en situation d'apprentissage. On peut se satisfaire de constater que de nombreux enseignants utilisent plutôt fréquemment les deux types de questions examinées c'est-à-dire l'oral et l'écrit.

D'après le tableau ci-dessus, on observe que plusieurs enseignants ne proposent pas de devoirs de maison à leurs élèves. L'examen des résultats obtenus par les élèves indique qu'il existe un écart significatif en faveur de ceux accomplissant fréquemment des devoirs de maison. Il en est de même pour les devoirs faits à l'école surtout en mathématiques.

Tableau 2.15 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la pratique de la classe - suite

Pratiques de la classe	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Méthodes dogmatiques			
• 50% ou moins	95,7	51,9	45,8
• Plus de 50%	4,3	53,4	51,8
Méthodes actives			
• 50% ou moins	9,9	50,4	48,3
• Plus de 50%	90,1	50,8	44,4
Méthodes expérimentales			
• 50% ou moins	68,3	(*) 52,5	45,6
• Plus de 50%	31,7	49,1	45,0
Plan d'Amélioration Individuel			
• Oui	93,4	(*) 51,8	(*) 46,2
• Non	6,6	37,7	29,3
Fréquence des réunions			
• Aux 15 jours	12,8	41,5	33,4
• Une par mois	38,1	(*) 55,8	(*) 50,5
• Une par trimestre	49,1	48,6	44,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Pour ce qui est de l'utilisation des méthodes d'enseignement par les enseignants en situation de classe, les méthodes actives viennent en première position (90%) suivi des méthodes expérimentales (32%) puis celles dogmatiques (moins de 5%). Les écarts observés dans les résultats obtenus par les élèves ne sont pas statistiquement significatifs par rapport à l'utilisation des différentes méthodes d'enseignement, sauf pour les méthodes expérimentales par rapport aux résultats de français. Une étude complémentaire permettrait d'approfondir la question et de mieux appréhender le choix opéré par les enseignants. Les préoccupations pourraient, entre autres, porter sur la compréhension que l'enseignant se fait de ces différentes méthodes, des conditions de leur utilisation et de leur réussite dans le contexte actuel de notre système éducatif.

Beaucoup d'enseignants déclarent avoir élaboré des plans d'amélioration individuels conformément à l'orientation de l'approche «gestion axée sur les résultats ». La mise en œuvre de ces plans semble garantir de meilleurs résultats tant en mathématiques qu'en français comme le révèle le tableau 2.15. Toutefois, les résultats des élèves paraissent plus tranchés lorsque les enseignants déclarent se regrouper mensuellement pour l'évaluation de ces plans. Ils ont obtenu en français 55,8 sur 100 et en mathématiques 50,5 sur 100 contre respectivement 41,5; 33,4 et 48,6; 44,2 sur 100 pour les autres. Les écarts avec les autres fréquences de rencontres sont statistiquement significatifs.

Gestion de l'enseignement

Le rapport traite ici du soutien professionnel que les encadreurs pédagogiques offrent aux enseignants et de son influence sur la performance des élèves. Ce sont notamment les différentes visites effectuées par le directeur ou le conseiller pédagogique itinérant. Les caractéristiques individuelles et professionnelles du directeur, la couverture du programme d'enseignement y sont également abordées.

Tableau 2.16 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon l'encadrement reçu par l'enseignant

Encadrement de l'enseignant	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Visites du directeur			
• Une visite	37,0	47,7	42,6
• Deux visites	26,4	51,5	46,4
• Trois visites	18,7	50,4	46,2
• Quatre visites ou plus	17,9	53,4	45,8
Visites du CPI			
• Une visite	70,4	52,4	45,1
• Deux visites	11,1	44,2	41,7
• Trois visites	14,8	49,5	44,9
• Quatre visites ou plus	3,6	60,3	61,0
Impact des visites			
• Peu d'impact	5,3	60,0	56,2
• Impact positif	75,7	50,1	43,6
• Impact très positif	19,0	56,3	50,4

En vue d'une action toujours plus efficace, les enseignants sont suivis par des encadreurs pédagogiques, directeur d'école et conseiller pédagogique Itinérant notamment.

Au regard des résultats statistiques de la présente enquête, l'accompagnement des encadreurs ne semble pas produire des effets statistiquement significatifs sur le rendement scolaire. Mais il convient de se rappeler que, selon l'approche d'encadrement en vigueur, les encadreurs interviennent le plus souvent à la demande des enseignants. A cet égard, les enseignants qui n'ont pas reçu de visite seraient peut-être ceux qui éprouvent le moins de difficultés dans la conduite de leur classe. En tout état de cause, il serait souhaitable de vérifier le cadre dans lequel s'effectuent les différentes visites (examen, contrôle, routine, entre autres).

Tableau 2.17 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon les caractéristiques du directeur

Caractéristiques du directeur	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Sexe du directeur			
• Homme	81,6	49,0	43,7
• Femme	18,4	(*) 57,5	(*) 53,5
Âge du directeur			
• 35 ans ou moins	46,2	49,1	44,0
• 36 à 40 ans	30,7	47,4	41,9
• 41 à 45 ans	17,7	53,1	46,5
• 46 ans ou plus	5,5	61,2	56,5
Situation matrimoniale			
• Marié	69,7	48,2	42,8
• Non marié	30,3	(*) 54,6	(*) 48,8
Langue du milieu			
• Oui	79,6	50,3	44,4
• Non	20,4	47,2	43,9
Changement d'école			
• Aucun	36,4	54,2	48,0
• Une fois	34,6	49,1	42,5
• Deux fois	16,1	42,8	40,9
• Trois fois	10,8	48,9	45,3
• Plus de trois fois	2,1	52,2	41,7
Vie familiale			
• Seul	28,6	52,2	(*) 49,5
• Avec sa famille	71,4	49,1	42,6

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Comme l'indique le tableau ci-dessus, la majorité des écoles est dirigée par des hommes. Concernant la situation de famille des directeurs, il ressort que 70% sont mariés et autant vivent avec leur famille. Un peu moins de la moitié loge à l'école et ils sont un grand nombre (près de 80%) à maîtriser la langue de la localité où ils évoluent.

Par rapport aux performances, les élèves des écoles dirigées par les femmes obtiennent les meilleurs résultats conformément au constat fait en 2005; il faudrait cependant considérer cette situation par rapport à d'autres variables contextuelles (par exemple, la zone d'implantation de l'école). Les directeurs plus âgés et, en principe, plus expérimentés par rapport aux autres font de meilleurs résultats, comme l'indique le tableau ci-dessus. Les écarts ne sont toutefois pas statistiquement significatifs.

Concernant la stabilité des directeurs à leur poste, les élèves de ceux n'ayant fait aucun changement ont obtenu de meilleurs résultats; Il n'existe cependant pas de différence significative avec les élèves dont les directeurs ont changé de poste durant les cinq dernières années.

Tableau 2.18 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la formation du directeur

Formation du directeur	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Titre de capacité			
• CSAP	40,5	50,0	45,4
• CAP	54,9	49,9	43,5
• CEAP	4,6	54,5	51,4
Diplôme			
• BEPC	77,9	52,3	46,0
• BAC	17,6	45,3	41,9
• DEUG	3,4	27,0	29,7
• Licence	1,1	45,3	39,3
Formation complémentaire			
• Oui	53,7	51,9	(*) 46,4
• Non	46,3	47,8	42,6
Didactique des disciplines d'éveil			
• Oui	19,9	51,2	45,8
• Non	80,1	49,7	44,2
Didactique du français			
• Oui	24,4	52,0	47,4
• Non	75,6	49,4	43,6
Didactique des mathématiques			
• Oui	23,3	(*) 54,2	(*) 50,0
• Non	76,7	48,7	42,9
Méthodes d'enseignement			
• Oui	10,3	50,9	46,9
• Non	89,7	49,9	44,3
Rédaction administrative			
• Oui	18,9	(*) 54,8	(*) 49,5
• Non	81,1	48,9	43,4
Gestion de l'école			
• Oui	16,3	49,7	47,1
• Non	83,7	50,1	44,0
Animation			
• Oui	7,5	49,6	45,1
• Non	92,5	50,0	44,5

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le tableau ci-dessus contient des renseignements sur la formation initiale et continue ainsi que sur l'expérience du directeur d'école chargé d'assurer l'encadrement de proximité. Grâce à ses connaissances académiques et professionnelles, à sa qualification et à son expérience, il devrait assurer conséquemment la gestion pédagogique, administrative, matérielle et sociale de son établissement.

Certaines des caractéristiques semblent en effet influencer positivement les résultats des élèves. Les élèves fréquentant des écoles dont le directeur est titulaire du BEPC (78%) et du BAC (18%) ont obtenu les meilleurs résultats dans les deux matières évaluées : 52,3 sur 100 en français et 46,0 sur 100 en mathématiques; les écarts observés avec les autres ne sont cependant pas statistiquement significatifs.

La formation continue reçue par le directeur semble être un facteur favorable à une bonne performance des élèves sur les résultats scolaires. Aussi les élèves dont les directeurs ont participé à un stage sur les mathématiques et sur la rédaction administrative obtiennent-ils des résultats plus élevés par rapport aux autres; les écarts observés sont statistiquement significatifs.

Tableau 2.19 Résultats obtenus par les élèves de CP2 selon la couverture du programme

Couverture du programme	Proportion	Résultats moyens sur 100	
		Français	Mathématiques
Programme enseigné entièrement			
• Oui	10,6	(*) 64,8	(*) 60,6
• Non	89,4	49,2	43,2
Retard en français			
• Un mois			
• Deux mois	45,4	52,0	45,9
• Trois mois ou plus	26,8	49,6	44,4
	25,8	46,5	39,7
Retard en mathématiques			
• Un mois	68,2	50,7	44,3
• Deux mois	17,7	49,0	41,2
• Trois mois ou plus	14,1	(*) 38,7	(*) 28,1
Début des cours			
• Octobre	80,7	(*) 52,2	(*) 46,6
• Novembre	19,3	48,7	42,0

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Il est évident que le niveau d'avancement dans les programmes d'enseignement, s'il respecte les principes pédagogiques, devra mieux prédisposer les élèves à la réussite. C'est ainsi que, les enseignants qui ont déclaré avoir terminé les programmes ont produit de meilleurs résultats (français 64,8 contre 49,2 sur 100 et mathématiques 60,6 contre 43,2 sur 100); ces écarts sont statistiquement significatifs.

Il se trouve que, pour des raisons diverses, l'année scolaire peut être plus ou moins perturbée. La principale raison évoquée est le retard dans les affectations ou les mutations des enseignants qui a pour corollaire le démarrage tardif des classes. Ainsi, de nombreux enseignants ont accusé des retards allant parfois au delà de trois mois dans les matières évaluées ; ce qui a nécessairement des conséquences négatives sur les résultats scolaires. En effet les élèves dont les enseignants ont accusé trois mois de retard ou plus, obtiennent de faibles résultats. Les écarts sont importants et statistiquement significatifs dans les deux disciplines évaluées.

Les principales raisons de non couverture du programme, évoquées par les répondants, sont, par ordre d'importance,

- la longueur des programmes;
- les perturbations;
- le retard sur le programme de l'année scolaire précédente;
- les larges effectifs;
- l'absentéisme des élèves;
- le manque de fournitures.

Il faut ajouter à cette liste le début ou le démarrage tardif de l'année scolaire. Les élèves ayant débuté les cours en octobre ont obtenu des résultats plus élevés; les écarts avec les autres élèves sont statistiquement significatifs.

Abandon scolaire

A la lumière de certains baromètres comme les taux d'admission, de promotion et d'achèvement, le phénomène des déperditions scolaires est encore préoccupant dans nos écoles. De nombreux enfants n'accèdent pas encore au système. De ceux qui y entrent, un nombre non négligeable le quittent prématurément, pour toutes sortes de raisons : le redoublement, l'exclusion, l'abandon entre autres.

La présente étude aborde la question des abandons scolaires. Elle veut en indiquer l'ampleur dans différents contextes environnementaux de fonctionnement de notre école, dans le but d'en déterminer les facteurs explicatifs réels. Ainsi, la question des abandons scolaires est ici appréhendée par rapport à la zone d'implantation, au statut et au type de l'école et de la classe. Le tableau 2.20 suivant présente les données qui sont y relatifs.

Tableau 2.20 Taux d'abandon scolaire au CP2 selon certaines variables contextuelles

Variables contextuelles	Taux	
	Les garçons	Les filles
Zone d'implantation		
• Rurale	3,52	4,20
• Urbaine	2,25	1,55
Statut de l'école		
• Publique	3,51	3,77
• Privée	0,09	0,81
Type de classe		
• Classique	2,39	2,95
• Satellite	13,74	10,31
• Bilingue	5,24	5,18
Type d'école		
• Simple	3,19	3,28
• Multigrade	3,33	5,73
• Double flux	2,89	1,33

Il ressort du tableau que, mis à part le secteur privé, l'école dans les autres contextes a connu un minimum de 2% de perte de ses effectifs pour abandons au cours de l'année scolaire considérée. La situation est plus alarmante dans les écoles satellites où le taux d'abandon a dépassé 10%. Le phénomène de l'abandon est plus important chez les filles pour la plupart des variables considérées. Ceci nous amène à dire que les actions déjà entreprises pour améliorer l'éducation des filles doivent être poursuivies sinon renforcées et diversifiées, si l'on veut une éducation de base de qualité pour tous d'ici 2015.

Les répondants évoquent comme causes du phénomène d'abandon la situation économique des parents d'élèves, l'éloignement géographique de l'école, les pesanteurs culturelles, la situation sociale des enfants. Une étude complémentaire pourrait permettre d'approfondir la question et permettre de mieux identifier les causes réelles de ces déperditions et d'en proposer des remèdes.

Chapitre 3 – L'évaluation de CM1

Ce chapitre livre les informations recueillies auprès des élèves de CM1 évalués et de leurs enseignants. Après avoir fourni les résultats moyens obtenus par les élèves, des liens sont établis entre différentes variables et les résultats des élèves

Résultats obtenus

Les tableaux 3.1, 3.2 et 3.3 présentent les résultats moyens obtenus par les élèves de CM1 en français, en mathématiques et en sciences d'observation. Le rapport technique contient l'ensemble des statistiques calculées à partir des données disponibles sur les trois épreuves administrées. .

Tableau 3.1 Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de français de CM1

	Résultat moyen	Marge d'erreur	Écart type	Nombre d'items
Résultat global	45,3	0,8	17,6	64
Domaines				
• Le vocabulaire	39,2	1,1	23,5	11
• La grammaire	43,9	0,9	19,8	31
• La conjugaison	52,7	0,9	19,8	12
• L'orthographe	47,2	1,1	23,1	6
• L'étude de texte	47,4	1,5	32,0	4
Habilités				
• La connaissance	46,3	1,0	21,6	10
• La compréhension	57,9	1,4	28,8	6
• L'application	46,2	0,9	18,8	37
• La synthétisation	29,6	1,3	28,2	4
• L'analyse	37,2	1,1	24,3	7

Le résultat moyen en français est de 45,3 sur 100. C'est surtout en vocabulaire que les élèves ont rencontré plus de difficultés; la note moyenne dans ce domaine est de 39,2 sur 100. La conjugaison est le domaine qui a été le mieux réussi avec une note moyenne de 52,7 sur 100. Par rapport aux habiletés, il ressort que la synthèse est la plus difficile, la note moyenne pour cette habileté étant de 29,6 sur 100. Par contre, la compréhension est l'habileté qui a été la mieux réussie avec une moyenne de 57,9 sur 100.

Tableau 3.2 Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de mathématiques de CM1

	Résultat moyen	Marge d'erreur	Écart type	Nombre d'items
Résultat global	43,9	0,9	18,5	41
Domaines				
• Les problèmes pratiques	51,0	1,3	28,1	12
• Le calcul mental	6,6	0,8	17,3	2
• L'arithmétique	53,8	0,9	19,0	14
• Le système métrique	41,9	1,3	27,4	7
• La géométrie	21,2	1,1	24,1	6
Habiletés				
• La connaissance	23,2	1,1	22,8	3
• L'application	45,1	0,9	18,4	24
• La résolution de problèmes	46,1	1,2	26,4	14

La note moyenne de mathématiques au CM1 est de 43,9 sur 100. Les problèmes et l'arithmétique sont les domaines les mieux réussis. Par contre, les résultats moyens sont plus faibles en géométrie (21,2 sur 100) et en calcul mental (6,6 sur 100). Les items relevant de la résolution des problèmes et de l'application sont les habiletés les mieux réussies par les élèves : ils ont obtenu respectivement des notes moyennes de 46,1 et 45,1 sur 100.

Tableau 3.3 Notes moyennes sur 100 obtenues à l'épreuve de sciences de CM1

	Résultat moyen	Marge d'erreur	Écart type	Nombre d'items
Résultat global	50,0	0,9	19,1	30
Domaines				
• Les états de la matière	28,0	1,4	30,0	3
• Le corps humain et l'hygiène	57,4	1,0	21,7	15
• Les maladies	40,6	1,2	25,5	8
• Le monde animal	57,5	1,5	31,5	4
Habiletés				
• La connaissance	50,5	1,2	25,1	6
• La compréhension	44,7	1,0	21,0	12
• L'application	55,0	1,2	25,9	12

En sciences d'observation, les élèves ont obtenu une note moyenne de 50,0 sur 100. Le domaine relatif aux états de la matière a été le plus difficile pour les élèves. La moyenne obtenue dans ce domaine est de 28,0 sur 100. Du point de vue des habiletés, les items relevant de la compréhension sont moins bien maîtrisés que ceux de la connaissance et de l'application.

Caractéristiques des élèves

Cette section appréhende les conditions socio-économiques et culturelles des apprenants, pour en apprécier l'impact sur le niveau d'acquisition. Ainsi, les caractéristiques individuelles des élèves, leurs antécédents scolaires, leur environnement familial, leurs ressources éducatives et leur alimentation y ont été abordés.

Les tableaux 3.4 à 3.8 suivants rendent compte des statistiques obtenues et des performances scolaires respectivement atteintes.

Tableau 3.4 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon des caractéristiques individuelles

Caractéristiques individuelles	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Sexe				
• Garçon	56,5	45,3	44,5	(*) 51,1
• Fille	43,5	45,3	43,0	48,4
Âge				
• 10 ans ou moins	8,4	55,5	53,1	59,1
• 11 ans	25,4	47,1	44,0	52,0
• 12 ans	36,0	42,8	41,5	47,4
• 13 ans	20,3	43,2	42,9	48,7
• 14 ans ou plus	9,8	41,8	41,9	47,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Des élèves de CM1 concernés par cette étude, les filles représentent 43,5%. Si en français et en mathématique, il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons, en sciences d'observation les garçons ont mieux réussi que les filles.

Les élèves les plus jeunes et les plus âgés sont minoritaires (8 et 10% respectivement). Seulement le quart des élèves a 11 ans, âge normal au CM1 pour un enfant entré à 7 ans et qui n'a pas connu de redoublement. Une liaison négative semble s'établir entre l'âge et les résultats des enfants : les élèves moins âgés (10 ans ou moins) ont les meilleurs résultats dans les trois disciplines et les élèves plus âgés (12 ans ou plus) les moins bons résultats. Plus ils sont âgés, moins ils sont performants. L'entrée tardive à l'école, les redoublements ou les travaux domestiques pourraient expliquer ces faibles résultats. Il faut cependant noter que les écarts ne sont pas statistiquement significatifs.

Tableau 3.5 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les antécédents scolaires de l'élève

Antécédents scolaires des élèves	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Fréquentation de la maternelle				
• Oui	9,2	(*) 55,6	(*) 54,0	(*) 62,7
• Non	90,8	44,3	42,9	48,7
Redoublement				
• Oui	42,9	40,9	40,3	46,7
• Non	57,1	(*) 48,6	(*) 46,5	(*) 52,4

*Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes*

La proportion d'élèves qui a fréquenté l'école maternelle est très faible (9%). Cette minorité d'élèves a mieux réussi les trois disciplines. La différence d'avec les résultats de ceux qui n'ont pas fait la maternelle est statistiquement significative. Les meilleures performances de ces enfants avaient déjà été démontrées, dans les classes évaluées antérieurement. Ceci permet de soutenir l'idée selon laquelle, l'avance acquise par les élèves ayant fréquenté la maternelle se maintient au moins jusqu'au CM1. Tout porte donc à croire que l'éveil de la petite enfance à travers le préscolaire est un atout incontestable pour une scolarité primaire réussie.

Les statistiques montrent que plus on avance dans le cursus scolaire, plus la proportion de redoublants est importante. D'une façon générale, une différence significative existe entre les élèves ayant connu au moins un redoublement et les autres. Les écarts observés dans les résultats des élèves ayant redoublé au moins un niveau et ceux des autres sont statistiquement significatifs. Faut-il alors donner raison à ceux qui pensent que le redoublement n'améliore pas les résultats?

Tableau 3.6 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'environnement familial des élèves

Environnement familial	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Utilisation du français à la maison				
• Oui	17,9	(*) 51,2	(*) 47,0	(*) 56,4
• Non	82,1	44,1	43,3	48,6
Structure familiale				
• Père et mère	80,8	44,5	43,3	49,6
• Père seulement	7,8	45,2	43,1	47,6
• Mère seulement	11,4	49,7	47,7	53,5
Profession du père				
• Agriculteur	74,7	42,6	41,4	47,3
• Fonctionnaire/Militaire	11,2	56,9	53,9	63,9
• Commerçants	8,2	47,7	47,9	51,1
• Autres	5,9	52,9	52,6	57,6
Profession de la mère				
• Ménagère	57,9	45,5	43,7	49,3
• Agriculteur	26,7	40,8	40,7	46,8
• Commerçante	9,9	52,3	49,4	57,2
• Fonctionnaire	4,7	61,4	58,1	68,0
• Autres	0,8	44,6	41,8	51,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le tableau ci-dessus résume les résultats moyens obtenus par les élèves du CM1 en français, en mathématiques et en sciences d'observation selon certaines caractéristiques de leur environnement familial.

Il en ressort que le fait de parler le français en famille avec les parents est un facteur qui favorise les acquisitions des élèves aussi bien en français, en mathématiques qu'en sciences d'observation. Les élèves ayant déclaré parler le français en famille ont atteint des performances significativement supérieures aux autres (surtout en français et en sciences).

La profession des parents, ainsi que la personne avec laquelle les élèves vivent pourraient également influencer le résultat scolaire des enfants : ceux dont au moins l'un des parents directs est fonctionnaire ou militaire réussissent mieux ; ils sont suivis de ceux dont la mère est commerçante ; les enfants d'agriculteurs réalisent les plus faibles performances. Les travaux champêtres et l'analphabétisme des parents, rendent difficile le suivi scolaire des enfants. La zone rurale, qui se caractérise par des conditions de vie et d'enseignement/apprentissage souvent peu favorables, pourrait aussi expliquer ces résultats. On doit cependant noter que les écarts observés dans les résultats obtenus ne sont pas, d'une manière générale, statistiquement significatifs.

Tableau 3.7 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les ressources éducatives

Ressources éducatives	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Aide à la maison				
• Oui	42,7	(*) 48,0	(*) 45,8	(*) 52,9
• Non	57,3	43,3	42,2	47,6
<i>Possession de livres</i>				
• Lecture et calcul	19,3	52,1	50,7	56,6
• Lecture seulement	26,5	47,8	45,4	53,1
• Calcul seulement	2,4	49,1	49,0	54,1
• Pas de livre	51,7	41,5	40,5	45,9

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

La possession de manuels de lecture et de calcul ainsi qu'un suivi à domicile ont été retenus pour apprécier l'impact des ressources d'aide à l'apprentissage. Il ressort que ces facteurs pourraient jouer positivement sur la qualité des acquisitions des élèves. Les élèves possédant les deux manuels (lecture et calcul) réalisent de bien meilleurs résultats que les autres. Les écarts observés dans les résultats sont statistiquement significatifs entre ceux qui possèdent au moins un livre et ceux qui n'en possèdent pas du tout.

Les élèves qui ont déclaré qu'ils reçoivent un appui à la maison obtiennent des scores supérieurs à ceux des autres; les écarts sont statistiquement significatifs.

Ces résultats confirment donc le constat fait dans les précédentes enquêtes sur l'impact positif des ressources éducatives dans les acquisitions scolaires.

Tableau 3.8 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon le nombre de repas quotidiens

Ressources éducatives	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
À la récréation				
• Oui	29,9	(*) 50,2	(*) 48,3	(*) 56,1
• Non	70,1	43,2	41,9	47,4
Nombre				
• Un repas	2,9	41,5	42,8	46,2
• Deux repas	20,2	44,1	41,7	47,4
• Trois repas	54,9	43,7	42,6	48,6
• Quatre repas	22,0	(*) 51,0	(*) 49,3	(*) 56,9

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

D'une façon générale, le nombre de repas pris quotidiennement a une incidence positive sur les résultats des élèves. Toutefois c'est surtout la disponibilité d'un goûter à la récréation qui fait la différence. Les écarts dans les résultats présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs

Caractéristiques de l'école

L'environnement de l'école et de la classe constitue un ensemble de facteurs susceptibles d'influer sur les apprentissages des élèves. Cet environnement est ici appréhendé par un certain nombre de variables telles le type de la classe, de l'école, la zone d'implantation de l'école et l'existence de certaines commodités. Les tableaux 3.9 et 3.10 rapportent les résultats des élèves selon ces variables.

Tableau 3.9 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'environnement de l'école

Environnement de l'école	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Statut de l'école				
• École publique	94,4	44,2	42,7	48,8
• École privée	5,6	(*) 63,5	(*) 63,0	(*) 70,4
Type d'école				
• Classique	87,9	45,1	43,6	50,5
• Bilingue	12,1	46,5	45,8	46,0
Type de classe				
• Simple	86,8	45,5	44,0	49,4
• Multigrade	11,9	41,8	40,9	53,0
• Double flux	1,3	(*) 61,2	(*) 62,9	(*) 66,7
Zone d'implantation				
• Rurale	60,4	40,9	39,9	45,2
• Urbaine	39,6	(*) 52,0	(*) 50,0	(*) 57,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Des différences significatives ont pu être relevées entre les résultats des élèves selon le type de classe, la zone d'implantation de l'école et son statut.

Les élèves des écoles privées ont mieux réussi les épreuves que ceux des écoles publiques. Il y a certes plusieurs types d'écoles privées; mais, en général, leur réussite trouverait une explication par rapport à la rigueur dans l'application des contrats entre l'employeur et ces employés. De même, les écoles privées sont généralement implantées en zone urbaine où la réussite est bien souvent meilleure qu'en zone rurale. En effet, la zone urbaine se caractérise par des conditions d'enseignement/apprentissage souvent favorables, tandis qu'en zone rurale se concentrent souvent des facteurs défavorables telles que la jeunesse des enseignants, les affectations tardives, le manque d'enseignants, de manuels et de fournitures, l'analphabétisme des parents, les travaux domestiques réalisés par les enfants. Ceci peut expliquer que les écarts observés dans les résultats par rapport à la zone d'implantation soient statistiquement significatifs en faveur de la zone urbaine.

La comparaison entre les types de classe donne un privilège aux classes à double flux. Dans ces types de classes, les élèves ont bien mieux réussi dans toutes les disciplines que les élèves des classes simples et multigrades. L'adoption de la formule 212¹ est-elle le facteur explicatif? Une recherche plus poussée à partir de ces conclusions permettra de déterminer les facteurs explicatifs de cette performance au niveau du CM1.

Les enquêtes antérieures ont montré que les écoles bilingues réussissaient mieux que les écoles classiques. La présente évaluation note qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux types d'écoles.

¹ Il s'agit de la formule désignée sous l'appellation « Deux maîtres, Une classe et Deux cohortes ».

Tableau 3.10 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'environnement de l'école - suite

Environnement de l'école	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Située dans une province prioritaire				
• Oui	27,5	43,7	42,2	50,9
• Non	72,5	45,9	44,5	49,6
Cantine fonctionnelle				
• Oui	75,4	45,0	43,5	49,2
• Non	24,6	46,9	43,9	52,6
Existence d'une APE/AME				
• Oui	96,5	45,1	43,6	49,9
• Non	3,5	46,2	42,0	47,3
Dynamisme de l'APE/AME				
• Peu	28,3	43,1	39,4	48,2
• Assez	68,4	45,6	44,6	49,8
• Très	3,3	(*) 55,1	(*) 55,8	(*) 64,7
Aide – aux provinces prioritaires				
• Oui	88,2	42,2	40,6	49,6
• Non	11,8	45,9	(*) 48,5	54,3
Électricité				
• Oui	14,6	(*) 51,5	(*) 49,9	(*) 57,8
• Non	85,4	43,8	42,1	48,1
Participation à un programme				
• Oui	25,5	44,0	42,9	46,9
• Non	74,5	45,4	43,7	50,9
Point d'eau				
• Oui	77,8	45,7	43,8	50,5
• Non	22,2	43,5	42,7	47,7
Toilettes				
• Oui	78,3	45,9	44,0	49,6
• Non	21,7	42,6	41,6	50,7

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le fait d'avoir un point d'eau à l'école et de l'électricité semble influencer les résultats. Cependant, ce constat est à vérifier avec la recherche d'effets nets.

Il est également à noter que cette enquête, contrairement à celle de 2005, n'a pas révélé de différence du point de vue des rendements scolaires entre les élèves des provinces prioritaires qui bénéficient de mesures discriminatoires positives de la part de l'état (PDDEB), et ceux des non prioritaires. Par conséquent, on peut supposer, au vu des présents résultats, qu'une amélioration des conditions de vie et de travail s'opère dans les zones prioritaires et influe sur leurs résultats scolaires. Toutefois, d'autres statistiques devraient permettre de vérifier cette hypothèse. Par ailleurs, si on considère les élèves de CM1 des provinces prioritaires uniquement, ceux qui fréquentent des écoles ayant reçu de l'aide dans le cadre de cette mesure et d'autres donateurs, ont de meilleurs résultats.

L'existence d'une APE/AME dynamique est également un facteur qui semble jouer sur les résultats des élèves. Il a, en effet, été noté que les résultats étaient d'autant plus élevés que les APE/AME sont dynamiques; les écarts observés dans les résultats sont statistiquement significatifs.

Caractéristiques des enseignants

Cette section du rapport fait état des caractéristiques individuelles de l'enseignant, de sa formation, de la pratique de la classe. Les tableaux ci-dessous en rendent compte.

Tableau 3.11 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les caractéristiques des enseignants

Caractéristiques des enseignants	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Sexe de l'enseignant				
• Homme	77,2	43,7	43,0	49,1
• Femme	22,8	(*) 51,6	(*) 48,1	(*) 52,7
Âge de l'enseignant				
• 25 ans ou moins	3,6	40,2	37,8	42,2
• 26 à 30 ans	34,4	45,8	45,0	51,0
• 31 à 35 ans	37,5	43,6	43,3	48,3
• 36 ans ou plus	24,6	43,4	43,4	50,9
Enseignant - logement				
• Oui	40,3	41,9	41,9	45,5
• Non	59,7	(*) 47,9	(*) 45,5	(*) 53,0
Langue du milieu parlée				
• Oui	76,7	(*) 47,1	(*) 45,6	(*) 51,0
• Non	23,3	40,2	39,3	46,7
Langue du milieu utilisée en classe				
• Oui	84,1	(*) 47,6	(*) 46,2	(*) 52,0
• Non	15,9	39,0	37,6	43,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

L'enseignant est l'un des acteurs privilégiés de la situation de classe; ses caractéristiques vont jouer incontestablement sur les résultats des élèves dont il a la charge.

Au CM1, les trois-quarts des enseignants sont des hommes. L'analyse révèle que les élèves des enseignantes ont de meilleures performances. La plupart de ces enseignantes exercent en zone urbaine où les résultats sont généralement meilleurs. Cependant un examen plus poussé montre qu'en zone rurale aussi, les élèves des enseignantes ont de meilleurs résultats. Des dispositions positives supposées chez l'enseignante pourraient être éprouvées dans le cadre d'une étude complémentaire.

Par rapport à l'âge des enseignants, il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus par les élèves. On peut toutefois noter une tendance : les élèves des enseignants plus âgés (supposés plus expérimentés), obtiennent généralement de meilleurs résultats.

Le logement des enseignants, considéré comme un des facteurs d'amélioration de leurs conditions de vie et de travail, demeure une question préoccupante; seulement 40% d'entre eux ont déclaré être logés par l'administration et particulièrement en zone rurale où les résultats sont souvent faibles. Les élèves des enseignants non logés par l'administration obtiennent cependant de meilleurs résultats et les écarts sont statistiquement significatifs. Ces derniers relèveraient sans doute des écoles situées en zone urbaine.

La majorité des enseignants du CM1 ont déclaré qu'ils parlent la langue du milieu et qu'ils l'utilisent pendant les cours. Les résultats effectivement démontrent des écarts significatifs par rapport aux autres, au vu des données du tableau 3.11.

Tableau 3.12 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la formation des enseignants

Formation des enseignants	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Diplôme académique				
• BEPC	80,7	44,1	43,0	49,1
• BAC	16,1	45,6	41,5	47,1
• DEUG	3,2	53,6	49,2	55,0
Titre de capacité professionnelle				
• CSAP	2,0	43,8	45,0	56,3
• CAP	66,1	46,2	43,7	50,2
• CEAP	29,5	44,6	44,9	49,2
• Aucun	2,5	55,0	56,3	67,4
Formation professionnelle initiale				
• Oui	78,2	45,3	44,5	49,7
• Non	21,8	46,0	42,4	50,7
Durée de la formation initiale				
• Moins d'un an	10,2	54,1	52,0	51,9
• Un an	15,7	47,2	45,7	53,9
• Deux ans	74,1	43,7	43,2	48,6
Participation à des stages				
• Oui	51,4	46,3	44,7	50,8
• Non	48,6	44,9	43,9	49,2
Stage – méthodes d'enseignement				
• Oui	8,2	39,0	37,1	44,9
• Non	91,8	(*) 46,1	(*) 44,7	(*) 50,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

La plupart des enseignants enquêtés ont reçu une formation professionnelle initiale d'une durée de moins d'un an à deux ans. Le diplôme académique le plus élevé chez la majorité des enseignants est le BEPC qui est le diplôme de base requis pour exercer la fonction enseignante. Les enseignants de CMI exception faite de 2,5%, venant d'établissements privés, possèdent au moins un titre de capacité et la majorité d'entre eux (66%) sont titulaires du CAP. Cependant, contrairement à toute attente, il n'existe pas de différence significative pour les trois disciplines évaluées entre les résultats des élèves des enseignants selon le diplôme, le titre de capacité ou le nombre d'années de formation initiale reçue.

Concernant la formation continue de l'enseignant, ils sont plus de la moitié à avoir participé à des stages de recyclage soit sur les méthodes d'enseignement soit sur la pédagogie des disciplines. Parmi les thèmes de formation cités, ce sont les modules sur la pédagogie des disciplines d'éveil et la pédagogie des mathématiques qui ont produit un effet sur les résultats des élèves dans ces deux matières. La méthode d'enseignement dispensée à une faible proportion, n'a pas eu d'influence positive sur les résultats. Au vu des résultats obtenus par les élèves des enseignants formés à ce module, une série d'interrogations peuvent être formulées : pourquoi la proportion

d'enseignants formée est-elle si faible? Ces formations ont-elles répondu à un besoin exprimé des enseignants? Sont-elles des formations de routine ? Le temps nécessaire y a-t-il été consacré ? Le contenu dispensé a-t-il répondu aux attentes ? Une étude complémentaire portant sur la formation continue des enseignants apporterait sans doute des réponses. Concernant ce dernier module, la question est de savoir pourquoi la proportion d'enseignants formée est si faible.

La plupart des CEB ne semble pas avoir pour souci premier la formation continue de leurs enseignants. Il ressort en effet qu'au moins la moitié des enseignants n'ont pas bénéficié de formation organisée par les CEB à leur intention. Pour les enseignants bénéficiaires de stage, c'est lorsque le nombre de formations atteint trois ou plus qu'on constate un impact positif sur les acquis des élèves. Les enseignants qui ont eu cet avantage représentent cependant une minorité.

Tableau 3.13 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'expérience des enseignants

Expérience des enseignants	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
• 5 ans ou moins	46,6	44,1	43,7	49,1
• 6 à 10 ans	27,1	46,1	45,0	47,7
• 11 à 15 ans	23,2	47,2	43,7	52,7
• 16 ans ou plus	3,1	46,2	45,1	54,9

Le constat tiré des données contenues dans le tableau ci-dessus indique que les enseignants de CM1 n'ont pas beaucoup d'expérience si l'on s'en tient à cette proportion assez élevée de 46,6 % qui a au plus 5 ans. On s'attendrait à ce que les élèves tenus par des enseignants expérimentés réussissent mieux que les élèves des enseignants inexpérimentés. Selon les résultats de cette enquête, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de ces différentes catégories d'enseignants en français, en mathématiques et sciences d'observation. Aussi, une vérification de la relation nombre d'années d'enseignement et réussite des élèves est nécessaire dans le cadre d'une étude complémentaire spécifique.

Pratique de la classe

Ce volet de l'enquête concerne l'enseignant en situation de classe, sa pratique par rapport aux méthodes d'évaluation et les types de devoirs donnés aux élèves. Les tableaux suivants 3.14 et 3.15 regroupent les données recueillies.

Tableau 3.14 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la pratique de la classe

Pratiques de la classe – méthodes d'évaluation	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Questions orales				
• Plutôt rarement	12,8	40,9	38,1	46,4
• Plutôt fréquemment	87,2	(*) 46,0	(*) 45,0	(*) 50,5
Questions écrites				
• Fréquemment	39,4	46,4	45,0	50,6
• Très fréquemment	60,6	44,8	43,4	49,3
Devoirs en classe				
• Plutôt rarement	9,2	45,6	43,4	46,4
• Plutôt fréquemment	90,8	45,7	44,2	50,7
Devoirs à domicile				
• Plutôt rarement	29,4	45,4	44,2	50,9
• Plutôt fréquemment	70,6	46,0	44,4	50,1

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Par rapport aux méthodes d'évaluation, la plupart des enseignants déclarent utiliser plutôt fréquemment les questions orales (87,2%) et les questions écrites (60,6%). Les questions orales influencent positivement les résultats obtenus par les élèves dans les trois disciplines évaluées; les écarts observés sont significatifs. D'autres formes d'évaluation à travers les devoirs à domicile ou ceux donnés en classe sont régulièrement utilisées également. Mais leur impact n'est pas très visible sur les performances des élèves. On pourrait s'interroger sur la qualité même de ces exercices et le temps accordé à leur correction.

Tableau 3.15 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la pratique de la classe - suite

Pratiques de la classe	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Méthodes dogmatique				
• 50% ou moins	94,7	45,9	43,8	50,2
• Plus de 50%	5,3	48,3	55,1	53,2
Méthodes actives				
• 50% ou moins	6,4	40,8	42,7	43,4
• Plus de 50%	93,6	(*) 45,8	44,2	(*) 50,5
Méthodes expérimentales				
• 50% ou moins	74,1	44,7		
• Plus de 50%	25,9	47,1	43,5	
			44,6	48,7
Plan d'Amélioration Individuel				
• Oui	94,9	45,7	44,1	(*) 50,3
• Non	5,1	41,4	41,3	41,9
Fréquence des réunions				
• Aux 15 jours	14,7	38,3	37,2	42,2
• Une par mois	32,2	47,9	44,6	(*) 53,1
• Une par trimestre	53,1	45,3	44,5	49,6

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Par rapport aux trois méthodes d'enseignement répertoriées, les enseignants déclarent les utiliser à des degrés divers; c'est toutefois les méthodes dites actives qui sont les plus retenues. Les élèves bénéficiant d'un enseignement soutenu par une méthode active obtiennent effectivement les meilleurs résultats; les écarts observés sont significatifs en français et en mathématiques. Pour disposer d'une meilleure connaissance des pratiques adoptées par les enseignants, il serait souhaitable d'entreprendre une étude complémentaire plus approfondie sur le sujet.

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants (94,9%) disposent d'un plan d'amélioration individuel. Ce plan porterait sur les différentes disciplines. L'existence de plan d'amélioration dans une classe joue positivement sur les résultats, principalement en sciences d'observation. Les écarts avec les autres résultats sont statistiquement significatifs. C'est sans doute l'occasion de rappeler la pertinence de l'approche « gestion axée sur les résultats » pour une éducation de base de qualité.

Gestion de l'enseignement

Cette partie du rapport est relative à l'encadrement pédagogique offert aux enseignants et de son influence sur la performance des élèves. Ce sont notamment les différentes visites effectuées par le directeur ou le conseiller pédagogique itinérant. Les caractéristiques individuelles et professionnelles du directeur, la couverture du programme d'enseignement y sont aussi traitées. Quatre tableaux (3.16, 3.17, 3.18 et 3.19) rapportent les résultats obtenus.

Tableau 3.16 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon l'encadrement reçu par l'enseignant

Encadrement de l'enseignant	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Visites du directeur				
• Une visite	25,3	46,4	42,2	50,1
• Deux visites	29,6	42,8	43,4	43,6
• Trois visites	19,1	45,0	43,7	50,4
• Quatre visites ou plus	26,0	42,6	42,9	47,0
Visites du CPI				
• Une visite	53,4	44,3	43,0	48,9
• Deux visites	26,4	38,9	38,3	41,1
• Trois visites	17,7	52,2	52,4	(*) 61,5
• Quatre visites ou plus	2,5	54,8	56,4	46,5
Impact des visites				
• Peu d'impact	6,0	(*) 51,2	48,7	51,8
• Impact positif	73,8	45,5	43,5	49,2
• Impact très positif	20,2	40,8	43,0	48,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le directeur d'école assure les visites pédagogiques pour un encadrement de proximité. Les données ci-dessus révèlent qu'en fin d'année scolaire, peu d'enseignants ont reçu au moins trois visites. Il en est de même pour celles effectuées par le conseiller pédagogique itinérant. Ces visites n'ont pas montré d'effet significatif sur les performances des élèves dans les trois matières évaluées quel que soit leur nombre; une exception cependant est faite en ce qui concerne les visites du CPI par rapport aux résultats obtenus en sciences d'observation. On peut supposer que les résultats seraient plus faibles si aucun appui n'avait été apporté. Il reste aussi à s'interroger sur les conditions d'organisation et la conduite (visite à un candidat, visite sur demande par le bénéficiaire, visite sur initiative de l'encadreur ou autres formes) de ces visites.

Tableau 3.17 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon les caractéristiques du directeur

Caractéristiques du directeur	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Sexe du directeur				
	84,1	44,5	43,0	49,3
• Homme	15,9	46,7	45,5	52,9
• Femme				
Âge du directeur				
• 30 ans ou moins	12,2	(*) 53,7	(*) 53,3	(*) 61,0
• 31 à 35 ans	33,3	40,1	37,9	45,1
• 36 à 40 ans	31,9	45,9	45,1	48,5
• 41 à 45	18,1	45,1	43,1	51,5
• 46 ans ou plus	4,5	51,7	46,2	53,1
Situation matrimoniale				
• Marié	71,0	44,9	43,2	48,8
• Non marié	29,0	45,1	43,7	50,5
Logement				
• Oui	44,2	45,0	43,8	49,1
• Non	55,8	45,9	43,5	50,9
Langue du milieu				
• Oui	76,9	45,3	43,8	49,7
• Non	23,1	44,5	41,8	49,2
Changement d'école				
• Aucun	35,6	46,3	44,1	50,1
• Une fois	32,4	46,6	46,5	51,2
• Deux fois	17,6	45,2	40,9	48,4
• Trois fois	11,7	40,7	38,5	48,1
• Plus de trois fois	2,8	41,1	42,3	54,3
Déchargé de cours				
• Oui	37,7	46,4	44,5	51,4
• Non	62,3	45,3	43,4	49,6
Vie familiale				
• Seul	26,0	43,4	43,8	48,5
• Avec sa famille	74,0	45,9	43,5	50,4

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

La proportion d'élèves fréquentant une école tenue par un directeur est plus importante que celle tenue par une directrice. Au CMI, aucune différence significative n'a été observée dans les résultats des élèves selon que le directeur soit un homme ou une femme, dans les trois matières.

Les élèves fréquentant les écoles dont les directeurs sont plus jeunes (30 ans ou moins) ont obtenu de meilleurs résultats. L'âge du directeur qui pourrait être synonyme d'expérience, n'a pas d'effet positif sur les performances des élèves après 45 ans, selon les données recueillies.

L'état civil du directeur et sa vie de famille n'ont pas non plus d'influence sur les résultats des élèves. Il en est de même pour sa connaissance de la langue du milieu et l'occupation d'un logement administratif.

De même, la différence n'est pas significative entre les résultats des élèves lorsque le directeur est déchargé de cours ou pas.

Il est heureux de constater que peu de directeurs changent constamment de poste car leur stabilité pourrait être un facteur influençant positivement les acquisitions des élèves; mais dans ce cas précis la différence n'est pas très marquée entre les résultats des élèves.

Tableau 3.18 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la formation du directeur

Formation du directeur	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Titre de capacité				
• CSAP	45,0	45,2	42,5	48,9
• CAP	50,3	44,2	42,8	49,1
• CEAP	4,7	55,9	60,2	66,8
Diplôme				
• BEPC	76,5	46,7	45,2	51,9
• BAC	18,7	40,3	38,6	44,0
• DEUG	4,1	40,9	36,0	41,5
• Licence	0,6	36,6	39,2	32,4
Expérience – enseignement				
• 5 ans ou moins	10,1	(*) 55,4	(*) 56,7	(*) 62,5
• 6 à 10 ans	27,0	39,3	38,8	44,5
• 11 à 15 ans	30,1	43,8	42,2	48,3
• 16 ans ou plus	32,8	48,1	44,6	51,7
Formation complémentaire				
• Oui	54,4	44,4	43,2	48,6
• Non	45,6	46,6	44,1	51,6
Méthodes d'enseignement				
• Oui	9,5	(*) 50,1	46,2	53,7
• Non	90,5	44,9	43,4	49,7
Rédaction administrative				
• Oui	20,9	48,2	45,4	53,7
• Non	79,1	44,7	43,2	49,1
Gestion de l'école				
• Oui	20,5	46,8	45,1	48,0
• Non	79,5	45,0	43,3	50,6
Animation				
• Oui	11,5	48,0	45,4	54,7
• Non	88,5	45,1	43,4	49,5

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Contre toute attente, ce sont les élèves des directeurs moins gradés qui présentent les meilleures performances. En effet, ils ont des résultats moyens nettement supérieurs aux élèves dont le directeur possède le CAP et le CSAP. Il en est de même s'il est titulaire d'un BAC ou plus. Les écarts ne sont toutefois pas significatifs.

Ce sont encore les élèves dont les directeurs sont moins expérimentés qui se détachent des autres avec de meilleurs résultats; les écarts constatés sont statistiquement significatifs. De ce fait n'est-il pas nécessaire de reconsidérer les conditions d'organisation et les critères d'admission des examens professionnels?

Les directeurs ont été invités à exprimer leurs besoins de formation selon trois ordres de priorité. Les réponses indiquent l'informatique comme un besoin prioritaire (37%) et en second lieu la gestion des ressources humaines (25%). Viennent ensuite les innovations pédagogiques (22%), puis l'animation (8%), suivies de la didactique des disciplines (5%) et la gestion des ressources matérielles (3%). La pédagogie des disciplines, très peu citée, a révélé précédemment un faible impact sur les acquisitions des élèves. Le fait que la pédagogie des disciplines soit une des matières principales en formation initiale pourrait laisser croire aux enseignants qu'ils n'en ont plus besoin ; ainsi, ils ne seront pas disposés à tirer profit des stages organisés à leur intention. Il serait intéressant de clarifier cette relation dans des études ultérieures. Notons enfin que les stages sur les méthodes d'enseignement ont un impact sur les résultats des élèves particulièrement en français.

Tableau 3.19 Résultats obtenus par les élèves de CM1 selon la couverture du programme

Couverture du programme	Proportion	Résultats moyens sur 100		
		Français	Mathématiques	Sciences
Programme enseigné entièrement				
• Oui	13,9	47,4	46,8	52,5
• Non	86,1	45,1	43,5	49,3
Retard en français				
• Un mois	52,1	46,6	45,1	51,4
• Deux mois	38,6	45,8	44,0	50,8
• Trois mois ou plus	9,2	(*) 33,4	(*) 32,8	(*) 39,6
Retard en mathématiques				
• Un mois	68,4	46,8	44,6	51,3
• Deux mois	24,4	42,3	40,8	46,9
• Trois mois ou plus	7,3	(*) 31,3	(*) 31,3	(*) 39,7
Retard en sciences				
• Un mois	48,4	48,2	(*) 46,0	52,4
• Deux mois	31,2	42,8	41,3	46,3
• Trois mois ou plus	20,4	43,0	41,3	50,4
Début des cours				
• Octobre	81,6	(*) 47,0	(*) 36,6	(*) 51,0
• Novembre	18,4	38,6	45,5	44,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

La différence de résultats est évidemment en faveur des élèves qui ont démarré les cours en octobre qu'il s'agisse du français, des mathématiques ou des sciences d'observation ; il apparaît que c'est 81,6% des élèves dont les enseignants ont déclaré avoir commencé les cours en octobre qui sont plus performants.

Comme l'ont indiqué les résultats de l'enquête 2005, la proportion d'enseignants qui affirment enseigner entièrement le programme demeure faible (13,9%) Elle était de 18,3% selon les enseignants de CE2 interrogés lors de l'enquête 2005. Cet état de fait devrait davantage retenir l'attention en vue d'envisager des contenus souples et adaptés pour notre école. Les élèves dont l'enseignant déclare avoir couvert tout le programme ont légèrement mieux réussi que les autres. Toutefois les écarts observés ne sont pas statistiquement significatifs.

Par ailleurs, la presque totalité des enseignants qui disent n'avoir pas couvert le programme accusent le retard de démarrage des cours. Parmi les autres raisons figurent en bonne place, la longueur des programmes et les multiples perturbations qui se produisent au cours de l'année. Sont considérés comme facteurs perturbants, les activités extra scolaires, les grèves des enseignants, les multiples rencontres dans les circonscriptions d'éducation de base, l'organisation intermittente des examens blancs, les nombreux jours déclarés fériés. Ensuite, un cumul des lacunes des classes antérieures ralentit la progression normale dans le programme, de l'avis des enseignants. Ils citent par ailleurs le système multigrade comme handicap à la résorption du programme, un avis qui dénote d'une insuffisante formation des enseignants à la pédagogie des classes multigrades.

En général, il y a une relation négative entre les résultats des élèves et la durée du retard. Plus le retard est important plus les résultats des élèves sont médiocres. Il n'y a cependant pas de différence significative entre les résultats des élèves lorsque la durée est d'un ou deux mois.

L'étude a tenté de cibler les principaux événements qui ont perturbé l'année scolaire. Les élections municipales sont présentées par les enseignants comme étant le principal événement perturbateur de l'année. Les retards d'affectation et les grèves des enseignants sont suivis par les épidémies survenues dans certaines localités.

Abandon scolaire

Un phénomène encore récurrent du système éducatif est celui des déperditions dont les abandons. L'étude s'y est intéressée à travers un certain nombre de variables contextuelles. Le tableau ci-dessous présente la situation.

Tableau 3.20 Taux d'abandon scolaire au CM1 selon certaines variables contextuelles

Variables contextuelles	Taux	
	Les garçons	Les filles
Zone d'implantation		
• Rurale	7,0	9,8
• Urbaine	3,2	3,4
Statut de l'école		
• Publique	5,5	7,3
• Privée	5,7	6,0
Type de classe		
• Classique	5,7	7,6
• Satellite	3,7	3,7
• Bilingue	2,7	2,9
Type d'école		
• Simple	5,6	7,2
• Multigrade	4,9	8,0
• Double flux	0,9	0,7

Du point de vue de la zone, le phénomène d'abandon frappe plus les filles (9,8%) que les garçons (7,0%) et sévit plus en zone rurale. Par contre du point de vue du statut de l'école, c'est dans les écoles publiques que les filles semblent plus frappées par les abandons. Le phénomène se ressent moins dans les classes bilingues. Dans tous les cas de figure, ce sont les filles, malgré la politique de discrimination positive menée à leur égard, qui abandonnent le plus l'école. Il reste à se demander si toutes les pistes en vue d'une éducation de qualité pour tous les enfants sont exploitées.

Chapitre 4 – L'épreuve de lecture

Dans le cadre de l'enquête 2006, une épreuve de lecture à haute voix a été élaborée. Il a été convenu d'administrer cette épreuve à un sous échantillon d'élèves associés à l'administration des épreuves de français, de mathématiques et de sciences. C'est ainsi que 512 élèves de CP2 et 479 de CM1 ont été soumis à des exercices de lecture. Des fascicules, prenant en compte le programme de chaque classe, ont été utilisés pour réaliser cette épreuve : trois au CP2 et deux au CM1. L'administrateur devait faire le décompte de différents types d'erreurs et reporter ces statistiques sur une fiche. Des seuils ont été fixés pour déterminer les élèves ayant réussi ou échoué l'exercice. Le succès des exercices à un fascicule permettait à l'élève d'être soumis aux exercices du fascicule suivant.

Divers aspects sont évalués à travers la lecture de courts textes. Ce sont notamment : le déchiffrement des mots, le respect des liaisons et de la ponctuation pour le CP2, auxquels s'ajoute l'intonation pour une lecture plus expressive au CM1. Dans cette dernière classe, on a aussi posé aux élèves des questions leur permettant de démontrer leur compréhension des textes lus.

Des liens ont été établis entre l'habileté démontrée en lecture et les résultats obtenus par les élèves aux épreuves de français, de mathématiques et de sciences.

Résultats obtenus au CP2

Comme nous l'avons souligné plus haut, trois fascicules de difficulté croissante forment l'épreuve destinée aux élèves de CP2; le premier est de difficulté plus faible alors que le troisième s'avère plus difficile. Le tableau suivant donne la répartition des élèves par rapport à leur succès en référence aux critères fixés par les responsables de cette évaluation.

Tableau 4.1 Réussite en lecture des élèves de CP2

Fascicules	Proportions de réussite ²
Fascicule numéro 1	32,6
Fascicule numéro 2	17,0
Fascicule numéro 3	9,4

Ainsi, environ le tiers des élèves ont satisfait aux critères de réussite du premier fascicule portant sur le déchiffrement des mots. Des élèves soumis au deuxième fascicule portant sur le déchiffrement et le respect des liaisons d'un texte formé de courtes phrases, environ la moitié a satisfait au seuil de réussite fixé. A l'issue de l'épreuve, seulement 17% des élèves testés ont atteint le fascicule numéro 3 et 9% savent lire couramment pour avoir réussi les exigences du troisième fascicule.

² Ces proportions sont établies par rapport au sous échantillon évalué en lecture, c'est-à-dire 512 élèves.

Tableau 4.2 Lien entre la réussite des élèves de CP2 en lecture et les résultats obtenus aux épreuves de français et de mathématiques

	Résultats obtenus	
	Français	Mathématiques
Fascicule 1		
• Réussite	(*) 73,8	(*) 67,3
• Échec	51,0	46,3
Fascicule 2		
• Réussite	(*) 78,7	(*) 73,9
• Échec	54,3	48,9
Fascicule 3		
• Réussite	(*) 81,5	(*) 75,5
• Échec	56,0	50,8

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Le caractère instrumental de la lecture s'affirme nettement au regard des résultats obtenus en français et en mathématiques par les élèves qui ont réussi le test de lecture. Ainsi, les élèves qui ne savent pas lire couramment (90,6%) ont par rapport aux autres (9,4%), obtenu de faibles résultats aussi bien en français qu'en mathématique: en français, les élèves qui n'ont pas réussi le premier fascicule ont obtenu une note de 51 sur 100 alors que ceux qui ont satisfait aux exigences du troisième fascicule obtiennent un résultat moyen de 81,5 sur 100. Cet écart de plus de 30 points est très significatif. En mathématique l'écart s'établit aussi à 30 points (46,3 contre 75,5 sur 100).

On remarque aussi qu'au CP2, la majorité des plans d'amélioration individuels portent sur la lecture. N'est-ce pas la preuve que les enseignants éprouvent d'énormes difficultés dans l'enseignement de la discipline?

Résultats obtenus au CM1

Deux fascicules forment l'épreuve destinée aux élèves de CM1, le premier étant de difficulté plus faible et le deuxième s'avérant plus difficile. Le tableau suivant présente la répartition des élèves par rapport à leur succès en référence aux critères fixés par les responsables de cette évaluation.

Tableau 4.3 Réussite en lecture des élèves de CM1

Fascicules	Proportions de réussite ³
Fascicule numéro 1	68,1
Fascicule numéro 2	57,2

Au CMI, deux-tiers des élèves (68,5%) sont parvenus à lire le premier fascicule et près de 60% ont satisfait aux critères fixés pour réussir le deuxième fascicule.

³ Ces proportions sont établies par rapport au sous échantillon évalué en lecture, c'est-à-dire 479 élèves.

Tableau 4.4 Lien entre la réussite des élèves de CM1 en lecture et les résultats obtenus aux épreuves de français, de mathématiques et de sciences

	Résultats obtenus		
	Français	Mathématiques	Sciences
Fascicule 1			
• Réussite	(*) 54,7	(*) 50,4	(*) 59,1
• Échec	34,9	36,6	40,8
Fascicule 2			
• Réussite	(*) 57,0	(*) 52,5	(*) 61,5
• Échec	36,8	37,2	42,2

*Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes*

La différence entre les résultats obtenus par les élèves ayant réussi l'épreuve de lecture et ceux des élèves en échec est nettement significative pour les trois disciplines évaluées. Ceci confirme la nécessité d'inciter les enfants à la lecture dans le but de réussir plus facilement les autres apprentissages et de réaliser par ailleurs l'objectif d'au moins un livre de lecture par élève, le livre de lecture étant indispensable pour cet exercice

La compréhension du texte a été par la suite mesurée par deux questions posées après la lecture faite par les élèves; ces questions semblent avoir été bien comprises car les taux de réussite se situent entre 85 et 93%, laissant supposer que les enfants comprenaient bien ce qu'ils lisaient.

Chapitre 5 – L’occasion d’apprendre

Dans le but de mieux connaître les élèves évalués par l’enquête 2006 sur les acquis scolaires, nous avons estimé que leurs enseignants étaient en mesure de fournir des renseignements pertinents sur l’enseignement reçu à l’école primaire. L’interprétation des résultats obtenus en sera alors facilitée.

Comme nous l’avons déjà noté dans ce rapport, les épreuves ont été élaborées à partir des contenus des programmes d’études en vigueur. Mais il est possible que certains groupes d’élèves n’aient pas eu l’occasion d’apprendre certaines notions évaluées dans l’une ou l’autre épreuve administrée en mai 2006. Nous avons alors demandé aux enseignants des classes évaluées d’indiquer la proportion de leurs élèves ayant fait l’apprentissage des domaines faisant partie des épreuves utilisées.

Par rapport à chaque domaine touché par les épreuves, nous avons posé aux enseignants des questions permettant d’estimer l’étendue des apprentissages faits par leurs élèves. Une échelle à quatre options de réponse a été prévue. Au moment de la réalisation des compilations statistiques, nous avons regroupé les réponses par rapport à deux catégories : a) moins de la moitié des élèves sont en mesure de réussir les questions posées; b) la moitié ou plus des élèves devraient pouvoir répondre correctement aux interrogations des épreuves.

Par ailleurs, les items faisant partie des épreuves administrées portent sur différents « domaines » des disciplines évaluées au CP2 et au CMI. Les épreuves recueillent aussi auprès des élèves des informations par rapport à différentes habiletés et compétences visées par les programmes d’enseignement. Les questions posées aux enseignants sur l’occasion d’apprendre de leurs élèves touchent uniquement les domaines évalués; il n’y a pas eu de questions spécifiques touchant les habiletés ou compétences visées par les programmes?

Pour chaque niveau évalué, nous avons, dans un premier temps, établi la distribution des réponses fournies par les enseignants. Par la suite, nous avons exécuté les liens entre les réponses des enseignants et les résultats obtenus par les élèves aux épreuves administrées.

Le CP2

Cette section présente les compilations réalisées à partir des renseignements fournis par les enseignants de CP2 et les résultats obtenus aux épreuves de mai 2006 par leurs élèves.

Réponses des enseignants

Le tableau ci-dessous présente les réponses données par les enseignants au questionnaire prévu.

Tableau 5.1 Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l’occasion d’apprendre de leurs élèves à l’ensemble de l’épreuve de français

Proportions estimées	Nombre	Proportion
La moitié des élèves ou moins	24	25,9
Plus de la moitié des élèves	69	74,2

Environ 74% des enseignants sondés ont indiqué que plus de la moitié de leurs élèves devraient être en mesure de bien répondre aux questions posées à leurs élèves.

Tableau 5.2 Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves aux domaines de français

	Proportions estimées			
	<i>Écriture</i>	<i>Copie</i>	<i>Expression</i>	<i>Orthographe</i>
La moitié des élèves ou moins	31,2	34,4	54,8	33,3
Plus de la moitié des élèves	68,8	65,6	45,2	67,7

Si on examine les renseignements obtenus par rapport aux domaines évalués en français, les enseignants sont plus confiants de l'occasion que leurs élèves ont eue pour apprendre l'écriture, la copie et l'orthographe que le domaine touchant l'expression.

Tableau 5.3 Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques

Proportions estimées	Nombre	Proportion
La moitié des élèves ou moins	24	25,8
Plus de la moitié des élèves	69	74,2

Si on considère les mathématiques, 74% des enseignants prévoient que plus de la moitié de leurs élèves sont susceptibles de bien réussir dans cette discipline.

Tableau 5.4 Estimation des enseignants de CP2 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves aux domaines de mathématiques

	Proportions estimées		
	<i>Numération</i>	<i>Manipulation</i>	<i>Problèmes</i>
La moitié des élèves ou moins	28,0	28,0	25,8
Plus de la moitié des élèves	72,0	72,0	74,2

Par rapport aux domaines de mathématiques, les prévisions faites par les enseignants dépassent 70%. Les trois domaines touchés par l'épreuve utilisée – la numération, la manipulation et les problèmes - ont été évalués auprès des élèves.

Liens avec les résultats des élèves

D'après les tableaux ci-dessous, plus les enseignants indiquent que leurs élèves sont en mesure de répondre aux questions posées dans les épreuves, plus les résultats moyens de ces derniers sont élevés. Au vu des données et informations collectées et des analyses qui en ont été réalisées, on peut estimer que les déclarations des enseignants ont une certaine objectivité compte tenu de leurs connaissances des conditions d'enseignement/apprentissage dans lesquelles baignent leurs élèves.

Tableau 5.5 Liens entre l'occasion d'apprendre et les résultats obtenus par les élèves de CP2

	Résultats des élèves	
	Français	Mathématiques
La moitié des élèves ou moins	41,8	36,3
Plus de la moitié des élèves	(*) 53,3	(*) 47,4

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Les élèves qui ont eu davantage l'occasion d'apprendre les contenus évalués dans chacune des disciplines ont mieux réussi en français et en mathématiques. Les écarts sont significatifs tant en français (53,3 versus 41,8 sur 100) qu'en mathématiques (47,4 versus 36,3 sur 100). Les tableaux suivants établissent ces rapports en fonction des domaines compris dans chacune des épreuves utilisées. A noter que les résultats rapportés concernent les notes moyennes de français et de mathématiques.

Tableau 5.6 Liens entre l'occasion d'apprendre les différents domaines de français et les résultats obtenus en français par les élèves de CP2

	Résultats des élèves en français			
	Écriture	Copie	Expression	Orthographe
La moitié des élèves ou moins	46,6	43,5	46,6	42,5
Plus de la moitié des élèves	(*) 52,1	(*) 53,8	(*) 55,0	(*) 54,3

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

L'examen du tableau 5.6 indique que les élèves ayant plus eu l'occasion d'apprendre ce qui a été évalué par rapport à chaque domaine en français ont obtenu de meilleures notes moyennes à l'épreuve de français.

Tableau 5.7 Liens entre l'occasion d'apprendre les différents domaines de mathématiques et les résultats obtenus en mathématiques par les élèves de CP2

	Résultats des élèves en mathématiques		
	Numération	Manipulation	Problèmes
La moitié des élèves ou moins	38,3	34,2	41,9
Plus de la moitié des élèves	(*) 47,0	(*) 48,4	(*) 51,9

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

L'écart dans les résultats obtenus en mathématiques par rapport à l'occasion d'apprendre les questions reliées aux différents domaines est d'environ 10 points. Ces écarts sont statistiquement significatifs.

Le CM1

Nous rapportons les opinions exprimées par les enseignants de CM1 par rapport à l'occasion que leurs élèves ont eu d'apprendre ce qui a été évalué en mai 2006 auprès d'un échantillon d'élèves. Comme nous l'avons déjà noté pour le CP2, il y a un lien étroit entre les réponses fournies par les enseignants et les résultats obtenus par leurs élèves.

Réponses des enseignants

Le tableau ci-après donne le sommaire des réponses fournies par les enseignants par rapport aux épreuves utilisées en mai 2006.

Tableau 5.8 Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de français

Proportions estimées	Nombre	Proportion
La moitié des élèves ou moins	24	28,6
Plus de la moitié des élèves	60	71,4

Plus de 70% des enseignants ont déclaré que plus de la moitié des élèves peuvent répondre correctement aux questions faisant partie de l'épreuve de français.

Tableau 5.9 Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves des questions reliées aux domaines de français

	Proportions estimées			
	<i>Orthographe</i>	<i>Vocabulaire</i>	<i>Grammaire</i>	<i>Conjugaison</i>
La moitié des élèves ou moins	66,7	34,5	23,8	40,5
Plus de la moitié des élèves	33,3	65,5	76,2	59,5

Si on examine les domaines évalués, on constate que les contenus touchant la grammaire et le vocabulaire et même la conjugaison ont été présentés à plus de la moitié des élèves dans des proportions entre 60% et 76%. L'autre domaine, l'orthographe, n'a pas été complètement abordé selon l'opinion des enseignants (moins de 35%).

Tableau 5.10 Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques

Proportions estimées	Nombre	Proportion
La moitié des élèves ou moins	24	28,6
Plus de la moitié des élèves	60	71,4

Par rapport aux mathématiques, plus de 70% des enseignants croient que plus de 50% de leurs élèves ont reçu les notions évaluées en mai 2006.

Tableau 5.11 Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves des domaines de mathématiques

	Proportions estimées				
	<i>Calcul mental</i>	<i>Arithmétiques</i>	<i>Système métrique</i>	<i>Géométrie</i>	<i>Problèmes</i>
La moitié ou moins	15,5	54,8	47,6	67,9	19,0
Plus de la moitié	84,5	45,2	52,4	32,1	81,0

S'agissant des domaines de mathématiques, ce sont le « calcul mental » et les « problèmes » qui ont été le plus largement « enseignés » (plus de 80%). Par ailleurs, seulement le tiers des élèves devraient pouvoir – de l'avis des enseignants – répondre correctement aux questions portant sur le système métrique. Quant aux questions sur l'arithmétique, la moitié des élèves devraient pouvoir répondre correctement aux questions posées.

Tableau 5.12 Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves à l'ensemble de l'épreuve de sciences

Proportions estimées	Nombre	Proportion
La moitié des élèves ou moins	13	15,5
Plus de la moitié des élèves	71	84,5

Une minorité d'enseignants (15,5%) estiment que leurs élèves maîtrisent moins bien l'ensemble des questions posées en sciences d'observation.

Tableau 5.13 Estimation des enseignants de CM1 par rapport à l'occasion d'apprendre de leurs élèves des domaines de sciences

	Proportions estimées			
	États matière	Corps humain	Maladies	Monde animal
La moitié des élèves ou moins	64,3	9,5	29,8	48,8
Plus de la moitié des élèves	35,7	90,5	70,2	51,2

Parmi les domaines des sciences d'observation faisant partie de l'évaluation administrée en mai 2006, ce sont les questions portant sur le corps humain qui devraient être les mieux réussies. Celles touchant les états de la matière devraient être moins bien répondues.

Liens avec les résultats des élèves

Tout comme pour le CP2, nous établissons les liens entre les prédictions des enseignants et les résultats effectivement atteints par les élèves de CM1. Nous passerons en revue chaque discipline et les domaines compris dans les disciplines évaluées.

Tableau 5.14 Liens entre l'occasion d'apprendre et les résultats obtenus par les élèves de CM1

	Résultats des élèves		
	Français	Mathématiques	Sciences
La moitié des élèves ou moins	40,1	39,3	43,3
Plus de la moitié des élèves	(*) 47,5	(*) 45,7	(*) 51,5

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Comme l'illustre le tableau 5.14, les élèves ayant eu l'occasion d'apprendre un contenu plus complet des disciplines ont obtenu des résultats plus élevés. Les écarts observés entre les deux groupes d'élèves constitués (la moitié des élèves et plus de la moitié) démontrent que leurs résultats sont significativement différents.

Tableau 5.15 Liens entre l'occasion d'apprendre les contenus des domaines de français et les résultats obtenus à l'épreuve de français par les élèves de CM1

	Résultats des élèves en français			
	Orthographe	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison
La moitié des élèves ou moins	43,3	43,2	40,4	43,0
Plus de la moitié des élèves	(*) 49,8	(*) 46,6	(*) 47,0	(*) 47,2

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

La mesure de l'occasion d'apprendre touchant chacun des domaines de français indique que les résultats à l'épreuve de français varient significativement; Les écarts sont plus appréciables par rapport aux domaines « orthographe » et « grammaire ».

Tableau 5.16 Liens entre l'occasion d'apprendre les domaines de mathématiques et les résultats obtenus à l'épreuve de mathématiques par les élèves de CM1

	Résultats des élèves en mathématiques				
	Calcul mental	Arithmétiques	Système métrique	Géométrie	Problèmes
La moitié ou moins	42,6	42,3	41,9	39,0	43,2
Plus de la moitié	45,6	(*) 45,1	(*) 47,4	(*) 45,0	46,0

Note : (*) indique qu'il y a une différence significative à un niveau de confiance de 95% entre les moyennes

Les résultats obtenus en mathématiques sont plus fortement influencés par la couverture du programme enseigné au regard des domaines « système métrique » et « géométrie ».

Tableau 5.17 Liens entre l'occasion d'apprendre les domaines de sciences et les résultats obtenus en sciences par les élèves de CM1

	Résultats des élèves en sciences			
	États matière	Corps humain	Maladies	Monde animal
La moitié des élèves ou moins	49,2	44,7	45,3	48,0
Plus de la moitié des élèves	52,2	(*) 50,8	(*) 52,2	(*) 52,3

L'occasion d'apprendre les contenus rattachés à chaque domaine de sciences influence le résultat obtenu par les élèves. Les écarts sont plus appréciables pour les domaines « maladies » et « corps humain ».

Chapitre 6 – La mesure du progrès des élèves

Certains items faisant partie des épreuves administrées aux enquêtes 2005 et 2006 sont les mêmes dans le but de rendre compte du « progrès » des élèves en français et en mathématiques entre les classes de CP1 et de CP2 ainsi qu'entre les classes de CE2 et CM1. Ce chapitre rend compte des résultats obtenus.

Entre le CP1 et le CP2

Le tableau suivant rapporte les résultats obtenus par les élèves de ces deux classes aux mêmes items.

Tableau 6.1 Résultats obtenus aux items communs de français et de mathématiques des classes de CP1 et de CP2

	CP1 (enquête 2005)	CP2 (enquête 2006)	Écarts
Français	23,2	40,6	17,3
Mathématiques	17,6	49,1	31,5

Il y a des écarts importants entre les résultats obtenus par les élèves de CP1 et ceux de CP2 pour les mêmes questions de français (écart de 17,3 sur 100) et aux questions communes de mathématiques (écart de 31,5 sur 100). Il restera à apprécier si ces écarts sont significatifs au terme d'une nouvelle année de scolarisation.

Entre le CE2 et le CM1

Le tableau suivant rend compte des résultats obtenus par les élèves de ces deux classes aux mêmes items de français et de mathématiques administrés en 2005 et en 2006.

Tableau 6.2 Résultats obtenus aux items communs de français et de mathématiques des classes de CE2 et de CM1

	CE2 (enquête 2005)	CM1 (enquête 2006)	Écarts
Français	40,8	40,8	0,0
Mathématiques	34,7	53,5	18,8

On observe un écart entre les résultats de mathématiques obtenus au CE2 et au CM1 (écart de 18,8). Cependant, l'écart est nul pour ce qui est du français; ceci nous laisse croire que les questions du tronc commun de français portaient sur des contenus abordés dès le CE2 par les élèves et qui n'ont pas été approfondis au CM1. On peut ici s'interroger sur la signification de l'absence d'écart en français observé chez les élèves des deux classes.

Il y aura lieu d'examiner attentivement les tronc communs appartenant à chacune des séries d'épreuves administrées aux enquêtes 2005 et 2006 pour faire une interprétation plus complète et contextuelle. Lorsque plus d'un cycle d'évaluation des acquis scolaires aura été complété, il sera possible de mieux interpréter les écarts observés d'un niveau à un autre dans chacune des disciplines évaluées.

Chapitre 7 – Des analyses complémentaires

Les chapitres précédents présentent des compilations réalisées à partir de différents renseignements recueillis par l'intermédiaire des épreuves et des questionnaires. Les analyses ont porté sur chaque renseignement pris séparément. On sait qu'il peut s'exercer des influences entre différentes caractéristiques des élèves, des enseignants et des écoles. Des techniques d'analyses statistiques permettent de mettre en évidence ces interrelations dans le but de diminuer la redondance et d'apprécier la part de chaque renseignement tenant compte des autres disponibles. Nous fournissons dans ce chapitre quelques résultats obtenus à la suite de l'exécution de certaines de ces analyses. À la suite de l'examen de ce rapport d'évaluation, il y aura lieu d'entreprendre d'autres études ou d'autres analyses statistiques des données recueillies dans le but de répondre à des interrogations spécifiques.

Liens entre la zone d'implantation et les questions complémentaires

Comme nous l'avons noté dans les chapitres précédents, il y a un lien étroit entre la zone d'implantation des écoles et les résultats obtenus par les élèves, la zone urbaine favorisant la performance des élèves. On peut se demander si les caractéristiques répertoriées comme pouvant influencer les résultats sont semblables au regard des deux milieux considérés, c'est-à-dire le rural et l'urbain. Dans l'hypothèse d'une répartition non attendue pour une variable donnée, on pourrait croire à une interaction entre la zone et la caractéristique examinée.

Voici un exemple pour illustrer la technique d'analyse. Si on considère les élèves de CP2 par rapport au sexe, on constate que l'échantillon évalué comprend 54% de garçons et 46% de filles. Ce qui nous intéresse ici est leur répartition par rapport à la zone. En d'autres termes, est-ce que les garçons et les filles se répartissent selon des proportions similaires par rapport aux deux zones considérées. Le tableau suivant nous aidera à nous prononcer sur la répartition des élèves en faisant intervenir les proportions de rattachement aux deux caractéristiques examinées, c'est-à-dire le sexe et la zone.

Tableau 7.1 Répartition des élèves de CP2 selon le sexe et la zone d'implantation des écoles

Sexe	Zone d'implantation des écoles		Total
	Rurale	Urbaine	
Garçons	57%	50%	54%
Filles	43%	50%	46%

Comme le tableau ci-dessous l'indique, un écart de 8 points de pourcentage favorise les garçons par rapport à la répartition de l'effectif scolaire de CP2. Si on examine les répartitions pour chaque zone, on constate qu'il y a autant de garçons que de filles en zone urbaine alors qu'un écart appréciable s'établit entre les garçons et les filles fréquentant le niveau CP2 en zone rurale. La répartition des élèves par rapport à la zone ne respecte donc pas parfaitement la distribution par rapport au sexe. Une proportion plus grande de garçons se retrouve en zone rurale et une proportion plus importante de filles fréquente des écoles situées en milieu urbain.

Des tests statistiques nous permettent d'apprécier la signification des écarts observés. Le rapport technique comprend l'ensemble des comparaisons réalisées à l'aide de cette technique. Nous fournissons, dans le cadre de ce rapport, la liste des liens qui sont significatifs à un niveau de confiance de 5%.

On pourrait se demander si les garçons et les filles obtiennent des résultats comparables dans les deux zones d'implantation des écoles. Le tableau suivant fournit cette information.

Tableau 7.2 Résultats de français obtenus par les élèves de CP2 selon le sexe et la zone d'implantation des écoles

Sexe	Zone d'implantation des écoles	
	Rurale	Urbaine
Garçons	47,7 sur 100	57,5 sur 100
Filles	48,7 sur 100	57,3 sur 100

Comme on peut le constater en examinant le tableau ci-dessus les résultats obtenus par les garçons et les filles sont semblables au rural (environ 48 sur 100) ainsi qu'à l'urbain (environ 57 sur 100).

Les élèves de CP2

Cette section rapporte les liens établis entre la zone d'implantation et les informations se rapportant aux élèves de CP2 ainsi qu'à leurs enseignants. Trois listes présentent les variables dont les réponses se distribuent différemment en milieu rural ainsi qu'en milieu urbain. La première de ces listes regroupe certaines caractéristiques contextuelles alors que les deux autres touchent tour à tour les réponses des élèves et des enseignants.

Tableau 7.3 Identification des caractéristiques contextuelles de CP2 ayant un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles

Caractéristiques contextuelles
• <i>Statut de l'école</i> (public, privé)
• <i>Région</i>
• <i>Type d'école</i> (classique, satellite ou bilingue)
• <i>Type de classe</i> (simple, multigrade, double flux)
• <i>Implantation dans une zone prioritaire</i>

Cinq caractéristiques contextuelles présentent des distributions ne respectant pas complètement la répartition entre les zones d'implantation des écoles. La liste ci-dessus les énumère.

Tableau 7.4 Identification des questions posées aux élèves de CP2 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles

Caractéristiques des élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Sexe • Vivre avec le père • Métier ou profession du père • Métier ou profession de la mère • Redoublement du CP1 • Collation à la récréation • Repas pris le soir • Parler français à la maison • Faire des travaux de jardinage • Faire des travaux reliés à l'élevage ou à la pêche • Faire la garde des enfants • Aide aux devoirs et leçons à la maison • Aide d'un répétiteur • Aide d'un membre de la famille • Possession d'un livre de lecture • Possession d'un livre de calcul • Fréquentation de la maternelle

Par rapport aux variables reliées aux élèves, plusieurs ne se distribuent pas suivant les attentes. Elles concernent :

- √ Le sexe de l'élève
- √ Des caractéristiques de la famille
- √ Les repas quotidiens
- √ L'exécution de travaux après les classes
- √ Le redoublement
- √ La fréquentation de la maternelle
- √ La possession de livres
- √ L'aide reçue à la maison
- √ L'usage du français à la maison

Tableau 7.5 Identification des questions posées aux enseignants de CP2 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles

Caractéristiques des enseignants
<ul style="list-style-type: none"> • Âge • Habitation d'un logement administratif • Diplôme académique • Participation à des stages de recyclage • Stage sur la pédagogie du français • Fréquence d'utilisation de la méthode d'évaluation par questions écrites • Fréquence d'utilisation de la méthode d'évaluation par travaux à domicile • Enseignement de l'ensemble du programme d'études • Évènement perturbateur : des épidémies • Évènement perturbateur : tenue d'élections

L'examen des réponses fournies par les enseignants de CP2 révèle les aspects suivants qui ne se conforment pas à la distribution attendue par rapport à la zone d'implantation des écoles :

- √ l'âge de l'enseignant;
- √ l'occupation d'un logement administratif;
- √ la scolarisation et la participation à des stages de perfectionnement;
- √ l'utilisation des méthodes d'évaluation;
- √ la présence d'événements perturbateurs influençant le déroulement du calendrier scolaire.

Les élèves de CM1

Cette section rapporte les liens établis entre la zone d'implantation et les informations se rapportant aux élèves de CM1 ainsi qu'à leurs enseignants. Tout comme pour le CP2, trois listes ont été dressées.

Tableau 7.6 Identification des caractéristiques contextuelles de CM1 ayant un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles

Caractéristiques contextuelles
<ul style="list-style-type: none">• <i>Statut de l'école</i> (public, privé)• Région• <i>Type de classe</i> (simple, multigrade, double flux)

Par rapport aux élèves de CM1, trois variables contextuelles ne respectent pas la distribution attendue selon la zone d'implantation des écoles, c'est-à-dire le statut de l'école, le type de classe et la région d'implantation.

Tableau 7.7 Identification des questions posées aux élèves de CM1 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles

Caractéristiques des élèves
<ul style="list-style-type: none">• Sexe• <i>Vivre avec le père</i>• <i>Vivre avec les grands parents</i>• <i>Métier ou profession du père</i>• <i>Métier ou profession de la mère</i>• <i>Distance école – domicile</i>• <i>Nombre de redoublements</i>• <i>Collation à la récréation</i>• <i>Repas pris le midi</i>• <i>Repas pris le soir</i>• <i>Parler français à la maison</i>• <i>Faire des travaux de ménage</i>• <i>Faire des travaux de jardinage</i>• <i>Faire des travaux reliés à l'élevage ou à la pêche</i>• <i>Faire la garde des enfants</i>• <i>Aide aux devoirs et leçons à la maison</i>• <i>Aide d'un répétiteur</i>• <i>Aide d'un membre de la famille</i>• <i>Possession d'un livre de lecture</i>• <i>Possession d'un livre de calcul</i>• <i>Fréquentation de la maternelle</i>

Si on examine les variables reliées aux élèves de CM1, on peut regrouper ainsi celles qui ne respectent pas la distribution attendue par rapport à la zone :

- √ le sexe de l'élève;
- √ les caractéristiques de la famille;
- √ les repas quotidiens;
- √ l'exécution de travaux après l'école;
- √ le redoublement;
- √ la fréquentation de la maternelle;
- √ la possession de livres;
- √ l'aide reçue à la maison;
- √ l'usage du français à la maison.

Tableau 7.8 Identification des questions posées aux enseignants de CM1 dont les réponses ont un lien significatif avec la zone d'implantation des écoles

Caractéristiques des enseignants
<ul style="list-style-type: none">• <i>Habitation d'un logement administratif</i>• <i>Titre de capacité professionnelle</i>• <i>Formation professionnelle initiale</i>• <i>Évènement perturbateur : des épidémies</i>• <i>Évènement perturbateur : grèves</i>

Pour ce qui est des enseignants de CM1, on peut identifier les aspects suivants qui ne se répartissent pas selon les attentes :

- √ L'occupation d'un logement administratif
- √ La formation professionnelle
- √ La présence d'événements perturbateurs

Analyses multivariées

L'analyse multivariée recouvre un ensemble de méthodes destinées à synthétiser l'information issue de plusieurs renseignements pour mieux expliquer les liens pouvant s'établir entre les informations disponibles. Nous avons retenu trois techniques d'analyse statistique qui fournissent des renseignements complémentaires : 1- l'analyse factorielle; 2- la régression multiple et 3- la hiérarchisation des facteurs explicatifs des résultats. Le rapport technique présente les différents indices obtenus à la suite de l'exécution des procédures de calcul utilisées; on pourra s'y référer pour obtenir des renseignements plus complets.

Analyse factorielle

L'analyse factorielle tente d'identifier des variables qui expliquent au mieux les liens qui s'établissent entre l'ensemble des variables observées. Cette technique est souvent utilisée pour « réduire » les données en identifiant un nombre plus restreint de caractéristiques qui expliquent au mieux les réponses fournies à un nombre plus important de variables disponibles. L'analyse factorielle peut aussi être utilisée pour générer des hypothèses de causes explicatives ou pour sélectionner des variables dans le cadre d'analyses subséquentes.

Au moment de l'exécution des procédures d'analyse factorielle, nous avons retenu l'ensemble des questions posées aux élèves ainsi que quelques variables contextuelles. À noter qu'à partir de certaines questions, nous avons généré de nouvelles variables (les livres disponibles, le nombre de repas pris, le nombre de niveaux redoublés, par exemple). Notons enfin que l'objectif de cette

analyse n'est pas de mettre en relation les réponses fournies par les élèves et les résultats obtenus aux épreuves administrées.

Le CP2

Trente-cinq variables (ou facteurs) ont été utilisées dans une première phase d'analyse. Il s'agit ici des différentes questions et sous questions posées aux élèves ainsi que des variables contextuelles. De ce nombre, cinq ont été identifiées comme expliquant plus fortement la variation des réponses fournies; il s'agit des aspects suivants :

- le métier ou la profession du père (Question 02A);
- la distance entre la maison et l'école (Question 03);
- la possession du livre de lecture (Question 09);
- la possession du livre de lecture ou de mathématiques (Q09 et Q10);
- la région d'implantation de l'école.

Les réponses à ces questions expliqueraient environ 40% de la variation observée dans les réponses fournies par les élèves à toutes les questions posées dans le cadre de cette enquête.

Le CM1

À partir des variables disponibles, neuf ont été identifiées comme expliquant plus fortement la variation des réponses fournies par les élèves de CM1. Il s'agit de celles-ci :

- l'âge de l'élève;
- le métier ou la profession du père (Q02A);
- la distance entre la maison et l'école (Q03);
- la possession du livre de lecture (Q09);
- la possession du livre de calcul (Q10);
- la combinaison des questions 09 et 10;
- le redoublement total;
- le fait d'avoir redoublé au moins un niveau;
- la région d'implantation de l'école.

Ces renseignements expliqueraient 50% de la variation des réponses fournies par les élèves de CM1 à l'ensemble des questions posées.

Régression multiple

Dans le cadre de cette évaluation, la régression estime la pondération rattachée à une série de variables dans le but de prédire au mieux les résultats obtenus à l'une ou l'autre épreuve administrée. Il s'agit donc de « prévoir » les résultats en fonction d'un jeu de renseignements choisis parmi les réponses données par les élèves ou les caractéristiques contextuelles disponibles.

Le CP2

À la suite de l'analyse, sept variables ont été retenues; ces renseignements expliquent 19% des résultats obtenus en français. Voici la liste de ces variables explicatives :

1. possession du livre de lecture;
2. statut de l'école;
3. type d'école;
4. métier ou profession du père;
5. faire le ménage après les classes;
6. repas pris le soir;
7. vivre avec les grands parents;

D'un autre côté, les résultats obtenus en français par les élèves de CP2 pourraient être expliqués à 80% par des aspects non mesurés par l'enquête 2006.

Quant aux mathématiques, la combinaison de neuf variables explique environ 20% des résultats; il s'agit des suivantes :

1. possession du livre de lecture ;
2. statut de l'école;
3. type d'école;
4. repas pris le soir ;
5. distance entre l'école et le domicile;
6. aide d'un membre de la famille ;
7. métier ou profession du père ;
8. vivre avec les grands parents ;
9. faire du petit commerce après les classes ;

Le CM1

Au CM1, la combinaison de neuf facteurs explique environ 26% des résultats obtenus en français; il s'agit des variables suivantes :

1. zone d'implantation de l'école;
2. nombre de livres possédés;
3. redoublement d'un niveau;
4. statut de l'école;
5. garder des enfants après les classes ;
6. type d'école;
7. vivre avec le père ;
8. métier ou profession de la mère ;
9. vivre avec les grands parents.

Quant aux mathématiques, la combinaison de onze variables explique environ 23% des résultats; il s'agit des aspects suivants :

1. zone d'implantation de l'école;
2. statut de l'école;
3. possession du livre de calcul;
4. redoublement d'un niveau;
5. type d'école;
6. métier ou profession de la mère;
7. faire du petit commerce après les classes;
8. vivre avec les grands parents;
9. faire du jardinage après les classes;
10. vivre avec le père;
11. sexe de l'élève.

Au CM1, la combinaison de treize facteurs explique environ 28% du résultat de sciences d'observation obtenu par les élèves; les voici énumérés :

1. zone d'implantation de l'école;
2. statut de l'école;
3. redoublement d'un niveau;
4. possession des livres;
5. vivre avec le père;
6. sexe de l'élève;
7. implantation de l'école dans une province prioritaire;
8. faire du jardinage après les classes;
9. type de classe;
10. métier ou profession de la mère ;
11. vivre avec les grands parents;
12. fréquentation de la maternelle;
13. faire du petit commerce après les classes.

Hierarchisation

Cette procédure identifie des groupes d'élèves partageant les mêmes réponses fournies à certaines questions posées. Au départ, tous les élèves sont retenus. Par la suite, on utilise une procédure dite de « classification par arbre » qui crée des regroupements sous la forme d'un arbre hiérarchique. Cette technique classe les élèves par rapport à certains groupes ou de valeurs de prédiction du résultat à chaque épreuve en fonction des valeurs prises par des questions posées (ici, il s'agit des réponses des élèves au questionnaire complémentaire ou bien les valeurs prises par certaines variables contextuelles). On est ainsi en mesure d'identifier des groupes d'élèves et d'en calculer le résultat moyen. Le rapport technique présente la description des différents regroupements d'élèves et les résultats qui y sont associés. Nous fournirons, dans le cadre de ce rapport, des statistiques sommaires obtenus par cette technique d'analyse.

CP2

Si on considère les résultats de français, dix-huit regroupements d'élèves de CP2 ont pu être identifiés à la suite de l'administration de cette procédure d'analyse statistique. Le regroupement des élèves ayant obtenu le meilleur résultat moyen comprend 5% des élèves et répond aux conditions suivantes : i) les élèves possèdent le livre de lecture; ii) les élèves fréquentent une école privée. Le résultat moyen de ces élèves s'établit à 74,6 sur 100, un gain de 24,2 par rapport à l'ensemble des élèves évalués.

Par rapport à l'épreuve de mathématiques, vingt et un regroupements d'élèves ont été identifiés par cette procédure d'analyse statistique. Le regroupement des élèves obtenant le meilleur résultat moyen comprend 4% des élèves. Ceux-ci répondent aux critères suivants : i) la possession du livre de calcul; ii) la fréquentation d'une école des régions Hauts-Bassins ou Nord. Le résultat moyen de ces élèves est de 67,8 sur 100, un gain de 22,8 par rapport à l'ensemble des élèves évalués en mathématiques.

CM1

Après analyse, on a identifié quatorze regroupements d'élèves de CM1 par rapport à l'épreuve de français. Le groupe le plus performant en français comprend 3,5% d'élèves répondant aux critères suivants : i) l'implantation de l'école en zone urbaine; ii) l'absence de redoublement à l'école primaire; iii) la fréquentation d'une école privée. Ces élèves ont obtenu un résultat moyen de 69 sur 100, un gain de 23,8 sur 100 par rapport à l'ensemble des élèves évalués.

Treize ensembles d'élèves ont été constitués à la suite de cette analyse statistique portant sur les mathématiques. Le groupe le plus performant comprend un peu moins de 6% des élèves; les critères suivants ont servi à établir ce regroupement : i) l'implantation de l'école en zone urbaine; ii) la fréquentation d'une école privée. Ces élèves ont obtenu 63,0 sur 100, un gain de 16,1 par rapport à l'ensemble des élèves évalués.

Au moment de l'analyse des résultats de sciences, douze regroupements d'élèves ont été constitués; ils correspondent aux critères suivants : i) l'implantation de l'école en zone urbaine; ii) la fréquentation d'une école privée. Les 6% des élèves compris dans ce regroupement ont obtenu une note moyenne de 70,4 sur 100, un gain de 20,4 par rapport à l'ensemble des élèves évalués.

Conclusion

L'enquête 2006 a été réalisée selon une démarche favorisant la rigueur et la cohérence. Le dispositif tire sa rigueur de la présence de tableaux de spécification rattachés à chaque épreuve, d'analyse d'items et d'un contrôle de qualité tout le long du processus. Des logiciels adaptés à ce type de traitement ont été utilisés.

Les items sont conçus à partir des programmes officiels de 1989/1990. L'analyse des données recueillies a montré que du point de vue métrique, les épreuves sont conformes à des standards de qualité. Ce qui permet d'affirmer que les renseignements très variés sur le rendement des élèves ainsi que sur le contexte d'apprentissage, sont fiables. La mise en relation des réponses à des questionnaires fournies par les élèves, les enseignants et les directeurs avec les résultats obtenus par les élèves a généré une quantité importante d'informations qui soulève des questions pertinentes sur le fonctionnement du système éducatif.

Au terme de cette analyse, le constat général que nous pouvons faire est que les résultats moyens obtenus par les élèves des deux niveaux aussi bien en français qu'en mathématiques restent assez faibles (résultats globaux inférieurs ou égal à 50 sur 100).

La performance constatée est liée à des variables touchant soit les élèves et leurs formateurs, soit l'environnement dans lequel se réalise l'apprentissage. L'analyse des données recueillies nous permet de relever quelques faits saillants, de suggérer des pistes de réflexion en vue d'orienter la prise de décision et des recherches complémentaires par rapport à certaines variables retenues.

L'environnement de l'école

La zone. La zone d'implantation de l'école (rurale ou urbaine) semble influencer les résultats scolaires. En effet, les élèves de la zone urbaine ont été plus performants que ceux de la zone rurale; les écarts observés sont statistiquement significatifs. Les zones urbaines se caractérisent généralement par de meilleures conditions d'enseignement/apprentissage. **La tendance à créer de meilleures conditions de vie et de travail (électrification, eau potable, centres de ressources, etc.) dans les zones rurales devra se renforcer.**

L'existence de points d'eau, d'installation sanitaires (latrines) d'électricité, semblent autant d'atouts qui contribuent à l'amélioration des conditions des apprentissages. C'est du moins ce que suggèrent les écarts assez importants entre les résultats des élèves. **Notons néanmoins que ce sont les zones urbaines qui, en général, ont l'avantage de profiter de ce genre de confort qui gagnerait à être généralisé partout.**

Il a été noté que les résultats étaient d'autant plus élevés que les APE/AME sont dynamiques; les écarts observés dans les résultats sont statistiquement significatifs. **En conséquence, des mesures doivent être prises pour assurer un fonctionnement maximal de ces structures : alphabétisation, formation des membres, etc.**

Les résultats indiquent que les élèves de la zone urbaine réussissent mieux que ceux du rural. Plusieurs facteurs peuvent affecter le rendement des élèves en zone rurale : moins grandes stimulations, insuffisance de manuels, temps d'apprentissage écourté du fait des multiples déplacements des enseignants pour résoudre des problèmes. **On pourrait aussi s'interroger sur le degré d'adaptation des programmes aux élèves des différentes zones. Des dispositions pourraient être prises pour atténuer les difficultés d'enseignement/apprentissage dans la zone rurale.**

Par rapport au *statut des écoles* (publiques ou privées), les résultats indiquent que les élèves des écoles privées ont été plus performants que ceux des écoles publiques dans les deux niveaux

évalués et dans toutes les disciplines concernées par l'étude. On note que les écoles privées sont généralement implantées en zone urbaine. Quoique souvent moins bien formés et moins bien payés que leurs collègues du public, la rigueur dans la gestion des établissements privés qui astreint leurs enseignants à une présence plus assidue en classe pourrait expliquer cette différence. **En conséquence, des dispositions pourraient être prises pour assurer une meilleure présence des enseignants du public en classe.**

Le type d'école. La présente évaluation relève qu'il n'existe pas de différence significative entre les résultats des élèves des différents types d'écoles (bilingues, classiques, satellites). **Nonobstant cette non significativité de différence entre les élèves des différents types d'écoles, les écoles satellites méritent qu'on y prête plus d'attention au regard de la faible performance de leurs élèves par rapport aux autres.**

Les provinces prioritaires. Au CP2 l'étude relève que les résultats scolaires des zones prioritaires sont inférieurs à ceux des zones non prioritaires et la différence est statistiquement significative, contrairement au CM1 où les écarts ne sont pas significatifs. **Les efforts entrepris doivent être poursuivis voire renforcés en faveur des provinces prioritaires. Une évaluation en temps opportun de l'aide apportée aux provinces renseignerait davantage sur son impact.**

L'environnement familial

L'enquête relève que le *nombre de repas* pris quotidiennement a une incidence positive sur les résultats des élèves. Les écarts dans les résultats sont statistiquement significatifs. **Les programmes qui pilotent le volet santé scolaire et nutrition du PDDEB devraient systématiquement intégrer la cantine scolaire dans leurs activités pour permettre aux élèves de travailler dans de bonnes conditions.**

Selon les résultats de cette enquête, les élèves qui ont fréquenté l'école *maternelle*, quoique peu nombreux, ont obtenu des résultats moyens significativement supérieurs à ceux des autres élèves. **Tout porte donc à croire que l'éveil de la petite enfance à travers le préscolaire est un atout incontestable pour une scolarité primaire réussie. Il est donc urgent de rendre accessibles les structures d'accueil à toute la petite enfance.**

On constate que le *redoublement* n'a pas une influence positive sur la performance scolaire dans les matières évaluées. Cependant, contrairement aux textes en vigueur, on constate toujours des cas de redoublement en première année des cours préparatoires. En outre le pourcentage autorisé de 10% de redoublants au CP2, n'est pas respecté. On relève plus de 12% de redoublants. La non application de la mesure pourrait-elle s'expliquer par certaines contraintes pédagogiques et administratives vécues par les acteurs sur le terrain? (Insuffisance de résultats des élèves, ignorance des textes, absence de mesures d'accompagnement des enseignants, par exemple) **Les mesures initiées en vue de réduire les déperditions dans le système éducatif devraient être relues, améliorées et mises à la disposition des acteurs du terrain.**

La *profession* des parents semble avoir un impact sur les résultats des élèves. Les enfants de fonctionnaires obtiennent de meilleures notes que ceux des enfants des autres corps de métiers. Les enfants d'agriculteurs réalisent les plus faibles performances. Le suivi régulier du travail et les bonnes conditions d'études dont les enfants de fonctionnaires sont supposés bénéficier, influencent les rendements scolaires. **Cela pose une fois de plus la question du niveau d'instruction et de prise de conscience des parents dans la réussite des enfants. Les campagnes de sensibilisation en vue d'une inscription massive des enfants à l'école à l'endroit des parents devraient concerner aussi le volet qualité des apprentissages et une incitation à un meilleur suivi des élèves.**

L'utilisation de la *langue d'enseignement* en famille, bien que peu nombreux, ont atteint des performances significativement supérieures à celles des autres. L'importance de la maîtrise de la

langue d'enseignement est ici démontrée une fois de plus. **La formule la meilleure qui permettrait de rendre efficace les apprentissages est que l'enseignement soit dispensé dans la langue maîtrisée par l'élève.**

L'*encadrement à domicile* (généralement organisé par un membre de la famille de l'enfant) favorise le rendement des élèves à l'école. Ceux qui en bénéficient ont obtenu en effet des résultats significativement plus élevés que les autres. **L'attention des parents est encore sollicitée pour l'organisation d'un meilleur suivi des enfants à domicile.**

Les ressources éducatives

L'enquête a révélé que les élèves possédant les deux *manuels* (lecture et calcul), réalisent de bien meilleurs résultats que les autres. La proportion de ceux qui sont dans cette situation est faible, mais les écarts observés dans les résultats sont statistiquement significatifs. **Il conviendrait de veiller à une meilleure planification et un suivi régulier des opérations de distribution des livres pour la réalisation de l'objectif « un élève un livre ».**

Les enseignants

L'analyse révèle que les élèves des *enseignantes* obtiennent de meilleurs résultats. **Des dispositions positives supposées chez l'enseignante pourraient être vérifiées dans le cadre d'une étude complémentaire.**

De façon générale, le *diplôme académique* de l'enseignant n'influence pas significativement les résultats de ses élèves. **Une étude complémentaire sur les diplômes académiques des enseignants fournirait plus d'informations sur le lien entre diplôme et efficacité.**

Au CP2, on note de meilleures performances chez les élèves dont les enseignants ont reçu une *formation professionnelle initiale* d'une durée de deux ans. Au CM1 par contre, il n'existe pas de différence significative selon la durée de la formation. **Ne faudrait-il pas revoir la durée de la formation professionnelle initiale des enseignants?**

Les élèves dont les enseignants sont titulaires du CAP (*titre de capacité* le plus élevé) ont obtenu des résultats peu différents de ceux dont les enseignants sont titulaires du CEAP. **Cette situation semble paradoxale et invite les décideurs du système éducatif à reconsidérer les conditions de certification des personnels enseignants.**

On note que les élèves du CP2 dont les enseignants ont bénéficié de *stages de recyclage* sur la didactique des disciplines ont obtenu de meilleurs résultats. Au CM1, la formation continue n'a pas influencé de façon significative les résultats des élèves. **Il conviendrait de prendre des mesures nécessaires pour assurer la formation continue efficace des personnels enseignants.**

La couverture du programme

La proportion d'enseignants qui affirment *enseigner entièrement le programme* demeure faible (13,9% au CM1 et 10,6% au CP2). Les élèves dont l'enseignant déclare avoir couvert tout le programme ont légèrement mieux réussi que les autres. **Il est évident qu'un fort taux de réalisation du programme, s'il respecte les principes pédagogiques, devra mieux prédisposer les élèves à la réussite. Pour ce faire, il convient d'envisager des contenus plus souples, d'augmenter le volume horaire de l'apprentissage et d'avoir une maîtrise suffisante des perturbations dont l'année scolaire est sujette.**

L'encadrement pédagogique

Le *soutien pédagogique* offert aux enseignants tant par les directeurs d'école que par les encadreurs ne semble pas produire des effets statistiquement significatifs sur le rendement scolaire. **L'efficacité de l'encadrement pédagogique est mise à rude épreuve et nécessite qu'une réflexion soit menée sur les conditions d'organisation, de suivi et de rentabilisation de cet encadrement pour plus d'efficacité.**

La pratique de la classe

Le *comportement pédagogique* de l'enseignant dans sa classe peut être déterminant pour les élèves en situation d'apprentissage. On peut se satisfaire de constater que de nombreux enseignants utilisent plutôt fréquemment des questions orales et écrites pour l'évaluation de leurs élèves. D'autres formes d'évaluation à travers les devoirs à domicile ou ceux donnés en classe sont régulièrement proposés également aux élèves. Mais leur impact n'est pas très visible sur les performances des élèves. **Au regard de la place que doivent occuper les devoirs dans le processus d'enseignement/apprentissage, la formation des enseignants devra être accentué sur la valeur pédagogique et la pratique de ces formes d'évaluation.**

Par rapport aux trois *méthodes d'enseignement* répertoriées, les enseignants déclarent les utiliser à des degrés divers; c'est toutefois les méthodes dites actives qui sont les plus retenues. Les élèves bénéficiant d'un enseignement soutenu par une méthode active obtiennent les meilleurs résultats; les écarts observés sont significatifs. **Cependant, pour disposer d'une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques des enseignants et les conditions de réussite de leur utilisation dans le contexte de notre système éducatif, il serait souhaitable d'entreprendre une réflexion complémentaire sur le sujet.**

Les enseignants déclarent avoir élaboré des *plans d'amélioration individuels* conformément à l'orientation de l'approche «gestion axée sur les résultats». La mise en œuvre de ces plans semble garantir de meilleurs résultats. **C'est sans doute l'occasion de rappeler une fois de plus la pertinence de l'approche «gestion axée sur les résultats» pour une éducation de base de qualité. A cet effet, l'élaboration mécanique de plans d'amélioration non mis en œuvre devrait être proscrite.**

L'abandon scolaire

Le phénomène d'*abandon* affecte plus les filles que les garçons et sévit plus en zone rurale qu'en zone urbaine. C'est dans les écoles publiques que les filles sont plus touchées par les abandons. Le phénomène se ressent aussi davantage dans les classes classiques que dans les classes innovées. **Dans tous les cas de figure, ce sont les filles, malgré la politique de discrimination positive menée à leur égard, qui abandonnent le plus l'école. La voie conduisant à une éducation de base pour tous semble longue, il reste toutefois à poursuivre la réflexion en vue d'explorer toutes les pistes porteuses.**

La lecture

Au CP2, l'enquête relève qu'un faible pourcentage d'élèves sait *lire couramment*. On y note aussi que la majorité des plans d'amélioration individuels portent sur la lecture. **N'est-ce pas la preuve que l'enseignement de cette discipline est complexe? Entendu que la lecture est le socle des autres apprentissages, il conviendrait de révisiter les contenus (les assouplir) dans ces petites classes et de concevoir des techniques et procédés à même d'en assurer la maîtrise.**

La différence entre les *résultats obtenus* par les élèves ayant réussi l'épreuve de lecture et ceux des élèves en difficulté est nettement significative. **Ceci confirme la nécessité d'assurer chez les élèves une maîtrise suffisante de la lecture pour qu'ils abordent plus facilement les autres apprentissages. Dans cette perspective, l'objectif d'un livre de lecture par élève semble être une condition importante. Il en est de même pour la multiplication des bibliothèques scolaires et la culture du goût de la lecture chez les élèves.**

A l'issue de la présente restitution, le MEBA dispose désormais de trois rapports sur les acquis scolaires, fruits de trois enquêtes.

- La première réalisée entre 2001 à 2004 a concerné le français et les mathématiques dans toutes les classes du primaire sauf le CP1.
- Les deux dernières ont été réalisées en 2005 et en 2006 avec l'appui technique d'experts canadiens en évaluation des acquis scolaires

La réalisation de l'évaluation des acquis en 2007 touchera les classes de CE1 et de CM2. Elle aura alors permis de boucler tout le cycle primaire. Ce sera sans doute le moment de déterminer une périodicité des prochaines enquêtes en connaissance de cause et de mûrir les mécanismes d'exploitation optimale des résultats ainsi générés.

Annexes

Trois annexes complètent ce rapport. Il s'agit de celles-ci :

- Quelques précisions sur les compilations;
- Techniques d'analyses statistiques utilisées;
- Contenu du rapport technique.

Annexe « A » - Quelques précisions sur les compilations

Comme indiqué, le rapport technique contient l'ensemble des compilations statistiques réalisées dans le cadre de cette analyse. Cette annexe inclut des renseignements permettant de mieux comprendre le sens des tableaux produits. Il apparaît important de fournir quelques renseignements d'ordre technique afin d'avoir une meilleure compréhension de certains éléments du présent rapport.

Les omissions de réponses

Certains élèves, enseignants et directeurs n'ont pas fourni de réponses aux questions posées. Parfois, ces omissions de réponses sont numériquement très importantes. Lorsqu'il s'agit d'une question comportant une réponse du type « oui » ou « non », on pourrait croire que l'absence de réponse correspond au choix « non »; il peut aussi s'agir d'un oubli. Dans le cas d'une question requérant une réponse numérique, il est possible que le répondant veuille indiquer la valeur « 0 ». On ne peut cependant pas être assuré du sens à accorder à ces omissions de réponses.

Voilà pourquoi, au moment du calcul des distributions de fréquences, il a été convenu de ne pas exclure les absences de réponses. Ceci diminue les proportions de répondants choisissant les options de réponses puisque les omissions constituent alors un choix supplémentaire. Il est entendu que pour le traitement des valeurs numériques, il a été nécessaire de retrancher les absences de réponses avant de réaliser les calculs souhaités.

Pour les tableaux établissant les liens entre les réponses des élèves, des enseignants ou des directeurs et les notes obtenues par les élèves aux épreuves, les omissions de réponses aux questions analysées furent exclues. Par conséquent, le nombre d'élèves considérés au moment des calculs varie d'un tableau à l'autre.

Les marges d'erreurs

Le rapport technique indique les marges d'erreurs à un niveau de confiance de 95% par rapport aux fréquences observées et aux notes obtenues. Le coefficient statistique utilisé est l'erreur type utilisant la formule de calcul permettant l'inférence à l'ensemble de la population objet de l'évaluation; l'indice obtenu a été multiplié par 1,96 afin de disposer d'une marge d'erreur à un niveau de confiance de 95%. Le présent rapport ne contient pas les valeurs des marges d'erreurs. Cependant, les commentaires en tiennent compte. Là où il y a une différence significative entre des résultats moyens, une note le signale; l'astérisque a été utilisé dans ce cas. Le rapport technique rend compte des marges d'erreurs tant pour les distributions que pour les résultats moyens.

Les liens avec les notes moyennes

Des tableaux contiennent des fréquences et des notes moyennes établies à partir de liens entre les réponses fournies par les élèves, les enseignants ou les directeurs et les résultats obtenus par les sous-groupes alors constitués. Dans un premier temps, la distribution de fréquences pour les options de réponses est donnée. Il faut noter ici que les absences de réponses à la question analysée ont été exclues des tableaux. Ceci explique que les totaux et les pourcentages peuvent être différents de ceux présentés dans d'autres sections de ce rapport ou dans des tableaux inclus dans le rapport technique. Par la suite, sont affichées les notes moyennes sur 100 obtenues par chaque sous-groupe d'élèves constitué à partir des choix de réponses. Un même tableau comprend habituellement plusieurs questions traitant d'un même thème. Quant aux notes obtenues, elles sont regroupées par disciplines (français, mathématiques et sciences) dans un tableau.

Annexe « B » – Techniques d’analyses statistiques utilisées

Plusieurs techniques peuvent être utilisées pour rendre compte des résultats obtenus à la suite de l’administration d’une enquête sur les acquis scolaires. Les analyses réalisées sont ordinairement choisies pour répondre aux besoins du ou des publics qui utiliseront les résultats obtenus. Les travaux réalisés par la DEP à la suite de l’administration de mai 2006 de cette enquête sur les acquis scolaires concernent principalement : i) le traitement de l’information collectée; ii) la préparation des bases de données nécessaires à la réalisation de compilations diverses; iii) l’exécution de compilations statistiques de premier niveau permettant une communication à un large public; iv) la préparation d’un rapport d’évaluation destiné à un large public. Le présent rapport technique contient la série des tableaux statistiques produits pour appuyer les conclusions présentées dans le rapport d’évaluation destiné à un large public. Il serait souhaitable que des analyses complémentaires soient réalisées dans le but de répondre à certaines questions spécifiques.

Cette annexe présente les principales techniques retenues pour produire les tableaux statistiques qui figurent dans le rapport technique ou le rapport d’évaluation.

Erreur type d’échantillonnage

L’enquête 2006 s’est réalisée à l’aide d’échantillons prélevés à partir d’une population totale. Plusieurs techniques d’échantillonnage peuvent être retenues. Si l’on souhaite généraliser à la population totale les indices statistiques calculés à partir d’un échantillon, il faut accepter une marge d’erreur. Cette marge variera en fonction de plusieurs facteurs comme la taille de l’échantillon, le plan d’échantillonnage, la variation des valeurs observées dans l’échantillon ou bien dans la population elle-même. L’erreur type permet d’estimer cette marge d’erreur qu’il faut accepter si l’on souhaite généraliser à la population ce qui a été observé dans l’échantillon prélevé. Le facteur multiplicatif de 1,96 a été utilisé afin d’obtenir une marge d’erreur (qui est désignée dans le rapport sous l’expression « marge de confiance » ou « intervalle de confiance ») à un niveau de certitude de 95%, c’est-à-dire que la statistique calculée sera située 19 fois sur 20 entre les limites calculées. De tels coefficients pour les fréquences et pour les résultats moyens ont été calculés.

Distributions de fréquences

Par rapport à chaque variable recueillie dans le cadre de l’enquête, des proportions que représente chacune des valeurs observées ont été calculées. Lorsque jugé approprié, il y a eu regroupements de codes sous la forme de légendes comportant de courts textes explicitant les codes présents dans la base de données; de tels regroupements de valeurs ont particulièrement été réalisés avec les valeurs numériques.

Analyse d’items

L’analyse d’item permet l’estimation de la qualité métrique de chaque item faisant partie d’un test ou d’une épreuve. Trois aspects ont été analysés à l’aide d’indices statistiques appropriés :

- la difficulté des items par l’utilisation des proportions de réussite (indice souvent désigné sous le vocable « valeur-p) ;
- la discrimination des items à l’aide du coefficient de corrélation item/test; c’est la corrélation du point biserial utilisant la formule statistique dite « corrigée », c’est-à-dire le retrait des valeurs de l’item analysé au moment de l’établissement des statistiques qui a été utilisée ;
- la cohérence interne du test à l’aide du coefficient Alpha de Cronbach.

Analyse du fonctionnement différencié des items

L'analyse du fonctionnement différencié des items (FDI) cherche essentiellement à identifier les items ayant tendance à être à l'écart des autres pour une même habileté théorique dominante et ce, pour l'ensemble des sous-groupes concernés. Un item est identifié comme ayant un FDI par rapport à l'ensemble des sous-groupes si des individus ayant un même degré d'habileté ont des probabilités différentes de répondre correctement à l'item. Il existe plusieurs techniques pour réaliser une telle analyse. Si l'on doit examiner le fonctionnement différencié des items par rapport à deux groupes, la technique du Mentel-Haenszel se référant à deux groupes est alors utilisée. Le fonctionnement différencié des items selon le sexe et la zone d'implantation a été examiné.

Calcul de résultats moyens

Le calcul de résultats moyens permet d'obtenir les proportions de réussite pour les items à choix multiple dont les réponses sont fournies à l'aide d'une valeur alphabétique ou d'une valeur numérique. En plus de compilations réalisées par rapport à chaque item, il y a eu production de résultats moyens aux différents regroupements d'items correspondant au tableau de spécification. Des erreurs types ont aussi été calculées par rapport à chaque résultat moyen pour être en mesure d'inférer les résultats à la population totale.

Production de tableaux de résultats moyens

Il y a eu compilation de statistiques rendant compte de résultats moyens obtenus par rapport aux valeurs rattachées à des questions d'opinion ou aux valeurs observées à certaines variables. Ces tableaux et les graphiques qui illustrent les résultats obtenus permettent de se prononcer sur l'importance des différences observées entre des groupes d'élèves, d'enseignants ou de directeurs. La disponibilité des marges de confiance permet d'identifier les différences statistiquement significatives (au niveau choisi, c'est-à-dire à 95% de confiance). Au moment de la réalisation de ces calculs, les valeurs manquantes ont été exclues pour ne retenir que les enregistrements ayant des valeurs valides.

Production de tableaux de fréquences

Les tableaux de fréquences mettent en relation deux ou trois distributions de fréquences. Ces compilations informent sur la distribution des valeurs d'une variable (par exemple, le sexe) par rapport à une autre (par exemple, la zone). Des tests statistiques rendent compte des liens qui peuvent s'établir entre les deux ou trois variables retenues par rapport à une distribution dite « attendue ». C'est la valeur du khi-deux qui a été utilisée pour se prononcer sur ces liens possibles. On rappelle que la valeur du khi-deux exprime l'importance de la différence entre une distribution observée et une distribution théorique. Plus les écarts entre les effectifs théoriques et observés sont grands, plus la valeur est grande. Au moment de l'interprétation de la valeur obtenue à la suite du calcul du khi-deux, il faut tenir compte du nombre d'éventualités faisant partie de l'analyse. Ici, il s'agit du nombre de cellules constituées par la mise en relation des deux séries de réponses aux variables comparées. On peut retenir plusieurs seuils de confiance lors de l'interprétation d'une valeur de khi-deux. Si celui-ci est supérieur à la valeur limite du khi-deux indiqué dans la table pour le seuil choisi, on doit admettre que la différence constatée est trop importante pour être le résultat des seules fluctuations fortuites.

Calcul de coefficient de corrélation

Une corrélation est le rapport entre deux ou plusieurs phénomènes qui varient en relation l'un avec l'autre. Pour établir des liens entre des résultats moyens ou bien entre des résultats moyens et certaines variables, c'est le coefficient de corrélation de Pearson qui a été utilisé. Quant aux corrélations « items/épreuve », c'est – comme indiqué plus haut – la corrélation du point biserial qui a été utilisée.

Utilisation d'analyses factorielles

Cette technique permet d'identifier la redondance entre certaines variables présentes dans les données recueillies et le regroupement des variables par rapport à certains « facteurs » ou « thèmes ». Les résultats obtenus à la suite de cette analyse fournissent des informations pour établir une structure de regroupement des variables choisies.

Production de modèles explicatifs à l'aide de la régression multiple

À la suite de l'utilisation de cette technique, on dispose d'une liste des variables les plus étroitement reliées à la variable que l'on souhaite prédire. Il y a réduction des variables aux plus significatives sans redondance. Des coefficients de corrélation rattachés à chaque variable et cumulativement informent sur les liens qui s'établissent avec la variable que l'on souhaite prédire (pour une enquête sur les acquis scolaires, il s'agit habituellement du résultat moyen). C'est la technique dite « stepwise » qui a été retenue.

Production de modèles de hiérarchisation

Cette procédure identifie des groupes d'enregistrements ou de variables assez homogènes en utilisant une formule qui retient au départ chaque enregistrement ou variables afin d'obtenir une combinaison de regroupements homogènes. Il existe plusieurs techniques pour établir une telle hiérarchisation. La procédure dite de « classification par arbre » crée un modèle de classification sous la forme d'un arbre hiérarchique. Cette technique classe les enregistrements (ici les élèves) par rapport à certaines caractéristiques ou valeurs de prédiction des résultats obtenus à l'un ou l'autre épreuve administrée à l'enquête 2006. On calcule par la suite le résultat moyen de chaque groupe constitué.

Annexe « C » – Contenu du rapport technique

Ce rapport d'évaluation présente les résultats de l'évaluation réalisée auprès d'échantillons d'élèves de CP2 et de CM1 au cours de l'année scolaire 2005-2006 dans le cadre des enquêtes sur les acquis scolaires. Un tel rapport destiné à des publics variés ne peut contenir l'ensemble de l'information recueillie via le mécanisme mis en place. C'est le rapport technique qui fournit l'ensemble des renseignements collectés lors de l'administration en mai 2006 des épreuves et des questionnaires aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école. Nous avons regroupé l'information par rapport à plusieurs « volumes » afin d'en faciliter la consultation. Voici un sommaire du contenu du rapport technique et de sa répartition en six volumes.

Le volume 1 Mise en place du mécanisme d'évaluation est formé de quatre parties présentant le plan d'échantillonnage, les épreuves utilisées ainsi que les analyses statistiques reliées aux caractéristiques docimologiques des épreuves administrées.

Le volume 2 Résultats obtenus comprend trois parties touchant les résultats obtenus aux épreuves de français (épreuves écrites et la lecture à haute voix), de mathématiques et de sciences de la nature pour les élèves de CM1. Une section rend compte des réponses fournies par les enseignants sur l'occasion d'apprendre pour leurs élèves des domaines évalués par les épreuves.

Le volume 3 Questionnaire de l'élève : fréquences et liens avec les résultats obtenus se compose de cinq parties reliées aux questions complémentaires disponibles sur les élèves évalués. On présente tout d'abord les questionnaires administrés aux élèves ainsi que les résultats obtenus aux épreuves par rapport aux réponses fournies à ces questions complémentaires.

Le volume 4 Questionnaires au personnel et liens avec les résultats des élèves comprend six parties reliées aux questionnaires administrés aux enseignants et aux directeurs d'école. En plus de présenter les fréquences obtenues aux questions posées, plusieurs tableaux statistiques informent sur les liens entre les réponses fournies et les résultats obtenus par les élèves évalués.

Le volume 5 Analyses complémentaires regroupe deux parties touchant d'une part des liens entre des variables descriptives présentés sous la forme de tableaux de fréquences et d'autre part les résultats d'analyses multivariées.

Le volume 6 Commentaires exprimés et annexes rapporte les commentaires exprimés par les enseignants et les directeurs d'école. Quelques annexes complètent ce volume.

Voici la liste des différentes parties contenues les volumes prévus.

Volume 1 Mise en place du mécanisme d'évaluation

- Première partie – Les échantillons évalués
- Deuxième partie - Rattachement des items aux tableaux de spécification
- Troisième partie - Analyse classique d'items
- Quatrième partie - Analyse du fonctionnement différencié des items

Volume 2 Résultats obtenus

- Cinquième partie - Tableaux de résultats moyens
- Sixième partie – Épreuve de lecture
- Septième partie – Occasion d'apprendre

Volume 3 Questionnaire de l'élève : fréquences et liens avec les résultats obtenus

- Huitième partie - Questionnaire aux élèves de CP2
- Neuvième partie - Fréquences obtenues aux questions posées aux élèves de CP2
- Dixième partie - Questionnaire aux élèves de CM1
- Onzième partie - Fréquences obtenues aux questions posées aux élèves de CM1
- Douzième partie - Liens entre les réponses des élèves au questionnaire et leur rendement aux épreuves

Volume 4 Questionnaires au personnel et liens avec les résultats des élèves

- Treizième partie - Questionnaire aux enseignants
- Quatorzième partie - Fréquences obtenues aux questions posées aux enseignants
- Quinzième Partie - Liens entre les réponses des enseignants au questionnaire et le rendement scolaire de leurs élèves
- Seizième partie - Questionnaire aux directeurs d'école
- Dix-septième partie - Fréquences obtenues aux questions posées aux directeurs
- Dix-huitième partie - Liens entre les réponses des directeurs au questionnaire et les résultats obtenus par les élèves évalués

Volume 5 Analyses complémentaires

- Dix-neuvième partie – Tableaux de fréquences
- Vingtième partie – Analyses multivariées

Volume 6 Commentaires exprimés et annexes

- Vingt et unième partie – Dépouillement des commentaires exprimés par les enseignants
- Vingt-deuxième partie – Dépouillement des commentaires exprimés par les directeurs d'école
- Annexes
 - Annexe « A » Principales techniques d'analyses statistiques utilisées
 - Annexe « B » Procédures SPSS
 - Annexe « C » Notes pour interpréter les résultats des analyses multivariées