



# Mesures, évolutions et gestion de la qualité des apprentissages

L'école primaire africaine a une mauvaise réputation quant à la qualité des enseignements dispensés et le niveau des élèves qui en sortent. Or les acquis scolaires constituent bien la finalité de la scolarisation primaire universelle. Malgré l'absence d'une enquête à l'échelle du continent, ce chapitre mobilise toutes les données disponibles pour dresser un panorama de la qualité en Afrique, et questionner l'argument souvent avancé d'un choix exclusif entre quantité et qualité. Cet argument ne résiste pas à l'analyse, puisqu'il s'avère que certains pays ont su faire face à la hausse des scolarisations en garantissant un niveau sinon supérieur du moins identique. Ce chapitre éclaire également les très grandes disparités qui caractérisent les systèmes éducatifs, où se côtoient excellence et absence de connaissances de base, et qui soulignent les carences en matière de gestion et de pilotage de ces systèmes.

La question de la qualité des apprentissages est devenue une préoccupation majeure dans le débat sur l'éducation en Afrique. Le pessimisme est d'ailleurs de rigueur. Qui n'a pas entendu dire que la qualité de l'éducation baissait ? Que les enfants apprennent moins aujourd'hui qu'hier ? Derrière ces impressions courantes se cachent pour l'analyste de redoutables questions méthodologiques. Il n'est pas en effet aussi simple de comparer dans le temps l'évolution de la qualité de l'enseignement. Tout d'abord, la mesure est en soi délicate et nécessite d'être renouvelée dans le temps. Ensuite, les systèmes éducatifs ont vu leurs objectifs évoluer et les évaluer aujourd'hui à l'aune des caractéristiques des systèmes éducatifs d'il y a 30 ou 40 ans n'a guère de pertinence. Quelle légitimité y aurait-il à comparer une école à visée élitiste, dont l'un des principaux objectifs était de former les agents de l'administration, et qui de fait scolarisait très peu d'élèves, avec une école qui se veut démocratique, c'est-à-dire ouverte à tous, et dont l'objectif central est de contribuer au développement économique et social des nations africaines ?

Il faut donc être très attentif aux comparaisons réalisées, entre pays mais aussi dans le temps, même si ces dernières sont essentielles à l'appréciation des différentes situations nationales. La comparabilité des données constitue un enjeu majeur pour l'évaluation de la qualité des apprentissages. Or, la disponibilité de données satisfaisantes à différentes périodes et dans plusieurs pays demeure largement insuffisante en Afrique. Néanmoins, des progrès importants ont été réalisés dans ce domaine au cours des deux dernières décennies, que ce soit à travers la participation de quelques pays à des enquêtes internationales, le développement de programmes d'évaluation régionaux comme le PASEC et le SACMEQ ou bien à travers l'intégration de mesures de l'alphabétisation dans les enquêtes auprès des ménages<sup>1</sup> qui se sont généralisées sur le continent. La première partie de ce chapitre, en mobilisant ces différentes sources de données, tentera de dresser le panorama de la situation de la qualité des apprentissages sur le continent.

Un aspect important du débat sur l'éducation africaine se focalise autour de la relation entre quantité et qualité. Ainsi, un argument souvent avancé est que le prix à payer à l'extension de la scolarisation est la dégradation de la qualité des apprentissages. Il est indiscutable que l'école qui est promue par l'Education pour tous, au-delà de la scolarisation de tous les enfants dans l'enseignement primaire, se doit de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et compétences de base. L'évolution récente des scolarisations doit être mise en relation avec les apprentissages scolaires pour donner une image plus complète de l'évolution des systèmes éducatifs. La seconde partie de ce chapitre cherchera donc à renseigner cet aspect en utilisant à nouveau différentes sources de données.

<sup>1</sup> Exemple des enquêtes MICS ou EDS, cf. encadré 4.1.

Une spécificité des systèmes éducatifs africains réside dans le fait qu'une part importante des différences d'acquisitions scolaires est imputable aux écoles. Les très fortes disparités entre établissements scolaires seront largement mises en évidence et discutées dans la 3<sup>ème</sup> partie. Les analyses montrent que la réduction de ces disparités constitue un enjeu majeur pour toute politique d'amélioration de la qualité de l'éducation. Ces fortes disparités entre établissements soulignent les problèmes de pilotage des systèmes éducatifs en matière de qualité des apprentissages.



© UNESCO BREDA - Mario Bels

# 1. Panorama de la qualité des apprentissages dans l'éducation de base en Afrique

Pour tenter de dresser le panorama de la qualité des apprentissages en Afrique, il est nécessaire de s'inscrire dans une double perspective. Pour situer le niveau de performance en matière de qualité des apprentissages des pays africains, une première perspective consiste à procéder à des comparaisons avec d'autres pays du monde. La seconde perspective s'attache à comparer les pays africains entre eux pour apprécier la diversité des situations existantes sur le continent. Ces investigations nécessitent des données internationales comparables. Pour cela, on peut mobiliser deux types de données issues de différentes sources.

- Les résultats aux enquêtes internationales constituent la mesure la plus commune en la matière même s'ils ne doivent pas être interprétés de manière trop sommaire. Ces enquêtes se sont multipliées et tendent à devenir des références incontournables dans de nombreux pays, c'est notamment vrai pour PISA<sup>2</sup> dans les pays de l'OCDE mais aussi pour les enquêtes TIMSS<sup>3</sup> et PIRLS<sup>4</sup>. Cependant, la participation des pays africains à ces grandes enquêtes demeure largement insuffisante. Les résultats des quelques pays qui ont participé à ces enquêtes apparaissent d'autant plus intéressants puisqu'ils constituent un point de repère auquel on peut utilement se référer dans d'autres comparaisons. En outre, l'existence de programmes régionaux d'évaluation des acquis comme le PASEC et le SACMEQ permet de comparer un certain nombre de pays africains entre eux et de compléter ainsi l'information dont on dispose.
- Un second type de données, peu utilisé jusqu'ici, peut être mobilisé. Il s'agit des données sur l'alphabétisation qui sont collectées de plus en plus régulièrement dans les enquêtes auprès des ménages qui tendent à se développer à travers le monde (cf. encadré 4.1). Si cette mesure est limitée, elle correspond toutefois à une dimension jugée essentielle de l'éducation de base. Il est donc très intéressant d'apprécier les performances relatives des systèmes éducatifs en matière d'alphabétisation. Il s'agit là d'une information complémentaire très utile pour un panorama de la qualité des apprentissages en Afrique.

## 1.1 Le positionnement des pays africains dans les enquêtes internationales

La participation des pays africains aux grandes enquêtes internationales a été pour le moins timide comme le rappellent Kellaghan et Greaney (2004). Seuls quelques-uns se sont aventurés dans ce type d'exercice et il n'est donc pas possible de procéder à des comparaisons à large échelle entre pays africains à partir de ces données. Cependant, les résultats enregistrés constituent un point de repère indispensable pour quiconque cherche à évaluer les performances des systèmes éducatifs africains en matière d'acquisitions scolaires.

Dans l'ensemble, il ne faut pas cacher que les résultats obtenus sont très modestes au regard de ceux des autres pays. Les pays africains se classent loin derrière les pays industrialisés mais sont aussi souvent devancés par d'autres pays en développement. Pour ce qui est de PISA, le plus récent de ces grands programmes internationaux, seule la Tunisie y a participé en 2003 et en 2006<sup>5</sup>. Contrairement aux autres programmes internationaux, il ne cible pas un niveau du système éducatif mais un âge donné des élèves<sup>6</sup>. Ainsi, PISA s'attache à évaluer les acquisitions des élèves de 15 ans en lecture, culture mathématique et culture scientifique dans les 30 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. L'objectif de PISA est d'évaluer l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne à l'approche du terme de la scolarité obligatoire. En 2003, dans les trois domaines étudiés, la Tunisie se classe systématiquement dans les deux ou trois derniers sur 40 pays et se situe très en retrait par rapport aux performances des pays de l'OCDE (OCDE, 2004). A titre

2 PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment).

3 TIMSS : Third International Mathematics and Science Study puis Trends in International Mathematics and Science Study.

4 PIRLS : Progress in International Literacy Study.

5 Les premières collectes de données de PISA ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003 et en 2006. La prochaine est prévue pour 2009. Seuls les résultats de 2003 sont actuellement disponibles.

6 Ce qui implique de disposer d'informations individuelles sur les élèves qui sont rarement disponibles dans les bases de données scolaires des pays africains.

d'illustration, les élèves tunisiens obtiennent en mathématiques un score moyen de 359 alors que les 20 pays les plus performants ont des scores moyens supérieurs à 500 : l'écart est donc tout à fait considérable.

La Tunisie a également participé en 2003 à l'enquête TIMSS avec quatre autres pays africains : l'Afrique du Sud, le Botswana, le Ghana et le Maroc. Cette enquête vise à évaluer les acquis en mathématiques et en sciences après quatre et huit années de scolarité. En 8<sup>ème</sup> année, les élèves tunisiens ont un âge moyen de 14,8 ans soit quasiment le même âge que les élèves testés à PISA. Un résultat marquant est que la Tunisie, bien qu'ayant des résultats très modestes qui ne sont pas sans rappeler ceux de PISA, devance les quatre autres pays en mathématiques et en sciences. En termes de scores moyens, les écarts sont même particulièrement marqués avec l'Afrique du Sud et le Ghana qui présentent des résultats très faibles (cf. tableau 4.1). Les pays africains se classent donc en fin de tableau dans cette évaluation avec des scores relativement éloignés de la moyenne internationale qui traduisent des performances très modestes. On observe cependant une variété assez importante des résultats selon les pays.

**Tableau 4.1 : Les performances des pays africains dans l'enquête TIMSS 2003 (8<sup>ème</sup> année de scolarité)**

	Score moyen de mathématiques	Rang	Score moyen de science	Rang
Afrique du Sud	264 (5,5)	45/45	244 (6,7)	45/45
Botswana	366 (2,6)	42/45	365 (2,8)	43/45
Ghana	276 (4,7)	44/45	255 (5,9)	44/45
Maroc	387 (2,5)	40/45	396 (2,5)	40/45
Tunisie	410 (2,2)	35/45	398 (4)	38/45
Ensemble des pays	467 (0,5)	/	474 (0,6)	/

Source : Martin M.O., et al. (2004a et 2004b)

Ces résultats qui interviennent après huit années de scolarité traduisent les acquisitions en mathématiques et en sciences de ce que l'on considère généralement comme l'éducation de base. Lors de cette évaluation, des tests de mathématiques et de sciences ont également été administrés en 4<sup>ème</sup> année, soit à l'école primaire, pour 25 pays mais seuls le Maroc et la Tunisie y ont participé parmi les pays africains. Ces deux pays occupent à nouveau les deux dernières places du classement, encore une fois loin de la moyenne internationale.

En ce qui concerne d'autres disciplines comme la lecture ou la compréhension écrite, il n'existe pas d'enquêtes où plusieurs pays africains auraient participé comme pour TIMSS. En plus de la Tunisie avec PISA, on peut évoquer la participation du Maroc à PIRLS 2001 qui concernait les acquis en lecture pour la 4<sup>ème</sup> année d'enseignement. A nouveau, les résultats sont très éloignés de la moyenne internationale qui est de 500 puisque le Maroc affiche un score de seulement 350 et se classe en 34<sup>ème</sup> position sur 35 pays.

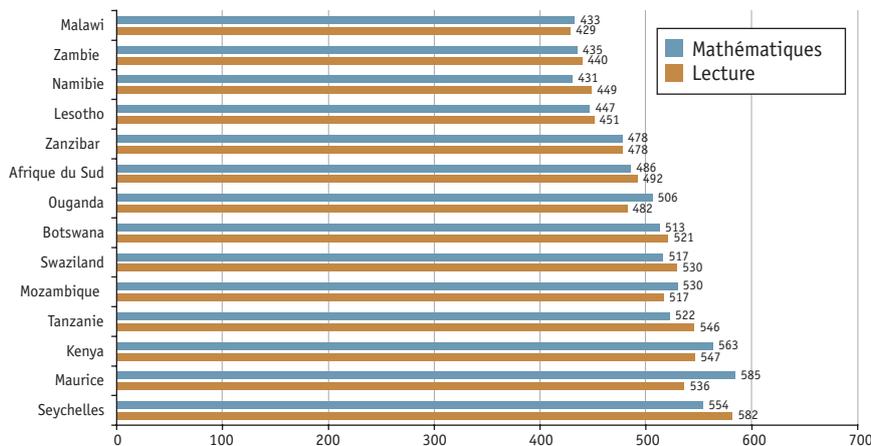
Il convient bien sûr de relativiser les résultats présentés, notamment parce que ces enquêtes internationales ont été conçues avant tout pour les pays développés et qu'elles ont été réalisées dans des contextes très différents. Malgré tout, ils fournissent des indications très intéressantes sur la situation des pays africains par rapport aux exigences internationales en matière d'acquisitions scolaires. Deux constats marquants peuvent être retenus. Primo, les pays africains affichent des performances très éloignées de la moyenne internationale dans les enquêtes évoquées et, secundo, il existe une grande variété des résultats parmi les cinq pays africains considérés. Il s'agit là d'une vision partielle de la situation en matière de qualité des apprentissages dans les pays africains qu'il est nécessaire d'enrichir avec d'autres données.

## 1.2 Des disparités importantes

L'Afrique du Sud et le Botswana ont également participé à une enquête régionale menée par le SACMEQ<sup>7</sup> entre 2000 et 2002 en 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire auprès de 14 pays d'Afrique australe et orientale. Les tests portaient sur l'anglais et les mathématiques. Cette enquête présente l'intérêt de mettre en perspective les résultats de ces deux pays, pour lesquels on dispose d'autres données, avec d'autres pays africains.

On remarque d'emblée que les résultats sont similaires à ceux de l'enquête TIMSS puisque le Botswana devance l'Afrique du Sud (cf. graphique 4.1). De plus, on note que ces deux pays n'apparaissent pas du tout atypiques par rapport aux autres pays africains. Le Botswana apparaît un peu au-dessus de la moyenne, qui s'établit par construction à 500, aussi bien en anglais qu'en mathématiques alors que l'Afrique du Sud se situe en dessous dans les deux disciplines. Cela montre que les résultats précédents nous fournissent une image assez fidèle de la situation moyenne des pays africains, à savoir un niveau moyen de qualité des apprentissages très modeste.

**Graphique 4.1 : Les scores de mathématiques et de lecture aux tests SACMEQ II**



Source : SACMEQ

Un autre aspect marquant est la très grande diversité entre les pays. On observe des écarts considérables entre des pays comme le Kenya ou la Tanzanie d'une part, et la Namibie, la Zambie et le Malawi d'autre part, avec toute une gamme de situations intermédiaires.

Il existe des informations similaires pour certains pays francophones à travers les résultats du programme PASEC<sup>8</sup> qui évalue les acquis des élèves en français et mathématiques en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire (cf. graphique 4.2). Les résultats retenus ici sont issus d'évaluations réalisées entre 1996 et 2005<sup>9</sup> en 5<sup>ème</sup> année d'école primaire. A l'instar des résultats obtenus par le SACMEQ, on observe de grandes différences entre pays avec des résultats particulièrement modestes en Mauritanie<sup>10</sup>, en République Centrafricaine (RCA), au Bénin et au Tchad. Même si l'on ne peut pas rattacher ces résultats à ceux d'enquêtes internationales comme on l'a fait précédemment, ils dessinent une situation assez proche de celle des pays anglophones caractérisée par des scores moyens dans l'ensemble assez modestes et des différences importantes entre pays.

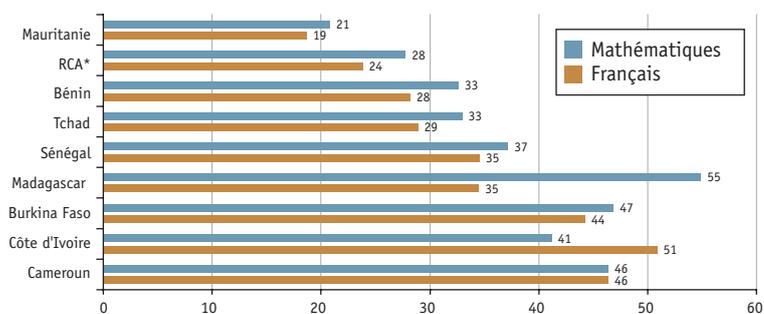
<sup>7</sup> Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.

<sup>8</sup> Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemem (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage).

<sup>9</sup> A l'exception de la République Centrafricaine où l'évaluation a été réalisée en 2006 par le Pôle de Dakar avec les instruments et les procédures d'enquête du PASEC.

<sup>10</sup> Le bilinguisme (arabe-français) distingue la Mauritanie des autres pays et doit être pris en compte puisque les tests du PASEC sont en français.

**Graphique 4.2 : Les scores de mathématiques et de français aux tests PASEC de 5<sup>ème</sup> année (score sur 100)**



Source : PASEC et Pôle de Dakar pour la RCA

Il convient de rappeler ici que le score moyen obtenu aux épreuves de connaissances est un indicateur de performance assez sommaire puisqu'il ne rend pas compte, par exemple, de la diversité des situations au sein des pays. Le tableau 4.2 met en évidence cette diversité pour les résultats du PASEC en français et mathématiques en présentant l'écart-type et le coefficient de variation<sup>11</sup>. On constate que ce dernier est assez élevé et varie entre 29% en Côte d'Ivoire et 65% en Mauritanie<sup>12</sup>. L'hétérogénéité des résultats des élèves apparaît donc relativement marquée et c'est d'autant plus vrai que le score moyen des pays est faible. Cela illustre le fait que même un score moyen très faible dans un pays peut cacher de très grandes différences d'acquisitions entre élèves.

**Tableau 4.2 : Les disparités au sein des pays**

Pays	Ecart-type	Coefficient de variation
Burkina Faso	13,9	30%
Côte d'Ivoire	13,3	29%
Sénégal	15,4	43%
Mauritanie	12,8	65%
Tchad	14,1	46%
Bénin	15,9	52%
Cameroun	15,7	34%
Madagascar	13,0	29%
RCA	14,1	54%

Source : PASEC, Pôle de Dakar

De façon générale, on trouve côte à côte dans les systèmes éducatifs africains des élèves avec des niveaux moyens sans commune mesure. Si l'on prend l'exemple du Cameroun en mathématiques, on constate qu'un peu plus de 6% des élèves ont des scores si faibles qu'ils sont inférieurs ou égaux au score qu'ils pourraient obtenir en moyenne en répondant au hasard aux tests alors qu'environ 5% des élèves ont des scores supérieurs à 80 sur 100, c'est-à-dire qui relèvent de l'excellence<sup>13</sup>.

L'exemple camerounais illustre bien la situation des pays africains et montre qu'il faut se garder d'une image simpliste où tous les élèves auraient un niveau extrêmement bas. Il existe en fait une diversité importante des résultats des élèves qui suggère une situation complexe et laisse entrevoir l'existence de marges de manœuvre importantes pour l'amélioration de la qualité des apprentissages.

11 L'écart-type rend compte de la dispersion des résultats, cependant le coefficient de variation qui est le rapport entre l'écart-type et la moyenne permet de relativiser cette dispersion en fonction de la moyenne. Ainsi, la Mauritanie qui a l'écart-type le plus faible possède le coefficient de variation le plus élevé ce qui indique en fait une dispersion relative plus marquée.

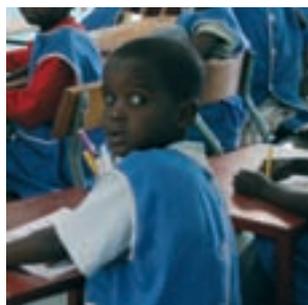
12 Il s'agit d'informations collectées en 1996 pour la Côte d'Ivoire et 2004 pour la Mauritanie.

13 A titre de comparaison, Bourdon (2007) obtient un score moyen de 61 aux tests PASEC administrés à des classes françaises choisies pour être proches de la moyenne nationale.

## 1.3 L'alphabétisation comme mesure de la qualité des apprentissages à l'école primaire

L'alphabétisation apparaît comme un enjeu majeur des premières années de scolarisation et, en tant que tel, il s'agit d'un indicateur de la qualité des apprentissages particulièrement intéressant. Le développement des enquêtes ménages permet de disposer de données sur l'alphabétisation pour un grand nombre de pays (cf. encadré 4.1). Pour ces pays, il est possible de mettre en relation le fait d'être ou non alphabétisé avec le nombre d'années d'études effectuées (Brossard et Foko, 2007). L'un des avantages de ces données sur l'alphabétisation est de disposer pour les pays africains d'une base comparative plus large que les enquêtes scolaires, tout en ouvrant la voie à des comparaisons avec d'autres régions du monde. Cependant, ces données présentent plusieurs limites qu'il faut garder à l'esprit à la lecture des résultats. Outre la mesure rudimentaire de l'alphabétisation disponible<sup>14</sup>, il faut mentionner le fait qu'on ne prend pas en compte d'autres dimensions importantes des apprentissages comme les connaissances en mathématiques par exemple. Enfin, ces données collectées auprès d'adultes renvoient une image de la situation qui prévalait dans les systèmes éducatifs quand ils les fréquentaient, soit plusieurs années en arrière. Ainsi, les résultats des individus de 22 ans qui ont été considérés dans les analyses qui suivent, renseignent sur la situation des systèmes éducatifs au début des années 90.

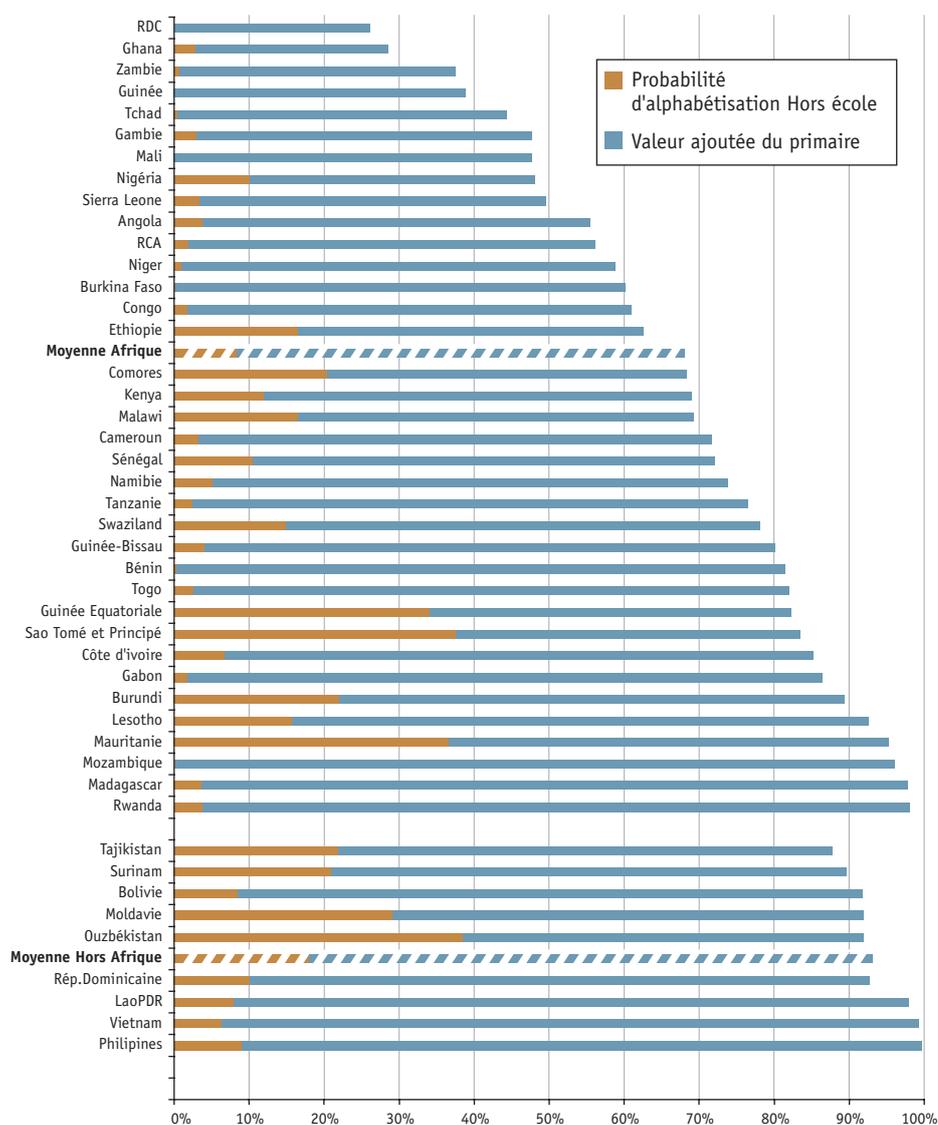
Le graphique 4.3 présente les probabilités d'être alphabétisé pour les individus ayant arrêté l'école après la classe de 6<sup>ème</sup> année (CM2 ou grade 6) et pour les individus qui ne sont jamais allés à l'école. La différence entre ces deux probabilités constitue ce qui peut être appelé la valeur ajoutée de l'école primaire par rapport aux autres vecteurs d'alphabétisation<sup>15</sup>. Si l'on considère dans un premier temps les pays africains, on observe une très grande diversité des situations. Ainsi, un adulte ayant validé six années de scolarité a 26 chances sur 100 d'être alphabétisé en République Démocratique du Congo et 98 chances sur 100 au Rwanda. La moyenne africaine s'établit à 68%, avec une valeur ajoutée pour six années d'école primaire validées de 60% dès lors que la probabilité d'alphabétisation hors de l'école s'établit à 8%. La probabilité d'être alphabétisé sans être allé à l'école est elle-même aussi extrêmement fluctuante, de 0% en République Démocratique du Congo à 37% en Mauritanie. Cet écart est lié à l'existence et à l'efficacité de programmes d'alphabétisation (cf. chapitre 5) et/ou de formes d'éducation traditionnelle comme en Mauritanie. Il faut naturellement rapprocher ces résultats des situations nationales et notamment des cas de conflits pour certains pays comme la République Démocratique du Congo.



14 Comme le rappelle l'encadré 4.1, selon les enquêtes, on se fonde sur la déclaration des individus ou sur un simple test de lecture où l'individu doit lire quelques lignes. Il existe des mesures beaucoup plus fines comme celles développées par le programme LAMP (cf. chapitre 5).

15 La valeur ajoutée de l'école retrace de la probabilité d'alphabétisation attachée à six années de scolarité la probabilité d'alphabétisation de ceux qui ne sont jamais allés à l'école.

**Graphique 4.3 : Mesure de l'alphabétisation après 6 années de scolarité primaire**



Les mêmes estimations ont été réalisées pour neuf pays en développement appartenant à d'autres régions du monde : la moyenne de la probabilité globale d'alphabétisation se situe à 93% soit 25 points au-dessus de la moyenne africaine. On remarque également beaucoup moins de variabilité autour de cette moyenne que dans les pays africains. Toutefois, si l'on ne considère que la valeur ajoutée de l'école primaire, l'écart semble moindre puisqu'elle se situe à 75% contre 60% dans les pays africains. Cela traduit, malgré tout, une efficacité moyenne de l'école africaine moins bonne que celle des autres pays en développement considérés ici. On note également que la probabilité d'être alphabétisé sans être allé à l'école est beaucoup plus élevée dans les pays non africains, 18% contre 8%. Une partie de l'écart observé sur la probabilité globale d'alphabétisation s'explique donc par des facteurs contextuels autres que la qualité des enseignements formels.

Globalement, l'efficacité moyenne de l'école primaire des pays africains à travers la mesure de l'alphabétisation apparaît moins bonne que celle observée dans d'autres pays en

développement. Au début des années 1990, la probabilité d'être alphabétisé après avoir accédé à la 6ème année de l'enseignement primaire a été estimée à environ 68% dans les pays africains, ce qui signifie qu'environ un élève sur trois n'était pas alphabétisé au terme de l'enseignement primaire, alors que ce chiffre atteint 93% dans les neuf pays en développement hors Afrique considérés. Cependant, c'est surtout la grande variété des situations qui est le trait le plus marquant en Afrique et qui souligne bien la nécessité de prendre en compte les situations nationales. Dans l'ensemble, on trouve des résultats relativement cohérents avec ceux des enquêtes sur les acquisitions des élèves.

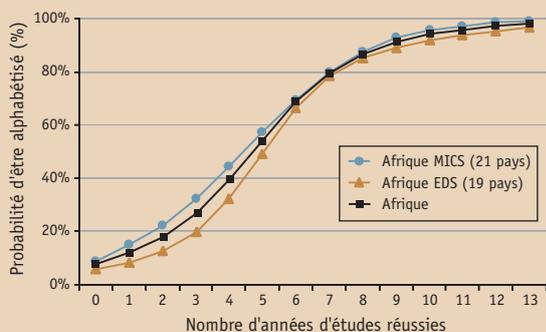
#### Encadré 4.1 : La mesure de l'alphabétisation dans les « enquêtes ménages »

Trois catégories d'« enquêtes ménages » sont utilisées dans ce chapitre pour estimer la probabilité d'alphabétisation des individus en fonction du niveau d'étude atteint : (i) les enquêtes démographie et santé (EDS) réalisées dans plus de 80 pays avec l'appui de l'USAID, (ii) les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) conçues pour évaluer les progrès par rapport aux objectifs relatifs au sommet mondial de l'enfance de 1990 et réalisées avec l'appui de l'UNICEF dans environ 60 pays et (iii) les enquêtes sur les indicateurs de base et de bien-être (QUIBB) initiées par la Banque mondiale et visant à collecter des indicateurs de bien-être pour l'analyse et le suivi de la pauvreté dans les pays africains.

Ces enquêtes, qui cherchent à collecter des informations sur l'environnement social et/ou économique des individus, sont réalisées sur de grands échantillons nationaux représentatifs de la population. Pour les pays africains dont les données sont disponibles, elles couvrent dans chaque pays un échantillon de 6 500 ménages et 38 000 individus en moyenne pour les MICS, 9 000 ménages et 45 000 individus pour les EDS et 10 800 ménages et 58 000 individus pour les QUIBB.

La mesure de l'alphabétisation résulte, dans les enquêtes QUIBB et MICS, de déclarations faites par l'individu. Par contre, dans les EDS, l'individu subit un test assez simple de lecture. Ainsi, on s'attend à ce que l'évaluation du degré d'alphabétisation des individus dans les enquêtes QUIBB et MICS soit biaisée (à la hausse). Lorsque les données des différentes enquêtes sont disponibles pour un même pays, on vérifie qu'un tel biais existe mais reste modéré. En outre, une quarantaine de bases de données sur les pays africains ayant été exploitées (21 MICS, 19 EDS et 3 QUIBB), il a été possible de comparer l'évolution de la probabilité individuelle d'être alphabétisé en fonction de la durée des études, selon le type de mesure utilisé. La comparaison des résultats moyens obtenus à partir des données MICS et des données EDS est illustrée dans le graphique ci-dessous. Il montre que l'évaluation de la performance moyenne du continent, en termes de probabilité d'alphabétisation selon la durée des études, conduit à des résultats proches selon qu'on utilise les données EDS ou les données MICS.

#### Comparaison de la probabilité d'alphabétisation selon la durée des études pour les adultes de 22-44 ans.



En conclusion, dresser un panorama de la qualité des apprentissages se heurte à deux obstacles majeurs que sont la complexité de la notion de qualité des apprentissages et l'insuffisance criante de données sur cet aspect. On a ici rassemblé les différentes informations existantes et réalisé de nouvelles analyses : en réunissant les informations relatives aux évaluations internationales, aux enquêtes régionales et celles issues des enquêtes auprès des ménages, on dispose d'un ensemble hétéroclite qui, à défaut d'analyse plus fine, permet cependant de faire ressortir les traits saillants en matière de qualité des apprentissages. On a pu, en effet, observer des convergences entre les différentes sources d'information mobilisées qui tendent à conférer une relative fiabilité aux résultats. Deux constats majeurs ressortent des différentes analyses menées. Tout d'abord, quand on la compare aux autres pays du monde, la performance moyenne des pays africains, quelle que soit la mesure des apprentissages retenue, apparaît nettement en retrait. L'existence d'un problème de qualité des apprentissages dans les systèmes éducatifs africains est donc relativement bien étayée par les faits, même si les contours demeurent encore quelque peu imprécis. Et pour cause, il s'agit du second constat majeur, une grande variété des situations selon les pays a été observée, ce qui montre bien que derrière le constat général se cachent des réalités nationales très différentes. En outre, une grande diversité existe aussi au sein des pays. Il faut donc éviter les conclusions simplistes qui voudraient que tous les élèves aient un niveau médiocre dans les systèmes éducatifs africains ; au contraire, l'excellence côtoie souvent l'absence d'acquis élémentaires. Ce constat souligne les importants problèmes d'équité existant au sein du secteur éducatif mais il est aussi porteur d'espoir puisqu'il montre qu'il est possible de dispenser une éducation de qualité dans les contextes étudiés.



## 2. Extension de la scolarisation primaire et qualité des apprentissages : loin des idées reçues

La situation générale de la qualité des apprentissages esquissée dans la partie précédente montre que les pays africains connaissent des difficultés notables dans ce domaine. Celle-ci est même particulièrement préoccupante dans certains pays. Ces résultats tendent donc à conforter l'idée très répandue que la qualité de l'éducation n'est pas bonne en Afrique même s'il a été montré que ce propos devait être fortement nuancé. Ce constat contribue à alimenter le discours sur la dégradation de la qualité de l'éducation qui n'est d'ailleurs pas l'apanage des pays africains. Toutefois, en Afrique, cette dégradation supposée de la qualité de l'enseignement est souvent imputée à la croissance massive des effectifs d'élèves. La question d'un arbitrage entre quantité et qualité émerge ici, avec cette idée simple qu'il faudrait nécessairement choisir entre une éducation de qualité et l'accès du plus grand nombre à l'école.

Depuis le début des années 1960, le changement d'échelle des systèmes éducatifs africains est indéniable avec des progrès considérables en matière de couverture scolaire, même si des efforts importants doivent encore être consentis pour atteindre la scolarisation primaire universelle. En revanche, on sait relativement peu de choses sur l'évolution de la qualité des apprentissages essentiellement en raison de l'insuffisance de données disponibles sur cette question. Il existe donc peu d'études factuelles sur la relation entre l'extension de la scolarisation et la qualité des apprentissages. Afin d'éclairer cette question, au cœur de la problématique de l'EPT, de nouvelles analyses ont été réalisées à partir des deux types de données utilisés dans la partie précédente, à savoir les mesures des acquis scolaires et les informations relatives à l'alphabétisation. Ces différentes mesures de la qualité des apprentissages sont mises en relation avec les indicateurs de scolarisation pour tester l'hypothèse d'une relation négative entre quantité et qualité.

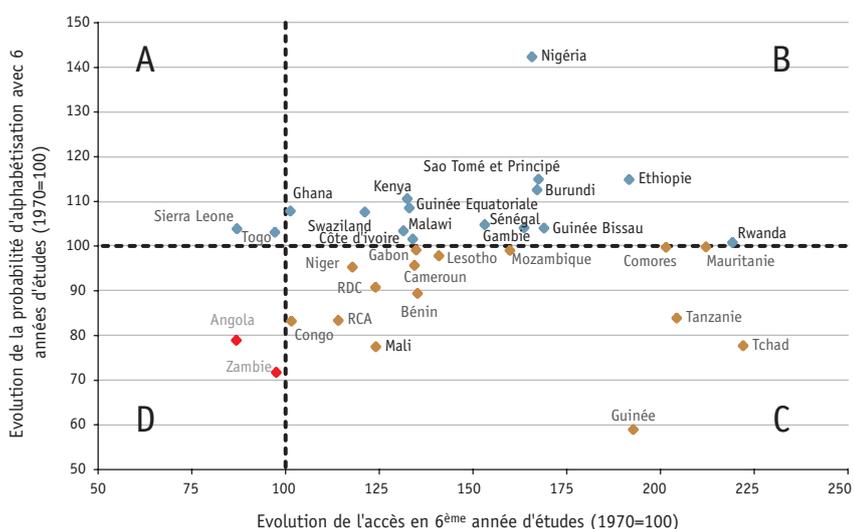
### 2.1 Les dynamiques en termes de scolarisation et d'alphabétisation entre 1970 et 1990

La mesure de l'alphabétisation sur des individus de plusieurs catégories d'âge, telle qu'elle existe dans les enquêtes ménages disponibles, permet d'avoir des informations sur les systèmes éducatifs à différentes périodes dans le temps. Ainsi, les individus de 22 ans interrogés au début des années 2000 renseignent sur les systèmes éducatifs du début des années 1990 lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire. De même, les individus de 42 ans renvoient au fonctionnement des systèmes éducatifs au début des années 1970. Il est donc possible, en quelque sorte, de remonter le temps et de comparer les systèmes éducatifs à 20 ans d'intervalle sur la base de leur capacité à alphabétiser durablement les élèves.

Dans le graphique 4.4, on met en relation l'évolution de la probabilité d'alphabétisation pour ceux ayant atteint la 6<sup>ème</sup> année d'enseignement avec l'évolution du taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année. Le début des années 1970, considéré en base 100, est représenté par les deux axes en pointillés. L'intersection des deux axes correspond pour chaque pays à sa situation au début des années 1970, il est donc très facile à la lecture du graphique d'apprécier directement l'évolution qu'a connue chacun des pays. Le quadrant B correspond aux pays qui ont progressé à la fois sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif. Ils se révèlent relativement nombreux et comptent majoritairement des pays anglophones mais, si l'on excepte le Nigeria, les progressions en matière d'alphabétisation sont nettement moins marquées que celles relatives à l'accès en 6<sup>ème</sup> année de l'école primaire. Cela montre néanmoins de façon intéressante qu'un nombre non négligeable de pays ont pu scolariser un nombre croissant d'élèves tout en améliorant la qualité du service éducatif mesurée ici par la

propension à alphabétiser. Les pays situés dans le quadrant C ont quant à eux connu une progression de la scolarisation mais une diminution de la probabilité d'alphabétisation après six années d'école. Cette fois ce sont les pays francophones qui sont les plus nombreux. On remarque à nouveau une variété limitée dans l'évolution de la probabilité d'alphabétisation. Enfin, les quadrants A et D signalent les rares pays qui ont régressé en matière de scolarisation et ont connu des évolutions diverses en matière d'alphabétisation durant cette période. Il faut toutefois remarquer que de nombreux pays se situent très près de la ligne horizontale mesurant la probabilité d'alphabétisation au début des années 1970. Les évolutions sur ce plan ont donc été assez limitées contrairement à l'accès en 6<sup>ème</sup> année d'étude où des progrès notables ont été accomplis dans la très grande majorité des pays (cf. chapitre 2).

**Graphique 4.4 : Relation entre progrès quantitatif et qualitatif sur la période 1970-1990**



Sources : Données EDS, MICS et QUIBB, années 2000 ou proches et calculs des auteurs

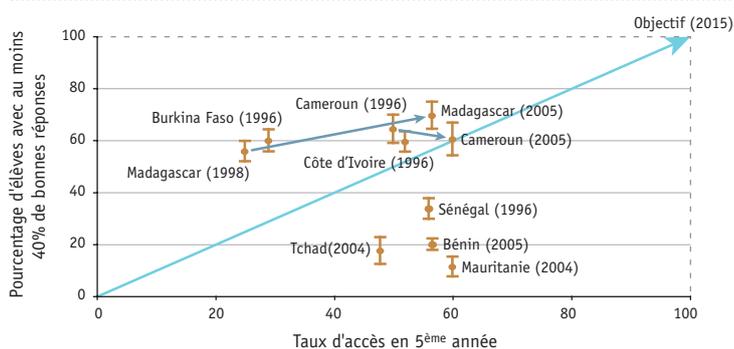
Ces résultats indiquent clairement que l'idée selon laquelle tout accroissement de la scolarisation entraînerait inévitablement une dégradation de la qualité de l'éducation n'est pas acceptable. Sur la période allant du début des années 1970 au début des années 1990, caractérisée par une forte croissance de la scolarisation (le taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année s'est accru de 34%), on constate que les évolutions sur le plan de la qualité des apprentissages furent modérées, parfois positives, parfois négatives selon les pays. Ce constat diffère singulièrement des idées reçues habituellement véhiculées sur cette question. Certes, on peut objecter que la mesure de l'alphabétisation dont on dispose est trop imprécise, que cet aspect des apprentissages constitue plutôt un minimum en matière d'acquis scolaires pour l'enseignement primaire et qu'il faudrait prendre en compte d'autres dimensions des apprentissages. En outre, ces données correspondent à une période de temps assez longue et déjà ancienne. Il est donc intéressant de compléter ces résultats avec des données à la fois plus récentes, correspondant à la dynamique de l'EPT, mais aussi plus précises en matière de mesure des acquis.

## 2.2 Les dynamiques récentes

Les mesures des acquis scolaires réalisées par les programmes PASEC et SACMEQ nous donnent une information à la fois plus précise et plus complète de la qualité des apprentissages mais concernent un nombre plus limité de pays et des périodes de temps plus restreintes.

Le PASEC, s'inspirant du travail de Michaelowa (2001), tente de prendre en compte à la fois les dimensions qualitative et quantitative des systèmes éducatifs. Pour ce faire, il met en relation la proportion d'individus qui ont un niveau de réussite jugé satisfaisant aux tests de français et de mathématiques du PASEC (au moins 40% de bonnes réponses) et la proportion d'une cohorte d'âge qui atteint la 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire<sup>16</sup>, niveau auquel sont administrés les tests. La combinaison des deux donne un indicateur intéressant de l'efficacité d'un système éducatif puisqu'il prend en compte à la fois la qualité et la quantité<sup>17</sup>. Le graphique 4.5 illustre cette approche et permet aussi de voir l'évolution dans le temps<sup>18</sup> de deux pays : le Cameroun et Madagascar.

**Graphique 4.5 : Acquisitions et accès en 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015**



Sources : PASEC

Alors que l'objectif d'une scolarisation primaire universelle de qualité voudrait qu'on atteigne les 100% dans les deux dimensions à l'horizon 2015, on constate qu'aucun pays considéré n'est proche de cet objectif. On constate qu'un groupe de quatre pays (le Bénin, la Mauritanie, le Tchad et le Sénégal) présente des résultats particulièrement faibles sur le plan des acquisitions. Même s'il est nécessaire de réactualiser les données du Sénégal qui datent de 1996<sup>19</sup> et qu'il faut aussi tenir compte du bilinguisme du système mauritanien, la situation de ces pays apparaît préoccupante. En ce qui concerne l'accès en 5<sup>ème</sup> année, les résultats apparaissent relativement modestes puisque les taux les plus élevés parmi ces pays sont de l'ordre de 60%. Cela montre toute l'étendue des progrès qu'il reste à accomplir pour parvenir à scolariser tous les enfants jusqu'à la 6<sup>ème</sup> année de l'école primaire et atteindre un niveau de qualité plus important.

Pour ce qui est de la perspective temporelle, on constate l'évolution remarquable de Madagascar entre 1998 et 2005 qui voit son taux d'accès en 5<sup>ème</sup> année passer de 25% à plus de 56% et, dans le même temps, la proportion d'élèves qui obtiennent au moins 40% de bonnes réponses au test passer de près de 56% à près de 70%. Cela montre que des progrès sensibles peuvent être réalisés simultanément dans les dimensions qualitative et quantitative<sup>20</sup>. Le cas du Cameroun apparaît moins spectaculaire mais les progrès enregistrés en termes d'accès à la 5<sup>ème</sup> année sont appréciables puisque le pays passe de 50% à environ 60% entre 1996 et 2005 sans que cela affecte significativement les acquis des élèves<sup>21</sup>.

16 Il s'agit du taux d'accès en 5<sup>ème</sup> année calculé à partir des données scolaires et des données de population.

17 Il estime la proportion d'individus d'une cohorte d'âge qui atteint un niveau minimum d'acquisitions.

18 Les tests utilisés lors des deux vagues d'évaluation ne différaient que de quelques exercices, des scores comparables ont donc été calculés sur la partie commune des tests.

19 Une nouvelle évaluation du PASEC est en cours de réalisation pour l'année 2006/2007.

20 Si l'on n'avait pris en compte que le score moyen au niveau national, nous aurions pu avoir des conclusions différentes puisque ce score diminue entre 1998 et 2005 tandis que la proportion d'élèves qui atteignent un niveau minimum souhaitable d'acquis s'accroît ; ce qui tend à souligner l'importance de l'indicateur de la qualité des apprentissages que l'on considère pour apprécier les évolutions, le score moyen n'étant pas le plus approprié.

21 La légère baisse visible sur le graphique n'est pas statistiquement significative.

Dans ces évolutions, il est important de souligner que la démocratisation de l'accès à l'école permet un accueil plus large des enfants de milieux défavorisés. Le tableau 4.3 donne une idée de cet accès à l'école plus large des enfants de milieux défavorisés au Cameroun et à Madagascar, pays pour lesquels on dispose d'une comparaison dans le temps aux plans de l'accès et de la qualité des apprentissages. Ainsi, la proportion d'élèves déclarant ne pas avoir l'eau courante à la maison passe de 61 à 81% au Cameroun et de 78 à 88% à Madagascar.

**Tableau 4.3 : % d'élèves de 5<sup>ème</sup> année ne disposant pas de certaines commodités ou ne possédant pas certains biens à la maison**

	Cameroun		Madagascar	
	1995/96	2004/05	1997/98	2004/05
Eau courante (robinet à la maison)	61%	81%	78%	88%
Réfrigérateur	59%	85%	87%	95%
Téléviseur	45%	68%	69%	75%

Source : PASEC

On observe la même tendance pour la possession de biens comme le réfrigérateur ou le téléviseur. Ces résultats montrent clairement qu'il y a une évolution de la composition du public d'élèves et notamment que de plus en plus d'enfants issus des catégories les plus défavorisées ont pu accéder à l'école dans ces pays. En effet, accroître les effectifs scolaires n'a pas que des conséquences purement quantitatives, cela implique de recevoir des publics différents qui jusque là n'allaient pas à l'école. Il va s'agir plus souvent d'enfants confrontés à des conditions de vie difficiles avec, entre autres, des problèmes de malnutrition, sans soutien à la maison pour les devoirs et très sollicités pour différentes tâches domestiques et/ou productives. Dans ce contexte, une baisse de la qualité des apprentissages est à anticiper, ce qui rend les performances de pays comme le Cameroun et Madagascar d'autant plus remarquables.

Nous avons pu suivre une démarche comparable pour certains pays ayant participé au SACMEQ. En effet, le SACMEQ a réalisé deux vagues d'évaluation entre 1995-1998 et 2000-2002<sup>22</sup> dans cinq pays anglophones. Il est donc possible de mettre en rapport les évolutions quantitative et qualitative des systèmes éducatifs de ces pays. Pour la dimension qualitative, des tests en langue anglaise ont été administrés qui comportent huit niveaux de lecture. L'indicateur de qualité retenu ici est la proportion d'élèves qui atteignent le 4<sup>ème</sup> niveau<sup>23</sup> qui peut être considéré comme un minimum souhaitable pour l'ensemble des élèves<sup>24</sup>.

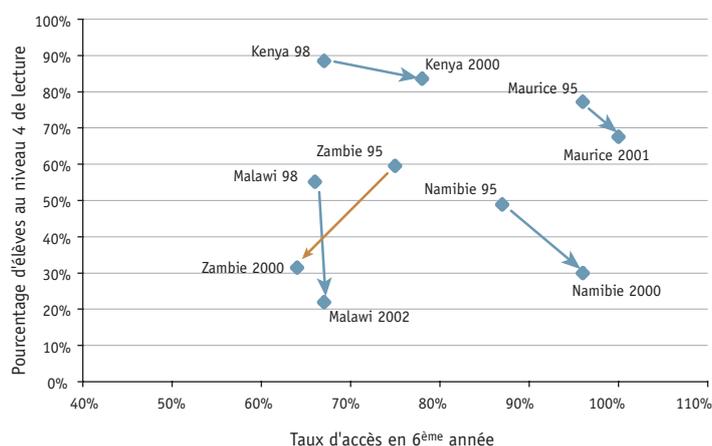
Alors que les performances en matière de couverture scolaire sont nettement supérieures à celles des pays francophones étudiés par le PASEC, les évolutions observées sur le plan de la qualité des apprentissages (graphique 4.6) sont plutôt inquiétantes puisque tous les pays voient leur performance diminuer. On peut cependant remarquer que le Kenya qui connaît la plus forte augmentation de son taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année obtient des résultats relativement stables pour les performances en lecture, mais il est vrai que les performances sont mesurées seulement à deux années d'écart (contre quatre à six années pour les autres pays) ce qui limite les évolutions possibles. Il serait nécessaire ici de considérer une période de temps plus longue pour voir si la légère tendance à la baisse se confirme ou non.

22 Une troisième vague est en cours au moment où ce rapport est rédigé.

23 Cela correspond aux élèves qui lisent et sont capables de faire le lien entre des informations situées dans différentes parties du texte et aussi de les interpréter (cf. Murimba, 2003).

24 Bien que la démarche soit similaire, cet indicateur ne peut être comparé directement à celui retenu pour les pays du PASEC.

**Graphique 4.6 : Acquisitions et accès en 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire**



Source : SACMEQ, ISU, Pôle de Dakar

On constate que des pays comme la Zambie, la Namibie et le Malawi connaissent des diminutions marquées avec respectivement 32%, 22% et 30% des élèves qui atteignent le 4<sup>ème</sup> niveau de lecture au début des années 2000, ce qui correspond à des niveaux d'apprentissages très modestes. La Zambie connaît en plus un recul de son taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année qui passe de 75% à 64%. Le pays semble donc avoir été confronté à une situation éducative particulièrement difficile durant cette période puisque les performances en matière de couverture scolaire et de qualité des apprentissages sont toutes les deux en net recul. Toutefois, les derniers chiffres disponibles pour 2004 semblent indiquer que la tendance ne s'est pas poursuivie puisque le taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année est remonté à 67%. En ce qui concerne le Malawi, ce pays a connu une explosion de ses effectifs avec la gratuité de l'école décidée en 1994. Le système éducatif a dû accueillir plus d'un million d'élèves supplémentaires soit une augmentation de 70% des effectifs en l'espace de deux ans (Banque mondiale, 2004). La chute des performances observée est donc à rapprocher de cette brutale augmentation des effectifs<sup>25</sup> qui a manifestement beaucoup perturbé le système éducatif et semble avoir eu un effet sur la qualité des apprentissages. Il faut ici insister sur les conséquences potentielles d'un afflux massif d'élèves dans un système éducatif qui n'y est pas suffisamment préparé. Si le lien entre croissance de la couverture scolaire et qualité des apprentissages est apparu beaucoup plus complexe qu'on ne le suppose habituellement, l'exemple du Malawi montre qu'une augmentation non maîtrisée des effectifs peut avoir des conséquences néfastes sur la qualité des apprentissages.

Les différentes données disponibles sur la qualité des apprentissages ont à nouveau été mobilisées pour interroger les évolutions quantitative et qualitative des systèmes éducatifs africains. Bien que ces données présentent encore de nombreuses insuffisances, elles permettent néanmoins de tirer certains enseignements importants. Tout d'abord, la démarche utilisée ici met en évidence la nécessité de considérer les deux dimensions de la couverture scolaire et de la qualité des apprentissages pour avoir une vision plus complète de la performance des systèmes éducatifs. Ensuite, il a été observé que les évolutions étaient relativement diversifiées selon les pays, ce qui tend à remettre en cause l'idée selon laquelle l'accroissement des effectifs conduit inévitablement à une dégradation de la qualité des apprentissages. On a pu notamment observer des pays comme Madagascar qui ont connu des progrès importants à la fois en matière de couverture scolaire et de qualité des apprentissages. Si l'accroissement des effectifs exerce des pressions indéniables sur les systèmes éducatifs, selon les politiques mises en œuvre, ces pressions ne se traduisent pas nécessairement par une dégradation de la qualité des apprentissages. Le cas du Malawi est

<sup>25</sup> Augmentation antérieure à 1998 et donc pas visible sur le graphique.

là pour nous rappeler qu'une explosion des effectifs peut avoir des conséquences dramatiques sur la qualité des apprentissages. Toutefois, les évolutions récentes des pays anglophones qui présentent des niveaux de scolarisation plus élevés que les pays francophones posent la question d'une difficulté croissante pour assurer une qualité des apprentissages satisfaisante quand on se rapproche de la scolarisation primaire universelle. Sur ce plan, il est important de tenir compte de la modification du public d'élèves avec l'accroissement de la scolarisation. Les enfants des milieux les plus défavorisés sont de plus en plus nombreux à accéder à l'école, faisant ainsi évoluer le contexte d'enseignement. Une baisse modérée du niveau moyen des élèves n'est donc pas synonyme de dégradation de la qualité de l'éducation mais correspond à une plus grande proportion d'élèves issus des familles les plus pauvres dans les salles de classe. Il s'agit de l'un des défis majeurs de l'EPT que d'amener à un niveau d'acquisition satisfaisant tous les élèves et plus seulement une élite comme par le passé.

Par ailleurs, on a pu voir qu'il est nécessaire d'observer les performances des systèmes éducatifs sur des périodes de temps suffisamment longues pour bien percevoir leurs évolutions. Dans ce sens, la multiplication des évaluations initiées par les programmes SACMEQ et PASEC, déjà mobilisées ici, fourniront au fur et à mesure du temps des informations précieuses sur l'évolution des systèmes éducatifs pour peu que le nombre de pays concernés s'élargisse. Cela va de pair avec le développement d'évaluations nationales qu'il convient également d'encourager.



© UNESCO BREDA - Mario Bels

# 3. Les disparités entre écoles et entre classes au cœur des problèmes de qualité des apprentissages

Les résultats de la partie précédente montrent que face à l'extension de la scolarisation les résultats en matière de qualité des apprentissages sont relativement variés selon les pays. Surtout, on note qu'il n'y a pas de fatalité à voir baisser le niveau des élèves avec la démocratisation de l'accès à l'école. De ce constat, il ressort que d'autres facteurs sont à l'œuvre et il est donc nécessaire de les identifier. Les nombreux travaux scientifiques consacrés à cette question n'ont pas toujours permis d'aboutir à des conclusions aussi claires et fermes qu'on aurait pu le souhaiter. Certains résultats revêtent néanmoins un intérêt particulier dans le contexte africain qu'il est opportun de prendre en compte ici. Ainsi, les différences de performances entre classes et entre écoles apparaissent très marquées dans le contexte africain et méritent que l'on y accorde une attention particulière, notamment dans une perspective comparative. Leur impact sur le niveau moyen des acquisitions scolaires soulève notamment des questions de gestion qui apparaissent incontournables dans le débat sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.

## 3.1 Le poids des différents facteurs dans le processus d'acquisition des écoles africaines

Depuis la publication du rapport Coleman (1966) aux Etats-Unis, de nombreux travaux de recherches ont été conduits dans le but d'identifier les facteurs qui apporteraient une contribution décisive pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Il faut noter que ces travaux dans leur grande majorité ont été menés dans les pays développés et principalement aux Etats-Unis. Toutefois, depuis le début des années 1980, un certain nombre de travaux se sont intéressés aux pays en développement. Un trait marquant est la diversité des résultats obtenus selon les études<sup>26</sup>. Il n'est donc pas aisé de faire émerger de cet ensemble très riche des conclusions opérationnelles pour la politique éducative. Ainsi, à la question « quels sont les facteurs à privilégier dans la politique éducative pour améliorer la qualité de l'enseignement ? », il n'existe pas de réponse unique et le chercheur le plus rigoureux soulignera l'importance du contexte<sup>27</sup>. On retiendra donc de ces travaux qu'il n'y a pas de recette unique qui permettrait de façon infaillible à tous les pays d'améliorer la qualité de l'éducation. Il faut considérer une multiplicité de facteurs qui varient selon les contextes et il est donc essentiel de pouvoir s'appuyer sur des études au niveau national pour nourrir la réflexion éducative.

Ces études, même si elles sont encore rares, se sont beaucoup développées au cours des dernières décennies sur le continent africain et un certain nombre d'enseignements peuvent en être tirés. L'objectif de ce chapitre n'est pas de faire un tour d'horizon des résultats, qui serait par ailleurs redondant avec différentes synthèses dont celle réalisée par l'ADEA (2005) dans le prolongement de sa biennale de 2003. Comme partout dans le monde, il n'est guère possible en Afrique de généraliser les résultats à plusieurs pays à de rares exceptions près. Ainsi, la recherche pionnière de Jarousse et Mingat (1993) au Togo avait mis l'accent sur l'importance des manuels scolaires qui a été confirmée ensuite par de nombreux travaux dont ceux du PASEC (Behaghel, Coustère et Lepla, 1999). Les résultats relatifs au redoublement sont également très semblables selon les pays<sup>28</sup> (Bernard, Simon et Vianou, 2005) et soulignent l'inefficacité pédagogique de cette mesure ainsi que son caractère inéquitable. Au-delà, l'analyse des différents facteurs considérés (formation des enseignants, taille de classe, etc.) présentent des résultats relativement variés selon les contextes qui ne permettent guère de généralisation. Il faut souligner que si les résultats sont variés c'est aussi bien souvent parce que les réalités nationales sont très différentes. Par exemple, la formation professionnelle des enseignants dans tel pays n'est pas identique à celle offerte dans tel autre et il est fort possible qu'elles présentent des performances inégales.

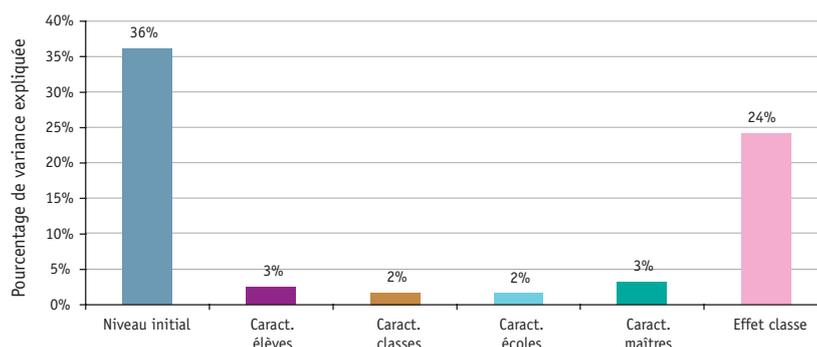
26 Ce qui a débouché sur des controverses scientifiques ( Hanushek, 1995, 1997, 2003 ; Kremer, 1995 ; Krueger, 2003).

27 Il évoquera aussi la nécessité de développer des mesures plus précises avec de nouvelles méthodologies (cf. Duflo, 2005 ; Kremer, 2003 ; Glewwe, 2002).

28 Ils font également l'objet d'un large consensus parmi les chercheurs.

Pour tenter d'avoir une vision d'ensemble, il est utile de regrouper les facteurs en plusieurs catégories et de mesurer la part des différences de résultats entre élèves que chaque catégorie permet d'expliquer. Dans le graphique 4.7, six grandes catégories de variables ont été considérées. Leur contribution à l'explication des scores des élèves durant une année scolaire a été calculée en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année pour 10 pays ayant participé à une évaluation du PASEC. On constate que le niveau des élèves en début d'année est l'élément le plus important pour expliquer les différences de résultats entre élèves en fin d'année (explique 36% de ces différences). Ce n'est évidemment pas très surprenant dans la mesure où cette variable incorpore tout le passé scolaire de l'élève ainsi qu'une part de ses caractéristiques personnelles (dont ses aptitudes intellectuelles). Toutefois, on observe que les autres caractéristiques de l'élève (genre, niveau de vie, âge, redoublement, etc.) expliquent une part plus restreinte de la variance des scores (3%). Ce constat est également valable pour les caractéristiques des classes (2%), des écoles (2%) et de façon plus surprenante pour celles des enseignants (3%). Il faut bien se garder de considérer que ces catégories jouent un rôle négligeable ; simplement, leur contribution à la qualité des apprentissages est plus modeste qu'on pourrait le penser et surtout d'autres dimensions interviennent de façon plus massive. C'est particulièrement troublant pour ce qui concerne les enseignants dont la formation, le statut, l'ancienneté sont généralement avancés comme des caractéristiques déterminantes de la qualité des apprentissages. Or, en moyenne, l'ensemble de ces caractéristiques explique seulement 3% des différences de résultats entre élèves. Il est clair que l'effet de l'enseignant ne se limite pas à ces caractéristiques et qu'il est aussi le fruit d'autres vecteurs. C'est en partie l'interprétation qu'on peut avoir en observant l'effet « classe »<sup>29</sup> sur le graphique 4.7 (24% de la variance expliquée). Cet effet indique que le fait d'être dans une classe plutôt que dans une autre, à caractéristiques de l'élève et du contexte identiques, se traduit par de très grandes différences dans les acquisitions scolaires. Ce résultat souligne que de fortes inégalités traversent les systèmes éducatifs, ce qui n'est pas sans soulever des questions sensibles pour la politique éducative.

**Graphique 4.7 : Le poids des différentes catégories de facteurs dans le processus d'acquisition dans 10 pays d'Afrique subsaharienne<sup>30</sup>**



Source : PASEC

Il reste à savoir ce qui se cache derrière cet effet « classe ». L'hypothèse dominante est qu'il serait essentiellement un effet imputable à l'enseignant. Puisque ce résultat s'observe alors qu'on contrôle dans l'analyse les principales caractéristiques de l'enseignant (formation, ancienneté, etc.), l'essentiel de cet effet « classe » pourrait alors dépendre de caractéristiques non observées comme la motivation, le charisme ou encore le talent pédagogique de l'enseignant. De fait, dans l'enseignement primaire, il n'y a généralement qu'un seul enseignant par classe, donc c'est avant tout l'enseignant qui change d'une classe à l'autre. D'ailleurs, on parle volontiers d'effet « maître » dans la littérature pour ce type de mesure. Toutefois, certains auteurs contestent l'idée que l'effet « classe » serait purement un effet « maître » en faisant valoir que d'autres facteurs interviennent au niveau de la classe (Bressoux,

<sup>29</sup> Techniquement, cet effet est mesuré par l'introduction dans le modèle statistique des variables indicatrices identifiant chacune des classes.

<sup>30</sup> Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo.

2000). Ce questionnement se pose de façon encore plus aiguë dans le contexte africain où l'effet observé apparaît particulièrement important et nettement supérieur à ce qu'on observe dans les pays développés<sup>31</sup>.

## 3.2 L'importance des disparités entre classes et écoles

Les résultats précédents indiquent qu'il existe de très importantes différences entre les classes en matière d'acquisitions scolaires et ce même après avoir neutralisé les effets des caractéristiques des élèves et du contexte. Il semble qu'il y ait là une spécificité qui pourrait avoir des conséquences importantes en matière de politique éducative. Pour conforter les résultats précédents, une analyse comparative a été réalisée sur des pays développés et des pays africains. Cette analyse s'est intéressée à la part de variance des résultats aux tests d'acquisitions expliquée par les différences entre classes<sup>32</sup>. Pour les pays développés, les données TIMSS 2003 en mathématiques pour la 4<sup>ème</sup> année ont été utilisées. La part de variance imputable aux différences entre classes pour les 11 pays considérés s'élève à 23%. Cependant, quand on considère les pays africains qui ont participé à cette enquête, c'est-à-dire le Maroc et la Tunisie, on constate que ce chiffre est de l'ordre de 35% dans ces deux pays. Pour étendre la comparaison, des analyses similaires ont été réalisées, toujours en mathématiques, sur les données PASEC et SACMEQ<sup>33</sup> soit au total 23 pays. Les résultats sont convergents avec plus de 37% de la variance des scores de mathématiques imputables à des différences entre classes. Ces disparités entre classes, notamment l'existence de classes dans lesquelles le niveau d'apprentissage est anormalement bas, peuvent expliquer une part non négligeable des faibles niveaux moyens d'apprentissages constatés dans les pays africains.

## 3.3 Disparités entre classes et performance des systèmes éducatifs

Le constat des fortes disparités entre classes constitue un trait marquant des systèmes éducatifs africains. Comme le rappellent Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007), dans la plupart des pays, des classes où les élèves apprennent très peu coexistent avec des classes très performantes.

**Tableau 4.4 : Comparaison des scores moyens minimaux et maximaux de français aux tests PASEC de 5<sup>ème</sup> année de l'école primaire**

	Score moyen de la classe	
	minimum	maximum
Burkina Faso	19,2	84,7
Cameroun	31,4	87,3
Côte d'Ivoire	31,6	80,2
Madagascar	22,3	89,4
Mauritanie	3,2	61,2
Sénégal	17,5	76,3
Tchad	11,1	79

Source : : Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007)

31 Rowan, Correnti et Miller (2002) trouvent des effets « maître » compris entre 4% et 18% aux Etats-Unis ; Bressoux (2000) signale à l'école élémentaire en France des effets « classe » expliquant entre 10% et 14% de variance.

32 Sans variables de contrôle comme cela avait été fait pour les résultats précédents, il s'agit donc d'un effet classe brut.

33 Il s'agit de tests correspondant à la 4<sup>ème</sup> année de l'école primaire pour le PASEC et à la 6<sup>ème</sup> année pour le SACMEQ.

Pour étudier les conséquences de ces disparités, différentes simulations ont été réalisées à partir des données PASEC. L'idée était d'identifier des écoles présentant des résultats très en deçà de la moyenne<sup>34</sup> et d'estimer l'impact de ces écoles sur le niveau moyen des élèves dans un pays. Pour cela, de nouveaux scores ont été estimés pour les élèves de ces écoles en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles (dont leur niveau en début d'année) mais en leur affectant un effet « classe » moyen. En fait, il a été procédé à une estimation économétrique des scores que ces élèves auraient obtenus s'ils avaient été scolarisés dans une classe avec des résultats moyens plutôt que dans une classe sous performante. On peut ainsi apprécier l'impact de ces classes sous performantes sur la performance globale du système éducatif. Pour cela, on regarde à la fois l'évolution du score moyen mais aussi la proportion d'élèves qui ont obtenu au moins 40% de bonnes réponses aux tests (cf. tableau 4.5).

**Tableau 4.5 : Incidence des classes sous performantes sur la qualité des apprentissages au sein des systèmes éducatifs**

		Score moyen (sur 100)		Proportion d'élèves avec au moins 40% de réponses correctes	
		réel	simulé	réelle	simulée
Mauritanie	Français	20,9	23,3	10%	10%
	Mathématiques	22,9	26,1	16%	17%
Madagascar	Français	31,4	32,8	22%	22%
	Mathématiques	51,3	53,4	77%	84%
Cameroun	Français	45,1	48,8	60%	72%
	Mathématiques	46,4	50,9	64%	77%
Tchad	Français	28,8	32,8	22%	24%
	Mathématiques	32,6	37,7	31%	46%
Gain moyen	Français	2,9		3,8%	
	Mathématiques	3,7		9,1%	

Source : Données PASEC, calcul des auteurs

Les simulations réalisées aboutissent à un gain moyen pour les scores aux tests sur les quatre pays de près de trois points en français et près de quatre en mathématiques. Pour ce qui est de la proportion d'élèves qui atteignent le seuil de 40% de bonnes réponses aux tests, seuil jugé souhaitable pour l'ensemble des élèves, le gain est proche de 4 points de pourcentage en français et légèrement supérieur à 9 points de pourcentage en mathématiques. Même si on observe un peu de variété selon les pays et selon l'indicateur retenu<sup>35</sup>, dans l'ensemble, les ordres de grandeur fournis par les simulations ne laissent aucun doute sur l'incidence de ces écoles déviantes sur la qualité des apprentissages au plan national. Outre les sérieux problèmes d'équité que soulève l'existence d'écoles avec des performances très éloignées de la moyenne, on constate que cela pénalise la performance moyenne des systèmes éducatifs. Il apparaît donc qu'une attention particulière devrait être accordée à cette question dans le pilotage des systèmes éducatifs.

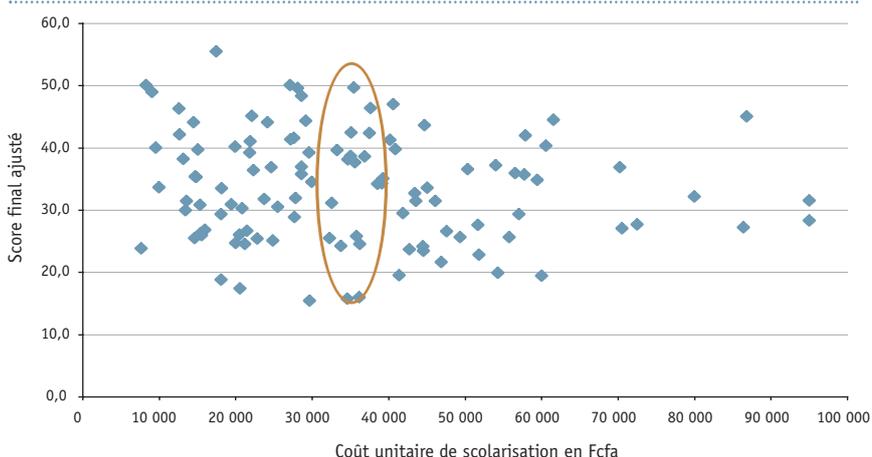
34 Le critère retenu était un score moyen de la classe inférieur de 0,75 écart type ou plus au score moyen de l'ensemble des élèves. Cela représente entre 10% et 20% des écoles de l'échantillon selon les pays.

35 Ainsi, pour la Mauritanie, on observe un effet assez net sur le score moyen mais très peu d'effet sur la proportion d'élèves qui atteignent le seuil de 40% de bonnes réponses, ce qui s'explique par la faiblesse générale du niveau des élèves.

### 3.4 Comment réduire les disparités entre classes ?

L'une des premières raisons qui vient à l'esprit pour expliquer les fortes disparités observées est celle des ressources disponibles au niveau des écoles. En effet, les problèmes d'allocation des ressources aux différents établissements sont bien connus tout comme les différences de moyens entre les écoles publiques et privées. Toutefois, si des problèmes sont identifiés dans l'allocation des ressources entre les établissements, la plupart des travaux consacrés à cette question mettent en exergue la faible relation entre les moyens et les résultats. Le graphique 4.8 est un prolongement des analyses précédentes, il illustre à travers l'exemple du Cameroun ce résultat commun aux pays africains.

**Graphique 4.8 : Les différences de performances à ressources identiques au sein d'un système éducatif : l'exemple du Cameroun en 5<sup>ème</sup> année (sous-système francophone)**



Source : PASEC

On constate tout d'abord un problème d'allocation des ressources avec des écoles dont la dépense moyenne par élève est en deçà de 20 000 Fcfa alors que pour d'autres elle dépasse les 50 000 Fcfa et peut dans les cas extrêmes avoisiner les 100 000 Fcfa. Toutes les écoles ne sont donc pas traitées de la même façon, les disparités sont même marquées. Cependant, l'ellipse sur le graphique montre qu'au sein d'un groupe de classes disposant de ressources comparables, un même élève peut voir son score de fin d'année varier considérablement du fait d'être scolarisé dans une classe plutôt que dans une autre<sup>36</sup>. Cela montre qu'au-delà du problème des moyens disponibles au niveau local, celui de l'utilisation effective et efficace de ces moyens apparaît tout aussi préoccupant. Il s'agit là d'un constat majeur pour la plupart des pays africains : **la problématique de la qualité des apprentissages ne se cantonne pas à une question de moyens, elle est aussi intimement liée à la gestion de ces moyens**. C'est la capacité des établissements à transformer les ressources mises à leur disposition en résultats scolaires qu'il faut interroger.

Les écarts de performance parfois considérables et persistants entre établissement ne sont pas ou peu pris en compte dans les modes de gestion actuels des systèmes éducatifs. Cette myopie des systèmes éducatifs plaide pour une évolution de la gestion scolaire. Celle-ci devrait faire une priorité de la gestion locale, où les résultats en termes d'accès à l'école, de rétention et d'apprentissage seraient au cœur des préoccupations des gestionnaires de l'éducation. Identifier les écoles en grande difficulté et leur apporter un appui prioritaire ne semble pas hors

<sup>36</sup> Chaque point représente le score qu'obtiendrait l'élève moyen camerounais dans une classe d'un établissement donné en contrôlant les caractéristiques de l'élève et du contexte scolaire.

de portée des administrations scolaires africaines et cela pourrait avoir un impact massif à la fois sur la scolarisation, la qualité des apprentissages, mais aussi sur l'équité. Cela implique, d'une part, une redéfinition et une clarification des rôles et des responsabilités des différents acteurs du système éducatif et, d'autre part, de fournir aux acteurs concernés les outils nécessaires à ce travail minutieux<sup>37</sup>. Dans cette optique, l'utilisation des examens nationaux pour un système d'évaluation pourrait être une solution relativement simple à mettre en œuvre.

Il reste à identifier les principaux leviers auxquels la gestion doit accorder la priorité en vue d'améliorer la qualité des apprentissages. Les résultats présentés auparavant soulignent que les facteurs traditionnels comme la formation des enseignants, leur expérience, la dotation en manuels scolaires des élèves, etc., laissent une grande partie des écarts de performance entre établissements scolaires inexpliqués. Sans négliger ces facteurs, il semble opportun de chercher d'autres leviers. Il est vrai qu'il existe peu d'éléments factuels dans les divers travaux réalisés sur lesquels s'appuyer. Toutefois, une piste à privilégier, quoique encore peu documentée, tient à l'ingrédient de base de tout processus éducatif, à savoir le temps d'enseignement ou temps scolaire<sup>38</sup>. En effet, beaucoup d'observations de terrain convergent vers le fait que le temps d'enseignement effectif est nettement insuffisant dans les écoles africaines mais aussi inégalement réparti entre les établissements et les classes (cf. encadré 4.2). Ce facteur, qui n'est mesuré que de façon très imparfaite dans les études disponibles, pourrait expliquer une grande partie des très larges différences de résultats entre classes relevées tant il est fondamental pour les apprentissages. Duflo et Hanna (2005) ont pu montrer la relation positive entre le temps de présence de l'enseignant et les acquis scolaires dans une évaluation réalisée en Inde.

Si des études complémentaires sont encore nécessaires pour mieux appréhender cette dimension, les observations de terrain nous donnent une idée de l'ampleur des problèmes de temps scolaire. Il faut d'ores et déjà acter qu'il s'agit là d'un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs africains. **En effet, il n'y a guère d'espoir aujourd'hui d'améliorer sensiblement la qualité des apprentissages dans l'éducation de base en Afrique si l'on n'est pas en mesure d'assurer à l'ensemble des élèves un temps d'enseignement comparable à ce que connaissent les élèves dans les pays développés.**

Cependant, ce problème du temps d'enseignement ne peut trouver de solution que si les responsables éducatifs se penchent à la fois sur la durée et l'adaptation des calendriers scolaires et sur l'absentéisme des enseignants. Les conditions socio-économiques difficiles imposent des contraintes souvent fortes aux populations et il y a peu d'espoir que celles-ci puissent s'en affranchir pour répondre aux exigences de l'école. Il apparaît donc clairement que, dans ce type de situation, c'est l'école qui doit s'adapter autant que possible à son environnement. Ces simples constats invitent à réfléchir à l'introduction d'une certaine souplesse dans les calendriers scolaires afin que ceux-ci puissent s'adapter aux contextes locaux. Cela suppose toutefois un pilotage au niveau local efficace accordant une large part à la concertation avec les communautés. Enfin, l'absentéisme des enseignants, particulièrement marqué en Afrique et dont les causes sont multiples (santé, raisons administratives, etc.), devrait également constituer une priorité compte tenu de son impact potentiel très négatif sur les acquis scolaires. De fait, **la priorité des autorités devrait être de s'assurer que dans chaque école le volume horaire d'enseignement prévu soit assuré**, ce qui implique le développement d'outils spécifiques de mesure du temps scolaire.

37 Depuis 2003, l'initiative AGEPA (Amélioration de la gestion de l'éducation dans les pays africain) travaille précisément sur ces questions dans plusieurs pays africains dont le Bénin, Madagascar, la Mauritanie, le Niger et le Sénégal.

38 Ce point est également souligné par des recherches menées dans les pays développés (cf. Bressoux, 2000).

#### Encadré 4.2 : Le temps scolaire : enjeu majeur de la qualité des apprentissages

Alors que les normes internationales préconisent 900 heures d'enseignement par an pour l'école primaire (OCDE, 2002), les obstacles se multiplient pour empêcher de nombreuses écoles africaines de fournir un tel volume horaire à leurs élèves.

Un premier point est d'ordre général et concerne l'organisation de l'année scolaire. On ne doit pas considérer que le calendrier scolaire puisse être envisagé de la même façon sur l'ensemble du territoire d'un pays. Il est encore très fréquent d'observer un calendrier scolaire unique dans les pays africains malgré des contingences locales souvent marquées. Ainsi, tous les élèves sont censés commencer l'année scolaire en même temps. Or, les observations de terrain révèlent que c'est rarement le cas en pratique. Certaines zones, pour des raisons diverses (climat, accessibilité, affectation des enseignants, etc.), ne peuvent pas débiter l'école à la date prévue. Par ailleurs, en milieu rural, il faut prendre en compte les problèmes liés aux récoltes ou à la transhumance du bétail qui exigent souvent que les enfants aident leur famille. Cela se traduit par un absentéisme marqué des élèves durant ces périodes si elles ne coïncident pas avec des vacances scolaires. Ces exemples montrent que la durée de l'année scolaire n'est pas la même pour tous et que des écarts importants existent au sein des systèmes éducatifs. Ainsi, des écoles qui débiter les cours avec un mois de retard et connaissent un absentéisme des élèves important et/ou une fin d'année « anticipée » peuvent afficher un déficit de 200 à 300 heures d'enseignement par an en comparaison des écoles respectant le calendrier officiel. On conçoit aisément les conséquences massives de telles différences sur les apprentissages des élèves.

Un autre point à considérer est l'absentéisme des enseignants qui demeure relativement marqué<sup>39</sup> mais dont les causes sont multiples. Naturellement, les raisons de santé sont importantes sur un continent où les pandémies sont nombreuses, beaucoup penseront au VIH/SIDA mais il faut aussi citer le paludisme parmi les causes d'absence les plus importantes. Il convient également de mentionner les mouvements de grèves qui peuvent prendre une ampleur considérable dans certains pays. Il existe d'autres raisons moins justifiables comme les problèmes liés au versement des salaires qui contraignent parfois les enseignants à s'absenter plusieurs jours ou encore des absences sans motif recevable. Quelles que soient les causes, la difficulté réside dans l'incapacité de la plupart des systèmes éducatifs africains à pallier les absences des enseignants. D'une part, le remplacement des enseignants absents reste peu fréquent, d'autre part, pour les absences de courte durée, il est très rare que les cours non dispensés soient rattrapés par l'enseignant. Il faut avoir à l'esprit qu'un enseignant de l'enseignement primaire qui s'absente en moyenne deux jours par mois dans l'année sans rattraper ses cours ni être remplacé équivaut à une réduction d'une centaine d'heures du temps d'apprentissage des élèves sur l'année scolaire.

Si l'on met bout à bout ces différents éléments, on arrive rapidement à deux conclusions : (i) le temps effectif d'enseignement au cours d'une année scolaire n'est globalement pas suffisant, (ii) de fortes inégalités de temps scolaire existent au sein des systèmes éducatifs. En fait, dans la majorité des cas, le temps d'enseignement dont bénéficient les élèves africains est très loin de la norme internationale évoquée de 900 heures de cours par an pour l'enseignement primaire. Pour certaines classes, qui vont cumuler les difficultés, on peut estimer un temps d'enseignement n'excédant guère les 400 heures, soit l'équivalent d'une école à mi-temps, tandis que dans les écoles les plus performantes les élèves auront suivi 800 à 900 heures de cours.

<sup>39</sup> Dans les enquêtes PASEC, les enseignants ont déclaré entre deux jours et quatre jours d'absence par mois selon les pays.

## 4. Conclusion

Il est essentiel dans le cadre de l'EPT d'accorder autant d'importance à l'accès et à la rétention à l'école qu'à ce que les élèves apprennent effectivement en classe, car ce sont bien les apprentissages effectués qui constituent l'objectif premier de toute éducation. Cependant, quand on veut avoir une vision objective de la situation de la qualité des apprentissages en Afrique, une première difficulté porte sur l'insuffisance de données disponibles. La très faible participation des pays africains aux enquêtes internationales d'évaluation des acquis comme PISA et TIMSS et l'absence d'une telle enquête au niveau continental, ainsi que l'insuffisance d'évaluations nationales sont un frein important aux diagnostics. Il est donc essentiel que les mesures de la qualité des apprentissages se développent sur le continent africain et notamment celles permettant des comparaisons entre pays.

Le faible niveau de performance globale des systèmes éducatifs africains, les très grandes disparités entre pays mais aussi en leur sein plaident pour une attention accrue au pilotage de la qualité des apprentissages. La situation est complexe, l'excellence côtoie souvent l'absence d'acquis de base dans un même système éducatif, et c'est à cette très grande hétérogénéité que doit s'attaquer la gestion scolaire. Cela ne sera possible que si les modes de gestion actuels évoluent sensiblement et intègrent dans leurs pratiques courantes les performances en matière de scolarisation, de qualité des apprentissages et d'équité des écoles. Une conséquence directe serait une redéfinition des rôles et des responsabilités des différents acteurs de la chaîne éducative. **La gestion locale devrait être au cœur de la problématique de la qualité des apprentissages et au-delà de l'amélioration du fonctionnement des systèmes éducatifs.**

Le grand enseignement de la variété des situations observées sur le continent est qu'il n'y a pas de fatalité : ce sont les politiques menées qui font la différence.



© UNESCO BREDA - Mario Bels