



Conférence des ministres de l'Éducation
des États et gouvernements de la Francophonie



Ministère de l'Éducation nationale

Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?



Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012

PASEC

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?

Rapport d'évaluation diagnostique 2011/2012

PASEC

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2014). *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ? Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/2012*. Dakar : CONFEMEN.

Publié par le PASEC
BP 3220, Dakar (Sénégal)
ISBN : 92-91-33-155-4
Photo de la page couverture © Banque mondiale
Conception et réalisation graphique :
Marie-Anne O'Reilly
© PASEC 2014

Remerciements

Ce rapport est le fruit du travail conjoint de l'équipe du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et de l'équipe nationale PASEC du ministère de l'Éducation nationale du Mali.

Équipe PASEC :

- M. Jacques MALPEL, coordonnateur;
- M^{me} Aurore DU ROY, conseillère technique;
- M. René ESSIANE, conseiller technique;
- M. Hilaire HOUNKPODOTE, conseiller technique;
- M. Oswald KOUSSIHOUDE, conseiller technique, chef de la division « Gestion des données et analyse statistique »;
- M. Antoine MARIVIN, conseiller technique;
- M. Moussa HAMANI OUNTENI, conseiller technique;
- M^{me} Vanessa Aye SY, conseillère technique, chef de la division « Instruments et procédures de collecte de données »;
- M. Bassile Xavier TANKEU, conseiller technique.

Équipe nationale :

- M. Noumouza KONE, responsable de l'équipe nationale et chef de la division « Recherche pédagogique et évaluation », ministère de l'Éducation nationale;
- M. Issa Babemba DEMBELE, chargé de recherche au secondaire/normal, division « Recherche pédagogique et évaluation », Direction nationale de la pédagogie, ministère de l'Éducation nationale;
- M. Mamadou SISSOKO, chargé des expériences pédagogiques (enseignement normal et secondaire), division « Recherche pédagogique et évaluation », Direction nationale de la pédagogie, ministère de l'Éducation nationale;
- M^{me} Ouassa DIALLO, chargée de suivi dans les écoles fondamentales, division « Recherche pédagogique et évaluation », Direction nationale de la pédagogie, ministère de l'Éducation nationale;
- M. Sékou TRAORE, chargé de communication, Cellule de planification statistique, Direction nationale de la pédagogie, ministère de l'Éducation nationale;
- M^{me} Assitan SIMBARA, chargée de la communication et de l'information, division « Recherche pédagogique et évaluation », Direction nationale de la pédagogie, ministère de l'Éducation nationale;
- M. Abdramane SEYBA, chargé d'évaluation, division « Recherche pédagogique et évaluation », Direction nationale de la pédagogie, ministère de l'Éducation nationale;
- M. Mamadou Daouda TRAORE, personne-ressource, ancien membre de l'équipe nationale PASEC.

Les auteurs de ce rapport tiennent à remercier les personnes suivantes pour leur implication dans l'élaboration du document :

- M^{me} Agnès FLORIN, MM. François NDEBANI et Christian MONSEUR, membres du Comité scientifique du PASEC;
- M. Boureima Jacques KI, secrétaire général, ainsi que l'ensemble des membres du secrétariat technique permanent de la CONFEMEN;
- Les autorités du ministère de l'Éducation nationale;
- Les directeurs, les maîtres et les élèves des écoles ciblées par l'enquête.

Table des matières

Liste des sigles et abréviations	3
Liste des tableaux	4
Liste des figures et des encadrés	5
Liste des annexes	5
Synthèse	7
Chapitre 1 : Présentation générale et aperçu des défis et des enjeux majeurs du système éducatif au Mali	11
1. Présentation de la République du Mali	12
2. Le système éducatif malien	13
2.1. L'éducation préscolaire	14
2.2. L'enseignement fondamental	14
2.3. L'enseignement secondaire général	15
2.4. L'enseignement supérieur	15
2.5. Les autres types d'enseignement	16
2.6. Statistiques scolaires	17
2.7. Gestion administrative et budget du système éducatif	19
2.8. Les principaux défis et enjeux du système	21
Chapitre 2 : Éléments méthodologiques de l'évaluation	23
1. Tests du PASEC et mesure des compétences des élèves	23
2. Agencement des tests	25
3. Procédure de passation des tests	25
4. Analyse psychométrique des tests	25
5. Échantillonnage de l'évaluation	26
Chapitre 3 : Compétences des élèves au premier cycle du fondamental au Mali	29
1. Scores et progression des élèves aux tests PASEC	29
2. Méthode d'analyse pour la construction des échelles de compétences	30
3. Description du niveau de compétence des élèves après deux ans de scolarité primaire en français	31
4. Description du niveau de compétence des élèves après deux ans de scolarité primaire en mathématiques	33
5. Description du niveau de compétence des élèves après cinq ans de scolarité primaire en français	35
6. Description du niveau de compétence des élèves après cinq ans de scolarité primaire en mathématiques	37
Chapitre 4 : Analyse de la disparité des performances des élèves au Mali	39
1. Les disparités liées au genre de l'élève	39
2. Les performances des élèves suivant la zone d'implantation de leur école	40
3. Les performances des élèves suivant le type de leur école	41
4. Les performances scolaires et la situation socioéconomique	42
5. Indice moyen de niveau de vie et performance scolaire moyenne des écoles	43
6. Les performances des élèves en fonction de la formation pédagogique initiale du maître	44
7. Les performances des élèves en fonction du diplôme du maître	44
8. La motivation des enseignants et la performance de leurs élèves	44
Chapitre 5 : Facteurs de la qualité dans l'enseignement fondamental au Mali	45
1. Variabilité des scores entre les écoles et performances moyennes des écoles	45
2. Relation entre le niveau socioéconomique des ménages et les performances des élèves	46
3. Performances scolaires des élèves et facteurs de la qualité de l'éducation	48
3.1. Caractéristiques personnelles de l'élève et environnement	49
3.2. Facteurs scolaires	50
4. Autres statistiques sur les écoles et leur mode de gestion	53
4.1. Partenariats des écoles	53
4.2. Quelques statistiques sur le mode de gestion des écoles et autres constats	54
Chapitre 6 : Synthèse des constats et recommandations issues de l'évaluation PASEC	57
Bibliographie	61
Annexes	62

Liste des sigles et abréviations

ACM	Analyse des correspondances multiples
CAF	Centre d'alphabétisation fonctionnelle
CAFe	Centre d'apprentissages féminins
CAP	Centre d'animation pédagogique
CED	Centre d'éducation pour le développement
CFEPCEF	Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
DEF	Diplôme d'études fondamentales
EPT	Éducation pour tous
FCFA	Francs de la Communauté financière africaine
IEF	Inspection d'enseignement fondamental
IPEG	Institut pédagogique d'enseignement général
IRT	Théorie de réponse à l'item (<i>Item Response Theory</i>)
MEAPLN	Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PHARE	Programme harmonisé d'appui au renforcement de l'éducation
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Program for International Student Assessment
PISE	Programme d'investissement sectoriel de l'éducation
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation
RESEN	Rapport d'État du système éducatif national
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SARPE	Stratégie alternative de recrutement de personnel d'enseignement
UNICEF	Programme des Nations unies pour l'enfance

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des savoirs et savoir-faire des élèves en 2 ^e et 5 ^e années	8
Tableau 2 : Évolution du PIB, de sa croissance, des exportations et des importations au Mali	13
Tableau 3 : Taux brut de scolarisation et taux d'achèvement	17
Tableau 4 : Évolution du taux de redoublement	18
Tableau 5 : Ratio manuels/élève au premier cycle	18
Tableau 6 : Ratio manuels/élève au deuxième cycle	18
Tableau 7 : Évolution budgétaire du financement du MEAPLN (2005-2012)	19
Tableau 8 : Désagrégation des dépenses de l'éducation de base	20
Tableau 9 : Désagrégation des dépenses récurrentes de l'éducation de base (en pourcentages)	20
Tableau 10 : Domaines évalués dans les tests	23
Tableau 11 : Compétences évaluées dans les domaines considérés	24
Tableau 12 : Design des tests pour les élèves de 2 ^e année	25
Tableau 13 : Design des tests pour les élèves de 5 ^e année	25
Tableau 14 : Plan d'échantillonnage de l'évaluation diagnostique du système éducatif du Mali	27
Tableau 15 : Données collectées – Évaluation PASEC au Mali	27
Tableau 16 : Performances moyennes et progression des élèves maliens au primaire	29
Tableau 17 : Échelle de compétences en français en fin de 2 ^e année du primaire	31
Tableau 18 : Échelle de compétences en mathématiques en fin de 2 ^e année du primaire	33
Tableau 19 : Échelle de compétences en français en fin de 5 ^e année du primaire	35
Tableau 20 : Échelle de compétences en mathématiques en fin de 5 ^e année du primaire	37
Tableau 21 : Performances moyennes des élèves de la 2 ^e année en fonction du genre	39
Tableau 22 : Performances moyennes des élèves de la 5 ^e année en fonction du genre	40
Tableau 23 : Performances moyennes des élèves de la 2 ^e année en fonction de la zone d'implantation de leur école	40
Tableau 24 : Performances moyennes des élèves de la 5 ^e année en fonction de la zone d'implantation de leur école	41
Tableau 25 : Performances moyennes des élèves de la 2 ^e année en fonction du type d'école	41
Tableau 26 : Performances moyennes des élèves de la 5 ^e année en fonction du type d'école	42
Tableau 27 : Performances moyennes des élèves de la 2 ^e année en fonction de la situation socioéconomique de leur famille	43
Tableau 28 : Performances moyennes des élèves de la 5 ^e année en fonction de la situation socioéconomique de leur famille	43
Tableau 29 : Décomposition de la variance et corrélation intraclasse	46
Tableau 30 : Proportion des classes dont les scores moyens sont inférieurs ou égaux à 500 points et supérieurs à 500 points	46
Tableau 31 : Quelques éléments de biens et de confort des ménages où vivent les élèves	47
Tableau 32 : Lien entre le niveau socioéconomique (NSE) et les performances des élèves de la 2 ^e année	47
Tableau 33 : Proportion d'élèves pratiquant des travaux extrascolaires	50
Tableau 34 : Redoublement des élèves	50
Tableau 35 : Proportion des élèves qui utilisent des manuels scolaires en classe et proportion des élèves qui peuvent emporter un manuel chez eux	51
Tableau 36 : Proportion des élèves qui ne disposent pas de manuel en français et en mathématiques	52
Tableau 37 : Statistiques sur l'équipement des écoles	53
Tableau 38 : Autres statistiques sur les écoles	55

Liste des figures et des encadrés

Figure 1 : Évolution de la population scolaire au premier et au deuxième cycles	17
Figure 2 : Évolution du budget alloué à l'éducation et des dépenses d'investissement	19
Figure 3 : Courbe caractéristique d'un item dichotomique issu des tests PASEC	26
Figure 4 : Répartition des élèves de fin de 2 ^e année en fonction de leur score au test de français	32
Figure 5 : Répartition des élèves de fin de 2 ^e année en fonction de leur score au test de mathématiques	34
Figure 6 : Répartition des élèves de fin de 5 ^e année en fonction de leur score au test de français	36
Figure 7 : Répartition des élèves de fin de 5 ^e année en fonction de leur score au test de mathématiques	38
Figure 8 : Proportion d'élèves dont l'âge est supérieur, égal ou inférieur à l'âge normal, en 2 ^e et 5 ^e années	49
Figure 9 : Participation des écoles à des partenariats	54
Encadré 1 : Lecture des tableaux 17, 18, 19 et 20 sur les échelles de compétences	30
Encadré 2 : Note pour la lecture des résultats des modèles	48

Liste des annexes

Annexe 1 : Quelques éléments de la méthodologie du PASEC	62
Annexe 2 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence	64
<i>Annexe 2.1 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en français – 2^e année</i>	64
<i>Annexe 2.2 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en mathématiques – 2^e année</i>	64
<i>Annexe 2.3 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en français – 5^e année</i>	65
<i>Annexe 2.4 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en mathématiques – 5^e année</i>	65
Annexe 3 : Grandes orientations de la politique éducative du Mali	66
Annexe 4 : Résultats des modèles multiniveaux	69
<i>Annexe 4.1 : Modèle de régression du score des élèves en français – 2^e année</i>	69
<i>Annexe 4.2 : Modèle de régression du score des élèves en mathématiques – 2^e année</i>	70
<i>Annexe 4.3 : Modèle de régression du score des élèves en français – 5^e année</i>	71
<i>Annexe 4.4 : Modèle de régression du score des élèves en mathématiques – 5^e année</i>	72
Annexe 5 : Échantillons d'items représentatifs des tests PASEC Mali 2011/2012	73
<i>Annexe 5.1 : Exemples d'items du test PASEC de 2^e année en langue d'enseignement</i>	73
<i>Annexe 5.2 : Exemples d'items du test PASEC de 2^e année en mathématiques</i>	75
<i>Annexe 5.3 : Exemples d'items du test PASEC de 5^e année en langue d'enseignement</i>	77
<i>Annexe 5.4 : Exemples d'items du test PASEC de 5^e année en mathématiques</i>	79

Synthèse

La République du Mali a bénéficié d'une évaluation diagnostique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) au cours de l'année scolaire 2011/2012. Cette évaluation a consisté en deux collectes de données (en novembre 2011 et mai 2012) dans des classes de deuxième (2^e) et de cinquième (5^e) année. La collecte de données a porté sur les élèves, les enseignants et les directeurs d'école, de même que sur l'environnement scolaire et extrascolaire des apprentissages. La langue d'enseignement (le français) et les mathématiques ont été évaluées au cours de cette étude. Cette synthèse présente les grandes conclusions de l'évaluation.

1. Progression des élèves au cours de l'année scolaire

L'évaluation révèle qu'au cours d'une année scolaire, le système éducatif fait progresser les élèves par rapport à leur niveau initial en début d'année. En 2^e année, ceux-ci s'améliorent davantage en français (35,4 points) qu'en mathématiques (29,6 points), tandis qu'en 5^e année, la progression est à l'inverse plus marquée en mathématiques (50,5 points) qu'en français (42 points)¹. La progression est nettement supérieure pour les élèves de 5^e année. L'évaluation montre cependant que les élèves ont encore de sérieuses difficultés en langue et en mathématiques.



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

2. Savoirs et savoir-faire des élèves

Les tests de français permettent d'apprécier, de façon globale, les compétences des élèves. En 2^e année, ils mesurent l'aisance des apprenants dans des activités de déchiffrement, de décodage, de compréhension de l'oral et de l'écrit. En 5^e année, ils évaluent aussi la compréhension de l'oral et de l'écrit, en plus de la production écrite. En mathématiques, les élèves de 2^e année sont amenés, dans les tests, à calculer, à tracer des figures, à effectuer des mesures, à raisonner, etc. Quant à leurs camarades de 5^e année, ils sont évalués sur leur aptitude à réaliser une opération simple, à reconnaître les propriétés d'une figure géométrique, à tracer une figure géométrique simple, à comparer et compléter un tableau de données, à raisonner afin de résoudre un problème avec plusieurs opérations, etc.

¹ Les scores des élèves ont été standardisés afin d'obtenir une moyenne de 500 et un écart-type de 100.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus à la fin de l'année scolaire 2011/2012.

Tableau 1 : Synthèse des savoirs et savoir-faire des élèves en 2^e et 5^e années

	2 ^e année	5 ^e année
Français	Points forts 78 % des élèves sont capables d'écouter et de lire un texte de 2 à 3 lignes (voire 10 lignes) pour en extraire des informations explicites 33 % maîtrisent toutes les compétences mesurées par les tests	Point fort 41 % des élèves réussissent à lire un texte de 10 à 30 lignes, d'écouter un message pour en extraire une information explicite et de combiner plusieurs informations
	Point à améliorer 22 % des élèves éprouvent de grandes difficultés : ils n'arrivent pas à lire correctement une phrase ou un texte narratif de 2 à 3 lignes	Point à améliorer 16 % des élèves ne maîtrisent aucune des compétences fondamentales mesurées par le test; alors que seulement 13 % ont la capacité d'analyser un texte et de présenter des idées par écrit en français
Mathématiques	Point fort 44 % des élèves maîtrisent toutes les compétences mesurées par les tests	Point fort 45 % des élèves sont capables d'appliquer les principes mathématiques intermédiaires et de résoudre un problème avec plusieurs opérations
	Point à améliorer 22 % des élèves appliquent difficilement des concepts mathématiques intermédiaires	Points à améliorer 45 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de bas niveau 10 % à peine ont acquis toutes les compétences

3. Facteurs de la qualité de l'éducation

L'évaluation diagnostique s'est penchée sur divers facteurs influençant la qualité de l'éducation. Les résultats présentés ici proviennent d'analyses dans lesquelles l'influence d'autres facteurs (liés notamment au contexte scolaire et extrascolaire) a été prise en compte. En voici les grandes lignes.

– Genre et âge de l'élève

En 2^e année, les performances des filles sont meilleures que celles des garçons en français. En mathématiques, les résultats moyens ne diffèrent pas, statistiquement, entre les genres. En 5^e année, garçons et filles présentent des résultats semblables en français, mais les filles présentent de moins bons résultats que leurs camarades masculins en mathématiques.

L'âge moyen des élèves est de 7,5 ans en 2^e année et de 11 ans en 5^e année. Les élèves plus âgés semblent mieux réussir en français en 2^e année et en mathématiques en 5^e année. Aucune différence n'est notée en fonction de l'âge aux examens de mathématiques de 2^e année et de français de 5^e année.

– Statut socioéconomique des familles des élèves

En 2^e année, le niveau socioéconomique des parents influence significativement la performance des élèves, tant en français qu'en mathématiques : un plus haut niveau de vie favorise de meilleurs résultats. En 5^e année, toutefois, ce facteur n'a statistiquement pas d'incidence sur la réussite des élèves.

– Redoublement

Les élèves qui ont redoublé une année scolaire représentent 11,6 % des rangs en 2^e année et 23,8 % en 5^e année. Peu importe le niveau ou la matière, les redoublants éprouvent plus de difficultés que leurs camarades ayant gravi normalement les niveaux de l'enseignement fondamental.

– **Accès aux manuels scolaires**

Malgré une politique nationale d'accès aux manuels scolaires, certains élèves ne disposent toujours pas de tel matériel didactique. Plus de 30 % des élèves de 2^e année et plus de 10 % de ceux de 5^e n'ont pas accès à des manuels de français et de mathématiques. Pourtant, l'évaluation démontre clairement que l'utilisation de manuels scolaires est positivement liée à la performance des élèves en français. Cette relation n'est pas significative en mathématiques.

– **Formation professionnelle initiale de l'enseignant**

Le niveau d'éducation des enseignants est un facteur de réussite touchant particulièrement les plus jeunes apprenants. En effet, les élèves de 2^e année qui sont encadrés par un maître n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale présentent des performances moindres. En 5^e année, on note l'absence d'une telle relation entre les résultats des élèves et le niveau de formation de leur enseignant.

– **Motivation de l'enseignant**

La volonté d'un enseignant de changer de profession peut traduire un manque de motivation découlant principalement du salaire ou des conditions de travail. Il est constaté une association négative entre les performances des élèves de 2^e année en français et le souhait de leur maître de quitter la profession. En 5^e année, cette relation est tout aussi négative, tant en français qu'en mathématiques.

– **Équipements scolaires**

Moins de 10 % des élèves fréquentent une école dans laquelle est aménagée une bibliothèque, alors que le pourcentage de ceux qui fréquentent des écoles disposant d'une cantine scolaire est encore plus faible (environ 3 %). Un peu plus de 50 % des élèves vont dans des écoles dotées d'un point d'eau potable. Un indicateur de l'équipement scolaire a été construit pour les analyses PASEC. En 2^e année, cet équipement ne semble pas influencer sur la réussite des élèves, mais en 5^e année, il est associé positivement aux performances obtenues en français.

– **Directeurs d'écoles**

L'âge du directeur d'école est associé négativement aux performances des élèves en 5^e année, en mathématiques. Par ailleurs, le rôle et la motivation de la personne dirigeant un établissement scolaire, notamment en matière de gestion administrative et pédagogique, doivent être mieux analysés et compris.



Photo © Banque mondiale

En conclusion, l'évaluation a permis de constater que la situation du niveau des élèves reste très préoccupante malgré les progrès accomplis en matière de couverture scolaire, de formation des enseignants et de réformes éducatives. Des analyses secondaires doivent être pensées et pilotées en concertation avec toutes les parties prenantes du système éducatif malien.

Chapitre 1 :

Présentation générale et aperçu des défis et des enjeux majeurs du système éducatif au Mali

Depuis l'avènement de la Troisième République en 1992, les autorités ont fait de l'éducation un secteur privilégié du développement économique et social du pays. Cette volonté s'est traduite depuis par un accroissement des dépenses récurrentes et d'investissement dans ce secteur (augmentation de 78 % entre 2005 et 2012)². Dans un contexte de décentralisation, le gouvernement du Mali a élaboré, avec la participation des communautés, et l'appui de ses partenaires techniques et financiers, le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC). Ce programme devrait permettre un développement harmonieux du système éducatif, en orientant mieux les efforts déployés par l'État, les collectivités, les communautés et les partenaires techniques et financiers. La traduction opérationnelle du PRODEC a été faite à travers le Programme d'investissement sectoriel de l'éducation (PISE), mis en place par le gouvernement avec l'appui de ses partenaires techniques et financiers.

Pour répondre aux différents maux dont souffre l'école malienne, il a été adopté et mis en place une politique de refondation du système éducatif dont les grandes orientations s'articulent autour de trois grandes composantes, à savoir :

- l'amélioration de l'accès et de la scolarisation;
- l'amélioration de la qualité de l'éducation;
- l'amélioration de la gestion financière, matérielle et des ressources humaines.

Sur le plan des réformes institutionnelles, l'Assemblée nationale a adopté le 16 décembre 1999 la Loi d'orientation sur l'éducation en vue de permettre une meilleure mise en œuvre du programme.

Dans le domaine de l'amélioration de la qualité de l'éducation, le programme veut assurer une éducation de base de qualité pour tous, débouchant sur la planification et l'élaboration de curricula fonctionnels.

La composante qualité du PISE constitue un des éléments fondamentaux des changements devant permettre pleinement l'atteinte de la scolarisation universelle. Ainsi, la recherche de facteurs susceptibles de conduire à des améliorations perceptibles chez les apprenants s'impose comme une priorité dans une situation de rareté des ressources. Dans cette perspective, l'évaluation des apprentissages est appelée à jouer un rôle central dans le fonctionnement et le pilotage du système éducatif malien.

La présente évaluation se justifie par le fait que le pilotage d'un système éducatif implique la mise en place d'un dispositif centralisé et de procédures d'évaluation récurrentes ciblant les objectifs principaux que le système se propose d'atteindre.



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

² Loi de finances 2005-2013.

1. Présentation de la République du Mali

La République du Mali est un pays enclavé d'Afrique de l'Ouest situé entre les 10^e et 25^e degrés de latitude nord et entre le 4^e degré de longitude est et le 12^e de longitude ouest, et il couvre une superficie de 1 241 238 km². Il partage 7 420 km de frontières avec sept pays limitrophes : l'Algérie au nord, le Niger et le Burkina Faso à l'est, la Côte d'Ivoire et la Guinée au sud, la Mauritanie et le Sénégal à l'ouest. Le Mali a conservé les frontières héritées de la colonisation, celles du Soudan français.

Le Mali a été le berceau de trois grands empires : l'empire du Ghana, l'empire du Mali et l'empire songhaï. Il faut ajouter à cela des royaumes célèbres tels que le royaume bambara de Sékou, le royaume du Kenedougou, le royaume du Ouassoulou, le royaume du Kharta, etc. Le Mali a été par la suite une colonie française, de 1895 à 1960.

Le pays est devenu indépendant le 22 septembre 1960, après l'éclatement de la Fédération du Mali, qui regroupait le Sénégal et le Soudan français. Sa devise est « Un peuple, un but, une foi » et son drapeau est constitué de trois bandes verticales : verte, jaune et rouge. Le Mali est subdivisé en huit régions administratives : Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Gao, Tombouctou et Kidal, en plus du district de Bamako.

Avec 14 517 176 habitants en 2009³, la population malienne est constituée de différentes ethnies, dont les principales sont les Bambaras, les Bobos, les Bozos, les Dogons, les Khassonkés, les Malinkés, les Minianka, les Peuls, les Sénoufos, les Soninkés (ou Sarakolés), les Sonrhaïs, les Touaregs et les Arabes.

Le français est la langue officielle, mais la population parle majoritairement les langues nationales, le bambara étant la plus utilisée. Celui-ci sert, parallèlement au français, de principale langue de communication.

Carte de la République du Mali



³ Fonds des Nations unies pour la population, donnée du Recensement général de la population et de l'habitat de 2009.

L'économie malienne et la situation de la pauvreté

La structure de l'économie malienne est caractérisée par la prédominance des secteurs primaire (36 % du PIB) et tertiaire (35,6 %)⁴. Le secteur primaire est dominé par l'agriculture vivrière (20,6 % du PIB) et l'élevage (8,1 %). Le commerce (14,4 % du PIB), les services non marchands (8,7 %) et les transports et télécommunications (5,4 %) constituent les principales activités du tertiaire, tandis que l'extraction minière (5,6 % du PIB) et la construction (5,2 %) forment l'essentiel du secondaire.

Le taux de pauvreté⁵ est passé de 55,6 % en 2001 à 47,4 % en 2006, puis à 43,6 % en 2010, sur la base d'un seuil de pauvreté de 165 431 FCFA en 2010. On observe ainsi une baisse de la pauvreté nationale de 12 points entre 2001 et 2010 et de 3,8 points de pourcentage entre 2006 et 2010. De manière structurelle, la pauvreté affecte surtout le milieu rural. Mais de 2001 à 2010, les inégalités ont reculé : les 10 % de la population les plus pauvres ont augmenté leur consommation de plus de 40 %, tandis que les ménages les plus riches ont vu la leur se stabiliser.

Tableau 2 : Évolution du PIB, de sa croissance, des exportations et des importations au Mali

	2008	2009	2010	2011	2012
PIB, prix constants 1987 (milliards de FCFA)	1 552,36	1 621,36	1 705,52	1 777,30	1 856,07
PIB, prix courants (milliards de FCFA)	3 912,80	4 173,40	4 454,50	4 759,90	5 108,30
Croissance du PIB (%)	5,00	4,40	5,20	4,20	4,40
Exportations (milliards de FCFA)	896,28	950,67	1 083,76	1 170,84	1 266,38
Importations (milliards de FCFA)	956,76	1 038,50	1 133,43	1 210,44	1 289,07

Source : Ministère de l'Économie et des Finances du Mali

2. Le système éducatif malien

Le système éducatif malien comprend le préscolaire, le fondamental, le secondaire et le supérieur. Quatre types d'écoles coexistent dans le système : les écoles publiques, privées, communautaires et les médersas.

Le système éducatif au fondamental comprend le premier et le deuxième cycle. La Loi n° 99-046 du 28 décembre 1999, qui précise que le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen et que l'enseignement public est laïc et gratuit, a fixé les grandes orientations de la politique éducative du Mali et organise le système éducatif du pays en ordres et types d'enseignement.

Selon cette même loi, le système éducatif est composé de quatre ordres d'enseignement comprenant l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général et l'enseignement supérieur (couvrant les grandes écoles, les facultés et les instituts). Parallèlement, le système compte quatre types d'enseignement, à savoir l'éducation non formelle, l'éducation spéciale, l'enseignement normal, et la formation technique et professionnelle.



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

⁴ <http://www.afd.fr/webdav/shared/PORTAILS/PAYS/MALI/situation%20socio-économique%20Mali.pdf>

⁵ <http://www.imf.org/external/french/pubs/ft/scr/2011/cr11372f.pdf>

2.1. L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire a pour objet de développer les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école. Elle s'adresse à des enfants de 2 à 5 ans. Elle est assurée par des institutions spécialisées (crèches, garderies, jardins d'enfants, centres

de développement de la petite enfance, etc.). L'Éducation préscolaire et spéciale a été rattachée au département en charge de l'éducation en 1993. En effet, elle relevait jusqu'à cette date du ministère responsable du développement social.

2.2. L'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental a pour objet de transmettre aux élèves des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active. Il a pour buts :

- de développer chez l'enfant toutes les facultés physiques et intellectuelles, et son sens artistique;
- de lui faire acquérir les habiletés et les attitudes propres à promouvoir l'essor de la nation;
- de lui assurer une éducation civique et morale le préparant à bien comprendre et exercer ses devoirs civiques et professionnels dans le cadre des institutions de la nation;
- d'éveiller sa conscience à l'importance et à la dignité du travail dans tous ses aspects en le familiarisant avec les différentes formes de la vie active;
- de lui inculquer des valeurs culturelles positives.

Un bloc unique de neuf ans

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali stipulent que l'enseignement fondamental est un bloc unique de neuf ans structuré en quatre niveaux. Il accueille les enfants à partir de six ans. L'enseignement fondamental est sanctionné par le Diplôme d'études fondamentales (DEF).

La suppression du Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF) engendre un effet libérateur sur les programmes de l'enseignement fondamental, rendant ainsi plus aisée leur adaptation aux exigences éducatives de tous ordres. Le maître a plus de latitude pour accorder son attention aux besoins des élèves.

Niveaux et nombre d'années

Le curriculum de l'enseignement fondamental forme un tout, avec sa cohérence, son unité et son organisation en quatre niveaux. Cette organisation par niveaux suppose la mise en place d'unités pédagogiques de base comprenant chacune au moins deux années scolaires. Elle suggère aussi une plus forte coopération entre les enseignants d'un même niveau.

- Niveau 1 (initiation) : deux ans – 1^{re} et 2^e années
- Niveau 2 (aptitude) : deux ans – 3^e et 4^e années
- Niveau 3 (consolidation) : deux ans – 5^e et 6^e années
- Niveau 4 (orientation) : trois ans – 7^e, 8^e et 9^e années

Chaque niveau est défini en fonction de seuils de compétences. La première année d'un niveau est une année d'acquisitions nouvelles, la seconde une année de renforcement. Le niveau 4 compte une année d'acquisitions nouvelles, une année de renforcement et une année de perfectionnement.

Objectifs généraux des niveaux de l'enseignement fondamental

Niveau 1, classes d'initiation

Ce niveau a pour buts :

- de réaliser les activités de préapprentissage et d'amorcer les apprentissages fondamentaux relatifs aux compétences des différents domaines, notamment en langues et en mathématiques;
- de développer des attitudes et des comportements favorables à la cohésion sociale, et d'entreprendre des projets de nature théorique et pratique.

Niveau 2, classes d'aptitude

Ce niveau permet :

- de poursuivre les apprentissages fondamentaux relatifs aux compétences plus ou moins complexes des différents domaines d'apprentissage : langues, sciences, mathématiques, sciences humaines;
- d'initier l'élève à la technologie pour le rendre capable de réaliser des projets de nature théorique et pratique;
- de développer des comportements favorisant l'organisation du travail individuel ou en équipe.

Niveau 3, classes de consolidation

Ce niveau a pour objectifs :

- de consolider les apprentissages fondamentaux relatifs aux compétences des domaines d'apprentissage;
- de viser un équilibre entre l'apprentissage des langues, des sciences, des mathématiques et de la technologie, et le développement de la personne;
- de parfaire des compétences relatives au travail en groupe;
- de transmettre des apprentissages préparatoires à l'insertion dans la vie active.

Niveau 4, classes d'orientation

Ce niveau permet :

- de poursuivre la consolidation des apprentissages fondamentaux;
- d'amorcer des apprentissages spécialisés relatifs aux différents domaines d'apprentissage;
- de développer particulièrement des capacités susceptibles d'aider l'élève soit à poursuivre ses études, soit à s'insérer dans la vie active.

Domaines de formation

L'approche curriculaire par compétences du cadre général d'orientation retient cinq domaines de formation :

- Langues et communication;
- Mathématiques, sciences et technologie;
- Développement de la personne (éducation civique, morale, physique et sportive);
- Arts (musique, danse, chant, théâtre, arts plastiques : dessin, modelage, peinture);
- Sciences humaines (histoire et géographie).

2.3. L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, pour qu'ils puissent poursuivre des études supérieures ou s'insérer dans la vie active.

Les élèves y entrent avec le DEF et poursuivent des études pouvant les conduire à l'obtention du baccalauréat après trois ans.

2.4. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur prépare pour toutes les branches de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la science et de la technologie.

Il prépare aux diplômes des premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur et aux diplômes postuniversitaires.

L'enseignement supérieur est assuré par les instituts (Institut supérieur de formation et de recherche appliquée, Institut universitaire de gestion, Institut polytechnique rural), les facultés et les grandes écoles (École normale supérieure, École nationale d'ingénieurs, École nationale d'administration). Il est organisé autour de l'Université de Bamako, créée en 1996, et de quelques grandes écoles privées.

2.5. Les autres types d'enseignement

– L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel a pour objet de transmettre les compétences requises pour l'exercice d'un métier. Suivant le Diplôme d'étude fondamentale, il conduit à l'obtention du Certificat d'aptitude professionnelle après deux ans d'études, du Brevet de technicien, qui requiert quatre ans d'études, et du Baccalauréat technique après trois ans d'études. Cet enseignement est donné dans les centres de formation, les instituts et les entreprises.

– L'enseignement normal

L'enseignement normal a pour mission d'assurer la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental. L'enseignement normal est offert dans les structures spécialisées de formation des maîtres (Institut de formation des maîtres). Ces dernières accueillent les titulaires du Diplôme d'étude fondamentale, qui y passent quatre ans, et les bacheliers, qui y passent deux ans.

– L'éducation non formelle

L'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation des jeunes non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans et des adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique. Ce type d'enseignement (alphabétisation) est dispensé dans les Centres d'éducation pour le développement (CED), les Centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF) et les Centres d'apprentissages féminins (CAFe).



Photo © Banque mondiale

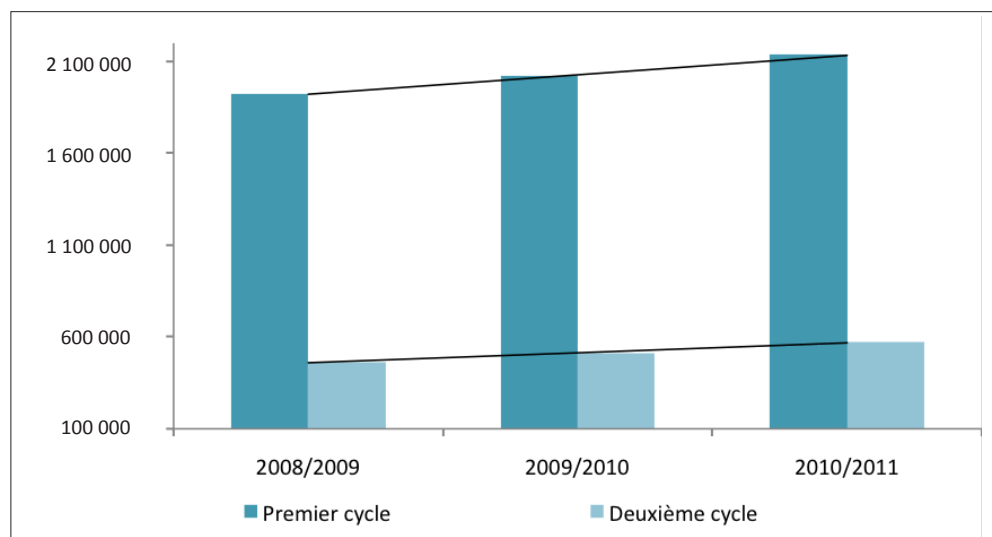
2.6. Statistiques scolaires

2.6.1. Population scolaire, taux de scolarisation et d'achèvement au fondamental

Selon la Cellule de planification et de statistique scolaire, la population scolaire au fondamental a fortement augmenté ces trois dernières années. Au premier cycle, la population scolaire était de 1 926 242 en 2008/2009. Entre 2008/2009 et 2009/2010, elle a connu une augmentation de 4,8 %, alors qu'entre 2009/2010 et 2010/2011, l'augmentation a été de 5,9 % (soit 2 137 805 élèves). Au deuxième cycle, cette population était de 461 339 en 2008/2009 avec une augmentation de 10,7 % entre 2008/2009 et 2009/2010 et de 11,6 % entre 2009/2010 et 2010/2011.

La figure ci-dessous montre l'évolution de la population scolaire sur trois années.

Figure 1 : Évolution de la population scolaire au premier et au deuxième cycles



Le tableau ci-dessous montre que le taux brut de scolarisation aux premier et deuxième cycles est passé respectivement de 82 % et 49,6 % en 2008/2009 à 83,4 % et 53,3 % en 2009/2010, puis à 81,5 % et 54,8 % en 2010/2011.

Le taux d'achèvement quant à lui a évolué en dents de scie au premier cycle alors qu'au deuxième cycle, ce taux a évolué à la hausse. En effet, dans ce dernier cas, il est passé de 31,7 % en 2008/2009 à 33,9 % en 2009/2010 et à 36 % en 2010/2011. Au premier cycle, il a connu une augmentation entre 2008/2009 et 2009/2010 de 55,7 à 59,1 %, avant de descendre à 58,3 % en 2010/2011.

L'analyse sous l'angle de la disparité filles/garçons montre que des efforts restent à faire dans l'élimination de la disparité, ce qui fait partie des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). En effet, l'analyse montre que le taux brut de scolarisation ainsi que le taux d'achèvement des filles au premier et deuxième cycles restent toujours très inférieurs à ceux des garçons. Cet écart en défaveur des filles ne se réduit pas dans le temps.

Tableau 3 : Taux brut de scolarisation et taux d'achèvement

	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle
Taux brut de scolarisation						
Garçons	91,2	59,9	92,2	63,2	89,1	63,9
Filles	73,0	39,6	74,9	43,7	74,0	46,0
Total	82,0	49,6	83,4	53,3	81,5	54,8
Taux d'achèvement						
Garçons	64,4	39,3	67,7	41,7	65,7	43,0
Filles	47,2	24,3	50,6	26,3	51,0	29,1
Total	55,7	31,7	59,1	33,9	58,3	36,0

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire

2.6.2. Redoublement dans le fondamental

L'analyse du tableau ci-dessous indique un taux de redoublement relativement élevé en 2009/2010 et 2010/2011 par rapport à 2008/2009. Pour ces trois années scolaires, le taux est passé de 8,5 % à 13 %, puis à 15 % au premier cycle, et de 6,5 % à 18 %, puis à 28 % au deuxième cycle. Dans les deux cas, au premier ou au deuxième cycle, les taux de redoublement sont en nette progression.

Tableau 4 : Évolution du taux de redoublement

	2008/2009			2009/2010			2010/2011		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1 ^{re} année	5,2	5,4	5,3	9,2	8,6	8,9	10,0	9,7	9,8
2 ^e année	4,7	4,8	4,7	9,6	9,8	9,7	12,0	12,0	12,0
3 ^e année	8,6	8,3	8,5	14,0	14,0	14,0	17,0	17,0	17,0
4 ^e année	8,1	7,9	8,0	15,0	15,0	15,0	18,0	18,0	18,0
5 ^e année	14,0	16,0	14,0	17,0	18,0	18,0	21,0	21,0	21,0
6 ^e année	17,0	16,0	17,0	14,0	14,0	14,0	17,0	17,0	17,0
Total 1^{er} cycle	8,6	8,5	8,5	13,0	13,0	13,0	15,0	15,0	15,0
7 ^e année	6,4	5,5	6,0	17,0	18,0	18,0	23,0	25,0	24,0
8 ^e année	4,6	2,9	3,8	15,0	15,0	15,0	22,0	23,0	22,0
9 ^e année	9,5	10,0	9,7	20,0	22,0	21,0	37,0	38,0	37,0
Total 2^e cycle	6,7	6,2	6,5	17,0	18,0	18,0	27,0	28,0	28,0

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire

2.6.3. Manuels scolaires

Selon les statistiques officielles⁶, le ratio manuels/élève au premier cycle du fondamental était de 1,1 pour l'année 2004/2005. En 2008/2009, ce ratio est passé à 1,8. En 2010/2011, même si ce ratio est de un manuel par élève en français et en mathématiques, la dotation des élèves en manuels demeure encore problématique pour les autres matières. L'État devra encore fournir plus d'efforts dans ce sens. La mise en œuvre d'une politique d'accès aux manuels devrait permettre d'améliorer la situation et de combler le déficit constaté dans la dotation de tous les élèves en matériel didactique.

L'analyse du tableau sur le ratio manuels/élève pour les élèves du deuxième cycle montre qu'en fait de dotation en matériel didactique, leur situation n'est pas encore totalement réglée. C'est seulement en sciences physiques que le ratio atteint au moins un manuel par élève.

Tableau 5 : Ratio manuels/élève au premier cycle

Matières	Français	Géographie	Histoire	Mathématiques	Sciences naturelles	Langues nationales
Ratio manuels/élève	1,1	0,2	0,1	1,0	0,4	0,3

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire (année scolaire 2010/2011)

Tableau 6 : Ratio manuels/élève au deuxième cycle

Matières	Français	Géographie	Histoire	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences physiques
Ratio manuels/élève	0,9	0,4	0,6	0,7	0,9	1,1

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire (année scolaire 2010/2011)

⁶ PISE III (2010). Programme d'investissement pour le secteur de l'éducation : Descriptif de la troisième phase (2010/2012).

2.7. Gestion administrative et budget du système éducatif

2.7.1. Gestion administrative

Avant la refondation du système éducatif, le contexte administratif se caractérisait par une forte centralisation. La mise en œuvre du PRODEC a donc nécessité une restructuration des services chargés de l'éducation. Dans ce cadre, il a été élaboré, sur la base d'études et d'analyses institutionnelles préalables, un nouveau schéma qui restructure le cadre institutionnel du ministère de l'Éducation. Cette restructuration, qui s'inscrit en droite ligne dans la politique de décentralisation administrative, vise à responsabiliser les communautés et les collectivités décentralisées dans une gestion concertée du système éducatif. Elle se bâtit autour de l'école comme cellule de base du système éducatif et met l'accent sur une déconcentration⁷ effective des services et structures du ministère de l'Éducation, avec une définition conséquente de nouvelles missions.

Au Mali, entre autres axes de politiques éducatives à avoir été menées, on peut retenir la politique de la formation initiale et continue des enseignants, la politique nationale de manuels scolaires, la politique des cantines scolaires, etc.

2.7.2. Budget de l'éducation

L'éducation demeure une priorité dans la politique nationale. Dans tout l'enseignement, c'est l'éducation de base qui reçoit la plus grande part, avec un ratio d'environ 70 % des dépenses totales d'éducation sur la période 2007-2011.

Malgré la crise qu'a connue le pays en 2012, l'éducation reste une priorité. La proportion du budget alloué à l'éducation en 2012 par rapport au budget total du pays est de 15,5 % contre 14,4 % en 2011, avec une moyenne de 17 % sur la période 2005-2010.

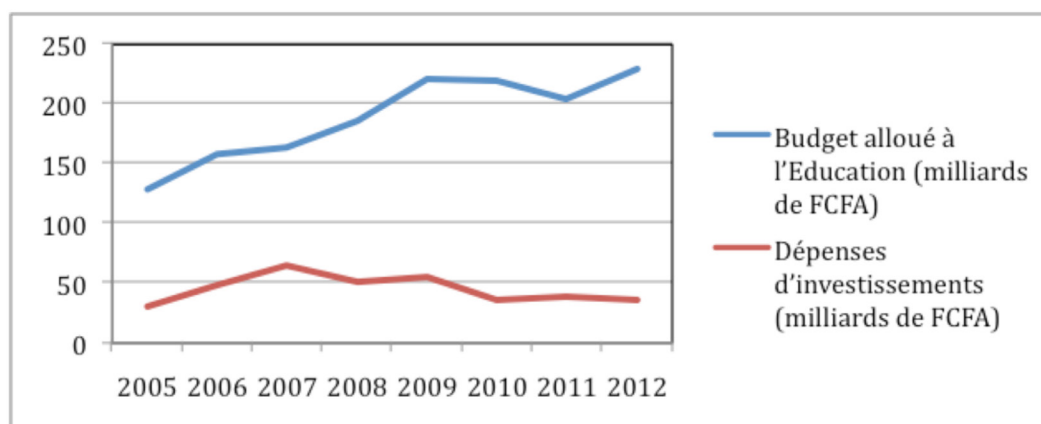
L'analyse du tableau ci-après montre que les dépenses d'investissement dans le secteur de l'éducation ont évolué en dents de scie sur la période 2005-2012, avec un pic en 2007.

Tableau 7 : Évolution budgétaire du financement du MEAPLN (2005-2012)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Budget de l'État inscrit dans la Loi de finances (milliards de FCFA)	836,2	935,8	994,3	1 072,6	1 154,8	1 276,3	1 423,0	1 483,0
Budget alloué à l'éducation (milliards de FCFA)	128,7	158,6	164,1	186,9	220,9	219,5	204,6	229,6
Rapport Budget de l'éducation/Budget de l'État (%)	15,4	16,9	16,5	17,4	19,1	17,2	14,4	15,5
Charges récurrentes (milliards de FCFA)	98,2	111,0	99,2	135,8	165,7	183,6	166,0	194,6
Dépenses d'investissement (milliards de FCFA)	30,5	47,6	64,9	51,2	55,2	35,8	38,6	35,1
Ratio par rapport aux charges récurrentes (%)	30,3	30,1	30,1	31,0	33,1	33,2	35,7	36,9
Ratio global (%)	15,4	17,0	17,4	17,7	19,1	18,1	19,0	20,6

Selon la figure ci-dessous, le budget alloué à l'éducation n'est pas resté assez stable sur la période 2005-2012. Il a subi une augmentation de 78,4 % par rapport à 2005. Les dépenses d'investissement aussi ont évolué en dents de scie, avec un pic en 2007. De 2005 à 2007, ces dépenses ont augmenté de 112,8 % et entre 2007 et 2012, elles ont affiché une baisse de 45,9 %.

Figure 2 : Évolution du budget alloué à l'éducation et des dépenses d'investissement



⁷ La décentralisation vise à donner aux collectivités locales des compétences propres, distinctes de celles de l'État central, afin que leur population élise leurs autorités et que soit ainsi assuré un équilibre de pouvoirs sur le territoire. Elle vise à rapprocher le processus de décision des citoyens, favorisant l'émergence d'une démocratie de proximité. La déconcentration vise, quant à elle, à améliorer l'efficacité de l'action de l'État en déléguant certaines attributions de l'échelon administratif central aux échelons administratifs régionaux et locaux.

La majeure partie des dépenses liées à l'éducation de base est affectée aux frais de fonctionnement (environ 93 % en 2011), et moins de 7 % des fonds sont alloués aux dépenses d'investissement.

Dans le même temps, la plupart des dépenses de fonctionnement vont au personnel (environ 67,5 % en moyenne sur la période 2007-2011), n'en laissant qu'une quantité limitée pour le matériel didactique et autres dépenses du fonds de roulement (moins de 20 % dans l'ensemble), et encore moins pour les interventions visant à assurer l'équité du système éducatif à travers des transferts ou des subventions à l'intention des établissements les plus défavorisés (ces interventions représentent moins de 5 % des dépenses récurrentes du budget de l'éducation de base en 2011).

Tableau 8 : Désagrégation des dépenses de l'éducation de base

		2007	2008	2009	2010	2011
Coûts d'investissement	% du budget de l'éducation de base	26,4	25,3	15,1	8,7	6,9
	% du budget de l'éducation	20,0	17,3	10,0	5,4	4,7
	% du budget total	4,2	3,8	2,2	1,2	1,0
Coûts récurrents	% du budget de l'éducation de base	73,5	74,6	84,9	91,2	93,0
	% du budget de l'éducation	55,6	51,0	56,2	56,5	63,8
	% du budget total	11,8	11,1	12,1	12,0	14,0

Source : Calculs sur la base des données du ministère de l'Économie et des Finances

Tableau 9 : Désagrégation des dépenses récurrentes de l'éducation de base (en pourcentages)

	2007	2008	2009	2010	2011
Personnel	65,5	65,7	67,8	71,3	67,0
Matériel didactique et autres dépenses du fonds de roulement	18,1	17,7	14,6	17,7	16,9
Dépenses en communication, énergie et autres	10,9	9,6	11,4	6,1	12,0
Transferts et subventions	5,3	6,7	6,0	4,7	4,0
Bourses d'études	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Calculs sur la base des données du ministère de l'Économie et des Finances

Malgré la priorité financière qu'accorde l'État à l'éducation dans son budget, il est de plus en plus évident que ces ressources ne sont pas suffisantes pour couvrir les besoins, y compris l'atteinte des OMD. De plus, des conséquences désastreuses de la crise qu'a connue le pays ont entraîné des perturbations scolaires, des dommages et la surcharge de certaines classes dans le Sud. Ainsi, compte tenu de la situation de crise, la pression pour protéger les salaires des enseignants a contribué à la dégradation de la situation de l'éducation.



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

2.8. Les principaux enjeux et défis du système

Face aux différents maux auxquels est confrontée l'éducation malienne, plusieurs problèmes doivent être soulignés :

- Une véritable pression démographique s'exerce sur le système éducatif. L'enseignement fondamental doit intégrer une population scolarisable en constante augmentation.
- La qualité de l'éducation n'est pas reluisante. Les résultats des évaluations nationales des élèves en 2010 montrent que seulement 41 % et 38 % des élèves de la classe de 2^e année au Mali ont une bonne performance en lecture et en mathématiques, respectivement. En 6^e année, les résultats ont montré que 48 % des élèves ont une bonne performance en français contre 31 % en mathématiques.
- Le système éducatif malien est confronté à une grave perte du temps d'instruction, ce qui a une incidence sur les résultats et conditions d'enseignement et d'apprentissage. L'étude réalisée par le ministère de l'Éducation et USAID portant sur le temps réel d'apprentissage⁸ a conclu que les élèves maliens n'ont eu que 122 jours d'apprentissage en 2009/2010 sur un total de 172 jours officiels prévus dans le calendrier du ministère de l'Éducation. Ils ont donc perdu presque 30 % du temps normal d'apprentissage.

Les principaux défis pour améliorer le système éducatif malien sont les suivants :

- La réduction des abandons à tous les niveaux d'enseignement;
- La réduction des disparités selon le genre, la zone géographique, le revenu des familles;
- L'amélioration de la gestion des ressources entre les niveaux d'enseignement et entre les établissements;
- L'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants;
- L'amélioration de la didactique des apprentissages fondamentaux en lecture, écriture et calcul;
- L'amélioration du taux d'achèvement à tous les niveaux d'enseignement;
- L'harmonisation des programmes pédagogiques (programme classique, curriculum);
- La mise en place d'un dispositif efficace de suivi et d'évaluation des apprentissages scolaires;
- L'implication de la société civile dans les mécanismes d'évaluation des apprentissages scolaires et la formation des formateurs et des enseignants aux techniques de remédiation.



Photo © Banque mondiale

⁸ MEAPLN et USAID/PHARE (2010). *Document sur le temps réel d'apprentissage*.

Chapitre 2 :

Éléments méthodologiques de l'évaluation

Ce chapitre présente quelques caractéristiques méthodologiques de l'évaluation conduite par le PASEC au Mali. Il décrira notamment les nouveaux instruments de mesure du programme, la méthode d'estimation des compétences des élèves et l'échantillonnage. D'autres éléments méthodologiques portant notamment sur les modélisations économétriques, le traitement et la pondération des données peuvent être retrouvés dans le chapitre 4 et dans l'annexe 1.

La méthodologie du PASEC repose sur une mesure des acquis des élèves dans les disciplines fondamentales en début et en fin d'année scolaire. Cette procédure permet non seulement d'analyser les performances et l'équité du système, mais aussi de déterminer les facteurs de réussite scolaire selon un modèle

de « valeur ajoutée ». Le PASEC mesure traditionnellement cette valeur ajoutée dans les classes de 2^e et de 5^e années du primaire dans le cadre des cycles basés sur six ans de scolarisation.

Les tests de langue d'enseignement et de mathématiques administrés aux élèves de 2^e et de 5^e années du fondamental ont été développés en français sur la base d'un référentiel de compétences commun aux pays PASEC. Des questionnaires contextuels ont également été distribués à ces mêmes élèves, à leur maître et à leur directeur. L'ensemble des données récoltées permet de disposer de précieuses informations sur les conditions de scolarisation des élèves.

1. Tests du PASEC et mesure des compétences des élèves

Administrés au Cambodge, en République démocratique populaire lao, au Mali et au Vietnam, les tests PASEC⁹ mesurent les compétences fondamentales en mathématiques et en langue d'enseignement.

Les résultats des élèves aux tests en langue d'enseignement et mathématiques permettent d'apprécier le niveau de connaissances et de capacités des élèves en compréhension orale, compréhension de l'écrit, production de l'écrit, arithmétique, géométrie et mesure. Dans ces domaines d'apprentissage sont décrits des niveaux de compétences faisant référence aux processus cognitifs indispensables aux élèves pour traiter l'information.

Le cadre conceptuel des épreuves englobe la majorité des situations scolaires et de vie courante auxquelles des élèves sont confrontés dans leur quotidien. En ce sens, les textes proposés pour évaluer la compréhension orale ou écrite sont à la fois continus (textes narratifs, descriptifs, argumentatifs) et discontinus (plans, tableaux...) afin de mettre l'élève en présence de différents formats de textes. Globalement, le test est construit sous forme de questions à choix multiples, mais il repose également sur des questions ouvertes auxquelles les élèves doivent répondre par écrit.

Le concept théorique des tests repose ainsi sur la mesure des compétences dans les domaines suivants.

Tableau 10 : Domaines évalués dans les tests

2 ^e année	
Langue d'enseignement	Mathématiques
Compréhension de l'écrit Compréhension de l'oral	Opération et numération Mesure Géométrie
5 ^e année	
Langue d'enseignement	Mathématiques
Compréhension de l'écrit Compréhension de l'oral Production de l'écrit	Opération et numération Mesure Géométrie

⁹ Le PASEC a développé de nouveaux tests entre 2010 et 2011 dans le but d'améliorer les instruments existants et pour établir une échelle de compétences. À ce jour, ces tests n'ont été utilisés que dans quatre pays, à savoir le Cambodge, le Laos, le Mali et le Vietnam.

Tableau 11 : Compétences évaluées dans les domaines considérés

2 ^e année	
Langue d'enseignement	Mathématiques
Déchiffrer et reconnaître Extraire une information Inférer et interpréter/Analyser et apprécier	Connaître et comprendre Appliquer Résoudre un problème
5 ^e année	
Langue d'enseignement	Mathématiques
Extraire une information Interpréter et analyser	Connaître et comprendre Appliquer Résoudre un problème

En langue d'enseignement, en fin de 2^e année du fondamental, un texte est lu collectivement à la classe (compréhension orale) ou une lecture individuelle silencieuse est faite par les élèves (compréhension écrite). Le texte est de niveau moyen (quatre phrases), continu ou discontinu, de vocabulaire moyen et soutenu, et de niveau syntaxique moyen pour ce niveau (connecteurs, sujets inversés, plusieurs propositions, conjonctions de coordination...). Les élèves les plus performants sont capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour extraire des informations complexes en associant plusieurs informations et en s'appuyant sur des connaissances extérieures pour interpréter et distinguer de fines nuances de sens. Les élèves peuvent également recopier l'information qu'ils trouvent dans le texte pour répondre à une question ouverte. Ils ont aussi la capacité de réaliser successivement plusieurs tâches de segmentation des sons et des syllabes dans des mots.

En mathématiques, en fin de 2^e année du fondamental, les élèves les plus performants sont capables de mobiliser leurs capacités pour effectuer une multiplication sous la dizaine, de déterminer la bonne opération pour résoudre un problème simple et de trouver la multiplication menant au produit d'une opération simple sous la dizaine. En géométrie, ces élèves parviennent à relever les propriétés communes à différentes formes géométriques simples et à nommer correctement les figures géométriques élémentaires. En mesure, ces élèves peuvent calculer le temps entre deux périodes et distinguer les différentes unités de mesure.

En langue d'enseignement, en fin de 5^e année du fondamental, les élèves les plus performants ont une bonne maîtrise de l'écriture. Ils arrivent à écrire de petits textes syntaxiquement corrects et pertinents. Ils ont une bonne capacité d'expression écrite et sont en mesure de donner leur opinion de façon argumentée. Ils ont une très bonne compréhension de l'écrit : inférences et déductions fines, analyse, critique de documents ou de textes longs avec un vocabulaire moyen et soutenu. Ils sont capables de comprendre des textes ou documents dont le contexte leur est peu familier et de déduire le sens de mots complexes. Ces élèves réussissent à comprendre en profondeur un texte ou un document, à en saisir les nuances et les subtilités. Ils peuvent comparer plusieurs parties de documents ou de textes longs pour en déduire la bonne information, tout en abordant ces textes dans leur globalité.

En mathématiques, en fin de 5^e année du fondamental, les élèves sont en mesure de résoudre des problèmes complexes, faisant intervenir plusieurs opérations avec des nombres décimaux, des conversions d'unités de mesure, des calculs faisant appel à des connaissances géométriques (aire, circonférence, etc.). Ils manipulent les fractions et sont capables d'effectuer des divisions complexes, ainsi que des multiplications, additions et soustractions avec retenue. Enfin, ils sont en mesure d'analyser des tableaux de données à double entrée.

Pour simplifier l'interprétation des performances des élèves, les scores de ceux-ci sont présentés sur une échelle de compétences divisée en plusieurs niveaux sur la base d'un modèle statistique (théorie de réponse à l'item, IRT). Ainsi, les compétences des élèves sont présentées sur un même continuum, par discipline et par année d'études évaluées, afin de porter un regard global sur le niveau d'apprentissage des élèves en déterminant notamment, pour chaque niveau, la part des élèves ayant la capacité de mobiliser leurs connaissances et compétences pour répondre correctement à différentes situations pédagogiques ou de vie courante.



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

Les échelles des niveaux de compétences ont été élaborées *a posteriori* par l'équipe du PASEC en collaboration avec l'équipe nationale de la République du Mali, et elles correspondent aux domaines et processus évalués par les tests PASEC.

2. Agencement des tests

La disponibilité d'un grand nombre d'items (320 items) et la volonté d'établir des ancrages entre les deux tests (prétest et post-test) implique une organisation rigoureuse pour répartir les items à l'intérieur des cahiers des élèves, entre les cahiers et entre les deux tests. Pour tenir compte de cette particularité, la procédure des cahiers tournants a été retenue dans la préparation des nouveaux tests PASEC. Cette procédure permet de disposer de nombreux items, ce qui favorise l'exploitation

des résultats et évite de saturer les élèves (par effet de fatigue) pendant la passation des tests.

Le prétest et le post-test comportent deux livrets contenant les deux disciplines, et chaque livret comporte lui-même deux blocs. Chaque bloc renferme 15 items en 2^e année et 25 items en 5^e année. Chaque élève n'est soumis qu'à un seul livret.

Tableau 12 : Design des tests pour les élèves de 2^e année

Disciplines	2 ^e année – Prétest			2 ^e – Post-test		
	Livrets	Blocs d'items		Livrets	Blocs d'items	
Mathématiques	1	A	B	3	D	C
	2	A	C	4	D	B
Langue	1	A	B	3	D	C
	2	A	C	4	D	B

Tableau 13 : Design des tests pour les élèves de 5^e année

Disciplines	5 ^e année – Prétest			5 ^e année – Post-test		
	Livrets	Blocs d'items		Livrets	Blocs d'items	
Mathématiques	1	A	B	3	D	C
	2	A	C	4	D	B
Langue	1	A	B	3	D	C
	2	A	C	4	D	B

3. Procédure de passation des tests

En 2^e année et pour chaque discipline testée (langue d'enseignement et mathématiques), les tests comportent environ 30 items pour un temps d'évaluation de 1 h 30 (2 séances de 45 minutes séparées par une pause de 15 minutes). Pour chaque test, la langue d'enseignement et les mathématiques sont évaluées sur deux matinées différentes par un administrateur de test.

En 5^e année et pour chaque discipline testée (langue d'enseignement et mathématiques), les tests comportent environ 50 items pour un temps d'évaluation de 3 h maximum (2 séances de 1 h 30 séparées par une pause de 15 minutes). Pour chaque test, la langue d'enseignement et les mathématiques sont évaluées sur deux matinées différentes, les élèves les passant de manière autonome, sauf pour les items relatifs à la compréhension de l'oral.

4. Analyse psychométrique des tests

Dans le cadre de la théorie classique du score vrai, il est d'usage de prendre en considération deux caractéristiques des items : **le niveau moyen de difficulté et la discrimination**, aussi appelée « corrélation bisériale de points ».

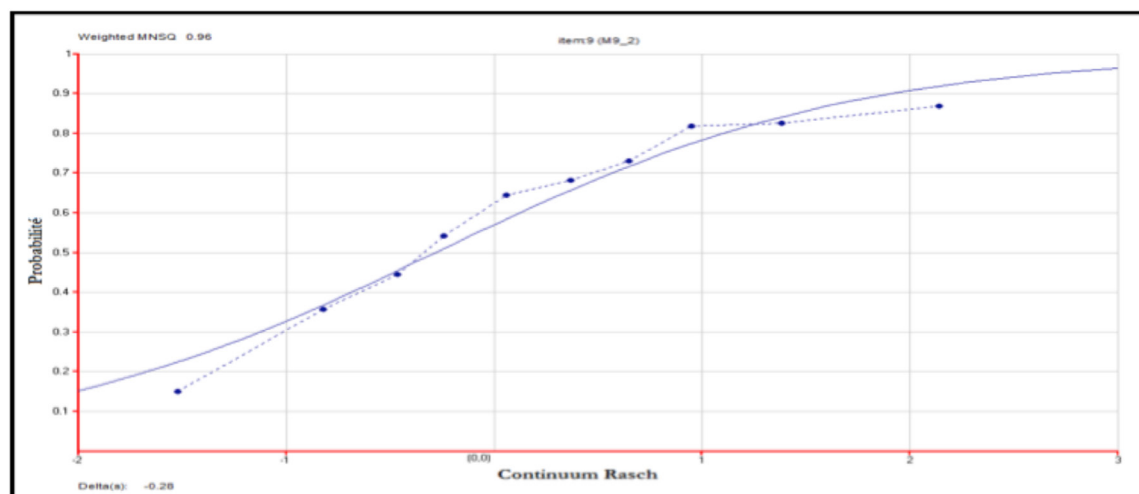
Nous utilisons dans le cadre de cette évaluation un modèle de réponse à l'item à un paramètre, communément appelé « modèle de Rasch ». Le modèle de réponse à l'item à un paramètre se base sur le postulat que la courbe caractéristique de l'item dépend :

(i) de la compétence de l'élève (plus l'élève est compétent, plus la probabilité de réussir l'item sera élevée, et inversement);

(ii) de la seule difficulté de l'item (plus l'item est facile, plus la probabilité de le réussir sera élevée).

Les modèles de réponses à l'item, notamment le modèle de Rasch, créent un continuum sur lequel seront localisées à la fois la performance des élèves et la difficulté de l'item, liées entre elles par une fonction probabiliste.

Figure 3 : Courbe caractéristique d'un item dichotomique issu des tests PASEC



Ce graphique présente le fonctionnement d'un item dans un pays du PASEC.

Cet item consiste à demander à l'élève de ranger des nombres décimaux en ordre croissant. L'item présente un niveau de difficulté de $-0,28$ et un indice d'ajustement de $0,96$. Cette valeur de l'ajustement, comprise entre $0,75$ et $1,25$, indique que l'item s'ajuste bien au modèle de Rasch. En effet, l'évolution des deux courbes montre bien qu'il n'y a pas un grand écart entre la distribution théorique (trait plein) et la distribution observée (trait en pointillés). Quant à la discrimination de cet item, qui est de $0,48$, elle respecte la norme qui a été retenue (elle doit être supérieure à $0,25$). Ainsi, l'item discrimine bien les élèves en fonction de leur niveau de compétence.

Un élève aux compétences faibles, avec par exemple un niveau de compétence de -2 , a une probabilité de $0,15$ de réussir cet item. Par contre, un élève aux compétences élevées, estimées par exemple à 2 , a une probabilité d'à peu près $0,91$ de trouver le bon classement des nombres décimaux.

Le design des tests a été pris en compte dans l'estimation des compétences des élèves. L'estimation de la valeur ajoutée étant possible dans cette évaluation, les analyses psychométriques ont été réalisées au prétest sur les livrets A, B et C en une fois, au post-test sur les livrets B, C et D en une fois, et sur les quatre livrets (A, B, C et D) avec empilement des élèves ayant passé les deux tests dans une seule base de données, afin d'estimer un continuum commun qui définira alors le score de l'élève au prétest et au post-test.

5. Échantillonnage de l'évaluation

La base de sondage utilisée pour tirer l'échantillon d'écoles soumises à cette évaluation provient du ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales pour l'année 2011. La méthode d'échantillonnage retenue par le PASEC est celle d'un échantillonnage stratifié à trois degrés. D'abord, ce sont les écoles qui sont tirées, et ensuite, à l'intérieur de chaque école, une classe est tirée. Enfin, à l'intérieur de chaque classe, un nombre précis de 15 élèves est tiré pour passer les tests.

La base de sondage est préalablement scindée en strates choisies pour représenter au mieux la diversité du contexte éducatif du pays. Des écoles sont sélectionnées au sein de chacune de ces strates proportionnellement au nombre total d'élèves aussi bien en 2^e année qu'en 5^e année.

L'échantillon prévisionnel de cette évaluation est constitué de sept strates et repose sur 180 écoles ayant chacune la classe de 2^e année et de 5^e année. Ainsi, il est prévu que 180 classes de 2^e année et 180 classes de 5^e année feront l'objet de l'enquête, dans sept strates.

L'échantillon de la 2^e année a été choisi pour tenir compte de la diversité des programmes d'enseignement (classiques et à curriculum). Sur la base des informations fournies par le Ministère, 44 classes de 2^e année qui ont été signalées comme suivant le curriculum ont été retenues pour participer à l'évaluation. La collecte des données sur le terrain a montré que beaucoup de ces écoles ne suivent pas réellement une approche curriculaire. D'une part, cette constatation remet en cause la mise à jour de la base de sondage. D'autre part, la situation difficile qu'a connue le pays en 2012 coïncide avec la collecte des données du post-test et a empêché de procéder au remplacement de certaines écoles. Ainsi, toutes les écoles du Nord ont été écartées et le nombre d'écoles à curriculum¹⁰ représenté dans l'échantillon final n'a pas permis de faire une comparaison entre les écoles classiques et à curriculum comme il avait été prévu dans le plan d'échantillonnage.

Le tableau suivant indique le plan d'échantillonnage prévu dans le cadre de l'évaluation diagnostique au Mali.

¹⁰ Au total, seulement quatre écoles curriculum ont pu être enquêtées.

Tableau 14 : Plan d'échantillonnage de l'évaluation diagnostique du système éducatif du Mali

Strates	Nombre total d'écoles de la strate	Nombre total d'élèves de niveaux 2 et 5 de la strate	Poids de la strate (%)	Nombre de classes de niveau 2 et 5 prévues pour l'enquête
Public classique urbain	371	59 999	11,3	20
Public classique rural	2 935	176 413	33,3	57
Public curriculum urbain	317	36 523	6,9	12
Public curriculum rural	864	74 275	14,0	25
Privé	1 121	82 733	15,6	28
Communautaire classique	2 547	89 731	17,0	31
Communautaire curriculum	339	9 380	1,8	7
Total	8 494	529 054	100,0	180

La situation difficile qu'a connue le pays au cours de l'année 2012 et jusqu'en 2013 n'a pas permis de conserver l'échantillon prévisionnel. Même si certaines écoles ont été remplacées, d'autres n'ont pas pu l'être, compte tenu de leur localisation en zone de conflit (Nord). Après la collecte des données du post-test sur le terrain, des élèves de 139 classes de 2^e année et de 142 classes de 5^e année ont été testés, ce qui correspond à un taux de participation de 82 % des écoles par rapport

au prétest. Dans le tableau ci-dessous sont présentés le taux de participation des écoles par rapport à l'échantillon prévisionnel et à l'échantillon du prétest, de même que le taux de participation des élèves au post-test comparativement au prétest. **Les résultats de l'évaluation ne sont représentatifs que pour une partie du pays, après exclusion des zones en guerre au moment de l'évaluation.**

Tableau 15 : Données collectées – Évaluation PASEC au Mali

	2 ^e année	5 ^e année
À l'échelle des classes		
Nombre prévisionnel de classes	180	180
Nombre de classes soumises au prétest	170	173
Nombre de classes soumises au post-test	139	142
Taux de couverture au post-test de l'échantillon prévu	77 %	79 %
Pourcentage d'écoles que constitue l'échantillon du post-test	82 %	82 %
À l'échelle des élèves		
Nombre prévisionnel d'élèves	2 700	2 700
Nombre d'élèves soumis au prétest	2 465	2 448
Nombre d'élèves soumis au post-test	2 032	2 062
Taux de participation au prétest	91,3	90,7
Taux de participation au post-test	75,3	76,4
Taux de participation au post-test de l'échantillon du prétest	82 %	84 %

Chapitre 3 :

Compétences des élèves au premier cycle du fondamental au Mali

Ce chapitre s'intéresse aux scores globaux des élèves, aux savoirs et savoir-faire ainsi qu'aux difficultés des jeunes écoliers scolarisés en français langue d'enseignement en début et en fin de scolarité primaire au Mali.

Les tests administrés aux élèves en 2^e et 5^e années du primaire ont été conçus pour, d'une part, apprécier les capacités des jeunes élèves maliens relativement à des compétences fondamentales en début de scolarité, et, d'autre part, déterminer les principales difficultés des élèves en compréhension de l'oral, en décodage et compréhension de

l'écrit, et dans les principaux domaines des mathématiques (numération, opération, géométrie et mesure).

Les compétences mesurées par les tests PASEC font référence aux standards attendus en début de scolarité et en fin de scolarité primaire pour assurer une scolarité de qualité. Elles se basent sur les référentiels internationaux, et non exclusivement sur les curricula maliens.

Le chapitre 2 fournit plus d'informations sur les cadres conceptuels et théoriques des tests.

1. Scores et progression des élèves aux tests PASEC

Les scores des élèves aux tests PASEC ont été standardisés (moyenne de 500 points et écart-type de 100 points)¹¹.

Les données collectées lors de l'évaluation diagnostique révèlent que les performances scolaires des élèves de 2^e année en français sont estimées à 517,7 points lors du test de fin d'année (post-test), alors que les performances pour ces mêmes élèves étaient estimées à 482,3 points en début d'année (prétest). Ainsi, la progression des élèves de 2^e année au cours

de l'année scolaire 2011/2012, se traduit par une différence positive dans les performances des élèves en français après une période d'environ six mois (entre mi-novembre et fin mai), soit +35,4 points. En mathématiques, les scores sont estimés à 485,2 au prétest et à 514,8 au post-test, soit une différence de +29,6 points. La progression des élèves au test PASEC entre les deux périodes de test est donc plus importante en français qu'en mathématiques.

Tableau 16 : Performances moyennes et progression des élèves maliens au primaire

	2 ^e année		5 ^e année	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Performances des élèves en français	482,3	517,7	479,0	521,0
Écart-type	98,9	97,9	93,3	102,0
Valeur ajoutée	+35,4		+42,0	
Performances des élèves en mathématiques	485,2	514,8	474,7	525,3
Écart-type	101,0	96,8	88,2	104,6
Valeur ajoutée	+29,6		+50,5	

Note : (*) Toutes les valeurs ajoutées sont statistiquement significatives au seuil de 1 %.

En 5^e année, les performances scolaires des élèves en français sont estimées à 521 points lors du test de fin d'année (post-test) alors qu'elles étaient estimées à 479 points en début d'année (prétest), soit une progression de +42 points entre les deux séries d'épreuves. En mathématiques, les scores sont estimés à 474,7 au prétest et à 525,3 au post-test, soit une différence de +50,5 points. La progression des élèves entre les deux

périodes de test est ainsi plus importante en mathématiques qu'en français.

Globalement, on note une valeur ajoutée importante dans les deux niveaux et dans les deux disciplines. Cette valeur ajoutée est particulièrement élevée en français pour la 2^e année et en mathématiques pour la 5^e année.

¹¹ **Attention** : Le score moyen des élèves du Mali (moyenne de 500) aux tests PASEC ne peut être comparé avec le score de ceux des autres pays qui ont été évalués par les mêmes épreuves PASEC, ni avec les scores des pays participant au PISA ou au PIRLS, bien que ces programmes d'évaluation proposent leurs résultats sur une échelle ayant une moyenne de 500 et un écart-type de 100.

2. Méthode d'analyse pour la construction des échelles de compétences

Pour chacune des classes enquêtées et des disciplines évaluées, les élèves sont répartis sur une échelle de compétences. Chaque niveau de compétence est décrit en fonction de la nature des tâches à réaliser dans les exercices, et selon la nature des situations (vie scolaire, vie quotidienne...) et les caractéristiques des supports (nature du texte, type de question, niveau de vocabulaire...).

Pour chaque échelle, le niveau 1 est le plus faible et correspond aux items les plus faciles. L'échelle augmente graduellement en fonction du degré de difficulté des items et des compétences à mobiliser pour exécuter correctement les tâches proposées dans les exercices.

Les échelles de compétences construites par le PASEC se basent sur une analyse psychométrique des tests, qui permet de mettre en relation les scores des élèves avec le degré de difficulté des items. Dans cette configuration, le niveau où se situe un élève, caractérisé par son score au test et le degré de difficulté des items, correspond au niveau de compétence que l'élève maîtrise, et ce, avec une certaine probabilité de réussite.

L'analyse IRT¹² permet de déterminer, pour chaque élève ou groupe d'élèves, les probabilités de réussite pour chaque item. Les élèves se trouvant à un niveau donné sont théoriquement susceptibles de répondre correctement à la majorité des

questions de ce niveau, ce qui équivaut à 50 % des chances ou plus de répondre correctement aux items de ce niveau.

Toutefois, à l'intérieur d'un niveau, tous les élèves n'ont pas la même probabilité de réussite aux items. En effet, tous les items du niveau, même s'ils se ressemblent et font appel à des compétences semblables, n'ont pas le même degré de difficulté, soit, par exemple, parce que le vocabulaire utilisé est moins connu des élèves, soit parce que les choix de réponse proposés aux élèves sont très proches et que l'élève doit faire un plus grand effort d'analyse. Ainsi, les élèves se trouvant aux bornes inférieure ou supérieure de chaque niveau auront une probabilité inférieure à 0,50 ou supérieure à 0,50 de répondre aux items de ce même niveau. Les élèves aux bornes supérieures ont en général une bonne probabilité de répondre correctement aux items du plus bas niveau suivant (de l'ordre de 30 %). La frontière entre deux niveaux de compétence est perméable, et certains élèves se trouvent « à cheval » sur deux niveaux.

En ce sens, les échelles de compétences sont accompagnées des probabilités de réussite des élèves à un choix d'items représentatifs des différents degrés de difficulté du test¹³, afin de préciser, pour chaque groupe d'élèves, la probabilité de répondre correctement à différents types d'items.

Encadré 1 : Lecture des tableaux 17, 18, 19 et 20 sur les échelles de compétences

Chaque niveau de compétence présenté dans les échelles PASEC est construit de la manière suivante :

- On regroupe les items qui font appel à des connaissances et savoir-faire similaires et ayant des degrés de difficulté proches après l'analyse des résultats;
- On répartit les élèves dans chaque niveau de l'échelle de compétences en fonction de leur probabilité de répondre correctement aux items d'un même niveau. En moyenne, les élèves regroupés dans un niveau de l'échelle de compétences doivent avoir en moyenne une probabilité de 0,50 de répondre correctement à tous les items du niveau.

¹² Théorie de réponse à l'item

¹³ Voir l'annexe 2.

3. Description du niveau de compétence des élèves après deux ans de scolarité primaire en français

Le tableau ci-dessous présente les compétences maîtrisées (probabilité de réussite aux items en moyenne égale à 0,50 dans chacun des niveaux) par les élèves maliens en compréhension de l'oral et de l'écrit, et en production écrite.

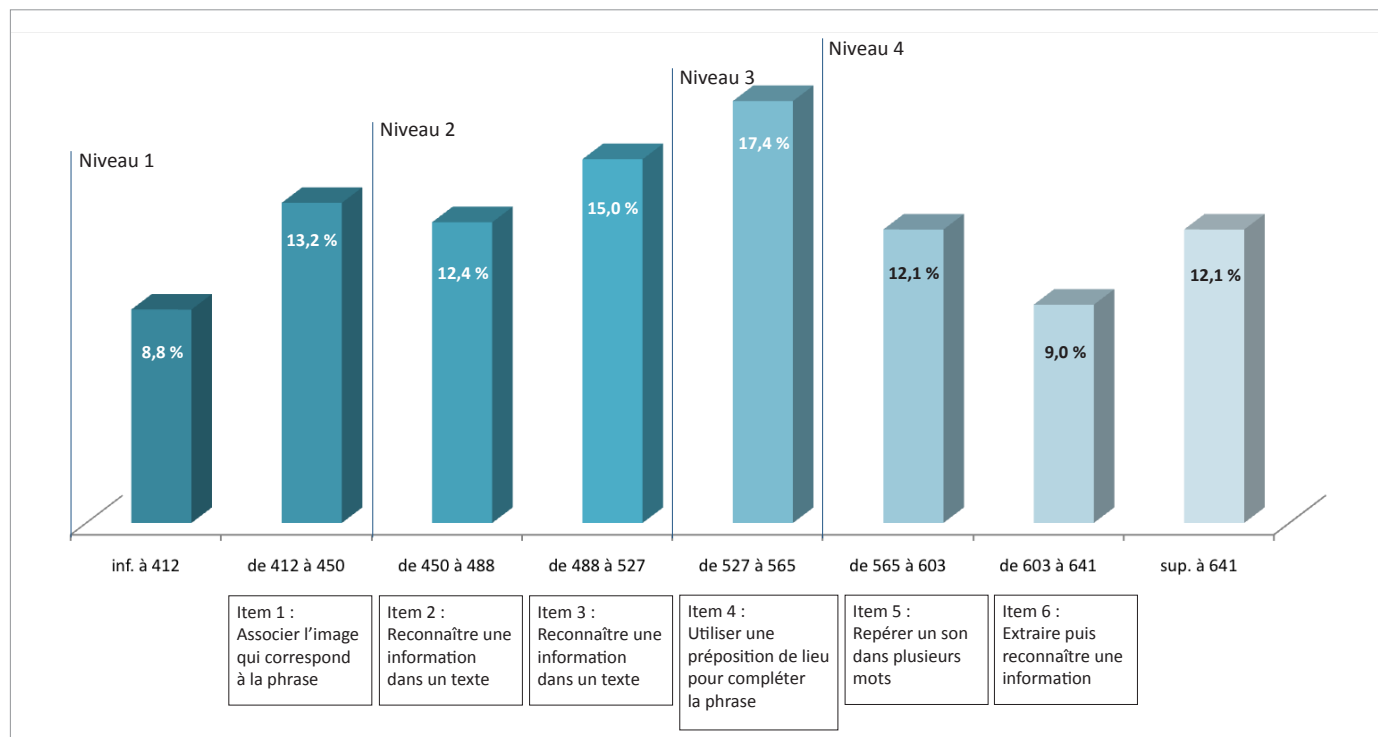
Tableau 17 : Échelle de compétences en français en fin de 2^e année du primaire

Niveau	% élèves	Compétences globales	Domaines	Exemples de tâche à effectuer	Caractéristiques des textes
1	22,0 %	Écouter un message pour reconnaître une information explicite	Compréhension de l'oral	- Associer un mot ou une phrase avec une image - Trouver le sens d'un mot ou d'une phrase	1 à 2 phrases - Vocabulaire familier et courant - Niveau syntaxique faible - Situation scolaire ou familiale - Questions à choix multiples
2	27,4 %	Lire un texte ou écouter un message pour reconnaître une information explicite	- Compréhension de l'écrit - Compréhension de l'oral	- Associer plusieurs idées dans une phrase - Retrouver une information particulière dans plusieurs phrases courtes - Compléter la phrase avec le mot qui convient - Exécuter une consigne scolaire complexe	- Texte narratif de 2-3 lignes - Vocabulaire courant - Niveau syntaxique moyen - Situation scolaire ou de la vie quotidienne - Questions à choix multiples
3	17,4 %	Lire un texte ou écouter un message pour combiner des informations explicites et réaliser des inférences logiques	- Compréhension de l'écrit - Compréhension de l'oral	- Utiliser une préposition de lieu pour compléter une phrase - Associer et combiner plusieurs informations avec des connaissances extérieures - Déduire une information à partir d'un passage	- Texte narratif ou informatif de 3-10 lignes - Vocabulaire courant et nouveaux mots - Niveau syntaxique moyen - Situation scolaire ou de la vie quotidienne - Questions à choix multiples
4	33,2 %	Lire pour reporter des informations et réaliser des tâches complexes de découpages syllabique et phonémique	Compréhension de l'écrit (décodage)	- Identifier et recopier l'information dans un texte - Reconnaître plusieurs syllabes communes dans une phrase - Trouver des sons identiques dans une phrase - Ordonner les syllabes pour obtenir des mots	- Texte narratif ou informatif de 3-10 lignes - Vocabulaire courant et nouveaux mots - Niveau syntaxique moyen - Situation scolaire ou de la vie quotidienne - Questions à choix multiples - Questions ouvertes

- Plus de 20 % des élèves maliens de fin de 2^e année se trouvent au niveau 1 de l'échelle de compétences. Ils peuvent comprendre un énoncé simple (une phrase) à l'oral, mais ne peuvent pas accéder au sens d'une suite de phrases, à l'oral comme à l'écrit.
- Près de 80 % des élèves maliens de fin de 2^e année (niveaux 2, 3 et 4 de l'échelle de compétences) sont capables d'écouter et de lire un texte de 2 ou 3 lignes (voire pour certains un texte un peu plus long, de 10 lignes maximum) pour extraire des informations explicites.
- Environ 66 % des élèves enquêtés (niveaux 1, 2 et 3 de l'échelle de compétences) ne sont pas en mesure de réaliser successivement plusieurs tâches complexes de découpages syllabique et phonémique. Ces « apprentis lecteurs » doivent être davantage accompagnés dans leur apprentissage de la lecture (décodage et déchiffrement des mots) pour lire et découvrir de nouveaux textes.
- Un tiers des élèves (niveau 4 de l'échelle de compétences) maîtrisent toutes les compétences mesurées par les tests.

Pour compléter l'analyse des compétences, la figure suivante présente sur une même échelle la répartition des élèves selon leur score tout en y associant le degré de difficulté de certains items sélectionnés à titre d'exemple (voir l'annexe 5).

Figure 4 : Répartition des élèves de fin de 2^e année en fonction de leur score au test de français



Plus le score d'un élève est élevé, plus la probabilité que celui-ci réponde correctement aux items est importante.

4. Description du niveau de compétence des élèves après deux ans de scolarité primaire en mathématiques

Le tableau ci-dessous présente les compétences maîtrisées (probabilité de réussite aux items en moyenne égale à 0,50 dans chacun des niveaux) par les élèves maliens en mathématiques dans les domaines d'apprentissage suivants : numération, mesure et géométrie.

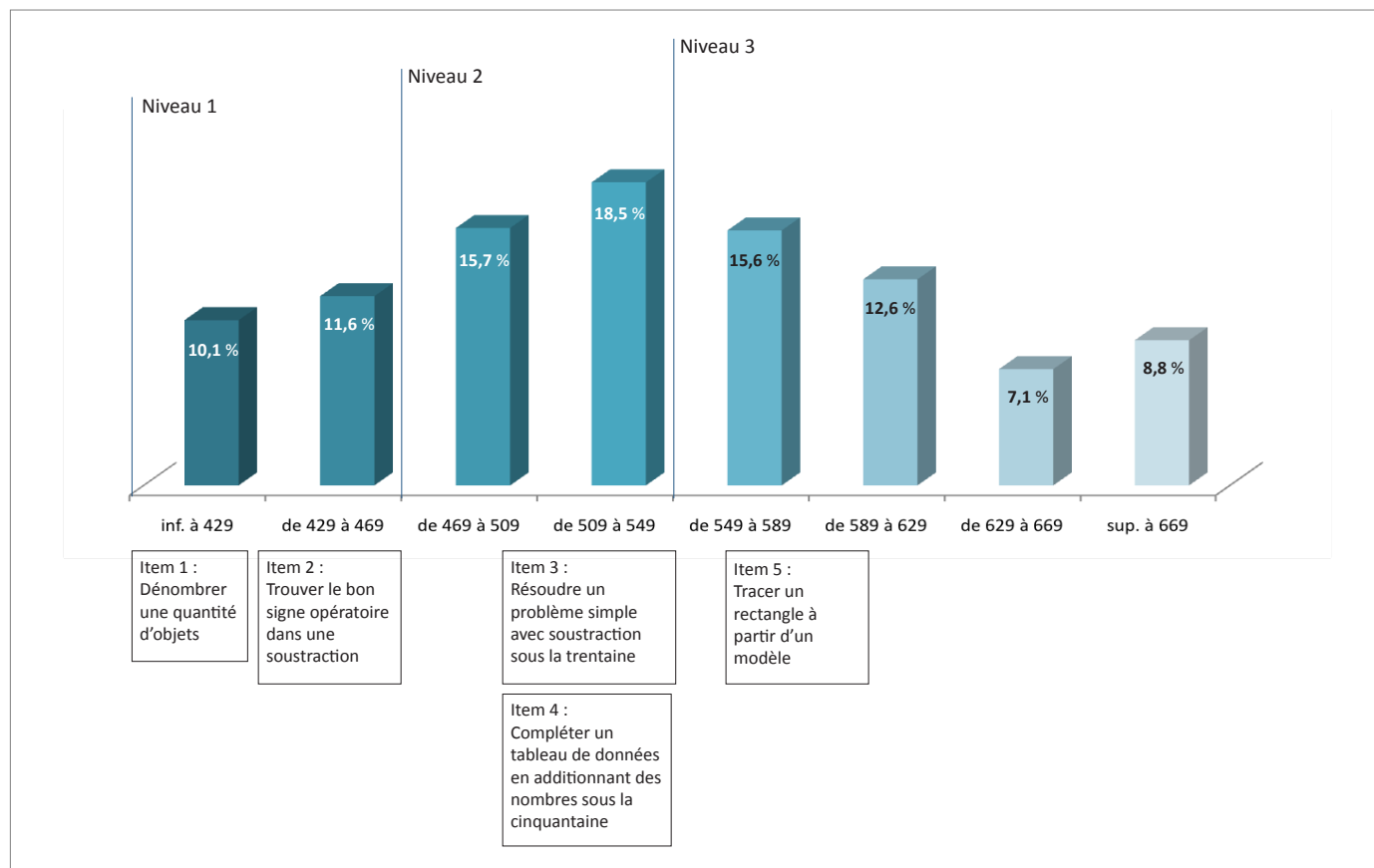
Tableau 18 : Échelle de compétences en mathématiques en fin de 2^e année du primaire

Niveau	% élèves	Compétences globales	Exemples de tâche à effectuer
1	21,7 %	Connaître les concepts mathématiques de base en numération, géométrie et mesure : dénombrer, compter, comparer, identifier des formes, apprécier des grandeurs	- Dénombrer et comparer des quantités d'objets inférieurs à 20 - Identifier une forme géométrique simple (carré, cercle) - Apprécier une mesure pour comparer des grandeurs d'objet - Utiliser les signes opératoires
2	34,2 %	Connaître les concepts mathématiques intermédiaires et les appliquer : calculer, identifier des figures, mesurer des grandeurs	- Effectuer une addition sous la dizaine - Effectuer une soustraction sous la dizaine - Effectuer une opération (soustraction et addition sous la centaine) - Comparer des nombres sous la centaine - Identifier et tracer des figures géométriques simples (carré, rectangle) - Reconnaître et comparer des longueurs d'objets sur une échelle de mesure courante - Compléter une suite logique simple - Lire un calendrier
3	44,1 %	Connaître les concepts mathématiques intermédiaires, les appliquer et raisonner	- Effectuer une opération complexe (multiplication sous la dizaine) - Déterminer l'opération adéquate pour résoudre un problème simple (addition ou soustraction, nombres inférieurs à 20) - Reconnaître les propriétés de formes géométriques simples (carré, triangle) - Résoudre un problème avec plusieurs niveaux d'opérations (nombres supérieurs à 20) - Reformuler un problème en opération - Transformer une addition en multiplication

- Plus de 20 % des élèves maliens en fin de 2^e année éprouvent des difficultés à connaître et à appliquer des concepts mathématiques intermédiaires de niveaux 2 et 3 (calculer, tracer des figures, mesurer des grandeurs, raisonner...).
- Plus du tiers des élèves maliens en fin de 2^e année (niveau 2 de l'échelle de compétences) sont capables d'appliquer les principes de base et intermédiaires en mathématiques, mais peinent à résoudre des problèmes et à réaliser des tâches mathématiques plus abstraites (de niveau 3).
- Parmi les élèves, 44,1 % (niveau 3 de l'échelle de compétences) maîtrisent toutes les compétences mesurées par les tests.

Pour compléter l'analyse des compétences, la figure suivante présente sur une même échelle la répartition des élèves selon leur score tout en y associant le degré de difficulté de certains items sélectionnés à titre d'exemple (voir l'annexe 5).

Figure 5 : Répartition des élèves de fin de 2^e année en fonction de leur score au test de mathématiques



Plus le score d'un élève est élevé, plus la probabilité que celui-ci réponde correctement aux items est importante.

5. Description du niveau de compétence des élèves après cinq ans de scolarité primaire en français

Le tableau ci-dessous présente les compétences maîtrisées (probabilité de réussite aux items en moyenne égale à 0,50 dans chacun des niveaux) par les élèves maliens en compréhension de l'oral et de l'écrit, et en production écrite.

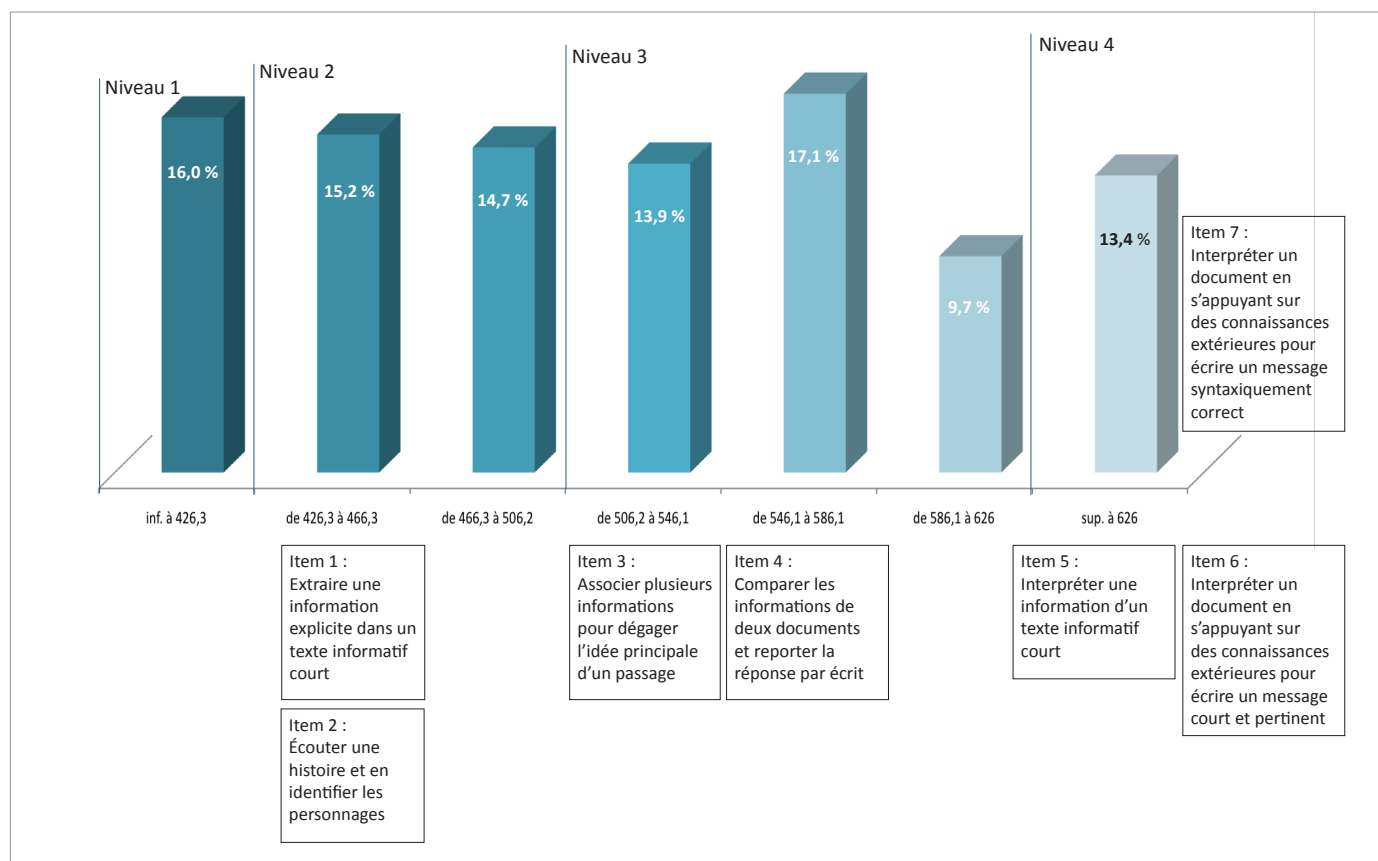
Tableau 19 : Échelle de compétences en français en fin de 5^e année du primaire

Niveau	% élèves	Compétences globales	Domaines	Exemples de tâche à effectuer	Caractéristiques des textes
1	16,0 %	Ne maîtrisent aucune des compétences mesurées par le test			
2	29,9 %	Lire un texte ou écouter un message pour extraire une information explicite, réaliser des inférences simples	- Compréhension de l'écrit - Compréhension de l'oral	- Associer plusieurs idées dans une phrase - Retrouver une information spécifique dans plusieurs phrases courtes - Repérer les personnages d'une histoire - Saisir le sens général d'un passage - Fournir le féminin d'un nom masculin	- Texte narratif ou informatif de 2-20 lignes - Vocabulaire courant et nouveaux mots - Syntaxe : plusieurs informations par phrase, connecteurs, ponctuation - Temps : présent, futur, passé composé - Situation scolaire ou de la vie quotidienne
3	40,7 %	Lire un texte ou écouter un message pour combiner et interpréter des informations	- Compréhension de l'écrit - Compréhension de l'oral	- Associer et combiner plusieurs informations avec des connaissances extérieures - Comparer des informations dans un document - Interpréter le sens d'une expression nouvelle - Confronter et reporter une information par écrit	- Texte narratif ou informatif de 10-30 lignes - Vocabulaire courant et nouveaux mots - Syntaxe : plusieurs informations par phrase, connecteurs, ponctuation - Temps : présent, futur, passé composé - Situation scolaire ou de la vie quotidienne
4	13,4 %	Lire un texte pour interpréter des informations, analyser et développer des idées par écrit	- Compréhension de l'écrit - Production de l'écrit	- Associer et combiner plusieurs informations avec des connaissances extérieures - Comparer des informations et reporter des informations par écrit - Écrire plusieurs phrases pour expliquer une opinion ou un point de vue, argumenter	- Texte narratif ou informatif de 10-30 lignes - Vocabulaire courant et nouveaux mots - Syntaxe : plusieurs informations par phrase, connecteurs, ponctuation - Temps : présent, futur, passé composé - Situation scolaire ou de la vie quotidienne

- À la fin de la 5^e année, 16 % des élèves (niveau 1 de l'échelle de compétences) ne maîtrisent aucune des compétences fondamentales mesurées par le test en compréhension orale et écrite, et en production de l'écrit.
- Plus de 70 % des élèves en fin de 5^e année (niveaux 2 et 3 de l'échelle de compétences) sont capables de lire ou d'écouter un message pour extraire une information explicite, de réaliser des inférences simples et de combiner plusieurs informations. Les meilleurs parviennent même à interpréter des informations en s'appuyant sur des connaissances extérieures. Toutefois, les élèves de ces niveaux éprouvent des difficultés à analyser et à développer des idées par écrit (expression écrite).
- Seulement 13,4 % des élèves en fin de 5^e année du primaire disposent de capacités pour analyser un texte et développer des idées par écrit.

Pour compléter l'analyse des compétences, la figure suivante présente sur une même échelle la répartition des élèves selon leur score tout en y associant le degré de difficulté de certains items sélectionnés à titre d'exemple (voir l'annexe 5).

Figure 6 : Répartition des élèves de fin de 5^e année en fonction de leur score au test de français



Plus le score d'un élève est élevé, plus la probabilité que celui-ci réponde correctement aux items est importante.

6. Description du niveau de compétence des élèves après cinq ans de scolarité primaire en mathématiques

Le tableau ci-dessous présente les compétences maîtrisées (probabilité de réussite aux items en moyenne égale à 0,50 dans chacun des niveaux) par les élèves maliens en mathématiques dans les domaines d'apprentissage suivants : numération, mesure et géométrie.

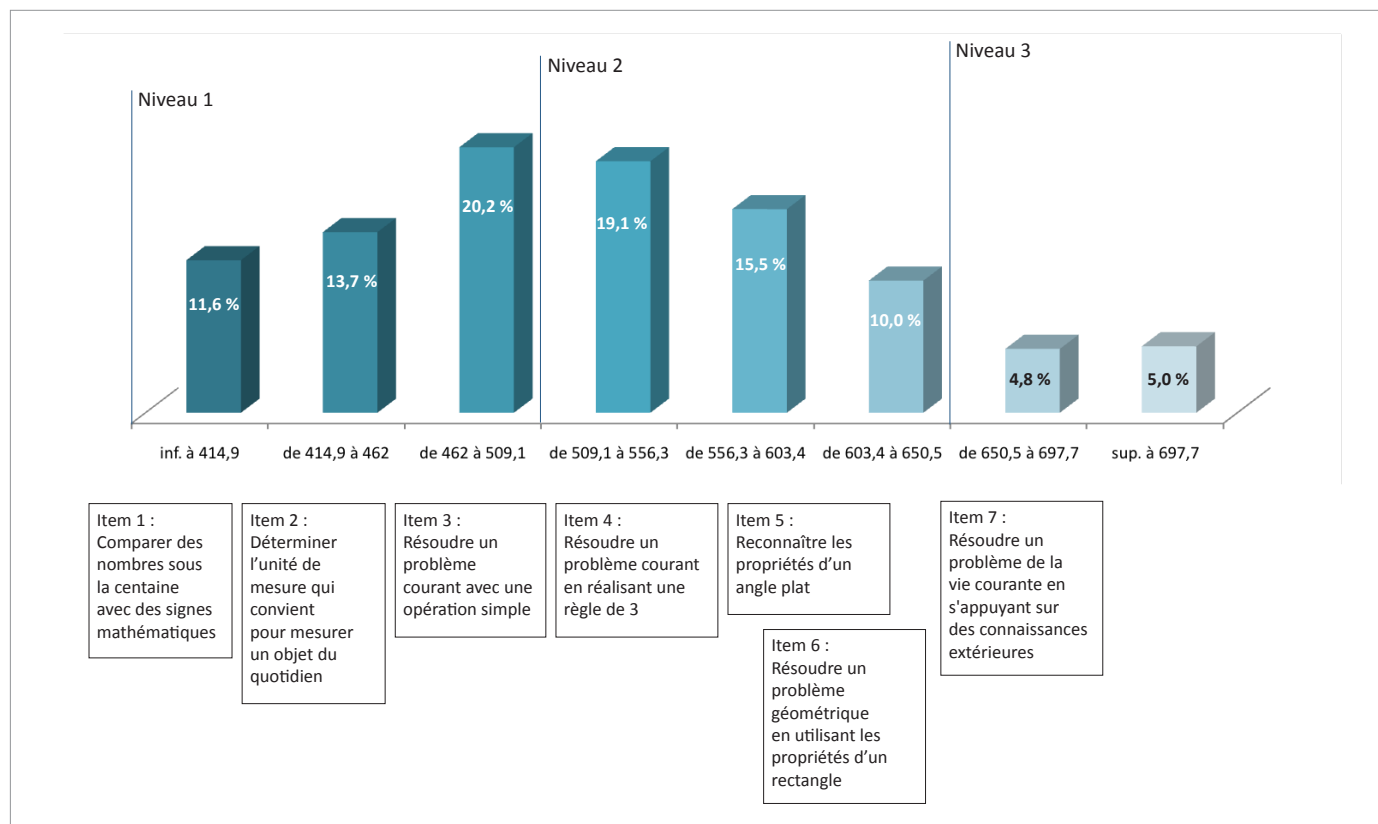
Tableau 20 : Échelle de compétences en mathématiques en fin de 5^e année du primaire

Niveau	% élèves	Compétences globales	Exemples de tâche à effectuer
1	45,5 %	Connaître et appliquer les principes de base des mathématiques	- Déterminer l'unité de mesure adaptée - Réaliser une opération simple avec des nombres entiers - Identifier une figure géométrique de base (carré, cube, rectangle) - Appliquer les signes opératoires - Appliquer les règles d'opérations - Reconnaître les propriétés (aire, angle, surface...) d'une figure géométrique simple - Lire l'heure - Tracer une figure géométrique simple
2	44,6 %	Appliquer les principes de base des mathématiques, résoudre des problèmes simples et connaître des principes mathématiques intermédiaires	- Comparer et compléter un tableau de données - Convertir une unité de mesure - Calculer l'aire et la surface d'une figure géométrique simple - Résoudre un problème avec une seule opération (multiplication, division) - Apprécier la grandeur des objets de la vie quotidienne - Connaître les propriétés (aire, angle, surface...) d'une figure géométrique complexe - Effectuer plusieurs opérations avec des nombres complexes
3	9,8 %	Raisonnement, résoudre des problèmes de la vie courante et appliquer des principes mathématiques intermédiaires	- Raisonnement et résoudre un problème avec plusieurs opérations - Résoudre un problème en mobilisant les propriétés de formes géométriques et en utilisant plusieurs opérations (multiplication, division) - Résoudre un problème avec plusieurs opérations et conversion de mesures

- Près d'un élève sur deux (niveau 1 de l'échelle de compétences) en fin de 5^e année du primaire ne maîtrise pas les compétences de bas niveau en mathématiques.
- En 5^e année, 44,6 % des élèves réussissent à appliquer les principes mathématiques intermédiaires et à résoudre des problèmes simples (niveau 2 de l'échelle de compétences).
- À peine 10 % des élèves ont acquis toutes les compétences mesurées par le test de mathématiques (niveaux 1 à 3 de l'échelle de compétences). Le test administré aux élèves ne permet pas d'identifier les difficultés rencontrées par ces élèves en mathématiques.

Pour compléter l'analyse des compétences, la figure suivante présente sur une même échelle la répartition des élèves selon leur score tout en y associant le degré de difficulté de certains items sélectionnés à titre d'exemple (voir l'annexe 5).

Figure 7 : Répartition des élèves de fin de 5^e année en fonction de leur score au test de mathématiques



Plus le score d'un élève est élevé, plus la probabilité que celui-ci réponde correctement aux items est importante.

Chapitre 4 :

Analyse de la disparité des performances des élèves au Mali

Le présent chapitre a pour but de faire ressortir les disparités entre les élèves en fonction, d'une part, de caractéristiques socioéconomiques telles que le genre de l'élève et le niveau de vie des ménages dans lesquels vivent les élèves et, d'autre part, de caractéristiques de leur école et de leur maître, telles que la localisation des écoles, le type d'école fréquentée, la formation pédagogique du maître, le diplôme de ce dernier et le fait que le maître veuille changer de profession.

L'analyse de la disparité est faite suivant les performances des élèves en français et en mathématiques, au début et en fin d'année. Il importe de rappeler que les tests administrés aux élèves se sont déroulés entre la mi-novembre 2011 et la fin mai 2012 dans des classes de 2^e et de 5^e années.

1. Les disparités liées au genre de l'élève

Le différentiel de performances entre filles et garçons est une préoccupation d'importance majeure à la fois au regard des politiques publiques et pour les organisations internationales. Cette analyse est utile pour comprendre si les progrès sont plus remarquables chez les filles ou les garçons, et pourrait aider les autorités éducatives du pays dans leur volonté de réduire les disparités liées au genre. En 2012, la fiche du Mali relativement au programme Éducation pour tous montrait que seulement 85 filles terminent le cycle primaire pour 100 garçons qui y parviennent. Les filles représentent 49,6 % des élèves en

2^e année alors qu'en 5^e année, elles représentent 47,8 % de la population scolaire.

En 2^e année, l'évaluation a révélé que les filles sont plus performantes en français que les garçons aussi bien en début d'année qu'en fin d'année. La différence de performance en faveur des filles est de plus de 15 points en début d'année et de 12 points en fin d'année. En mathématiques, par contre, aucune différence significative n'apparaît entre les performances des filles et des garçons.

Tableau 21 : Performances moyennes des élèves de la 2^e année en fonction du genre

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Filles	489,9	97,1	523,9	95,3
Garçons	474,7	100,2	511,8	100,1
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Filles	489,3	99,2	514,7	99,3
Garçons	481,2	102,6	514,9	94,3

En fin de cycle primaire (5^e année), que ce soit en français ou en mathématiques, nos données n'ont pas révélé de différence significative entre les performances des deux groupes d'élèves.

Tableau 22 : Performances moyennes des élèves de la 5^e année en fonction du genre

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Filles	478,9	96,2	524,2	101,9
Garçons	479,0	90,7	518,2	102,1
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Filles	471,1	88,6	524,2	100,0
Garçons	478,1	87,8	526,3	108,7

2. Les performances des élèves suivant la zone d'implantation de leur école

Les données du PASEC au Mali permettent de conduire des analyses qui prennent en compte la situation géographique des écoles. On peut remarquer que les données de l'évaluation sont constituées de 55 % d'élèves de 2^e année et de 58 % d'élèves de 5^e année fréquentant une école située en milieu rural, les autres fréquentant des écoles situées dans des zones considérées comme urbaines. Selon les statistiques officielles, 68,8 %¹⁴ des élèves du primaire, tous types d'écoles confondus (publique, privée, communautaire) vivent en milieu rural.

En français, il ne semble pas y avoir de différence de performance entre les élèves de la 2^e année dont l'école est située dans une zone urbaine et ceux dont l'école est en zone rurale. En 5^e année, par contre, les élèves qui fréquentent les écoles situées en zone urbaine semblent avoir de meilleures performances que ceux qui vont à l'école en zone rurale. La différence de performance est de 40,5 points en début d'année alors qu'en fin d'année, cette différence est plus ténue (28,2 points). En mathématiques, les analyses du PASEC révèlent que les performances des élèves, selon qu'ils fréquentent une école en milieu urbain ou rural, ne sont pas différentes.

Tableau 23 : Performances moyennes des élèves de la 2^e année en fonction de la zone d'implantation de leur école

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Urbain	485,8	105,7	518,7	101,4
Rural	479,4	92,7	517,0	95,2
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Urbain	500,3	102,3	510,1	96,1
Rural	472,7	98,1	518,7	97,3

En 5^e année, l'évaluation montre une différence significative entre les performances des élèves en fonction de la zone d'implantation de l'école. Ce facteur favorise en début d'année les élèves dont les écoles sont en zones urbaines. La différence

de performance est estimée à 25,2 points. En fin d'année toutefois, pour le même niveau d'études, on ne décèle pas de différence.

¹⁴ Pearce C. et al. (2009). *Assurer l'éducation pour tous au Mali*, Rapport de recherche Oxfam International.

Tableau 24 : Performances moyennes des élèves de la 5^e année en fonction de la zone d'implantation de leur école

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Urbain	502,4	104,3	537,3	97,1
Rural	461,9	80,3	509,1	103,9
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Urbain	489,3	82,2	529,1	102,5
Rural	464,1	90,9	522,5	106,1

3. Les performances des élèves suivant le type de leur école

Trois types d'écoles ont été soumises à l'enquête au cours de l'évaluation. Il s'agit d'écoles publiques, d'écoles privées et d'écoles communautaires. En 2^e année, l'échantillon est constitué de 69 % d'élèves fréquentant une école publique, de 19 % d'élèves d'écoles privées et de 12 % d'élèves provenant

d'écoles communautaires. En 5^e année, la ventilation des élèves, dans l'échantillon, est presque identique. En effet, 70 % des élèves fréquentent une école publique, 18 % reçoivent leur formation dans une école privée et juste 11 % des élèves se rendent dans une école communautaire.

L'analyse des performances en français et en mathématiques suivant le type d'école pour les élèves de la 2^e année montre les constats suivants :

- En français, il n'y a aucune différence significative entre les performances des élèves en fonction du type d'école. Ceci est vrai autant pour le début que pour la fin d'année;
- En mathématiques, il n'y a pas de différence significative entre les performances moyennes des élèves, que ce soit en début ou en fin d'année.

Tableau 25 : Performances moyennes des élèves de la 2^e année en fonction du type d'école

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Communautaire	486,8	106,5	540,5	105,0
Publique	476,3	98,9	513,0	98,0
Privée	506,5	90,5	526,7	91,7
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Communautaire	504,0	115,0	525,3	110,2
Publique	476,8	100,3	513,9	93,8
Privée	512,7	88,7	513,2	102,0

L'analyse des performances en 5^e année suggère les constats suivants :

- En français, il y a une différence entre les performances des élèves en début d'année. Les élèves du privé ont de meilleures performances que les élèves fréquentant les écoles communautaires, qui obtiennent eux-mêmes de meilleurs scores que les élèves qui se rendent dans une école publique. En fin d'année, les élèves du privé affichent encore une performance moyenne plus élevée que les élèves du communautaire et du public. Aucune différence n'a toutefois été notée en fin d'année entre les élèves du public et ceux du communautaire.
- En mathématiques, les élèves des écoles publiques ont une performance moyenne significativement moins élevée que ceux des écoles communautaires et privées au début de l'année scolaire. Entre les élèves du privé et ceux du communautaire, aucune différence n'a été trouvée. En fin d'année, les performances des élèves sont similaires, peu importe le type d'école qu'ils fréquentent.

Tableau 26 : Performances moyennes des élèves de la 5^e année en fonction du type d'école

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Communautaire	493,8	64,8	503,9	82,4
Publique	459,0	82,4	514,8	103,6
Privée	554,5	107,4	555,6	96,9
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Communautaire	493,6	61,7	540,5	84,0
Publique	463,0	92,7	523,3	113,4
Privée	514,1	64,4	525,8	70,0

4. Les performances scolaires et la situation socioéconomique

Les performances des élèves ont également été analysées en fonction de la situation socioéconomique de leurs parents. La situation socioéconomique est approchée ici par un indicateur tenant compte de la possession d'un certain nombre de biens et commodités à la maison. Cet indicateur oppose les ménages les plus aisés – par exemple ceux qui sont propriétaires de voiture, vivent dans une maison en dur, disposent de toilettes avec eau courante, et possèdent des biens électroménagers tels que réfrigérateur, cuisinière, etc. – aux ménages les moins nantis – qui vivent généralement dans des maisons tout au plus en semi-dur et ne disposant ni d'eau courante ni de biens électroménagers, se déplaçant à mobylette, à vélo ou n'ayant aucun de ces moyens de locomotion. Trois catégories d'élèves sont donc concernées dans cette analyse. D'abord, on distingue les élèves dont les parents ont un niveau socioéconomique jugé bas et qui représentent 61,5 % de l'échantillon; ensuite, on compte 25,8 % d'élèves dont les parents ont un niveau socioéconomique jugé moyen; enfin, 12,7 % font plutôt partie de la catégorie socioéconomique jugée la plus élevée.

Les comparaisons de performances des élèves seront faites en prenant comme référence les élèves dont les parents ont un niveau socioéconomique jugé bas. Il s'agira alors d'y comparer les deux autres catégories d'élèves.

En français, en 2^e année, les élèves dont les parents appartiennent aux classes moyennes et élevées ne semblent pas être plus performants que ceux de la catégorie de référence. Ce constat est valable aussi bien en début qu'en fin d'année.

En mathématiques, en 2^e année, aussi bien en début qu'en fin d'année, il n'apparaît pas de différence significative entre les performances scolaires en fonction de la catégorie socioéconomique. Signalons toutefois qu'entre le début et la fin d'année, en moyenne, les élèves des différents groupes socioéconomiques améliorent leurs performances, cette progression allant en décroissant : 35,5 points pour les groupes socioéconomiques bas, 21 points pour les groupes intermédiaires et 18,6 points pour les groupes plus aisés.

Tableau 27 : Performances moyennes des élèves de la 2^e année en fonction de la situation socioéconomique de leur famille

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Niveau socioéconomique bas	486,5	94,0	521,4	96,5
Niveau socioéconomique moyen	477,5	102,8	509,7	99,3
Niveau socioéconomique élevé	471,6	112,1	516,3	101,8
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Niveau socioéconomique bas	485,1	99,7	520,6	92,0
Niveau socioéconomique moyen	485,4	104,3	506,4	103,8
Niveau socioéconomique élevé	485,2	100,3	503,8	103,0

En français, en 5^e année, les résultats de l'évaluation montrent que les élèves issus des groupes socioéconomiques jugés moyens et élevés semblent avoir de meilleures performances que ceux issus de groupes socioéconomiques jugés bas. En début d'année, la différence en faveur du groupe socioéconomique élevé s'établit à 96,1 points alors qu'elle est de 22,6 points pour le groupe socioéconomique moyen. En fin d'année, par contre, les différences semblent être plus circonscrites et ce sont seulement les élèves du groupe socioéconomique élevé qui ont une différence positive de 47,7 points comparativement à ceux qui sont issus du groupe socioéconomique bas. Aucune différence significative n'apparaît entre les élèves des groupes socioéconomiques moyens et bas.

En mathématiques, en 5^e année, en début d'année, les élèves des groupes socioéconomiques moyens et élevés semblent obtenir de meilleures performances que le groupe socioéconomique bas. La différence moyenne de performances entre les élèves du groupe socioéconomique le plus élevé et ceux du groupe socioéconomique le plus bas est de 49,2 points. Les élèves du groupe socioéconomique moyen ont une différence de performance de 15,7 points en plus, comparativement au groupe socioéconomique le plus bas. En fin d'année, par contre, les résultats obtenus sont contre-intuitifs. Les élèves du groupe socioéconomique moyen ont affiché de moins bons scores que les élèves du groupe socioéconomique bas, avec une différence de 22,7 points. Entre les élèves des classes socioéconomiques élevée et basse, aucune différence n'a été notée.

Tableau 28 : Performances moyennes des élèves de la 5^e année en fonction de la situation socioéconomique de leur famille

	Début d'année		Fin d'année	
Français				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Niveau socioéconomique bas	467,2	81,8	517,5	101,5
Niveau socioéconomique moyen	489,8	101,1	516,9	99,1
Niveau socioéconomique élevé	563,3	124,7	565,3	104,9
Mathématiques				
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Niveau socioéconomique bas	467,9	89,6	530,2	107,6
Niveau socioéconomique moyen	483,6	79,9	507,6	96,1
Niveau socioéconomique élevé	517,1	81,3	523,4	91,7

5. Indice moyen de niveau de vie et performance scolaire moyenne des écoles

Cette analyse permet de mettre en relation la performance moyenne des écoles avec le niveau socioéconomique moyen des familles des élèves qui les fréquentent.

En 2^e année, les résultats indiquent qu'il n'y a aucune association entre les performances moyennes scolaires des

écoles en français et en mathématiques, aussi bien en début qu'en fin d'année, et le niveau de vie moyen des parents.

En 5^e année, les performances moyennes en français et en mathématiques des écoles sont associées positivement au niveau de vie moyen des parents en début d'année uniquement.

6. Les performances des élèves en fonction de la formation pédagogique initiale du maître

Dans cette partie de l'analyse, on s'intéresse à la différence de performance entre les élèves dont le maître a reçu une formation pédagogique initiale et ceux dont le maître n'a pas fait d'école de formation des maîtres. Les résultats de l'enquête permettent de constater que 33 % des élèves de 2^e année et 33,4 % des élèves de 5^e année ont un maître qui n'a aucune formation pédagogique initiale.

En 2^e année, on note une association négative entre les performances moyennes des élèves en français en fin d'année

et l'absence de formation pédagogique initiale de leur maître. En effet, les élèves dont le maître n'a aucune formation pédagogique initiale ont une performance moyenne moins élevée que les autres.

En 5^e année, le même constat est fait : les élèves dont le maître n'a aucune formation pédagogique initiale ont une performance moyenne moins élevée que les autres.

7. Les performances des élèves en fonction du diplôme du maître

Environ 21,9 % des élèves de 2^e année et 24,2 % des élèves de 5^e année ont un maître qui a au moins obtenu le diplôme du baccalauréat.

L'analyse n'a décelé aucun lien entre les performances des élèves (en français tout comme en mathématiques) et le fait que leur maître ait au moins le baccalauréat ou non. Ce résultat s'observe aussi bien en 2^e année qu'en 5^e année.

8. La motivation des enseignants et la performance de leurs élèves

Le problème de découragement des enseignants et leur envie de changer de profession fait souvent débat en raison, d'une part, du salaire qui leur est proposé et, d'autre part, du manque d'accompagnement et de perspectives que leur offre le système éducatif, aussi bien au niveau central que dans sa forme déconcentrée.

Pour évaluer la satisfaction des enseignants à l'égard de leur métier, la question leur a été posée à savoir s'ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant s'ils avaient la possibilité de revenir sur leur choix. Environ 37,5 % des enseignants de la 2^e année et 36,9 % des enseignants de la 5^e année ont déclaré qu'ils ne choisiraient pas de nouveau le même métier. Ce phénomène peut influencer la manière dont le maître fait son cours et par conséquent contribuer à une mauvaise performance des élèves à qui il enseigne.

Dans cette analyse, il s'agit de comparer les performances moyennes des élèves dont le maître souhaite changer de profession à ceux dont le maître aimerait garder toujours la même profession.

En 2^e année, selon les résultats, il y a une association négative entre les performances des élèves dont le maître veut changer de profession. En effet, les performances moyennes des élèves dont le maître aimerait changer de profession sont moins



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

élevées, aussi bien en début d'année (452,7 points) qu'en fin d'année (496,2 points), que celles des élèves dont le maître veut toujours occuper la profession d'enseignant (500 points en début d'année; 530,6 en fin d'année).

En 5^e année, par contre, aucun lien n'a été trouvé entre les performances des élèves et le fait que leur maître souhaite changer de profession.

Chapitre 5 :

Facteurs de la qualité dans l'enseignement fondamental au Mali

Le chapitre précédent a présenté une analyse descriptive des performances des élèves en fonction de quelques caractéristiques les touchant directement – telles que le genre et le niveau socioéconomique de leurs parents, mais également en fonction de certaines caractéristiques de leur milieu d'apprentissage – telles que le type d'école fréquentée, la zone d'implantation de l'école, ou la formation pédagogique et le diplôme de leur maître. Les différences de performances observées dans le chapitre précédent mettent en évidence l'effet brut des variables isolées : les analyses de ce chapitre ne tiennent donc pas compte de l'influence d'autres facteurs liés, par exemple, aux conditions de scolarisation.

Le présent chapitre vise à identifier les facteurs scolaires et extrascolaires qui sont associés aux performances des élèves en français et en mathématiques pour les classes de 2^e et de 5^e années. La détermination de ces facteurs a été réalisée avec

des modèles multiniveaux. Ces modèles sont construits afin de prendre en compte la structure hiérarchique des données, et permettent de dépasser les limites des modèles des moindres carrés ordinaires traditionnellement utilisés dans l'ancienne approche du PASEC.

Les modèles ont été choisis en fonction du critère économétrique de parcimonie, qui consiste à construire des modèles simples tout en informant sur le plus grand nombre d'éléments du système éducatif. En vertu de ce principe de parcimonie, seule une partie des variables disponibles seront intégrées dans la modélisation économétrique.

Il faut préciser que les modèles construits expriment uniquement une mesure de corrélation entre les variables étudiées. En ce sens, l'évaluation PASEC ne peut aboutir à l'établissement de relations causales.

Ce chapitre se structure comme suit :

- la première section est consacrée à une décomposition de la variance de la performance des élèves;
- les deuxième et troisième sections décrivent les résultats des analyses multiniveaux et en fournissent des interprétations appuyées par des statistiques sur le système éducatif malien;
- enfin, la dernière section présente quelques statistiques sur les écoles et leur mode de gestion.

1. Variabilité des scores entre les écoles et performances moyennes des écoles

L'analyse de variance permet de scinder la variabilité des performances selon les niveaux envisagés par l'analyse. Elle permet donc de déterminer le pourcentage de la variance observée entre les écoles et entre les classes, et au sein des classes. Cette décomposition de la variance peut s'effectuer par l'intermédiaire de modèles multiniveaux.

Les résultats de la 2^e année montrent que le coefficient de corrélation intraclasse¹⁵ est de 49,4 % en français, sans que nous puissions déterminer si les différences se situent

davantage entre les écoles ou entre les classes d'une même école. En mathématiques, cette proportion est moins élevée, mais relativement importante (46,4 %).

En 5^e année, ces proportions sont estimées à 49,6 % pour les performances en français et à 42,6 % pour les scores des élèves en mathématiques. Ces chiffres témoignent de disparités importantes d'une école à l'autre et/ou d'une classe à l'autre dans le système éducatif du Mali.

¹⁵ Le coefficient de corrélation intraclasse indique la mesure dans laquelle les performances des élèves d'une même classe sont similaires. Plus ce coefficient tend vers 1, plus les différences entre les classes sont élevées et plus les différences au sein d'une classe sont faibles. À la limite, un coefficient de 1 signifierait que 100 % des différences seraient entre les classes. Il en résulterait qu'au sein d'une classe donnée, tous les élèves auraient exactement la même performance. Inversement, plus ce coefficient tend vers 0, plus les différences entre les classes s'estompent et plus les différences au sein des classes sont élevées.

Tableau 29 : Décomposition de la variance et corrélation intraclasse

Niveau	Discipline	Pourcentage de la variance totale représentée par la variance entre les élèves	Pourcentage de la variance totale représentée par la variance entre les écoles
2 ^e année	Français	50,6	49,4
	Mathématiques	53,6	46,4
5 ^e année	Français	50,4	49,6
	Mathématiques	57,4	42,6

L'analyse des performances moyennes des classes montre ces résultats :

- En 2^e année, 37,8 % des écoles ont des scores inférieurs ou égaux à 500 points en français. En mathématiques, cette proportion s'élève à 38,8 %.
- En 5^e année, la proportion d'écoles dont les scores sont inférieurs ou égaux à 500 points en français est de 48,9 %, contre 42,4 % en mathématiques.

Tableau 30 : Proportion des classes dont les scores moyens sont inférieurs ou égaux à 500 points et supérieurs à 500 points

	2 ^e année		5 ^e année	
	Français	Mathématiques	Français	Mathématiques
Score moyen de la classe inférieur ou égal à 500 points	37,8 %	38,8 %	48,9 %	42,4 %
Score moyen de la classe supérieur à 500 points	62,2 %	61,2 %	51,1 %	57,6 %

2. Relation entre le niveau socioéconomique des ménages et les performances des élèves

Le niveau socioéconomique d'une famille peut jouer un rôle très important dans l'éducation d'un élève. Par exemple, un niveau socioéconomique faible d'une famille peut limiter les possibilités d'accès des enfants à une éducation de qualité, lorsque le système éducatif s'avère inéquitable du point de vue de l'accès. Le lien entre le niveau socioéconomique des parents et les performances scolaires des enfants a été, et demeure encore, un sujet largement renseigné par les chercheurs. Certains auteurs, comme Morgan *et al.* (2009), montrent que les enfants des ménages à statut socioéconomique faible développent des compétences scolaires plus lentement que les enfants des groupes socioéconomiques élevés.

Dans le cas du Mali, le Rapport d'État du système éducatif national (RESEN, 2010)¹⁶ signale que le niveau de vie du ménage dans lequel vit l'enfant a un impact sur les chances de scolarisation de celui-ci. Les chances de scolarisation et de persistance d'un élève dans le système éducatif sont d'autant plus élevées que le ménage est riche.

Dans le cadre de l'évaluation PASEC, le **niveau socioéconomique du ménage** dans lequel vit l'élève a été mesuré au moyen d'un indicateur issu d'une analyse des correspondances multiples (ACM)¹⁷. Cet indicateur agrège un ensemble de biens (mobiliers, immobiliers, de confort, etc.) possédés par les ménages. L'alpha de Cronbach¹⁸ calculé au départ avec les variables qui composent l'indicateur s'élève à 0,78, et ce, pour les deux niveaux étudiés.

Le tableau 31 présente quelques éléments de biens et de confort des ménages où vivent les élèves. Selon ce tableau, on peut remarquer par exemple, parmi les élèves de la 2^e année, que 48,3 % vivent dans des ménages ayant l'électricité et que 24,5 % ont un robinet chez eux. Par ailleurs, environ 3,3 % ont une connexion Internet à la maison. En ce qui concerne les matériaux de construction des logements, on peut constater que 32,4 % des élèves vivent dans une habitation construite en dur, la majorité ayant un lieu d'habitation construit en banco.

Selon l'indicateur du niveau socioéconomique, environ 61,5 % d'élèves de la 2^e année et 72,7 % d'élèves de la 5^e année sont issus de ménages ayant un faible niveau socioéconomique.

¹⁶ https://www.iipe-poledakar.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen_mali_2010.pdf

¹⁷ L'ACM est une approche qui agrège en un indicateur synthétique l'ensemble des variables incluses dans la procédure. Les coordonnées des individus sur le premier axe sont considérées comme une mesure du phénomène étudié. Par exemple, en ce qui concerne l'indicateur socioéconomique, il prend ses plus faibles valeurs pour les ménages ayant les conditions de vie les moins bonnes et ses plus fortes valeurs pour les familles les plus aisées de l'échantillon.

¹⁸ Ce coefficient décrit la manière dont un groupe de variables s'accordent pour mesurer une même idée ou un même phénomène. Il mesure donc la fiabilité d'un instrument. Il est d'une valeur comprise entre 0 et 1.

Tableau 31 : Quelques éléments de biens et de confort des ménages où vivent les élèves

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%)	Erreur standard	Proportion (%)	Erreur standard
La maison est en dur	32,4	1,0	31,6	1,0
La maison est en semi-dur	9,1	0,6	9,3	0,6
La maison est en banco	57,2	1,1	58,5	1,1
La maison est en paille	0,5	0,2	0,3	0,1
Il y a un robinet dans la maison	24,5	1,0	20,8	0,9
Il y a un puits dans la maison	62,2	1,1	63,4	1,1
Il y a une toilette avec eau courante dans la maison	23,5	0,9	26,2	1,0
Il y a l'électricité dans la maison	48,3	1,1	50,3	1,1
Il y a un réfrigérateur dans la maison	18,8	0,9	17,9	0,9
Il y a une cuisinière dans la maison	4,6	0,5	3,7	0,4
Il y a un réchaud dans la maison	5,0	0,5	8,9	0,6
Il y a une télévision dans la maison	53,7	1,1	61,3	1,1
Il y a un ordinateur dans la maison	7,8	0,6	8,0	0,6
Il y a un téléphone dans la maison	73,5	1,0	75,5	1,0
Il y a une connexion Internet dans la maison	3,3	0,4	2,3	0,3
Il y a une radio dans la maison	86,7	0,8	88,4	0,7
Il y a une bibliothèque dans la maison	7,0	0,6	6,6	0,6
Le ménage dispose d'une voiture	17,8	0,9	18,2	0,9
Le ménage dispose d'un vélo	68,6	1,0	78,5	0,9
Le ménage dispose d'une mobylette ou d'une motocyclette	66,4	1,1	69,9	1,0

Sur la base du niveau socioéconomique, différentes relations peuvent être testées pour le cas de la 2^e année par l'intermédiaire d'une régression multiniveau à effets aléatoires, à savoir :

- Au sein des écoles, le niveau socioéconomique de la famille de l'élève exerce-t-il une influence statistiquement significative sur la performance de celui-ci en mathématiques et en lecture ?
- Cette influence fluctue-t-elle de manière significative d'un établissement à l'autre ? Autrement dit, y a-t-il dans le système éducatif des écoles plus égalitaires, dans lesquelles le niveau socioéconomique de la famille détermine moins les performances scolaires des élèves, et des écoles moins égalitaires, dans lesquelles le niveau socioéconomique semble plus déterminant ?
- Cette variabilité de l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire est-elle fonction du niveau socioéconomique de l'école ? Ainsi, les écoles qui accueillent des publics favorisés ont-elles tendance à être plus égalitaires ou moins égalitaires que les écoles qui concentrent les élèves de milieux défavorisés ?
- L'environnement social de l'école (évalué sous contrôle de l'origine sociale des élèves) a-t-il un effet sur la performance des élèves qui la fréquentent ? En d'autres termes, la performance d'un élève donné sera-t-elle plus ou moins élevée selon qu'il fréquente une école avec des élèves plutôt favorisés ou plutôt défavorisés ?

Le tableau ci-dessous présente, pour la 2^e année, les résultats des tests statistiques relatifs à ces quatre relations. Seuls les effets significatifs y sont donnés (« ns » désignant « non significatif »).

Tableau 32 : Lien entre le niveau socioéconomique (NSE) et les performances des élèves de la 2^e année

	Lecture	Mathématiques
Effet du NSE sur la performance au sein des écoles	10,7	10,6
Variabilité de l'effet du NSE au sein des écoles	ns	ns
Lien entre l'effet du NSE de l'élève sur sa performance et le niveau socioéconomique de l'école	-8,6	ns
Performance et environnement social de l'école	ns	ns

En 2^e année, on remarque une relation positive entre le niveau socioéconomique des ménages et les performances scolaires des élèves au sein des écoles. À mesure que le niveau de vie s'élève, les performances scolaires s'améliorent, ce qui est un fait scientifiquement bien établi au niveau international. Ces résultats pourraient s'expliquer, notamment, par le fait que les élèves issus de groupes socioéconomiques plus élevés sont susceptibles d'être mieux soutenus et suivis par leurs parents, d'avoir d'autre matériel d'aide au développement cognitif et d'avoir accès à un meilleur environnement d'apprentissage à la maison. Comme l'expliquent Goodman et Gregg (2010) et bien d'autres auteurs ayant travaillé sur l'impact des attitudes éducatives des parents sur le développement des enfants, ceux-ci travaillent d'autant mieux que les parents s'impliquent, et ce, dès le plus jeune âge. Ces auteurs expliquent que des gestes simples, comme lire des histoires aux petits, ou partager les repas à des heures régulières, peuvent aussi améliorer sensiblement les conditions de la réussite. Par ailleurs, Aikens et Barbarin (2008) ont montré que les enfants dont les parents ont un niveau socioéconomique faible développent des compétences linguistiques plus lentement, et ont des difficultés notamment en lecture parce qu'ils rencontrent des problèmes de conscience phonologique.

Par rapport à la seconde hypothèse relative à la variabilité de l'effet du niveau socioéconomique sur la performance scolaire, les résultats en 2^e année sont sans ambiguïté : cet effet ne varie pas de manière statistique d'une école à l'autre. Ceci ne

permet pas de distinguer les écoles plus égalitaires des écoles moins égalitaires.

Par ailleurs, cette relation au sein des écoles (troisième relation) entre le niveau socioéconomique et les performances scolaires en mathématiques ne dépend pas du niveau socioéconomique moyen des élèves d'une classe. **Par contre, un effet significatif et négatif est observé en lecture.** Enfin, les deux tests relatifs à la quatrième relation sont non significatifs. Autrement dit, le niveau socioéconomique moyen des écoles n'exerce pas une influence significative sur la performance moyenne des écoles. Un élève ne présentera donc pas une performance plus élevée s'il fréquente un établissement favorisé plutôt qu'un établissement défavorisé.

En 5^e année, les tests relatifs aux différentes hypothèses sont non significatifs. Le lien entre le niveau socioéconomique des ménages et les performances en français et en mathématiques n'est pas significatif. En effet, il s'avère que des élèves appartenant à la catégorie socioéconomique la plus faible obtiennent des résultats équivalents, voire meilleurs, que les élèves appartenant à la catégorie moyenne ou élevée, et inversement. De plus, la relation entre les performances scolaires moyennes en français et en mathématiques et le niveau socioéconomique ne varie pas d'une école à l'autre.

Ainsi, en 5^e année, le lien entre le niveau socioéconomique et les performances scolaires en français et en mathématiques ne semble pas être fonction du statut socioéconomique moyen des élèves.

3. Performances scolaires des élèves et facteurs de la qualité de l'éducation

En complément des analyses précédentes, cette section permet de disséquer les performances des élèves relativement à quelques facteurs scolaires et extrascolaires pris conjointement. Les rapports d'évaluation du PASEC ont montré que l'effet de plusieurs variables sur les performances scolaires peut varier en fonction de certains contextes, tels que, à titre d'exemple, le milieu rural versus le milieu urbain. Différents facteurs seront progressivement introduits dans nos modèles.

Pour chaque variable, le premier modèle inclut uniquement les caractéristiques des élèves. Ce modèle sera suivi d'autres qui intègrent successivement les caractéristiques des maîtres et de l'environnement de la classe, les caractéristiques des directeurs et de l'environnement de l'école, puis pour finir les scores des élèves au prétest. Les résultats issus des modèles sont présentés dans l'annexe 4, leur analyse est faite dans les paragraphes qui suivent.

Encadré 2 : Note pour la lecture des résultats des modèles

Dans les tableaux de résultats issus de modélisations qui présentent les coefficients de régression des variables avec la compétence mesurée (score) de l'élève, le coefficient relatif à une variable donnée représente l'augmentation attendue du score de l'élève, associée à l'augmentation d'une unité ou au changement d'état de cette variable.

Par ailleurs, à chaque coefficient est associé un seuil de significativité (qui varie positivement ou négativement entre 1 % et 10 %). Un coefficient non significatif ne sera pas mentionné dans les résultats et sera plutôt remplacé par l'indication « ns » (non significatif). Pour les coefficients significatifs, des astérisques sont juxtaposés selon le principe suivant : * pour 10 % ; ** pour 5 % ; *** pour 1 %.

Les erreurs types associées aux estimations des coefficients sont données entre parenthèses pour chaque coefficient.

3.1. Caractéristiques personnelles de l'élève environnement

3.1.1. Le genre

Un des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) est d'atteindre la parité filles/garçons dans l'enseignement primaire. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne présentent encore des disparités non négligeables selon le genre au niveau primaire. Selon le rapport EPT 2012, la moyenne de l'indice de disparité de l'Afrique subsaharienne est d'environ 92 %¹⁹, alors qu'au Mali, il est de 88,2 % (contre, par exemple, 92,7 % pour le Burkina Faso, 83,3 % pour la Côte d'Ivoire et 83,7 % pour le Niger.)

Les données collectées lors de cette évaluation montrent que les filles représentent 49,6 % des élèves en 2^e année alors qu'en 5^e année, elles constituent 47,8 % de l'échantillon étudié.

L'analyse de l'association entre le genre et les performances scolaires fait apparaître **une influence positive en 2^e année en français. Les filles réussissent mieux en français que les**

garçons. Par contre, en mathématiques, en moyenne au sein des classes, les résultats moyens entre les filles et les garçons ne sont statistiquement pas différents.

En 5^e année, il apparaît une association négative uniquement en mathématiques. Dans cette matière, les filles éprouvent plus de difficultés que les garçons, alors qu'en français, les résultats moyens ne sont pas différents.

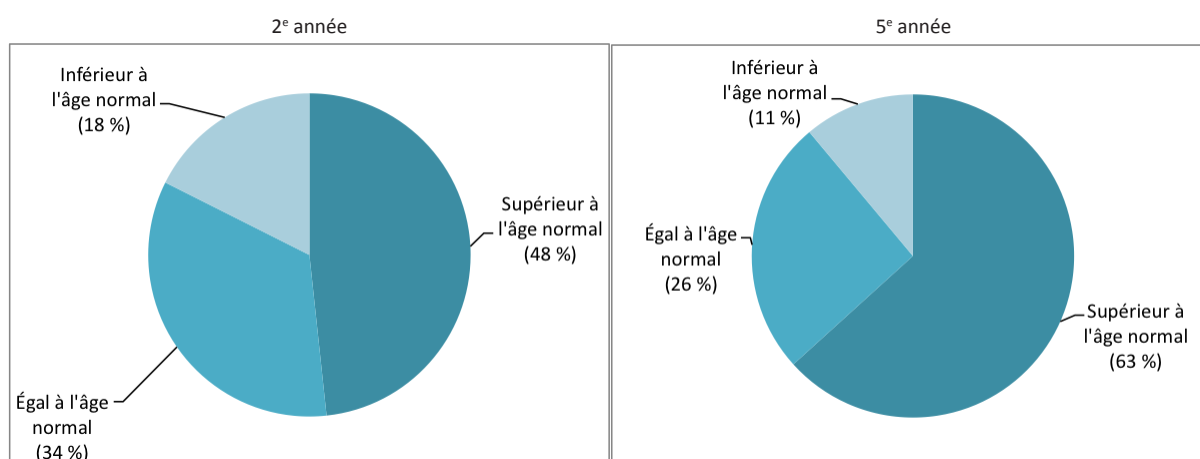
Le fait que les filles lisent mieux que les garçons a été noté à travers des évaluations de type PISA 2009, comme le signale le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012²⁰ et certaines études du SACMEQ²¹, alors que cette évaluation ne montre qu'une légère supériorité en 2^e année et aucune différence en 5^e année entre garçons et filles dans leurs performances en lecture.

3.1.2. L'âge

Le Mali a fixé à six ans l'âge d'entrée au premier cycle de l'enseignement fondamental. L'âge moyen des élèves, calculé à partir des données recueillies auprès des élèves de 2^e année, est de 7,5 ans. En 5^e année, on enregistre un âge moyen de 11 ans. Il convient de noter que certains élèves peuvent avoir un âge supérieur à l'âge normal étant donné une entrée tardive dans le système scolaire et/ou un ou plusieurs redoublements.

En 2^e année, 48 % des élèves observés ont un âge supérieur à la norme, 34 % des élèves ont l'âge requis et 18 % sont plus jeunes que la norme nationale. En 5^e année, 63,3 % des élèves présentent un retard scolaire.

Figure 8 : Proportion d'élèves dont l'âge est supérieur, égal ou inférieur à l'âge normal en 2^e et 5^e années



¹⁹ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/RapportEFAAfricanov2012.pdf>

²⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002185/218569f.pdf>

²¹ <http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/research/Research%20Papers/saito-gender-equality-and-education-all-message-sacmeq-countries.pdf>

Au sein des classes de 2^e année, **l'âge de l'élève corrèle positivement avec ses performances scolaires en français**. Par contre, en mathématiques, aucun lien significatif n'a été observé. **Dans les classes de 5^e année, la situation est inversée : l'âge corrèle positivement avec les performances en mathématiques**, mais aucune association n'a été observée pour cette variable en français.

Puisque ces relations significatives s'observent sous contrôle de la performance initiale des élèves, on peut en déduire que les élèves les plus âgés ont mieux progressé que les autres.

3.1.3. Les travaux extrascolaires

Les travaux extrascolaires recensés dans le cadre de cette évaluation sont les travaux domestiques, les travaux champêtres et le petit commerce que les enfants doivent effectuer.

Tableau 33 : Proportion d'élèves pratiquant des travaux extrascolaires

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%)	Erreur standard	Proportion (%)	Erreur standard
Travaux domestiques	51,1	1,1	64,6	1,1
Travaux champêtres	35,9	1,1	50,1	1,1
Petit commerce	17,3	0,8	23,8	0,9

Selon l'évaluation menée, la majorité des élèves participent régulièrement aux travaux domestiques. En 2^e année, la proportion d'élèves qui font des travaux champêtres est de 35,9 %, contre 50,1 % en 5^e année.

français, alors qu'aucun lien n'a été trouvé entre la pratique de ces activités et les performances en mathématiques.

L'analyse fait ressortir qu'en 2^e année, **la pratique des travaux domestiques a un lien négatif avec l'apprentissage du**

En 5^e année, aucune relation n'a été trouvée entre la pratique des travaux extrascolaires et les performances en français et en mathématiques.

3.2. Facteurs scolaires

La section précédente a porté sur certains facteurs extrascolaires des élèves tels que l'âge, le genre et la pratique des travaux extrascolaires. Nous allons à présent étudier l'effet de plusieurs facteurs scolaires sur les élèves, y compris les éléments de leur scolarité antérieure. Les données recueillies sur certaines

variables, comme la taille des classes, leur caractère multigrade ou la double vacation, n'ont pas permis de les intégrer dans les analyses, car elles ne faisaient pas ressortir une variabilité²² qui permettait de les inclure dans le processus de recherche des facteurs (modélisation).

3.2.1. Le redoublement de l'élève

En 2^e année, 11,6 % des élèves sont des redoublants alors qu'en classe de 5^e année, les redoublants représentent 23,8 % des effectifs. En 5^e année, 39 % des élèves ont redoublé une fois dans le cycle, 7 % ont redoublé deux fois dans le cycle et

environ 2 % ont redoublé plus de deux fois dans le cycle. Le tableau ci-dessous présente quelques statistiques sur le redoublement en 2^e et 5^e années.

Tableau 34 : Redoublement des élèves

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%)	Erreur standard	Proportion (%)	Erreur standard
L'élève a redoublé la 1 ^{re} année	14,6	0,8	2,7	0,4
L'élève a redoublé la 2 ^e année	11,6	0,7	4,4	0,5
L'élève a redoublé la 3 ^e année			10,7	0,7
L'élève a redoublé la 4 ^e année			13,5	0,8
L'élève a redoublé la 5 ^e année			23,8	0,9

²² La variabilité est la dispersion ou l'étendue des différentes valeurs que peut prendre une variable. Seulement 1 % des maîtres, environ, affirment enseigner à une classe multigrade ou à double vacation, par exemple.

Le redoublement est négativement associé aux performances des élèves, résultat classique dans les travaux scientifiques internationaux. **En 2^e année, il est observé que les élèves qui ont redoublé une fois la première année présentent de moins bons résultats que les autres élèves.**

En 5^e année, le redoublement répétitif d'un élève peut être dû à plusieurs causes. Aussi, les élèves ayant redoublé plusieurs fois dans le cycle sont probablement ceux qui éprouvent le plus

de difficulté dans leur scolarité. **Les résultats montrent que les élèves qui tendent à redoubler au moins une fois dans le cycle réussissent moins que les autres.**

Ceci constitue donc un aspect négatif du système éducatif, associé à un coût plus important pour les familles et les institutions, puisqu'il faut payer deux fois l'année scolaire redoublée sans amélioration significative du niveau.

3.2.2. La formation pédagogique des maîtres

La formation pédagogique fait partie des critères qui permettent d'apprécier la qualification des enseignants. L'analyse menée met en relation la formation pédagogique et les performances scolaires. Selon les données de l'évaluation, environ 33 % des élèves ont des maîtres qui n'ont reçu aucune formation pédagogique initiale.

En 2^e année, le fait que le maître n'ait aucune formation pédagogique initiale (n'étant pas sorti d'une école de formation des maîtres) est négativement associé aux performances scolaires en français. **Les élèves qui sont**

encadrés par un maître n'ayant reçu aucune formation pédagogique initiale ont des performances en français moins élevées que les autres. Aucun lien n'a été constaté en mathématiques.

En 5^e année, on note une absence de relation entre les performances scolaires et la formation pédagogique initiale. L'absence de lien observé, notamment au niveau de la 5^e année, pourrait être due soit aux communautés d'apprentissages soit aux sessions de formation continue dont bénéficient la plupart des enseignants.

3.2.3. L'équipement des classes

L'équipement des classes regroupe du mobilier (tables, bancs, bureaux, etc.), du matériel (tableau, règle, manuels, équerre, compas, etc.) et des éléments de commodité tels que les matériaux de construction, la disponibilité de l'électricité, etc. Un indicateur d'équipement de la classe a été construit par la méthode de l'analyse des correspondances multiples, et l'alpha de Cronbach calculé de cet indicateur s'élève à 0,76. Cet indicateur a été pris en compte dans les modèles.

En 2^e année, l'équipement des classes a une relation positive avec les performances en français, alors qu'aucune relation n'est constatée en mathématiques.

En 5^e année, il n'y a pas de relation entre l'équipement de la classe et les performances des élèves.

En 2^e et 5^e années, l'utilisation du manuel de français en classe par les élèves est positivement liée à leurs performances dans cette matière. Il est important, d'une part, d'assurer la disponibilité des manuels pour tous les élèves, et d'autre part, de veiller à ce que les élèves utilisent effectivement ces manuels. En effet, malgré la mise en place de la politique nationale du manuel scolaire, qui voudrait que chaque élève du premier cycle du fondamental possède un manuel dans une discipline, les données collectées révèlent qu'il existe encore des élèves qui ne disposent pas de manuels. Ceci pose entre autres la question de l'acheminement effectif²³ des manuels dans les écoles.

On peut remarquer grâce aux données du tableau ci-dessous qu'une proportion importante d'élèves ne dispose pas de manuels scolaires, surtout en 2^e année.

Tableau 35 : Proportion des élèves qui utilisent des manuels scolaires en classe et proportion des élèves qui peuvent emporter un manuel chez eux

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%)	Erreur standard	Proportion (%)	Erreur standard
L'élève utilise un livre de lecture en classe	43,3	1,1	65,5	1,1
L'élève utilise un livre de mathématiques en classe	31,5	1,0	43,5	1,1
L'élève a un livre de lecture à emporter à la maison	24,4	1,0	46,7	1,1
L'élève a un livre de mathématiques à emporter à la maison	19,3	0,9	29,2	1,0
L'élève n'a pas de manuel en français	39,4	1,1	13,4	0,8
L'élève n'a pas de manuel en mathématiques	44,1	1,1	14,3	0,8

Note : Données nationales (hormis des zones exclues)

²³ Selon le document cadre de la politique du manuel scolaire, la diffusion et l'acheminement des manuels auprès des écoles sont confiés à des éditeurs privés, par appel d'offres. Ainsi, les manuels commandés par l'État et les collectivités seront livrés sous la responsabilité de l'éditeur. Ce dernier s'associe, dans cette tâche, aux professionnels du réseau de distribution du livre, notamment les libraires, les messageries et autres centres de distribution.

Tableau 36 : Proportion des élèves qui ne disposent pas de manuel en français et en mathématiques

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%)	Erreur standard	Proportion (%)	Erreur standard
Pas de manuel en français	39,4	1,1	13,4	0,8
Pas de manuel en mathématiques	44,1	1,1	14,3	0,8

Note : Données nationales (hormis des zones exclues)

3.2.4. La motivation des enseignants

La volonté de changer de profession peut révéler un manque de motivation du maître compte tenu de son salaire ou de ses conditions de travail. Au Mali, environ 37,5 % des élèves de la 2^e année et 36,9 % des élèves de la 5^e année ont des enseignants qui aimeraient changer de profession. **En 2^e année, on a constaté une association négative entre les performances des enfants en français et le souhait du maître de quitter la**

profession. L'analyse a révélé que les élèves dont le maître aimerait se réorienter professionnellement réussissent moins en français que les autres élèves.

En 5^e année, la relation entre la motivation de changement de profession et les performances est négative aussi bien en mathématiques qu'en français.

3.2.5. Les activités des enseignants en dehors de la classe

Les activités extrascolaires sont des activités réalisées par les maîtres en dehors de leur fonction professionnelle initiale. Le besoin des maîtres de se tourner vers d'autres activités rémunératrices peut s'expliquer par de mauvais salaires, et ces activités peuvent avoir un effet sur l'assiduité des enseignants et le temps qu'ils passent réellement en classe avec les élèves. Ce temps scolaire conditionne, à son tour, les acquisitions scolaires des élèves à la fin de l'année.

En 5^e année, l'analyse descriptive faite selon la zone d'implantation des écoles montre que 44,6 % des élèves du milieu urbain ont un maître qui a d'autres activités alors qu'ils sont environ 39,3 % en milieu rural.

À la question de savoir si le salaire mensuel contraint les maîtres à mener des activités supplémentaires, 42 % d'élèves de la 5^e année ont des enseignants qui sont affirmatifs, et qui remettent donc directement en cause le niveau de leurs revenus professionnels.

D'après les analyses, il a été constaté une relation négative entre les performances en français et en mathématiques des élèves de la 5^e année et le fait que le maître mène d'autres activités²⁴.

3.2.6. Les caractéristiques individuelles des directeurs

Un directeur d'école a plusieurs rôles : encadrement pédagogique, organisation administrative et animation de la vie scolaire (relation avec la communauté et les parents d'élèves). Il veille au bon fonctionnement de l'école dont il a la responsabilité, met en place la pédagogie des maîtres et coordonne leurs activités. **Environ 14 % des élèves ont une femme comme chef d'école.** Selon les résultats, **en 2^e année, aucun lien n'a été trouvé entre le genre du directeur et les performances des élèves. En 5^e année, les élèves fréquentant une école administrée par une directrice réussissent moins en français que les autres élèves.**

Les directeurs de l'échantillon ont entre 26 et 69 ans. L'âge moyen des directeurs d'école est d'environ 45 ans. L'âge maximum des directeurs est de 69 ans alors que le minimum est de 26 ans. Dans les écoles communautaires, l'âge moyen des directeurs est de 38 ans. Il est de 44 ans dans les écoles publiques et de 46 dans les écoles privées.

C'est seulement en 5^e année et en mathématiques que l'âge du directeur est négativement associé aux performances des élèves. Dans les écoles où l'âge du directeur tend à être très élevé, les élèves affichent de moins bons scores.

3.2.7. L'expérience des directeurs

L'expérience des directeurs est mesurée ici par le nombre d'années passées dans cette fonction. L'ancienneté moyenne des directeurs est de 7 ans. Environ 75 % des directeurs ont moins de 10 ans d'expérience, 5 % ont 20 ans ou plus d'expérience, les autres (20 %) ayant donc passé entre 11 ans et 19 ans dans ce rôle. Dans les écoles publiques et communautaires,

l'ancienneté moyenne des directeurs est de 7 ans alors que, dans les écoles privées, elle est de 9 ans. **Une relation négative entre l'expérience du directeur et les performances en français et en mathématiques a été constatée uniquement en 2^e année.** Ce constat soulève des questions sur la gestion administrative et pédagogique des directeurs d'école.

²⁴ Le lien entre ces activités et les performances des élèves a été fait uniquement pour la 5^e année, compte tenu du déséquilibre constaté dans la répartition de la variable en 2^e année.

3.2.8. Le statut des écoles

Trois types d'écoles ont fait l'objet de cette analyse. Il s'agit des écoles publiques, privées et communautaires. **En 2^e année, le constat est qu'il n'y a pas de lien entre les performances en français et le type d'école fréquentée. En mathématiques, les écoles privées tendent à être plus performantes que les écoles publiques, qui à leur tour seraient plus performantes que les écoles communautaires.**

En 5^e année, il n'y a pas de lien entre les différents types d'écoles et les performances en français et en mathématiques.

Ces observations sont à rapporter au coût unitaire pour l'État et pour les parents d'élèves de la scolarisation dans les différents types d'écoles.

3.2.9. L'équipement des écoles

Un indicateur d'équipement des écoles a été construit grâce à une analyse des correspondances multiples pour les besoins des modèles élaborés. L'indicateur d'équipement intègre l'existence d'un bureau du directeur, d'une bibliothèque, d'une salle des maîtres, d'une salle informatique, d'une infirmerie/pharmacie, de toilettes pour les élèves, d'un terrain de sport, d'électricité, d'un point d'eau potable, etc. Le coefficient alpha de Cronbach pour les indicateurs d'équipement de l'école est de 0,79.

On peut remarquer que plus de 70 % des élèves fréquentent des écoles qui ont un bureau pour le directeur. Moins de 10 %

des élèves fréquentent une école disposant d'une bibliothèque (8,1 % en 2^e année et 5,3 % en 5^e année). Plus de 70 % des élèves fréquentent des écoles possédant des toilettes.

Le pourcentage d'élèves qui fréquentent des écoles disposant d'une cantine scolaire est très faible (3,5 % en 2^e année et 2,7 % en 5^e année).

À peine plus de la moitié des élèves fréquentent une école qui dispose d'un point d'eau potable.

Tableau 37 : Statistiques sur l'équipement des écoles

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%)	Erreur standard	Proportion (%)	Erreur standard
L'école a un bureau pour le directeur	75,5	1,0	73,4	1,0
L'école a un magasin	46,6	1,1	44,5	1,1
L'école a une bibliothèque	8,1	0,6	5,3	0,5
L'école a une salle pour les maîtres	8,8	0,6	5,8	0,5
L'école a une salle informatique	3,4	0,4	3,4	0,4
L'école a des toilettes pour les élèves	74,3	1,0	71,9	1,0
L'école a une cantine payante	3,5	0,4	2,7	0,4
L'école a un terrain de sport	21,7	0,9	15,2	0,8
L'école a de l'électricité	20,2	0,9	19,7	0,9
L'école a un point d'eau potable	52,8	1,1	50,1	1,1

En 2^e année, aucun lien n'a été constaté entre l'équipement des écoles et les performances des élèves.

En 5^e année, l'équipement est positivement associé aux performances des élèves en français.

4. Autres statistiques sur les écoles et leur mode de gestion

4.1. Partenariats des écoles

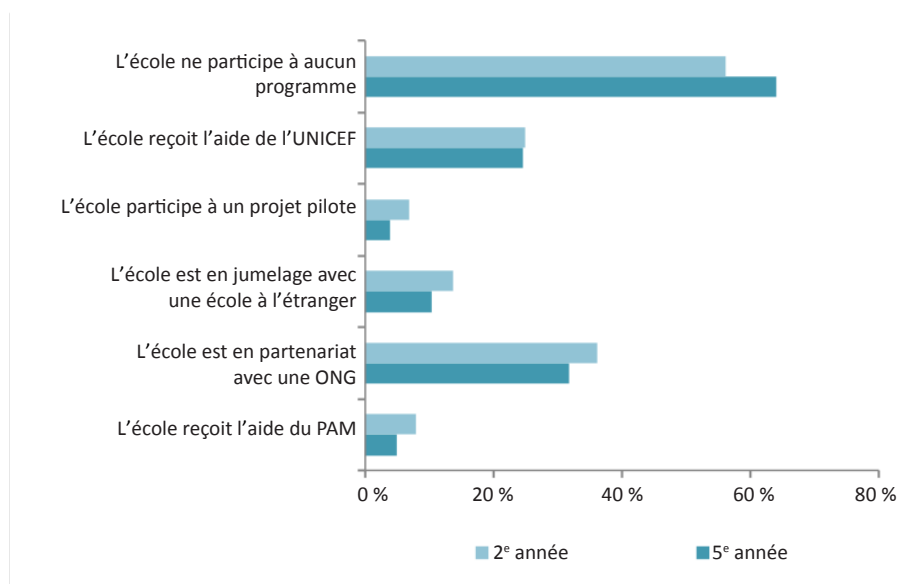
Les écoles, qu'elles soient publiques, privées, communautaires ou autres, peuvent avoir recours à des partenariats leur permettant de disposer à un moment donné d'apports supplémentaires pour la réalisation de leurs objectifs propres. Les partenariats peuvent concerner la construction de nouvelles salles de classe ou de toilettes, les cantines scolaires, le déparasitage des élèves, la dotation en équipements de toutes sortes (manuels, livres, fournitures, etc.).

Selon les données de l'évaluation, plus de 50 % des élèves sont dans des écoles qui ne bénéficient pas de partenariat. Toutefois, à peu près 25 % des élèves fréquentent des écoles qui reçoivent l'aide du Programme des Nations unies pour l'enfance (UNICEF). Certains élèves (8 % en 2^e année et 5 % en 5^e année) fréquentent des écoles recevant l'aide du Programme alimentaire mondial (PAM), d'autres établissements sont en partenariat avec une organisation non gouvernementale (36

% en 2^e année et 32 % en 5^e année). Enfin certains sont en jumelage avec des écoles à l'étranger (14 % en 2^e année et 12 % en 5^e année). On remarque que, parmi les écoles publiques et communautaires qui ont des partenariats, la majorité s'associe avec une ONG, alors que dans les écoles privées, il s'agit beaucoup plus d'un jumelage avec une école à l'étranger.

Entre autres avantages tirés de ces partenariats, on note que plus de 40% des élèves sont dans des écoles qui bénéficient d'un soutien en équipements et d'autres dotations. Par ailleurs, plus de 20 % fréquentent des écoles pour lesquelles les partenariats sont liés à la construction.

Figure 9 : Participation des écoles à des partenariats



4.2. Quelques statistiques sur le mode de gestion des écoles et autres constats

Le mode de gestion des écoles qui est présenté ici est relatif, d'une part, aux réunions entre le directeur, les associations des parents d'élèves et le comité de gestion scolaire, et, d'autre part, à leur implication dans le suivi des activités de l'école. En ce qui concerne les réunions, il est à remarquer qu'en moyenne quatre réunions ont lieu au cours d'une année entre le directeur et les associations des parents d'élèves. Ces réunions ont lieu soit à l'initiative du directeur, soit à l'initiative des parents d'élèves ou du comité de gestion scolaire.

L'implication des parents d'élèves et des comités de gestion scolaire dans les écoles est assez remarquable. **On note que près de 70 % des élèves de la 2^e année et 71 % de ceux de la 5^e année sont dans des écoles où les parents s'impliquent dans les activités.** L'évaluation indique aussi que les relations entre les parents d'élèves et le directeur ou entre le comité de gestion scolaire et le directeur sont bonnes dans les écoles fréquentées par plus de 80 % des élèves.

Plus de 60 % des élèves fréquentent des écoles où le directeur pense que le redoublement est une mesure efficace pour les élèves, ce qui ne correspond pas à ce qu'ont mis en évidence les évaluations PASEC dans plusieurs pays²⁵. Par contre, d'autres directeurs d'école (17,9 % en 2^e année et 13,7 % en 5^e année) pensent que le redoublement n'est pas du tout efficace pour les élèves.



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

²⁵ PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* CONFEMEN.

Tableau 38 : Autres statistiques sur les écoles

	2 ^e année		5 ^e année	
	Proportion (%) / Moyenne	Erreur standard	Proportion (%) / Moyenne	Erreur standard
L'école reçoit des formations en cas de partenariat	3,2	0,4	3,8	0,4
L'école reçoit des équipements et des dotations	45,5	1,1	43,8	1,1
L'école reçoit un avantage de construction	26,7	1,0	24,3	1,0
Des parents d'élèves aident l'école sur le plan matériel	11,6	0,7	21,2	0,9
Nombre de réunions à l'initiative du directeur	4,1	0,1	4,2	0,1
Nombre de réunions à l'initiative des parents d'élèves	4,2	0,1	3,7	0,1
Les parents d'élèves ne s'impliquent jamais dans les activités scolaires	9,4	0,6	7,6	0,6
Les parents d'élèves s'impliquent parfois dans les activités	20,8	0,9	21,5	0,9
Les parents d'élèves s'impliquent très souvent et souvent dans les activités	69,8	1,0	71,0	1,0
L'association des parents d'élèves est très active et active dans l'école	32,9	1,0	36,6	1,1
La coopérative scolaire est très active et active dans l'école	48,8	1,1	48,9	1,1
Le comité de gestion est très actif et actif dans l'école	60,2	1,1	54,0	1,1
Les relations entre l'association de parents d'élèves et le directeur sont très bonnes et bonnes	88,0	0,7	91,4	0,6
Les relations entre le comité de gestion et le directeur sont très bonnes et bonnes	97,4	0,4	96,0	0,4
L'école privée ou communautaire perçoit une subvention de l'État	14,3	0,8	14,4	0,8
Le directeur de l'école pense que le redoublement est très efficace et efficace pour les élèves	66,6	1,1	63,4	1,1
Le directeur de l'école pense que le redoublement est peu efficace	15,6	0,8	22,9	0,9
Le directeur de l'école pense que le redoublement n'est pas du tout efficace	17,9	0,9	13,7	0,8

Chapitre 6 :

Synthèse des constats et recommandations issues de l'évaluation PASEC

L'accès à l'éducation de qualité pour tous d'ici à 2015 reste un objectif fort dans la politique nationale de l'éducation du Mali. L'éducation malienne est confrontée à plusieurs défis, à savoir la réduction des abandons, l'amélioration du taux d'achèvement, la réduction des disparités selon le genre et la zone géographique, l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants, et l'amélioration de la gestion des ressources.

Face à tous ces défis, il est important pour le pays de mener des actions fortes permettant de renverser la situation et de participer aux débats sur le bilan de la campagne Éducation pour tous à la fin de 2015.

Ce chapitre est consacré aux principaux constats et à des recommandations issues de l'évaluation diagnostique, lesquelles permettront un meilleur pilotage du système éducatif.

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali déclinées dans le Programme décennal de développement de l'éducation sont présentées dans l'annexe 3 de ce rapport.

Si l'évaluation diagnostique menée révèle qu'au cours d'une année scolaire, le système éducatif fait progresser les élèves par rapport à leur niveau initial en début d'année, elle a aussi montré, d'une part, que les élèves ont encore de sérieuses difficultés en langue et en mathématiques et, d'autre part, que les conditions pour une éducation de qualité ne sont pas encore réunies.

Au regard des principaux résultats issus de cette évaluation, les constats qui ressortent des analyses et les recommandations pour un meilleur pilotage du système éducatif peuvent être résumés comme suit.

CONSTAT n° 1 : Les élèves ont des faiblesses en langue et en mathématiques

L'analyse effectuée quant aux savoirs et savoir-faire des élèves a d'abord permis de constater que ceux-ci montrent des faiblesses en langue et en mathématiques. Cette analyse a été possible grâce à la distribution des élèves sur une échelle de compétences à plusieurs niveaux allant du niveau le plus faible au niveau le plus élevé.

En 2^e année, 22 % des élèves éprouvent de grandes difficultés en langue française. Ces élèves ne sont pas capables de comprendre une suite de phrases simples, à l'écrit et à l'oral. En mathématiques, la proportion d'élèves en difficulté s'élève à 21,7 %. Ces élèves ne sont pas capables d'appliquer des concepts mathématiques intermédiaires (tracer des figures, mesurer des grandeurs, raisonner, etc.).

En 5^e année, ils sont 16 % d'élèves à avoir de grandes difficultés en langue, car ils ne maîtrisent pas les compétences fondamentales mesurées par le test. Environ 30 % des élèves n'arrivent qu'à lire un texte narratif de 2 à 20 lignes, tandis que 40,7 % sont capables de lire un texte de 10 à 30 lignes et d'écouter un message pour extraire une information explicite. En mathématiques, il est observé que les élèves ont un faible niveau. En effet, 55,4 % des élèves sont incapables d'appliquer les principes mathématiques intermédiaires et de résoudre des problèmes simples. Près d'un élève sur deux du niveau 1 de l'échelle de compétences ne maîtrise pas les compétences minimales attendues. À peine 10 % des élèves ont acquis toutes les compétences mesurées par le test.

Pistes de recommandations

À travers ce constat et concernant les axes 1 et 5²⁶ du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), **les principales recommandations qui peuvent être formulées sont :**

- *de renforcer les acquisitions en langues (porte d'entrée des mathématiques) et en mathématiques par un soutien pédagogique;*
- *de développer un véritable programme de rattrapage au sein des établissements du fondamental afin de procéder systématiquement à des remédiations avec les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture et en mathématiques (par exemple, la politique des cours de vacances);*
- *de développer un mécanisme de suivi des enseignants en situation de cours afin d'évaluer leurs pratiques et d'améliorer celles-ci, notamment leur impact sur les acquis des élèves.*

Pour une bonne connaissance des performances des élèves et de leur évolution, il serait important de systématiser le processus des évaluations des acquis des élèves à travers le Dispositif national d'évaluation.

CONSTAT n° 2 : Tous les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussite dans le système, surtout en début de scolarité

Les élèves, qu'ils vivent dans des conditions de vie favorables ou défavorables, n'ont pas les mêmes moyens d'accéder à un apprentissage de qualité. Ainsi, la catégorie socioéconomique est un facteur déterminant des performances scolaires en 2^e année. Par contre, en 5^e année, ce facteur n'est pas déterminant dans les performances scolaires.

Pistes de recommandations

Relativement à l'axe 11²⁷ du PRODEC, il importe :

- *d'améliorer l'offre scolaire auprès des populations les plus vulnérables pour rendre l'école plus équitable et accessible à tous;*
- *d'affecter les ressources nécessaires du niveau central en faveur des communautés de base en tenant compte de critères équitables et objectifs;*
- *de poursuivre la campagne de distribution des bourses d'aide auprès des populations les plus vulnérables.*

CONSTAT n° 3 : Il y a une variabilité des performances selon le genre

Une différence de performance est constatée entre les filles et les garçons selon la discipline et le niveau d'enseignement. En effet, les résultats ont montré que les filles ont une bonne performance en lecture, comparativement aux garçons, en début de scolarité. Vers la fin de la scolarité, les garçons réussissent mieux en mathématiques que les filles.

Pistes de recommandations

En ce qui a trait à la politique d'une éducation de qualité pour tous et de l'équité filles/garçons, il faut :

- *poursuivre les actions entreprises en faveur des filles et concernant les stéréotypes de genre afin de rendre les sciences plus attrayantes pour les filles;*
- *systématiser le tutorat comme encadrement spécifique des filles et prévoir un mécanisme de remédiation à leur endroit par rapport aux disciplines scientifiques.*

²⁶ Axe 1 : une éducation de base de qualité pour tous
Axe 5 : une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français

²⁷ Axe 11 : une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation

CONSTAT n° 4 : Le redoublement a des conséquences généralement négatives sur les performances des élèves

Le redoublement a des conséquences généralement négatives sur les performances des élèves. En 2^e année, le redoublement de la première année d'études est négativement associé aux performances des élèves. En 5^e année, les résultats montrent que les élèves qui redoublent une fois ou plus dans le cycle affichent de moins bons résultats que les autres.

Les efforts entrepris concernant l'amélioration de la qualité de l'éducation semblent ne pas avoir encore donné les résultats escomptés quand on constate les échecs scolaires, notamment le redoublement massif des élèves dans les différents cycles d'enseignement et surtout au début de chaque cycle. Le redoublement est dû à plusieurs causes allant des caractéristiques des enseignants au sureffectif au sein des classes et il constitue un surcoût pour le système scolaire. Toute politique permettant une diminution du redoublement contribue à l'amélioration de la capacité d'accueil, car les places mobilisées par les redoublants pourraient servir à accueillir de nouveaux entrants. La politique mise en place par le pays pour contenir le redoublement doit être revue et améliorée afin qu'elle soit efficace pour tout le système.

Pistes de recommandations

Dans le cadre du constat lié au redoublement, il s'avère important :

- *de faire du redoublement, tout particulièrement dans les premières années, une exception et une remédiation;*
- *d'instaurer des mesures de suivi particulier (pédagogique et extrascolaire) à l'intention des élèves en difficulté (et de leur famille) afin de leur permettre de rattraper leur retard et de leur éviter ainsi l'issue fatale de l'exclusion.*

CONSTAT n° 5 : Tous les élèves n'ont pas encore accès à des manuels scolaires en nombre suffisant

Le taux de dotation en manuels scolaires constaté à travers l'évaluation reste inférieur aux objectifs du PRODEC. Ce constat est valable aussi pour l'équipement dans les écoles, tant pour sa dotation que pour sa répartition. En 2^e année, plus de 30 % des élèves ne disposent pas de manuels en français et en mathématiques. En 5^e année, ils sont plus de 10 % à ne pas avoir de manuels en français et en mathématiques. L'absence d'équipements ou leur inadéquation ont un impact négatif sur les performances des élèves.

L'insuffisance de manuels scolaires dans certaines écoles peut être due à une défaillance du circuit de distribution de ces manuels, car selon les statistiques officielles, chaque élève a en sa possession un manuel dans une discipline donnée. En ce sens, des mesures qui relèvent de la planification et de la gestion du système d'enseignement primaire doivent être prioritaires.

Pistes de recommandations

Pour améliorer l'accès aux manuels scolaires et à l'équipement, il faut :

- *poursuivre les efforts entrepris en matière de fourniture et de distribution de matériel aux écoles et aux élèves, comme cela est décliné dans l'axe 6²⁸ du PRODEC et dans la politique nationale des manuels scolaires;*
- *s'assurer que les manuels sont adaptés, qu'ils arrivent effectivement dans les classes et qu'ils sont effectivement utilisés par les élèves. Pour cela, il faut renforcer le mécanisme de suivi de la distribution des manuels scolaires au niveau des écoles en impliquant les communautés;*
- *créer un environnement favorable à l'apprentissage des mathématiques, notamment la disponibilité effective des manuels de mathématiques pour les élèves.*

CONSTAT n° 6 : La formation professionnelle des enseignants et leur motivation posent problème

Le niveau des élèves est affecté négativement par l'absence ou l'insuffisance de formation professionnelle des enseignants, et par leur faible motivation, particulièrement en milieu rural. Ces constats renvoient donc à des questions sur le contenu de la formation professionnelle des enseignants, l'encadrement de ces derniers et leur motivation.

En ce qui a trait à l'axe 7²⁹ du PRODEC, il est prévu une politique soutenue de formation des enseignants. Ce défi est au centre de la promotion d'une éducation et d'un apprentissage équitables et de qualité pour tous.

²⁸ Axe 6 : une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique

²⁹ Axe 7 : une politique soutenue de formation des enseignants

Pistes de recommandations

Pour assurer ce défi, il faut :

- *poursuivre les efforts en matière de recrutement d'enseignants qualifiés sortant des Instituts de formation des maîtres et soumis aux exercices de formation continue et de suivi-appui offerts notamment par les Centres d'animation pédagogique (CAP);*
- *encourager les enseignants qui doivent être affectés dans les zones reculées du pays.*

CONSTAT n° 7 : Le lien entre les types d'écoles et les performances des élèves n'est pas encore suffisamment connu et analysé

Cette évaluation a pu confronter les performances des élèves de trois types d'écoles : publiques, privées et communautaires. Contrairement à l'idée couramment admise, il n'apparaît pas que les écoles communautaires produisent des résultats significativement plus faibles que les écoles publiques et les écoles privées, malgré les faibles moyens dont elles disposent.

Pistes de recommandations

Dans le contexte de l'intégration des écoles communautaires dans le réseau des écoles publiques, il faut :

- *mener une réflexion sur les performances des écoles en fonction du type de celles-ci;*
- *compléter les résultats par des analyses secondaires et par une étude ciblée des différents types d'écoles et de leur fonctionnement. La mise en place d'analyses secondaires doit être bien pensée et pilotée en concertation avec toutes les parties prenantes des différents types d'écoles.*

CONSTAT n° 8 : Le rôle des chefs d'établissement : une thématique à approfondir

Concernant le rôle des chefs d'établissement, l'évaluation a permis de constater que l'âge du directeur est associé négativement aux performances des élèves. Les chefs d'établissement les plus âgés ont tendance à avoir des élèves dont les performances sont faibles. Ce constat peut renvoyer à de nombreuses questions sur les tâches réelles des chefs d'établissement dans les écoles. Se contentent-ils de superviser les élèves qui viennent dans leurs écoles, ou sont-ils absorbés par des questions administratives qui prennent tout leur temps et par conséquent les empêchent de travailler sur les aspects pédagogiques touchant les enseignants et leur gestion des classes, qui sont des éléments qui agissent directement sur les connaissances des élèves ?

Pistes de recommandations

Sur la base de ce constat, il importe :

- *de mieux comprendre et analyser le rôle et la motivation des directeurs, notamment en matière de gestion administrative et pédagogique;*
- *de poser des questions de recherche ciblant l'acteur central des écoles qu'est le chef d'établissement. Pour cela, des analyses secondaires traitant précisément de la place des chefs d'établissement dans la bonne marche des écoles doivent être menées.*

L'évaluation diagnostique PASEC menée au Mali a permis de constater que, malgré les progrès accomplis depuis plus d'une décennie en matière de couverture scolaire, de formation des enseignants et de réformes éducatives, le niveau des connaissances des élèves reste très préoccupant.

Leur niveau actuel, que ce soit en français ou en mathématiques, ne permet pas à la majorité des élèves de poursuivre leur scolarité normalement et au système scolaire d'assurer une éducation de qualité pour tous. En effet, en 5^e année, à peine 10 % des élèves ont acquis toutes les compétences mesurées par le test de mathématiques alors qu'en français, ils sont 13,4 % à maîtriser toutes les compétences mesurées par le test.

Ces constats illustrent une difficulté à traduire les intentions affichées dans la politique éducative nationale, notamment dans le PRODEC, et les investissements consentis en résultats tangibles en matière d'accès et de qualité.

Bibliographie

- Aikens, N. L. et Barbarin, O. (2008). « Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts », *Journal of Educational Psychology*, 100, 235-251.
- Fougère, D. (2010). « Les méthodes économétriques d'évaluation », *Revue française des affaires sociales* », 1-2, 105-128.
- Goodman, A. et Gregg, P. (2010). *Poorer Children's Educational Attainment: How Important are Attitudes and Behaviour?* Joseph Rowntree Foundation.
- MEAPLN et USAID/PHARE (2010). *Document sur le temps réel d'apprentissage*.
- Ministère de l'Économie et des Finances du Mali (2011). *Note de présentation du rapport de la revue 2010 du cadre stratégique pour la croissance et la réduction de la pauvreté*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004). *Document cadre de politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique*.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. et Maczuga, S. (2009). « Risk Factors for Learning-Related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population-Based Estimates », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 401-413.
- Nezlek, J. B. (2008). « An Introduction to Multilevel Modeling for Social and Personality Psychology », *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 842-860.
- PASEC (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* CONFEMEN.
- PASEC (2004). *Enseignements contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* CONFEMEN.
- Pearce C. et al. (2009). *Assurer l'éducation pour tous au Mali*, Rapport de recherche Oxfam International.
- PISE III (2010). *Programme d'investissement sectoriel de l'éducation. Descriptif de la troisième phase (2010-2012)*.
- PRODEC (2000). *Programme décennal de développement de l'éducation : les grandes orientations de la politique éducative*.
- RESEN (2010). *Le système éducatif malien : analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*, Document de travail de la Banque mondiale n° 198.
- Saito, M. (2004). *Gender Equality and Education for All: Message from SACMEQ Countries*.
- UNESCO (2012). *Jeunes et compétences : l'éducation au travail*, Rapport EPT 2012. UNESCO.

Annexes

Annexe 1 : Quelques éléments de la méthodologie du PASEC

Cette partie présente les procédures du PASEC en matière de traitement, de pondération et de modélisation des scores, telles qu'elles ont été mises en œuvre dans le cadre de l'évaluation diagnostique du système éducatif de la République du Mali.

– Le traitement des données collectées

Le traitement des données s'est déroulé en deux étapes : d'une part, la validation de la double saisie des données, effectuée pour le prétest comme pour le post-test, et, d'autre part, le traitement statistique des informations recueillies.

La validation de la double saisie a consisté à confronter les données des deux saisies et à relever les différences d'enregistrements pour un même élève, maître ou directeur dans les deux bases de données en comparaison. Ces différences ont par la suite été communiquées aux équipes nationales pour correction. Cette étape a été réalisée pour les données des deux niveaux d'enseignement.

Le traitement statistique des données s'est déroulé en plusieurs étapes :

- la comparaison des identifiants des élèves entre le prétest et le post-test pour s'assurer que le même élève porte le même identifiant pour les deux collectes de données (le traitement des données collectées auprès des élèves : tests en langue d'enseignement et en mathématiques, questionnaire contextuel);
- le traitement des données collectées auprès des maîtres;
- le traitement des données collectées auprès des directeurs.

Le traitement de données, pour chaque cible, a consisté :

- à relever les non-réponses et les incohérences;
- à corriger les non-réponses et les incohérences dans la mesure du possible, ou à les transformer en valeurs manquantes en vue des imputations;
- à imputer les valeurs manquantes.

Les variables quantitatives sont imputées par la moyenne et les variables qualitatives par le mode lorsque le pourcentage de valeurs manquantes est assez faible (moins de 2 %). Des valeurs manquantes ayant un pourcentage plus élevé sont traitées par la méthode de l'imputation multiple.

– La pondération des données

L'évaluation diagnostique a été réalisée sur un échantillon représentatif d'écoles du système éducatif malien. Afin de pouvoir généraliser les résultats à la population de référence, un système de pondération a été mis en place. Par ce système, chaque unité de l'échantillon représente un nombre plus important d'élèves du système éducatif pour le niveau enquêté. Le processus de tirage de l'échantillon a d'abord consisté en une sélection d'écoles en fonction de leur taille (nombre total d'élèves des deux niveaux soumis aux tests), puis en un tirage de la classe à enquêter en fonction du nombre de classes du niveau donné dans chaque école, et enfin en un tirage de 15 élèves à l'intérieur de la classe. Pour les classes ayant moins de 15 élèves, mais plus de 8 élèves, tous font partie de l'échantillon. Le système de pondération prend aussi en compte la non-réponse des écoles et des élèves qui n'ont pas pu participer à l'évaluation finale, au moyen d'un ajustement.

La probabilité de sélection d'un élève au prétest est donc fonction de la probabilité combinée de tirage de l'école, de la classe et de l'élève dans sa classe. Au post-test, cette probabilité de sélection est multipliée par le coefficient qui corrige la non-réponse.

– Les analyses économétriques

Les analyses économétriques sont précédées d'analyses bivariées liant les performances des élèves à des caractéristiques individuelles de ces apprenants, ou à des caractéristiques de leur environnement familial et scolaire. Ces premières analyses suggèrent des variables à utiliser dans les modélisations économétriques multivariées.

Les modèles présentés sont construits en utilisant les méthodes de régression multiniveaux. Ces modèles se démarquent de ceux initialement utilisés par le PASEC (modèles des moindres carrés ordinaires) dans la mesure où ils prennent en compte la structure « hiérarchique » des données. Les écoles sont d'abord tirées en fonction de leur probabilité d'appartenance à l'échantillon, les classes sont ensuite tirées en fonction du nombre de classes d'un niveau donné dans l'école, et enfin les élèves sont tirés selon la taille de la classe dans laquelle ils étudient. Il s'agit donc bien d'un modèle à trois niveaux de tirage. Cependant, le fait que le PASEC ne sonde que les élèves d'une seule et même classe ne permet pas de prendre en compte les différences possibles entre les performances et d'autres variables à travers les classes d'une même école. Ainsi, le PASEC n'a considéré que deux niveaux pour les modélisations économétriques : le niveau « école » et le niveau « élève ».

De nombreux chercheurs justifient l'utilisation des modèles multiniveaux par la proportion de la variance attribuable aux unités de niveau 2 (les écoles dans notre cas). Cependant, conceptuellement, on peut penser que la relation entre les performances scolaires et les variables contextuelles est fonction de l'école. À cet effet, Nezlek³⁰ (2008) suggère que, si le coefficient de corrélation intraclasse est proche de 0 et qu'on est en présence de données hiérarchiques, il devient nécessaire d'envisager une modélisation multiniveau. Des valeurs élevées du coefficient de corrélation intraclasse apparaîtraient alors comme une motivation supplémentaire à analyser les résultats des élèves en prenant en compte la structure hiérarchique des données.

L'utilisation des modèles multiniveaux a de nombreux avantages :

- au point de vue méthodologique, les modèles permettront d'obtenir des estimations plus correctes (en matière de précision) que celles fournies par les méthodes des moindres carrés;
- sur le plan de la politique éducative, les modèles permettent, par exemple, d'analyser les scores moyens des classes en fonction de variables jugées importantes, mais aussi d'étudier la manière dont des variables mesurées au niveau « élève » interagissent avec des variables des niveaux « classe » ou « école » pour s'associer aux performances. Il est également possible d'analyser la variation d'une relation entre un facteur (au niveau « élève ») et la performance scolaire à travers la population des écoles.

Les modèles sont élaborés en fonction du principe de parcimonie : il faut construire des modèles simples, qui fourniront néanmoins de l'information sur de nombreux éléments du système.

Il est important de préciser que les modèles construits expriment uniquement une mesure de corrélation entre les variables étudiées. En ce sens, l'évaluation diagnostique conduite ne servira pas à faire de l'inférence causale, ce qui n'est par ailleurs pas l'objet de cette évaluation. Les évaluations qui permettent d'établir des relations rigoureuses de « cause à effet » nécessitent une autre approche dans leur construction³¹. Le terme « effet » utilisé dans le rapport ne fait donc pas référence à un impact sur les performances scolaires découlant d'un changement dans les variables contextuelles, qu'elles soient scolaires ou extrascolaires.

³⁰ Nezlek, J. B. (2008). « An introduction to multilevel modeling for social and personality psychology », *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 842-860.

³¹ Pour une meilleure compréhension des évaluations d'impact, consulter : http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/fougere/fougere_fichiers/ARTICLEFOUGERE_RFAS_1-22010.pdf.

Annexe 2 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence

Annexe 2.1 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en français – 2^e année

Items de français en 2 ^e année	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
Niveau de l'item	420	468	508	530	583	626
Compétence égale à 412	0,47	0,32	0,22	0,18	0,10	0,06
Compétence égale à 450	0,60	0,44	0,32	0,26	0,15	0,09
Compétence égale à 488	0,71	0,57	0,43	0,37	0,22	0,14
Compétence égale à 527	0,80	0,68	0,56	0,49	0,32	0,21
Compétence égale à 565	0,87	0,78	0,68	0,61	0,44	0,31
Compétence égale à 603	0,92	0,85	0,78	0,72	0,56	0,42
Compétence égale à 641	0,95	0,91	0,85	0,81	0,68	0,55

Annexe 2.2 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en mathématiques – 2^e année

Items de mathématiques en 2 ^e année	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Niveau de l'item	420	467	545	545	571
Compétence égale à 429	0,53	0,38	0,19	0,19	0,14
Compétence égale à 469	0,65	0,51	0,28	0,28	0,22
Compétence égale à 509	0,75	0,63	0,39	0,39	0,31
Compétence égale à 549	0,83	0,74	0,51	0,51	0,43
Compétence égale à 589	0,89	0,82	0,63	0,63	0,56
Compétence égale à 629	0,93	0,88	0,74	0,74	0,67
Compétence égale à 699	0,96	0,93	0,82	0,82	0,77

Annexe 2.3 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en français – 5^e année

Items de français en 5 ^e année	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Niveau de l'item	448,9	465,9	513,4	562,5	648,8	688,6	747,7
Compétence égale à 426,3	0,43	0,38	0,25	0,15	0,06	0,04	0,02
Compétence égale à 466,3	0,55	0,50	0,36	0,23	0,09	0,06	0,03
Compétence égale à 506,2	0,67	0,62	0,48	0,33	0,14	0,09	0,05
Compétence égale à 546,1	0,77	0,73	0,60	0,45	0,22	0,14	0,07
Compétence égale à 586,1	0,85	0,82	0,71	0,57	0,31	0,22	0,12
Compétence égale à 626,0	0,90	0,88	0,80	0,69	0,43	0,31	0,18
Compétence égale à 666,0	0,94	0,92	0,87	0,78	0,55	0,43	0,26

Annexe 2.4 : Probabilités de réussite à un échantillon d'items selon le niveau de compétence de sept élèves fictifs en mathématiques – 5^e année

Items de mathématiques en 5 ^e année	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Niveau de l'item	369,0	446,5	464,4	525,0	561,4	615,1	680,0
Compétence égale à 414,9	0,62	0,42	0,37	0,24	0,17	0,11	0,06
Compétence égale à 462,0	0,73	0,54	0,49	0,34	0,26	0,16	0,09
Compétence égale à 509,1	0,82	0,66	0,62	0,46	0,36	0,25	0,14
Compétence égale à 556,3	0,88	0,76	0,73	0,58	0,49	0,35	0,21
Compétence égale à 603,4	0,92	0,84	0,81	0,70	0,61	0,47	0,31
Compétence égale à 650,5	0,95	0,90	0,88	0,79	0,72	0,59	0,42
Compétence égale à 697,7	0,97	0,93	0,92	0,86	0,81	0,71	0,55

Annexe 3 : Grandes orientations de la politique éducative du Mali

Depuis 1996, le Mali s'est engagé dans la refondation de son système éducatif. Ainsi, avec l'appui de partenaires techniques et financiers, le gouvernement a élaboré et validé son Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC). Le Programme d'investissement sectoriel de l'éducation (PISE) constitue le plan d'opérationnalisation du PRODEC dont la mise en œuvre a commencé en août 1998.

Le PISE comprend trois phases : i) une première phase initialement prévue pour quatre ans (de 2001 à 2004), mais qui s'est prorogée à cinq ans (jusqu'en 2005) et a été caractérisée par l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle et la mise en route de la décentralisation de l'éducation; ii) une deuxième phase prévue pour trois ans (de 2006 à 2008), prorogée d'un an (jusqu'en 2009); iii) une troisième phase initialement prévue pour deux ans (de 2010 à 2011), mais finalement élargie pour trois ans (de 2010 à 2012).

Les principaux objectifs du PRODEC

Le Mali, en optant pour une école démocratique dans un contexte décentralisé, renforce le rôle et la place des communautés et des collectivités territoriales dans une refondation profonde de son système éducatif.

Cette refondation ne pourra se faire que si les communautés et les collectivités sont véritablement parties prenantes de la question éducative. Cela signifie que les communautés s'approprient l'école, que celle-ci est conforme à leurs aspirations, qu'elle répond à leurs besoins vitaux de développement, et que l'école fait partie de leur vie de tous les jours et est intégrée à leur environnement socioculturel.

Dans ce cadre, le PRODEC reconnaît qu'il est essentiel que les initiatives soient encouragées chez les communautés et les collectivités, que ces dernières soient systématiquement associées et consultées dans les actions et les prises de décision concernant l'école (infrastructures, recrutement, curricula, gestion matérielle et financière, etc.). Il reconnaît les inégalités entre zones rurales et urbaines de même qu'entre garçons et filles, et vise à les corriger.

Ainsi, ses objectifs principaux sont une éducation universelle de qualité, un enseignement bilingue (français et langues nationales), l'accès aux manuels scolaires, l'amélioration de la formation des enseignants, la gestion décentralisée des écoles ainsi qu'une meilleure administration et un meilleur soutien financier des écoles de la part de tous les intervenants, y compris les autorités locales, les collectivités et le secteur privé.

L'axe référentiel du PRODEC est « un village, une école et/ou un Centre d'éducation pour le développement (CED) ». La concrétisation de cette option a été traduite par la politique du développement des écoles fondamentales et des CED afin d'assurer une éducation universelle. Les objectifs de cet axe référentiel sont :

- de garantir l'équité à l'école, en particulier de renforcer l'éducation des filles et la formation des femmes;
- de donner un sens et un contenu au slogan « l'école aux communautés »;
- de lutter efficacement contre les phénomènes d'abandon et de mauvaise fréquentation scolaires;
- de consolider la politique de décentralisation;
- de réaliser l'alphabétisation pour tous.

Pour une réussite de cet axe référentiel sont reconnues nécessaires :

- la mobilisation exceptionnelle des ressources nationales (celles de l'État, des collectivités territoriales, du privé et des communautés);
- la mise en place de structures d'encadrement et de formation de proximité qui tiennent compte des réalités géographiques, socioculturelles et économiques. Il s'agit : des Centres d'animation pédagogique (CAP), qui remplaceront les Inspections d'enseignement fondamental (IEF) actuelles; des Instituts de formation des maîtres, qui remplaceront les Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) et l'École normale secondaire (ENSEC) actuels; et enfin des Académies d'enseignement, qui remplaceront les Directions régionales de l'éducation actuelles.

Les axes prioritaires du PRODEC

Le PRODEC s'articule autour de 11 axes prioritaires :

- Axe 1 : une éducation de base de qualité pour tous;
- Axe 2 : un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie;
- Axe 3 : un enseignement secondaire général et technique rénové et performant;
- Axe 4 : un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés;
- Axe 5 : une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français;
- Axe 6 : une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique;
- Axe 7 : une politique soutenue de formation des enseignants;
- Axe 8 : un partenariat véritable autour de l'école;
- Axe 9 : une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif;
- Axe 10 : une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires;
- Axe 11 : une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

Le bilan des axes 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 11 du PRODEC montre ce qui suit (les autres axes n'ont pas encore fait l'objet d'un bilan).

Axes 1 et 11 : une éducation de base de qualité pour tous, et une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation

Selon les objectifs du PISE III, le taux de préscolarisation doit passer de 3,9 % en 2009 à 7 % en 2015. Quant au taux brut de scolarisation, il doit passer de 76 % au premier cycle en 2009 à 98 % en 2015. Au deuxième cycle, il passera de 46 % en 2009 à 52 % en 2012. Le taux brut d'admission doit passer de 71,9 % au premier cycle en 2009 à 86 % en 2012. Au deuxième cycle, il passera de 44,3 % en 2009 à 51,4 % en 2012.

En ce qui concerne le taux brut d'achèvement, il doit passer de 51,5 % au premier cycle en 2009 à 64,7 % en 2012, puis à 100 % en 2017. Au deuxième cycle, il passera de 44,3 % en 2009 à 51,4 % en 2012.

Par ailleurs, le nombre de nouveaux auditeurs des Centres d'alphabétisation fonctionnelle doit passer de 69 443 en moyenne par an en 2009 à 206 375 en 2012, et le nombre d'apprenants des Centres d'éducation pour le développement passera de 28 237 en 2009 à 57 898 en 2012.

L'objectif « un village, une école et/ou un CED », qui devait permettre de garantir l'équité, et en particulier de renforcer l'éducation des filles et la formation des femmes, de lutter efficacement contre les phénomènes d'abandon et de mauvaise fréquentation scolaires et de réaliser l'alphabétisation pour tous, n'a pas été atteint. En effet, on observe une insuffisance des infrastructures éducatives et leur inégale répartition à travers le pays, de même qu'une faible qualification des ressources humaines (enseignants et personnel d'encadrement).

On note un taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental qui est passé de 74 % en 2004, à 81,5 %, en 2011. Cependant, le taux d'achèvement, qui s'établit à 58,3 % en 2011, montre que des efforts restent à fournir jusqu'en 2015 en matière de rendements internes et externes du système, de pilotage du secteur, et de réduction des disparités régionales et de genre, notamment pour atteindre l'équité en faveur des plus pauvres. On dénombre encore des enfants non scolarisés et leur nombre s'élevait à 485 448 en 2011. À cela viennent s'ajouter des problèmes liés à la crise sécuritaire et institutionnelle, qui a affecté des enfants d'âge scolaire qui n'ont pas accès à l'éducation et ont besoin d'une approche pédagogique adaptée.

Selon l'un des objectifs du PISE, au moins 60 % des élèves du fondamental devraient acquérir les compétences exigibles en lecture et en mathématiques après cinq ans de scolarisation. L'évaluation sur les apprentissages des élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e années de l'enseignement fondamental réalisée en mars 2011 montre qu'une proportion importante d'élèves éprouvent des difficultés tant en français qu'en mathématiques. En français, 41,7 % des élèves de la 2^e année, 51,6 % des élèves de la 4^e année et 48,6 % des élèves de la 6^e année éprouvent des difficultés. Ces proportions s'élèvent respectivement à 38 %, 41,8 % et 31,8 % en mathématiques. Par ailleurs, environ deux élèves sur trois du fondamental n'ont pas pu accéder au secondaire en 2013/2014.

Axes 2 et 3 : un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie, et un enseignement secondaire général et technique rénové et performant

En ce qui concerne les axes 2 et 3, les principales avancées observées sont relatives, d'une part, à l'élaboration d'un nouveau curriculum de l'Enseignement secondaire général avec de nouveaux programmes de 10^e commune, de 11^e et de 12^e et leur application de façon progressive depuis l'année scolaire 2011/2012 et, d'autre part, à une réorganisation de l'enseignement secondaire technique et de l'enseignement secondaire professionnel. Dans cette réorganisation, il s'est agi de recentrer la formation sur les besoins du marché de l'emploi en vue d'enrayer le décalage important entre les attentes des employeurs et la capacité du système de formation à y répondre. La formation aux métiers de base qui sont vus comme stratégiques pour le développement économique a été recadrée en tenant compte de l'évolution technologique.

Par rapport à la réorganisation de l'enseignement secondaire professionnel, de nouveaux programmes d'études regroupés par affinité de compétences ont été élaborés, menant au Certificat d'aptitude professionnelle et au Brevet de technicien. Il est noté aussi une réorganisation de l'enseignement normal par l'élaboration d'un curriculum de la formation initiale de l'enseignement normal en adéquation avec celui du fondamental.

En matière de performances, selon les résultats obtenus en 2013 à l'échelon de l'enseignement secondaire, les taux de réussite ont été de 13 % au Baccalauréat général, de 32 % au Baccalauréat technique, de 37,5 % au CAP et de 36,9 % au Brevet technique.

Axe 5 : une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français

Relativement à l'axe 5, il ressort que la réforme du curriculum de l'enseignement fondamental a conduit à l'élaboration, à la mise à l'essai et à la validation des programmes de l'enseignement fondamental, puis à leur généralisation progressive, à la tenue d'un forum, et à l'évaluation des conditions de généralisation. L'aboutissement du curriculum de l'enseignement fondamental est la mise en œuvre du bloc unique de neuf ans. Le curriculum intègre les éléments de santé à l'école, d'éducation à la culture de paix, des droits de la personne, de la démocratie, de genre et d'éducation environnementale.

Axe 6 : une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique

En ce qui concerne l'axe 6, il faut rappeler que le volet « manuels scolaires, matériel didactique et livres de bibliothèques » constituait un des champs prioritaires d'intervention dans le cadre du Programme d'investissement du secteur de l'éducation. C'est ainsi que la politique du manuel scolaire et du matériel didactique a été adoptée en juin 2004 et qu'elle a depuis favorisé la publication, par les éditeurs nationaux, de nombreux titres répondant aux besoins du ministère de l'Éducation nationale.

Les dispositions de cette politique ont également aidé le Ministère à réaliser des progrès considérables au cours des cinq dernières années, non seulement en matière de disponibilité des manuels, mais aussi et surtout en matière de qualité des manuels produits aux plans pédagogique et technique, tendant à améliorer le ratio manuels/élève. Les ratios au premier cycle du fondamental sont passés de 1,1 en 2004/2005 à 1,8 en 2008/2009 et à 1 en 2010/2011. Pour optimiser les dépenses de l'État, un service de réparation des manuels scolaires est en cours de généralisation dans toutes les régions du pays.

Axe 7 : une politique soutenue de formation des enseignants

L'existence dans le système scolaire de plusieurs types d'enseignants plus ou moins qualifiés a constitué une préoccupation fondamentale du programme. Ainsi, le public cible concerné par la formation continue s'est élargi, rejoignant notamment des enseignants des écoles communautaires et un nombre important d'enseignants des écoles publiques qui ne sont pas diplômés des écoles de formation des maîtres.

L'élaboration d'une politique, d'un programme-cadre, d'un manuel de gestion et d'un plan stratégique sont en cours pour assurer aux enseignants une formation continue. Le PISE III se propose, d'une part, de mettre à la disposition du système éducatif malien, en moyenne 2 175 maîtres généralistes et 1 291 maîtres spécialistes sortant des Instituts de formation des maîtres et, d'autre part, d'assurer annuellement la formation continue de 2 000 maîtres des écoles communautaires, de 100 enseignants d'écoles mobiles, de 1 000 enseignants issus de la Stratégie alternative de recrutement de personnel d'enseignement (SARPE), de même que la mise à niveau des diplômés des Instituts de formation des maîtres.

Annexe 4 : Résultats des modèles multiniveaux

Pour bien comprendre les résultats présentés dans les tableaux de cette annexe, il faut se référer à l'encadré 2 (page 50).

Annexe 4.1 : Modèle de régression du score des élèves en français – 2^e année

	Facteurs élèves	Facteurs élèves et maîtres	Facteurs élèves, maîtres et directeurs	Tous les facteurs + Score de début d'année
L'élève est une fille	8,87* (5,13)	8,46* (5,08)	8,47* (5,08)	6,96* (4,02)
Âge de l'élève	30,45** (15,23)	30,14** (15,19)	29,81* (15,15)	31,77** (14,47)
Carré de l'âge de l'élève	-1,51* (0,94)	ns	ns	-1,74* (0,91)
L'élève a fait la maternelle	ns	ns	ns	ns
L'élève a redoublé la première année	-10,07** (4,95)	-9,50** (4,85)	-9,55* (4,90)	-9,38* (5,26)
L'élève fait des travaux domestiques	-12,82** (5,90)	-12,24** (5,79)	-12,60** (5,74)	-12,24** (5,69)
L'élève utilise le livre de lecture en classe	17,52** (7,27)	16,58** (6,61)	15,64** (6,34)	10,82* (6,22)
Niveau de vie du ménage de l'élève	11,13** (5,66)	11,29** (5,65)	11,46** (5,65)	8,23* (5,04)
Carré du niveau de vie	-2,95* (1,57)	-2,99* (1,58)	-3,02* (1,58)	ns
L'enseignant est une femme		ns	ns	ns
L'enseignant n'a aucune formation pédagogique		-31,91** (12,68)	-36,76*** (12,92)	-36,61*** (12,99)
Expérience de l'enseignant		ns	ns	ns
L'enseignant aimerait changer de profession		-43,66*** (16,15)	-41,53** (17,43)	-42,01** (17,59)
Équipement de la classe		17,42** (7,42)	15,84** (7,18)	16,01** (7,21)
Le directeur est une femme			ns	ns
Expérience du directeur			-2,40* (1,31)	-2,42* (1,32)*
L'école est publique			ns	ns
L'école est privée			ns	ns
L'école est dans une zone urbaine			ns	ns
Équipement de l'école			ns	ns
Équipement de la localité			ns	ns
Score initial de l'élève en français				10,82*** (6,22)
Constante	521,32*** (10,41)	554,74*** (21,85)	534,66*** (27,93)	537,86*** (28,24)

Annexe 4.2 : Modèle de régression du score des élèves en mathématiques – 2^e année

	Facteurs élèves	Facteurs élèves et maîtres	Facteurs élèves, maîtres et directeurs	Tous les facteurs + Score de début d'année	Tous les facteurs + Tous les scores de début d'année
L'élève est une fille	ns	ns	ns	ns	ns
Âge de l'élève	38,74* (22,80)	38,35* (22,76)	37,97* (22,79)	ns	ns
Carré de l'âge de l'élève	ns	ns	ns	ns	ns
L'élève a fait la maternelle	ns	ns	ns	ns	ns
L'élève a redoublé la première année	ns	ns	ns	ns	ns
L'élève fait des travaux domestiques	ns	ns	ns	ns	ns
L'élève utilise le livre de lecture en classe	12,22** (6,10)	10,85* (5,86)	10,33* (5,93)	ns	ns
L'élève utilise le livre de mathématiques en classe	ns	ns	ns	ns	ns
Niveau de vie du ménage de l'élève	12,11** (5,12)	12,39** (5,17)	12,54** (5,15)	10,24** (4,95)	8,96* (4,79)
Carré du niveau de vie	ns	ns	ns	ns	ns
L'enseignant est une femme		ns	ns	ns	ns
L'enseignant n'a aucune formation pédagogique		ns	ns	ns	ns
Expérience de l'enseignant		ns	ns	ns	ns
L'enseignant aimerait changer de profession		ns	ns	ns	ns
Équipement de la classe		15,04* (8,25)	ns	ns	ns
Le directeur est une femme			ns	ns	ns
Expérience du directeur			-2,11* (1,04)	-2,15** (1,06)	-2,15** (1,06)
L'école est publique			34,31* (17,54)	34,34* (17,82)	34,47* (17,88)
L'école est privée			43,02* (22,69)	41,07* (23,14)	41,90* (23,21)
L'école est dans une zone urbaine			ns	ns	ns
Équipement de l'école			ns	ns	ns
Équipement de la localité			ns	ns	ns
Score initial de l'élève en mathématiques				0,28*** (0,05)	0,19*** (0,06)
Score initial de l'élève en français					0,19*** (0,05)
Constante	520,94*** (9,98)	528,23*** (18,40)	497,72*** (24,46)	501,19*** (24,66)	501,97*** (24,69)

Annexe 4.3 : Modèle de régression du score des élèves en français – 5^e année

	Facteurs élèves	Facteurs élèves et maîtres	Facteurs élèves, maîtres et directeurs	Tous les facteurs + Score de début d'année
L'élève est une fille	ns	ns	ns	ns
Âge de l'élève	ns	ns	ns	ns
L'élève a fait la maternelle	15,88* (8,55)	16,31* (8,38)	ns	ns
Nombre de redoublements dans le cycle	ns	ns	ns	ns
L'élève fait du petit commerce	ns	-6,38* (3,86)	ns	ns
L'élève utilise le livre de lecture en classe	17,79*** (4,48)	18,31*** (4,71)	16,78*** (4,67)	10,78*** (3,78)
Niveau de vie du ménage de l'élève	ns	ns	ns	ns
L'enseignant est une femme		ns	ns	ns
L'enseignant n'a aucune formation pédagogique		ns	ns	ns
Âge de l'enseignant		ns	ns	ns
L'enseignant aimerait changer de profession		-39,72** (18,84)	-45,69*** (14,44)	-42,00*** (12,33)
L'enseignant fait des travaux rémunérés en dehors de la classe		-24,91* (13,66)	-24,03** (11,96)	-26,83* (11,04)
Équipement de la classe		-13,61*** (5,09)	-19,04*** (5,37)	-13,77*** (4,90)
Le directeur est une femme			-30,14* (18,12)	-28,21* (14,80)
Âge du directeur			ns	ns
L'école est publique			ns	26,00* (13,82)
L'école est privée			40,08* (20,64)	ns
L'école est dans une zone urbaine			ns	ns
Équipement de l'école			7,66* (4,02)	5,62* (3,09)
Équipement de la localité			ns	ns
Score initial de l'élève en français				0,28*** (0,06)
Constante	518,51*** (4,48)	536,32*** (14,08)	521,46*** (21,06)	522,73*** (17,18)

Annexe 4.4 : Modèle de régression du score des élèves en mathématiques – 5^e année

	Facteurs élèves	Facteurs élèves et maîtres	Facteurs élèves, maîtres et directeurs	Tous les facteurs + Score de début d'année
L'élève est une fille	-20,66*** (5,79)	-20,96*** (5,90)	-21,48*** (5,96)	-20,42*** (6,41)
Âge de l'élève	4,57** (1,98)	4,58** (1,98)	4,47** (1,96)	4,13** (1,98)
L'élève a fait la maternelle	ns	ns	ns	ns
Nombre de redoublements dans le cycle	-13,53** (5,89)	-13,47** (5,96)	-13,50** (5,98)	-11,68* (6,16)
L'élève fait du petit commerce	ns	ns	ns	ns
L'élève utilise le livre de lecture en classe	ns	ns	ns	ns
L'élève utilise le livre de mathématiques en classe	ns	ns	ns	ns
Niveau de vie du ménage de l'élève	ns	ns	ns	ns
L'enseignant est une femme		ns	ns	ns
L'enseignant n'a aucune formation pédagogique		ns	ns	ns
Âge de l'enseignant		ns	ns	ns
L'enseignant aimerait changer de profession		-41,85** (18,17)	-44,32** (18,98)	-42,34** (18,16)
L'enseignant fait des travaux rémunérés en dehors de la classe		-26,79* (15,74)	-31,69** (12,79)	-31,89*** (11,77)
Équipement de la classe		-22,39*** (7,62)	-19,99*** (6,08)	-18,58*** (5,72)
Le directeur est une femme			ns	ns
Âge du directeur			-1,78** (0,87)	-1,61** (0,83)
L'école est publique			ns	ns
L'école est privée			ns	ns
L'école est dans une zone urbaine			ns	ns
Équipement de l'école			ns	ns
Équipement de la localité			15,59** (7,75)	15,69** (7,33)
Score initial de l'élève en mathématiques				0,14* (0,07)
Constante	548,43*** (14,60)	570,74*** (19,49)	585,28*** (23,61)	582,68*** (21,71)

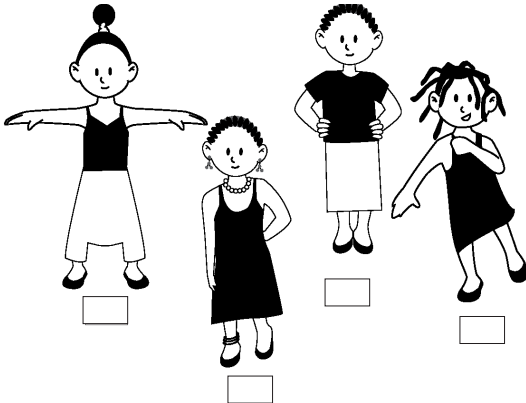
Annexe 5 : Échantillons d'items représentatifs des tests PASEC Mali 2011/2012

Annexe 5.1 : Exemples d'items du test PASEC de 2^e année en langue d'enseignement

ITEM n° 1

Sali

« Sali a 18 ans. Elle est très coquette. Elle se fait toujours de belles tresses. Elle aime porter des boucles d'oreilles, des colliers et aussi des bracelets aux jambes. »
« Allez-y, cochez l'image de Sali. »



La vaccination

Lis le texte puis réponds aux questions :

Aujourd'hui, une infirmière est venue à l'école. Elle nous a vaccinés contre la fièvre jaune. Elle m'a piqué le bras aussi fort qu'un moustique.

Qui est venue aujourd'hui à l'école ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ une maîtresse
- b. ☐ une marchande
- c. ☐ une infirmière

ITEM n° 2

Le boulanger

Lis le texte puis réponds aux questions :

Le papa de ton meilleur ami est boulanger. Tous les matins il se lève à 4 heures. À 7 heures, il a fini son pain. À 8 heures, la maman de ton meilleur ami va vendre le pain au marché.

Quel est le métier du papa de ton meilleur ami ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ commerçant
- b. ☐ boulanger
- c. ☐ forgeron

ITEM n° 3

ITEM n° 4

Le mot qu'il faut

Exemple :

Sidi est par de la voiture dans

Entoure le mot qu'il faut pour faire une phrase correcte :

Ramata va à en l'école. de

Joseph

« Avant de faire l'exercice, nous allons faire un exemple, c'est le 1^{er} tableau. »
 « Je vais lire l'exemple : Vous avez un tableau avec des phrases. Pour chaque phrase du tableau, il faut cocher si la phrase est vraie ou fausse. »
 « Les poissons nagent dans l'eau, c'est vrai ou c'est faux ? »
 « Les oiseaux volent dans l'eau, c'est vrai ou c'est faux ? »
 « Sur le premier tableau de vos cahiers, cochez les bonnes réponses, que nous avons trouvées ensemble. »
 « Maintenant, vous allez faire l'exercice seuls. Mettez le doigt sur le 2^e tableau. »
 « Maintenant, écoutez attentivement. Je vais lire un texte, ensuite vous allez répondre à la question par vrai ou faux, comme dans l'exemple. »
 « Joseph a mal à la dent. Un de ses amis lui dit d'aller voir un dentiste. »
 « Voici la question : Quel conseil lui donne son ami ? Vous devez cocher vrai ou faux dans le tableau pour chaque phrase. »
 « Je lis les réponses : Son ami lui dit :
 Réponse 1 : va te coucher, c'est vrai ou c'est faux ?
 Réponse 2 : va voir un dentiste, c'est vrai ou c'est faux ? »

Exemple :

	Vrai	Faux
Les poissons nagent dans l'eau.		
Les oiseaux volent dans l'eau.		

	Vrai	Faux
Va te coucher.		
Va voir un dentiste.		

ITEM n° 6

ITEM n° 5

Ali à l'hôpital

Lis le texte et réponds aux questions.

Hôpital Central de Bamako

Madame Maïmouna
Infirmière

Enfant : Ali, 4 ans

Fièvre et vomissements.
Boire un verre d'eau salée et sucrée après chaque vomissement.

Qu'est-ce-que Ali a ?

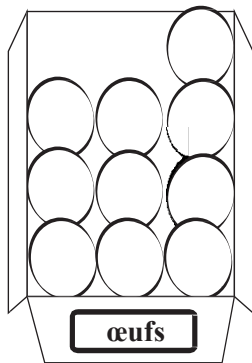
Coche la bonne réponse :

- a. ☐ de la fièvre
 b. ☐ une jambe cassée
 c. ☐ un mal de dents

Annexe 5.2 : Exemples d'items du tests PASEC de 2^e année en mathématiques

La boîte d'œufs

ITEM n° 1



Combien d'œufs y a-t-il dans la boîte ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ 6
- b. ☐ 10
- c. ☐ 12

ITEM n° 2

(+) (-) ou (×) ?

Écris le bon signe à la place du point pour trouver le résultat :

Exemple :

$$\begin{array}{r} 18 \\ \cdot \\ 15 \\ \hline = 3 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 20 \\ \cdot \\ 12 \\ \hline = 32 \end{array}$$

ITEM n° 3

La pêche

Tahirou a pêché 28 poissons.

Il a vendu 20 poissons au marché et en a donné 3 à sa voisine.

Combien de poissons Tahirou peut-il rapporter à la maison ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ 17
- b. ☐ 8
- c. ☐ 5

ITEM n° 4

L'élection

Le gouvernement scolaire organise une élection pour choisir son président.

Calcule les résultats obtenus par chaque candidat en complétant le tableau ci-dessous.

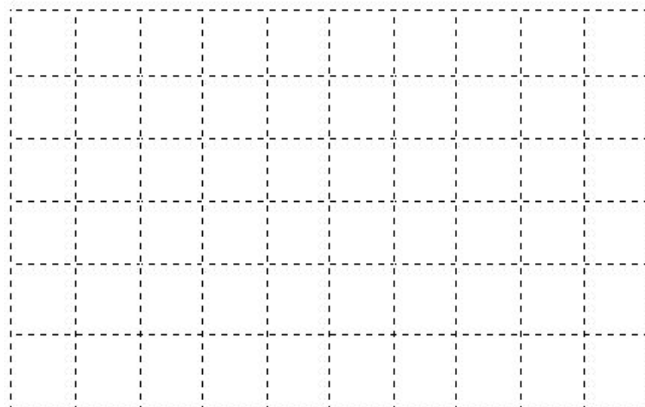
	Angèle	Birama
2 ^e année	27	15
5 ^e année	19	10
Total		

ITEM n° 5

Dessiner les formes



Reproduis le rectangle sur le quadrillage.



Le calendrier

Complète les cases vides du calendrier :

ITEM n° 6

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11		13	14	
16	17	18	19	20		22
23	24	25	26		28	29
30	31					

Annexe 5.3 : Exemples d'items du test PASEC de 5^e année en langue d'enseignement

ITEM n° 1

Usain Bolt

Lis l'extrait ci-dessous et réponds aux questions qui suivent.

Usain Bolt est un athlète hors norme. Ce sprinteur est né en Jamaïque en 1986. Aux Championnats d'athlétisme de Berlin, en août 2009, il a battu le record du monde du 100 mètres en parcourant cette distance en 9,58 secondes. En 2008, aux Jeux olympiques de Pékin, il avait déjà battu le record du monde du 100 mètres en le parcourant en 9,69 secondes. Jusqu'aux Jeux olympiques de Pékin, le record du monde du 100 mètres était de 9,74 secondes. C'est un certain Powell qui détenait le record du monde du 100 mètres avant Usain Bolt.

Voici les temps d'Usain Bolt au 100 mètres :

3 mai 2008	: 9,76 secondes
31 mai 2008	: 9,72 secondes
16 août 2008	: 9,69 secondes
19 août 2009	: 9,58 secondes

Quel sport Usain Bolt pratique-t-il ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ Le saut en hauteur
- b. ☐ Le football
- c. ☐ La course de 100 mètres
- d. ☐ La lutte

Les bonobos

Lis l'extrait ci-dessous et réponds aux questions qui suivent.

Les bonobos, une espèce en voie de disparition

Les bonobos ressemblent beaucoup aux chimpanzés. Ce sont des animaux très pacifiques. Les bonobos sont une espèce protégée et pourtant, ce grand singe est victime des braconniers. Lorsque la maman est tuée pour sa viande, le bébé orphelin est vendu sur les marchés comme animal de compagnie.

Aujourd'hui, les bonobos sont en danger. Ils risquent de disparaître. De 100 000 dans les années 1980, il n'en resterait plus que de 5 000 à 20 000 à l'état sauvage.

Le milieu de vie traditionnel des bonobos est une forêt dense et peu accessible en République démocratique du Congo. Cet environnement les protégeait des hommes. Il est aujourd'hui menacé par la déforestation à la suite de plus de 10 ans de guerres dans cette région. Les populations fuient les combats et recherchent de la nourriture. Des soldats armés et souvent impayés chassent les bonobos pour vendre leur viande.

Avec la paix récemment retrouvée, la prochaine décennie sera cruciale pour la survie de l'espèce.

Dans quelle condition se trouvent les bonobos aujourd'hui ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ Ils vivent avec les chimpanzés.
- b. ☐ Ils sont en pleine croissance.
- c. ☐ Ils sont en danger.
- d. ☐ Ils sont environ 100 000.

ITEM n° 3

Le facteur

« "Y a-t-il quelqu'un dans cette maison?" crie le facteur au milieu de la cour.
 – "Bien sûr qu'il y a quelqu'un!" répond mère Nafi de la cuisine.
 – "J'ai une lettre pour vous. C'est une convocation pour retirer un colis à la poste." »

« Quelles sont les personnes qui parlent ? »
 Je lis les 4 réponses qui sont dans votre cahier.
 « Réponse a : Des gens dans la maison »
 « Réponse b : Des gens dans la cuisine »
 « Réponse c : Le facteur et mère Nafi »
 « Réponse d : Je ne sais pas »

- a. ☐ Des gens dans la maison
- b. ☐ Des gens dans la cuisine
- c. ☐ Le facteur et mère Nafi
- d. ☐ Je ne sais pas

ITEM n° 2

ITEMS n° 4 et 5

Les fruits de mon pays

Lis l'extrait ci-dessous et réponds aux questions qui suivent.

Fatou et Mohammed sont deux amis. Ils habitent dans deux pays différents. Ils ont écrit chacun une liste de quelques arbres fruitiers que l'on trouve chez eux.

Dans le pays de Fatou	Dans le pays de Mohammed
Le bananier donne la banane. L'oranger produit l'orange. Le goyavier donne la goyave. Le citronnier donne le citron. Le manguier produit la mangue. Le palmier produit des noix de palme. Le pommier produit la pomme.	L'oranger produit l'orange. Le prunier produit la prune. Le citronnier donne le citron. Le pommier produit la pomme. Le pêcher produit la pêche. Le poirier produit la poire.

Avec le fruit de quel arbre produit-on de l'huile de palme?

Écris le nom de cet arbre :

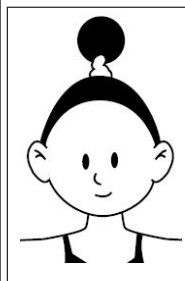
Écris le nom de trois arbres fruitiers que l'on retrouve dans les deux pays :

.....
.....

ITEMS n° 6 et 7

La carte d'identité

Tu trouves dans la cour de l'école, une carte d'identité.



Carte d'identité scolaire

Safi

10 ans

Élève à Bamako

Écris en deux phrases ce que tu vas faire de cette carte.

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

Annexe 5.4 : Exemples d'items du test PASEC de 5^e année en mathématiques

Comparaison de nombres

Complète par <, > ou =

79.....80

87.....78

ITEM n° 1

La mesure de la classe

Quelle unité utilises-tu pour mesurer la longueur de la salle de classe ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ le mètre
- b. ☐ le kilogramme
- c. ☐ le litre
- d. ☐ l'heure

ITEM n° 2

Vente de tissus

Aujourd'hui, Michèle a vendu 4 tissus à 8 000 francs chacun.

Combien a-t-elle gagné d'argent en tout ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ 30 000 francs
- b. ☐ 24 000 francs
- c. ☐ 28 000 francs
- d. ☐ 32 000 francs

ITEM n° 3

Le trajet

Une personne doit parcourir 10 km. Cette personne a besoin de 15 minutes pour parcourir 1 km.

De combien de minutes a-t-elle besoin pour finir le parcours ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ 120 min
- b. ☐ 130 min
- c. ☐ 150 min
- d. ☐ 160 min

ITEM n° 4

ITEM n° 5

La figure géométrique

Voici un angle.

De quel type d'angle s'agit-il ?



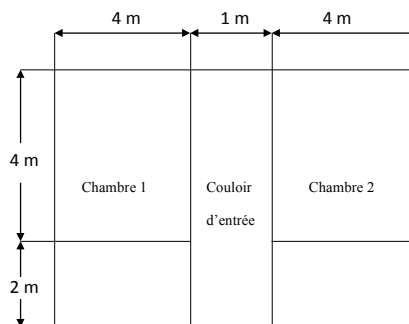
Coche la bonne réponse :

- a. ☐ un angle obtus
- b. ☐ un angle droit
- c. ☐ un angle aigu
- d. ☐ un angle plat

ITEM n° 6

Le plan d'une maison

Voici le plan d'une maison. Les dimensions du plan sont données en mètres.



Quelle est la surface du couloir ?

Coche la bonne réponse :

- a. ☐ 6 m²
- b. ☐ 8 m²
- c. ☐ 10 m²
- d. ☐ 12 m²

ITEM n° 7

Les ouvriers d'une société

Les ouvriers d'une usine travaillent chaque matin de 8 h à 12 h et l'après-midi de 15 h à 17 h. Chaque ouvrier gagne 600 francs par heure.

Combien un ouvrier qui a seulement travaillé le matin gagne-t-il ?

Pose l'opération et écris la bonne réponse.

Publications du PASEC

Vietnam (2014) – *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République socialiste du Vietnam*. Année scolaire 2011/2012.

Cambodge (2014) – *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire public au Royaume du Cambodge*. Année scolaire 2011/2012.

Laos (2014) – *Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao*. Année scolaire 2011/2012.

Mali (2014) – *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2011/2012.

PASEC (2012) – *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX*.

Tchad (2012) – *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Année scolaire 2009/2010.

Côte d'Ivoire (2012) – *Évaluation diagnostique de l'école primaire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Année scolaire 2008/2009.

Togo (2012) – *Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite*. Année scolaire 2009/2010.

Liban (2012) – *Évaluation diagnostique des acquis scolaires*. Année scolaire 2008/2009.

République démocratique du Congo (2011) – *L'enseignement primaire en République démocratique du Congo : quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif ?* Année scolaire 2009/2010.

Comores (2010) – *Diagnostic et préconisations pour une scolarisation universelle de qualité*. Année scolaire 2008/2009.

Burundi (2010) – *Enseignement primaire : quels défis pour une éducation de qualité en 2015 ?* Année scolaire 2008/2009.

Burkina Faso (2009) – *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Année scolaire 2006/2007.

Congo (2009) – *L'enseignement primaire au Congo : à la recherche de la qualité et de l'équité*. Année scolaire 2006/2007.

Maurice (2008) – *L'enseignement primaire : la qualité au cœur des défis*. Année scolaire 2006.

Gabon (2008) – *Vers la scolarisation universelle de qualité pour 2015*. Année scolaire 2005/2006.

Madagascar (2008) – *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous*. Année scolaire 2004/2005.

Bénin (2008) – *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin*. Année scolaire 2004/2005.

Sénégal (2007) – *Évaluation PASEC Sénégal*. Année scolaire 2006/2007.

Cameroun (2007) – *Le défi de la scolarisation universelle de qualité*. Année scolaire 2004/2005.

Mauritanie (2006) – *La qualité de l'éducation en Mauritanie : quelles ressources pour quels résultats ?* Année scolaire 2003/2004.

Tchad (2006) – *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* Année scolaire 2003/2004.

PASEC (2005) – *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?*

Niger (2004) – *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan ?* Année scolaire 2001/2002.

Mali (2004) – *Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?* Année scolaire 2001/2002.

Togo (2004) – *Recrutement et formation des enseignants au Togo : quelles priorités ?* Année scolaire 2000/2001.

Sénégal (2004) – *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*. Années scolaires 1995/2000.

Guinée (2003) – *Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. Année scolaire 1999/2000.

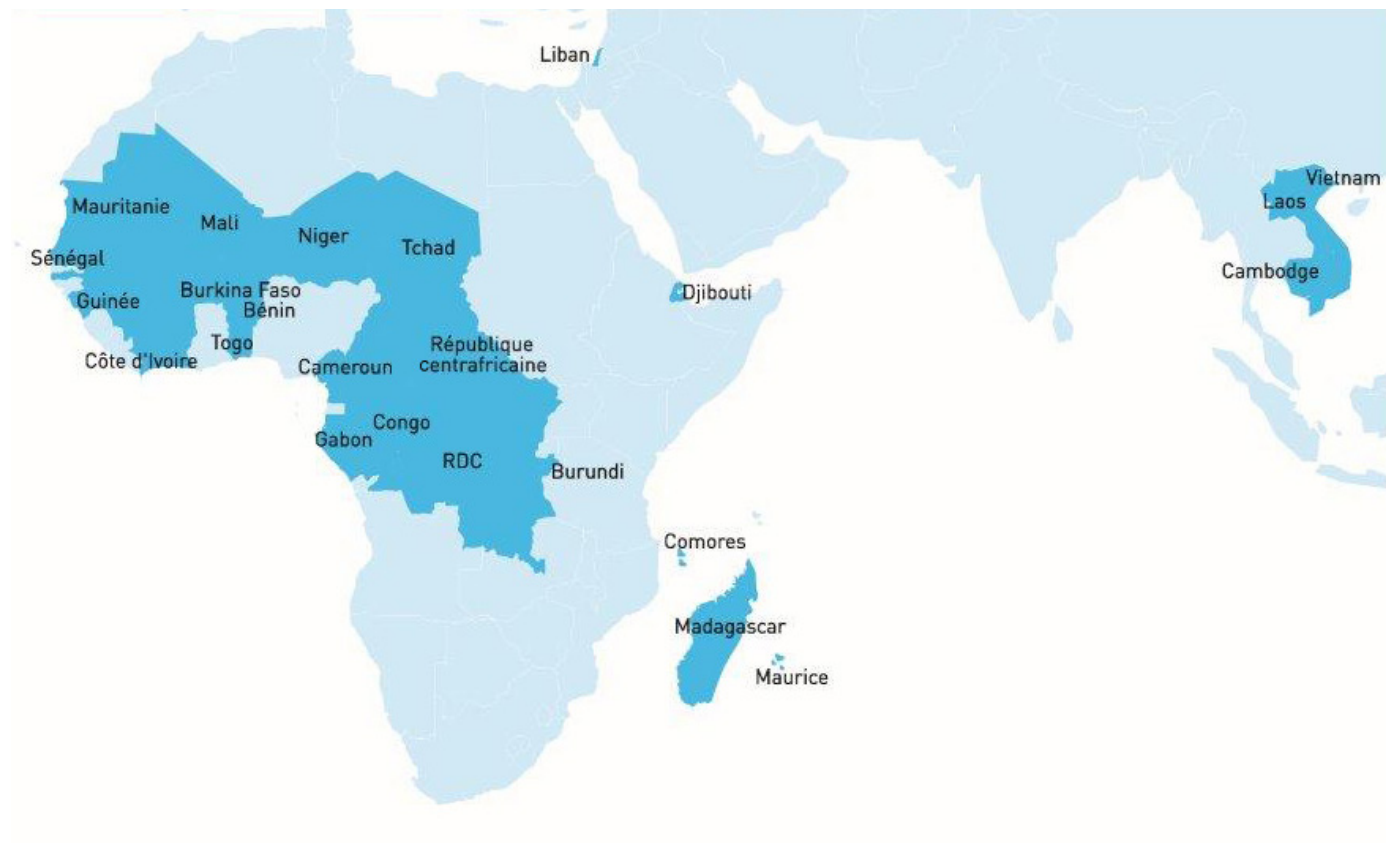
Madagascar (1999) – *Évaluation des niveaux de performance des élèves de 10^e et de 7^e pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*. Année scolaire 1997/1998.

Côte d'Ivoire (1998) – *L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. Années scolaires 1995/1998.

Burkina Faso (1998) – *L'enseignement primaire au Burkina Faso : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. Années scolaires 1995/1998.

Cameroun (1998) – *L'enseignement primaire au Cameroun : investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. Année scolaire 1995/1996.

Évaluations PASEC



Rapport d'évaluation diagnostique au Mali

année scolaire 2011/2012



Photo © Partenariat mondial pour l'éducation

LA CONFEMEN

Depuis sa création en 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation. Elle compte aujourd'hui 44 États et gouvernements membres.

La CONFEMEN a trois missions essentielles :

- Informer ses membres sur l'évolution des systèmes éducatifs et les réformes en cours;
- Nourrir la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun;
- Animer la concertation entre ministres et experts pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation.

LE PASEC

Créé en 1991, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) surveille l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi de politiques éducatives. En deux décennies, il a mené 35 évaluations nationales dans plus d'une vingtaine de pays en Afrique et en Asie. Depuis 2012, le PASEC met en place des évaluations comparatives internationales, afin de mieux répondre aux besoins des pays.

Le PASEC est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation.



Conférence des ministres de l'Éducation
des États et gouvernements de la Francophonie

Secrétariat technique permanent
Complexe Sicap Point E, Immeuble C
3^e étage, avenue Cheikh Anta Diop
BP 3220, Dakar (Sénégal)
Tél. : (221) 33 859 29 79 / 33 859 29 91
Télec. : (221) 33 825 17 70
confemen@confemen.org