



HAL
open science

La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité

Bruno Suchaut

► **To cite this version:**

Bruno Suchaut. La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité. L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, sous la direction de Pierre Bauchet et Paul Germain. Actes du colloque organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques, Fondation SingerPolignac, 7 novembre 2002, 2003, Paris, France. pp.23-37. halshs-00103613

HAL Id: halshs-00103613

<https://shs.hal.science/halshs-00103613>

Submitted on 4 Oct 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité

Bruno Suchaut

IREDU-CNRS et Université de Bourgogne

*Communication au colloque «L'éducation, fondement du développement durable en Afrique ».
Organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques
Fondation Singer-Polignac,
7 novembre 2002.*

Tous les systèmes éducatifs du monde ont pour objectif de transmettre aux enfants et aux adolescents des connaissances, des savoirs et une culture commune, les comparaisons internationales montrent que cet objectif central est atteint à des degrés divers d'un pays à l'autre. A chaque nouvelle évaluation, les classements donnent toujours lieu à des débats passionnés des experts et des responsables politiques sur la position respective de leur pays, mais aussi et plus généralement sur la mesure de la qualité des systèmes éducatifs. Il est en revanche des pays, très souvent absents des classements internationaux, pour lesquels la problématique de la qualité s'inscrit dans un contexte éducatif et économique plus que difficile. Dans ce palmarès des difficultés, les systèmes éducatifs des pays d'Afrique, et plus particulièrement ceux d'Afrique francophone sont, malheureusement pour eux, très bien placés.

Ces pays, que l'on peut également qualifier de « moins avancés » (pour employer un langage « politiquement correct») sur le plan du développement économique¹ doivent relever un défi urgent : comment fournir dans un avenir proche à l'ensemble de la population une éducation de base (environ 4000 h d'exposition à l'enseignement), ingrédient indispensable au développement économique ? Sans doute en changeant de façon significative les politiques éducatives car si le rythme d'accroissement des scolarisations ne s'accélère pas, l'objectif de scolarisation universelle ne sera atteint en 2015 que dans un pays sur deux en Afrique subsaharienne (Mingat, Winter, 2002).

¹ Au sein des Pays en Développement (P.E.D.), on distingue selon le langage utilisé par les agences d'aide au développement, les pays les moins avancés (PMA) dont le PIB (Produit Intérieur Brut) par habitant est inférieur à 900 Dollars. Parmi ces pays, une forte majorité (trois sur quatre) sont des pays d'Afrique subsaharienne.

Les pays s'engagent alors dans une bataille qui doit se mener simultanément sur deux fronts : celui de la quantité et celui de la qualité² ; le développement quantitatif de la scolarisation primaire ne devant donc pas s'effectuer au détriment de l'aspect qualitatif. Il faut scolariser davantage d'enfants dans une école où les enfants apprennent suffisamment. Sans entrer dans un débat sur la définition du terme de qualité, il ne fait sans aucun doute que la référence à ce que les élèves apprennent effectivement dans les classes (en terme de connaissances et de compétences) est incontournable. Il se pose alors la question de la définition d'un standard de qualité de l'école primaire qui n'est pas indépendant des conditions concrètes d'apprentissage des élèves : formation des maîtres, équipements pédagogiques, taille des classes...

Cette communication se propose de s'interroger sur l'aspect qualitatif de l'école primaire africaine francophone, trois questions principales seront abordées : i) dans quel contexte général faut-il apprécier la qualité des systèmes ? ii) quels résultats sur la qualité des apprentissages des élèves ? et iii) sur quels facteurs peut-on agir pour améliorer la qualité de l'école ? C'est ce dernier point qui nous servira de conclusion.

I Le contexte global des pays africains francophones

Nous avons évoqué dans cette courte introduction, la situation très préoccupante des pays africains en matière d'éducation, et sans dresser ici un bilan, nous pouvons néanmoins fournir quelques éléments qui permettent, certes d'apprécier les progrès accomplis en matière d'éducation par certains pays, mais également de mesurer le chemin à parcourir. Plusieurs indicateurs de résultats peuvent rendre compte de la situation des systèmes éducatifs, mais s'il fallait n'en retenir qu'un qui témoigne globalement du contexte éducatif, ce serait sans doute la durée moyenne de scolarisation³. Sur ce plan, l'Afrique francophone présente un retard très important par rapport aux autres pays du monde de niveau de développement comparable. Ainsi, pour les pays de moins de 2000 dollars de PIB / tête, la durée moyenne de scolarisation est de moins de 5 années pour l'Afrique francophone avec de fortes disparités entre les pays de cette région (environ 2 années au Mali et 8 ans au Togo et au Cameroun). A titre de comparaison, ce

² Ces deux dimensions font partie des six objectifs formulés lors du Forum Mondial de Dakar qui s'est tenu en avril 2000 : qualité et excellence pour tous, approche intégrée du développement de la petite enfance, éducation primaire complète pour tous, programmes appropriés d'éducation des jeunes et des adultes, alphabétisation dans une perspective d'apprentissage continu, équité filles-garçons.

³ Cet indicateur rend compte de ce qui est effectivement offert aux individus à un moment donné si l'on partageait à tous les membres d'une génération. On peut également utiliser le terme d'espérance de scolarisation.

même indicateur vaut plus de 7,5 années en Afrique anglophone et plus de 8 années pour les pays d'Asie.

Si les écarts entre pays pauvres sont déjà très importants, les différences deviennent considérables quand on compare la situation des pays les moins avancés aux pays riches. Ce même indicateur de durée moyenne de scolarisation vaut plus de 15 années en moyenne pour les pays riches. Ces fortes inégalités de résultats sont évidemment à mettre en relation avec les inégalités de moyens qui sont elles-mêmes immenses. L'écart dans ce domaine se passe de tous commentaires puisque selon certaines estimations les moyens seraient 140 fois plus élevés dans les pays riches que dans les pays les moins avancés⁴ (Orivel, 2002). Quand on sait, en outre que les pays les plus pauvres sont aussi ceux qui subissent la plus forte pression démographique, on mesure alors les efforts à accomplir pour réduire ces inégalités.

Néanmoins, le contexte économique n'explique pas tout, et les analyses comparatives montrent que des pays assez comparables d'un point de vue économique obtiennent des performances globales très différentes ; c'est ce que suggère le graphique 1 qui examine l'évolution de l'efficacité des systèmes éducatifs selon les régions (et sous-régions) du monde sur une période de vingt ans⁵ (pays de moins de 2000 dollars de PIB par habitant).

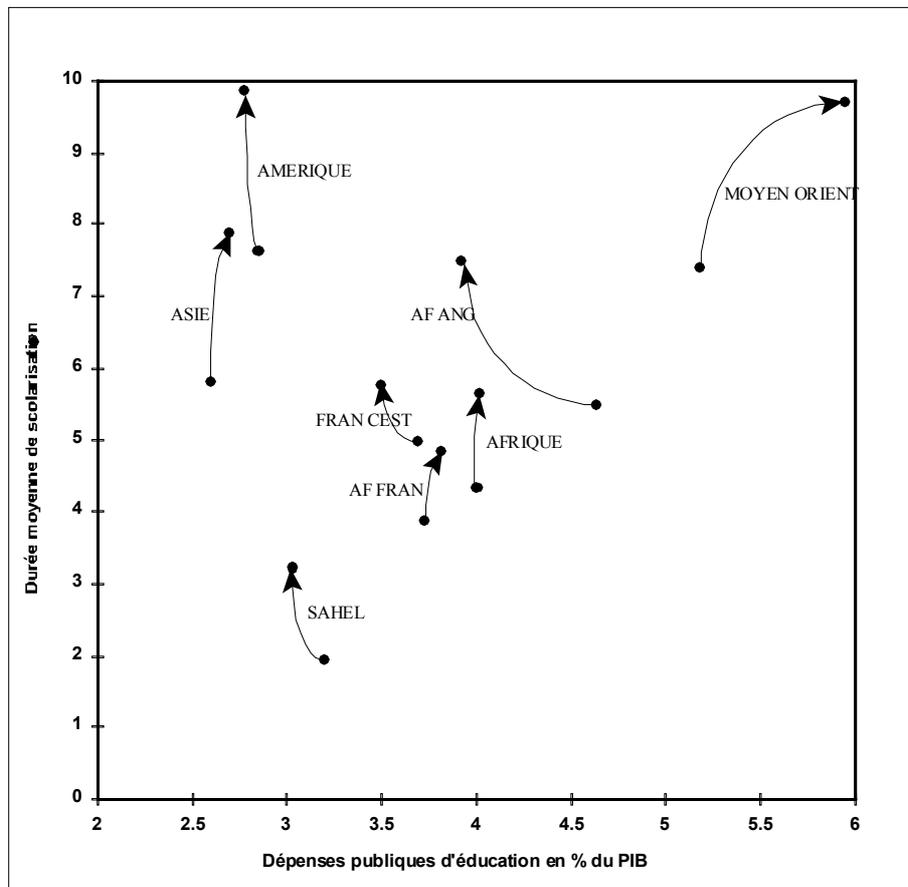
Le premier constat est que si l'Afrique dans son ensemble apparaît bien en queue de peloton du point de vue de la couverture scolaire, des écarts très grands existent entre les régions du continent. Les pays anglophones (notés « AFANG » sur le graphique) ont réalisé un gain d'efficacité substantiel et leur situation actuelle est proche de celle rencontrée, en moyenne, dans les pays d'Asie. L'Afrique francophone (« AFFRAN » sur le graphique), et plus particulièrement les pays du Sahel, ont d'une part réduit la part des dépenses d'éducation, et d'autre part augmenté leur couverture scolaire, mais les résultats quantitatifs se situent à un niveau encore inacceptable.

D'autres chiffres pourraient être bien sûr mobilisés pour continuer à dresser ce tableau peu reluisant de l'Afrique francophone : un taux brut de scolarisation inférieur à 60% pour la sous-

⁴ L'écart s'est fortement creusé ces dernières décennies suite à la conjonction des deux facteurs : d'une part les différences de PIB entre pays riches et pauvres se sont creusées et d'autre part, dans les pays pauvres, les dépenses publiques d'éducation ont diminuées.

⁵ Le sens et la longueur des flèches indiquent l'efficacité des politiques éducatives en terme de couverture scolaire entre 1975 et 1993. On constate par exemple que les pays d'Afrique anglophone (notés « AFANG » sur le graphique) ont augmenté significativement leur couverture scolaire (plus de 2 années en moyenne en vingt ans), tout en réduisant sensiblement les dépenses publiques allouées à l'éducation (-0,7 points). Les progrès des pays du Moyen-Orient sont également importants pendant cette même période, mais les dépenses (en pourcentage du PIB) ont augmenté de près d'un point.

région (guère plus de 30% au Niger), un taux d’alphabétisation des adultes de 45%⁶ (moins de 20% au Burkina Faso)...



Graphique I : Evolution de la couverture des systèmes en fonction des ressources publiques mobilisées et selon les régions du monde (1975-1993). Source Mingat, Suchaut (2000).

Il reste, fort heureusement, des perspectives d’amélioration qui s’inscrivent dans des stratégies globales de réduction de la pauvreté où l’aide internationale doit jouer un rôle central. On mentionnera à ce titre, l’initiative en faveur des pays pauvres très endettés (initiative nommée « P.P.T.E. ») qui contribue à l’allègement de la dette de ces pays. Il est également évident que la mobilisation des ressources nécessaires au développement de la scolarisation nécessite aussi des politiques nouvelles qui doivent définir des priorités dans la structure des investissements éducatifs. Mais l’actualité nous fournit aussi malheureusement une condition supplémentaire à la réussite des réformes éducatives : la stabilité politique ; cette stabilité est encore loin d’être

⁶ A titre de comparaison près de 80% des adultes sont alphabétisés dans les pays d’Amérique latine.

commune à tous les pays africains. C'est donc dans cet environnement économique et politique globalement peu favorable que se pose à présent la question de la qualité des systèmes éducatifs.

II Une appréciation de la qualité de l'école en Afrique francophone

Nous avons souligné dans les propos introductifs, la nécessité de ne pas dissocier dans le raisonnement les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'école ; il ne s'agit pas, en matière de politique éducative, d'arbitrer entre le développement de la scolarisation et la qualité de l'éducation reçue, et en tout état de cause, pour qu'une école soit de qualité, encore faut-il qu'elle existe ! L'objectif à poursuivre est plutôt de développer la couverture scolaire tout en proposant une école de meilleure qualité ; cet objectif est d'autant plus difficile à atteindre que ces deux dimensions peuvent à première vue être contradictoires. Des progrès très rapides peuvent être réalisés en matière de taux de scolarisation par des recrutements massifs d'enseignants et des ouvertures de classes. Or la rigueur budgétaire a conduit la plupart des pays à recruter des enseignants, globalement moins formés et moins rémunérés que ceux issus des recrutements classiques dans le cadre de la fonction publique. Ces conditions conduisent selon certains discours à un manque de motivation des personnels enseignants doublé de lacunes importantes sur le plan des compétences professionnelles, le tout ayant un impact très négatif sur la qualité des apprentissages réalisés par les élèves. Il n'est pas aisé de tester empiriquement cette question de la baisse de la qualité pour au moins deux raisons. La première raison est que les situations peuvent être potentiellement très variables d'un pays à l'autre (et même au sein d'un même pays), la seconde raison est que l'on ne dispose pas encore suffisamment d'éléments factuels pour mesurer objectivement l'évolution de la qualité des apprentissages des élèves au fil des années. Il est alors difficile, dans ces conditions, de parler de façon générique de la qualité de l'école africaine, et l'exercice consistera plutôt à présenter quelques résultats produits à partir d'études récentes réalisées dans certains pays afin d'alimenter la réflexion et le débat sur ce thème.

Une remarque préalable s'impose toutefois. Il existe déjà une façon globale de rendre compte de la qualité d'un système éducatif en examinant la gestion des flux d'élèves au sein des différents cycles d'enseignement. Si les problèmes d'accès à l'école sont flagrants dans certains pays d'Afrique francophone (avec de grandes différences entre zones rurales et urbaines, entre garçons et filles), dans d'autres pays où tous les enfants accèdent à l'école, très peu d'entre eux achèvent leurs études primaires (quelquefois moins d'un tiers comme c'est le cas à Madagascar) pour des raisons diverses, mais l'une d'entre elles tient au fait que le système « décourage » les élèves et les familles par des redoublements très importants. Contrairement aux idées reçues, le redoublement est rarement une réponse pédagogique adaptée et n'est surtout pas un gage de

qualité de l'école. Ces questions d'abandons précoces des études et des redoublements ne plaident déjà pas en faveur d'une école de qualité ; certains pays, comme le Gabon, affichent des taux moyens de redoublements au cycle primaire de l'ordre de 35% (avec des variations très fortes d'une école à l'autre).

Cette remarque d'ensemble étant faite, intéressons-nous à présent plus directement à la question centrale : la qualité des apprentissages en Afrique francophone. Comme nous l'avons évoqué au début de notre intervention, les pays africains sont absents des grands programmes d'évaluations internationales (PISA par exemple pour ne citer que la plus récente). Néanmoins certains programmes d'évaluation entre les pays du continent africain existent : le SACMEQ pour l'Afrique australe, le PASEC pour les pays francophones⁷. De telles évaluations internationales, (mais c'est aussi le cas, à une autre échelle pour les évaluations nationales) ne vont pas sans poser quelques problèmes méthodologiques et politiques (Kellagan, Greaney, 2001), elles fournissent néanmoins des balises utiles, des repères sur les élèves, les enseignants et les écoles pour le pilotage de la politique éducative.

En ce qui concerne l'Afrique francophone, nous mobiliserons ici des résultats de deux natures. En premier lieu nous essaierons de mettre en évidence le niveau des élèves avant même qu'ils ne rentrent à l'école primaire, à l'âge de 5 ans. Très peu d'études existent dans les P.V.D. sur ce thème et nous utiliserons ici une étude récente que nous avons conduite dans deux pays africains (Guinée et Cap-Vert). En second lieu, nous mentionnerons quelques résultats extraits du programme PASEC de la CONFEMEN sur 5 pays d'Afrique francophone⁸.

Avant l'école : quelles différences de développement cognitif ?

Une étude récente, qui porte principalement sur l'efficacité et l'efficience des structures préscolaires (Jaramillo, Tentjen, 2002 ; Suchaut, 2000) permet d'avoir une idée des différences de développement cognitif des jeunes enfants dans deux pays (Cap-Vert et Guinée) dont un qui nous intéresse particulièrement du fait qu'il est francophone (la Guinée). Les compétences à mesurer pour les enfants âgés de 5 et 6 ans sont principalement des compétences de type transversale dont la maîtrise se révèle indispensable pour l'acquisition des notions enseignées ultérieurement à l'école.

⁷ SACMEC : Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality ; PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

⁸ Le programme PASEC concerne à présent une dizaine de pays africains, nous n'utiliserons pour notre part (pour des raisons méthodologiques liées à la comparabilité entre les items) les évaluations de 4 pays : Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal.

Une dimension principale dans la mesure du développement cognitif de l'enfant est la maîtrise de concepts de base, ces concepts étant reconnus comme fondamentaux pour la réussite scolaire ultérieure : maîtrise du langage mais aussi acquisition du nombre (Delhaxe, Godenir, 1990) ; leur acquisition constitue véritablement un indicateur de la maturité globale de l'enfant. Ces concepts peuvent être définis comme des représentations mentales de situations ou de relations abstraites de tout contexte particulier. On entendra donc par concepts de base, principalement l'étude des relations (en matière d'espace, de temps, de quantité) entre les éléments qui permet à l'enfant de décrire et de comprendre le monde qui les entoure. Les relations concernent des caractéristiques (d'objets ou de personnes) telles que : la taille, la direction, la position dans l'espace, la quantité, le temps. Le domaine mathématique fait par exemple un usage très fréquent de ces concepts dans le domaine numérique (équivalence, comparaison, ordination), dans le domaine spatial (position, orientation), mais aussi dans le domaine temporel (antériorité, postériorité, durée). La mesure des compétences des jeunes enfants (5-6 ans) dans les pays en voie de développement demande des aménagements des outils classiques (en l'occurrence ici le test des concepts de base de Boehm), notamment en ce qui concerne la contextualisation du contenu des items⁹. Le tableau suivant présente la formulation des différents concepts utilisés dans l'épreuve.

Tableau 1 : Concepts de base (Boehm)

ESPACE	QUANTITE	TEMPS
<i>Le plus près</i>	<i>Autant</i>	<i>Fini</i>
<i>Le plus loin</i>	<i>Le premier</i>	<i>Avant</i>
<i>Le plus grand</i>	<i>Beaucoup</i>	<i>Après</i>
<i>Le plus petit</i>	<i>Pas beaucoup</i>	
<i>Dehors</i>	<i>Les deux</i>	
<i>Vers le haut</i>	<i>Tous</i>	
<i>Vers le bas</i>	<i>Plein</i>	
<i>A gauche</i>	<i>Ensemble</i>	
<i>A droite</i>	<i>Il manque</i>	
<i>Le plus haut</i>		
<i>Le plus bas</i>		
<i>Autour</i>		
<i>Sous</i>		
<i>Au milieu</i>		

Ces indicateurs qui traduisent les concepts sont bien sûr traduits dans les langues nationales et les consignes d'administration sont telles que l'enfant mobilise des actions très simples à

⁹ Il s'agit de définir des contenus d'apprentissage qui correspondent aux capacités réelles de jeunes enfants qui n'ont, pour la plupart d'entre eux, des expériences très limitées voire inexistantes dans des structures pré-scolaires.

effectuer¹⁰. A ces items relatifs aux concepts, il a été ajouté aux évaluations une mesure des compétences en langage et en pré-lecture afin d'avoir une image plus globale du niveau de compétences des enfants. La première question que l'on peut se poser à la suite de cette description succincte des épreuves concerne les écarts de niveau cognitif qui peuvent exister entre des enfants issus de pays de niveau de développement économique différent. La deuxième question, plus secondaire pour nos propos, est relative aux facteurs qui peuvent agir positivement sur le développement cognitif des jeunes enfants. En ce qui concerne la première question, l'étude réalisée sur deux pays différents permet d'avoir une première idée des écarts entre enfants (tableau 2).

*Tableau 2 : Scores cognitifs moyens au Cap-vert et en Guinée
(moyenne : 100, écart-type 15) N=1600*

	Cap-vert		Guinée	
	moyenne	Ecart-type	moyenne	écart-type
Score cognitif global	106	14,5	95	13,4
Concepts de base	106	14,3	95	13,9
Langage	105	14,8	96	13,8
Pré-lecture	103	16	98	13,7

Il apparaît une différence sensible entre les scores cognitifs moyens des enfants de chaque pays ; cette différence (à l'avantage du Cap-Vert), est d'environ 11 points sur l'échelle adoptée (soit plus de deux tiers d'écart-type) pour le score global et pour la maîtrise des concepts de base. La différence est légèrement plus réduite dans la dimension plus spécifique du langage (9 points) et encore plus faible dans le domaine de la pré-lecture (5 points). Quand on raisonne à caractéristiques des élèves comparables, notamment en contrôlant le mois de naissance et l'environnement familial, les différences inter pays restent stables¹¹.

¹⁰ Par exemple, pour l'indicateur « le plus grand » (relation dans l'espace, comparaison...), on montre à l'enfant 3 dessins représentant des enfants de taille différente et on lui demande de montrer l'enfant le plus grand.

¹¹ Plusieurs facteurs agissent sur le développement de l'enfant : âge, origine sociale (à l'avantage des enfants issus des familles les plus favorisées), sexe (les filles réussissent mieux que les garçons), conditions de vie (la fréquence des maladies physiques est un handicap au développement cognitif). Quant à la fréquentation du pré-scolaire, cela semble être un moyen de réduire les inégalités sociales car si son impact est globalement positif pour tous, les enfants des milieux les plus pauvres accélèrent de façon très nette le processus d'acquisitions des concepts de base grâce à la fréquentation du préscolaire.

Il est plus ardu, mais néanmoins possible, de rapprocher les performances des enfants des deux pays considérés à celles d'enfants de pays économiquement plus riches. Nous disposons pour cela de données originaires de Belgique (Delhaxe, Godenir, 1990) sur des enfants du même âge (5 ans) uniquement sur la dimension des concepts de base. Si l'on exprime les résultats en pourcentage de réussite, on observe des écarts très importants (mais néanmoins variables selon les concepts) entre les enfants belges et les enfants capverdiens et guinéens. Par exemple, pour le concept « au milieu », en Belgique la réussite est de 96% et « seulement de 74% au Cap-vert, 60% en Guinée. Pour un autre concept « le plus loin », les chiffres respectifs dans les trois pays sont de 88%, 56% et 34%.

Ce qui est intéressant à observer, c'est que la hiérarchie entre pays est identique dans toutes les dimensions (les écarts entre pays dans les différents items ne sont d'ailleurs pas très éloignés les uns des autres). On pourrait bien sûr arguer que la dimension culturelle est très présente dans ces items et qu'il y a donc un désavantage certains pour les élèves africains, mais l'apprentissage de la lecture et des mathématiques à l'école primaire nécessite la maîtrise de ces concepts, (ces items présentent d'ailleurs un fort degré de prédiction de la réussite en première année de primaire).

Dès l'âge de 5 ans (est sans doute bien avant), le bagage nécessaire pour entrer dans les apprentissages fondamentaux est donc très variable pour les enfants d'un pays à l'autre, et là encore, les pays les moins avancés présentent un certain handicap quant à l'apprentissage et la maîtrise des mécanismes de base. Il existe néanmoins de fortes différences entre les enfants pré-scolarisés et les autres au sein d'un même pays, même si cette pré-scolarisation est réalisée dans des structures relativement peu coûteuses comme les centres d'éducation communautaires, comme cela peut être le cas dans les deux pays mentionnés. Les programmes scolaires de l'école primaire africaine doivent donc tenir compte de ce manque de maturité des jeunes élèves et l'apprentissage de la lecture ne peut donc se faire au même rythme que dans les pays où les enfants sont stimulés de manière plus précoce. Cette remarque s'applique particulièrement à la première année d'enseignement primaire (nommée CP, CI ou CP1 selon les pays) où cette inexpérience de l'école devra être prise en compte dans les rythmes d'apprentissage.

En fin de primaire : quel niveau de connaissances en lecture ?

Pour l'école primaire, nous mobiliserons les données PASEC qui présentent l'avantage de fournir une mesure de comparaison directe (des épreuves communes aux élèves de pays différents) entre le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Sénégal. Ces évaluations PASEC sont réalisées à deux stades de la scolarité (CP2 et CM1), mais nous nous intéresserons ici qu'aux mesures effectués presque en fin de cycle primaire (le CM1) et

uniquement aux acquis en langue (le PASEC évalue également les connaissances en mathématiques).

Le tableau suivant présente les pourcentages de réussite aux épreuves de fin de CM1 ; notons que ces épreuves ont été établies sur la base des programmes de l'école primaire, bien que l'on ne puisse pas se servir des chiffres comme mesure véritablement normative, ni critériée de la performance des élèves, cela fournit une idée du degré de réussite des élèves par rapport aux objectifs des programmes principaux de l'école primaire : un fort pourcentage de réussite signifiant que les élèves maîtrisent presque totalement les principales notions du programme de l'année scolaire évaluée. Pour obtenir des informations plus qualitatives sur les résultats des élèves, nous avons analysé les données (en effectuant des regroupements d'items) en fonction des trois dimensions de l'apprentissage de la langue écrite : la compréhension, la connaissance du code et la production.

Tableau 3 : Pourcentage de réussite au test dans 4 pays africains francophones (données de base : PASEC 1995-96)

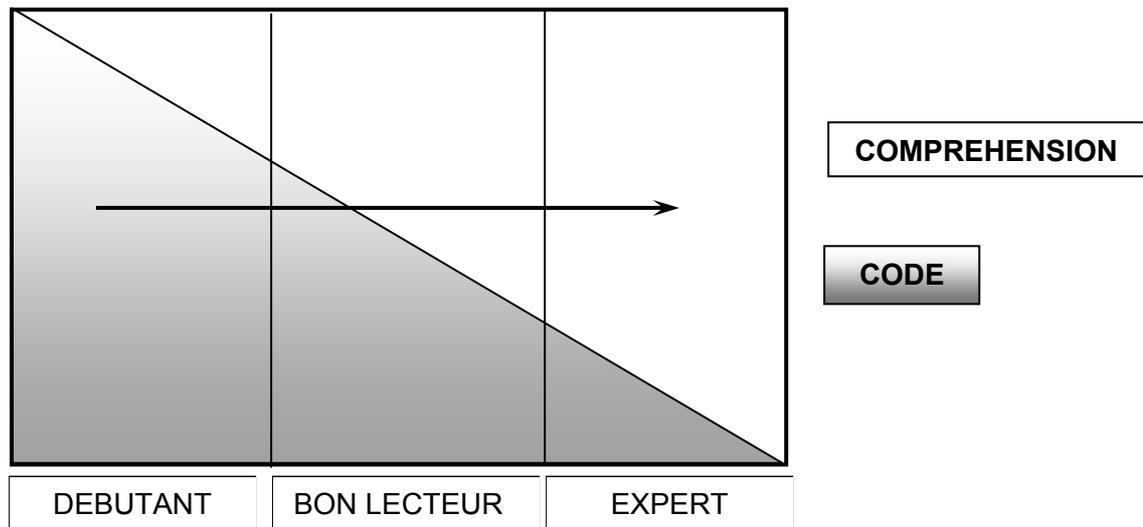
	Burkina Faso	Cameroun	Côte d'Ivoire	Sénégal	Ensemble
Compréhension	47	54	53	32	47
Connaissance du code	50	61	56	42	53
Production	17	34	24	12	22
Ensemble du test	44	55	50	35	46

De façon globale, sur les 4 pays, le pourcentage de réussite moyen est inférieur à 50% avec de fortes différences (de 35% pour le Sénégal à 55% pour le Cameroun). Ces chiffres nous mettent de suite en garde pour parler de façon générique de la qualité de l'école primaire en Afrique francophone : il existe une forte variété inter-pays¹², même si les systèmes éducatifs des pays africains francophones partagent des caractéristiques communes. Ces chiffres moyens masquent des disparités fortes de niveaux entre les élèves : un quart des élèves réussissent au plus un tiers des items de français.

Avant d'analyser plus finement ces résultats, il est nécessaire de faire un détour théorique sur l'apprentissage de la lecture-écriture. De façon simplifiée, la lecture mobilise deux activités cognitives : la connaissance du code de la langue et la compréhension, un bon lecteur étant celui qui possède à la fois un bon niveau de décodage et de compréhension. L'acte de lire mobilisera

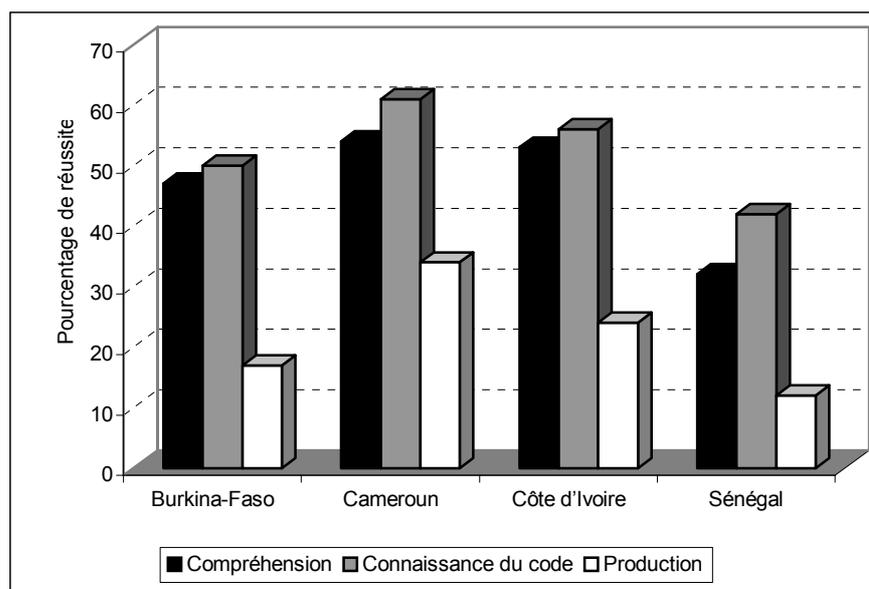
¹² Il est évidemment difficile d'effectuer une comparaison directe avec la situation française, mais pour avoir un ordre d'idée les évaluations nationales au CE2 basées elles aussi sur les notions contenues dans les programmes d'enseignement donnent des pourcentages de réussite autour de 65% (moyenne sur ces dix dernières années).

ces deux activités de façon très différente selon le niveau de compétences du lecteur ; le graphique 3, emprunté aux travaux récents des psychologues des apprentissages représente la répartition des activités de compréhension et de connaissance du code selon le niveau de compétences du lecteur. Le rectangle représente la capacité de traitement de l'information de l'individu (qui diffère bien évidemment d'un individu à l'autre), c'est donc avec cette contrainte relative à la capacité de traitement de l'information que l'acte de lire se réalise.



Graphique 2 : Schéma simplifié de l'activité de lecture (d'après Fayol, 2002)

Un apprenti lecteur, dans les premières années de l'école primaire, consacra une grande part de son énergie à décoder la langue écrite et peu de place sera réservée à la compréhension. Un bon lecteur (ce que devrait être un enfant à l'entrée dans l'enseignement secondaire) augmentera la place réservée à la compréhension et réduira celle relative au traitement du code. Enfin, l'expert se focalisera sur la compréhension, la connaissance du code n'étant plus qu'un élément mineur. Evidemment cette structure dépend fortement du niveau des textes servant de support à la lecture. Par exemple, les « experts » peuvent très bien se retrouver en situation de débutant si leur propose des textes scientifiques ou littéraires très spécialisés dans des domaines qui leur sont étrangers. Sur la base de ce schéma, il est donc intéressant d'observer comment se structurent les résultats des élèves des quatre pays considérés par rapport à la maîtrise de la langue écrite ; l'activité de production écrite figure également sur le graphique 3.



Graphique 3 : Degré de réussite en français dans 4 pays africains francophones en CMI (données de base : PASEC, 1996)

C'est d'ailleurs cette activité qui semble poser le plus de problèmes aux élèves, puisque dans tous les pays les scores de réussite à ces items sont faibles (entre 12 et 34%) ; les raisons sont certainement à rechercher du côté des conditions d'enseignement qui ne favorisent pas ces activités de production écrite (tailles de classe élevées et matériel d'écriture restreint) si bien que les élèves n'ont en fait qu'une expérience limitée en ce domaine. La réussite en compréhension est toujours à un niveau inférieur à celle observée en connaissance du code, mais si l'on mesure le rapport de réussite entre ces deux dimensions, on relève des différences assez fortes entre les pays. Le tableau 4 présente ce rapport dans les quatre pays.

Tableau 4 : Maîtrise de la lecture à l'école primaire: rapport de réussite compréhension / connaissance du code

	Burkina Faso	Cameroun	Côte d'Ivoire	Sénégal	France (CE2) (moyenne 1992 à 2001)
Rapport compréhension /code	0,94	0,89	0,95	0,76	0,97

Dans le tableau figure également le rapport pour la France estimé à partir des évaluations nationales en début de CE2 (moyenne calculée sur les dix dernières années). Pour l'ensemble des 4 pays, ce ratio vaut en moyenne 0,89 et est donc inférieur à celui relevé en France. Même si la comparaison est très imparfaite, elle nous renseigne sans doute sur des différences dans la façon d'aborder l'apprentissage de la lecture (problèmes de méthodes d'enseignement notamment). On

remarque également que la Côte d'Ivoire, qui affiche un chiffre proche de la France, obtient un rapport compréhension /code élevé. L'information la plus importante est que le pays qui obtient dans les trois dimensions de la langue écrite les plus faibles résultats (le Sénégal) est celui qui affiche le plus faible ratio de maîtrise de la langue. Ces résultats posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponse, mais il serait sans doute instructif de poursuivre l'investigation pédagogique plus en profondeur pour mieux comprendre les raisons des difficultés constatées dans la maîtrise de la langue.

La comparaison France-Afrique est très imparfaite ici puisque ce sont des items différents qui sont proposés aux élèves (même si certains sont assez semblables), il n'en reste pas moins que la comparaison des ratios, met en évidence des différences assez grandes, d'autant plus qu'en France, les élèves sont beaucoup plus jeunes (niveau de début de CE2 et avec moins de retard scolaire). Nous ne disposons que de très peu d'études pour établir une comparaison directe entre les performances scolaires des élèves africains et français, mais il y a plus de 10 ans une évaluation a permis d'établir cette comparaison par l'administration d'un test commun à des enfants togolais et français (Jarousse, Mingat, 1991).

Les résultats de cette étude très connue, mettent en évidence des écarts très grands entre les élèves des deux pays et principalement dans le domaine de la maîtrise de la langue française. La différence est de l'ordre de plus de 1,8 écart-type à l'avantage des enfants français (28 points sur échelle avec une moyenne de 100), les deux distributions des scores ont donc un faible recouvrement. L'écart est plus faible, mais néanmoins très significatif entre les enfants d'origine étrangère (mais vivant en France) et les togolais : 1,5 écart-type¹³. Evidemment, il serait sans doute intéressant de pouvoir établir de nouvelles comparaisons de ce type entre pays africains et français pour juger objectivement de l'évolution des écarts¹⁴.

Pour conclure, nous allons dépasser le simple stade du constat pour rappeler des résultats maintenant bien connus et robustes sur quelques facteurs pédagogiques et de politique éducative qui contribuent à augmenter, parfois très significativement, le niveau de connaissance des élèves. En effet la communauté scientifique dispose à présent, grâce aux évaluations réalisées, soit dans des programmes tels que le PASEC, soit par des organismes internationaux (UNESCO et Banque

¹³ En mathématique, en neutralisant l'effet de la langue sur la réussite, l'écart entre français et togolais n'est seulement que d'un tiers d'écart-type.

¹⁴ Il faut sans doute moduler le discours parfois trop pessimiste sur la qualité des apprentissages des élèves africains, les rares indicateurs dont on dispose, qui prennent d'ailleurs en compte d'autres disciplines que la langue (c'est le cas de l'Indicateur de Performance Globale des Elèves établi par Hanuschek), montrent que l'Afrique, en moyenne, n'est pas très éloignée de certains autres pays sur ce plan là, elle est notamment assez proche de l'Amérique latine (Mingat, Suchaut, 2000).

mondiale principalement), de résultats solides sur les facteurs qui influencent la qualité de l'école dans les pays africains.

III Quelques facteurs qui influencent positivement la qualité des apprentissages

Du temps pour apprendre... et pour couvrir les programmes

Il est en premier lieu une condition aux apprentissages qui peut paraître évidente, voire triviale : le temps alloué à l'enseignement. Les élèves ont besoin de temps pour apprendre et dans beaucoup de pays africains, pour des raisons diverses, la journée et plus globalement l'année scolaire est imputée de nombreuses heures d'enseignement si bien que les programmes scolaires officiels sont loin d'être couverts. Pour illustrer ces propos, nous mentionnerons étude qui a permis de tester sur un grand échantillon d'élèves de l'école primaire (à plusieurs niveaux et dans plusieurs disciplines) la couverture effective des programmes scolaires. Dans le pays concerné (la Mauritanie), les résultats interpellent fortement. En moyenne le pourcentage de couverture des programmes (ou en tout cas ce que les élèves ont retenu des notions enseignées) varie entre 31 et 43% selon les niveaux scolaires dans le domaine de la langue (Mingat et al., 1999). Des différences considérables sont également relevées d'une école à l'autre, sans mentionner les cas extrêmes, le taux moyen de réussite varie de 20 à 80 % entre les écoles. Les raisons de ces faibles résultats ne s'expliquent pas uniquement par des problèmes d'allocation du temps scolaire (ni d'ailleurs par la seule mauvaise définition des programmes), ce qui nous amène aux autres points.

Les manuels scolaires

Le deuxième ingrédient pour accroître la qualité des connaissances est tout aussi trivial, il s'agit de la dotation en manuels scolaires (la grande majorité des études insistent sur l'impact positif de cet input scolaire). Une simulation effectuée sur le même échantillon d'élèves mauritaniens permet de penser qu'une dotation complète en manuels scolaires (tous les élèves d'une classe et un livre pour le maître) permettrait d'augmenter de plus de 15% la couverture des programmes. Dans encore trop de pays, même si des progrès récents ont été effectués, les manuels scolaires ne sont disponibles que pour un nombre réduit d'élèves, ce qui rend les conditions d'apprentissages très difficiles et peu efficaces, notamment dans le domaine de la langue.

L'évaluation et le suivi pédagogique des enseignants

Toutes les évaluations mettent l'accent sur les très grandes différences de performances entre les écoles au sein d'un même pays. Ces différences sont bien sûr liées aux caractéristiques du public d'élèves qui diffèrent d'un lieu à l'autre, mais indépendamment de cela, de forts écarts dans l'efficacité pédagogiques des enseignants sont relevés. Sans citer toutes les raisons qui peuvent

expliquer ce constat, il en est une sur laquelle on se doit d'insister (qui n'est pas propre d'ailleurs aux pays africains), c'est l'évaluation des personnels enseignants, qui est dans bien des cas plus que discrète et sans effet sur l'action pédagogique. Il serait souhaitable, pour aider les enseignants dans leur travail et leur fournir des normes communes par rapport aux objectifs des programmes scolaires, de baser plus directement l'évaluation des enseignants sur les résultats objectifs obtenus des élèves. En outre, un pilotage au plus près des écoles conduirait sans doute à une plus grande efficacité pédagogique.

Le rôle du directeur d'école

Le rôle de leadership du directeur d'école est à ce titre un facteur d'efficacité que l'on retrouve dans nombres études. Les acquisitions des élèves sont influencées positivement quand le directeur de l'école exerce un contrôle sur les enseignants (la présence, le suivi de la préparation des cours...). De façon complémentaire, le rôle d'animateur pédagogique du directeur d'école (par la présence de réunions régulières avec les enseignants au cours de l'année scolaire) est également porteur d'efficacité.

L'intégration de l'enseignant dans la communauté

Les résultats des élèves sont d'autant plus élevés que le degré d'intégration de l'enseignant dans la communauté est fort. Cette intégration se mesure par des variables comme la maîtrise de la langue du milieu ou encore la nature et la fréquence des rencontres avec les parents d'élèves.

Nous avons volontairement opéré une grande sélection dans les facteurs explicatifs de la qualité de l'école, mais ceux mentionnés expriment la part la plus importante des différences d'efficacité pédagogique entre enseignants. Les variables de politique éducative classiques comme la taille de la classe ou la formation initiale des enseignants jouent elles aussi un rôle sur la qualité des systèmes (elles sont également des contreparties économiques évidentes) mais les résultats des recherches montrent bien que les revendications du corps enseignant ne sont pas toujours empiriquement fondées (en particulier sur l'effet de la formation professionnelle des enseignants dont l'efficacité pédagogique est mise en doute dans les publications).

Cette communication n'a fait que survoler la problématique de la qualité de l'éducation en Afrique francophone, elle veut aussi ne pas laisser l'impression d'une attitude trop pessimiste sur la situation des pays. Certes des problèmes de qualité existent mais les écarts de moyens sont bien plus importants que les écarts de résultats entre les pays riches et les pays pauvres. Pour conclure, et pour revenir à nos propos initiaux, nous plaiderons en la faveur de la généralisation de l'utilisation d'outils d'observation de la qualité, les résultats d'un système doivent pouvoir se

mesurer le plus objectivement possible, même si cette mesure n'est pas parfaite. L'évaluation régulière des acquis des élèves, au plan national, ou local, peut être un outil de pilotage efficace pour les systèmes éducatifs. L'urgence du développement de la scolarisation ne devant pas se faire au détriment de la qualité, il est alors indispensable de pouvoir mesurer régulièrement le niveau de connaissances des élèves. Cela permet également d'établir des comparaisons spatiales et temporelles qui livrent toujours de précieux renseignements qui ne vont pas toujours dans le sens des discours.

Bibliographie

CONFEMEN, Behagel L., Coustère P., Lepla F. (1999), « Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien ». Rapport de synthèse du programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN. Dakar.

Boehm A. (1973), *Test des Concepts de base*, Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

Jaramillo A., Tientjen K. (2002), « Early Childhood Development in Africa : Can We Do More and Better for Less ? A Look at the Impact and Implications of Preschools in Cape Verde and Guinea ». The World Bank Africa Region Human Development, Working Paper Series. Washington, D.C. / World Bank, May 2001.

Fayol M. (2002), « Lire et comprendre ». Communication au colloque « Vers la maîtrise de l'écrit pour tous » organisé par l'Association pour Favoriser une Ecole Efficace (A.P.F.E.E.) le 19 Octobre 2002, Lyon.

Jarousse, Mingat (1993). *L'école primaire en Afrique* », L'harmattan, Paris.

Kellagan T., Greaney V. (2001), *Using assessment to improve the quality of education*. Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Education.

Mingat A., Suchaut, B. (2000), « Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative ». De Boeck, coll. Pédagogie en développement.

Mingat A., Rakotomalala R., Suchaut B. (1999), « Une analyse du fonctionnement de l'école primaire au Gabon : acquisitions et carrières scolaires des élèves », Rapport pour le M.A.E. 95p. IREDU.

Mingat A., Rakotomalala R., Suchaut B. (1999), « Une analyse empirique des programmes de l'enseignement fondamental en Mauritanie », Rapport pour le projet Education-Formation, Nouakchott, 53 p. + annexes. IREDU.

Mingat A., Winter C. (2002), *L'éducation pour tous en 2015. Finances et développement*, mars 2002.

Michaleowa K., (2000), « Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone », Documents technique n°157, Centre de développement de l'O.C.D.E., AVRIL 2000.

Orivel F. (2002). *Les inégalités en matière d'éducation. Conférence pour l'Université de tous les savoirs*. Paris, 23 mai 2002.

Solaux G., Suchaut B., (2002), « La formation des enseignants en Afrique francophone : contexte, efficacité et perspectives ». Communication au colloque international de l'Association française d'Education Comparée (AFEC) : « L'analyse comparée des contraintes et les tensions de la

formation des enseignants ». Institut Universitaire de Formation des maîtres (IUFM) de Basse Normandie. Caen (France) du 23 au 25 mai 2002.

Suchaut (2000), «La petite enfance en Guinée et au Cap-vert : efficacité des structures préscolaires ». Rapport pour la Banque Mondiale. Washington D.C., septembre 2000.