



L'Éducation au Sénégal

Résultats de l'enquête PISA-D 2017 au Sénégal



PISA



Copyright

Ce rapport a été élaboré par le Sénégal conjointement avec l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui a participé à sa rédaction et a fourni des contributions, des conseils et une assistance pour sa conception. Le rapport est publié sous la responsabilité du Sénégal et ne représente pas nécessairement les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays membres.

Liste des sigles et abréviations

APC	Approche par les compétences
ARED	Associates in research and education for development
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
CDP	Contrats de performances
CGE	Comités de gestion de l'école
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
DPRE	Direction de la planification et de la réforme de l'éducation
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
ELAN	École et langues nationales en Afrique
EPQ	Projet Education, priorité qualité
HBSC	Health behaviour in school-aged children
INEADE	Institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation
LPT	Lecture pour tous
MEN	Ministère de l'éducation nationale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
OMS	Organisation mondiale de la santé
PAAME	Projet d'amélioration des apprentissages en mathématiques à l'élémentaire
PALME	Programme d'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentaire
PAQEEB	Programme d'Amélioration de qualité et de l'équité dans l'éducation de base
PAQUET	Programme d'amélioration de la qualité de l'équité et de la transparence
PARI	Programme d'amélioration des rendements internes
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PIAAC	Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PIB	Produit intérieur brut
PIEPS/AMS	Programme d'investissement dans l'école publique au Sénégal/Appui au manuel scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis scolaires
PISA-D	Programme international pour le suivi des acquis scolaires pour le développement
PREMST	Projet de renforcement de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie
PSE	Plan Sénégal émergent
PSE	Plan Sénégal émergent
SCOFI	Scolarisation des filles
SESC	Statut économique, social et culturel
SNDS	Société nationale de développement de la stratégie
STAR	Student / Teacher Achievement Ratio
UEMOA	Union économique monétaire ouest africain
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	Agence des états unies pour le développement international

Liste des graphiques

Graphique 1.1. Cadre analytique du PISA-D.....	24
Graphique 2.1. Niveau de scolarité à l'âge de 15 ans au Sénégal.....	33
Graphique 2.2. Niveau de formation à l'âge de 15 ans au Sénégal, selon le sexe.....	35
Graphique 2.3. Taux de redoublement. Comparaison entre le Sénégal et la moyenne de l'OCDE.....	36
Graphique 2.4. Niveaux de compétences en compréhension de l'écrit au PISA-D.....	38
Graphique 2.5. Niveaux de compétences en mathématiques à PISA-D.....	39
Graphique 2.6. Niveaux de compétences en sciences au PISA-D.....	40
Graphique 2.7. Aperçu de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.....	41
Graphique 2.8. Compétences des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.....	43
Graphique 2.9. Écart de performance entre filles et garçons en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.....	48
Graphique 2.10. Différence de score en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, selon que les élèves parlent langue de l'évaluation à la maison ou une autre langue.....	50
Graphique 2.11. Principaux indicateurs des inégalités socio-économiques dans l'éducation.....	51
Graphique 2.12. Probabilité accrue que les élèves défavorisés obtiennent des résultats inférieurs au niveau 2 et probabilité accrue que les élèves favorisés obtiennent des résultats égaux ou supérieurs au niveau 3.....	52
Graphique 2.13. Milieu socio-économique et performance en sciences des élèves dans les pays de l'OCDE.....	53
Graphique 2.14. Variation de la performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les établissements et au sein de ceux-ci.....	55
Graphique 2.15. Écart de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences entre les établissements ruraux et urbains.....	57
Graphique 2.16. Écart de la performance en compréhension de l'écrit entre les 16 académies.....	58
Graphique 2.17. Écart de la performance en mathématiques entre les 16 académies.....	60
Graphique 2.18. Écart de la performance en sciences entre les 16 académies.....	61
Graphique 3.1. Déclarations des élèves de 15 ans sur leur santé et leur satisfaction à l'égard de leur vie.....	72
Graphique 3.2. Auto-évaluation de la santé des élèves de 15 ans.....	73
Graphique 3.3. Problèmes de santé chez les élèves de 15 ans.....	74
Graphique 3.4. Handicaps physiques, troubles de l'ouïe et de la vue chez les élèves de 15 ans.....	75
Graphique 3.5. Pourcentages d'élèves déclarant souffrir d'insécurité alimentaire.....	76
Graphique 3.6. Satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie.....	77
Graphique 3.7. Aperçu des sentiments généraux d'anxiété et de dépression chez les élèves.....	78
Graphique 3.8. Comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage à l'âge de 15 ans.....	80
Graphique 3.9. Différences entre garçons et filles de l'auto-évaluation de la santé et de la satisfaction à l'égard de la vie.....	82
Graphique 3.10. Problèmes de santé, anxiété et dépression, selon le sexe.....	83
Graphique 3.11. Valeur accordée aux résultats de la scolarisation, selon le sexe.....	84
Graphique 3.12. Différences socio-économiques en ce qui concerne l'auto-évaluation de la santé et la satisfaction à l'égard de la vie.....	85
Graphique 3.13. Probabilité plus élevée de déclarer une mauvaise santé et une faible satisfaction à l'égard de la vie, selon le niveau de pauvreté.....	86
Graphique 3.14. Différences de l'auto-évaluation de la santé, de la satisfaction à l'égard de la vie et de la valeur accordée aux résultats de la scolarisation entre les zones rurales et urbaines.....	87
Graphique 3.15. Variation entre établissements de l'auto-évaluation de la santé, de la satisfaction à l'égard de la vie et de la valeur accordée aux résultats de la scolarisation.....	88
Graphique 3.16. Auto-évaluation de la santé, de la satisfaction à l'égard de la vie et des comportements vis-à-vis de l'école, par décile de réussite.....	89
Graphique 4.1. Sentiment d'appartenance des élèves sénégalais à l'égard de leur établissement d'enseignement.....	99
Graphique 4.2. Comparaison internationale du sentiment d'appartenance des élèves.....	100
Graphique 4.3. Sentiment de sécurité des élèves sénégalais dans leur établissement d'enseignement.....	101
Graphique 4.4. Exposition des élèves à la violence dans les établissements et leurs alentours.....	102
Graphique 4.5. Comportements des chefs d'établissement vis-à-vis de l'inclusion.....	103
Graphique 4.6. Comportements des enseignants vis-à-vis de l'inclusion.....	104
Graphique 4.7. Sentiment d'exclusion à l'école et performance en lecture, en mathématiques et en sciences.....	105
Graphique 4.8. Satisfaction moyenne de vie, par quartile national de l'indice de sentiment d'appartenance à l'école.....	106
Graphique 4.9. Temps d'enseignement total prévu à l'âge de 14 ans.....	108
Graphique 4.10. Élèves manquant des cours ou des journées d'école et arrivant en retard à l'école au Sénégal.....	110
Graphique 4.11. Temps de trajet des élèves et probabilité de manquer l'école ou d'arriver en retard.....	111
Graphique 4.12. Pourcentage d'élèves ayant indiqué avoir manqué l'école pendant plus de trois mois consécutifs et raisons invoquées pour cette absence.....	111
Graphique 4.13. Absentéisme des enseignants—déclarations des élèves.....	112
Graphique 4.14. Absentéisme des enseignants—rapports des chefs d'établissement.....	113
Graphique 4.15. Nombre moyen de jours d'école perdus.....	114
Graphique 4.16. Comparaison internationale de l'absentéisme des élèves.....	114

Graphique 4.17. Absentéisme et retard des élèves en fonction des caractéristiques des établissements.....	115
Graphique 4.18 Cours structurés en mathématiques.....	121
Graphique 4.19. Climat de discipline en salle de classe.....	122
Graphique 4.20. Soutien des enseignants.....	123
Graphique 4.21. Attentes des enseignants en matière de réussite.....	124
Graphique 4.22. Rapprochement parental au Sénégal.....	128
Graphique 4.23. Engagement à domicile des parents vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage au Sénégal.....	129
Graphique 4.24. Engagement au sein de l'établissement des parents vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage au Sénégal....	130
Graphique 5.1.Ressources investies dans l'Éducation comme analysé dans PISA.....	142
Graphique 5.2. Dépenses par élève âgé de 6 à 15 ans et performance en mathématiques.....	144
Graphique 5.3. Ratio étudiants enseignants.....	146
Graphique 5.4. Exigences de formation initiale pour les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics.....	147
Graphiques 5.5.; 5.6.; 5.7. Ressources matérielles et éducatives.....	149
Graphique 5.8. Variation entre les établissements sénégalais des taux d'encadrement.....	153
Graphique 5.9. Variation de la qualité des enseignants, par type d'école.....	154
Graphique 5.10. Variation de ressources matérielles, par profil socio-économique d'établissements.....	156
Graphique 5.11. Variation de ressources matérielles, par région.....	156
Graphique 5.12.Variation de ressources matérielles, par type d'école.....	157
Graphique 5.13. Variation de la qualité des enseignants, par profil socio-économique d'établissements.....	158

Table des matières

Liste des sigles et abréviations.....	7
Liste des graphiques.....	7
Avant-propos.....	8
1. Le Sénégal dans PISA-D.....	15
1.1. Participation du Sénégal au PISA-D.....	15
1.2. Qu'est-ce que le PISA ?	17
1.2.1. Les épreuves du PISA.....	17
1.2.2. Le PISA pour le développement.....	18
1.3. Pourquoi le Sénégal participe-t-il au PISA-D ?	20
1.4. Rapports sur les résultats	22
1.5. Cadre du rapport national du Sénégal.....	23
1.5.1. Le cadre analytique.....	23
1.5.2. Structure du rapport national	24
Références.....	24
2. Performance et niveaux de formation des jeunes de 15 ans au Sénégal.....	25
2.1. Effectifs et niveau de formation à l'âge de 15 ans : une perspective du PISA-D	33
2.1.1. Quel pourcentage d'élèves sénégalais de 15 ans l'échantillon du PISA-D représente-t-il ?	33
2.1.2. La répartition des élèves du PISA-D dans les différentes années d'études	34
2.1.3. Niveau de formation atteint à l'âge de 15 ans, selon le sexe	35
2.1.4. Le redoublement au Sénégal.....	35
2.2. Performance des élèves au Sénégal	37
2.2.1. Performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences	41
2.2.2. Élèves peu performants en compréhension de l'écrit.....	44
2.2.3. Élèves peu performants en mathématiques	46
2.2.4. Élèves peu performants en sciences	47
2.3. Égalité de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences	47
2.3.1. Écarts de performance entre les filles et les garçons	48
2.3.2. Performance selon la langue parlée en famille et la langue d'enseignement.....	49
2.3.3. Inégalités socio-économiques qui se reflètent dans la performance.....	50
2.3.4. Variation de performance entre les établissements et entre les zones urbaines et rurales	54
2.3.5. Variation de performances entre les académies	57
Références.....	62
3. Santé, bien-être et comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage des jeunes de 15 ans au Sénégal.....	67
3.1. Niveaux de santé, de satisfaction à l'égard de la vie et du bien-être émotionnel chez les adolescents de 15 ans	71
3.1.1. Auto-évaluation de la santé et problèmes de santé rencontrés	72
3.1.2. Satisfaction à l'égard de la vie et bien-être émotionnel	76

Table des matières

Liste des sigles et abréviations.....	7
Liste des graphiques.....	7
Avant-propos.....	8
1. Le Sénégal dans PISA-D.....	15
1.1. Participation du Sénégal au PISA-D.....	15
1.2. Qu'est-ce que le PISA ?	17
1.2.1. Les épreuves du PISA.....	17
1.2.2. Le PISA pour le développement.....	18
1.3. Pourquoi le Sénégal participe-t-il au PISA-D ?	21
1.4. Rapports sur les résultats	22
1.5. Cadre du rapport national du Sénégal.....	23
1.5.1. Le cadre analytique.....	23
1.5.2. Structure du rapport national	24
Références.....	24
2. Performance et niveaux de formation des jeunes de 15 ans au Sénégal.....	29
2.1. Effectifs et niveau de formation à l'âge de 15 ans : une perspective du PISA-D	33
2.1.1. Quel pourcentage d'élèves sénégalais de 15 ans l'échantillon du PISA-D représente-t-il ?	33
2.1.2. La répartition des élèves du PISA-D dans les différentes années d'études	34
2.1.3. Niveau de formation atteint à l'âge de 15 ans, selon le sexe	35
2.1.4. Le redoublement au Sénégal.....	35
2.2. Performance des élèves au Sénégal	37
2.2.1. Performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences	41
2.2.2. Élèves peu performants en compréhension de l'écrit.....	44
2.2.3. Élèves peu performants en mathématiques	46
2.2.4. Élèves peu performants en sciences	47
2.3. Égalité de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences	47
2.3.1. Écarts de performance entre les filles et les garçons	48
2.3.2. Performance selon la langue parlée en famille et la langue d'enseignement.....	49
2.3.3. Inégalités socio-économiques qui se reflètent dans la performance.....	50
2.3.4. Variation de performance entre les établissements et entre les zones urbaines et rurales	54
2.3.5. Variation de performances entre les académies	57
Références.....	62
3. Santé, bien-être et comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage des jeunes de 15 ans au Sénégal.....	67
3.1. Niveaux de santé, de satisfaction à l'égard de la vie et du bien-être émotionnel chez les adolescents de 15 ans	71
3.1.1. Auto-évaluation de la santé et problèmes de santé rencontrés	72
3.1.2. Satisfaction à l'égard de la vie et bien-être émotionnel	76

Graphique 4.17. Absentéisme et retard des élèves en fonction des caractéristiques des établissements.....	115
Graphique 4.18 Cours structurés en mathématiques.....	121
Graphique 4.19. Climat de discipline en salle de classe.....	122
Graphique 4.20. Soutien des enseignants.....	123
Graphique 4.21. Attentes des enseignants en matière de réussite.....	124
Graphique 4.22. Rapprochement parental au Sénégal.....	128
Graphique 4.23. Engagement à domicile des parents vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage au Sénégal.....	129
Graphique 4.24. Engagement au sein de l'établissement des parents vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage au Sénégal....	130
Graphique 5.1. Ressources investies dans l'Éducation comme analysé dans PISA.....	142
Graphique 5.2. Dépenses par élève âgé de 6 à 15 ans et performance en mathématiques.....	144
Graphique 5.3. Ratio étudiants enseignants.....	146
Graphique 5.4. Exigences de formation initiale pour les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics.....	147
Graphiques 5.5 ; 5.6 ; 5.7. Ressources matérielles et éducatives.....	149
Graphique 5.8. Variation entre les établissements sénégalais des taux d'encadrement.....	153
Graphique 5.9. Variation de la qualité des enseignants, par type d'école.....	154
Graphique 5.10. Variation de ressources matérielles, par profil socio-économique d'établissements.....	156
Graphique 5.11. Variation de ressources matérielles, par région.....	156
Graphique 5.12. Variation de ressources matérielles, par type d'école.....	157
Graphique 5.13. Variation de la qualité des enseignants, par profil socio-économique d'établissements.....	158

Table des matières

Liste des sigles et abréviations.....	3
Liste des graphiques.....	4
Avant-propos.....	5
1. Le Sénégal dans PISA-D.....	15
1.1. Participation du Sénégal au PISA-D.....	15
1.2. Qu'est-ce que le PISA ?	17
1.2.1. Les épreuves du PISA.....	17
1.2.2. Le PISA pour le développement.....	19
1.3. Pourquoi le Sénégal participe-t-il au PISA-D ?	21
1.4. Rapports sur les résultats	22
1.5. Cadre du rapport national du Sénégal	23
1.5.1. Le cadre analytique.....	23
1.5.2. Structure du rapport national	24
Références.....	24
2. Performance et niveaux de formation des jeunes de 15 ans au Sénégal.....	29
2.1. Effectifs et niveau de formation à l'âge de 15 ans : une perspective du PISA-D	33
2.1.1. Quel pourcentage d'élèves sénégalais de 15 ans l'échantillon du PISA-D représente-t-il ?	33
2.1.2. La répartition des élèves du PISA-D dans les différentes années d'études	34
2.1.3. Niveau de formation atteint à l'âge de 15 ans, selon le sexe	35
2.1.4. Le redoublement au Sénégal.....	35
2.2. Performance des élèves au Sénégal	37
2.2.1. Performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences	41
2.2.2. Élèves peu performants en compréhension de l'écrit.....	44
2.2.3. Élèves peu performants en mathématiques	46
2.2.4. Élèves peu performants en sciences	47
2.3. Égalité de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences	47
2.3.1. Écarts de performance entre les filles et les garçons	48
2.3.2. Performance selon la langue parlée en famille et la langue d'enseignement.....	49
2.3.3. Inégalités socio-économiques qui se reflètent dans la performance.....	51
2.3.4. Variation de performance entre les établissements et entre les zones urbaines et rurales	54
2.3.5. Variation de performances entre les académies	57
Références.....	62
3. Santé, bien-être et comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage des jeunes de 15 ans au Sénégal.....	67
3.1. Niveaux de santé, de satisfaction à l'égard de la vie et du bien-être émotionnel chez les adolescents de 15 ans	71
3.1.1. Auto-évaluation de la santé et problèmes de santé rencontrés	72
3.1.2. Satisfaction à l'égard de la vie et bien-être émotionnel	76

3.2. Comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage à l'âge de 15 ans.....	79
3.3. Comparaison de la satisfaction à l'égard de la vie et des comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage avec les élèves d'autres pays.....	80
3.3.1. Écarts internationaux de la satisfaction à l'égard de la vie	80
3.3.2. Comparaison des comportements des élèves sénégalais avec ceux des élèves d'autres pays.....	81
3.4. Différences au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves au Sénégal.....	81
3.4.1. Différences au niveau de la santé, du bien-être et des comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage entre les filles et les garçons du Sénégal.....	81
3.4.2. Écarts socio-économiques au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage	84
3.4.3. Écarts entre les zones urbaines et rurales au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage	86
3.5. Facteurs propres à l'établissement associés à une meilleure santé, à une meilleure satisfaction à l'égard de la vie et à de meilleurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage	87
3.5.1. Écarts entre les établissements au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage	87
3.6. Corrélation entre la santé, le bien-être, les comportements des élèves, la performance et le niveau de formation au Sénégal	88
Références.....	91

4. Les fondements de la réussite au Sénégal : L'environnement scolaire et

communautaire.....	95
4.1. Environnements inclusifs.....	96
4.1.1. Sentiment d'appartenance des élèves de 15 ans vis-à-vis de leur établissement d'enseignement.....	98
4.1.2. Comparaison internationale du sentiment d'appartenance des élèves	99
4.1.3. Obstacles à l'inclusion : harcèlement sexuel et violence à l'école	100
4.1.4. Comportements des chefs d'établissement et des enseignants en matière d'inclusion.....	102
4.1.5. Recherches sur les effets du sentiment d'inclusion.....	104
4.1.6. Interventions potentielles visant à améliorer le caractère inclusif des environnements.....	106
4.2. Temps d'apprentissage.....	107
4.2.1. Temps d'apprentissage perdu au Sénégal : absentéisme et retard des élèves	109
4.2.2. Temps d'apprentissage perdu au Sénégal : absentéisme et efforts des enseignants.....	112
4.2.3. Comparaison internationale de l'absentéisme et du retard des élèves	114
4.2.4. Comparaison de la variation de l'absentéisme et du retard des élèves entre les établissements du Sénégal	115
4.2.5. Recherches sur les effets de l'absentéisme des élèves et des enseignants	116
4.2.6. Interventions potentielles visant à augmenter le temps d'apprentissage.....	117
4.3. Qualité de l'enseignement en salle de classe	117
4.3.1. Qualité de l'enseignement en mathématiques (cours structurés).....	120
4.3.2. Climat de discipline en salle de classe.....	121

4.3.3. Soutien et attentes en matière de réussite de la part des enseignants indiqués par les élèves.....	12
Comparaison internationale du climat de discipline en salle de classe	13
4.3.4. Recherche sur les effets de l'enseignement de qualité.....	13
4.3.5. Interventions potentielles visant à renforcer l'enseignement de qualité	13
4.4. L'environnement d'apprentissage élargi : les familles et communautés	12
4.4.1. Engagement des parents à la maison	17
4.4.2. Engagement des parents vis-à-vis de l'établissement	12
4.4.3. Engagement de la communauté vis-à-vis de l'éducation	13
4.4.4. Recherches sur les conséquences du soutien familial et communautaire.....	13
4.4.5. Interventions potentielles visant à renforcer le soutien familial et communautaire	13
Références.....	13
5. Les fondements de la réussite au Sénégal : ressources investies dans l'éducation	14
5.1. Comparaison des ressources investies dans l'éducation au Sénégal avec d'autres pays	14
5.1.1. Ressources financières.....	14
5.1.2. Ressources humaines.....	14
5.1.3. Ressources matérielles et éducatives.....	14
5.2. Comparaison de la variation des ressources entre les établissements du Sénégal.....	15
5.2.1. Variation de la taille des classes, du nombre d'élèves par enseignant et de l'expérience des enseignants entre les établissements	15
5.2.2. Variation des ressources matérielles et éducatives des établissements	15
5.3. Équité dans la fourniture de ressources matérielles, éducatives et humaines dans les établissements	15
5.4. Recherches sur les effets des ressources financières, matérielles, éducatives et humaines	15
5.5. Interventions potentielles visant à augmenter et à réattribuer les ressources	15
6. Perspectives : dispositions politiques pour le Sénégal.....	16
6.1. Résumé des constatations pour le Sénégal.....	16
6.1.1. Résultats d'apprentissage	16
6.1.2. Fondements de la réussite.....	16
6.1.3. Accès, égalité et équité	16
6.2. Allocation des ressources.....	16
6.2.1. Résultats de la recherche	17
6.2.2. Leçons apprises des autres pays	17
6.3. Interventions efficaces	17
6.3.1. Résultats de la recherche	17
6.3.2. Leçons apprises des autres pays	17
6.4. Un agenda pour la réforme au Sénégal	17
Vers une école du développement	17
Apprendre pour agir.....	17
De l'adaptation des modules de formation des enseignants.....	17
... à l'environnement didactique.	17

Avant-propos

Notre système éducatif a bénéficié d'une longue expérience en matière d'évaluation. Depuis 1994, le Ministère de l'éducation nationale, à travers l'Institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE), organise de façon régulière des évaluations nationales à des fins de remédiation didactique et managériale. Notre dernière participation à l'évaluation groupée des pays francophones d'Afrique de la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) avait donné des résultats confortables, aussi bien sur le plan des performances académiques que sur le plan de la gestion du système éducatif sénégalais.

Au regard de telles performances et parallèlement à nos ambitions en matière de développement, le Sénégal s'est engagé dans la plus grande évaluation internationale, non pas pour se mesurer aux économies développées, mais pour s'inscrire dans une approche diagnostique afin de promouvoir les mesures palliatives et d'aligner son système éducatif aux normes et standards internationaux. Le Programme international de suivi des acquis (PISA) est un programme continu qui fournit des enseignements pour orienter et recadrer les politiques et les pratiques éducatives. C'est un instrument de suivi des tendances relatives à l'acquisition des connaissances et des compétences par les élèves dans les différents pays et dans les sous-groupes démographiques au sein de chaque pays. Grâce aux résultats du PISA, les décideurs politiques peuvent comparer les connaissances et les compétences des élèves de leur pays à celles des élèves d'autres pays, définir des objectifs de politiques éducatives et apprendre des pays qui se sont améliorés.

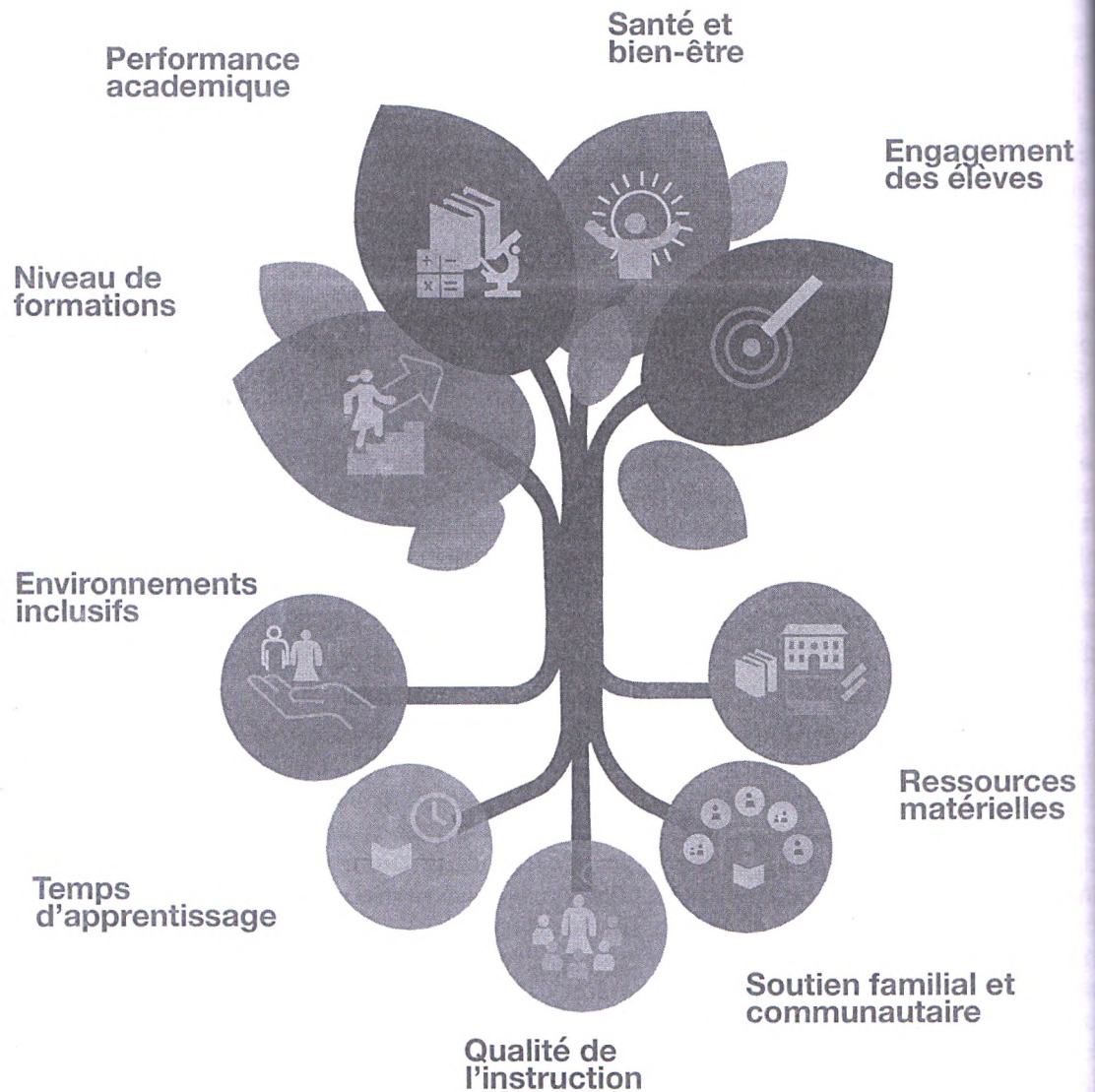
La finalité d'une évaluation des apprentissages dans le cadre scolaire, est de traquer les forces et les faiblesses des élèves et du système afin de pouvoir apporter les remédiations sur mesure. Dans la poursuite des objectifs de développement durable relatifs à l'éducation, tous les enfants et les jeunes doivent atteindre au moins le niveau minimal de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques d'ici à 2030. Au Sénégal, il s'agit de faire en sorte que tous les jeunes citoyens disposent des connaissances, compétences et aptitudes nécessaires pour réaliser pleinement leur potentialité, participer à un monde de plus en plus interconnecté et mener une vie épanouissante.

Les résultats suffisamment significatifs obtenus par les jeunes de 15 ans au Sénégal en compréhension de l'écrit, en science et en mathématiques, renseignent pour beaucoup sur le dynamisme de l'école sénégalaise. Il est évident que l'efficacité et la performance d'un système éducatif vont au-delà des simples résultats des apprentissages mais intègrent le niveau de formation des enseignants, le rendement interne, la santé et le bien-être des élèves, le niveau d'engagement des différents acteurs et le modèle de pilotage. Les fondements de la réussite que constituent l'environnement inclusif, la qualité de l'instruction, le temps d'apprentissage, les ressources matérielles et le soutien familial et communautaire sont aujourd'hui portés par des politiques hardies dans le cadre du Programme d'amélioration de la qualité de l'équité et de la transparence (PAQUET) et du Plan Sénégal émergent (PSE).

Le Sénégal s'est aussi engagé depuis une décennie dans la dynamique de la réforme curriculaire. De nos jours, la généralisation de l'approche par les compétences est effective dans l'Élémentaire et, des mises à l'essai sont en cours dans certains établissements du Moyen. Le passage à l'échelle, ainsi que la capacitation des enseignants favoriseraient une nouvelle orientation des apprentissages et des finalités éducatives.

Les défis sont certes majeurs mais les perspectives sont claires. L'exploitation des données du PISA-D dans une dynamique intégrée de la promotion de la qualité et de la valorisation du mieux-être, va sans doute, nous conduire vers une école du développement.

Vivement que cette vision synergique puisse être accompagnée de ressources et bénéficier de l'adhésion de tous les acteurs du système





À l'exception de l'Équateur qui a un niveau de performance un peu plus élevé par rapport aux autres, les pays PISA-D ont des niveaux de performances relativement similaires. La quasi-totalité des élèves se situent soit au niveau 1a, soit au niveau 1b dans tous les trois domaines évalués. Le Sénégal représente la meilleure participation africaine malgré la modestie des performances.

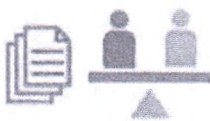


Au Sénégal, un grand nombre d'élèves en dessous du niveau 1c (4 % en compréhension de l'écrit et 18,8 % en mathématiques) et très peu d'élèves aux niveaux 5 et 6.

Les filles et les garçons ont des performances similaires : 307 contre 305 en compréhension de l'écrit, 300 contre 309 en mathématiques et 309 partout en science.



Les conditions d'apprentissage sont souvent difficiles : 11 % déclarent faire 60 minutes de trajet ou plus pour arriver à leur école ; beaucoup de temps perdu en raison de l'arrivée tardive du professeur ou entre l'arrivée et le démarrage effectif des leçons ; 44 % disent qu'ils ne commencent pas à travailler longtemps après le début de la leçon.



17,2 % des élèves de 15 ans sont dans des écoles qui n'ont pas d'eau potable à l'école et 13,4 % dans des écoles où les toilettes ne sont pas séparées entre filles et garçons.

64,9 % des élèves interrogés et 77,6 % de leurs enseignants n'ont pas accès à l'ordinateur. Ce même constat est valable pour l'usage de l'internet : 78,4 % des élèves et 56,7 % des enseignants n'ont pas de connexion Internet.



Le modèle des apprentissages dans les établissements moyens au Sénégal ne permet guère de promouvoir la compétence. Dès que des connaissances scientifiques spécifiques sont demandées, plutôt que des savoirs communs et familiaux, les élèves ne semblent pas avoir la capacité de résoudre ces tâches.



Le temps d'apprentissage, le suivi des interventions (programme ou projet) ainsi que l'ordre et la discipline doivent être des cibles prioritaires vers la qualité. La sécurisation de l'espace scolaire et l'instauration de la confiance entre élèves, professeurs et parents sont des dispositions nécessaires au bon climat de travail.



Renforcer la discrimination positive dans l'allocation des ressources ; une attention particulière aux questions de vulnérabilité, une diversification des curricula en fonction des besoins et des possibilités des individus, une culture du mérite et de l'excellence...

1

Le Sénégal dans PISA-D



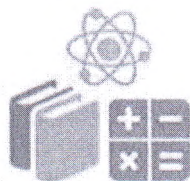
En 2017, le Sénégal disposait de 2 155 établissements pour le moyen secondaire avec une population scolaire de 1 048 487 élèves (cf. Annuaire statistique 2017, dpre/mer). On estime que 257 384 de ces élèves ont 15 ans. Dans les 162 établissements cibles, on dénombre 40 962 élèves cibles. L'échantillon comprenait des établissements de tous les types et statuts existant dans le pays, aussi bien dans les zones urbaines que rurales.



PISA évalue les élèves âgés de quinze ans et trois mois à seize ans et deux mois au moment de l'évaluation et inscrits en 7^e année d'études ou plus. Quarante (40) élèves de 15 ans ont été sélectionnés au hasard dans chaque établissement quel que puisse être le niveau d'apprentissage de l'élève.



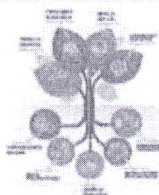
Au Sénégal, les élèves de 15-16 ans sont localisés de la sixième à la première : 6^{ème} (3,8 %) ; 5^{ème} (18,6 %) ; 4^{ème} (36 %) ; 3^{ème} (35,9 %) ; 2nd (4,6 %) et 1^{ère} (1,1 %). On retrouve dans l'échantillon une proportion plus importante de filles : 53,7 % contre 46,3 % pour les garçons.



PISA-D reporte les résultats obtenus par les élèves sur une échelle en six « niveaux de compétence » en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Compte tenu de la faiblesse des performances des élèves dans les 7 pays de PISA-D, des sous niveaux 1a, 1b et 1c ont été créés.



Le Sénégal participe au PISA-D pour permettre à ses décideurs politiques de comparer la performance des élèves du pays aux niveaux de référence internationaux et aux autres pays rencontrant des défis similaires, aussi, identifier les facteurs liés à la sous-performance afin de les éliminer efficacement.



PISA-D utilise le modèle de prospérité de l'éducation (Wilms, 2015) comme cadre analytique global, tout en tenant compte des objectifs de l'enquête PISA-D, des enseignements des précédentes enquêtes PISA et d'autres études internationales, des recommandations des travaux de recherche qui ont été réalisés, ainsi que des priorités des pays participants.



La prospérité de l'éducation est une approche centrée sur le parcours de vie qui identifie une série de résultats, dits de « prospérité », pour les six stades du développement, de la conception à l'adolescence, et une série de facteurs familiaux, institutionnels et sociaux, appelés « fondements de la réussite ».

1. Le Sénégal dans PISA-D

Résumé

Ce chapitre présente le Programme international de suivi des acquis (PISA) et PISA pour le développement et explique de quelle manière les informations réunies lors de l'évaluation peuvent être utilisées pour comparer le système d'éducation du Sénégal à ceux d'autres pays et favoriser l'amélioration des résultats des élèves de leur niveau de formation, de leur bien-être et de leur engagement à l'égard de l'apprentissage. La dernière section de ce chapitre présente le cadre du rapport national ainsi que le contenu des chapitres suivants.

En Décembre 2017, 5 146 élèves sénégalais de 15 ans, scolarisés au minimum en 7^e année d'études dans des établissements sélectionnés au hasard ont passé une épreuve d'une durée de deux heures en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

En plus de ces 5 146 élèves du strand A/B, évalués au sein des établissements,

2000 jeunes de 14 à 16 ans, non scolarisés, ont passé les épreuves (compréhension de l'écrit et mathématiques) du strand C au courant de l'année 2018. Les épreuves du PISA n'entretiennent pas de rapport direct avec le programme en cours dans les établissements du Sénégal, mais sont basées sur les compétences et permettent des comparaisons à l'échelle internationale. Les épreuves ont été élaborées par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) afin d'évaluer dans quelle mesure les élèves (jeunes de 15 ans) du Sénégal pouvaient appliquer les connaissances qu'ils avaient acquises à la fin de la scolarité obligatoire à des situations de la vie réelle et étaient à même de participer pleinement à la société. Parallèlement à ces épreuves, les élèves et les jeunes non scolarisés, les établissements et les enseignants ont dû remplir des questionnaires de base afin de fournir un contexte permettant au Sénégal et à l'OCDE d'interpréter les résultats.

Cette évaluation internationale de l'apprentissage à grande échelle gérée par l'OCDE, est mise en œuvre dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis pour le développement (PISA).

1.1. Participation du Sénégal au PISA-D

2. Le PISA évalue les élèves âgés de quinze ans et trois mois à seize ans et deux mois au moment de l'évaluation et inscrits en 7^e année d'études ou plus. Au Sénégal la 7^e année d'études correspond à la classe de 6^e du cycle moyen secondaire. PISA est une enquête internationale qui a lieu tous les trois ans et qui vise à évaluer les systèmes d'éducation à travers le monde en mesurant les compétences et les connaissances des élèves de 15 ans. À ce jour, des élèves représentant plus de 80 économies, dont 44 pays à revenu moyen, ont participé à l'enquête depuis la première évaluation en 2000.

L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves de 15 ans qui approchent la fin de leur scolarité obligatoire possèdent les connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes. L'enquête se concentre sur des matières clés des programmes scolaires, à savoir les sciences, la compréhension de l'écrit et les mathématiques. L'évaluation des compétences des élèves porte également sur un domaine innovant (en 2015, il s'agissait de la résolution collaborative de problèmes). L'enquête PISA ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise aussi à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école. Cette approche reflète le fait que les économies modernes valorisent davantage la capacité des individus à utiliser leurs connaissances, plutôt que ces connaissances en tant que telles.

3. Au Sénégal, l'épreuve PISA a été administrée du 10 au 23 Décembre 2017. Comme dans tous les pays, l'échantillon d'établissements a été sélectionné par l'OCDE/organisation internationale responsable de l'enquête, sur la base de la liste exhaustive des établissements du pays, fréquentés par des élèves éligibles soumise par les autorités nationales, ainsi que du listing complet d'élèves de 15 ans scolarisés dans ces établissements soumis par les chefs de ces établissements. Par conséquent, les données sont représentatives de la totalité de la population d'élèves de 15 ans du pays.

4. Le Sénégal dispose de 12 132 établissements dans le primaire et le moyen secondaire pour un total de 3 136 141 élèves. Au niveau du primaire, on comptabilise 2 087 654 élèves répartis dans 9977 établissements contre 1 048 487 élèves partagés entre 2 155 établissements pour le moyen secondaire (Cf. Annuaire statistique 2017, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation du Ministère de l'éducation nationale {DPRE/MEN}). On estime que 257 384 de ces élèves ont 15 ans.

5. Dans chaque pays, un échantillon représentatif de la totalité de la population d'élèves de 15 ans a été sélectionnée. Des procédures d'échantillonnage rigoureuses ont été appliquées lors de la sélection des échantillons afin de garantir que les résultats soient comparables, fiables et valides. La population cible du Sénégal se chiffre à 40 962 élèves scolarisés dans 162 établissements à travers le pays. L'échantillon comprenait des établissements de tous les types et statuts existant dans le pays, aussi bien dans les zones urbaines que rurales. Quarante (40) élèves de 15 ans ont été sélectionnés au hasard dans chaque établissement quel que puisse être le niveau d'apprentissage de l'élève.

6. Le PISA prévoit l'exclusion d'un nombre restreint d'établissements et d'élèves dans des conditions particulières. Les exclusions acceptables représentent moins de 5% de la population cible et doivent être justifiées : des établissements peuvent, par exemple, être exclus parce qu'ils sont situés dans des régions isolées et sont inaccessibles ; des élèves peuvent être exclus en raison d'un handicap mental ou de compétences limitées dans la langue de l'évaluation. Au Sénégal, aucun établissement n'a été exclu pour cause d'isolement géographique ou de langue d'enseignement de même aucune exclusion pour handicap sévère au niveau des élèves n'a pas été notée.

7. Le PISA met l'accent sur les compétences et connaissances essentielles pour participer pleinement aux sociétés modernes et évalue les élèves de 15 ans parce que, dans la plupart des pays, les élèves de cet âge approchent la fin de la scolarité obligatoire. Au Sénégal, les élèves de 15 ans sont localisés, pour la plupart, dans les classes de 4^e (9^e année) et 3^e (10^e année) du Moyen secondaire (MS). Au moment de l'enquête PISA-D/MS, ces élèves se chiffraient à 257 384. Cette tranche de la population est très sensible, au Sénégal parce qu'une proportion importante de ces jeunes débute l'apprentissage de la vie active en évoluant dans le petit commerce dans les ateliers, dans les garages et dans les travaux domestiques. Ainsi, ils furent exposés à de nombreux risques (accidents de travail, grossesses prématurées, surcharges, maladies et mortalité à la fleur de l'âge).

1.2. Qu'est-ce que le PISA ?

8. Lancée par l'OCDE en 1997, l'enquête PISA évalue les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences et mesure leurs aptitudes à appliquer les connaissances qu'ils ont acquises à l'école dans des situations de la vie réelle. Les évaluations PISA ont eu lieu en 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 et 2015 et l'évaluation 2018 est en cours. Le PISA est un programme continu qui fournit des enseignements pour les politiques et les pratiques éducatives et permet de suivre les tendances relatives à l'acquisition des connaissances et des compétences par les élèves dans les différents pays et dans les divers sous-groupes démographiques au sein de chaque pays. Grâce aux résultats du PISA, les décideurs politiques peuvent comparer les connaissances et les compétences des élèves de leur pays à celles des élèves d'autres pays, définir des objectifs politiques par rapport aux résultats mesurables atteints dans d'autres systèmes d'éducation et tirer des enseignements des politiques et pratiques adoptées dans les pays qui se sont améliorés. Une comparaison internationale des performances de ce type d'évaluation est plus pertinente que jamais, tous les pays du monde ayant signé l'Objectif de développement durable (ODD) relatif à l'éducation qui vise à s'assurer que chaque enfant et chaque jeune atteint au moins un niveau de compétences élémentaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

1.2.1. Les épreuves du PISA

9. L'enquête du PISA, qui a lieu tous les trois (3) ans, ne cherche pas simplement à évaluer la faculté des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais vise aussi à déterminer dans quelle mesure ils sont capables de se livrer à des transferts à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école. Décrite plus en détail dans le chapitre 2, cette approche reflète le pragmatisme des économies modernes qui résume l'élan de développement dans la capacité des individus à utiliser leurs connaissances, plutôt que ces connaissances en tant que telles.

10. Grâce aux questionnaires remplis par les élèves et leurs parents, les chefs d'établissement et les enseignants, l'enquête du PISA recueille également des informations sur la situation familiale des élèves, leurs approches à l'égard de

l'apprentissage et leurs environnements d'apprentissage. Ces questionnaires sont décrits de manière plus détaillée aux chapitres 3, 4 et 5. Combinées aux informations recueillies dans les divers questionnaires, les épreuves du PISA génèrent trois types de résultats :

Ø des indicateurs de base qui dressent le profil général des connaissances et compétences des élèves ;

Ø des indicateurs dérivés des questionnaires montrant comment ce profil est lié à diverses variables démographiques, sociales, économiques et scolaires et aux résultats plus larges de l'éducation, comme le niveau de formation et le bien-être ;

Ø des indicateurs tendanciels montrant l'évolution de la performance des élèves et de la répartition des élèves entre les différents niveaux de compétence, ainsi que l'évolution des relations entre ces résultats et des variables contextuelles spécifiques aux élèves, aux établissements et aux systèmes, à partir de la deuxième participation d'un pays au PISA.

11. Le PISA facilite la comparaison internationale des systèmes d'éducation des différents pays en recourant à des items similaires, utilisés par tous les pays participants et situés sur une échelle de mesure commune. Les scores obtenus au PISA sont situés sur des échelles spécifiques développées pour chaque matière et conçues pour montrer les compétences générales évaluées par le PISA. Ces échelles sont divisées en niveaux correspondant à des groupes de questions utilisées dans le PISA, à partir du niveau 1 qui comprend des questions ne faisant appel pour la plupart du temps qu'à des compétences de base, et la difficulté de chaque niveau allant ensuite de façon croissante jusqu'au niveau 6. Pour une description complète de ces niveaux, se référer au chapitre 2. Une fois que les épreuves des élèves ont été corrigées, leurs compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences peuvent être situées sur l'échelle correspondante. Par exemple, un élève qui ne dispose pas de compétences nécessaires pour répondre correctement aux questions les plus simples de l'évaluation du PISA sera situé en dessous du niveau 1, alors qu'un élève qui possède ces compétences sera situé à un niveau supérieur.

12. Dans chaque matière évaluée, le score de chaque pays participant correspond à la moyenne des scores de tous les élèves de ce pays. Les scores moyens obtenus au PISA peuvent servir à classer les pays participants en fonction de leur performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Le PISA ne donne pas de score commun additionnant les scores de tous les sujets, mais un score pour chaque matière, en fonction duquel le classement de chaque pays peut être établi.

13. Pour chaque matière évaluée, le PISA reporte les résultats obtenus par les élèves sur une échelle divisée selon les six « niveaux de compétence » mentionnés plus haut. Les items d'évaluation de difficulté similaire servent à décrire chaque niveau de compétence, en d'autres termes, ils définissent ce que les élèves savent et sont capables de faire quand leur score est situé dans la fourchette d'un niveau donné. La performance à l'enquête du PISA d'un système d'éducation peut ainsi être décrite comme les connaissances et compétences que les élèves maîtrisent à l'âge de 15 ans et n'est pas représentée par un nombre ou un rang. Le PISA indique, par exemple, le pourcentage d'élèves qui, non seulement, sont capables de lire des

textes simples et familiers et de les comprendre littéralement, mais peuvent aussi même en l'absence d'orientations précises, relier entre elles plusieurs informations, formuler des conclusions qui vont au-delà des informations indiquées de façon explicite et établir un lien entre un texte et leurs expériences et connaissances personnelles (tâches de compréhension de l'écrit de niveau 2) ; ou le pourcentage d'élèves qui peuvent travailler avec des relations proportionnelles et peuvent rendre compte succinctement de leurs interprétations et de leur raisonnement quand ils résolvent des problèmes de mathématiques (items de mathématiques de niveau 3).

14. De surcroît, afin de tirer des enseignements pour les politiques et les pratiques éducatives, le PISA collecte une grande quantité d'informations contextuelles sur les élèves, les établissements et les pays qui peuvent servir à mettre en exergue les écarts de performance et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui sont performants dans certaines circonstances.

15. L'enquête du PISA est un programme continu qui permettra à long terme de recueillir les informations requises pour suivre l'évolution de l'acquisition de connaissances et de compétences par les élèves dans les différents pays participants, ainsi que dans différents sous-groupes de la population au sein même de ces pays. Les décideurs politiques du monde entier utilisent les résultats de l'enquête du PISA pour évaluer les connaissances et les compétences des élèves de leur pays/économie, et les comparer à celles des élèves d'autres pays et économies participants, fixer des objectifs chiffrés d'amélioration de l'enseignement ou des résultats d'apprentissage et comprendre les forces et les faiblesses de leur système d'éducation.

1.2.2. Le PISA pour le développement

16. Au cours des deux (2) dernières décennies, le nombre de pays participants au PISA a constamment augmenté puisqu'il est passé de 44 en 2000 à 82 en 2018. À mesure que le nombre de pays rejoignant le PISA augmente, l'enquête doit évoluer pour réussir à prendre en charge un groupe croissant et plus divers de participants. Le Sénégal a décidé de rejoindre le Programme quand l'OCDE a lancé le projet PISA pour le développement (PISA-D) en 2014. Ce projet pilote unique d'une durée de six (6) ans vise à rendre l'enquête plus accessible et adaptée à une plus grande variété de pays. Le projet contribue également au suivi des objectifs internationaux en matière d'éducation, notamment l'Objectif de développement durable (ODD) relatif à l'éducation, adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2015 dans le cadre du Programme de développement durable. Afin de concrétiser ces objectifs, le projet vise à :

- améliorer la résolution des épreuves du PISA parmi les élèves les moins performants ;
- inclure une évaluation des jeunes non scolarisés âgés de 14 à 16 ans ; et

inclure l'évaluation de facteurs qui concernent davantage les pays à revenu moyen à faible, contribuant à la réussite des élèves, par exemple en prenant en considération un éventail plus large de contextes socio-économiques.

L'enquête du PISA-D

17. L'évaluation du PISA-D réalisée dans le cadre scolaire est une épreuve d'une durée de deux (2) heures au cours de laquelle les élèves répondent sur papier. L'épreuve comprend une série de questions dans les domaines de la compréhension de l'écrit, des mathématiques et des sciences ; sans devoir faire passer des épreuves excessivement longues et complexes à chaque élève. Tous les carnets de test administrés dans le PISA-D comprennent des items qui faisaient partie des instruments du PISA 2015, ce qui permet de reporter les résultats sur l'échelle du PISA et de les comparer à ceux des pays qui ont participé à PISA 2015.

18. Chaque carnet a été soumis à un nombre suffisant d'élèves afin que la performance des élèves puisse être estimée sur la base de l'ensemble des items dans chaque pays et dans les sous-groupes d'élèves pertinents au sein des pays (garçons et filles, ou élèves issus de milieux socio-économiques différents). Toutefois, à l'instar du PISA, le PISA-D ne vise pas à estimer la performance d'élèves ou d'établissements individuels : ses résultats trouvent leur validité et leur fiabilité maximale quand on les agrège au niveau d'un nombre suffisamment élevé d'élèves. La comparabilité avec le PISA2015, dont les épreuves ont été administrées à la fois sur papier et sur ordinateur, est assurée par des items communs.

19. Bien que l'initiative PISA-D soit mise en œuvre dans le cadre général de l'enquête du PISA et dans le respect des normes techniques et des pratiques habituelles de celle-ci, elle inclut de nouveaux éléments et des améliorations en vue de rendre l'évaluation plus accessible et de l'adapter aux pays à revenu faible et moyen. En ce qui concerne les épreuves, parmi ces éléments et améliorations figurent :

- l'égalité de traitement des trois domaines majeurs évalués, soit la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la culture scientifique, à la différence de l'enquête du PISA, où l'accent est mis sur l'un des domaines à chaque évaluation ;
- des instruments d'évaluation qui couvrent un plus grand éventail de performances aux plus faibles niveaux de compétence, tout en proposant des scores qui couvrent l'intégralité du cadre d'évaluation de l'enquête PISA et qui sont comparables aux résultats de cette dernière;
- des instruments d'évaluation modifiés pour limiter le fardeau de la lecture, afin de prendre en compte les niveaux de compétence les plus faibles en compréhension de l'écrit dans les pays à revenu faible et moyen.

Volet de l'enquête portant sur les jeunes non scolarisés

20. En ajoutant PISA pour le développement Strand C aux volets A et B, le Sénégal étend encore davantage la population des jeunes âgés de 15 ans évalués, ce qui donne au pays une meilleure vision du niveau de compétences ainsi que des problématiques qui affectent l'ensemble de la population des jeunes âgés de 15 ans.

21. Le volet de l'évaluation portant sur les jeunes non scolarisés du PISA-D est administré sur tablette au domicile du jeune et dure 50 minutes. L'évaluation des compétences des adultes, enquête sur ordinateur développée par le Programme

de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) a servi de modèle. L'évaluation inclut un module de base d'une durée de douze minutes portant sur les compétences fondamentales en compréhension de l'écrit et en mathématiques, afin de s'assurer que les répondants disposent d'un niveau de compétence suffisant pour pouvoir procéder à l'évaluation complète. Un nombre minimum d'items auxquels les cibles doivent répondre correctement est défini. Ce nombre servira à déterminer la série d'items qui sera administrée aux répondants durant la deuxième phase de l'évaluation cognitive. La deuxième phase a été conçue pour durer moins de 30 minutes. Les répondants qui réussissent le module de base recevront au hasard l'un des 30 questionnaires destinés à évaluer leurs compétences en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Les répondants qui échouent seront redirigés vers une évaluation des compétences de base en lecture d'une durée de dix minutes (composantes de lecture).

22. L'inclusion des jeunes non scolarisés fait de l'enquête du PISA-D une évaluation unique en son genre, qui se distingue parmi les évaluations internationales de grande échelle. L'enquête du PISA-D explore les méthodologies et les instruments de collecte de données relatives aux jeunes non scolarisés participant à l'évaluation : i) pour mesurer leurs compétences, leurs aptitudes et leurs attributs non cognitifs et ii) pour obtenir des données plus concrètes sur le profil de ces adolescents, les raisons de leur non-scolarisation, ainsi que l'ampleur de l'exclusion, des inégalités et les différentes formes qu'elles peuvent prendre.

Questionnaires contextuels

22. Les instruments utilisés pour l'évaluation administrée dans le cadre scolaire et auprès des jeunes non scolarisés comprennent des questionnaires contextuels (élèves, chefs d'établissement et enseignants pour le Strand A ; jeunes et parents pour le Strand C) qui fournissent un contexte aux résultats de l'évaluation et une vision plus globale de la réussite scolaire. Les élèves répondent aux questionnaires après les épreuves lors de l'évaluation dans le cadre scolaire, alors que les répondants non scolarisés renseignent le questionnaire contextuel avant de passer les épreuves.

23. Les questionnaires contextuels tirent leurs items principaux de l'enquête du PISA afin de faciliter les comparaisons internationales, mais incluent également plusieurs items de l'enquête du PISA-D spécifiques, plus adaptés aux pays à revenu faible et moyen. Les nouveaux items répondent aux priorités politiques des pays participants au PISA-D. Les questionnaires contextuels du PISA-D élargissent également la mesure des ressources des élèves et des établissements au-delà des échelles élaborées dans le PISA afin de décrire avec précision les situations de pauvreté et de désavantage socio-économique ou l'inadéquation des bâtiments et de l'équipement tels qu'elles existent dans les pays en développement.

Renforcement des capacités

25. Le projet PISA-D a été mené par l'OCDE en partenariat avec le Sénégal et huit (8) autres pays : le Bhoutan, le Cambodge, l'Équateur, le Guatemala, le Honduras, le Panama, le Paraguay et la Zambie, mais finalement seuls sept (7) pays ont administré le test à leurs élèves.

1.3. Pourquoi le Sénégal participe-t-il au PISA-D ?

26. Une des raisons principales pour lesquelles le Sénégal a participé au PISA-D était que ses décideurs politiques souhaitent comparer la performance des élèves du pays aux niveaux de référence internationaux et aux autres pays rencontrant des défis similaires, aussi, identifier les facteurs liés à la sous-performance afin de les éliminer efficacement. En effet, la finalité d'une évaluation des apprentissages dans ce cadre scolaire, c'est de traquer les forces et les faiblesses des élèves et du système afin de pouvoir apporter les remédiations sur mesure. Les résultats du PISA-D contenus dans ce présent rapport fourniront aux décideurs politiques des données et des orientations pour déterminer les dispositions à mettre en œuvre afin d'améliorer le système éducatif au Sénégal. Ces données leur permettront également de garantir que les élèves sénégalais obtiendront les compétences nécessaires pour réussir dans le monde de demain, tel que défini dans le cadre de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation.

27. Tous les pays s'engagent à atteindre l'Objectif de développement durable (ODD) relatif à l'éducation pour que tous les enfants et les jeunes atteignent au moins les niveaux minimums de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques d'ici à 2030. Au Sénégal, il s'agit de faire en sorte que tous les jeunes citoyens disposent de connaissances, compétences et d'aptitudes nécessaires pour réaliser pleinement leur potentialité, participer à un monde de plus en plus interconnecté et mener une vie épanouissante.

28. Les priorités du gouvernement du Sénégal en matière de politiques éducatives se traduisent à travers la vision du plan de développement de l'éducation et de la formation

« Parachever les avancées vers un système éducatif performant et efficient, ancré sur la gouvernance inclusive, une déconcentration et une décentralisation achevées et où tous les exclus sont pris en compte ».

29. Ainsi, le Sénégal s'est engagé depuis près de deux décennies dans une série de réformes qui ont fini par changer l'orientation et la perspective du système éducatif scolaire. En effet, après le Programme décennal de l'éducation et de la formation PDEF (2000–2010) qui a permis de réussir l'accès en relevant de façon substantielle le taux brut de scolarisation, le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence {PAQUET (2012-2025)} vient compléter les efforts de développement en matière d'éducation en mettant l'accent sur la qualité, l'équité et la bonne gouvernance. Nombreuses sont les initiatives qui accompagnent ce programme pour doter le système d'une éducation de qualité.

L'introduction des langues nationales dans une phase pilote d'un sous-programme appelé « Lecture pour tous (LPT) » permet aux élèves, aux premières heures de leur apprentissage, de se doter d'un outil de découverte de la connaissance et des compétences sans beaucoup de difficultés en compréhension. Cependant, un tel programme démarre à l'élémentaire et ne peut avoir des effets sur les jeunes de 15 ans que dans 10 ans.

L'institutionnalisation du cycle fondamental avec une obligation scolaire de 6 ans, en réduisant drastiquement le renvoi précoce de l'école et les redoublements abusifs, promeut les élèves à des échelons supérieurs sans pour autant s'assurer du niveau de ces derniers.

L'accompagnement et l'assistance des écoles et des établissements dans le cadre du Programme d'Amélioration de qualité et de l'équité dans l'éducation de base (PAQEEB) ont permis aux établissements scolaires de disposer d'un projet d'établissement financé et géré par des comités de gestion.

Les réformes intervenues dans les curricula des classes de l'enseignement moyen accordant plus de place aux disciplines scientifiques permettent de les valoriser davantage.

30. Les Objectifs de Développement Durable (ODD) pour l'Éducation mettent l'accent sur l'équité et l'inclusion de tous. En intégrant la composante sur les jeunes non-scolarisés ou largement en dehors du parcours scolaire typique de PISA-D (Strand C), le Sénégal s'implique dans la démarche d'inclusion d'une population habituellement exclue des résultats PISA. C'est principalement pour cette raison que le Sénégal a également participé à la composante du PISA-D portant sur les jeunes non-scolarisés. Dans certaines zones du Sénégal, la proportion de jeunes de 15 ans non-scolarisés ou largement en dehors du parcours scolaire typique non-éligible à l'enquête PISA-D pour jeunes scolarisés (Strand AB), administrée à l'école, est importante. En plus de donner des informations complémentaires sur les connaissances, les compétences et les caractéristiques non cognitives des jeunes non-scolarisés, les décideurs politiques du Sénégal cherchent également à mieux comprendre les obstacles à la scolarisation et les facteurs pouvant nuire à la progression des élèves au cours de leur cursus scolaire, des informations importantes pour soutenir l'ODD relatif à l'éducation et aider le Sénégal à mettre au point des politiques et des programmes d'éducation plus inclusifs. Outre les données sur les compétences et les capacités non-cognitives des élèves de 15 ans, PISA-D donne aux décideurs politiques une clé de comparaison entre les compétences des jeunes non-scolarisés et celles de leurs pairs scolarisés.

1.4. Rapports sur les résultats

31. Les résultats des strands A/B et C sont publiés dans cette 2e version du rapport national qui a été produit au Sénégal en collaboration avec l'OCDE. Dans le cadre du processus de production desdits rapports, l'OCDE et ses contractants ont fourni des ressources au Sénégal afin de renforcer ses capacités d'analyse des données, d'interprétation des résultats de l'enquête du PISA, de rédaction de rapports et de production de supports de communication personnalisés en vue de soutenir la diffusion des résultats de l'enquête et des messages stratégiques.

Ce rapport national et les autres supports de communication présentent les résultats du Sénégal rapportés aux résultats des pays qui ont participé au PISA 2015 et au PISA-D. Ils incluent des analyses et informations pertinentes fondées sur les priorités stratégiques du Sénégal. Ce rapport constitue une synthèse des principaux résultats et analyses destinée à initier un débat constructif sur le progrès

en s'appuyant sur des données existantes provenant de sources nationales, régionales ou internationales, et en enrichissant à son tour les données en question. Ce rapport national est l'aboutissement d'un engagement et d'une stratégie de communication mise en œuvre par le Sénégal au cours des trois dernières années. Cette stratégie visait à inclure à l'enquête des intervenants clés au Sénégal et à discuter des résultats et des implications pour la stratégie. Parmi ces intervenants figurent des élèves, des parents, des enseignants, des syndicats d'enseignants, des chefs d'établissement, ainsi que des représentants du monde universitaire, de la société civile, des médias, du pouvoir central et des pouvoirs locaux.

33. Ce rapport national est publié en conjonction avec la série de données du PISA-D intégrale et avec un outil Internet interactif permettant d'explorer cette série de données. Ces produits sont librement accessibles sur le site Web de l'OCDE (www.oecd.org/pisa) afin de permettre à toutes les parties prenantes, et notamment aux chercheurs indépendants, de mener leurs propres analyses et de participer à un dialogue politique à des fins d'amélioration de l'éducation.

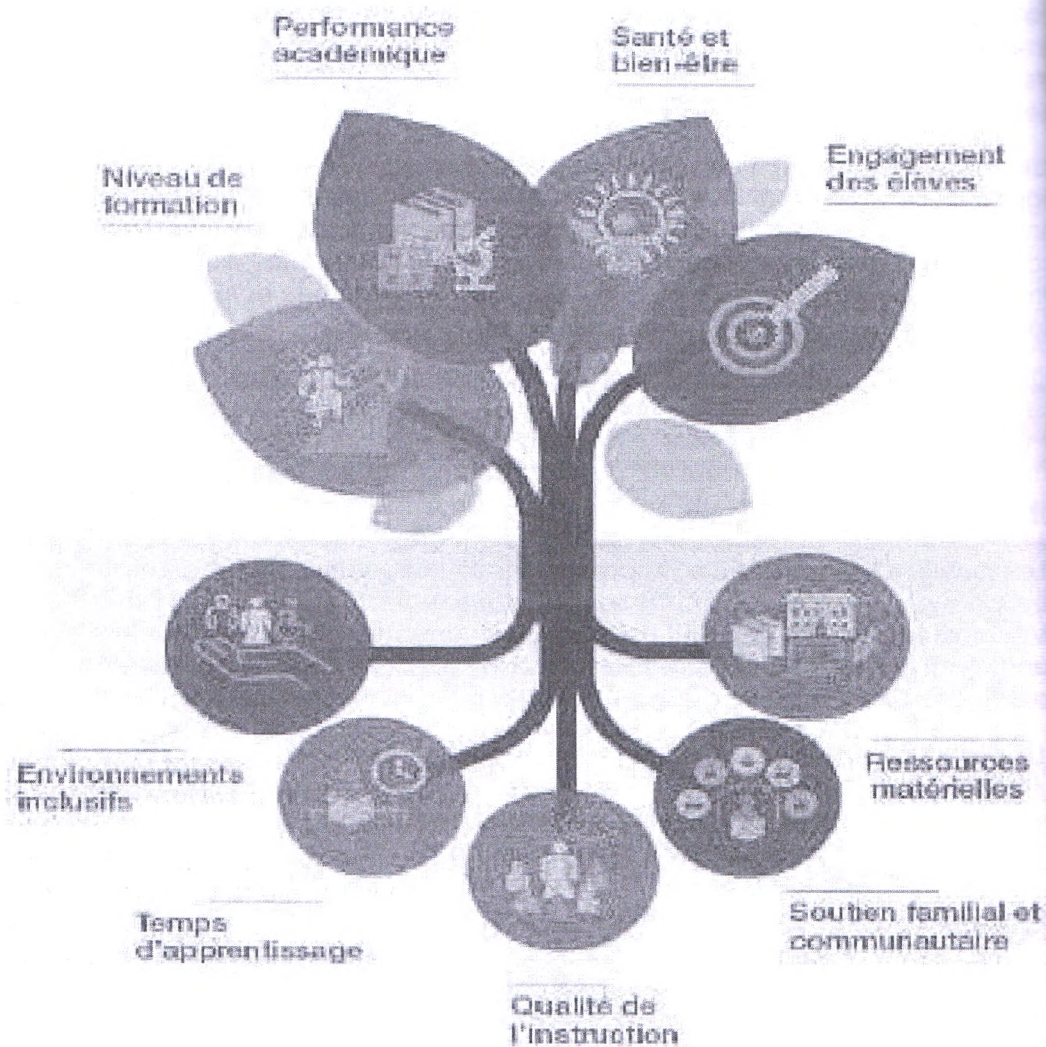
1.5. Cadre du rapport national du Sénégal

1.5.1. Le cadre analytique

34. Le PISA-D utilise le modèle de prospérité de l'éducation (Willms, 2015) comme cadre analytique global, tout en tenant compte des objectifs de l'enquête du PISA-D, des enseignements des précédentes enquêtes du PISA et d'autres études internationales, des recommandations des travaux de recherche qui ont été réalisés, ainsi que des priorités des pays participants.

35. La prospérité de l'éducation est une approche centrée sur le parcours de vie qui identifie une série de résultats, dits de « prospérité », pour les six stades du développement, de la conception à l'adolescence, et une série de facteurs familiaux, institutionnels et sociaux, appelés « fondements de la réussite », qui déterminent ces résultats. Appliqués à l'enquête du PISA-D, les résultats et fondements pertinents correspondent à la cinquième phase du cadre pour la « Prospérité de l'éducation », soit la fin de l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (autrement dit, les élèves âgés de 10 à 15 ans). Les quatre (4) résultats de prospérité à ce stade sont le niveau de formation, la performance académique, la santé et le bien-être, ainsi que les comportements généraux vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage. Le modèle identifie également cinq Fondements de la réussite : les environnements inclusifs, la qualité de l'instruction, le temps d'apprentissage, les ressources matérielles des établissements scolaires, et le soutien familial et communautaire. Ces éléments du cadre sont indiqués en graphique 1.1.

Graphique 1.1. Cadre analytique du PISA-D



36. Ce rapport est organisé en fonction du cadre présenté plus haut. Il distingue quatre (4^o) résultats centraux de l'éducation à l'âge de 15 ans : le niveau de formation ; la réussite dans des matières clés ; l'état de santé subjectif et le bien-être ; ainsi que les comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage.

37. En se servant de la mesure des compétences fournie par les épreuves du PISA-D, ce rapport évalue de façon rigoureuse les apprentissages des jeunes de 15 ans élèves. Cette mesure se base sur les cadres d'évaluation de la compréhension de l'écrit, des mathématiques et de la culture scientifique du PISA qui ont été améliorés

afin de donner des informations plus détaillées sur les connaissances et les compétences fondamentales dans chaque discipline. Ce lien avec les échelles du PISA rend les résultats comparables à ceux des études du PISA internationales. En outre, les informations recueillies pour les opérations d'échantillonnage dans le PISA offrent des indicateurs comparatifs sur le niveau de formation des jeunes de 15 ans dans les pays participants. Enfin, les déclarations des répondants aux questionnaires vont servir à indiquer l'état de santé et le niveau de bien-être des élèves, ainsi que leur niveau d'engagement vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage. 38. Le cadre sous-jacent identifie également, sur la base des recherches internationales, les principaux aspects de l'environnement scolaire, familial et communautaire et les ressources éducatives importantes qui sont fortement corrélées à la réussite scolaire. Ces facteurs sont considérés comme les fondements de la réussite dans tous les systèmes d'éducation. La présence de ces ressources et caractéristiques de l'environnement d'apprentissage dans la vie des élèves de 15 ans est mesurée par des questionnaires administrés aux élèves et aux enfants participants, mais aussi par les informations recueillies auprès des enseignants, des chefs d'établissement et des sources nationales d'informations statistiques.

Qualité, caractère inclusif et justice de l'éducation

39. Le cadre accorde une grande importance aux notions d'égalité et d'équité. Selon celui-ci, l'égalité renvoie aux différences de résultats scolaires entre des sous-groupes de la population, et l'équité, à des différences d'accès aux ressources et aux processus d'apprentissage qui influent sur les résultats scolaires entre des sous-groupes de la population.

40. En particulier, les résultats, ressources et opportunités de l'éducation sont systématiquement comparés non seulement aux autres pays à l'échelon international, mais aussi à l'intérieur des frontières du Sénégal en ce qui concerne cinq (5) facteurs démographiques d'évaluation de l'égalité et de l'équité : le sexe (garçons/filles), le désavantage socio-économique, notamment la pauvreté, le handicap, le statut de langue, indiqué par la langue parlée à la maison et le statut urbain/rural indiqué par l'emplacement de l'établissement. Les informations liées au sexe et au statut urbain/rural sont recueillies à la fois pendant les opérations d'échantillonnage et dans les questionnaires et sont donc disponibles pour tous les élèves, alors que les autres caractéristiques de base sont indiquées par les élèves eux-mêmes dans les questionnaires.

41. L'équité a un rapport avec la justice. Un système éducatif juste limite le plus possible les effets liés à la situation personnelle et sociale d'un individu qu'il ne peut pas maîtriser (comme le sexe, l'origine ethnique ou le milieu familial) sur les possibilités d'acquérir une éducation de qualité et, pour finir, sur les résultats qu'il ou elle peut potentiellement atteindre (Roemer et Trannoy, 2016[2]). Dans ce rapport, l'équité dans l'éducation est abordée par rapport à l'existence de cinq (5) fondements clés de la réussite : les environnements inclusifs, la qualité de l'instruction, le temps d'apprentissage, les ressources matérielles et le soutien familial et communautaire.

42. L'équité a également un rapport avec l'inclusion. Par environnements inclusifs, on entend les classes, les établissements et les communautés qui valorisent et favorisent l'inclusion. « L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par

une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants { Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2005}. Un système d'éducation inclusif garantit que tous les jeunes atteignent au moins le niveau minimum de formation, de réussite, de bien-être et d'engagement nécessaires pour participer à la société. Si les obstacles au niveau de la formation, à la réussite et à la santé ne proviennent pas forcément des institutions de l'éducation, faire de l'inclusion une priorité implique que les politiques d'éducation aplanissent ces obstacles afin que les enfants puissent chercher à réaliser ce qui compte pour eux dans la vie (Sen, 1999[1]).

43. L'égalité et l'équité ne sont pas un attribut des élèves ou des établissements, mais du système, et c'est en comparant les pays confrontés à des situations similaires que l'on peut mieux les mesurer. Par conséquent, les évaluations internationales de grande échelle présentent un avantage unique en évaluant les niveaux d'équité dans l'éducation. Le cadre d'analyse des résultats du PISA-D à travers le prisme de la qualité, de l'égalité et de l'équité établit une correspondance directe entre le PISA et les Objectifs du développement durable (ODD) adoptés par les Nations unies en septembre 2015. L'Objectif 4 des ODD vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et [à] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Des cibles et indicateurs plus spécifiques définissent ce que les pays doivent réaliser d'ici à 2030 ; par exemple, la première cible (cible 4.1) exhorte les pays à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage utile. »

1.5.2. Structure du rapport national

44. Le reste du rapport est structuré comme suit :

Les chapitres 2 et 3 abordent les résultats d'apprentissage à l'âge de 15 ans au Sénégal. Pour chaque résultat, le niveau moyen, mais aussi la variation des résultats y compris la prévalence de jeunes vulnérables, les inégalités entre les groupes d'élèves et des ressources familiales du foyer seront analysées. Ces résultats sont également abordés à la lumière des conclusions portant sur les jeunes non-scolarisés ou largement en dehors du parcours scolaire typique.

Les chapitres 4 et 5 indiquent si les fondements de la réussite sont présents au Sénégal et dans tous les établissements, en d'autres termes, le contexte créé par la salle de classe au sens large, l'établissement et la société (environnement d'apprentissage) favorise l'obtention de bons résultats par tous les élèves (chapitre 4) et les ressources investies dans l'éducation, et les ressources matérielles des établissements en particulier, créent de bonnes conditions d'apprentissage (chapitre 5).

Ces chapitres abordent également les barrières à la scolarisation et certaines causes de décrochage scolaire.

Le dernier chapitre (chapitre 6) résume les conclusions du PISA-D pour les jeunes scolarisés et non-scolarisés ou largement au dehors du parcours scolaire typique, établit une correspondance entre ces conclusions et l'ensemble plus large d'informations sur l'efficacité et la performance des interventions politiques. Les résultats sont présentés dans une optique de comparaison afin de susciter un débat concret sur les réformes politiques à mener en matière d'éducation.

Dans les dernières sections de ce chapitre, nous ouvrirons une discussion sur les résultats du Sénégal à PISA-D pour les jeunes scolarisés (Strand AB) et pour les jeunes non-scolarisés (Strand C), à partir d'une comparaison entre la scolarisation des jeunes de 15 ans au Sénégal et leur réussite scolaire, en étant particulièrement attentif à si les élèves sont restés dans la classe qui correspond à leur âge. La discussion concernant le niveau de scolarisation et la réussite scolaire fournit les fondements essentiels à la section centrale de ce chapitre, qui s'attache à comparer le niveau des élèves en Lecture, Mathématiques et Sciences au Sénégal avec les résultats des pays participants comparables. Les débats autour des résultats de PISA-D pour les jeunes non-scolarisés (Strand C) sont également mobilisés à chaque section et soulignent, notamment, le niveau de connaissance et de compétences de ce groupe vulnérable, en comparaison avec les résultats des jeunes de 15 ans scolarisés au Sénégal. La dernière section présente les principaux indicateurs d'inégalités, qui portent principalement sur les inégalités socio-économiques, le genre, la langue parlée au domicile, l'environnement rural ou urbain, et public ou privé.

Références

Roemer, J., & Trannoy, A. (2016), "Equality of Opportunity: Theory and Measurement", *Journal of*

Economic Literature, 54(4), 1288-1332. doi:10.1257/jel.20151206.

Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

Willms, J. (2015), *Educational Prosperity*, Fredericton: The Learning Bar Inc.

2

**Performances scolaire des
jeunes de 15 ans au Sénégal**



L'indice socioéconomique, social et culturel permet, entre autres, d'identifier les élèves et établissements favorisés et défavorisés dans chaque pays. Il est dérivé de plusieurs variables relatives au milieu familial des élèves : le niveau d'instruction des parents, leur profession ainsi que la possession de certains biens matériels indiquant la richesse matérielle du ménage. Plus de la moitié des élèves évalués par PISA-D au Sénégal se situent dans les 20 % les moins élevés à l'échelle internationale.



L'indice de couverture s'obtient en divisant le nombre d'élèves représentés par l'échantillon de PISA-D, par le nombre total de jeunes de 15 ans. La couverture du Sénégal, qui a atteint 29 %, se démarque de la moyenne de PISA-D, qui est de 42,6 %. En supposant que la population totale d'élèves de 15 ans se compose pour moitié de filles et pour moitié de garçons, le chiffre relatif aux garçons était de 27 %, et celui relatif aux filles, de 31 %.



En compréhension de l'écrit, le seuil de compétences cherche à déterminer la capacité des élèves à lire des textes simples et familiers et de les comprendre littéralement, mais aussi, même en l'absence d'orientations précises, relier plusieurs informations, formuler des conclusions qui vont au-delà des informations indiquées de façon explicite... au Sénégal, 9 % des élèves ont atteint ce seuil.

En mathématiques, le seuil de compétences correspond au niveau auquel les élèves peuvent non seulement appliquer des procédures de routine dans des situations où toutes les instructions leur sont communiquées, mais aussi interpréter et déterminer comment une situation (simple) peut être représentée mathématiquement. 8 % des élèves ont atteint ce seuil au Sénégal.

Dans les pays de l'OCDE, 15,7 % des élèves atteignent le niveau 1a en sciences, et seuls 5,5 % ne parviennent pas à ce niveau. Au Sénégal, en revanche, 24,7 % se situent au niveau 1a et 71,1 % sont en dessous de ce niveau. Le seuil moyen est atteint par 4,2 % des élèves.



Le Sénégal, à l'image de tous les pays de PISA-D, réalise une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines ; les performances des élèves sont relativement proches (306 en compréhension de l'écrit, 304 en mathématiques, 309 en sciences). Le niveau 1b représente le niveau modal de compétence en compréhension de l'écrit avec 41,7 % des élèves ayant participé au test. Le pourcentage d'élèves qui ne sont même pas en mesure d'atteindre le niveau 1b est de 27,3 %.



Au Sénégal, 2,1 % des élèves de 15 ans ont affiché des niveaux de connaissances et de compétences au-dessus du niveau 3 en compréhension de l'écrit, 1,9 % en mathématiques et 0,5 % en sciences.

L'absence de différence de performance entre filles et garçons en lecture et en sciences constitue une singularité du Sénégal ; unique dans le contexte international. Les écoles privées représentant 13 % des élèves de 15 ans, et leur score moyen en compréhension de l'écrit (353 points) est significativement supérieur à celui des élèves fréquentant les écoles publiques.



Au Sénégal, nous pouvons percevoir une différence significative entre la performance des élèves inscrits dans des établissements urbains ou ruraux en compréhension de l'écrit avec un écart de 29 points (24 points après prise en compte des différences de ressources familiales), c'est-à-dire l'équivalent d'environ une année de cours. Cette situation est cependant moins accentuée au Sénégal que dans tous les autres pays qui ont participé au PISA-D, où l'écart moyen est de 42 points.

2. Performance et niveaux de formation des jeunes de 15 ans au Sénégal

Ce chapitre étudie les résultats de l'enquête du PISA-D au Sénégal après une présentation sommaire du cadre d'évaluation. Il analyse les effectifs de jeunes de quinze ans, leurs niveaux de formation et leurs performances en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Cette partie fournit également des informations contextuelles importantes pour mieux comprendre les performances réalisées par les élèves et permet de comparer la performance du Sénégal à celles des autres pays ayant participé au PISA-D ou au PISA 2015. Ce chapitre met aussi l'accent sur les facteurs de l'échec scolaire et tout particulièrement le rôle joué par le redoublement.

Ainsi, le deuxième chapitre du rapport présente d'abord les résultats de l'enquête, notamment les niveaux de performance pour chaque domaine, ensuite se penche sur les principaux indicateurs d'inclusion, avant de fournir un éclairage particulier sur les disparités socio-économiques et les inégalités entre les sexes ainsi que sur les écarts de performance entre les établissements et entre les zones urbaines et rurales.

45. Doter les citoyens de connaissances et de compétences nécessaires pour réaliser et valoriser leur plein potentiel, participer à un monde toujours plus interconnecté et enfin, convertir leurs meilleures compétences en vies plus épanouissantes constituent une préoccupation majeure pour les décideurs politiques non seulement au Sénégal, mais aussi dans le monde entier. Les mesures des compétences des élèves incluses dans le PISA et le PISA-D ont été développées dans le but de suivre les avancées des différents pays vers ces objectifs.

46. Les compétences exigées et les contextes dans lesquels elles sont appliquées évoluent rapidement. C'est pourquoi le PISA revoit les définitions et les cadres conceptuels servant de base à chacune de ses mesures des compétences tous les neuf (9) ans, afin de s'assurer qu'ils restent valables et orientés vers l'avenir (voir l'Encadré 2.1). En accordant une attention particulière à la nature changeante de nos sociétés, le PISA invite les professionnels de l'éducation et les décideurs politiques à envisager la qualité de l'éducation comme une cible mouvante que l'on ne peut considérer comme atteinte une fois pour toutes. Comme dans les précédentes enquêtes du PISA, les cadres d'évaluation des domaines cognitifs et le cadre conceptuel des questionnaires de l'enquête du PISA-D ont été réexaminés et mis à jour par un réseau d'experts internationaux qui connaissent déjà le PISA, les domaines pertinents et les contextes propres aux pays à revenu faible et moyen.

47. Le PISA-D rassemble les versions des cadres d'évaluation du PISA de la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique (basées sur les cadres d'évaluation du PISA 2012 et du PISA 2015), mais élargit ces cadres afin d'offrir des mesures plus pertinentes au Sénégal et à un grand nombre de pays à revenu faible et moyen. À cette fin, il est nécessaire de détailler davantage la description des compétences des élèves plus vulnérables, c'est-à-dire ceux qui enregistrent les plus bas niveaux de performance. Cela signifie qu'il faut également ajouter des items qui permettront d'analyser ces compétences de manière plus détaillée. Toutefois, la pertinence de l'enquête du PISA-D dépend aussi de sa

comparabilité avec les résultats de l'enquête du PISA à l'échelle internationale : les instruments permettent ainsi aux élèves du Sénégal de démontrer leurs différents niveaux de compétences dans l'évaluation du PISA.

Encadré 2.1. Que mesure le PISA-D ?

Chaque cycle de l'enquête du PISA mesure les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Le PISA-D traite ces trois domaines de manière égale, à la différence de l'enquête du PISA, où l'accent est mis sur l'un des domaines à chaque évaluation.

Les cadres relatifs aux trois domaines mettent en évidence la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des situations de la vie réelle : les élèves doivent apporter la preuve de leur capacité à analyser, à mener un raisonnement et à communiquer de manière efficace quand ils identifient, interprètent et résolvent des problèmes dans un éventail de situations diverses. Les grandes définitions des domaines d'évaluation de l'enquête du PISA-D sont les mêmes que celles utilisées dans l'enquête du PISA 2015 :

La compréhension de l'écrit se définit de la manière suivante : comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.

La culture mathématique renvoie à la capacité des individus de formuler, d'employer et d'interpréter les mathématiques dans un éventail de contextes, de se livrer à un raisonnement mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Elle aide les individus

à comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à se comporter en citoyens constructifs, engagés et réfléchis, c'est-à-dire à poser des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause.

La culture scientifique renvoie à la capacité des individus de s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis. Les individus cultivés sur le plan scientifique sont prêts à s'engager dans des raisonnements sensés à propos de la science et de la technologie, et doivent pour ce faire utiliser les compétences suivantes : expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et analyser des recherches scientifiques, et interpréter des données et des faits de manière scientifique.

La compétence des élèves dans chaque domaine peut être interprétée en fonction de différents niveaux de compétences, le niveau 6 étant le niveau le plus élevé des échelles du PISA et le niveau 1, inférieur étant le niveau le moins élevé. Le niveau 2 est significatif, car il correspond au seuil de compétences à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société.

Les instruments du PISA-D comprennent plus d'items de niveau 2 et de niveau inférieur que l'enquête du PISA elle-même, ce qui permet d'obtenir un tableau à la fois plus large et plus précis des connaissances des élèves de 15 ans et de leurs compétences à ces niveaux de performance inférieurs. Les instruments de l'enquête du PISA-D agrandissent l'extrémité inférieure des échelles en ajoutant de nouveaux niveaux de compétences inférieurs au niveau 2 :

En compréhension de l'écrit, le niveau 1c est un nouveau niveau de compétence qui correspond aux processus élémentaires, comme la compréhension littérale d'une phrase et d'un passage.

En mathématiques, le niveau 1 a été renommé « niveau 1a » et deux niveaux de compétences, le « niveau 1b » et le « niveau 1c », basés en grande partie sur les nouveaux items du PISA-D, ont été ajoutés au bas de l'échelle pour mieux mesurer les processus de base, tels que réaliser un calcul simple et choisir la stratégie adéquate dans une liste.

Source : OCDE, 2017a.

48. Le PISA-D offre bien plus qu'une simple évaluation de la qualité de l'apprentissage des élèves. En effet, elle sélectionne les participants qui passent les évaluations en recourant à des procédures d'échantillonnage scientifiques, d'abord en choisissant les établissements participants, puis les élèves au sein de ces établissements. Afin d'être considéré comme éligibles au PISA-D et ajoutés aux formulaires d'échantillonnage, les jeunes de 15 ans doivent par conséquent être scolarisés. Les normes du PISA-D réduisent encore la population cible aux élèves inscrits au minimum en septième année d'études. Les informations collectées par le PISA-D pour ses opérations d'échantillonnage fournissent par conséquent des indicateurs comparatifs sur le niveau de formation atteint par les jeunes de 15 ans dans les pays participants.

49. De surcroît, les indicateurs du PISA-D peuvent également servir à évaluer l'égalité des résultats et l'équité au niveau de la fourniture de ressources humaines et matérielles en utilisant les riches informations disponibles dans la base de données du PISA-D sur les données contextuelles des élèves, notamment leur sexe, leur milieu socio-économique, leur milieu de vie (rural ou urbain) et leur handicap éventuel. On peut comparer les écarts en ce qui concerne l'égalité et l'équité entre les pays. Le PISA a réalisé de grands efforts pour créer un indicateur comparable au milieu socio-économique, connu sous le nom de l'indice PISA de statut économique social et culturel (voir l'Encadré 2.2) qui a été étendu pour le PISA-D et a servi à analyser les données issues de l'enquête du PISA-D pour le Sénégal.

50. La population ciblée par PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C) regroupe les jeunes de 14 à 16 ans, déscolarisés, ou scolarisés en grade 6 ou en-dessous. Les données collectées par PISA-D pour l'échantillonnage fournissent également des informations sur les jeunes de 15 ans dans les autres pays participant à l'enquête. Par ailleurs, les indicateurs obtenus via PISA-D pour jeunes scolarisés (Strand AB) et PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C) peuvent être mobilisés pour évaluer l'égalité face à la réussite scolaire, ainsi que l'équité de la provision des ressources humaines et matérielles. La base de données inclut des informations sur les caractéristiques des étudiants, tel que le genre, le statut socio-économique, la localisation (rural ou urbain), le fait d'être ou non issu de l'immigration ou d'un groupe linguistique minoritaire, ou d'être handicapé. Les différences en termes d'inégalités et d'équité peuvent également être comparées au niveau international. PISA s'est attaché à construire un indicateur qui rend possible les comparaisons internationales, appelé l'indice PISA de statut économique, social et culturel (voir Box 2.2), qui a été mobilisé dans l'analyse des résultats de PISA-D du Sénégal.

50. La population ciblée par PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C) regroupe

les jeunes de 14 à 16 ans, déscolarisés, ou scolarisés en grade 6 ou en-dessous. Les données collectées par PISA-D pour l'échantillonnage fournissent également des informations sur les jeunes de 15 ans dans les autres pays participant à l'enquête. Par ailleurs, les indicateurs obtenus via PISA-D pour jeunes scolarisés (Strand AB) et PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C) peuvent être mobilisés pour évaluer l'égalité face à la réussite scolaire, ainsi que l'équité de la provision des ressources humaines et matérielles. La base de données inclut des informations sur les caractéristiques des étudiants, tel que le genre, le statut socio-économique, la localisation (rural ou urbain), le fait d'être ou non issu de l'immigration ou d'un groupe linguistique minoritaire, ou d'être handicapé. Les différences en termes d'inégalités et d'équité peuvent également être comparées au niveau international. PISA s'est attaché à construire un indicateur qui rend possible les comparaisons internationales, appelé l'indice PISA de statut économique, social et culturel (voir Box 2.2), qui a été mobilisé dans l'analyse des résultats de PISA-D du Sénégal

Encadré 2.2. Définition du milieu socio-économique dans le PISA et le PISA-D

Le milieu socio-économique est un vaste concept. L'enquête du PISA évalue le milieu socio-économique des élèves au moyen de l'indice PISA de Statut économique, social et culturel (SESC), qui est dérivé de plusieurs variables relatives au milieu familial des élèves : le niveau d'éducation des parents et leur profession, la possession de certains biens matériels indiquant la richesse matérielle du ménage, ainsi que le nombre de livres et d'autres ressources éducatives dont la famille dispose à la maison. L'indice PISA de SESC est un score composite dérivé de ces indicateurs. Il est composé de manière à permettre une comparaison internationale.

L'indice SESC permet d'identifier les élèves et établissements favorisés et défavorisés dans chaque pays. Dans ce rapport, les élèves sont considérés comme étant socio-économiquement favorisés s'ils font partie des 25% d'élèves enregistrant les valeurs les plus élevées de l'indice SESC dans leur pays ou économie ; les élèves sont jugés comme étant défavorisés sur le plan socio-économique si les valeurs qu'ils enregistrent à l'indice SESC se situent dans les 25% les moins élevés de leur pays ou économie. En suivant la même logique, les établissements sont classés comme favorisés, défavorisés ou dans la moyenne sur le plan socio-économique au sein de chaque pays ou économie sur la base des valeurs moyennes de leurs élèves à l'indice SESC.

L'indice SESC permet également d'identifier les élèves favorisés et défavorisés selon les normes internationales. En plaçant tous les élèves sur le même continuum SESC, on peut comparer la situation des élèves disposant des mêmes ressources économiques, sociales et culturelles entre les pays. Par exemple, plus de la moitié des élèves évalués par le PISA au Sénégal se situent dans les 20% les moins élevés à l'échelle internationale (OCDE, 2016 a : p. 219).

L'indice SESC utilisé dans le PISA-D élargit l'indice PISA afin de rendre compte des niveaux moins élevés de formation, de revenu ou de richesse que l'on retrouve généralement chez la majorité des élèves des pays à revenu faible et moyen, tout en maintenant une correspondance avec l'évaluation du PISA. Les questionnaires de l'enquête du PISA-D comportent d'anciennes questions de l'enquête du PISA qui évaluent le plus haut niveau de formation atteint par les parents, le statut professionnel le plus élevé des parents, ainsi qu'une liste des biens matériels qui

a été adaptée aux pays à revenu faible et moyen. Les questionnaires intègrent, outre de nouvelles questions destinées à rendre compte de l'expérience des jeunes vivant dans la pauvreté.

Source : OCDE, 2016a ; OCDE, 2017a.

50. L'analyse des résultats de l'enquête du PISA-D menée au Sénégal présentée dans les sections restantes de ce chapitre commence par comparer les effectifs d'élèves de 15 ans au Sénégal et leur niveau de formation, en portant une attention particulière à la question de savoir si les élèves ont suivi une scolarité sans retard en fonction de leur âge. Cette analyse fournit des informations contextuelles importantes pour la principale section de ce chapitre, qui compare la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences au Sénégal, à celle d'autres pays. La dernière section présente les principaux indicateurs de l'égalité en se focalisant sur les disparités socio-économiques, entre les sexes et entre les zones urbaines et rurales.

2.1. Effectifs et niveau de formation à l'âge de 15 ans : une perspective du PISA-D

2.1.1. Quel pourcentage d'élèves sénégalais de 15 ans l'échantillon du PISA-D représente-t-il ?

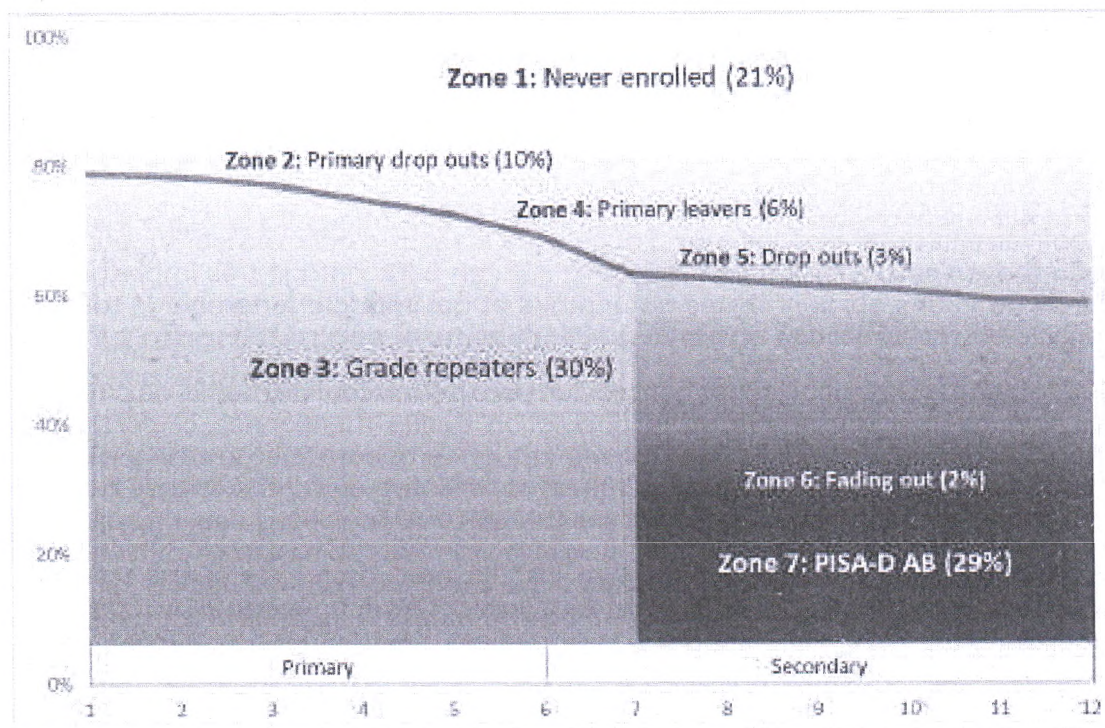
51. Comme dans le PISA, lors de la sélection des établissements et des élèves qui devaient passer les épreuves, les jeunes de 15 ans du pays n'ont pas tous été inclus dans les listes d'où sont issus les participants. Comme nous l'avons mentionné plus haut, en plus d'être nés en 2002, les jeunes de 15 ans devaient non seulement être scolarisés au moment des épreuves, mais de surcroît être inscrits au moins en 7^e année pour participer au PISA-D.

52. Le Graphique 2.3 ci-dessous indique la couverture de la population de jeunes de 15 ans au Sénégal qui en résulte, par rapport à la moyenne de l'OCDE et aux pays qui ont participé au PISA-D. Ce nombre, connu comme l'indice de couverture (OCDE, 2017 b), s'obtient en divisant le nombre d'élèves représentés par l'échantillon du PISA-D (élèves participants, pondérés de leur poids d'échantillonnage), par le nombre total de jeunes de

15 ans estimé à partir de projections démographiques. La couverture du Sénégal, qui a atteint 29%, se démarque de la moyenne du PISA-D, qui est de 42.6%. Alors qu'un petit pourcentage d'élèves inscrits en 7^e année et dans les années supérieures peuvent être exclus du PISA et du PISA-D parce qu'ils souffrent d'un handicap, vivent dans un endroit isolé, ou affichent une maîtrise limitée de la langue de l'évaluation, le pourcentage le plus élevé de jeunes de 15 ans non couverts est constitué d'enfants non scolarisés, ou qui sont restés scolarisés en primaire. Ces enfants sont ciblés par l'évaluation hors du cadre scolaire du PISA-D.

2.1.2. PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C) – zones d'exclusion

83. 53. Au Sénégal, 18% des jeunes de 15 ans ne sont pas scolarisés dans la classe correspondant à leur âge, et sont par conséquent exclus de la population ciblée par PISA-D pour jeunes scolarisés (Strand AB). La plupart des jeunes de 15 ans non-couverts par l'enquête sont constitués des jeunes non-scolarisés, ou qui sont restés en classe de primaire, et sont donc la population que cible l'enquête PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C).



Source: PISA-D Database

54. Le graphique ci-dessus présente le modèle des zones d'exclusion (zone 1 à 6) et d'inclusion (zone 7).

86. Cette population exclue, constituant la cible du strand C, comprend les jeunes de 15 ans qui :

- n'ont jamais été scolarisés (zone 1) représentant 21%
- ont été déscolarisés à un niveau d'étude inférieur au grade 7 ou 6e secondaire (zone 2) représentant 10%
- sont scolarisés en grade 6 ou CM2 ou en dessous (zone 3) représentant 30%
- ont décroché à la fin du primaire (zone 4) représentant de 6%

- ont décroché au moyen secondaire (zone 5) représentant 3%
- sont scolarisés en grade 7 ou au-dessus, mais sont souvent absents (zone 5) représentant 2%.

55. Il convient de noter que dans le Graphique 2.3, les jeunes de 15 ans qui sont scolarisés dans la classe correspondant à leur âge, et donc couverts par PISA-D pour jeunes scolarisés (Strand AB), sont regroupés dans la catégorie « zone d'inclusion » et représentent 29% des 15 ans. Les élèves de la zone 6 sont scolarisés dans les classes ciblées par PISA-D pour jeunes scolarisés, mais ne sont pas pris en compte par l'enquête en raison d'un absentéisme trop important. Dans PISA-D pour jeunes scolarisés (Strand AB), les élèves ont été interrogés sur leur nombre d'absences non justifiées durant la semaine précédant le test.

56. Par ailleurs, il est à souligner l'importante proportion de la cible du strand C pour un système qui s'est fixé des objectifs d'une éducation de base de qualité pour tous. En effet, 40% (zones 1, 2, 4 et 5) des jeunes de 15 ans ne sont pas scolarisés au moment de l'enquête dont 21% (zone 1) n'ont jamais été scolarisés et 19% (zones 2 et 5) ayant décroché au primaire ou au moyen secondaire. Ces résultats affectent négativement aussi bien les taux d'accès que les taux d'achèvement du primaire et du moyen secondaire. Il faut ajouter à cela un pourcentage très important de jeunes de 15 ans qui sont restés au primaire et qui impacte fortement le taux de transition de l'élémentaire au moyen secondaire.

57. L'enquête PISA-D pour jeunes non-scolarisés a permis tout de même, de collecter des données sur l'ensemble de la population exclue mentionnée ci-dessus. La population exclue est catégorisée dans ce rapport en accord avec la catégorisation utilisée par l'initiative CREATE (Lewin, 2007a) et l'initiative de l'UNESCO et de l'UNICEF pour les enfants et jeunes non-scolarisés (UNICEF, 2014).

58. Hormis le petit pourcentage d'élèves inscrits, mais exclus, les écarts entre les nombres d'inscrits provenant des registres officiels et les données du PISA-D peuvent avoir plusieurs origines différentes. Ces exemples l'attestent : 1) des différences en ce qui concerne les méthodes utilisées pour recueillir les informations (par exemple en demandant aux établissements un nombre global ou une liste détaillée d'élèves) ; 2) des différences de conception de l'âge cible ; et 3) des moments différents de collecte des informations (le PISA-D demande la liste des élèves environ un mois avant l'évaluation ; les données administratives indiquent parfois le nombre d'inscrits au début de l'année scolaire).

59. Récemment, le Sénégal a étoffé ses effectifs dans l'enseignement moyen. Plusieurs facteurs ont contribué à cette augmentation tout en diminuant les barrières sociales, économiques ou institutionnelles qui excluaient un large pourcentage de jeunes de 15 ans de l'école. Le passage à grande échelle des élèves du cycle élémentaire au cycle moyen grâce à l'obligation scolaire de dix ans, la mise en place de plusieurs collèges de proximité jusque dans les villages les plus reculés, le financement des projets d'établissement, les initiatives d'enrôlement menées par le Ministère de l'éducation et la gestion de proximité ont tous contribué à booster les effectifs dans le moyen. Le Sénégal a relevé l'âge de fin de la scolarité obligatoire à 16 ans ; le pays a également mis en place ou renforcé l'assistance pour les familles à risque (par exemple, sous la forme de transferts en espèces assortis de conditions de scolarisation des enfants). Les changements rapides de l'économie et l'urbanisation croissante ont, peut-être, également joué un rôle.

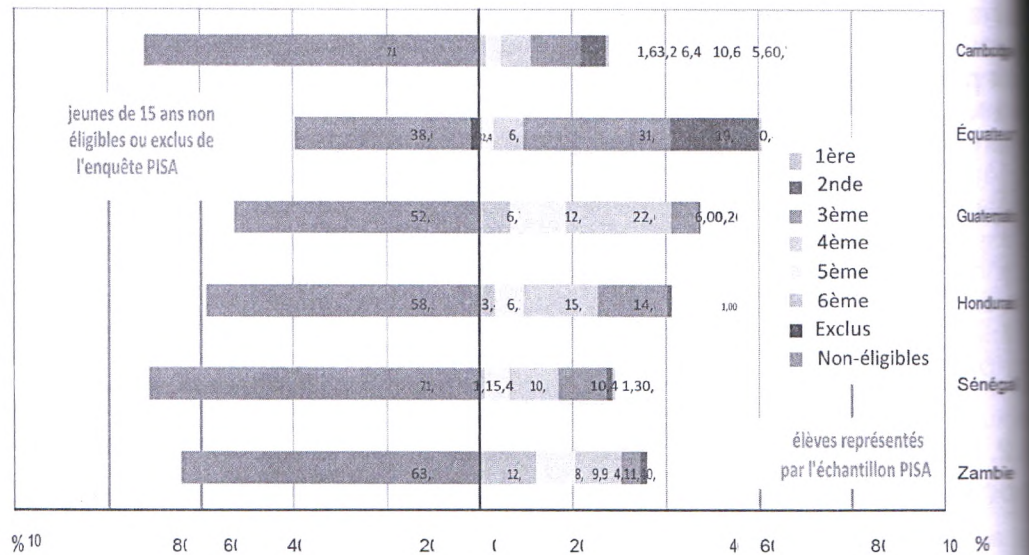
60. En dépit des avancées significatives du Sénégal ces dernières années, le taux d'abandon scolaire reste une préoccupation majeure pour les décideurs politiques. Dans le monde, la recherche a montré que les jeunes adultes qui ont quitté l'école sans diplôme officiel sont beaucoup plus susceptibles d'occuper un emploi mal rémunéré, d'être en plus mauvaise santé et surreprésentés chez les délinquants (Lochner, 2011 ; Machin, Marie et Vujić, 2011 ; Belfield et Levin, 2007).

61. Le niveau de formation et de participation à l'éducation à l'âge de 15 ans, qui est mis en évidence dans les taux de couverture et dans la répartition des élèves ayant passé les épreuves du PISA-D dans les différentes années d'études, fournit des informations contextuelles importantes servant à interpréter la performance moyenne et la variation des résultats chez les élèves évalués au Sénégal. Les enquêtes menées auprès des ménages indiquent souvent que les enfants venant de ménages pauvres ou de zones rurales sont confrontés à un risque plus élevé de ne pas être scolarisés ou de ne pas terminer le premier cycle de l'enseignement secondaire. En général, étant donné que les populations qui étaient précédemment exclues accèdent désormais à des niveaux d'éducation plus élevés, un pourcentage supérieur d'élèves peu performants sera inclus dans les échantillons du PISA et du PISA-D.

2.1.2. La répartition des jeunes du PISA-D dans les différentes années d'études

62 Le Graphique 2.1 fait également apparaître le fait que les jeunes sénégalais de 15 ans sont inscrits dans un éventail relativement large d'années d'études. Au Sénégal, plus de 3,8% des participants au PISA-D en 2017 étaient scolarisés en 7e année (c'est-à-dire, en classe de sixième) ; et le pourcentage d'élèves inscrits en 7e ou en 8e année d'études à l'âge de 15 ans est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Dans le même temps, le Sénégal présente un pourcentage non négligeable d'élèves de 15 ans inscrits en 11e et 12e années d'études, soit avec une ou deux années d'avance.

Graphique 2.1. Niveau de scolarité à l'âge de 15 ans au Sénégal



Remarques : Tous les pourcentages sont présentés en pourcentage de la population totale estimée des jeunes de 15 ans dans le pays. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes de 15 ans représentés par les échantillons du PISA. **Source :** Base de données du PISA pour le développement.

63 La variation du niveau de formation chez les jeunes sénégalais de 15 ans constitue également une donnée contextuelle importante pour interpréter les résultats du PISA-D.

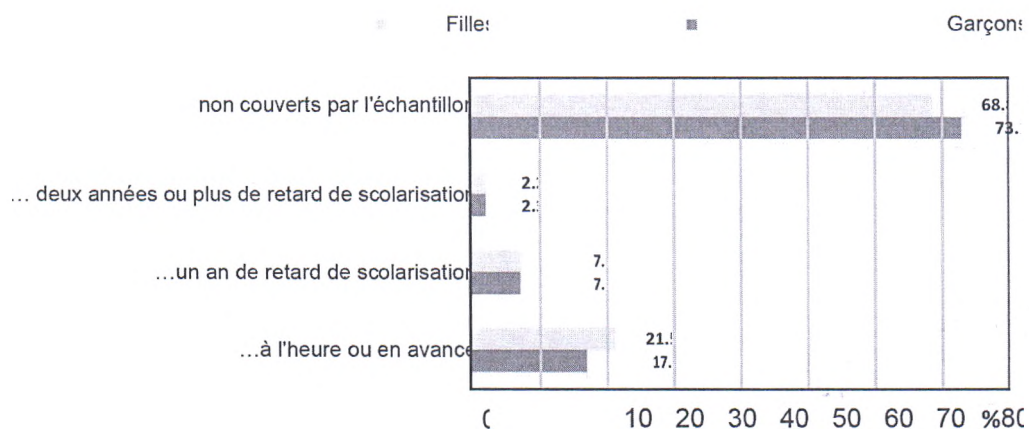
En se concentrant sur les jeunes d'âge comparable dans les différents pays, le PISA-D permet la comparaison des compétences des jeunes juste avant leur entrée dans l'âge adulte. Cependant, il faut comprendre qu'ils peuvent se retrouver à des stades différents dans leur parcours scolaire, que ce soit au sein des pays ou entre ceux-ci, et que la variation des résultats de l'enquête du PISA-D reflète, en partie, la variété des parcours éducatifs des jeunes participants.

2.1.3. Niveau de formation atteint à l'âge de 15 ans, selon le sexe

64 Étant donné que le Sénégal a rendu l'enseignement de base obligatoire ces dernières années, atteindre l'enseignement moyen devient de plus en plus la norme, que ce soit chez les filles ou chez les garçons. Le nombre de jeunes femmes

sénégalaises bénéficiant de l'éducation dans le cadre institutionnel et inscrites dans l'enseignement moyen n'a jamais été aussi élevé. Pendant longtemps, le Sénégal a travaillé dans le cadre de l'accès, sur la scolarisation des filles ; un sous-programme appelé Scolarisation des filles (SCOFI). De tels efforts ont permis de renverser la tendance, dans les années 2000, pour voir plus de filles que de garçons s'inscrire à l'école malgré les nombreuses pesanteurs liées à la culture et à la vie en société. En 2017, le pourcentage de la population sénégalaise qui avait atteint au moins la 7e année à l'âge de 15 ans était de 29%. En supposant que la population totale d'élèves de 15 ans se compose pour la moitié de filles et pour la moitié de garçons, le chiffre relatif aux garçons était de 27%, et celui relatif aux filles, de 31%.

Graphique 2.2. Niveau de formation à l'âge de 15 ans au Sénégal, selon le sexe



Remarques : Tous les pourcentages sont présentés en pourcentage de la population totale estimée des jeunes de 15 ans dans le pays. **Source :** Base de données du PISA pour le développement.

2.1.4. Le redoublement au Sénégal

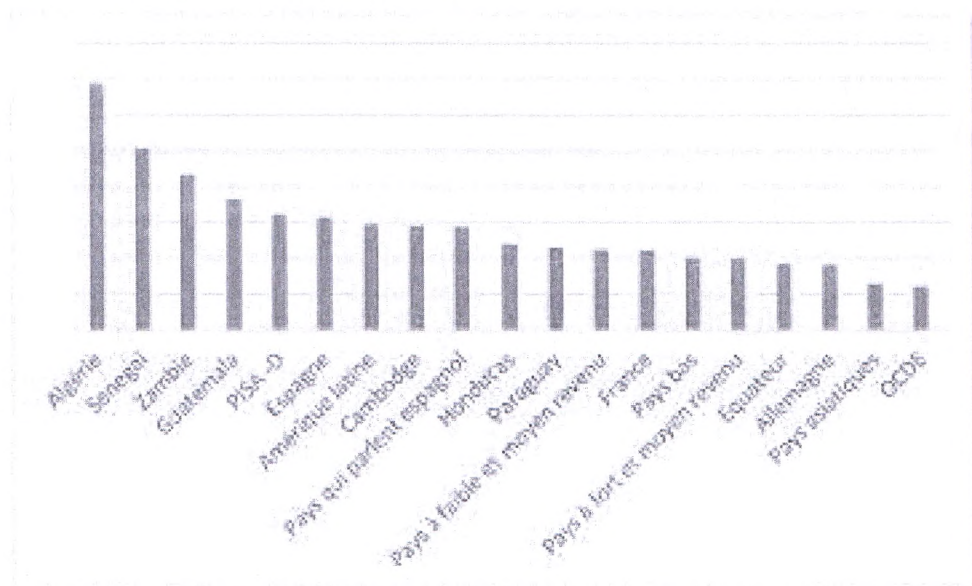
65 À l'âge de 15 ans, les élèves au Sénégal qui sont « à l'heure » dans leur parcours scolaire sont généralement inscrits en 9e ou en 10e année d'études ; c'est-à-dire la classe de quatrième ou de troisième. Cependant, nombreux sont les élèves à rester à la traîne pour diverses raisons. Un des facteurs importants de ce retard est le redoublement dans les premières années d'études.

66 Au Sénégal, 50,5% des élèves ont indiqué avoir redoublé une classe au moins une fois au primaire, dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire,

un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (12%) et inférieur seulement à celui de l'Algérie parmi les pays participant au PISA ou au PISA-D (Graphique 2.3). Alors qu'en théorie, les élèves peuvent également prendre du retard dans leur parcours scolaire sans véritablement redoubler, par exemple, parce qu'ils sont malades ou ont dû aider l'entreprise familiale ou encore prendre soin d'un membre de la famille, en pratique, dans tous les pays couverts par le PISA, la variation des années d'études est fortement liée au redoublement (OCDE, 2016 b : graphique II.5.2) : les élèves qui sont en retard sont fortement susceptibles d'avoir redoublé une année d'études.

Graphique 2.3. Taux de redoublement.
Comparaison entre le Sénégal et la moyenne de l'OCDE

Pourcentage d'élèves ayant redoublé au primaire ou dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant redoublé une année. **Source** : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

67 Le redoublement est parfois une politique coûteuse, car il implique généralement des dépenses au titre de l'éducation plus élevées et retarde l'entrée des élèves sur le marché du travail (OCDE, 2013). En principe, redoubler devrait donner le temps aux élèves de « rattraper leur retard » vis-à-vis de leurs pairs si les enseignants pensent qu'ils ne sont pas prêts à suivre des cours plus avancés. Si le programme de cours est cumulatif et que l'apprentissage dépend de la compréhension de ce qui a été enseigné auparavant, alors faire passer en année d'études supérieure les élèves indépendamment de leur maîtrise du contenu risque de placer les élèves

peu performants dans une position plus difficile quand ils atteindront des années d'études plus élevées. Si cette pratique est répandue, elle risque de compromettre la performance globale de l'établissement ou du système scolaire dans son ensemble.

68 Toutefois, une analyse des travaux de recherche recouvrant plusieurs disciplines, pays et périodes, a principalement révélé que le redoublement a des conséquences négatives sur la réussite scolaire (Jimerson, 2001). Parce que le redoublement représente une résultante visible de sous-performance, il peut stigmatiser les enfants. Les élèves qui ont redoublé affichent souvent des comportements et des attitudes plus négatifs vis-à-vis de l'école (Finn, 1989 ; Gottfriedson, Fink et Graham, 1994) et sont plus susceptibles d'abandonner l'école (Jacob et Lefgren, 2004 ; Manacorda, 2012). En outre, tous les effets positifs à court terme du redoublement semblent diminuer au fil du temps (Allen et al., 2009).

69 Le redoublement est souvent injuste et coûte toujours cher, à la fois pour les élèves qui se sentent stigmatisés et pour les systèmes éducatifs en général. En outre, la pratique du redoublement diminue l'incitation pour les enseignants de diagnostiquer la sous-performance dans leur salle de classe et d'y remédier. Dans les systèmes où le redoublement est limité, les enseignants assument généralement une plus grande responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage de leurs élèves. Dans ce sens, on remarque que presque tous les jeunes non-scolarisés couverts par l'enquête PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Strand C) qui sont sortis du système scolaire après avoir été scolarisés, ont indiqué avoir redoublé dans leurs premières années d'éducation primaire, voir Tableau 2.5 ci-dessous. Il apparaît ainsi clairement que le redoublement est un indicateur important de la vulnérabilité face au décrochage scolaire.

87. Tableau 2.5 Redoublement dans les trois premières classes de primaire ISCED 1; proportion par zone d'exclusion.

	Zone 2: A quitté l'école au début du primaire	Zone 3: Scolarisé en grade 6 ou en dessous	Zone 4: A quitté l'école à la fin du primaire	Zone 5: A quitté l'école au cours du lower secondary	Zone 6: Scolarisé en grade 7 mais est absent/ en décrochage scolaire	Total
A redoublé grade 1 au moins une fois	19.1%	68.2%	9.0%		3.7%	100%
A redoublé grade 2 au moins une fois	21.5%	63.6%	14.9%			100%
A redoublé grade 3 au moins une fois	20.3%	62.0%	17.3%	0.5%		100%
A redoublé grade 1, 2 et 3 plusieurs fois	41.3%	47.8%	10.9%			100%

2.2. Performance des élèves au Sénégal

70 La performance moyenne des élèves dans chaque pays et dans chaque matière évaluée par le PISA et le PISA-D constitue la manière la plus simple de résumer la performance des élèves et de comparer le niveau relatif des pays. Toutefois, le PISA et le PISA-D décrivent également la performance des élèves à différents niveaux de compétences (voir le Graphique 2.4, le Graphique 2.5 et le Graphique 2.6) ; en particulier, dans chaque discipline, les enquêtes définissent un seuil de compétences (le niveau 2), considéré comme le niveau minimal de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques attendu à la fin du premier cycle de l'enseignement moyen, tels qu'il est mesuré pour le suivi de la cible 4.1 de l'ODD relatif à l'éducation. Dans les trois (3) principaux domaines d'évaluation du PISA, le seuil de compétences est le niveau auquel les élèves sont capables de mener à bien des tâches, qui, au minimum, requièrent la capacité et la disposition minimale à penser de manière autonome.

Graphique 2.4. Niveaux de compétences en compréhension de l'écrit au PISA-D

Niveau	Score minimum	Descripteur
6	708	Au niveau 6, les élèves peuvent s'appuyer sur leur compréhension de concepts scientifiques interdépendants dans les systèmes physiques, les systèmes vivants et les systèmes de la Terre et de l'Univers et utiliser leurs connaissances du contenu, procédurales et épistémiques pour expliquer des phénomènes, des événements ou des processus de manière scientifique ou faire des prévisions. Lorsqu'ils interprètent des données et des faits, ils sont capables de faire la distinction entre les informations pertinentes et les informations non pertinentes et d'utiliser des connaissances qu'ils ont acquises ailleurs qu'aux cours de sciences. Ils peuvent faire la distinction entre des arguments basés sur des théories et des faits scientifiques et ceux basés sur d'autres considérations. Les élèves situés au niveau 6 sont capables d'évaluer des simulations, des études de terrain et des expériences concurrentielles et de justifier leurs choix.
5	633	Au niveau 5, les élèves sont capables d'utiliser des idées ou des concepts scientifiques abstraits pour expliquer des phénomènes, événements et processus complexes et non familiers qui impliquent de nombreux liens de causalité. Ils sont capables d'appliquer des connaissances épistémiques sophistiquées pour évaluer la conception d'expériences concurrentielles, de justifier leurs choix et d'utiliser des connaissances théoriques pour interpréter des informations et faire des prévisions. Les élèves qui se situent au niveau 5 sont capables d'évaluer des moyens d'explorer des questions de manière scientifique et d'identifier les limites de l'interprétation de séries de données, dont les sources et les effets de l'incertitude sur les données scientifiques.
4	559	Au niveau 4, les élèves peuvent utiliser des connaissances scientifiques complexes ou abstraites, qu'elles leur soient fournies ou qu'ils les aient déjà acquises, pour expliquer des phénomènes, événements ou processus complexes ou peu familiers. Ils peuvent mener des expériences impliquant au moins deux variables indépendantes dans un contexte précis. Ils sont capables de justifier la conception d'une expérience en s'appuyant sur des connaissances procédurales et épistémiques. Les élèves qui se situent au niveau 4 peuvent interpréter des données extraites d'un ensemble moyennement complexe ou portant sur un contexte qui leur est peu familier, tirer des conclusions appropriées qui vont au-delà des données et justifier leurs choix.
3	484	Au niveau 3, les élèves peuvent s'appuyer sur des connaissances du contenu d'une complexité modérée pour identifier des phénomènes familiers ou les expliquer. Dans des situations moins familières ou plus complexes, ils peuvent les expliquer avec des indices ou de l'aide. Ils peuvent s'appuyer sur des connaissances procédurales ou épistémiques pour mener une expérience simple dans un contexte précis. Les élèves qui se situent au niveau 3 sont capables de faire la distinction entre les questions scientifiques et les questions non scientifiques et d'identifier les éléments à l'appui d'une thèse scientifique.
2	411	Au niveau 2, les élèves sont capables de s'appuyer sur des connaissances courantes de contenu et des connaissances procédurales élémentaires pour identifier des explications scientifiques, interpréter des données et déterminer la question au cœur d'une expérience scientifique. Ils peuvent utiliser des connaissances scientifiques courantes ou élémentaires pour identifier une conclusion valide à partir d'un ensemble simple de données. Les élèves qui se situent au niveau 2 possèdent des connaissances épistémiques élémentaires qui leur permettent d'identifier les questions qui se prêtent à des études scientifiques.
1a	334	Au niveau 1a, les élèves sont capables d'utiliser des connaissances scientifiques et procédurales courantes ou élémentaires pour reconnaître ou identifier ce qui explique un phénomène scientifique simple. Avec de l'aide, ils peuvent entreprendre des expériences scientifiques n'impliquant pas plus de deux variables. Ils sont capables d'identifier des relations simples de causalité ou de corrélation et d'interpréter des données visuelles ou graphiques si la charge cognitive est peu élevée. Les élèves qui se situent au niveau 1a peuvent choisir la meilleure explication dans des contextes personnels, locaux ou mondiaux.
1b	260	Au niveau 1b, les élèves peuvent utiliser des connaissances scientifiques courantes ou élémentaires pour reconnaître des aspects de phénomènes familiers ou simples. Ils sont capables d'identifier des tendances, de reconnaître des termes scientifiques simples et de suivre des instructions explicites pour appliquer une procédure scientifique.
1c	184	Au niveau 1c, les élèves peuvent utiliser un élément d'un fait scientifique courant ou élémentaire pour identifier une explication scientifique correcte.

Les descripteurs 3 à 6 sont identiques à ceux utilisés dans l'enquête du PISA 2015, et les descripteurs 2, 1a et 1b ont été révisés pour une meilleure progression de connaissances à partir du niveau 1c. Le test PISA-D ne comprend pas d'items de niveau 1c : par conséquent, ce rapport ne distingue pas une performance au niveau 1c d'une performance des élèves inférieure au niveau 1c, et regroupe ces élèves dans un même niveau de compétence, « inférieur au niveau 1b ».

- 71 En compréhension de l'écrit, le seuil de compétences demande que les élèves soient non seulement capables de lire des textes simples et familiers et de les comprendre littéralement, mais puissent aussi, même en l'absence d'orientations précises, relier entre elles plusieurs informations, formuler des conclusions qui vont au-delà des informations indiquées de façon explicite et établir un lien entre un texte et leurs expériences et connaissances personnelles.

Graphique 2.4. Niveaux de compétences en compréhension de l'écrit au PISA-D

Niveau	Score minimum	Descripteur
6	708	Au niveau 6, les élèves peuvent s'appuyer sur leur compréhension de concepts scientifiques interdépendants dans les systèmes physiques, les systèmes vivants et les systèmes de la Terre et de l'Univers et utiliser leurs connaissances du contenu, procédurales et épistémiques pour expliquer des phénomènes, des événements ou des processus de manière scientifique ou faire des prévisions. Lorsqu'ils interprètent des données et des faits, ils sont capables de faire la distinction entre les informations pertinentes et les informations non pertinentes et d'utiliser des connaissances qu'ils ont acquises ailleurs qu'aux cours de sciences. Ils peuvent faire la distinction entre des arguments basés sur des théories et des faits scientifiques et ceux basés sur d'autres considérations. Les élèves situés au niveau 6 sont capables d'évaluer des simulations, des études de terrain et des expériences concurrentielles et de justifier leurs choix.
5	633	Au niveau 5, les élèves sont capables d'utiliser des idées ou des concepts scientifiques abstraits pour expliquer des phénomènes, événements et processus complexes et non familiers qui impliquent de nombreux liens de causalité. Ils sont capables d'appliquer des connaissances épistémiques sophistiquées pour évaluer la conception de processus concurrentielles, de justifier leurs choix et d'utiliser des connaissances théoriques pour interpréter des informations et faire des prévisions. Les élèves qui se situent au niveau 5 sont capables d'évaluer des moyens d'explorer des questions de manière scientifique et d'identifier les limites de l'interprétation de séries de données, dont les sources et les effets de l'incertitude sur les données scientifiques.
4	559	Au niveau 4, les élèves peuvent utiliser des connaissances scientifiques complexes ou abstraites, qu'elles leur soient fournies ou qu'ils les aient déjà acquises, pour expliquer des phénomènes, événements ou processus complexes ou peu familiers. Ils peuvent mener des expériences impliquant au moins deux variables indépendantes dans un contexte précis. Ils sont capables de justifier la conception d'une expérience en s'appuyant sur des connaissances procédurales et épistémiques. Les élèves qui se situent au niveau 4 peuvent interpréter des données extraites d'un ensemble moyennement complexe ou portant sur un contexte qui leur est peu familier, tirer des conclusions appropriées qui vont au-delà des données et justifier leurs choix.
3	480	Au niveau 3, les élèves peuvent s'appuyer sur des connaissances du contenu d'une complexité modérée pour identifier des phénomènes familiers ou les expliquer. Dans des situations moins familières ou plus complexes, ils peuvent les expliquer avec des indices ou de l'aide. Ils peuvent s'appuyer sur des connaissances procédurales ou épistémiques pour mener une expérience simple dans un contexte précis. Les élèves qui se situent au niveau 3 sont capables de faire la distinction entre les questions scientifiques et les questions non scientifiques et d'identifier les éléments à l'appui d'une thèse scientifique.
2	410	Au niveau 2, les élèves sont capables de s'appuyer sur des connaissances courantes de contenu et des connaissances procédurales élémentaires pour identifier des explications scientifiques, interpréter des données et déterminer la question au cœur d'une expérience scientifique. Ils peuvent utiliser des connaissances scientifiques courantes ou élémentaires pour identifier une conclusion valide à partir d'un ensemble simple de données. Les élèves qui se situent au niveau 2 possèdent des connaissances épistémiques élémentaires qui leur permettent d'identifier les questions qui se prêtent à des études scientifiques.
1a	330	Au niveau 1a, les élèves sont capables d'utiliser des connaissances scientifiques et procédurales courantes ou élémentaires pour reconnaître ou identifier ce qui explique un phénomène scientifique simple. Avec de l'aide, ils peuvent entreprendre des expériences scientifiques n'impliquant pas plus de deux variables. Ils sont capables d'identifier des relations simples de causalité ou de corrélation et d'interpréter des données visuelles ou graphiques si la charge cognitive est peu élevée. Les élèves qui se situent au niveau 1a peuvent choisir la meilleure explication dans des contextes personnels, locaux ou mondiaux.
1b	260	Au niveau 1b, les élèves peuvent utiliser des connaissances scientifiques courantes ou élémentaires pour reconnaître des aspects de phénomènes familiers ou simples. Ils sont capables d'identifier des tendances, de reconnaître des termes scientifiques simples et de suivre des instructions explicites pour appliquer une procédure scientifique.
1c	180	Au niveau 1c, les élèves peuvent utiliser un élément d'un fait scientifique courant ou élémentaire pour identifier une explication scientifique correcte.

Les descripteurs 3 à 6 sont identiques à ceux utilisés dans l'enquête du PISA2015, et les descripteurs 2, 1a et 1b ont été révisés pour une meilleure progression de connaissances à partir du niveau 1c. Le test PISA-D ne comprend pas d'items de niveau 1c : par conséquent, ce rapport ne distingue pas une performance au niveau 1c d'une performance des élèves inférieure au niveau 1c, et regroupe ces élèves dans un même niveau de compétence, « inférieur au niveau 1 b ».

71 En compréhension de l'écrit, le seuil de compétences demande que les élèves soient non seulement capables de lire des textes simples et familiers et de les comprendre littéralement, mais puissent aussi, même en l'absence d'orientations précises, relier entre elles plusieurs informations, formuler des conclusions qui vont au-delà des informations indiquées de façon explicite et établir un lien entre un texte et leurs expériences et connaissances personnelles.

Graphique 2. S. Niveaux de compétences en mathématiques à PISA

Niveau Score Descripteur minimum

Au niveau 6, les élèves sont capables de conceptualiser, de généraliser et d'utiliser des infirmâ: eurs propres recherches et de la modélisation de problèmes complexes. Ils peuvent utiliser leurs c dans des contextes non standards. Ils peuvent établir des liens entre différentes représentations et information, et passer des unes aux autres sans difficulté. Ils peuvent se livrer à des raisonneme réflexions mathématiques difficiles. Ils peuvent s'appuyer sur leur compréhension approfondie et l- relations symboliques et des opérations mathématiques classiques pour élaborer de nouvelles a nouvelles stratégies à appliquer lorsqu'ils sont face à des situations qu'ils n'ont jamais rencontrées, de réfléchir à leurs actions et ils peuvent décrire clairement et communiquer avec précision leurs a de leur réflexion—résultats, interprétations, arguments—et expliquer en quoi ils sont en adéquation situations initiales.

Au niveau 5, les élèves peuvent élaborer et utiliser des modèles dans des situations complexes ; contraintes et construire des hypothèses. Ils sont capables de choisir, de comparer et d'évaluer résolution de problèmes leur permettant de s'attaquer à des problèmes complexes en rapport avec 60711s p suvent aborder les situations sous un angle stratégique en mettant en oeuvre un grand éventail de compé.

raisonnement et de réflexion, en utilisant les caractérisations symboliques et formelles et les afférentes et en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de ces situations. Ils commencent à actes et peuvent formuler et communiquer leurs interprétations et f

Au niveau 4, les élèves sont capables d'utiliser des modèles explicites pour faire face à des situations cor. qui peuvent leur demander de tenir compte de contraintes ou de construire des hypothèses. Ils peuvent différentes représentations, dont des représentations symboliques, et les relier directement à

certains aspects de situations tirées du monde réel. Ils sont capables d'appliquer un

ices et de raisonner avec une certaine souplesse dans des contextes simples. Ils peuvent formuler des « de leurs interprétations et de leurs actions, et les communiquer.

545 O
compétehi
argumen

482 st

Au niveau 3, les élèves peuvent appliquer des procédures bien définies, dont celles qui leur demande décisions séquentielles. Leurs interprétations sont correctes et leur permettent de choisir et mettre en atégies simples de résolution de problèmes. Ils peuvent inte utiliser des représentations basées sur différentes sources d'information et constr directem mt sur cette base. Ils sont capables d'utiliser les pourcentages, les fractions et les nombres décimaux, et d'é proportio inelles. Les solutions indiquent qu'ils peuvent rendre compte succinctement de leurs interprétations et de leur rais—

Au niveau 2, les élèves peuvent interpréter et reconnaître des situations dans des contextes où ils do' dus établir des inférences directes. Ils ne peuvent puiser des informations pertinentes que dans une 420d'in1crmations et n'utiliser qu'un seul mode de représentation. Ils sont capables d'utiliser des algorithmes, des procédures ou des conventions élémentaires pour résoudre des problèmes avec des nombres en* peuvent interpréter les résultats de manière littérale.

Au niveau 1a, les élèves peuvent répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers, ; résolution ne demande pas d'autres informations que celles présentes et qui sont énoncées de manière 358 Ils s ont capables d'identifier les informations et d'appliquer des procédures de routine sur ia base de con' dans de s situations explicites. Ils peuvent exécuter des actions qui vont presque toujours de soi et qui découler* du stimulus donné. Les descripteurs 2 à 6 sont identiques à ceux utilisés dans les enquêtes du PISA 2012 et le niveau 1 était renommé niveau

1a

Au niveau 1 b, les élèves peuvent comprendre des questions impliquant des situations de la vie quotidienne où nformations importantes sont clairement énoncées et définies dans un texte court et simple d'un point de vue syntaxique. Ils sont capables de suivre des instructions précises. Ils pe réussir la première étape d'une solution d'un problème en deux étapes.

1b

Au niveau 1c, les élèves peuvent comprendre des questions impliquant des situations simples de la vie quotidis toutes les informations importantes sont clairement énoncées et définies dans un texte très court et simple d'un point de vue syntaxique, ils sont capables de suivre une consigne clairement énoncée. Ils peuvent résoudre des problèmes limités à une simple étape ou opération.

1c

Graphique 2.6. Niveaux de compétences en sciences au PISA-D

Niveau	Score minimum	Descripteur
6	698	À ce niveau, les tâches demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et de présenter des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer de nombreuses informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes importantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de <i>réflexion et d'évaluation</i> , les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de <i>localisation et d'extraction</i> présentent deux caractéristiques : les élèves doivent mener des analyses d'une grande précision et être très attentifs à des détails peu visibles dans les textes.
5	626	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis, et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur sont pas familiers. Quel que soit leur processus, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts ; qui sont contraires aux attentes.
	55	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur sont pas nécessairement familiers.
	48	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou dégager le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, présentent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. À ce niveau, les tâches de réflexion peuvent faire appel à des connexions, des comparaisons et des explications, ou demander au lecteur d'évaluer une caractéristique d'un texte. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre les textes en rapport avec des connaissances familières. Pour d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins élémentaires.
	40	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Pour d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou dégager le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas bien visibles, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Pour les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à présenter des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.
1a	33	À ce niveau, les tâches consistent à demander aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information <i>explicites</i> , d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations présentes dans le texte et des connaissances élémentaires, de la vie quotidienne. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont visibles et il y a peu, voire pas du tout, d'informations discordantes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.
1b	26	À ce niveau, les tâches consistent à demander aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et visible dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations discordantes y sont, de surcroît, peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.
1c	18	À ce niveau, les tâches consistent à demander aux élèves de comprendre le sens de mots écrits isolés ou de phrases courtes isolées. Ainsi, les élèves doivent situer un mot isolé ou une phrase isolée dans une liste courte ou un texte, reconnaître les formes écrites d'objets et de concepts courants, ou extraire le sens littéral de phrases isolées et de passages très courts contenant une syntaxe simple et des contextes familiers. Les textes viennent en aide aux élèves puisqu'ils indiquent les informations de façon explicite et fournissent des répétitions, des images ou des symboles familiers contenant peu d'informations discordantes.

Les descripteurs 3 à 6 sont identiques à ceux utilisés dans l'enquête du PISA 2015, et les descripteurs 2, 1a et 1b ont été révisés pour une meilleure progression de connaissances à partir du niveau le. Le test PISA-D ne comprend pas d'items de niveau le : par conséquent, ce rapport ne distingue pas une performance au niveau le d'une performance des élèves inférieure au niveau le, et regroupe ces élèves dans un même niveau de compétence, « inférieur au niveau lb ».

71 En compréhension de l'écrit, le seuil de compétences demande que les élèves soient non seulement capables de lire des textes simples et familiers et comprendre littéralement, mais puissent aussi, même en l'absence d'indices précis, relier entre elles plusieurs informations, formuler des conclusions au-delà des informations indiquées de façon explicite et établir un lien entre le texte et leurs expériences et connaissances personnelles.

72 En mathématiques, le seuil de compétences correspond au niveau auquel les élèves peuvent non seulement appliquer des procédures de routine, comme les opérations arithmétiques, dans des situations où toutes les instructions leur sont communiquées, mais sont également capables d'interpréter et de déterminer comment une situation (simple) (par exemple, comparer la distance totale de deux itinéraires différents, ou convertir des prix dans une devise différente) peut être représentée mathématiquement.

73 En sciences, le seuil de compétences correspond au niveau à partir duquel les élèves peuvent utiliser leur savoir scientifique de base et leurs connaissances de procédures scientifiques afin d'interpréter les données, et déterminer la question au cœur d'une expérience scientifique, ou encore déterminer si une conclusion est vraie sur la base des données fournies.

74 Plusieurs autres niveaux de compétences ont été décrits afin de faciliter l'interprétation des scores du PISA-D. On peut trouver les descriptions correspondantes dans le Graphique 2.4, le Graphique 2.5 et le Graphique 2.6. Comparer le pourcentage d'élèves situés au-dessous et au-dessus des seuils de compétences et le pourcentage qui atteint les niveaux de compétences les plus élevés non seulement pour évaluer le niveau de performance moyen (indiqué par les moyennes du Sénégal), mais aussi la capacité du système éducatif du Sénégal à favoriser l'excellence et à assurer un niveau minimal. Ce dernier aspect se rapporte au caractère inclusif, en d'autres termes, indique dans quelle mesure le système éducatif sénégalais réussit à garantir que les enfants puissent réaliser compte tenu de leur situation dans la vie.



2.2.1. Performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences

Graphique 2.7. Aperçu de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences

	Compréhension de l'écrit	Mathématiques	Sciences	Compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences	
	Score moyen	Score moyen	Score moyen	Pourcentage d'élèves très performants dans au moins un domaine d'évaluation (niveau 3, 4, 5 ou 6)	Pourcentage d'élèves peu performants dans l'ensemble des trois domaines d'évaluation (sous le niveau 2)
	Score moyen	Score moyen	Score moyen	%	%
Cambodge	321	325	330	1,6	85,8
Équateur	409	377	399	22,6	44,0
Guatemala	369	334	365	8,0	67,1
Honduras	371	343	370	9,3	65,3
Sénégal	306	304	309	3,5	85,8
Zambie	275	258	309	0,8	92,7
OCDE	493	490	493	66,7	13,0

Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

75 Le Graphique 2.7 montre la performance moyenne des élèves sénégalais dans les trois domaines, par rapport à la moyenne de l'OCDE, ainsi que leur rang par rapport aux 77 pays et économies présentant des résultats valides et comparables au PISA 2015 ou au PISA-D.

76 Ce chiffre et les comparaisons de la performance moyenne du Sénégal avec celles des autres pays dans les trois domaines donnent lieu à quatre (4) observations principales : Premièrement, le Sénégal, à l'image de tous les pays du PISA-D, réalise une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines. Deuxièmement, quand on compare la performance du Sénégal en compréhension de l'écrit avec celles des pays avec qui, il partage la même aire géographique ou un produit intérieur brut similaire, elle se trouve supérieure à celle de la Zambie et légèrement inférieure à la performance du Cambodge dans le même groupe de performances du niveau lb. Le reste des autres pays du PISA D étant, à peine, au niveau la.

Troisièmement, en compréhension de l'écrit comme en mathématiques, les élèves du Sénégal, malgré leurs performances mitigées, se positionnent favorablement dans la dynamique africaine. Ils devancent ceux de la Zambie et sont très proches des élèves de la Tunisie et de l'Algérie lors de leur participation en 2015.

Quatrièmement, au Sénégal, les performances des élèves dans les trois domaines

sont relativement proches (306 en compréhension de l'écrit, 304 en math ' 309 sciences).

77 Comme mentionné ci-dessus, un indicateur important du suivi des leur progression vers la cible 4.1 de l'ODD 4 est le pourcentage de jeunes qui ont atteint au moins le niveau de compétence minimal en compréh l'écrit et en mathématiques. Définis plus haut, les seuils de compétences être utilisés pour suivre la réussite des pays.

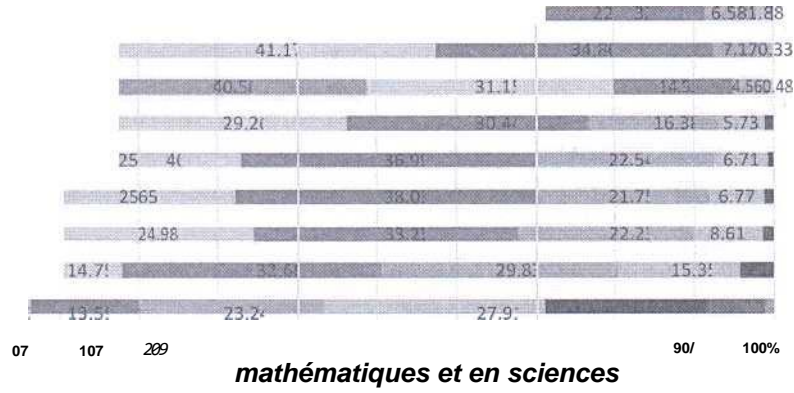
78 Le Sénégal affiche un pourcentage élevé d'élèves en deçà du compétences non seulement en compréhension de l'écrit et en mathé mais aussi en sciences, ainsi qu'un faible pourcentage d'élèves attei niveaux de performance les plus élevés dans au moins un domaine. Le G 2.8 présente le pourcentage d'élèves au-dessus du seuil de compéten chaque domaine au Sénégal par rapport aux pays choisis pour des com internationales. En particulier, elle met en exergue le fait qu'au Sénégal, il pourcentage élevé d'élèves qui affichent des performances inférieures au compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en scien

79 Même si de nombreux élèves n'atteignent pas les seuils de compétenc toutefois garder à l'esprit que les jeunes sénégalais de 15 ans ne sont pas t élèves » ; comme dans d'autres pays à revenu faible et moyen, beaucoup d de 15 ans ne sont pas éligibles pour participer aux épreuves du PISA, parce abandonné l'école, n'ont jamais été scolarisés ou sont inscrits en 6e ann dans une année d'études inférieure (voir le Graphique 2.3).

**43 Graphique
élèves
l'écrit,**

PERFORMANCES EN COMPREHENSION DE L'ECRIT

**2.8. Compétences des
en compréhension de
en**



Senega
Cambodi,
Zambi.
PISA-D 2017
Guatemala
Honduras
Paraguay
Ecuador
OECD 2017

30% / 407 509 609 709 80%

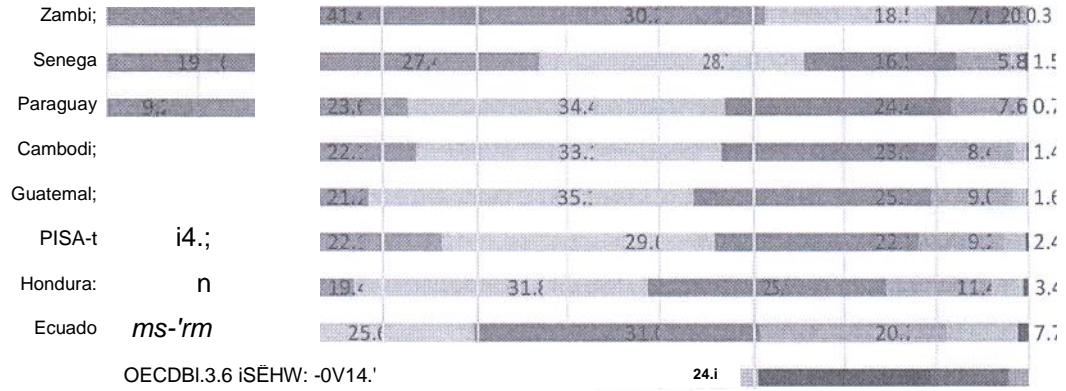
■ Niveau 1e
■ Niveau 2
■ Niveau 5

» Niveau 1b
/// Niveau 4
/// Niveau 3

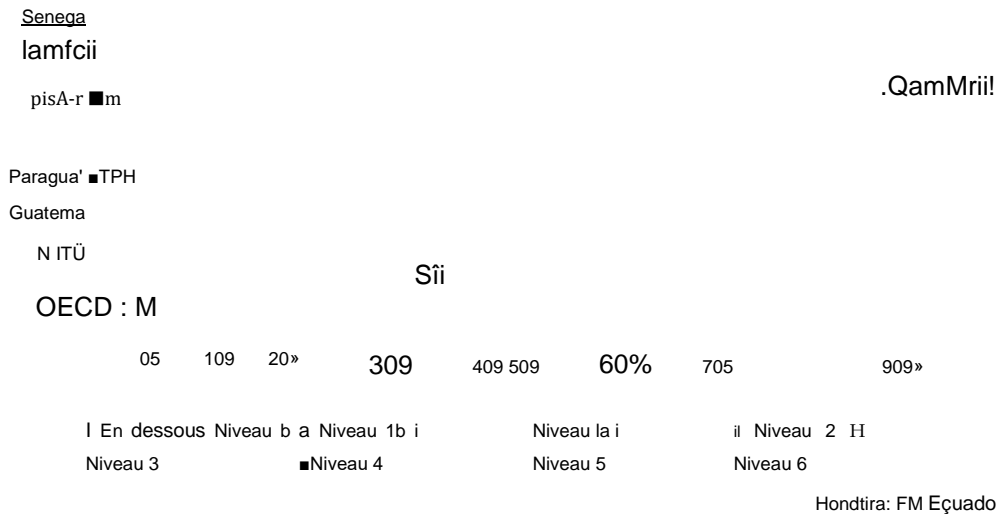
■ Niveau 4

PERFORMANCE EN MATHEMATIQUES

PERFORMANCES EN SCIENCES



- En dessous Niveau 1e
- Niveau 1a
- Niveau 4
- Niveau 1c
- Niveau 2 I
- Niveau S
- F Niveau 1b 8
- Niveau 3 B
- Niveau 6



Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

80 Bien que le pourcentage d'élèves sénégalais très performants soit limité! ce rapport se concentre sur les niveaux inférieurs de compétences qui sont le courants dans le pays, il est important de noter qu'au Sénégal, 2,1% des élèves 15 ans ont affiché des niveaux de connaissances et de compétences au-dessus du niveau 3 en compréhension de l'écrit, 1,9 % en mathématiques et 0,4% en science. On note cependant presque aucun élève dans les niveaux de connaissances et de compétence plus élevés. Ces niveaux de connaissances et de compétence constituent des attributs importants pour les futurs citoyens et travaille le Sénégal doit relever le défi consistant à augmenter le pourcentage d'élèves performants et, bien sûr, de diminuer les disparités socio-économiques entre élèves peu/très performants.

2.2.2. *Élèves peu performants en compréhension de l'écrit*

81 En utilisant les données de l'enquête du PISA, nous pouvons décrire les compétences (limitées) des élèves peu performants, et ainsi, établir avec précision dans quelle mesure le Sénégal garantit que les établissements d'enseignement sont des lieux d'apprentissage pour tous les élèves.

82 Les élèves qui atteignent le niveau la en compréhension de l'écrit peuvent localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, identifier principalement d'un texte portant sur un thème familier ou reconnaître l'intention de son auteur, ou établir un lien simple entre des informations présentes dans le texte et des connaissances élémentaires, de la vie quotidienne. Dans ces textes les informations pertinentes sont généralement visibles et il y a peu, voire pas de...

OO

m

du tout, d'informations concurrentes. L'élève est orienté de manière explicite vers les facteurs pertinents à prendre en compte. Ce niveau identifie les élèves qui n'atteignent pas le seuil de compétences en compréhension de l'écrit, mais qui s'en approchent (OCDE, 2017a). Parmi les élèves peu performants, ces élèves sont ceux qui s'approchent le plus du seuil de compétences.

PERFORMANCES EN SCIENCES

83 Dans les pays de l'OCDE, 14% des élèves en moyenne peuvent résoudre des tâches de niveau la en compréhension de l'écrit, mais ne sont pas capables de résoudre des tâches d'un niveau supérieur. Au Sénégal, le niveau la regroupe 22% des élèves. Quelques 69 % des élèves n'atteignent même pas le niveau la.

84 Au niveau lb, les élèves ne peuvent comprendre que les tâches de compréhension de texte les plus simples de l'épreuve du PISA-D, comme localiser un seul fragment d'information explicite, par exemple dans le titre d'un texte simple sur un sujet familier ou dans une simple liste (OCDE, 2017a). Au Sénégal, le niveau lb représente le niveau de compétence modal avec 41.7% des élèves ayant participé au test. Le pourcentage d'élèves qui ne sont même pas en mesure d'atteindre le niveau lb est de 27.3 % (Graphique 2.8).

85 Les élèves qui sont au niveau le, soit le niveau inférieur au niveau lb, ne pouvant tout au plus que répondre à des tâches élémentaires de compréhension de l'écrit représentent 23.3% et 4 % sont encore en dessous de cette performance. Ils peuvent apporter la preuve de leur maîtrise de certaines sous-compétences, ou de certains modules, de compréhension de l'écrit, comme la compréhension littérale d'une phrase ou d'un passage, mais ne sont pas capables d'intégrer et d'appliquer ces compétences à des textes plus longs ou de formuler de simples inférences, (voir l'Encadré 2.3).

Encadré 2.3. Comment le PISA-D mesure les éléments de base de la compréhension de l'écrit

Le PISA-D a inclus des types d'items supplémentaires dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit du PISA afin de mesurer à quel point les élèves comprennent le sens littéral et déductif des mots, phrases et passages.

Deux types de tâches ont été définis : le traitement de phrases et la compréhension de passages.

Les tâches de traitement de phrases évaluent la capacité à comprendre des phrases écrites de longueurs variées. Dans l'évaluation du PISA-D, les élèves lisent une série de phrases et doivent décider pour chacune d'elles si elles ont du sens (« oui ») ou si elles n'ont pas de sens (« non ») en matière de connaissance générale du monde réel (comme dans le premier item présenté ci-dessous), ou en matière de logique interne de la phrase même (comme dans le deuxième item).

Item d'exemple 1

Instructions : Entourez OUI si la phrase a un sens ou NON si la phrase n'a pas de sens.

La voiture rouge a un pneu crevé.	OUI	NON
Les avions sont faits de chiens.	OUI	NON

2.2.4. *Élèves peu performants en sciences*

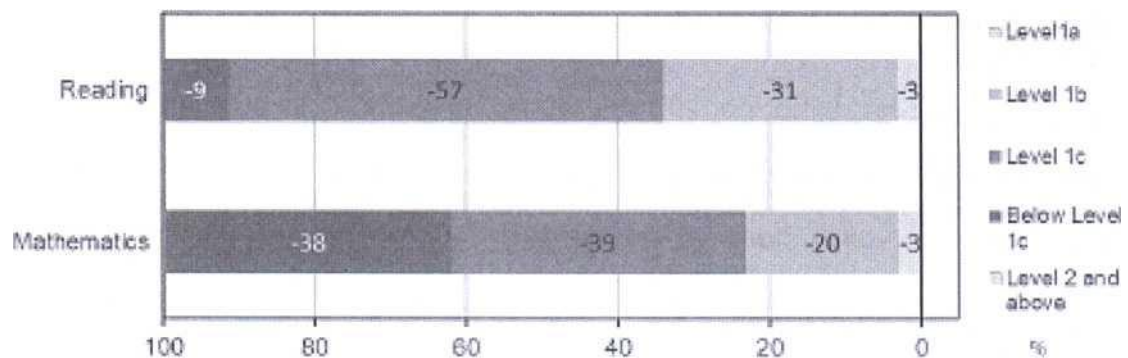
92 Les élèves qui atteignent le niveau la en sciences sont capables d'utiliser des connaissances scientifiques et procédurales courantes pour reconnaître ou identifier ce qui explique des phénomènes scientifiques simples. Avec de l'aide, ils peuvent entreprendre une expérience scientifique n'impliquant pas plus de deux variables (par exemple, une variable d'entrée et une variable de sortie). Ils sont capables d'identifier des relations simples de causalité ou de corrélation et d'interpréter des données visuelles ou graphiques si la charge cognitive est peu élevée. Les élèves qui se situent au niveau la peuvent choisir la meilleure explication dans des contextes familiers (OCDE, 2017a).

93 Dans les pays de l'OCDE, 15,7% des élèves atteignent le niveau la en sciences, et seuls 5,5% ne parviennent pas à ce niveau. Au Sénégal, en revanche, 24,7 % se situent au niveau la et 71.1% sont en dessous de ce niveau.

94 Les élèves qui atteignent le niveau lb en sciences sont capables d'utiliser des connaissances scientifiques courantes pour reconnaître les aspects de phénomènes scientifiques simples. Ils sont capables d'identifier des tendances, de reconnaître des termes scientifiques simples et de suivre des instructions explicites pour appliquer une procédure scientifique (OCDE, 2017a). Dans les pays de l'OCDE, 04.9% des élèves atteignent le niveau lb, et seuls 0.6 % ne parviennent pas à ce niveau. Au Sénégal, en revanche, 53.2 % atteignent le niveau lb et 17.9 % sont en dessous de ce niveau (Graphique 2.8).

2.3. Performances des jeunes du strand C en compréhension de l'écrit et en mathématiques

Graphique 2. Niveaux en compréhension de l'écrit et en Mathématiques



2.3.1. Jeunes du strand C en deçà du niveau inférieur de PISA* compréhension de l'écrit

95 Le graphique ci-dessus révèle qu'en compréhension de l'écrit, aucun jeune du strand C n'a atteint le seuil de compétences minimal (niveau 2). Les jeunes atteignent le niveau la en compréhension de l'écrit peuvent localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, identifier l'idée principale d'un texte [un thème familier ou reconnaître l'intention de son auteur, ou établir un lien entre des informations présentes dans le texte et des connaissances élémentaires de la vie quotidienne.

Au Sénégal, le niveau la ne regroupe que 3% des jeunes de l'échantillon du

96 Au niveau lb, les jeunes ne peuvent comprendre que les tâches de compréhension de texte les plus simples de l'épreuve du PISA-D, comme localiser un seul fragment d'information explicite, par exemple dans le titre d'un texte simple sur un thème familier ou dans une simple liste (OCDE, 2017a). Au Sénégal, les jeunes ayant ce niveau représentent 31% des participants au test.

97 Le niveau lc enregistre 57% des jeunes qui ne peuvent que répondre à des tâches élémentaires de compréhension de l'écrit. Ils peuvent apporter la preuve de leur maîtrise de certaines sous-compétences, ou de certaines compétences de compréhension de l'écrit, comme la compréhension littérale d'une phrase ou d'un passage, mais ne sont pas capables d'intégrer et d'appliquer ces compétences des textes plus longs ou de formuler de simples inférences, (voir l'Encadré : 9% restant de l'échantillon du volet C sont en deçà du niveau le plus bas (li) par le PISA-D.

2.3.2. Jeunes du strand C en deçà du niveau inférieur de PISA : mathématiques

98 En mathématiques, seuls 3 % de l'échantillon ont atteint le niveau la uniquement capables d'appliquer des procédures de routine, comme une opération arithmétique, sur la base de consignes directes dans des situations explicites (OCDE, 2017a).

99 Le niveau lb est atteint par 20% des jeunes du strand C. Ils peuvent suivre des instructions clairement établies dans un texte à la syntaxe simple et, parfois, la première étape d'une solution d'un problème mathématique en deux étapes sont capables d'exécuter des tâches mathématiques directes et simples, lire une unique valeur dans un simple graphique ou tableau où les légendes correspondent aux termes employés dans la question ; mais ils sont généralement incapables de réaliser des calculs arithmétiques. Au niveau lc, les jeunes peuvent uniquement comprendre des questions mathématiques impliquant des situations simples de la vie

quotidienne où toutes les informations importantes sont clairement énoncées et définies dans un texte très court et simple d'un point de vue syntaxique. Ils sont capables de suivre une consigne clairement

énoncé demandant d'effectuer une seule action ou opération. Au Sénégal, 39% des jeunes de 15 ans de l'échantillon ont atteint seulement le niveau le et 39 % sont en deçà de ce niveau.

Copy
Ce rc
l'Ornr

(OCD
des c
est p
néces

2

L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL
Résultats de l'enquête PISA-D, 2017 au Sénégal

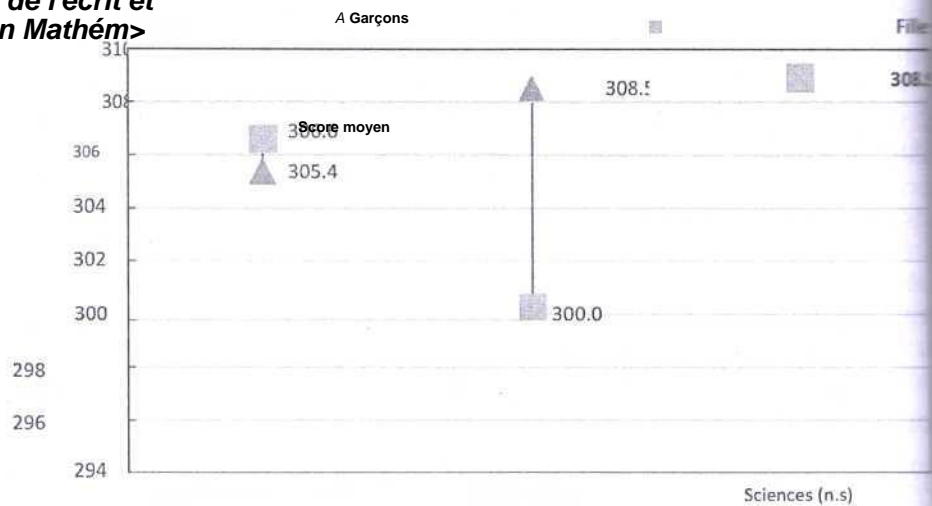
2.4. Égalité de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences

101 Pour une éducation inclusive et juste, tous les enfants doivent accéder à des opportunités éducatives menant à des résultats d'apprentissage effectifs, quel que soit leur sexe, leur origine ethnique ou la richesse de leurs parents, le niveau d'éducation ou la profession de ceux-ci. Grâce aux informations détaillées recueillies sur le milieu d'origine des élèves participants, Le PISA-D peut mesurer le niveau d'inclusion et de justice au sein de l'effectif d'élèves. Cependant, cette mesure ne représente qu'une description partielle du caractère inclusif et juste, autrement dit l'équité au sein du système. Pour être complète, une analyse nécessiterait également des informations sur les jeunes de 15 ans qui ne sont pas intégrés aux échantillons du PISA-D (accès équitable au système). Ces jeunes de 15 ans sont l'objet du volet de l'enquête du PISA-D portant sur les jeunes non scolarisés.

2.4.1. Écarts de performance entre les filles et les garçons

102 Le Graphique 2.9 présente un résumé des écarts entre les performances des garçons et celles des filles du PISA-D au Sénégal. Alors que dans tous les autres pays ayant participé à l'enquête, la performance moyenne des garçons en compréhension de l'écrit est inférieure à la performance moyenne des filles, au Sénégal les performances moyennes des garçons et des filles ne sont pas significativement différentes. De même, la performance des garçons et des filles est similaire en sciences. En revanche, on retrouve un écart de performance en faveur des garçons, uniquement en mathématiques, domaine dans lequel les garçons dépassent les filles en moyenne dans tous les sept (7) pays du PISA-D. Le Sénégal affiche un écart de neuf (9) points en faveur des garçons. L'absence de différence de performance entre filles et garçons en lecture constitue une singularité du Sénégal ; unique dans le contexte international.

Graphique 2.
Niveaux en
compréhension
de l'écrit et
en Mathém



Remarques : (n.s.) indique que la différence de score entre les garçons filles n'est pas statistiquement significative dans ce domaine.

Source : Base de données du PISA pour le développement.

103 Il reste évident, que les initiatives relatives à l'amélioration de la lecture mathématiques, dans plusieurs programmes et projets comme le Proc d'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentaire (P/ Projet de renforcement de l'enseignement des mathématiques, des et de la technologie (PREMST) devenu Projet d'amélioration des apprent en mathématiques à l'élémentaire (PAAME), ont leurs effets aussi bien filles que pour les garçons. Les principes d'équité et de démocratisation éducative ne sauraient générer de larges fossés entre garçons et filles au n\ l'accès et des performances individuelles. Au niveau du moyen, le projet Edi priorité qualité (EPQ) fournit une éducation de qualité à la jeunesse séné< dans l'enseignement moyen, réforme la formation des enseignants des colk améliore les compétences de base en français et en mathématiques.

2.4.2. Performance selon la langue parlée en famille et la lant d'enseignement

104 L'un des obstacles à l'apprentissage que certains élèves doivent sur est le fait de parler à la maison une langue différente de celle de l'évaluat Sénégal, où la langue d'enseignement en

7e année d'études et dans les années supérieures est le français, 93.7 % desi évalués par l'enquête du PISA-D ont indiqué parler une langue différente à la i C'est d'ailleurs

le pays qui enregistre le plus fort taux dans ce domaine et pc

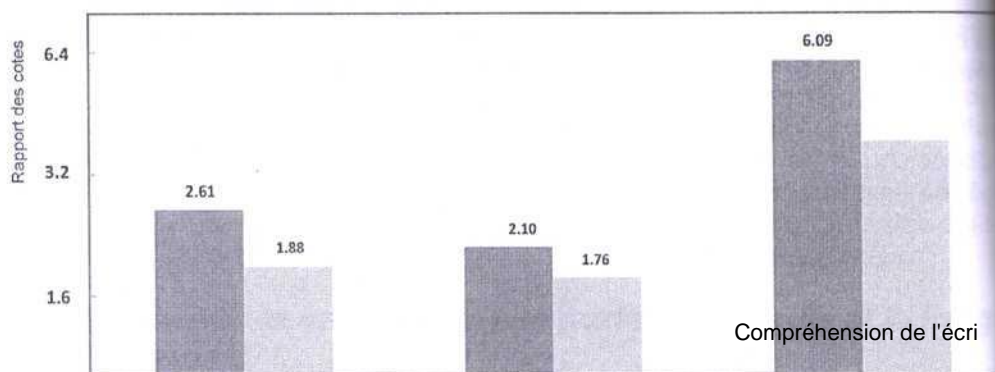
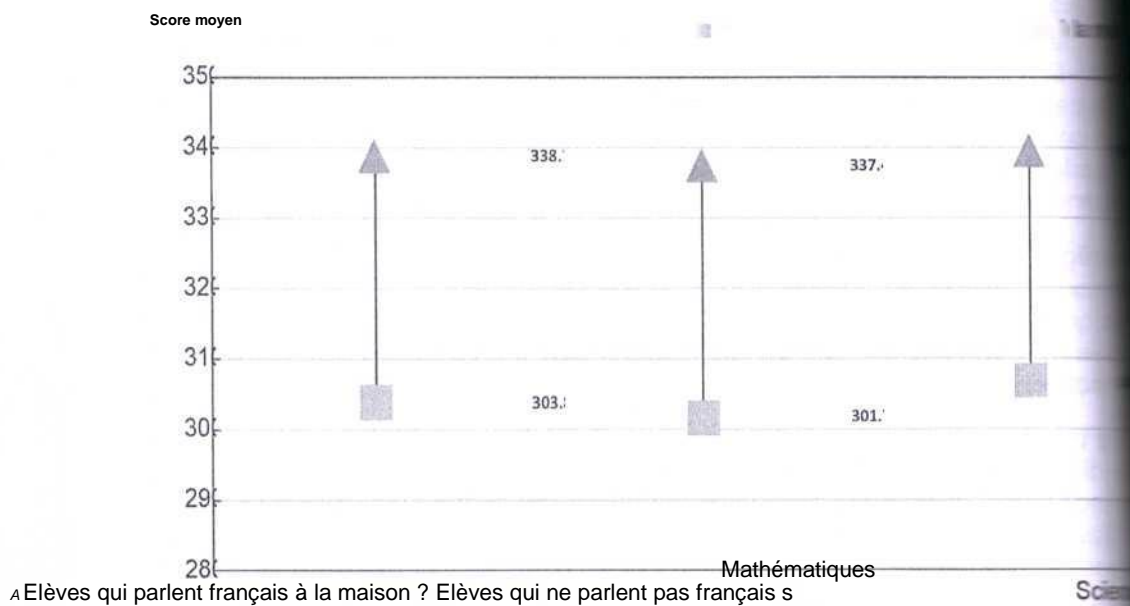
les sept (7) pays du PISA-D. Les groupes les plus nombreux concernent le wolof (51.7%), le pular (18.3%) et le serer (13%).

105 En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui, à la maison, parlent une langue différente de la langue d'enseignement sont plus de deux fois plus susceptibles d'être peu performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques (rapport des cotes de 2.3) que les élèves qui parlent la langue d'enseignement à la maison, avant la prise en compte des autres variables relatives aux élèves, comme le milieu socio-économique et le statut au regard de l'immigration. Après la prise en compte de ces caractéristiques, les élèves des pays de l'OCDE parlant une langue minoritaire ont encore 1,4 fois plus de chance d'obtenir de moins bons résultats que ceux qui parlent la langue d'enseignement à la maison. Toutefois, la corrélation dans ce domaine varie d'un pays à l'autre.

106 Au Sénégal, parler une langue différente à la maison augmente les risques de performance médiocre, même après la prise en compte des autres variables. Les élèves qui ne parlent pas le français à la maison sont plus de deux fois plus susceptibles de ne pas atteindre le seuil de compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

107 Fort de tels constats, le Sénégal s'est investi à utiliser la langue du milieu au cœur du dispositif d'apprentissage. En effet, nombreuses sont les théories de l'apprentissage qui ont attesté qu'apprendre d'abord par sa langue permet d'asseoir les rudiments essentiels pour une scolarité de succès. Elles démontrent qu'un dispositif bilingue permet de faire émerger chez l'élève des effets de transferts inter-langues entre langue première et langue seconde qui renforcent la maîtrise de l'écrit. Ainsi, au niveau de l'enseignement élémentaire, le système a connu successivement les programmes Associates in research and education for development (ARED), soutenue par la fondation HEWLETT, et École et langues nationales en Afrique (ELAN) assistée par la Conférence des ministres de l'éducation des états et gouvernements de la francophonie (CONFEMEN), Lecture pour tous (LPT) appuyée par l'Agence des états unies pour le développement international (USAID) et le Programme d'investissement dans l'école publique au Sénégal/ Appui au manuel scolaire (PIEPS/AMS) avec l'accompagnement de la Coopération canadienne.

Graphique Z.10. Différence de score en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, selon que les élèves parlent la langue de l'évaluation à la maison ou une autre langue



Source : Base de données du PISA pour le développement

Avant de comptabiliser le statut socio-économique des étudiants et les ressources familiales Après le statut socio-économique des étudiants et les ressources familiales

Copy
Ce r
l'Org
(OCD
des
est p

2.4.3. Inégalités socio-économiques qui se reflètent dans la performance

108 Le traitement équitable par les systèmes d'éducation d'élèves venant de milieux socio-économiques divers peut être examiné sous plusieurs aspects statistiques relatifs à la corrélation entre la performance des élèves au PISA-D et le milieu socioéconomique des élèves. Afin de simplifier cet exposé, et parce que cette corrélation est très similaire pour tous les domaines évalués dans le PISA-D, ce chapitre analyse uniquement la corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques et l'indice PISA de statut économique, social et culturel (voir l'Encadré 2.2).

109 Trois aspects de la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance méritent une attention particulière : le niveau, la pente de la courbe exprimant la corrélation et la force de la corrélation. Le niveau indique si la performance des élèves d'un pays ou d'un système d'éducation donné est supérieure ou inférieure à celle des élèves d'autres pays de niveau socio-économique similaire. La pente indique dans quelle mesure les élèves venant d'un milieu socio-économique plus favorisé obtiennent de meilleurs résultats que les élèves issus de milieux défavorisés, en moyenne, au sein de chaque pays. La force indique quelles sont les chances pour les élèves issus d'un milieu défavorisé d'obtenir les mêmes résultats que les élèves plus favorisés. Les politiques qui encouragent l'équité et l'inclusion dans l'éducation sont censées « élever et atténuer » cette corrélation, c'est-à-dire aboutir à des niveaux plus élevés, mais à des pentes moins accentuées et à des corrélations moins fortes. L'Encadré 2.2 et le Graphique 2.13 indiquent la corrélation moyenne entre le milieu socio-économique et la performance entre les pays de l'OCDE, et représentent le niveau, la pente et la force de la corrélation de manière graphique.

Graphique 2.11. Principaux indicateurs des inégalités socio-économiques dans l'éducation

	Performance moyenne en lecture		Équité en Éducation						
			Inclusion			Équité			
			Couverture de la population nationale âgée de 15 ans (indice de couverture 3 du PISA)	Pourcentage d'étudiants se situant en dessous du niveau 2 en compréhension de l'écrit	Pourcentage de variation de la performance en C.E expliquée par le statut socioéconomique des étudiants	Différence de pointage en C.E associé à une augmentation d'une unité dans le SESC'		Pourcentage de la variation entre les écoles dans la performance C.E expliquée par les SESC des élèves et des écoles	
						Score dif.	S.E.	%	%
Score moyen	S.E.	%	%	S.E.	Score dif.	S.E.	%		
Cambodge	321	(2,1)	28,1	92,5 (0,8)	4,5	(1,0)	12	(1,1)	57,3
Equateur	409	(3,4)	60,6	50,6 (1,7)	17,9	(2,0)	29	(1,9)	72,8
Guatemala	369	(3,5)	47,5	70,1 (2,0)	19,0	(2,8)	26	(2,1)	72,1
Honduras	371	(3,5)	41,4	70,3 (1,8)	10,8	(2,6)	19	(2,4)	63,9
Sénégal	306	(1,8)	29,0	91,3 (0,7)	3,4	(0,9)	10	(1,4)	43,1
Zambie	275	(3,9)	36,0	95,0 (1,0)	12,8	(2,5)	18	(2,1)	33,1
PISA-D	346	(1,2)	42,6	76,8 (0,6)	11,5	(0,8)	20	(0,7)	60,6
OECD	493	(² >)	89,0	20,1 (0,2)	11,9	(0,2)	37	(0,4)	59,9

1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et i
Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le <
pement.

110 Le Graphique 2.11 montre les principaux indicateurs des inégalité économiques
en compréhension de l'écrit au Sénégal.

111 La performance moyenne des élèves aux différents niveaux de l'indice^ statut
économique, social et culturel indique que les élèves sénégalais ont te à obtenir une
performance inférieure à celle des élèves des pays de l'OCt pays de comparaison
que sont les pays du PISA-D, sauf la Zambie, disp ressources socio-économiques
similaires. Au Sénégal, la performance de les plus favorisés est inférieure à celle des
élèves de même statut socio-écc dans les pays de l'OCDE.

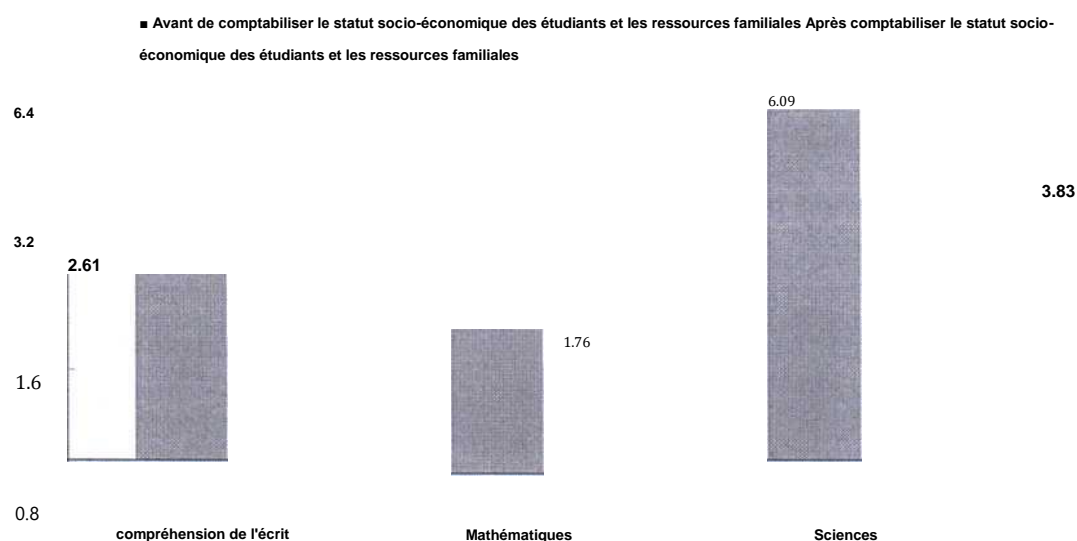
112 Quand on examine les inégalités des résultats de l'apprentissage au tro la pente
de la courbe exprimant la corrélation et de la force de la corrélat* la performance
moyenne et le milieu socio-économique, le Sénégal se par ses pentes relativement
douces, ce qui signifie que le milieu socio-écor est corrélé à des écarts de
performance moyenne plus faibles que dans les| l'OCDE, en moyenne.
Parallèlement, la corrélation entre le milieu socio-écor et la performance est plus
faible que dans les pays de l'OCDE, en **moie** corrélation faible et la pente douce
indiquent que les résultats des élèves l et défavorisés ne diffèrent pas autant au
Sénégal que dans les autres pc spécificité du Sénégal dans le groupe du PISA-D,
renvoie à la gestion de résilients et de la démocratisation de l'offre éducative.

113 Quand on examine les écarts entre les élèves les plus performant moins
performants dans les différents niveaux de milieu socio-économÉ Sénégal affiche une
corrélation plus forte avec le milieu socio-économiq la performance élevée que pour
la performance faible. Cette situation f que le milieu socio-économique augmente,
malgré tout, les chances de défavorisés d'atteindre un niveau élevé, sans pour autant
réduire le risque, | élèves favorisés, de stagner à un niveau de performance
relativement bas.]

114 En effet, les chances d'atteindre le seuil de compétences en compr de l'écrit ou
en mathématiques sont généralement beaucoup moins élevéél les élèves défavorisés
que pour les autres. Le Graphique 2.12 compare les d'atteindre le seuil de
compétences pour les 25% des élèves issus du milieii économique le moins élevé au
Sénégal à celles des 75% d'élèves rest Sénégal, les 25% d'élèves les plus
défavorisés sont entre deux (2) et sept (7) susceptibles de ne pas atteindre le seuil de
compétences dans les trois doi

Copy
Ce rc
l'Orgc
(OCD
des c
est pi
néces

Graphique 2.12. Probabilité accrue que les élèves défavorisés obtiennent des résultats inférieurs au niveau 2 et probabilité accrue que les élèves favorisés obtiennent des résultats égaux ou supérieurs au niveau 3



Remarques : Ce graphique présente le rapport de cotes sur une échelle logarithmique. Toutes les valeurs sont statistiquement significatives.

Source : Base de données du PISA pour le développement.

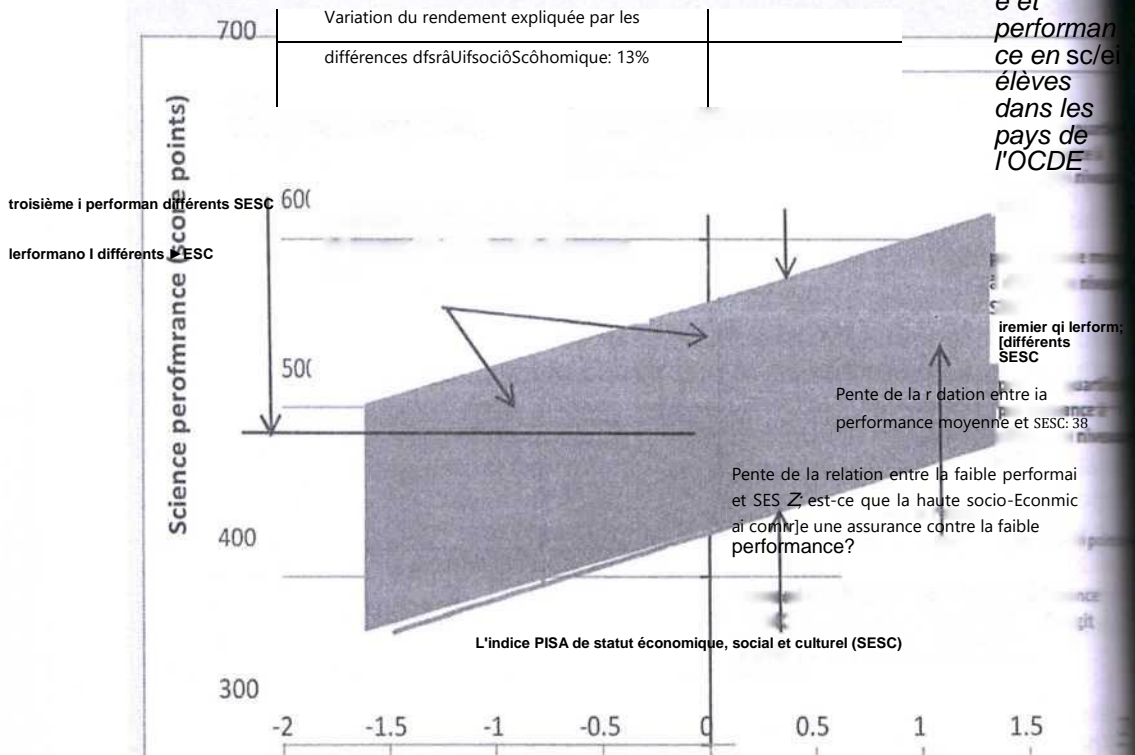
Encadré 2.4. Représentation graphique des indicateurs d'inclusion et d'équité socio-économiques

Le Graphique 2.13 montre la corrélation entre l'indice PISA de statut économique, social et culturel en moyenne pour les pays de l'OCDE et met en exergue les différents indicateurs d'inclusion et d'équité socio-économiques examinés dans ce chapitre.

Probabilité accumuler un score
avantageux égal ou supérieur au
niveau 3

Pente de la relation entre la haute
performance et S6SC: est-ce que les basses
Economic agissent comme un plafond sur la
performance?

Graphique
2.13.
Milieu
socio-
économique
et
performan
ce en scie
élèves
dans les
pays de
l'OCDE



700 La courbe centrale noire représente la performance moyenne observée pour différents niveaux de milieu socio-économique. En comparant la position de la courbe entre les pays, par exemple, à une valeur de zéro pour l'indice de statut économique, social et culturel (moyenne internationale), on peut voir des écarts de performance, après la prise en compte du milieu socio-économique des élèves ; ceci constitue un indicateur d'inclusion.

La pente de la courbe indique de combien, en moyenne, la performance des élèves d'un milieu socio-économique supérieur dépasse celle des élèves d'un milieu socio-économique inférieur. Cette pente indique par conséquent l'ampleur de l'inégalité attribuable au milieu socio-économique. Une pente plus progressive indique un niveau d'inégalité supérieur, alors qu'une pente plus progressive indique une situation plus égalitaire. La pente de cette courbe peut également varier le long du continuum du milieu socio-économique, indiquant que certains niveaux de milieu socio-économique sont plus corrélés aux écarts de performance que d'autres. Dans cette section, nous nous concentrons toutefois sur la pente moyenne en tant qu'indicateur d'équité.

Copy
Ce r
l'Org
(OC
des
est p
néce



En revanche, les courbes bleues situées au-dessus et en dessous de la courbe noire représentent la zone dans laquelle se trouvent 50% des élèves dont le score s'approche le plus de la moyenne, pour chaque milieu socio-économique : elles correspondent aux quartiles le plus élevé et le moins élevé de la performance pour les différents niveaux de milieu socio-économique. Un important indicateur de l'équité est corrélé à la fois à la pente de la corrélation moyenne et à la distance entre ces deux courbes : pour une courbe donnée, plus les deux courbes bleues sont proches l'une de l'autre, plus la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est élevée. Techniquement, la force de la corrélation est mesurée par le pourcentage de variation de performance expliquée par l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Si la corrélation entre le milieu social et la performance est faible, alors des facteurs autres que le milieu socio-économique sont susceptibles d'être plus fortement corrélés à la réussite des élèves. En revanche, quand la corrélation est forte, le milieu socio-économique est hautement prédictif de la performance que les élèves peuvent atteindre dans un système.

Tout comme la pente peut varier en fonction des différents niveaux de milieu socio-économique, l'écart entre le quartile supérieur et le quartile inférieur peut également varier. Quand la courbe supérieure présente une pente plus raide que la courbe inférieure, cela semble indiquer que le désavantage socio-économique agit principalement comme un plafond pour la réussite des élèves, mais que l'avantage socio-économique n'est pas une assurance contre la mauvaise performance. Si, au contraire, la courbe supérieure est moins raide que la courbe inférieure, et que la variation des résultats diminue en fonction du milieu socio-économique, cela indique que l'avantage socio-économique représente principalement une assurance vis-à-vis des mauvais résultats (par rapport à la moyenne du pays), mais qu'une fraction significative d'élèves défavorisés atteignent un niveau de performance élevé en dépit de leur désavantage.

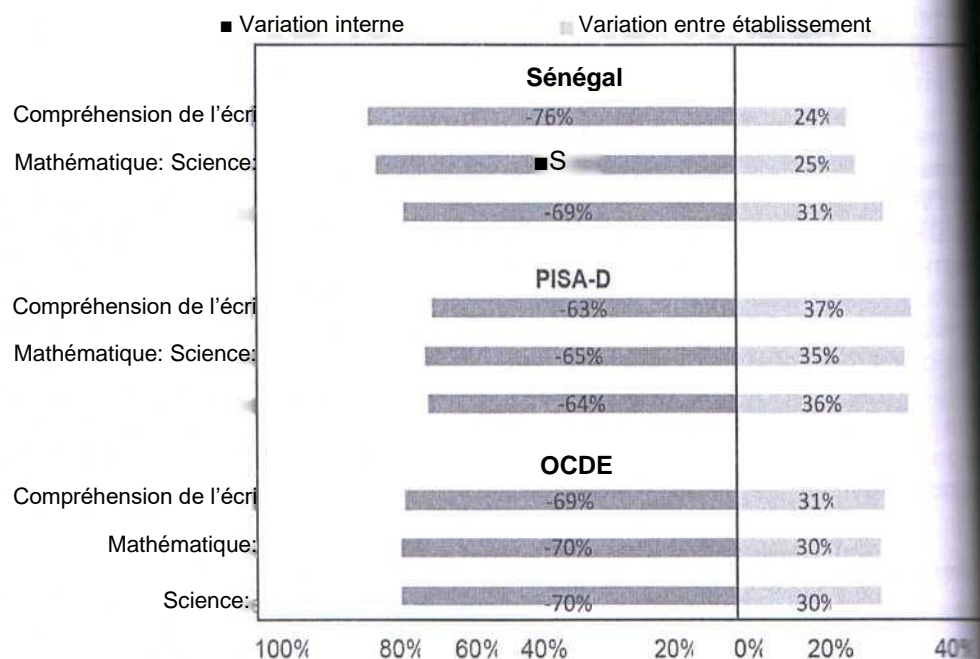
2.4.4. Variation de performance entre les établissements et entre les zones urbaines et rurales

105. Garantir une éducation de qualité homogène entre les établissements est un défi considérable pour tous les systèmes d'éducation. Certains écarts de performance entre les établissements peuvent être liés à la composition socio-économique de l'effectif d'élèves de l'établissement ou à d'autres caractéristiques du corps étudiant. Quand il existe de fortes disparités au niveau des ressources des ménages et des communautés entre les établissements, ces derniers ne sont pas sur un pied d'égalité pour garantir que tous les élèves bénéficient des mêmes chances de réussite. Ces disparités sont parfois corrélées à la ségrégation résidentielle, basées sur le revenu ou sur le milieu culturel ou ethnique ; elles peuvent également être liées à la structuration des systèmes d'éducation et aux politiques d'éducation à l'échelon des systèmes, par exemple, en ce qui concerne les différences de niveau d'autonomie accordée aux établissements, et aux politiques favorisant la concurrence entre les établissements pour attirer les élèves et au plus grand choix d'établissements (Hsieh et Urquiola, 2006 ; Söderstrom et Uusitalo, 2010 ; Willms, 2010).

106. Le Graphique 2.14 représente la variation de la performance des élèves sénégalais en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les établissements et au

sein de ceux-ci par rapport aux moyennes de l'OCDE et aux pays qui d au PISA-D. La longueur globale de la barre correspond à la variation **toi** au Sénégal, sous la forme du pourcentage du niveau moyen de la « la performance dans les pays de l'OCDE. La partie foncée de la barre le pourcentage correspondant aux écarts observés entre les établisse» partie claire, le pourcentage correspondant à l'écart observé au sein **de**

Graphique 2.14. Variation de la performance en compréhension de mathématiques entre les établissements et au sein de ceui



Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le dévelo] cps

107. Le Graphique 2.14 montre que le Sénégal se caractérise par une faible» générale des résultats des élèves en sciences, et une variation plus fl résultats des élèves en mathématiques. Toutefois, elle montre également qJ variation est due en grande partie aux écarts de performance au sein d'J établissement, plutôt qu'à la variation entre écoles. Par conséquent, l'établisj ne saurait garantir à lui seul la relative perspective des performances ^ élèves pourraient enregistrer. Les systèmes d'éducation globaux, qui ne c pas les élèves par cursus ou établissement en fonction de leurs ca affichent généralement des variations peu importantes de performano établissements. Dans le cas du Sénégal, la variation entre les établissemer certainement pas liée à l'existence de filières ou de parcours d'éducation di pour les élèves de capacités différentes, mais plutôt aux capacités manai

Copyr
Ce ra
l'Orga
(OCDE)
des c
est pt
néces

endogènes, susceptibles de promouvoir des velléités de dépassement. Un autre vecteur de variation entre les établissements est la présence d'établissements privés. Le système éducatif formel du Sénégal renferme beaucoup d'écoles privées de personnalités différentes. Elles représentent 13% des élèves de 15 ans, et leur score moyen en compréhension de l'écrit (353 points) est significativement supérieur à celui des élèves fréquentant les écoles publiques. Cependant, si les écoles privées parviennent à faire la différence au niveau des performances des élèves, c'est dû, moins à la qualité des enseignants qu'au style de management. Enrôlant des enfants de familles assez aisées, capables de faire face à tous les frais de scolarité et au suivi à domicile, ces enfants privilégiés semblent avoir les meilleurs résultats sur leurs camarades du public dont les parents pour la plupart gèrent le quotidien.

108. Les écarts entre établissements observés au Sénégal révèlent également, en partie, un clivage entre les établissements situés dans les régions urbaines et ceux des zones rurales. Les données issues d'enquêtes menées auprès des ménages dans des pays à revenu faible et moyen montrent régulièrement que les enfants vivant dans des zones rurales (voir l'Encadré 2.5 pour obtenir une description de la définition PISA des établissements urbains et ruraux) sont nettement moins susceptibles de passer de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire et du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces enfants sont également plus susceptibles de prendre du retard dans leur progression entre les différentes années d'études (UNESCO, 2015). Par conséquent, dans de nombreuses régions, les opportunités de participer à l'éducation restent réparties de manière inégale, en fonction du lieu de vie des élèves. Les chapitres 4 et 5 examinent de plus près la manière dont les environnements d'apprentissage et les ressources des établissements diffèrent entre les zones urbaines et rurales ; cette section analyse les écarts dans les résultats de l'apprentissage observés entre les différentes régions du Sénégal.

Encadré 2.5. Définition des établissements urbains et ruraux dans le PISA

Le PISA-D a recueilli des informations sur le lieu de vie des élèves de deux manières. Premièrement, tous les pays participants au PISA-D ont inclus cette question parmi les variables de stratification afin de constituer les échantillons d'établissements. Ceci afin de s'assurer que les échantillons d'établissements sont représentatifs non pas seulement du pays dans son ensemble, mais aussi, de manière distincte, des établissements situés dans les zones rurales et urbaines du pays. Chaque pays a défini les régions rurales et urbaines en fonction de ses propres critères nationaux. Au Sénégal comme dans la plupart des pays en développement, la ruralité s'apprécie en termes de densité de la population et de disponibilité d'équipement de base. Cette différenciation s'avère fondamentale dans l'analyse des performances des élèves et des établissements car elle donne plus de lisibilité sur l'investissement et le ménagement de la déconcentration. En outre, le PISA a demandé aux chefs d'établissements quelle définition parmi les suivantes décrivait le mieux la communauté dans laquelle leur établissement est situé :

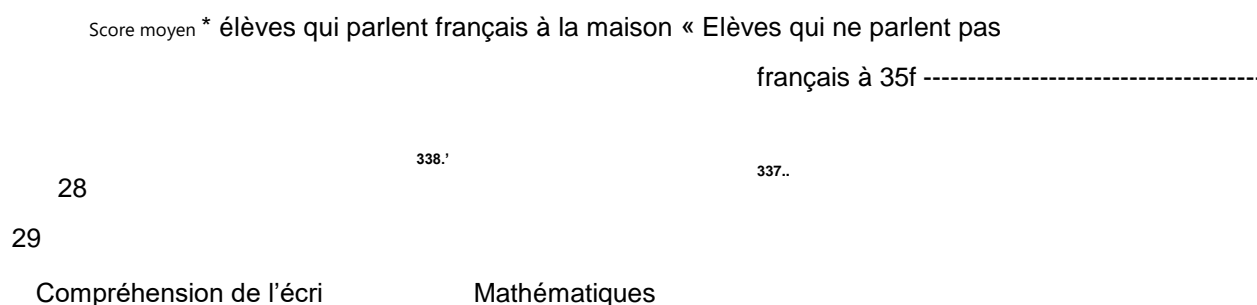
Un village, hameau ou collectivité rurale (moins de 3 000 habitants) ; Un bourg (de 3 000 à 15 000 habitants environ) ;

Une petite ville (de 15 000 à 100 000 habitants environ) ; Une ville (de 100 000 à 1 000 000 habitants environ) ; Une grande agglomération de plus d'un million d'habitants

Les établissements ruraux sont ceux dont le chef d'établissement a un village, hameau ou collectivité rurale », alors que les établissements urbains sont ceux dont le chef d'établissement a répondu « une ville » ou « agglomération »..

109. Au Sénégal, nous pouvons percevoir une différence significative de performance des élèves inscrits dans des établissements urbains ou ruraux en compréhension de l'écrit, avec un écart de 29 points entre les établissements urbains et ceux des zones rurales dans ce domaine (24 points après la prise en compte des différences de ressources familiales), c'est-à-dire l'équivalent d'un an de cours. Cette situation est cependant moins accentuée au Sénégal que les autres pays qui ont participé au PISA-D, où l'écart moyen est de 42 ; pourrait s'expliquer par les efforts consentis dans le monde rural pour un service vital. Néanmoins, des écarts similaires entre les établissements urbains existent dans tous les domaines.

Graphique 2.1 S. Écart de la performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les établissements ruraux et urbains



Source : Base de données du PISA pour le développement

110. Les différences de performances enregistrées entre les élèves des établissements urbains et ruraux peuvent trouver leurs justifications dans plusieurs domaines :

L'enclavement et l'éloignement de certains établissements des centres peuvent être un motif de déconnexion pour certains services modernes comme l'internet et la télécommunication. L'état des infrastructures d

approche de déconcentration et de décentralisation de la gestion du secteur est, dans la plupart des zones rurales, moins incitatif pour un apprentissage de qualité. À cela, on peut ajouter le déficit de personnel enseignant qualifié dans les petits établissements car ne permettant pas aux professeurs de s'acquitter de leur nombre d'heures par semaine. Cependant, la volonté et les stratégies endogènes aidant, l'écart de performance s'amenuise.

2.3.5. Variation de performances entre les académies

111. Le territoire sénégalais compte 14 régions administratives avec 16 académies issues du dernier découpage pédagogique. L'académie est une entité administrative occupant une aire géographique et dont les activités relatives à l'éducation sont directement gérées par le chef de circonscription. Elle est composée d'inspections de l'éducation et de la formation qui, dans la plupart des cas, sont des entités départementales de gestion de l'éducation à la base.

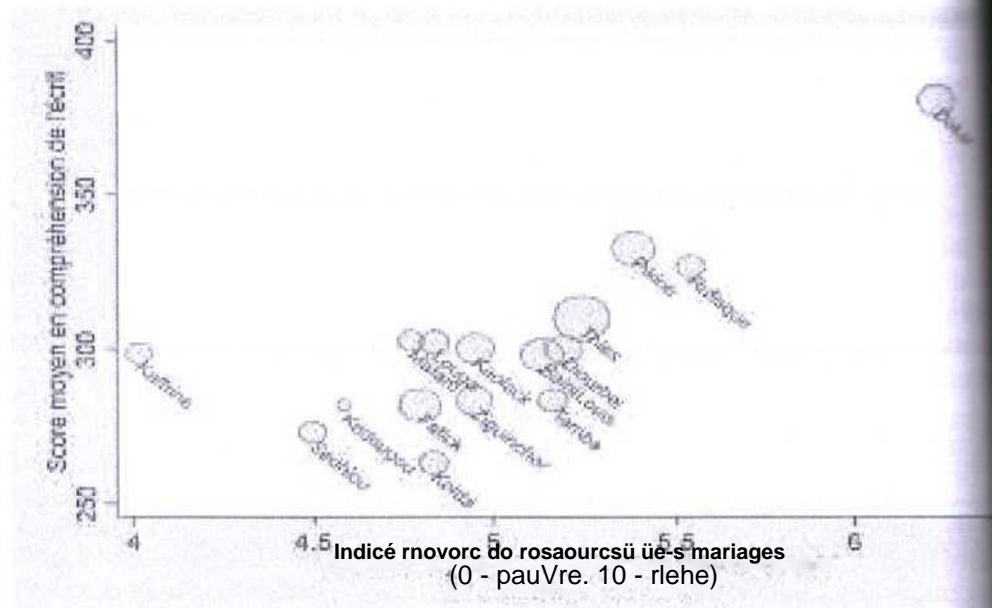
112. Le découpage pédagogique n'est pas seulement une volonté de fournir à chaque région et département une structure de gestion des questions d'éducation, mais un objectif de déconcentration permettant aux populations de participer de façon dynamique au management du système éducatif. En effet, l'hypothèse maximaliste soutient qu'en accordant plus de poids aux rôles et responsabilités du niveau déconcentré, on lui donne en conséquence la possibilité de développer des initiatives hardies, d'entreprendre et de garantir un service public d'éducation plus viable et plus efficace que la gestion concentrée.

113. La déconcentration peut être comprise comme une technique, un mode d'organisation administrative qui consiste à déléguer, répartir davantage certains pouvoirs de décisions et de moyens des services de l'État (compétences, attributions, rôles et responsabilités et de ressources à des agents de l'État depuis une administration centrale ou une personne morale dont ils dépendent) vers les services déconcentrés avec un maintien de la subordination hiérarchique. La déconcentration repose sur le principe de l'unité de l'État. (Source : cadre théorique du PRC/MEN/SEN).

114. L'éducation, tout comme la santé et les questions d'assainissement font partie des compétences transférées au niveau des collectivités. Cela ne signifie nullement que chaque entité institutionnelle élabore sa politique éducative et organise en vase-clos son système scolaire ; mais que chaque communauté participe de façon dynamique au financement et à la gestion des questions d'éducation en adaptant certains aspects du curriculum aux réalités spécifiques de sa localité. Une telle mission mérite une maîtrise, sans complaisance, des niveaux de performances des acteurs (élèves, enseignants, autorités, parents, etc.) pour pouvoir élaborer des politiques d'ajustement sur mesure.

115. L'évaluation des compétences des jeunes de 15 ans dans le système éducatif, au-delà des considérations de genre, de zone et de situation économique, présente aussi les compétences des élèves par académie.

Graphique 2.16. Écart de la performance en compréhension de l'écrit entre les 16 académies



Source : Base de données du PISA pour le développement.

116. Ce graphique présente la performance des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit dans les seize académies du Sénégal. Il présente aussi socioéconomique des différentes académies pour établir sa relation performances. Deux (2) tendances semblent se dessiner : d'une part, l'c de Dakar se détache nettement des autres académies tant dans les résu élèves, qui sont meilleurs, que pour l'indice moyen de ressources des mér

D'autre part, les différences de performance entre les académies sont fc liées aux niveaux moyens de développement et aux différences de ressou ménages. Les académies qui ont les performances en compréhension les plus élevées présentent aussi les indices moyens de ressources des i les plus importants ; celles qui ont des performances moyennes préser indices moyens de ressources des ménages modérés ; et d'autres encor des scores assez modérés avec des indices moyens de ressources des i souvent très bas. En raison de la taille réduite des échantillons, la pc chaque académie est par ailleurs affectée par une marge d'erreur d'au grande que l'académie est petite (les échantillons étant proportionnels àj des académies), si bien qu'il n'est pas possible de présenter un classeme Ces tendances sont toutefois suffisamment fortes, y compris une fois que l d'erreur dans l'estimation de la performance moyenne est prise en compte

117. L'académie de Dakar, au coeur de la capitale du Sénégal, avec un socioéconomique supérieur au reste du pays a vu ses jeunes de 15 ans, plus grande moyenne (38l) ; sa performance moyenne se situe ainsi au

bien plus haut que la performance moyenne du pays dans son ensemble. Derrière l'académie de

Dakar, mais à un niveau de performance supérieur, en moyenne, à celui de toutes les autres académies du Sénégal, se trouvent les jeunes des académies de la banlieue dakaroise comme Pikine et Guédiawaye avec chacun 332 points.

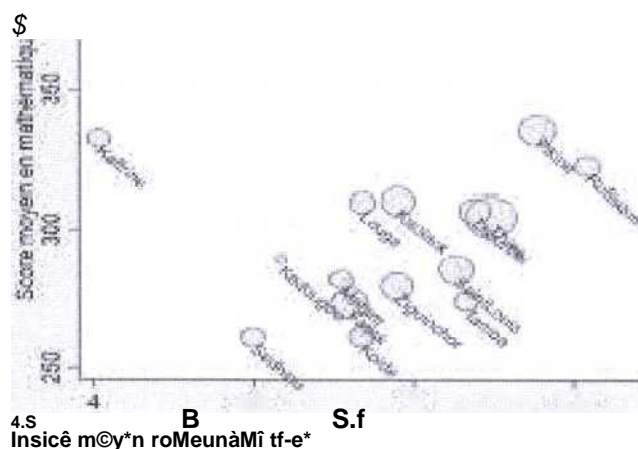
118. Les académies de Thiès (309), Louga (304), Kaffrine (302), Diourbel (301), Matam (300), Saint-Louis (299) et Kaolack (298) présentent des résultats proches de la moyenne nationale (306 points). Il n'est pas possible d'établir un classement précis entre ces académies, après la prise en compte de la marge d'erreur affectant l'estimation de la performance moyenne à partir d'échantillons d'élèves (toutes les moyennes se trouvent à l'intérieur de cette marge d'erreur).

119. Enfin, les académies de Tomba (284), Ziguinchor (282), Fatick (280), Sédhiou (279), Kédougou (276) et Kolda (267) présentent les scores les plus bas, nettement inférieurs à ceux des élèves des académies de Dakar, Pikine et Rufisque, mais aussi de Thiès (sauf pour Kédougou, dont le score moyen est affecté par une très grande incertitude en raison du faible nombre d'écoles dans l'échantillon du Sénégal).

120. L'indice socioéconomique ne semble pas expliquer la performance des jeunes en compréhension de l'écrit. L'académie de Dakar qui a le plus élevé indice socioéconomique enregistre les meilleures performances alors que celle de Kédougou a obtenu des résultats qui divorcent d'avec la logique de ressources ; devançant ainsi les académies de Diourbel, Saint Louis et Ziguinchor. Le poids de la représentativité (échantillon) expliquerait certainement cet état de fait.

Graphique 2.17. Écart de la performance en mathématiques entre les 16 académies

Source : Base de données du PISA pour le développement.



121. En mathématiques, l'analyse des performances et des indices socioéc semble épouser les mêmes tendances que le précédent domaine, académies qui ont les indices de ressources des ménages les enregistrent des performances plus importantes en mathématiques. D'c la fois, indices de ressources et performances en mathématiques assezi troisième groupe est constitué des académies dont le bas niveau socioé divorce d'avec les performances en mathématiques.

122. Les meilleures performances en mathématiques se trouvent dans les< de Dakar (383), Pikine (335) et Rufisque (322) qui ont, du reste, les meille de ressources de ménage. L'académie de Dakar semble se distinguer i académies de par son niveau de performance en mathématiques (elle < académie ayant atteint le niveau la) et de par son niveau socioéconc élevé que ceux des autres académies.

123. Les autres académies se concentrent dans des performances dej (Kaolack 309, Diourbel 305, Thiès 304 et Louga 303 points) et le (Kédougou Louis 285, Matam 283, Ziguinchor 277, Fatick 276, Tomba 275, Sédhiou 26 257). Contrairement à ce qui est observé en compréhension de l'écrit, les< de Thiès et de Saint-Louis, dont l'indice moyen de ressources des me similaire, présentent cette fois des résultats significativement diffère moyenne meilleurs dans l'académie de Thiès que dans l'académie de :

124. L'académie de Kafrine, avec un indice socioéconomique très faible encore un cas atypique en mathématiques. La performance de l'acadér à 335 points, égale à celle de Pikine (et non significativement différente prise en compte de la marge d'erreur, de celle de Rufisque et Kaolack) et! à celles de toutes les autres académies sauf Dakar.

125. Les cas de Kafrine et de Saint-Louis montrent qu'en mathème performance académique des structures pédagogiques ne saurait être lai seulement de leurs emplacements socioéconomiques. Seules les acac la région de Dakar ont concilié, à la fois, niveau de ressources des performances académiques des jeunes de 15 ans dans l'enquête du PISA/

Graphique 2.18.Écart de la performance en sciences entre les 16 académies

Copyric
Ce rap
l'Organ
(OCDE)
des co
est put
nécessi

§

o

«
D
n cl+»
Pj3 U WO. 1 Ū - rtch. >

- SI

126. Les performances en sciences des jeunes de 15 ans inscrits dans le système éducatif sont présentées, par académie, dans ce graphique ci-dessus. Elles varient de 284 points à Sédhiou à 374 à Dakar.

127. Les académies de la région de Dakar, disposant de meilleurs indices socioéconomiques, enregistrent encore les meilleurs scores en sciences. Dakar (374 points) est la seule académie dont le score moyen se situe au niveau Ia, alors que Pikine (329) et Rufisque (321) présentent des scores moyens au niveau Ib. Les performances sont très homogènes entre les élèves avec des écarts types de 6.1 à Dakar, 5.5 à Pikine et 5.9 à Rufisque.

128. Les académies de Kaffrine (320 points), Thiès (310) et Louga (309), et celles de la région de Dakar, ont réalisé des performances supérieures ou égales à la moyenne nationale de 309 points. Cependant, les scores obtenus à Matam (304), Kaolack (303), Diourbel (298), Saint-Louis (298), Kédougou (296), Kolda (292), Ziguinchor (292), Tomba (287), Fatick (286) et Sédhiou (284) ont tiré la performance nationale vers le bas.

129. La position de l'académie de Kaffrine en sciences reste similaire à celles qu'elle a eue pour les mathématiques et pour la compréhension de l'écrit. Avec un indice socioéconomique très bas, l'académie a enregistré une performance de 320 points, supérieure à la plupart des autres académies hors de la capitale.

130. Dans tous les domaines d'évaluation du PISA D, la performance des académies ne dépasse pas le niveau Ib. Seule l'académie de Dakar est parvenue à se hisser au niveau Ia, aussi bien en compréhension de l'écrit, en mathématiques qu'en sciences. Les académies de Fatick, Sédhiou et Kolda ont enregistré des contre-performances dans toutes les disciplines ; et les sciences enregistrent les plus faibles scores de réussite. Un tel constat sur les niveaux de performances appelle des mesures urgentes et appropriées.

Références

Roemer, J., & Trannoy, A. (2016), "Equality of Opportunity: Theory and Measurement", *Journal of*

Economie Literature, 54(4), 1288-1332. doi:10.1257/jel.20151206.

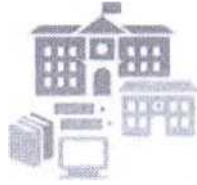
Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

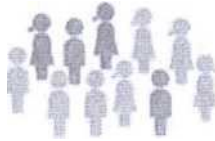
Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Willms, J. (2015), *Educational Prosperity*, Fredericton: The Learning Bar Inc.

2

**Performances scolaire de
jeunes de 15 ans au Sénégal**



Le niveau socio-économique, social et culturel parmi, entre autres, de rendre plus équitables et équilibrés les résultats favorisés et défavorisés dans chaque pays il est dérivé de plusieurs variables relatives au milieu familial des élèves, : le niveau d'instruction des parents, leur profession ainsi que la possession de certains biens matériels indiquant la richesse matérielle du ménage. Ces données sont évaluées par l'ISA-D au Sénégal et sont rapportées dans les 20 % les moins favorisés à l'échelle internationale.



Le taux de couverture scolaire se calcule en divisant le nombre d'élèves représentés par l'échantillon de l'ISA-D, par le nombre total de jeunes de 15 ans. La couverture du Sénégal, qui a atteint 20 %, se situe en dessous de la moyenne de l'ISA-D, qui est de 42,6 %, en supposant que la population totale d'élèves de 15 ans se compose pour moitié de filles et pour moitié de garçons, le taux relatif aux garçons était de 27 %, et celui relatif aux filles, de 31 %.



En compréhension de l'écrit, le seuil de compétence cherche à déterminer la capacité des élèves à lire des textes simples et familiers et de les comprendre littéralement, mais aussi, même en l'absence d'orientations précises, reconnaître l'information, formuler des conclusions qui vont au-delà des informations indiquées de façon explicite... au Sénégal, 9 % des élèves ont atteint ce seuil.

En mathématiques, le seuil de compétence correspond au niveau auquel les élèves peuvent non seulement appliquer des procédures de routine dans des situations où toutes les instructions sont communiquées, mais aussi

interpréter et déterminer comment une situation (simple) peut être représentée mathématiquement. 8 % des élèves ont atteint ce seuil au Sénégal.

Dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves atteignant le niveau 1a en sciences et 5,5 % ne passent pas à ce niveau. Au Sénégal, on revanche, 24,7 % se situent au niveau 1a et 71,1 % sont en dessous de ce niveau. Le seul moyen est atteint par 4,2 % des élèves.

En ce qui concerne le Sénégal, la performance moyenne est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines : les performances des élèves sont relativement proches (306 en compréhension de l'écrit, 304 en mathématiques, 309 en sciences) le niveau 1b représente le niveau minimum de compétence en compréhension de l'écrit avec 41,7 % des élèves ayant participé au test, le pourcentage d'élèves qui ne sont même pas en mesure d'atteindre le niveau 1a est de 27,3 %.



En ce qui concerne le Sénégal, 2,1 % des élèves de 15 ans ont affiché des niveaux de connaissances et de compétences au-dessus du niveau 3 en compréhension de l'écrit, 1,9 % en mathématiques et 0,6 % en sciences (niveau de maîtrise de l'écriture pour les filles et garçons en lecture et en sciences). Parmi les établissements scolaires du Sénégal, un quart dans le secteur privé et les écoles privées représentent 13 % des élèves de 15 ans, et leur score moyen en compréhension de l'écrit (333 points) est significativement supérieur à celui des élèves fréquentant les écoles publiques.

i
f

En ce qui concerne le Sénégal, nous pouvons observer une différence significative entre la performance des élèves inscrits dans des établissements urbains ou ruraux en compréhension de l'écrit avec un écart de 20 points (24 points après prise en compte des différences de ressources humaines) : c'est-à-dire l'équivalent d'une année de cours. Cette situation est cependant moins accentuée au Sénégal que dans tous les autres pays qui ont participé au PISA-D, où l'écart moyen est de 42 points.

à
IHH
I ÈvSm
i - à - m

3. Performance et niveaux de formation des jeunes de 15 ans au Sénégal*

Ce chapitre étudie les résultats de l'enquête du PISA-D au Sénégal. Il analyse les effectifs de quinze ans, leurs niveaux de formation et leurs performances en lecture, en mathématiques et en sciences. Cette partie fournit également des informations contextuelles importantes pour mieux comprendre les réalisations des élèves et permet de comparer la performance du Sénégal avec d'autres pays ayant participé au PISA-D ou au PISA 2015. Ce chapitre met l'accent sur les facteurs de l'échec scolaire et tout particulièrement sur le redoublement.

Ainsi, le deuxième chapitre du rapport présente d'abord les résultats, notamment les niveaux de performance pour chaque domaine, puis sur les principaux indicateurs d'inclusion, avant de fournir un éclairage sur les disparités socio-économiques et les inégalités entre les sexes, les écarts de performance entre les établissements et entre les zones rurales.

48. Doter les citoyens de connaissances et de compétences pour réaliser et valoriser leur plein potentiel, participer à un monde plus interconnecté, et enfin, convertir leurs meilleures compétences épanouissantes constituent une préoccupation majeure pour les politiques non seulement au Sénégal, mais aussi dans le monde entier, des compétences des élèves incluses dans le PISA et le PISA-D ont été dans le but de suivre les avancées des différents pays vers ces objectifs :

49. Les compétences exigées et les contextes dans lesquels elles sont appliquées évoluent rapidement. C'est pourquoi le PISA revisite les cadres conceptuels servant de base à chacune de ses mesures dès l'âge de neuf (9) ans, afin de s'assurer qu'ils restent valables et orientés (voir l'Encadré 2.1). En accordant une attention particulière à la nature et aux besoins de nos sociétés, le PISA invite les professionnels de l'éducation et les décideurs politiques à envisager la qualité de l'éducation comme une cible que l'on ne peut considérer comme atteinte une fois pour toutes. Comme dans les enquêtes du PISA précédentes, les cadres d'évaluation des domaines de lecture, de mathématiques et de sciences du PISA-D ont été mis à jour par un réseau d'experts internationaux qui connaissent déjà les domaines pertinents et les contextes propres aux pays à revenu faible et

50. Le PISA-D rassemble les versions des cadres d'évaluation de la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique sur les cadres d'évaluation du PISA 2012 et du PISA 2015), mais élargit ces cadres pour offrir des mesures plus pertinentes au Sénégal et à un grand nombre de pays à revenu faible et moyen. À cette fin, il est nécessaire de détailler la description des compétences des élèves plus vulnérables, c'est-à-dire ceux qui enregistrent les plus bas niveaux de performance. Cela signifie qu'il faut ajouter des items qui permettront d'analyser ces compétences de manière

Copyright
Ce rapport
l'Organisation
(OCDE)
des compétences
est publié
nécessaire

selon les
HJPI ifi
m I
Illi

détaillée. Toutefois, la pertinence de l'enquête du PISA-D dépend aussi de sa comparabilité avec les résultats de l'enquête du PISA à l'échelle internationale : les instruments permettent ainsi aux élèves du Sénégal de démontrer leurs différents niveaux de compétences dans l'évaluation du PISA.

Encadré 2.1. Que mesure le PISA-D ?

Chaque cycle de l'enquête du PISA mesure les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Le PISA-D traite ces trois domaines de manière égale, à la différence de l'enquête du PISA, où l'accent est mis sur l'un des domaines à chaque évaluation.

Les cadres relatifs aux trois domaines mettent en évidence la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des situations de la vie réelle : les élèves doivent apporter la preuve de leur capacité à analyser, à mener un raisonnement et à communiquer de manière efficace quand ils identifient, interprètent et résolvent des problèmes dans un éventail de situations diverses. Les grandes définitions des domaines d'évaluation de l'enquête du PISA-D sont les mêmes que celles utilisées dans l'enquête du PISA 2015 :

La compréhension de l'écrit se définit de la manière suivante : comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société.

La culture mathématique renvoie à la capacité des individus de formuler, d'employer et d'interpréter les mathématiques dans un éventail de contextes, de se livrer à un raisonnement mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Elle aide les individus

à comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à se comporter en citoyens constructifs, engagés et réfléchis, c'est-à-dire à poser des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause.

La culture scientifique renvoie à la capacité des individus de s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis. Les individus cultivés sur le plan scientifique sont prêts à s'engager dans des raisonnements sensés à propos de la science et de la technologie, et doivent pour ce faire utiliser les compétences suivantes : expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et analyser des recherches scientifiques, et interpréter des données et des faits de manière scientifique.

La compétence des élèves dans chaque domaine peut être interprétée en fonction de différents niveaux de compétences, le niveau 6 étant le niveau le plus élevé des échelles du PISA et le niveau 1, inférieur étant le niveau le moins élevé. Le niveau 2 est significatif, car il correspond au seuil de compétences à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société.

Les instruments du PISA-D comprennent plus d'items de niveau 2 et de niveau

inférieur que l'enquête du PISA elle-même, ce qui permet d'obtenir la fois plus large et plus précis des connaissances des élèves de 15 ans et des compétences à ces niveaux de performance inférieurs. Les instruments du PISA-D agrandissent l'extrémité inférieure des échelles en ajoutant des niveaux de compétences inférieurs au niveau 2 :

En compréhension de l'écrit, le niveau le est un nouveau niveau de cor correspond aux processus élémentaires, comme la compréhension li phrase et d'un passage.

En mathématiques, le niveau 1 a été renommé « niveau la » et deux compétences, le « niveau 1b » et le « niveau le », basés en grande nouveaux items du PISA-D, ont été ajoutés au bas de l'échelle pour r les processus de base, tels que réaliser un calcul simple et choisir adéquate dans une liste.

Source : OCDE, 2017a.

51. Le PISA-D offre bien plus qu'une simple évaluation de la qualité de l'ap- des élèves. En effet, elle sélectionne les participants qui passent les év recourant à des procédures d'échantillonnage scientifiques, d'abord en les établissements participants, puis les élèves au sein de ces éta Afin d'être considéré comme éligibles au PISA-D et ajoutés aux d'échantillonnage, les jeunes de 15 ans doivent par conséquent être les normes du PISA-D réduisent encore la population cible aux élèves minimum en septième année d'études. Les informations collectées p pour ses opérations d'échantillonnage fournissent par conséquent des i comparatifs sur le niveau de formation atteint par les jeunes de 15 ans participants.

52. De surcroît, les indicateurs du PISA-D peuvent également servir l'égalité des résultats et l'équité au niveau de la fourniture de ressources et matérielles en utilisant les riches informations disponibles dans le données du PISA-D sur les données contextuelles des élèves, notamment leur milieu socio-économique, leur milieu de vie (rural ou urbain) et leur éventuel. On peut comparer les écarts en ce qui concerne l'égalité et l'é les pays. Le PISA a réalisé de grands efforts pour créer un indicateur com milieu socio-économique, connu sous le nom de l'indice PISA de statut éc social et culturel (voir l'Encadré 2.2) qui a été étendu pour le PISA-D et analyser les données issues de l'enquête du PISA-D pour le Sénégal.

Encadré 2.2. Définition du milieu socio-économique dans le PISA et le PI

Le milieu socio-économique est un vaste concept. L'enquête du PISA éval socio-économique des élèves au moyen de l'indice PISA de Statut éc social et culturel (SESC), qui est dérivé de plusieurs variables relatives familial des élèves : le niveau d'éducation des parents et leur profession, la p de certains biens matériels indiquant la richesse matérielle du ménage, le nombre de livres et d'autres ressources éducatives dont la famille dis^r maison. L'indice PISA de SESC est un score composite dérivé de ces indicat composé de manière à permettre une comparaison internationale.

L'indice SESC permet d'identifier les élèves et établissements favorisés et défavorisés dans chaque pays. Dans ce rapport, les élèves sont considérés comme étant socioéconomiquement favorisés s'ils font partie des 25% d'élèves enregistrant les valeurs les plus élevées de l'indice SESC dans leur pays ou économie ; les élèves sont jugés comme étant défavorisés sur le plan socio-économique si les valeurs qu'ils enregistrent à l'indice SESC se situent dans les 25% les moins élevés de leur pays ou économie. En suivant la même logique, les établissements sont classés comme favorisés, défavorisés ou dans la moyenne sur le plan socio-économique au sein de chaque pays ou économie sur la base des valeurs moyennes de leurs élèves à l'indice SESC.

L'indice SESC permet également d'identifier les élèves favorisés et défavorisés selon les normes internationales. En plaçant tous les élèves sur le même continuum SESC, on peut comparer la situation des élèves disposant des mêmes ressources économiques, sociales et culturelles entre les pays. Par exemple, plus de la moitié des élèves évalués par le PISA au Sénégal se situent dans les 20% les moins élevés à l'échelle internationale (OCDE, 2016 a : p. 219).

L'indice SESC utilisé dans le PISA-D élargit l'indice PISA afin de rendre compte des niveaux moins élevés de formation, de revenu ou de richesse que l'on retrouve généralement chez la majorité des élèves des pays à revenu faible et moyen, tout en maintenant une correspondance avec l'évaluation du PISA. Les questionnaires de l'enquête du PISA-D comportent d'anciennes questions de l'enquête du PISA qui évaluent le plus haut niveau de formation atteint par les parents, le statut professionnel le plus élevé des parents, ainsi qu'une liste des biens matériels qui a été adaptée aux pays à revenu faible et moyen. Les questionnaires intègrent en outre de nouvelles questions destinées à rendre compte de l'expérience des jeunes vivant dans la pauvreté.

Source : OCDE, 2016a ; OCDE, 2017a

51. L'analyse des résultats de l'enquête du PISA-D menée au Sénégal présentée dans les sections restantes de ce chapitre commence par comparer les effectifs d'élèves de 15 ans au Sénégal et leur niveau de formation, en portant une attention particulière à la question de savoir si les élèves ont suivi une scolarité sans retard en fonction de leur âge. Cette analyse fournit des informations contextuelles importantes pour la principale section de ce chapitre, qui compare la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences au Sénégal, à celle d'autres pays. La dernière section présente les principaux indicateurs de l'égalité, en se focalisant sur les disparités socio-économiques, entre les sexes et entre les zones urbaines et rurales.

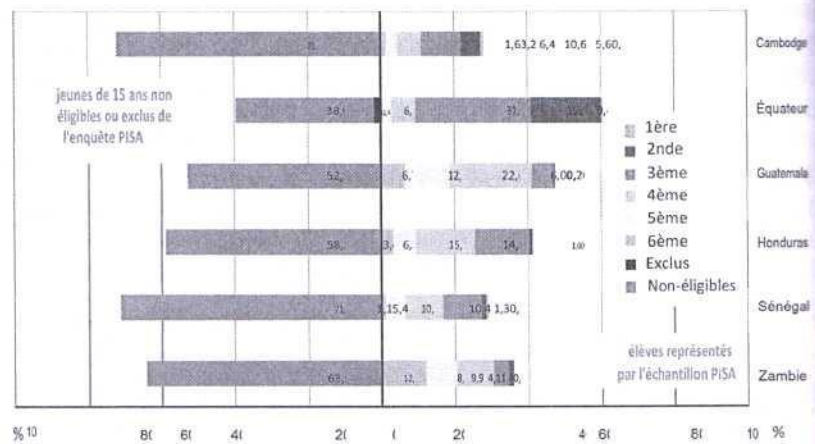
2.1. Effectifs et niveau de formation à l'âge de 15 ans : une perspective du PISA-D

2.1.1. Quel pourcentage d'élèves sénégalais de 15 ans l'échantillon du PISA-D représente-t-il ?

53. Comme dans le PISA, lors de la sélection des établissements et < devaient passer les épreuves, les jeunes de 15 ans du pays n'ont pas te dans les listes d'où sont issus les participants. Comme nous l'avons me haut, en plus d'être nés en 2002, les jeunes de 15 ans devaient non se scolarisés au moment des épreuves, mais de surcroît être inscrits aui année pour participer au PISA-D.

54. Le Graphique 2.1 indique la couverture de la population de jeur au Sénégal qui en résulte, par rapport à la moyenne de l'OCDE et aux| participé au PISA-D. Ce nombre, connu comme l'indice de couverture 3| b), s'obtient en divisant le nombre d'élèves représentés par l'échantillc (élèves participants, pondérés de leur poids d'échantillonnage), par le i de jeunes de

16 ans estimé à partir de projections démographiques. La couverture du! a atteint 29%, se démarque de la moyenne du PISA-D, qui est de 42.6%.| petit pourcentage d'élèves inscrits en 7e année et dans les années peuvent être



Remarques : Tous les pourcentages sont présentés en pourcentage de la population totale estimée des jeunes de 15 ans dans le pays. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes de 15 ans représentés par les échantillons du PISA. Source : Base de données du PISA pour le développement.

exclus du PISA et du PISA-D parce qu'ils souffrent d'un handicap dans un endroit isolé, ou affichent une maîtrise limitée de la langue de l'évaluation le plus élevé de jeunes de 15 ans non couverts est constitué non scolarisés, ou qui sont restés scolarisés en primaire. Ces enfants sont évalués hors du cadre scolaire du PISA-D.

Graphique 2.1. Niveau de scolarité à l'âge de 15 ans au Sénégal

Structure de la population des jeunes de 15 ans dans le PISA-D

53. Hormis le petit pourcentage d'élèves inscrits, mais exclus, les écarts entre les nombres d'inscrits provenant des registres officiels et les données du PISA-D peuvent avoir plusieurs origines différentes. Ces exemples l'attestent : 1) des différences en ce qui concerne les méthodes utilisées pour recueillir les informations (par exemple, en demandant aux établissements un nombre global ou une liste détaillée d'élèves) ; 2) des différences de conception de l'âge cible ; et 3) des moments différents de collecte des informations (le PISA-D demande la liste des élèves environ un mois avant l'évaluation ; les données administratives indiquent parfois le nombre d'inscrits au début de l'année scolaire).

54. Récemment, le Sénégal a étoffé ses effectifs dans l'enseignement moyen. Plusieurs facteurs ont contribué à cette augmentation tout en diminuant les barrières sociales, économiques ou institutionnelles qui excluaient un large pourcentage de jeunes de 15 ans de l'école. Le passage à grande échelle des élèves du cycle élémentaire au cycle moyen grâce à l'obligation scolaire de dix ans, la mise en place de plusieurs collèges de proximité jusque dans les villages les plus reculés, le financement des projets d'établissement, les initiatives d'enrôlement menées par le Ministère de l'éducation et la gestion de proximité ont tous contribué à booster les effectifs dans le moyen. Le Sénégal a relevé l'âge de fin de la scolarité obligatoire à 16 ans ; le pays a également mis en place ou renforcé l'assistance pour les familles à risque (par exemple, sous la forme de transferts en espèces assortis de conditions de scolarisation des enfants). Les changements rapides de l'économie et l'urbanisation croissante ont, peut-être, également joué un rôle.

55. En dépit des avancées significatives du Sénégal ces dernières années, le taux d'abandon scolaire reste une préoccupation majeure pour les décideurs politiques. Dans le monde, la recherche a montré que les jeunes adultes qui ont quitté l'école sans diplôme officiel sont beaucoup plus susceptibles d'occuper un emploi mal rémunéré, d'être en plus mauvaise santé et surreprésentés chez les délinquants (Lochner, 2011 ; Machin, Marie et Vujic, 2011 ; Belfield et Levin, 2007).

56. Le niveau de formation et de participation à l'éducation à l'âge de 15 ans, qui est mis en évidence dans les taux de couverture et dans la répartition des élèves ayant passé les épreuves du PISA-D dans les différentes années d'études, fournit des informations contextuelles importantes servant à interpréter la performance moyenne et la variation des résultats chez les élèves évalués au Sénégal. Les enquêtes menées auprès des ménages indiquent souvent que les enfants venant de ménages pauvres ou de zones rurales sont confrontés à un risque plus élevé de ne pas être scolarisés ou de ne pas terminer le premier cycle de l'enseignement secondaire. En général, étant donné que les populations qui étaient précédemment exclues accèdent désormais à des niveaux d'éducation plus élevés, un pourcentage supérieur d'élèves peu performants sera inclus dans les échantillons du PISA et du PISA-D.

2.1.2. La répartition des élèves du PISA-D dans les différentes années d'études

57. Le Graphique 2.1 fait également apparaître le fait que les jeunes sénégalais de 15 ans sont inscrits dans un éventail relativement large d'années d'études. Au Sénégal, plus de 3,8% des participants au PISA-D en 2017 étaient scolarisés en 7^e année (c'est-à-dire, en classe de sixième) ; et le pourcentage d'élèves inscrits en 7^e

ou en 8e année d'études à l'âge de 15 ans est supérieur à la moyenne c le même temps, le Sénégal présente un pourcentage non négligeât 15 ans inscrits en lie et 12e années d'études, soit avec une ou deux am

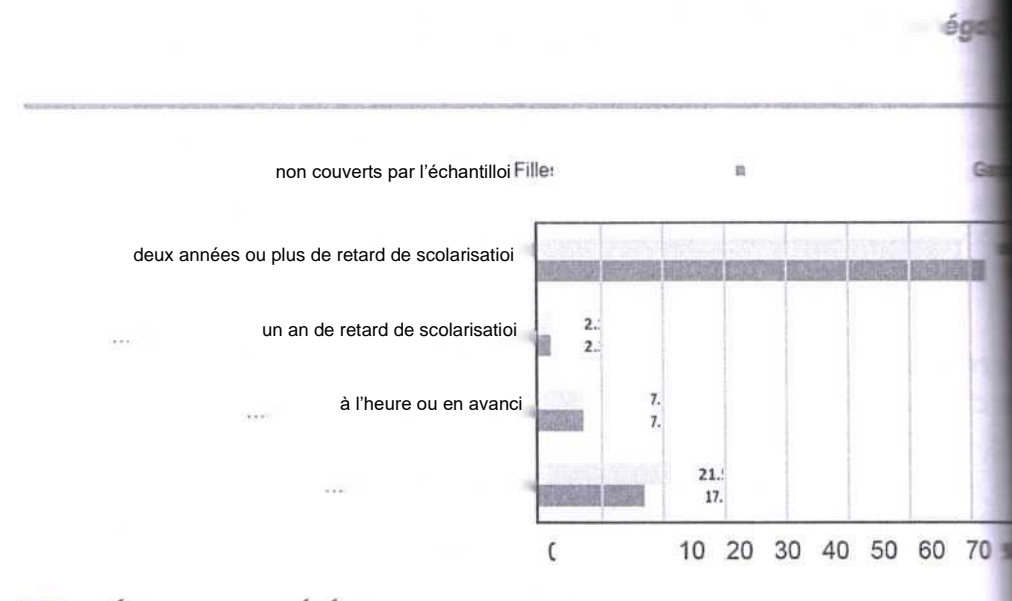
58. La variation du niveau de formation chez les élèves sénégc constitue également une donnée contextuelle importante pour résultats du PISA-D.

En se concentrant sur les élèves d'âge comparable dans les diffén PISA-D permet la comparaison des compétences des élèves juste aval dans l'âge adulte. Cependant, il faut comprendre que ces élèves peuv à des stades différents de leur parcours scolaire, que ce soit au sein entre ceux-ci, et que la variation des résultats de l'enquête du PISA- partie, la variété des parcours éducatifs des élèves participants.

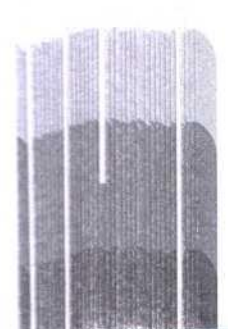
2.1.3. Niveau de formation atteint à l'âge de 15 ans, selon II

59. Étant donné que le Sénégal a rendu l'enseignement de base obB dernières années, atteindre l'enseignement moyen devient de plus! norme, que ce soit chez les filles ou chez les garçons. Le nombre de jeun sénégalaises bénéficiant de l'éducation dans le cadre institutionnel < dans l'enseignement moyen n'a jamais été aussi élevé. Pendant loq Sénégal a travaillé dans le cadre de l'accès, sur la scolarisation des fillfl programme appelé Scolarisation des filles (SCOFI). De tels efforts ont renverser la tendance, dans les années 2000, pour voir plus de filles quei s'inscrire à l'école malgré les nombreuses pesanteurs liées à la culture en société. En 2017, le pourcentage de la population sénégalaise qui avd moins la 7e année à l'âge de 15 ans était de 29%. En supposant que la totale d'élèves de 15 ans se compose pour la moitié de filles et pour II garçons, le chiffre relatif aux garçons était de 27%, et celui relatif aux fille

Graphique 2.2. Niveau de formation à l'âge de 15 ans au Sén selon le sexe



copyi
Ce r<
l'Orge
(OCD
des •
est p
néce



Remarques : Tous les pourcentages sont présentés en pourcentage de la population totale estimée des jeunes de 15 ans dans le pays. Source : Base de données du PISA pour le développement.

2.1.4. Le redoublement au Sénégal

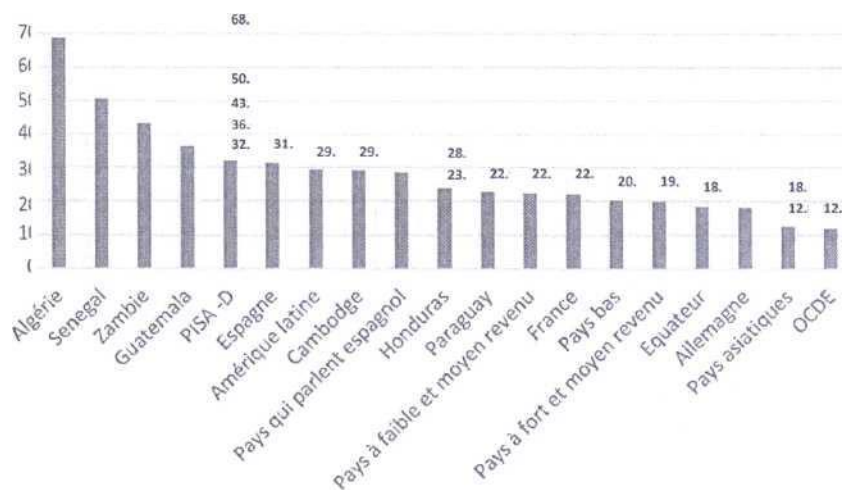
60. À l'âge de 15 ans, les élèves au Sénégal qui sont « à l'heure » dans leur parcours scolaire sont généralement inscrits en 9e ou en 10e année d'études ; c'est-à-dire la classe de quatrième ou de troisième. Cependant, nombreux sont les élèves à rester à la traîne pour diverses raisons. Un des facteurs importants de ce retard est le redoublement dans les premières années d'études.

61. Au Sénégal, 50.5% des élèves ont indiqué avoir redoublé une classe au moins une fois au primaire, dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (12%) et inférieur seulement à celui de l'Algérie parmi les pays participant au PISA ou au PISA-D (Graphique 2.3). Alors qu'en théorie, les élèves peuvent également prendre du retard dans leur parcours scolaire sans véritablement redoubler, par exemple, parce qu'ils ont été malades ou ont dû aider l'entreprise familiale ou encore prendre soin d'un membre de la famille, en pratique, dans tous les pays couverts par le PISA, la variation des années d'études est fortement liée au redoublement (OCDE, 2016 b : graphique 11.5.2) : les élèves qui sont en retard sont fortement susceptibles d'avoir redoublé une année d'études.

Graphique 2.3. Taux de redoublement. Comparaison entre le Sénégal et la moyenne de l'OCDE

Pourcentage d'élèves ayant redoublé au primaire ou dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

81



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant redoublé une année. Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

62. Le redoublement est parfois une politique coûteuse, car généralement des dépenses au titre de l'éducation plus élevées et de des élèves sur le marché du travail (OCDE, 2013). En principe, redonner le temps aux élèves de « rattraper leur retard » vis-à-vis des enseignants pensent qu'ils ne sont pas prêts à suivre des cours. Si le programme de cours est cumulatif et que l'apprentissage comprend la compréhension de ce qui a été enseigné auparavant, alors faire passer les élèves à des études supérieures indépendamment de leur maîtrise | risque de placer les élèves peu performants dans une position plus élevée où ils atteindront des années d'études plus élevées. Si cette pratique est répandue, elle risque de compromettre la performance globale de l'établissement scolaire dans son ensemble.

63. Toutefois, une analyse des travaux de recherche recouvre disciplines, pays et périodes, a principalement révélé que le redoublement a des conséquences négatives sur la réussite scolaire (Jimerson, qui indique que le redoublement représente une résultante visible de sous-performance peut stigmatiser les enfants. Les élèves qui ont redoublé affichent des comportements et des attitudes plus négatifs vis-à-vis de l'école (Gottfriedson, Fink et Graham, 1994) et sont plus susceptibles d'abandonner (Jacob et Lefgren, 2004 ; Manacorda, 2012). En outre, tous les effets positifs du redoublement semblent diminuer au fil du temps (Allen et al., 2004).

64. Le redoublement est souvent injuste et coûte toujours cher, à la fois pour les élèves qui se sentent stigmatisés et pour les systèmes éducatifs. En outre, la pratique du redoublement diminue l'incitation pour les enseignants à diagnostiquer la sous-performance dans leur salle de classe et à y remédier. Dans les systèmes où le redoublement est limité, les enseignants assument généralement une plus grande responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage de leurs élèves.

2.2. Performance des élèves au Sénégal

65. La performance moyenne des élèves dans chaque pays et dans chaque matière évaluée par le PISA et le PISA-D constitue la manière la plus simple de résumer la performance des élèves et de comparer le niveau relatif. Toutefois, le PISA et le PISA-D décrivent également la performance des élèves à différents niveaux de compétences (voir le Graphique 2.4, le Graphique 2.5 et le 2.6) ; en particulier, dans chaque discipline, les enquêtes définissent des niveaux de compétences (le niveau 2), considéré comme le niveau minimal de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques attendu à la fin du cycle de l'enseignement moyen, tels qu'il est mesuré pour le suivi de la cible 4J relatif à l'éducation. Dans les trois (3) principaux domaines d'évaluation, le seuil de compétences est le niveau auquel les élèves sont capables de bien des tâches, qui, au minimum, requièrent la capacité et la disposition à penser de manière autonome.



► plique
entrée
devrait
>airs si
lancés,
de la
année
jntenu
quand
Bue, elle
Irstème
isieurs
lent a
Parce
rce, il nt
des
1989 ;
l'école i
court

jur
les
ral.
En
ôts de
Dans
îmen
t

laque
► le de
pays. IS
par hique
uil de
ences
cycle
l'ODD
ISA, le
ner à
nales

Graphique 2.5. Niveaux de compétences en mathématiques à

Copyri
Ce raj
l'Orgar
(OCDE
des co
est pu
nécess



66. En compréhension de l'écrit, le seuil de compétences demande soient non seulement capables de lire des textes simples et familiers, mais puissent aussi, même en l'absence d'informations précises, relier entre elles plusieurs informations, formuler des conclusions au-delà des informations indiquées de façon explicite et établir un lien entre le texte et leurs expériences et connaissances personnelles.

67. En mathématiques, le seuil de compétences correspond au niveau à | les élèves peuvent non seulement appliquer des procédures de résolution des opérations arithmétiques, dans des situations où toutes les informations sont communiquées, mais sont également à même d'interpréter et d'expliquer comment une situation (simple) (par exemple, comparer la distance] deux itinéraires différents, ou convertir des prix dans une devise doit être représentée mathématiquement.

68. En sciences, le seuil de compétences correspond au niveau à | les élèves peuvent utiliser leur savoir scientifique de base et leur connaître les procédures scientifiques afin d'interpréter les données, et déterminer] au cœur d'une expérience scientifique, ou encore déterminer si une conclusion est vraie sur la base des données fournies.

69. Plusieurs autres niveaux de compétences ont été décrits afin de faciliter l'interprétation des scores du PISA-D. On peut trouver les descriptions dans le Graphique 2.4, le Graphique 2.5 et le Graphique 2.6. Le graphique 2.4 indique le pourcentage d'élèves situés au-dessous et au-dessus des seuils de compétence et le pourcentage qui atteint les niveaux de compétences les plus élevés. Le graphique 2.5 indique non seulement d'évaluer le niveau de performance moyen (indiqué par le Sénégal), mais aussi la capacité du système éducatif de favoriser l'excellence et à assurer un niveau minimal. Ce dernier aspect a un caractère inclusif, en d'autres termes, indique dans quelle mesure le système éducatif sénégalais réussit à garantir que les enfants puissent compter sur eux dans la vie.

2.2.1. Performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences

Copyright
Ce document
est propriété
de l'Organisation
pour la Coopération
et le Développement
Économiques
(OCDE)

Graphique 2.7. Aperçu de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences

	Compréhension de l'écrit	Mathématiques	Sciences	Compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences	
	Score moyen	Score moyen	Score moyen	Pourcentage d'élèves très performants dans au moins un domaine d'évaluation (niveau 3,4, 5 ou 6)	Pourcentage d'élèves peu performants dans l'ensemble des trois domaines d'évaluation (sous le niveau 2)
	Score moyen	Score moyen	Score moyen	%	%
Cambodge	321	325	330	1,6	85,8
Équateur	409	377	399	22,6	44,0
Guatemala	369	334	365	8,0	67,1
Honduras	371	343	370	9,3	65,3
Sénégal	306	304	309	3,5	85,8
Zambie	275	258	309	0,8	92,7
OCDE	493	490	493	66,7	13,0

Source: Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

70. Le Graphique 2.7 montre la performance moyenne des élèves sénégalais dans les trois domaines, par rapport à la moyenne de l'OCDE, ainsi que leur rang par rapport aux 77 pays et économies présentant des résultats valides et comparables au PISA 2015 ou au PISA-D.

71. Ce chiffre et les comparaisons de la performance moyenne du Sénégal avec celles des autres pays dans les trois domaines donnent lieu à quatre (4) observations principales :

Premièrement, le Sénégal, à l'image de tous les pays du PISA-D, réalise une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines. Deuxièmement, quand on compare la performance du Sénégal en compréhension de l'écrit avec celles des pays avec qui, il partage la même aire géographique ou un produit intérieur brut similaire, elle se trouve supérieure à celle de la Zambie et légèrement inférieure à la performance du Cambodge dans le même groupe de performances du niveau Ib. Le reste des autres pays du PISA D étant, à peine, au niveau la.

Troisièmement, en compréhension de l'écrit comme en mathématiques, les élèves du Sénégal, malgré leurs performances mitigées, se positionnent favorablement dans la dynamique africaine. Ils devancent ceux de la Zambie et sont très proches des élèves de la Tunisie et de l'Algérie lors de leur participation en 2015.

Quatrièmement, au Sénégal, les performances des élèves dans les trois domaines

sont relativement proches (306 en compréhension de l'écrit, 304 en m 309 en sciences).

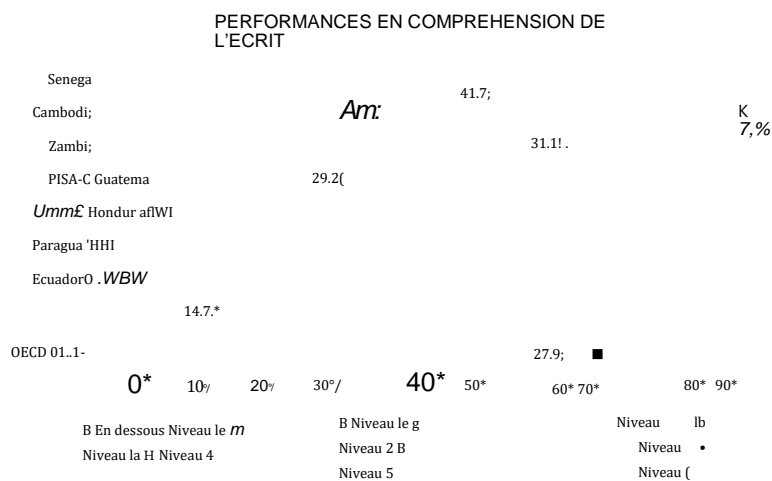
72. Comme mentionné ci-dessus, un indicateur important du suivi de leur progression vers la cible 4.1 de l'ODD 4 est le pourcentage de jeunes qui ont atteint au moins le niveau de compétence minimal en lecture, l'écrit et en mathématiques. Définis plus haut, les seuils de compétence à être utilisés pour suivre la réussite des pays.

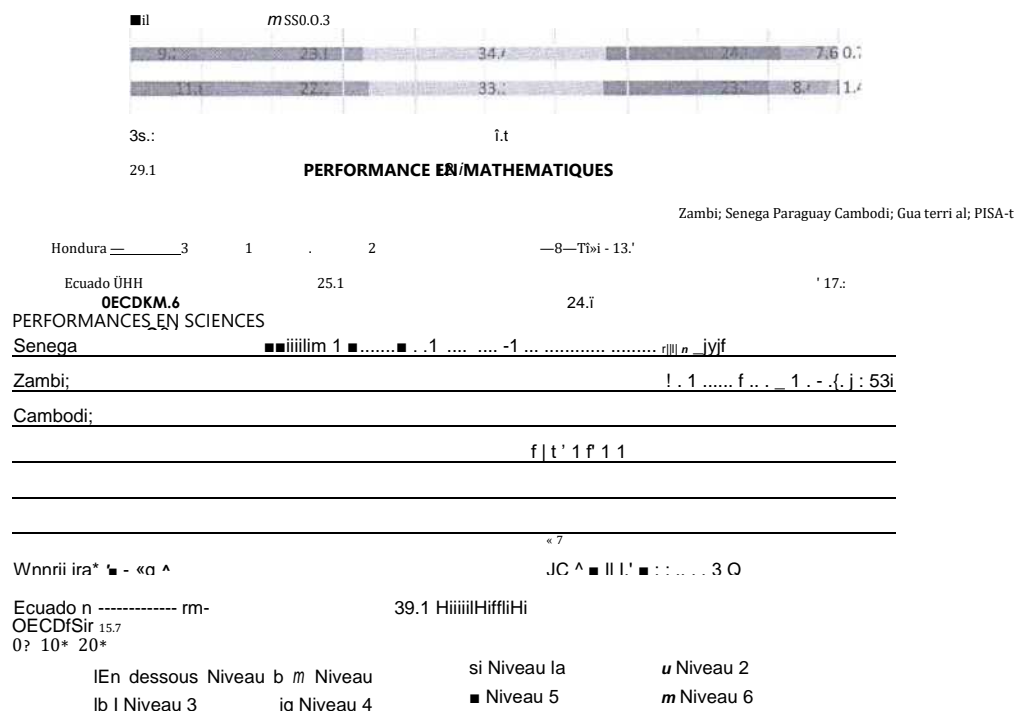
73. Le Sénégal affiche un pourcentage élevé d'élèves en deçà des compétences non seulement en compréhension de l'écrit et en mathématiques mais aussi en sciences, ainsi qu'un faible pourcentage d'élèves aux niveaux de performance les plus élevés dans au moins un domaine. 2.8 présente le pourcentage d'élèves au-dessus du seuil de compétence dans chaque domaine au Sénégal par rapport aux pays choisis pour des comparaisons internationales. En particulier, elle met en évidence le fait qu'au Sénégal, un pourcentage élevé d'élèves affichent des performances inférieures : des compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en

74. Même si de nombreux élèves n'atteignent pas les seuils de compétence, toutefois garder à l'esprit que les jeunes sénégalais de 15 ans ne sont pas ; élèves » ; comme dans d'autres pays à revenu faible et moyen, beaucoup de

16 ans ne sont pas éligibles pour participer aux épreuves du PISA, parce qu'ils ont abandonné l'école, n'ont jamais été scolarisés ou sont inscrits en 6e dans une année d'études inférieure (voir le Graphique 2.1).

Graphique 2.8. Compétences des élèves en compréhension de l'écrit en mathématiques et en sciences





Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

75. Bien que le pourcentage d'élèves sénégalais très performants soit limité et que ce rapport se concentre sur les niveaux inférieurs de compétences qui sont les plus courants dans le pays, il est important de noter qu'au Sénégal, 2,1% des élèves de 15 ans ont affiché des niveaux de connaissances et de compétences au-dessus du niveau 3 en compréhension de l'écrit, 1,9 % en mathématiques et 0,4% en sciences. On note cependant presque aucun élève dans les niveaux de connaissance et de compétence plus

élevés. Ces niveaux de connaissances et de compétences constituent des attributs importants pour les futurs citoyens et travailleurs et le Sénégal doit relever le défi

consistant à augmenter le pourcentage d'élèves performants et diminuer les disparités socio-économiques entre les élèves peu/très

2.2.2. *Élèves peu performants en compréhension de l'écrit*

76. En utilisant les données de l'enquête du PISA, nous pouvons mesurer les compétences (limitées) des élèves peu performants, et ainsi, établir dans quelle mesure le Sénégal garantit que les établissements d'enseignement sont des lieux d'apprentissage pour tous les élèves.

77. Les élèves qui atteignent le niveau la en compréhension de l'écrit peuvent localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, identifier la principale d'un texte portant sur un thème familier ou reconnaître son auteur, ou établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances élémentaires, de la vie quotidienne. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont généralement visibles et il y a peu d'informations concurrentes. L'élève est orienté de manière à identifier les facteurs pertinents à prendre en compte. Ce niveau n'atteint pas le seuil de compétences en compréhension de l'écrit, mais s'en approche (OCDE, 2017a). Parmi les élèves peu performants, ceux qui s'approchent le plus du seuil de compétences.

78. Dans les pays de l'OCDE, 14% des élèves en moyenne peuvent résoudre des tâches de niveau la en compréhension de l'écrit, mais ne sont pas capables de résoudre des tâches d'un niveau supérieur. Au Sénégal, le niveau la des élèves est de 69%. Quelques 69% des élèves n'atteignent même pas le niveau la.

79. Au niveau lb, les élèves ne peuvent comprendre que les tâches les plus simples de l'épreuve du PISA-D, comme un seul fragment d'information explicite, par exemple dans le titre d'un texte sur un sujet familier ou dans une simple liste (OCDE, 2017a). Au Sénégal, le niveau lb représente le niveau de compétence modal avec 41.7% des élèves au test. Le pourcentage d'élèves qui ne sont même pas en mesure d'atteindre le niveau lb est de 27.3% (Graphique 2.8).

80. Les élèves qui sont au niveau le, soit le niveau inférieur au plus bas, ne peuvent tout au plus que répondre à des tâches élémentaires de compréhension de l'écrit. Ils ne peuvent apporter la preuve de leur maîtrise de certaines sous-compétences de compréhension de l'écrit, comme la compréhension d'une phrase ou d'un passage, mais ne sont pas capables d'intégrer et d'appliquer ces compétences à des textes plus longs ou de formuler des réponses simples (voir l'Encadré 2.3).

Encadré 2.3. Comment le PISA-D mesure les éléments de base de la compréhension de l'écrit

Le PISA-D a inclus des types d'items supplémentaires dans l'évaluation

de la compréhension de l'écrit du PISA afin de mesurer à quel point les élèves comprennent le sens littéral et déductif des mots, phrases et passages.

Deux types de tâches ont été définis : le traitement de phrases et la compréhension de passages.

Les tâches de traitement de phrases évaluent la capacité à comprendre des phrases écrites de longueurs variées. Dans l'évaluation du PISA-D, les élèves lisent une série de phrases et doivent décider pour chacune d'elles si elles ont du sens (« oui ») ou si elles n'ont pas de sens (« non ») en matière de connaissance générale du monde réel (comme dans le premier item présenté ci-dessous), ou en matière de logique interne de la phrase même (comme dans le deuxième item).

Item d'exemple 1

Instructions : Entourez OUI si la phrase a un sens ou NON si la phrase n'a pas de sens.

La voiture rouge a un pneu crevé.	OUI	NON
Les avions sont faits de chiens.	OUI	NON

L'item d'exemple 1 a été développé à des fins d'illustration et n'a pas été inclus dans l'évaluation.

Les tâches de compréhension de passages évaluent la capacité à comprendre le sens littéral ou « global » du texte associé et à faire de simples déductions à partir de phrases du texte. Dans l'évaluation du PISA-D, les élèves se voient présenter un paragraphe dans lequel certains mots ont été effacés délibérément. Le répondant doit compléter les mots manquants en choisissant un parmi les trois termes proposés afin de compléter le texte.

Source : Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit de l'enquête du PISA pour le développement (OCDE, 2018)

81. Au Sénégal, 21% des élèves de 15 ans inscrits en 7e année minimum ont atteint le niveau le aux épreuves du PISA-D.

2.2.3. *Élèves peu performants en mathématiques*

82. Les élèves qui atteignent le niveau 1 en mathématiques peuvent répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers, dont la résolution ne demande pas d'autres informations que celles présentes et qui sont énoncées de manière explicite. Ils sont capables d'appliquer des procédures de routine, comme une opération arithmétique, sur la base de consignes directes dans des situations explicites (OCDE, 2017a).

83. Les élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 sont capables d'exécuter des tâches mathématiques directes et simples, comme lire une unique valeur dans un simple graphique ou tableau où les légendes correspondent aux termes employés dans la question ; mais ils sont généralement incapables de réaliser des calculs arithmétiques s'ils n'utilisent pas des nombres entiers ou s'ils ne reçoivent pas des instructions claires et bien définies (OCDE, 2017a)

84. Le Graphique 2.8 met en exergue les grandes difficultés rencontrées par de nombreux élèves au Sénégal dans les situations faisant appel à des problèmes mathématiques. 92.3% des élèves sénégalais n'ont pas atteint le seuil de compétences en mathématiques (moins que la moyenne de l'OCDE).

85. Parmi les élèves peu performants, 24.4 % des élèves atteignent et sont uniquement capables de réaliser des tâches routinières dans bien définies où l'action à mener est presque toujours évidente. Tous des élèves n'atteignent même pas ce niveau.

86. Le niveau Ib est le niveau de compétences le plus élevé en mathématiques atteint par environ 28.6% des élèves du Sénégal. Ces élèves peuvent identifier les instructions clairement établies dans un texte à la syntaxe simple et ; la première étape d'une solution d'un problème mathématique en d

87. Au niveau le, les élèves peuvent uniquement comprendre mathématiques impliquant des situations simples de la vie quotidienne les informations importantes sont clairement énoncées et définies très court et simple d'un point de vue syntaxique. Ils sont capables de reconnaître et consigne clairement énoncée leur demandant d'effectuer une simple opération. Au Sénégal, 28.4% des élèves de 15 ans atteignent seulement et 18.8 % sont en dessous de ce niveau.

2.2.4. *Élèves peu performants en sciences*

88. Les élèves qui atteignent le niveau la en sciences sont capables de connaissances scientifiques et procédurales courantes pour reconnaître ce qui explique des phénomènes scientifiques simples. Ils peuvent entreprendre une expérience scientifique n'impliquant deux variables (par exemple, une variable d'entrée et une variable de sortie) et sont capables d'identifier des relations simples de causalité ou de d'interpréter des données visuelles ou graphiques si la charge cognitive est élevée. Les élèves qui se situent au niveau la peuvent choisir la meilleure dans des contextes familiers (OCDE, 2017a).

89. Dans les pays de l'OCDE, 15,7% des élèves atteignent le niveau la et seuls 5,5% ne parviennent pas à ce niveau. Au Sénégal, en revanche, seuls 5,5% atteignent le niveau la et 71.1% sont en dessous de ce niveau.

90. Les élèves qui atteignent le niveau Ib en sciences sont capables de connaissances scientifiques courantes pour reconnaître les phénomènes scientifiques simples. Ils sont capables d'identifier des termes scientifiques simples et de suivre des instructions pour appliquer une procédure scientifique (OCDE, 2017a). Dans les pays de l'OCDE, 4.9% des élèves atteignent le niveau Ib, et seuls 0.6 % ne parviennent pas à ce niveau. Au Sénégal, en revanche, 53.2 % atteignent le niveau Ib et 17.1% sont en dessous de ce niveau (Graphique 2.8).

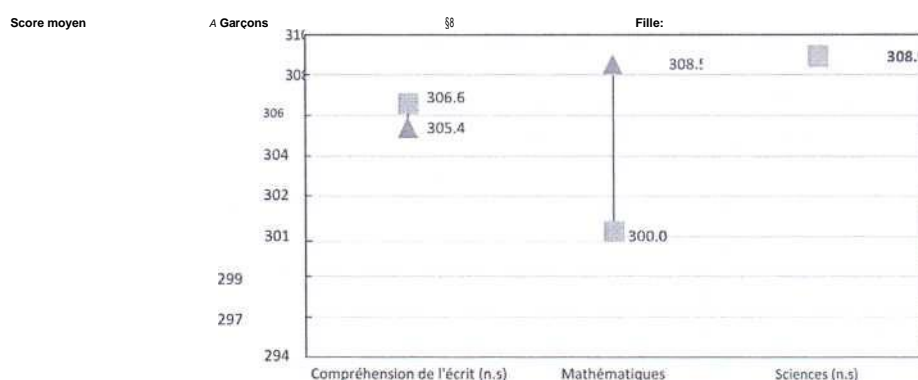
2.3. Égalité de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences

91. Pour une éducation inclusive et juste, tous les enfants doivent accéder à des opportunités éducatives menant à des résultats d'apprentissage effectifs, quel que soit leur sexe, leur origine ethnique ou la richesse de leurs parents, le niveau d'éducation ou la profession de ceux-ci. Grâce aux informations détaillées recueillies sur le milieu d'origine des élèves participants, Le PISA-D peut mesurer le niveau d'inclusion et de justice au sein de l'effectif d'élèves. Cependant, cette mesure ne représente qu'une description partielle du caractère inclusif et juste, autrement dit l'équité au sein du système. Pour être complète, une analyse nécessiterait également des informations sur les jeunes de 15 ans qui ne sont pas intégrés aux échantillons du PISA-D (accès équitable au système). Ces jeunes de 15 ans sont l'objet du volet de l'enquête du PISA-D portant sur les jeunes non scolarisés.

2.3.1. Écarts de performance entre les filles et les garçons

92. Le Graphique 2.9 présente un résumé des écarts entre les performances des garçons et celles des filles du PISA-D au Sénégal. Alors que dans tous les autres pays ayant participé à l'enquête, la performance moyenne des garçons en compréhension de l'écrit est inférieure à la performance moyenne des filles, au Sénégal les performances moyennes des garçons et des filles ne sont pas significativement différentes. De même, la performance des garçons et des filles est similaire en sciences. En revanche, on retrouve un écart de performance en faveur des garçons, uniquement en mathématiques, domaine dans lequel les garçons dépassent les filles en moyenne dans tous les sept (7) pays du PISA-D. Le Sénégal affiche un écart de neuf (9) points en faveur des garçons. L'absence de différence de performance entre filles et garçons en lecture constitue une singularité du Sénégal ; unique dans le contexte international.

Graphique 2.9. Écart de performance entre filles et garçons en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences



Remarques : (n.s.) indique que la différence de score entre les garçons et les filles n'est pas statistiquement significative dans ce domaine.

Source : Base de données du PISA pour le développement.

93. Il reste évident, que les initiatives relatives à l'amélioration de l'enseignement des mathématiques, dans plusieurs programmes et projets comme l'amélioration de la lecture et des mathématiques à l'élémentc Projet de renforcement de l'enseignement des mathématiques¹ et de la technologie (PREMST) devenu Projet d'amélioration des en mathématiques à l'élémentaire (PAAME), ont leurs effets aussi pour les filles que pour les garçons. Les principes d'équité et de démocratisation éducative ne sauraient générer de larges fossés entre garçons et filles l'accès et des performances individuelles. Au niveau du moyen, le [priorité qualité (EPQ) fournit une éducation de qualité à la jeunesse dans l'enseignement moyen, réforme la formation des enseignants, améliore les compétences de base en français et en mathématique

2.2.4. *Élèves peu performants en sciences*

94. L'un des obstacles à l'apprentissage que certains élèves doivent est le fait de parler à la maison une langue différente de celle de l'école au Sénégal, où la langue d'enseignement en 7^e année d'études et dans les classes supérieures est le français, 93,7% des élèves évalués par l'enquête ont indiqué parler une langue différente à la maison. C'est d'ailleurs enregistré le plus fort taux dans ce domaine et pour tous les sept (7) [

Les groupes les plus nombreux concernent le wolof (51,7%), le pular et le serer (13%).

95. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui, à la maison parlent une langue différente de la langue d'enseignement sont plus de deux fois plus susceptibles d'être peu performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques (des cotes de 2,3) que les élèves qui parlent la langue d'enseignement avant la prise en compte des autres variables relatives aux élèves milieu socio-économique et le statut au regard de l'immigration. Après prise en compte de ces caractéristiques, les élèves des pays de l'OCDE parlant une langue minoritaire ont encore 1,4 fois plus de chance d'obtenir de moins bons résultats que ceux qui parlent la langue d'enseignement à la maison. Toutefois, la situation dans ce domaine varie d'un pays à l'autre.

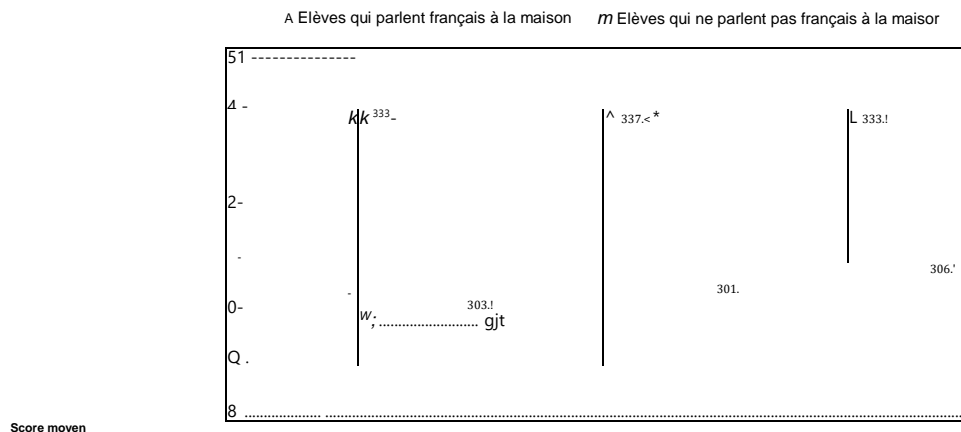
96. Au Sénégal, parler une langue différente à la maison augmente le risque de performance médiocre, même après la prise en compte des autres caractéristiques. Les élèves qui ne parlent pas le français à la maison sont plus susceptibles de ne pas atteindre le seuil de compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

97. Fort de tels constats, le Sénégal s'est investi à utiliser la langue maternelle au cœur du dispositif d'apprentissage. En effet, nombreuses sont les initiatives de l'apprentissage qui ont attesté qu'apprendre d'abord par sa langue maternelle permet d'asseoir les rudiments essentiels pour une scolarité de succès. Elles dé

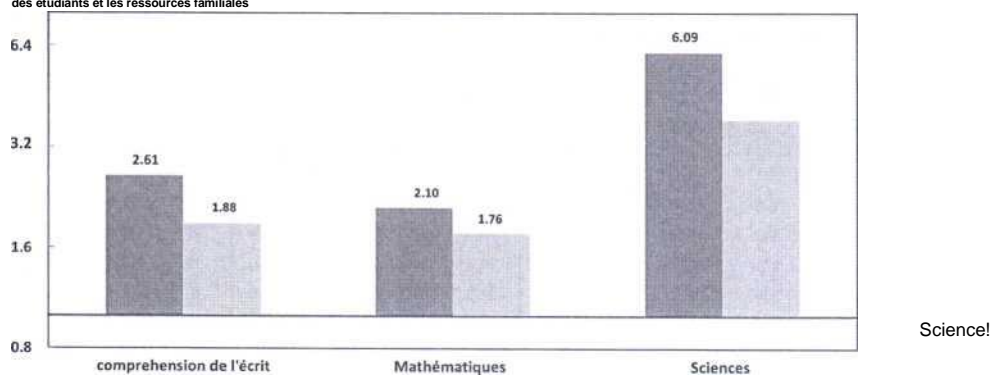
qu'un dispositif bilingue permet de faire émerger chez l'élève des effets de transferts inter-langues entre langue première et langue seconde qui renforcent la maîtrise de l'écrit. Ainsi, au niveau de l'enseignement élémentaire, le système a connu successivement les programmes Associates in research and éducation for development (ARED), soutenue par la fondation HEWLETT, et École et langues nationales en Afrique (ELAN) assistée par la

Conférence des ministres de l'éducation des états et gouvernements de la francophonie (CONFEMEN), Lecture pour tous (LPT) appuyée par l'Agence des états unies pour le développement international (USAID) et le Programme d'investissement dans l'école publique au Sénégal/Appui au manuel scolaire (PIEPS/AMS) avec l'accompagnement de la Coopération canadienne.

Graphique 2.10. Différence de score en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, selon que les élèves parlent la langue de l'évaluation à la maison ou une autre langue



m Avant de comptabiliser le statut socio-économique des étudiants et les ressources familiales Après comptabiliser le statut socio-économique des étudiants et les ressources familiales



Source : Base de données du PISA pour le développement.

2.3.3. Inégalités socio-économiques qui se reflètent dans la performance

98. Le traitement équitable par les systèmes d'éducation d'élèves de socio-économiques divers peut être examiné sous plusieurs aspects relatifs à la corrélation entre la performance des élèves au PISA-D et économique des élèves. Afin de simplifier cet exposé, et parce que ρ est très similaire pour tous les domaines évalués dans le PISA-D, ce ρ uniquement la corrélation entre la performance en compréhension en mathématiques et l'indice PISA de statut économique, social (l'Encadré 2.2).

99. Trois aspects de la corrélation entre le milieu socio-économique et le mérite méritent une attention particulière : le niveau, la pente de la courbe de corrélation et la force de la corrélation. Le niveau indique si la performance des élèves d'un pays ou d'un système d'éducation donné est supérieure à celle des élèves d'autres pays de même niveau socio-économique. Le niveau indique dans quelle mesure les élèves venant d'un milieu socio-économique défavorisé obtiennent de meilleurs résultats que les élèves issus de milieu en moyenne, au sein de chaque pays. La force indique quelles sont les performances des élèves issus d'un milieu défavorisé (d'obtenir les mêmes résultats) plus favorisées. Les politiques qui encouragent l'équité et l'inclusion sont censées « élever et atténuer » cette corrélation, c'est-à-dire niveaux plus élevés, mais à des pentes moins accentuées et à des forces de corrélation moins fortes. L'Encadré 2.2 et le Graphique 2.13 indiquent la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance entre les pays. Les paramètres qui représentent le niveau, la pente et la force de la corrélation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Graphique 2.11. Principaux indicateurs des inégalités socio-économiques dans l'éducation

	Performance moyenne en lecture		Équité en Éducation							
			Inclusion			Équité				
			Couverture de la population nationale âgée de 15 ans (indice de couverture 3 du PISA)	Pourcentage d'étudiants se situant en dessous du niveau 2 en compréhension de l'écrit	Pourcentage de variation de la performance en C.E expliquée par le statut socioéconomique des étudiants	Différence de pointage en C.E associée à une augmentation d'une unité dans le SESC'		PoiaJ 12 J entri J	CEI parM desa	
Score moyen	S.E.	%	%	S.E.	%	S.E.	Score dif.	S.E.		
Cambodge	321	(2.1)	28,1	92,5	(0.8)	4,5	(1.0)	12	(1.3)	
Equateur	409	(3,4)	60,6	50,6	(1.7)	17,9	(2.0)	29	(1.9)	
Guatemala	369	(3.5)	47,5	70,1	(2.0)	19,0	(2.8)	26	(2.1)	
Honduras	371	(3,5)	41,4	70,3	(1.8)	10,8	(2,6)	19	(2,4)	
Sénégal	306	(1.8)	29,0	91,3	(0.7)	3,4	(0.9)	10	(1.4)	
Zambie	275	(3,9)	36,0	95,0	(1.0)	12,8	(2.5)	18	(2,1)	
PISA-D	346	(1.2)	42,6	76,8	(0,6)	11,5	(0,8)	20	(0,7)	
OECD	493	(0,5)	89,0	20,1	(0,2)	11,9	(0,2)	37	(0,4)	

L'ÉDUCATION AU SÉNÉGAL

Résultats de l'enquête PISA-D 2017 au Sénégal

2. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

100. Le Graphique 2.11 montre les principaux indicateurs des inégalités socioéconomiques en compréhension de l'écrit au Sénégal.

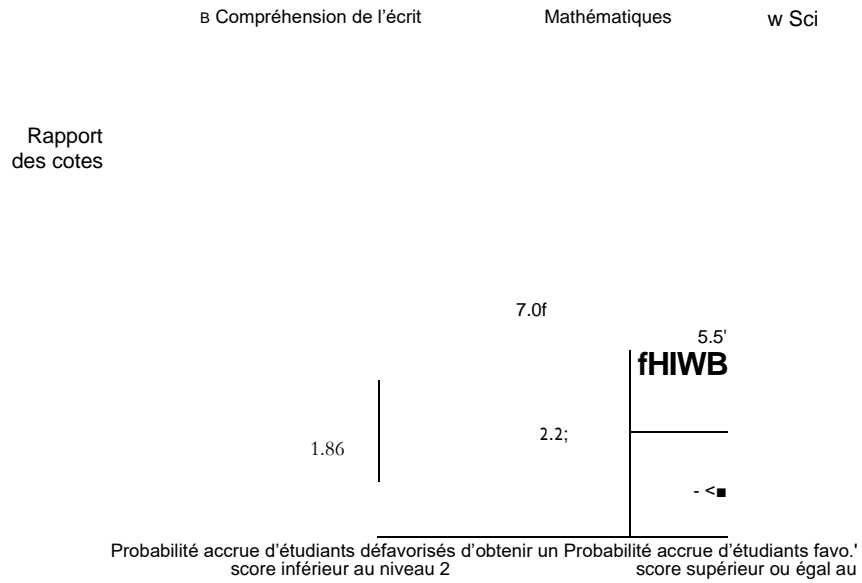
101. La performance moyenne des élèves aux différents niveaux de l'indice PISA de statut économique, social et culturel indique que les élèves sénégalais ont tendance à obtenir une performance inférieure à celle des élèves des pays de l'OCDE et des pays de comparaison que sont les pays du PISA-D, sauf la Zambie, disposant de ressources socio-économiques similaires. Au Sénégal, la performance des élèves les plus favorisés est inférieure à celle des élèves de même statut socio-économique dans les pays de l'OCDE.

102. Quand on examine les inégalités des résultats de l'apprentissage au travers de la pente de la courbe exprimant la corrélation et de la force de la corrélation entre la performance moyenne et le milieu socio-économique, le Sénégal se distingue par ses pentes relativement douces, ce qui signifie que le milieu socio-économique est corrélé à des écarts de performance moyenne plus faibles que dans les pays de l'OCDE, en moyenne. Parallèlement, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est plus faible que dans les pays de l'OCDE, en moyenne. La corrélation faible et la pente douce indiquent que les résultats des élèves favorisés et défavorisés ne diffèrent pas autant au Sénégal que dans les autres pays. Cette spécificité du Sénégal dans le groupe du PISA-D, renvoie à la gestion des élèves résilients et de la démocratisation de l'offre éducative.

103. Quand on examine les écarts entre les élèves les plus performants et les moins performants dans les différents niveaux de milieu socio-économique, le Sénégal affiche une corrélation plus forte avec le milieu socio-économique pour la performance élevée que pour la performance faible. Cette situation indique que le milieu socio-économique augmente, malgré tout, les chances des élèves défavorisés d'atteindre un niveau élevé, sans pour autant réduire le risque, pour les élèves favorisés, de stagner à un niveau de performance relativement bas.

104. En effet, les chances d'atteindre le seuil de compétences en compréhension de l'écrit ou en mathématiques sont généralement beaucoup moins élevées pour les élèves défavorisés que pour les autres. Le Graphique 2.12 compare les chances d'atteindre le seuil de compétences pour les 25% des élèves issus du milieu socioéconomique le moins élevé au Sénégal à celles des 75% d'élèves restants. Au Sénégal, les 25% d'élèves les plus défavorisés sont entre deux (2) et sept (7) fois plus susceptibles de ne pas atteindre le seuil de compétences dans les trois domaines.

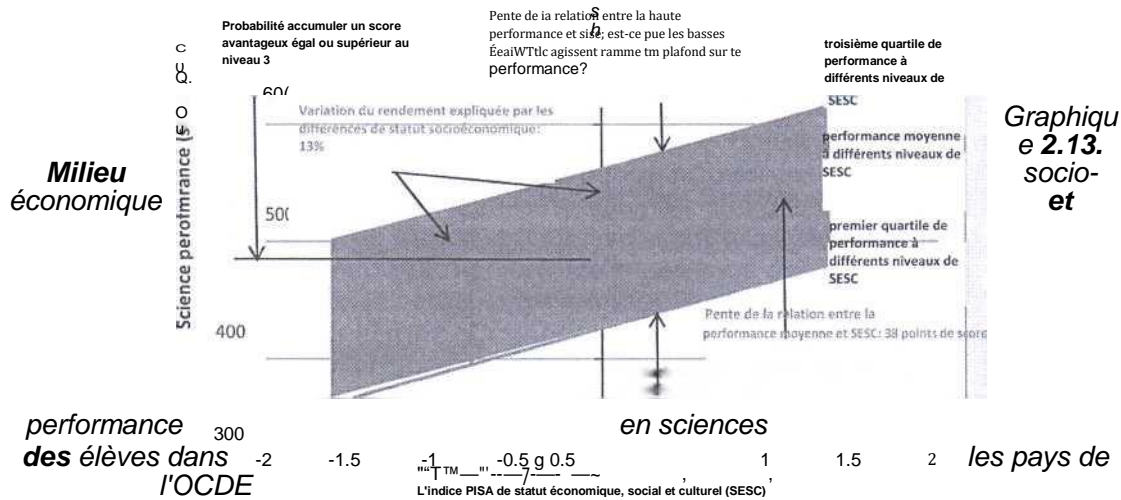
Graphique 2.12. Probabilité accrue que les élèves défavorisés résultats inférieurs au niveau 2 et probabilité accrue que les f obtiennent des résultats égaux ou supérieurs au niv



Remarques : Ce graphique présente le rapport de cotes sur une échelle. Toutes les valeurs sont statistiquement significatives.
Source : Base de données du PISA pour le développement.

Encadré 2.4. Représentation graphique des indicateurs d'inclusion socio-économiques

Le Graphique 2.13 montre la corrélation entre l'indice PISA de statut social et culturel en moyenne pour les pays de l'OCDE et met en exergue' indicateurs d'inclusion et d'équité socio-économiques examinés dans



Graphique 2.13. socio- et

Pente de la relation entre la faible performance et SESC: est-ce que le milieu socio-économique agit comme une assurance contre la faible

La courbe centrale noire représente la performance moyenne observée aux différents niveaux de milieu socio-économique. En comparant la position verticale de la courbe entre les pays, par exemple, à une valeur de zéro pour l'indice PISA de statut économique, social et culturel (moyenne internationale), on peut percevoir des écarts de performance, après la prise en compte du milieu socio-économique des élèves ; ceci constitue un indicateur d'inclusion.

La pente de la courbe indique de combien, en moyenne, la performance des élèves issus d'un milieu socio-économique supérieur dépasse celle des élèves venant d'un milieu socio-économique inférieur. Cette pente indique par conséquent l'ampleur de l'inégalité attribuable au milieu socio-économique. Une pente raide indique un niveau d'inégalité supérieur, alors qu'une pente plus progressive indique une situation plus égalitaire. La pente de cette courbe peut également changer le long du continuum du milieu socio-économique, indiquant que certains niveaux de milieu socio-économique sont plus corrélés aux écarts de performance que les autres. Dans cette section, nous nous concentrons toutefois sur la pente moyenne en tant qu'indicateur d'équité.

En revanche, les courbes bleues situées au-dessus et en dessous de la courbe noire représentent la zone dans laquelle se trouvent 50% des élèves dont le score s'approche le plus de la moyenne, pour chaque milieu socio-économique : elles correspondent aux quartiles le plus élevé et le moins élevé de la performance pour les différents niveaux de milieu socio-économique. Un important indicateur de l'équité est corrélé à la fois à la pente de la corrélation moyenne et à la distance entre ces deux courbes : pour une courbe donnée, plus les deux courbes bleues

sont proches l'une de l'autre, plus la corrélation entre le milieu soc' et la performance est élevée. Techniquement, la force de la corrélation est mesurée par le pourcentage de variation de performance expliquée par le statut économique, social et culturel. Si la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est faible, alors des facteurs autres que le milieu socio-économique sont susceptibles d'être plus fortement corrélés à la réussite des élèves. Quand la corrélation est forte, le milieu socio-économique est haut de la performance que les élèves peuvent atteindre dans un système

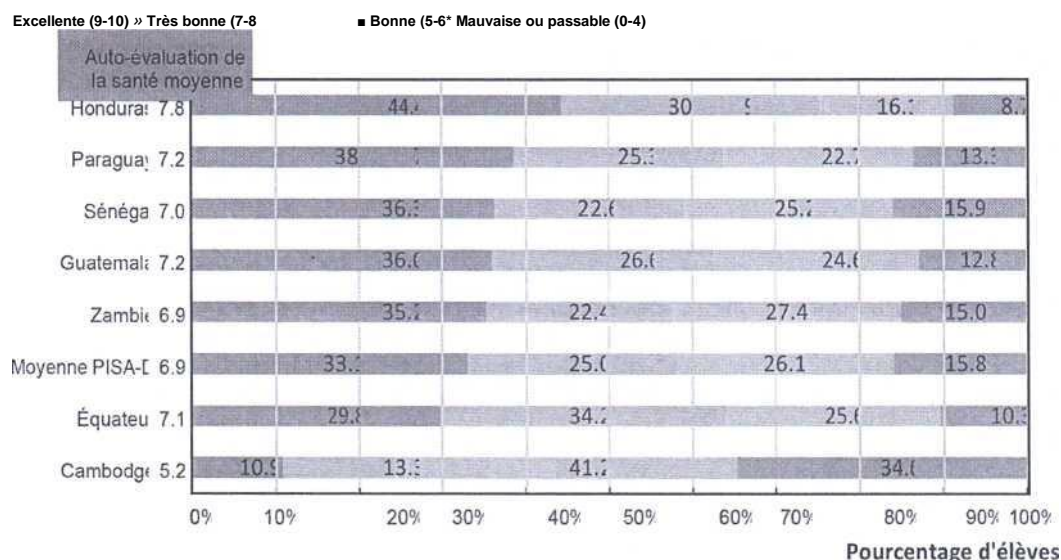
Tout comme la pente peut varier en fonction des différents niveaux socio-économiques, l'écart entre le quartile supérieur et le quartile inférieur également varier. Quand la courbe supérieure présente une pente plus raide que la courbe inférieure, cela semble indiquer que le désavantage socio-économique agit principalement comme un plafond pour la réussite des élèves, mais le statut socio-économique n'est pas une assurance contre la mauvaise performance. Si, au contraire, la courbe supérieure est moins raide que la courbe inférieure, cela indique que l'avantage socio-économique représente principalement une assurance vis-à-vis des mauvais résultats (par rapport à la moyenne) mais qu'une fraction significative d'élèves défavorisés atteignent une performance élevée en dépit de leur désavantage.

2.3.4. Variation de performance entre les établissements dans les zones urbaines et rurales

107. Garantir une éducation de qualité homogène entre les établissements est un défi considérable pour tous les systèmes d'éducation. Certains écarts de performance entre les établissements peuvent être liés à la composition socio-économique de l'effectif d'élèves de l'établissement ou à d'autres caractéristiques étudiantes. Quand il existe de fortes disparités au niveau des ressources et des communautés entre les établissements, ces derniers ne sont pas en mesure d'assurer l'égalité pour garantir que tous les élèves bénéficient des mêmes résultats. Ces disparités sont parfois corrélées à la ségrégation résidentielle sur le revenu ou sur le milieu culturel ou ethnique ; elles peuvent également être liées à la structuration des systèmes d'éducation et aux politiques à l'échelon des systèmes, par exemple, en ce qui concerne les niveaux d'autonomie accordée aux établissements, et aux politiques de concurrence entre les établissements pour attirer les élèves et avoir plus d'établissements (Hsieh et Urquiola, 2006 ; Söderström et Uusitalo, 2010).

108. Le Graphique 2.14 représente la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les établissements de ceux-ci par rapport aux moyennes de l'OCDE et aux pays qui ont participé à PISA-D. La longueur globale de la barre correspond à la variation totale au Sénégal, sous la forme du pourcentage du niveau moyen de la performance dans les pays de l'OCDE. La partie foncée de la barre le pourcentage correspondant aux écarts observés entre les établissements ; la partie claire, le pourcentage correspondant à l'écart observé au sein de

Graphique 2.14. Variation de la performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les établissements et au sein de ceux-ci



Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement.

de

tre

108. Le Graphique 2.14 montre que le Sénégal se caractérise par une faible variation générale des résultats des élèves en sciences, et une variation plus forte des résultats des élèves en mathématiques. Toutefois, elle montre également que cette variation est due en grande partie aux écarts de performance au sein d'un même établissement, plutôt qu'à la variation entre écoles. Par conséquent, l'établissement ne saurait garantir à lui seul la relative perspective des performances que ses élèves pourraient enregistrer. Les systèmes d'éducation globaux, qui ne classent pas les élèves par cursus ou établissement en fonction de leurs capacités, affichent généralement des variations peu importantes de performance entre établissements. Dans le cas du Sénégal, la variation entre les établissements n'est certainement pas liée à l'existence de filières ou de parcours d'éducation différents pour les élèves de capacités différentes, mais plutôt aux capacités managériales endogènes, susceptibles de promouvoir des vellétés de dépassement. Un autre vecteur de variation entre les établissements est la présence d'établissements privés. Le système éducatif formel du Sénégal renferme beaucoup d'écoles privées de personnalités différentes. Elles représentent 13% des élèves de 15 ans, et leur score moyen en compréhension de l'écrit (353 points) est significativement supérieur à celui des élèves fréquentant les écoles publiques. Cependant, si les écoles privées parviennent à faire la différence au niveau des performances des élèves, c'est dû, moins à la qualité des enseignants qu'au style de management. Enrôlant des enfants de familles assez aisées, capables de faire face à tous les frais de scolarité et au suivi à domicile, ces enfants privilégiés semblent avoir les meilleurs résultats sur leurs camarades du public dont les parents pour la plupart gèrent le quotidien.

109. Les écarts entre établissements observés au Sénégal révèle partie, un clivage entre les établissements situés dans les régions des zones rurales. Les données issues d'enquêtes menées auprès d des pays à revenu faible et moyen montrent régulièrement que l dans des zones rurales (voir l'Encadré 2.5 pour obtenir une descripti PISA des établissements urbains et ruraux) sont nettement moins passer de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseigne et du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, également plus susceptibles de prendre du retard dans leur prog différentes années d'études (UNESCO, 2015). Par conséquent, dans régions, les opportunités de participer à l'éducation restent répai inégale, en fonction du lieu de vie des élèves. Les chapitres 4 et 5 ex près la manière dont les environnements d'apprentissage et les établissements diffèrent entre les zones urbaines et rurales ; cette les écarts dans les résultats de l'apprentissage observés entre régions du Sénégal.

Encadré 2.5. Définition des établissements urbains et ruraux dans

Le PISA-D a recueilli des informations sur le lieu de vie des élèves de Premièrement, tous les pays participants au PISA-D ont inclus cette les variables de stratification afin de constituer les échantillons d'

Ceci afin de s'assurer que les échantillons d'établissements sont repr pas seulement du pays dans son ensemble, mais aussi, de manière établissements situés dans les zones rurales et urbaines du pays. C défini les régions rurales et urbaines en fonction de ses propres critères Sénégal comme dans la plupart des pays en développement, la rura en termes de densité de la population et de disponibilité d'équipe Cette différenciation s'avère fondamentale dans l'analyse des perf élèves et des établissements car elle donne plus de lisibilité sur l'inert le ménagement de la déconcentration. En outre, le PISA a d chefs d'établissements quelle définition parmi les suivantes décriva communauté dans la laquelle leur établissement est situé :

Un village, hameau ou collectivité rurale (moins de 3 000 habitants) ;
3 000 à 15 000 habitants environ) ;

Une petite ville (de 15 000 à 100 000 habitants environ) ; Une ville (de 10 000 habitants environ) ;

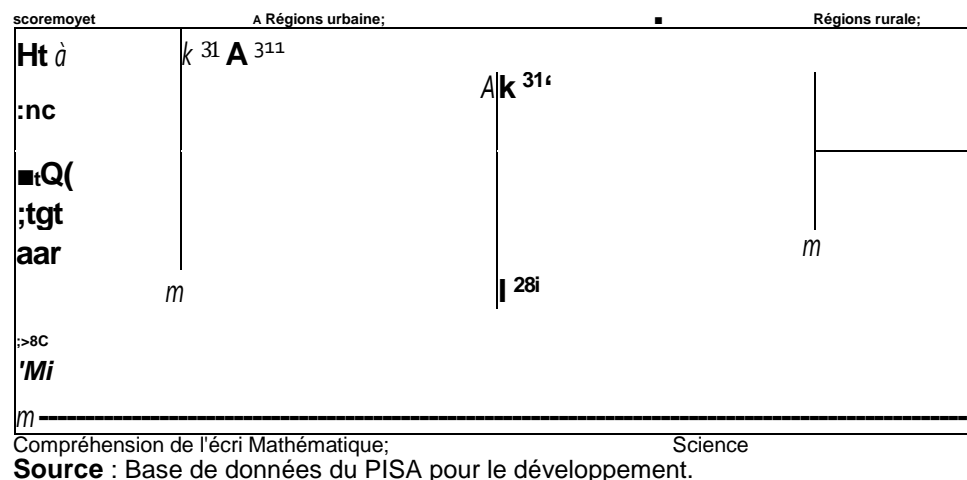
Une grande agglomération de plus d'un million d'habitants.

Les établissements ruraux sont ceux dont le chef d'établissement a un village, hameau ou collectivité rurale », alors que les établissem sont ceux dont le chef d'établissement a répondu « une ville » ou « agglomération ».

110. Au Sénégal, nous pouvons percevoir une différence significatif performance des élèves inscrits dans des établissements urbains ou compréhension de l'écrit, avec un écart de 29 points entre les établissem et ceux des zones rurales dans ce domaine (24 points après la prise en c différences de ressources familiales), c'est-à-dire l'équivalent d'environ

de cours. Cette situation est cependant moins accentuée au Sénégal que dans tous les autres pays qui ont participé au PISA-D, où l'écart moyen est de 42 points. Cela pourrait s'expliquer par les efforts consentis dans le monde rural pour un minimum de service vital. Néanmoins, des écarts similaires entre les établissements ruraux et urbains existent dans tous les domaines.

Graphique 2.15. Écart de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences entre les établissements ruraux et urbains



111. Les différences de performances enregistrées entre les élèves des établissements urbains et ruraux peuvent trouver leurs justifications dans plusieurs domaines.

L'enclavement et l'éloignement de certains établissements des centres urbains peuvent être un motif de déconnexion pour certains services modernes de base comme l'internet et la télécommunication. L'état des infrastructures dans une approche de déconcentration et de décentralisation de la gestion du secteur est, dans la plupart des zones rurales, moins incitatif pour un apprentissage de qualité. À cela, on peut ajouter le déficit de personnel enseignant qualifié dans les petits établissements car ne permettant pas aux professeurs de s'acquitter de leur nombre d'heures par semaine. Cependant, la volonté et les stratégies endogènes aidant, l'écart de performance s'amenuise.

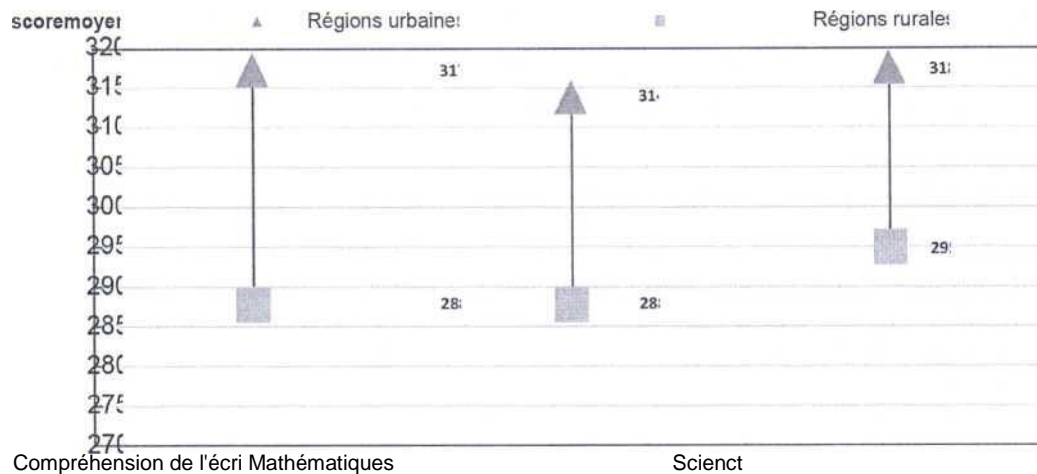
2.3.5. Variation de performances entre les académies

113. Le territoire sénégalais compte 14 régions administratives avec 16 académies issues du dernier découpage pédagogique. L'académie est une entité administrative occupant une aire géographique et dont les activités relatives à l'éducation sont directement gérées par le chef de circonscription. Elle est composée d'inspections

de cours. Cette situation est cependant moins accentuée au Sénégal que dans tous les autres pays qui ont participé au PISA-D, où l'écart moyen est de 42 points. Cela pourrait s'expliquer par les efforts consentis dans le monde rural pour un minimum de service vital. Néanmoins, des écarts similaires entre les établissements ruraux et urbains existent dans tous les domaines.

Graphique 2.1 S. Écart de la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences entre les établissements ruraux et urbains

111. Les différences de performances enregistrées entre les élèves des établissements urbains et ruraux peuvent trouver leurs justifications dans plusieurs domaines.



Source: Base de données du PISA pour le développement.

L'enclavement et l'éloignement de certains établissements des centres urbains peuvent être un motif de déconnexion pour certains services modernes de base comme l'internet et la télécommunication. L'état des infrastructures dans une approche de déconcentration et de décentralisation de la gestion du secteur est, dans la plupart des zones rurales, moins incitatif pour un apprentissage de qualité. À cela, on peut ajouter le déficit de personnel enseignant qualifié dans les petits établissements car ne permettant pas aux professeurs de s'acquitter de leur nombre d'heures par semaine. Cependant, la volonté et les stratégies endogènes aidant, l'écart de performance s'amenuise.

2.3.5. Variation de performances entre les académies

113. Le territoire sénégalais compte 14 régions administratives avec 16 académies issues du dernier découpage pédagogique. L'académie est une entité administrative occupant une aire géographique et dont les activités relatives à l'éducation sont directement gérées par le chef de circonscription. Elle est composée d'inspections

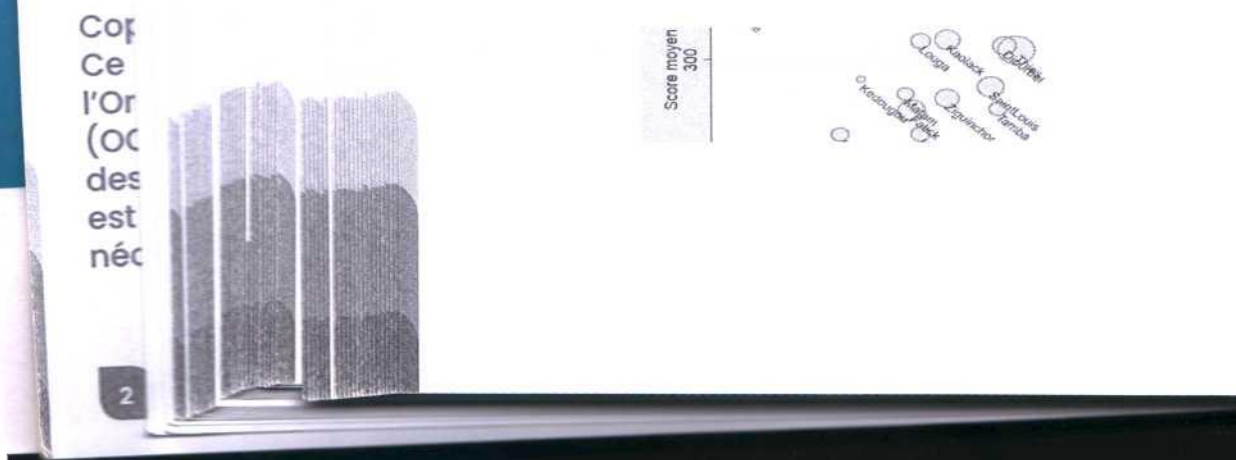
114. Le découpage pédagogique n'est pas seulement une volonté | chaque région et département une structure de gestion des questionnaires mais un objectif de déconcentration permettant aux populations de façon dynamique au management du système éducatif. En effet, le maximalisme soutient qu'en accordant plus de poids aux rôles et respectant le niveau déconcentré, on lui donne en conséquence la possibilité de développer des initiatives hardies, d'entreprendre et de garantir un service public d'être viable et plus efficace que la gestion concentrée.

116. La déconcentration peut être comprise comme une technique d'organisation administrative qui consiste à déléguer, répartir certains pouvoirs de décisions et de moyens des services de l'État (c attributions, rôles et **de l'écrit**

responsabilités et de ressources à des agents de l'administration centrale ou une personne morale dont ils déf les services déconcentrés avec un maintien de la subordination hié déconcentration repose

sur le principe de l'unité de l'État. (Source : cac du PRC/MEN/SEN).

117. L'éducation, tout comme la santé et les questions d'assainissement des compétences transférées au niveau des collectivités. Cela ne signifie que chaque entité institutionnelle élabore sa politique éducative et j vase-clos son système scolaire ; mais que chaque communauté façonne dynamiquement le financement et la gestion de son système éducatif en adaptant certains aspects du curriculum aux réalités spécifiques de son territoire. Il s'agit d'une maîtrise, sans complaisance, des niveaux de | des acteurs (élèves, enseignants, autorités, parents, etc.) pour pouvoir i politiques d'ajustement sur mesure.



118. L'évaluation des compétences des jeunes de 15 ans dans le système au-delà des considérations de genre, de zone et de situation économique aussi les compétences des élèves par académie.

6.5

Source : Base de données du PISA pour le développement.

117. Ce graphique présente la performance des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit dans les seize académies du Sénégal. Il présente aussi le niveau socioéconomique des différentes académies pour établir sa relation avec les performances. Deux (2) tendances semblent se dessiner : d'une part, l'académie de Dakar se détache nettement des autres académies tant dans les résultats des élèves, qui sont meilleurs, que pour l'indice moyen de ressources des ménages. D'autre part, les différences de performance entre les académies sont fortement liées aux niveaux moyens de développement et aux différences de ressources des ménages. Les académies qui ont les performances en compréhension de l'écrit les plus élevées présentent aussi les indices moyens de ressources des ménages les plus importants ; celles qui ont des performances moyennes présentent des indices moyens de ressources des ménages modérés ; et d'autres encore qui ont des scores assez modérés avec des indices moyens de ressources des ménages souvent très bas. En raison de la taille réduite des échantillons, la position de chaque académie est par ailleurs affectée par une marge d'erreur d'autant plus grande que l'académie est petite (les échantillons étant proportionnels à la taille des académies), si bien qu'il n'est pas possible de présenter un classement exact. Ces tendances sont toutefois suffisamment fortes, y compris une fois que la marge d'erreur dans l'estimation de la performance moyenne est prise en compte.

121. L'académie de Dakar, au cœur de la capitale du Sénégal, avec un indice socioéconomique supérieur au reste du pays a vu ses jeunes de 15 ans, obtenir la plus grande moyenne (381) ; sa performance moyenne se situe ainsi au niveau la, bien plus haut que la performance moyenne du pays dans son ensemble. Derrière l'académie de

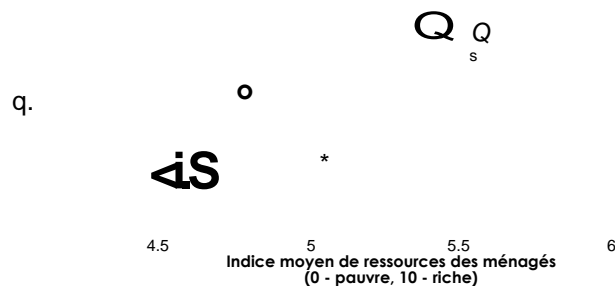
Dakar, mais à un niveau de performance supérieur, en moyenne, à celui de toutes les autres académies du Sénégal, se trouvent les jeunes des académies de la banlieue dakaroise comme Pikine et Guédiawaye avec chacun 332 points.

122. Les académies de Thiès (309), Louga (304), Kaffrine (302), Diourbel (301), Matam (300), Saint-Louis (299) et Kaolack (298) présentent des résultats proches de la moyenne nationale (306 points). Il n'est pas possible d'établir un classement précis entre ces académies, après la prise en compte de la marge d'erreur affectant l'estimation de la performance moyenne à partir d'échantillons d'élèves (toutes les moyennes se trouvent à l'intérieur de cette marge d'erreur).

123. Enfin, les académies de Tamba (284), Ziguinchor (282), Fatick (280), Sédhiou (279), Kédougou (276) et Kolda (267) présentent les scores les plus bas, nettement inférieurs à ceux des élèves des académies de Dakar, Pikine et Rufisque, mais aussi de Thiès (sauf pour Kédougou, dont le score moyen est affecté par une très grande incertitude en raison du faible nombre d'écoles dans l'échantillon du Sénégal).

124. L'indice socioéconomique ne semble pas expliquer la performance des jeunes en compréhension de l'écrit. L'académie de Dakar qui a le plus élevé indice socioéconomique enregistre les meilleures performances alors que celle de Kédougou a obtenu des résultats qui divorcent d'avec la logique de ressources ; devançant ainsi les académies de Diourbel, Saint Louis et Ziguinchor. Le poids de la représentativité (échantillon) expliquerait certainement cet état de fait.

Graphique 2.17. Écart de la performance en mathématique entre les IG académies



Source: Base de données du PISA pour le développement.

126. En mathématiques, l'analyse des performances et des indices sociétaux semble épouser les mêmes tendances que le précédent. Les académies qui ont les indices de ressources des ménages les plus élevés enregistrent des performances plus importantes en mathématiques. [En fait, le troisième groupe en termes de ressources et performances en mathématiques est constitué des académies dont le bas niveau socio-économique est lié à de mauvaises performances en mathématiques.

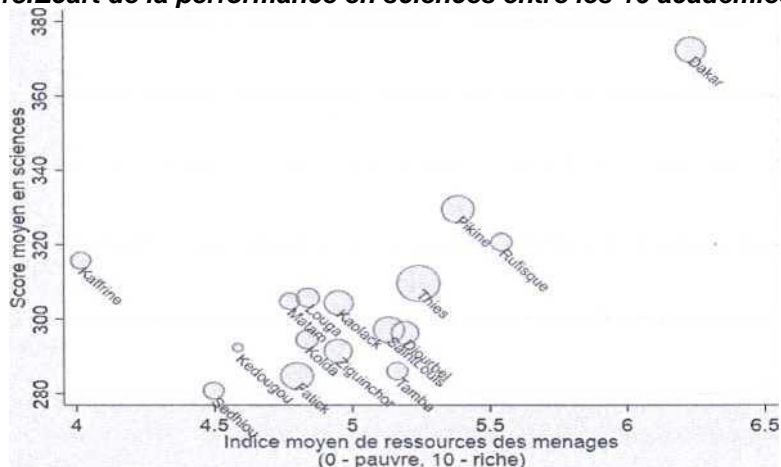
127. Les meilleures performances en mathématiques se trouvent dans l'académie de Dakar (383), Pikine (335) et Rufisque (322) qui ont, du reste, les meilleurs indices de ressources de ménage. L'académie de Dakar semble se distinguer des autres académies par son niveau de performance en mathématiques (elle a atteint le plus haut niveau) et de par son niveau socio-économique élevé que ceux des autres académies.

128. Les autres académies se concentrent dans des performances moyennes («Kaolack 309, Diourbel 305, Thiès 304 et Louga 303 points) et le (Kédougou 285, Matam 283, Ziguinchor 277, Fatick 276, Tomba 275, Sédhiou 257). Contrairement à ce qui est observé en compréhension de l'écrit, les académies de Thiès et de Saint-Louis, dont l'indice moyen de ressources des ménages est similaire, présentent cette fois des résultats significativement différents. En fait, c'est dans l'académie de Thiès que les performances sont les meilleures.

129. L'académie de Kaffrine, avec un indice socio-économique très faible, est encore un cas atypique en mathématiques. La performance de l'académie à 335 points, égale à celle de Pikine (et non significativement différente si l'on prend en compte la marge d'erreur, de celle de Rufisque et Kaolack) et à celles de toutes les autres académies sauf Dakar.

130. Les cas de Kaffrine et de Saint-Louis montrent qu'en mathématiques, la performance académique des structures pédagogiques ne saurait être la résultante seulement de leurs emplacements socioéconomiques. Seules les académies de la région de Dakar ont concilié, à la fois, niveau de ressources des ménages et performances académiques des jeunes de 15 ans dans l'enquête du PISA D.

Graphique 2.18. Ecart de la performance en sciences entre les 16 académies



Source : Base de données du PISA pour le développement.

131. Les performances en sciences des jeunes de 15 ans inscrits dans le système éducatif sont présentées, par académie, dans ce graphique ci-dessus. Elles varient de 284 points à Sédhiou à 374 à Dakar.

132. Les académies de la région de Dakar, disposant de meilleurs indices socioéconomiques, enregistrent encore les meilleurs scores en sciences. Dakar (374 points) est la seule académie dont le score moyen se situe au niveau la, alors que Pikine (329) et Rufisque (321) présentent des scores moyens au niveau lb. Les performances sont très homogènes entre les élèves avec des écarts types de 6.1 à Dakar, 5.5 à Pikine et 5.9 à Rufisque.

133. Les académies de Kaffrine (320 points), Thiès (310) et Louga (309), et celles de la région de Dakar, ont réalisé des performances supérieures ou égales à la moyenne nationale de 309 points. Cependant, les scores obtenus à Matam (304), Kaolack (303), Diourbel (298), Saint-Louis (298), Kédougou (296), Kolda (292), Ziguinchor (292), Tomba (287), Fatick (286) et Sédhiou (284) ont tiré la performance nationale vers le bas.

134. La position de l'académie de Kaffrine en sciences reste similaire à celles qu'elle a eue pour les mathématiques et pour la compréhension de l'écrit. Avec un indice socioéconomique très bas, l'académie a enregistré une performance de 320 points, supérieure à la plupart des autres académies hors de la capitale.

135. Dans tous les domaines d'évaluation du PISA D, la performance des académies ne dépasse pas le niveau lb. Seule l'académie de Dakar est parvenue à se hisser au

niveau la, aussi bien en compréhension de l'écrit, en mathématiques i Les académies de Fatick, Sédhiou et Kolda ont enregistré des contre dans toutes les disciplines ; et les sciences enregistrent les plus fail réussite. Un tel constat sur les niveaux de performances appelle des me et appropriées.

Références

Allen, C., Q. Chen, V. Willson et J. Hughes (2009), « Quality of research des effects of grade rétention on achievement. A meta-analytic, *mu/fi* », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 3/4, pp. 480-4i org/10.3102/0162373709352239.

Belfield, C. et H. Levin (2007), *The Price we Pay. Economie and Social Cc Inadéquate Education*, Brookings Institution Press.

Cooper, P. (1993), *Effective Schools for Disaffected Students: Intégration an Routledge*.

Dupriez, V., X. Dumay and A. Vause (2008), "How do school Systems heterogeneity?", *Comparative Education Review*, Vol.52/2, pp. 245-273 org/10.1086/528764.

Finn, J. (1989), « Withdrawina from school », *Review of Educational Resec* pp. 117-142, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117>.

Gottfredson, D., C. Fink and N. Graham (1994), « Grade rétention and proble », *American*

Educational Research Journal, Vol. 3/4, pp. 761-784, org/10.3102/00028312031004761.

Hsieh, C.-T. et M. Urquiola (2006), « The effects of generalized schc achievement and stratification: Evidence from Chile's voucherprogram », *Je Economies*, Vol. 90/8-9,pp. 1477-1503, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubecc>

Jacob, B. et L. Lefgren (2004), « Remédiai éducation and student ach regression-discontinuity analysis », *Review of Economies and Statistics*, 226-244, <http://dx.doi.org/10.1162/003465304323023778>.

Jennings, P. et M. Greenberg (2009), « The prosocial classroom: Teache emotional compétence in relation to student and classroom outcomes > *Educational Research*, Vol. 79/1,pp. 491-525, <http://dx.doi.org/10.3102/00346t>

Jimerson, S. (2001), « Meta-analysis of grade rétention research: Implications in the 21st century », *School Psychology Review*, Vol. 30/3), pp. 420-437.

Lochner, L. (2011), « Nonproduction benefits of éducation: Crime, healti citizenship », dans E. Hanushek, S. Machin et L. Woessmann (éd), *Ha ne Economies of Education*

(Volume 4), North Holland, pp. 183-282, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/B978-0-16.00002-X>.

Machin, S., O. Marie et S. Vujic (2011), « The crime reducing effect of 1

- », *The Economic Journal*, Vol. 121/552, pp. 463-484, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x>.
- Manacorda, M. (2012), « *The cost of grade rétention* », *Review of Economics and Statistics*, Vol. 94/2, pp. 596-606, http://dx.doi.org/10.1162/REST_a_00165.
- OCDE (2017a), *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement : Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire*. Éditions OCDE, Paris. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_FRENCH.pdf
- OCDE, (2017b), *PISA 2015 Technical Report, version préliminaire*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/ (consulté le 31 juillet 2017).
- OCDE (2017c), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.
- OCDE (2017d), « *PISA pour le développement* », site Web de l'OCDE, www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm.
- OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.
- OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (n.d.), *Country Note: IberoAmérica, Results from PISA 2015 Financial Literacy*, PISA, OCDE, www.oecd.org/pisa/PISA-2105-Financial-Literacy-Iberoamerica.pdf.
- Roemer, J. et A. Trannoy (2016), « *Equality of opportunity. Theory and measurement* », *Journal of Economic Literature*, Vol. 54/4, pp. 1288-1332, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20151206>.
- Sommons, P. (1999), *School Effectiveness: Corning of Age in the Twenty-First Century*, Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse.
- Scheerens, J. and R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Söderström, M. et R. Uusitalo (2010), « *School choice and ségrégation: Evidence from an admission reform* », *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 112/1, pp. 55-76, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>.
- Willms, J.D. (2010), "School composition and contextual effects on student outcomes", *Teachers' College Record*, Vol. 112(4), pp. 1008-1037.

**Santé, bien-être et comportement
vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage
des jeunes de 15 ans au Sénégal**

3. Santé, bien-être et comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage des jeunes de 15 ans au Sénégal

Résumé

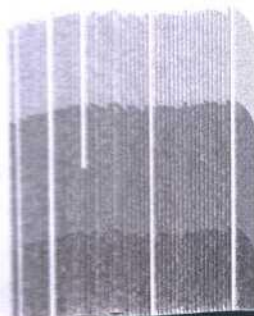
Ce chapitre décrit la santé, le bien-être et les comportements vis-à-vis de l'apprentissage chez les jeunes de 15 ans inscrits, au moins, en s'occupant d'études au Sénégal. Il identifie pour chaque résultat une population en mauvaise santé ou affichant un niveau faible de bien-être, a des comportements négatifs vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage en corrélation avec les performances et les niveaux de formation abordés;

131. De façon générale, le bien-être peut se définir comme le fait d'avoir les facultés nécessaires pour mener une vie heureuse et épanouie (Diener, 2007, p. 61 [1]). Si le bien-être est en partie une construction culturelle, ses aspects sont acceptés universellement ; il s'agit notamment de * physique (bonne santé) et de la dimension émotionnelle, qui viennent à la dimension matérielle (richesse et satisfaction des besoins) et des dimensions cognitives et sociales. Le terme « bien-être » est également utilisé de manière plus restreinte afin de qualifier les évaluations subjectives des individus de leur propre vie (Diener, 2007[2]).

132. Certaines conceptualisations du bien-être, notamment celles utilisées dans le cadre du PISA 2015, se rapportent à une dimension psychologique du bien-être qui recouvre à la fois les éléments émotionnels et le fait de donner un sens à sa vie, qui, pour les adolescents, incluent l'engagement vis-à-vis de l'école et de ses objectifs et ambitions pour l'avenir. Par conséquent, même si le cadre du PISA considère les comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage comme un résultat à part, distinct du résultat en matière de santé et de bien-être, ce dernier est traité comme faisant partie de la dimension psychologique du bien-être dans ce chapitre.

133. Ce chapitre concerne le bien-être physique et psychologique des 15 ans au Sénégal, ainsi que la corrélation de ces dimensions du bien-être avec la pauvreté (un indicateur du bien-être matériel de leur famille) et leur niveau de formation scolaires (en tant qu'indicateurs du bien-être prédictif du futur bien-être matériel). Chacune des dimensions distinctes constitue un résultat à part, mais peut être également considérée comme une condition favorable aux autres dimensions, et en fin de compte, à la qualité générale des élèves.

134. Les indicateurs de bien-être utilisés dans ce chapitre se basent sur une déclaration : en interrogeant les jeunes de 15 ans sur leurs sentiments et leur satisfaction de la vie et de l'école, PISA-D pour jeunes scolarisés (strand AB) et non scolarisés (strand C) donne aux adolescents la possibilité de s'exprimer dans un questionnaire administré individuellement. Le questionnaire administré aux élèves ou



permet de valoriser la réflexion sur les apprentissages avec l'importance de leur bien-être au moment présent et la promotion de leur épanouissement « ici et maintenant ». À chaque étape de la vie, le bien-être évolue : l'évaluation du bien-être doit dépendre de l'état présent et des accomplissements (« fonctionnement ») des adolescents, ainsi que de la liberté qu'ils ont de choisir la vie qu'ils souhaitent mener (« capacités ») (Sen, 1999[3]). Le niveau de bien-être présent est également le résultat de plusieurs influences accumulées au cours de la vie.

135. Le PISA-D pour les jeunes scolarisés (strand AB) et les jeunes non-scolarisés (Strand C) prend en compte des évaluations subjectives de la satisfaction des adolescents par rapport à la vie qu'ils mènent. Par ailleurs, en raison de sa préoccupation pédagogique et de son orientation politique, le PISA-D pour jeunes scolarisés (strand AB) met en exergue les aspects du bien-être psychologique qui entretiennent le rapport le plus étroit avec les expériences des jeunes à l'école. Il s'agit du bien-être émotionnel des élèves, illustré par des questions qui se concentrent sur l'anxiété scolaire, alors que la motivation des adolescents se traduit notamment par leurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage (par exemple, « travailler dur à l'école m'aidera à obtenir un bon travail »). Les mesures effectuées par le PISA-D sur la santé, le bien-être psychologique et la valeur accordée aux résultats de la scolarisation sont décrites en détail à l'Encadré 3.1.

136. À l'âge de 15 ans, les adolescents ont déjà passé beaucoup de temps en classe à suivre des cours, à passer des moments avec leurs camarades de classe et à interagir avec les enseignants et les autres membres du personnel de l'établissement. Par conséquent, ce qui se passe à l'école est essentiel pour comprendre si les élèves jouissent d'une bonne santé physique et mentale, pour déterminer dans quelle mesure ils sont heureux et satisfaits dans les différents aspects de leur vie et quels sont leurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage. Parallèlement, la santé et le bien-être des jeunes de 15 ans ainsi que leurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage sont le résultat cumulé de plusieurs influences différentes au cours de leur vie. Ces influences concernent leurs dispositions génétiques et les premières influences sur leur développement physique et cognitif, de l'influence directe de leurs antécédents de santé et de bien-être sur leur état actuel, de leur contact avec des environnements qui favorisent un développement sain et de leur accès aux ressources nécessaires au sein de leur famille, de leur milieu de vie et à l'école. Si ce chapitre fait apparaître certaines corrélations entre les résultats en matière de santé et de bien-être et des facteurs liés aux établissements et à l'éducation du monde d'aujourd'hui, il ne nie pas l'importance des autres facteurs pour la santé et le bien-être des adolescents de 15 ans.

137. Ce chapitre n'inclut que des comparaisons limitées avec les autres pays, contrairement au chapitre 2, et se concentre sur les différences au sein des frontières du Sénégal (par exemple, entre garçons et filles) ainsi que sur la corrélation entre ces résultats et la performance et le niveau de formation abordés au chapitre précédent. L'absence de comparaisons internationales n'est imputable que partiellement à la limitation des données (l'absence de données comparables pour les pays qui ont participé au PISA 2015) : elle est plutôt due à la nature subjective des échelles et à l'incertitude qui en résulte en ce qui concerne la validité des comparaisons (Encadré 3.2).

Encadré 3.1. Comment le PISA-D mesure la santé, le bien-être et les comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage

Le PISA-D propose un ensemble d'indicateurs sur la santé et le bien-être des adolescents qui recouvre à la fois leurs évaluations subjectives de leur satisfaction par rapport à leur vie et à leur santé générale, des émotions et des événements négatifs (par exemple, la mauvaise santé, l'anxiété) ainsi que leurs comportements positifs et leur motivation, un bon développement. La plupart des données du PISA-D sur la santé des adolescents reposent sur les propres évaluations des élèves, ce qui donne aux adolescents d'indiquer comment ils se sentent, d'exprimer ce qu'ils vivent, de l'école et de l'apprentissage.

Santé

La principale mesure du bien-être physique est l'auto-évaluation que les élèves ont dû donner de leur état de santé allant de 0 à 10 (« De manière générale, dirais-tu que ta santé est accompagnée de cinq descripteurs (« mauvaise », « passable » ; « bonne », « excellente »), les évaluations « mauvaise » et « excellente » chacune à une extrémité de l'échelle, et « bonne » correspondant environ à 5 »).

On considère que les élèves qui ont indiqué des valeurs entre 0 et 4 et que leur santé était « mauvaise » ou « passable ». Ils ont donc été décrits de santé fragile. Cette mesure n'est pas disponible pour les pays qui aux enquêtes du PISA antérieures.

En outre, l'évaluation du bien-être physique des élèves est évaluée par des questions relatives à la connaissance de problèmes de santé, la faim, l'anxiété, la dépression ou la douleur, ainsi que par des déficiences physiques ou sensorielles. Ces mesures sont décrites lors de leur première mention dans ce chapitre.

Bien-être psychologique

La principale mesure du bien-être psychologique se base sur une satisfaction générale concernant la propre vie des jeunes de 15 ans. Le PISA-D a demandé aux élèves d'évaluer leur vie sur une échelle correspondant à la pire vie pouvant être vécue et 10 à la meilleure vie. Cette mesure a été utilisée dans le PISA 2015. De la même manière que dans PISA 2015 (OCDE, 2017[1]).

Dans ce chapitre, les élèves qui ont indiqué des valeurs entre 0 et 4 et une satisfaction à l'égard de la vie sont décrits comme étant « insatisfaits et vulnérables », les élèves qui indiquent des valeurs de 5 ou 6, sont décrits comme étant « modérément satisfaits », les élèves qui rapportent des valeurs de 7 ou 8 comme étant « satisfaits » et les élèves qui indiquent des valeurs de 9 « très satisfaits ».

En outre, le questionnaire du PISA-D contenait également des questions sur l'expérience d'états affectifs négatifs (anxiété et dépression). Ces questions sont décrites plus en détail lors de leur première mention dans ce chapitre, et les réponses de la satisfaction de la vie sont considérées comme des

plus stables du bien-être subjectif que les déclarations relatives aux états affectifs positifs ou négatifs (Gilman et al., 2008[4]).

Valeur accordée aux résultats de la scolarisation

Les comportements positifs à l'égard de l'école et de l'apprentissage constituent un aspect du bien-être psychologique qui reçoit une attention particulière dans le PISA-D, en raison de leurs implications pour la politique éducative. Si les élèves adhèrent aux valeurs de l'école et trouvent une motivation et un sens dans ce qu'ils font à l'école, cela peut favoriser leur engagement et leur participation à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'échelle de la « valeur accordée aux résultats de la scolarisation » a été établie à partir de la mesure dans laquelle les élèves sont d'accord avec les affirmations suivantes (mesure sur une échelle à quatre (4) points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») :

L'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions ; L'école m'a appris des choses qui pourront m'être utiles dans mon futur travail ; Travailler dur à l'école m'aidera à trouver un travail intéressant ;

Travailler dur à l'école me donnera accès à un lycée d'excellence ; J'aime bien avoir de bonnes notes.

Il est important de travailler dur à l'école. Cette question n'était pas incluse dans le PISA 2015, mais faisait partie du questionnaire du PISA 2012, ce qui permet des comparaisons internationales limitées. Le questionnaire s'adressant aux adolescents non scolarisés comprenait également une question à ce sujet, qui demandait aux répondants dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes. Ces affirmations sont :

L'école a peu fait pour vous préparer à la vie d'adulte ; L'école est une perte de temps ;

L'école vous a donné la confiance nécessaire pour prendre des décisions ; L'école vous a appris des choses qui pourraient être utiles dans un emploi ; Travailler dur à l'école vous aidera à obtenir un bon travail.

Dans le PISA-D, une échelle sommaire (« indice des comportements vis-à-vis de l'école-valeur accordée aux résultats de la scolarisation ») a été établie afin de faciliter les comparaisons entre les élèves. Dans ce chapitre, on considère que les élèves ont des comportements négatifs vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage s'ils ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec au moins trois des affirmations ci-dessus, correspondant à une valeur égale à 5 sur l'échelle en question.

Encadré 3.2. La santé et le bien-être subjectifs peuvent-ils être comparés entre les pays ?

Les données du PISA-D relatives à la santé, au bien-être et aux comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage doivent être interprétées avec prudence. En dépit du processus minutieux suivi pour développer, traduire, adapter et sélectionner les questions

plus stables du bien-être subjectif que les déclarations relatives aux états affectifs positifs ou négatifs (Gilman et al., 2008[4]).

Valeur accordée aux résultats de la scolarisation

Les comportements positifs à l'égard de l'école et de l'apprentissage constituent un aspect du bien-être psychologique qui reçoit une attention particulière dans le PISA-D, en raison de leurs implications pour la politique éducative. Si les élèves adhèrent aux valeurs de l'école et trouvent une motivation et un sens dans ce qu'ils font à l'école, cela peut favoriser leur engagement et leur participation à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'échelle de la « valeur accordée aux résultats de la scolarisation » a été établie à partir de la mesure dans laquelle les élèves sont d'accord avec les affirmations suivantes (mesure sur une échelle à quatre (4) points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») :

L'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions ; L'école m'a appris des choses qui pourront m'être utiles dans mon futur travail ; Travailler dur à l'école m'aidera à trouver un travail intéressant ;

Travailler dur à l'école me donnera accès à un lycée d'excellence ; J'aime bien avoir de bonnes notes.

Il est important de travailler dur à l'école. Cette question n'était pas incluse dans le PISA 2015, mais faisait partie du questionnaire du PISA 2012, ce qui permet des comparaisons internationales limitées. Le questionnaire s'adressant aux adolescents non scolarisés comprenait également une question à ce sujet, qui demandait aux répondants dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes. Ces affirmations sont :

L'école a peu fait pour vous préparer à la vie d'adulte ; L'école est une perte de temps ;

L'école vous a donné la confiance nécessaire pour prendre des décisions ; L'école vous a appris des choses qui pourraient être utiles dans un emploi ; Travailler dur à l'école vous aidera à obtenir un bon travail.

Dans le PISA-D, une échelle sommaire (« indice des comportements vis-à-vis de l'école-valeur accordée aux résultats de la scolarisation ») a été établie afin de faciliter les comparaisons entre les élèves. Dans ce chapitre, on considère que les élèves ont des comportements négatifs vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage s'ils ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec au moins trois des affirmations ci-dessus, correspondant à une valeur égale à 5 sur l'échelle en question.

Encadré 3.2. La santé et le bien-être subjectifs peuvent-ils être comparés entre les pays ?

Les données du PISA-D relatives à la santé, au bien-être et aux comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage doivent être interprétées avec prudence. En dépit du processus minutieux suivi pour développer, traduire, adapter et sélectionner les questions

à inclure dans les questionnaires et pour analyser les réponses comparabilité intégrale entre les pays et les sous-populations garantie.

Les questionnaires du PISA utilisent les propres déclarations des producteurs de mesures de la santé, du bien-être et des comportements de l'école et de l'apprentissage. Les mesures fondées sur les répondants sont instructives et utiles, mais elles induisent trois biais tournent autour de la désirabilité sociale, c'est-à-dire la tendance d'une manière plus acceptable en fonction de son propre contexte (Edwards, 1953[5]) ; du biais du groupe

de référence, c'est-à-dire l'influence exercée par un groupe de référence implicite connu uniquement du répondant lors de l'indication de l'échelle subjective ; et des biais de style de réponse, comme la tendance des réponses extrêmes ou à les éviter. Ces biais peuvent agir en fonction des contextes culturels, ce qui limite la comparabilité des réponses (van Hemert, Poortinga et van de Vijver, 2007[6]). En comparant les réponses données

dans des langues différentes, des différences subtiles liées aux traductions peuvent ajouter une incertitude supplémentaire aux résultats ; cette incertitude est particulièrement difficile à identifier et à décrire. Les résultats qui sont mesurés par une seule question ou par un ensemble de questions, comme l'indique le rapport technique à paraître.

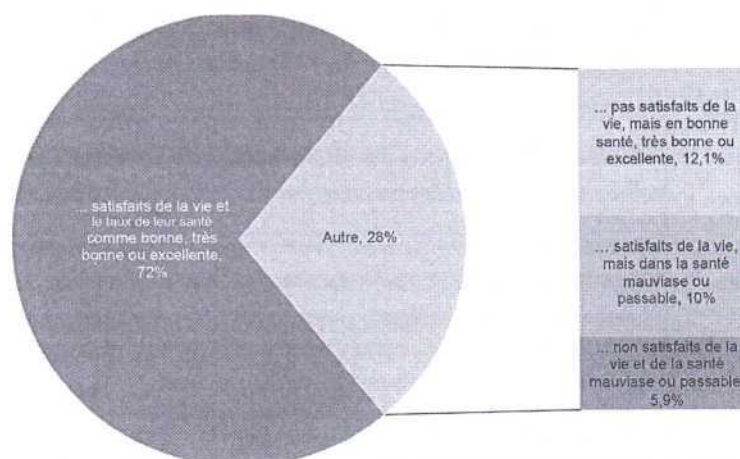
Les taux de réponse, qui peuvent également différer entre les groupes ont également une incidence sur les comparaisons nationales et internationales. Afin de représenter l'intégralité de la répartition des résultats de la population, le PISA-D utilise des ajustements pour les valeurs imputées (c'est-à-dire les valeurs estimées à partir d'un ensemble d'informations connues sur le répondant) aux estimations de compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. La réponse pèse sur les résultats autodéclarés basés sur les mesures du questionnaire. Le niveau général des données manquantes au Sénégal est de 8.7% pour l'auto-évaluation de la satisfaction à l'égard de la vie et de 5.3% pour l'indice des co-vis-à-vis de l'école-valeur accordée aux résultats de la scolarisation.

3.1. Niveaux de santé, de satisfaction à P de la vie et du bien-être émotionnel chez les adolescents de 15 ans

138. Cette section analyse les niveaux de santé et de bien-être des élèves de 15 ans. Le Graphique 3.1 offre un résumé des principales mesures de santé et du bien-être au Sénégal. Le pourcentage de jeunes de 15 ans en bonne santé et en pleine possession de leur vie au Sénégal est de 72% ; 10 % d'élèves in

satisfaits de leur vie, mais déclarent avoir une santé mauvaise ou passable ; alors que 12,1% des élèves se déclarent en bonne, très bonne, voire en excellente santé, mais indiquent un bas niveau de satisfaction à l'égard de leur vie.

Graphique 2.18. Ecart de la performance en sciences entre les 16 académies



Source: Base de données du PISA pour le développement.

3.1.1. Auto-évaluation de la santé et problèmes de santé rencontrés

139. La santé physique des enfants constitue un élément clé du bien-être physique. Cette notion est particulièrement importante pour la politique de l'éducation dans les pays à revenu faible et moyen, car les problèmes de santé, dus par exemple à la faim, à l'exploitation physique, à la maltraitance psychologique, ou encore à certaines maladies chroniques telles que l'asthme, la bronchite, le diabète ou l'épilepsie, compromettent plus souvent la scolarité des enfants, et des maladies graves les empêchant de se rendre à l'école leur font prendre du retard dans leur scolarité.

140. Le principal indicateur de la santé dans le PISA-D est un indicateur subjectif de la santé générale (auto-évaluation de la santé). Chez les adolescents, l'autoévaluation de la santé dépend non seulement de l'existence ou de l'absence d'une maladie ou d'un handicap chronique, mais aussi de la qualité de la compréhension générale de soi (Inchley et al., 2016, p. 71 [7]). Les études empiriques ont montré que l'auto-évaluation de la santé était un prédicteur indépendant de la morbidité future et de la mortalité même après la prise en compte des autres facteurs (Idler et Benyamini, 1997[8]).

141. En moyenne, 15,9 % des élèves sénégalais ont indiqué que leur santé était « mauvaise » ou « passable » (ce qui correspond à des valeurs de 0,1, 2, 3 ou 4 sur l'échelle de 0 à 10 de l'auto-évaluation de la santé). 25,2% des élèves ont déclaré être en bonne santé (5 ou 6), 22,6% être en très bonne santé (7 ou 8) et 36,3 % en excellente santé (9 ou 10) (Graphique 3.12).

Graphique 3.2. Auto-évaluation de la santé des élèves de

15:

ISI

Pourcentage d'élèves selon le niveau d'auto-évaluation de

/ 80»/
Pourcent

la :

Paragu

ay 7.2 p

Sénéga 7.0

Guatemala 7.2

Zambie 6.9

Moyenne PISA-

C 6.9 Équateu

7.1 Cambodge

5.2

⁹⁷ **Sourc
e :**

Base de données du PISA pour le développeme

nt.

1,3%

142. Les élèves qui ont déclaré être en mauvaise santé étaient susceptibles d'indiquer qu'ils rencontraient

Cop
Ce
l'Org
(OC
des
est
néc

un problème de santé à i là ou qu'ils en avaient rencontré au cours de l'année passée. Le indique les pourcentages d'élèves déclarant avoir un problème de sar la corrélation entre la probabilité de déclarer un état de santé « me passable » et ces pourcentages.

Graphique 3.2. Auto-évaluation de la santé des élèves de 15 ans

Pourcentage d'élèves ayant signalé les problèmes de santé suivants au cour^
précédant le test du PISA-D

48.1}

40°/ 50}

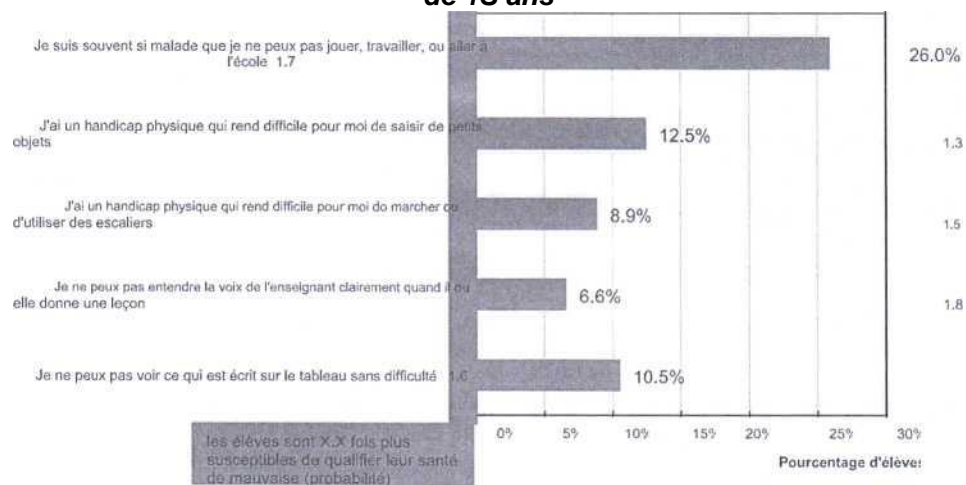
Pourcentage d*è

L'EDUCATION AU SENEGAL -----
Résultats de l'enquête PISA-D 2017 au Sénégal

Remarques : La «faim» représente le pourcentage d'élèves qui ont déclaré avoir faim, parce qu'il n'y avait pas assez de nourriture, au moins environ une fois par semaine au cours des 30 jours précédant le test du PISA. Les problèmes de santé sont classés par ordre décroissant de leur association avec les cotes globales de santé « mauvaise » ou « passable » (0 à 4 sur l'échelle de santé), comme l'indique le rapport des cotes. Source : Base de données du PISA pour le développement.

143. Les élèves souffrant d'un handicap physique étaient également plus susceptibles de déclarer que leur santé générale était mauvaise ou passable. Dans le PISA-D, le « handicap » se rapporte à une déficience visuelle, auditive ou physique ou à une maladie chronique, qui limite l'aptitude des jeunes de 15 ans à participer pleinement aux activités scolaires et quotidiennes. 26% des élèves du Sénégal ont déclaré qu'ils tombent souvent malades au point qu'ils ne peuvent ni jouer, ni suivre correctement les cours.

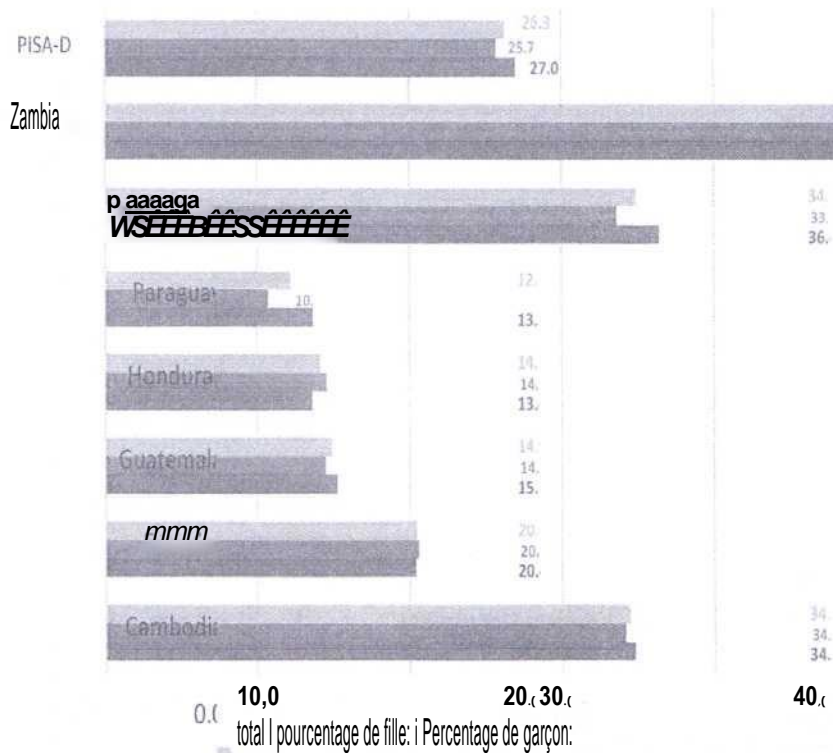
Les pourcentages d'élèves déclarant souffrir d'un handicap sont présentés au Graphique **Graphique 3.4. Handicaps physiques, troubles de l'ouïe et de la vue chez les élèves de 15 ans**



Source : Base de données du PISA pour le développement.

144. Le rôle important joué par la nutrition dans l'apprentissage a été bien établi et l'apport de la quantité nécessaire de nourriture contribue positivement aux niveaux de concentration et d'engagement vis-à-vis de l'apprentissage chez les élèves. L'insécurité alimentaire est par conséquent une menace majeure pour la santé et le bien-être des élèves. Au Sénégal, 33,6% de filles et 36,4% de garçons ont déclaré avoir connu la faim au moins une fois par semaine au cours des 30 derniers jours parce qu'il n'y avait pas assez de nourriture. Cette différence entre garçons et filles n'est pas significative même si elle est légèrement supérieure à la moyenne des pays du PISA-D (Graphique 3.5).

Graphique 3. S. Pourcentages d'élèves déclarant souffrir d'insécurité alimentaire



Source : Base de données du PISA pour le développement.

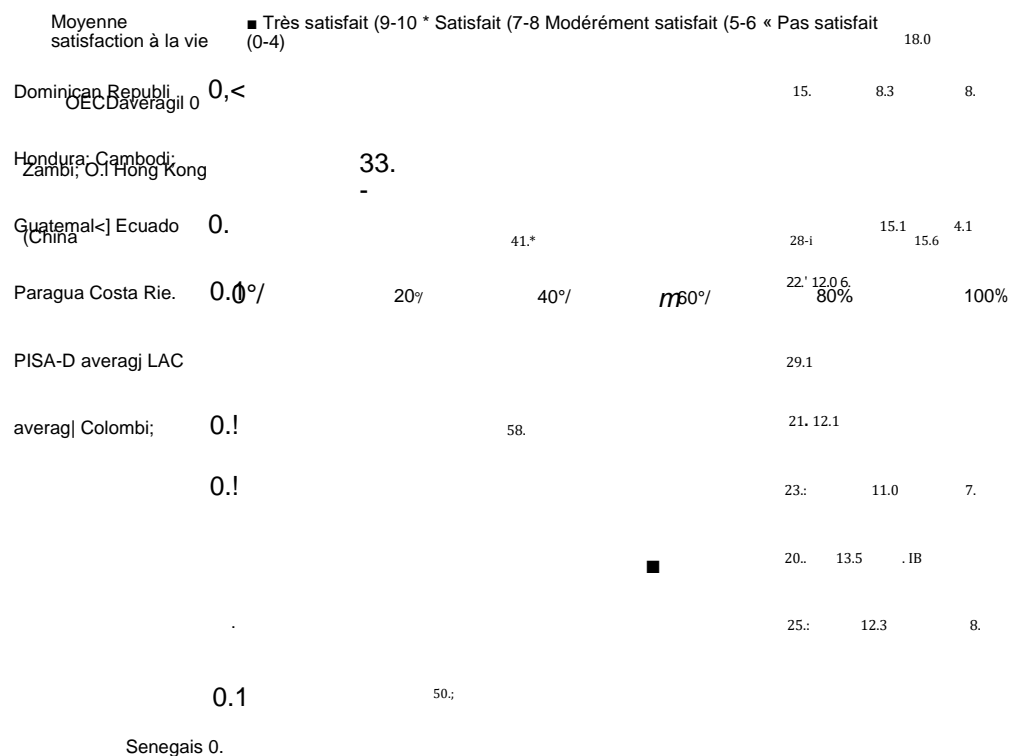
3.1.2. Satisfaction à l'égard de la vie et bien-être émotionnel

145. Dans quelle mesure les adolescents sont-ils satisfaits de leur vie ? en moyenne, les élèves de 15ans sont satisfaits de leur vie : 49.4% déclarent être très satisfaits de leur vie, 16.1% disent être satisfaits, 16.5% disent n'être pas satisfaits et 18% disent ne pas l'être. En moyenne, les élèves de 15 ans ont un niveau de 7.3 sur l'échelle de la satisfaction à l'égard de la vie, qui va de une comparaison internationale, le niveau de satisfaction à la vie au Maroc est assez bas par rapport aux pays du PISA-D, est meilleur par rapport à l'Afrique (Zambie, Algérie et Tunisie) et à certains pays de l'OCDE lors de

(Graphique 3.6).

Graphique 3.6. Satisfaction des élèves de 15 ans à l'égard de la vie

Pourcentage d'élèves, selon le niveau de satisfaction à l'égard de la vie



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants qui ont déclaré être très satisfaits de leur vie.

Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement

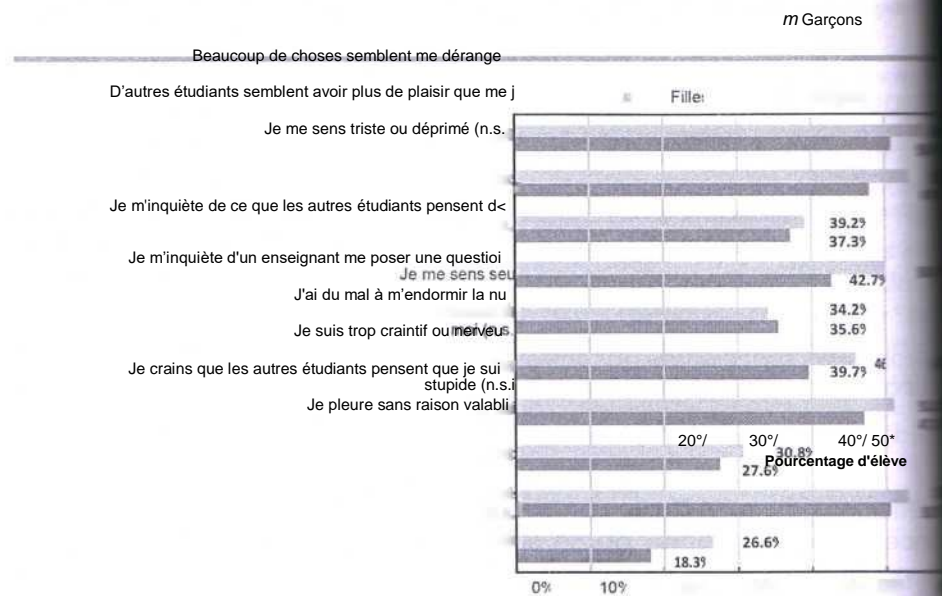
146. Les réflexions au sujet du lien entre l'éducation et la qualité de vie des élèves se sont concentrées en grande partie sur les problèmes de santé mentale que les enfants peuvent manifester à l'école. Les adolescents sont particulièrement

vulnérables aux troubles psychologiques, car l'adolescence est un bouleversement émotionnel intense (Gilman et Huebner, 2003)1. Les troubles psychologiques courants comprennent l'anxiété et la dépression ; les origines de ces troubles sont souvent complexes, les exigences scolaires plus élevées auxquelles les élèves sont soumis alors qu'ils avariaient la pression pour obtenir de meilleures notes et l'inquiétude J fait de recevoir de mauvaises notes comptent parmi les sources de si plus souvent par les enfants et les adolescents d'âge scolaire.

147. L'enquête du PISA-D a demandé aux élèves d'indiquer s'ils ressentent des émotions correspondant aux symptômes de l'anxiété ou de la dépression à quelle fréquence (« jamais ou presque jamais », « environ une fois », « 2 ou 3 fois par semaine », « presque chaque jour »). Les émotions troubles anxieuses correspondent aux affirmations « Je suis trop inquiet! », « J'ai peur que les autres élèves me trouvent stupide », « J'ai peur que quelqu'un me pose une question » et « Je m'inquiète de ce que les autres élèves pensent de moi ». Les émotions correspondant aux troubles dépressifs sont exprimées par les affirmations « Je pleure sans raison », « Je me sens seul(e) », « J'ai l'impression que les autres élèves s'amusent plus que moi », « Je me sens triste ou déprimé(e) », « J'ai du mal à m'endormir » et « Beaucoup de choses me tracassent ». Elles sont issues des déclarations des élèves relatives à ces émotions, les plus élevées indiquant des sentiments plus nombreux et plus fréquents de dépression ; comme ces valeurs ne constituent pas un diagnostic clinique.

148. Le Graphique 3.7 indique, pour chaque sentiment d'anxiété ou de dépression, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré le ressentir « environ une fois » ou plus souvent, ainsi que le niveau moyen de satisfaction à l'égard de la prévalence de la faible satisfaction par quart de l'indice de l'ara dépression.

Graphique 3.7. Aperçu des sentiments généraux d'anxiété et de dépression chez les élèves



Remarques : (n.s.) indique que la différence de score entre les garçons et les filles n'est pas statistiquement significative.

Source : Base de données du PISA pour le développement.

149. En moyenne, 52.1% des élèves du Sénégal ont déclaré avoir souvent peur (c'est-à-dire « environ une fois par semaine », voire plus) qu'un professeur ne leur pose une question. Les 25% des élèves qui ont affiché les niveaux d'anxiété les plus élevés ont également indiqué un niveau de satisfaction à l'égard de la vie nettement inférieur aux autres élèves. De même, 38.3% des élèves ont déclaré se sentir seul au moins une fois par semaine, voire plus. Parmi les élèves, ceux qui ont affiché les niveaux les plus élevés de sentiments de dépression ont également évalué leur satisfaction à l'égard de la vie à un niveau nettement inférieur aux autres élèves.

La corrélation entre les sentiments d'anxiété et de dépression et la faible satisfaction à l'égard de la vie indique que le bien-être subjectif des élèves peut fortement pâtir de problèmes comportementaux et de santé mentale, qui sont parfois liés à l'école. Par ailleurs, les approches scolaires visant uniquement à prendre en charge les problèmes comportementaux et de santé mentale ne consacreront pas nécessairement assez d'efforts à la création des conditions propices à l'épanouissement des enfants et des adolescents. Aider les élèves à trouver une plus grande satisfaction dans leur vie, plutôt que de se contenter de réagir aux comportements montrant leur insatisfaction, peut soutenir le développement psychologique, social et cognitif de tous les élèves (Suldo et Huebner, 2006[9]).

3.2. Comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage à l'âge de 15 ans

151. L'école joue un rôle central dans la vie quotidienne de nombreux jeunes sénégalais. Les élèves qui réussissent perçoivent souvent l'école comme essentielle à leur futur bien-être, et cet état d'esprit se reflète ensuite dans leur participation à des études supérieures.

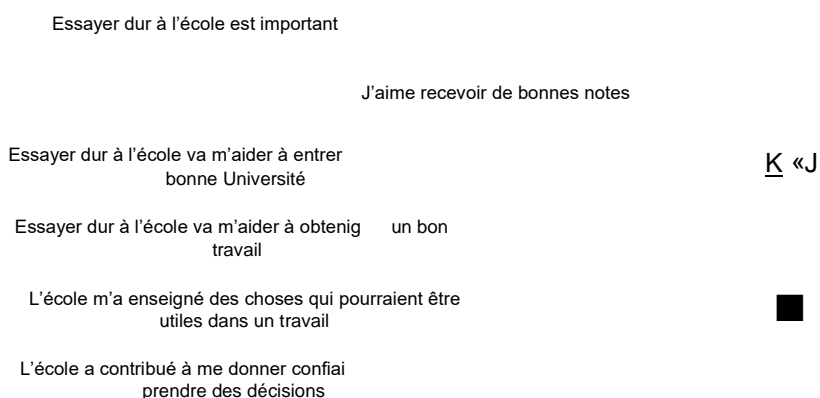
152. L'enquête du PISA-D mesure les convictions des élèves relatives à la valeur de l'école et de l'apprentissage. Le questionnaire incluait à la fois des questions sur leurs comportements vis-à-vis des activités scolaires (par exemple, si les élèves aiment avoir de bonnes notes) et d'autres sur leurs comportements vis-à-vis des résultats de la scolarité et de l'apprentissage (par exemple, si les élèves pensent que l'école leur a donné la confiance nécessaire pour prendre des décisions).

153. La plupart des jeunes de 15 ans qui ont passé l'évaluation du PISA-D au Sénégal en 2017 (Strand AB) et en 2018 (strand C) avaient une opinion favorable de l'école et de ce qu'ils y avaient appris. Par exemple, 94.3% des jeunes scolarisés pensaient que faire des efforts à l'école est important et 92.8%, que l'école leur a appris des choses qui pourraient être utiles dans un emploi. Pour les jeunes de 15 ans non scolarisés interrogés sur ce qu'ils pensent de l'école, les réponses révèlent également l'importance de l'école dans la préparation de leur vie d'adulte. Ainsi, 85% pensent que « l'école n'est pas une perte de temps » et 63% affirment que l'école intervient

beaucoup pour les préparer à la vie adulte. Également pour ces élève le meilleur moyen pour un épanouissement dans la vie : 90% pensent que l'école les aidera à obtenir un bon travail, 88% affirment qu'ils ont appris des choses qui pourraient être utiles dans un emploi et pour avoir donné la confiance nécessaire pour prendre des décisions.

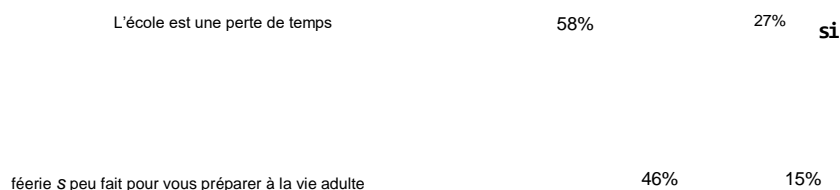
Graphique 3.8. Comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage à l'âge de 15 ans

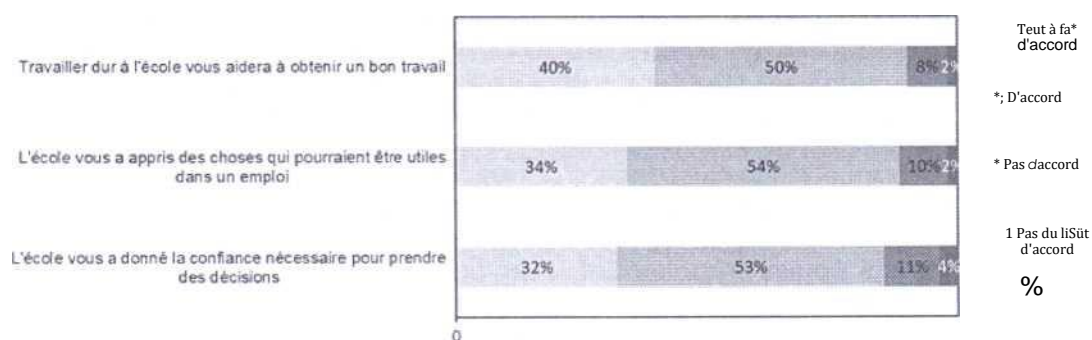
Pourcentage d'élèves qui étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes»



Source : Base de données du PISA pour le développement.

Graphique : Opinions des jeunes non scolarisés sur les résultats





154. Les réponses données par les élèves aux questions relatives à leurs comportements à l'égard de l'école et de l'apprentissage ont également servi à créer l'indice des comportements vis-à-vis de l'école. Les valeurs de l'échelle de cet indice se situent entre 0 et 10. Les valeurs inférieures à 5 correspondent généralement aux élèves qui ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec au moins trois (3) affirmations sur 6 (indiquant des attitudes négatives envers l'école). Les valeurs supérieures à sept (7) indiquent que les élèves sont « tout à fait d'accord » avec au moins 4 affirmations et « d'accord » avec les deux autres. En moyenne au Sénégal, les élèves de 15 ans indiquent un niveau de 7.4 sur l'échelle des comportements vis-à-vis de l'école.

155. L'indice résume de manière constructive les réponses des élèves quand les comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage sont comparés entre les établissements, entre les garçons et les filles ou entre les groupes d'élèves définis en fonction de leur milieu familial.

3.3. Comparaison de la satisfaction à l'égard de la vie et des comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage avec les élèves d'autres pays

156. La mesure de l'auto-évaluation de la santé et les questions relatives à la santé sont des nouveautés du PISA, et, par conséquent, seules des comparaisons avec les autres pays participants au PISA-D en 2017 sont possibles. Par contraste, les comparaisons internationales avec un ensemble plus large de pays sont possibles en ce qui concerne la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et leurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage.

3.3.1. Écarts internationaux de la satisfaction à l'égard de la vie

157. Comparer les niveaux moyens du bien-être subjectif entre les pays est une tâche complexe. Les variations entre les pays des déclarations des élèves relatives à leur satisfaction à l'égard de la vie ou à leur bonheur peuvent être influencées par les différentes interprétations de ce qui caractérise une vie heureuse, ainsi que par des différences dans la manière dont les expériences de vie sont synthétisées en jugements par rapport à la satisfaction à l'égard de la vie (Diener, Oishi et Lucas,

2003[10] ; Park, Peterson et Ruch, 2009[11] ; Proctor, Alex Linley et Par exemple, des travaux de recherche ont documenté les différences relatives à la conception du « bonheur », un concept étroitement lié à l'égard de la vie. Dans certaines langues, comme l'allemand, le japonais, le norvégien et le russe, le bonheur est lié à l'idée de chance, alors que dans d'autres, comme l'espagnol, la définition du bonheur se rapporte à la réalisation de ses souhaits et objectifs (Oishi, 2010[13]). Les différences au niveau de ce qu'on veut donner de soi peuvent également jouer un rôle important dans les cultures, par exemple, il est mal vu de déclarer être heureux, alors qu'au contraire, dans d'autres cultures, être très bien considéré.

158. Les comparaisons les plus pertinentes concernent les pays qui partagent la même langue et dont la culture est très proche. Le Sénégal et la Tunisie ont participé à des sessions antérieures du PISA. Par rapport aux élèves de la Tunisie et du Sénégal (7.3) déclarent des niveaux de satisfaction supérieurs de la vie sur une échelle de 0 à 10. Cependant, si ce pays partage l'afrique de la langue française à l'école avec le Sénégal, ils sont totalement différents dans les fondements culturels et dans les parcours. Il s'y ajoute que l'enseignement en Tunisie est l'arabe.

Par conséquent, on ne saurait se verser dans la comparaison systématique plutôt dans la convocation de données dans l'analyse.

3.3.2. Comparaison des comportements des élèves sénégalais avec ceux des élèves d'autres pays

159. C'est en 2012 que l'enquête du PISA a évalué les comportements à l'égard de l'école et de l'apprentissage pour la dernière fois ; les comparaisons avec la plupart des pays ne sont possibles que pour ceux qui ont participé à l'enquête cette année-là. En ce qui concerne les comparaisons les plus pertinentes sont celles avec les élèves de la Tunisie le seul pays africain à y participer.

160. À l'enquête du PISA 2012, la plupart des élèves de la Tunisie (95%) ont fait de travailler dur à l'école va les aider à obtenir un bon travail bien avoir de bonnes notes.

3.4. Différences au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves au Sénégal

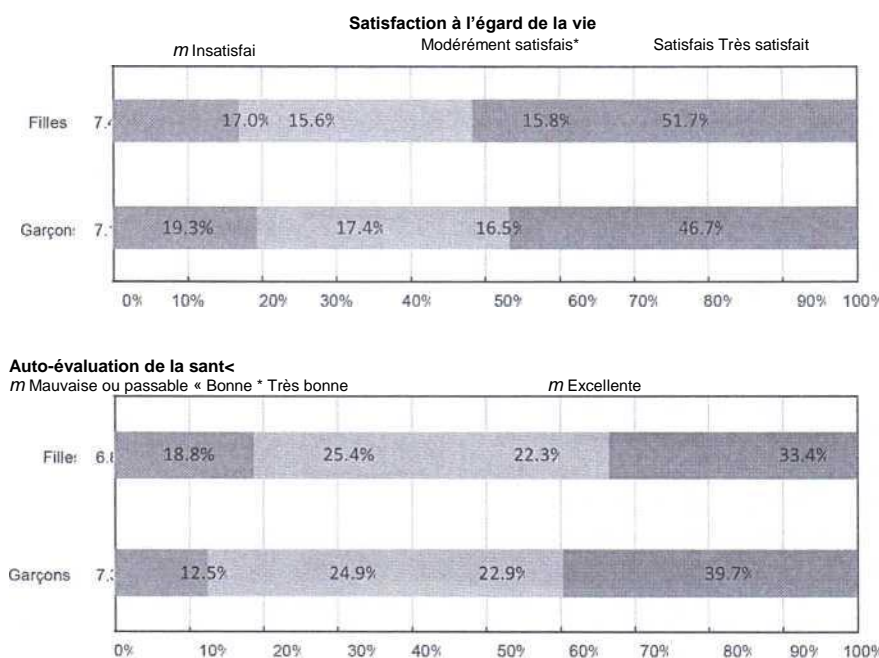
161. Les enseignants, les élèves et l'atmosphère au sein de l'établissement jouent un rôle dans la santé des élèves, leur bien-être et leurs comportements vis-à-vis de l'école ; mais ils sont également influencés par l'environnement local, ainsi que par le large éventail de différences de facteurs environnementaux qui agissent sur le développement des adolescents au cours de leur vie. Cette section analyse la variation de l'évaluation des élèves sénégalais relative à leur santé et à leur bien-être, en particulier sur les inégalités relatives aux facteurs démographiques, socio-économiques. La section suivante analysera le rôle joué par les élèves dans la santé, le bien-être et les comportements des élèves.

3.4.1. Différences au niveau de la santé, du bien-être et des comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage entre les filles et les garçons du Sénégal

162. L'enquête du PISA-D montre des écarts significatifs entre le bien-être physique et psychologique des garçons et des filles. Ces dernières étant généralement plus susceptibles de se déclarer en mauvaise santé et d'indiquer un faible niveau de satisfaction à l'égard de la vie que les garçons. En revanche, les filles ont tendance à afficher des comportements plus positifs à l'égard de l'école que les garçons.

Graphique 3.9. Différences entre garçons et filles de l'auto-évaluation de la santé et de la satisfaction à l'égard de la vie

Source : Base de données du PISA pour le développement



163. Chez les élèves sénégalais de 15 ans, les filles sont nettement plus susceptibles d'évaluer leur santé comme « mauvaise » ou « passable » que les garçons (18.8%, contre 12.5%). Des écarts similaires entre garçons et filles ont également été trouvés dans d'autres pays qui ont participé au PISA-D, et ont été observés précédemment dans de nombreux pays européens qui ont participé à L'Enquête sur les comportements liés à la santé chez les enfants d'âge scolaire (Health behaviour in school-aged children (HBSC), OMS, 2017). Dans l'enquête du HBSC, ces écarts augmentaient entre l'âge de 11 ans et de 15 ans.

164. A l'inverse, et contrairement à ce qui est observé dans la plupart des pays qui ont participé au PISA 2015 ou au PISA-D, au Sénégal, les filles étaient légèrement moins susceptibles d'indiquer un niveau élevé de satisfaction à l'égard de la vie que les garçons (7.4 par rapport 7.1 sur l'échelle de 0 à 10).

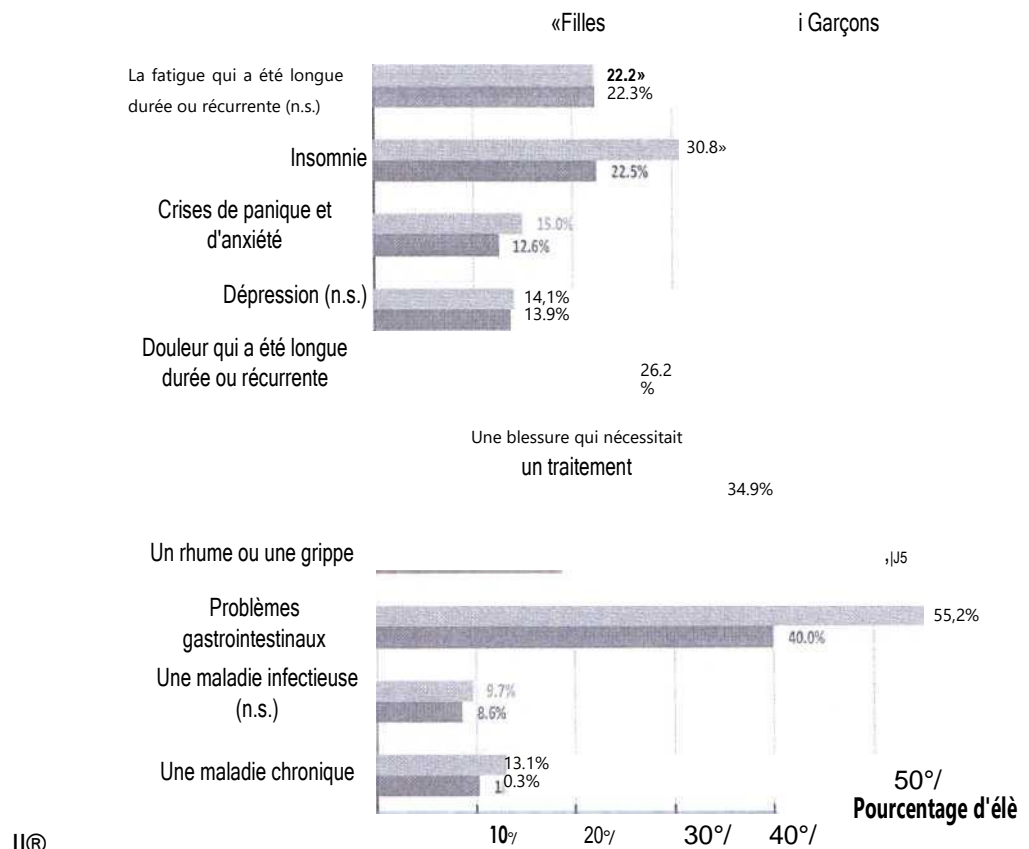
m

165. Chez les adultes, le genre ne semble pas jouer un rôle majeur de de la satisfaction des individus par rapport à leur propre vie (OCDE, l' autres pays, le niveau inférieur de satisfaction à l'égard de la vie i filles de 15 ans au PISA et au PISA-D semble être lié à la transition de l'fl adulte, et traduit peut-être également les critiques sévères que lesl sur elles-mêmes, notamment en ce qui concerne leur propre corp connaissent des changements physiques importants (Goldbeck Inchley et al., 2016[7]).

166. Les données de l'enquête PISA-D indiquent que les filles sont gé touchées par des sentiments d'anxiété et d'insomnie, ainsi que pc récurrentes, des problèmes gastro-intestinaux et de grippe (Graphie

Graphique 3.10. : Problèmes de santé, anxiété et dépression, sel

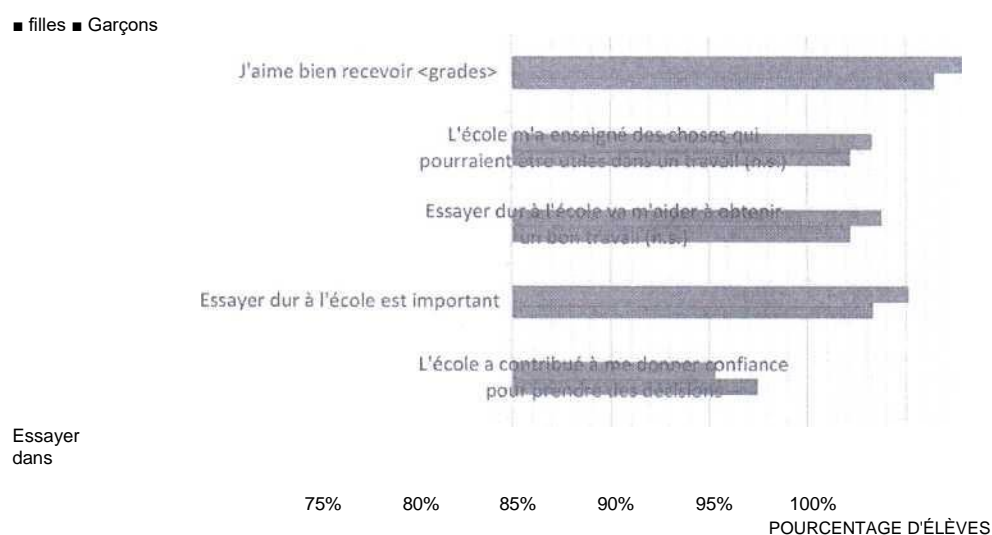
Pourcentage d'élèves ayant signalé les problèmes de santé suivant l'année précédant le test du PISA-D :



Remarques : (n.s.) indique que la différence entre les garçons et les filles quant à l'incidence d'un sentiment particulier d'anxiété et de dépression n'est pas statistiquement significative. Source : Base de données du PISA pour le développement.

167. Alors que la santé générale semble être moins bonne chez les filles que chez les garçons, les comportements vis-à-vis de l'école sont souvent plus positifs chez elles, conformément aux observations réalisées dans la plupart des pays qui ont participé au PISA quand la question fut posée pour la dernière fois en 2012 (OCDE, 2013[15]). Les jeunes sénégalaises ne semblent pas échapper à ce principe ; les filles accordent davantage de valeur aux activités et à leurs apprentissages scolaires que les garçons mais sont plus souvent en désaccord avec l'affirmation « l'école a contribué à me donner confiance en moi pour prendre des décisions » (Graphique 3.11)

Graphique 3.11. Valeur accordée aux résultats de la scolarisation, selon le sexe



Remarques : (n.s.) indique que la différence entre les garçons et les filles quant à l'incidence d'un résultat d'évaluation particulier n'est pas statistiquement significative. Source : Base de données du PISA pour le développement.

3.4.2. Écarts socio-économiques au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage

168. Il n'existe pas de corrélation évidente entre la satisfaction à l'égard de la vie des adolescents et le Produit intérieur brut (PIB) par habitant ou des mesures similaires du développement économique dans aucun des pays qui ont participé au PISA 2015 ou au PISA-D. Cette conclusion diffère nettement de ce que l'on peut observer

chez les adultes, qui déclarent généralement une plus grande satisfaction de la vie s'ils vivent dans des pays à revenu élevé (Deaton, Layard et Sachs, 2018[17]). En réalité, les pays où les élèves ont le plus de satisfaction à l'égard de la vie ne sont pas nécessairement ceux où les adultes sont le plus satisfaits de leur vie. Parmi les pays disponibles, la corrélation entre la satisfaction à l'égard de la vie telle que mesurée par le PISA, et la satisfaction à l'égard de la vie adultes dans l'enquête Gallup est seulement de 0,2 (OCDE, 2017, p. 10). Cet état de fait peut indiquer que les jeunes de 15 ans adoptent des références différentes et accordent plus d'importance à des besoins que ceux des adultes quand ils évaluent leur satisfaction à l'égard de la

169. Alors que nous ne trouvons pas de corrélation évidente entre la satisfaction des adolescents à l'égard de la vie et le PIB par habitant, le milieu socio-économique n'en exerce pas moins une certaine influence sur la satisfaction de la vie. Les différences de satisfaction à l'égard de la vie liées à l'économie sont prononcées dans la majorité des pays et économiquement au PISA. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la satisfaction à l'égard de la vie des élèves défavorisés est inférieure d'environ 0,4 point à celle des élèves favorisés sur l'échelle de la satisfaction à l'égard de la vie en 10 points, supérieures à 0,6 point entre les élèves défavorisés et favorisés en Estonie, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en République tchèque et en Tunisie. Le Brésil et la Colombie sont où les élèves défavorisés ont déclaré être plus satisfaits de leur vie que les élèves favorisés.

170. Au Sénégal, la situation est similaire à la moyenne de l'OCDE, la satisfaction à l'égard de la vie des élèves défavorisés étant de 0,6 points inférieure à celle des élèves favorisés sur l'échelle de la satisfaction à l'égard de la vie, (Graphique 3.12). Les élèves qui peuvent être considérés comme « très pauvres » sur la base des possessions matérielles de leur foyer sont plus susceptibles de faire part d'un faible niveau de satisfaction à l'égard de la vie par rapport aux autres élèves (Graphique 3.13).

171. Des différences similaires sont également observées en ce qui concerne l'évaluation de la santé : les déclarations des élèves défavorisés sont 0,7 points inférieures à celles des élèves favorisés sur l'échelle de la santé, qui va

.....

Iniveaux lent
ceux
■tonnées
élèves, h par
les
_J.3.12[1]).
Types de înts
de

»ion des
lique de
l'égard socio-
ipants fvie
pour orisés
rences ées
en Lettonie,
^ls pays tqe
les

bction à
selle des
le 0 à 10
is » ou «
saucoup
de vie

l'auto-
eures de
à 10.

Graphique 3.12. Différences socio-économiques en ce qui concerne l'auto-évaluation de la santé et la satisfaction à l'égard de la vie

auto évaluation de la santé auto évaluation de la vie
s Premier quartile m2eme quartile n3eme quartile m4eme quartile

Source : Base de données du PISA pour le développement

Graphique 3.12. Différences socio-économiques en ce qui concerne l'auto-évaluation de la santé et la satisfaction à l'égard de la vie



Elèves pauvre:

Elèves sévèrement pauvre:

B Ne pas être satisfais

Mauvaise santt

Source : Base de données du PISA pour le développement.

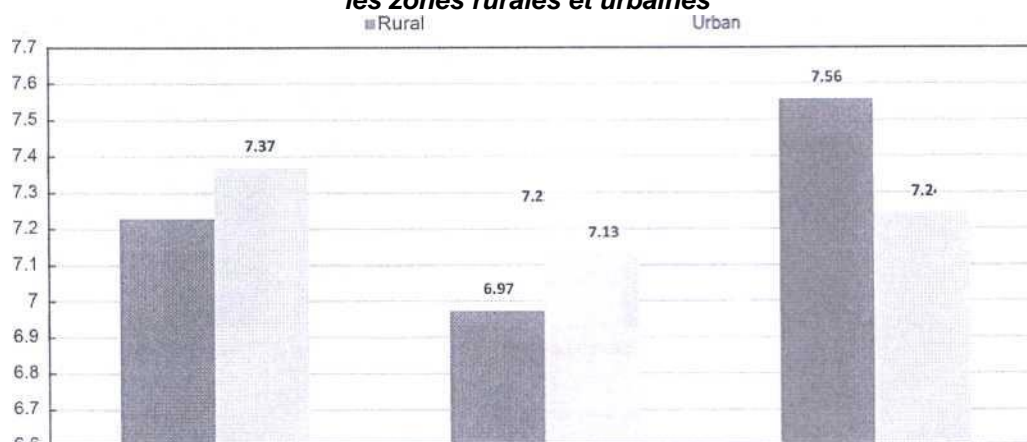
172. La pauvreté semble être un facteur de risque particulièrement important pour certains problèmes de santé. Le coût associé à un régime sain et le manque d'accès aux professionnels de la santé, ainsi que le stress psychosocial associé à l'insécurité alimentaire et aux revenus précaires peuvent avoir des effets défavorables et significatifs sur la santé et le bien-être des enfants.

173. Dans de nombreux pays, les élèves favorisés sur le plan socio-économique déclarent généralement afficher des comportements plus positifs à l'égard de l'école et de l'apprentissage que les élèves défavorisés. La tendance inverse n'est observée qu'au Brésil et au Venezuela en 2012. Elle s'observe également au Sénégal, où les jeunes de 15 ans provenant de couches favorisées ont peut-être des attentes beaucoup plus élevées pour l'école que ceux des couches défavorisées. Cet état de fait est-il lié à une absence d'espoir ou une simple reproduction sociale, parce que ces jeunes sont issus de parents pour la plupart évoluant dans le non formel ; ce phénomène reste une évidence. Le mythe de la réussite sociale à travers l'école, est toujours entretenu par une certaine élite ; et l'envie de se rattraper socialement et économiquement consume une certaine couche sociale à vouloir renverser la tendance à travers les études. Ceci accentue davantage le phénomène de la résilience et harmonise les performances entre favorisés et défavorisés.

3.4.3. Écarts entre les zones urbaines et rurales au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage

174. Au Sénégal, il existe des différences significatives au niveau des auto-évaluations de la santé et du bien-être entre les régions rurales et urbaines. Toutefois, une grande partie de ces différences est liée à des différences de conditions socio-économiques et peut s'expliquer par les niveaux moyens de milieu socio-économique.

Graphique 3.14. Différences de l'auto-évaluation de la santé, de la satisfaction à l'égard de la vie et de la valeur accordée aux résultats de la scolarisation entre les zones rurales et urbaines



Source : Base de données du PISA pour le développement.

Remarques :(n.s.) indique que les différences pour l'indice entre les régions rurales et urbaines ne sont pas statistiquement significatives.

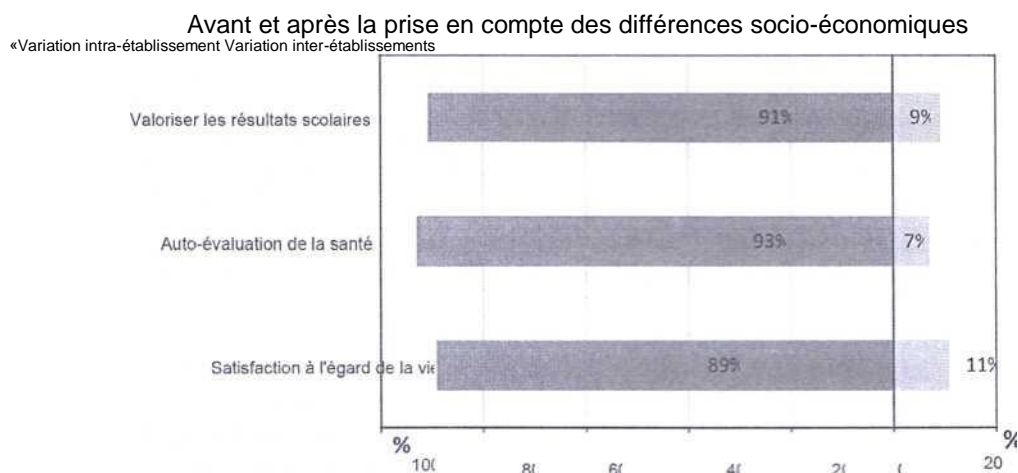
3.5. Facteurs propres à rétablissement associés à une meilleure santé, à une meilleure satisfaction à l'égard de la vie et à de meilleurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage

3.5.1. Écarts entre les établissements au niveau de la santé, du bien-être et des comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage

175. Tous les résultats mesurés par le PISA-D sont le produit cumulé de nombreuses influences tout au long de la vie : les différences individuelles à la naissance, ainsi que l'influence des parents, de l'environnement local et des pairs sur le développement des enfants ne doivent pas être sous-estimées. Si les établissements sont les principaux responsables de la réussite des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences et de l'adoption par les élèves de comportements positifs vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage, de nombreuses autres institutions jouent un rôle encore plus important dans la santé et le bonheur des enfants.

176. Le Graphique 5 établit une distinction au niveau de la variation générale relative à l'auto-évaluation de la santé et de la satisfaction à l'égard de la vie des élèves, ainsi qu'aux comportements des élèves vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage, au sein des établissements et entre ceux-ci. La barre foncée représente le pourcentage correspondant aux écarts observés entre les établissements, et la barre claire, le pourcentage correspondant à la variation moyenne observée entre les élèves fréquentant le même établissement (sous la forme d'un pourcentage de la variation totale entre tous les élèves du pays). Le Graphique 5 indique immédiatement que les résultats des auto-évaluations analysés dans ce chapitre varient bien plus au sein des établissements, au niveau individuel, que les résultats en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences constatés dans le précédent chapitre. Cette situation reflète peut-être la faible influence exercée par l'école actuelle sur ces résultats par rapport à d'autres institutions et sources d'influence, elle traduit peut-être également la forte incertitude qui entoure la comparabilité interpersonnelle des auto-évaluations.

Graphique 3.1 S. Variation entre établissements de l'auto-évaluation de la santé, de la satisfaction à l'égard de la vie et de la valeur accordée aux résultats de la scolarisation



Source : Base de données du PISA pour le développement

3.6 Quelles sont les conditions de vie des jeunes non-scolarisés au Sénégal?

177. De manière générale, les jeunes non-scolarisés sont plus pauvres que les autres. Beaucoup d'entre eux sont dans le quintile de revenu le plus bas. Ils viennent principalement de contextes ruraux, et sont plus souvent des filles. Les jeunes handicapés ou issus de minorités ethniques, linguistiques ou religieuses ont également plus de chance d'être non-scolarisés. Tous ces facteurs sont habituellement mêlés à la pauvreté (Carr-Hill, 2015).

178. L'approche de PISA-D pour mesurer le statut économique, social et culturel (ESCS) ainsi que la pauvreté est particulièrement importante pour les jeunes non-scolarisés, puisque la pauvreté est l'une des raisons principales, sinon la raison principale, à la non-scolarisation. Les jeunes scolarisés autant que les jeunes non-scolarisés répondent à une série de questions au sujet de la pauvreté et de la langue parlée au domicile. Le questionnaire de PISA-D inclut plusieurs questions concernant la demande d'éducation, et notamment questions concernant l'expérience du monde du travail des jeunes et le soutien familial, ainsi que des questions de perception sur les barrières à la scolarisation.

179. L'approche du cycle de vie considère que le parcours des enfants est déterminé par différents événements et situations familiales qui commencent à la conception de l'enfant et se poursuivent jusqu'à l'âge de 15 ans. (Willms, 2018). Le questionnaire,

8)

rempli par la personne la mieux à même de répondre aux questions sur le jeune, interroge sur des éléments du début du cycle de vie de l'enfant, tel que la nutrition et la santé de la mère biologique pendant la grossesse et l'implication de la famille pendant la période préscolaire. Cela fournit des données sur les quatre premières étapes de développement pertinentes pour mesurer les effets cumulés de ces facteurs sur la scolarisation à l'âge de 14 à 16 ans.

3.6.1 Origine familiale des jeunes non-scolarisés au Sénégal

180. Du point de vue des politiques publiques, il est important d'évaluer si les jeunes non-scolarisés ont une famille et s'ils vivent seuls ou avec leur(s) parent(s). Au Sénégal, environ 57% des jeunes couverts par l'enquête PISA-D pour jeunes non-scolarisés (Stand c) vivent toujours avec leurs deux parents, tandis que 25% vivent dans une famille monoparentale. Dans ces dernières, c'est le plus souvent la mère qui vit avec le jeune : 19% vivent avec leur mère contre 6% avec leur père. Enfin, 3% des jeunes non-scolarisés interrogés ont indiqué être eux-mêmes parents, et moins que 1% ont indiqué être orphelins et vivre seuls.

3.6.2 Travail et emploi des jeunes non-scolarisés au Sénégal

181. Le travail joue un rôle clé dans le maintien des enfants hors du système scolaire ; et de la même manière le manque d'éducation accessible, abordable et de bonne qualité est un facteur d'entrée des enfants dans le monde du travail. Le PISA-D creuse plus en détail l'expérience des jeunes non-scolarisés, à travers des questions pour savoir s'ils travaillent ou non, leur profession, le nombre d'heures travaillées par semaine, leur revenu du travail. Quelques résultats sont présentés dans le Tableau 3.1 ci-dessous :

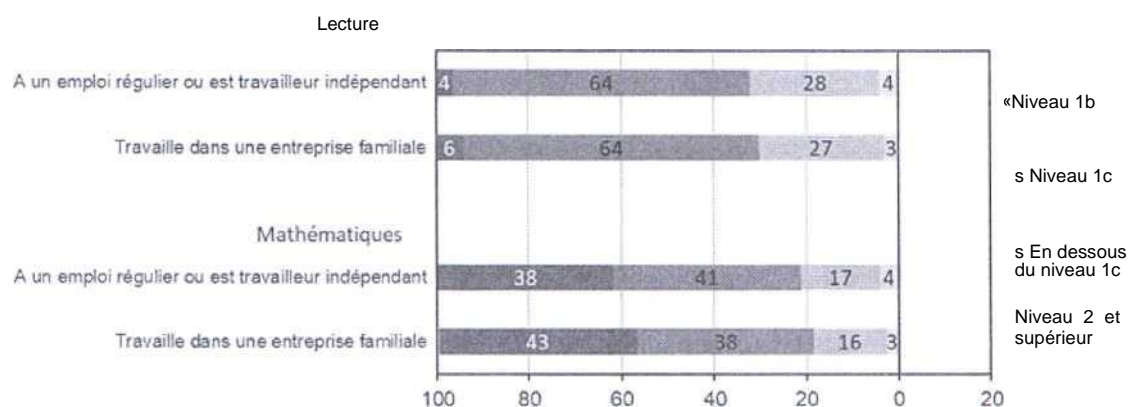
Tableau 3.1 Pourcentage de jeunes enquêtés qui exercent un travail

	Total	Filles ¹
As-tu gardé des enfants ?	56.6	72.8*
T'es-tu occupé de personnes âgées ?	35.8	40*
T'es-tu occupé d'au moins un proche malade ?	26.7	31.1*
As-tu préparé un repas pour ta famille ?	43.5	81.7*
As-tu fait le ménage chez toi ?	61.5	90.4*
As-tu fait la lessive ?	63.2	91.1*
Es-tu allé chercher de l'eau ?	48.1	59.4*
Es-tu allé couper ou es-tu allé chercher du bois pour le feu ?	36.5	39
Es-tu allé faire les courses pour ta famille ?	80.7	81.3
As-tu travaillé dans le <jardin> familial ?	35	30.8
T'es-tu occupé de bétail ?	42.2	28.5*
As-tu aidé l'entreprise familiale sans être payé ?	24.5	18.7*

182. Nous avons calculé une variable dérivée appelée "travail", qui exprime le pourcentage moyen d'implication dans les activités listées ci-dessus. Pour interpréter son sens, un exemple serait qu'une valeur de 25% indique que le jeune a indiqué qu'il/elle a effectué trois des douze activités listées dans le Tableau 3.1. En moyenne, les filles au Sénégal indiquent une implication supérieure dans les activités professionnelles à celle des garçons, de 55.5% contre 37.7% pour les garçons ^{1 2}.

183. On a présenté aux jeunes trois options d'emplois dans lesquels ils ont indiqué être impliqués complètement ou partiellement : « Travailles-tu au moins dix heures par semaine contre un salaire dans un emploi régulier ? » « Travailles-tu à ton compte pour gagner de l'argent ? » « Travailles-tu dans l'entreprise familiale ou dans la ferme familiale ? » Parmi tous les jeunes interrogés au Sénégal, 75.8% ont indiqué ne travailler pour aucune des options proposées ; 18.3% sont impliqués dans l'une des trois ; et 4.8% dans deux des trois.

184. Dans la plupart des pays à faible ou moyen revenu, il y a une importante corrélation négative entre le niveau d'activité économique des enfants âgés de 7 à 14 ans et le taux



d'alphabétisation des jeunes dans la tranche d'âge 15-24 ans.

185. La pauvreté pousse souvent les enfants vers le travail, bien que lorsque les enfants quittent l'école tôt pour entrer sur le marché du travail, ils sont plus susceptibles de se retrouver dans des professions qui limitent leurs chances de sortir de la pauvreté. La réalisation de l'Objectif du Développement Durable pour l'Éducation repose sur la liberté des enfants d'aller à l'école plutôt que de travailler pour soutenir leur famille, tout en garantissant un travail décent (ODD 8) ; et éliminer entièrement le travail des enfants sera impossible sans l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous les enfants. Il est donc essentiel que le Sénégal s'appuie sur les résultats de l'enquête PISA-D et poursuive son travail d'exploration et de prise en compte des liens entre l'éducation et le travail des enfants.

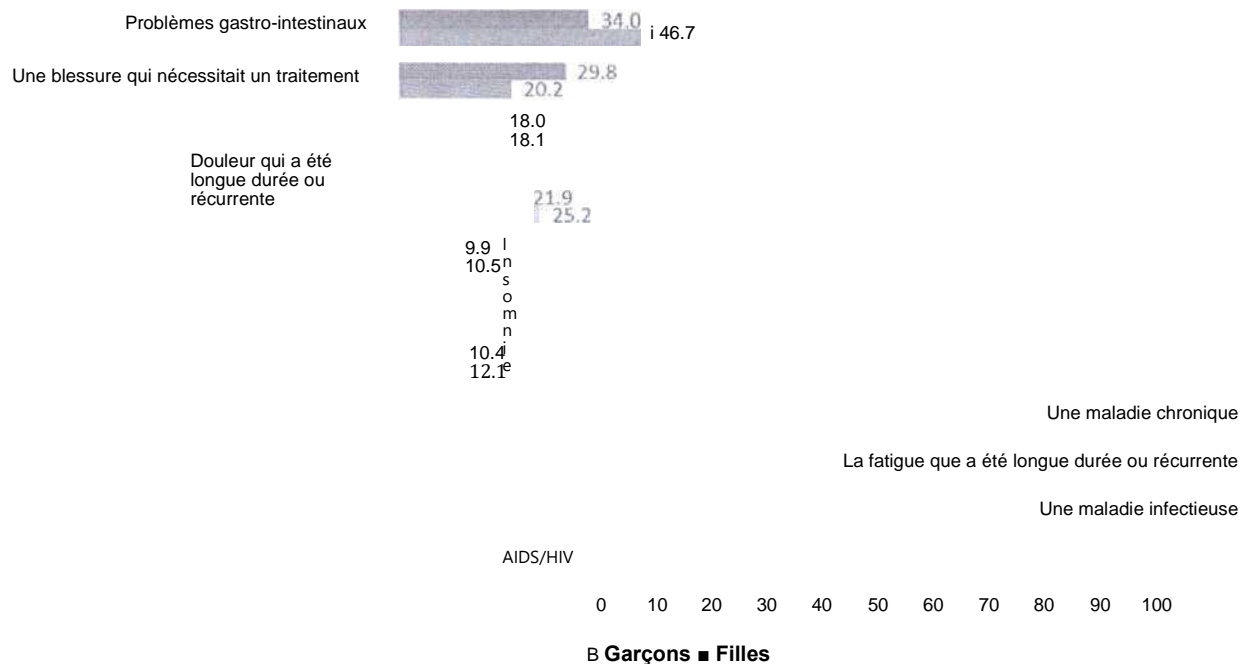
² The difference is statistically significant.

3.6.3 Santé mentale et physique et sécurité des jeunes non-scolarisés au Sénégal

Graphique 3.20 *Z* fréquences des maladies déclarées (au cours des dernières...) par genre³.

Un rhume ou une grippe	63.2
	64.8

³ Statistically significant differences in darker colours.



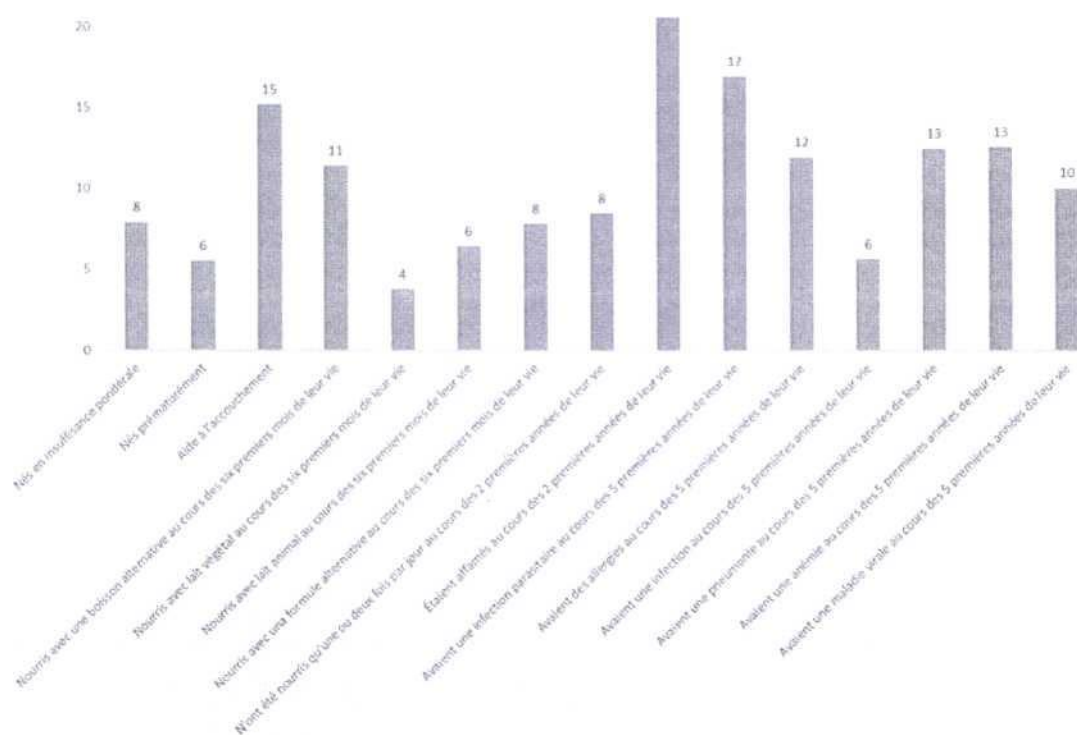
186. Les données de l'enquête PISA-D sur les jeunes de 15 ans non scolarisés indiquent que les filles sont généralement plus touchées par des problèmes de rhume ou de grippe, des problèmes gastro-intestinaux, des sentiments d'insomnie, ainsi que par des maladie chroniques ou infectieuses (Graphique

187. On a demandé aux jeunes interrogés s'ils avaient un handicap ou un problème médical qui limite leurs activités quotidiennes. Au Sénégal, 6% de l'échantillon a répondu que c'était le cas.

188. Tel qu'il a été mentionné précédemment dans ce chapitre, le questionnaire complété par la personne qui connaît le mieux le jeune, porte sur certains éléments des fondements de leur santé et du début de leur vie. À travers ce questionnaire, PISA-D a surtout permis de recueillir des renseignements sur la santé et la vie des jeunes au cours de leurs premières années.

189. Les questions portent sur trois étapes critiques du développement des jeunes : la naissance, l'âge de 2 ans et l'âge de 5 ans, et interrogent sur les pratiques de santé, les problèmes de santé et les complications qui se sont produites à ces trois moments critiques. Le Graphique 3.21 ci-dessous présentes les fréquences de déclaration de chaque pratique ou évènement :

Graphique 3.21 Pourcentage des parents déclarant des pratiques ou problèmes de santé



3.6.4 Pauvreté

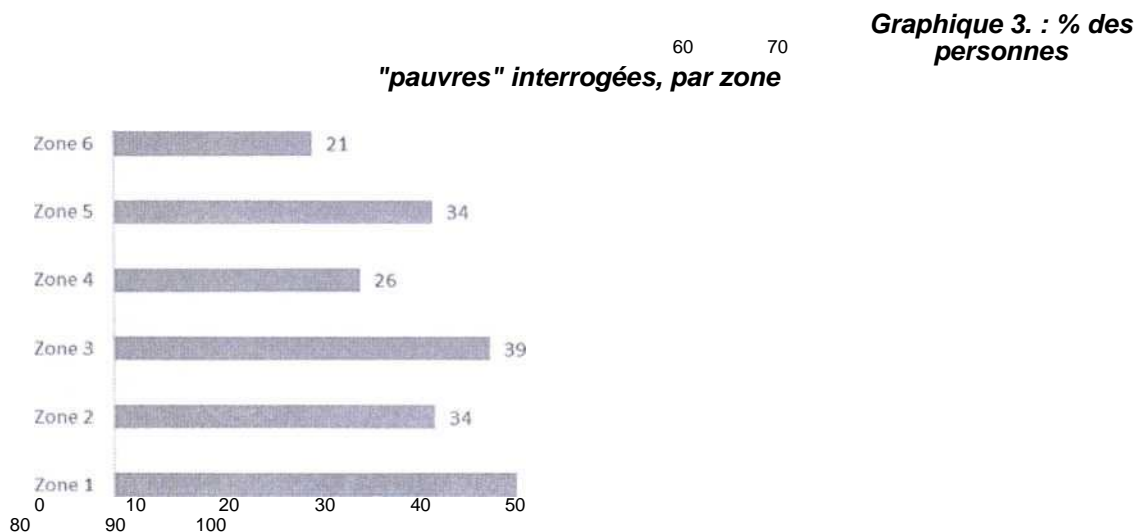
190. En général, les jeunes non-scolarisés sont plus pauvre que ceux qui sont scolarisés, et se situent dans le quintile le plus bas de la distribution des ressources familiales. La pauvreté est l'une des causes principales, sinon la principale cause, de la non-scolarisation.

191. PISA-D pour jeunes non-scolarisés (strand C) a mesuré les ressources familiales au moyen d'un éventail complet de questions sur les biens personnels et du foyer. Lorsqu'on les décrit avec l'indice global des ressources familiales, tous les jeunes non-scolarisés du Sénégal obtiennent des scores faibles, et tous se classent dans la catégorie 'pauvres' et 'très pauvres'. Pour pouvoir les différencier davantage selon le niveau de ressources essentiel et les conditions de vie de base, nous avons sélectionné quatre questions spécifiques qui constituent une mesure efficace de la pauvreté :

- Si le jeune doit partager ses toilettes avec des personnes qui ne sont pas des membres de sa famille ;
- Si le jeune a accès à des toilettes à chasse d'eau ;

- Si le sol de la maison du jeune est rudimentaire ;
- Si pendant les 30 derniers jours, le jeune a eu faim parce qu'il n'y avait pas de nourriture dans la maison.

192. En moyenne presque 40% des jeunes sénégalaises interrogées ont répondu positivement à trois des quatre marqueurs de privation.



3.6. Corrélation entre la santé, le bien-être, les comportements des élèves, la performance et le niveau de formation au Sénégal

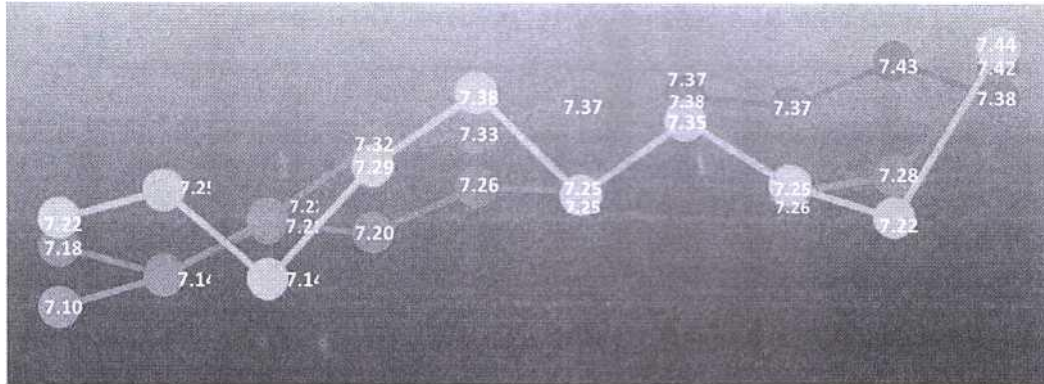
177. La santé, le bien-être et la valeur accordée à l'école et à l'apprentissage constituent des résultats importants en tant que tels. Les auto-évaluations par les élèves de leur santé, de leur satisfaction à l'égard de la vie et de leurs comportements vis-à-vis de l'école entretiennent, en général, une faible corrélation avec la réussite scolaire (Graphique 6).

178. La corrélation la plus forte avec la réussite scolaire concerne les dispositions des élèves vis-à-vis de l'école, qui sont fortement corrélées à la performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en sciences. Les 10% des élèves qui obtiennent les meilleurs résultats en compréhension de l'écrit ont, par rapport aux 10% des élèves avec les résultats plus faibles, un score de 1,3 point plus élevé sur l'échelle de 10 points mesurant les dispositions vis-à-vis de l'école.

179. L'auto-évaluation de la santé, en revanche, affiche une corrélation négative avec la performance scolaire. Pourtant, la corrélation entre la réussite scolaire et la satisfaction à l'égard de la vie n'est pas significative, tant au Sénégal que dans la plupart des pays qui ont participé au PISA 2015 et au PISA-D.

Graphique 3.18. **Auto-évaluation de la santé, de la satisfaction à l'égard de la vie et des comportements vis-à-vis de l'école, par décile de réussite**

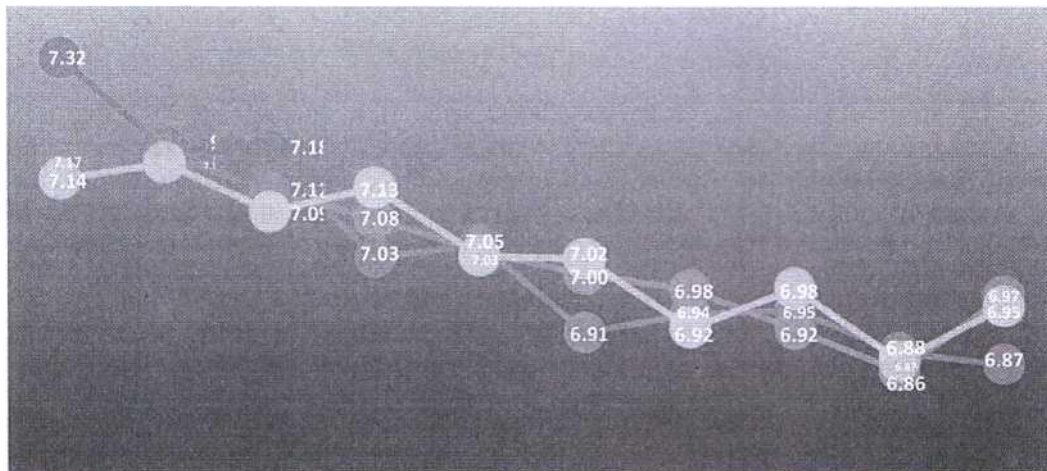
Satisfaction de la vie



1ST DECILE 2ND DECILE 3RD DECILE 4TH DECILE 5TH DECILE 6TH DECILE 7TH DECILE 8TH DECILE 9TH DECILE 10DECILE

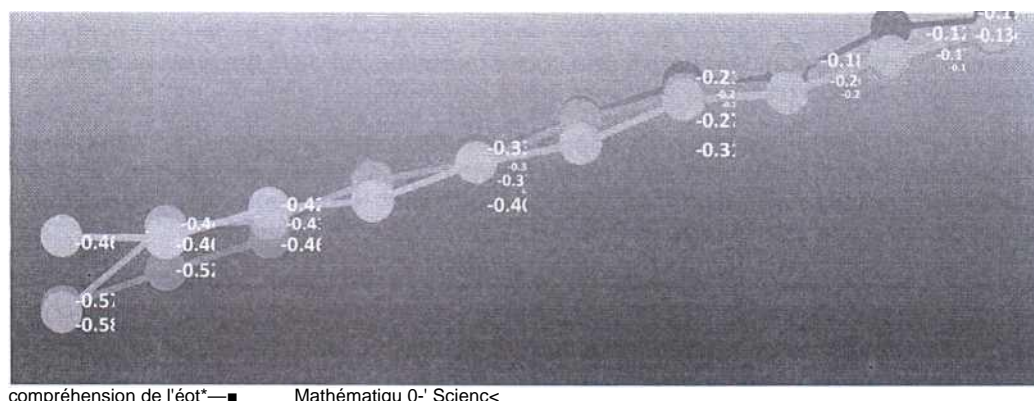
■ «i» ■ Compréhension de l'écrit «**» ■ Mathématique - Science

Satisfaction de la santé



1ST DECILE 2ND DECILE 3RD DECILE 4TH DECILE 5TH DECILE 6TH DECILE 7TH DECILE 8TH DECILE 9TH DECILE 10DECILE

..... Compréhension de l'écrit Mathématique - Science



Source: Base de données PISA pour le développement

Références

Aldridge, J. et al. (2016), "Students' perceptions of school climate as déterminants of wellbeing, resilience and identity", *Improving Schools*, Vol. 19/1, pp. 5-26, <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>.

Comer, J. et al. (eds.) (1996), *Rallying the whole village : the Comer process for reforming éducation*, Teachers College Press, New York.

Deaton, A. (2008), "Income, Health, and Well-Being around the World: Evidence from the Galiup World Poil", *Journal of Economie Perspectives*, Vol. 22/2, pp. 53-72, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.22.2.53>.

Diener, E., S. Oishi and R. Lucas (2003), "Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life", *Annual Review of Psychology*, Vol. 54/1, pp.403-425, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>.

Diener, E. (2007), "Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being", *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 1/2, pp. 151-157, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>.

Edwards, A. (1953), "The relationship between the judged desirability of a trait and the probabilitv that the trait will be endorsed.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 37/2, pp. 90- 93, <http://dx.doi.org/10.1037/h0058073>.

Gilman, R. and S. Huebner (2003), "A review of life satisfaction research with children and adolescents", Vol. 18/2, pp. 192-205, <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2J92.21858>.

-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Différences", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37/2, pp. 142-154, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9172-8>.

Goldbeck, L. et al. (2007), "Life satisfaction decreases during adolescence", *Quality of Life Research*, Vol. 16/6, pp. 969-979, <http://dx.doi.org/10.1007/s1136-007-9205-5>.

Helliwell, J., R. Layard and J. Sachs (2018), *World Happiness Report*, <http://worldhappiness.report/> (consulté le 10 avril 2018).

Idler, E. and Y. Benyamini (1997), "Self-rated health and mortality. a review of twenty-seven community studies.", *Journal of health and social behavior*, Vol. 38/1 <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9097506> (consulté le 10 avril 2018), pp. 21-37.

Inchley, J. et al. (2016), *Growing up unequal. gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*, World Health Organisation, Copenhagen, http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1 (consulté le 10 avril 2018).

Natvig, G., G. Albrektsen and U. Qvarnstrom (2003), "Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents.", *International journal of nursing practice*, Vol. 9/3, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12801248> (consulté le 11 avril 2018), pp. 166-75.

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 (Volume III): Des élèves prêts à apprendre: engagement, motivation et image de soi*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume Ut): Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/978926428885-fr>.

Oishi, S. (2010), "Culture and Well-Being: Conceptual and Methodological Issues", in Diener, E., J. Helliwell and D. Kahneman (eds.), *International differences in well-being*, Oxford University Press.

Park, N., C. Peterson and W. Ruch (2009), "Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations", *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4/4, pp. 273-279, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760902933690>.

Proctor, C., P. Alex Linley and J. Maltby (2009), "Youth life satisfaction measures: a review", *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4/2, pp. 128-144, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802650816>.

Roeser, R., J. Eccles and A. Sameroff (2000), "School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development A Summary of Research Findings", *The Elementary School Journal*, Vol. 100/5, pp. 443-471, <http://dx.doi.org/10.1086/499650>.

Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press, https://books.google.fr/books/about/Development_as_Freedom.html?id=NQs75PEa618C&redir_esc=y (consulté le 31 juillet 2017).

Suldo, S. and E. Huebner (2006), "Is Extremely High Life Sati

4

Les fondements de la réussite au Sénégal : l'environnement scolaire et communautaire

#, > *

Au Sénégal, l'âge large des écoles : « 7-6 A ressortit un sentiment d'appartenance à l'école et 235 \ art dacterc* se sert* sauts à l'écote t n moyenne, les OMS art ascæ wwa vr fer: sommont f'appartenance ws à VB do eur étabfcser-srt tf r~ II I do bonnes relouons avac tous pairs.

Une grande majorité des élèves (94 %) ont pu se sentir en sécurité dans leur établissement. et ix> norre egorarer rira/ d'otoves on: Mitqué; se sortir en sécurité sur le chemin de reco* ijsi t lfer ou sur t chemin cm retour à la rtaiqr* (64 %). loutoiois. les serntnts à nsecurts ont été observés plus riényarimünt chez les garçons

11

raoira Hi™, fam

Un nombre croissant de jeunes de 15 ans fréquentant des établissements dont les enseignants ont exprimé leur opposition avec l'objectif d'encourager les élèves dans leur apprentissage. Par exemple, ils étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques ont des difficultés à apprendre (57 %), ce que des classes spéciales devraient être créées pour les élèves en retard scolaires (65,8 %). En moyenne, 94 % des enseignants sénégalais de 15 ans ont déclaré qu'ils étaient satisfaits de leur établissement et que la plupart des enseignants admettent l'affirmation selon laquelle Ses enseignants devraient être capables d'enseigner dans des classes à faible diversité de besoins éducatifs ou d'adapter le programme de cours à la diversité culturelle des élèves (49,6 %), affichant ainsi des attitudes favorables à l'inclusion.

Kr'-J

02h

QB

Au Sénégal, le temps d'enseignement total prévu pour les élèves jusqu'à l'âge de 14 ans, composé de cours théoriques et pratiques est de 4 70 heures selon la réglementation (900 heures à l'élémentaire) et de 990 heures au niveau secondaire. Ce temps est de 7 677 heures pour l'OCDE. En moyenne, 2,6 % des élèves de 16 ans fréquentent des établissements où l'absentéisme des enseignants est très élevé chaque semaine, « 46,8 % fréquentent des établissements où l'absentéisme des enseignants est plus occasionnel (une ou deux fois).

i-f 1

Alors qu'au Sénégal, 87,3 % des élèves ont indiqué qu'en début de cours, leur enseignant leur expliquait l'objectif du cours : et 62,6 % des élèves ont indiqué que l'enseignant récapitulait ce qu'ils avaient appris lors des cours précédents.

Quelque 92,8 % ont déclaré qu'ils s'entendent bien avec la plupart des enseignants, 66,6 % ont déclaré qu'ils ont l'impression que leurs enseignants s'intéressent à leur bien-être, et 80,5 % ont déclaré qu'ils ont besoin d'aide supplémentaire, ils peuvent compter sur leurs enseignants.

L'engagement des parents n'apporte pas seulement un soutien supplémentaire à l'apprentissage de l'enfant, il peut également contribuer à améliorer les systèmes d'éducation. Cependant, certains établissements n'ont pas toujours encouragé les parents à participer à leurs activités.



4. Les fondements de la réussite au Sénégal : L'environnement scolaire et communautaire

Ce chapitre analyse quatre (4) aspects de l'environnement scolaire, familial et communautaire dans lequel les adolescents de 15 ans grandissent et apprennent : le caractère inclusif de cet environnement, le temps consacré à l'apprentissage, la qualité de l'enseignement scolaire et le soutien qu'enfants et établissements reçoivent de la part des familles et des communautés locales. Il décrit notamment comment la présence de ces fondements de la réussite scolaire varie entre les élèves et les établissements au Sénégal.

180. Dans quelle mesure les enfants sénégalais ont-ils accès aux principaux vecteurs de réussite scolaire au sein des établissements qu'ils fréquentent, mais aussi dans leur famille et les communautés où ils grandissent ? Cette question est l'élément central de ce chapitre, qui y répondra en explorant les quatre (4) aspects ou vecteurs principaux de la réussite scolaire, à savoir : le caractère inclusif des établissements ; le temps consacré à l'apprentissage dans les établissements ; la qualité de l'enseignement scolaire ; et le niveau de soutien dont bénéficient les enfants et les établissements de la part des familles et de la communauté locale. Comme indiqué dans le chapitre 1, l'enquête du PISA-D décrit ces vecteurs comme les « fondements de la réussite » et porte son attention sur ceux qui sont le plus étroitement associés au développement des enfants de 10 à 15 ans. Ce chapitre analyse notamment dans quelle mesure les élèves étudient dans un environnement qui favorise l'obtention de bons résultats par tous, tandis que le chapitre suivant (chapitre 5) examine la mesure dans laquelle les ressources investies dans l'éducation, qu'elles soient notamment éducatives, matérielles et enseignantes, créent des conditions propices à l'apprentissage.

181. Les aspects de l'environnement d'apprentissage analysés dans ce chapitre sont les suivants :

- les environnements inclusifs, et en particulier la manière dont l'apprentissage et le bien-être des enfants sont stimulés par les relations d'entraide avec leurs pairs et par un sentiment de sécurité ;
- le temps d'apprentissage, et en particulier, la mesure dans laquelle les adolescents passent à côté de possibilités d'apprentissage à cause de leur absentéisme ou de celui des enseignants, ou d'autres perturbations dans l'enseignement et le programme de cours prévus ;
- l'enseignement de qualité, et notamment la mesure dans laquelle les enseignants réussissent à maintenir l'ordre dans la salle de classe et à favoriser l'apprentissage grâce à un enseignement structuré et à des relations d'entraide entre enseignants et élèves ;
- le soutien de la famille et de la communauté locale, soit la manière dont les relations entre les établissements, les familles et les communautés locales créent un milieu favorable à l'épanouissement des enfants.

182. Les questionnaires Établissement, Enseignant et Élève fourni d'informations pour établir de nombreuses mesures ayant un rapport avec chacun des aspects de l'environnement d'apprentissage. En raison du nombre limité de pages, dans chaque cas, seules les mesures jugées comme étant importantes pour le Sénégal ont été incluses dans le présent rapport.

4.7. Environnements inclusifs

183. Par environnements inclusifs, on entend les classes, les établissements communautaires au sens large qui valorisent et favorisent l'inclusion. « Elle est généralement considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une réponse croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'écart qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une attention particulière qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la responsabilité du système éducatif général d'éduquer les enfants » (UNESCO, 2005, page 13[1]).

184. La mesure du caractère inclusif des environnements effectuée par l'enquête PISA-D se concentre sur la mesure dans laquelle les adolescents se sentent accueillis et en sécurité dans leur établissement scolaire, et sur les principes directeurs de l'UNESCO (2009[2]), sur les attitudes des enseignants et des chefs d'établissement envers les élèves souffrant de handicap et vis-à-vis de la diversité des apprenants en règle générale. Les mesures qui ont été sélectionnées pour être incluses dans le présent rapport sont détaillées dans l'Encadré 4.L]

185. Traduisant la perception des élèves de ce qui constitue un climat inclusif, la principale mesure des environnements inclusifs concerne le « sentiment d'appartenance des élèves à l'école ». Elle représente également un élément important du bien-être social des élèves. Cette section rend compte du sentiment d'appartenance des élèves à l'égard de leur établissement d'enseignement. Elle révèle que les élèves du Sénégal qui ne se sentent pas en sécurité ont un faible sentiment d'appartenance. Les élèves qui sont scolarisés dans des établissements où les chefs d'établissement et les enseignants ont des attitudes inclusives sont plus susceptibles d'entretenir un sentiment d'appartenance positif. Ces corrélations, ainsi que les résultats issus d'un plus grand corpus de recherche, fournissent des éléments d'appréciation renforçant ces interventions visant à améliorer l'inclusion au sein des établissements scolaires. Les questions relatives au sentiment de sécurité et le rôle joué par le sentiment de menace à la sécurité par rapport à la décision de ne pas être scolarisé¹ ont également été posées aux adolescents non scolarisés et il en sera rendu compte dans la deuxième édition du rapport national. Cette section indique également quelle mesure un fort sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement favorise l'apprentissage des élèves, leur engagement vis-à-vis de l'école, l'apprentissage, et de leur bien-être subjectif.

Les élèves avec des besoins éducatifs spécifiques devraient aller dans des établissements spécialisés.

Les enseignants qui s'efforcent d'encourager les mères adolescentes à rester à l'école perdent leur temps.

Les élèves qui sont en retard devraient être regroupés dans des classes spéciales.

Les enseignants qui n'étaient pas d'accord avec ces déclarations ont manifesté leur volonté de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants et de réduire l'exclusion au sein de l'éducation et hors de l'éducation. Ils ont dû également indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes :

Les enseignants devraient adapter le programme d'études à la diversité culturelle de leurs classes.

Les enseignants devraient être capables d'enseigner dans des classes où les élèves ont des niveaux d'aptitudes différents.

Dans ce cas, une attitude positive à l'égard de l'inclusion se reflète dans le fait que les enseignants sont d'accord avec ces affirmations.

Questionnaire Établissement

De même, les chefs des établissements fréquentés par des élèves de 15 ans au Sénégal ont dû indiquer, sur une échelle à quatre points correspondant aux catégories de réponse « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord », dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes :

Les enseignants devraient s'efforcer d'enseigner les matières du programme, y compris aux élèves qui n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et en mathématiques.

Les élèves atteints de handicaps devraient fréquenter des établissements spécialisés.

Nous avons besoin de plus de classes spéciales pour les élèves qui sont en retard. Les enseignants sont capables d'enseigner dans des classes où les élèves ont des niveaux d'aptitude différents.

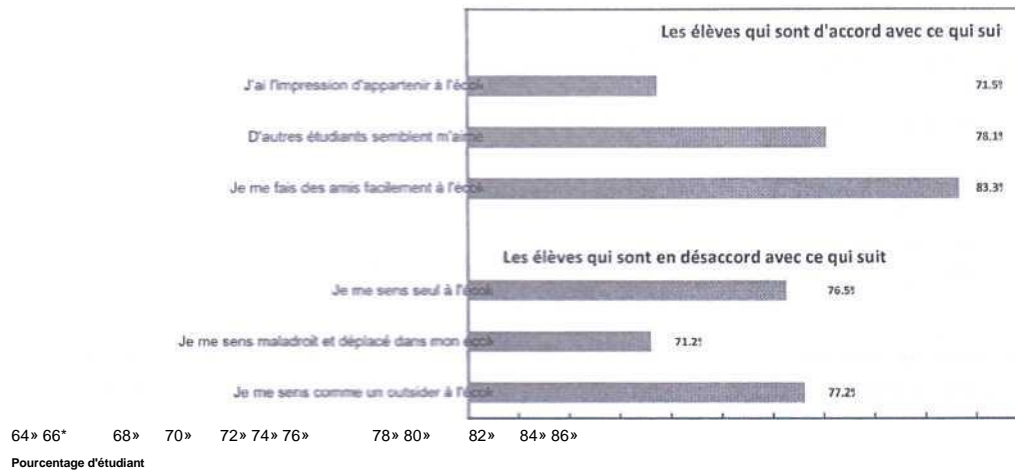
4.1.1. *Sentiment d'appartenance des élèves de 15 ans vis-à-vis de leur établissement d'enseignement*

186. Le sentiment d'appartenance se définit comme le sentiment d'être accepté et apprécié par le reste du groupe, d'être en lien avec les autres et de faire partie d'une communauté (Baumeister et Leary, 1995[3] ; Maslow, 1943[4]). Les êtres humains en général, et les adolescents en particulier, souhaitent entretenir des liens sociaux forts et accordent beaucoup d'importance à l'acceptation, à l'attention et au soutien des autres. À l'école, le sentiment d'appartenance procure aux élèves un sentiment de sécurité, d'identité et de communauté qui, à son tour, favorise le développement scolaire, psychologique et social.

187. Au Sénégal, une large majorité d'élèves 71.5% ressentent un sentiment d'appartenance à l'école, et 23.5% ont déclaré se sentir seuls à l'école. En moyenne, les élèves ont déclaré ressentir un fort sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur établissement et entretenir de bonnes relations avec leurs pairs dans les six affirmations figurant dans le questionnaire du

PISA-D afin de mesurer ces aspects (Graphique 4.1). Cependant, au Sénégal, une importante minorité d'élèves déclarent entretenir des relations négatives avec leurs pairs et ressentir un faible sentiment d'appartenance à leur établissement, surtout chez les élèves souffrant d'un handicap.

Graphique 4.1 Sentiment d'appartenance des élèves sénégalais à l'égard de leur établissement d'enseignement



Source : Base de données du PISA pour le développement.

4.1.2. Comparaison internationale du sentiment d'appartenance des élèves

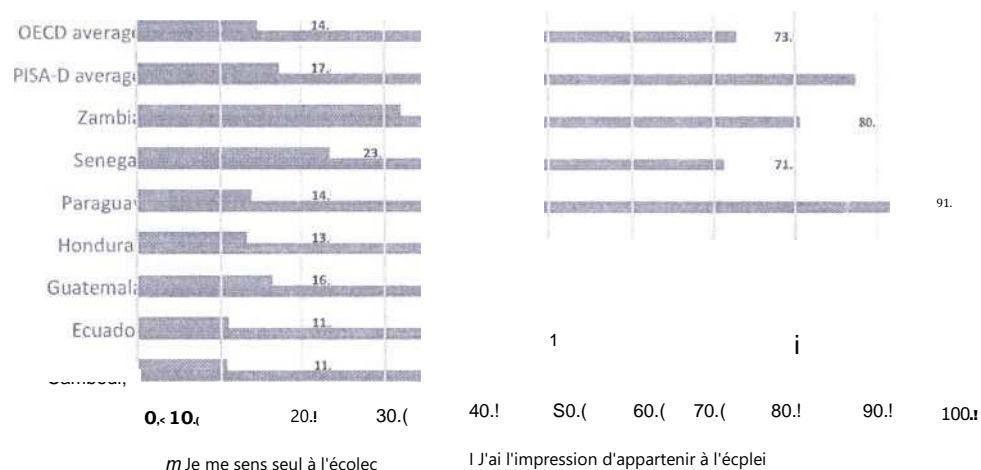
188. Les élèves sénégalais entretiennent un fort sentiment d'appartenance à l'égard de leur établissement d'enseignement par rapport aux élèves des autres pays (graphique 4.2). Ce constat émerge d'une comparaison des conclusions sur les résultats de l'enquête du PISA-D menée au Sénégal avec ceux des autres pays participants au PISA. Alors que la mesure par l'enquête du PISA-D du sentiment d'appartenance a également été utilisée dans le PISA 2015 (ainsi que dans les évaluations antérieures du PISA), les comparaisons du sentiment d'appartenance déclaré par les élèves dans tous les pays sont sujets au même degré d'incertitude que les indicateurs du bien-être abordés au chapitre 3 en raison, notamment, de la nature subjective des indicateurs et des biais déclaratifs éventuels (voir l'encadré 3.2).

**Graphique 4.2. Comparaison internationale
du sentiment d'appartenance des élèves**

Source : Base de données du PISA 2015 ; Base de données du PISA pour le développement

4.1.3. Obstacles à l'inclusion : harcèlement sexuel et violence à l'école

189. Selon la théorie classique de la « hiérarchie des besoins » (Maslow, 1943[4]), le besoin

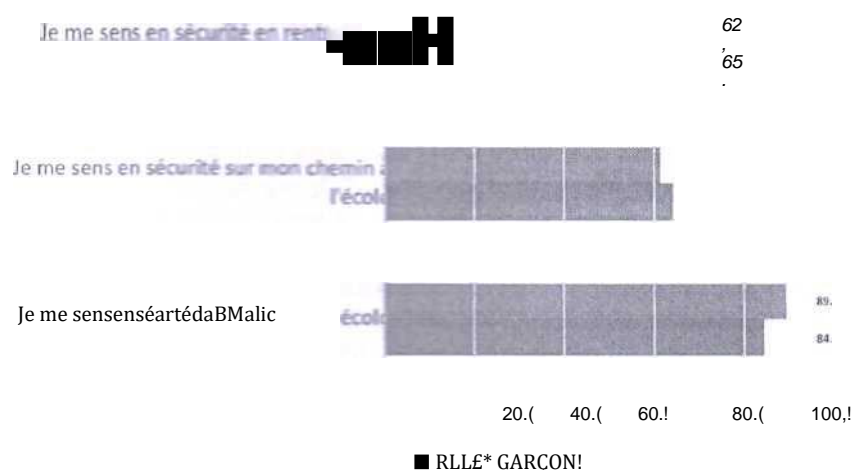


humain d'appartenance sociale ne peut être satisfait que si le besoin plus élémentaire de sécurité l'est d'abord également. Le sentiment de sécurité à l'école est une condition préalable à l'établissement de relations positives avec ses pairs, et donc d'un fort sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'établissement d'enseignement. Dans cette section, la sécurité de l'école est abordée sur le plan du sentiment général de sécurité (« Je me sens en sécurité à l'école/sur le chemin de l'école/quand je rentre de l'école »), ainsi qu'en ce qui concerne l'exposition des élèves à certaines menaces à leur sécurité (harcèlement sexuel et violence scolaire).

190. Une grande majorité d'élèves 87.4% ont déclaré se sentir en sécurité dans leur établissement, et un nombre inférieur d'élèves ont indiqué se sentir en sécurité sur le chemin de l'école (63.1%) ou sur le chemin du retour à la maison (64%). Toutefois, les sentiments d'insécurité ont été observés plus fréquemment chez les garçons. Le sentiment moyen d'appartenance des élèves qui ont déclaré se sentir en insécurité dans leur établissement est nettement plus bas que chez les élèves qui n'ont pas exprimé ce sentiment (Graphique 4.3).

Graphique 4.3. Sentiment de sécurité des élèves sénégalais dans leur établissement d'enseignement

Pourcentage d'élèves qui étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes :



Source : Base de données du PISA pour le développement.

191. La violence dans les établissements d'enseignement ou aux alentours représente également une menace au caractère inclusif des environnements. Les conséquences de la violence scolaire sont graves, car des cas extrêmes ont entraîné la perte de vies humaines. Les autres effets de la violence scolaire comprennent le vandalisme et la perte de biens, notamment les locaux scolaires, le développement médiocre du capital humain, la hausse du taux de criminalité, la dilution des valeurs culturelles et la mauvaise réputation des établissements ou de la société.

192. L'enquête du PISA-D a demandé aux élèves si l'un des événements suivants s'était produit au cours des quatre (4) semaines précédant l'évaluation :

Je me suis battu(e) à l'école ;

Je ne suis pas allé(e) à l'école parce que je ne m'y sentais pas en sécurité ; Notre école a été vandalisée

J'ai donné de l'argent à quelqu'un à l'école parce qu'il/elle me menaçait de me faire du mal ;

J'ai été témoin d'une bagarre à l'école au cours de laquelle quelqu'un a été blessé ; J'ai vu des gangs rôder dans l'école ou ses alentours ;

J'ai entendu un(e) élève menacer un(e) autre élève de lui faire du mal ; On m'a volé

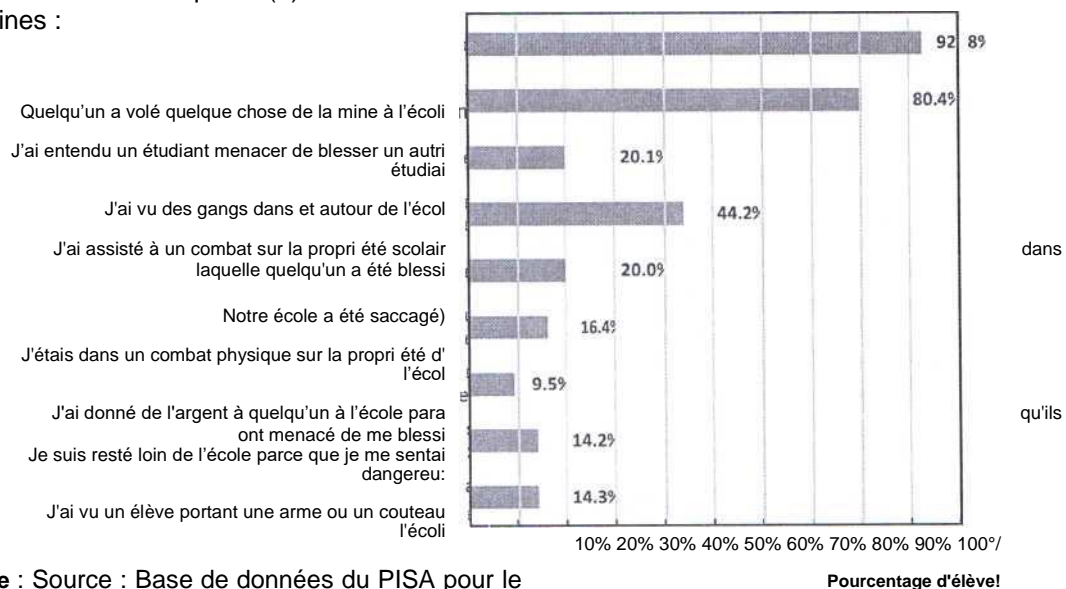
quelque chose à l'école ;

J'ai vu un(e) élève avec une arme à feu ou un couteau à l'école.

193. Les élèves devaient simplement répondre « oui » ou « non » à ces questions. Globalement, 64.6 % des élèves du Sénégal ont indiqué qu'il y avait eu au moins un acte de violence dans leur établissement ou ses alentours dans les quatre (4) semaines précédant l'évaluation. Au total, au moins 99.8 % des élèves de 15 ans au Sénégal sont scolarisés dans des établissements où au moins un des élèves ayant répondu à l'enquête du PISA a indiqué qu'il y avait eu un acte de violence dans l'établissement ou ses alentours au cours des quatre (4) semaines précédant l'évaluation. Fréquenter un tel établissement et avoir été victime personnellement d'un acte de violence à l'école sont deux situations associées à un faible sentiment d'appartenance, à des résultats scolaires peu reluisants et à un bien-être inférieur.

Graphique 4.4. Exposition des élèves à la violence dans les établissements et leurs alentours

Pourcentage d'élèves de 15 ans dans les écoles où plus de 20 % des élèves ont déclaré avoir connu le problème de sécurité scolaire suivant au cours des quatre (4) dernières semaines :



Source : Source : Base de données du PISA pour le développement.

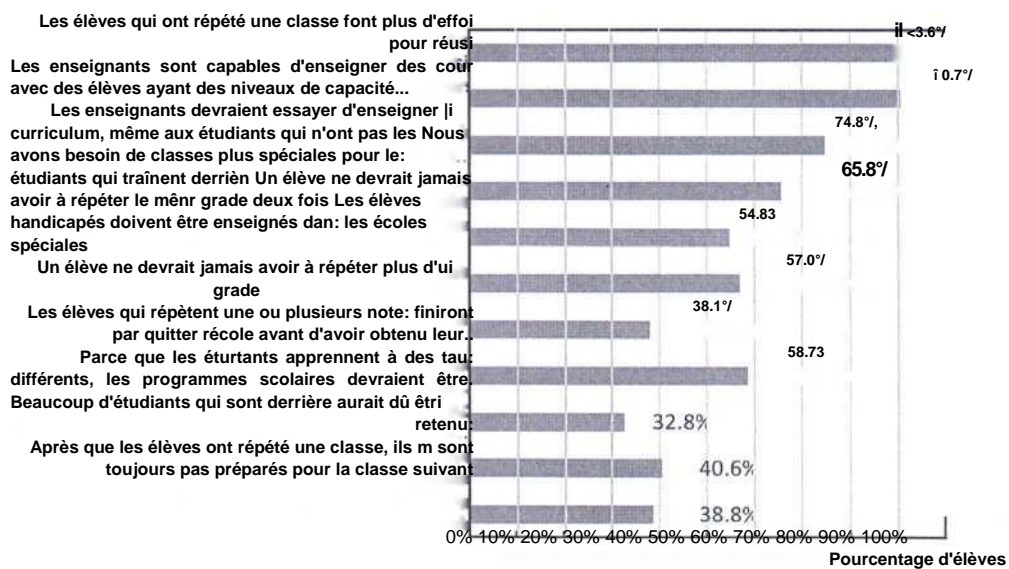
94. Étant donné que les questions relatives à la violence à l'école ne figuraient pas dans les questionnaires du PISA précédents, ces pourcentages ne peuvent être comparés qu'à ceux des autres pays ayant participé au PISA-D. Ces comparaisons révèlent que la violence à l'école constitue une menace particulièrement significative pour un environnement inclusif au Sénégal.

4.1.4. Comportements des chefs d'établissement et des enseignants en matière d'inclusion

195. Un aspect important de l'éducation inclusive consiste à s'assurer que les professionnels de l'éducation soient préparés et disposés à tenir compte de la diversité des apprenants et notamment à répondre aux besoins spécifiques des élèves souffrant de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Ils doivent considérer que leur responsabilité d'instruire tous les enfants, prime fondamentalement sur des distinctions entre eux et de priver certains des avantages procurés par une éducation normale ; ce qui peut mener à un niveau de compétence minimum dans les principales disciplines. L'enquête du PISA-D a utilisé les questionnaires destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement afin de mesurer les comportements et les croyances des enseignants en ce qui concerne l'inclusion dans l'enseignement.

196. En moyenne, au Sénégal, 74.8 % des adolescents de 15 ans étaient scolarisés dans un établissement dont le chef était d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle les enseignants devraient essayer d'enseigner le programme en cours, même aux élèves qui ne disposent pas de compétences élémentaires en lecture et en mathématiques. Des pourcentages similaires sont notés chez des élèves de 15 ans, scolarisés dans un établissement dont le chef a indiqué que les enseignants étaient capables d'enseigner à des classes composées d'élèves de niveaux différents (90.7 %) ou que, parce que les élèves apprennent à des rythmes différents, les programmes de cours devraient être non évalués (32.8%).

Graphique 4.5. Comportements des chefs d'établissement vis-à-vis de l'inclusion



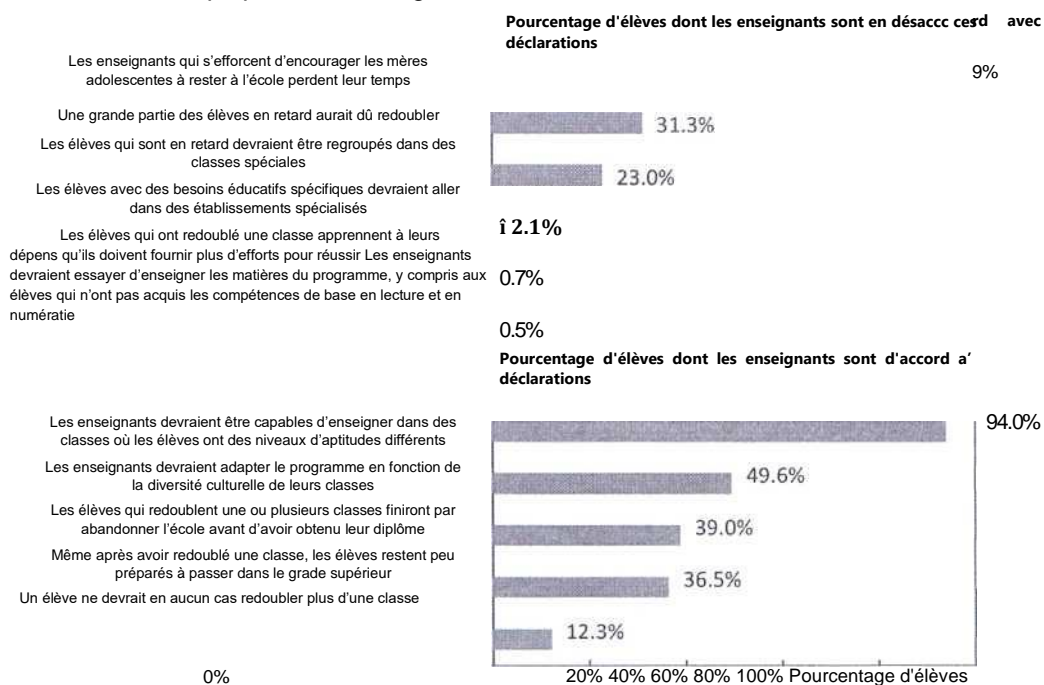
Source : Base de données du PISA pour le développement.

197. Parallèlement, on remarque un nombre considérable d'adolescents de 15 ans fréquentant des établissements dont les principaux exprimaient des opinions en opposition avec l'objectif d'encourager l'inclusion dans l'enseignement. Par exemple, ils étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques devraient fréquenter des établissements spécialisés (57%) ; ou que des classes spéciales devraient être créées pour les élèves en retard scolaire (65.8%).

Graphique 4.6 Comportements des enseignants vis-à-vis de l'inclusion

Source : Base de données du PISA pour le développement.

198. En moyenne, 94% des adolescents sénégalais de 15 ans étaient scolarisés dans un établissement, où la plupart des enseignants étaient d'accord ou tout à fait



d'accord avec l'affirmation selon laquelle les enseignants devraient être capables d'enseigner dans des classes où les élèves ont des niveaux d'aptitudes différents ou d'adapter le programme de cours à la diversité culturelle de leurs classes (49.6%), affichant ainsi des attitudes favorables à l'inclusion.

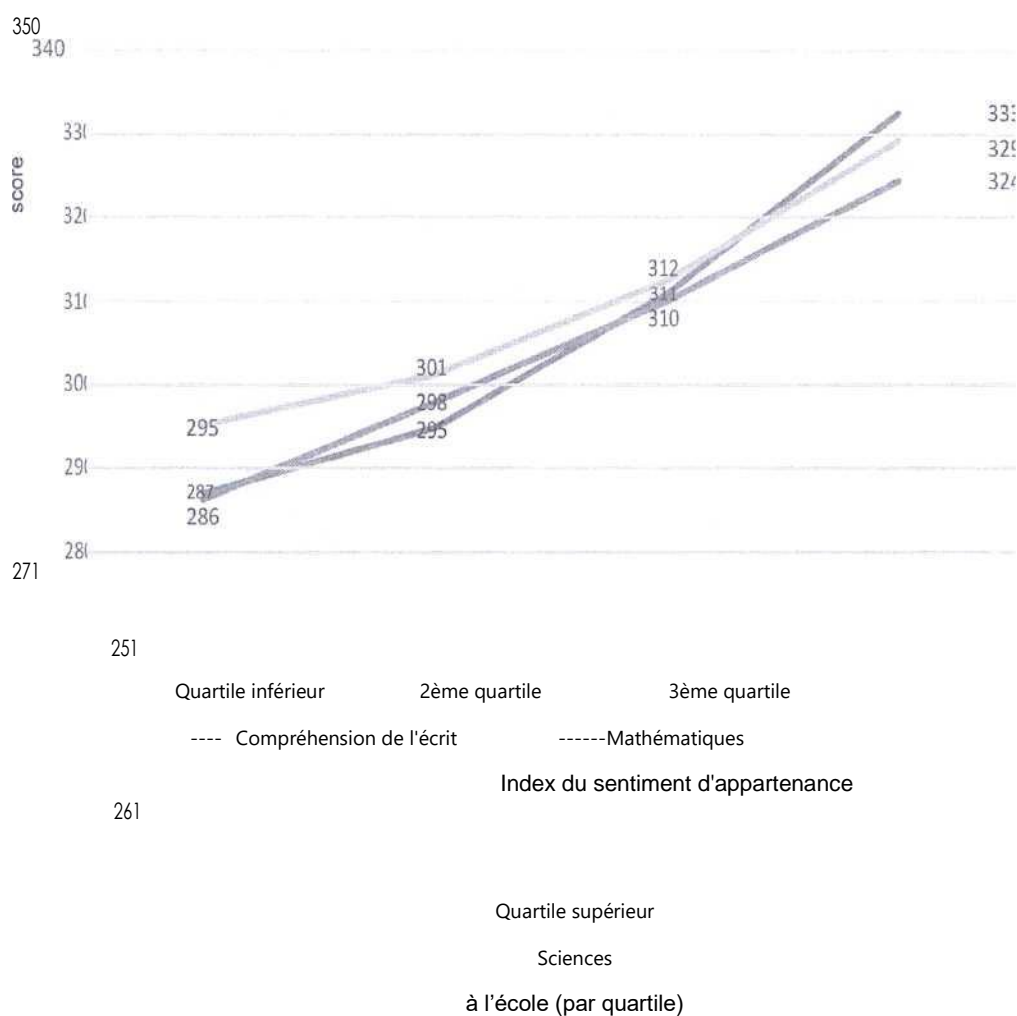
199. Un nombre considérable d'adolescents de 15 ans fréquente des établissements où de nombreux enseignants ont exprimé des opinions en opposition avec l'objectif d'encourager l'inclusion dans l'enseignement : ils étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle les enseignants perdent leur temps; essayer d'aider les mères adolescentes à rester scolarisées (90.9%); ou que élèves qui sont en retard devraient être scolarisés dans des classes spéciales (23

4.7.5. Recherches sur les effets du sentiment d'inclusion

200. Les raisons pour lesquelles les décideurs politiques, les enseignants et les pairs devraient se soucier du sentiment d'appartenance des élèves sont nombreux. Premièrement, il existe un lien entre le sentiment d'appartenance à l'école et réussite scolaire. Les adolescents qui se sentent partie intégrante de la communauté de leur établissement sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'être plus motivés à l'école (Battistich et al., 1997[5] ; Goodenow, 1993[6]). Les travaux de recherche qui ont examiné cette corrélation indiquent généralement une relation circulaire positive : le sentiment d'appartenance mène à des résultats scolaires supérieurs, qui, à leur tour, entraînent un sentiment d'acceptation sociale et d'appartenance plus important (Wentzel, 1998[7]). Dans la plupart des pays participant au PISA, les élèves qui indiquent un fort sentiment d'appartenance à l'école et des relations positives avec leurs pairs obtiennent généralement des scores supérieurs à ceux des élèves exprimant un sentiment d'appartenance plus faible (Graphique 4.7). Au Sénégal également, les élèves qui indiquent ressentir fort sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur établissement et entretenir des relations positives avec leurs pairs obtiennent généralement des scores supérieurs à ceux des élèves exprimant un sentiment d'appartenance plus faible, peut-être parce que la réussite scolaire est perçue comme étant désirable socialement pour les adolescents (Ogbu, 2003[8]).

Graphique 4.7. Sentiment d'exclusion à l'école et performance en lecture, en mathématiques et en sciences

Différence entre les quartiles supérieur et inférieur de l'indice du sentiment d'appartenance à l'école



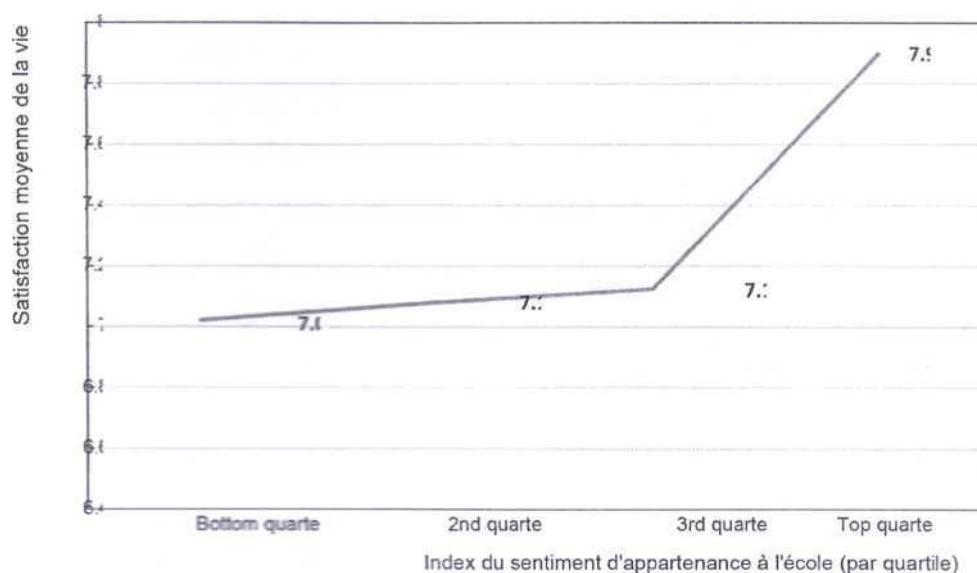
Remarques : Remarques : Toutes les différences de points entre les élèves des quartiles supérieurs et ceux du quartile inférieur de l'indice du sentiment d'appartenance sont significatives. Source : Base de données du PISA pour le développement.

201. Indépendamment de sa corrélation avec la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance et d'acceptation à l'école joue un rôle important dans l'estime de soi des adolescents et leur satisfaction générale vis-à-vis de la vie (Juvonen, 2006[9]). Quand les enfants et les adolescents se sentent en lien avec l'école, ils sont moins susceptibles d'adopter des comportements risqués et antisociaux (Catalano et al., 2004[10] ; Hawkins et Weis, 1985[11]). Les élèves qui entretiennent des liens sociaux

forts et satisfaisants dans leur établissement sont moins susceptibles d'abandonner l'école et de ne jamais y retourner (Lee et Burkam, 2003[12]) ou de se droguer encore de sécher les cours (Schulenberg et al., 1994[13]). De surcroît, les chercheurs pensent que l'absence de sentiment de connexion avec leur établissement est signe avant-coureur de la dépression chez les adolescents (Shochet et al., 2006[14]).

202. Les données du PISA montrent par exemple qu'il existe une forte corrélation entre la probabilité d'indiquer une faible satisfaction vis-à-vis de la vie et le fait de se sentir exclu de l'école (OCDE, 2017, p. 124[15]). Les élèves du Sénégal qui ont déclaré un fort sentiment d'appartenance à l'école (25% du haut) ont également déclaré une satisfaction de vie significativement plus élevée que les élèves qui ont déclaré un faible sentiment d'appartenance à l'école (25% du bas) (Graphique 4).

Graphique 4.8. Satisfaction moyenne de vie, par quartile national de l'indice de sentiment d'appartenance à l'école



Remarques : Toutes les différences dans la satisfaction de vivre entre les élèves des quartiles supérieurs et ceux du quartile inférieur de l'indice de sentiment d'appartenance sont significatives. Source : Base de données du PISA pour le développement.

4.1.6. Interventions potentielles visant à améliorer le caractère inclusif des environnements

203. Encourager l'inclusion dans l'éducation s'apparente à une nouvelle approche : il faut considérer que c'est le système d'éducation, et non l'enfant, qui est à la base du problème (UNESCO, 2009[2]). Les directives de l'UNESCO proposent plusieurs domaines où l'action publique peut faciliter la création de systèmes d'éducation inclusifs. Le droit à une éducation de qualité revient à chaque enfant quelle que soit

sa posture. Fort de ce principe, l'offre éducative doit être diversifiée pour répondre à tous les besoins d'éducation et à toutes les possibilités d'apprendre. Au Sénégal, les enfants en situation de handicap sont assez nombreux, nécessitant une pédagogie et des dispositions de gestion particulières. Dans la constitution sénégalaise, il est écrit que « Tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école ». Ce qui se traduit par une éducation obligatoire jusqu'à la fin du cycle d'enseignement moyen et gratuite pour le primaire. Aucune discrimination n'est tolérée dans le service éducatif ; le nouveau programme (PAQUET) insiste même sur le renforcement de l'équité et de l'inclusion. Ce qui se matérialise par une approche graduelle d'adaptation de l'offre à la demande avec la mise en place d'écoles franco arabes dans les zones où cette demande est fortement exprimée et de construction de salles de classe avec des rampants pour permettre aux handicapés moteurs d'accéder sans difficulté aux lieux d'apprentissage.

204. Les données et recherches relatives au PISA font également ressortir la corrélation importante entre le sentiment d'appartenance des élèves et les aspects de la qualité de l'enseignement qui sont abordés plus tard dans ce chapitre.

4.2. Temps d'apprentissage

205. L'idée selon laquelle apprendre nécessite des efforts et du temps est tellement enracinée dans les systèmes d'éducation et corroborée par une recherche abondante qu'elle n'est presque pas discutée. Dans chaque système éducatif, par exemple, le programme de cours et les cursus scolaires ne se contentent pas de décrire les objectifs d'apprentissage et le contenu que les élèves vont aborder pour chaque tranche d'âge et année d'études, mais aussi le temps total consacré à l'enseignement.

206. Au Sénégal, le temps d'enseignement total prévu pour les élèves jusqu'à l'âge de 14 ans, exprimé par le nombre d'heures au cours desquelles les élèves reçoivent un enseignement composé de cours obligatoires et non obligatoires est de 5 670 heures selon la réglementation qui cible un quantum horaire annuel de 900 heures à l'élémentaire et 990 heures au Moyen Secondaire. À titre de comparaison, la moyenne des pays de l'OCDE s'établit à 7 677 heures d'instruction dans l'enseignement Primaire et Secondaire (jusqu'à l'âge de 14 ans). Ce temps d'instruction est en majeure partie obligatoire (OCDE, 2016b, p. tableau II.6.53[16]). Cependant au Sénégal, les 990 heures sont plutôt un objectif horaire qui est rarement atteint, sinon jamais ; surtout au niveau du Moyen Secondaire. Ce qui laisse présager que le nombre d'heures d'apprentissage pour un élève jusqu'à l'âge de 14 ans, peut être beaucoup moins.